

16
207



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS COLEGIO DE PEDAGOGIA

COLABORACION EN ALGUNAS INVESTIGACIONES REALIZADAS EN LA DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL EN EL AREA DE LENGUA ESCRITA. Indagación de algunos procesos de los niños en el dominio de la lectoescritura e investigación sobre la formación de docentes de escuela primaria.

INFORME ACADEMICO DE
ACTIVIDAD PROFESIONAL

Que para obtener el Título de
P E D A G O G O
p r e s e n t a:

YOLANDA CHIU VELAZQUEZ

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



COLEGIO DE PEDAGOGIA

México, D. F.



**TESIS CON
VALIA DE ORIGEN**



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 está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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

Agradecimientos

**En especial para mi padre, por
su entrega y sus enseñanzas
para la vida.**

**A mi madre, por sus cuidados
y su apoyo incondicional.**

**A mis queridos hermanos: Roberto,
Luz María, Carolina, Rafael y Luis Israel.**

**A Elizabeth Mulato mi afecto y mi
agradecimiento por su interés cercano
y permanente y por sus valiosas orientaciones.**

**A Matilde Canudas mi agradecimiento
por su valiosa dirección.**

**A quienes deba agradecer por la realización
de este trabajo.**

ÍNDICE

Página

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES GENERALES DE LA INSTITUCIÓN.....	1
1.1 La Dirección General de Educación Especial.....	1
1.2 Investigaciones en el área de Lengua Escrita del Departamento de Investigación Educativa de la D.G.E.E.....	4

CAPÍTULO 2

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD PROFESIONAL.....	10
2.1 Integración al área de Lengua Escrita y funciones laborales.....	10
2.2 Colaboración en algunas investigaciones realizadas en la D.G.E.E. en el área de Lengua Escrita.....	13
2.2.1 Indagación de algunos procesos de los niños en el dominio de la lengua escrita: la comprensión y producción de textos cohesivos.....	13
2.2.1.1 <i>La comprensión de la referencia en la lectura y la escritura.....</i>	20
2.2.1.2 <i>Dificultades de los niños en la escritura de los elementos referenciales a partir de la lectura de un texto.....</i>	35

2.2.2	Investigaciones sobre la formación de docentes de escuela primaria en relación al aprendizaje de la lengua escrita de sus alumnos.....	43
2.2.2.1	<i>La escritura de textos en la escuela primaria. Orientaciones pedagógicas para la producción de textos.....</i>	43
2.2.2.2	<i>La lengua escrita y las necesidades educativas especiales: una investigación-acción en la escuela primaria regular.....</i>	55

CAPÍTULO 3

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS.....	65
BIBLIOGRAFÍA.....	69

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

El presente *informe académico de actividad profesional*, como modalidad de titulación, constituye una opción para dar a conocer el trabajo que he realizado en la Dirección General de Educación Especial, desde hace nueve años. Esta experiencia puede ser útil a otros profesionales del campo educativo cuyas actividades se relacionen con los aspectos, tanto del campo de la investigación pedagógica como del psicopedagógico, principalmente.

Los objetivos de las investigaciones en las que he colaborado, son los siguientes: a) indagar sobre procesos particulares de los niños en relación al dominio de la lengua escrita, y; b) investigar acerca de la formación de docentes de escuela primaria regular en relación al aprendizaje de la lengua escrita de sus alumnos.

Las investigaciones ubicadas en el inciso a (y dentro de un marco más amplio de trabajos desarrollados en la Dirección General de Educación Especial, en el área de Lengua Escrita) obedecieron a la necesidad de continuar indagando sobre los procesos de los niños, una vez que han comprendido el principio alfabético del sistema de escritura. De esta manera, bajo el *paradigma constructivista* de la teoría psicogenética de Jean Piaget y utilizando los principios del *método clínico-crítico*, se realizaron este tipo de investigaciones para tratar de abordar algunos de los aspectos que se involucran en la consolidación y dominio del sistema de escritura. En este caso, tuve la oportunidad de colaborar en dos trabajos cuyo objetivo fue el de investigar sobre los procesos de los niños en relación a la comprensión del los *elementos referenciales*, presentes en el texto y que dan cohesión al mismo (ver apartado 2.2.1). Para comprender un texto, el niño tiene, entre otras cosas, que establecer la identidad de los ítems referenciales, por ejemplo: establecer la identidad del ítem personal "él", que en alguna parte del texto podría referirse, por ejemplo, a "Toño". De la misma manera, para escribir un texto es necesario que el niño explicita los elementos referenciales en una primera mención, una segunda y tantas veces como sea necesario, con la complejidad de elegir aquellos recursos léxicos más adecuados para que el texto sea comprendido por un posible lector.

En el área de Lengua Escrita y una vez concluidas estas investigaciones, consideramos la necesidad de buscar una vía que nos permitiera incidir en la práctica de los docentes (sin dejar de reconocer la importancia de realizar un mayor número de investigaciones sobre otros aspectos relacionados con los procesos de consolidación y dominio del sistema de escritura), por lo que se desarrollaron dos investigaciones con maestros de escuela primaria regular, en las cuales he participado (ver apartado 2.2.2): la primera de ellas ya fue concluida y la segunda aún se encuentra en curso. Estas investigaciones se desarrollaron desde una línea metodológica participativa, bajo el *método de la investigación-acción* con el objetivo de crear conjuntamente, maestro e investigador, situaciones pedagógicas que dieran respuesta a las necesidades cotidianas del maestro en relación al aprendizaje de la lengua escrita de sus alumnos, tomando en cuenta los aportes de las anteriores investigaciones. Estas dos últimas investigaciones, realizadas en el contexto del aula y la escuela, se fundamentaron en el *paradigma socioconstructivista* de L. S. Vygotsky, dada la importancia que para el aprendizaje tiene la interacción social en la construcción de los conocimientos compartidos.

En el desarrollo de estos trabajos, se hace necesario reconsiderar el papel del profesional que realiza un trabajo conjunto con el docente, en este caso, el pedagogo. De acuerdo a este último aspecto es que considero que la elaboración del presente *informe académico de actividad profesional*, puede constituir un elemento no solamente para el conocimiento de una experiencia profesional individual, sino también como un elemento a partir del cual sea factible realizar una reflexión de cómo el sistema educativo y el profesional de la educación, mediante un trabajo interdisciplinario, pueden apoyar para elevar la calidad educativa del país, de acuerdo a las necesidades educativas actuales.

En el presente informe presento, en primer lugar, los antecedentes generales de la educación especial en México, es decir, *el contexto de la institución* (Dirección General de Educación Especial) y, también de manera general, las investigaciones anteriormente realizadas a mi integración en el *área de Lengua Escrita* dirigidas a indagar los procesos de los niños en relación, tanto a la adquisición del principio alfabético, como a la progresiva coordinación y dominio del sistema de escritura (Capítulo 1). Posteriormente, y dentro de la *descripción de las actividades laborales* (Capítulo 2), presento el contexto de mi integración al área de Lengua Escrita, así como los objetivos, metodología y resultados de las investigaciones en las que he colaborado. Finalmente, abordo las *conclusiones y sugerencias* sobre los trabajos en los que tuve la oportunidad de participar (Capítulo 3).

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES GENERALES DE LA

INSTITUCIÓN

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES GENERALES DE LA INSTITUCIÓN

1.1 La Dirección General de Educación Especial

Como lo señala el artículo tercero Constitucional, "todo individuo tiene derecho a recibir educación", lo cual indica ofrecer igualdad de oportunidades educativas a todas las personas, aún con limitaciones físicas o psíquicas.

Desde fines del siglo pasado (en el año de 1870), en que surgieron los primeros intentos a cargo de Don Benito Juárez, por brindar atención educativa a personas con requerimientos de educación especial, hasta el año de 1970 en que fue creada la Dirección General de Educación Especial (de acuerdo al decreto de fecha 18 de diciembre del mismo año), se realizaron una diversidad de esfuerzos, tendientes a abordar los siguientes aspectos en cuanto a la atención de dicha población:

- Creación de escuelas para atender a personas con requerimientos de educación especial en las áreas de: sordos, ciegos, deficiencia mental, menores infractores, lenguaje, problemas de conducta, lesiones del aparato locomotor y problemas de aprendizaje;
- Legislación, institucionalización y reorganización de la educación especial en México;
- Creación de escuelas de formación docente para maestros en educación especial;
- Reformas de planes y programas de estudio en Escuelas Normales, y;
- Ampliación de la cobertura, tanto en el Distrito Federal como en los Estados de la República, de escuelas que atendieran a personas con requerimientos de educación especial¹.

De acuerdo al documento *La educación especial en México* (op. cit., 10), se plantea lo siguiente: "El decreto de creación establecía que a la Dirección General de Educación

¹ SEP. (1985). *La educación especial en México*. DGEIE. SEP. México. pp 7-9.

Especial, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica correspondía organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de estas personas y la formación de maestros especialistas."

En primer término, se hizo cargo de la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.) la profesora Odalmira Mayagoitia (1970-1976) y, posteriormente, las siguientes autoridades: la profesora Guadalupe Méndez Gracida (1976-1978), la doctora Margarita Gómez-Palacio Muñoz (1978-1987), el profesor J. Salvador Valdés Cárdenas (1987-1990), el profesor Humberto Galeana Romano (1990-1992) y, finalmente, el licenciado Elisco Guajardo Ramos (1992-a la fecha).

El documento antes citado expone lo siguiente, en relación a la ampliación de los servicios prestados en la Dirección General de Educación Especial en el país (op. cit., 5-6):

Este rápido desarrollo creó la necesidad de revisar la estructura y programas de nuestros servicios, así como la de acrecentar la formación y actualización del personal técnico y docente, para otorgar cuerpo y coherencia al sistema de educación especial, adecuándolo a los requerimientos de nuestra realidad social y a los replanteamientos y acciones que se producen a nivel internacional.

La preocupación por cumplir y mejorar la calidad de la educación de personas con requerimientos de educación especial colocó a México entre aquellas naciones que a iniciativa de la UNESCO celebraron el año 1981 como Año Internacional del Minusválido.

En el marco de este acontecimiento, nuestro país contrajo firmemente el compromiso de promover, en todas las áreas de la vida, la participación plena de las personas con requerimientos de educación especial.

