



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología

La lengua escrita en el hogar: prácticas y
representaciones sociales

T E S I S

que para obtener el título de Licenciado en
Psicología presenta:

Víctor Jesús Rendón Cazales

Directora: Dra. Sylvia Rojas Ramírez

Revisora: Dra. Irene Muriá Vila

Sinodales: Dr. Gerardo Hernández Rojas

Dra. Gilda Teresa Rojas Hernández

Mtra. Milagros Figueroa Campos



México D.F., mayo de 2009



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 esta 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.

Para Catalina, Ana, Paulino y Jorge

Agradecimientos

Agradezco sinceramente a todas las personas que me ofrecieron su apoyo a través de su plática, escucha y comentarios, sin los cuáles este trabajo no hubiera sido posible; aquellas personas que me mostraron su amistad y creyeron en lo que hacía: mi familia y amigos (as).

A la familia Cortés Rendón que han significado un gran apoyo para mí.

A los padres y madres de familia que decidieron compartir un poco de su vida conmigo y gracias a los cuales se pudo realizar esta investigación, comprender una parte de la realidad en relación con la lengua escrita y la dinámica familiar: esas personas que me brindaron sus pensamientos, sentimientos y anécdotas.

A las autoridades de la Escuela Primaria Cuicuilco que me ofrecieron todas las facilidades para realizar este trabajo, lo cual demuestra su interés y apoyo a la educación de los niños y niñas que alberga.

Al Laboratorio de Cognición y Comunicación (LCC) de la Facultad de Psicología de la UNAM, que me permitió formarme como persona y profesionista, además de conocer a Sylvia Rojas, Manuel Fernández, Nancy Mazón, Omar Torreblanca, Maricela Vélez, Daniel Albarrán, Lupita Vega, Aldo Anzures, Ana Piza, Francisco Venegas, Kissy Guzmán, Indira Ochoa, Pamela Mesinas, Mariana Zúñiga, Diana Castillo, Flora Hernández, entre muchas otras personas que ahora son mis mejores amistades.

A esta institución por brindarme su diversidad cultural, conocimiento y facilidades para aprender.

Índice

Resumen	4
Introducción	5
I. Fundamento Teórico	9
1.1 Familia y educación	10
1.1.1 La participación social en la educación	10
1.1.2 Contexto, desarrollo y construcción del conocimiento	11
1.1.3 El papel de la familia en el aprendizaje	13
1.1.4 Familia y alfabetización.....	16
1.2 Participación guiada: el esfuerzo conjunto en la construcción del conocimiento	20
1.2.1 La participación guiada	20
1.2.2 El lenguaje como medio para tender puentes cognitivos.....	21
1.2.3 Estructuración de situaciones de aprendizaje.....	22
1.2.4 El apoyo de los adultos en actividades conjuntas.....	22
1.2.5 Estrategias de guía.....	26
1.3 La lengua escrita como herramienta cultural	29
1.3.1 Lengua escrita	29
1.3.2 Prácticas culturales de la lengua escrita.....	30
1.3.3 Concepciones históricas sobre el concepto de alfabetización	34
1.4 El conocimiento social de la vida cotidiana	38
1.4.1. Acercamientos conceptuales sobre el sentido común.....	38
1.4.2 Comparación de los acercamientos en el estudio del sentido común	42
1.4.3. La teoría de las representaciones sociales: aspectos generales.....	43
1.4.4. Procesos de las representaciones sociales	45
1.4.5. Las representaciones sociales como atributos.....	46
II. Método	50
2.1 Planteamiento del problema	51
2.2 Objetivo general	52
2.3 Preguntas de investigación.....	52
2.4 Participantes	52
2.5 Escenario.....	53
2.6 Tipo de estudio	54
2.7 Materiales e instrumentos.....	54
2.8 Procedimiento.....	54
III. Resultados	56
3.1 Análisis cuantitativo-descriptivo	57
3.2 Análisis cualitativo-interpretativo	74
IV. Discusión y conclusiones	117
V. Propuesta para padres y madres de familia sobre el uso de la lengua escrita en el hogar	134
Referencias bibliográficas.....	188
Anexos.....	196

Resumen

El presente trabajo de tesis se enfoca en el tema de las prácticas y representaciones sociales sobre la lengua escrita en el hogar. Dicho trabajo está compuesto por dos partes esenciales: la primera, es un estudio de tipo cualitativo sobre los conocimientos, creencias, actitudes y experiencias de un grupo de padres y madres de familia sobre la lengua escrita en el hogar; la segunda, es una propuesta educativa dirigida a padres y madres de familia con alternativas para favorecer el uso de la lengua escrita en las situaciones cotidianas del hogar.

El fundamento teórico-metodológico está formado por diversos planteamientos cuya base epistemológica tiene una perspectiva sociocultural: enfatiza el papel de la familia a partir de la riqueza de sus prácticas educativas, concibe a la lengua escrita como un mosaico de prácticas sociales propias de un contexto histórico-cultural específico, además, privilegia la interacción y comunicación en la formación y transformación de representaciones sociales. Cabe señalar que el fenómeno de la cultura escrita ha sido abordado desde diversas disciplinas científicas (lingüística, la teoría literaria, la antropología, la psicología, etc.), por lo que el abordaje de este trabajo parte necesariamente de una elección subjetiva de aquellas fuentes e ideas útiles en la discusión de la lengua escrita tomando en cuenta referentes sociales e individuales.

En el estudio realizado se contó con la participación de 20 padres y madres de familia. Algunas de las conclusiones que arrojó esta investigación son que existe un amplio campo de representación sobre la lengua escrita, relaciones entre aspectos de diferente nivel semántico, una concepción de lengua escrita centrada en la lectura, los aspectos individuales son los que influyen en su realización, además de que se enfatizaron los aspectos normativos y mecánicos de la lengua escrita (ortografía, caligrafía y dicción por ejemplo).

Asimismo, las prácticas de lectura y escritura mayormente comentadas corresponden a los usos informativo y recreativo de la lengua escrita, dejando en último lugar al uso práctico. Las prácticas relacionadas con actividades escolares son las que tienen mayor presencia y de las cuales se estructura la representación social de la lengua escrita. En todas las prácticas comentadas ellas se llevan a cabo procesos de participación guiada de diferente índole y se toman en cuenta diferentes aspectos de la lengua escrita.

A partir de estos hallazgos y la bibliografía consultada se diseñó una propuesta educativa que incluye diversas sugerencias para sensibilizar a los padres y madres de familia sobre su papel como mediadores de encuentros con la lengua escrita, revalorar los usos de la lengua escrita que se presentan en el hogar y privilegiar la interacción a través del diálogo, entre padres e hijos.

Introducción

En épocas actuales, las transformaciones que experimenta la sociedad en su conjunto se presentan de forma vertiginosa incidiendo en todas las esferas de convivencia social: familiar, laboral, escolar, política, etc. La característica principal de esta forma de vida es la generación y difusión de una inmensa cantidad de información, materia prima del conocimiento humano. Es aquí cuando se habla que vivimos en la sociedad de la información del siglo XXI (Gutiérrez, 2004).

Este tipo de vida enfatiza la necesidad de acceder y emplear la información para transformarla en conocimiento, razón por la cual se necesitan aquellas herramientas culturales que faciliten conocer, analizar y sintetizar los saberes de la humanidad (Gutiérrez, óp. cit.). De esta forma, la lengua escrita es considerada una herramienta de gran importancia en la vida cotidiana, ya que los textos se encuentran inmersos en la comunidad, el hogar, la escuela, los medios de transporte, etc.; lectura y escritura son prácticas que se realizan constantemente (Tolchinsky, 1990, citado en Carvajal, 1999). Su valor se incrementa al considerarlas medios de comunicación interpersonal e instrumentos que permiten la organización de la información, la construcción de conocimiento, el desarrollo del pensamiento lógico y diversas funciones psicológicas superiores (Giroux, 1990, citado en Carvajal, 1999).

La lectura y escritura se han abordado desde diversas aproximaciones para favorecer su uso, tales como las campañas de alfabetización, la realización de evaluaciones a gran escala —por ejemplo la aplicación de la prueba PISA (2000, 2003) — la elaboración de materiales didácticos, el desarrollo de programas educativos, etc. Hace algunos años, por ejemplo, la Asamblea General de las Naciones Unidas emitió la proclamación del *Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización: la educación para todos* (del año 2003 hasta el 2012), como parte de los esfuerzos globales para lograr una cobertura mayor de la educación. En este documento se pide a los Estados Miembro que, en estrecha vinculación con organizaciones internacionales y no gubernamentales, promuevan el derecho a la educación para todos sus habitantes y establezcan las condiciones necesarias para el aprendizaje continuo, es decir, a lo largo de la vida (Organización de las Naciones Unidas, 2002).

De igual forma, la evaluación de la prueba PISA (por sus siglas en inglés) a cargo de la Organización para Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), se aplica cada 3 años a estudiantes de educación básica y aborda tres áreas: lectura, matemáticas y ciencias naturales. En los resultados de la primera evaluación de PISA realizada en el año 2000, en el área de lectura, México se ubicó en el penúltimo lugar a nivel internacional (31 de 32 países evaluados). En términos de competencia, se dice que los estudiantes mexicanos “pueden ser capaces de leer en el sentido técnico del término, pero muestran serias dificultades para aplicar la aptitud para la lectura como herramienta para profundizar y ampliar su conocimiento y capacidad en otras áreas” (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, 2002:71).

De forma similar, en la región de América Latina y el Caribe nuestro país se encuentra en los últimos lugares en las evaluaciones sobre la lectura. Por ejemplo, en el *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados, para alumnos de tercer y cuarto grado de educación básica*, realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, nuestro país

ocupó los últimos lugares en habilidades lectoras al obtener 250 puntos, muy por debajo de la media regional siendo superado por países como Cuba, Brasil, Chile, Colombia y Argentina cuyos estudiantes se distinguieron en habilidades como la identificación de tipos de textos, identificación de mensajes, reconocimiento de información específica e identificación de vocabulario relacionado con los textos (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, 2000).

En nuestro país, la Secretaría de Educación Pública se ha interesado porque los estudiantes desarrollen habilidades necesarias para un aprendizaje continuo y autónomo que les permita desenvolverse en la vida cotidiana, por lo que ha centrado sus esfuerzos en la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información (SEP, 2001). Esto lo aborda desde el contenido del *Plan y Programa de Estudios de Educación Básica Primaria*, el *Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica* (PRONALEES), el *Programa Nacional de la Lectura* (PNL), la colección de *Los Libros del Rincón*, entre otros medios. Recientemente, el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes llevó a cabo la *Encuesta Nacional de Lectura* en la cual incluyó el papel de los padres y madres de familia en la formación de los hábitos de lectura de sus hijos e hijas, como el principal estímulo desde antes de ingresar a la escuela (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2006).

Como vemos el interés sobre la lengua escrita ha motivado la realización de acciones encaminadas a conocer el grado de desarrollo de las habilidades de lectura y de escritura que los estudiantes tienen. Esto refleja la preocupación que se tiene al respecto, sin embargo, una reflexión crítica sobre lo que se entiende por leer y escribir puede develar algunas ideas que en ocasiones reducen el problema al ámbito escolar, al desarrollo de habilidades (de menor o mayor complejidad) o hábitos, a un cierto tipo de textos y al énfasis en la cantidad de lo que se lee (Hernández Zamora, 2002).

Resulta conveniente tener presente que no existe un lector en abstracto sino lectores que forman parte de grupos socialmente diferenciados, pertenecientes a un contexto social, en el que existen demandas y prácticas de lectura diversas en cuanto a propósitos, tipo de materiales y maneras de interpretar y valorar lo que se lee (Hernández Zamora, 2003a). Además, la lectura y escritura no se emplean para "crear hábitos" o "un gusto" sino para informar diálogos, discusiones y acciones colectivas (Hernández Zamora, 2003b).

Lo anterior relaciona la alfabetización con el uso del lenguaje escrito de manera deliberada e intencional para participar en eventos culturalmente valorados y relacionarse con otros (Dyson, 1997 y Heath, 1983, citados en Kalman, 2003a). Esto implica considerar la lectura y escritura como prácticas culturales basadas en los usos sociales de la lengua escrita, así como las concepciones que las personas poseen y las expectativas sobre quién lee, quién escribe y cómo y cuándo hacerlo (Kalman, 2003a).

Desde esta perspectiva, aunque la escuela es un lugar privilegiado para acceder a la cultura escrita, no es el único, razón por la cual es importante reconocer y valorar a los diferentes contextos donde se llevan a cabo situaciones comunicativas (Kalman, 2003a).

Uno de estos contextos es el hogar en el que se llevan a cabo gran parte de las actividades individuales y familiares, es además, un espacio cargado de múltiples significaciones en el plano psicológico. Es un lugar de desarrollo no programado ya que la acción de la familia es educativa pero no está formalizada (Paín, 1992). El efecto educativo

de la acción familiar es un coproducto que se agrega a las funciones habitualmente cumplidas en el hogar.

En relación con la lectura y escritura, en el interior de la familia ocurren diversos eventos comunicativos, en que cada hablante, lector o escritor introduce su propia visión del mundo, del lenguaje, de la historia y de sus compañeros, es decir, de los participantes en una situación o práctica (Gumperz, 1986, citado en Kalman 2004).

Dichas situaciones de lectura y escritura son formas culturales de utilizar el lenguaje escrito e incluyen conductas observables, valores, actitudes, creencias, sentimientos y relaciones sociales. Son procesos individuales, pero al mismo tiempo procesos sociales que conectan a la gente con otros e incluyen representaciones compartidas en ideologías e identidades sociales (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000).

Tomando en cuenta que las representaciones, discurso y prácticas se generan mutuamente, es decir, forman un sistema indisoluble en que la representación acompaña la práctica, ya sea que la preceda y la informa, la modela o la justifica y racionaliza (Abric, 2001), el presente trabajo explora las representaciones sociales que subyacen a las prácticas de lectura y escritura que se realizan en el seno familiar, con la finalidad de conocer quiénes participan, qué leen o escriben, cuándo lo hacen y cuáles son sus motivos o propósitos. Como producto final se incluye un material educativo para padres y madres de familia, dirigido a promover el uso de la lengua escrita en el hogar.

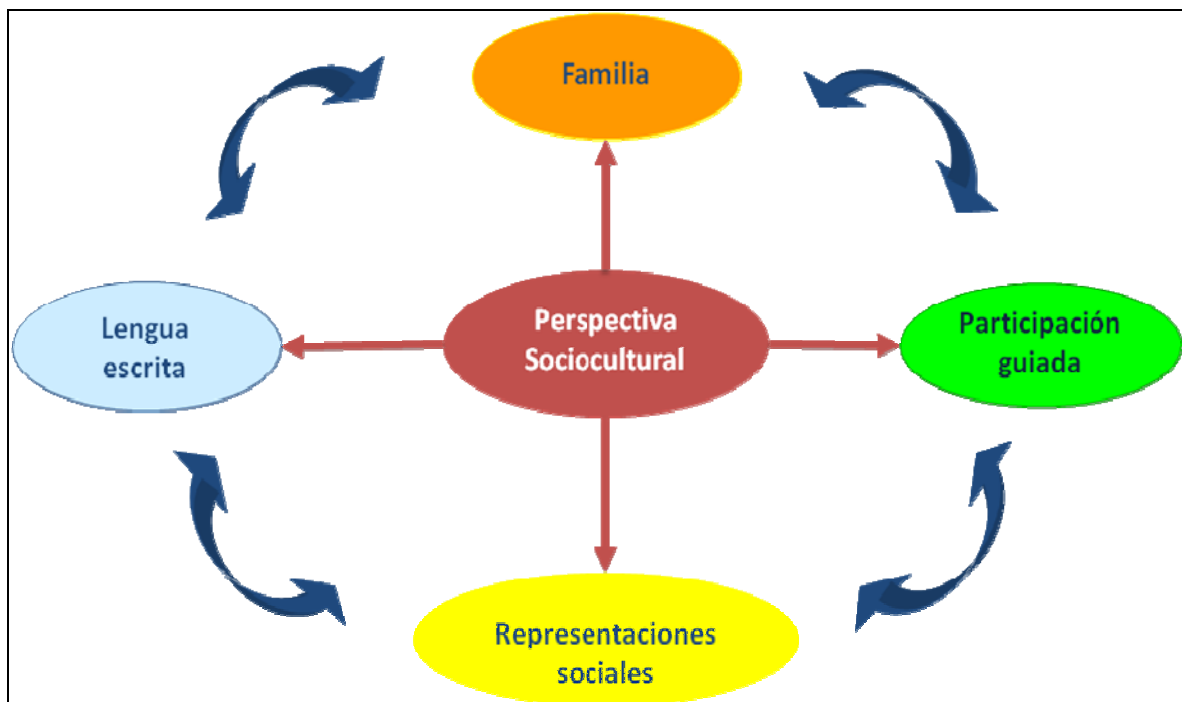
De esta forma, esta tesis está compuesta de cinco apartados generales: en el primero, se presenta el fundamento teórico dividido en cuatro secciones: en la primera se expone el papel de la familia en la educación de sus miembros y su participación en la creación de contextos de lectura y escritura que favorecen el desarrollo de éstas habilidades; además, se enfatiza el modelo de la riqueza de prácticas que ocurren en este contexto. En la segunda sección se abordan las principales características de la participación guiada, la estructuración de situaciones y la participación de los adultos en actividades conjuntas, haciendo especial énfasis en las estrategias de guía. La tercera sección aborda el papel de la lengua escrita como herramienta cultural, diferenciando la escritura como proceso psicológico superior, del sistema de signos en los que se apoya; se introduce el concepto de prácticas culturales de la lengua escrita y un análisis histórico del concepto de alfabetización. Finalmente, en la última sección se exponen algunas características del conocimiento adquirido en las situaciones cotidianas, según la teoría de las representaciones sociales.

En el capítulo dos, se presenta el método utilizado para realizar la investigación empírica, sus objetivos planteados, el tipo de estudio, las características de los participantes y el procedimiento que se implementó. En el capítulo tres se muestran los resultados encontrados a partir del análisis cuantitativo y cualitativo que se llevaron a cabo en esta investigación.

El capítulo cuatro incluye la discusión de los principales hallazgos y las principales conclusiones a las que llegó el estudio. A partir del análisis realizado se describe la representación social de los participantes y se cuestiona a partir de las aproximaciones teóricas que conforman el marco teórico.

Finalmente, el capítulo cinco, consiste en un material educativo dirigido a padres y madres de familia con la finalidad de promover la interacción con sus hijos en las diversas prácticas de la lengua escrita en el hogar. Esta propuesta retoma los hallazgos de la investigación realizada y la bibliografía consultada, para proporcionar sugerencias que enriquezcan la intervención de los padres y madres de familia, valoren sus conocimientos, aprovechen los múltiples encuentros con la lengua escrita y obtengan los beneficios de la interacción con sus hijos. Cabe señalar que este material retoma las voces de las personas entrevistadas.

I. Fundamento Teórico



1.1 Familia y educación

1.1.1 La participación social en la educación

Para que una sociedad pueda potenciar el aprovechamiento de sus recursos materiales, económicos y sociales requiere que exista una *participación social* en todos sus niveles (Benavides, 1995). Esta participación, en el ámbito de la educación, es un compromiso de la sociedad en general y de cada persona en particular; es un elemento clave para establecer relaciones y formas de comunicación entre los distintos agentes educativos y una invitación para ampliar los espacios de convivencia social.

La educación no se restringe a los entornos educativos formales, cualquier espacio de convivencia es propicio para promover el desarrollo de sus miembros, de ahí que se llegue a afirmar que “el ser humano está llamado a educarse en todas partes” (Benavides, 1995:120). En este sentido, no es la intervención de la escuela exclusivamente sino la participación de toda la sociedad, la que permitirá que cada persona desarrolle sus capacidades y el sistema educativo cumpla sus metas y objetivos.

Ahora bien, esta participación requiere que la sociedad en su conjunto adopte una serie de compromisos para mejorar la educación, algunos de los cuales son los siguientes (Benavides, óp. cit.):

- Que la sociedad tome conciencia de su papel en el terreno de la educación.
- Despertar el sentido de la vida y la responsabilidad social.
- Que la responsabilidad social y el cambio en la educación estén relacionados con los movimientos sociales de nuestro tiempo.
- Que dicha responsabilidad integre auténticamente a la familia.
- Que se promueva el desarrollo de un magisterio capacitado.
- Alentar educandos responsables de su propio desarrollo y aprendizaje.

Por otra parte, es importante resaltar el potencial educativo de las diferentes situaciones que se presentan en la vida cotidiana, lo cual significa reconocer la acción educativa diferente a la que se lleva a cabo en ambientes escolarizados: la *educación informal*. Algunas de las características de esta modalidad educativa son las siguientes (Pain, 1992):

- El *contenido* de la educación informal es originado en la vida cotidiana bajo la forma de acontecimientos, es decir, sucesos surgidos durante la acción que son valorados por los participantes en la misma. De esta manera, se toma en cuenta su carácter abierto estrechamente ligado a la vida de la sociedad y de las personas, como un proceso continuo y permanente.
- Los medios incluyen aquellas fuentes de mensajes relacionadas con actividades y/o situaciones que no tienen un objetivo educativo predeterminado, pero que al estar vinculadas a los intereses de los individuos producen efectos en el aprendizaje. Algunos de estos medios son las actividades recreativas, el trabajo, los medios masivos de comunicación, la formación continua, etcétera.
- La intencionalidad de los actores es mínima, es decir, tanto el aprendiz como el facilitador no cuentan con una intención educativa previa, sin embargo, existe un

encuentro entre algún aspecto del mensaje o contenido de la situación con una necesidad o interés del aprendiz.

Cabe señalar que se han clasificado tres modalidades de educación que se interrelacionan en un continuo que va de la educación informal, la educación no formal y la educación formal: desde una indefinición casi total propia de la educación informal, hasta la definición precisa de cada uno de los aspectos y su formulación propia de la educación formal.

Se pueden exponer algunos aspectos comparativos entre estas tres modalidades educativas:

- El *marco referencial*, que en la educación formal responde a una demanda social para asegurar la transmisión de la herencia cultural, trabaja a largo plazo y está muy centralizado en lo concerniente a la toma de decisiones. En la educación no formal o educación continua, se responde a una demanda puntual y precisa, la toma de decisión es descentralizada, relacionada con las circunstancias de los organismos o establecimientos en los que actúa. La educación informal no tiene organización previa, está a la influencia del entorno e iniciativa del individuo y la toma de decisión le incumbe a él.
- El *grado de formalización* en la educación formal es preciso y detallado en cuanto a los objetivos, estilo pedagógico, currículum, etc. En la educación no formal define de manera precisa los objetivos, el currículum y la duración, sin detenerse en otros aspectos. Por último, la educación informal nada está definido con anticipación, pues depende del encuentro entre los mensajes ofrecidos en las situaciones cotidianas y las necesidades individuales.
- Los *actores*, en la educación formal, están definidos de manera estricta tanto la función docente como los candidatos para ser alumnos. En la educación no formal no hay definición estricta del formador y el aprendiz, eso depende de las necesidades. Por otra parte, en la educación informal no hay definición estricta de roles.
- La *organización curricular* en la educación formal está detallada en todos los aspectos con el fin de controlar el proceso. En la educación no formal, hace de la negociación un instrumento para adaptarse a las demandas de los diferentes actores. Por último, en la educación informal el individuo comprometido se convierte en un actor principal, ya que no existe algo definido de antemano.

A partir de lo anterior resalta la importancia de la participación activa de la familia y cada uno de sus miembros a lo largo de diferentes situaciones significativas. Además, aunque muchas veces no existe una estructuración previa de las actividades de aprendizaje, en ocasiones los miembros de la familia llevan a cabo funciones específicas y un grado de estructuración correspondiente al espacio, los participantes, los materiales, etc., con los que se interactúa.

1.1.2 Contexto, desarrollo y construcción del conocimiento

Tomando como base a la perspectiva sociocultural en relación con el aprendizaje y el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, se enfatiza el papel del contexto; por lo cual se retomarán algunos planteamientos propuestos por Gárate (1996) y Bronfenbrenner (1987).

En primer lugar, Gárate (1996) considera conveniente tomar en cuenta dos niveles en que se puede entender el contexto: contexto histórico social y el contexto interactivo. El primero lo considera más amplio y envolvente, dicho contexto está formado por los instrumentos, las herramientas psicológicas y los tipos de actividad que constituyen el desarrollo cultural, los cuales transforman a los procesos elementales (aquellos que compartimos filogenéticamente con otros animales) en procesos psicológicos superiores (específicos de los seres humanos). La cultura y los instrumentos, en especial el lenguaje, serían este contexto más amplio.

En segundo lugar, se encuentra el contexto interactivo formado por todas las personas que interactúan con el niño y le proporcionan los instrumentos creados por la cultura, promoviendo así el desarrollo individual. Para que esto se lleve a cabo satisfactoriamente, las personas que participan en la interacción tienen que compartir algún aspecto de la situación, es decir, tiene que haber intersubjetividad entre ambos (Wertsch, 1985, citado en Gárate, 1996).

Por otra parte, Bronfenbrenner (1987) también concedió gran importancia al *contexto* o *entorno educativo*, y lo entendió como un sistema configurado por un conjunto de elementos interrelacionados en actividades, roles y relaciones interpersonales. Al igual que Gárate, consideró necesario tomar en cuenta su dimensión social, cultural e histórica (Lacasa, 2002).

Bronfenbrenner (1987) propone una serie de postulados básicos que permiten entender el papel del contexto en el desarrollo humano:

- Un contexto de desarrollo *primario* es aquel en que el niño puede observar y asimilar patrones de actividad, bajo la guía de personas adultas que le ayudan directa o indirectamente a desarrollar sus actividades. En este contexto podríamos localizar a la familia.
- Un contexto de desarrollo *secundario* es el que ofrece recursos y estímulos para implicarse en la actividad sin la intervención de otras personas.
- El *desarrollo potencial* de un escenario depende del grado en que *terceras personas* presentes en él apoyen o socaven la actividad de los que están implicados en la interacción con el niño.
- El *incremento del potencial de desarrollo* de un escenario está en función de los vínculos que se hacen con otros escenarios.

Los contextos se delimitan por la interacción de las diferentes generaciones, por lo que hacen, dónde y cuándo lo hacen, asimismo es de gran importancia la forma en que las personas involucradas construyen un contexto idóneo para los demás. Este aspecto se observa, por ejemplo, cuando la familia apoya a sus miembros en el hogar estructurando y organizando actividades que propician el desarrollo y fortalecimiento de diferentes habilidades.

De esta forma, el contexto se vuelve un elemento vinculado al *desarrollo humano*, en cuanto proceso de cambio resultante de la interdependencia entre el sujeto y el contexto. Asimismo, estos escenarios dependen de la cultura a la que pertenecen, misma que transmite marcos de conocimiento a través de dos subprocesos: la *enculturación*, en la cual los niños adquieren los valores y normas sin que haya una enseñanza específica; y por otro lado, la *socialización* que responde a un intento deliberado de enseñanza de ciertas

conductas y valores deseables (D'Andrade, 1984, citado en Lacasa, 1997). Nuevamente aquí se relacionan las modalidades educativas (forma, no formal e informal) previamente mencionadas.

Estos supuestos nos sirven para comprender mejor el desarrollo y aprendizaje humanos como resultado de la participación de los individuos en *comunidades de práctica*. En una comunidad de práctica el aprendizaje tiene lugar cuando existe una transformación de la participación en actividades socioculturales con otras personas, jugando papeles simétricos o asimétricos (Rogoff, 1994); de ahí que el modo en el que las personas se desarrollan está en función de los papeles que desempeñan y la comprensión de las actividades en que participan.

1.1.3 El papel de la familia en el aprendizaje

Considerando la importancia del contexto y la participación en comunidades de práctica, el papel de la familia en el aprendizaje no debe dejarse de lado. Por tal motivo, en esta sección se abordan algunos aspectos sobre la familia y el aprendizaje de sus miembros. Para ello, en primer lugar, resulta conveniente comentar el concepto de familia que se emplea a lo largo de este trabajo.

Según Gomes (2001: 27), la *familia* puede considerarse como un:

“grupo de individuos vinculados entre sí por lazos consanguíneos, consensuales o jurídicos, que constituyen complejas *redes de parentesco* actualizadas de manera episódica. Estas redes constituyen recursos importantes para la satisfacción de necesidades básicas tanto de las unidades domésticas como de los núcleos familiares, aportan seguridad afectiva y de supervivencia.”

A pesar de que existe un panorama pluriforme y diverso de la familia, como unidad o estructura emergente que se actualiza constantemente, Gomes (óp. cit.) intenta clasificarla de la siguiente manera:

- *Familia elemental*, compuesta por una pareja o matrimonio sin descendencia, con descendencia o sólo por la madre o el padre con descendencia.
- *Familia de residencia*, compuesta por un grupo de personas unidas por vínculos de sangre o de matrimonio que conviven en una residencia común.
- *Familia de interacción*, formada por parientes que viven en diferentes hogares pero que se encuentran ligados por interacciones u obligaciones recíprocas.

Esta tipología ilustra que la familia no se reduce a un sólo espacio de convivencia sino que incluye redes hacia otros hogares que se vinculan según sus lazos de parentesco.

El segundo concepto que se aborda se refiere al *hogar*, el cual hace referencia al grupo de personas que comparten una misma unidad residencial y que articulan una economía común. Cada hogar es una organización social en que se llevan a cabo las labores de reproducción cotidiana de los integrantes del grupo doméstico, además, es un marco de referencia de las personas, así como el ámbito en que se reúnen y distribuyen los recursos para el consumo, producción y organización doméstica (Gomes, óp. cit.).

Para complementar lo anterior, Tuirán (2000) propone una tipología de los hogares familiares, es decir, aquellos en que por lo menos uno de sus miembros tiene lazos de parentesco con el jefe(a) del hogar:

- Hogares *nucleares*, formados por un núcleo familiar que comprende matrimonios sin hijos, con hijos solteros, madre o padre con hijos solteros.
- Hogares *extensos*, integrados por un hogar nuclear y una o más personas emparentadas con el jefe (a) de familia; los parientes pueden ser casados o cualquier otra persona en la línea de parentesco vertical o colateral, ya sea que formen o no otro núcleo familiar. En esta categoría se incluyen hogares formados por un jefe y uno o más parientes.
- Hogares *compuestos*, formados por un hogar nuclear o extenso al cual se agrega una o más personas no emparentadas con el jefe, ya sea que formen o no otro núcleo familiar.

En nuestro país según los datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) la distribución de estos hogares es de la siguiente manera: el 91.9% del total de hogares son familiares de los cuáles 68.2% son de tipo nuclear y el 23.6% extensos (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, 2008). Ahora bien, según estas cifras aunque la mayoría de los hogares sean familiares de tipo nuclear, la mayor parte de la población se encuentra repartida en los hogares familiares extensos.

Para retomar la importancia de la familia en la educación de sus miembros, Aznar (1995) propone tomar en cuenta sus siguientes características generales:

- Existe una *interdependencia* de los elementos que conforman su estructura de interacciones.
- En ella se lleva a cabo un *intercambio de información* entre el contexto familiar y los otros contextos sociales.
- Existe una *interdependencia entre los contextos sociales*, por lo que su influencia en el desarrollo de sus miembros se relaciona con la interacción e interdependencia que la familia establezca con otros contextos.

Es necesario enfatizar que la vida familiar representa una situación de experiencia privilegiada, ya que puede actuar como un *auténtico contexto de aprendizaje* propiciando experiencias diferenciadas, comprensivas e integradoras (Rogoff, 1993). Los materiales educativos de uso familiar están constituidos por las propias experiencias cotidianas de los niños con los objetos, situaciones y acontecimientos familiares; además, las tareas del hogar, el uso de instrumentos domésticos, las funciones de provisión, las prácticas de bienestar, las prácticas culturales y las prácticas de relación presentan experiencias directas propicias para el desarrollo del niño.

Prácticas de crianza

Como se mencionó, dentro de la familia existen diversas prácticas que se llevan a cabo para el bienestar de los integrantes. Estas prácticas, llamadas *prácticas de crianza*, hacen referencia a:

“formas de interacción y comunicación que se manifiestan de padres a hijos dentro de una familia y que promueven la adquisición de actitudes, valores, normas morales, diferentes factores de personalidad, así como diferentes hábitos y habilidades (Garduño, 1995: 157).”

Las prácticas de crianza son comportamientos aprendidos, intencionados y regulados sobre diversos aspectos del desarrollo de las hijas e hijos, se dirigen a garantizar la supervivencia de los infantes, favorecer su crecimiento, desarrollo psicosocial y el aprendizaje de los conocimientos que les permitan integrarse a su entorno (Aguirre, 2002; citado en Gutiérrez, 2004). Estas prácticas de crianza tienen que ver con pautas o normas sociales sobre la conducción de los miembros de la familia y creencias o explicaciones de los adultos sobre cómo orientar y educar a sus hijos e hijas (Aguirre, 2002; citado en Gutiérrez, 2004).

Al estar fundamentadas en las interacciones de los miembros de la familia, estas prácticas se llevan a cabo en situaciones de construcción conjunta, en las que se pueden presentar dos tipos de relaciones (Wertsch, 1989, citado en Lacasa y Herranz, 1995):

- *Relaciones simétricas*, que se refiere a las situaciones en que los participantes de una situación se suponen igualmente capaces de definir el escenario de la tarea de un modo culturalmente aceptado. En este tipo de escenarios, los participantes tienen la misma comprensión de la tarea, los mismos derechos y responsabilidades en la actividad.
- *Relaciones asimétricas*, que son aquellas en que uno de los participantes es el responsable fundamental de definir adecuadamente el escenario de la tarea y guiar las actividades del otro. Estos escenarios son más frecuentes en interacciones adulto-niño en que uno de los participantes —generalmente el padre o la madre— define los objetos y metas de la tarea y regula la actividad conjunta para alcanzar un objetivo dado.

Uno de los aspectos más importantes dentro de las prácticas de crianza es la calidad de las interacciones que se llevan a cabo, lo cual implica tomar en cuenta el papel de la afectividad y vinculación mutua (Solé, 1997, citada en Vila, 1998). La comprensión de las prácticas de crianza, a partir de la influencia recíproca en las interacciones, implica la sensibilidad a la individualidad de los niños, la estabilidad emocional (basada en la atención y consistencia en la interacción) y el afecto (Vila, op.cit.). En este sentido, un episodio de connotación negativa, no necesariamente tendrá consecuencias más allá del momento si el niño se siente dentro de una situación consistente de seguridad afectiva.

A lo largo de la vida familiar, los padres y madres van construyendo la paternidad y maternidad a partir de lo vivido y lo innovado en cada momento: elaboran sus propias interpretaciones sobre la realidad familiar, su papel o funciones, los factores que determinan el desarrollo de sus hijos e hijas, las metas y valores educativos, el calendario evolutivo o las estrategias de enseñanza-aprendizaje (Palacios, 1988, citado en Máiquez, 2000). Las madres y padres de familia co-construyen las teorías implícitas, ideologías familiares o etnoteorías ya construidas, a partir de experiencias socioculturales (Máiquez, óp. cit.). De igual forma, al interactuar y comunicarse con otros padres y madres de su comunidad contribuyen a la formación de representaciones sociales sobre su papel, formas de crianza, actividades importantes, valores y actitudes.

1.1.4 Familia y alfabetización

Como hemos visto a lo largo del capítulo, la participación de las madres y padres en el hogar es un importante apoyo para la educación y desarrollo de diversas habilidades en los

niños. Este tipo de participación hace referencia a interacciones entre los adultos y sus hijos e hijas sobre actividades relacionadas con la escuela u otras actividades de aprendizaje derivadas de las situaciones cotidianas (Sheldon, 2002). En este sentido, es importante tomar en cuenta las interacciones padre-hijo en relación con el desarrollo de habilidades de lectura y escritura ya que, al igual que otras funciones psicológicas superiores, el lenguaje escrito es practicado primeramente en un nivel interpersonal para que después se desarrolle de forma intrapersonal (Wertsch, 1988). Además, cuando los niños comienzan a adquirir este conocimiento lo hacen con la ayuda de sus progenitores (Rogoff, 1993).

En el terreno de la alfabetización, en el hogar se llevan a cabo diversas prácticas de lecto-escritura, en las que la familia puede conectarse con los diferentes miembros de la misma de forma variada y enriquecedora (Shockley, Michalove y Allen, 1995, citados en Luna, 2006), al apoyar el logro de los aprendizajes y desarrollo de habilidades, compartiendo una parte de sus historias personales, familiares y sociales.

Sin embargo, muchas veces se menosprecian las habilidades y actividades que realizan los padres y madres de familia para apoyar la educación de sus hijos. En este sentido, Gregoryu (1996, citado en Lyn, 2000) menciona que existe un *modelo de déficit* que es, con frecuencia, fácilmente adoptado por muchos docentes. En este discurso, se incita a los adultos a desempeñar actividades de alfabetización similares a las que se llevan a cabo en la escuela, de tal manera que si no logran llevarlas a cabo satisfactoriamente se llega a la conclusión de que no tienen interés o que son hostiles con los maestros.

Desde otra perspectiva, Barton (1995, citado en Lyn, 2000) comenta que a pesar de las dificultades de alfabetización de los padres y madres de familia, ellos encaminan a sus hijos en un amplio rango de actividades de lectura y escritura que muchas veces no son reconocidas por la escuela. De esta forma, resulta necesario retomar las fortalezas de la familia y las actividades de alfabetización que se llevan a cabo en estos contextos, así como conceder la debida importancia a las oportunidades de educación informal que se presentan en ella.

La cuestión radica en virar la interpretación del papel de la familia hacia aquellos aspectos que favorecen la educación de los hijos, en lugar de asumir que los padres y madres tiene un escaso conocimiento y que las habilidades que el maestro tiene son más importantes (Lyn, óp. cit.): cambiar la visión de déficit de la familia por la *riqueza de sus prácticas* y valorar la cultura del hogar.

Existen muchas investigaciones desarrolladas en contextos socioculturales distintos al nuestro que, sin embargo, son antecedentes para examinar la forma en que las madres y padres llegan a involucrarse en la educación de sus hijos y cómo la escuela puede apoyar este aspecto (Eccles y Harold, 1996; Epstein y Sanders, 2000; Sanders y Epstein, 2000, citados en Sheldon, 2002). Algunos autores han estudiado los beneficios de la participación de los adultos en el hogar y su relación con los logros escolares de sus hijos, mostrando que el diálogo entre padres e hijos sobre asuntos escolares está relacionado con niveles escolares más altos (Ferhman, Keith, y Reimers, 1987; Keith, 1991, citados en Sheldon, 2002), mayores logros en los resultados de pruebas de lectura y escritura y calificaciones más altas (Epstein, 1991; Keith et al., 1998; Steinberg, Lamborn, Dornbusch, y Darling, 1992; Van Boris, 2000, citados en Sheldon, 2002).

Otros estudios se han interesado en las estrategias de intervención (cercanas, intermedias y distantes) sobre la familia y la escuela (Kellaghan, 1993, citado en Lacasa, 1997); las diferencias y complementariedades de estos contextos (Epstein, 1995, citado en Saracho, 2002; Macbeth, 1995, citado en Kñallinsky, 1999), las continuidades y discontinuidades entre ambos (Lacasa, 1997), la vinculación de las actividades escolares con las familiares y sus contextos naturales de funcionamiento (Aznar, 1995), las causas del mal funcionamiento en las relaciones entre el hogar y la escuela (Machargo, 1997, citado en Kñallinsky, 1999; y Aznar, 1995) y las fortalezas del ambiente familiar en la alfabetización de sus miembros (Tett, citado en Lyn 2000).

También se ha abordado el papel del contexto social en el que vive la familia y cómo éste predice su participación social. Algunos estudios han concluido que las familias tradicionales tienden a ser más participativas en la educación de sus niños que otras estructuras no tradicionales (Astone y McKanahan, 1991; Lee, 1993, citados en Sheldon, 2002); y que las familias de nivel socioeconómico medio-alto son más participativas y se involucran de diferentes formas en comparación de las familias de nivel socioeconómico bajo (Lareau, 1987; Useem, 1992, citados en Sheldon, 2002). No es la intención abordar en este tema sino simplemente exponer que la participación de la familia se ve afectada por una serie de factores de diversa índole.

Por otra parte, el papel de la familia en relación con el desarrollo de habilidades de alfabetización es de gran importancia debido a su papel mediador. De forma más específica, Baynman explica que un *mediador de prácticas de lecto-escritura* es "aquella persona que hace disponibles sus habilidades de lecto-escritura a otros, en una manera formal o informal, para que estos puedan lograr propósitos específicos" (Baynman, 1995, citado en Luna, 2006:16). Normalmente un mediador es algún miembro de la familia o de la sociedad, que cuenta con más conocimientos y experiencia.

En esta misma línea, Saracho (2000, citado en Saracho, 2002) muestra cómo varios miembros de la familia participan en actividades formales e informales encaminadas al desarrollo de la alfabetización, por lo que para algunos autores la adquisición de la lectura es vista como un proceso de enseñanza-aprendizaje informal (Holdaway, 1979, Mason, 1980, Teale, 1982, citado en Bus i Ijzendoorn, 1988). De igual forma, se ha aceptado que el desempeño lector de los estudiantes se relaciona en gran medida con el ambiente de alfabetización en la familia (Cook-Cottone, 2004).

Es importante señalar que si los padres y madres se sienten cómodos con sus prácticas de lectura y escritura, se asumirán como personas competentes con los materiales impresos, el habla y otras conductas literarias, lo que incide en una mayor cantidad y calidad en sus interacciones con sus hijos en relación con la lengua escrita, así como, la cantidad de materiales de lectura que se tengan en el hogar (Leiceher, 1984, citado en Saracho 2002).

Otro aspecto relacionado con lo anterior se refiere a la atmósfera de seguridad alrededor de la interacción. En interacciones seguras y afectivas hay menos disciplina y los niños están menos distraídos, además tienden a poner más atención a los aspectos formales de la lengua escrita (Bus e Ijzendoorn, 1988). Por otro lado, las madres y padres que se relacionan con seguridad con sus hijos pueden exigirles mayores demandas y retos cognitivos, debido a la confianza que se genera en la interacción.

Uno de los aspectos importantes del papel de los padres y madres de familia en relación con el desarrollo de diversas habilidades, es que su comportamiento no afecta directamente alguna habilidad del niño, pero sí impacta sobre sus actitudes y motivación (Grolnick, Ryan y Deci, 1991, citados en Lynch, 2002). De esta forma, si los miembros de la familia leen repetidamente, preguntan y responden las dudas que se tienen sobre lo que leen, los niños deducirán que la lectura es una actividad importante y significativa (Saracho, 2002).

Asimismo, la autoeficacia de los padres y madres juega un papel importante en las creencias de autoeficacia de sus propios hijos, así como en sus logros académicos (Lynch, 2002). A este respecto, Henk y Melnick (1995, citado en Lynch, 2002) mencionan que:

“la forma como una persona se siente con sí misma como lector, influye en si la lectura es buscada o evitada, la cantidad de esfuerzo que ocurre durante la lectura y cuán persistentemente se persigue la comprensión...” (Henk y Melnick, 1995, citado en Lynch, 2002: 56).

En síntesis, Laither (1984, citado en Saracho, 2002) comenta que la familia puede apoyar el desarrollo de las habilidades de alfabetización de sus hijos si:

- Crean espacios de lectura y escritura en el hogar que sean cómodos y agradables.
- Brindan una variedad de materiales de lectura y escritura en el hogar basados en la diversidad familiar y sus intereses.
- Incrementan la cantidad y calidad de las interacciones personales sobre actividades de lectura y escritura.
- Construyen ambientes de alfabetización ricos en interacciones que brinden oportunidades para escuchar y ver a otros lectores (modelos lectores), interactuar con la lectura y escritura (leer historias, contar y discutir historias, interactuar sobre las historias, transformar las historias, etc.) y preguntar y responder las dudas de los niños.
- Integran materiales escritos de los ambientes sociales y del hogar, se pueden relacionar las actividades de lectura y escritura con lo que la familia conoce y hace en la casa y su comunidad de tal forma que sean actividades funcionales y significativas.

Como se abordó a lo largo del capítulo, el papel de la participación de la familia en la alfabetización llega a ser relevante por el hecho de que es el primer contexto en cultivar estas habilidades. Existen diversas maneras en que los adultos pueden apoyar y promover el uso de la lengua escrita de sus hijos para multiplicar las oportunidades de mediaciones y de encuentros con la lengua escrita (Petit, 2003, citado en Domingo, 2004), promover actitudes y creencias positivas hacia estas actividades y ser modelos lectores y escritores, ya que la mayoría de las personas que les gusta leer no fueron obligadas a hacerlo, sino que se vieron en la curiosidad de saber por qué otros lo hacían (Domingo, 2004; Quandt y Selznick, 1984, citados en Hepworth, 1998).

Cabe resaltar que es necesario que en nuestro contexto sociocultural se desarrollen más estudios sobre el papel de la familia en relación con el desarrollo de habilidades de lectura y escritura, ya que la mayoría de los datos presentados corresponden a otros contextos culturales. A pesar de este señalamiento, es importante retomar la producción de conocimiento en relación con la lengua escrita, que en otras latitudes se lleva a cabo, lo cual sirve como antecedentes y experiencias que pueden guiar estudios similares.

1.2 Participación guiada: el esfuerzo conjunto en la construcción del conocimiento

1.2.1 La participación guiada

En este capítulo se aborda uno de los conceptos más importantes para este trabajo: la participación guiada. Su importancia radica en el hecho de que implica una interacción asimétrica, entre dos o más personas, para promover la construcción del conocimiento sobre algún dominio específico. En palabras de Bárbara Rogoff (1997), la *participación guiada*:

“se refiere a los procesos y sistemas de implicación mutua entre los individuos, que se comunican en tanto participantes en una actividad culturalmente significativa (...) la palabra guía se refiere a la dirección ofrecida tanto por la cultura como por los miembros del grupo social, la palabra participación hace referencia a la observación, como a la implicación efectiva en la actividad” (Rogoff, 1997:113).

Como vemos, en este proceso entran en juego los papeles sociales que desempeñan las personas involucradas, sus interacciones rutinarias y la forma en que habitualmente se organiza la actividad; estos elementos proporcionan al niño oportunidades de aprendizaje tanto implícitas como explícitas (Papousek y Papousek, 1983, citado en Rogoff, 1993). Este proceso se relaciona con los recursos que pone en marcha el adulto —que cuenta con mayores conocimientos sobre la actividad— para apoyar al aprendiz a adquirir aquellos aspectos esenciales de la actividad.

El objetivo de la participación guiada es tender puentes entre la información y habilidades que una persona tiene, con las que necesitaría tener para resolver nuevos problemas. Estos puentes se concretan en pistas emocionales sobre una situación, modelos verbales y no verbales, interpretaciones de la situación e instrucciones sobre cómo enfrentarse a ella.

Según Rogoff (1984, citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2001) existen cinco *principios* que caracterizan las situaciones en donde se lleva a cabo la participación guiada:

- Se propone un puente entre la información que se dispone y el nuevo conocimiento.
- Se ofrece una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad.
- Se traspa de forma progresiva el control y la responsabilidad del adulto al niño.
- Se lleva a cabo mediante una participación activa de ambos participantes.
- Aparecen de manera explícita e implícita las formas de interacción habituales entre el adulto y el niño, las cuales no son simétricas, ya que en la mayoría de las veces, es el adulto el que desempeña el papel de tutor del proceso.

Cabe señalar que dentro de este proceso, los participantes son considerados agentes activos de su desarrollo y aprendizaje que se preparan para tomar parte en otras actividades semejantes. Es por ello que Bárbara Rogoff (1997), emplea el concepto de *apropiación participativa* al referirse al “proceso por el cual los individuos transforman su comprensión y su responsabilidad en el grupo a través de su propia participación en la actividad” (Rogoff, 1997:119).

Este planteamiento critica la idea de un individuo pasivo, que la realidad queda fuera de él y que el aprendizaje es algo estático; por el contrario, el desarrollo de habilidades se

Lleva a cabo a partir de los cambios cualitativos que el individuo realiza al participar en actividades conjuntas, pero al mismo tiempo la actividad cambia como resultado de la incidencia de los individuos.

En síntesis, dentro de los procesos de participación guiada y apropiación participativa se llevan a cabo procesos creativos de comprensión y construcción de puentes entre las diferentes formas de entender una situación. Esto supone la realización de ajustes entre los participantes para adaptarse a las diferentes perspectivas y alcanzar un entendimiento conjunto.

1.2.2 El lenguaje como medio para tender puentes cognitivos

Como se ha expresado anteriormente, el lenguaje representa la forma primordial para establecer estos puentes de desarrollo, ya que en el proceso de comunicación los adultos aportan datos y estructuras que los niños utilizan de manera activa.

Desde muy pequeños los niños y niñas buscan al adulto para interpretar situaciones que son ambiguas, proceso denominado *referencia social* (Feinman, 1982, Gunnar y Stone, 1984 citados en Rogoff, 1993). Para ello, los niños tratan de obtener información de las miradas, gestos de los adultos y las demás acciones no verbales que pueden ser interpretadas como pistas.

Con el apoyo del adulto, el uso que hace el niño de la referencia social le proporciona medios cada vez más avanzados para recoger información sobre las interpretaciones de las situaciones nuevas. De esta forma, además de promover procesos de aprendizaje, se promueve seguridad y confianza en el modo de actuar ante una situación similar. Cuando los adultos tratan de comunicar al niño el significado de una nueva situación, adecuan sus estrategias de comunicación verbal, emocional y no verbal. Para esto, un lenguaje claro y ajustado al nivel de conocimientos del niño, así como el uso de expresiones y gesticulaciones pueden facilitar la comprensión de alguna situación.

En este sentido, el lenguaje verbal permite tender puentes y aportar al niño significados y aspectos importantes de su cultura, categorizar objetos y acontecimientos de un modo específico, así como informar la naturaleza de un suceso y la forma más adecuada para reaccionar ante él.

Otro aspecto de gran importancia para la participación guiada es el hecho de que, en el proceso de comunicación cotidiana, se comparten centros de atención y presupuestos sobre alguna situación. Esta comprensión que logran las personas que se comunican ha sido denominada *intersubjetividad*, misma que proporciona el fundamento de la comunicación y apoya la comprensión (Rogoff, 1993).

Los adultos a menudo buscan puntos de referencia comunes, adaptando su forma de comprender la situación a otra que esté al alcance del niño, proporcionándole un punto de vista familiar a partir de la cual desarrollan una nueva idea (Rogoff, 1993; Cubero y Luque, 2002). También realizan ajustes en su forma de expresarse, por lo que se dice que el hablante es sensible a la perspectiva y al conocimiento del oyente y la conversación se centra en la perspectiva conjunta (Wertsch, 1993).

1.2.3 Estructuración de situaciones de aprendizaje

Como se mencionó anteriormente, las modalidades educativas que se llevan a cabo en el hogar varían en el grado de estructuración. Tanto los adultos que se encargan del cuidado y educación de sus hijos, como los mismos niños, organizan las experiencias de socialización eligiendo las situaciones y preparándolas, por lo que se dice que se estructura una situación de forma implícita. Los adultos son responsables de determinar las actividades y papeles de los niños ajustándose a sus habilidades e intereses, o también organizando de forma explícita la participación de los niños. Al dividir la responsabilidad de las actividades, los adultos apoyan y amplían las habilidades de los niños, pero al dividir las tareas en submetas, los niños guían o incluso controlan los esfuerzos de sus cuidadores, según su avance en dichas tareas (Rogoff, 1993).

La influencia más importante que el mundo social ejerce en el desarrollo del niño se relaciona con las decisiones acerca de las actividades que los niños pueden observar y participar, así como la elección de sus compañeros. Dichas interacciones se llevan a cabo en un marco que se caracteriza por las restricciones que impone el conjunto de actividades y compañeros. De esta forma, la sociedad influye en la elección de las actividades al establecer límites, tanto físicos como sociales, sobre algunas de ellas (Rogoff, 1993).

En muchas de las prácticas de una comunidad, la gente más experimentada involucra los niños en las actividades cotidianas, las cuales se llevan a cabo de forma conjunta. En estas situaciones los niños aprenden activamente a través de la observación lo que las personas más experimentadas hacen. A este tipo de involucramiento Rogoff, et al. (2003) lo denominó *participación intensa*, que implica observación y escucha atenta durante el proceso de un esfuerzo compartido.

Por otro lado, los adultos también pueden preparar situaciones de aprendizaje de manera intencional, seleccionando actividades y materiales que consideran apropiados para niños según la edad, intereses o habilidades, preparando el entorno social para promover o evitar ciertas relaciones (Laboratory of Comparative Human Cognition, 1983, citado en Rogoff, 1993). Los padres y madres consideran que algunos objetos son apropiados para los niños y niñas, de acuerdo con su tradición cultural y las recomendaciones de los expertos. Asimismo, determinan qué materiales y actividades son apropiadas para observarlas.

1.2.4 El apoyo de los adultos en actividades conjuntas

Como se mencionó anteriormente, la participación intensa por parte de los niños implica su involucramiento dentro de las actividades, así como una observación activa de los modelos que tiene a su alrededor, ya sea por una demostración diseñada para su aprendizaje, pero también por un modelo a partir de la observación de una actividad dirigida a otras personas (Rogoff, et al 2003).

Debido a lo anterior, muchos de los aprendizajes que los niños realizan se llevan a cabo a través de la observación e imitación de lo que los demás hacen, sobre todo de aquellas personas con las que mantienen vínculos afectivos importantes (Fons, 2004). Los adultos pueden modelar el desarrollo de diversas actividades en situaciones cotidianas y

espontáneas al practicarlas de manera habitual, pero también pueden adoptar el papel de modelos expertos.

En esta última situación, los adultos promueven interacciones con los niños proporcionando información y apoyo en cuanto a los procesos que realizan mentalmente, las dificultades que tienen al llevar a cabo alguna actividad específica, así como las posibles soluciones que pueden emplear según las demandas del contexto. De esta manera la imitación pasa a ser representacional más que situacional, "de modo que la actividad y la emergente conciencia del niño se forman y construyen en el exterior sumando su propia intervención y recursos a los de los adultos" (Álvarez y Del Río, 2000:113). La imitación desde la perspectiva sociocultural es, por lo tanto, una construcción entre la capacidad imitativa del niño y el apoyo consciente y educativo del adulto: allí donde el niño ve situaciones concretas, el adulto le hace ver representaciones y símbolos (Álvarez y Del Río, 2000).

Además de modelar diversas actividades que se presentan en el hogar, los adultos también estructuran la participación de los niños en situaciones de aprendizaje a través de la participación conjunta (Rogoff, 1993). Algunos, por ejemplo, pueden manejar los aspectos difíciles y organizar la participación en relación con aspectos accesibles a los niños; otros pueden fomentar la atención, la exploración y la destreza cuando su apoyo es contingente al esfuerzo infantil.

En relación con lo anterior, la ayuda del adulto puede orientarse por un doble camino (Méndez y Lacasa, 1995):

- Cuando el niño trata de definir y alcanzar su propia meta, no siempre explícita, el adulto puede apoyarlo para que vaya progresivamente descubriéndola.
- Cuando es el adulto el que propone la meta, su función es lograr que el niño realice su tarea.

Para lograr lo anterior, el adulto proporciona el *andamiaje* necesario para apoyar al niño en su aprendizaje y mejorar las relaciones en que se construye el conocimiento. Este término, permite explicar la función tutorial de soporte o establecimiento de puentes cognitivos que cubre el adulto con los niños; implica que las intervenciones hechas por el tutor mantienen una relación inversa con el nivel de competencia en la tarea manifestado por el pequeño (Díaz-Barriga y Hernández, 2001).

Wood, Bruner y Ross (1976, citados en Rogoff, 1993) y Bruner (1983, citado en Méndez y Lacasa, 1995), describen algunas funciones del adulto durante el andamiaje de la actividad del niño:

- a) Orientar el interés hacia la tarea.
- b) Reducir el número de pasos para resolver el problema.
- c) Manejar la actividad del niño, motivándolo y dirigiendo sus acciones.
- d) Resaltar aspectos críticos que hagan más evidentes las diferencias entre lo que ha hecho el niño y la solución ideal.
- e) Controlar la frustración y el riesgo en la resolución de problemas.
- f) Aportar una versión idealizada de la acción a realizar.
- g) Aumentar la responsabilidad ante las acciones.
- h) Tratar que estas funciones sean contingentes a la actividad del niño.

Brindar ayuda por medio de pistas que se aportan a la interacción (como el ritmo de los turnos, las indicaciones verbales y no verbales), resulta fundamental para alcanzar una estructura desafiante y a la vez de apoyo que se ajuste a los cambios de comprensión del aprendiz. Al facilitar la actividad de los niños, los adultos aportan tanto una estructura, como un apoyo; dicha ayuda puede ser de carácter metacognitivo al reflexionar sobre los procesos que subyacen a la actividad. Además de la ejecución conjunta, la interacción adulto-niño, al estructurar objetivos y submetas de una actividad, puede proporcionar rutinas que se podrán utilizar posteriormente en actividades más complejas.

Es importante subrayar que el tipo de apoyo que ofrecen los padres y madres a sus hijos e hijas no es el mismo en todas las ocasiones y depende de muchos factores. Por ejemplo, si los padres están en constante estrés, es posible que existan muy pocos momentos en los que sean sensibles y proporcionen el apoyo adecuado, por lo que no se podrán ajustar las acciones, intereses o ritmo del niño (Tronick y Field, 1986, citados en Rogoff, 1993). De esta manera, los niños pueden buscar apoyo en otras personas cuando el padre o la madre no pueden apoyarlos; en este sentido los hermanos mayores actúan como mediadores, a partir de sus propias experiencias, del aprendizaje de los menores.

A lo largo de este proceso se obtendrán algunas señales sobre el nivel apropiado de la participación del niño en la tarea, al presentarse algunos intentos deliberados por manejar la actividad. Esta información ayuda a los padres y madres a dirigir la naturaleza de la actividad hacia los intereses de los niños y ajustar su apoyo a las necesidades de los niños. Este aspecto se relaciona con la transferencia de la responsabilidad, aspecto que se abordará a continuación.

Transferencia de la responsabilidad en el control de las actividades

El tema del control de la actividad por parte de los niños está relacionado con la mayor responsabilidad que ellos asumen en las situaciones. Para que esto se lleve a cabo es importante el ajuste del apoyo de los adultos en función de la habilidad de los niños en la actividad.

Para adaptar su ayuda, los adultos necesitan tener una noción sobre cómo se podría llevar a cabo la tarea en cuestión y sobre cuál es la probabilidad de que el niño se aproxime a ella. Para esto, Wood y Middleton (1975, citado en Rogoff, 1993), mencionan que el adulto debe tener en cuenta como habrá de modificar su aproximación sobre la base de la respuesta que el niño muestra.

Se sugiere que la región de *sensibilidad a la enseñanza* incluya una operación extra o una decisión a un nivel superior en el que el niño está operando. Lo anterior implica la acción de los adultos en lo que Vygotski (1988) denominó como Zona de Desarrollo Próximo:

“la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser determinado a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados” (Vygotski, 1988:133).

En un estudio que realizaron los autores arriba mencionados, se observó cómo las madres tenían en cuenta las respuestas de los niños a la instrucción inmediata y a partir de esto, ajustaban la especificidad de la instrucción de acuerdo con el grado en que el niño había tenido éxito en ese paso de la tarea (Wood y Middleton, 1975, citados en Rogoff, 1993).

Cabe señalar que los modelos iniciales que posee el adulto sobre cómo es posible enfrentarse con un problema determinado y cómo un niño en particular podría abordar ese problema, probablemente estén basados en ideas preconcebidas sobre la tarea y el niño. Por esta razón resulta conveniente un conocimiento esencial sobre la realización de la tarea a desarrollar.

Ajustar el grado de apoyo durante la interacción

Como se mencionó anteriormente, determinar el nivel de comprensión del niño sobre una tarea específica, supone un importante punto de partida para iniciar la interacción entre un niño y un adulto. En relación con lo anterior, para ajustar el grado de apoyo durante la interacción, se tiene que realizar un proceso de *evaluación* que sirva para ajustarse a los cambios que se producen en la habilidad del niño y las señales que el mismo proporciona acerca de su capacidad. De esta forma, el control contingente asegura que las demandas que se hacen no sean ni muy complejas ni muy simples (Méndez y Lacasa, 1995).

El adulto puede averiguar la habilidad de un niño ajustando la cantidad de *información redundante* que le da y que se convierte en una clave para facilitar la tarea (Rogoff, 1993). Resulta pues que entre más información redundante necesite el niño para comprender la actividad, requerirá de más apoyos, lo cual nos señala que el niño aún tiene problemas para responsabilizarse completamente de la tarea. Frecuentemente las madres y padres de familia hacen uso de una valoración sutil de la capacidad de los niños, ajustando la cantidad de información redundante y las pistas que les brindan a los niños. Para ajustar su responsabilidad en la tarea las madres y los niños utilizan las dudas, las miradas, los cambios de postura, etc., es decir, las señales ofrecidas por el lenguaje no verbal, pero también por las expresiones explícitas de apoyo sobre ciertos aspectos de la tarea.

Otra forma de averiguar el nivel de entendimiento en la tarea, es la utilización del *ritmo* de la participación del niño para inferir su comprensión, realizando pausas con el fin de permitirle que tome la responsabilidad de una idea anticipándose o complementando la idea del tutor. Los adultos pueden darse cuenta de que existen problemas de comprensión, no sólo por el discurso sino, por las pausas que se producen, sobre todo si el niño aporta algún otro signo de "estar bloqueado", por ejemplo, risas, suspiros, posturas y miradas (Rogoff, 1993). Además, pueden intentar percibir el nivel de comprensión de los niños a través de las miradas y la expresión de sus caras, sus respuestas a sugerencias fuera de contexto y el modo en que plantean las cuestiones.

Por otro lado, a medida que la destreza del niño aumenta se le puede exigir una mayor responsabilidad, en este punto los cuidadores sólo aportan un conocimiento básico para comprender el contexto de la situación cuya función es hacer explícito el significado de los comentarios. Es aquí cuando se habla de *desafíos para el desarrollo*, los cuales se tienen que presentar a medida que progresa la actividad y la responsabilidad del niño (Rogoff, 1993). En la lectura de libros por ejemplo, sucede que conforme el niño es mayor,

aumentan las preguntas cuya respuestas exigen una inferencia y si no responden se les dan algunas pistas.

En otras palabras, la relación que se establece entre control de las actividades por parte del adulto y la responsabilidad del niño en la realización de una tarea, se da de forma inversa, es decir, a mayor control de la actividad por parte del adulto, menor traspaso de la responsabilidad hacia el niño y viceversa.

Para terminar este apartado, se mencionarán algunas acciones que el adulto emplea para guiar el aprendizaje (tomando en cuenta la responsabilidad del niño), que van del menor al mayor control (Méndez y Lacasa, 1995):

- Ayudas verbales de carácter general.
- Instrucciones verbales específicas.
- Señalamiento de objetos.
- Organización del material.
- Realización de la tarea por parte del adulto.

1.2.5 Estrategias de guía

Dentro de las situaciones de apoyo se requiere que el aprendiz se enfrente al problema por sí mismo antes de que intervenga el tutor; los niños crecen con conocimientos y competencias necesarias para la vida en su comunidad, por lo que podrían necesitar muy poco apoyo. La guía que se brinda a un aprendiz se lleva a cabo a partir de los intercambios de información, que contienen tradiciones culturales y dependen de los escenarios institucionales a los que se pertenece.

En el intento de guiar la construcción del conocimiento, los adultos utilizan la conversación para hacer tres cosas:

1. *Obtener conocimiento relevante de los niños para detectar qué saben y comprenden.* Edwards y Mercer (1987, citado en Mercer, 1997) denominan *obtención mediante pistas* a la forma en que los aprendices extraen la información que necesitan, a través de claves visuales, o indirectas verbales para la respuesta requerida, etc., cuando los niños toman parte activa del diálogo.

Una forma muy común de ayuda es plantear preguntas para obtener información del entendimiento de los aprendices y al mismo tiempo favorecer la reflexión sobre los aspectos esenciales de la actividad. Sin embargo, en ocasiones existe una serie de problemas al plantear preguntas a los niños, por ejemplo (Mercer, 1997):

- Muchos tutores toleran silencios muy cortos después de hacer una pregunta y, por lo tanto, realizan otra pregunta antes de que se conteste la primera.
- Algunas preguntas pueden forzar y limitar la dirección de la discusión hacia temas distintos.
- Hacer preguntas que evoquen respuestas cortas puede inhibir la actividad intelectual de los niños, por ejemplo, las preguntas sobre nombres y fechas.
- En ocasiones sólo se piden respuestas correctas lo cual puede confundir a los niños sobre el foco principal del aprendizaje. Los aprendices se encuentran más preocupados por hacer lo que deben, que por analizar lo que hacen.

- No siempre preguntar directamente puede ser apropiado, ya que partimos del hecho de que la conversación siempre está situada.

En este sentido, Edwards (1992, citado en Mercer, 1997), ha sugerido que los tutores pueden considerar de manera práctica algunas de las siguientes técnicas cuando intenten empezar o alargar discusiones:

- Afirmar provocativamente algo que invite a réplicas o desacuerdos.
 - Invitar a la elaboración sobre lo que se está viendo.
 - Admitir la perplejidad cuando esta se dé, tanto por el tema mismo como por las contribuciones del niño.
 - Animar a que los niños hagan preguntas.
 - Mantener silencio en los momentos clave (de tres a cinco segundos).
2. *Responder a lo que dicen los aprendices, brindarles retroalimentación e incorporar lo que los niños saben en el flujo del discurso.* Uno de los caminos en los que los tutores mantienen diálogos con los aprendices es emplear sus comentarios como base de lo que se dirá a continuación, es decir, retomar sus respuestas para continuar con la presentación de la información.

El camino más apropiado para hacer esto son la confirmación, la repetición, la reformulación o paráfrasis y las elaboraciones. Las respuestas incorrectas pueden ser explícitamente rechazadas o ignorarlas.

3. *Describir las experiencias que comparten los adultos con los niños.* Una tarea importante es ayudar a los niños a ver que las distintas actividades que hacen, en el tiempo, contribuyen al desarrollo de su comprensión. Las frases de tipo “nosotros” se pueden utilizar para representar una experiencia pasada como relevante, además de hacer recapitulaciones de lo que los niños ya saben. Es importante que antes de avanzar a los procedimientos más difíciles se permita a los aprendices que se expresen por ellos mismos según sus experiencias diarias para reafirmar el valor que tienen sus ideas.

A lo largo de este capítulo se abordó con mayor profundidad el concepto de participación guiada, término que refleja el esfuerzo conjunto de los participantes en la interacción para lograr un mayor entendimiento de una situación y desarrollar su conocimiento. El proceso de tender puentes entre dos perspectivas sobre una situación se ve facilitado al emplear la herramienta sociocultural más importante: el lenguaje. Si se promueve el uso del lenguaje a partir de la estructuración de situaciones y la transferencia de responsabilidad, se contribuye a que los niños que interactúan alcancen nuevos logros.

Además, la estructuración no depende de una de las partes como puede ser el tutor, sino que depende de la interacción que ambas partes realicen. Los tutores tienen que estar muy atentos al lenguaje verbal y no verbal de los niños ya que pueden existir muchas pistas que indican si un niño ha logrado alguna fase de su desarrollo o no. De esta forma es importante graduar la responsabilidad del niño en la actividad realizada y ajustar el apoyo y control de la responsabilidad en la tarea.

1.3 La lengua escrita como herramienta cultural

La lengua escrita, como producto cultural y artefacto mediador entre el escritor y el mundo, es un medio apropiado para comunicar ideas y facilitar el aprendizaje al organizar la información, generar conocimiento, pensamiento lógico y crítico (Giroux, 1990, citado en Carvajal, 1999). De esta forma, se convierte en un elemento importante dentro y fuera de la escuela ya que su dominio permite el acceso a la cultura y experiencia literaria, la construcción del conocimiento y la adaptación a una sociedad en constante cambio (Tolchinsky, 1990, citado en Carvajal, 1999).

Su importancia para la educación radica en que es la principal herramienta que permite adquirir conocimientos y promover aprendizajes, tanto dentro como fuera de la escuela. Por esta razón, en el presente capítulo se abordarán algunos aspectos de la lengua escrita importantes para el desarrollo individual y social.

1.3.1 Lengua escrita

Los fundamentos que este trabajo retoma para abordar el tema de la lectura y escritura se basan en una perspectiva sociocultural, la cual concibe al lenguaje (oral y escrito) como un medio para adquirir diversos conocimientos y costumbres de una cultura, así como una herramienta social útil para resolver algunos de los problemas de la vida cotidiana.

Resulta conveniente mencionar que hablar de *lengua escrita* es referirse a una variedad del lenguaje y, por lo tanto, a un proceso psicológico superior que como tal cuenta con las siguientes características: tiene un origen social, es objeto de mediación por el uso de artefactos (especialmente signos), se despliega de forma consciente y puede ser autorregulado (Wertsch, 1993). Al igual que otras funciones psicológicas superiores, primeramente surge en el plano interpsicológico para después presentarse de forma intrapsicológica (Wertsch, 1988), además se desarrolla como producto de la participación en diversos contextos histórico-culturales (Hernández, 2005).

La lengua escrita se materializa en la *escritura*, entendida como un *sistema de signos* formado por un conjunto de reglas y elementos ideográficos que sirven para especificar propiedades sintácticas y semánticas del lenguaje (Carlino y Santana, 1996); es un instrumento cuya finalidad principal no es transcribir el lenguaje hablado, sino *comunicar información* (Olson 1997); además, es útil para pensar en forma conjunta y construir conocimientos de forma compartida, para clarificar y organizar los pensamientos, así como planificar, reflexionar y analizarlos (Hernández, 2005; Vygotski, 1962 y Luria 1946, citados en Olson, 1997).

Como *sistema de representación gráfica* del lenguaje, la escritura sirve para simbolizar enunciados lingüísticos con significado (Emilia Ferreiro, 1986, citado en Carlino y Santana, 1996), incorpora un tipo de estructura a la realidad que, cuando es empleada, actúa como modelo para pensar sobre el habla y el lenguaje. Además, como práctica cultural e histórica, modela diversos procesos mentales y contribuye a su desarrollo (Olson, 1997).

Tanto la escritura como sistema de representación y la lengua escrita como función psicológica superior, deben considerarse como dos caras de una misma moneda. Asimismo, es necesario enfatizar que la lengua escrita es una herramienta de gran importancia para la humanidad y es algo que nos caracteriza como especie.

Sin embargo, para que la lengua escrita pueda propiciar transformaciones comunicativas y cognitivas en las personas, es necesario que se empleen las formas más complejas de lectura y escritura, además de acceder a prácticas sociales más elaboradas dentro de comunidades discursivas (Alvarado y Silvestre, 2003, citados en Hernández, 2005). Dichas formas complejas se refieren a la comprensión reflexiva y crítica de textos, así como la composición escrita.

Retomando los planteamientos de Magda Soares (1998, citada en Masagão, 2003) se puede entender a la lengua escrita a partir de dos dimensiones íntimamente relacionadas y en constante interacción:

- a) *Individual*, referente a las capacidades individuales que permiten leer y escribir, desde habilidades de decodificación, hasta aquellas habilidades de comprensión y composición de textos y de interpretación intra y extra textual. Por ejemplo, establecer relaciones entre ideas, hacer inferencias, reconocer el lenguaje figurado, entre otras, aplicadas a una amplia gama de textos.
- b) *Social*, que se refiere a las prácticas sociales que envuelven la lectura y escritura en contextos específicos, los objetivos prácticos de quién usa la lengua escrita, las interacciones que se establecen entre los participantes, las demandas de los contextos sociales, así como las representaciones y valores asociados a la lectura y escritura que se asumen y diseminan.

1.3.2 Prácticas culturales de la lengua escrita

La lectura y escritura, concebidas como *prácticas culturales*, son actividades sociales que se llevan a cabo en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en que los participantes comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados (Chartier, 1999, citado en Rockwell, 2001).

De esta manera, las prácticas de la lengua escrita son formas culturales de utilizar el lenguaje escrito que las personas emplean en su vida. Éstas incluyen unidades de conductas observables, pero también valores, actitudes, creencias, sentimientos y relaciones sociales. Son procesos del individuo, pero al mismo tiempo procesos sociales que conectan a la gente con otros e incluyen representaciones compartidas en ideologías e identidades sociales (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000).

Según Barton, Hamilton e Ivanic (2000), algunas características de las prácticas culturales de la lectura y escritura son las siguientes:

1. Se entienden como un conjunto de prácticas que pueden ser inferidas desde los eventos mediados por textos.
2. Tienen diferentes usos asociados a diversos dominios de la vida.
3. Son moldeadas por instituciones sociales y relaciones de poder y algunos usos son más dominantes, visibles e influyentes que otros.

4. Se proponen e incorporan en metas sociales y prácticas culturales más amplias.
5. Son históricamente situadas.
6. Son dinámicas y cambiantes, además de que otras nuevas prácticas se adquieren a través de procesos de aprendizaje informal y sentido común.

Partir del concepto de prácticas de lengua escrita, relaciona tanto los diferentes usos sociales de la lectura y la escritura, como las concepciones que las personas poseen acerca de ellas (Kalman, 2004), además, toma en cuenta el contexto social, ideologías e instituciones (Baynham, 1995, citado en Vance, 2005).

Esto conlleva una idea que va más allá de una visión instrumental de la alfabetización ya que se abarcan las oportunidades y formas de participar en actividades culturalmente valoradas, más que el uso utilitario de la lengua escrita para lograr metas concretas. En este sentido, la lectura y escritura nos permiten participar en el mundo social a través de una amplia gama de eventos en que la lengua escrita forma parte.

El aprendizaje de la lectura y escritura se lleva a cabo a partir de la participación en actividades sociales, es la apropiación de cómo y cuándo se usan la lectura y la escritura, para qué y para quién. Al participar y colaborar con otros lectores y escritores, no sólo se aprende acerca del objeto escrito, sino de las relaciones sociales que el uso de la escritura establece y viceversa (Kalman, 1999):

“cuando un niño acompaña a su mamá a reclamar un cobro equivocado o la suspensión de algún servicio, se entera de la fuerza de la escritura para hacer cosas en el mundo y de su poder para mediar relaciones sociales. Cuando un joven estudiante hace el registro de las prácticas del laboratorio, está aprendiendo a usar el lenguaje escrito como lo hacen los científicos” (Kalman, 1999: 2).

Por esta razón, el desarrollo de las capacidades lecto-escritoras individuales se debe entender a partir de su inserción en una trama de prácticas de lectura y escritura, mismas que varían en función del contexto de uso, así como en las oportunidades de acceso a las prácticas de una comunidad discursiva, es decir, el grado en que una persona puede participar en el uso de la lengua escrita con otras que los conoce y utiliza.

En relación con lo anterior, es importante diferenciar entre dos conceptos de gran importancia: la disponibilidad de la cultura escrita y el acceso a la cultura escrita. La *disponibilidad* se refiere a la presencia física de materiales escritos e infraestructura para su distribución. En contraste, el *acceso* se refiere a las oportunidades tanto para participar en eventos de lengua escrita culturalmente valorados, como para aprender a leer escribir; supone las condiciones sociales para la apropiación de la cultura escrita, es decir, los procesos de interacción y modalidades de significación: “la sola presencia de libros en una biblioteca, por ejemplo, no promueve la lectura; es su circulación y uso entre las manos de los lectores lo que la fomenta” (Kalman, 2003a: 40).

Partir del concepto de acceso a la lengua escrita implica enfatizar el papel de la participación social y la apropiación de los conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura, es decir, es en la interacción con los otros en que el aprendiz se apropia de los procesos externos y construye su conocimiento (Kalman, 2003a; 2004).

Desde esta perspectiva es indispensable contestar aspectos como quiénes (actores) y qué leen (contenidos), cuándo lo hacen (situaciones) y cuáles son sus motivos o propósitos (causas y usos) [Resnick, 1990, citado en Kalman, 2003b].

Usos de la lengua escrita

La participación en el mundo social se lleva a cabo en una amplia variedad de eventos comunicativos donde leer y escribir son indispensables, por ejemplo, cuando llegamos a un acuerdo, lo escribimos; cuando intercambiamos propiedades, redactamos una escritura; cuando hacemos una compra, se llena una factura o se entrega un recibo; cuando queremos regular el comportamiento de la colectividad redactamos y escribimos leyes; cuando la vida nos asombra, la contemplamos y escribimos nuestras reflexiones (Kalman, 2003b). En ellos existen diversos aspectos de la vida social que inciden en el uso de la lengua escrita (disponibilidad de materiales, modalidades de participación, etc.), pero de igual forma, los usos de la lectura y escritura afectan la vida social.

En términos generales, las principales funciones de la lectura y escritura son conservar y/o recuperar conocimiento a lo largo del tiempo, así como transmitir y/o recibir información a través del espacio (Carlino y Santana, 1996). Tomando en cuenta lo anterior, la lectura y escritura se emplean en contextos de uso real con fines y resultados concretos, es aquí cuando resulta necesario tener presente algunos de los usos habituales de la lengua escrita en una sociedad alfabetizada. Según Tolchinsky (1990, citado en Fons, 2004) el resultado de la alfabetización va más allá del dominio del alfabeto e incluye:

- Resolver cuestiones de la vida cotidiana, o *uso práctico*. Desde esta perspectiva la lectura y escritura son instrumentos para poder vivir autónomamente y satisfacer necesidades de la vida cotidiana. Este uso implica un aspecto adaptativo a las circunstancias de la vida real.
- Acceder a la información y formas superiores de pensamiento, o *uso informativo*. En este uso, las personas se acercan a la lengua escrita para incrementar el conocimiento en el sentido más amplio, posibilita el contraste, el análisis, la exploración, la integración y la conceptualización de un texto, entre otras cosas. Además, es un medio para reflexionar sobre el lenguaje (función metalingüística).
- Apreciar el valor estético de la lengua escrita, o *uso recreativo*. Este uso contempla esencialmente los aspectos retóricos, poéticos o estéticos del lenguaje. Desde esta perspectiva, se acentúa la capacidad de expresar sentimientos y emociones, provocar ambigüedad y crear mundos imaginarios. El objetivo de este uso es satisfacer una necesidad poco tangible pero real para quien la descubre, el disfrute, a partir de una producción estética.

Existen diferencias en los usos de la lectura y la escritura que obedecen a los propósitos de quien las emplea, los efectos esperados, la posición del lector frente a otros lectores y las ideas y significados que guían su participación (Kalman, 2003b). Por este motivo, la clasificación anterior no debe tomarse como una diferenciación categórica, sino que es importante tomar en cuenta la situación comunicativa en que se utilice la lengua escrita.

A partir de esta propuesta de clasificación de los usos de la lengua escrita podemos afirmar que la alfabetización inicia mucho antes de que se participe en el proceso de

escolarización, ya que muchas situaciones de la vida cotidiana requieren que se emplee la lengua escrita para afrontarlas de forma exitosa. De hecho la alfabetización se desarrolla desde antes de la apropiación del código escrito hasta alcanzar su verdadero sentido con la aparición del uso de discursos escritos de forma funcional y competente (Garton y Pratt, 1991, citado en Hernández, 2005).

A medida que una persona comienza a participar en una diversidad de situaciones comunicativas, que corresponden a distintas prácticas sociales, adquirirá la habilidad para comprender y producir textos orales o escritos de mayor variedad genérica (Silvestri, 2000). De hecho los eventos de lectura y escritura de la vida cotidiana son importantes contextos para la apropiación de los usos de la lengua escrita.

Por lo tanto, el uso de la lengua escrita no tiene que asociarse exclusivamente a actividades escolares, sino a todas las situaciones en que los textos escritos nos permitan satisfacer diversas necesidades de la vida cotidiana (Domingo, 2004). Por ello, se puede decir que existe una variedad de encuentros con la lengua escrita en que se emplean diferentes portadores de textos (periódicos, revistas, libros, enciclopedias, medios electrónicos, folletos, propagandas, carteles, rótulos, etc.) y diferentes tipos de textos (comunicativos, argumentativos, expositivos, literarios, instruccionales, etcétera).

Materiales de lectura

A lo largo de este capítulo hemos abordado diversos aspectos de la lengua escrita haciendo referencia a que existe una variedad de materiales de lectura. Como se mencionó anteriormente, el contexto es fundamental ya que favorece la disponibilidad de los materiales de lectura y con ello se incrementan las posibilidades para acceder a prácticas de la lengua escrita.

En este sentido, dentro de las situaciones de la vida cotidiana estamos en contacto con diversos materiales de lectura o portadores de texto, los cuales se refieren a las formas de mediación del discurso escrito, por ejemplo, libros, diarios, revistas, enciclopedias, periódicos, televisión, carteles, Internet, etcétera (Van Djik, 1983).

Cada uno de estos portadores o materiales tiene diferentes funciones según el tipo de textos que contienen, por ejemplo, informar, convencer, entretener, instruir, etc. Además, nunca se construyen con base en una sola función del lenguaje, por lo general suelen estar todas presentes, aunque se privilegia una de ellas:

- Función informativa: hace conocer el mundo real, posible o imaginario, con un lenguaje comprensible.
- Función literaria: posee una intencionalidad estética, busca crear belleza.
- Función apelativa: intenta modificar comportamientos. Incluye órdenes o fórmulas de cortesía.
- Función expresiva: manifiesta la subjetividad del emisor a partir del contacto con sus emociones, afectos, etcétera.

Se puede decir que los niños aprenden a leer y a escribir cuando cuentan con las condiciones adecuadas, es decir, sus relaciones con los materiales de lectura y con personas que pueden apoyarlos a leer. Las condiciones también incluyen sus propias y

únicas personalidades, su autoimagen, sus intereses, expectativas y comprensión (Smith, 1999, Citado en Aguirre, 2000).

1.3.3 Concepciones históricas sobre el concepto de alfabetización

Para finalizar este capítulo, se presentarán algunas reflexiones propuestas por Judith Kalman (2001) sobre las diferentes concepciones de la alfabetización. Esta autora profundizó el estudio sobre el discurso implícito, ideológico y político del concepto de alfabetización a lo largo de las últimas décadas; a partir de un análisis histórico que pone en evidencia los discursos dominantes desde la década de los sesenta hasta finales de los noventa.

La alfabetización en la década de los sesenta: catalizador del desarrollo. En esta época se entendía la alfabetización con una visión instrumentalista y técnica, promoviendo una visión *neutra* de la lengua escrita concebida sólo como una herramienta. Fue también vinculada al desarrollo nacional, al bienestar individual y la movilidad social y económica, atribuyéndole un poder transformativo por el simple hecho de saber leer y escribir, independientemente de lo que se leyera y escribiera y cómo se hiciera.

La alfabetización se restringía al dominio de las letras y sus sonidos y a controlar las reglas que gobiernan su uso. Su uso también se restringía a funciones básicas como lectura de instrucciones, recados, anuncios, etc., manteniendo una visión simplista del analfabetismo.

Por último, durante esta época hubieron diversos cuestionamientos y críticas como las elaboradas por el pedagogo Paulo Freire quien mencionó que la alfabetización encierra una filosofía moral de una sociedad específica y su sistema educativo y que no es una actividad neutra como se creía hasta entonces (Street, 1984; citado en Kalman, 2001).

Diez años después: la alfabetización, el analfabetismo y sus matices. A lo largo de esta época se dieron algunos cambios en la conceptualización de estos temas; la alfabetización se entendía como un fenómeno múltiple, con formas y usos culturales definidos y como una práctica cultural vinculada a intereses políticos y experiencias históricas, perdiendo así su carácter de neutralidad. David Harman (1970; citado en Kalman, 2001) concibe la alfabetización como un proceso en tres etapas (como herramienta, como consecución y aplicación de la alfabetización) y la orientó a un contexto más amplio contemplando a los procesos sociales.

El analfabetismo también tiene una serie de variantes e interpretaciones diferentes. En uno de los documentos de la UNESCO se menciona que el analfabetismo “no solo es una fuente de desigualdades sino el producto de otras desigualdades dentro de una sociedad” (Kalman, 2001:12), dejando ver un entendimiento más amplio, dinámico y menos lineal de los procesos sociales relacionados con la alfabetización. La percepción de las personas analfabetas es diferente, ya que no se conciben como “retrasadas” o “limitadas de capacidades intelectuales”, sino como “personas que poseen estructuras lógicas claras, experiencias laborales importantes, pericia y gran sentido de responsabilidad tanto individual como social” (Kalman, 2001:12.).

Los años ochenta: las alfabetizaciones. Durante esta época las investigaciones en relación con la alfabetización tomaban en cuenta dos aspectos: su aspecto social y su

aspecto cognitivo. Algunos estudios exploraban las estrategias y procesos cognitivos de la lectura y escritura (Smith, 1971; Ferreiro y Teberosky, 1979; citados en Kalman, 2001), otros se interesaron por las consecuencias de la adquisición de la lectura y escritura, la distinción entre lengua oral y escrita, la importancia del contexto, la especificidad de la situación de uso y la de transmisión, etcétera.

Cole y Scribner (1981, citados en Kalman, 2001) proponen una definición de alfabetización como un conjunto de prácticas sociales, o secuencia de actividades dirigidas hacia objetos específicos que utilizan una tecnología particular y sistemas de conocimientos particulares. Esta definición toma en cuenta a los diferentes usos del lenguaje escrito y también los contextualiza.

Durante esta época se describieron las diferencias culturales en el uso de la lengua escrita, se diferenciaron también los usos específicos de la alfabetización, como por ejemplo, el *uso pragmático*, es decir aquel que se lleva a cabo en contextos de la vida cotidiana de las personas. Por último, en esta época también se estudió su función en relación con la sociedad, cuestionando el valor asignado a consecuencias deseables como crecimiento económico, integración social, satisfacción laboral, etcétera.

La década de los noventa. En este período se reconoce que el analfabetismo y la baja escolaridad no son causas sino manifestaciones de la pobreza, cuyas raíces se encuentran en procesos sociales, económicos, políticos y administrativos (Latapí, 1988, citado en Kalman, 2001). Otro aspecto importante en esta década es el intento explícito de brindar educación a los adultos, para lo cual también se hace necesario ampliar los contenidos educativos.

Durante esta década aparece un cuestionamiento de diversos conceptos anteriormente abordados pero se producen mayores investigaciones en torno al uso de la lengua escrita en contextos específicos, la indagación de los procesos sociales que se relacionan con el aprendizaje de la lengua escrita y un cuestionamiento teórico sobre cómo se concibe la alfabetización, usos, apropiación, construcción y distribución social. En este período se aborda este tema desde una perspectiva histórica: se describen y analizan las diferentes prácticas de lectura y escritura en diferentes contextos, cuidando de ligarlas tanto con el contexto inmediato de uso como en un complejo socio-histórico.

Otro aspecto que se estudia en esta década es la relación de la alfabetización con las instituciones sociales y con la vida cultural de sus usuarios. Por ejemplo, en este punto se estudian las múltiples prácticas en que se utiliza la lengua escrita en el contexto familiar, enfatizando la variedad de formas y significados que ésta tiene para sus usuarios (Taylor, 1996, citado en Kalman, 2001); la importancia del conocimiento social de los actores para tomar decisiones sobre sus escritos y el equilibrio entre el propósito comunicativo del escrito, la posición retórica de sus autores y las posibles consecuencias sociales que resulten de su circulación en el mundo social, entre otras cosas.

Un aspecto más que se trata de estudiar en esta década es la diferencia en cuanto la distribución, los usos, formas y tecnologías de la lengua escrita, centrandose la reflexión en una conceptualización de la alfabetización como un bien social cuyas posibilidades de apropiación se vinculan con la ubicación de los usuarios en la estructura de poder.

Por último, el análisis de Kalman menciona que una de las aportaciones más importantes en esta década es la idea del aprendizaje y de las formas de participación social (Rogoff, 1994, citada en Kalman, 2001), en donde alfabetizarse quiere decir aprender a participar en actividades socioculturales donde se usa el lenguaje de cierta forma (oral o escrito) según las necesidades de uso. Esto será de gran importancia para la propuesta final de este trabajo, ya que se partirá de esta idea como premisa fundamental sobre el uso de la lengua escrita en el hogar.

En síntesis, existen diversas concepciones sobre la lengua escrita que se han desarrollado a través de la historia, mismas que implican diferentes formas de entender los procesos que subyacen a su apropiación y desarrollo de habilidades comunicativas, así como diversos métodos pedagógicos para promover su aprendizaje (Olson, 1997, Rockwell, 2001). Ante esto citaré las siguientes palabras de Bahloul (2002:29), "la terminología de la lectura implica trampas y ventajas metodológicas: pone al desnudo las representaciones del libro y la lectura, pero al mismo tiempo exige una revisión permanente de las informaciones, si es que a partir de éstas se pretenden construir tipologías".

Es necesario reflexionar en estas concepciones de la lengua escrita ya que como comenta Hernández Zamora (2003a) pareciera que la visión predominante u oficial sobre la lectura en nuestro país se basa en ideas implícitas según las cuales leer es un proceso individual y asocial (el lector aislado de relaciones e identidades sociales), conductista (lectura como "habito"), lingüísticamente incompleto (formar lectores y no productores de texto) restringido a un género y tipo de material (texto literario/libro) y prescriptivo en cuanto a su significado y función (sólo es lector quien lee "por gusto y placer").

En este sentido, existen tres principales instrumentos institucionales con que cuenta nuestro país relacionados con la cultura escrita, los cuales son: el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, la Ley del Fomento para la Lectura y el Libro, así como el Plan Nacional de Lectura. A continuación se presentan algunos de los contenidos de los instrumentos mencionados, mismos que dejan ver el significado implícito que otorgan a la lengua escrita.

El Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, sólo incluye un apartado relacionado con la cultura escrita titulado *Cultura, arte, recreación y deporte*, en el que se establece la necesidad de un programa cultural que dé impulso al fomento a la lectura:

"Los libros seguirán siendo la mejor fuente de conocimiento y recreación. Para dar a este programa la proyección que amerita, será necesaria la participación del conjunto de sectores que participan en la educación y la cultura: los profesores, intelectuales, artistas, servidores públicos de las instituciones culturales y artísticas, organizaciones de la sociedad civil, así como de las autoridades escolares, las instituciones de educación superior y la iniciativa privada. Promover la lectura es hoy una responsabilidad compartida de gobierno y sociedad, por lo que se promoverá un uso intensivo de las bibliotecas públicas y se diseñarán fórmulas para fomentar esta actividad en las zonas rurales." (Gobierno de los Estados Unidos de México, Presidencia de la República, 2007:227)

Por otro lado, en la Ley del Fomento para la Lectura y el Libro, publicada en el presente año, se pone énfasis en el fomento y promoción de la lectura, la producción distribución, difusión y calidad del libro y facilitar su acceso (entendido como disponibilidad) a toda la población. En este documento se describen algunas de las acciones centradas en fomentar la lectura y el libro como portador principal (principalmente el precio único del libro), apoyar todo tipo de actividades y eventos que promuevan y

estimulen el libro y el fomento a la lectura, formación y actualización de profesionales en el fomento y promoción de la lectura, etc., con el fin principal de formar en los ciudadanos el hábito lector (Poder Legislativo de los Estados Unidos de México, 2008).

A diferencia de los documentos anteriores, el Programa Nacional de Lectura sí incorpora el proceso de escritura y no solamente a la lectura, además de tomar en cuenta otros elementos esenciales como los ambientes comunicativos escolares, la existencia y el acceso de los materiales escritos, la función de los mediadores, todo esto tomando en cuenta los distintos niveles del sistema educativo. Si embargo, existen dos aspectos que se dejan de lado, por un lado, el trabajo con la familia como un contexto real de uso de la lengua escrita, y por otro, al valor de la lengua escrita en la vida cotidiana, es decir, de la lectura y escritura como prácticas sociales.

A partir de lo anterior se puede comentar que, por lo menos en parte, estos documentos privilegian a la lectura más que a la escritura, se conciben como un atributo individual y se centran en hábitos. Este discurso es igualmente presentado en diversos medios de comunicación, en los que se pueden encontrar mensajes sobre la “urgente necesidad de hacer que se lea, de formar lectores y de fortalecer una cultura donde leer sea una actividad valorada positivamente” (Hidalgo, 2001).

Este hecho no sólo se circunscribe a nuestro país ya que en varios países de América Latina se “enfatisa el aprendizaje de la alfabetización como parte de un proceso escolar, como la adquisición de capacidades básicas y mecánicas, como el dominio de la lectura y escritura, y como la base del desarrollo social, económico y político.” (Kalman, 2008:114).

Para finalizar esta sección es necesario recalcar que el asunto crucial no es identificar si las personas tienen o no “el hábito” de la lectura, sino entender que forman parte de grupos sociales que tienen prácticas sociales específicas que demandan y crean oportunidades para leer, hablar, escribir, pensar y actuar (Hernández Zamora, 2003a). Por lo tanto, no existe un lector o escritor en abstracto sino lectores y escritores pertenecientes a un contexto social, en que existen demandas y prácticas de la lengua escrita diversas en cuanto a propósitos, tipo de materiales y maneras de interpretar y valorarlas (Hernández Zamora, 2002).

1.4 El conocimiento social de la vida cotidiana

Como se ha planteado, el presente trabajo toma como punto de partida las prácticas de la lengua escrita desde un enfoque sociocultural, el cual pone énfasis en la interacción social, la comunicación, el contexto socio-histórico y la naturaleza social de la mente a través del lenguaje (Vygotski, 1988).

Debido a que los padres y madres de familia llevan a cabo prácticas de crianza a partir de la interacción y comunicación con sus hijos (Garduño, 1995) y que tienen que ver con pautas o normas sociales sobre la conducción de los miembros de la familia, así como sus creencias o explicaciones en relación con orientar y educar a sus hijos e hijas (Aguirre, citado en Gutiérrez, 2004), se optó por tomar como marco de referencia para comprender el conocimiento derivado del sentido común, la Teoría de las Representaciones Sociales. Esta teoría resulta compatible con los postulados teóricos presentados hasta el momento: la naturaleza social de la mente, la importancia de la interacción y comunicación, las prácticas sociales de la comunidad, etcétera (Mora, 2002).

Tomando en cuenta lo anterior, se iniciará este capítulo abordando algunos planteamientos sobre el conocimiento social que se construye a lo largo de las experiencias de vida y en interacción con las personas. Se parte de la premisa de que las concepciones sobre el mundo son construcciones basadas en experiencias sociales, por lo que su origen es sociocultural; además, mediante un proceso de apropiación participativa las personas se construyen el conocimiento a partir de la interacción social y el escenario cultural, institucional e histórico en que ocurren (Rogoff, 1997).

1.4.1. Acercamientos conceptuales sobre el sentido común

Desde las Teorías Implícitas (TI)

Dentro de esta postura se enmarcan los planteamientos elaborados por Pozo y Gómez, (2006); Pozo y Scheuer, 2000; Rodrigo y Correa (2000); Rodrigo, Rodríguez y Marrero, (1993); Rodrigo, (1985), entre otros. En términos generales, una *teoría implícita (TI)* es:

“un conocimiento semántico, esquemático, prototípico, relativo a un dominio de conocimiento. Este conocimiento se construye por procedimientos asociativos, como lo describen las modernas teorías conexionistas, a partir de experiencias episódicas.” (Rodrigo y Correa, 2000: 78)

En este sentido, Pozo y Gómez (2006) proponen tres niveles para analizar las representaciones mentales, en las que contemplan a las TI:

1. Nivel respuestas, que es el más superficial, se encuentra formado por predicciones, juicios, interpretaciones, acciones y verbalizaciones de las situaciones. Estas se elaboran al hacer frente de las demandas contextuales, además, por sus características es el nivel más accesible, consciente y explícito. Un rasgo esencial de estas representaciones es su carácter situacional, es decir, son representaciones activadas por una situación, se construyen *ad hoc* en respuesta a las demandas sin que sean almacenadas de modo permanente en la memoria (Rodrigo, 1997, citado en Pozo, 2006; Rodrigo y Correa, 1999).

2. Teorías de dominio, formadas por representaciones activadas en diferentes contextos que pertenecen a un dominio o ámbito de conocimiento. Proporcionan los rasgos invariantes de los modelos mentales situacionales, pero son menos conscientes y explícitas y más estables que éstos. Estas teorías de dominio se encuentran almacenadas en la memoria permanente en forma de un conjunto de reglas.
3. Teorías implícitas o representaciones mentales constituidas por un conjunto de reglas o restricciones en el procesamiento de la información que restringen la selección de información y las relaciones entre los elementos de esa información (Pozo y Scheuer, 2000). Dichas restricciones se refieren a principios epistemológicos (relaciones entre el conocimiento intuitivo y la naturaleza de la realidad), ontológicos (se interpreta el mundo de acuerdo a categorías que permiten atribuir y predecir propiedades a objetos y situaciones) y conceptuales (forma en que se organizan los conceptos, su complejidad y relaciones). Todas ellas se encuentran en la memoria a largo plazo.

Esta distinción implica que no sólo se cuenta con un conocimiento esquemático del mundo, sino que también existen representaciones episódicas de las situaciones o tareas, como modelos situacionales. Sin embargo, las TI se pueden considerar como esquemas más generales que incluyen una amplia gama de situaciones y actúan como estándares para juzgar los comportamientos (Gómez, y Pozo, 2001). En este sentido, las personas construyen diversas teorías personales en diversos dominios (Pozo, Del Puy, Sanz y Limón, 1992) mismas que les sirven para aplicarlas al mundo real, de ahí que se enfatice su aspecto *práctico* más que el formal y conceptual.

Algunas características de las TI son las siguientes (Pozo y Scheuer, 2000; Rodrigo y Correa, 2000; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993 y Rodrigo, 1985):

- Tienen un *soporte individual* aunque su construcción está orientada por las actividades que se realizan en el grupo: el individuo elabora el conocimiento para sí a partir de experiencias en su *entorno psicosocial*. De este modo, las experiencias socioculturales son la materia prima para la elaboración de las teorías implícitas, ya que la información cultural es procesada cognitivamente.
- Se organizan en forma de *esquemas mentales* que se activan y aplican cuando resultan necesario comprender alguna información.
- Son *implícitas* a partir de dos aspectos distintos: por un lado, porque la persona no puede dar cuenta de ellas, es decir, no son conscientes o explicitables; por otro lado, porque no están presentes en la memoria permanente listas para ser activadas, sino que son verdaderas construcciones situacionales (Pozo, 1999). Esto último correspondería con lo mencionado sobre los modelos mentales que con representaciones esquemáticas. Por otro lado, algunas de esas representaciones a partir de su construcción o activación repetida, acaban por explicitarse o empaquetarse como estructuras de información organizadas, como representaciones esquemáticas estables y no accesibles a la conciencia.
- Las TI son *inductivas* y se rigen por estrategias de verificación; no buscan saber si son correctas o no, sino que son verdaderas en la medida que se aplican satisfactoriamente a situaciones particulares.
- Se basan en reglas de carácter asociativo, es decir, se confunde la *covariación* entre dos sucesos como una relación causal entre los mismos, de forma unidireccional y sin considerar otros factores explicativos del mismo fenómeno (Pozo, 1999). Las *reglas de inferencia causal* utilizadas por los sujetos parecen determinar en buena medida el

contenido de las TI (Anderson, 1986; Driver, Guesne y Tiberghien, 1985; Pozo, 1987, citados en Pozo et al., 1992).

Como complemento a lo anterior Rodrigo, Rodríguez y Marrero, (1993), hacen algunas especificaciones de dichas teorías en relación al aspecto epistemológico de las mismas. En primer lugar, mencionan que las TI se construyen en contextos reales de aprendizaje, es decir, se aprenden de forma ocasional como parte de las actividades rutinarias de la vida cotidiana y el grado de planificación es prácticamente nulo. Por ello, el mundo que es objeto de representación es de menor complejidad.

Respecto a la finalidad de la teoría, ésta permitirá constituir a las personas como agentes activos y propositivos, con capacidad para interpretar la realidad y transformarla, de ahí que tengan un carácter de guía y marco interpretativo (Rodrigo y Correa, 2000:76). Además, las TI no necesitan ser explicitadas ni hay necesidad de emplear un lenguaje formal para describirlas, ya que las personas entienden el mundo a través de ellas sin tener acceso consciente al análisis de sus teorías.

Desde las Representaciones Sociales (RS)

Desde otra perspectiva, la Teoría de las Representaciones Sociales hace énfasis en la participación activa y creativa de los grupos sociales en la interpretación de la realidad, su construcción y cambio. Las *representaciones sociales* (RS) son una modalidad del conocimiento común que orientan la conducta y comunicación de los individuos en el mundo social, al referirse a algo o a alguien: una institución, un contenido, una metodología, una persona, etc. (Piña y Cuevas, 2004). Debido a lo anterior, se dice que son sólo una vía para acceder al mundo, debido a que hay otras maneras de hacerlo, tales como la religión, el mito o la ciencia, ninguna de las cuales está por encima de otra sino son elaboraciones distintas (Piña y Cuevas, óp. cit.).

Las representaciones son una forma de saber práctico, emergen de las experiencias de interacción e intercambio comunicativo en las instituciones, pero también en los medios de información de masas, quienes contribuyen a las formas de pensar y crean contenidos de pensamiento (Morales, 2002). Además, son empleadas por grupos sociales para actuar sobre otros miembros de la sociedad o para ajustar su comportamiento en la vida social (Castorina, 2005; Castorina, Barreiro y Toscano, 2005).

Según Moscovici (1973, citado en Morales, 2002: 369), las RS son:

“sistemas cognitivos con una lógica y lenguaje propios [...] representan teorías o áreas de conocimiento para el descubrimiento y organización de la realidad [...] sistemas de valores, ideas y prácticas con una doble función: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; y segundo, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad al proveerlos de un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar aspectos de su mundo y su historia individual y social”.

Dentro de esta perspectiva teórica las personas se apropian de los conocimientos elaborados colectivamente en un contexto sociohistórico, ideológico y cultural (Castorina, Barreiro y Toscano, 2005); por lo tanto, abarcan el conjunto de “creencias, conocimientos y opiniones producidas y compartidas por los individuos de un mismo grupo, en relación con un objeto social en particular” (Guimelli, 2004:63). De esta manera, las RS no implican una

sola forma de explicación del sentido común compartida por toda la sociedad, sino diferentes representaciones que se presentan en una misma sociedad (Morales, 2002).

Aunque la representación es un acto de pensamiento construido por las personas durante la interacción social, dependen de los diversos factores que construyen el contexto: personas, objetos, comunicación, etc. Esto implica tener una visión epistemológica que otorga importancia tanto a aspectos cognitivos como sociales, así como a la génesis y funciones sociales de las mismas (Rodríguez, 2003)

Entre las características principales de las RS se encuentran las siguientes:

- Son de *naturaleza social*, ya que tienen que ver con aspectos socialmente significativos que movilizan emociones; su origen es social al ser construidas en procesos de interacción y comunicación social; son compartidas por grupos sociales; son construcciones simbólicas de la realidad en las que quedan plasmados aspectos sociales, culturales e históricos e implican un significado que depende de las normas y valores de la comunidad y su historia; son forma y contenido ya que la manera de pensar está relacionada con el contexto sociocultural; son convencionales, prescriptivas y dinámicas (Morales, 2002).
- Implican *significados compartidos* y son expresiones de consensos grupales, pero no siempre suceden así ni en el mismo grado, por lo que éste es un consenso dinámico (Rodríguez, 2003).
- Son *implícitas*, lo cual significa que los individuos no tienen conciencia de ellas, ya que se trata de formulaciones colectivas que al ser socialmente compartidas sobrepasan la conciencia individual.
- Cumplen una *función adaptativa*, ya que se producen para otorgar sentido a las situaciones sociales novedosas, que al ocurrir producen un vacío de sentido social. De esta manera se crea una "realidad" social al cual remitir lo extraño e incomprensible.
- Debido a lo anterior, se dice que son *episódicas*, ya que su producción surge para llenar un vacío en ciertas instancias focalizadas de la historia de la cultura. Esto permite a cada miembro de un grupo social utilizarlas para enfrentar el extrañamiento social que experimenta.
- Cumplen una función de *teorías* porque permiten describir, clasificar y explicar por qué suceden los acontecimientos sociales (Moscovici y Hewston 1984, citados en Castorina, Barreiro y Toscano, 2005).
- Sostienen una *relación dialéctica* entre el individuo y la sociedad que permite la transformación social e individual, la historicidad y el desarrollo dentro de un contexto social. Este aspecto es la principal convergencia con la escuela sociohistórica (Castorina, Toscano, Lombardo y Karabelnicoff, 2007).

Como se puede ver en los puntos anteriores, las RS articulan relaciones sociales con procesos afectivos y cognitivos (lo social con lo individual), que permiten caracterizar la realidad y posibilitan que un grupo social las transmita a sus miembros y las conserve. En este sentido, las RS no son un reflejo de la realidad (a manera de espejo) sino una construcción significativa para los individuos al participar en interacciones sociales.

Es en la participación dentro de las prácticas sociales en que se encuentran las RS, de hecho, valores, creencias y prácticas son elementos significantes de una representación

(Duveen, 1994 citado en Rodríguez, 2003). En este sentido, la relación que existe entre prácticas y RS no es de tipo lineal o de causa y efecto, sino de *inteligibilidad*:

"...la interpretación que se ofrece hace inteligibles las actividades y conductas en términos de una representación social particular y que una parte de esta interpretación es también presupuesta como parte de las actividades y conductas con significado que los actores involucran como participantes del universo simbólico de esa representación" (Duveen, 1994, citado en Rodríguez, 2003: 71).

A continuación se presentará una comparación de los aspectos más importantes sobre las dos posturas presentadas que abordan el conocimiento del sentido común, para finalmente determinar la perspectiva que será utilizada a lo largo del presente trabajo.

1.4.2 Comparación de los acercamientos en el estudio del sentido común

Como se ha mencionado, las dos principales aproximaciones psicológicas que abordan al conocimiento del sentido común parten de las propuestas de las TI y la TRS. Aunque estas dos perspectivas tienen aspectos en común, por ejemplo, considerar que las ideas del sentido común cuentan con cierto grado de organización, que son implícitas, resistentes al cambio y que su función es adaptativa, también existen divergencias muy importantes. A continuación se presentarán los puntos fundamentales en que estas dos perspectivas difieren.

- La noción de *representación* en las TI supone la idea de una imagen o símbolo que se procesa en el aparato mental del individuo; aunque su contenido provenga del contexto, la construcción se lleva a cabo separada del mundo social: los formatos de interacción sociocultural suministran los datos para hacer la inducción. Por el contrario, según las RS, la representación es una representación de una cosa por alguien, están en las situaciones del mundo, reconstruyen simbólicamente el objeto social ausente y son significantes, es decir, tienen significado para las personas.
- En cuanto a la *elaboración del sentido común*, la propuesta de las TI postula que se lleva a cabo en la actividad mental de los individuos, mientras que su contenido surge a partir de la experiencia social (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Rodrigo y Correa, 2000). En este sentido, las prácticas inciden en la actividad del individuo, orientada por las actividades de grupo, sin que haya representaciones de grupo o de clase. Por el contrario, las RS surgen en las prácticas sociales y son el resultado de la experiencia grupal o la comunicación social: "las representaciones sociales son parte de un entorno simbólico en que viven las personas. Al mismo tiempo, ese entorno se reconstruye a través de las actividades de los individuos" (Marková, 1996, citado en Castorina, Barreiro y Toscano, 2005:227).
- Otro de las diferencias entre ambas posturas se refiere a las *relaciones individuo y sociedad*, ya que las TI aunque toman en cuenta los escenarios socioculturales, ponen énfasis en la construcción de modelos mentales que se elaboran a partir de las informaciones contextuales. Por el contrario, las RS toman en cuenta la formación y transmisión de las representaciones cuando los actores se apropian de ellas activamente en las prácticas sociales.
- Respecto al carácter *implícito* del conocimiento común, las TI entienden que las experiencias del mundo no son inmediatamente explicitadas, o no están presentes en la

memoria permanente. Por otra parte, en las RS el conocimiento es implícito debido a que es compartido por los grupos sociales y escapa a la conciencia individual.

- Por último, el *cambio* en las TI depende de construir nuevas estructuras conceptuales, más complejas a partir de otras más simples y establecer los usos diferenciados para cada uno de los contextos de aplicación. Para las RS el cambio depende de la resistencia ideológica y afectiva originada por tres fuentes: la divulgación de los avances científicos en la comunidad leiga, la reconstrucción de las representaciones sociales a través de la historia de las prácticas sociales y la confrontación social entre los grupos sobre aspectos conflictivos de la vida social.

Una vez explicadas de forma general algunos postulados esenciales de estas dos posturas teóricas que abordan el sentido común o conocimiento cotidiano, es necesario fijar la postura de esta investigación. Debido a que el interés principal se dirige a explorar las prácticas de la lengua escrita que ocurren en el hogar, así como el conocimiento e ideas que los padres y madres de familia tienen al respecto, resulta en concordancia las propuestas derivadas de la teoría de las representaciones sociales.

Lo anterior tomando en cuenta que la escritura y lectura son prácticas culturales y como tales involucran un elemento representacional, además, según Castellanos (2006) existen tres criterios para determinar que un objeto, en este caso la lengua escrita, puede ser objeto de representaciones sociales: que sea un objeto en relación al cual existan prácticas, que sea un objeto acerca del cual se hable y que sea un objeto cuya afirmación se comparta socialmente. A partir de esto, se puede observar que la lengua escrita cumple con los tres criterios mencionados por lo que existen diversas representaciones sociales relacionadas con la lectura y escritura. A continuación se abordarán otros aspectos de la TRS con el fin de ampliar esta propuesta.

1.4.3. La teoría de las representaciones sociales: aspectos generales

La TRS surge en el año de 1961 con la publicación del libro *El psicoanálisis, su imagen y su público*, de Serge Moscovici. En esta obra, surge el concepto de representación social, tomando como precedentes las ideas de Durkheim sobre las representaciones colectivas.

Moscovici cambió el término "colectivo" por "social", debido a que el primero abarcaba una gama muy amplia de formas intelectuales (por ejemplo, los mitos, la ciencia o a religión), se consideraban inmutables (como ideas prevalecientes a lo largo del tiempo) y se imponían sobre los sujetos haciendo prevalecer su contenido (una misma representación abarcaba a toda la sociedad). Por el contrario, las RS fueron consideradas específicas de un sector, comunidad o grupo (por ejemplo, los indígenas, los padres y madres de familia, la población rural, etc.), móviles en el sentido de que poseen plasticidad y por lo tanto cambio en el tiempo, con un origen identificable según su procedencia (González, 2001; Piña y Cuevas, 2004). Desde este punto de vista, las RS son una forma más de conocimiento social específico de las sociedades modernas, en que la comunicación se presenta de manera extensiva y vertiginosa.

La urbanización y división social se relacionan con el fraccionamiento de los diferentes escenarios de participación social, tales como la familia, el trabajo, la escuela, entre otros (Piña y Cuevas, 2004). Además, el acceso a la información va a depender de diversas circunstancias socioeconómicas como la escolaridad, ocupación, ingresos, lugar en

que se habita, etc., por lo que la incorporación de imágenes y representaciones no va a ser la misma en los distintos sectores sociales.

Las RS son “un sistema de valores, ideas, conocimientos y prácticas formadas mediante el intercambio ordinario que se produce en la conversación o por conducto de los medios masivos de comunicación” (Ramírez, 2006:45). Por ello, Jodelet (1984, citada en Araya, 2002) comenta que representar es hacer un equivalente más no una copia exacta, es una mediación a partir de una figura producto de los procesos de comunicación y del pensamiento social.

Las RS se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana (Piña y Cuevas, 2004), por lo tanto, constituyen modalidades de pensamiento práctico orientado a la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social (Jodelet, 1984, citada en Gonzales, 2001). En este sentido, permiten explicar una situación, acontecimiento, objeto o idea, así como actuar ante un problema. Dichas representaciones se construyen a través de la comunicación basada en el sentido común, el cual a su vez, se genera en la interacción entre individuos y grupos que construyen, comparten y dotan de sentido a la realidad social. Los escenarios de la vida diaria en que los individuos se comunican entre sí constantemente son el hogar, los mercados, las estaciones de transporte, las oficinas de trabajo, entre otros (Gonzales, 2001).

De forma sintética, Martín y García (1992, citados en Gonzales, 2001) comentan que:

- Las RS son una expresión del pensamiento natural, no formalizado ni institucionalizado, diferente de las ideologías y de las ciencias.
- Para que una creencia se determine en representación social debe centrarse en objetos sociales.
- Los objetos son sociales si se comparten por un grupo.
- Incluyen una guía para las interpretaciones.

Como complemento a lo anterior, Sandoval (1997, citado en Araya, 2002) señala que las RS tienen cuatro funciones principales:

- La comprensión, función que posibilita pensar el mundo y sus relaciones.
- La valoración, que permite calificar o enjuiciar hechos.
- La comunicación, a partir de la cual las personas interactúan mediante la creación y recreación de las representaciones sociales.
- La actuación, que interactúa con las representaciones sociales.

Como se señaló anteriormente respecto al conocimiento de la realidad y la naturaleza de la representación, los medios masivos juegan un papel importante en nuestra sociedad ya que se encargan de divulgar y hacer parte de la vida cotidiana diversos conocimientos. En este sentido, Doise (1991b, citado en Gonzales, 2001) identifica tres modalidades de comunicación en la prensa escrita: la *difusión* en la que un articulista recaba información de las fuentes científicas o directamente con los especialistas y divulga las teorías y conceptos; la *propagación*, en la que grupos intentan influir en los demás presentando persuasivamente sus creencias y visiones sobre la realidad; por último, la *propaganda*, la cual forma parte de una situación intergrupal conflictiva en la que se

intenta falsear la argumentación del exogrupo y resaltar la veracidad de la argumentación del endogrupo. La primera forma opiniones; la segunda, actitudes y la última, estereotipos.

1.4.4. Procesos de las representaciones sociales

Respecto a la dinámica de las RS, en esta sección se presentan los mecanismos que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación y cómo ésta modifica lo social: la objetivación y el anclaje (Moscovici, 19984 y 1988; Páez, 1987; Ibáñez, 1988; Jodelet, 1989; Herzlich, 1985; y Doise, 1991; citados en Gonzales, 2001).

Objetivación

En términos generales, este concepto hace referencia a la tendencia del pensamiento humano a concretizar y naturalizar la realidad, es decir:

“a convertir algo abstracto en un objeto, plasmar en una figura tangible algo intangible, materializar una idea. El arreglo y las formas de conocimiento relativas al objeto hacen intervenir una operación imaginante y estructurante que se traduce por un lenguaje común, un campo de significaciones, un universo de códigos de sentidos sobre los cuáles se apoya y organiza la representación” (Lozada, 2000, citado en Guerrero, 2006:17)

Es la recuperación de los saberes sociales en una RS que hace concreto lo abstracto a través de la emergencia de imágenes o metáforas (Rodríguez, 2007). De esta forma, las personas pueden hablar del amor, la libertad, la democracia, la amistad y de muchas cosas más, las cuales no tienen una realidad concreta y tangible pero que de forma habitual se emplean en los repertorios conversacionales.

Este proceso en el que se materializan las significaciones para hacerlas reales, se lleva a cabo en tres fases (Lozada, 2000b, citado en Guerrero, 2006; y Gonzales, 2001): a) la *construcción selectiva* que ocurre cuando se seleccionan y descontextualizan elementos del resto de la información, filtrando los rasgos del concepto que sean admisibles a las normas y la cultura del grupo y apartando los elementos incómodos; b) la *esquematisación estructurante*, formada por imágenes vívidas y claras que construyen un núcleo figurativo, es decir, una imagen nuclear que captura la esencia del concepto, teoría o idea que se trata de objetivar (Araya, 2002) y expresa las relaciones entre los componentes conceptuales de la representación; y por último, c) la *naturalización*, que es la concretización del esquema figurativo que le permite tener una existencia fáctica, es decir, identificar las entidades de forma objetiva en uno mismo y en los otros.

Anclaje

El siguiente proceso se lleva a cabo a través de un mecanismo denominado *anclaje*, entendido como el “enraizamiento social y cognitivo del objeto que contribuye a darle un valor funcional a la representación como filtro de lectura de la realidad y guía de acción en el seno de las relaciones sociales. Este proceso se refiere a la significación y utilidad que le es atribuida dentro de un sistema de pensamiento preexistente” (Lozada, 2000b citado en Guerrero, 2006:19).