En cuanto a los *servicios* que actualmente ofrece la DGEE, tenemos lo siguiente:

A) *Servicios que se les proporcionan a las personas cuya necesidad de educación especial es indispensable para su integración y normalización* y que son atendidas en escuelas de Educación Especial, Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE²) y Centros de Capacitación de Educación Especial³:

² "Los CREE son organismos multidisciplinarios bajo la conducción compartida de una Dirección Médica y una Dirección Pedagógica: médicos especialistas, terapeutas, psicólogos, maestros de educación especial y trabajadores sociales actúan de una manera conjunta para la identificación, diagnóstico, tratamiento, orientación, habilitación y rehabilitación física y apoyo de educación especial". (SEP, 1985. Op.cit., 23-24)

³ "Los Centros de Capacitación de Educación Especial cuentan con talleres donde los jóvenes pueden capacitarse en uno o más oficios, con el fin de que se puedan incorporar a un centro de trabajo, logrando de este modo realizar una vida lo más normal posible". (SEP, 1985. Op. cit., 18).

1. Deficiencia mental
2. Trastornos visuales
3. Trastornos de audición
4. Trastornos neuromotores
5. Autismo
6. Intervención temprana

B) *Servicios que se ofrecen a personas cuya necesidad de educación es complementaria al proceso educativo regular y cuya atención se brinda en unidades de Grupos Integrados (GI ⁴), Centros Psicopedagógicos (CPP ⁵) y Centros de Rehabilitación y Educación Especial:*

1. Problemas de aprendizaje
2. Lenguaje
3. Problemas de conducta
4. Capacidades y aptitudes sobresalientes

En el contexto de la descentralización y federalización del sistema educativo y por decreto del Diario Oficial de la Federación con fecha del 26 de marzo de 1994, la Dirección General de Educación Especial es considerada, desde esta fecha, como Dirección de Educación Especial. De manera transitoria continúa realizando sus funciones y brindando los servicios que la han caracterizado ya que se encuentra en un proceso en el que pasa de ser una instancia de la que se derive la normatividad, a una que ofrezca apoyo a la educación básica.

⁴ "El grupo integrado es un servicio especial anexo a una escuela primaria, destinado a la atención de los problemas de aprendizaje que se presentan en el primer grado de enseñanza primaria". (SEP, 1985. Op.cit., 22).

⁵ "Los Centros Psicopedagógicos son instituciones en las cuales maestros especializados, psicólogos, médicos especialistas y trabajadores sociales, laborando en equipo, realizan detección, diagnóstico individual y tratamiento multidisciplinario de los niños que presentan dificultades de aprendizaje entre segundo y sexto grados. (SEP, 1985. Op. cit., 22).

1.2 Investigaciones en el área de Lengua Escrita⁶ del Departamento de Investigación Educativa de la D.G.E.E.

En este apartado presentaré las investigaciones realizadas con anterioridad a mi integración en el área de Lengua Escrita, las cuales estuvieron orientadas a indagar los procesos de los niños en relación, tanto a la adquisición del principio alfabético, como a la progresiva coordinación y dominio del sistema de escritura para lo cual expondré, en primer término, la problemática identificada para la realización de dichos trabajos.

Un problema al que se hace constante referencia en el medio educativo es el hecho de que muchos niños en el curso de su escolarización presentan dificultades específicas en la lectura y la escritura, problemática que, en nuestro país, ha sido relacionada estrechamente al fracaso escolar y que es considerada por los docentes como uno de los aspectos de mayor preocupación debido a la dificultad que, en general, presentan los niños para lograr una mejor comprensión y producción de textos.

Dado el carácter instrumental que en determinado momento adquiere el sistema de escritura, es importante señalar que dichas dificultades repercuten en el aprendizaje del niño no solamente en el área de Español, sino también en otras áreas del conocimiento, tales como las Ciencias Naturales, Historia, Civismo, Geografía, etc. y, en general, en situaciones de la vida cotidiana donde es necesario utilizar la lectura y la escritura como medios de comunicación.

La Educación Especial en México, en su carácter gubernamental, ha realizado un papel importante en el marco de las acciones orientadas a tratar de aportar soluciones al problema arriba mencionado, tanto en el ámbito de los servicios educativos, como en el de la investigación.

Como ya se mencionó, en cuanto a los servicios que ofrece, el área de problemas de aprendizaje se ha ubicado dentro de los que incluyen a personas cuya necesidad de educación es complementaria al proceso educativo regular. De esta manera, dentro del

⁶ El área de Lengua Escrita depende del Departamento de Investigación Educativa de la Dirección General de Educación Especial, en el cual se desarrollan investigaciones en otras áreas, a saber: Matemáticas, Intervención Temprana, Personas con Trastornos Neuromotores, Ciegos y Débiles Visuales, Atención a Padres de Familia, Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, Audición y Lenguaje y Atención al Medio Rural.

sistema de Educación Especial, se han distinguido dos tipos generales de problemas de aprendizaje:

1. Aquéllos que aparecen en la propia escuela común como resultado de la aplicación de métodos inadecuados o de procedimientos convencionales del cálculo o lecto-escritura que pueden o no corresponder al nivel de las nociones básicas que los alumnos han adquirido en su experiencia cotidiana.
2. Aquéllos que se originan en alteraciones orgánicas y/o del desarrollo que intervienen en los procesos de aprendizaje.⁷

En este contexto, se han realizado y promovido diversas investigaciones, las cuales han enriquecido el conocimiento sobre el niño y han orientado la práctica pedagógica, con el fin de adaptar la tecnología educativa a las condiciones de la realidad nacional.

Las investigaciones sobre lectura y escritura, en la Dirección General de Educación Especial, se iniciaron desde el año de 1977: En un primer momento, dichas investigaciones fueron desarrolladas bajo el *paradigma constructivista* de la teoría psicogenética de Jean Piaget, utilizando los principios del *método clínico-crítico*⁸.

La postura epistemológica de la escuela de Ginebra otorga al sujeto un papel *activo* en el proceso del conocimiento. Supone que la información que provee el medio es importante pero no suficiente para que el sujeto conozca y que el conocimiento es *construido* por el sujeto cognoscente cuando interactúa con los objetos físicos y sociales: son los aspectos conceptuales y no los de tipo perceptual y de coordinación motora, los que determinan el aprendizaje. Esta postura supone también que existe una *interacción* recíproca entre el sujeto y el objeto de conocimiento: el sujeto construye el conocimiento a través de las acciones (físicas y mentales) que realiza frente al objeto de conocimiento.

Las investigaciones desarrolladas bajo este marco conceptual, de tipo cualitativo, en las que se consideraron los aportes de la psicolingüística (Ferreiro, E. y Teberosky, A., 1980; Goodman, K. y Goodman, Y., 1977; Sacardamalla, T., 1982; Smith, F., 1973 y 1983, entre otros) y, en los trabajos más recientes, de la lingüística del texto (Halliday y Hasan, 1981), estuvieron orientados al logro de dos objetivos:

⁷ SEP, 1985. Op. cit., 21-22.

⁸ Para obtener información sobre el *método clínico*, consultar, entre otras fuentes: SEP (1988). *El método clínico: un apoyo en la interacción maestro-alumno*. DGE-E. SEP. México.

A. Investigación básica: indagar los procesos cognoscitivos que siguen los niños en el aprendizaje de la lectura y la escritura, abarcando tanto el momento de la adquisición del principio alfabético como el de la progresiva coordinación y dominio de los aspectos léxico-sintáctico-semánticos, necesarios para que el niño sea un usuario eficaz de la lengua escrita y llegue a utilizar ésta como un medio efectivo de comunicación.

Las investigaciones desarrolladas con este objetivo son las siguientes:

1. El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura (1979).

Considerando la problemática del fracaso escolar, evidenciado en la repitencia y el abandono escolar sobre todo en los primeros grados de la escuela primaria y tomando en cuenta que en gran medida dicha problemática está asociada a la dificultad de los niños para acceder al principio alfabético del sistema de escritura, este trabajo tuvo como objetivo, explorar qué dificultades presentan los niños en edad preescolar para la adquisición de la lengua escrita: qué tanto saben sobre la escritura al iniciar el primer grado.

El trabajo realizado forma parte de la continuidad de las investigaciones realizadas en Buenos Aires por Emilia Ferreiro cuyos resultados fueron publicados en 1979 bajo el título *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*.

El aporte del trabajo que nos ocupa, con respecto al realizado en Buenos Aires, consiste en la introducción de dos variables: una se refiere a la elección de los grupos sociales estudiados, contrastando entre un bajo y un alto nivel educativo y la segunda se refiere a los antecedentes escolares de los grupos de niños con los que se trabajó, contrastando entre la asistencia y no asistencia a una institución preescolar.

De acuerdo a los resultados, se observó que los niños presentan una evolución conceptual de la escritura que se inicia aún antes de ingresar a la escuela y que este proceso se ve favorecido dependiendo, en gran medida, del aprendizaje informal que provee el medio social.

2. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura (1982).

Este trabajo, que consta de cinco fascículos, se desarrolló con el objetivo de dar respuesta a una serie de interrogantes: ¿cómo se produce un repetidor de primer año?, ¿cómo es el

repetidor antes de serlo?, ¿qué hay de peculiar en el proceso que lo condujo a la decisión final?, y ¿cuál es el balance entre los requerimientos individuales y el modo de funcionamiento institucional que lleva a tal resultado?

El objetivo teórico de esta investigación, consistió en saber si la progresión evolutiva anterior a la escuela primaria es reencontrada en el contexto escolar, es decir, si niños que inicien su escolaridad en niveles poco avanzados (psicogenéticamente hablando) pasan también por las mismas etapas evolutivas antes de acceder a la comprensión del sistema alfabético, a pesar de encontrarse insertos en un contexto y en una práctica escolar que tiende a hacerlos ingresar de inmediato a dicho sistema.

Los datos obtenidos dieron indicios de algunas medidas que podrían permitir ayudar a prevenir el fracaso escolar, a tratar de explicar y remediar ciertas alteraciones del proceso normal de adquisición de la lecto-escritura, y a crear una actitud más positiva frente a la lectura, de tal manera que se pudiera favorecer en el niño el acercamiento a los materiales escritos como una fuente de información y de cultura.

A través de los fascículos, se trata de dar al lector datos específicos sobre diferentes puntos de vista, hasta reunir finalmente las conclusiones parciales en una serie de recomendaciones sobre las medidas a tomar, especialmente dentro del sistema de Educación Especial, en todos aquellos casos que requieren una intervención especializada. En otra parte de los fascículos, se orienta al maestro sobre las medidas más oportunas tanto para prevenir como para actuar tempranamente en situaciones que presenten probabilidades de fracaso.

3. Las dificultades post-alfabéticas en el aprendizaje de la lecto-escritura (1982).

Esta investigación se realizó con niños de 2º a 5º grado de Centros Psicopedagógicos y de escuelas primarias regulares. El trabajo surgió de la idea de considerar que una concepción alfabética de la escritura (comprender que a cada fonema corresponde una grafía del alfabeto) no corresponde a una alfabetización definitiva. De esta manera, en dicho trabajo se plantean, entre otras, las siguientes interrogantes: ¿cuáles son las dificultades conceptuales post-alfabéticas presentes entre la comprensión del principio alfabético y la alfabetización definitiva?, ¿qué otros problemas conceptuales debe el niño resolver para no solo escribir alfabéticamente sino para llegar a dominar los aspectos léxico-sintáctico-semánticos? y, en general, ¿cómo aprende el niño las demás cosas que

debe aprender del sistema de escritura, a partir de que ya tiene una concepción alfabética del sistema?