Según lo anterior, el anclaje tiene la finalidad de integrar el concepto objetivado dentro de nuestra red de conocimientos previos, por lo que este proceso vuelve familiar lo extraño incorporando nuevos elementos de conocimiento en conceptos y relaciones que ya

tienen significado. Este proceso permite reducir la complejidad del mundo que nos rodea a conjuntos simples de informaciones sobre los objetos de la realidad, por lo que actúa en una dirección diferente a la objetivación, la cual como se mencionó, implica una transformación simbólica e imaginaria sobre los objetos.

Comunicación

Como se ha venido planteando a lo largo de este capítulo, otro proceso importante dentro de esta teoría es la comunicación ya que permite establecer el universo creado por las representaciones. Mediante la comunicación se comparten los significados de una gran dispersión y diferencia de la información que circula respecto al objeto, las diferencias de accesibilidad que tienen los grupos y la focalización de esta información de acuerdo a los intereses e implicación que tienen los sujetos.

Considerar al conocimiento como una propiedad compartida, implica que el individuo se concibe como el "portador de una cultura particular o ideologías compartidas" (Billig, 1991, citado en Van Dijk, 2000:469). Al ser el individuo un actor social activo, las explicaciones de las acciones humanas u opiniones sobre ciertos temas son considerados como actos comunicativos públicos: como discursivos antes que fenómenos comunicativos (Condor y Antaki, 2000).

El pensamiento y el habla reflejan el legado social de los actores comprendidos (Billig, 1991, citado en Van Dijk 2000); en este sentido, el actor social es alguien comprometido en un diálogo interno y externo en el que, ella o él, se esfuerza por encontrar un sentido al mundo que su cultura le proporciona. Por ello, el conocimiento del discurso puede informarnos sobre la naturaleza del pensamiento humano (Billig, citado en Van Dijk, óp. cit.).

1.4.5. Las representaciones sociales como atributos

A lo largo de este capítulo se han desarrollado las diversas características de la teoría de las RS, así como sus mecanismos más importantes desde su aspecto dinámico, es decir, como procesos sociales que se llevan a cabo en la interacción y comunicación social. En esta sección se abordará el aspecto estático que se refiere a las RS como producto o estructura de conocimientos y símbolos compartidos por un grupo.

Lo anterior no significa disociar el contenido de la representación (creencias, conocimientos, etc.) de sus prácticas sociales o el contexto en que se llevan a cabo, por el contrario, es necesario tener presente un modelo recursivo en que ambos aspectos se encuentran interrelacionados: "las acciones se vuelven prácticas cuando son interpretadas dentro de la estructura de una representación" (Rodríguez, 2003:71). De acuerdo a Herzlich (1975, citado en González, 2001) y Capozza, et. al. (2003), en esta forma de abordar a las RS, se pueden analizar tres dimensiones:

- La *actitud*, considerada como una valoración positiva o negativa que un sujeto o grupo tiene respecto a un objeto, situación, o persona a representar. Es una dimensión importante ya que a partir de esta evaluación, se toma una postura que implica una carga afectiva sobre el objeto, lo cual le permite la formación de una RS. Cabe señalar que las actitudes son una dimensión relativamente estable.

- La *información* se refiere al conocimiento que una persona o grupo poseen del objeto de representación, la cual es posible analizarla en términos de su calidad y cantidad. El grado de información de una persona o grupo, tiene que ver con su inserción social, ya que el nivel socioeconómico (entre otros aspectos) facilita o dificulta el acceso a una diversidad de fuentes de información.
- Por último, el *campo de representación* se refiere a la manera como se integran jerárquicamente los elementos de la representación.

Antes de continuar nos detendremos un poco en éste último punto ya que es de gran importancia para comprender el análisis de los datos que se obtuvieron. Según Abric (1993, 1996, 2001), existen dos sistemas que actúan en las RS: el sistema central y el sistema periférico. El primero, compuesto del núcleo central de la representación, es el elemento fundamental ya que determina la significación y organización de la misma; además, es el elemento más estable y por lo tanto, el que más resiste al cambio. La centralidad está otorgada por la significación que otorga a la representación, por lo que importan más las relaciones que establece entre elementos que la cantidad de veces que se emite en un discurso (Abric, 2001). El núcleo central tiene su origen en el contexto histórico, social e ideológico que determina las normas y valores de los individuos y grupos en un sistema social dado.

El segundo es el sistema periférico —determinado por el sistema central— constituye lo esencial del contenido de la representación, permite una relación con la realidad y el contexto inmediato, asegura un vínculo entre la representación y las prácticas cotidianas, así como la estabilidad del núcleo central, la apropiación individual de la representación y su organización individualizada. Tiene tres funciones principales (Abric, 2001): a) *concreción*, integra los elementos de la situación en la que se produce la representación; b) *regulación*, permite la adaptación de la representación a las evoluciones del contexto, elementos que pueden ocasionar conflicto o duda, son integrados otorgándoles un estatus menor, reinterpretándolos o concediéndoles un carácter de excepción; c) *defensa*, resiste al cambio para evitar la transformación completa del núcleo central, es en el sistema periférico donde las contradicciones podrán aparecer y ser sostenidas.

La existencia de este doble sistema permite entender por qué las RS son estables y móviles, rígidas y flexibles. Lo anterior debido a que están determinadas por un núcleo central anclado al sistema de valores compartido por los miembros del grupo; móviles y flexibles ya que se refieren a experiencias individuales e integran datos de lo vivido en situaciones específicas, la evolución de las relaciones y prácticas sociales en que individuos y grupos participan.

Según el mismo autor, todos estos elementos intervienen en la transformación de las RS de tres formas distintas (Abric, 1993):

- *Transformación de resistencia* (transformación superficial), que ocurre cuando nuevas prácticas contradictorias aún pueden ser manejadas por los elementos del sistema periférico y los mecanismos de defensa (justificación, interpretación, racionalización, etc.), sin embargo, la aparición de esquemas extraños provocan cambios en los elementos del sistema periférico.

- *Transformación progresiva*, que ocurre cuando las nuevas prácticas no son totalmente contradictorias con el núcleo central, el cual es modificado por la integración de nuevos elementos sin fracturarse el sistema central.
- *Transformación total, directa y completa*, ocurre cuando las nuevas prácticas cambian la significación central de la representación sin que los mecanismos de defensa puedan de cumplir su rol. Esto provoca un cambio total en el núcleo central y por lo tanto, de la representación.

Una vez abordados los aspectos más importantes de la teoría de las RS, es importante apuntalar la presente investigación hacia la investigación de las representaciones sociales de la lectura y escritura, entendidas como un conjunto de ideas, creencias, conocimientos y actitudes sobre las operaciones que se emplean al leer y/o escribir, lo que se lee en los textos o escribe acerca de ellos, la finalidad de estas actividades, de la institución o grupo en que se encuentran, del rol que se espera de ellos y del tipo de texto que se considera como valioso (Pérez, 2007).

Existen algunos trabajos que han abordado el tema de las representaciones de la lengua escrita, a partir de diversos aspectos y diversas poblaciones. Por ejemplo, Rivera (2008) realizó una investigación sobre las RS acerca de la producción y comprensión de textos de estudiantes universitarios. En esta investigación, aún en curso, se busca caracterizar las RS que los estudiantes poseen acerca de cómo leen, escriben y aprenden cuando utilizan estrategias de pensamiento reflexivo y no lineal. Esto con el fin de determinar qué características debieran tener las propuestas didácticas en la formación de profesores de lenguaje y comunicación.

Otra investigación es la que realizó Concari (2005) cuya población se refiere a los ingresantes a profesorado que se dictan en un Instituto de Formación Docente. Algunas de las conclusiones de este estudio son que existe un concepto lineal de la escritura, asociada a los aspectos más superficiales, sin considerar cuestiones como utilización del léxico apropiado al ámbito disciplinar, adecuación a los géneros académicos, objetivos específicos o contextos concretos de producción textual. Los encuestados han privilegiado la idea de la escritura como una herramienta que sirve para expresar lo que se siente y comunicar pensamientos elaborados previamente, sin tener en cuenta la capacidad de transformar y acrecentar el conocimiento.

De igual forma, algunos estudiantes consideran a la lectura como “un esfuerzo perceptivo, un acto de codificación y de transformación de grafemas en fonemas, un hecho pasivo, mecánico (...) resultado de la puesta en práctica de una serie de habilidades cognitivas aisladas” (Pérez, 2007: 103).

Estos son sólo algunos trabajos que han abordado el tema de las RS de la lengua escrita, sin embargo, hay una carencia de estudios que aborden a la familia como otro agente importante en la educación. Por ello, una de las aportaciones de este trabajo es, precisamente, enfocar el pensamiento de los padres y madres de familia y conocer algunas prácticas que llevan a cabo en su hogar.

A modo de síntesis, a lo largo de este capítulo se abordaron diversos planteamientos sobre la naturaleza del conocimiento cotidiano, se abordaron dos alternativas que

investigan el conocimiento de sentido común, sus similitudes y diferencias, para finalmente optar exponer los motivos por el cual se retomó a la Teoría de las Representaciones Sociales. A partir de ello, se detallaron los principales procesos y componentes de las RS, es decir, su aspecto dinámico y estático de las mismas. Finalmente se presentaron algunos hallazgos de investigaciones realizadas sobre las RS de la lengua escrita. Una vez desarrollado el fundamento teórico en que se basa este trabajo, en los siguientes capítulos se detalla la metodología de la investigación realizada, así como sus principales resultados y conclusiones a las que se llegó.

II. Método



2.1 Planteamiento del problema

Como se ha abordado a lo largo de este trabajo, leer y escribir son prácticas culturales que permiten la participación en la sociedad (Kalman, 2001, 2003a, 2003b y 2004); es innegable que los textos están en todos lados y forman parte de nuestra vida cotidiana, por lo que el uso de la lengua escrita es una práctica que se realiza constantemente (Tolchinsky, 1990, citado en Carvajal, 1999). Su valor se incrementa al considerarla un medio de comunicación y un instrumento que permite la organización de la información, la construcción de conocimiento, el desarrollo del pensamiento lógico y otras funciones psicológicas superiores (Giroux, 1990, citado en Carvajal, 1999).

Ante este panorama resulta conveniente tener presente que no existe un lector ni escritor en abstracto sino lectores y escritores que forman parte de grupos socialmente diferenciados, pertenecientes a un contexto social en el que existen demandas y prácticas de lecto-escritura diversas en cuanto a propósitos, tipo de materiales y maneras de interpretar y valorar lo que se lee (Hernández Zamora, 2006). Esto implica considerar la lectura y escritura como prácticas culturales que toman en cuenta los usos sociales de la lengua escrita, así como las concepciones de las personas y las expectativas sobre quién lee, quién escribe, cómo y cuándo hacerlo (Kalman, 2003a).

Tradicionalmente se ha asociado a la escuela como el contexto en que se llevan a cabo prácticas de lectura y escritura. Sin embargo, si se amplía la participación educativa más allá de los contextos formales, cobra especial relevancia el papel de la familia, considerada un contexto de desarrollo primario en el que el niño puede observar y asimilar patrones de actividad, bajo la guía de personas que le ayudan directa o indirectamente a desarrollar sus actividades (Bronfenbrenner, 1987). Es además, como se mencionó en el *Fundamento Teórico*, uno de los contextos de educación informal más importantes (Paín, 1992).

El contexto familiar puede considerarse como un auténtico contexto de aprendizaje en el que se propician experiencias diferenciadas, comprensivas e integradoras (Rogoff, 1993). Los materiales educativos de uso familiar están constituidos por las propias experiencias cotidianas de los niños con los objetos, situaciones y acontecimientos familiares; además, las tareas cotidianas que ocurren en el hogar, el uso de instrumentos domésticos, las funciones de provisión, las prácticas de bienestar, las prácticas culturales y las prácticas de relación, presentan experiencias directas para el desarrollo de los niños y niñas.

Al mismo tiempo, dentro de la familia se llevan a cabo eventos comunicativos llenos de significado, en que cada hablante, lector o escritor introduce su propia visión del mundo, del lenguaje, de la historia y de los otros participantes (Gumperz, 1986, citado en Kalman 2004).

Por ello, es importante conocer las RS de los padres y madres de familia sobre la lengua escrita en el hogar, así como sus relaciones con las prácticas de lectura y escritura que promueven en el hogar. Esto es un punto de partida esencial en el diseño de una propuesta educativa que aborde el papel mediador de los padres y madres de familia en la realización de prácticas de lectura y escritura en el hogar. Al retomar las RS sobre la lengua escrita, se están reconociendo las diferencias socioculturales, así como las oportunidades que tienen en el acceso a la lengua escrita.

2.2 Objetivo general

A partir de lo anterior el presente trabajo tiene tres objetivos principales: el primero consiste en conocer las RS que los padres y madres de familia tienen sobre la lectura y escritura. Para lograr lo anterior, se pretende abordar diversos aspectos relacionados con la lengua escrita: aspectos promotores y/o disuasivos, beneficios, materiales y funciones de las madres y padres de familia.

El segundo objetivo se dirige a describir algunas prácticas de la lengua escrita que se realizan en el hogar, abordando su uso, los participantes, el escenario, los materiales de lectura, la interacción padres-hijos y las características de la lengua escrita que se manifiestan en dichas prácticas.

Finalmente, a partir de esta información se propone el diseño de un material educativo dirigido a padres y madres de familia, que retoma sus conocimientos y experiencias relacionadas con la lengua escrita en el hogar, así como algunas sugerencias provenientes del campo de investigación sobre alfabetización inicial.

2.3 Preguntas de investigación

- ¿Qué concepciones tienen los padres y madres de familia sobre la lectura y la escritura?
- ¿Cuáles son las creencias de las madres y padres de familia sobre los aspectos promotores, los aspectos disuasivos, los beneficios, así como sus funciones, en relación con la lectura y escritura de sus hijos?
- ¿Qué prácticas de lectura y escritura se realizan en el hogar y cuáles son sus características?

2.4 Participantes

Se trabajó con un grupo de 17 madres y 3 padres de familia con hijos cursando la educación primaria. La edad de las y los participantes oscilaba entre los 30 y 50 años de edad. En cuanto a su nivel educativo, solamente una madre y un padre de familia tenían estudios de posgrado (maestría), tres con estudios de licenciatura (una con carrera trunca), dos con estudios de preparatoria, nueve con estudios de secundaria y cuatro con educación primaria.

Características de los participantes

Participante	Nombre	Estudios	Edad
1	Laura	Secundaria	30
2	Rosa	Primaria	50
3	María	Secundaria	32
4	Concepción	Preparatoria	36
5	Jorge	Primaria	45
6	Libertad	Secundaria	35
7	Carlos	Preparatoria	37
8	Ana	Primaria	47
9	Xóchitl	Secundaria	40
10	Carolina	Secundaria	32
11	Sandra	Licenciatura	32
12	Alma	Secundaria	35
13	Luz	Secundaria	37
14	Cristina	Primaria	42
15	Esperanza	Secundaria	42
16	Verónica	Licenciatura	41
17	Estela	Posgrado	45
18	Rubén	Posgrado	47
19	Estrella	Licenciatura	48
20	Elena	Secundaria	45

La elección de esta población se realizó empleando la técnica no probabilística del *muestreo por conveniencia*, que consistió en convocar la participación voluntaria de las personas con el único requisito que tuvieran por lo menos un hijo estudiando en el centro escolar donde se llevó a cabo la investigación (Hudelson, 1994, citado en Ito, 2005).

2.5 Escenario

Las características generales de la zona en que se llevó a cabo este estudio son las siguientes: una escuela primaria pública ubicada al sur de la Ciudad de México de la delegación Tlalpan, en donde según los datos del XII Censo General de Población y Vivienda 2000, elaborado por el INEGI, la mayoría de los hogares de esta zona son de tipo nuclear, formados por entre cuatro y cinco integrantes, cuyo jefe de familia es hombre y con un ingreso por hogar que oscila entre tres y cinco salarios mínimos (INEGI, 2008).

En cuanto al escenario en donde se realizaron las entrevistas, éste fue un salón facilitado por las autoridades de la escuela primaria, el cual contó con luz adecuada, sillas y mesas, además de estar libre de tráfico interno. En el salón se dispusieron dos sillas y una mesa o escritorio colocándose el entrevistador y el entrevistado a una distancia de un metro aproximadamente. A excepción de dos señoras que llevaron a sus hijos pequeños, en las entrevistas restantes sólo se encontraron entrevistador y participante. Las entrevistas se llevaron a cabo los días más convenientes para los participantes, siempre y cuando fueran dentro del horario de clases del turno matutino.

* Según lo acordado con los participantes, los verdaderos nombres fueron cambiados para conservar el anonimato de las respuestas.

2.6 Tipo de estudio

La presente investigación es un estudio de tipo cualitativo basado en una perspectiva comprensiva-interpretativa (Guba y Lincoln 1994, citados en Ito, 2005), sobre diversos aspectos de la lectura y escritura en el hogar. Por medio de entrevistas semiestructuradas, como la técnica de recolección de datos, se buscó la comprensión de las perspectivas que tienen los y las informantes respecto de la lengua escrita en el hogar.

Se optó por emplear esta metodología para acceder a los significados que los participantes asignan a los temas de investigación, además de ser uno de los medios más apropiados para conocer las prácticas de lectura y escritura en el hogar de forma no invasiva.

2.7 Materiales e instrumentos

Los materiales que se utilizaron en la investigación fueron los siguientes:

- Grabadora de audio.
- Audiocasetes.
- Guión de entrevista (ver anexo 1).

Los instrumentos que se emplearon en este trabajo fueron los siguientes:

- Entrevista semiestructurada.
- Notas etnográficas y anecdóticas que servirán para registrar hechos relevantes respecto al desarrollo de la entrevista.
- Software NVivo 2.0

2.8 Procedimiento

El presente estudio se desarrolló en tres fases diferentes:

En primer lugar, se llevó a cabo una fase de preparación de las preguntas para abordar en las entrevistas. Se realizó un banco de preguntas para investigar los siguientes temas (ver anexo 1):

- Aspectos promotores de prácticas de lectura y escritura.
- Aspectos disuasivos de prácticas de lectura y escritura.
- Beneficios del uso de la lengua escrita.
- Rol del padre y madre de familia en relación con la lectura y escritura en el hogar.
- Uso de la lengua escrita en el hogar.
- Materiales de lectura.

En segundo lugar se realizó la recopilación de información de 20 madres y padres de familia por medio de entrevistas semiestructuradas. A cada persona se comentó la finalidad de la investigación, la importancia de su participación, las condiciones de entrevista y el uso de la información obtenida en este proceso (las respuestas se utilizarían manteniendo el anonimato de los participantes). Posteriormente, se llevaron a cabo las entrevistas focalizadas alrededor del tema de la lectura y escritura en el hogar y se transcribieron

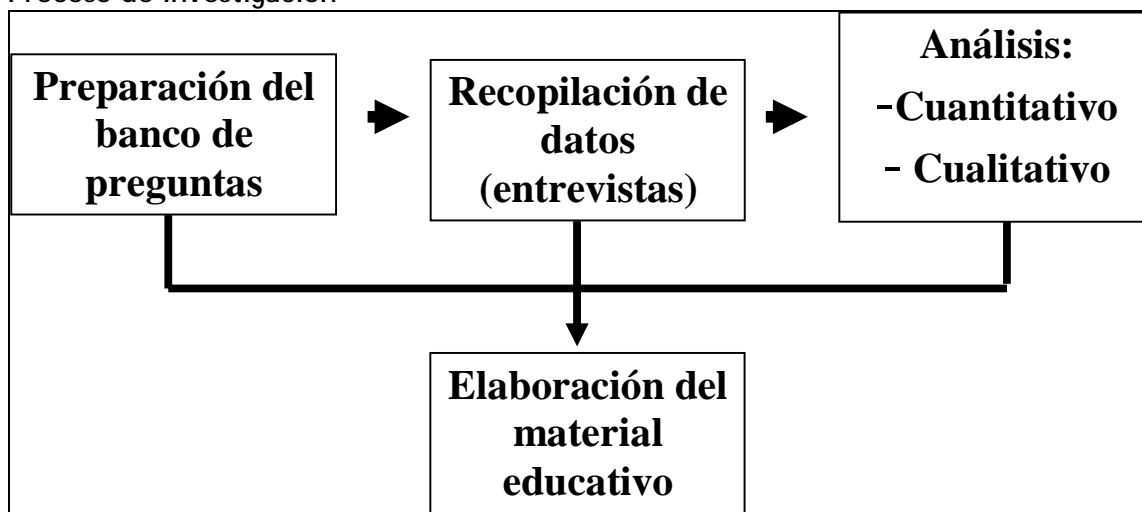
empleando la simbología sugerida por Antaki, Billig, Edwards y Potter (2003). [Ver anexo 2]

En tercer lugar, con ayuda del software Nvivo 2.0 se realizaron dos tipos de análisis: el análisis cuantitativo-descriptivo y el análisis cualitativo-interpretativo. Para el primer tipo de análisis se seleccionaron los referentes mencionados en cada uno de los temas de investigación, se clasificaron y agruparon según el campo semántico al que hicieron referencia. De ahí se derivaron las categorías generales para cada aspecto abordado de la lengua escrita. A partir de esto se elaboraron tablas con la proporción de las categorías mencionadas por los participantes en el estudio, que mostró un panorama general de los campos de representación de los participantes sobre cada tema.

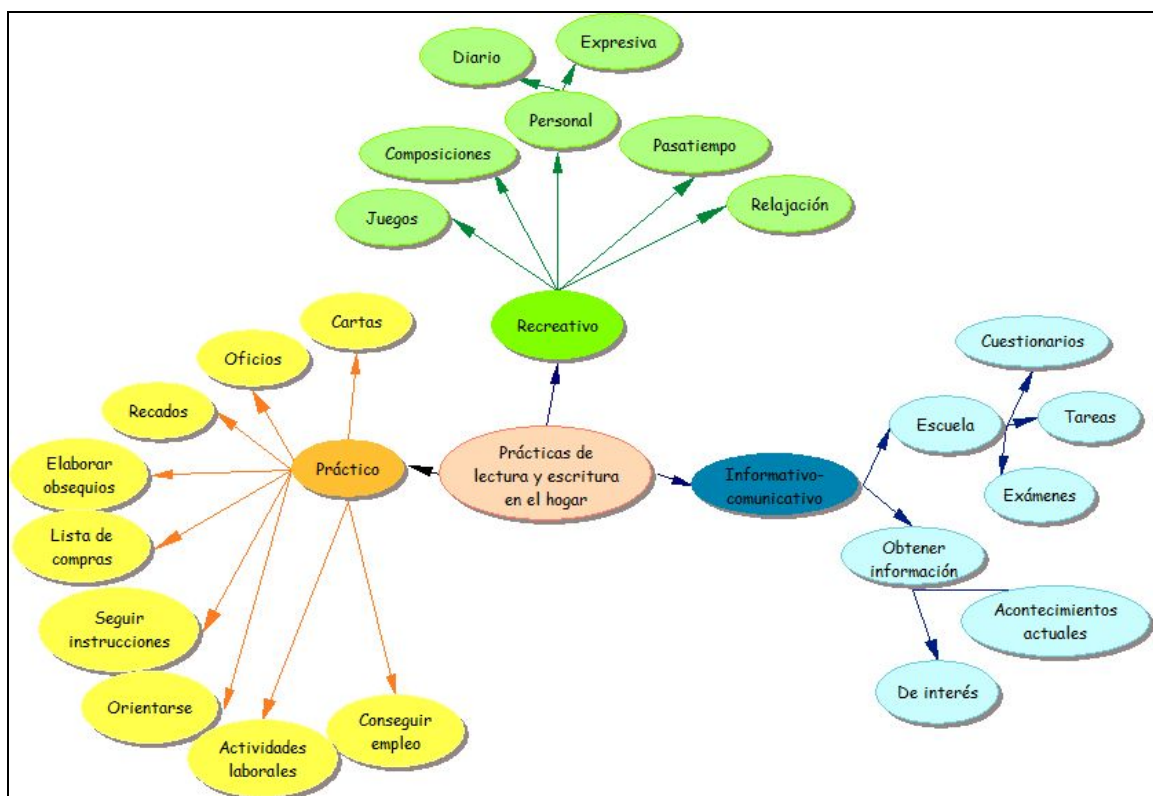
Posteriormente, se llevó a cabo un análisis cualitativo de las respuestas de las entrevistas, a través del análisis semántico del discurso para entender el sentido de los comentarios expresados, conocer la información más importante de los mismos y comprender cómo relacionaban los diversos temas que comentaron en las respuestas.

Una vez realizado el análisis de los resultados, en el apartado de discusiones y conclusiones se llevó a cabo una integración de los aspectos más importantes de los resultados obtenidos, retomando los conceptos planteados en el fundamento teórico.

Proceso de investigación



III. Resultados



Como se mencionó, se llevaron a cabo dos tipos de análisis: uno cuantitativo y otro cualitativo. En el primero se identificaron los temas discursivos, se clasificaron en categorías y subcategorías, para finalmente describir su distribución en forma de porcentajes. Como complemento a lo anterior, se realizó un análisis cualitativo que sirvió para identificar las relaciones establecidas entre los temas de los comentarios expresados.

3.1 Análisis cuantitativo-descriptivo

En el análisis cuantitativo se contabilizaron los temas comentados y se obtuvieron sus porcentajes. Se entiende por *tema* al referente clave acerca del cual debe interpretarse la predicación (Dik, citado en Van Dijk, 2000), es considerado también como el centro de atención del hablante o el referente que accede más fácilmente a la memoria (Russell, et al., citado en Van Dijk, 2000). Dichos temas fueron clasificados con ayuda del software Nvivo 2.0.

A partir de los referentes de las respuestas en las entrevistadas se definieron las categorías y subcategorías derivadas, mismas que para su mejor comprensión se presentan en tablas con el porcentaje de participantes que comentaron cada categoría. Estas tablas muestran los referentes expresados, es decir, indican la presencia o ausencia de un tópico y no el número de veces a las que se hizo referencia (*reiteraciones*). Estas categorías fueron desglosadas en subcategorías específicas y presentadas en tablas que muestran la variedad de referentes expresados.

El análisis se enfocó en los aspectos que inciden positivamente en las prácticas de la lengua escrita, los que inciden negativamente, los beneficios de la lecto-escritura, las funciones de los padres y madres, los materiales de lectura y los usos de la lengua escrita.

1. Aspectos que inciden positivamente las prácticas de la lengua escrita: *¿Por qué cree que sus hijos leen y/o escriben?*

Este tema se refiere a las causas por las que se realiza una práctica de lectura o escritura, cuyos comentarios fueron agrupados en las siguientes categorías:

Categorías sobre los aspectos que inciden positivamente las prácticas de la lengua escrita

Categoría	Definición
Tipo de actividades en que se emplea la lengua escrita	Este aspecto agrupa aquellos referentes sobre la influencia positiva del tipo de actividades en que se utiliza la lengua escrita: tareas, actividades prácticas, escritura informal, juegos, etcétera.
Disponibilidad y adecuación de los materiales de lectura y escritura	Esta categoría incluye los referentes sobre la influencia positiva de los materiales de lectura en la realización de prácticas lectoras: disponibilidad, adecuación (contenido, género, tipo de material y sus características editoriales).
Apoyo de los padres y madres de familia	Esta categoría incluye al apoyo de los adultos en la promoción de prácticas de lectura y escritura: motivación hacia la lectura y/o escritura, la actitud positiva, modelos lectores y/o escritores e interactuar con sus hijos alrededor de la lengua escrita.
Disposición personal	En esta categoría agrupa a los referentes relacionados con una inclinación personal hacia leer y escribir: gusto, placer, interés hacia una lectura o tema específico y tener hábitos de lectura y escritura.

En la siguiente tabla se muestran los porcentajes de las categorías expresadas por cada participante, es decir, indican si un participante emitió o no algún comentario que

hiciera referencia a una categoría dada. Se puede apreciar que cada participante hizo referencia a más de una categoría, sin embargo, la tabla no muestra las interrelaciones existentes entre ellas, aspecto que se detallará en el análisis cualitativo.

Tabla 1. Categorías expresadas sobre los aspectos que favorecen las prácticas de la lengua escrita.

Participante Categoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total	%	
Tipo de actividades	0	1	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	12	60
Materiales de lectura	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	18	90
Apoyo del adulto	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	100
Disposición personal	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	100
Total	3	4	4	4	3	4	3	4	3	4	4	3	3	3	4	3	3	3	4	4	4	70	
%	75	100	100	100	75	100	75	100	75	100	100	75	75	75	100	75	75	75	100	100	100		

Según la tabla anterior tres temas fueron los más comentados: la disposición personal (100% de los participantes comentaron esta categoría), el apoyo de los adultos (100%) y los materiales de lectura (90%). Sólo el 60% de los participantes mencionó aspectos sobre el papel del tipo de actividades, lo cual indica que los referentes sociales fueron los que menos se tuvieron presentes.

En la tabla anterior también se puede observar que 10 personas enunciaron tópicos sobre las cuatro categorías (tipo de actividades, materiales de lectura, apoyo del adulto y disposición personal*). Estas personas fueron las que comentaron más aspectos de diferente nivel semántico, por lo que plantearon un campo de representación más amplio sobre los factores que inciden positivamente en la realización de prácticas de lectura y escritura. Otras ocho personas coincidieron en las categorías referentes a los materiales de lectura, apoyo del adulto y disposición personal**, dejando de lado cuestiones de índole social; y finalmente dos personas*** comentaron aspectos referentes al tipo de actividades, apoyo del adulto y disposición personal, mismas que dejaron de lado el papel de los materiales de lectura y/o escritura. Las subcategorías comentadas en este tema se presentan en la siguiente tabla:

* Participantes 2, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 15, 19 y 20

** Participantes 1, 5, 7, 9, 12, 16, 17 y 18

*** Participantes 13 y 14

Tabla 1.1. Subcategorías mencionadas sobre los aspectos que favorecen las prácticas de la lengua escrita.

Participante		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total	%	
Categoría																								
Actividades	Escolares	1	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	0	10	50	
	Prácticas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	3	15	
	Lúdicas	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	10	
Materiales	Adecuación	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	18	90
	Disponibilidad	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	5	25	
Apoyo del adulto	Modelo	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	9	45	
	Lectura compartida	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	1	0	11	55	
	Motivar	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	10	50	
	Solicitar leer	1	1	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	0	11	55	
Disposición personal	Gusto	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	15	75	
	Interés por un tema	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	11	55	
	Hábito	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	8	40	
	Tiempo libre	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	25
Total		7	8	7	6	8	3	5	8	5	9	6	6	4	3	7	4	6	6	6	4	118		
%		50	57	50	43	57	21	36	57	36	64	43	43	29	21	50	29	43	43	43	29			

Como se puede apreciar en la tabla anterior, las *subcategorías* mayormente comentadas fueron la adecuación de los materiales de lectura y/o escritura (90% de los participantes) y el gusto personal de los niños por leer y/o escribir (75%). Lo anterior indica que los aspectos más específicos a los que se atribuyen la práctica lectora y escritora corresponden a factores de los materiales de lectura y aspectos personales. Cabe señalar que aunque en términos generales la categoría de disposición personal el 100% de las personas emitió comentarios de esta naturaleza, en donde más coincidieron fue en la subcategoría de adecuación.

Existió otro grupo de subcategorías a los que se les atribuyó un efecto positivo y que se distribuyeron de forma similar: el interés por algún tema específico, que las madres y padres soliciten que se lea o escriba, los momentos de lectura entre padres e hijos, motivar a leer y/o escribir y las actividades escolares (todos ellos fueron comentados por el 55 y 50% de los participantes). Estos porcentajes se encuentran distribuidos entre las cuatro categorías, lo que indica que casi todas estas personas tienen presentes diferentes niveles de influencia en las prácticas de lecto-escritura. Cabe señalar que a diferencia de la tabla 1, en la cual se aprecia que el 100% de las personas comentó expresiones de la categoría del apoyo de los padres y madres de familia, en la tabla anterior no se muestra una tendencia hacia alguna subcategoría específica ya que los comentarios se distribuyeron de forma homogénea entre los diversos tipos de apoyo.

Dos de las subcategorías menos comentadas se refieren al papel de las actividades no escolares que realizan en las que se emplea la lengua escrita: actividades lúdicas (10%) y elaboración de obsequios (15%). En este sentido se le atribuye mayor influencia a las actividades escolares (tareas) y se dejan de lado las actividades prácticas y recreativas.

Otras categorías menos mencionadas se refieren a la disponibilidad de los materiales y el empleo del tiempo libre en leer y/o escribir (25% respectivamente).

2. Aspectos que influyen negativamente en las prácticas de la lengua escrita: *¿Qué aspectos cree que influyen negativamente en la lectura o escritura de sus hijos?*

Este tema se refiere a los comentarios expresados sobre aquellos factores disuasivos en la realización de prácticas de lectura o escritura en el hogar; dichos comentarios se agruparon en cuatro categorías correspondientes a diferentes niveles de influencia que van de aspectos sociales a los personales:

Categorías sobre los aspectos que afectan negativamente las prácticas de la lengua escrita	
Categoría	Definición
Aspectos sociales	Categoría que agrupa referentes cuyo significado se relaciona con efectos negativos en las prácticas de lectura y escritura: situación cultural del país, la falta de recursos económicos y no haber cubierto algunas necesidades primarias.
Aspectos del contexto de interacción	En esta categoría se agruparon los referentes relacionados a una acción negativa en las prácticas de lectura y escritura, de las condiciones del hogar: falta de materiales de lectura, distractores (ruido) y la falta de un espacio para leer.
Apoyo de los padres y madres de familia	Esta categoría incluye los referentes relacionados con la influencia negativa en las prácticas de lectura y escritura de la falta de interés de los adultos: actitud desinteresada, preferencia por otras actividades, falta de motivación a sus hijos, poca importancia y la falta de modelado de estas prácticas.
Aspectos personales	En esta categoría se agrupan los referentes sobre la influencia negativa de factores personales: desinterés de los niños, percepción negativa hacia la lectura y escritura, falta de hábitos, preferencia por otras actividades, no saber leer ni escribir y problemas físicos.

A partir del análisis de las entrevistas sobre los referentes expresados que inciden negativamente en la realización de prácticas de lectura y escritura, se elaboró la siguiente tabla:

Tabla 2. Categorías expresadas sobre los aspectos que afectan negativamente las prácticas de la lengua escrita.

Participantes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total	%
Aspectos sociales	1	1	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	11	55
Contexto de interacción	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	16	80
Interacción padres-hijos	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	95
Disposición personal	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	95
Total	4	4	3	3	3	3	0	3	4	3	4	4	4	3	3	3	4	4	3	3	65	
%	100	100	75	75	75	75	0	75	100	75	100	100	100	75	75	75	100	100	75	75		

Como se puede apreciar en esta tabla, la falta de disposición personal hacia leer y/o escribir (95% de los participantes), el apoyo de las madres y padres de familia (95%) y aspectos del contexto de interacción (80%) son los aspectos que la mayoría de los participantes mencionaron influyen negativamente en la realización de prácticas de lecto-escritura. Los aspectos de carácter social solamente fueron comentados por el 55% de los participantes lo que sugiere que no se tienen muy presentes. Además, a diferencia de los resultados sobre los aspectos que influyen positivamente, las respuestas a esta pregunta introdujeron tópicos de índole sociocultural y económico. Al igual que en la tabla 1, cada participante hizo referencia a más de una categoría lo que sugiere la posibilidad de que existan interrelaciones entre ellas.

Además, 8 personas hicieron referencia a las cuatro categorías comentadas*; otras 8 se refirieron solamente a tres (contexto de interacción, interacción padres-hijos y aspectos personales)**; y las últimas 3 personas*** sólo comentaron tópicos sobre aspectos sociales, interacción padres-hijos y personales que inciden negativamente las prácticas de la lengua escrita. Una de las personas entrevistadas (la número 7) no realizó ningún comentario respecto a este tema. En este sentido se puede decir que las subcategorías sobre los aspectos personales y el apoyo de los padres de familia tienen un papel fundamental como aspectos que inciden negativamente. En la siguiente tabla se detallan las subcategorías expresadas:

* Participantes 1,2,9,11,12,13 y 17

** Participantes 3,5,8,10,14,15,16 y 19

*** Participantes 4,6 y 20

Tabla 2.1. Subcategorías sobre los aspectos que inciden negativamente las prácticas de la lengua escrita.

Participantes Categorías	Subcategorías	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total	%
Contexto sociocultural	Situación cultural	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	6	30
	Economía	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	6	30
	Necesidades	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5
Contexto de interacción	Falta de materiales	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	9	45
	Inadecuación de materiales	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	9	45
	Distractores	1	1	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	25
Interacción	Otras actividades	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	11	55
	Falta de interés	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	9	45
	No motivan	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	1	0	0	1	9	45
	No promueven hábitos	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	6	30
	No promueven lectura conjunta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0	2	10
	No muestran la importancia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5
Personal	Falta de modelos	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	4	20
	Percepción negativa	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	18	90
	Carencia de hábitos	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	5	25
	No saber leer o escribir	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	15
Total	Problemas físicos	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5
		7	4	6	7	6	5	0	6	8	8	6	5	8	7	4	4	4	1	1	8	105	
	%	41.2	23.5	35.3	41.2	35.3	29.4	0	35.3	47.1	47.1	35.3	29.4	47.1	41.2	23.5	23.5	23.5	5.9	5.9	47.1		

Como se puede apreciar en la tabla anterior, todos los participantes (a excepción de la persona que no quiso hablar al respecto) mencionaron la subcategoría “percepción negativa hacia la lectura y/o escritura” (90%), lo cual indica que es un aspecto de interés común y tiene mayor acceso a la memoria colectiva (Van der Gabelenz, 1974, citado en Van Djik, 2000). Esta percepción negativa es considerada un aspecto actitudinal, expresada con referentes sobre rechazo, relacionados a experiencias previas desagradables: situaciones estresantes, coerción u obligación por parte de los padres y madres de familia.

En el resto de los comentarios no hubo muchas coincidencias entre el discurso de los participantes ya que se distribuyeron entre todas las subcategorías, lo cual indica que no hubo un aspecto concreto de mayor presencia. Las subcategorías que más personas coincidieron se refieren a la realización de otras actividades por parte de los padres y madres (55%), su la falta de interés, el no motivar a sus hijos a leer o escribir, la inadecuación de los materiales y la escasez de los mismos (referentes comentados por el 45% de los participantes). Por otra parte los cuatro referentes menos comentados son los problemas de la vista (5%), no mostrar la importancia de estas prácticas (5%), no haber satisfecho otras necesidades primarias (5%) y no promover la lectura conjunta (10%).

En esta tabla también se puede apreciar que fueron más las subcategorías introducidas respecto a la influencia del apoyo de las madres y padres de familia en comparación con las otras; le siguen los aspectos personales y en menor medida el papel del contexto de interacción (hogar) y el contexto sociocultural.

3. Beneficios de las prácticas de la lengua escrita: *¿Qué beneficios cree que tiene la lectura? ¿Qué beneficios tiene la escritura?*

Esta sección aborda el tema referente a los beneficios, ganancias o ventajas que se obtienen del uso de la lengua escrita. Los comentarios expresados por los participantes se clasificaron en las siguientes categorías:

Categorías sobre los beneficios de las prácticas de la lengua escrita

Categoría	Definición
Beneficios laborales	En esta categoría se agrupan los comentarios cuyos referentes se enfocaron en beneficios laborales: conseguir trabajo y/o realizar las actividades laborales.
Beneficios en la interacción	Dentro de esta categoría se encuentran los beneficios cuyos referentes se relacionan con la mejora de las interacciones sociales: facilitar la comunicación (verbal, escrita y expresiva), las relaciones entre padres e hijos (integración, aprendizaje y temas en común) y la socialización (expresarse mejor, platicar, argumentar sus opiniones y entender a los demás).
Beneficios personales	Esta categoría agrupa comentarios sobre los beneficios personales: crecimiento personal, vivenciar y experimentar sensaciones, realizar logros y éxitos, mejorar el dominio de la lengua escrita, adquirir y conservar conocimientos, solucionar conflictos y beneficios en el ámbito escolar.

A partir de esto se elaboró la siguiente tabla que presenta la distribución de los comentarios de las personas entrevistadas en las categorías mencionadas:

Tabla 3. Categorías expresadas sobre los beneficios de la lectura y escritura.

Participantes Categoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total	%
Laborales	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	15
Interacción	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	12	60
Personales	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	19	95
Total	2	2	1	2	0	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	2	34	
%	66.7	66.7	33.3	66.7	0	33.3	66.7	66.7	33.3	66.7	66.7	66.7	66.7	66.7	66.7	66.7	66.7	66.7	33.3	66.7		

Como se puede ver en esta tabla, la categoría que se mencionó en mayor medida fue la correspondiente a los beneficios personales de las prácticas de lecto-escritura (95% de las personas entrevistadas), le siguen los beneficios en las interacciones (60%) y por último los beneficios laborales (15%).

En esta tabla también se puede apreciar que algunas personas coincidieron en las categorías expresadas. De esta manera, 12 personas comentaron beneficios personales y de interacción de la práctica de lectura y escritura*; cuatro solamente mencionaron beneficios personales**; y dos mencionaron beneficios laborales y personales***. Nuevamente no se pudo abordar este tema con un participante, el número 5, ya que no pudo concluir la entrevista.

En la siguiente tabla se pueden apreciar de forma detallada las subcategorías que se los participantes hicieron referencia.

* Participantes 2, 4, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 y 20

** Participantes 3, 6, 9 y 19

*** Participantes 1, 7 y 18

Tabla 3.1 Subcategorías sobre los beneficios personales, de interacción y laborales de la lengua escrita.

Participante Categoría	Subcategoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total	%	
Personales	Conocimiento	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	16	80	
	Dominio de la lengua escrita	1	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	14	70	
	Forma de ser	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	7	35
	Vivenciar-imaginar	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	4	20
	Escolares	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	3	15
	Solución de conflictos	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	10
	logros y éxitos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	5
Interacción	Comunicación	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	9	45	
	Socializar	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	5	25	
	Interacción padres-hijos	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3	15	
Laborales	Hacer actividades	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	10	
	Conseguir empleo	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5	
Total		4	4	3	4	0	2	2	5	3	4	5	4	4	2	3	5	4	4	2	3	67		
%		33.3	33.3	25	33.3	0	16.7	16.7	41.7	25	33.3	41.7	33.3	33.3	16.7	25	41.7	33.3	33.3	16.7	25			

En ésta tabla dos aspectos son los que más participantes mencionaron como beneficios de las prácticas de la lengua escrita: la adquisición de conocimiento (80% de los participantes) y mejorar el dominio de la lengua escrita (70%), ambos referentes pertenecientes a aspectos personales. La comunicación con otras personas es el aspecto de la categoría de beneficios de interacción que más personas mencionaron (45%). Por último, la realización de actividades laborales fue el referente que más se mencionó sobre los beneficios laborales (10%), aunque cabe señalar que esta última subcategoría fue poco comentada al igual que la mejorar de las relaciones padres-hijos y los beneficios en las actividades escolares (15% en ambos casos), solucionar conflictos (10%), conseguir empleo (5%) y obtener logros y éxitos personales (5%).

A modo de síntesis, los beneficios personales de la lengua escrita son los que se mencionan con mayor frecuencia. Como se verá en el análisis cualitativo, los aspectos de conocimiento se refieren tanto a la adquisición como la recuperación del conocimiento; asimismo, el dominio de la lengua escrita se refiere tanto a la lectura como a la escritura. En este sentido, leer y escribir son dos prácticas que instruyen a los usuarios tanto en conocimiento cultural e individual, como en la mejora de las propias habilidades de lectura y escritura.

4. Rol del adulto: *¿Qué funciones tienen las madres y padres de familia en relación con la lectura y escritura de sus hijos?*

Bajo este apartado se agrupan los comentarios respecto a la función de las madres y padres de familia en cuanto a las prácticas de lectura y escritura de sus hijos. Los referentes comentados se agruparon en las siguientes categorías:

Categorías sobre las funciones de los padres y madres de familia y las prácticas de la lengua escrita

Categoría	Definición
Facilitar prácticas de lectura y escritura	Esta categoría se refiere al papel activo de los adultos para impulsar prácticas de lectura y escritura ya sea de forma directa o indirecta. Se incluyen funciones, tales como, solicitar a sus hijos que lean, la realización de prácticas de lectura y escritura compartida, el modelado de estas prácticas y motivar a sus hijos a leer.
Apoyo dirigido a la lengua escrita	Esta categoría se refiere al tipo de apoyo de los padres y madres de familia, relacionado con la lengua escrita. En ésta, los adultos pueden apoyar la comprensión lectora de sus hijos, evaluar y/o corregir su lectura o escritura.
Facilitar materiales adecuados	Esta categoría abarca la función de los padres y madres de familia referente a contar con la presencia de materiales de lectura (disponibilidad) y/o facilitar su acceso para que sus hijos los lean (tenerlos a la mano, seleccionarlos y ofrecerles, explicar sus funciones y características, variar en tipo y temas, así como, permitir que escojan sus materiales).
Interés por las actividades de sus hijos	Esta categoría agrupa aquellos referentes relacionados con la disposición o actitud positiva de las madres y padres hacia lo que sus hijos realizan, ya sea al mostrar interés por lo que hacen, dedicarles atención y tiempo y tener disposición por seguirse preparando como padre para apoyar a sus hijos.

En la siguiente tabla se muestran la proporción de los comentarios de las personas entrevistadas en las categorías formadas:

Tabla 4. Categorías expresadas sobre las funciones de los padres y madres de familia en relación con la lectura y escritura.

Participante Categoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total	%	
Promover prácticas	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	20	100
Apoyo en la lengua escrita	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	15	75	
Facilitar materiales	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	18	90
Interés por sus hijos	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	85
Total	3	3	4	4	4	4	2	4	4	3	4	3	3	3	4	4	3	4	4	3	70		
%	75	75	100	100	100	100	50	100	100	75	100	75	75	75	100	100	75	100	100	75			

La categoría que todos los participantes hicieron referencia es la correspondiente a la función de los padres y madres de facilitar prácticas de lectura y escritura (100% de los participantes), seguida de la función de facilitar materiales adecuados respecto a las características de sus hijos (90%), tener un interés por lo que hacen sus hijos (85%), así como apoyarlos en el dominio de la lengua escrita (75%). Como se puede observar, los comentarios están distribuidos de forma homogénea por lo que en este tema no hubo alguna tendencia clara hacia una subcategoría específica, sino que todas se contemplan en forma similar.

En la tabla anterior 11 personas coincidieron en las funciones de facilitar prácticas, apoyar el dominio de la lengua escrita, facilitar materiales e interesarse por sus hijos*; le siguen cinco personas que comentaron las funciones de tener disposición para apoyar a sus hijos, intervenir sobre los materiales y facilitar prácticas lectoras**; dos personas comentaron las funciones de facilitar prácticas, facilitar materiales y apoyar el dominio de la lengua escrita***; y por último, otras dos comentaron las funciones de facilitar prácticas, apoyar el dominio de la lengua escrita y tener disposición para apoyar a sus hijos en general****.

Los referentes específicos que se mencionaron en cada una de las categorías anteriores, se detallan en la siguiente tabla:

* Participantes 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 15, 16, 18 y 19
 ** Participantes 7, 10, 12, 17 y 20
 *** Participantes 1 y 2
 **** Participantes 13 y 14

Tabla 4.1. Subcategorías de las funciones de los padres y madres de familia y la lengua escrita.

Participante Categoría	Subcategoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total	%
Facilitar prácticas	Lectura compartida	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	15	75
	Motivar	0	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	1	14	70
	Solicitar	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	10	50
	Modelar	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	9
Apoyar el dominio de la lengua	Facilitar comprensión	0	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	0	1	1	0	12	60
	Evaluar y corregir	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	7	35
Facilitar materiales	Adecuación	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	12	60
	Disponibilidad	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	9	45
Disposición de apoyar a sus hijos	Dedicarles atención y tiempo	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	12	60
	Apoyar tareas	0	0	1	0	0	1	0	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	5	25
	Interés por sus actividades	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	5	25
Total		4	4	10	5	5	7	2	7	5	5	10	5	3	3	5	6	7	7	5	5	110	
%		36.4	36.4	90.9	45.5	45.5	63.6	18.2	63.6	45.5	45.5	90.9	45.5	27.3	27.3	45.5	54.6	63.6	63.6	45.5	45.5		

La mayoría de los participantes mencionó el referente relacionado con la lectura compartida (75% de los participantes) y motivar a leer y/o escribir (70%), lo cual sugiere que se tiene presente la importancia de estas dos funciones de la promoción de prácticas de la lengua escrita. Existen otras subcategorías que poco más de la mitad de los participantes mencionaron, las cuales se refieren a facilitar la comprensión de los textos (60%), facilitar la adecuación de los materiales de lectura (60%) y dedicarles atención y tiempo a sus hijos (60%). Al igual que en la tabla 4, los datos se distribuyeron de forma homogénea entre las categorías.

Dos fueron las categorías menos comentadas fueron las referentes a apoyar las tareas de sus hijos (25%) e interesarse por las actividades de sus hijos (25%).

Hasta aquí se presentaron los datos de las entrevistas sobre las explicaciones que se tienen de diversos aspectos de la lengua escrita. En la siguiente sección se presentarán los tópicos sobre los usos de la lengua escrita en el hogar, los materiales de lectura con que cuentan y las necesidades que tienen en relación con la lengua escrita. La diferencia entre los aspectos abordados y los que a continuación se presentan radica en que éstos últimos relatan experiencias vividas más a que creencias u opiniones.

5. Uso de la lengua escrita en el hogar: *¿Para qué utilizan sus hijos la lectura y escritura en casa?*

Este tema se refiere a todos los comentarios que expresaron las madres y padres de familia respecto a los usos de la lengua escrita que sus hijos han empleado en el hogar, los cuales se clasificaron en las siguientes categorías:

Categorías expresadas sobre los usos de la lengua escrita

Categoría	Definición
Uso informativo	Se refiere al uso de la lengua escrita para manejar la información, los referentes expresados incluyen el obtener información para las actividades escolares u obtener información de interés personal.
Uso comunicativo	Uso que se le da principalmente a la escritura cuyo aspecto central es la comunicación de un mensaje, por medio de recados, cartas, etcétera.
Uso práctico	Se refiere a la utilización de la lectura y escritura para resolver demandas de la vida cotidiana, cuyos referentes se relacionan con elaborar obsequios, seguir instrucciones, orientarse por las calles, lista de compras, etcétera.
Uso recreativo	Es el uso que se le da a la lectura y escritura como una forma para obtener placer, entretenimiento y diversión al realizar juegos, escribir poemas o canciones, leer para pasar el tiempo o para relajarse, etcétera.
Uso personal	Es el uso de la lengua escrita referente a cuestiones afectivas y propias de la persona, tales como, escribir sobre estados de ánimo o sentimientos y el registrar los acontecimientos vividos por alguien en un diario o cualquier hoja, organizar las ideas y canalizar los sentimientos que se tienen.

En la siguiente tabla se muestran las categorías y subcategorías sobre los diferentes usos que fueron expresados:

Tabla 5. Usos de la lengua escrita en el hogar.

Participantes Categoría	Subcategorías	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total	%
Informativo 17* (85%)	Actividades escolares	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	16	80
	Obtener información	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	20
Comunicativo 12 (60%)	Comunicación por cartas	0	0	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	10	50
	Escribir recados	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	4	20
Práctico 9 (45%)	Obsequios	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	4	20
	Seguir instrucciones	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	4	20
	Orientarse por las calles	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2	10
	Lista de compras	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5
Recreativo 9 (45%)	Jugar	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	5	25
	Hacer composiciones	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2	10
	Escribir canciones	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5
	Pasatiempo	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	5
	Relajación	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5
Personal 4 (20%)	Diario	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	4	20
	Canalizar sentimientos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	5
Total		4	4	2	1	3	4	4	1	1	5	5	2	1	4	3	3	1	3	3	6	60	
%		26.7	26.7	13.3	6.7	20	26.7	26.7	6.7	6.7	33.3	33.3	13.3	6.7	26.7	20	20	6.7	20	20	40		

* Número de personas que mencionaron las categorías.

Como se puede ver en la tabla anterior, la mayoría de estas personas coincidieron en una variedad de usos de la lengua escrita en el hogar que se distribuyeron de manera uniforme. Los participantes comentaron principalmente los usos informativo (85% de los participantes), comunicativo (60%), práctico (45%), recreativo (45%) y personal (20%). Dentro de estos, lo referentes específicos que más personas mencionaron se relacionan con las subcategorías de actividades escolares (80% de los participantes) y la comunicación por medio de cartas (50%). Por el contrario, las subcategorías menos comentadas fueron hacer la lista de compras (5%), escribir canciones (5%), leer por pasatiempo (5%), leer para relajarse (5%) y canalizar sentimientos a partir de la escritura (5%).

Aunque la parte escolarizada es la más presente, existen otras actividades de la vida cotidiana en que se utiliza la lengua escrita y que se comentan, principalmente, la comunicación por cartas, los juegos y la elaboración de obsequios.

6. Portadores de texto: *¿Con qué materiales de lectura cuenta en su casa?*

En esta categoría se mencionan aquellos portadores de texto que utilizan en el hogar, tanto los adultos como los hijos. Sus respuestas hicieron referencia a las siguientes modalidades: impresos y electrónicos.

Categorías sobre los materiales de la lengua escrita en el hogar

Categoría	Definición
Soportes impresos	Categoría que agrupa los comentarios referentes a materiales impresos según su función comunicativa: informativos, recreativos, comunicativos y apelativos.
Medios	En esta categoría se agrupan los comentarios que se refieren a materiales cuyo soporte es de carácter audiovisual o multimedia: Internet, computadora, videojuegos y películas.

En la siguiente tabla se presentan aquellos portadores de texto que fueron comentados en las entrevistas:

Tabla 6. Portadores de texto de lectura que se tienen en el hogar.

Participantes Categoría	Subcategoría	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	Total	%
Informativos 18 (90%)	Enciclopedias	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	0	1	1	12	60
	Libros de texto	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	11	55
	Diccionario	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	1	0	1	1	7	35
	Libros temáticos	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	0	7	35
	Monografías	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	10
	Biografías	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	5
	Internet	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	3	15
	Computadora	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	10
Recreativos 17 (85%)	Libros literarios	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	17	85
	Historietas	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	25
	Lúdicos	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	10
	Videojuegos	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5
	Películas	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	5
Comunicativos 15(70%)	Periódicos	0	1	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	10	50
	Propagandas	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2	10
Istruccionales 4(20%)	Manuales	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4	20
Total		5	2	3	4	10	6	2	6	4	6	7	6	5	4	4	7	4	4	5	5	99	
%		29.4	11.8	17.6	23.5	58.8	35.3	11.8	35.3	23.5	35.3	41.2	35.3	29.4	23.5	23.5	41.2	23.5	23.5	29.4	29.4		

Según la tabla anterior la mayoría de los portadores de texto son de tipo informativo (90%), le siguen los materiales de tipo recreativo (85%), los comunicativos (70%), y por último, los materiales Instruccionales (20%).

Las subcategorías que más personas coincidieron fueron los libros literarios (85%), las enciclopedias (60%) y las revistas (60%). Por el contrario las que menos personas plantearon se refieren a las biografías (5%), los videojuegos (5%), las películas (5%), las monografías (10%) y las propagandas (10%). Como se puede ver, existe una diversidad de materiales de lectura disponibles en el hogar, sin embargo, se tienen presentes en mayor medida los materiales literarios, informativos y comunicativos, principalmente los libros literarios y las enciclopedias.

3.2 Análisis cualitativo-interpretativo

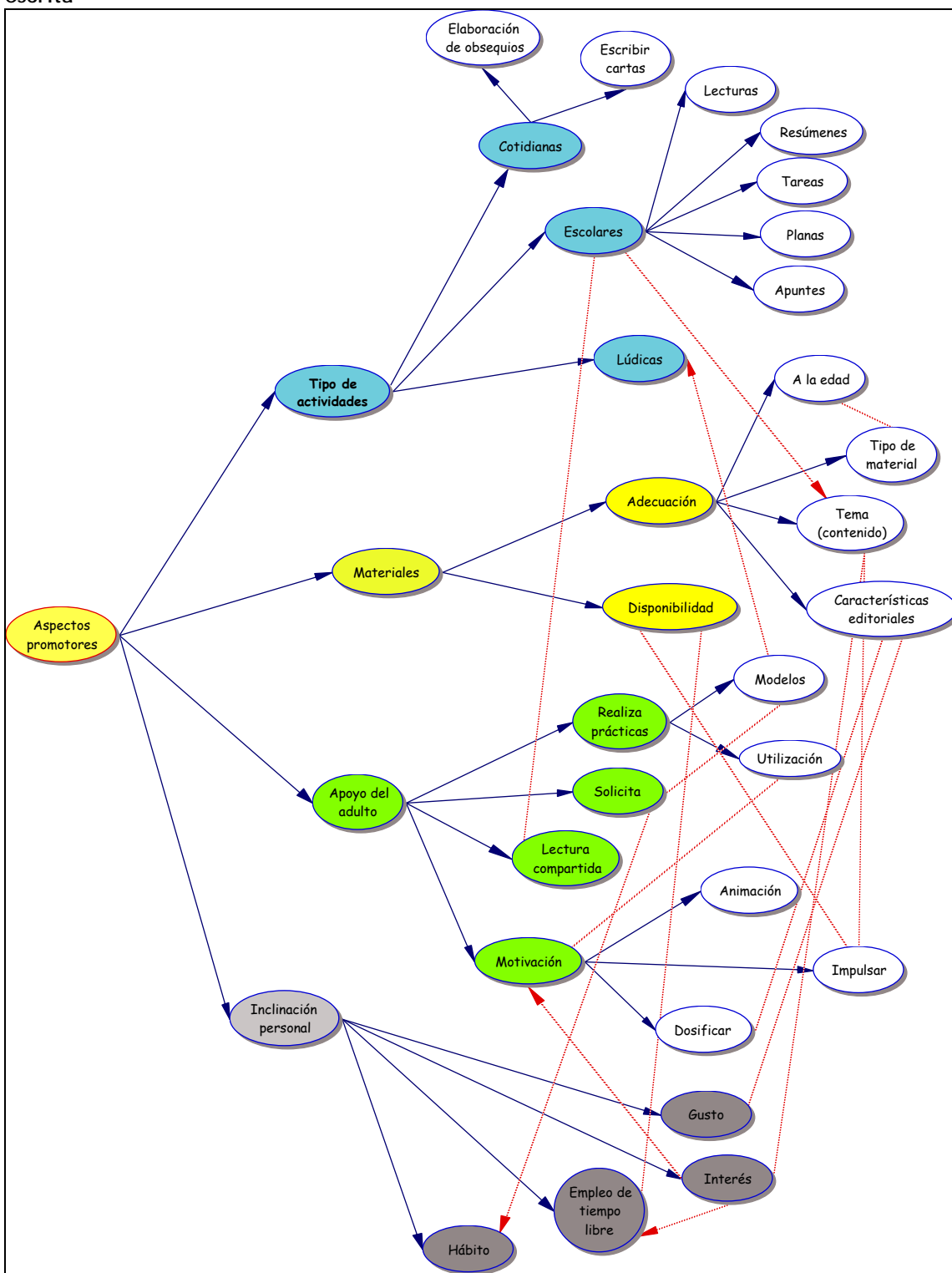
Una vez mostrado el panorama general sobre los referentes mencionados en cada tema y su distribución en las respuestas de las personas entrevistadas, en esta sección se analizan de forma cualitativa algunos comentarios.

I. Aspectos que inciden positivamente en las prácticas de la lengua escrita

Bajo este rubro se analizan ejemplos sobre los aspectos que favorecen la realización de prácticas de lectura y escritura en el hogar. En la siguiente figura, se observa de forma gráfica la estructura de la representación social que se tiene respecto a los aspectos promotores de la lectura, con los nodos de información, su jerarquía y relaciones, lo cual se desarrollará en los siguientes apartados.

Como mencionó en el apartado sobre las teorías implícitas, el núcleo de la representación se puede determinar a partir de las relaciones que una idea establece con otras lo cual le da significación a la representación. En la figura, los elementos centrales de la representación sobre los aspectos promotores se refieren a los materiales de lectura y factores personales. Estas categorías fueron las que más se comentaron, las que más elementos tienen y, sobre todo, las que mayores relaciones establecieron con otras, específicamente lo referente al tema, las características editoriales, el interés y el gusto por la lectura y escritura.

Fig. 1. Campo de representación de los aspectos que favorecen las prácticas de la lengua escrita



Tipo de actividades-materiales de lectura-contexto de práctica

Los aspectos más generales a los que muchas de las personas entrevistadas atribuyeron una influencia positiva en la realización de prácticas de la lengua escrita, se refieren al tipo de actividad y a las características de los materiales de lectura que emplean, relacionados con el contexto específico en que se lleva a cabo la práctica.

Ejemplo 1.1. Influencia positiva de la actividad conjunta de lectura escolar, las características de los materiales y los aspectos del contexto en que se realiza la práctica de lectura (E10*).

7. **Entrevistador: Platíqueme alguna experiencia de lectura en su hogar, lo más detallado posible por favor.**
8. **Sra. Carolina:** Bueno (0.4) lo que pasa que estudié la secundaria apenas, la secundaria abierta, entonces, eran mis libros los que le llamaban la atención a él, porque yo me ponía los ratos libres a contestar mis libros y entonces era lo que le llamaba la atención a Moisés, y me decía “haber veo tu libro y te presto el mío”, porque como que se parecen lo que trae los libros de él al de la secundaria abierta.
9. **Entrevistador: ¿Él los había visto antes?**
10. **Sra. Carolina:** No, él no los había visto, pero él leía y me decía—“Mira esto viene en mi libro”— Le digo “¡Haber tu libro!”. Y desde entonces ya se interesaba un poco más en ver sus libros (0.3). Estábamos los tres pero yo me ponía a estudiar cuando el chiquito se duerme, porque empieza a jalar todo, entonces el otro ve que estoy estudiando y me decía “haber te acompaño a estudiar”. Le digo —“¡pues órale!”- y se sienta en la cama y se recuesta y ya está leyendo él y yo aparte escribiendo y contestando mis libros. Pero ya después me dice—“¡Mira mamá esto viene en el libro de 5º y esto también, y esto también y está interesante!”— dice. Estamos en la cama, en la recámara, pues eso es después de la comida como a las tres de la tarde más o menos que es cuando ya termino más o menos de hacer mis cosas y como se duerme mi chiquito me pongo a contestar un rato y como no prendo la televisión porque si prendo la televisión se distrae mucho este Moisés, entonces le digo apaga la televisión, pon música y voy a estudiar un rato y me dice “sí yo también”.
11. **Entrevistador: Y ponen música.**
12. **Sra. Carolina:** Pues música que no sea en español, porque luego si se sabe la música se pone a cantar y ya no pone atención en el libro. Le pone en una estación de radio que sea música en inglés que como no sabemos inglés y ya se sienta en la cama a leer su libro.
13. **Entrevistador: A las 3 en la recámara, un rato tranquilo para que no se distraiga.**
14. **Sra. Carolina:** Si, pues que no se distraiga uno y que no haya tanto ruido porque está el radio muy bajito.

El comentario anterior se refiere a una situación de lectura en que la madre realiza su tarea de la educación secundaria; en dicha situación se produce un interés de su hijo por los libros que la mamá emplea ya que se enfatiza que el parecido de los libros de ambos (madre e hijo) es el que influye en el interés del niño y su posterior práctica de lectura.

En el turno 8 la madre comentó que ella estudiaba la secundaria abierta y que eran sus libros los que influían en el interés del niño. El *foco* del comentario se centra en este hecho ya que se reafirma el mismo comentario en dos ocasiones “entonces, eran mis

*De aquí en adelante, cada fragmento de entrevista será identificado con una letra E (entrevista) y un número (que se refiere al participante). De esta forma E10 debe entenderse como entrevista de la participante número 10.

libros los que le llamaban la atención” y “entonces era lo que le llamaba la atención” lo que puede considerarse como información importante que se desea enfatizar¹. La importancia de esta idea se relaciona con la influencia positiva para la práctica lectora, de que los niños tengan contacto con libros y otros materiales de lectura, así como con otras personas en situaciones significativas (Smith, 1999, Citado en Aguirre, 2000).

Más adelante, en el turno 10, la madre explica la razón de por qué cree que sus materiales de lectura le interesan a su hijo, para finalizar con los detalles de esta situación de lectura y escritura. Según el comentario, el niño tiene interés por leer a partir de que encuentra similitudes en los libros de texto, e inclusive, realiza comentarios emotivos que expresan este interés: “¡Mira mamá esto viene en el libro de 5º y esto también, y esto también y está interesante!”. Según los detalles de la situación, la madre favorece este interés del niño al interactuar con él, brindarle atención y mostrar interés (“le digo ¡Haber tu libro!”).

La influencia positiva de esta situación se deriva de que la madre estudia y realiza sus actividades escolares (anteriormente comentó que estudiaba la secundaria para adultos); al observar esto, el niño decide acompañarla y es aquí cuando se interesa por los libros ya que encuentra similitudes entre los materiales de lectura de su mamá y los suyos. De forma similar, el niño encuentra similitudes en lo que ambos realizan (identifica a su mamá como una estudiante) e imita a la madre. Como se mencionó en la sección del *Fundamento Teórico*, el comportamiento de los padres y madres no afecta directamente al niño en una habilidad a desarrollar, sino a través de su impacto sobre sus actitudes y motivación (Grolnick, Ryan y Deci, 1991, citados en Lynch, 2002). Lo anterior se refleja en el interés de la madre por sus estudios y la interacción que tiene con su hijo al ponerle atención y motivarlo.

Además, según la descripción del contexto de lectura en que se lleva a cabo esta situación, la madre favorece una atmósfera tranquila y sin distractores. Interacciones cómodas y afectivas como éstas influyen en que los niños pongan mayor atención a diversos aspectos del lenguaje escrito (Bus e Ijzendoorn, 1988).

En este ejemplo, el discurso no sólo comparte experiencias vividas sino también atribuciones, aspecto que se relaciona con lo comentado sobre las representaciones sociales, en este caso la atribución de por qué al niño le llamaban la atención los libros de la mamá debido a que se parecían a los suyos.

Aunque en este comentario no se dice de forma explícita que la interacción madre-hijo influye positivamente en la práctica de lectura, se describe la situación dentro de un ambiente agradable en que el niño decide tomar sus libros y estudiar (“el otro ve que estoy estudiando y me decía ‘haber te acompañe a estudiar’. Le digo ¡pues órale!”).

Por último y no menos importante, el uso escolar de la lengua escrita no se limita a los niños, sino como se muestra en este ejemplo, la madre también emplea la lectura y escritura para sus estudios de educación secundaria y al mismo tiempo favorece la lectura conjunta con sus hijos.

¹El foco es la información más importante o sobresaliente del discurso que se expresa por diversos mecanismos, tales como, la entonación o acentuación, marcadores discursivos, construcciones gramaticales, así como el orden de palabras en una oración (Dik, 1981, citado en Van Dijk, 2000).

Apoyo de los padres y madres

Otro de los aspectos que influyen positivamente en la realización de prácticas de la lengua escrita se refiere a la influencia de las actitudes positivas de los adultos, tal y como se muestra en el siguiente fragmento:

Ejemplo 1.2 Influencia positiva de acompañar la lectura de los hijos y ser modelos lectores

45. Entrevistador: ¿Cómo se podría apoyar en este caso?

46. Sra. Estrella: Dedicarnos a nuestros hijos, yo siento que al menos diario con 10 minutos es suficiente (0.4), mejorar la lectura, o sea **YO NO VOY A OBLIGAR** a mi hijo a que se lea todo un libro en una hora, sino ponerme con él y decirle haber hijo vas a leer 10 minutos. Sentarme con él 10 minutos. La escritura te digo que no porque hacen sus tareas, pero si sentarme con él dedicados 10 minutos, te digo que es suficiente. Y predicar con el ejemplo, cómo voy a obligar a mi hijo a leer si yo no lo hago, o sea eso es también bien importante predicar con el ejemplo que ellos me vean que también leo. Es que a fuerzas tienes que leer cinco minutos diarios ¿Y mi mamá cuándo agarra un libro?

Como vemos en el turno 46, la señora inicia su respuesta con la frase “Dedicarnos a nuestros hijos”, lo cual como se aclara después, significa acompañar a sus hijos en la lectura durante 10 minutos. La palabra “dedicarnos” hace referencia a poner atención a sus hijos, a estar con ellos un tiempo para mejorar su lectura. Este es un aspecto que hace referencia a una actitud positiva en relación con el apoyo de los padres y madres de familia.

En la segunda mitad de este turno se habla de otra forma en que las madres y padres apoyan la lectura de sus hijos: modelar la lectura. Comienza esta parte del comentario con la frase “Y predicar con el ejemplo” lo cual se refiere a la importancia del acto lector por parte de los adultos, es decir, leer y no sólo pedir que se lea. Sin embargo, en esta parte resalta la frase “cómo voy a obligar a mi hijo a leer si yo no lo hago”, debido a que emplea el término “obligar” cuyo significado se refiere a una coerción por parte de la madre hacia el hijo para que éste lea. Ya se han comentado algunos efectos derivados de este tipo de situaciones, que tienen como primera consecuencia el rechazo hacia la actividad.

Interés sobre un tema de lectura

En el apartado anterior se habló del apoyo de los padres y madres de familia, sin embargo, hubo comentarios que se referían al contenido del texto, es decir, el tema que se lee y que influye en la realización de una práctica de lectura.

Ejemplo 1.3. Influencia positiva del interés de la niña hacia un tema (E3)

51. Entrevistador: ¿Qué cree que le pasaba?

52. María: Yo creo que **NO ES** muy afecta a la lectura (0.5), porque le damos libros que yo conociendo un poco a mi hija sé que le van a interesar. Cuando pasó lo de este niño, cuando le compré lo de *El diario de un niño*, no me va a creer pero en una semana terminó lo del diario de un niño de que le interesó lo que decía el libro. Pero ella lee y le entiende, lo que no le da es el acento a la lectura ¿sí?, entonces yo siento que no es muy afecta porque nada más lee lo que le llegara a interesar a ella. Si no es un libro que yo vea que a ella le va a interesar a ella, por ejemplo, hace un poquito le regalaron el libro *Quién se comió el queso* ahí se quedó el

libro, no lo agarra. Dice ella ni siquiera porque el que lo empezó a leer fue mi esposo no nos dijo porque dice si les interesa ahí está, el le dijo a mi hija léelo está bueno. Y dice “¡ah no! se ha de tratar de ratones”. O sea por el título de la lectura ya no le interesó.

El ejemplo habla de la atribución de la madre sobre por qué su hija no lee y por qué sí lo hace. El turno 52 comienza con la expresión “Yo creo que **NO ES** muy afecta a la lectura”, comentario en cuyo *foco* se marca con la frase “**NO ES**”, lo cual dirige la atención hacia una categoría individual-actitudinal de la niña referente a la falta de disposición hacia la lectura. Esta idea se complementa con la atribución de por qué su hija sí practica la lectura, al emplear la frase “porque nada más lee lo que le llegara a interesar a ella”.

De aquí en adelante el foco de la conversación se centra en que la niña lee libros que le interesan y no otros. Como se ve en esta parte del comentario, el interés puede surgir de algún suceso de relevancia para la niña* o a partir del título del libro. En este comentario entra en juego la interacción entre la situación que desencadena el interés personal de la niña y el portador que satisface dichos intereses, es decir, el tema que aborda el texto y sus características editoriales con que cuenta.

Gusto personal por leer

Otros comentarios se enfocaron principalmente en el interés y gusto por esta actividad. A diferencia del comentario anterior en que el interés se relacionó con un tema específico, aquí se habla del interés por realizar esta actividad:

Ejemplo 1.4. Gusto por leer (E3)

9. Entrevistador: ¿Podría comentarme una experiencia en que su hija lea en casa?

10. Sra. María: Sí a ella **LE GUSTA** leer. A ella le llama la atención porque aquí ha habido como que concursos o algo así de lectura y ella se inscribe a eso. Y en la casa muy poco lo hace, de leer, porque nada más se enfoca a su tarea, pero tiene **(0.2)**, cuentos y a ella le gusta leer a su hermano cuentos porque para mí esa es una forma de leer y no precisamente “ponte a leer este párrafo”, sino léele este cuento. A veces incluso en la escuela donde va mi hijo les dejan pues que les lean este cuento y que él haga un dibujo sobre ello. Y yo le digo a ella, yo pongo a mi hija a que lea. Yo le digo a ella “léele un cuento” para que me ayude; obviamente yo le doy tiempo y le ayudo pero es una forma para jalar a mi hija. Yo como le digo a mi esposo mato dos pájaros de un tiro: veo la lectura de ella y hago la tarea de mi hijo.

En este ejemplo la señora entrevistada comenta una situación de lectura en que su hija lee a su hijo menor. Sin embargo, antes de llegar a enunciar esta idea la madre pone el foco de atención en que a su hija le gusta la lectura, categoría personal que favorece la práctica lectora. Esta idea la expresa de diferentes formas: por un lado, comentándolo de forma explícita (“a ella **LE GUSTA** leer”), afirmando esta idea en dos ocasiones y una tercera con una ligera modificación (“a ella le llama la atención”).

Al parecer la madre introduce la idea del gusto de su hija por la lectura para sustentar dos situaciones en que su hija lee: la primera se refiere a la participación en concursos de lectura, y la segunda, a la lectura de cuentos a su hermano. Sin embargo,

* En este caso el suicidio de un vecino, comentario que en este turno no se menciona explícitamente pero que anteriormente se había introducido.

recordando cuál fue la pregunta que se realizó, llama la atención que comience la explicación con la afirmación de que a su hija le gusta leer, aspecto que puede describirse como un acto de habla de tipo directivo, es decir, que busca dirigir al interlocutor hacia la aceptación del comentario expresado (Maria, 1999). De cualquier manera, es importante tomar en cuenta el referente expresado sobre el gusto por leer porque sugiere que es un aspecto que tiene presente la participante.

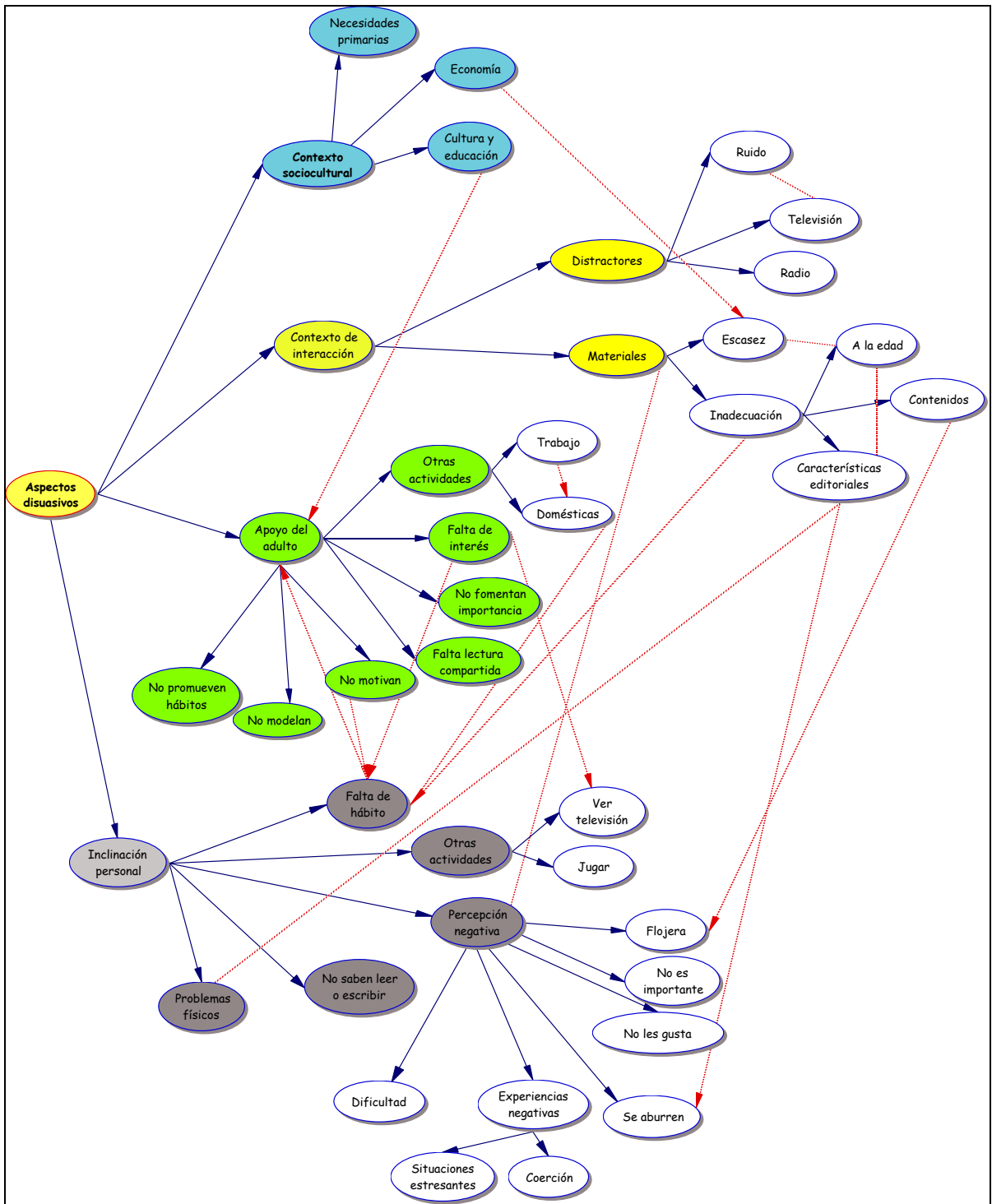
Cabe señalar algunos aspectos de esta experiencia en relación con la lectura: primero, el comentario “en la casa muy poco lo hace de leer porque se enfoca a su tarea, pero tiene cuentos y a ella le gusta contar a su hermano cuentos” dirige la concepción de lectura hacia la lectura de cuentos y deja de lado otro tipo de textos, en este caso para los empleados en las tareas. A partir de esto el comentario gira en relación con la lectura de cuentos que la niña realiza a su hermano menor, situación que parte de la solicitud de la madre para que su hija la apoye en la tarea de su hermano. Este aspecto muestra la interdependencia entre los integrantes de la familia y el apoyo mutuo que se brindan los niños (Aznar, 1995). Además, es una situación que la madre emplea conscientemente para monitorear la lectura de su hija y realizar la tarea de su hijo pequeño.

Otras dos expresiones son de importancia, por un lado la palabra “obviamente yo le doy tiempo” expresa un significado respecto a una aceptación sobre la importancia del tiempo en que se tarda la niña al leer, de hacerlo rápido, lo que sugiere que es un aspecto importante para esta persona. Por otro lado, la frase “jalar a mi hija” indica que esta situación es una forma en que la madre involucra a su hija para que lea aunque una vez más, empleando un término que indica coerción.

II. Aspectos que influyen negativamente las prácticas de lengua escrita

En esta sección se analizaron algunos comentarios sobre los aspectos disuasivos en la realización de prácticas de lectura y escritura en que, al igual que en el apartado anterior, muchas de las respuestas hicieron referencia a diversos aspectos interrelacionados. En la figura 2 se muestra el campo de representación sobre este tema abordado, sus niveles jerárquicos y las relaciones que se expresaron en el discurso de los participantes. Para este tema, los elementos centrales de la representación corresponden al apoyo del adulto y los aspectos individuales.

Fig. 2. Campo de representación de los aspectos que disminuyen las prácticas de la lengua escrita



Diversos aspectos que influyen negativamente en la práctica lectora

En el apartado anterior, sobre los aspectos que afectan positivamente las prácticas de la lengua escrita, el nivel más general correspondía a las actividades en que se emplea la lengua escrita, sin embargo, en esta sección se introdujeron otros aspectos que hacen referencia al contexto sociocultural.

Ejemplo 2.1. Aspectos que influyen negativamente en la lectura (E11)

27. **Entrevistador: ¿Qué cosas cree que influyen de forma negativa en la lectura?**
28. **Sra. Sandra:** Pues mira **(0.3)** Yo creo que a veces es **(0.2)** pues la economía porque hay cuentos muy buenos o libros muy buenos pero muy caros, entonces si a uno le interesa pues hay que hacer lo posible por juntar y comprarte ese libro. **(0.3)** En segunda podría ser la televisión, la radio, que a veces ya acapara más por decir a los niños en este caso. Y a veces uno como papá también es un obstáculo para que ellos aprendan a leer, porque en vez de dedicarles 15 o 20 minutos le decimos “sabes qué siéntate aquí ve la tele y déjame hacer mis cosas”. Uno mismo de padres somos un obstáculo para que no le fomentemos una buena lectura, o sea si a mí papá no me gusta leer, “hay qué aburrido que voy a sentar a mi hijo a leer”. A lo mejor **(0.3)** en el ambiente en el que se está desarrollando el niño porque a lo mejor no tiene la facilidad de tener un sólo libro en su casa o simplemente al papá o la mamá no le gusta y no le compra, no hace un esfuerzo por buscarle un libro que le guste al niño. A mi hijo el grande le gusta la película de *Harry Potter*, “mamá cómprame el libro”—porque a lo mejor viene más detallado en el libro o trae otras cosas que no se vieron en la película. Son cositas que igual uno debe de hacer el sacrificio o el esfuerzo porque si vemos que a un niño le gusta el libro pues tratar de ahorrar, no simplemente que los compres en una librería especial, a lo mejor en las típicas chacharitas encuentras libros muy buenos y a muy buen precio, tratar de buscarle la forma.

En el ejemplo anterior se habla de diversos aspectos disuasivos en la realización de prácticas de lectura y escritura: aspectos de índole social, aspectos del contexto del hogar, la falta de apoyo de los padres y madres de familia y aspectos personales. Aunque es un comentario muy breve, introduce referentes de diferente nivel semántico lo que indica una visión amplia de los factores que influyen en las prácticas de lectura y escritura.

El turno 28 inicia con el tópico de la *economía* como un aspecto social cuyo sentido se enfoca en el alto precio que tienen algunos libros. A través de la expresión “hay que hacer lo posible para juntar y comprarte ese libro”, la madre indica su forma de pensar en relación con la dificultad para comprar libros por el costo de los mismos y la situación económica familiar.

Posteriormente se mencionan aspectos relacionados con el contexto del hogar, principalmente la televisión y la radio que les llaman la atención a los niños, lo cual sugiere que se conciben como distractores de las prácticas de lecto-escritura.

Se comenta también que algunos padres y madres prefieren dejar a los niños viendo la televisión para hacer sus actividades, en lugar de dedicarles algún tiempo a sus hijos. Según lo anterior, el papel de los adultos como apoyo, en relación con la lectura de los niños, se ve obstaculizado por otras actividades que tienen que realizar; sin embargo, más adelante se habla de que a los padres y madres no les gusta leer y se les hace aburrido. En este caso el sentido del comentario cambia hacia la falta de interés de

los adultos por la lectura; al emplear los términos “gusto” y “aburrido”, se sitúa el comentario en referentes de carácter personal-actitudinal: la lectura no se practica porque no es una actividad de agrado o significativa. A partir de lo anterior, se habla de la falta de materiales de lectura en el hogar y la relación con que a los padres y madres no les gusta leer y como consecuencia no compran libros.

Para ampliar el tema referente a los materiales de lectura, la madre retoma el hecho de que hay ocasiones en que los niños quieren algún libro en especial y que se tiene que hacer el “esfuerzo” por comprarlos. La expresión “uno debe hacer el sacrificio o el esfuerzo” se refiere a la dificultad para comprar libros debido al factor económico. Nuevamente se regresa a la razón inicial del comentario respecto a la economía familiar. Como alternativa a esta situación, se comenta el comprar libros en “las chacharitas”, es decir, puestos de venta de objetos viejos o seminuevos con un precio económico.

Este es un ejemplo sobre los diversos aspectos que influyen negativamente la realización de prácticas de lectura y escritura y que van más allá de los hábitos individuales, ya que se introducen aspectos de índole contextual, económicos y sociales. Al retomar los aspectos sociales que influyen en la realización de prácticas de la lengua escrita, es necesario tomar en cuenta que la pertenencia social facilita u obstaculiza el acceso a la lectura y escritura, o en palabras de la persona entrevistada “es el ambiente en que se está desarrollando el niño”, es decir, las condiciones sociales, económicas y culturales en que el niño se encuentra inmerso (Hernández Zamora, 2003a). Aunque el comentario hace referencia a diversos aspectos, la madre enfatiza la situación económica en relación con el precio de los libros, lo que también influye en la disponibilidad de materiales de lectura y en las oportunidades de acceso a la lengua escrita (Kalman, 2003a).

Aspectos personales-interacción-contexto de práctica

Como se mencionó en el análisis cuantitativo, más de la mitad de los participantes no introdujeron en su discurso aspectos del contexto sociocultural sino que se enfocaron en aspectos del contexto de interacción (hogar), el apoyo de los padres y madres a sus hijos y en aspectos personales como el gusto o interés por leer y/o escribir.

Ejemplo 2.2. Aspectos personales, de interacción y falta de materiales de lectura en el contexto (E12).

- | |
|---|
| <p>33. Entrevistador: ¿Por qué cree que sus hijas no leen?</p> <p>34. Sra. Alma: A Magali sé que no le gusta la lectura porque fue imposición cuando era niña yyyy tiene problemas de vista, no ve bien, tiene problemas de retención esteeee (0.3) aunque yo le lea algo o ella, no tiene comprensión, ese es el problema de Magali. Abril (0.2) ehh la escasez de libros, porque a ella le gusta mucho la lectura y el problema es que ella quisiera leer más, tener más libros. Sí los hay pero no son de acuerdo a su edad, inclusive he tenido que esconder libros porque no los debe leer, hasta luego mi mamá me dice –“ese ya lo leí dos veces y es de pasión, no se lo prestes”. Me dice (la hija) –“me lo prestas” –“No cuando vayas en la secundaria”. Yyyy (0.2) Alba pues quizá a lo mejor el problema sería mi falta de tiempo porque a ella se ve que le va a gustar la lectura como a Abril, probablemente tenga más sentido de comprensión por la estimulación temprana hacia la lectura, entonces también le he dicho “aprende a observar, fíjate bien que tiene la página o el dibujo”, entonces (0.3) sería tiempo porque a veces me pide más tiempo para que le lea ese mismo cuento, porque no le</p> |
|---|

importa que sea el mismo porque a ella le gusta ese. Y dice que se lo vuelva a leer y se lo vuelva a leer, entonces con ella sería el tiempo principalmente.

El ejemplo anterior se refiere a tres tipos de aspectos disuasivos para la lectura: personales, de interacción y del contexto de interacción (hogar). En el turno 34 la persona entrevistada comienza su exposición con la frase “fue imposición”, aspecto relacionado con la interacción padre-hijo, específicamente la coerción y control por parte de los adultos hacia los niños; posteriormente, menciona los problemas de vista y la poca comprensión como aspectos de carácter personal, el primero de ellos de índole físico y el segundo de índole cognitivo.

Al comentar la situación de otra de sus hijas, el aspecto que influye es el no contar con materiales de lectura adecuados para ella. En primer lugar, emplea el término “escasez”, cuyo significado se refiere a una falta de materiales; posteriormente, amplía el significado hacia la adecuación de los materiales de lectura con que cuenta, por ejemplo, la frase “sí los hay pero no son de acuerdo a su edad”. En relación con lo anterior, comenta una de las funciones que ha hecho, “esconder libros”, sustentada en la idea de que dichos libros “no los debe leer” su hija. Esta idea (que se concreta en esconder libros) tiene su origen en el comentario que la madre de la señora entrevistada le dice sobre el tema que aborda el libro (“ese ya lo leí dos veces y es de pasión, no se lo prestes”); idea implícita de la representación social sobre que ciertos temas no los tiene que leer la niña sino hasta que sea mayor. Un aspecto que se puede recalcar es que la hija está interesada por esos materiales de lectura pero la madre le prohíbe emplearlos.

Por último, se habló de otro aspecto disuasivo que influye en la lectura de su hija menor, que se refiere a la falta de tiempo de la madre para leer a la niña a la cual le llama la atención la lectura. El interés de la niña lo atribuye al hecho de haberla estimulado desde la infancia a leer y dirigir la atención de la niña hacia las características del material de lectura (al inicio de la entrevista expuso su teoría de que la estimulación temprana a la lectura es una causa por que sus hijas leyeron, esta idea la derivó de la comparación entre su hija mayor y la menor, respecto a que la primera no la impulsó desde pequeña y por lo tanto no le gusta leer, mientras que con sus otras hijas sí lo llevó a cabo).

Falta de apoyo de los padres y madres de familia

Ejemplo 2.3. Falta de apoyo por parte de los padres y madres de familia en relación con la escritura de sus hijos (E20).

1. **Entrevistador: ¿Para usted qué es la lectura y la escritura?**
2. **Sra. Elena:** Mira para mí la lectura es algo bien importante porque ayudas a corregir tu ortografía, dentro de la lectura. Ahora para la escritura en muchas ocasiones nosotros lo dejamos tan a la ligera que por más que los maestros nos mandan recaditos que “qué fea letra, ayúdenle a corregir la letra”, no podemos nada de enseñarles. Yo creo que a lo que más nos abocamos es a que lean, no tanto a ayudarles a corregir la escritura, nos abocamos más a “tienes que leer 5 minutos, 2 minutos; haber yo te escucho”. Pero no ponemos tanta atención así como decirles “haber vamos a ver tu escritura, te voy a ayudar a corregir tu ortografía”, sino como que lo hacemos mucho a un lado y no le prestamos tanta atención a la escritura.
3. **Entrevistador: ¿Por qué cree que no se le pone atención a la escritura?**

4. **Sra. Elena:** Yo creo que por flojera, porque dicen (los padres) “ponte a leer yo te escucho” y uno está haciendo cualquier cosa y uno está poniendo atención para leer, pero para la escritura dicen “hay voy a sentarme y estar más pendiente con más dedicación para estarlo viendo”.
5. **Entrevistador: ¿Entonces tienen que dejar de hacer otras cosas?**
6. **Sra. Elena:** Me imagino que si porque en muchas ocasiones nos abocamos a otras cosas no tanto a este (0.3) a prestarle tanta atención, definitivamente decir “me siento contigo y nos ponemos a ver el libro”. Por decir nosotros llevamos un día muy agitado casi nunca estamos en casa, entonces para dedicarles un poquito más tiempo hay un *videoclub* de lecturas sobre no sé qué calle sea, cerca de aquí, a 8 minutos caminando. Entonces te digo martes y jueves les narran los cuentos, hay una cuentista. Ahí tienen la facilidad de que vas y ellos como niños tienen su credencial y van y sacan los libros y los leen y los vuelven a regresar. Entonces, te digo para la lectura puede ser más factible que le dediquemos más tiempo, para la escritura dices tu hijole yo la también la tengo fea, cómo la puede corregir la escritura, o sea te puedo ayudar a corregir tu ortografía pero a lo mejor tu escritura no porque yo también la hago fea. Entonces, yo creo que desde allí nos hace falta como una clase para decir yo voy a mejorar la letra y les puedo enseñar a mejorar la letra.

El fragmento anterior aborda la influencia negativa de la falta de interés de los padres y madres de familia en apoyar a sus hijos en la escritura. En esta intervención la pregunta original hacía referencia al significado de la lectura y escritura, sin embargo, el foco de atención gira hacia la escritura. Como se ve en el comentario, al inicio se relaciona la importancia de la lectura con la ortografía y, a partir de ello, se introduce la falta de apoyo de las madres y padres de familia a la escritura de sus hijos.

En el turno 2 se expresa claramente que los adultos no apoyan la escritura de sus hijos, centrando el discurso en la falta de corrección de la letra y ortografía, por lo que prefieren centrarse en la lectura. Existen cuatro frases que hacen referencia a esta falta de apoyo cuyos significados difieren: “lo dejamos tan a la ligera”, “no podemos nada de enseñarles”, “lo hacemos mucho a un lado” y “no le prestamos tanta atención”. La primera de ellas (“lo dejamos tan a la ligera”) minimiza la actividad de escribir, es decir, resta la importancia a la escritura. La segunda frase (“no podemos nada de enseñarles”) tiene un significado diferente ya que al incluir el verbo *poder*, hace referencia a una falta de posibilidad para apoyar a los hijos. El significado de esta oración es diferente ya que no se refiere a un aspecto de actitud o desinterés sino a una falta de conocimiento o habilidades para apoyar a los hijos en su actividad. La tercera frase (“lo hacemos mucho a un lado”) puede estar relacionada con las dos frases anteriores y ser una consecuencia de ambas, ya que “hacer a un lado” a la escritura puede deberse a que no es importante o no se sabe cómo apoyar. Por último, la cuarta frase (“no le prestamos tanta atención”), implica un desinterés en la escritura de sus hijos, aspecto referente a una actitud negativa de las madres y padres de familia.

Estas frases con significados diferentes en un lapso temporal breve, indican que la persona entrevistada tenía presente diversas ideas sobre la falta de apoyo de los adultos, desde el interés a la falta de conocimientos para apoyar a sus hijos. Todos estos aspectos tienen la misma importancia y se relacionan con elementos del sistema periférico de la representación social, mismos que se forman a partir de experiencias directas con la lengua escrita (Abric, 1993, 1996). Además, se evidencia el diálogo interno de la persona para encontrar sentido a su experiencia (Billig, 1991, citado en Van Dijk 2000).

En el turno 4 la madre pone el foco del comentario en la atribución sobre por qué los padres y madres no apoyan la escritura de sus hijos, para lo cual emplea el referente “flojera”, aspecto actitudinal relacionado con la falta de ánimo o desinterés de los adultos; aunado a lo anterior, se habla de que las madres y padres de familia prefieren realizar otras cosas y que la escritura requiere mayor atención para estar con los hijos.

En el turno 6 se comenta que prefieren realizar otras actividades y llevar a sus hijas a un “videoclub” para dedicarles tiempo a la lectura. Por otra parte, al hablar de la escritura la madre centra su apoyo en el trazo de las letras (caligrafía), argumentando que no tiene buena caligrafía y que sólo les podría apoyar en la ortografía, razón por la que es necesario un taller para mejorar el trazo de las letras. En este sentido, cabe señalar que muchas personas tienen una concepción de la escritura basada en los aspectos de apariencia, tales como, la caligrafía y ortografía y se deja de lado el contenido o mensaje escrito y el uso en que se emplea la escritura como herramienta cultural (Aguirre, 2000).

Experiencias negativas

Ejemplo 2.4. Experiencias negativas en relación con la lectura (E2)

11. **Entrevistador: ¿Alguna vez vio cuando leían (sus hijos)? Descríbame una escena en que sus niños leen en su casa.**
12. **Rosa:** Si bueno **(0.2)**, mis hijos cuando estaban chicos —casi todos iban a la escuela, eran tres—, pero a una de ellas se le dificultaba leer, pero, si leía pero leía en silencio, haga de cuenta que yo le decía “ponte a leer” y leía y luego yo le decía “ahora léelo en voz alta” y se quedaba **(0.2)** se quedaba muda. Le digo “como en silencio sí lo sabes leer y en voz alta no sabes expresar las cosas” y decía -“no es que me da miedo” y yo le decía —“pero porqué”. —“Pues no sé”. Y luego una vez la puse enfrente del espejo y le dije **“AHORA LEES”**. Dice —“es que no puedo” —. Y le dije —“tienes que poder porque cuando la maestra te pase al frente”—porque antes te pasaban al frente. Le digo “tienes que leer” y dice —“no puedo, no puedo” —. Y esa vez como quien dice la obligué le dije “tienes que leer” y casi se me desmayaba de los nervios, dice —“es que no puedo”. Es muy raro le digo porque los demás sí, aunque tartamudean, bueno delectaban como dicen, sí leían pero ella no. Dice “es que me da miedo”.
13. **Entrevistador: ¿Cuántos años tenía su hija?**
14. **Rosa:** Tenía como 8 años.
15. **Entrevistador: Iba como en 5º año.**
16. **Rosa:** No, ella me reprobó 2 años, entonces iba como en 3º; pero precisamente por eso **(0.2)** tuvo problemas porque no me la pasaban porque no leía, entonces la maestra me dijo “yo la pasó al frente y no lee”. Y “sí maestra pues también yo le digo en casa y no me quiere leer”. Entonces yo ya sé por qué. Porque le digo esa vez la puse enfrente del espejo y me dice “no puedo, no puedo” y no pudo, entonces mi reacción fue mejor la llevé al psicólogo **(risa)**. Digo la voy a llevar al psicólogo porque digo pues esta niña qué tiene, si me preocupé. Este, sabía todo, sabía restar, multiplicar, pero leer no. Entonces digo voy buscar otra opción. Me dice la maestra “sabe que la voy a reprobar”. Le digo “sí” ese día yo si le dije “¿me la va a pasar?” me dijo “no”. Le dije “bueno está bien”. Me dijo “busque otras opciones”. Si maestra, yo al rato la voy a llevar al psicólogo. Y sí, fíjese que sí la llevé saliendo luego la llevé acá a salubridad. Era una persona muy buena. La llevé y luego entrando a la escuela ya sabía leer y como si nada. La maestra me decía “¡Ah! ¿qué le hizo a su hija?”. Le volvió a tocar con la misma (maestra). La tuve que llevar al psicólogo y después de eso ya porque si seguía reprobé y reprobé años iba a ser más problema porque iba a salir más grande y deje de lo económico, porque de todos modos si era más grande iba a entrar en la tarde.

Este ejemplo aborda una experiencia en que la hija de la señora entrevistada no podía leer en voz alta, la causa a la que la madre atribuye esta situación y cómo la enfrentó. Se puede decir que este comentario busca rescatar de la memoria la experiencia vivida, ya que la persona trata de recrear el diálogo que tuvieron ella y su hija dentro de la situación.

En primer lugar, al inicio del comentario la señora diferencia el hecho de que su hija leía en silencio y que en voz alta no, focalizando el resto de su comentario en este último aspecto. Menciona cómo trató de entender esta situación buscando indagar la causa de por qué la niña no leía en voz alta y hace referencia a un estado de angustia de su hija ("es que me da miedo"). Enseguida, el comentario introduce un nuevo aspecto que afectó negativamente esta situación que se refiere a que la madre puso a su hija frente a un espejo y la obligó a leer incrementando la ansiedad de la niña. La madre centra su atención en que la niña leyera en voz alta, ya que lo relaciona con lo que tiene que hacer en la escuela, hasta situar a su hija "frente a un espejo" y obligarla a leer. Esta situación puso a la niña en un estado de mayor tensión ya que se menciona que la niña "casi se desmayaba".

En esta parte del comentario hay dos cosas que llaman la atención, la primera, es entender por qué la madre puso a la niña frente al espejo; y la segunda, el estado emocional que provocó esta situación. Respecto al primer aspecto, no se encuentran suficientes elementos para entender la razón porque la madre realizó esa acción, sin embargo, a modo de hipótesis se puede plantear que la madre pensaba que la niña podría verse a sí misma y darse cuenta de que no es difícil sentirse observada mientras lee, como si estuviera en el salón de clases: una simulación de una situación escolar tradicional.

En relación con la tensión que provocó en la niña se puede comentar que tanto la presión de la madre en insistirle que leyera, el obligarla a leer y ponerla frente al espejo, fueron elementos que incrementaron la ansiedad de la niña. En este sentido, vale la pena recordar que en la familia se llevan a cabo interacciones llenas de afectividad (Gomes, 2001) y que la atmósfera de seguridad alrededor de la interacción afecta la atención y confianza de los niños en la lectura (Bus y Van Ijzendoorn, 1988). Es necesario apuntar que todo encuentro con la lectura y escritura en el hogar conlleva una carga afectiva de gran relevancia para la formación de interpretaciones y valores asociados: son momentos esenciales para que el niño desarrolle una actitud favorable hacia la lengua escrita y que se mantenga a lo largo de la vida (IBBY México, 1993).

En el turno 16 se habló principalmente del problema que le ocasionó a la niña el no leer, mencionando que la niña reprobó dos años. En este comentario la madre expresa la certeza de por qué su hija no leía retomando lo que había pasado en la ocasión que la puso frente al espejo. Quizá el que la niña se angustiara y la experiencia negativa contribuyeron a que la madre relacionara el problema a una cuestión emocional, haciendo referencia a dos cosas, por un lado, que la llevó al psicólogo; y por otro, que el problema era focalizado a la lectura ya que sabía hacer otro tipo de actividades escolares (matemáticas, escribir o leer en silencio). Finalmente, la madre expresó su preocupación respecto a que la niña reprobara porque iba a salir de la primaria mayor y se iba a inscribir en la secundaria en la tarde.

Falta de motivación-falta de interés por leer

Ejemplo 2.5. Falta de motivación y falta de interés (E10).

21. **Entrevistador: ¿Y su hijo lee?**
22. **Sra. Carolina:** Mmmm pues (0.1) no mucho, de repente como que a él le hace falta más motivación para leer, porque él se motivaba también a leer cuando me veía a mi leyendo y escribiendo y todo eso, pero ahora que ya no me ve ya también casi no agarra sus libros, más que para hacer la tarea.
23. **Entrevistador: ¿Y cómo cree que podría apoyarlo para que leyera?**
24. **Sra. Carolina:** Pues igual de repente “oye mira esta lectura parece que está interesante”, o “mira este tema a mí me parece interesante, haber léelo para que tú también aprendas de ahí” o algo así. Yo pienso que así pero el que no se interese, yo creo que está en mí, porque no lo motivo, me hace falta más motivarlo para que lea más.
25. **Entrevistador: Usted piensa que la lectura se tiene que motivar...**
26. **Sra. Carolina:** Mmjmm, sí para mí sí. Sí porque por ejemplo luego le digo a mi esposo “oye porqué no te pones a leer esto”. –“¡Ah que flojera!”- Le digo que está interesante “mira dice esto, trae estos temas”, dice “bueno lo voy a ver”. Pero hay que motivarlos no nada más de repente toma lee esto. Entonces no, Y no a todos le gusta leer, a él por ejemplo le gusta leer las revistas de TV novelas, noticias, pero un libro en especial no, a él no le gusta tanto leer.
27. **Entrevistador: ¿Y usted a qué cree que se deba esto?**
28. **Sra. Carolina:** Pues quién sabe, flojera tal vez, porque luego le digo (al niño) “¿por qué no te pones a leer un libro?” y me dice “hay no es que me da sueño, es que me da flojera, es que no le entiendo, siempre me contestan así”, por eso el otro hermano le digo “es que deberías de leer este libro”, dice “no porque me da sueño”, entonces yo digo que es flojera, como que no les interesa (risas). Yo creo que no se le hace interesante la lectura.

En este ejemplo el tema general se refiere a dos razones por las que los niños no leen: por un lado la falta de motivación de los padres y madres de familia hacia la lectura; y por otro, la falta de interés de los niños hacia la misma.

Como se ve en el turno 22, la madre habla de que su hijo no lee mucho y dirige la atención del comentario hacia la falta de motivación del niño (que sí existía cuando la madre llevaba a cabo sus tareas escolares). Este comentario se relaciona con el hecho de que también algunos padres y madres de familia participan en actividades formales de alfabetización (Saracho, 2002), en este caso los estudios de educación secundaria por parte de la madre, situación que favorece el modelado de la lectura y escritura permitiendo la construcción de representaciones y símbolos por parte del niño de lo que el adulto realiza (Álvarez y Del Río, 2000).

En el turno 24, la madre reafirma la idea de que el niño no lee porque ella no lo motiva, como cuando le comentaba que una lectura era interesante. Este comentario lo complementa en el turno 26 y retoma una experiencia en que le dice a su esposo que leyera un texto y él le responde que tenía flojera. A partir de esto la madre trata de motivarlo explicándole de qué trata la lectura para fomentar su interés. Como se ve en este ejemplo tanto el padre como la madre, tienen actitudes diferentes hacia la lectura, aspecto que puede influir en las actitudes y motivación de los niños hacia la lengua escrita (Grolnick, Ryan y Deci, 1991, citados en Lynch, 2002).

En la mitad del turno 26 y en el turno 28 las respuestas se focalizan hacia otras razones sobre por qué no se lee, cuyos referentes principales son la falta de gusto y la flojera, tópicos de carácter personal. En el turno 28 la respuesta pasa a una suposición sobre por qué su hijo no lee (“Pues quién sabe, flojera tal vez...”), sin embargo, después menciona diversos comentarios que le dice a sus hijos a partir de los cuáles termina concluyendo que la razón es la flojera y falta de interés.

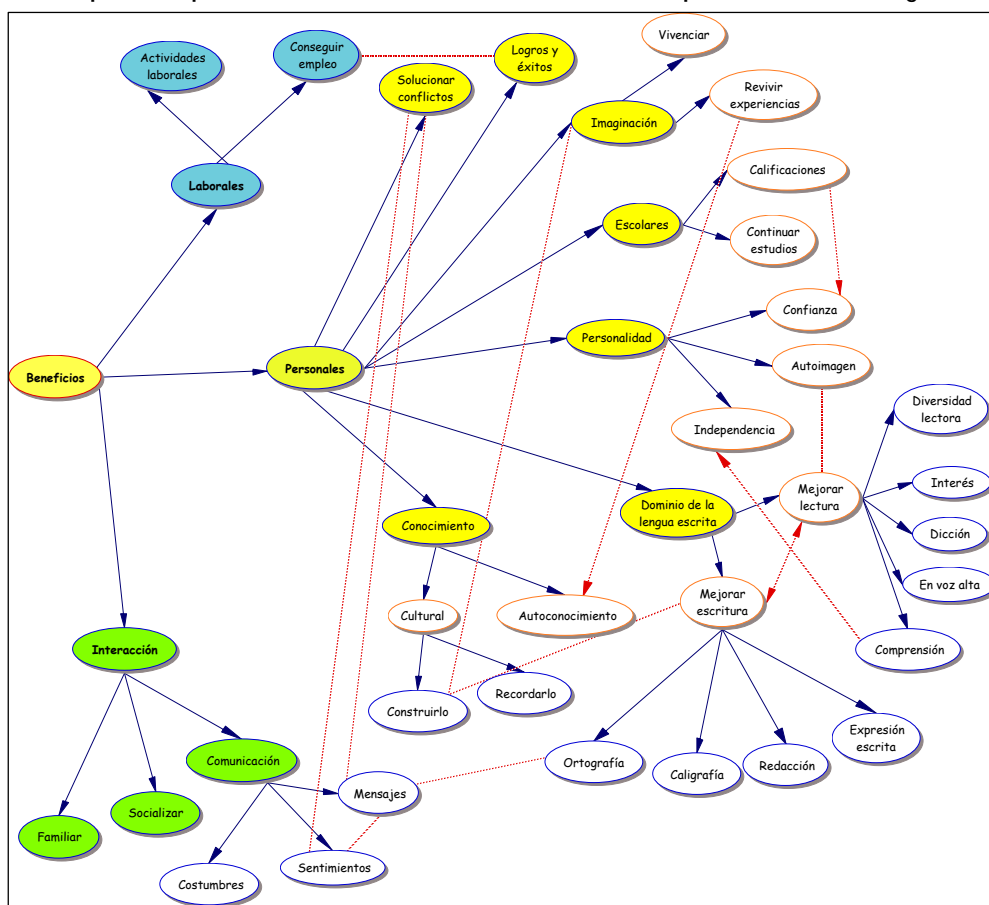
Hasta aquí se abordaron algunas atribuciones sobre los aspectos que influyen en la realización o no de prácticas de lectura y escritura. En la siguiente sección se abordará las concepciones que se tienen respecto a los beneficios de las prácticas de lectura y escritura.

III. Beneficios de la lectura y escritura

En este apartado se abordan algunos ejemplos sobre los beneficios o ventajas que se pueden obtener a partir del uso de la lengua escrita. Como se mostró en el análisis cuantitativo, los referentes temáticos se relacionaron con beneficios de carácter personal y de interacción; sin embargo, se introducen más de una categoría.

La siguiente figura muestra la representación conceptual que se tiene respecto a los beneficios de la lengua escrita. Estos aspectos se detallan más adelante en el análisis de los comentarios expresados. Los elementos centrales de la representación son los beneficios personales de conocimiento, tanto cultural como autoconocimiento.

Fig. 3. Campo de representación sobre los beneficios de las prácticas de la lengua escrita



Beneficios de conocer e imaginar cosas

Como se comentó anteriormente, algunas personas se refirieron a beneficios de carácter personal, tal y como se aprecia en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 3.1 Beneficios de conocer e imaginar de la lectura (E6).

37. **Entrevistador: ¿Qué beneficios cree que pueden tener sus hijos al leer y escribir?**
38. **Sra. Celia:** Tienen un Universo abierto ante ellos **(0.5)**. Pues, para mí la lectura es todo. Cuando uno lee un libro ve el universo, las constelaciones, los ríos, los mares, todo eso, que para mí que casi no he viajado pues me conozco todos los países, me conozco no sé, muchas cosas. Cuando uno lee puede viajar a otros países o a unas islas que son preciosas, entonces, por medio de la lectura ya llegué. O irme al Universo, a los hoyos negros, los eclipses, otros planetas que ya encontraron, o meterme al fondo del mar, o a un microscopio o ver la vida que empieza o todo lo que están haciendo de las clonaciones. Entonces por medio de los libros me meto ahí.
39. **Entrevistador: Sería conocer e imaginar...**
40. **Sra. Celia:** Yo como la película de Harry Potter, donde agarra el diario y el libro se lo traga, donde sale la serpiente grandota, él ve a los actores y ve que está ahí. Igual me siento yo con los libros siento que me agarran y me meten y entonces ya estoy en el fondo del mar, estoy en un país imposible de que exista **(risas)** y para mí eso es la lectura, es muy bonita me gusta mucho.
41. **Entrevistador: A usted le gusta y se siente bien...**
42. **Sra. Celia:** ¡Uy sí! Yo siempre he leído, desde ¡uhhh! Desde siempre. Mi papá nos compraba cada domingo un cuento. Él se compraba su periódico y en la casa había muchos libros igual que en la mía. Él nunca nos dijo “este libro no lo puedes leer”. Los leíamos todos los que queríamos y siempre habíamos leído mucho mis hermanos y yo.

El ejemplo anterior trata de los beneficios de la lectura en relación con conocer e imaginar. Las primeras dos frases del turno 38 (“tienen un universo abierto ante ellos” y “para mí la lectura es todo”) son frases metafóricas que hacen referencia a una amplitud de beneficios que se pueden obtener en la lectura; además, expresan una disposición o actitud positiva hacia la lectura por parte de la madre. Posteriormente la información del comentario se focaliza hacia la imaginación y el conocimiento, a través de los verbos “ver”, que hace referencia a imágenes de lo que se lee, y “conocer” para hablar de la adquisición de conocimientos a partir de los textos. En la siguiente parte del comentario se mencionaron algunos temas (científicos, paisajes, etc.) que la lectura permite conocer e imaginar. Al igual que al inicio del comentario, en esta parte se emplean las expresiones “por medio de la lectura ya llegué” y “por medio de los libros me meto ahí”, *metáforas*² que hacen referencia a la imaginación a partir de la lectura.

En el turno 40 la persona entrevistada emplea una analogía relacionada con el tema de la imaginación, al comparar la escena de una película y lo que siente ella al leer (“yo con los libros me agarran y me meten”), reflejando el agrado por esta actividad se reiterándolo en la última frase de este turno (“y para mí eso es la lectura, es muy bonita me gusta mucho”).

Finalmente, en el turno 42 la señora habló de su gusto por leer haciendo referencia a su experiencia personal como lectora. Esta experiencia se refiere al acceso

² Rodríguez (2007) comenta la importancia de tomar en cuenta las metáforas en el análisis de la estructura de las representaciones sociales ya que, al igual de la identificación del foco discursivo, dan cuenta de la centralidad de los elementos de la representación.

a los textos que tuvo en su hogar, comentando el apoyo de su padre como facilitador de materiales para leer, modelo lector e impulsor para que sus hijos se acercaran a los textos que más les interesaran sin ninguna restricción. De esta forma, el valor e importancia que la madre asigna a la lectura puede provenir de este tipo de situaciones vividas en un ambiente que valoraba la cultura escrita.

Beneficios de obtener conocimiento-sociales-afectivos

Ejemplo 3.2. Beneficios de conocimiento, sociales y afectivos de la lectura y escritura (E16).

- | |
|--|
| <p>23. Entrevistador: ¿Cuáles son los beneficios para sus hijos al leer y escribir?</p> <p>24. Sra. Verónica: (0.5) En primera van a ser más cultos, van a saber hablar mejor, va a saber relacionarse mejor con la gente, van a aprender más (0.3) más formas de entender a la gente porque si lees, a veces los libros te das cuenta de que no todos pensamos igual. A veces si no llegas a viajar y lees un libro de algún lugar que te gustaría conocer, a veces piensas que ya lo conoces y tienes de qué hablar y tienes más formas de socializarte.</p> <p>25. Entrevistador: ¿Y de la escritura?</p> <p>26. Sra. Verónica: (0.5) La escritura (0.3), la escritura la van a usar toda la vida, pero a parte (0.2) yo la trataría como una forma de desahogarte, si aprendes a escribir y dar tus ideas, lo puedes tomar como una forma de sacar todo lo que traes y todo lo que piensas.</p> |
|--|

En el ejemplo anterior el tema general se refiere a tres tipos de beneficios que la lectura y escritura pueden ofrecer: obtener conocimiento, relacionarse con otras personas y expresar sentimientos.

En el turno 24 la señora entrevistada inició la respuesta con la expresión “van a ser más cultos”, frase que emplea para comentar la adquisición de conocimientos culturales; en este sentido, la lectura se concibe como una fuente de instrucción y conocimiento. Enseguida, el foco de atención giró hacia el beneficio de socializar, específicamente, relacionarse y entender la forma de pensar de otras personas. En la última parte de este turno se establece un vínculo entre los dos beneficios anteriores, en el sentido de que conocer permite relacionarse con los demás.

El turno 26 hace referencia a los beneficios de la escritura, la cual se menciona es empleada durante toda la vida, y por lo tanto, forma parte de la vida cotidiana. Más adelante menciona que la escritura permite expresar ideas y sentimientos, para lo cual emplea la palabra “desahogarte” cuyo significado se relaciona con la expresión de sentimientos e ideas. En este sentido, el beneficio de la escritura es de carácter catártico, expresivo y comunicativo. Lo anterior cobra gran importancia ya que amplía e carácter práctico de la lengua escrita y lo relaciona con un aspecto personal e íntimo.

Beneficio de mejorar la escritura-obtener conocimiento-comunicarse

Ejemplo 3.3. Beneficios de mejorar la escritura, obtener conocimiento y comunicarse (E15).

- | |
|--|
| <p>23. Entrevistador: ¿Cuáles beneficios cree que se tienen al leer y escribir?</p> <p>24. Sra. Esperanza: El beneficio (0.3) el beneficio de leer, cuando uno está leyendo estamos reforzando la ortografía (0.3), al leer. Y al escribir, cuando uno ve una palabra cómo se escribe con B o con V, entonces “¡ah yo lo había escrito esta palabra que va con V!” por ejemplo, entonces estamos reforzando la ortografía, en ese momento, que nos va a servir para siempre, porque se queda grabado como lo estamos viendo al leerla y después al escribirla. Pero la lectura y escritura</p> |
|--|

van de la mano, porque cada vez que va leyendo las palabras va viendo cómo está escrita y uno va recordando cómo se escribe y tiene uno menos faltas de ortografía. También conocimiento y no se les va a hacer difícil **(0.2)** en cualquier parte que vayan, ya se hace un hábito y si no lee un día, por ejemplo, un párrafo o algo no está contento. Yo le digo porque así nos pasa a nosotros tanto a su papá como a mí, y a los niños. “¡Ay que estoy aburrido!” no pues mejor agarro mis libro voy a ver qué. O “tengo duda sobre esto” y ya. Es un hábito que no se siente uno contento si no lee. Adquiere uno un conocimiento de cualquier párrafo interesante o ya se **(0.5)** está enterado de lo que pasa o que pasó.

25. **Entrevistador: ¿Y la escritura?**

26. **Sra. Esperanza:** Una bonita letra (risas), tener una bonita letra y que se comuniquen. Comunicación más que nada. Ahorita ya no se utiliza mucho las cartitas porque agarran el teléfono y ya, pero antes era muy común hacer cartas y recados.

El ejemplo anterior aborda los beneficios de la lectura y escritura relacionados con la mejora de la escritura, adquisición de conocimiento y comunicación.

En el turno 24 la persona entrevistada relaciona la lectura con la escritura utilizando las siguientes expresiones: la primera, “estamos reforzando la ortografía” indica que la lectura fortalece los conocimientos ortográficos que se tienen; la segunda, “esto va a servir para siempre porque se queda grabado como lo estamos leyendo y escribiendo”, hace referencia al impacto duradero que puede tener la lectura y el observar la escritura de las palabras; finalmente, la frase “la lectura y escritura van de la mano” indica la interrelación entre leer y escribir, sin embargo, el comentario se enfoca a nivel normativo, referente a la ortografía.