Con respecto al aspecto de escritura, se observa que las condiciones en que ésta se produce se relacionan con la aparición de errores, ya que éstos se cometen cuando el niño escribe textos y no cuando escribe palabras aisladas. Así, la producción libre y la copia de textos son situaciones que evidencian el proceso espontáneo que sigue el niño en el apropiamiento y dominio del sistema de escritura.

En relación al aspecto de lectura, se focalizó sobre la reconstrucción del significado de algunos textos.

B. Investigación aplicada: proporcionar al maestro elementos tanto teóricos como prácticos sobre el proceso de aprendizaje de la lengua escrita con el fin de incidir en su práctica pedagógica y así, de alguna manera, contribuir a prevenir el fracaso escolar.

Los trabajos realizados bajo esta modalidad, son los siguientes:

1. *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita (1982).*

En el contexto de las investigaciones arriba citadas, se vió la necesidad, no solamente de realizar hallazgos sobre el proceso cognitivo que siguen los niños para adquirir la lengua escrita, sino también de informar a los maestros sobre estos hallazgos y sugerir una serie de actividades pedagógicas donde se tomara en cuenta dicho proceso cognitivo.

De esta manera, este trabajo tuvo como finalidad ofrecer a los maestros de primer grado de educación primaria, una opción pedagógica para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita, tomando en cuenta los resultados de las investigaciones en el campo de la adquisición de la lectoescritura.

2. *Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura (1986).*

Este trabajo, basado en la investigación *Las dificultades post-alfabéticas en el proceso del aprendizaje escolar de la lecto-escritura* (op. cit.), se desarrolló en Centros Psicopedagógicos con niños que cursaban entre 2º y 6º grado y que presentaban dificultades en la consolidación y dominio de la lectura y la escritura. El trabajo consistió

en el diseño y la aplicación de estrategias pedagógicas basadas en las teorías psicogenética y psicolingüística del aprendizaje.

Se buscó brindar a los maestros una nueva conceptualización del sistema de escritura y de sus alteraciones, permitiendo desarrollar estrategias pedagógicas más apegadas a la naturaleza de los problemas y, por lo tanto, más efectivas, en relación a la enseñanza de la lectura y la escritura, evitando así tratamientos inadecuados y permitiendo a los niños superar los problemas.

En el siguiente capítulo presento, de manera general, los cuatro trabajos de investigación en los que he participado en el área de Lengua Escrita. La realización de cada uno de ellos ha sido posible gracias a la colaboración de diferentes profesionales de la educación, tales como: psicólogos, maestros de audición y lenguaje y pedagogos. Debido al trabajo conjunto, en ocasiones es difícil delimitar las actividades desarrolladas y los productos elaborados por cada uno de los involucrados. Así, cuando sea posible, señalaré las tareas que me correspondieron realizar. Sin embargo, las investigaciones deben ser consideradas como una construcción del trabajo interdisciplinario.

CAPÍTULO 2

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD PROFESIONAL

CAPÍTULO 2

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD PROFESIONAL

2.1 Integración al área de Lengua Escrita y funciones laborales

Mi integración al área de Lengua Escrita en la Dirección General de Educación Especial fue en septiembre de 1985. Las tareas que me correspondieron realizar fueron, en un primer momento, conocer en el lapso de tiempo más breve posible la línea de investigación que en el momento se estaba desarrollando y, simultáneamente, participar en la medida de mis posibilidades en la investigación en curso ⁹, la cual se encontraba en las primeras etapas de su desarrollo y que detallaré en los apartados 2.2.1 y 2.2.1.1.

Los antecedentes específicos que tenía sobre los fundamentos teóricos y la metodología del tipo de investigaciones realizadas en el área de Lengua Escrita de la DGEE, correspondían al Servicio Social que tuve la oportunidad de realizar (de noviembre de 1983 a junio de 1984) en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, colaborando con dos investigadoras en la realización de algunas de las etapas de dos proyectos de investigación ¹⁰, desarrollados bajo la dirección de la Dra. Emilia Ferreiro, en relación a la adquisición del sistema de escritura. Durante el Servicio Social, las investigadoras me proporcionaron una serie de documentos, a través de los cuales fue posible que iniciara mis conocimientos sobre la teoría psicogenética de Jean Piaget, así como de los trabajos

⁹ Chiu, Y., Pellicer, A., Vargas, M.A. y Vernon, S. (1988). *La comprensión de la referencia en la lectura y la escritura*. Dirección General de Educación Especial. SEP-OEA. México.

¹⁰ a) Pellicer, Alejandra (1988). *La expresión lingüística de las relaciones temporales en producciones escritas de niños entre 7 y 12 años de edad*. (Tesis de Maestría). DIE-CINVESTAV. México., y; b) Vernon, Sofia (1986). *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los periodos pre-silábico y el silábico)*. (Tesis de Maestría). DIE-CINVESTAV. México.

y hallazgos realizados por la Dra. Ferreiro. Asimismo, pude observar y, en algunas ocasiones, realizar entrevistas a los niños a partir de los principios del método clínico ¹¹.

Para tener la posibilidad, por mi parte, de acceder a estos conocimientos sobre psicolingüística fueron importantes los elementos que obtuve en el Colegio de Pedagogía ya que a partir de estos me fue posible comprender, ampliar y profundizar en una área específica.

Tanto la decisión de cursar la licenciatura en Pedagogía (desarrollo académico), como la de realizar el Servicio Social en un campo de acción relacionado con los procesos de aprendizaje de la Lengua Escrita (experiencia adquirida) se debieron al interés por dar continuidad a mis conocimientos y experiencia adquiridos como profesora normalista, con el fin de resolver los problemas que como docente enfrenté en relación al aprendizaje de mis alumnos. Así, me interesó conocer los elementos que se ven involucrados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual implica tanto comprender la manera en que los niños acceden al conocimiento, como reconsiderar las estrategias pedagógicas puestas en marcha cuya finalidad es favorecer el proceso de aprendizaje de los niños.

Cabe hacer mención que como profesora de educación primaria, tuve a mi cargo durante seis años escolares consecutivos (1979-1985), grupos de primer grado, por lo que en los dos últimos tuve la oportunidad de observar el desempeño de los niños en cuanto a su aprendizaje en diferentes áreas del conocimiento, bajo una óptica diferente (la constructivista), en el contexto real en que a los niños se les sitúa (la escuela) para adquirir determinados conocimientos. De esta manera y aún sin el suficiente conocimiento sobre la naturaleza del aprendizaje de los niños, es que traté de abordar el aspecto de la enseñanza, acorde a los procesos de los alumnos. Sin embargo, constaté que el trabajo pedagógico realizado no había reunido las características necesarias para que los niños hubiesen elevado la calidad de su aprendizaje en relación a la adquisición del principio alfabético del sistema de escritura de acuerdo a mis expectativas: sirva este ejemplo para reflexionar sobre la necesidad de que el maestro conozca los aspectos, tanto teóricos como pedagógicos sobre la naturaleza del aprendizaje de los niños a fin de favorecer el aprendizaje de sus alumnos, asimismo, de reflexionar sobre la manera en que el docente tendría que acceder al conocimiento sobre dichos aspectos.

¹¹ Para obtener información sobre el *método clínico*, consultar, entre otras fuentes: SEP, 1988. Op. cit.

De acuerdo a los antecedentes arriba citados es que me integré al área de Lengua Escrita. Sin embargo, en ese momento me enfrenté a tres dificultades para iniciar mi participación en la investigación en curso (Chiu, et. al., 1988. Op. cit.) y que son las siguientes:

- *En cuanto a las etapas de la investigación.* El proyecto estaba avanzado en cuanto a las etapas de diseño del mismo, elaboración y piloteo de las situaciones de campo, encontrándose en su inicio la etapa de recolección de los datos. De esta manera, es que desconocía el contexto en el cual surgió y comenzó a desarrollarse la investigación, con lo cual me fui familiarizando en un lapso breve de tiempo.

- *Conocimiento sobre el tema.* Por otro lado, mis limitados conocimientos sobre los procesos de los niños estaban en relación con el aspecto de la adquisición del principio alfabético, pero no con los relacionados con el dominio y consolidación del sistema de escritura. En el equipo de investigación se programaron sesiones que se llevaron a cabo sistemáticamente, a fin de discutir materiales de lectura relacionados con el tema, lo cual me permitió adquirir, gradualmente, los conocimientos al respecto.

- *Funciones a realizar.* Las tareas que tenían que realizarse para continuar y concluir la investigación eran las siguientes: seleccionar la población, recolectar y analizar los datos, y elaborar el informe final. Ante esta situación, mis limitaciones consistieron, en un primer momento, en no contar con un suficiente conocimiento y dominio del método clínico para realizar las entrevistas a los niños en la indagación sobre las situaciones de campo. Como es sabido, el empleo adecuado de este método requiere de gran experiencia y conocimiento. En mi caso, considero que durante la etapa de recolección de los datos me fue posible obtener una aproximación, tanto del conocimiento de las hipótesis de los niños, como de la forma de indagación de las mismas.

Con las condiciones arriba expuestas es que comencé a realizar las tareas que correspondían, no solo en mi caso sino también para el resto de las personas que conformaban el equipo de investigación.

A continuación describiré las cuatro investigaciones en las cuales he participado a partir de mi inclusión en la Dirección General de Educación Especial. Todas ellas, como mencioné anteriormente, se llevaron a cabo mediante un trabajo interdisciplinario.

2.2 Colaboración en algunas investigaciones realizadas en la Dirección General de Educación Especial en el área de Lengua Escrita

Las investigaciones en las que he participado se ubican, tanto por los objetivos propuestos, como por la metodología empleada, en dos grupos ¹²:

A) Investigaciones cuyo objetivo principal fue indagar sobre algunos *procesos* de los niños en la consolidación y dominio de la lectoescritura ¹³, empleando los principios del *método clínico*.

B) Investigaciones cuyo objetivo principal fue indagar acerca de *cómo incidir en la práctica de docentes de escuela primaria regular* en relación al aprendizaje de la lengua escrita de sus alumnos ¹⁴, empleando el *método de la investigación-acción*.

Los trabajos del primer tipo, serán expuestos en el apartado 2.2.1, mientras que los del segundo tipo, lo serán en el apartado 2.2.2.