Enseguida se hace referencia a la adquisición de conocimientos y se gira el foco del comentario hacia la creación de hábitos lectores, para finalmente regresar al tópico de conocimiento. Esta forma de poner en foco, sacar de foco y nuevamente poner el foco a un referente en un lapso de tiempo muy breve, se relaciona con la emergencia de una nueva idea de importancia para la persona (Dik, 1981, citado en Van Djik, 2000). En este sentido, se puede decir que en el transcurso de su comentario, esta persona quiso introducir el beneficio relacionado con la formación de hábitos lectores. Como se mencionó, el comentario regresó al tópico del conocimiento a partir de la lectura de “cualquier párrafo interesante”, frase que introduce una relación con entre la lectura y los intereses del lector.

En el turno 26 se habló principalmente de los beneficios de la escritura focalizando el discurso en la caligrafía y la comunicación. Sin embargo, en la última parte de este comentario se menciona que la comunicación por medios escritos ya no es muy empleada por el uso de otras tecnologías como el teléfono. En términos generales, los beneficios comentados se refieren a que la realización de prácticas lectoras permite mejorar el dominio de la lengua escrita, es decir, la escritura permite reflexionar sobre el lenguaje mismo (Olson, 1997).

Beneficio de conocer-expresarse-mejorar la lectura y escritura

Ejemplo 3.4. Beneficios de la lectura y escritura en cuanto a conocer, expresarse y mejorar la escritura (E2).

57. **Entrevistador: ¿Qué beneficios cree que tienen la lectura y escritura?**
58. **Rosa:** El leer **(0.5)** yo digo que **(0.3)** da un poco más de noción de las cosas y como cultivarse un poquito de los libros, porque sacar información **(0.3)** de un libro cualquiera. Y saber cultivarse, el tener nociones **(0.3)**, ya ve que luego hay libros que nos narran historias de otros países, saber en diferentes países cómo son las costumbres, cómo son los tratos entre las personas. Aprender de los otros países, aunque hablen diferentes no le entendemos pero yo digo que están en español. Yo digo que es cultivarse un poquito el saber cómo es en otros lados.
59. **Entrevistador: ¿Para qué otras cosas?**
60. **Rosa:** Para que se expresen bien, se puedan expresar yyy **(0.5)** para que tengan más noción de las cosas y se informen.
61. **Entrevistador: ¿Y la escritura qué beneficios tiene?**
62. **Rosa:** Pues este **(0.3)** en la escritura el expresarse ¿no? Y **(0.3)** Yo he visto personas que algo no lo dicen con palabras sino escritas. Le dicen a uno sabes qué, si hay un problema o una falta. No lo dicen de frente sino como en una carta o en un pedacito lo escriben.
63. **Entrevistador: ¿Sería otra alternativa para expresar las ideas?**
64. **Rosa:** Para expresar las ideas, ajá. Si hay cosas que a lo mejor no lo pueden decir de frente sino se les hace más fácil escribirlas y así decir las cosas. Pueden expresar palabras que **(0.3)** estando de frente no lo harían. Hay momentos en que uno no puede decir las cosas y finalmente si las dice pero escritas.
65. **Entrevistador: ¿Qué otro beneficio?**
66. **Rosa:** Este **(0.4)** ahora si ya me puso a pensar ¿eh? **(risas)**. Es que hay muchos beneficios. El tener el beneficio de escribir expresarse, tener buena letra, escribir correctamente y no comerse las letras, o le faltan o le sobran. Y hay muchos beneficios para leer y escribir a lo mejor te das a entender. Su pongamos cuando vaya a equis prepa o universidad y si no escribe bien pues no le van a entender. Letras claras y no patas de araña. A veces leo y le digo "haber qué dice aquí, fíjate que tú misma ni le entiendes a tus letras" y pues mejorarlas porque es importante. Todo esto sirve, luego no lo llevamos a cabo porque bueno pues ya me casé, ya para qué le sigo, ya para qué leo.

El tema general del comentario anterior se refiere a los beneficios de la lectura y escritura: por un lado, el comentario comienza con los beneficios de la lectura poniendo el foco del turno 58 en obtener información y conocer. Se emplean expresiones como "da un poco más de noción de las cosas y como cultivarse", "sacar información de un libro", "aprender de los otros países", todas ellas con un referente común que es el conocimiento.

En el turno 60 se menciona otro beneficio de la lectura respecto a mejorar la comunicación, aspecto que se comenta con la frase "para que se exprese bien". Posteriormente esta persona realiza una pausa para pensar en otros beneficios (aspecto que se muestra al alargar la conjunción "y", además de realizar una pausa de cinco segundos) pero regresa al beneficio antes mencionado respecto a conocer e informarse. Lo anterior indica la noción de otros beneficios pero que no pudo recordarlos.

En el turno 62 y 64 se habla de los beneficios de la escritura en cuanto a la expresión de ideas a otras personas, aspecto relacionado con la comunicación. El comentario inicia con la afirmación sobre este aspecto y posteriormente se explica con un ejemplo referente a cuando una persona expresa una idea a otra a través de un texto (“una carta o un pedacito”), sobre todo cuando son temas delicados o sensibles (“si hay un problema o una falta”) y la persona no puede decirlos de manera directa (“a lo mejor no lo pueden decir de frente” o “hay momentos en que uno no puede decir las cosas y finalmente si las dice pero escritas”).

En la pregunta sobre otros beneficios de la escritura (turno 65), la persona entrevistada mostró señales de reflexión expresadas en lenguaje no verbal (realiza una breve pausa y ríe) y verbal (con el comentario “ahora sí ya me puso a pensar”). Retoma la conversación comentando que hay muchos beneficios y detalla a los que se refiere: “tener buena letra, escribir correctamente y no comerse las letras”. El primero de ellos relacionado con aspectos mecánicos de la escritura como los movimientos y el trazo de las letras; el segundo y el tercero se refieren a aspectos normativos (caligrafía), señalando la escritura correcta de las palabras “o le faltan o le sobran”. Posteriormente amplía la respuesta sobre mejorar la letra (caligrafía) con los comentarios expresados “te das a entender” y “letras claras y no patas de araña”. Esto hace guiar el foco del discurso hacia el tema de la caligrafía mostrando que es un aspecto de gran importancia para esta persona. Finalmente, termina la intervención realizando la conclusión de que “todo esto sirve” y que no se lleva a cabo “porque bueno pues ya me casé, ya para qué le sigo, ya para qué leo”, introduciendo la idea de que la lectura sólo se emplea para cuestiones escolares y cuando no es de interés no se emplea.

Beneficios en las relaciones padres e hijos

Para finalizar esta sección, presentaré uno de los ejemplos de los beneficios de la lectura en las relaciones sociales, específicamente, en la interacción padres-hijos.

Ejemplo 3.5. Beneficios en las relaciones padres-hijos (E20)

<p>23. Entrevistador: ¿Cuáles cree que sean los beneficios de la lectura y escritura?</p> <p>24. Sra. Elena: Mira este (0.2), los beneficios yo creo que los obtenemos todos, porque en determinados momentos llega mi esposo (del trabajo) y “mira papá hoy trajimos estos libros, ya los empezamos a leer y fíjate que están bien papá mira” —y se sientan— “Haber qué pasó.” Y entonces empiezan a platicar y escucha todo lo que están viendo, lo poquito que han leído se lo empiezan a platicar. “¿Por qué no te sientas a leer un poquito con nosotros?” — “Hay es que vengo cansado”—“Dos minutos papá”. O sea yo siento que es beneficio para todos porque igual nos adentramos todos en la lectura aunque sea 5 minutos en la noche, independientemente si ya leyeron o no, nos adentramos. Digo es beneficio para todos.</p>

El tema general de la respuesta anterior se refiere al beneficio de lectura en las relaciones familiares. Al comienzo del comentario se mencionó que los beneficios son para toda la familia y se hace referencia a una experiencia en que el papá llegó del trabajo y las niñas le platicaron su lectura, empleando frases muy expresivas para llamar la atención de él: le comentaron qué libros tienen, de qué tratan y su agrado por dicha lectura. A partir de esto entraron en un diálogo sobre lo que están leyendo. Este diálogo es recreado por la persona entrevistada y menciona que aunque el padre llega “cansado” del trabajo, sus hijas le piden que las escuche “dos minutos”. A partir de esto, la madre deduce el beneficio de que la familia comparta un momento de lectura

("todos nos adentramos en la lectura"), es decir, que los padres y madres se involucren con sus hijos en la lectura.

Hasta aquí se abordaron algunos ejemplos relacionados con los beneficios de la lengua escrita, muchos de ellos tenían un componente afectivo ya sea al mencionar que la lectura permite una experiencia imaginativa o un momento agradable en familia; o también que la escritura permite expresar sentimientos a otras personas. Por otra parte, el beneficio de conocimiento es muy comentado, complementándolo con otras categorías, por ejemplo, con relacionarse con otras personas y comprenderlas. Finalmente, los beneficios de las prácticas de la lengua escrita pueden dirigirse al dominio del lenguaje, en este sentido, favorecen oportunidades para reflexionar sobre la lengua escrita y mejorar su dominio (Olson, 1997). En relación con lo anterior, es importante señalar que el grado de dominio mencionado se enfocó en habilidades básicas (ortografía, dicción, etc.); sin embargo, la adquisición de habilidades de alfabetización más complejas también requiere del apoyo de otras personas que cuentan con mayor pericia.

IV. Rol de los padres y madres de familia y la lectura

En este apartado se presentan algunos ejemplos de las respuestas sobre las funciones del adulto en relación con la lengua escrita y se analizan sus particularidades. Como hemos visto en los apartados anteriores, muy pocos comentarios se refieren a un sólo aspecto sino, por el contrario, abordan diversos aspectos muchos de los cuales corresponden a diferentes niveles semánticos, lo cual se muestra en la siguiente figura sobre el campo de representación acerca del rol de los padres y madres de familia. En dicho gráfico se los elementos centrales de la representación se relacionan con la función de facilitar el acercamiento y uso de los materiales de lectura, así como la motivación hacia la lectura y escritura y la realización de prácticas de la lengua escrita de forma compartida.

Fig. 4. Campo de representación sobre los beneficios de las prácticas de la lengua escrita.



Funciones de solicitar, acompañar y modelar la lectura

Ejemplo 4.1. Funciones de los padres y madres de familia de solicitar, lectura conjunta y modelado (E3).

17. **Entrevistador: ¿Ustedes comentan las lecturas que leen en su casa?**

18. **María:** Este pues hubo a principios de este año, no a finales del año pasado. La maestra les pedía libros, que tenían que leer libros y terminarlos para fomentarles la lectura, obviamente cosas que les fueran interesantes. Nosotros, entonces llegamos a un acuerdo mi esposo y yo de que a veces a mí es muy difícil ayudarle a mi hija en su tarea **(0.2)**, por lo mismo de que tengo que ir con mi hijo aquí y allá, o simplemente por cuestiones de X cosa que no pudiera ayudarle a mi hija en la tarea, entonces yo le digo —“Hazla, tu hazla como lo entiendas. Si llega tu papá dile que te revise sino yo”. Entonces, cuando estaba lo de los libros yo no tenía mucho tiempo como para estarle tomando el tiempo porque chocamos, en ese aspecto mi hija y yo chocamos, porque yo insisto en que **NO LO LEAS ASÍ** (rápido) y ella me dice—“es que el tiempo”. —“**NO ME IMPORTAN EL TIEMPO HIJA**”. —“es que la maestra me dice que en menos tiempo”. Entonces, yo siento como que chocamos y yo siento que una vez así es pesado tanto para ella como para mí. Entonces es algo de lo que ya mi esposo le decía —“sabes qué te pones a leer”. Le decía —“tal párrafo lee esto”— y a final de cuentas nos daban cierto tiempo para entregar o para que ella tuviera que explicar de qué se trató el libro. Y ya en la noche es cuando mi esposo leía. O sea ya leía mi esposo le decía —“yo entiendo que esto es así” y le leía “hora tú lee”. Él le decía —“hoy lees de aquí o aquí”— y entonces ya llegaba mi esposo y él le leía de tal forma que ella se diera cuenta que había un punto, había una coma, que había un signo de interrogación. Haciéndole entender la puntuación —“ahora léelo tú. No me leas lo que yo te leí, sino que ahora lee esta parte. Pero así como yo que te la leí”—. Entonces como que ya eran diferentes formas de leer, o sea de él con mi hija. Y yo le decía “no pero si la que tiene que leer es ella”. —“Pero si no le dices como —él me decía- cómo lo tiene que leer si no te escucha cómo lo va a hacer”—. Él como que daba el ejemplo y así nos la pasamos el año pasado sí leímos muchos libros y a nosotros también como que nos interesaba y ya platicábamos respecto a cualquier libro, los tres.

Como se observa el ejemplo anterior hace referencia a las formas en que la madre apoya a su hija en la lectura: solicitando que lea, acompañando a su hija y modelando. Respecto a la pregunta sobre comentar las lecturas que se leen en el hogar, en el turno 18, la participante hace referencia a una situación pasada sobre la solicitud de la maestra para leer en casa libros para fomentar la lectura. En este comentario la persona entrevistada realiza una especificación respecto a los libros comentando que “fueran interesantes”, lo cual introduce el referente del interés.

En la misma anécdota se habla de un acuerdo entre la madre y el padre para apoyar a su hija en la tarea, cuando la madre no podía apoyarla debido las actividades que realizaba en el hogar, al cuidado de su hijo menor u otra actividad.

Una vez que comentó este acuerdo, la participante realizó el comentario “no tenía mucho tiempo como para estarle tomando el tiempo porque chocamos”. Este comentario amplía las razones por las que no apoyaba a su hija, específicamente, por la falta de tiempo y el conflicto que tenían la madre y la hija por leer o no leer rápidamente; en este sentido, la discusión se daba cuando la niña quería terminar la lectura de forma rápida ya que en la escuela así se les enseñó, pero la mamá estaba en desacuerdo ya que privilegiaba la comprensión más que la velocidad de lectura.

Posteriormente se habla de la manera en que el padre apoyaba a su hija, en primer lugar, solicitando e indicando qué leer y, posteriormente, en la noche él leía con su hija. En este punto se mencionan algunas actividades que el papá realizaba: primero él leía interpretando el significado del texto y modelando la lectura; posteriormente, le pedía a la niña que leyera e imitara la forma como lo él lo hacía. En esta parte del comentario la mamá indica que “eran diferentes formas de leer”: en voz alta, respetando la puntuación y entonación, etc. En relación con el modelado, el padre justifica la conveniencia de llevarlo a cabo y se refiere a que permite a la niña saber cómo se tiene que leer correctamente. Estos momentos de lectura compartida favorecían la lectura de varios libros, momentos de convivencia y temas de plática familiar.

Funciones de interesar a sus hijos a leer-graduar la lectura-fomentar la elección de materiales

Ejemplo 4.2. Funciones de los padres y madres de familia de interesar a sus hijos, graduar la lectura y fomentar que elijan sus materiales de lectura (E17).

21. **Entrevistador: ¿Cuál cree que sería la función de los padres de familia en relación con la lectura y escritura de sus hijos?**
22. **Sra. Estela:** Punto uno que los papás también estén interesados, si no hay interés de parte de los papás o de un miembro de la familia, puede ser un primo, puede ser un tío, puede ser alguien; yo creo que también hay motivación desde esa parte. Y no obligar o querer que los chicos lo hagan y por obligación: lo tienes que hacer todos los días y como 20 planas, por ejemplo para escribir, y tienes que hacerla. No, no, no, poquito a poquito, una dosis, no aumentar la dosis cuando dice—“hoy no lo quiero hacer”—Pues no, mañana leerás porque si gustas y si no. Y también es que es de interés también, porque me di cuenta en la primaria que tienen que leer un libro cada semana, traían libros que no eran de interés de un niño y de repente Mario decía “mamá esto es muy técnico, a la tercera hoja ya no voy a querer leer porque está muy técnico, necesito algo, que por ejemplo ahorita que ya va a entrar en la adolescencia, algo de interés hacia la adolescencia, algo que tenga suspenso o algo diferente porque si me voy a aburrir leyendo, yo no quiero leer. No me va a interesar. De hecho leyendo la portada del libro, el título del libro, el resumen, no esto no es para mí”. También hay que saber qué es lo que les vamos a dar y no nosotros imponer, sino que ellos también hay que llevarlos a librerías y decirles buen mira hay muchos libros, esos son de tu edad. Y los libros hay una **(0.3)** colección del *Barco de vapor* y varias colecciones para el niño, además dicen la edad y qué interés podría tener para los niños. También **(0.2)** es cultural, ya sabemos que en México la gente no lee, las estadísticas que tenemos no leen, no es que no sepan leer, no leen, no se interesan por la lectura y son costosos. Los libros son costosos, prefieren compra un juguete que un libro muchas veces. Pero creo que para interesarlos dejarlos a ellos escoger, también dosificar la lectura no decir “tú te sientas aquí y dos horas me vas a leer”. No con 10 minutos, poquito a poquito, tu le lees en voz alta y si el niño lo quiere hacer bien, sino al día siguiente decir “mira te propongo que leamos”. Y hay muchas formas de llegarles a los niños, ser cauteloso con los padres porque muchas veces —“lee”— y le dejamos toda la responsabilidad pero —“¿Y qué quiere decir eso?”— No sé. Y también acompañarse con el diccionario eso es importante, pero justamente al dosificar la lectura ver qué tipo de vocabulario porque a veces hay traducciones pero en español de España y para el niño se le dificulta entender ese tipo de libros porque no es el lenguaje que usamos aquí; entonces, yo creo que también es tener cuidado por parte de los maestros o las bibliotecas de las escuelas ver qué tipo de libros, quién lo tradujo porque al niño se le va a dificultar “yo no uso esas palabras” pero hay que tener ese cuidado. Porque no los atraería mucho a los niños, porque **HAY QUE ATRAERLOS**, estamos en un país que

no lee, pues no le van a dar ganas de hacerlos. Por ejemplo, mis hijos leen mucho pero el pequeño dice “hoy no leo, no quiero leer yo voy ver tele”, también en la tele aprendo mucho que después lo puedo corroborar con un libro, una enciclopedia, va a la par, tampoco es no vean tele, la tele no es mala; igual Internet, el cine, todos los medios van a la par con la lectura y ahorita sí es muy difícil meterlos a la lectura, más bien hay que jalarlos.

La respuesta anterior hace referencia a que en un principio los mismos padres y madres —u otras personas de la familia— tengan el interés hacia estas actividades para motivar a los niños (“yo creo que también hay motivación de esa parte”); complementando lo anterior, se señala que los padres y madres “dosifiquen” la lectura de los niños, lo que hace referencia a graduar los momentos de lectura en lapsos temporales de menores a mayores. En relación con lo anterior, se habla de respetar cuando los niños no quieren leer y no presionarlos u obligarlos (en este punto se pone como ejemplo la forma tradicional de trabajar estas actividades, específicamente, escribir planas). La importancia de esta idea se relaciona con favorecer encuentros de lectura para satisfacer alguna necesidad y ofrecer la libertad a los niños de leer o no leer (Puente, 2002).

Posteriormente se habla de otro tipo de apoyo que tiene que ver con la elección de materiales de lectura y permitir que los mismos niños los elijan. Para llegar a esta idea, la madre primeramente centró el foco del comentario sobre los materiales de lectura de interés para los niños, e hizo referencia a una experiencia en la primaria en relación con los materiales que leía su hijo y su opinión de que no le interesaba leer dichos materiales. A partir de esto expone que los padres favorezcan y acompañen la elección de los materiales de lectura de los niños y que sean interesantes; en este punto, se evidencia el conocimiento de esta persona sobre cómo identificar si un material es adecuado o no para su hijo, haciendo referencia a la revisión de indicadores del libro (“leyendo la portada del libro, el título del libro, el resumen”) y las colecciones (*Barco de vapor*) que indican la *edad* y posible *interés* para el niño. Este aspecto es importante ya que, como comenta Schmitz (1997), cuando un material se va a comprar, la transacción se vuelve más significativa y el asunto del “valor relativo” adquiere mucha importancia.

En la siguiente parte del comentario, se plantea la problemática de la poca práctica lectora a partir de causas de tipo cultural (“en México la gente no lee”), justificando esta opinión (“las estadísticas que tenemos no leen”), centrada en aspectos personales (“no les interesa”) y económicos (“son costosos”). A partir de esto, se retoman los apoyos de los padres y madres de familia planteados anteriormente: permitir que los niños escojan sus materiales y dosificar la lectura. Además, se complementa el apoyo de dosificar la lectura con la negociación para leer conjuntamente entre padres e hijos (“mira te propongo que leamos”).

Por último, se comenta el apoyo de los adultos sobre establecer relaciones entre la lectura y otros medios educativos como una forma para atraer a los niños a esta actividad y favorecer el aprendizaje. En este sentido se comentan medios como la televisión, Internet y el cine, y a partir de esto, relacionarlos con la lectura. La idea planteada es tomar conciencia de que todos estos son medios complementarios.

Función de facilitar la comprensión de los textos

Ejemplo 4.3. Funciones de los padres y madres de familia de facilitar la comprensión de los textos (E15).

Fragmento del turno 8:

“...me dice mira mamá me dejaron esta tarea, le digo pues cámbiate y ahorita vemos... y si no le entiende seguimos el paso que le estoy explicando. Si me dice no entiendo, le digo está bien yo lo voy a leer (su cuaderno), y lo leo en voz alta como si fuera un libro. **(0.3)** Le digo fíjate lo que voy a leer. Ya que termino, le pregunto ¿qué le entendiste? Ahora tu léemelo y yo te escucho, le pregunto tú qué le entendiste lo que leíste, le digo que me lo explique. Pero me dice antes de que me conteste, me dice —tú que me entendiste a mí— y ya le digo. Después el me dice lo que entendió —“fíjate que ahorita leyendo me di cuenta como tengo que hacer el procedimiento de lo que me está diciendo la profesora”. Le digo sí te sirvió leerlo, me dice sí **(0.3)**. Pero cuando está de caprichoso de que no quiere hacer la tarea, tengo que empezar yo, o sea darle el ejemplo de que tengo que estudiar con él, agarrar el libro y pedirle que me ponga atención. Le digo yo te voy a leer porque sé que vienes cansado de las materias que viste, pero descansa tantito pero tú me vas a escuchar. No vas a hacer otra cosa más que escuchar, me dice sí mamá y nos ponemos a leer. O hay una palabra que no le entendemos le digo trae el diccionario para saber exactamente qué es lo que nos dice la frase tenemos que saber qué es lo que significa esta palabra, como tú no la sabes ni yo...”

El ejemplo anterior se refiere a la forma como la madre apoya la comprensión del texto que su hijo lee a partir de un proceso guiado que incluye solicitar la participación del niño, preguntar qué entendió, leer y explicar la lectura. En primer lugar se menciona que el apoyo de la madre se lleva a cabo a partir de que el niño tiene dificultad en entender el texto, lo cual implica sensibilidad a las necesidades del niño (“...me dice mira mamá me dejaron esta tarea, le digo pues cámbiate y ahorita vemos... y si no le entiende seguimos el paso que le estoy explicando”). Posteriormente, se realiza una serie de acciones de apoyo al niño iniciando con una lectura de los apuntes del cuaderno, elaborando preguntas sobre lo que entendió el niño a partir de la lectura de la madre, solicitando que el niño lea el texto y finalmente pidiendo que explique lo que entendió.

En este punto se el niño interviene solicitando a la madre que le explique también lo que ella entendió de la lectura (“me dice antes de que me conteste, me dice —tú que me entendiste a mí— y ya le digo”). En este proceso la madre participa como modelo lector y encamina la comprensión por medio de preguntas y reflexión.

Esta situación implica un intercambio participativo entre la madre y el niño, ya que también éste dirige la interacción y no sólo la mamá (“Pero cuando está de caprichoso de que no quiere hacer la tarea, tengo que empezar yo, o sea darle el ejemplo de que tengo que estudiar con él, agarrar el libro y pedirle que me ponga atención”), lo cual indica que la actividad se estructura de forma conjunta, característica de la participación guiada (Rogoff, 1997). Se menciona también cómo el niño a partir de este procedimiento construye una mejor comprensión al entender los aspectos relevantes de la actividad a realizar (“fíjate que ahorita leyendo me di cuenta como tengo que hacer el procedimiento de lo que me está diciendo la profesora”).

Enseguida introduce otra situación en que la madre apoya la comprensión del texto que su hijo lee sólo que con la variante de que el niño no quiere hacer la actividad, específicamente, la tarea. En esta situación, la madre proporciona el *andamiaje* necesario para apoyar al niño en su aprendizaje (“tengo que empezar yo, o sea darle el ejemplo de que tengo que estudiar con él, agarrar el libro y pedirle que me ponga atención”) y mejorar las relaciones en que se construye el conocimiento, a través de varias acciones, tales como orientar el interés hacia la tarea, manejar la actividad del niño, motivar y dirigir sus acciones, mostrar una versión de la acción a realizar, emplear diversos medios (como la ayuda del diccionario) y llegar a un entendimiento común (Wood, Bruner y Ross, 1976, citados en Rogoff, 1993; y Bruner, 1983, citado en Méndez y Lacasa, 1995).

Función de apoyar la caligrafía de sus hijos

Ejemplo 4.4. Función de los padres y madres de familia como apoyo en la caligrafía de sus hijos (E19).

39. **Entrevistador: ¿Y usted cuál es su función para apoyar la lectura y escritura de sus hijos?**
40. **Sra. Estrella:** Mira yo por ejemplo tengo el problema de mi hijo que tiene la letra muy fea y Carolina como le dejan demasiada tarea pues todo el día está escribiendo por eso no hay problema, pero mi hijo tiene la letra fea entonces yo por eso siempre estoy con él hasta la fecha con los trazos, antes de que se ponga a escribir primero ejercita, porque en esa forma yo los apoyo y te digo yo no tengo el problema porque los dos me escriben y me leen, no tengo que obligarlos, no tengo ese tipo de problemas.

En el ejemplo anterior la persona entrevistada introduce la función de apoyar la caligrafía de su hijo. Para apoyar lo que cataloga como “el problema de su hijo”, es decir, corregir su letra, esta persona solicita a su hijo que realice ejercicios antes de escribir. Considerar como un problema la caligrafía tiene que ver con la concepción de la escritura que, como lo muestra este caso, se encuentra relacionada con aspectos de apariencia (Aguirre, 2000; Rivera, 2008; Concari, 2005, entre otros). Hemos comentado anteriormente que el apoyo de los padres y madres en aquellas habilidades lecto-escritoras, está muy relacionada con la representación social que tienen de la lengua escrita, del desarrollo de sus hijos y de su función como padres.

Para comprender mejor el comentario anterior, ampliaré la respuesta sobre la concepción que tiene de la escritura, que complementa a la intervención anterior:

11. **Entrevistador: ¿Considera alguna de las dos (la lectura o escritura) como más difícil?**
12. **Sra. Estrella:** Aprender a escribir, definitivamente, por los trazos porque al principio se les pone a hacer ejercicios, o sea, para la lectura yo siento que no pero para la escritura primero son trazos para aprender a hacer letras.
13. **Entrevistador: O sea lo que es el movimiento.**
14. **Sra. Estrella:** Del movimiento sí. Digamos es una técnica aprender a escribir, **PARA MÍ ES UNA TÉCNICA**, porque son los ejercicios, luego las vocales, el alfabeto y empezar a formar palabras, y bueno también la lectura tiene su chiste, también aprender a formar palabras.

Como se ve en el turno 11, en primer lugar se considera la escritura de mayor dificultad debido a la realización de cuestiones de carácter mecánico como la realización de trazos. En el turno 14 queda mejor explicitada la concepción de la escritura, al enfatizar que es “una técnica”; aspecto que refleja la importancia que se le da a las habilidades mecánicas dejando de lado las operaciones mentales complejas que subyacen al acto de escribir.

Función de comprar libros

Ejemplo 4.5. Función de comprar libros (E5)

27. **Entrevistador: ¿Cuál cree que sea su función en relación con la lectura o la escritura?**
28. **Sr. Jorge:** Ahora es como dicen (0.5) comprarles libros para que ellos se superen ¿sí? A mí que me digan que libros para que ellos se superen. A mí que me digan qué libros, como en la escuela dicen cómprese este libro para que--. Si a mí me dicen que compre ese libro yo se los compro y aparte de que se lo compro y aparte de que se lo compro, saben qué “tienen que leer un rato, no pues cada quien, una esta y una tú”. Y yo estoy en la mejor disposición de cooperar y ahora sí como dicen por el bienestar de mis hijos lo hago. Le entro a lo que me digan.
29. **Entrevistador: Cree que su función sea comprarles libros.**
30. **Sr. Jorge:** Principalmente ese caso.
31. **Entrevistador: ¿Algo más?**
32. **Sr. Jorge:** Yo pienso que leer con ellos ¿sí?, acompañarlos porque es muy diferente leer con alguien a leer solo, porque hay veces que lee uno una cosa y se queda con la duda qué dice una palabra. Y si está con otras personas: ¿oye por qué dice esto, por qué ponen esto? O cosas como dicen todo, revistas y libros manejan ya la sexología. Ellos están un poco atrasados y tienes que estar sacándoles sus dudas poco a poquito para que se vayan enterando de cómo es parte de sexología, parte de cosas de adultos que ya es muy difícil que los prives de eso porque a ese nivel ya están muy avanzados. Sí, yo creo que si nos ponemos a leer funcionaría, sí compartir.
33. **Entrevistador: ¿Se le ocurre algo más?**
34. **Sr. Jorge:** Pues como todos que dicen que para leer, nos dicen que debemos estar con ellos ahí sentados tomándolos en cuenta, que estemos viendo, que estemos leyendo. No que él está leyendo y yo estoy haciendo otra cosa. Le digo “sabes qué tú léeme y yo te oigo o yo te leo y tú me dices qué es, qué le entendiste y qué dudas tienes” y ahí vemos cómo lo- (0.5). En realidad sí es cierto que hay que estar al tanto de ellos. Tomar mucha atención a lo que están haciendo.

En el turno 28 de esta respuesta se menciona la función del padre de familia relacionada con comprar libros a sus hijos. El padre expresa la importancia de comprar libros con el fin de que los niños se superen (“que me digan que libros para que ellos se superen”). El foco de atención de esta respuesta es la disposición del padre de comprar libros, sin embargo, en por lo menos tres ocasiones comenta la frase “a mí que me digan qué libros”, aspecto cuyo significado expresa la necesidad de saber qué libros son los más adecuados para que pueda adquirirlos.

Este aspecto es importante ya que como menciona Schmitz (1997), muchas madres y padres de familia saben que leer es importante pero no saben qué comprar o dónde conseguir materiales. Además, se tienen diversas creencias y expectativas en relación con el libro, por ejemplo, la creencia de que los libros deben tener un gran mérito

literario para garantizar que su hijo vaya más adelantado en la escuela. Finalmente, en este turno se menciona que también el padre solicita a sus hijos que lean y reparte la lectura, aspecto que menciona de forma breve y no desarrolla más.

En el turno 32, menciona otra función de los adultos que se refiere a llevar a cabo momentos de lectura conjunta para facilitar la comprensión del texto. En este aspecto se habla de apoyar a comprender el significado de algunos términos o temas. Se hace referencia a la idea de que algunos temas, como por ejemplo, la sexología, tienen que estar apoyados por los adultos, además, se comenta que “es muy difícil que los niños (a los niños)” de leer cualquier tema, lo que refiere a la disponibilidad de la información en diversos medios que pueden estar al alcance de los niños. El comentario termina con una afirmación de que la lectura conjunta es adecuada para estar pendiente de lo que leen los niños apoyarlos en sus dudas (“si nos ponemos a leer funcionaría”).

Por último, en el turno 34 se expresa la idea de acompañar a los hijos y ponerles atención (“estar con ellos ahí sentados tomándolos en cuenta”), haciendo referencia a un discurso generalizado (“como todos dicen”); posteriormente, desarrolla esta idea con ejemplos y anécdotas, para finalmente expresar una afirmación sobre la idea general del párrafo, es decir, estar al tanto de los niños (“En realidad sí es cierto que hay que estar al tanto de ellos. Tomar mucha atención a lo que están haciendo”). Podemos considerar que este fragmento ilustra cómo a través del discurso se puede descubrir la realidad externa y reflexionar sobre el propio pensamiento, en este caso, al emitir una idea que partía de referentes externos (“como todos”) y a través del comentario se apropie de la misma (“en realidad sí es cierto hay que estar al tanto de ellos”) como un acto de habla representativo de la postura que el hablante tiene sobre lo que dice (Maria, 1999; Ballester, 2006).

Prepararse e informarse para apoyar a sus hijos

Ejemplo 4.6 Prepararse para apoyar a sus hijos (E11)

- | |
|--|
| <p>31. Entrevistador: ¿Y cuál sería la función de los padres en cuanto a la lectura?</p> <p>32. Sra. Sandra: Uno como padre tiene que ir creciendo con los hijos, saber que hay métodos diferentes y que a los niños les enseñan diferente todo. Yo como mamá me preocupa porque hijo yo solo tuve hasta 4º semestre de bachillerato, a mí me preocupa seguirme preparando para ellos, porque a veces te preguntan los niños “mamá que significa esto” y te quedas peor que ellos porque no sabes y no te interesa seguirte preparando. Si tú tienes ese (0.3) pues ese sentimiento de superarte de progresar, a tus hijos se los vas a transmitir. Porque si una persona profesional, preparada, le cuesta trabajo imagínate a una persona que es conformista.</p> |
|--|

En el ejemplo anterior se habla de otro tipo de función de los padres y madres de familia que se refiere a la disposición de seguir preparándose para apoyar a sus hijos. La señora entrevistada inicia su discurso mencionando “que uno como padre tiene que ir creciendo con los hijos”, aspecto que hace referencia a la construcción evolutiva de la paternidad-maternidad, en la cual “los padres van construyendo la tarea de ser padres a partir de lo vivido y de lo innovado en cada momento histórico” (Máiquez, 2000) y por lo tanto, el aprendizaje ocurre tanto en los adultos como en los niños.

Se menciona también la disposición de prepararse para conocer “métodos diferentes”, aspecto que refleja un conocimiento sobre los cambios en las formas de crianza y de enseñanza-aprendizaje. Otra razón para prepararse se refiere a que muchas

veces los hijos necesitan ayuda en algunos temas, por lo que la madre al estar informada podría apoyar las dudas que sus hijos tengan. Finalmente se menciona otra razón que justifica que la madre tenga esta disposición de prepararse, referente a que esa actitud ("sentimiento") se lo transmite a sus hijos, lo cual como se ha mencionado, puede impactar en las actitudes y motivación de los niños (Grolnick, Ryan y Deci, 1991, citados en Lynch, 2002).

V. Prácticas de lectura y escritura en el hogar

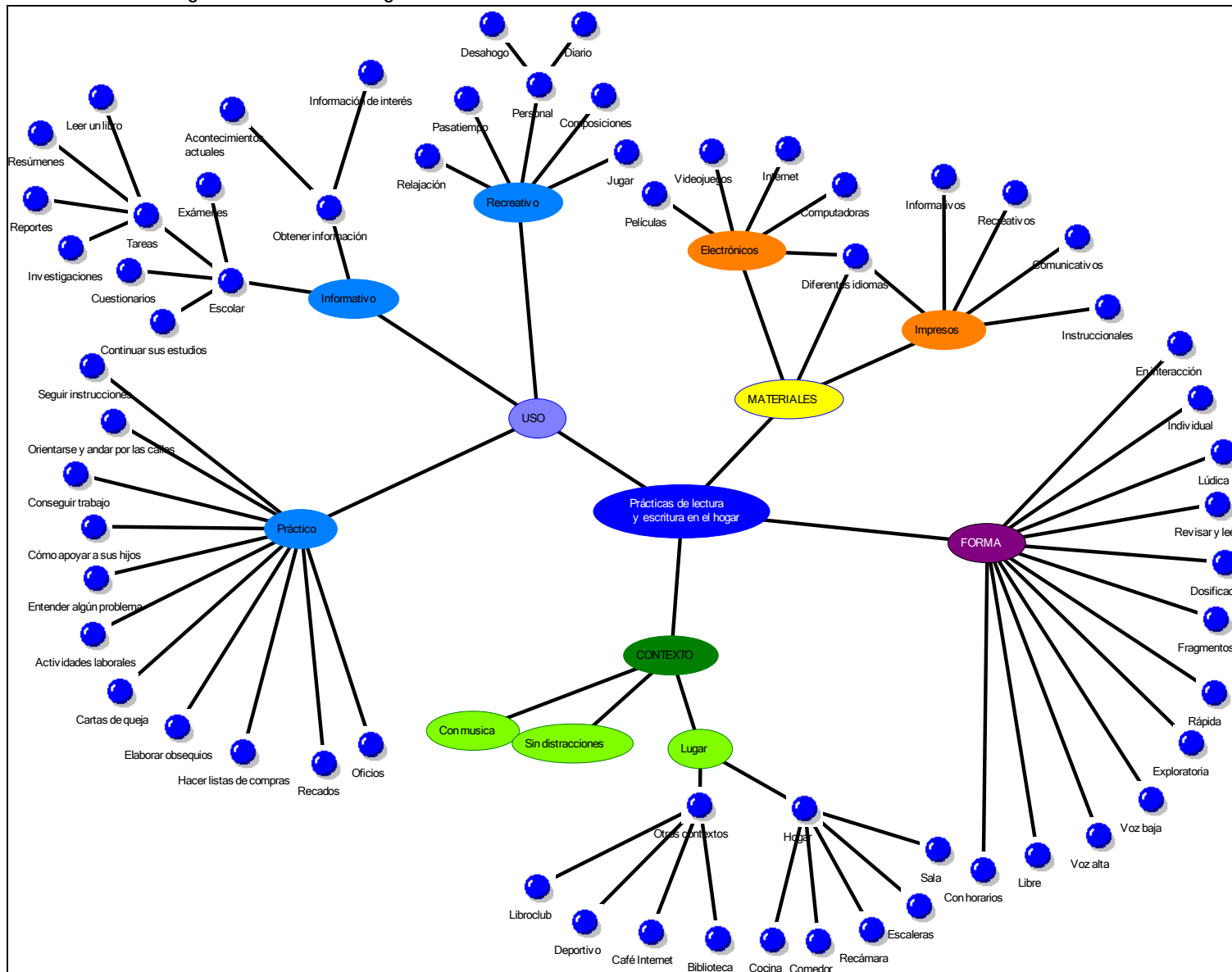
Una vez abordadas algunas concepciones que se tienen sobre diferentes aspectos de la lengua escrita, en la siguiente sección se analizarán los comentarios sobre algunas prácticas de lectura y escritura en el hogar.

Para analizar este aspecto se tomó como referencia a los *eventos* de lectura y/o escritura, entendidos como aquellos episodios en que la lengua escrita tiene un papel central, es decir, en que hay un texto o textos centrales para la actividad y se puede hablar acerca de ellos. Además, estos eventos son actividades repetidas, vinculadas con una rutina, forman parte de procedimientos y expectativas, de instituciones sociales y cuentan con una naturaleza situada (Barton, Hamilton e Ivanic, 2000). Por ello, se tomaron en cuenta los siguientes aspectos:

- Uso de la lengua escrita (para qué).
- Lugares o espacios de interacción (dónde).
- Materiales de lectura o portadores de texto (qué).
- Participantes (quiénes).
- Características de la interacción (cómo interactúan los participantes).
- Aspectos relevantes de la lengua escrita (cómo se interactúa con la lengua escrita).

Existe una multiplicidad de prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo en el hogar, por lo que resulta difícil analizar cada una de ellas. En el siguiente gráfico se muestran las prácticas de lectura y escritura que se realizan en los hogares de la comunidad de padres y madres de familia que participaron en el estudio. El gráfico muestra la diversidad de aspectos que se relacionan con las prácticas de lectura y escritura, desde los usos de la lengua escrita, los materiales que se emplean, la forma o cualidad que presentan y las características generales del contexto en que se desarrollan.

Fig. 5. Prácticas de la lengua escrita en el hogar.



A continuación se analizan algunas repuestas expresadas por los y las participantes en el estudio. Cabe señalar que se seleccionaron sólo los comentarios que se desarrollaron de forma más extensa para realizar el análisis sobre los temas de interés.

Ejemplo 5.1. Lectura y escritura informativa, recreativa y práctica (E11).

5. **Entrevistador: Platíqueme una situación donde se lea o se escriba en su casa o donde se hacen las dos cosas. ¿Qué hacen?, ¿con quién?, ¿a qué hora?, etcétera.**
6. **Sra. Sandra:** Para la lectura y escritura de mis hijos lo manejamos de dos formas: en la casa a la hora de hacer tarea, a las 4 de la tarde para hacer resúmenes de la escuela. Primero yo los pongo a leer para que entiendan qué están leyendo; posteriormente sobre la lectura sacamos un pequeño resumen sobre lo que entendieron ellos, vienen palabras que a lo mejor no entienden ¿no? subrayamos las palabras que a ellos no se les hacen familiares, sacamos la enciclopedia o diccionario, vemos qué quiere decir tal palabra para que ellos tengan la idea de lo que están leyendo en concreto. Después terminamos las tareas. Eso lo hacemos en la sala, tenemos la mesa y nos ponemos los tres, el chiquito, el grande y yo. Me tengo que dividir porque si hago primero con uno la tarea ¿por qué el primero?, ¿por qué el primero por qué el segundo? Los dos juntos y dedicarle tiempo a cada quién.
A parte hacemos una forma muy buena porque lo que el chiquillo no entiende el grande le ayuda. —'Mira esto quiere decir esto o se lee así o se escribe así'—, entonces, eso es bastante bueno porque se apoyan los dos. Por esa parte de las tareas pues así lo manejamos, en la sala con todo apagado porque no hay forma de distraerse y de no tomar en cuenta lo que están leyendo o escribiendo. En cuanto a tareas es eso, pero en la noche tenemos el hábito de leer cuentos. Antes de acostarse agarrar el cuento que ellos quieran, cuentos infantiles lo mismo hacemos porque, por decir, a ellos les gusta leer mucho el de *El Mago de Oz*, pero eso no es narración como que infantil porque viene más detallado, vienen palabras que no entienden, entonces sacamos lo mismo, qué lección vamos a leer hoy, subrayamos igual las palabras. Se los leo yo primero para que ellos tengan una idea de lo que vamos a ver, le subrayamos qué quiere decir conforme a la lectura. A lo mejor hago un paréntesis de decir a lo mejor X palabra significa esto para que ellos tengan la idea de lo que les estoy leyendo, o están leyendo ellos. Les digo qué significa porque a veces hasta uno se les hace ¿y esto qué es? Son palabras que a lo mejor tú las conoces pero con otro nombre pero hay que ir diciéndole a los niños esto significa esto que puede ser lo mismo que tú conoces como esto. Les leo yo un rato después le toca a uno y después al otro. Igual que vayan leyendo y tomar en cuenta la puntuación, los signos todo para que sea más concreto. Al final de que terminamos de leer un cuento -cuando es pequeño pues lo terminamos- y cuando son cuentos como éste **(0.2)** con varios capítulos, ellos preguntan. Haber yo te pregunto a ti Fabián qué entendiste o que te imaginaste porque muchas veces no trae las ilustraciones cuando trae ilustraciones pues se ve y cuando no, les digo haber cierran los ojos yo les leo y ustedes se van imaginando que ustedes son el personaje del cuento porque aparte es una forma muy bonita de que lo niños vivan algo que les gusta en ese momento. Posteriormente cada uno pregunta, aprendí esto y a mí me gustó esto o por qué paso esto. Entonces es volver a decirle miren hicieron esto porque se portó mal o por cualquier cosa. Nosotros tenemos esa forma de lectura en la casa. En la noche se hace en la cama para que los niños se duerman y nos acostamos los tres en la cama y conforme les voy leyendo ellos ponen atención y ya terminamos de leer, ahora sí a despedirnos, a darles su beso y posteriormente se duermen.
7. **Entrevistador: Y una situación en la que escriban, para qué escriben...**
8. **Sra. Sandra:** Mira ellos escriben **(0.2)** por decir jugando, nosotros acostumbramos juegos como el famoso basta. A parte les ayuda porque piensan o sea, les gusta ver quién hace más puntos, es una forma de escribir. Otra es que les digo haber hijos vamos a hacer la lista del súper o del mercado y apuntala tú Leonardo, no ahora te toca a ti Fabián. Esa es

una forma de involucrarlos dentro de la familia y se van repartiendo porque es problemático tener dos niños y no saber a quién darle primero, entonces mejor si es necesario un volado pues ni modo y te toca a ti primero, te toca a ti mañana. Entonces en la escritura a lo mejor si es un poco menos porque de no ser las tareas de la escuela, hacer alguna lista **(0.3)** pues para la casa o no sé a veces este **(0.3)** escribir por ejemplo en el cumpleaños de alguien. Vamos a hacer una tarjeta no se la compramos, haber tú Fabián qué decides hacer -yo el dibujo- perfecto tu dibujas, tú Leonardo redacta la tarjeta por así decirlo. Entonces en la escritura si un poco menos pero sí tratamos de hacerlo así.

9. **Entrevistador: ¿Y eso de la tarjeta, cómo la hacen?**

10. **Sra. Sandra:** Primero hacemos **(0.2)** no sé, primero vemos con qué lo vamos a hacer qué materiales tenemos para utilizarlos, tenemos cartulina y qué más. Haber ¿cómo te gustaría que fuera la tarjeta para tu papá?, por así decirlo, no falta quien diga es del 24 de febrero, una banderita. Entonces has de cuenta que hacemos siempre un borrador, primero damos ideas todos porqué no le pones papá felicidades te queremos mucho, etc. Pero conforme vamos escribiendo a lo mejor se te vienen ideas a la cabeza y lo vas aumentando entonces primero hacemos el molde de la tarjeta, posteriormente el borrador de lo que vamos a escribir y después ya al final concretamos. Haber leemos los tres la tarjeta, haber qué te pareció, va bien a lo mejor en orden, porque todo tiene que llevar su secuencia. Pues sí, va bien redactada. Y ya posteriormente la pasamos a escribir y ya en una hoja de colores y al final el dibujo. Depende de lo que le gusta. Son detallitos que a lo mejor tenemos que dividir, podemos dividir en 4 la tarjeta tú haces ahí y yo aquí y este entre todos. Y es una forma de **(0.2)** que todos nos involucremos en todo. Son detallitos que a lo mejor a la gente se les hace muy cursi pero a mí en lo particular me gusta que mis hijos se involucren en todo lo que pasa en la casa, porque aparte somos una familia, todos juntos. Yo siento que eso para mí ha funcionado porque a ellos si le gusta hacer esto. Entonces en escritura sería eso.

En el ejemplo anterior se abordan tres situaciones en que se emplea la lengua escrita en el hogar. La primera (turno 6) se enfoca en la realización de tareas en el hogar; la segunda (segunda mitad del turno 6) habla de la lectura recreativa (cuentos); por último, la tercera (turno 8 y 10) menciona una práctica.

1- **Realización de tareas escolares en el hogar** (primera mitad del turno 6). Esta situación se refiere a la lectura para hacer resúmenes cuyos aspectos incluyen:

- a) *Uso de la lengua escrita (para qué)*. El uso principal de la lectura es de tipo informativo, lo cual implica obtener conocimiento del texto para una actividad escolar: la tarea.
- b) *Características del contexto (dónde)*. El lugar en que se lleva a cabo esta situación es la sala del hogar. Como se puede apreciar la señora comentó que realizan la tarea a las 4 de la tarde, en la sala, en una mesa y con "todo apagado". Estas condiciones buscan favorecer la concentración de los niños y la atención que la madre les brinda, aspecto expresado en el comentario "no hay forma de distraerse y de no tomar en cuenta lo que están leyendo". La madre estructura de alguna manera la actividad al interactuar con sus hijos y guiar la actividad.
- c) *Materiales de lectura y/o escritura (qué)*. En esta situación se mencionaron materiales de lectura tales como la enciclopedia y el diccionario para apoyar el significado del texto que leen. Aunque no se menciona qué material emplean para la lectura de la tarea, retomando los resultados de la Encuesta Nacional de Lectura (Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2006), se puede pensar que sea el libro de texto, ya que es el principal material de lectura que en educación primaria se emplea.

- d) *Participantes (quiénes)*. En esta situación participan la madre y sus dos hijos.
- e) *Características de la interacción (cómo)*. En esta situación la madre se relaciona con sus dos hijos para brindarles tiempo a ambas, lo cual refleja la disposición por apoyarlos. Además, se llevan a cabo interacciones asimétricas de dos formas: por un lado, la madre estructura la actividad de los niños e interactúa con ellos para brindarles atención y apoyo a ambos; y por otro lado, cuando involucra al niño más grande para apoyar el aprendizaje del menor, le delega la responsabilidad de la actividad para que éste apoye al menor, aspecto que se ejemplifica en el comentario “hacemos una forma muy buena porque lo que el chiquillo no entiende el grande le ayuda. —‘Mira esto quiere decir esto o se lee así o se escribe así’—, entonces, eso es bastante bueno porque se apoyan los dos”. Como se mencionó, las situaciones asimétricas están estrechamente relacionadas con las situaciones de tutoría en que uno de los participantes cuenta con mayores conocimientos y habilidades para guiar la actividad (Lacasa y Herranz, 1995).
- f) *Aspectos relevantes de la lengua escrita (cómo)*. Desde el comienzo de la intervención se enfatiza la comprensión del texto que leen, para lo cual se menciona una secuencia de actividades que llevan a cabo, tales como, leer el texto, sacar el resumen, clarificar el significado de algunos términos y terminar la tarea. En este proceso se maneja tanto la lectura como la escritura (resumen), además de apoyar la comprensión del texto, se pusieron en evidencia las siguientes características de la lectura:
 - Lectura por parte de los niños.
 - Elaboración de resúmenes.
 - Subrayado de palabras que no se entendieron.
 - Consulta en diccionario o enciclopedia para clarificar el significado de algunas palabras.

2- **Lectura de cuentos** (segunda mitad del turno 6). Esta situación se refiere a la lectura conjunta entre la madre y sus dos hijos en momentos de interacción recreativos.

- a) *Uso de la lengua escrita (para qué)*. El uso que se le da a esta situación es de carácter recreativo, ya que es una lectura libre, de un género literario (novela) y en un ambiente informal (recámara).
- b) *Características del contexto (dónde)*. Esta situación se lleva a cabo en la recámara de los niños, por las noches antes de que los niños se duerman. Los participantes se encuentran cómodos acostados en la cama para que posteriormente se duerman.
- c) *Materiales de lectura y/o escritura (qué)*. El material de lectura es un libro literario seleccionado por los niños. Este material adquiere una importancia mayor ya que los niños escogen de acuerdo a sus intereses, por lo tanto, la lectura se vuelve más libre y relacionada con los gustos y motivación de los niños.
- d) *Participantes (quiénes)*. Los participantes son la madre y sus dos hijos.
- e) *Características de la interacción (cómo)*. Las interacciones que se llevan a cabo son de tipo asimétrico, ya que la madre se hace cargo de la situación de lectura y se emplean diversas estrategias de guía como parte de un proceso de participación guiada: en primer lugar, se crea un ambiente favorable para la lectura recreativa (en la cama por las noches); se promueve la participación de los niños de diferentes formas: seleccionar el material, leer, imaginar y preguntar; la madre ajusta su apoyo para la comprensión del significado de las palabras al retomar los conocimientos de sus hijos y partir de ellos para construir el significado (“hay que ir diciéndole a los niños ‘esto significa esto’

que puede ser lo mismo que tú conoces como esto"); se promueve el diálogo de los niños sobre el texto; y se guía la interpretación.

f) *Aspectos relevantes de la lengua escrita (cómo)*. En esta situación incluye algunos aspectos relacionados con la lectura:

- La madre favorece que los niños seleccionen el material de lectura.
- Lectura del texto por parte de la madre (modelo).
- Facilita la comprensión de algunas palabras durante la lectura, subrayándolas (marcándolas) o comentando el significado de las mismas.
- Divide la lectura entre los niños.
- Solicita que lean respetando la puntuación.
- Promueve la imaginación de lo que se lee.
- Promueve la discusión sobre el texto por medio de preguntas y respuestas.
- Clarifica el significado del texto.

3- **Escritura de una tarjeta de cumpleaños** (turno 8 y 10). Esta es una situación en la que se emplea la escritura para realizar una tarjeta de cumpleaños para el papá.

a) *Uso de la lengua escrita (para qué)*. El uso de la escritura en esta situación es de carácter práctico en que se opta por elaborar un obsequio en lugar de comprarlo.

b) *Características del contexto (dónde)*. En esta situación no se tiene información sobre el contexto en que se lleva a cabo esta actividad, es probable que se lleva a cabo en el hogar debido a que en ningún momento se mencionó otro escenario, además de que las dos situaciones anteriores se llevaron a cabo en este lugar. Sólo se sabe que se realiza en el mes de febrero.

c) *Materiales de lectura y/o escritura (qué)*. El material que se comentó para realizar esta actividad es la cartulina, se emplearon otros materiales pero no se sabe cuáles fueron, aquellos necesarios para escribir e ilustrar.

d) *Participantes (quiénes)*. Los participantes son la madre y sus dos hijos.

e) *Características de la interacción (cómo)*. En esta situación las interacciones son de tipo asimétrico en un contexto de colaboración ya que la madre estructura la actividad y guía el desarrollo de la misma. La madre reparte las tareas entre sus hijos, fomenta el diálogo sobre lo que se va a hacer e involucra a los niños en la toma de decisiones. Dentro del contexto de la participación guiada, diríamos que la madre involucra a los niños, dirige la actividad y la estructura según ciertos aspectos de planeación y solución de problemas (por ejemplo, hacer un borrador, preguntar opciones, revisar y concretar). Además, la madre estructura la actividad de forma conjunta e individual, para nuevamente interactuar conjuntamente.

Por último, el tono afectivo de las interacciones se plantea como cómodo y agradable e inclusive la madre menciona que esta situación provoca gusto tanto a ella como a sus hijos.

f) *Aspectos relevantes de la lengua escrita (cómo)*. Los aspectos relacionados con la lengua escrita de esta situación incluyen:

- Planeación del texto escrito, aspecto que se observa al preguntar a los niños qué quieren escribir.
- Opciones para iniciar el texto, la madre realiza una especie de lluvia de ideas, con la pregunta "¿cómo te gustaría que fuera la tarjeta para tu papá?" que provoca las respuestas de los niños.
- Escritura de un borrador, en que se dan ideas de lo que escribirán.

- Escritura y revisión del texto, conforme se escribe se decide agregar otras ideas, pero también una vez que el borrador está listo se lee para dialogar si está bien o no.
- Escritura colaborativa e individual, la madre maneja estas dos opciones para elaborar la tarjeta. La primera, como se mencionó en casi todo este turno, mientras que la segunda, al dividir la cartulina en cuatro y cada uno realiza su arte para que al final la última la realicen entre todos.
- Ilustración, después de que está el texto, se realiza un dibujo para la tarjeta.

Por otra parte, otros participantes comentaron prácticas relacionadas con la lectura recreativa.

Ejemplo 5.2. Lectura recreativa entre hermanos, individual y con la madre (E9).

9. **Entrevistador: ¿Me podría platicar alguna situación en la que lee su hijo en su casa?**
10. **Sra. Xóchitl:** Bueno este **mmm (.02)** A mi hijo le gusta leer a cualquier hora, siempre y cuando yo creo que tenga ganas y no le diga “¡lee esto!” porque no lo va a hacer. Pero este **mmm (.02)** él solo con su hermano le dice “ven te voy a leer un cuento” y a él le gusta escuchar y sí, se sientan en el sillón, en la mesa o en la cama y se ponen cómodos, si van en la cama su almohada, se quitan los zapatos, se acuestan los dos y ponen el libro y lo lee. El cuento a él se lo lee y lo terminan, no son libros grandes pero el que empieza lo terminan. O en el sillón si está él sólo tranquilo, está él sólo nadie lo interrumpe y él solito termina de leer una revista, que habla por ejemplo historias ilustradas por ejemplo del Hombre araña, de aventuras o los héroes que hay, pero casi la mayoría trae de qué se trata y resúmenes pequeñitos con las imágenes y los terminan. Si son libros son libros de la escuela por ejemplo, el libro de lecturas trae cuentos, que le gusta mucho, ya toma ése y la lectura que le ha gustado mucho la vuelve y la vuelve y la vuelve a repetir mucho. Del libro (de cuentos) que mi hermana le regaló, **LO TERMINÓ EN UN DÍA**. Y a él le gusta que lo escuches, que si tú estás platicando con él te dice “voy a leer este libro, ya lo terminé mamá”. Me dice “quieres que te lo cuente, te lo platico de qué se trata”, y yo pues ahí le pongo atención le digo “ándale pues léemelo” y le pongo atención. Si no le pongo atención se da cuenta porque me dice “te estoy hablando y no me estás haciendo caso” y me pregunta, “haber ¿cuál es el personaje o qué te dije?”. –“Ay no discúlpame es que me distraje, es que estoy haciendo estas cosas”, inclusive cuando estoy haciendo de comer hay veces que jala el libro de lecturas y se va conmigo a la cocina y me está leyendo ahí, y le pongo atención porque nosotros le hemos inculcado “si nosotros estamos explicando algo, tú nos tienes que poner atención porque si no nosotros nada más estamos perdiendo el tiempo”. Y él lo mismo si lo ha tomado en cuenta porque hay veces que nos dice lo mismo “mamá te estoy leyendo y tú no me estás poniendo atención”. Y así, así, o estoy sentada o viendo la televisión y llega “mamá te leo” –“Ahh pues, bueno órale pues léeme un pedacito”. Y ya lee pero uno--Yo me aburro a veces, pero él sí, lo que le guste si lo lee.

Lectura de cuentos entre hermanos y con la madre. En el ejemplo anterior, se mencionan tres situaciones breves en que el niño lee con su hermano, de forma individual y con su mamá. Como preámbulo a las situaciones se menciona que al niño le gusta leer siempre y cuando no lo obligan a hacerlo, posteriormente comienza a relatar las situaciones:

- 1- **Lectura con el hermano.** En esta situación se menciona la lectura del hermano mayor al menor de un cuento (él solo con su hermano le dice “ven te voy a leer un cuento”). En esta situación se mencionan los siguientes aspectos:

- a) *Uso de la lengua escrita (para qué)*. El uso de la lengua en esta situación es de carácter recreativo, ya que leen por gusto, aspecto que se menciona con la frase "le gusta leer", referido al niño mayor, y con la frase "le gusta escuchar", referido al menor.
- b) *Características del contexto (dónde)*. El lugar de lectura es el sillón de la sala, en la mesa o en la cama de tal forma que se pongan cómodos para leer.
- c) *Participantes (quiénes)*. Participan los dos niños.
- d) *Materiales de lectura y/o escritura (qué)*. Sólo se menciona que leen un libro pequeño de cuentos.
- e) *Características de la interacción (cómo)*. No se tiene información sobre qué tipo de interacciones se llevan a cabo pero al ser el niño grande quien tiene la iniciativa de leerle un cuento al pequeño y éste no sabe leer todavía, es de suponer que el niño mayor está llevando el papel de experto, por lo que la relación es de tipo asimétrica.
- f) *Aspectos relevantes de la lengua escrita (cómo)*. En esta situación de interacción la madre comenta los siguientes aspectos:
 - Gusto por leer y escuchar la lectura.
 - Uso de libros pequeños o textos breves.
 - Creación de un ambiente cómodo para leer ("en la cama y con la almohada, se acuesta y se quitan los zapatos").

2- **Lectura individual**. Esta situación describe cuando el niño lee de forma individual los materiales que le gustan ("está él solo nadie lo interrumpe y termina de leer una revista").

- a) *Uso de la lengua escrita (para qué)*. En esta situación se emplea la lengua escrita de forma recreativa, por placer.
- b) *Características del contexto (dónde)*. Se comenta que el niño lee solo en el sillón, tranquilo y sin que nadie lo interrumpa.
- c) *Participantes (quiénes)*. Lectura individual por parte del niño.
- d) *Materiales de lectura y/o escritura (qué)*. Revistas, historias ilustradas (cómic) o libros de cuentos de la escuela, todos ellos ilustrados.
- e) *Aspectos relevantes de la lengua escrita (cómo)*. En esta situación de interacción la madre comenta los siguientes aspectos:
 - El niño crea un ambiente cómodo de lectura.
 - Evita distractores.
 - Lee y relee el texto que le gustó más.
 - Termina de leer el libro, aspecto que la madre enfatiza.

3- **Lectura del niño con la madre**. Esta situación se relaciona con la lectura de un libro regalado por la tía, en que el niño se acerca a la mamá y le pide que lo escuche.

- a) *Uso de la lengua escrita (para qué)*. En esta situación se emplea la lengua escrita de forma recreativa ya que al niño le gusta que la madre escuche el texto que lee.
- b) *Características del contexto (dónde)*. El lugar de lectura es la cocina cuando la madre está preparando la comida, en la tarde.
- c) *Participantes (quiénes)*. Participan el niño y su mamá.
- d) *Materiales de lectura y/o escritura (qué)*. Libro de cuentos regalado por la tía.
- e) *Características de la interacción (cómo)*. El niño tiene la iniciativa de leer a la madre, sin embargo, en un momento se da cuenta de que la madre está distraída y le exige que le ponga atención, aspecto que ilustra que el niño también

contribuye a estructurar la actividad. Para que el niño exija a la madre que le ponga atención, es de suponer que se percató que la madre estaba distraída. Aunque no se menciona cómo se da cuenta el niño, quizá toma en cuenta la información no verbal que la madre transmite (“si no le pongo atención se da cuenta”). Aunque se da esta forma de interacción, al final la madre termina comentando que a ella no le gusta mucho leer (“ya lee pero uno...Yo me aburro a veces”).

f) *Aspectos relevantes de la lengua escrita (cómo)*. Se comentan las siguientes características relacionadas con la lectura:

- Gusto del niño por leer.
- El niño tiene la iniciativa para platicarle a la mamá de qué trata y le comienza a leer.
- Realización de preguntas para saber si la madre está poniendo atención y siguiendo la lectura.

Por otra parte, el uso de la lengua escrita de carácter recreativo puede ser distinto a los anteriores, al estar enfocado en un aspecto personal-afectivo. En este caso el término recreación se puede entender desde otra acepción: *re-creación*, es decir, volver a crear a la persona. Este uso está relacionado con aspectos emotivos y afectivos muy marcados porque implican la expresión del estado emocional del escritor y a la vez, la empatía por parte del lector. El siguiente ejemplo se relaciona con la escritura personal a través de un diario.

Ejemplo 5.3. Escritura de un diario (E20)

13. **Entrevistador: ¿y sus hijas para qué escriben o en qué momento?**
14. **Sra. Elena:** escriben solamente cuando tienen algún convivio o algo y quieren hacerles alguna dedicatoria a sus amigas, una de ellas (su hija) es muy curiosa porque ella si lleva su diario, entonces en la noche cuando ya se va a dormir me dice “dame 10 minutos porque estoy terminando de escribir mi diario”, o sea ella lleva su record de todo lo que hace al día. En ese sentido si es algo fuera de la escuela que no es tanto de la tarea. Es independiente de la escuela, ella lleva su diario. Cosas a parte pues nada más con sus primas que juegan a la escuelita que van a escribir algo. En si que diga hoy voy a hacer una carta para mi papá o mi mamá, no, solamente en ocasiones muy especiales, no es muy constante que escriban fuera de sus cuadernos de clase, a excepción de Diana que lleva su diario que así todas las noches le dedica 10 o 15 minutos para escribir, pero igual pues no le puedes corregir porque es muy egoísta (**risas**), no te lo presta para nada, como son cosas personales, se le respeta que tenga su diario y lo deja encima de su mueble. Da curiosidad el verlo pero no nos metemos a menos que me diga, o “anoche escribí esto, mira mamá haber cómo lo ves”. Pero solamente si ella me lo platica, de otra manea no. Nosotros como papás debemos de respetar su libertad, “aquí puedo poner mis cosas y no las van a leer” o a manifestar de otras maneras.

Escritura de un diario. La situación anterior se refiere a la escritura de un diario por parte de la hija mayor de la señora entrevistada. Al inicio del comentario se mencionan brevemente diferentes situaciones de escritura como por ejemplo, la escritura para las amigas, escribir en el juego de la escuelita, escribir cartas para sus papás y finalmente la escritura de un diario. Es esta última situación la que se desarrolla un poco más y a la que me referiré a continuación:

- a) *Uso de escritura (para qué)*. El uso de la escritura es de carácter recreativo, entendido como una manera para crear a la persona que escribe, por lo que es de carácter personal-emocional-afectivo.
- b) *Características del contexto (dónde)*. Aunque no se menciona explícitamente el lugar en que se lleva a cabo esta situación, se puede pensar que es en la recámara de la niña, por el comentario “lo deja encima de su mueble” y porque se lleva a cabo por las noches “cuando ya se va a dormir”.
- c) *Participantes (quiénes)*. La niña ya que es un tipo de escritura personal.
- d) *Materiales de lectura y/o escritura (qué)*. No se menciona en qué tipo de material escribe su diario, sin embargo, al comentar que “lo deja encima de su mueble” y las demás referencia a que es fácil acceder a él (por ejemplo, “da curiosidad el verlo pero no nos metemos” o “anoche escribí esto, mira mamá haber cómo lo ves”), es probable que sea en un cuaderno.
- e) *Características de la interacción (cómo)*. La niña escribe de forma individual lo cual la madre respeta, sin embargo se menciona la posibilidad de que la niña comparta lo que escribió e inicien una interacción (“solamente si ella me lo platica”).
- f) *Características de la escritura (cómo)*. Se comentan las siguientes características relacionadas con la escritura:
 - Escritura individual.
 - Escritura de las actividades realizadas en el día.
 - Períodos de tiempo breves para escribir.
 - Escritura personal y confidencial.

Por otro lado, las prácticas de la lengua escrita de forma recreativa no son del único tipo que se realiza en el hogar, se llevan a cabo prácticas escolares que tienen que ver con el uso informativo de la lengua escrita. Veamos los siguientes ejemplos:

Ejemplo 5.4. Lectura informativa madre e hijo (E4).

21. **Entrevistador: Me podría platicar una experiencia en su casa con sus hijos con la lectura y la escritura.**
22. **Sra. Concepción:** mire como que eso que me ha entrado un poquito de-- No crea que uno lo sabe y cierra los ojos y se pone a hacer el quehacer y dice “tú lee y yo hago el quehacer”. Yo fui un tiempo así y me imagino que muchas gentes son así. De que “sí ándale yo lavo los trastes y tu ve leyendo” y la verdad ni lo pela uno y el niño está por acá y mi mamá. Y después dije no **(0.3)**. Dije ni leía ni yo le entendía ni yo podía corregir si decía una palabra mal. Entonces lo que ahora hacemos es que nos sentamos. Sí tengo el reloj porque nos dicen que tenemos que llenar una hojita donde tenemos que poner cuántos minutos, porque el año pasado así era. Entonces me siento con él y leemos y él va leyendo y yo le digo así no se dice esa palabra, regrésate y otra vez. Estamos ahí, tenemos la cocineta y la sala y estamos sentados en la mesa de la cocina, es en la noche, ya está la luz encendida y él está enfrente y yo enfrente de él. El grande casi no está porque va a la prepa en la noche, el chiquito siempre está ahí a veces está dormido pero cuando está ahí él está con un libro hablando. Le digo espérame y luego ya tú y según él acaba de leer y me inventa un cuento de las ilustraciones. Y ya termina y “¿cuánto hice mamá?” –“no pues 3 minutos” “¡Ah qué bueno mamá!”. Él no sabe (leer) pero como ve al otro lo hace. Entonces Rodrigo lee y dice “—oye mamá esa si me gustó—” le digo “—ya ves como si te debe de gustar—”, o sea ya me ha gustado que ya como que me he sentado, le ha gustado más. Haga de cuenta que “¡Hay me dejaron leer, tengo flojera!” y le digo haber vamos a leer. Que yo me ponga igual que él y le diga “¡ah! Pues luego lee”. Va decir si pues mi mamá dice al fin y al cabo. Le digo “haber vamos a ver qué tal”. Dice haber toma el libro y tu dime cuál y ya le digo haber lee esta y dice “oye está bien buena” y eso es lo que me gusta.

Porque ya se ha interesado más en la lectura. Le gusta pero porque ahí estoy, porque ya no hago lo de ponte a leer mientras yo lavo los trastes, mientras yo hago la cama. Es sentarse y con ellos a leer. Acostarse casi no lo recomiendo porque le gana el cansancio y el sueño. Mi hermana en una Navidad les regaló unos libros a mis dos hijos grandes y nos ponemos a leerlos a veces porque son cuentos. Hay uno que traen cada día del año desde el primero de enero hasta el último de diciembre. Entonces cada día trae la lectura. Luego nos gusta leer los otros y tenemos hay algunos y al grande le gusta leer mucho de terror y luego no los presta. Que las leyendas de Tlalpan, pero leemos de varios pero así, sentados, es la manera que lo hemos encontrado que le entendemos, que nos gusta y que podemos platicar después de la lectura lo que entendimos.

Lectura madre e hijo. El ejemplo anterior se refiere a un episodio en que la madre acompaña al hijo en la lectura de un texto para la escuela. Esta situación empieza con un comentario relacionado con la falta de atención hacia los hijos por tener que realizar otras cosas del hogar. La madre comenta que ella fue así pero que después cambio su forma de pensar y comenzó a acompañar a su hijo en su lectura.

- a) *Uso de la lengua escrita (para qué).* El uso que se le da a la lengua escrita es de carácter informativo perteneciente a las actividades escolares, los comentarios "nos dicen que tenemos que llenar una hojita donde tenemos que poner cuántos minutos" y "¡hay me dejaron leer...!", hacen referencia a requerimientos de la escuela.
- b) *Características del contexto (dónde).* El lugar de lectura es la mesa de la cocina en la noche, con la luz encendida y la mamá y el niño se encuentran de frente.
- c) *Participantes (quiénes).* En esta situación participan principalmente la madre y su hijo, aunque posteriormente se menciona que el hijo menor se encuentra también junto a ellos.
- d) *Materiales de lectura y/o escritura (qué).* Sólo se menciona que leen un libro sin especificar cuál, sin embargo, al final se mencionan otros portadores como un libro de cuentos y otro de "leyendas de Tlalpan".
- e) *Características de la interacción (cómo).* La madre principalmente comenta que acompaña a su hijo, más que interactuar con él y con el texto. La madre reparte el tiempo de atención a sus hijos, además de tener una actitud positiva hacia la lectura de su hijo ("le digo - ¡haber vamos a leer! Que yo me ponga igual que él y le diga "¡ah! Pues luego lee". Va decir si pues mi mamá dice al fin y al cabo. Le digo "haber vamos a ver qué tal").
- f) *Características en relación con la lengua escrita.* En esta situación de interacción la madre comenta los siguientes aspectos que realizaba en relación con la lectura de su hijo:
 - Fomento de lectura en voz alta.
 - Corrección de la lectura.
 - Reparte el tiempo de atención entre sus hijos.
 - Toma el tiempo de la lectura.
 - Fomenta un modelo lector para el hijo pequeño.
 - Plática después de leer.

Otro ejemplo de prácticas de la lengua escrita centradas en cuestiones escolares se muestra en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 5.5 Lectura informativa para la escuela (E14).

8. Entrevistador: ¿En qué momentos leen o escriben sus niñas?

9. **Sra. Concepción:** Lo que pasa que ellas solitas, porque si se sientan todas juntas es un peleadero, entonces más que nada luego las maestras nos dan para que los niños hagan su lectura y es cuando ellas leen.
10. **Entrevistador: ¿Qué hacen como le hacen?**
11. **Sra. Concepción:** Ellas leen en la tarde, porque agarran el libro media hora porque después se fastidian y se aburren y ya me botaron los libros por allá y ya se fueron, pero sí leen las lecturas del libro de lecturas. A Vanesa le interesa mucho saber del libro de Historia, a ella le gusta mucho la Historia. Entonces son diferentes todas, a mi hija la más grande le gusta leer pues las revistas. Sí es muy diferente todo lo de ella, entre ellas es muy diferente todo lo que leen.
12. **Entrevistador: ¿En qué lugar?**
13. **Sra. Concepción:** En la cocina, en la mesa pues ahora sí que la casa es muy chiquita y ahí. A veces cuando tengo tiempo las estoy escuchando, o están ellas leyendo y ya te equivocaste aquí o luego cambian letras y ya las estoy corrigiendo, pero cuando no pues ellas solitas.
14. **Entrevistador: ¿Lo hacen en silencio o en voz alta?**
15. **Sra. Concepción:** Pues Marial **(0.3)** ni tan fuerte ni tan quedito.
16. **Entrevistador: ¿Están con el radio o la TV?**
17. **Sra. Concepción:** No porque por lo regular cuando hacen tarea les apago todo porque luego se me distraen mucho.
18. **Entrevistador: ¿Qué tipo de lecturas leen?**
19. **Sra. Concepción:** Pues lecturas que será **(12)** de **(0.5)**... no, no sé.
20. **Entrevistador: ¿Son de la escuela o aparte?**
21. **Sra. Concepción:** No nada más de los libros que traen de la escuela para hacer la tarea.
22. **Entrevistador: ¿Decía que se fastidian?**
23. **Sra. Concepción:** Pues no es fastidiarse, yo digo que **(0.4)**... Haga de cuenta de que no diario lo hacen y cuando lo hacen como que les cae de peso, más que nada. Entonces yo creo que sí es importante fomentarles lo de la lectura, porque ahora sí si no lo hacemos diario, por decir como ahorita que yo me pongo a lavar o hacer otras cosas, pues no. Es como todo.
24. **Entrevistador: Se les hace pesado porque...**
25. **Sra. Concepción:** Yo digo que porque no lo hacen, porque si se pusieran a leer diario 5 o 10 min. yo creo que se les haría más fácil.

Lectura para actividades escolares. La situación del ejemplo anterior habla de la lectura de textos escolares que realizan las hijas de la persona entrevistada.

- a) *Uso de la lengua escrita (para qué).* El uso de la lengua escrita en esta situación es de carácter informativo ya que se realiza como parte de las tareas escolares ("nada más de los libros que traen de la escuela para hacer la tarea").
- b) *Características del contexto (dónde).* El lugar de lectura es la cocina, en una mesa por la tarde en un ambiente en silencio para evitar distracciones.
- c) *Participantes (quiénes).* La mamá y sus dos hijas.
- d) *Materiales de lectura y/o escritura (qué).* Libro de lecturas de la escuela, libro de texto de historia y revistas.
- e) *Características de la interacción (cómo).* Se comenta que las niñas leen de forma individual para no pelearse, pero cuando la madre tiene tiempo las escucha y corrige su lectura.
- f) *Características de la lectura (cómo).* Se comentan las siguientes características relacionadas con la lectura:
 - Lectura individual (en su mayoría).

- Leen media hora porque se “fastidian” y se “aburren”, aspecto que más adelante se amplía con la idea de que “se les hace pesado leer”. Esto refleja algunas actitudes negativas que se relacionan con la práctica lectora.
- Tienen diferentes gustos de lectura: a una le gusta la historia y otra revistas.
- Cuando puede, la madre escucha y corrige la lectura de las niñas.
- En relación con lo anterior, se mencionó que “A veces cuando tengo tiempo las estoy escuchando”, por lo que se deduce que se lleva a cabo la lectura en voz alta.
- Se leen generalmente libros de la escuela.
- Se enfatiza la importancia de tener el hábito lector para que no les sea pesado leer.

Hasta aquí se presentaron los resultados cuantitativos y cualitativos que arrojó esta investigación. Como hemos podido observar el grupo de padres y madres de familia que participó comparte diversas creencias y conocimientos comunes los cuales configuran una representación social de la lengua escrita. Dichas representaciones se encuentran presentes en las prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo en el hogar expresado en indicadores discursivos como las metáforas, las repeticiones o énfasis, el lenguaje explícito de causalidad, entre otros (Rodríguez, 2007).

El análisis de los diversos aspectos que configuran la representación social de la lengua escrita, como las prácticas que llevan a cabo, serán fundamentales para proponer alternativas de acción y reflexión sobre los temas abordados. Cabe resaltar que existe un conocimiento vasto de estos temas, pero también algunas creencias cuestionables debido a sus efectos en el comportamiento lector y/o escritor de los niños y niñas. Me refiero principalmente a la parcialidad de los aspectos promotores y disuasivos, que enfatizan principalmente aspectos individuales como gusto, hábito, habilidades, etc., dejando de lado el soporte del contexto (social y de interacción) en que se llevan a cabo las prácticas de la lengua escrita. De igual forma, es necesario equilibrar el énfasis en los aspectos normativos de la lengua escrita y las habilidades complejas que involucra su práctica. Estos aspectos y otros más serán discutidos en la siguiente sección, lo cual servirá para las alternativas que se propondrán en el diseño de la propuesta educativa, el producto final de este trabajo.

IV. Discusión y conclusiones



Como se observó en las diferentes categorías formadas, el conocimiento que tienen las personas entrevistadas respecto a la lengua escrita es muy amplio. Se enunciaron conocimientos, creencias y explicaciones que se tienen desde el sentido común expresados a través de una representación social de la lengua escrita. Aunque existieron particularidades en el discurso de cada participante, muchas respuestas fueron semejantes en cuanto a su significado, lo cual remite a la formación de las representaciones sociales por la interacción cotidiana dentro de una comunidad (González, 2001; Piña y Cuevas, 2004).

La diversidad de comentarios se relaciona con la facilidad en que la información accedía a la memoria de los participantes durante la entrevista (Russell, et al., citado en Van Dijk, 2000) y con el hecho de que reflexionar sobre un tema es discutir con uno mismo (Billig, 1991, citado en Van Dijk, 2000). Hay que recordar que más que un consenso entre las opiniones de diversos miembros de un grupo, las representaciones sociales son principios organizadores de posiciones que se adoptan frente a referencias comunes (Doise, 1991, citado en Rodríguez, 2007), lo que permite una variación entre los individuos: las representaciones sociales no son del todo homogéneas, sino que existe cierta variabilidad sobre todo en sus aspectos periféricos (Abric, 1993, 1996).

Además, la situación misma de la entrevista, los roles de quienes participaron y en general el proceso de investigación, activan representaciones sociales sobre estos aspectos. En este sentido, Torres (2005) comenta que algunas representaciones sobre la Ciencia de personas ajenas al quehacer científico, incluyen una sobrevaloración del conocimiento científico y la percepción de un déficit en la formación e información que poseen, por lo que su discurso se dirige hacia la aceptación y reafirmación de su propio conocimiento. Esto puede influir en la realización de actos de habla de tipo directivo que buscan influir en el interlocutor hacia la aceptación de los comentarios expresados (Maria, 1999).

Una vez mencionados estos aspectos, se continuará con la discusión en torno a los temas de investigación abordados.

Aspectos que influyen positiva o negativamente en la realización de prácticas de la lengua escrita

Existe un campo de representación amplio y diferente nivel semántico sobre los aspectos que influyen en las prácticas de la lengua escrita; sin embargo, dentro de los factores de influencia positiva no se mencionaron aspectos del contexto social como las condiciones sociales, económicas, políticas, etc., que enmarcan a los grupos sociales y sus prácticas. Como lo muestran las tablas 1 y 1.1 del análisis cuantitativo, la mayoría fueron factores personales (individuales), el apoyo de las madres y padres de familia y algunos aspectos del contexto de interacción (hogar).

Por otro lado, aunque los participantes tomaron en cuenta el papel de los actores de las prácticas de lengua escrita en el hogar (padres e hijos), también establecieron relaciones con aspectos como los materiales de lectura y/o escritura y algunos aspectos del contexto de interacción. En este sentido, las relaciones entre categorías incluyeron las dos dimensiones de la lengua escrita designadas por Magda Soares: la individual y la social (1998, citada en Masagão, 2003).

Retomando los factores personales como los más comentados, se establecieron relaciones entre el *interés personal* hacia la lectura, con aspectos como el *contenido del material* que se lee o sus *características editoriales*: título, la portada, índices, tamaño de letra, ilustraciones, etc. A partir de esto, se puede afirmar que los materiales de lectura por sí solos no son un aspecto suficiente para desencadenar una práctica de lecto-escritura, sino la interrelación entre los intereses del lector y lo que el material ofrece tanto en contenido como en forma.

En el ejemplo 1.3 la persona comentó que su hija “no es muy afecta a la lectura”, sin embargo, también dice que le ofrece libros que “conociendo un poco a mi hija sé que le van a interesar”, aspecto relacionado con lo anterior pero que introduce la importancia del conocimiento que la madre tiene de su hija, conocimiento basado en la experiencia y convivencia. Esta puede considerarse como una ventaja que los padres y madres tienen en la mediación de prácticas de la lengua escrita ya que en la familia existe una interdependencia e intercambio de información entre sus miembros (Aznar, 1995), además que los adultos pueden involucrar a los niños en situaciones cotidianas de lectura y escritura y emplear materiales apropiados del entorno social (Laboratory of Comparative Human Cognition, 1983, citado en Rogoff, 1993).

Otro aspecto que complementa al interés personal se refiere al *apoyo del adulto*. En este sentido uno de los aspectos más importantes tiene que ver con la actitud de los padres y madres hacia sus hijos y hacia la lengua escrita; de esta manera, la atención que brindan a los niños influye positivamente en que éstos se acerquen a la lengua escrita (algunos participantes se refirieron a esto como “dedicarse a sus hijos” o “ponerles atención”). De la misma manera, esta *actitud* influye en la percepción del valor que se le asigna a las prácticas de lectura y escritura. Comentarios sobre la implicación en actividades de lectura o escritura (“dedicarnos a nuestros hijos”, “predicar con el ejemplo” etc.) y el agrado o gusto por llevarlas a cabo (“oye está bien buena”, “yo me meto en la lectura”, etc.) ejemplifican una disposición favorable. Esto, como se ha mencionado, influye en las actitudes y motivación de los niños (Grolnick, Ryan y Deci, 1991, citados en Lynch, 2002), los cuales pueden deducir que estas actividades son significativas (Saracho, 2002).

La actitud positiva de los adultos se relaciona con que ellos mismos empleen la escritura dentro de sus actividades cotidianas, ya que muchos de los aprendizajes que los niños realizan se llevan a cabo a través de la observación atenta (Rogoff, et al. 2003) e imitación de lo que las personas de su entorno hacen, sobre todo de aquellas personas con las que mantienen vínculos afectivos importantes (Fons, 2004). Los adultos pueden modelar la lectura y/o escritura en situaciones cotidianas y espontáneas, al practicarlas de manera habitual o al adoptar el papel de expertos. Esto brinda la oportunidad de interactuar con los niños proporcionando información y apoyo en cuanto a los procesos mentales asociados, las dificultades y soluciones según la tarea a realizar (Álvarez y Del Río, 2000).

Según lo anterior, la participación de los adultos implica la existencia de grados de acercamiento e interacción con sus hijos y con la lengua escrita. Por ejemplo, solicitar leer no requiere de un acercamiento profundo, basta con una petición sin necesidad de que estar presente o acompañando. El caso contrario es el hecho de ser practicantes de la lengua escrita dentro de diversas situaciones en el hogar y favorecer la participación de los niños en ellas.

Algunas actividades cotidianas que requieren el uso de la lengua escrita son la elaboración de obsequios, la lectura para informarse de algún suceso de importancia o de actualidad, escribir cartas, escribir listas de compras, etc. En estas situaciones los adultos pueden modelar el desarrollo de las mismas, motivar a sus hijos a leer y/o escribir, guiar la actividad, ofrecer una dirección y apoyo y permitir la participación a partir de la observación o implicación en la actividad (Rogoff, et al. 2003).

Los resultados de los *factores que influyen negativamente* en las prácticas sociales de la lengua escrita, son muy similares a los comentados positivamente, la mayoría de las personas entrevistadas habló de aspectos personales (individuales) y el apoyo de los padres y madres de familia.

Así, la *falta de interés* y la *percepción negativa* hacia la lectura y escritura son los principales aspectos personales que reducen u obstaculizan las prácticas de lectura y escritura. El desinterés de los niños expresado en comentarios que hacen referencia a la flojera y falta de gusto por leer y/o escribir, también tiene relación con la *falta de sentido* que tienen de leer y escribir (“¡Ah para qué leo! ¡Para qué estudio!, o sea que *no le ven chiste* a la lectura. Dicen que no le sirve de nada leer” (E10) o “Para mí es más fácil esto que estar leyendo y *no le encontraba sentido* a la imaginación” (E15). En muchas ocasiones esto se relaciona con el uso instrumental, técnico, descontextualizado y carente de interés para los niños, por lo que las actividades son artificiales y dejan de lado aquellas oportunidades y formas de participación en actividades culturalmente valoradas.

Retomando a Domingo (2004), el uso de la lengua escrita no tiene que asociarse a actividades escolares exclusivamente, sino a todas las situaciones en que los textos escritos permitan satisfacer necesidades de la vida cotidiana. En la participación y colaboración con otros lectores y escritores, no sólo se aprende acerca del objeto escrito, sino de las relaciones sociales que el uso de la escritura establece y viceversa (Kalman, 1999).

Asimismo, se piensa que la falta de interés y motivación de los niños hacia la lengua escrita está relacionada con la *falta de apoyo* de los padres y madres de familia, en otras palabras, si los adultos no realizan y promueven estas prácticas, los niños tampoco las llevan a cabo. Los comentarios expresados en este sentido fueron mayores que de las otras categorías, quizá porque se refirieron a las cosas que ellos mismos hacen y su propia experiencia. Hay que tener presente que muchos padres y madres trabajan y no pueden estar con sus hijos la mayor parte del día, por lo que en ocasiones desconocen lo que realizaron sus hijos, sus intereses y dificultades.

Por otro lado, se encuentra la *falta de interés de los padres y madres*, que *no motiven a sus hijos y no empleen la lengua escrita*. Estos aspectos denotan una actitud desinteresada respecto a las prácticas de lectura y escritura lo cual puede tener un impacto en las actitudes y motivación de los niños (Grolnick, Ryan y Deci, 1991, citados en Lynch, 2002). El grado en que los padres y madres se sientan cómodos y hábiles con sus prácticas de lectura y escritura, incidirá en la cantidad y calidad de sus interacciones con la lengua escrita y con los materiales que tienen en el hogar (Leiceher, 1984, citado en Saracho 2002).

Por otra parte, se mencionó la influencia de las *experiencias negativas* asociadas a la lengua escrita, ya sea por situaciones estresantes o coerción por parte de los adultos.

Cabe señalar que cuando las personas comentaron alguna experiencia estresante en que obligaron a sus hijos a leer o escribir, reiteraron mayormente el efecto negativo de su acción, a diferencia de cuando sólo se habló de obligar sin hacer referencia a una experiencia previa. En este sentido, se puede decir que las primeras vieron el impacto de su intervención y tienen presente su carga emotiva, por lo que éste comentario hace referencia a un núcleo figurativo de la representación social (Rodríguez, 2007). Por el contrario, las otras personas que sólo mencionan el efecto negativo de obligar a sus hijos, al no relacionarlo a una experiencia concreta su impacto fue menor e inclusive emitieron comentarios contradictorios: por un lado mencionaban la importancia de involucrar a sus hijos y fomentar la lectura; y por otro, mencionaron que tenían que obligarlos a leer sino no lo hacían.

En relación con lo anterior, se puede comentar que las interacciones que ocurren dentro del nicho familiar están llenas de afectividad (Gomes, 2001) y la atmósfera de seguridad alrededor de la interacción afecta la atención y confianza de los niños como lectores o escritores (Bus y Van Ijzendoorn, 1988). Por esta razón es necesario tenerlo presente para evitar situaciones negativas con una carga emocional muy fuerte.

Respecto a la escritura, se piensa que es una actividad más difícil que la lectura, que requiere mayor atención y que necesitan dejar de hacer otras actividades que realizan (por ejemplo, las actividades domésticas). Este tipo de comentarios generalmente hace referencia a actividades escolares de escritura en el hogar, como las tareas, por lo que se dice que tienen que estar atentas para revisar y corregir. Cabe resaltar que fueron muy pocos los comentarios que se mencionaron sobre la escritura en situaciones cotidianas.

Otro aspecto de la escritura es que la intervención de los adultos se enfoca el apoyo de la realización de trazos de las letras (caligrafía). A partir de esta creencia se llega a la conclusión de que no pueden apoyar la escritura de sus hijos ya que los mismos adultos "tienen la letra fea" (ver ejemplo 2.3). En este tipo de comentarios subyace una creencia basada en los aspectos perceptibles y mecánicos de la escritura, lo cual puede explicarse tanto por el discurso general del contexto sociocultural al que pertenecen (como el discurso de los medios impresos de comunicación), como por las situaciones concretas en que participan, cuyos rasgos más inmediatos se refieren a cuestiones mecánicas y superficiales (Osborne y Wittrick, 1983, citado en Lozada, 2000).

Otro aspecto que los padres y madres atribuyen a la falta de prácticas de lectura y escritura, es la *falta de tiempo* que les dedican a sus hijos, debido a la realización de otras actividades domésticas como hacer la comida, ir por los niños a la escuela, hacer la limpieza, etc. Estas actividades fueron las más comentadas debido a que la mayoría de las personas entrevistadas fueron señoras dedicadas al hogar.

Respecto a los aspectos del contexto, *de acuerdo a* la clasificación de Gárate (1996), se habla más de un aspecto del *contexto de interacción*, el acceso de los materiales de lectura, lo cual sugiere que se tienen presentes las acciones que facilitan la interacción entre los portadores de texto y sus hijos ya que tener materiales de lectura no garantiza su práctica: "...le gustan [a su hija] los libros porque se ven bonitos en un librero o en un mueble, pero decir haber lo voy a leer, lee una o dos páginas y ya." (E.12)

Algunas personas hicieron referencia a la falta de portadores de texto adecuados para sus hijos, en cuanto a sus características editoriales, el tipo de lenguaje que emplean, su contenido, etc. Respecto a lo último, un punto de discusión se centra sobre qué contenidos son adecuados para los niños, quién precisa si lo son o no y por qué. Veamos dos ejemplos relacionados con esto:

La madre determina qué cosas pueden o no leer sus hijos (E.12).

“...tengo libros más grandes y más gruesos, pero no se los dejo leer **porque** tengo novelas como *El diario de Ana*, uno de Cuauhtémoc Sánchez, y no se los dejo leer...No las dejo leer cualquier libro, **tanto por** el contenido **pero** hay edades, hay escritos que no están de acuerdo a la edad de ellas, que no deben leer como *Un grito desesperado*, probablemente cuando tengan 18 años, creo que el libro está para esa edad, **entonces** si le permitiré yo leer ese libro. **[Más adelante agrega]**... pero no son de acuerdo a su edad, inclusive he tenido que esconder libros porque no los debe leer, hasta luego mi mamá me dice —“ese ya lo leí dos veces y es de pasión, no se lo prestes”. Me dice (su hija) —“¿Me lo prestas?” —“No cuando vayas en la secundaria”.

Dejar que el niño discierna (E. 17).

“...hay que aprender a discernir qué es lo que va a leer mi hijo, qué es lo que puede leer, no leer, discernir, si no le gusta al niño, si no es la edad para que lo lea él mismo lo va a decir “no me interesa”, “no quiero”, pero muchas veces los papás prohíben y no creo que el niño discierne. Son muy capaces.”

Ante estas dos situaciones se puede tomar una postura u otra, sin embargo, es importante que los padres y madres tomen en cuenta aquellas situaciones en que sus hijos se pueden relacionar con la lengua escrita, y en vez de prohibir su acercamiento hacia un material por considerarlo no apto o porque al adulto no le guste, tomarlo como un punto de encuentro entre las dos generaciones, como una forma en que el adulto se puede acercar al niño, conocer sus intereses e inquietudes, ideas y sentimientos y ser un momento en que el adulto apoye y clarifique las dudas de sus hijos. Es una oportunidad para conocer y conocerse, además de ser una forma en que el adulto puede multiplicar las oportunidades de mediaciones y de encuentros con la lengua escrita (Petit, 2003, citado en Domingo, 2004).

Por otra parte, respecto a los factores del *contexto sociocultural* que influyen negativamente, se comentó la importancia del *tipo de actividades* que involucran el uso de la lengua escrita, principalmente las actividades escolares. A partir de esto, se comenta que la escuela es la principal impulsora del uso de la lengua escrita ya que en ella se emplea la lectura y escritura para diversas actividades. Lo anterior implica que muchas actividades que se realizan en el hogar sean de tipo escolar, como las tareas, además que la actividades cotidianas de lectura y escritura que las madres y padres realizan no son reconocidas (Barton, 1995, citado en Lyn, 2000).

Otro aspecto del contexto social hace referencia a la creencia de que en nuestro país las personas no leen (“ya sabemos que en México la gente no lee, las estadísticas que tenemos no leen”, E17), aspecto que se relaciona con un discurso generalizado que retoma los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales en que ha participado nuestro país, de las cuales diversos sectores concluyen que “en México no se lee”.

En este sentido, el papel de los medios masivos de comunicación juega un papel importante en la construcción de representaciones sociales y su transformación, ya que transmiten mensajes relacionados con una concepción específica de la lengua escrita. Un ejercicio muy sencillo pero de alguna manera ilustrativo es realizar una búsqueda de noticias en la página electrónica de la Hemeroteca Nacional, empleando los términos **lengua escrita**, **lectura** y **escritura**. Por ejemplo, en el período 2005-2007, se encontraron noticias con mensajes semejantes a los siguientes:

- “Ha mejorado el promedio de lectura entre niños y jóvenes...debido a que se cambió de estrategia, y que en lugar de entregarles a los niños libros de texto, se les dotó de material bibliográfico que fuera de su agrado” (Huerta, 2005).
- “El 40 por ciento de los mexicanos no lee libros” (Marcín, 2005).
- “México, "nación pobre" en número de lectores.” (Ochoa, 2006)
- “El hábito de la lectura, ‘coco’ de los jóvenes” (Meza, 2006).
- “...la lectura nos salva de la barbarie” (Pacheco, 2006)
- “La falta de tiempo es la principal razón de que los mexicanos no lean; en esto coincidió el 60 por ciento de los entrevistados para la primera Encuesta Nacional de Lectura” (Bautista, 2006).
- “Llama el Presidente a leer para ‘ser libres’” (Núñez, 2007).
- “...al mexicano (99.99 por ciento) no le gusta leer. Es más, no sólo no le gusta leer, no le gustan los libros ni en calidad cosa, ni para leerlos ni para nada” (Sheridan, 2007).
- “Leer: condición para el desarrollo” (Bonilla, 2007).

Como se puede apreciar en estos ejemplos se transmiten mensajes de la lengua escrita centrada en la lectura y se asocian términos tendenciosos: “no se lee”, “nación pobre en número de lectores”, “coco de los jóvenes”, “ser libres”, “barbarie”, etc. Es aquí donde surge un punto de discusión importante ya que la visión predominante u oficial sobre la lectura en nuestro país se basa en mensajes, según los cuales “leer es un proceso individual y asocial (el lector aislado de relaciones e identidades sociales), conductista (lectura como ‘habito’), lingüísticamente incompleto (formar lectores, es decir, consumidores y no productores de texto) restringido a un género y tipo de material (texto literario/libro) y prescriptivo en cuanto a su significado y función (sólo es lector quien lee ‘por gusto y placer’)” (Hernández Zamora, 2003:2).

En este sentido, coincido con Hernández Zamora (2006) sobre la importancia de tener presente que no existe un lector o escritor en abstracto sino lectores y escritores que forman parte de grupos socialmente diferenciados, pertenecientes a un contexto social, en que existen demandas y prácticas de la lengua escrita diversas en cuanto a propósitos, tipo de materiales y maneras de interpretar y valorarlas.

Complementando lo anterior, algunas personas hablaron de un aspecto del contexto sociocultural que influye negativamente en la realización de prácticas de la lengua escrita: la *economía familiar*. Aunque los comentarios se enfocaron en el gasto de comprar algún libro, no sólo éste aspecto es el que entra en juego, sino las oportunidades que se tienen o no de participar en diversas prácticas, socialmente valoradas, en donde la lengua escrita es empleada. Por ello resulta importante tener presente que las prácticas de la lengua escrita se relacionan con los contextos, en los cuales se demandan y crean oportunidades para leer y escribir (Hernández Zamora, 2003a).

Una visión amplia sobre el desarrollo de prácticas de lectura y escritura involucra a los contextos sociales en que se llevan a cabo las diferentes prácticas de la lengua escrita, ya que la realización de las mismas no sólo depende de hábitos y del gusto personal, sino de la participación con otras personas en prácticas sociales (Hernández Zamora, 2003a). Como lo menciona Kalman (1999) cuando un niño participa y colabora con otros lectores y escritores, no sólo aprende acerca del objeto escrito, sino las relaciones sociales que el uso de la escritura establece y viceversa.

Beneficios de la lectura y escritura

Se piensa que los principales beneficios de la lengua escrita son *de tipo personal* y de *interacción social*. Dentro de primer aspecto, obtener conocimiento y mejorar el dominio de la lengua escrita son los principales beneficios personales. En este sentido la lengua escrita es concebida como un medio que permite acceder a la cultura, además de facilitar el aprendizaje. Sin embargo, también se habla de la imaginación y las experiencias emotivas relacionadas con el acto de leer.

Por otro lado, existe la idea de que la práctica lectora o escritora por sí misma trae como beneficio *mejorar las habilidades de la lengua escrita*. Sin embargo, aquellas habilidades que se cree pueden mejorar son de carácter mecánico y normativo, como mejorar la caligrafía en el caso de la escritura, o leer con el ritmo y dicción adecuados en el caso de la lectura. Estos beneficios se centran en aspectos básicos dejando de lado los aspectos de orden mayor correspondientes a la comprensión y producción de textos, tales como el uso de estrategias, la planeación y la evaluación del escrito, etcétera.

Por último, respecto a los beneficios en las *interacciones sociales*, se cree que las prácticas lectoras y escritoras permiten mejorar las relaciones entre los adultos y sus hijos, entre los hijos y las demás personas. La lectura y escritura se conciben como dos actividades que pueden compartir padres e hijos, en donde se llevan a cabo momentos de interacción y conocimiento mutuo, además del relajamiento y diversión a partir del texto y de la interacción. Esto puede tener consecuencias positivas ya que esta participación mutua se relaciona con mayores logros escolares, mayores logros en los resultados de pruebas de lectura y escritura y calificaciones más altas (Epstein, 1991; Keith et al., 1998; Steinberg, Lamborn, Dornbusch, y Darling, 1992; Van Boris, 2000, citados en Sheldon, 2002). Además, la comunicación que se facilita no sólo incluye la información sino también la expresión emocional, beneficio que permite la solución de conflictos.

Rol de los padres y madres de familia

En cuanto a la función de las madres y padres de familia en relación con la lectura y escritura de sus hijos, la mayoría de los participantes comentaron principalmente *leer con sus hijos* (lectura compartida), *motivarlos* y *solicitar leer y/o escribir*.

Estas creencias se pueden entender si se interpreta el papel de los padres y madres de familia a partir de *grados de participación*, así algunas personas creen que su función consiste en *solicitar* a sus hijos que lean y/o escriban, la cual es una de las formas más sencillas de promover estas prácticas ya que no exige la interacción directa con los niños ni con la lengua escrita, sólo implica una petición. Por el contrario, otras

personas creen que su función está encaminada a brindar apoyos como interactuar con sus hijos para facilitar la comprensión del texto, o modelar la forma de leer o escribir (ver ejemplo 4.1). Éste último tipo de funciones se relaciona con procesos de participación guiada que incluyen la construcción de puentes entre las habilidades que los niños tienen con aquellas que están aprendiendo, por medio de pistas emocionales sobre una situación, modelos verbales y no verbales, interpretaciones de la situación y como enfrentarse a ella (Rogoff, 1993).

Existe la idea de muchos padres y madres de que su función consiste en *facilitar prácticas de lectura*, principalmente a través de la lectura compartida y la motivación a leer. Además, dentro de esta interacción llevan a cabo estrategias de animación a la lectura como caracterizaciones (dramatizaciones) o fomentar el interés sobre un tema, etc. Lo anterior puede involucrar situaciones en que sólo se solicite que se lea o episodios de lectura compartida, así como se *facilite el acceso a los materiales* de lectura y/o escritura. En este sentido, se combinaría la disponibilidad de los materiales en el hogar con otras acciones como seleccionar los materiales de acuerdo a los intereses de los hijos, solicitar que los lean, acompañar la lectura de los niños y clarificar las dudas que surjan en relación con el texto. Esto supone ir más allá de la disponibilidad, ya que la presencia de libros en sí misma no promueve la lectura, sino su circulación y uso entre personas y prácticas (Kalman, 2003a).

Otra creencia respecto a la función de las madres y padres de familia y la lengua escrita, se relaciona con el *apoyo dirigido para mejorar el dominio de la lengua escrita* de sus hijos. En este sentido, dos funciones comentadas se refieren a facilitar la comprensión de lo que se lee y evaluar lo que se escribe. La comprensión del texto es apoyada al formular preguntas sobre lo que leyeron, clarificar términos que no se entienden, solicitar que se elaboren resúmenes y/o promover la imaginación de lo que leen.

En muchos de los comentarios, el apoyo de los padres y madres de familia se presenta cuando los niños no entienden el texto que leen, lo cual implica que primero se brinda la oportunidad para enfrentar la tarea por sí mismos y posteriormente se interviene en caso de ser necesario. Al tomar en cuenta la individualidad de los niños, los adultos buscan puntos de referencia comunes, adoptando su forma de comprender la situación a otra que esté al alcance del niño, proporcionándole un ancla familiar a partir de la cual desarrollan una nueva idea (Rogoff, 1993; Cubero, 2002) y realizando ajustes en la forma de expresarse para mejorar el entendimiento (Wertsch, 1993).

En síntesis, el apoyo de los padres y madres se enmarca en tres formas generales: el diseño del ambiente educativo, la mediación de los adultos en la realización de actividades y tareas y la supervisión del proceso de aprendizaje de los hijos. Todo esto tomando en cuenta la sensibilidad a la individualidad de los niños (Vilá, 1998) y acciones concretas como las siguientes (Wood, Bruner y Ross, 1976; citados en Rogoff, 1993; y Bruner, 1983, citado en Méndez y Lacasa, 1995):

- Orientar el interés hacia la tarea.
- Manejar la actividad del niño, motivándolo y dirigiendo sus acciones.
- Resaltar aspectos críticos que hagan más evidentes las diferencias entre lo que ha hecho el niño y la solución ideal.
- Controlar la frustración y el riesgo en la resolución de problemas.

- Aportar una versión idealizada de la acción a realizar.
- Aumentar la responsabilidad ante las acciones.
- Brindar pistas a la interacción (ritmo de los turnos, indicaciones verbales y no verbales, etc.).

Prácticas de la lengua escrita

En cuanto a las características de las prácticas de lectura y escritura de los hijos en el hogar, existen múltiples tipos y situaciones que involucran el uso de la lengua escrita. Sin embargo, las prácticas más comentadas tienen que ver con un uso informativo, generalmente con alguna actividad escolar que se realiza en el hogar, tales como tareas, trabajos, investigaciones, elaboración de reportes, etcétera.

Para las prácticas escolares en el hogar los espacios más comentados son la sala y el comedor, quizás porque estos lugares cuentan con el mobiliario necesario para colocar sus materiales de las tareas (libros, cuadernos, lápices, colores, etc.), están libres de distractores, lo que favorece la concentración y la posibilidad de que las madres pueden supervisar la realización de las tareas de sus hijos y apoyarlos cuando sea necesario.

Dentro del uso informativo de la lengua escrita, los materiales de lectura por lo regular se refieren a libros de texto, sin embargo, también se mencionaron materiales como diccionarios y enciclopedias. Lo anterior coincide con los resultados obtenidos en estudios a gran escala, en que la lectura para la escuela es la más practicada en nuestro país y los diccionarios, enciclopedias y libros ilustrados son los materiales que más personas tienen y usan (Chávez, 2002; Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2006).

Por otra parte, en estas prácticas las madres y padres de familia apoyan la lectura de los hijos facilitando la comprensión de lo que leen o indicando cómo se tiene que escribir algún texto. Algunas características del proceso de participación guiada se llevan a cabo en las prácticas de lectura y escritura en el hogar, por ejemplo, los adultos por lo general estructuran las actividades de lectura y/o escritura promoviendo un contexto idóneo, facilitan los materiales de lectura pertinentes y determinan a los participantes de las actividades (Laboratory of Comparative Human Cognition, 1983, citado en Rogoff, 1993), generalmente el niño con sus hermanos o amistades.

Las situaciones interactivas entre niños y adultos muestran mayores elementos que favorecen el aprendizaje, ya que el conocimiento de la lengua escrita se enriquece a partir de los diversos acontecimientos que ocurren en dicha interacción. Muchas veces, por ejemplo, una petición o solicitud de lectura se ve completada con la reflexión sobre lo que se leyó, un modelado y explicación por parte del adulto, así como la retroalimentación y clarificación de las ideas.

Existen diversos recursos que los padres y madres emplean para guiar la actividad de los niños, por ejemplo, algunas veces se incita y permite a los niños enfrentarse a la actividad mientras que los adultos están atentos para apoyar cuando sea necesario. Lo anterior indica que algunos padres y madres de familia, a partir de acciones sencillas como solicitar que sus hijos se enfrenten a la actividad, tienen sensibilidad a la interacción y proponen retos cognitivos a sus hijos, lo cual les permite ajustar la

especificidad de la instrucción de acuerdo con el éxito que tienen los niños (Wood y Middleton, 1975, citados en Rogoff, 1993).

Para clarificar el significado de algún término desconocido, se recurre a un diccionario o enciclopedia, acción que implícitamente muestra la utilidad y modo de empleo de este tipo de textos, así como las relaciones que se pueden hacer entre los diferentes textos y las diferentes lecturas. Sin embargo, como se comentó en el apartado del rol de los padres y madres en relación con el apoyo en la comprensión del texto, muchos de ellos buscan puntos de referencia comunes, adoptando su forma de comprender la situación a otra que esté al alcance del niño, proporcionándole un ancla familiar a partir de la cual desarrollan una nueva idea (Rogoff, 1993; Cubero y Luque, 2002).

Además, se supervisa la forma en que sus hijos leen o escriben, señalan los errores (cambio de palabras por otras, de letras, errores de dicción, etc.) y muestran la forma correcta de hacerlo ("se dice así..."); sin embargo, pocas veces se detalla el error ni tampoco se modelan los procesos que subyacen a la actividad para hacerla de forma adecuada.

En cuanto a las características de la lengua escrita en las situaciones de lectura, se practica la lectura en voz alta y la lectura compartida. Al estar presentes los adultos con sus hijos se llevan a cabo situaciones de lectura en voz alta, sin embargo éste tipo de lectura compartida no se lleva a cabo en todo momento, sino como apoyo al entendimiento del texto. En este sentido se puede comentar que se realizan diversas prácticas de lectura de acuerdo a las exigencias de la actividad a desarrollar, de forma tal que si los niños requieren apoyo, los padres y madres estarán allí para brindarlo.

Otro tipo de prácticas que se mencionó de forma frecuente es la práctica recreativa de la lengua escrita. Como vemos, la mayoría de las veces la lengua escrita se emplea de forma libre en un lugar cómodo y relajado, acostados en la cama, en la sala en un sillón o cojines, o en la cocina acompañando a la mamá mientras ella hace sus actividades domésticas. La hora en que se llevan a cabo estas prácticas varía, sin embargo, se comenta un modelo de lectura con los niños por las noches antes de dormir. Todo esto muestra la gran diversidad y libertad de este tipo de prácticas.

En este tipo de prácticas se emplean, por lo regular, el libro de lecturas de la primaria y otros textos literarios como libros de cuentos, fábulas, etc. (ver tabla 5). Cabe señalar los materiales son seleccionados por los niños de acuerdo a sus intereses. Según los estudios realizados por Chávez (2002) y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2006), este tipo de materiales de lectura son los que la mayoría de las personas de nuestro país tiene y emplea después de los de tipo informativo.

La interacción de los padres con sus hijos se centra en la clarificación y comprensión del texto. Los adultos promueven y dirigen la reflexión y el diálogo entre los participantes desde su calidad de expertos; emplean diversos recursos que se pueden interpretar desde la teoría sociocultural como procesos de participación guiada, tales como la creación de puentes entre las diversas interpretaciones (andamiaje) a partir del ajuste en los mensajes que emiten las madres o el uso de analogías, plantean retos por medio de preguntas y promueve el diálogo entre los niños, además estructuran las situaciones al asignar roles y materiales.

Respecto a las características de la lengua escrita que se evidencian en estas prácticas, se permite una libre elección de los materiales razón por la cual se favorece el interés y atención de los niños, se interactúa en relación con el texto, se divide la lectura, se favorece la comprensión del significado local y global del texto y se realizan diversos tipos de lectura (en voz alta y en silencio). Además, los padres y madres de familia emplean diversas estrategias de animación a la lectura como las dramatizaciones, lectura en voz alta, juegos, entre otras. Estas acciones tienen la finalidad de lograr una relación positiva, creativa y dinámica de los niños con la lengua escrita (Álvarez, 2003).

El último tipo de prácticas abordadas se refieren a aquellas que tienen que ver con el uso práctico de la lengua escrita, es decir, aquellas llevadas a cabo en diversas situaciones de la vida cotidiana; por lo que el uso de la lengua escrita se relaciona con los acontecimientos que suceden en el contexto de interacción o en la comunidad circundante. En este rubro, se comentaron prácticas de escritura más que de lectura, tales como, elaborar obsequios, hacer recados, notas, escritura de un diario, mandar cartas, hacer actividades laborales, etcétera (ver tabla 5).

La mayoría de los padres y madres de familia no comentaron ejemplos de lectura práctica, quizá porque no la consideran importante o porque equiparan leer a estudiar (Domingo, 2003), lo cual deja de lado las experiencias cotidianas de lectura. Aunado a lo anterior, la idea implícita del modelo de déficit, sería otro factor que influye ya que se cree que los adultos deben desempeñar actividades de alfabetización similares a las de la escuela, además, aunque los padres y madres de familia encaminan a sus hijos en un amplio rango de actividades de lectura y escritura, muchas veces no son reconocidas (Barton, 1995, citado en Lyn, 2000). De esta manera, los comentarios sobre el uso práctico de la lengua escrita se centran en su mayoría en la composición escrita.

La interacción entre padres e hijos en actividades prácticas de escritura se caracteriza porque los adultos apoyan a sus hijos a planear la actividad a desarrollar por lo cual estructuran la actividad y guían el desarrollo de la misma. En un ejemplo como el mostrado en los resultados sobre la escritura de una tarjeta de cumpleaños (ejemplo 5.1), la madre involucra a sus hijos en la escritura y sigue un esquema general de composición escrita que incluye la planeación, la textualización y la evaluación. Además, la madre estructura la actividad, la dirige, favorece las interacciones entre los niños y ella, reparte tareas y turnos, además de favorecer la lectura compartida y la individual. De esta manera, se ponen en marcha procesos de andamiaje y modelado de la actividad, brindando a los niños la forma de llevar a cabo la actividad, proporcionan información y apoyo en cuanto a los procesos mentales que subyacen (Álvarez y Del Río, 2000).

Respecto a las características específicas de la lengua escrita en estas prácticas resalta que se lleven a cabo estrategias metacognitivas que abarcan la identificación de la actividad a realizar, realizar la planeación, ofrecer opciones para iniciar el texto, textualización del borrador, revisión y corrección, además de las transiciones entre la escritura colaborativa y la escritura individual.

Conclusiones

A partir del análisis realizado se presentarán algunas de las conclusiones a las que se llegó en el presente estudio.

En primer lugar, existe una gran cantidad de conocimientos y riqueza en las prácticas (Lyn, 2000) de los padres y madres de familia respecto al fenómeno de la lectura y escritura. Se puede concluir que si bien existe un amplio conocimiento sobre este tema, reflejado en un campo de representación bastante amplio, la representación social de la lengua escrita concibe a la lectura y escritura como actividades importantes que se realizan como consecuencia del gusto e interés de los niños o del apoyo de las madres y padres de familia. Estas actividades tienen como principal beneficio adquirir conocimientos y comunicarse con otras personas, además de que la función principal de los adultos consiste en participar activamente con sus hijos. Por último, el centro de atención sobre el desarrollo de las habilidades lecto-escritoras se refieren a aspectos normativos, mecánicos y perceptibles de la lengua escrita (dicción y caligrafía).

Esta representación social tiene aspectos positivos como negativos, ya que por un lado se incluye la importancia de los participantes pero se deja de lado el papel del contexto en el que se enmarcan. Por otro lado, se enfatiza la función comunicativa de la lengua escrita, pero se ponen énfasis en los aspectos perceptibles, mecánicos y normativos de la lectura y escritura. Además, se enfatiza el beneficio del conocimiento derivado de la lectura y escritura, aunque dirigido en mayor a los saberes culturales, enfatizando la función informativa de la lengua escrita y dejando a un plano secundario otros tipos de conocimiento derivados de estas prácticas: conocimiento personal-afectivo y social-comprensivo.

Respecto a las atribuciones sobre los aspectos que influyen positiva o negativamente, se puede concluir que es la interacción entre los diversos aspectos expresados lo que influye en la realización de prácticas de lectura y escritura. Aunque explícitamente se focalizaron las respuestas sobre un aspecto en particular, en el discurso se enunciaron diversas categorías de forma implícita. Los aspectos de índole personal son los que para este grupo, principalmente influyen tanto positiva como negativamente, en que el interés de los niños es el principal factor que influye la realización de prácticas de la lengua escrita. Por el contrario, la percepción negativa de la lectura producto a experiencias desagradables (leer por obligación o por castigo) o la falta de sentido debido actividades poco significativas para los niños, provocan un rechazo, flojera o desinterés.

Por otra parte, se atribuye una relación entre la actitud positiva de las madres y padres de familia hacia la lengua escrita y hacia sus hijos, con la realización de prácticas de lectura y escritura. En este sentido, la dedicación y atención que le brindan a sus hijos y el valor que asignan a la lengua escrita influye positivamente. Por el contrario, si no se cuenta con esa disposición, no motivarán a sus hijos, ni emplearán a la lengua escrita cotidianamente, sino que se limitarán a solicitar leer y/o escribir en actividades significativas. Esto coincide con Grolnick, Ryan y Deci (1991, citados en Lynch, 2002), quienes encontraron una relación entre las actitudes y el comportamiento de los padres y madres con las actitudes y motivación de los niños.

Respecto a los tipos de apoyo que las madres y padres de familia llevan a cabo, se concluye que implican diferentes grados de participación activa o involucramiento, es decir, realizan diversas actividades más allá de solicitar a sus hijos que lean o escriban. La interacción directa con sus hijos tiene gran influencia debido a los tipos de apoyo que ofrecen, algunos centrados en la situación, materiales, actividades, animación o modelado. Sin embargo, algunos dejan de lado la interacción con sus hijos porque piensan que carecen de habilidades para apoyarlos o que la lectura y escritura son actividades difíciles. Esto coincide con la idea de que el grado en que los padres y madres se sienten cómodos y competentes con sus prácticas de lectura y escritura, incidirá en la cantidad y calidad de sus interacciones con la lengua escrita y con los materiales de lectura en el hogar (Leiceher, 1984, citado en Saracho 2002).

Otro de los aspectos por los que se deja de lado la interacción con los niños es la falta de tiempo de los padres y madres de familia. Debido a que la mayoría de las personas entrevistadas fueron señoras dedicadas al hogar, las principales actividades que interfieren con el apoyo a sus hijos son las actividades domésticas. Lo anterior deja ver un rol relacionado con el género y el papel tradicional de las madres de familia: el cuidado de los hijos y del hogar.

Por otra parte, se concluye que la afectividad tiene un papel importante tanto positiva como negativamente. Obligar a leer y escribir a los niños puede provocar una experiencia estresante y tensa con una carga afectiva negativa. Aquellos padres que hicieron referencia a anécdotas o experiencias concretas tienen mayor consistencia y certidumbre sobre ésta influencia.

Respecto al contexto, se concluye que según la clasificación de Gárate (1996), se habló más de aspectos del contexto de interacción que del contexto sociocultural. Respecto al contexto de interacción, se mencionaron dos formas de seleccionar los materiales de lectura: la primera, que los padres y madres fueran quienes seleccionaran los materiales y contenidos que los niños pueden leer, haciendo uso del conocimiento que tienen sobre sus gustos e intereses. Sin embargo, muchas veces esta selección entra en conflicto cuando las creencias de los adultos o sus prejuicios impiden que los niños se acerquen a un texto que quieren leer. Por el contrario, otros padres y madres mencionaron la posibilidad de permitir a los niños escoger qué quieren leer y dejar que ellos discernan el contenido y se formen un propio criterio. La alternativa intermedia es adecuada ya que implica que los padres y madres interactúen con los niños y los materiales de lectura que les atraen, y de esta manera conozcan sus gustos e inquietudes, así como apoyen en el significado del texto.