2.2.1. Indagación de algunos procesos de los niños en el dominio de la lengua escrita: la interpretación y producción de textos cohesivos

La investigación *La comprensión de la referencia en la lectura y la escritura* (Chiu, et. al., 1988, Op.cit.), surgió de la identificación de un problema educativo: la dificultad de los niños, tanto para recuperar el significado de los textos como para expresarlo por escrito. De esta manera, el equipo de investigación consideró necesario abordar esta

¹² La consulta de estas publicaciones de circulación interna puede realizarse en el Centro de Información de la Dirección General de Educación Especial, ubicado en Lucas Alamán nº 122, Col. Obrera, Centro. México, D.F.

¹³ a) Chiu, et. al., 1988. Op. cit., y; b) Calvo, M.T., Chiu, Y., González, M.B. y Parra, M. (1991). *Dificultades de los niños en la escritura de los elementos referenciales a partir de la lectura de un texto*. Dirección General de Educación Especial. SEP. México.

¹⁴ a) Calvo, M.T., Chiu, Y., Mejía, D., Mulato, E. y Terrazas, A.G. (1993, en prensa). *La escritura de textos en la escuela primaria. Orientaciones pedagógicas para la producción de textos*. Dirección General de Educación Especial. SEP. México., y; b) Chiu, Y., Mejía, D., Mulato, E. y Terrazas, A.G. *La lengua escrita y las necesidades educativas especiales: una investigación-acción en la escuela primaria regular*. (Informe de investigación de circulación interna, en curso).

problemática para tratar de comprender las dificultades de los niños sobre dichos aspectos. Se pensó en focalizar en un aspecto particular de los múltiples que se ven involucrados en los procesos de lectura y escritura: la recuperación y expresión por escrito de los elementos referenciales de los textos, dado que son estos los responsables de la cohesión, necesaria para establecer relaciones de identidad de ítems personales, de lugar, de tiempo y de hechos y/o ideas.

Así, se diseñaron situaciones de campo con el objetivo de indagar los procesos de los niños sobre la comprensión y producción del significado, focalizando en el dominio de los elementos referenciales. El análisis de la mayor parte de los datos obtenidos constituyen la investigación arriba citada, mientras que el análisis que se realizó posteriormente de una situación de campo, que en su momento no fue posible analizar, conforma la investigación titulada *Dificultades de los niños en la escritura de los elementos referenciales a partir de la lectura de un texto* (Calvo, et. al., 1991. Op. cit.).

Así, ambos trabajos, presentan elementos que les son comunes y que son: el objetivo general, los fundamentos teóricos, la metodología y la población, en tanto que se diferencian en los objetivos particulares, así como en las situaciones de campo utilizadas para la recolección de los datos.

En este apartado presento los *aspectos que caracterizan a ambos trabajos* para, posteriormente, en los apartados 2.2.1.1 y 2.2.1.2, exponer los resultados obtenidos en cada uno de ellos.

Identificación del problema

Los trabajos arriba citados surgieron de la necesidad de profundizar en los procesos cognitivos de los niños, tanto para comprender como para producir textos. Es también a partir de la preocupación de los maestros por estas dificultades, que se trató de abordar esta problemática.

En cuanto al aspecto de comprensión, generalmente la preocupación de los docentes se dirige hacia una imposibilidad de los niños para organizar un contenido temático. En la mayoría de los casos, los niños dan una recuperación que aparenta ser una fantasía y que muy poco se parece a lo expresado en el texto leído. Cuando se lee un texto narrativo, por lo general nos encontramos con personajes, acciones y lugares en cuyas relaciones se

encuentra el eje temático: descubrir quién es quién en el texto y dónde y cuándo suceden los eventos son al menos, aspectos de gran importancia para poder entenderlo.

En relación a la escritura de textos, los niños presentan dificultades para explicitar la información relevante y, en general, para producir textos coherentes y cohesivos: al producir un texto es necesario explicitar las relaciones que dan cohesión y unidad al significado.

En la escuela primaria se presentan una gran variedad de textos a los niños, sin embargo, en su manejo se hace énfasis en los aspectos morfosintácticos de la lengua, sin atender lo suficiente a las relaciones semánticas que se dan al interior del texto, importantes para la reconstrucción del significado.

El tema es muy amplio y sería imposible intentar abordarlo por completo en un solo estudio, por lo que el recorte del problema se hizo necesario y se decidió focalizar en las dificultades de los niños en el establecimiento de relaciones referenciales endofóricas (dentro del texto), lo cual se explicará en seguida.

Fundamentación teórica general

Las dos investigaciones que nos ocupan se desarrollaron bajo el *paradigma constructivista* de la teoría psicogenética de Jean Piaget (ver apartado 1.2, pag. 7). Asimismo, se tomaron en cuenta los aportes de la *psicolingüística* (ver apartado 1.2, pag. 7) y de la *lingüística del texto* (Halliday y Hasan, 1981).

La forma tradicional de conceptualizar el aprendizaje de la lectura y la escritura (con sus correspondientes implicaciones pedagógicas) está centrada en aspectos perceptuales (discriminación visual y auditiva), así como de coordinación psicomotriz (coordinación motriz fina, regulación de movimientos oculares, pronunciación).

En cuanto al aspecto de lectura, los trabajos de corte *psicolingüístico* de Smith (1973 y 1983, op. cit.), Goodman (1977, op. cit.) y otros investigadores abrieron nuevas perspectivas en este campo: para comprender un significado hace falta algo más que decodificar las letras en sonidos, es necesario algo más que unir cada una de las palabras leídas y se requiere algo más que unir oraciones. Para comprender un texto, el lector debe hacer uso de la información que éste le provee, pero también debe poner en juego el

conocimiento que tiene sobre el lenguaje, sobre el tema, sobre el contexto y finalidad de la lectura, etc., lo cual se contrapone a la visión tradicional de que el lector no aporta significado, sino que únicamente tiene que extraerlo del material impreso.

El texto por sí mismo contiene una coherencia interna que va desde la primer palabra del primer enunciado, hasta la última palabra final del texto. Comprender un texto es intentar recuperar esa coherencia a través de medios sintácticos y semánticos; es buscar al interior del texto la información pertinente para organizar el significado y poder evaluar, simultáneamente, cuándo la información puede mantenerse al margen y cuándo resulta indispensable.

Ante la pregunta: *¿qué es leer?*, se puede decir que es buscar y otorgar significado a un portador de texto (periódico, revista, recetario, etc.) y a un texto en particular (noticia, anuncio, receta, etc.) y que no es sinónimo de buen descifrado, buena pronunciación o rapidez en la lectura. En el acto de lectura se implican las formas en que se aborda un texto y la búsqueda de elementos en el mismo y que permiten reconstruir el significado.

Asimismo, ante la interrogante: *¿qué es escribir?*, se puede decir que es producir significado por escrito con un fin (utilidad) práctico, tal como comunicarse, recordar algo, contar un relato o una experiencia, etc. Así, escribir no es sinónimo de copia o buen trazado de las letras y, entre otras cosas, en la actividad de escribir se implica la revisión y la corrección de lo escrito.

Una de las vertientes de investigación que ha aportado nuevas ideas sobre cómo aproximarse al estudio de la comprensión y producción de textos ha sido la *lingüística del texto*. También es importante responder a la pregunta: *¿qué es un texto?*. Es necesario saber qué condiciones o características hacen que un texto sea un texto y no una serie de oraciones no relacionadas ya que, finalmente, el texto es creado y eventualmente interpretado por un sujeto. Para Halliday y Hasan (1981, op. cit.) un texto es una unidad semántica de cualquier extensión que se caracteriza por tener ciertas relaciones cohesivas: el texto tiene una propiedad fundamental que es la *cohesión* y que permite establecer las relaciones de significado al interior del texto. Hay cohesión cuando la interpretación de un elemento del texto depende de otro elemento: la cohesión está dada por las relaciones semánticas que se establecen entre las oraciones y que según los autores se expresan a través de *ligas cohesivas*. Veamos el siguiente fragmento:

1. El charquito quería ser arroyo..., pero se estaba secando.
2. Todas las tardes un niño iba a visitarlo y se enristecía porque sus aguas estaban casi secas.
3. Esto era doloroso para él porque el charquito era el único juguete del niño, y el niño era el único amigo del charquito. ¹⁵

Sin pretender realizar un análisis referencial exhaustivo del fragmento anterior, observemos, a manera de ejemplo, que para establecer la identidad, tanto de visitarlo, como de él (*Ítems referenciales: los que presuponen*), tenemos que establecer un lazo o *liga referencial* (o *liga cohesiva*), respectivamente, con El charquito y con un niño (*Ítems presupuestos*), de las oraciones antecedentes. Siguiendo a Halliday y Hasan (1981, op. cit.), podemos afirmar que el texto puede definirse también como un juego de presuposiciones y, en la medida en que éstas sean satisfechas, es posible obtener y/o expresar algún significado. Asimismo, es importante para lograr la cohesión y, por tanto, un texto, una adecuada elección de los recursos léxicos que se emplean para lograr establecer ligas referenciales entre los ítems (sinónimos, pronominales, reiteraciones, etc.), de lo contrario el efecto cohesivo puede perderse, por ejemplo: la cohesión se vería afectada si para hacer referencia a un niño se empleara siempre, en una serie de subsecuentes menciones, el pronombre personal él, es decir, si el recurso léxico elegido fuera constante a lo largo del texto. Como podemos observar en la oración 3, después del pronombre personal fue necesario utilizar otro recurso para explicitar, en dos ocasiones, el ítem presupuesto (niño) a fin de que no existiera ambigüedad con respecto al primer ítem referencial mencionado en la primera oración (El charquito).

Las relaciones referenciales que se establecen *dentro* del texto son denominadas por los autores como relaciones ENDOFÓRICAS, las cuales contribuyen a la cohesión y se clasifican en dos grupos:

- Relaciones ANAFÓRICAS: relación cohesiva que se establece entre un ítem referencial y el presupuesto, cuando este último *aparece en primer término* en alguna parte del texto. Por ejemplo:

En un país lejano existía una vieja y rara escalera. Se podía bajar por ella, pero no se podía subir. ¹⁶

¹⁵ SEP (1984). *Español. Tercer grado. Lecturas*. SEP, p. 68.

¹⁶ SEP, op. cit., p. 54.

En este fragmento, el ítem presupuesto escalera aparece en primer término que el ítem referencial ella. De esta manera, la liga referencial se establece anafóricamente.

- Relaciones CATAFÓRICAS: relación cohesiva que se establece entre un ítem referencial y el presupuesto, cuando este último *aparece posteriormente* al ítem referencial en alguna parte del texto. Por ejemplo:

Salta de vez en cuando, solo para comprobar su radical estático.

El salto tiene algo de latido: viéndolo bien, el sapo es todo corazón.¹⁷

En este fragmento, el ítem presupuesto el sapo aparece posteriormente al ítem referencial Salta. De esta manera, la liga referencial se establece catafóricamente.