Respecto al contexto sociocultural, se tiene presente de mayor su influencia negativa que positiva. En este sentido, muchas personas se centraron en las adversidades económicas respecto a la adquisición de libros, pero nunca se mencionó lo contrario, es decir, que si contaran con los recursos económicos los invertirían en la compra de materiales de lectura. Otro discurso relacionó la falta de prácticas de la lengua escrita a la "falta de cultura" o la poca educación que se tiene por la lectura y escritura, lo cual tiene relación con el discurso institucional y mediático con mensajes como que "en México no se lee", que el material por excelencia son los libros y que se practica por placer o hábito. Este tipo de mensajes resta el valor a las prácticas de lectura y escritura que ocurren cotidianamente, y sobreenfatiza el valor del libro, dejando de lado otros soportes de texto que la cultura emplea y reduce la práctica a una

cuestión de hábitos, es decir, de aspectos mecánicos o por costumbre. Es en este sentido en que la práctica lectora pierde su sentido social y sus relaciones con otras prácticas que permiten el desarrollo de las personas como partícipes en la construcción de su realidad.

Otros dos aspectos mencionados están relacionados con la vida familiar: la economía y las actividades en que se emplea la lengua escrita. A diferencia de los aspectos anteriores, éstos son percibidos de manera directa por lo cual pueden asociarse fácilmente a una representación social. Estos elementos expresan una relación con la situación socioeconómica del grupo de pertenencia ya que como se mencionó en las características de esta población, en la zona en que viven, la mayoría de los hogares son de tipo nuclear, de cuatro a cinco integrantes y con un ingreso por hogar que oscila entre tres y cinco salarios mínimos (INEGI, 2008).

Respecto a las creencias sobre los beneficios de la lengua escrita, se puede concluir que las prácticas de la lengua escrita brindan dos tipos de beneficios: los personales y los de interacción. En cuanto a los primeros se mencionó explícitamente la adquisición y recuperación de saberes culturales, dejando de lado al conocimiento personal que se puede tener al leer y/o escribir. Este beneficio también incluye al conocimiento que se tiene sobre la lengua escrita, por lo cual, el uso de la lengua facilita la reflexión sobre lo que se lee y se escribe, así como las habilidades que se tienen. Sin embargo, se mencionan aquellas habilidades de carácter mecánico y normativo (caligrafía, ortografía, etc.). Lo anterior se puede complementar promoviendo la metacognición sobre aquellos procesos de comprensión y producción de textos, dentro de actividades cotidianas.

El otro tipo de beneficios sobre mejorar las relaciones interpersonales al facilitar la comunicación entre las personas, puede relacionarse con la idea de que las prácticas de lectura y escritura permiten la participación con otros en diversas situaciones. Esto dependerá de las oportunidades de acceso a las prácticas y las habilidades que se tengan, entre otras cosas.

Respecto a las funciones de las madres y padres de familia, se puede concluir que las creencias expresadas se refieren a su papel activo que implica una interacción directa con sus hijos y con la lengua escrita. Por ejemplo el modelado, el cual desde la teoría sociocultural es una de las formas para promover la construcción social del conocimiento ya que proporciona esquemas de actividad y mentales sobre lo que se hace. También se tiene presente un repertorio diverso de estrategias de animación a la lectura dirigidas a motivar a los niños a acercarse y emplear la lengua escrita.

En cuanto a las prácticas de la lengua escrita que ocurren en el hogar, se concluye que las informativas, específicamente las que se realizan para la escuela, son las que se mencionaron mayormente. Lo anterior indica que son un elemento figurativo de la representación social ya que todos los participantes lo tienen presente. Por consiguiente, las que se realizan de forma recreativa o las que surgen en situaciones cotidianas y que requieren un uso práctico de la lengua escrita se mencionaron menos.

Las diferencias entre las prácticas informativas y recreativas, respecto al contexto en que se llevan a cabo dentro del hogar, se refieren al grado de estructuración y control de las condiciones en que se llevan a cabo y no a los lugares específicos. Esto

quiere decir que tanto la sala, el comedor o las recámaras son espacios donde se lee y/o escribe de forma informativa, recreativa o práctica, sin embargo, al realizar actividades informativas se suprimen los distractores y se emplea el mobiliario más adecuado como mesa y sillas para favorecer la concentración y el uso de cuadernos para escribir. Por otra parte, las prácticas recreativas se llevan a cabo de forma libre donde lo importante es la comodidad y relajación. Muchas veces, como una estrategia de animación a la lectura, se crea un contexto idóneo de acuerdo al tipo de texto que se lee, por ejemplo, con luz apagada y música con poco volumen.

Otra de las conclusiones es que los materiales de lectura que más se emplean son los libros de texto, los diccionarios y las enciclopedias, aspecto que coincide con los estudios que se han realizado en nuestro país (Chávez, 2002; Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, 2006). Una diferencia entre la selección de los materiales de lectura empleados para la lectura y/o escritura informativa, recreativa o práctica, es que para la primera no existe mucha libertad en su selección, ya que la escuela establece qué se tiene que hacer y emplear para la tarea. Por el contrario, los materiales recreativos se seleccionan con base en los intereses de los niños y la disponibilidad que existen en el hogar; por último los materiales empleados en prácticas cotidianas se limitan a aquellos a los que se tiene fácil acceso en una situación específica: cartulinas, lápices, hojitas de papel, recortes, colores, notas, propagandas, etcétera.

Se concluye también que el apoyo de las madres y padres generalmente se refiere a facilitar la comprensión del texto, independientemente del tipo de prácticas que se realizan (informativas, recreativas o prácticas); recurriendo a otros materiales o reflexionando con los niños sobre su significado. Generalmente se buscan puntos de referencia compartidos para que exista mayor entendimiento por parte de los niños. En el caso de las prácticas cotidianas de escritura, los padres y madres evalúan la actividad de los niños y en ocasiones también interactúan con los niños para planear la producción escrita.

Aunado a lo anterior, el modelado y la animación a la lectura son otras estrategias que los padres y madres de familia emplean con frecuencia. La primera principalmente para prácticas informativas, mientras que las segundas para prácticas recreativas y cotidianas. Además, el modelado se puede presentar de dos formas complementarias: la primera, como modelos de conducta, cuando los adultos se presentan como usuarios de la lengua escrita; en estas situaciones los niños aprenden a partir de la observación e imitación de la conducta de sus padres y madres. Por otro lado, se presenta también un modelado reflexivo el cual incluye la realización de la actividad y una reflexión e interpretación de los procesos que subyacen a la misma.

Existen diversas prácticas de lectura y escritura que implican diferente interacción entre los actores, desde la actividad solitaria o práctica individual, hasta prácticas de lectura y escritura compartida con padres o hermanos. En prácticas informativas muchas veces los padres y madres sólo monitorean las actividades y apoyan cuando existe algún problema; en prácticas recreativas, se lleva a cabo una repartición de turnos de lectura entre los participantes o muchas veces se lleva a cabo de forma solitaria. Por último, en las actividades pragmáticas siempre se mencionó la interacción entre padres e hijos, en la que los adultos guían y tienen mayor control de la actividad, por ejemplo, al llevar a cabo estrategias autorreguladoras como la planeación, textualización en borrador, monitoreo, revisión y corrección del escrito.

A partir de los hallazgos de esta investigación, se propone un material educativo con sugerencias y reflexiones sobre la interacción padres-hijos en relación con la lectura y escritura. Es importante tener presente que las prácticas de la lectura y escritura se relacionan con el contexto social al que se pertenece, así como las oportunidades de acceso a la lengua escrita que se tienen dentro del mismo y que se pueden emplear positivamente. Lo anterior implica la interacción y comunicación de conocimientos, valores y experiencias.

Además, se necesitan retomar las creencias que se tienen respecto a los aspectos promotores y disuasivos, para equilibrar el peso de cada uno de ellos. De igual forma, un punto de partida es reconocer el valor de las prácticas de lectura y escritura que se realizan en el hogar las cuáles serán enriquecidas a partir de la información proveniente de la bibliografía consultada.

V. Propuesta para padres y madres de familia sobre el uso de la lengua escrita en el hogar



Como se mencionó a lo largo de este documento, la segunda contribución del presente trabajo es la elaboración de una propuesta didáctica dirigida a padres y madres de familia para facilitar prácticas de lectura y escritura en el hogar. Dicha propuesta está basada en información documental así como en los resultados de la investigación empírica presentada en los apartados anteriores, por lo que retoma el modelo de riqueza de las prácticas familiares enfocadas en la lectura y escritura, revalora el conocimiento y experiencias comentadas por los padres y madres de familia y los complementa con sugerencias provenientes de la investigación en el campo de la lengua escrita.

El tema de la alfabetización ha tenido muchos ejes de intervención, sin embargo, el papel de la familia no se ha valorado lo suficiente como para enfatizar su función, debido a que se menosprecia el conocimiento de los padres y madres. Sin embargo, diversas investigaciones han señalado que los padres y madres actúan empleando diversas estrategias de apoyo enmarcadas en un procesos de participación guiada (Rogoff, 1993).

Por otra parte, mucho de este conocimiento, basado en experiencias propias y el sentido común tiene implicaciones positivas como negativas. Basta recordar que en su producción, las representaciones sociales pueden contener conocimiento científico que mediante los procesos de objetivación y anclaje, un grupo social se apropia de este saber (Wagner y Elejabarrieta, 1997, citados en Castorina, Barreiro y Toscano, 2005). Por ello, las representaciones sociales preexistentes respecto a la lengua escrita se pueden concebir como un tipo de conocimiento previo desde el cual construir nuevos aprendizajes.

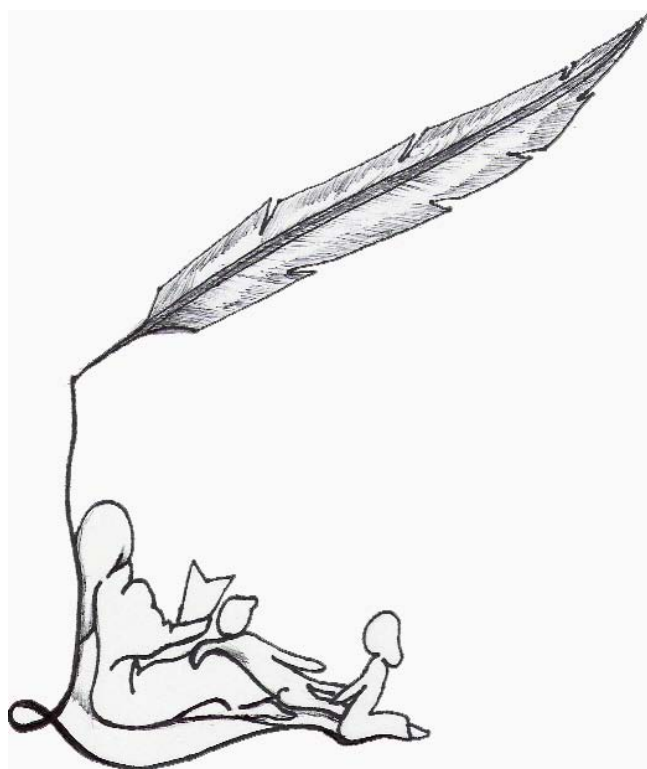
De igual forma, una de las características de las representaciones sociales se refiere a su carácter contextual, lo cual implica delimitarlas respecto a los grupos sociales en que se forman. Por esta razón, es conveniente enfatizar que esta propuesta didáctica surge a partir del estudio de un sector específico de la población y se dirige a familias que radican en regiones urbanas, con un nivel socioeconómico medio-bajo, que cuentan con acceso a materiales escritos y educación para sus hijos, entre otras cosas. En este sentido, las sugerencias propuestas deben tomarse con la debida cautela y no generalizar sus planteamientos, sino adaptarse a las condiciones particulares.

Finalmente, los temas que conforman esta propuesta incluyen los usos sociales de la lengua escrita, los diferentes tipos de textos, así como la interacción y el diálogo entre padres e hijos como elementos indispensables para facilitar la apropiación de habilidades de lectura y escritura. Su diseño integra componentes pedagógicos que van desde el uso de viñetas, preguntas intercaladas, esquemas y ejemplos de la vida cotidiana, todo esto con el fin de abordar los temas de forma clara, interactiva y dinámica de tal forma que se conciba como una propuesta autocontenida.

LA LECTURA

Y ESCRITURA

EN EL HOGAR



**Una manera
de convivir con los niños**

Índice

Introducción.....	139
La lectura y escritura en la comunidad	140
Prácticas realizadas constantemente.....	141
Lectura y escritura, ¿qué son?.....	142
Beneficios de leer y escribir	147
Prácticas de lectura y escritura.....	150
Uso práctico.....	152
Uso informativo	157
Uso recreativo.....	161
Aspectos generales del apoyo de los padres y madres de familia.....	168
Facilitar la comprensión de la lectura	174
Facilitar la escritura.....	177
Sugerencias de libros	180

Introducción

El texto que tiene en sus manos es un material de lectura dirigido a padres y madres de familia interesados en la educación de sus hijos. Este trabajo ofrece algunas reflexiones sobre su papel como madre o padre de familia, para fortalecer las habilidades de lectura y escritura de sus hijos.

Para ello se retomaron los conocimientos y experiencias sobre la lectura y escritura en el hogar de un grupo de 20 madres y padres de familia, además de algunas ideas provenientes de libros, artículos y otros materiales que abordan el tema de la lengua escrita. Gracias a esto fue posible elaborar este material de apoyo para la educación de las niñas y niños.

Algo muy importante para la educación de los pequeños es reconocer que muchas circunstancias no dependen de la "buena voluntad" o "ganas" que se tengan, sino de circunstancias económicas, sociales y culturales en que se vive, las cuales afectan tanto positiva como negativamente. Es de igual importancia que los padres y madres reconozcan y valoren el conocimiento que tienen sobre diversos aspectos de la vida; además de tener el interés para seguirse preparando como padres y madres, es decir, una actitud positiva y abierta a aprender e informarse.

Tomando en cuenta lo anterior, este pequeño ejemplar busca revalorar el conocimiento de la vida familiar y la importancia del apoyo de los padres y madres de familia como complemento a la educación escolar de los niños. Además, ofrece algunas reflexiones y sugerencias prácticas para favorecer el uso de la lengua escrita a través de la participación de los niños en las actividades cotidianas del entorno en que se vive.

La lectura y escritura en la comunidad

Es innegable que nos encontramos en un mundo donde la comunicación escrita está por todas partes. Encontramos mensajes escritos en la:

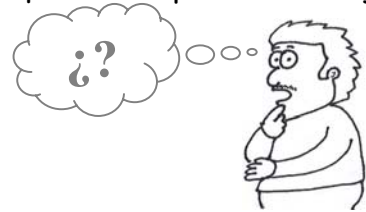


La escritura es uno de los bienes culturales más útiles para las personas y quizá uno de los inventos más importantes para la humanidad.

Prácticas que realizamos constantemente

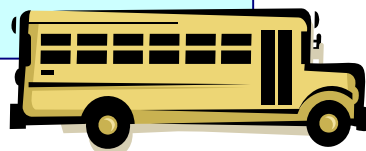
Antes de continuar, piense en aquellas situaciones en que ha empleado la lengua escrita:

- ¿Qué situaciones le vienen a la mente?
- ¿Para qué tuvo que leer y/o escribir?
- ¿Con quién se encontraba?
- ¿Qué materiales de lectura y/o escritura utilizó?



La lectura y la escritura son prácticas que llevamos a cabo constantemente, de forma diversa y para muchos fines, por lo que su uso no se puede reducir a un solo espacio de convivencia.

Seguramente usted recordó fácilmente aquellas situaciones relacionadas con el ámbito escolar, ya que la escuela es considerada el principal contexto en que se usa la lengua escrita... pero no el único.



En el hogar, la comunidad, el trabajo, la escuela, etc., se realizan prácticas de lectura y escritura de diversas maneras.

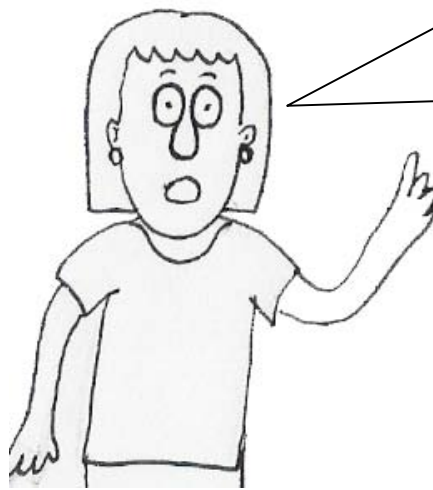


Empleamos la lectura y la escritura cuando las **situaciones** a las que nos enfrentamos cotidianamente lo requieren. Por ello es importante aprovechar todos los encuentros con la lengua escrita y obtener el mayor provecho.

Lectura y escritura ¿Qué son?

La palabra **leer** tiene un origen antiguo que proviene de la raíz latina *legere*, que significa **recoger, cosechar o adquirir un fruto**.

En términos generales, es una actividad humana que no sólo se refiere a los símbolos escritos, sino que es una actitud alerta y abierta ante las cosas, situaciones o fenómenos de la vida, con el fin de encontrar su significado.



¡Así es! Es una inquietud humana por conocer el mundo que nos rodea, inclusive a nosotros mismos, con el fin de comprender los mensajes que hay en diferentes lugares.

La lectura se relaciona con los conocimientos, intereses y entendimiento del lector con el fin de lograr la comprensión.



Leer no es un acto rutinario que se hace o deja de hacer, sino una de las opciones que tiene el ser humano para hacer frente a la realidad.

Es una actividad que se puede realizar de diversas formas para alcanzar diferentes objetivos, por ejemplo:

Lectura compartida



Permite vivir una experiencia conjunta en torno a un texto. En casa, puede llevarse a cabo entre padres e hijos o entre hermanos, con el objetivo de interactuar entre sí y con el texto, generar un clima de apoyo y confianza, además de disfrutar un momento agradable.

Lectura en voz alta

Es aquella en que una persona lee a otra. Cuando una persona experta lee en voz alta, permite acercar el texto a aquellos que aún no lo pueden hacer de forma independiente y ser un modelo lector. Cuando el aprendiz lee en voz alta, ayuda a mejorar la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de voz, etc.



Lectura individual



Es aquella en que la persona se enfrenta por sí misma al texto, lo cual le permite practicar las estrategias que ha aprendido, desarrollar fluidez cuando usa textos familiares, entre otras cosas.

Lectura guiada



Es aquella en que un experto apoya la lectura de un aprendiz, por medio de preguntas que ayudan a entender el texto, establecer objetivos de lectura, retomar conocimientos previos, establecer y clarificar predicciones, así como mejorar la comprensión lectora.

Además, existe una variedad de materiales de lectura en donde se puede encontrar información, los cuales se emplearán según lo que queremos hacer.



En muchas situaciones de la vida existe la posibilidad de emplear la lengua escrita, si nos ayuda a lograr nuestros objetivos.

En todo caso, tomaremos la decisión si empleamos o no a la lengua escrita y a partir de esto, qué materiales de lectura y escritura que mejor nos sirvan.

Materiales como:



Es importante facilitar los materiales de lectura y escritura, así como tenerlos al alcance de la mano para que los niños los utilicen cuando lo requieran.



Por otra parte, la palabra **escribir** tiene su origen en la raíz latina *scribere*, que significa **trazar caracteres**.

El desarrollo de la agricultura, la alfarería, la elaboración de alimentos y herramientas crearon la necesidad de comunicar y registrar las cosas y sucesos importantes.

Esto fomentó que diversos pueblos antiguos desarrollaran sistemas de símbolos, por ejemplo, el sistema de fichas (*tokens*) desarrollado por los sumerios para llevar la cuenta de los objetos y sucesos.

La escritura es un acto de comunicación en el que se produce un mensaje escrito (texto), dirigido a alguien, con una intención definida.

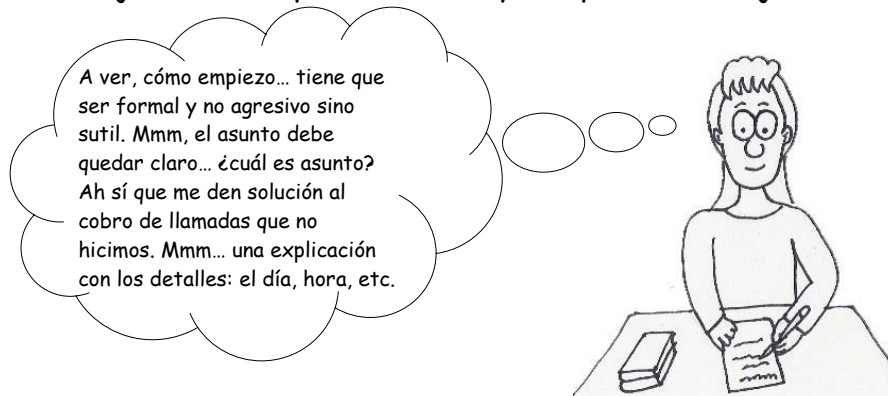
Desde hace más de **9000** años antes de nuestra era, en Mesopotamia (hoy Irak, Irán y Siria), se empezaron a utilizar fichas de arcilla para registrar y contabilizar animales, alimentos u objetos.



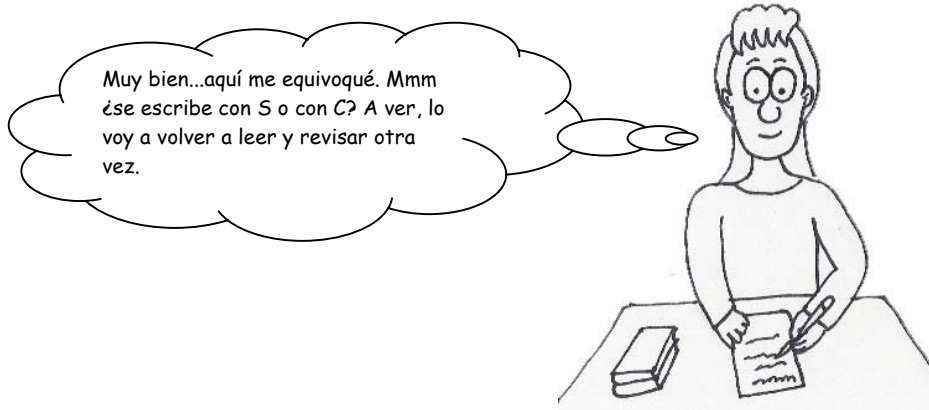
- El acto de escribir surge a partir de una **situación** de la vida cotidiana en que la lengua escrita se puede emplear.



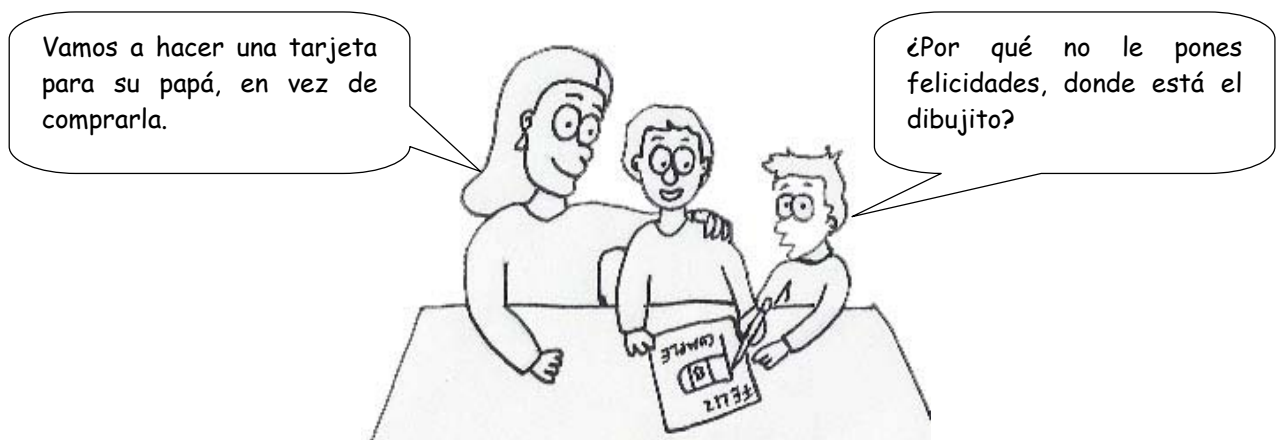
- El escritor analiza lo que desea comunicar y organiza sus ideas de tal forma que el mensaje sea claro para el lector y cumpla con el objetivo deseado.



- Se necesita tomar en cuenta aspectos normativos (ortografía y redacción) y supervisar en todo momento si se está logrando el texto deseado o no.



- Al igual que la lectura, escribir es un acto que puede llevarse a cabo de forma individual o colectiva.



El inicio del aprendizaje de la lectura, como de la escritura, se lleva a cabo a partir de la participación en las actividades de la vida cotidiana, por lo tanto, empieza desde mucho antes de la escuela. En ella se promueve el desarrollo de habilidades y estrategias de comprensión y composición escrita, entre otras cosas.

Beneficios de leer y escribir



¿Alguna vez se ha puesto a pensar qué beneficios se obtienen de la lectura y escritura?

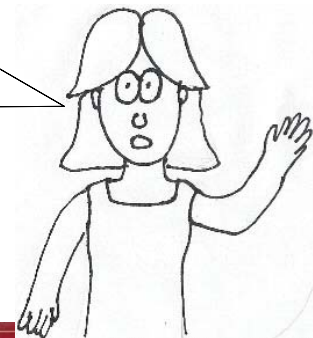


Escriba algunos de ellos:

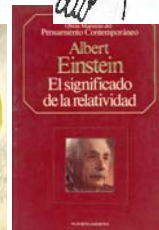
Como se mencionó anteriormente, el principal beneficio de la lengua escrita es la **comunicación y conservación del conocimiento**, ya que la escritura trasciende los años al plasmar las ideas y conservarlas para que otros lectores las lean.



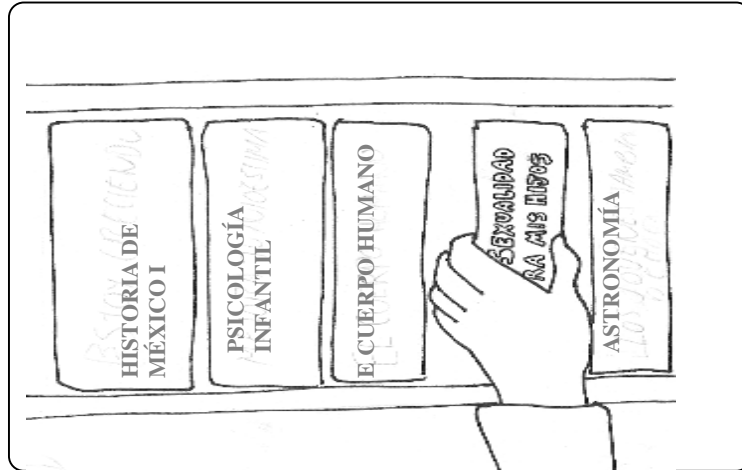
Así como los Mayas que escribían en las paredes lo que hacían o dibujaban cómo se vestían, sucesos astronómicos, etc. Es una forma de expresión de su cultura y forma de vida.



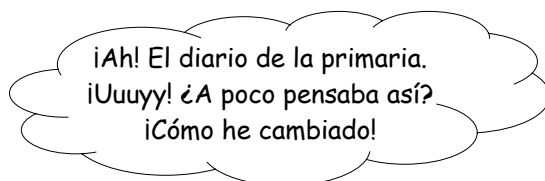
上帝把獨生的兒子賜給世人，使那信他的人，不至滅亡，反得永生。人如此愛惜世人。



- La adquisición de los diversos conocimientos que la humanidad ha generado, es uno de los beneficios más reconocidos de las prácticas de lectura y escritura.



- Sin embargo, el conocimiento no sólo se refiere al conocimiento del mundo sino también de nosotros mismos. En este sentido la lengua escrita permite autoconocernos y expresar nuestros sentimientos.



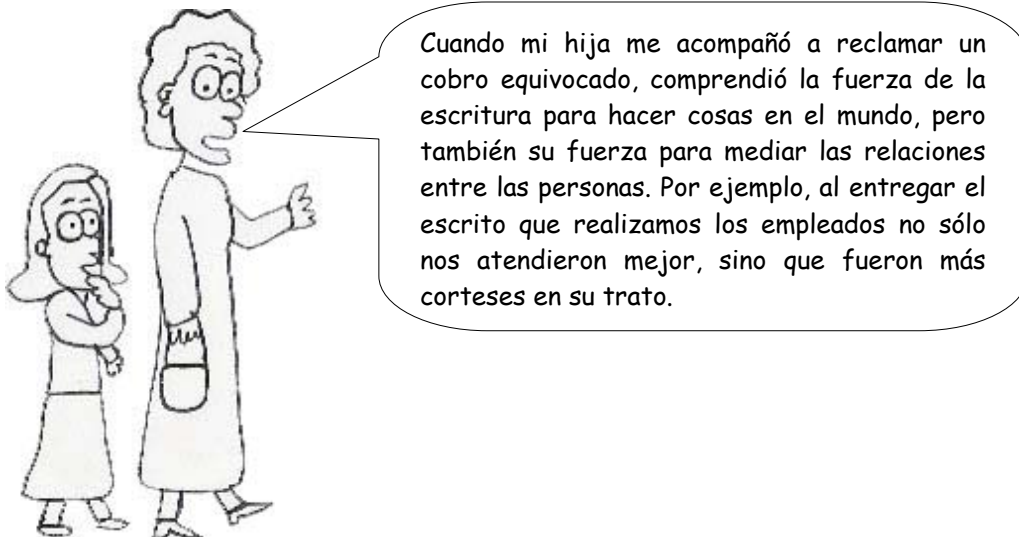
"Es muy bonito cuando escribes un diario y después lo lees. Uno se pone a pensar ¿yo tenía esta letra?, ¿yo escribí esto?, ¿me pasó eso? Uno revive los sucesos y reconoce lo que le sucedía. El aprendizaje sobre uno mismo surge cuando nos damos cuenta lo que pensábamos y cómo lo vivimos, en comparación con nuestra situación actual."
(Comentario de una madre de familia)



La lengua escrita nos permite organizar la información, pensar lógica y críticamente, activar la memoria, establecer relaciones entre conceptos, autorregularnos, etcétera.

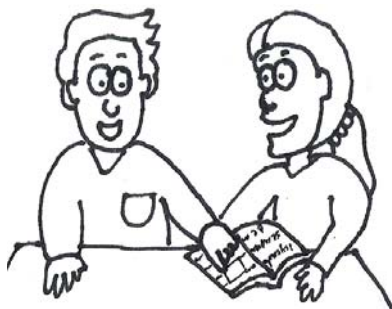
Otro de los beneficios de gran importancia es que, tanto la lectura como la escritura, nos ayudan a **participar en distintas actividades** con otras personas.

- Saber escribir nos permite expresar un punto de vista y defender nuestros derechos.



- Las interacciones sociales se favorecen al relacionarnos y comunicarnos con otras personas. Por un lado, con lo que aprendemos en los textos podemos platicar con la gente sobre temas que nos interesan y defender nuestros puntos de vista; por otro, disfrutamos de momentos de convivencia con otras personas como la familia.

"Podemos tener un punto de vista y hablar con la demás gente, relacionarnos mejor y comprender por qué piensan de una determinada manera."
(Comentario de una madre de familia)



"En la lectura con los hijos, el aprendizaje es mutuo, porque algo que él no sabía ni yo, lo buscamos y nos informamos. Además, nos ayuda a conocernos más e integrarnos como familia."
(Comentario de otra madre de familia)

Prácticas de lectura y escritura en las sociedades

Las prácticas sociales son actividades cotidianas, rutinarias y valiosas que se realizan en una comunidad específica. En una sociedad como la nuestra existe una diversidad de prácticas que realizamos en nuestra vida cotidiana, que tienen que ver con la lengua escrita, por ejemplo:

Actividades escolares



Actividades burocráticas



Actividades laborales



Actividades familiares



- Es importante señalar que estas prácticas dependen del lugar en que vivimos, ya que las condiciones de otros lugares pueden ser diferentes y, por lo tanto, se realizan cosas diferentes.



- La **participación** en las prácticas sociales brinda diversos conocimientos que se adquieren al observar, escuchar y participar activamente en ellas. Por eso, es muy importante permitir a los niños que colaboren en las actividades que se realizan en la vida cotidiana, en compañía de los adultos.



Al participar, los niños aprenden muchas cosas, ya sea haciendo la actividad o solamente observando y escuchando atentamente la conversación en torno a ella.

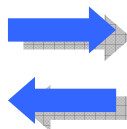


- En estas situaciones también es importante que los padres y madres de familia sean **modelos** para sus hijos. Es decir, una vez que se ha permitido a los niños hacer las actividades por sí mismos, y si tienen problemas para llevarlas a acabo, los padres y madres pueden hacer dos cosas complementarias:

Mostrar cómo se realiza correctamente la actividad



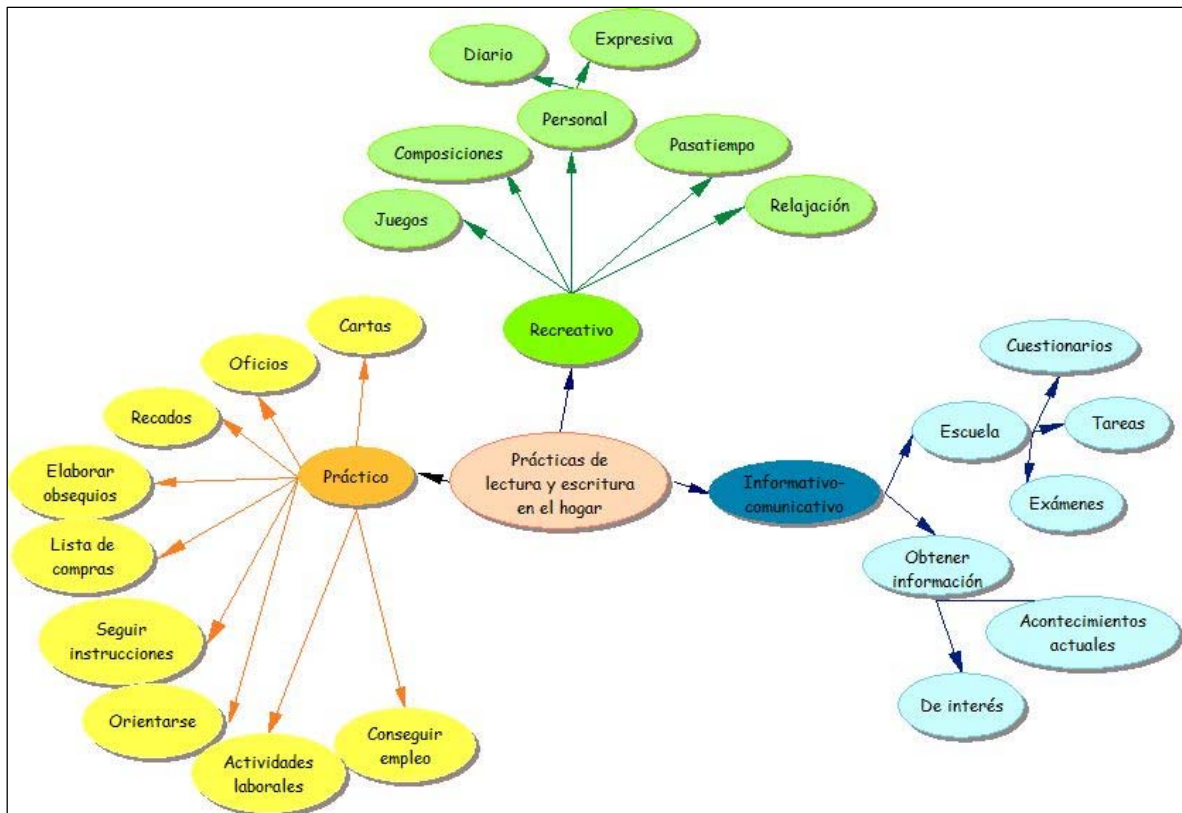
Decir los pasos del procedimiento y explicar **por qué** se hace de esa forma.



Los dos tipos de apoyo anteriores, brindarán a los niños una idea concreta (modelo) sobre cómo se tiene que llevar a cabo la actividad, pero también facilitarán una forma de pensar y reflexionar lo que hacen.



- Existen diversas prácticas de lectura y escritura que se realizan en el hogar, ya que ambos procesos dan inicio mucho antes de que los niños entren a la escuela. Tan sólo observe algunas actividades y situaciones en que se emplea la lengua escrita en su hogar:



Uso práctico

El uso práctico de la lengua escrita se emplea para resolver diversas situaciones de la vida cotidiana, ya que muchas de las situaciones en que empleamos la lengua escrita en ocasiones pasan desapercibidas. No se necesitan preparar situaciones para que los niños realicen alguna actividad de lectura o escritura, sino que surgen de las necesidades cotidianas, lo único que se necesita es fomentar la participación de los niños en actividades como:

Trámites burocráticos



Para obtener servicios o defender nuestros derechos

Casi todas las personas realizamos trámites de diversos tipos: contratos, solicitudes, reposiciones, pagos, etcétera.

Niños y adultos hacemos y haremos diversas actividades intentando concretar nuestros deseos, derechos y obligaciones.

Para llevarlas a cabo necesitamos hacer uso de la lectura y escritura: leer textos instructivos, llenar formas burocráticas, controlar condiciones contractuales, llenar formularios y, en ocasiones, quejarnos por escrito ante diferentes instancias públicas o privadas.

Emplear mapas o guías



Nos permiten orientarnos y localizar algún lugar

Para llegar a un lugar en ocasiones es necesario hacer una búsqueda de las direcciones, teléfonos, etc. Para ello empleamos la Guía Roji, directorios, señales o letreros, entre otras cosas.

Este tipo de textos se emplean cuando se necesita información sobre un lugar específico, por lo que conocer este tipo de textos y sus características nos permitirán ahorrar tiempo y llegar fácilmente a nuestro destino.

Otras prácticas cotidianas de la lengua escrita son...

Seguir instrucciones



Se lleva a cabo cuando tenemos que realizar un procedimiento que nos permite hacer o usar algo

Para evitar dañar algún objeto o instrumento se necesita saberlo emplear correctamente.

Existen muchas situaciones en que hacemos uso de manuales o instructivos como cuando adquirimos algún aparato electrodoméstico, cuando seguimos las instrucciones de una receta de cocina, los instructivos sobre cuidados de las plantas, cuando queremos aprender a saber las reglas de un juego de mesa, etcétera.

Estos textos instruccionales se caracterizan por ser breves, claros, ilustrativos y con una secuencia de pasos enumerada.

Rotular o etiquetar objetos



Su función principal es otorgar identidad e informar a la gente sobre algo.

Los rótulos son los nombres que se escriben a los objetos. Generalmente toman la forma de letreros que nos hablan acerca de los servicios o características de algo.

Dentro del hogar se emplean para ubicar fácilmente las cosas y para advertir sobre su contenido, por ejemplo, el caso de sustancias inflamables o venenosas.

Leer y escribir avisos



Se hace cuando tenemos que informar a la gente de algún acontecimiento importante

En casi cualquier parte de la calle existen anuncios, en forma de publicidad o carteles informativos que nos comunican información sobre algo.

Generalmente los avisos de la comunidad nos informan sobre alguna actividad o evento, fecha, hora y motivo. Además se especifica a quién está dirigida la actividad o acontecimiento.

Escribir listas o notas



Nos ayudan a recordar algo o a dejar un mensaje a alguien

Escribir notas o recados es una práctica muy frecuente que se lleva a cabo para informar a otros o a nosotros mismos sobre algo.

Comunican mensajes breves sobre lo que necesitamos o queremos que hagan los demás, pero también como recursos de apoyo a nuestra memoria.

El uso de la lengua escrita no tiene que asociarse a actividades escolares, sino a todas las situaciones en que los textos escritos nos permitan satisfacer diversas necesidades.

y en la vida cotidiana existen muchísimas prácticas más...

El acercamiento a las prácticas cotidianas se lleva a cabo cuando se involucra a los niños en las actividades, aunque en un principio sólo observen y escuchen atentamente lo que se hace y dice en torno a las mismas.

El hecho de tomar en cuenta a los niños, es decir, solicitar su apoyo o compañía, pedir sus opiniones y hablar con ellos mientras se lleva a cabo alguna actividad, es una gran motivación para ellos. ¡Se involucran y aprenden mucho!



También es importante contar con diversos materiales de lectura en el hogar ya que a partir de su descubrimiento, como objetos interesantes y útiles que contienen palabras e imágenes, los niños comprenderán su importancia y utilidad para resolver problemas.

Debido a los constantes cambios e incertidumbre que puede existir en la vida cotidiana, muchas circunstancias son propicias para acercarse a la lengua escrita con el propósito de obtener información y comprender algún suceso.



"Por ejemplo, mi hija y yo leímos un libro cuando un vecino falleció. Ella estaba muy desconcertada porque no entendía lo que había pasado. Entonces mi hija me preguntaba ¿Por qué mamá? Como no sabía qué decirle, fui con una psicóloga para que me recomendara un libro en el cual mi hija entendiera lo que pasó, y ella me recomendó uno. Lo empezamos a leer y vi que se interesó mucho."

(Comentario de una madre de familia)

Uso informativo

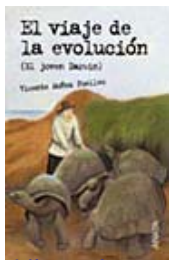
Es el uso que se hace de la lectura y escritura para obtener información, para conocer, en el sentido más amplio de la palabra. El acceder a la información ayuda a solucionar problemas en la vida cotidiana, además de incrementar nuestro aprendizaje en cualquier tema.

Existe una lectura para cualquier tema que nos interese conocer y los materiales empleados son muy diversos.



Dentro de estos materiales de lectura, existen textos o escritos específicos cuya función es informar sobre algún tema de un área del conocimiento, de forma precisa, ordenada, a través de un lenguaje formal e inclusive algunas veces, un lenguaje técnico. Dentro de los materiales de lectura que contienen textos informativos encontramos los siguientes:

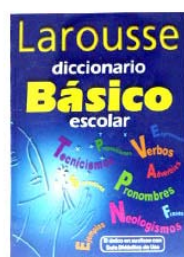
- **Textos de divulgación (informativos)**, dirigido al público en general empleando un lenguaje poco técnico o especializado:



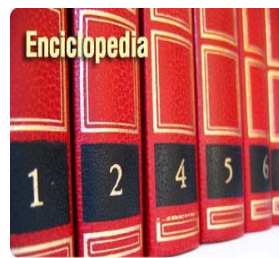
Libros de texto



Revistas de divulgación científica



Diccionarios



Enciclopedias



Publicaciones periódicas

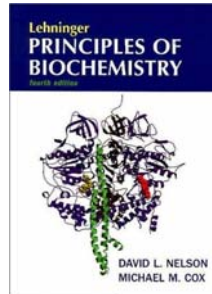
- **Textos especializados, técnicos, científicos y artísticos:** Es el tipo de texto dirigido a un público específico de un área de conocimiento, por lo que se necesita tener conocimientos previos, emplear un lenguaje especializado e información técnica:



Leyes



Informes

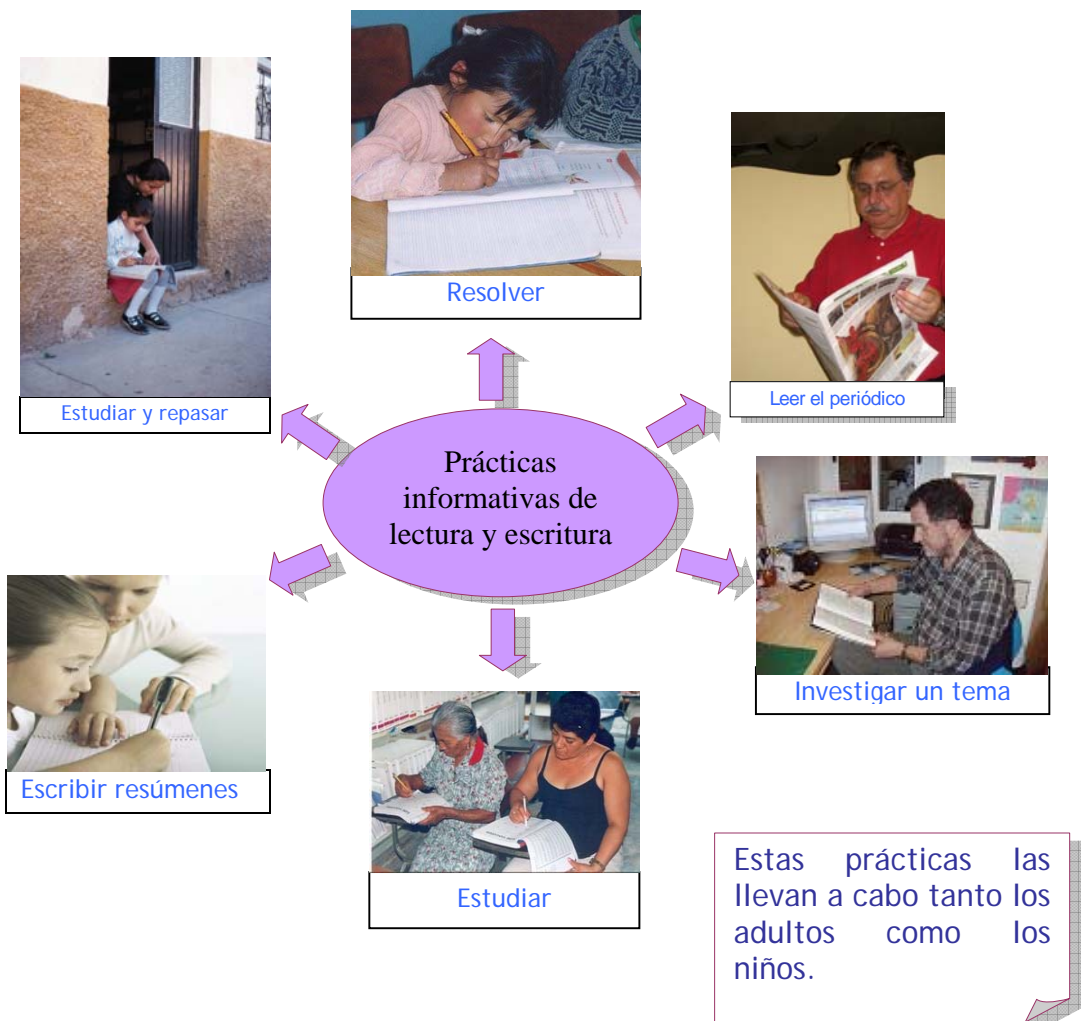


Libros especializados



Artículos de investigación científica

Algunas prácticas dentro del hogar en que se usa la lectura y escritura de informativa son:



Acerca de las noticias...

Las publicaciones como el periódico y las revistas tienen diversas secciones que abarcan diferentes tipos de textos: editoriales, noticias, artículos de opinión, reportajes, etc. No es la intención abordar cada uno de estos textos, ya que su enseñanza se lleva a cabo en la escuela, lo fundamental aquí es reconocer que estos tipos de textos se emplean frecuentemente dentro del hogar.

Por ejemplo, las noticias

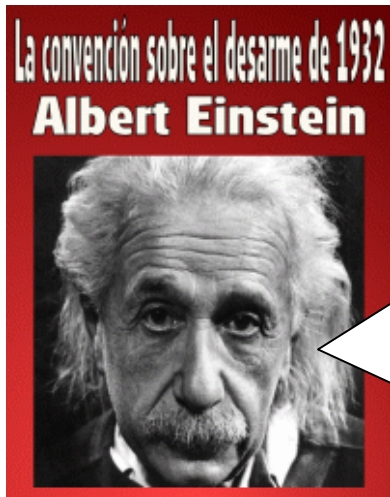
Una noticia es un texto sobre información de un acontecimiento actual de gran relevancia, que se transmite a una comunidad.

Para apoyar en la comprensión de su información, resulta útil dirigir la lectura hacia la respuesta de sus aspectos básicos:

- **Qué**, es decir, los acontecimientos, acciones e ideas que constituyen el tema de la noticia (*¿De qué trata la noticia?*).
- **Quiénes**, que responde sobre los protagonistas o personajes que aparecen en la noticia (*¿De quién nos habla?*).
- **Cuándo**, es decir, el tiempo en que ocurre la noticia, señalando su inicio, duración y final (*¿Cuándo sucedió?*).
- **Dónde**, que se refiere al espacio o lugar dónde ocurrieron los hechos. (*¿En dónde sucedió?*).
- **Por qué**, explica las razones o causas por las que se produjo el acontecimiento, incluyendo sus antecedentes (*¿Por qué sucedió?*).
- **Cómo**, es decir, las circunstancias concretas en las que se produjeron los hechos (*¿Cómo sucedió?*).

Por otro lado, la mayor parte de la formación escolar requiere de la lectura y escritura de textos informativos, ya que son los principales medios que contienen el saber que la humanidad ha desarrollado a lo largo de su historia.

- Generalmente, la lectura y/o escritura de este tipo de textos se complementa con el apoyo de otras fuentes de información tales como, diccionarios, enciclopedias, libros temáticos, Internet, revistas, etcétera.



Seguramente muchas veces ha apoyado a sus hijos a hacer sus tareas escolares: investigaciones, exposiciones, resúmenes, etc. Como se pudo dar cuenta, los textos que emplearon tienen características específicas como:

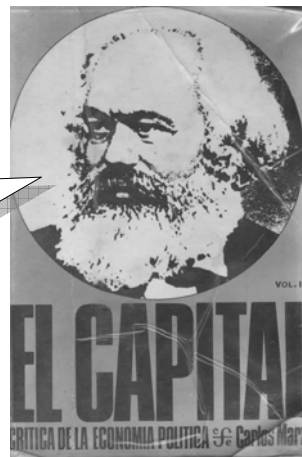
- Títulos y subtítulos
- Índices temáticos
- Palabras en negritas
- Ilustraciones
- Recuadros
- Organización lógica



La realización de actividades escolares en el hogar es una situación muy frecuente. Se pueden intercalar momentos de lectura y escritura individual, en que los niños leen solos, con momentos compartidos en que los padres y madres apoyan cuando los niños lo requieren.

- Cabe señalar que leer y/o escribir textos informativos, posibilita activar procesos mentales como el pensamiento lógico, la memoria, procesos de inferencia, análisis, síntesis e integración de la información, etcétera.

Conviene tomar en cuenta los recursos que contienen estos textos como las imágenes, los índices, el las diferentes tipografías, etc., ya que son pistas que sirven para entender y recordar la información.



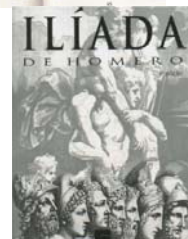
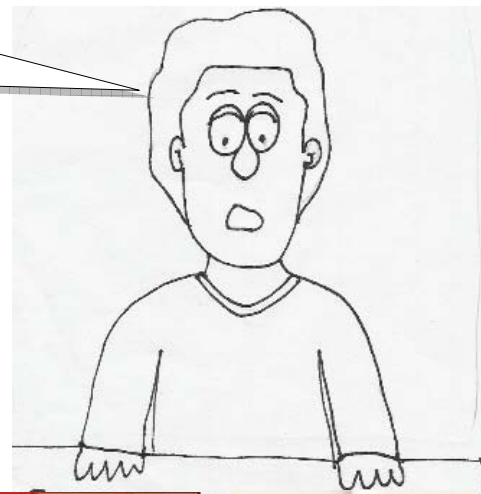
Uso recreativo

En este uso se busca apreciar el valor estético de la lengua escrita y experimentar una situación conmovedora, ya que se acentúa el vivir una experiencia emotiva, provocar ambigüedad y crear mundos imaginarios. El objetivo de este uso es disfrutar, imaginar y divertirse a partir de una producción estética.

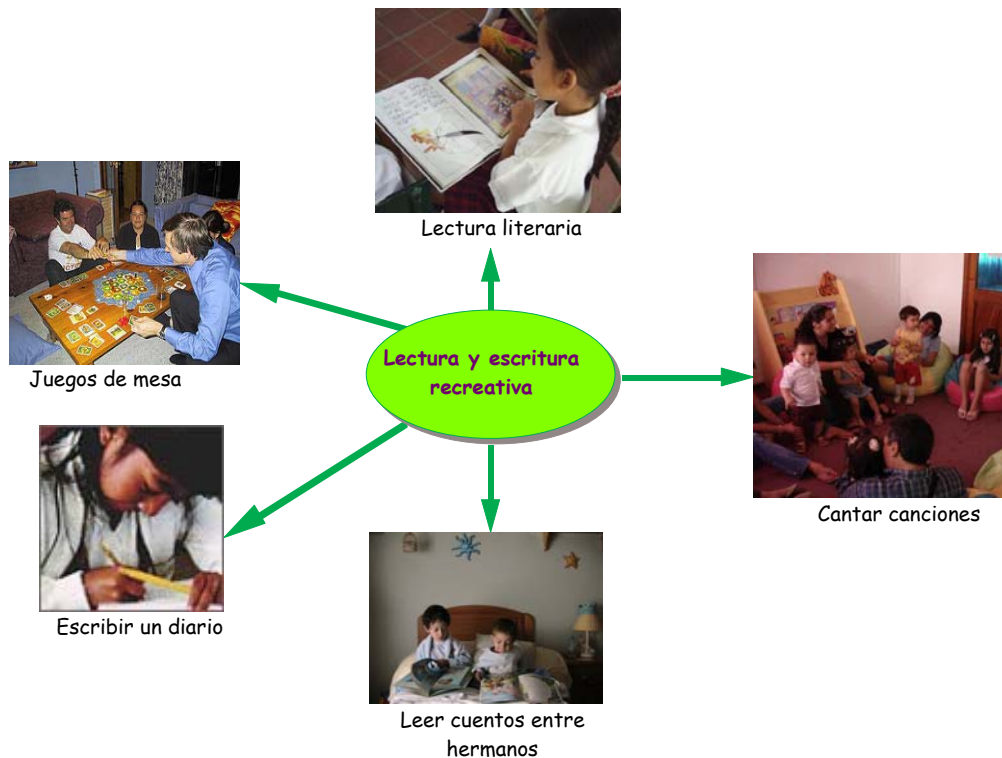


Quando quiero pasar un tiempo sin presiones y relajarme, tomo un libro y leo alguna historia que me guste. Me fascina entrar en mundos imaginarios y sentir muchas cosas que quizá de otra manera no lo podría hacer.

Existen diversos materiales de lectura recreativos que podemos emplear libremente cuando queremos tener un momento agradable.



En el hogar se pueden presentar varias situaciones donde la lengua escrita se use de forma lúdica o recreativa, por ejemplo:



La lectura recreativa tiene la característica de ser una lectura libre, por lo cual es muy importante que su acercamiento sea de la forma agradable, sin forzar a los niños, sino fomentando el interés y curiosidad hacia el texto.

Como se mencionó anteriormente, existen diversas situaciones de lectura y escritura que se llevan a cabo con la finalidad de disfrutar momentos agradables, sin embargo, solamente comentaremos dos momentos importantes:

- **Lectura y escritura lúdica**, es decir, aquella que se relaciona con situaciones de juego.
- **Lectura y escritura literaria**, es decir, aquella que emplea textos literarios como cuentos, fábulas, leyendas, poesía, etcétera.

Lectura y escritura lúdica

Las situaciones de juego que se llevan a cabo en familia pueden involucrar la interacción entre niños, pero también la interacción con sus madres y padres. Una actividad de juego es aquella que se realiza de forma libre (los niños eligen qué jugar), en un ambiente agradable y de diversión. De esta manera se puede decir que la necesidad humana de esparcimiento también puede ser cubierta por actividades que involucren el uso de la lengua escrita, por ejemplo:

Hablar, cantar y leer.

- Se sabe que los bebés responden a los sonidos aún antes de nacer, son capaces de reconocer voces familiares y mucho antes de poder hablar son capaces de distinguir y reconocer algunas palabras. Por tal motivo, hablar, cantar y leer a los bebés contribuyen a ampliar su mundo sonoro.
- El caso de las canciones y las ritmas, por ejemplo, es muy útil para provocar el interés y atención de los niños. Por medio del sonido, el ritmo y la expresividad, se pueden transmitir diversas emociones y afectos. Además, al emplearse los textos de las canciones, se transmite una experiencia positiva de leer.
- La lectura en voz alta complementa al lenguaje hablado, porque cuando leemos no escogemos lo que vamos a decir, sino lo que dice el texto, por ello, las secuencias de palabras se parecen más a un lenguaje formal. En contraste, cuando nos dirigimos a un bebé en forma espontánea, tendemos a utilizar frases y oraciones muy simples con un vocabulario menos complejo.



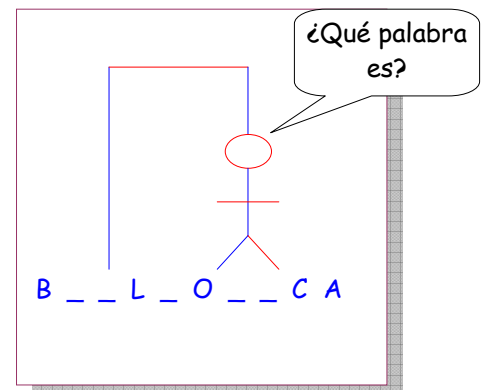
Juegos de lectura y escritura.

Emplear aquellos materiales de lectura y escritura diseñados para la diversión, contribuye al aprendizaje de la lengua escrita, además de ser un excelente medio para convivir con los niños.

- *Los trabalenguas y las adivinanzas* son una forma de jugar empleando el lenguaje oral y el escrito. Ellos involucran retos mentales, inferencias a partir de pistas que se brindan, además, tienen una gran musicalidad que invita a repetirlos. Todo esto desencadena un momento placentero y el dominio de la lengua.



- *Juego del ahorcado*, el cual se puede jugar entre dos o más personas y consiste en que una escribe la primera letra de una palabra y marca al lado tantas rayas (espacios) como letras tiene dicha palabra. La otra (s) persona (s) tiene que ir adivinando las letras de la palabra hasta formarla completamente, o por el contrario, por cada intento erróneo se traza una parte del ahorcado. Con este juego se pueden descubrir regularidades de la escritura, ortografía, plantear hipótesis y corroborarlas.

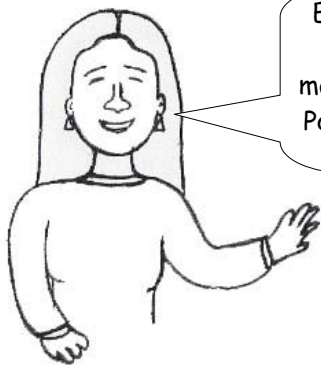


- *Crucigrama* es otro tipo de juego que se puede encontrar generalmente en las revistas o periódicos. Consiste en rellenar una tabla con nombres que se deducen a partir de unas definiciones, usando sinónimos, completando frases, contestando preguntas, etc., que tienen que coincidir con el número de letras previsto en las casillas. Este juego es muy popular y permite relacionar el conocimiento que se tiene con una palabra específica.

¹ S	² A	³ L	A	⁴ M	⁵ A	⁶ N	C	⁷ A	
⁸ O	Y	E		⁹ E	S	A		¹⁰ L	A
L		O		¹¹ N	A	D	¹² I	E	
¹³ T	¹⁴ E	N	I	S		¹⁵ A	L	G	O
¹⁶ E	Ñ	E		¹⁷ U	N			R	
¹⁸ R	E	S	¹⁹ T	A		²⁰ T	²¹ R	E	²² S
O			²³ O	L	²⁴ A	²⁵ A	S	I	
	²⁶ B	²⁷ A	R		²⁸ D	A	R		
²⁹ P	E	L	O		I		³⁰ O	³¹ R	³² O
³³ I	B	A		³⁴ N	O		³⁵ S	O	N
³⁶ S	E		³⁷ D	O	S			³⁸ S	U
³⁹ O	S	L	O			⁴⁰ U	S	A	

- Sopa de letras, es un juego que consiste en encontrar palabras (nombres sobre un tema en particular) dentro de una tabla llena de letras. Este juego ayuda a reflexionar sobre la escritura, mejorar la ortografía e incrementar el léxico.

L	E	T	B	A	L	E	S	A	S
A	I	A	T	R	A	B	R	I	O
K	N	L	L	A	I	B	H	E	T
P	S	I	N	E	W	T	O	N	O
A	T	L	O	V	A	I	B	A	K
S	E	D	E	M	I	U	Q	R	A
C	I	R	P	E	H	P	I	E	Ñ
A	N	E	I	N	J	O	U	L	E
L	R	E	N	A	T	O	U	L	T
E	N	N	E	R	E	P	U	G	U



Estos son sólo unos ejemplos, pero existen muchos juegos más que se realizan en el hogar. Por ejemplo, el juego de Basta, Scrabble, memoramas, etc.

Actividades literarias

Un tipo de materiales de lectura que se emplean de forma recreativa, se refieren a las obras literarias, que abarcan diferentes tipos de textos: cuentos, fábulas, obras de teatro, leyendas, poemas, chistes, etc. Para promover el uso recreativo de la lengua escrita, a partir de textos literarios, es muy importante que se transmita la idea de que se realiza de forma libre:

- *Que los materiales de lectura sean adecuados.* Promueva que los niños seleccionen los textos que quieran leer. Si usted selecciona algún material literario, retome aquellos que se relacionen con las experiencias reales y directas de sus hijos, sus gustos e intereses.



Joven, queremos un libro para mi hijo, ¿le puede recomendar alguno?

Sí, que sea sobre historias de miedo.

Claro que sí, mira, este está muy interesante.

- *Que los adultos crean y experimenten el disfrute de la lectura.* Los niños podrán intuir que la lectura transmite emociones si las personas que estén alrededor disfrutan y se identifican con la actividad de leer.



- *Promover momentos de lectura y escritura individual.* No se debe dejar de lado la importancia de que los niños empleen la lengua escrita de forma individual y para fines personales: lectura individual, escritura de un diario, elaboración de cartas personales, etc. En actividades como estas, es importante que los padres y madres transmitan la disposición de apoyar a sus hijos cuando lo requieran.



- *Acompañar la lectura de cuentos, fábulas u otros textos literarios.* Esto complementa el lenguaje hablado y favorece las relaciones emocionales entre los padres e hijos. Es una forma para reforzar su aprendizaje a través de actividades espontáneas, las cuales alimentan el gusto por los libros e incrementan su deseo de hacerlo por sí mismos.



- *Tomar en cuenta las ilustraciones.* Dirigir la atención a las imágenes es un complemento para la comprensión del texto, ya que la interacción con las imágenes es otra forma de leer. Por eso es importante seleccionar libros de imágenes para favorecer la imaginación y se relacione al texto con imágenes y palabras habladas.



- *Promover la comprensión del texto.* A lo largo de la lectura conviene hacer algunas pausas para explorar lo que sus hijos están entendiendo y clarificar el significado de palabras o ideas.



- *Motivar la lectura.* La lectura recreativa puede llevarse a cabo de la forma más libre y dinámica, por lo que se pueden realizar diversas adecuaciones al texto. Por ejemplo, dramatizar los cuentos, caracterizar las voces de los personajes, inferir o predecir lo que pasará en la historia, inventar el final antes de leerlo y después compararlo con el texto, etcétera.



La curiosidad natural de los niños es la principal motivación que necesitan para leer y escribir.

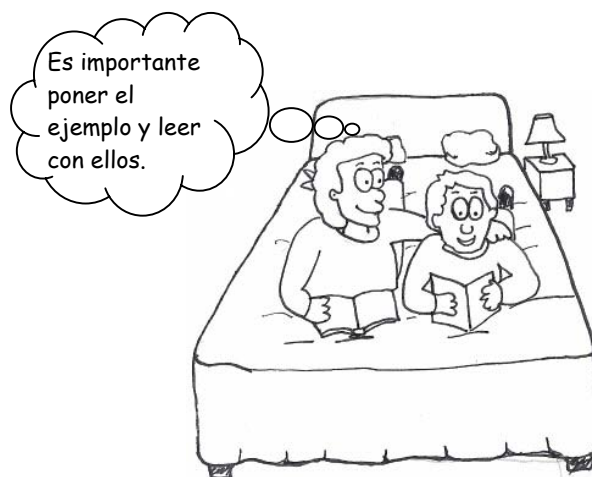
Aspectos generales del apoyo de los padres y madres de familia

Como se ha comentado hasta ahora, los padres y madres de familia tienen mucho conocimiento sobre la lengua escrita, por lo que entre más conciencia tengan de ello, la valorarán más y adquirirán mayor confianza en lo que hacen. Para complementar esto se mencionarán algunos aspectos esenciales:

Que usted mismo (a) crea en la importancia de la lectura y escritura, así como los beneficios que se pueden obtener de ellas. A partir de esto, revalorará estas prácticas y las empleará como **un medio para enfrentarse a diversas situaciones de su vida.**



Los padres y madres de familia al ser modelos lectores y escritores para sus hijos, influyen en sus actitudes y motivación hacia la lectura y escritura.



Propiciar encuentros agradables con los textos es una de las funciones más importantes de los padres y madres de familia, ya que construyen vínculos positivos relacionados con la actividad.

Otro aspecto de gran importancia es reconocer el vasto conocimiento que se tiene sobre la lengua escrita.

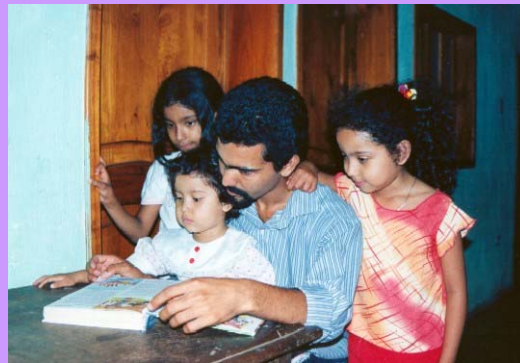
2



Claro está que habrá cosas que no sabemos, pero es ahí cuando podemos pedir información a otras personas.

- La información que se puede obtener en la escuela o con otras personas para el apoyo de los hijos e hijas será de gran utilidad. Además, esta información brindará mayor confianza y seguridad para apoyar a los niños y los beneficios serán mayores.

Muchos padres y madres de familia creen que las actividades que llevan a cabo en su hogar no son importantes. Sin embargo, en la medida que involucran a sus hijos en situaciones reales que exijan el uso de la lengua escrita, más oportunidades tienen para desarrollar habilidades de lectura y escritura.

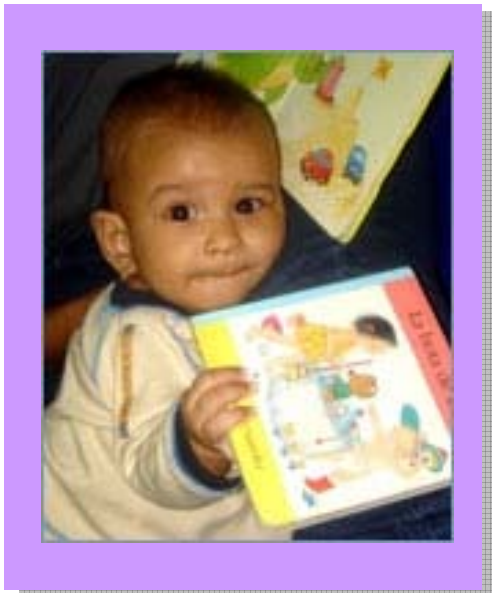


3

Es importante crear relaciones cariñosas sin presiones ni obligaciones, en las que los niños se sientan libres de leer o escribir con la confianza de que sus padres y madres los apoyarán si lo necesitan.



- Todo encuentro con la lectura y escritura en familia conlleva una carga afectiva de gran relevancia para la formación de interpretaciones y valores asociados a estas situaciones.



Es importante tener presente que cuando se **obliga** a una persona a hacer algo que no quiere, va a existir una **resistencia y oposición** que puede terminar en un rechazo total de la actividad.

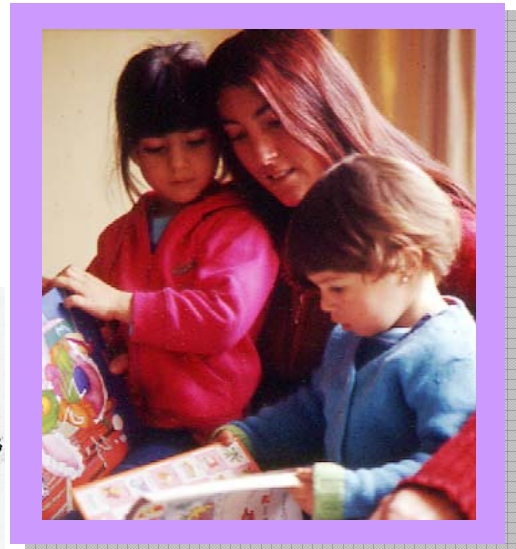
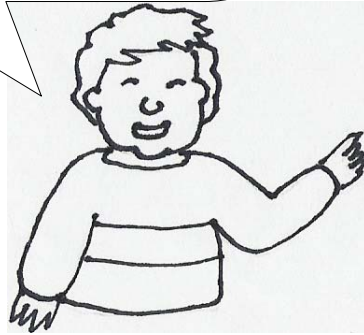


¡CUIDADO! Obligar a sus hijos a leer y/o escribir puede ocasionar que se formen ideas negativas de estas actividades y por lo tanto, las eviten.

4

Por último, y relacionado con lo anterior, está la importancia de la comunicación entre padres e hijos. En este sentido, la forma en cómo se digan las cosas puede incidir positiva o negativamente en las actitudes, disposición y aprendizaje de los niños.

Es importante que las interacciones se lleven a cabo con respeto hacia lo que los niños quieren hacer, pero también con una comunicación que genere confianza para actuar e intentar, así como para cometer errores y solucionarlos.



- Para apoyar el aprendizaje de sus hijos es importante que converse de forma natural y realice preguntas para promover su reflexión.

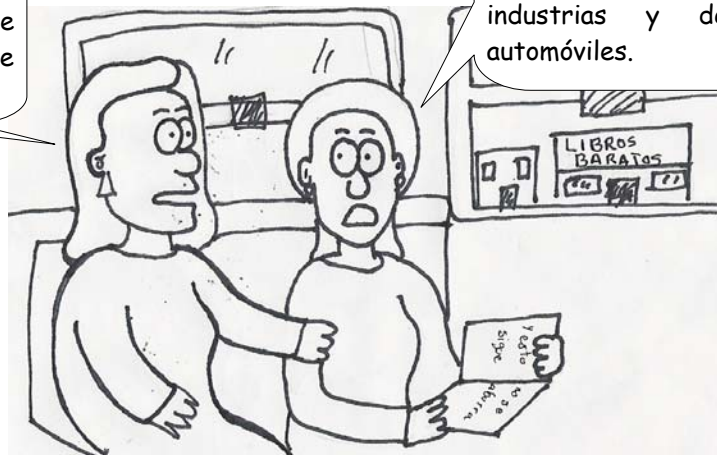
Saque provecho de los momentos en que interactúa con sus hijos, obteniendo información sobre sus intereses, sus conocimientos y dificultades. De la oportunidad de que los niños realicen la actividad por ellos mismos, pero evite que lleguen a un estado de tensión. Apoye dando pistas que los acerquen a la solución tratando de controlar la situación.

Cálmate hijo. ¿Qué es lo que se te dificulta? Vamos a solucionar juntos el problema.



- Para provocar una respuesta de los niños sobre lo que leen, puede afirmar algo erróneo de forma provocativa, para que los niños expresen sus réplicas o desacuerdos.

Entonces como dice tu libro, la principal fuente de contaminación del aire es la quema de basura.



¿La quema de basura? No mamá, estuve leyendo bien y son el humo de industrias y de los automóviles.

- Conforme se desarrolla la conversación, incite a los niños a que amplíen lo están leyendo, con lo que conocen sobre el tema. También fomente que hagan hipótesis de lo que el texto abordará más adelante. En ambos casos es útil realizarlo como una conversación natural.

¡Ah sí! Tienes razón, es que me confundí. Pero entonces las grandes ciudades son la que tienen ese problema.



Según el libro, Guadalajara y el D.F. son las que tienen más problemas por la cantidad de polvo o partículas pequeñas flotando en el aire, así como un contaminante llamado ozono o CO_2 .

- De igual forma, podemos emplear los comentarios de los niños, e inclusive utilizar "sus mismas palabras", para continuar con la charla, ya que esto animará más la conversación y los niños tendrán la seguridad de que están siendo escuchados y tomados en cuenta.



- Al realizar preguntas trate de que provoquen tanto respuestas abiertas como cerradas. Las primeras permitirán la reflexión y análisis, además de mostrar el conocimiento de los niños. Las segundas permitirán ejercitar la memoria y la identificación de aspectos específicos. Utilícelas de acuerdo a la conversación



Hemos visto sólo algunos aspectos que pueden mejorar la comunicación y el aprendizaje. A continuación se comentan algunas formas específicas para apoyar la comprensión lectora y la escritura.

Facilitar la comprensión de la lectura

Una vez revisado que la lectura se practica de diversas formas en la vida cotidiana, que la conversación e interacción con los niños son importantes para apoyar el aprendizaje y que existen materiales que contienen textos diferentes, en esta sección se presentarán algunas sugerencias para facilitar la comprensión del texto que se lee.

Dichas sugerencias se tienen que tomar en cuenta con cautela ya que no son recetas que se llevan a cabo de forma estricta, paso a paso, sino que dependen de las situaciones específicas en que se emplea la lengua escrita, por lo cual, considérelas como ideas que pueden complementar su apoyo.

Explorar y predecir el texto

- Fomente que los niños exploren el texto que van a leer, es decir, que observen sus características como los títulos, ilustraciones, palabras específicas y todo aquello que les llame la atención.

A partir de esto promueva que se planteen y completen la siguiente frase:

“La lectura que vamos a leer tratará de



Pausas para reflexionar sobre la lectura

- Lleve a cabo la lectura con sus hijos permitiendo que ellos lo hagan por sí mismos o tomando turnos entre su lectura y la de usted. Realice algunas pausas para preguntar a sus hijos qué están entendiendo, clarificar las dudas y predecir lo que seguirá.



La lectura es una actividad muy interactiva e implica que podamos leer y releer las veces que queramos ya sea para comprender mejor el mensaje del texto, o para deleitarnos de algún suceso que nos gustó mucho.



Otra forma de interactuar con la información escrita consiste en anticipar lo que más adelante abordará el texto, lo cual se puede promover a partir de preguntas como:

¿Qué pasará después?

¿De qué cosas nos hablarán más adelante?

¿Qué creen que seguirá explicado?

Obtener la idea principal

- Para consolidar el aprendizaje del texto, al final de la lectura se puede realizar un pequeño resumen, ya sea oral o escrito. Por ejemplo, leer para hacer una tarea generalmente se acompaña de un escrito con las ideas más importantes. Por otro lado, cuando se trata de una lectura libre, el resumen puede ser de forma verbal en forma de plática.

Dos preguntas ayudarán a favorecer la síntesis de la lectura:

¿De qué trató la lectura?

Esta pregunta servirá para comentar la síntesis de la lectura, procurando que se especifique qué trató el texto. Es importante que la síntesis sea clara, breve y contenga las ideas principales.

¿Cuál fue la idea más importante?

A partir de la respuesta anterior es preciso comentar la idea más importante y qué piensan sobre ella. Esto reflejará dos cosas:

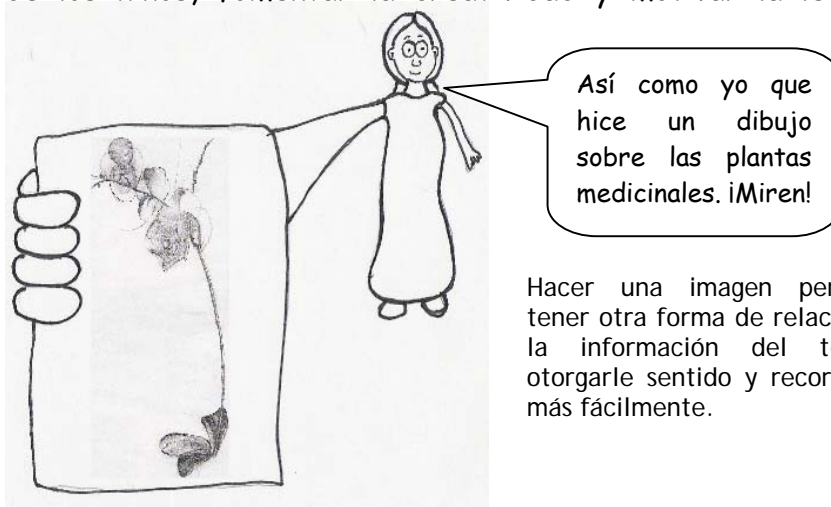
1. Los intereses de los niños (la idea más importante para ellos).

2. Idea más importante según el autor (del texto).

Lo importante es integrar los intereses de los niños con la intención del autor.

Hacer una imagen

- Hacer un dibujo, cuadro, mapa, etc., ayuda a relacionar la lectura con las experiencias de los niños, fomentar la creatividad y motivar la lectura compartida.



Hacer una imagen permite tener otra forma de relacionar la información del texto, otorgarle sentido y recordarla más fácilmente.

Facilitar la escritura

Se pueden llevar a cabo algunas formas de acompañamiento y reflexión sobre la escritura, así como establecer vínculos entre lo que se aprende en la escuela con lo que se realiza en el hogar. Algunas sugerencias para apoyar la escritura son las siguientes:

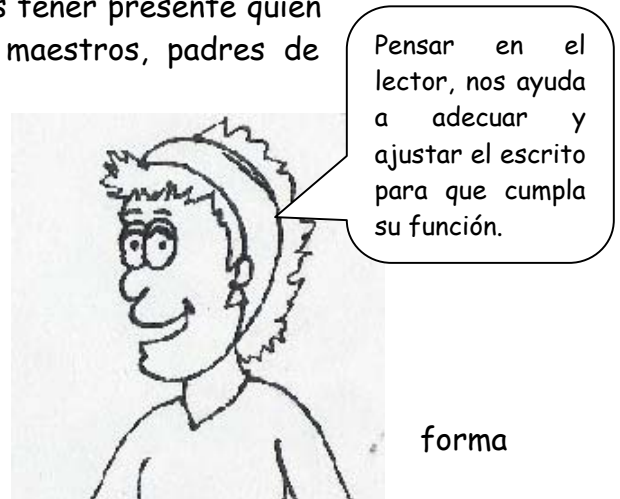
¿Qué se necesita escribir?

- Es muy importante tener claro qué se va a escribir y cuáles son sus características del texto. Esto se refiere a tener clara la meta que queremos lograr, es decir, tanto el tipo de texto específico (carta, resumen, reporte, ensayo, etc.), como el efecto que queremos que provoque en nuestros lectores (persuadir, exponer, convencer, informar, etc.).



¿Quién va a leer el mensaje?

- Otro aspecto que resulta conveniente, es tener presente quién o quiénes serán los posibles lectores: maestros, padres de familia, compañeros, etc. Al escribir es necesario tener en mente las características de los lectores, tales como, conocimientos, intereses, habilidad lectora, puntos de vista, etcétera. Esto ayudará a tomar decisiones respecto a las palabras que emplearemos el tipo de lenguaje, la en que presentaremos las ideas, etcétera.



¿Qué características necesita el escrito?

- A partir de lo anterior se tendrán en mente las características que debe tener el escrito, en cuanto a:

Tipo de texto, es decir, las características específicas de la carta, resumen, reporte, etc.

Contenido o información que debe abordar.

Estilo o tipo de lenguaje que se empleará (formal, informal, técnico, etc.) y otros recursos para lograr el efecto que queremos en los lectores.

¿Qué ideas se plasmarán en el escrito?

- Algo que resulta muy útil antes de entrar de lleno a la escritura, se refiere a hacer una lista de las ideas que se abordarán ya que esto nos permitirá guiar el escrito y no "saltar" de una idea a otra de forma desorganizada. Es importante que el guión de escritura esté organizado de manera lógica, cronológica o una combinación de ambas, dependiendo el caso, por ejemplo:

Organización lógica

Las ideas que desarrollaré en el tema de la **Alimentación de animales** son:

- Animales
- Animales herbívoros
- Animales carnívoros
- Semejanzas y diferencias
- Ejemplos

Organización cronológica

Las ideas que desarrollaré en el tema de **La Revolución Mexicana** son:

- Antecedentes
- Inicio
- Sucesos más importantes durante la Revolución Mexicana
- Consumación
- Consecuencias

Este guión se puede modificar conforme se va desarrollando el texto según las ideas que se consideren convenientes incluir.

¿El escrito cumple su función?

- Una vez comenzado el desarrollo de las ideas del guión, es importante estar atentos (monitorear) si el texto se está escribiendo de acuerdo al objetivo planteado, es decir, si cumple su función: tener presente a quién va dirigido, las características del texto y qué impacto queremos lograr.

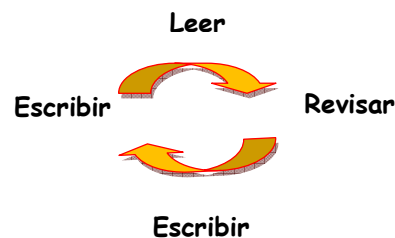
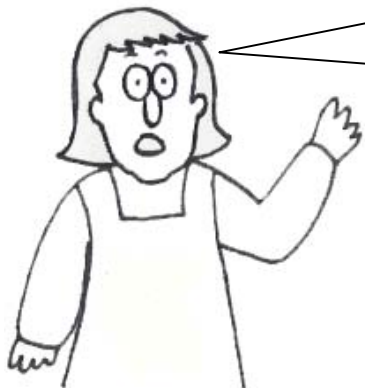
¡Ah! Por eso es importante estar alerta a lo que estamos haciendo.



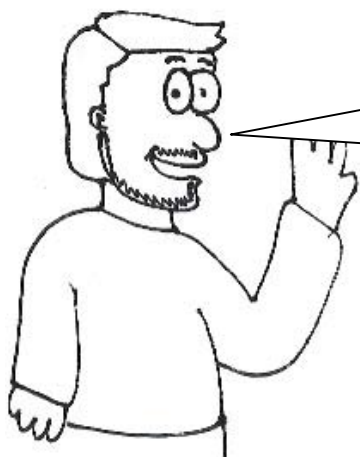
¿Qué se necesita corregir?

- En caso de que el texto no esté cumpliendo la función resulta necesario hacer las adecuaciones pertinentes, en cuanto a ortografía, redacción, tipo de lenguaje que se emplea, organización de las ideas, entre otras. Por eso, algunas personas acostumbran hacer "borradores", es decir, textos previos a la versión final que pueden revisar y corregir, lo cual involucra un proceso de escritura-lectura-adequación.

Así como este texto que se adecuó varias veces hasta que el autor quedó satisfecho. Además, de que otras personas lo leyeron y comentaron sus sugerencias.



Sugerencias de libros*



Para finalizar, a continuación se presentan algunas sugerencias de títulos de libros que puede emplear con sus hijos, según las habilidades de lectura con que cuenten y los intereses que tengan.

Para los que empiezan a leer

Literarios

Título	Autor (es)	Editorial	Resumen	Temas	Costo aproximado
Adivinanzas indígenas	Ramírez, Elisa	Patria	Escondidos entre las líneas de los versos se encuentran zapatos negros, mariposas apuradas, una estrella de mar sobre la arena, ricas jicamas, rayos en el cielo... Han sido creadas, para divertirse dentro de la tradición de los hablantes de lenguas indígenas como el mixteco, el tzetzal, el mixe, el tzotzil, el huichol, el huave y otros.	Animales Objetos	\$25
Los títeres	Hiriart Urdanivia, Berth	Patria	Los títeres pueden hacer cualquier cosa. Una pequeña narradora presenta a su familia: todos títereros mexicanos. Escriben las obras, fabrican sus títeres y ensayan con ellos hasta que les gusta como queda la puesta. Después recorren el país en su camioneta, y cuentan historias en las plazas con su pequeño teatrillo y los escenarios que también construyen.	Títeres Familia Tradiciones	\$25
Hansel y Gretel	Grimm, Jakob y Grimm, Wilhelm	Fondo de Cultura Económica Infantil	Hansel y Gretel son abandonados por su madrastra en el interior del bosque. Al hallarse perdidos, los niños encuentran una casa de dulce, llaman a la	Familia	\$63

* IBBY México, (2006). *Guía de libros recomendados para niños y jóvenes 2006*. México DF.: IBBY México.

Título	Autor (es)	Editorial	Resumen	Temas	Costo aproximado
			puerta sólo para ser apresados por la mujer que la habita. Gretel idea un plan para escapar y regresar a casa con su padre.		
Julietta la de cuatro	Gómez Benet, Nuri	CONACULTA infantil	Julietta es una niña de cuatro años. Ocasionalmente pierde un lápiz, un sacapuntas, ¿qué puede hacer?, "las cosas son así". Pero una mañana, cuando despierta, busca algo muy importante que no encuentra en ningún lugar de su casa. Durante la búsqueda descubre un bulto que la atemoriza.	Vida cotidiana Familia	\$64
El juego de las formas	Browne, Anthony	Fondo de Cultura Económica Infantil	Mamá ha pedido que este año, para su cumpleaños, la familia vaya a un lugar diferente: el museo. Ahí los niños tienen su primer y decisivo encuentro con el arte. Con lo que compran en la tienda, mamá les enseña el juego de las formas.	Arte Relaciones familiares	\$108
Un hombre de mar	Castro, Rodolfo	Fondo de Cultura Económica Infantil	Liborio lleva al mar dentro de sí. Sueña con él, se baña en él, juega con él. Lleva en su cuerpo, tatuadas, las historias que el mar le ha contado, seca su ropa con el sol que ilumina al mar... Vive tranquilo sin ser bueno ni malo.	Mar Alegria	\$113

Informativos

Título	Autor (es)	Editorial	Resumen	Temas	Costo aproximado
El chocolate	Vallarta, Luz del Carmen	Patria Infantil	Guadalupe encuentra una enorme semilla. Pronto se entera que se trata de una semilla de cacao con la que se pueden preparar bebidas deliciosas como un chocolate caliente. También aprende algo más ¿qué será?	Plantas mexicanas Chocolate	\$25
El castillo encantado de	Burr, Claudia	Tecolote Infantil	Lucía conoce muy bien su colonia, le gusta ir por el mandado y platicar	Tradiciones Comercio	\$44

Maximiliano y Carlota			con la gente de las diferentes tiendas. Camina desde la tortillería hasta la carnicería, donde le regalan pellejos para su gatita o la papelería, en la que doña Carmen vende papeles de todos tamaños y colores.		
Los mayores me dan miedo	Dumont, Virginie	Serrés	Una tarde de invierno Sofia, de camino a su casa, se encuentra un gato herido y lo recoge. En ese momento aparece delante de ella un hombre extraño que la asusta. Más tarde, cuando les platica esto a sus padres, se entera que ese hombre es un exhibicionista.	Abuso Confianza Miedos	\$76
Mi primer libro de convivencia en la naturaleza	Barragán, Sealtiel	Ediciones SM	En la naturaleza la convivencia no es cosa sencilla. Hay plantas que se cuelgan de otras y las pueden incluso matar. Hay animales que buscan su casa en la que haya abandonado otro antes y hay quién, como las hormigas, se lleva bien con una planta y ambos resultan beneficiados.	Naturaleza Convivencia	\$ 89
Mi primera enciclopedia de las ciencias	Scarborough, kate	Beascoa	¿Qué es lo que hace un científico? ¿Cómo funciona tu cuerpo? ¿De qué están hechas las cosas? ¿Dónde viven los animales? Con preguntas como éstas y la exploración con imágenes que recrean las respuestas, se puede ingresar al mundo de la ciencia.	Ciencia	\$ 101

Para los que leen bien

Literarios

Título	Autor (es)	Editorial	Resumen	Temas	Costo aproximado
Tira-tira o la fábrica de tiras	Reche, Agustí Franch	Anaya infantil	Albert, a pesar de ser un niño, trabaja en una fábrica donde debe hacer tiras junto con sus compañeros. El amo de todos decide cambiar las viejas tiras por unas nuevas y esto crea un gran conflicto. Poco a poco Albert se da cuenta de que los niños deben ir a la escuela y jugar, no ir a trabajar.	Explotación infantil Amistad Superación	\$39
Amigo se escribe con H	Heredia, María Fernanda	Norma infantil	Antonia y H son compañeros de escuela y vecinos. Poco a poco, en el cotidiano andar y platicar, construyen una amistad profunda que les da la mutua seguridad de confiar en sus secretos y sus temores el uno al otro. Cuando H confiesa su extraño miedo a la memoria, Antonia se inquieta y comienza a narrar su historia.	Amistad Memoria	\$55
Libro de los prodigios	Wolf, Ema	Norma	Piedras que huyen de un lugar a otro ante el peligro, santas barbudas poco veneradas, gatos de arena, héroes y carretes de hilo, son los personajes que desfilan en las minificciones que construyen este libro.	Fantasia Imaginación Humor	\$58
Pequeño cuento de horror y otros relatos	Forcada, Alberto	CONACULTA infantil	Un niño sufre porque no soporta los ruidos nocturnos y busca resolver el problema; aparecen un ingenioso enano frustrado por su tamaño; un sapo atípico que no consigue cantar en el tono adecuado que le corresponde de acuerdo a su especie; un pequeño que llora de una manera tan única y magistral que lo lleva a los escenarios...	Horror Amor Diversidad Animales	\$76
El libro triste	Rosen, Michael	Serrés	"Lo que más triste me pone es cuando pienso en mi hijo Eddie. Murió... ¿Cómo pudo hacerme eso? ...estoy tan triste que hago tonterías, como gritar en la ducha... Intento dar soluciones para que la tristeza no me duela tanto... ¿Dónde está la tristeza? Por todas partes. Viene y te encuentra.	Muerte Depresión Soledad	\$136

Informativos

Titulo	Autor (es)	Editorial	Resumen	Temas	Costo aproximado
La ballena gris	Aquirre Beltrán, Rosalia	CONAFE Infantil	Cada año, en invierno, las ballenas grises viajan en grupo desde el Ártico hacia México para reproducirse. Durante el verano, antes del viaje, se alimentan para almacenar grasa y tener energía suficiente durante la travesía. Una vez en las costas de Baja California, los ballenatos recién nacidos hacen de las suyas.	Ballenas Migración	\$32
La evolución	Miret, Maia f.	CONACULTA	La evolución es un proceso que ocurre en la naturaleza. Los seres que sobreviven son los que tienen mayor capacidad de adaptación al ambiente. Por otra parte, aquellos que resultan favorecidos en la selección sexual heredan características ventajosas a su descendencia. Gracias a esto, las especies se diversifican.	Evolución	\$ 45
La clonación	Gómez Roig, Eburne	CONACULTA Infantil	La clonación es una técnica que aplican los científicos para obtener organismos vivos con características genéticas idénticas entre ellos. Pero la clonación también ocurre de forma natural, como en los gemelos idénticos. Algunos especialistas utilizan esta práctica en la búsqueda de beneficios para la humanidad, como cultivos resistentes a plagas.	Clonación	\$48
Einstein el rey de los distraídos	Esté, Aquiles	CYLS	La influencia de Einstein en la ciencia moderna es portentosa: es uno de los físicos más importantes de la Historia. Este libro relata su vida en el marco de su tiempo, sus principales descubrimientos y las consecuencias de éstos, como la Teoría Especial de la Relatividad que expuso en 1905.	Científicos Biografías	\$98
Trucos con sombreros	Nozaki, Akihiro	Fondo de cultura	Con la ayuda de dos amiguitos y sombreros rojos	Matemáticas Resolución	\$104

		económica	y blancos, se practican aquí ingeniosos acertijos con los que se despiertan y desarrollan habilidades de razonamiento y solución de problemas.	de problemas	
Atlas de las antiguas civilizaciones	Morris, Neil	Ediciones SM infantil	Entre los primeros hebreos que llegan de Mesopotamia a la tierra de Canaán hace 4000 años existen etnias diferentes. Todas se unen y forman el reino de Israel. Cien años después cuando su rey Salomón muere, el pueblo se divide como Israel y Judea.	Historia	\$ 134
Sexo... ¿qué es?	Robie h. Harris	Serrés infantil	La sexualidad casi siempre esta rodeada de tabúes y mitos. Hablar claramente de ella con los adolescentes es tarea difícil pero necesaria. El desarrollo, los cambios corporales, la homosexualidad, la anatomía y muchos más aspectos relacionados con la sexualidad se abordan en esta obra.	Sexualidad	\$212

Para los grandes lectores

Literarios

Título	Autor (es)	Editorial	Resumen	Temas	Costo aproximado
El amor según Eva	Puerto, Carlos	CONACULTA	Elías llama a Eva para terminar su relación. Ella, desesperada, va a casa de su amiga para desahogar su pena. Al llegar encuentra a Elías en la cama de su amiga. Eva parte a casa de su abuela. Ahí encuentra de nuevo el amor y descubre la historia de su abuela cuando estuvo en los campos de concentración.	Amor Traición Nazismo	\$ 68
Besar a una chica que fuma	Powell, Randy	Norma	Biff observa desde su auto la casa de Tommie, la chica que le gusta desde hace veintitrés meses. Aunque él ya tiene dieciocho años, parece mucho menor. Esto dificulta su relación con las mujeres. Cuando Biff conoce a Heidi, la sobrina rebelde de una amiga, comienza a descubrirse a sí mismo.	Primer amor	\$ 71
Mitos y monstruos de los dragones al hombre lobo	Buller, Laura	Editorial Planeta	Drácula, Medusa, Frankenstein, Brujas, Fantasmas, una grotesca Gárgola y hasta Monster Inc o Harry Potter. "En los mitos más antiguos, los monstruos desempeñan un papel de apoyo para los héroes", sin todos ellos, ninguna historia de misterio y terror estaría completa.	Monstruos Mitos Leyendas	\$ 84
Popol vuj: libro sagrado de los mayas	Montejo, Víctor	Artes de México	Cuando Corazón del Cielo y Corazón de la Tierra se proponen crear el mundo, piensan también en dar vida a aquel que ha de adorarlos: el hombre. Mas los dioses tienen que hacer algunos intentos antes de lograr su objetivo. Esto y más es contado a lo largo de las páginas del libro fundacional de la cultura Maya.	Mitología Cultura maya	\$ 86
La carabina de zapata	Diez, Rolo	Ediciones SM	Un joven adolescente de origen argentino que ha llegado exiliado, se enfrenta a un nuevo mundo en la Ciudad de México: nuevos amigos, comida distinta, costumbres diferentes, formas entrañables	Aventura Amor Injusticia	\$90

			de compartir la amistad. En la colonia Hipódromo Condesa vive extrañas aventuras junto con algunos compañeros de la escuela relacionadas con uno de sus maestros y su valiosísima carabina de Zapata.		
El fútbol a sol y sombra	Galeano, Eduardo	Siglo XXI editores	Resulta innegable que el fútbol ha influido a todo el mundo. Eduardo Galeano recorre de cancha en cancha los continentes, los mundiales, los partidos y los personajes del deporte que nunca pudo practicar tan bien como en sus sueños.	Deportes Fútbol Historia Humor	\$105

Informativos

Título	Autor (es)	Editorial	Resumen	Temas	Costo aproximado
El huevo y la gallina: manual de instrucciones para construir un animal	Gellon, Gabriel	Siglo XXI	¿Qué fue primero, el huevo o la gallina? ¿Los genes o los animales? En los genes que están en el ADN se encuentra toda la información que se necesita para "elaborar" un animal y para que su cuerpo funcione correctamente.	ADN Genética	\$ 38
La cultura mexicana 1900-2000	Ruiz Islas, Alfredo	Santillana	¿Cómo evolucionó México en el siglo XX? ¿Cuáles fueron los cambios en la política, la educación, la economía, la salud? ¿Cómo afecta la modernización a las culturas autóctonas? Estas y muchas preguntas más encuentran respuesta en este libro.	México Historia Cultura Sociedad	\$130
Qué me hace ser yo	Winston, Robert	Ediciones SM	¿Qué es lo que hace que alguien sea tan parecido a sus familiares y tan diferente a otros? Desde los componentes del cuerpo humano, cómo funcionan los órganos y se expresan los genes, hasta cómo pensamos. Eso modela nuestra individualidad.	Anatomía Cuerpo humano Búsqueda de la propia identidad	\$189
Sexo, pubertad y todo eso: una guía para crecer	Bailey, Jacqui	Planeta	La vida de repente se pone rara a cierta edad. La confusión y los cambios que se experimentan en la pubertad son diferentes en chicos y chicas, pero no los hace demasiado diferentes.	Sexualidad Adolescencia	\$ 246

Referencias bibliográficas

- Abric, J.C. (1993) System, peripheral system: their functions and roles in the dynamics of social representations. En Paper of social representations. Vol 2, pp75-78.
- Abric, J.C. (1996) Specific Processes of Social Representations. En Paper of social representations. Vol 5, pp77-80.
- Abric, J. C. (2001) *Prácticas sociales y representaciones*. México: Coyoacán.
- Aguirre, R. (2000). *Dificultades de aprendizaje de la lectura y la escritura*. Educere, vol. 4, pp. 147-150. Venezuela: Universidad de los Andes.
- Álvarez, D. (2003) *La animación a la lectura: manual de acción y reflexión*. Medellín: Universidad de Antioquia. Escuela Interamericana de Bibliotecología.
- Álvarez, A. y Del Río P. (2000). *Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo*. En Coll, C. Palacios, J. y Marchesi, A. *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza.
- Antaki, C.; Billig, M.; Edwards, D. y Potter, J. (2003). *El análisis del discurso implica analizar: crítica de seis atajos analíticos*. En *Athenea Digital*, núm. 3: 14-35.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. San José, Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)
- Aznar, P. (1995). *Contexto familiar y educación básica. Interacción familia/escuela*. En: Instituto de Fomento e Investigación Educativa. *Foro internacional Escuela, Familia y Sociedad*. México: IFIE, UNESCO.
- Bahloul, J. (1998). *Lecturas precarias. Estudio sociológico de los "poco lectores"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ballester, L. (2006). *El análisis semántico y pragmático de las entrevistas de investigación*. En *EMPIRIA, Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. No 11, pp.107-129
- Barton, Hamilton e Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. London: Routledge.
- Bautista, V. (28 de octubre, 2006). *Falta tiempo para disfrutar la lectura*. Excélsior, p.5.
- Benavides, G. (1995). *La participación social como condición para la calidad de vida*. En Instituto de Fomento e Investigación Educativa. *Foro internacional Escuela, Familia y Sociedad*. México: IFIE, UNESCO.
- Bonilla, E (Agosto, 2007). *Leer: condición para el desarrollo*. En Convivio. Letras Libres pp.34-35.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Madrid: Paidós.

- Bus, A. y Van Ijzendoorn, M. (1988). *Mother-Child Interactions, Attachment, and Emergency Literacy: A Cross-sectional Study*. En *Child Development*, 1988, 59, p. 1262-1272.
- Capozza, D., Falvo, R., Robusto, E. Orlando, A. (2003) *Beliefs about Internet, Methods of elicitation and Measurement*. En Papers on social representations. Vol 12, pp 1.1.-1.14
- Carlino, P. y Santana, D. (1996). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en educación infantil y primaria*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Carvajal, F. (1999). *¿Enseñar o aprender a escribir y a leer? Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito*. Sevilla: Edición Morón.
- Castellanos, M. (2006). Prácticas y representaciones sociales sobre la lectura en estudiantes de primer ingreso de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. En Ramírez, E. *Las prácticas sociales de lectura*. Memoria del Segundo seminario. Lectura: pasado, presente y futuro. México D.F.: UNAM
- Castorina, J. (2005). *La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista* En Castorina J. *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Castorina, J., Barreiro, A. y Toscano, A. (2005). *Dos versiones del sentido común; las teorías implícitas y las representaciones sociales*. En Castorina J. *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Castorina, J., Toscano, A., Lombardo, E. y Karabelnicoff, D. (2007). *Cultura, diversidad y sentido común: las relaciones de las representaciones sociales con el pensamiento de Vigotsky*. En Castorina et. al. *Cultura y conocimientos sociales. Desafíos a la psicología del desarrollo*. Buenos Aires: Aique Educación.
- Concari, R. (2005). *Escritura: de las representaciones sociales a las prácticas*. En Hermes. Revista de Ciencias Sociales. Año 1. Núm. 1. Noviembre: Instituto de Formación Docente Continua. San Luis, Argentina.
- Condor, S. y Antaki, C. (2000). *Cognición social y discurso*. En Van Dijk. *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa
- Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (2006). *Encuesta Nacional de Lectura*. México, D.F.: Autor.
- Cook-Cottone, C. (2004). Constructivism in family literacy practices: parents as mentors. *Reading Improvement*, 41(4), 208-216.
- Cubero, R. y Luque, A (2002). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En: Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación. La psicología de la educación*. 2ª edic. Madrid: Alianza.

- Chávez, M. (2002). *Práctica de la lectura en México y el libro como producto cultural*. México, Jalisco: Altexto
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. 2ª edic. México, D.F.: McGraw-Hill.
- Domingo, J. (2004). *Leer es un camino. Los libros y la lectura: del discurso autoritario a la mitología bienintencionada*. México DF.: Cromapadós.
- Fons, M. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela*. Barcelona, España: Biblioteca infantil.
- Gárate, M. (1996). *La comprensión de cuentos en los niños*. 2ª edic. México. D.F.: Siglo XXI.
- Garduño, L. (1995). Prácticas de crianza en familias participantes en un proyecto de desarrollo comunitario en el estado de Puebla. En Instituto de Fomento e Investigación Educativa. *Foro internacional Escuela, Familia y Sociedad*. México: IFIE, UNESCO.
- Gobierno de los Estados Unidos de México, Presidencia de la República (2007). *Plan Nacional de Desarrollo, 2007-2012*. México: Presidencia de la República.
- Gomes, C. (2001). *Procesos sociales, población y familia. Alternativas teóricas y empíricas en las investigaciones sobre vida doméstica*. México D.F.: FLACSO
- Gómez, M. y Pozo, J. (2001). *La consistencia de las teorías sobre la naturaleza de la materia: una comparación entre las teorías científicas y las teorías implícitas*. En *Fundación Infancia y Aprendizaje*. 24 (4), 441-459.
- González, M. (2001). *La teoría de las representaciones sociales*. En González, M.; Mendoza, J. (2001) *Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas*. Estado de México: Instituto Tecnológico de Monterrey.
- Guerrero, A. (2006). *La práctica de la lectura: comprensión desde la Teoría de las Representaciones Sociales*. En Ramírez, E. *Las prácticas sociales de lectura. Memoria del Segundo seminario. Lectura: pasado, presente y futuro*. México D.F.: UNAM
- Guimelli, C. (2004). *El pensamiento social*. México D.F.: UNAM
- Gutiérrez, M. (2004). *Programa dirigida padres indígenas para estimular el desarrollo de sus hijos preescolares*. Tesis de Maestría. México D.F.: Facultad de Psicología, UNAM.
- Hepworth E. (1998). *Reaching Parents Through Literacy*. En *Early Childhood Education Journal*, vol. 25, no. 3.
- Hernández, G. (2005). *La comprensión y la composición del discurso escrito desde el paradigma histórico-cultural*. En *Perfiles Educativos*. Vol. XXVII núm. 197. Pp.85-117.
- Hernández, Zamora, G. (1 de septiembre, 2002). *¿Quién define lo que es leer? Un debate inexistente en México*. En *Masiosare*, No. 245. La Jornada: México D.F.

- Hernández Zamora, G. (04 de mayo de 2003a). *La vida no es color de rosa. Las mentiras sobre la lectura*. En *Masiosare*. No 280, La jornada: México D.F.
- Hernández Zamora, G. (2003b). *Comunidades de Lectores, puerta de entrada a la cultura escrita*. En *Decisio*. No 6. CREFAL: México.
- Hidalgo, G. (6 de septiembre de 2001). *Hacia un país de lectores, meta del programa de fomento de la lectura y el libro*. Noticias CONACULTA [On line] revisado el 24 de octubre de 2007: http://www.conaculta.gob.mx/bibliotecario/ano1/ago_1.htm
- Huerta, S. (22 de junio, 2005). *Ha mejorado el promedio de lectura entre niños y jóvenes: Reyes Tamez*. Excélsior, p. 2.
- IBBY México (1993). *Leer de la mano. Cómo y qué leerles a los más pequeños. Cuaderno I*. México DF.: IBBY México.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (2008). *Censo General de Población y Vivienda 2000*. Portal Electrónico INEGI: Revisado el 12 de junio de 2008 en: <http://www.inegi.gob.mx/est/contenidos/espanol/proyectos/censos/cpv2000/bd/pv2000/pobladores.asp?s=estyc=10260>
- Ito, M. (2005). *Investigación para psicólogos. De la idea al reporte*. México: UNAM
- Kalman, J. (1999). *El estudio de la escritura desde una perspectiva social*. En *Novedades Educativas*, vol. 1. México, 32-33.
- Kalman J. (2001). *¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias*. México D.F.: DIE
- Kalman, J (2003a). *El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura*. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. III, número 17. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp.37-66.
- Kalman, J. (2003b). *El aprendizaje de la cultura y la escritura para su uso en la vida cotidiana*. En *Decisio*. No 6. CREFAL: México.
- Kalman, J. (2004). *El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir*. En *Revista Brasileira de Educação*, mayo-agosto, No 026. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 5-28.
- Kalman, J. (2008). *Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita*. En *Revista Iberoamericana de Educación*. No 46, pp. 107-134.
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: Familia y escuela*. Zaragoza España: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.

- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (2000). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemáticas y Factores Asociados, para Alumnos de Tercer y Cuarto grado de Educación Básica. Segundo informe*. Chile: UNESCO.
- Lacasa, P. (1997). *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid: Visor.
- Lacasa, P. (2002). Entorno familiar y educación escolar: la intersección de dos escenarios educativos. En: Coll, C. *Desarrollo psicológico y educación. La psicología de la educación*. 2ª edic. Madrid: Alianza.
- Lacasa, P. y Herranz, P. (1995). *Aprendiendo a aprender: resolver problemas entre iguales*. Madrid: CIDE.
- Lozada, A. (2000). *Análisis de las creencias en niños de 3er grado de primaria en relación con la escritura*. Tesis de licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Luna, M. E. (2006). *Prácticas de Lectoescritura en el Hogar: Estudio de Caso de 4 Familias Mexicanas Inmigrantes en Canadá*. Tesis de Maestría. Lingüística Aplicada: Departamento de Lenguas, Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Universidad de las Américas Puebla.
- Lyn, T. (2000). *Excluded voices: class, culture, and family literacy in Scotland. Family literacy programs can start with people's strengths rather than their deficits and focus on different types of language and literacy*. En *Journal of Adolescent y Adult Literacy*. vol. 44 Issue 2.
- Lynch, J. (2002). *Parents' self-efficacy beliefs, parents' gender, children's reader self-perceptions, reading achievement and gender*. En *Journal of Research in Reading*. vol. 25, Issue 1, 2002, pp 54-67.
- Marcín, M. (21 de junio, 2005). *El 40 por ciento de los mexicanos no lee libros*. La Crónica de Hoy, p.29.
- Maria J. (1999). *Tres enfoques en análisis del discurso: acción, sistema e información*. En *Sintagma*, no. 11, pp. 59-80.
- Máiquez, M. (2000). *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*. Madrid: Visor.
- Masagão V. (2003) *El concepto de letramento y sus implicaciones pedagógicas*. En *Decisio*. Vol. 6. CREFAL: México.
- Méndez, L. y Lacasa, P. (1995) *Aprender y enseñar en situaciones cotidianas: observando la interacción de Teresa con los adultos*. En Fernández y Melero: *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, España: Siglo XXI
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Meza, A. (21 de agosto, 2006). *El hábito de la lectura, "coco" de los jóvenes*. Excélsior, p. 2.

- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales según Moscovici. En Athenea Digital. No 2 [Versión electrónica], disponible en: <http://blues.uab.es/atehea/num2/Mora.pdf>
- Morales, F. F. (2002). Psicología Social. Buenos Aires: Prentice-Hall
- Núñez, E. (13 de febrero, 2007). *Llama el Presidente a leer para "ser libre"*. Reforma, p.6.
- Ochoa, A. (2006). México, "Nación pobre" en número de lectores. Excelsior, p. 12.
- Olson, D. (1997). "La escritura y la mente", en Wertsch, del Río, Álvarez: *La mente sociocultural*. Madrid, Infancia y Aprendizaje. Cap. 4, pp. 77-97.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) 2000 de la OCDE*. México: Santillana.
- Organización de las Naciones Unidas (2002). *Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización: la educación para todos* [Versión electrónica]. Naciones Unidas Resolución aprobada por la Asamblea General (A/RES/56/116)]. Recuperado el 23 de abril de 2008 en: <http://www.un.org/spanish/Depts/dpi/boletin/alfabetizacion/docs.html>
- Pacheco, R. (17 de mayo de 2006). Es la "catedral de la lectura", dice Fox al entregar la Biblioteca de México, la mayor de AL; albergará 1.5 millones de libros. En *La Crónica de Hoy*, p. 41.
- Paín, A. (1992). Educación informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Pérez, J. (2007) La lectura y la escritura: procesos dialógicos y recursivos. En Revista Universitaria de Investigación, año 8, No 1. Pp. 99-109
- Piña, J. y Cuevas, Y. (2004) *La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México*. En *Perfiles Educativos*, vol. XXVI, núms. 105-106, pp. 102-124.
- Poder Legislativo de los Estados Unidos de México, (8 de julio de 2008). Ley de fomento para la lectura y el libro. En Diario Oficial de la Federación Primera sección.
- Pozo J. (1999) *Más allá del cambio conceptual: el aprendizaje de la ciencia como cambio representacional*. En Enseñanza de las ciencias, Vol. 17 (3), pp. 513-520.
- Pozo, J. y Gómez, (2006). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. 5ª edición. Madrid, España: Morata.
- Pozo, J., Del Puy, M., Sanz A. y Limón, M. (1992). *Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teorías implícitas*. En *Infancia y Aprendizaje*, No. 57 pp. 3-22.
- Pozo, J. y Scheuer, N (2000) *Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas*. En Pozo I. y Monereo C. (2000) El aprendizaje estratégico. México: Santillana

- Puente, X. (2002). *Leer, ¿para qué?* En *Lecturas sobre lecturas*, vol. 2. pp. 43-67. México: CONACULTA.
- Ramírez, E. (2006). *La representación y las prácticas de la lectura*. En Ramírez, E. (2006) *Las prácticas sociales de lectura. Memoria del Segundo seminario. Lectura: pasado, presente y futuro*. México D.F.: UNAM.
- Rivera, M. (2008) *Representaciones sociales sobre comprensión y producción de textos*. Boletín de Educación N° 39 (1), pp 5-62 Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile.
- Rockwell, E. (2001). *La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares*. En *Educação e Pesquisa*, vol.27, No.1, p. 11-26.
- Rodrigo, M. (1985). *Las teorías implícitas en el conocimiento social*. En *Infancia y Aprendizaje*, vol. 31-32, pp.145-156.
- Rodrigo, Rodrigo y Marrero, (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodrigo y Correa (2000) *Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo*. En Pozo I. y Monereo C. (2000) *El aprendizaje estratégico*. México: Santillana
- Rodríguez, T. (2003). *El debate de las representaciones sociales en Psicología Social*. En *Relaciones*, no 93 pp.52-80.
- Rodríguez, T. (2007). *Sobre el estudio cualitativo de la estructura de las representaciones sociales*. En Rodríguez, T. y García, L. (2007) *Representaciones sociales. Teoría e investigación*. México: Universidad de Guadalajara
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1994). *Developing Understanding of the idea of communities of learners*. En *Mind, culture and activity*. Vol. 1 No.4. pp. 209-229.
- Rogoff, B. (1997). *Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje*. En: Wertsch, J.; del Río, P. y Álvarez, A. (Eds.): *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Fundación Infancia y Aprendizaje. Madrid, pp.111-128
- Rogoff, B., Paradise, R. Mejía, R., Correa y M. Angelillo, C. (2003). *Firsthand learning through intent participation*. En *Annual Review of Psychology*. Vol 54 , pp175-204
- Saracho, O. (2002). *Family Literacy: Exploring Family*. En *Early Child Development and Care*, 2002, Vol. 172(2), pp. 113-122.

- Schmitz , T. (1997) "*Tell the Lady What You Like: Shopping for Children's Books*" En *The Horn Book Magazine*. Vol. LXXIII, pp. 171-177 [Versión online]
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Principales características del sistema educativo nacional por tipo y nivel*. México: Autor.
- Sheldon, S. (2002) *Parent's social networks and beliefs as predictors of parent involvement*. En *The elementary school journal*. Vol. 102. No 4. University of Chicago.
- Sheridan, G. (abril, 2007). *La lectura en México I*. En *Letras/Lettrillas/Letrones. Letras Libres*, p.122.
- Silvestri, A. (2000). *Los géneros discursivos y el desarrollo del pensamiento. Un enfoque sociocultural*. En Dubrousky, S. *Vygotski su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas.
- Torres, C. (2005). *Representaciones sociales de la ciencia y la tecnología*. Revista española de investigaciones sociológicas. No 111, pp9-44
- Tuirán, R (2001). *Estructura familiar y trayectorias de vida en México*. En: Gomes, C. *Procesos sociales, población y familia. Alternativas teóricas y empíricas en las investigaciones sobre vida doméstica*. México D.F.: FLACSO
- Van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona, España: Paidós.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa
- Vance, C. (2005). *Literacy practices of Mexican fathers and this influences the literacy acquisition of their children*. Tesis de Maestría. Universidad de las Américas Puebla.
- Vilá, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori
- Vygotski, L. (1988). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México D.F.: Grijalbo.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.

Anexos

Anexo 1. Protocolo para la entrevista

Categorías a investigar:

Un tipo de aspectos que se buscó indagar en la presente investigación se refiere a las atribuciones que, desde las representaciones sociales de los participantes, se relacionan en las prácticas de lectura y escritura que se llevan a cabo en el hogar. Este tipo de temas abordó los siguientes aspectos:

- Aspectos promotores y disuasivos de las prácticas de lectura y escritura.
- Beneficios del uso de la lengua escrita.
- Rol del padre y madre de familia en relación con la lectura y escritura en el hogar.

Otro aspecto que se exploró se refiere a las narrativas de los participantes sobre las experiencias de lectura y escritura en el hogar. Dichas narrativas corresponden a anécdotas que se les solicitó a las personas entrevistadas, desde su propia interpretación, con el fin de tener un panorama de las prácticas de la lengua escrita que se realizan en su hogar:

- Uso de la lengua escrita en el hogar (materiales, participantes, contexto e interacción).

Como complemento a los dos aspectos anteriores, se buscó indagar el tipo de principales materiales de lectura con cuentan en el hogar:

- Materiales de lectura

Finalmente se indagaron las necesidades que los participantes tienen en relación con la lectura y escritura, con el fin de retomarlas en la propuesta educativa de este trabajo.

- Necesidades en relación con la lectura y escritura.

Guión de la entrevista

- Platíqueme alguna anécdota o experiencia en que se emplee la lectura y/o escritura en su hogar.
- ¿Por qué cree que sus hijos leen y/o escriben?
- ¿Qué aspectos cree que influyen negativamente en la lectura o escritura de sus hijos?
- ¿Qué beneficios cree que tiene la lectura?
- ¿Qué beneficios tiene la escritura?
- ¿Qué funciones tienen las madres y padres de familia en relación con la lectura y escritura de sus hijos? (¿Qué cree que le corresponde hacer para promover la lectura y escritura?).
- ¿Para qué utilizan sus hijos la lectura y escritura en casa?
- ¿Con qué materiales de lectura cuenta en su casa?
- ¿Qué cosas le gustaría saber en relación con la lectura y escritura?

Anexo 2. Notaciones convencionales para las transcripciones

(.)	Pausa apenas notable
(0.3) (2.3)	Ejemplos del tiempo exacto de pausa, en segundos
.hh hh	Inhalación o exhalación del hablante, respectivamente
pala(h)bra	'Risa' entre palabras
fin.	Pausa total (punto) que denota caída o final de una entonación; las marcas de puntuación son, por lo general, para información más que para gramática.
¿palabra?	El signo de interrogación señala entonación de cuestionamiento en progresivo aumento.
£palabras£	El símbolo de libras esterlinas encierran mensajes en "voces de sonrisa"
cu-	Corte agudo de una palabra o sonido previo
lar:go	Enfatiza el sonido previo
(palabra)	Suposición del transcriptor sobre algún fragmento poco claro del texto