Las relaciones referenciales que se establecen *fuera* del texto son denominadas por los autores como relaciones EXOFÓRICAS, las cuales ocurren cuando el ítem presupuesto (es decir, la clave para la interpretación del elemento referencial que nos interesa) no está dentro del texto. Las exóforas son muy comunes en el habla, cuando hay un *contexto de situación* que nos provee de la información necesaria para la interpretación. Por ejemplo, cuando decimos "allí", el oyente sabe a qué nos referimos porque señalamos el lugar en cuestión. La referencia exofórica no es cohesiva, porque no une dos elementos del texto.

De esta manera, leer o escribir un texto implica una reconstrucción de las relaciones de significado por parte del sujeto y la posibilidad de esta reconstrucción depende, en gran parte, de sus posibilidades conceptuales.

Objetivo general

El objetivo general de las dos investigaciones que presentaré en los apartados 2.2.1.1 y 2.2.1.2, es el siguiente: analizar la comprensión de los niños frente a los ítems cohesivos (referenciales), tanto en el aspecto de lectura como en el de escritura de textos.

¹⁷ SEP. *Libro de Español, Sexto grado, Lecturas*. SEP, p.34.

Población

La población con la que se trabajó en ambos proyectos también es común. La muestra estuvo integrada por niños en edad escolar de la zona del sur de la Ciudad de México, de los cuales el 50% eran escolares adscritos a cuatro primarias regulares (grupo P.R.) y el 50% restante a cuatro Centros Psicopedagógicos (grupo C.P.).

La selección del grupo de C.P. se basó en el reporte de los maestros, el cual señalaba que los niños presentaban dificultades de aprendizaje en el área de lectoescritura. El grupo de P.R. se conformó con niños sin antecedentes de reprobación y que no se reportaran con dificultades en la lectura y la escritura.

Se eligieron niños con estas características con el fin de establecer una comparación de las respuestas entre grados y grupos y observar las posibles diferencias entre ellos.

Para cada grupo se eligieron 20 niños de cada uno de los siguientes grados: 2º, 4º y 6º, conformando una muestra de 120 niños. Sin embargo, debido a la calidad de las grabaciones realizadas para la recolección de los datos, fue necesario eliminar algunas entrevistas y, como se verá más adelante en la presentación de los resultados, tanto en el aspecto de lectura como en el de escritura, el total de las respuestas analizadas varía.

Grupo/ Grado	P. R.	C. P.	TOTAL
2º	20	20	40
4º	20	20	40
6º	20	20	40
TOTAL	60	60	120

Cuadro 1: Distribución de la muestra por grado y grupo.

Metodología

Las entrevistas para la aplicación de las situaciones de campo tuvieron una duración aproximada de 40 minutos, realizando en promedio dos entrevistas a cada niño. Se trabajó con cada uno de ellos en forma individual a partir de los principios del método clínico piagetiano. Durante las sesiones se encontraban presentes dos investigadores: uno de ellos explicaba la tarea y mantenía el diálogo con el niño, mientras que otro recopilaba toda la información de la situación de campo por medio de audiograbaciones y apuntes

en hojas blancas, con el fin de que ambos registros se complementaran y se obtuviera uno solo que arrojará fielmente los datos.

En la indagación de las situaciones de campo me correspondió desempeñar ambas funciones, es decir, tanto realizar entrevistas a los niños, como registrar y audiograbar las mismas.

Como hemos visto, tanto la identificación del problema, los fundamentos teóricos, el objetivo general, la población, así como la metodología empleada corresponden a los *aspectos comunes* de las investigaciones que nos ocupan (Chiu, et. al., 1988, op.cit. y Calvo, et. al, 1991 op. cit.). A continuación describo aquellos *aspectos que las diferencian* y que son: los objetivos particulares y las situaciones de campo analizadas. Asimismo, en la exposición de ambas investigaciones presento los resultados generales de las mismas.

2.2.1.1 La comprensión de la referencia en la lectura y la escritura (1985-1988).

Objetivos particulares

- Lectura: indagar sobre la reconstrucción que realizan los niños en el establecimiento del significado de los ítems referenciales, parte a parte, en la lectura de un texto.
- Escritura: indagar sobre la posibilidad de los niños de expresar por escrito las relaciones semánticas, focalizando en el dominio de los elementos referenciales, a partir de situaciones de escritura con fines comunicativos reales.

Situaciones de campo

Se presentaron a los niños situaciones, por un lado de lectura y, por el otro, de escritura donde la tarea consistió en que ellos trataran de rescatar la cohesión de algunos textos a partir del establecimiento de la identidad de ítems referenciales y, por otro lado, trataran de producir un texto cohesivo a partir de temas sugeridos, explicitando también la identidad de dichos ítems.

LECTURA

Se les mostraron tres textos a los niños, denominados "Las vacaciones", "Juan y los fantásmas" y "El mago", aunque en el formato presentado no había títulos. El léxico de los textos es familiar a los niños y las oraciones empleadas son relativamente simples (la subordinación se redujo al mínimo). Los textos fueron elaborados por el equipo de investigación (actividad en la cual no participé debido a que mi entrada al equipo fue posterior a la etapa del diseño del proyecto) buscando que estos fueran ricos en referencias con respecto a tres categorías: persona, espacio y, en lo posible, tiempo. De esta manera, cada texto incluía varios personajes, diversos lugares y algún contraste temporal. Aunque estos elementos son comunes a los tres textos, también presentan diferencias en lo relativo al tipo de referencia endosférica empleada. En los tres casos los textos son cohesivos y, aunque en algún momento de la lectura pudiera existir cierta duda sobre lo que un ítem referencial presupone, la ambigüedad se resuelve siempre antes de finalizar el texto.

Dado que el objetivo era observar la interpretación que los niños iban haciendo de los diferentes ítems referenciales presentes en el texto y a partir de allí, observar cómo ellos organizaban las diferentes partes del relato relacionándolas para formar un todo, las entrevistas requerían de una mecánica especial. Para los objetivos de la indagación, no bastaba con pedir a los niños que realizaran una lectura para luego solicitarles que relataran aquello de lo que se trataba la historia o aquello de lo que se acordaran. Así, la indagación se realizó de acuerdo al siguiente *procedimiento*:

- a) Se mostró a los niños el texto completo, sin título, y se les explicaba que el texto lo irían leyendo, no de corrido, sino parte a parte, y que se les harían preguntas de cada una de las partes leídas;
- b) Con un papel en blanco se tapaba todo el texto, salvo la primera oración. Se pedía al niño que leyese ésta y que luego dijera de qué iba tratando la historia hasta allí y se le hacían preguntas explícitas sobre los ítems referenciales. Por ejemplo, en el texto "El mago" (Ese día él llegó esperando encontrarla en ese lugar) se preguntaba: "¿cuál día?", "¿quién es él?", "¿encontrarla?", "¿a quién?" y "¿cuál lugar?". Una vez que el niño respondía, se procedía a destapar la siguiente oración y al terminar de leerla, nuevamente se hacían preguntas sobre los ítems referenciales presentes. De esta manera, se iban descubriendo las oraciones una por una, dejando siempre visible todo el texto ya leído por el niño, de manera que le fuese posible volver a leer o recurrir a la información anterior en el momento deseado. Se pidieron recuperaciones parciales cuando el

investigador lo consideró necesario para comprender la interpretación que el niño iba haciendo del texto;

c) Una vez finalizada la lectura del texto en su totalidad, el experimentador pedía al niño la recuperación global del mismo.

En el texto "Las vacaciones" existen únicamente referencias anafóricas y, por regla general, el ítem presupuesto está en las dos oraciones precedentes.

El texto "Juan y los fantasmas" comienza con una catáfora (ese lugar) que se resuelve al iniciarse la próxima oración (La casa). A partir de ese momento, todos los ítems son anafóricos. Sin embargo, y a diferencia del texto anterior, algunos de los ítems presupuestos están bastante alejados del ítem referencial.

El texto "El mago" inicia con cuatro catáforas, cuya resolución exige una búsqueda minuciosa a lo largo del mismo. También se presentan relaciones anafóricas, dentro de las cuales se encuentra una referencia extendida ¹⁸ (todo eso). Por otra parte, algunas catáforas y anáforas requieren más información que la simple relación entre los ítems que las resuelve. Recordemos que la comprensión es resultado de un proceso de interacción entre texto y lector y entre información visual y no visual.

Las relaciones referenciales entre los ítems del texto son proporcionadas por el texto mismo y es precisamente dentro de éste, donde se debe buscar y encontrar la solución. Esto no excluye el que la comprensión de algunos ítems implique el conocimiento previo tanto de algunos aspectos lógicos como del tema abordado en el texto.

ESCRITURA

En las situaciones de escritura nos interesaba analizar cómo el niño podía organizar su escritura para obtener una producción cohesiva. Por esta razón debíamos asegurarnos que él comprendiera el objetivo: producir un texto y no una lista de palabras u oraciones aisladas. Para el análisis, era conveniente tener algunos elementos en común entre las producciones: estilo, tema e inclusión de ítems referenciales de persona y, en lo posible, de lugar y tiempo, con el fin de facilitar la comparación en el desempeño de acuerdo al

¹⁸ La cohesión puede realizarse en el texto de varias maneras, es decir, a través de recursos lingüísticos diferentes. Un caso común es que un ítem en el texto haga referencia no solo a un objeto, persona o lugar particular, sino a procesos, fenómenos o ideas amplias que están codificados en una parte más extensa del texto, a los cual se le denomina referencia extendida (Halliday y Hasan, 1981. Op. cit.)

grado y grupo escolar. Asimismo, las situaciones de escritura se plantearon para la resolución de una necesidad de comunicación: contar un cuento a personas a las que no se conoce y comunicarse con una persona que vive en un lugar lejano (carta).

En cuanto a la situación cuento, el *procedimiento* utilizado fue el siguiente:

a) Se presentó a los niños una secuencia de cinco imágenes ordenadas lógicamente y cronológicamente, cuya descripción general es la siguiente:

- Lámina 1: tres niños están jugando beisbol en la calle y la pelota se dirige hacia la casa, cerca de donde juegan.

- Lámina 2: los tres niños, junto a la casa, observan cómo la pelota rompe el vidrio de una de las ventanas.

- Lámina 3: la dueña de la casa sale y observa el vidrio roto y a los tres niños que corren.

- Lámina 4: los niños están escondidos.

- Lámina 5: la dueña de la casa observa cómo un señor cambia el vidrio roto por otro nuevo;

b) Se les solicitó a los niños que, a partir de los dibujos, elaboraran un cuento considerando que la producción sería expuesta en otra escuela primaria en un periódico mural, por lo que tendrían que fijarse en que todo lo que mostraban las imágenes se explicitara en el texto, ya que las láminas no serían mostradas a los niños de la otra escuela, únicamente la escritura;

c) Al terminar de escribir el texto, se les pedía a los niños que lo leyeran y se les preguntaba si consideraban que otros niños lo entenderían. El niño podía realizar las correcciones que deseara.

En cuanto a la situación carta, el *procedimiento* para realizar el trabajo con los niños fue el siguiente:

a) Se les mostraron a los niños dos fotografías de dos niños (una niña y un niño). En el reverso de cada una de ellas estaban anotados el nombre y la dirección de cada uno de los niños fotografiados. Los datos correspondientes son los siguientes:

- María Pérez. Calle Hidalgo nº 5, Milpa Alta, C.P. 01785.

- Juan López. Calle de Juárez nº 35, Milpa Alta, C.P. 01785;

b) Se les explicó que María y Juan vivían en Milpa Alta, un lugar alejado del Distrito Federal y que dicho lugar era como el campo. Asimismo, se les explicó que María y Juan

querían que los niños del D.F. les escribieran cartas porque ellos no lo conocían, que les contaran quiénes integraban su familia, a qué se dedicaban, etc;

c) Los niños eligieron libremente si la carta sería destinada a María o a Juan. Al terminar de escribirla, se les proporcionó un sobre y un timbre a fin de que la rotularan y pudiera mandarse por correo.

Resultados

LECTURA

El análisis de los resultados se realizó en tres aspectos fundamentalmente: por un lado, el correspondiente a la exploración parcial (el interrogatorio sobre la identidad de cada ítem referencial, es decir, de los ítems sobre los que se les pidió a los niños que establecieran la identidad en cada uno de los tres textos); por otro lado, el análisis correspondiente a problemas específicos surgidos en la interpretación de ítems que se denominaron "particularmente conflictivos", dado el carácter "extra-textual" (exofórico) con que el niño los enfrenta, y; finalmente, el análisis correspondiente a la recuperación global de cada uno de los textos leídos por los niños.

Para los objetivos del presente informe presento únicamente los resultados generales obtenidos en la exploración parcial sobre la identidad de los ítems referenciales de los tres textos presentados a los niños¹⁹. Los resultados pueden agruparse en cinco categorías de respuesta y que son las siguientes:

I. El niño comienza realizando hipótesis extra-textuales y trata de ir ajustado las que van apareciendo en el texto. Sin embargo, tal información no lo conduce a modificar las hipótesis iniciales, las cuales sostiene hasta el final.

II. El niño comienza lanzando hipótesis extra-textuales pero en el transcurso de la lectura va realizando interpretaciones textuales. Dichas interpretaciones, por lo general, conducen a relaciones referenciales erróneas que el niño no logra modificar y que se sostienen a lo largo de la interpretación del texto. Es como si el primer error (una interpretación inadecuada de las relaciones semánticas) fuera conservado en el transcurso de toda la lectura. Esto, generalmente, redundo en recuperaciones globales que no se pegan a la información textual.

¹⁹ Para mayor información sobre el desarrollo y resultados de la investigación, consultar la fuente original (Chiu, et. al., 1988, op. cit.).

III. El niño comienza su lectura realizando hipótesis extra-textuales. Conforme avanza la lectura, dichas hipótesis se descartan y se establecen únicamente interpretaciones textuales. Por lo general, estas interpretaciones conducen al establecimiento de buenas relaciones referenciales. Es como si el niño se percatara de que es el texto quien provee la información, siendo ya innecesario el establecimiento de hipótesis extra-textuales.

IV. A diferencia de la categoría anterior, en esta categoría el niño enfrenta el texto con la suposición de que es a partir del mismo de donde se deriva la información. Sus interpretaciones son textuales aunque, ocasionalmente, plantea hipótesis extra-textuales. Pero si llegan a plantearse estas últimas, siempre se modifican con la información subsiguiente. Las interpretaciones textuales pueden, en algún momento, llevar a buenas o malas relaciones referenciales; lo común en este tipo de respuestas, consiste en que toda interpretación se vuelva a formular acertadamente, lográndose una recuperación global del significado aceptable.

V. El niño enfrenta el texto con cautela y, antes de lanzar alguna interpretación, espera a que la información aparezca. Por lo general, establece las relaciones referenciales pertinentes hasta que está seguro de que el texto le ha provisto la información suficiente. En este tipo de respuestas encontramos al niño que puede establecer buenas relaciones y, como consecuencia, una buena recuperación del significado global.

Los siguientes cuadros muestran la distribución de los sujetos entrevistados pertenecientes, tanto a primaria regular (P.R.), como a centro psicopedagógico (C.P.):

Categ./ Gpo. P.R.	I	II	III	IV	V	TOTAL
2º	3	1	15	-	-	19
4º	-	2	8	4	5	19
6º	-	-	8	8	4	20
TOTAL	3	3	31	12	9	58

Cuadro 2: Distribución de sujetos de Primaria Regular según categorías de respuesta en la indagación parcial de relaciones cohesivas del proceso de lectura.

Categ./ Gpo. C.P.	I	II	III	IV	V	TOTAL
2º	6	2	11	1	-	20
4º	-	3	15	1	1	20
6º	-	-	8	4	5	17
TOTAL	6	5	34	6	6	57

Cuadro 3: Distribución de sujetos de Centro Psicopedagógico según categorías de respuesta en la indagación parcial de relaciones cohesivas del proceso de lectura.

Los cuadros comparados muestran que el tipo de respuestas otorgadas por un grupo y otro son las mismas. Ninguna respuesta de niños de C.P. está fuera de las cinco categorías. Lo que sí resulta evidente es que la proporción no es semejante y por ello es que se plantea un desfase: lo que el niño de cierta edad en P.R. puede lograr, un niño de C.P. lo conquistará pocos años después. Probablemente los niños de P.R. pueden acceder al siguiente nivel evolutivo con mayor rapidez que uno de C.P., quien puede aparentar no presentar progresos en su aprendizaje; lo que necesita es mayor tiempo y mayor apoyo educativo. Tanto en el grupo de P.R., como en el de C.P. se observa una progresión en las respuestas de acuerdo al grado escolar, esto es, las respuestas de los niños de 2º tienden a ubicarse en las categorías de respuesta no convencionales y, conforme avanza el grado escolar, las respuestas de los niños se localizan en las categorías de respuesta más avanzadas.

De esta manera, se observó que las posibilidades de interpretar convencionalmente las relaciones textuales, se dan a través de un proceso psicogenético.

ESCRITURA

Los textos producidos por los niños (tanto el cuento como la carta) fueron analizados según los siguientes aspectos: cohesión, grado de información, estructura sintáctica y estilo de los textos. En esta ocasión presento únicamente los resultados generales obtenidos de acuerdo a la cohesión de los mismos.

Para crear un texto cohesivo (y coherente) es necesario que el niño exprese de manera clara las relaciones semánticas, de tal manera que el lector potencial pueda recuperar estas relaciones entre los distintos personajes, ya sean personas, cosas o relaciones de lugar y de tiempo. Además, necesita proporcionar información suficiente para crear un texto que se pueda interpretar, independientemente del contexto en el que se produjo la escritura, por ejemplo, independientemente de las imágenes del cuento.

Para expresar lo anterior, el niño debe utilizar recursos sintácticos que describan lo mejor posible las relaciones semánticas textuales. Esto significa que la escritura de un texto requiere de la coordinación y dominio de varios aspectos lingüísticos simultáneamente (sintácticos, semánticos y lexicales) para lograr que éste resulte comprensible: con cohesión y coherencia. En este sentido, redactar el cuento y la carta, implicaba desligarse del apoyo situacional, cuyo uso favorecería la introducción de ítems exofóricos (y una producción escrita con estas características, por definición, no puede considerarse como texto), por lo que la resolución o identidad de dichos ítems se encontraría en el contexto de situación.

Como se dijo anteriormente (ver apartado 2.2.1), un texto será cohesivo cuando, no importando la longitud del mismo (el texto puede ser largo o corto), las relaciones semánticas se establezcan endofóricamente, es decir, dentro del texto.

De acuerdo a lo anterior, observamos diferentes tipos de respuesta que muestran diferentes grados del dominio del establecimiento de relaciones cohesivas, de acuerdo al grado de apoyo extra-textual o de un cierto tipo de problemática en la elección de los recursos léxicos para expresar la cohesión. Así, encontramos tres categorías de respuesta y que son las siguientes:

1. Mala cohesión ²⁰

Este tipo de producciones escritas no se consideran textos, debido a que presentan un *marcado empleo de relaciones exofóricas*, además, *el grado de información proporcionado en la producción es escaso*, lo cual contribuye a no contar con información contextual que facilite el establecimiento de las relaciones referenciales. De esta manera, un posible lector tendría que recurrir constantemente al apoyo extra-textual (por ejemplo, a las imágenes del cuento) para comprender aquello que se quiso expresar.

²⁰ Las denominaciones que se otorgaron a los tipos de respuesta cuando fue elaborada la publicación de la investigación son: mala cohesión, regular cohesión y buena cohesión. Dichas denominaciones pueden sustituirse por otras que describan, de mejor manera, las respuestas de los niños, dado que no es posible decir que un texto presente "mala cohesión", ya que un texto no puede considerarse como tal si no presenta relaciones cohesivas al interior del mismo. Sin embargo, he preferido presentar las denominaciones originales para no causar confusión en caso de que se desee consultar la fuente original (Chiu, et. al., 1988, op. cit., pp. 157-255).

Por otro lado, estas producciones, además de presentar relaciones exofóricas, pueden o no incluir otra característica que dificulta el establecimiento de las relaciones cohesivas y que es la siguiente:

- *Problemas textuales*: es cuando la producción presenta al interior del la misma problemas para definir el ítem presupuesto, es decir, son aquellos ítems cuya resolución referencial no se encuentra en el contexto de la situación (apoyo extra-textual), sino en el propio texto. Sin embargo, la identidad del ítem referencial no se logra establecer con facilidad, debido a una inadecuada elección del recurso léxico o a la incompletud del mismo. Por ejemplo, en lugar de elegir un recurso como "ella llamó" (al vidriero), suponiendo que el ítem presupuesto ("la señora") ya ha sido explicitado anteriormente en el texto, el niño elige únicamente la forma verbal "llamó", con lo cual se omite parte importante de la información y puede conducir a una relación inadecuada con otro personaje del texto. En algunas ocasiones es posible deducir la relación referencial gracias al resto de la información proporcionada en la escritura. Cabe aclarar que los textos ubicados en los grupos de "regular cohesión" y "buena cohesión" pueden presentar o no, al igual que las producciones de este grupo, problemas de este tipo.

Veamos a continuación un ejemplo de producción que ubicamos dentro del grupo de mala cohesión:

CARTA

Felipe
y
Bibo
en el sero del Ju bido
de e Jo
q gomitava
ve o la teleVisio
ven la teleVisio
se uana tra uo

Felipe
2º grado. C.P.

1. Felipe
2. y vivo en el cerro del Judío
3. juego
4. hago mi tarea
5. veo la televisión
6. ven la televisión
7. se van a trabajar²¹

No es muy clara la forma en que Felipe inicia su carta porque en la línea uno no sabemos si se está refiriendo solo a su nombre para identificar al autor de la producción, o si quiso decir "yo me llamo Felipe". Por la forma en que continúa en la oración dos, podríamos pensar que Felipe quiso referirse a esta última forma.

En las oraciones seis y siete es más evidente el apoyo extra-textual porque no sabemos, en particular, quiénes ven la televisión ni quiénes se van a trabajar, aunque puede pensarse que se trata de algunos de los integrantes de su familia. Felipe realiza una enumeración o enlistado de la información y en su carta no crea contexto alrededor de la misma.

II. Regular cohesión

Un texto es considerado con regular cohesión cuando, aún presentando alguna relación exofórica y/o problema textual esto no afecte, en gran medida, la cohesión del texto. Sin embargo, en estos textos encontramos muy pocos ítems con dichos problemas y, además, el resto de la producción permite que al lector no se le haga necesario recurrir al contexto situacional para comprenderla. Veamos un ejemplo:

CUENTO

Estaban jugando béisbol y luego que bate y rompe un vidrio
 Y luego fueron por su pelota y que sale la señora y luego
 se fueron corriendo y luego llamo al señor de los vidrios y
 se lo con puso Cesar

César
 2° grado. P.R.

²¹ Para su mejor comprensión, presento todas las producciones con la ortografía y segmentación de oraciones de manera convencional, posterior a la presentación del texto original del niño.

1. estaban jugando beisbol
2. y luego que batea
3. y rompe un vidrio
4. y luego fueron por su pelota
5. y que sale la señora
6. y luego se fueron corriendo
7. y luego llamó al señor de los vidrios
8. y se lo compuso

Los ítems de las oraciones uno y dos (estaban y batea, respectivamente) son extra-textuales porque la referencia de los sujetos que juegan, así como del personaje que batea, se encuentra en las imágenes del cuento. El tercer ítem problemático se encuentra en la oración siete. Sin embargo, este último no es de tipo exofórico: se trata de un problema textual ya que la identidad referencial del sujeto que llamó es ambigua pero se encuentra en el propio texto (oración cinco: *la señora*). Decimos que es ambigua dado que el ítem, desde un punto de vista gramatical, puede hacer referencia a cualquiera de los dos sujetos mencionados anteriormente y que pertenecen a la tercera persona del singular; en este sentido, quien "llamó" (al señor de los vidrios) puede ser "la señora", en la oración cinco, o "el que batea", en la oración dos. Por otro lado, a partir de la información posterior proporcionada en el texto (en la oración ocho), así como por el resto del contexto que César expresó en su producción, podemos establecer que, quien llamó al señor de los vidrios es *la señora*.

De esta manera, consideramos el texto de César con "regular cohesión" debido a que, aún que presenta dos tipos de problemas: exofóricos y textuales, él rescata y contextualiza las relaciones semánticas que quiso expresar. En general, su texto es comprensible sin necesidad de recurrir al apoyo situacional.

III. Buena cohesión

Aquí se ubican todas las producciones cuyas relaciones semánticas se apoyan dentro del propio texto. En este sentido, podemos encontrar producciones que presenten algún problema textual, pero nunca uno extra-textual. De esta manera, la identidad de los ítems logra ser rescatada al interior del texto y no se afecta el significado que el autor (el niño) hubiera querido expresar. Veamos los siguientes ejemplos, se trata de dos textos cortos (una carta y un cuento) y otro de mayor longitud (un cuento):

CARTA

me llamo Beto y mi papa se llama Esequiel y tengo 5 hermanos y yo tengo 8 años y mis hermanos trabajan mucho

Alberto, 2º grado. P.R.

1. me llamo Beto
2. y mi papá se llama Esequiel
3. y tengo 5 hermanos
4. y yo tengo 8 años
5. y mis hermanos trabajan mucho

La carta de Alberto proporciona información escasa acerca de él y de su familia pero su texto no es ambiguo.

CUENTO

Había una vez tres niños que estaban jugando beisbol y rompieron un vidrio. Sabe la señora de la casa y corrieron los niños a esconderse y la señora cuando ha poner un vidrio

Osbaldo

4º grado. P.R.

1. había una vez tres niños
2. que estaban jugando beisbol
3. y rompieron un vidrio
4. salió la señora de la casa
5. y corrieron los niños a esconderse
6. y la señora mandó a poner un vidrio

Osbaldo hace explícito cada cambio de personaje (los niños y la señora), con lo cual no existe duda de quién realiza la acción correspondiente: quiénes rompen el vidrio, quién sale de la casa, etc.

CUENTO

Una vez un grupo de niños se reunieron para jugar beisbol, Uno de ellos bateo la bola pero la bola se salto del campo. Y cerca de allí estaba una casa y tal fue su sorpresa al ver que la bola habia roto un vidrio de esa casa. La dueña salio corriendo de la casa y empezó a gritarles a los niños. Los niños asustados corrieron a esconderse. Pero los niños no estaban contentos de lo habian echo y decidieron reunir dinero para pagar el vidrio roto (Se lo entregaron a la dueña y le) El dinero que reunieron se lo entregaron a la dueña, Y ella mando reparar el vidrio roto.

Eda Oneida
6º grado, P.R.

1. una vez un grupo de niños se reunieron para jugar beisbol
2. uno de ellos bateó la bola
3. pero la bola se salió del campo
4. y cerca de allí estaba una casa
5. y tal fue su sorpresa
6. al ver
7. que la bola había roto un vidrio de esa casa
8. la dueña salió corriendo de la casa
9. y empezó a gritarles a todos los niños
10. los niños asustados corrieron a esconderse
11. pero los niños no estaban contentos
12. de lo que habían hecho
13. y decidieron reunir dinero

14. *para pagar el vidrio roto*
15. *(se lo entregaron a la dueña y le)*
16. *el dinero que reunieron*
17. *se lo entregaron a la dueña*
18. *y ella mandó reparar el vidrio roto*

El texto de Eda Oneida establece relaciones cohesivas, para lo cual utiliza una serie de recursos lingüísticos, tales como: *uno de ellos* (oración dos), *alli* (oración cuatro), y *lo que habían hecho* (oración 12). Como vemos, se trata de elecciones que muestran un cierto dominio de la expresión de la cohesión. Eda Oneida introduce un mayor número de ítems referenciales en relación a los ejemplos mostrados anteriormente, alrededor de los mismos personajes. Por ejemplo, hace mención de "los niños", por primera vez, en la primera oración (*un grupo de niños*: ítem presupuesto) y, posteriormente lo hace en seis ocasiones más, ya sea utilizando el sustantivo "niños" (oraciones 9, 10 y 11) o a través de verbos en tercera persona del plural (oraciones 12, 13 y 16). Asimismo, ella introduce una serie de elementos que contextualizan la historia, es decir, que detallan las circunstancias en las que desarrollaron las acciones: que los niños se sorprendieron al ver el vidrio roto, que la señora les gritó a los niños, que los niños no estaban contentos con lo ocurrido, etc. A pesar de todas estas introducciones (lo cual en ocasiones provoca que los niños presenten dificultades para crear adecuadamente series de ligas referenciales), su texto resulta cohesivo porque ella siempre explicita los elementos implicados.

Resumiendo, podemos decir que un texto es cohesivo cuando las relaciones semánticas establecidas y la resolución de los ítems, se encuentran dentro del mismo texto, es decir, que el texto se sostenga por sí mismo, no importando su extensión ni su complejidad.

A continuación, veamos la distribución de las respuestas, tanto del cuento como de la carta, en las dos modalidades educativas indagadas.

Cuento

Cohesión/ Grado P.R.	MALA	REGULAR	BUENA	TOTAL
2º	-	5	15	20
4º	-	1	19	20
6º	-	1	19	20
TOTAL	-	7	53	60

Cuadro 4: Distribución de sujetos de Primaria Regular según el tipo de cohesión en la situación "cuento".

Cohesión/ Grado C.P.	MALA	REGULAR	BUENA	TOTAL
2º	6	10	4	20
4º	-	3	17	20
6º	-	1	17	18
TOTAL	6	14	38	58

Cuadro 5: Distribución de sujetos de Centro Psicopedagógico según el tipo de cohesión en la situación "cuento".

En cuanto al grupo P.R. no encontramos, en ninguno de los tres grados, producciones con una marcada carga de referencias exofóricas como para ser consideradas con mala cohesión, mientras que en C.P. seis niños presentaron producciones con un marcado apoyo extra-textual.

En ambas modalidades escolares son los niños de 2º grado los que presentan un mayor porcentaje de producciones con regular cohesión, respecto a las de 4º y 6º grado.

Por otro lado, son los niños de 2º grado, tanto de P.R. como de C.P. los que presentan un menor número de textos con buena cohesión, en relación a los otros dos grados, y los niños de 4º y 6º grado presentan un número más elevado de este tipo de textos.

Carta

Cohesión/ Grado P.R.	MALA	REGULAR	BUENA	TOTAL
2º	-	6	14	20
4º	-	3	17	20
6º	-	2	18	20
TOTAL	-	11	49	60

Cuadro 6: Distribución de sujetos de Primaria Regular según el tipo de cohesión en la situación "carta".

Cohesión/ Grado C.P.	MALA	REGULAR	BUENA	TOTAL
2º	5	4	11	20
4º	1	7	12	20
6º	-	-	19	19
TOTAL	6	11	42	59

Cuadro 7: Distribución de sujetos de Centro Psicopedagógico según el tipo de cohesión en la situación "carta".

En relación a las cartas y como se observa en el cuadro siete, en el grupo de C.P., el mayor número de producciones con mala cohesión corresponde a 2º grado, mientras que este tipo de textos no se presenta en ninguno de los tres grados estudiados en el grupo de P.R.

Por otro lado, tanto en P.R. como C.P., la minoría de textos del total de la muestra presenta regular cohesión.

En cuanto a las cartas que presentan buena cohesión, en ambos grupos el número de textos aumenta conforme avanza el grado escolar. La diferencia entre un grupo y otro consiste en que en P.R. el número de textos es más elevado que en C.P., excepto en 6º grado: los niños de P.R. tienen más posibilidades de presentar producciones con buena cohesión.

Tanto en la situación de cuento como de carta, lo importante es señalar que la mayoría de las producciones de los niños de cada grado, en cada modalidad escolar, presentan buena cohesión (excepto el grupo de 2º grado de C.P. en la situación "cuento", en cuyos textos predomina una "regular cohesión"). Esto evidencia el grado de dominio que ya tienen los niños para definir y explicitar los ítems referenciales al interior de la producción escrita. Sin embargo, no debemos dejar de considerar que un texto, mientras mayor número de elementos lingüísticos presente, más puede dificultar el establecimiento de la cohesión ya que el niño tiene que trabajar con un mayor número de ligas referenciales.

De esta manera, se observó el tipo de dificultades que presentan los niños para producir textos cohesivos y, al mismo tiempo, que las posibilidades para producir escrituras con estas características se dan a través de un proceso psicogenético, de acuerdo al tipo respuestas y a la progresión observada en cada grado y grupo escolar.

2.2.1.2 Dificultades de los niños en la escritura de los elementos referenciales a partir de la lectura de un texto (1988-1991).

En el trabajo titulado *La comprensión de la referencia en la lectura y la escritura*, del cual acabo de presentar tanto los objetivos particulares, las situaciones de campo

utilizadas para la recolección de los datos, así como los resultados obtenidos, se abordó el manejo de los referentes y de qué forma los niños van logrando establecer las relaciones de significado, estudiando los aspectos de comprensión y escritura *por separado*.

La presente investigación aborda, al igual que la anterior, el dominio de los elementos referenciales en los aspectos de comprensión y escritura, pero en este caso *de manera simultánea*, centrándose el análisis en los elementos referenciales anafóricos en una situación en la que se toman en cuenta las implicaciones de ambos aspectos a fin de dar cuenta de las dificultades que presentan los niños en la escritura de los elementos referenciales de un texto a partir de su lectura. En esta investigación se observó, por un lado, de qué manera proceden los niños frente a una tarea de este tipo y, por el otro, qué recursos utilizan para realizar el reemplazo de determinados ítems referenciales y qué efectos tienen en el contexto donde se insertan, es decir, si conservan las relaciones de significado que proporciona el texto original.

Como mencioné en el apartado 2.2.1., los resultados que aquí se obtuvieron corresponden a una situación de campo que en la investigación *La comprensión de la referencia en la lectura y la escritura* no se analizó. De esta manera, los datos se obtuvieron de la misma población (ver pag. 21) a partir de la identificación de una misma problemática general (ver pag. 16), por lo que los fundamentos teóricos también son comunes para ambos trabajos (ver pag. 17), así como la metodología empleada para la recolección de los datos (ver pag. 21). De esta manera, presento a continuación el objetivo particular de la investigación que nos ocupa, así como la situación de campo utilizada y sus resultados.

Debido a que todos los investigadores del trabajo *La comprensión de la referencia en la lectura y la escritura* dejaron de laborar en la Dirección General de Educación Especial (exceptuándome), en el análisis de la situación de campo que a continuación presento, participó otro grupo de investigación.

Objetivo particular

Indagar sobre el tipo de interpretación realizada por los niños en el establecimiento de la identidad referencial de determinados ítems en un texto. Asimismo, indagar el tipo de relación existente entre dicha interpretación y la expresión por escrito de ese significado, en la búsqueda de recursos lingüísticos que reemplacen los ítems referenciales del texto, sin cambiar el significado original del mismo.

Situación de campo

Para obtener información sobre el objetivo arriba planteado, el equipo de investigación del trabajo anteriormente expuesto había diseñado un instrumento que incluyera la mayor cantidad posible de ítems referenciales anafóricos, en el cual se empleó un lenguaje claro y sencillo y cuya temática fuese accesible a los niños.

El *procedimiento* para la aplicación de la situación fue el siguiente:

- a) Se presentó al niño el texto en una tarjeta, pidiéndole que lo leyera en voz alta;
- b) Una vez concluida la lectura se mostraba al niño otra tarjeta, explicándole que se trataba del mismo texto, pero en este caso, algunas palabras aparecían subrayadas; esto con el objeto de centrar su atención en los doce ítems que nos interesaba analizar;
- c) A continuación se presentaba a los niños un tercer material, al que denominamos "hoja de respuestas". Se trataba de una hoja tamaño carta con el mismo texto, con la diferencia de que en los lugares correspondientes a cada uno de los 12 ítems, aparecían líneas continuas, determinando el hueco en el que el niño debía escribir sus respuestas.
- d) A partir de este momento, el niño trabajaba con la tarjeta con subrayados y la hoja de respuestas, haciéndosele hincapié en que se trataba del mismo texto. La lectura de la tarjeta la realizaba el niño parte a parte, de tal manera que cuando él leía una oración, el experimentador lo interrogaba acerca del significado, en particular, de los ítems subrayados. En la mayoría de los casos, durante el interrogatorio se originaba un diálogo que permitía al experimentador darse cuenta de si el niño había o no comprendido el ítem, es decir, si las respuestas evidenciaban o no el establecimiento de la liga cohesiva en cuestión;
- e) Posteriormente, se pedía a los niños que reflexionaran y propusieran verbalmente una forma diferente que pudiera reemplazar al elemento subrayado sin alterar el significado original. El niño debía tener claro que su propuesta tendría que conservar el mismo significado expresado por el ítem a reemplazar;
- f) Finalmente, se pedía al niño que escribiera en la hoja de respuestas, en el espacio destinado al ítem en cuestión, aquello que creyera pudiera ser pertinente para reemplazar el ítem original, con lo cual se daba por concluida la tarea.

Como hemos visto, la aplicación de la situación de campo implicaba tres momentos fundamentales para el niño, a saber:

1. La *comprensión o interpretación* del significado de cada ítem;

2. La *propuesta de escritura*, expresada verbalmente como resultado de la reflexión del niño acerca de lo que era posible escribir en el espacio en blanco a fin de reemplazar el ítem en cuestión, y;
3. La *escritura*, es decir, expresar por escrito aquello que conservara el mismo significado que el ítem del texto original.

Resultados

El análisis de los datos obtenidos se realizó tomando en consideración dos aspectos: por un lado, la relación establecida por los niños entre los aspectos de comprensión y de escritura en la situación estudiada, a partir de la cual se encontraron diferentes tipos de respuesta y se observó el desempeño global de la tarea en cada niño, y; por el otro lado, las dificultades presentadas frente a los diferentes ítems y los recursos escritos de que se valieron los niños ante problemas específicos que le plantea el texto.

A continuación presento únicamente los resultados generales en cuanto a la relación establecida por los niños en la coordinación de los aspectos de interpretación y escritura de los ítems referenciales ²².

Utilizamos el término interpretación para referirnos al significado que asigna el niño a un cierto ítem referencial del texto, diferenciando dos tipos fundamentales:

A. Interpretación referencial: cuando el niño establece una relación semántica entre el ítem referencial y el ítem presupuesto, de tal manera que la presuposición textual sea satisfecha, es decir, el niño resuelve la identidad del ítem apeándose al texto, estableciendo la liga semántica correspondiente;

B. Interpretación no referencial: cuando el niño no establece la liga semántica entre el ítem referencial y el ítem presupuesto, por lo que asigna otro significado al primero.

Por otro lado, en cuanto a la escritura realizada por el niño en el espacio correspondiente en la hoja de respuestas, se analizó cada ítem en relación a la cohesión textual, diferenciando dos tipos de respuesta:

²² Para mayor información sobre el desarrollo y resultados de la investigación, consultar la fuente original (Calvo, et. al., 1991, op. cit.).

A. *Escrituras cohesivas*: cuando a partir de una interpretación referencial, el reemplazo del niño rescata el referente señalado por el ítem y es congruente con la información ya proporcionada en el texto;

B. *Escrituras no cohesivas*: en estos casos, siempre que la escritura proceda de una interpretación no referencial se le considerará como escritura no cohesiva, ya que para el niño dicha escritura lo remite a un significado diferente al original. También son consideradas escrituras no cohesivas aquellas que, aún procediendo de una interpretación referencial, no expresan la identidad con el referente y/o no resultan congruentes con el resto de la información textual, es decir, en estos últimos casos, las escrituras son el resultado de una dificultad para encontrar una forma que exprese cabalmente el significado textual.

La realización de una tarea de este tipo requiere, por parte del niño, una coordinación de aquello que interpreta con lo que expresa por escrito de un cierto ítem en el texto. Así, podría pensarse que un niño que establece la relación de identidad entre un ítem referencial y el ítem presupuesto, no presenta dificultades para reemplazar el primero de éstos, sin embargo, encontramos que no siempre se da una relación directa entre estos dos aspectos de la tarea.

De esta manera, la comprensión y la escritura tienen implicaciones muy particulares que no siempre son tomadas en cuenta en el momento en que se trata de evaluar la comprensión a partir de un resultado escrito.

Los siguientes cuadros muestran la relación que se presentó entre los aspectos de interpretación (I) y escritura (E):

Relación I-E/ Grado	Interpretación Referencial	Escritura Cohesiva	Diferencia
2°	67 %	56 %	11 %
4°	78.5%	70 %	9 %
6°	77.5%	73 %	4.5%

Cuadro 8: Relación general entre la interpretación referencial y la escritura cohesiva en P.R.

Relación I-E/ Grado	Interpretación Referencial	Escritura Cohesiva	Diferencia
2°	62.5%	51 %	11 %
4°	66.5%	58 %	8 %
6°	70.5%	62 %	9 %

Cuadro 9: Relación general entre la interpretación referencial y la escritura cohesiva en C.P.

En los cuadros ocho y nueve observamos que no todos los niños que realizan una interpretación referencial, logran una escritura cohesiva. Los datos indican que la relación entre comprensión no necesariamente es directa. En situaciones de este tipo se evidencia una dificultad para coordinar lo que se interpreta con lo que se escribe. El problema parece centrarse en el logro de producciones escritas cohesivas, conservando la unidad semántica del texto. En este proceso entran en juego otros factores ajenos a la comprensión como lo es la búsqueda de un recurso o una forma escrita que satisfaga los requerimientos semánticos y sintácticos necesarios para reemplazar un cierto ítem referencial, recurso que debe ser congruente con el resto de la información antecedente y subsecuente.

Observamos una disminución de esta problemática conforme avanza el grado escolar, esto es, en razón de la interacción que los niños tienen con los textos, así como de su conocimiento del lenguaje y del mundo, aún cuando esto no sea propiciado por la escuela. Las escrituras cohesivas se presentan en un porcentaje alto de la población ya que en todos los casos éste es mayor al 50%, tanto para P.R como para C.P.

Por otro lado, al introducimos en el análisis de las diferencias que resultan en ese paso de la comprensión a la escritura, encontramos seis tipos de respuesta y que son los siguientes:

Escrituras que proceden de una interpretación no referencial

- Respuestas tipo A: en este grupo se ubican las respuestas que parten de una interpretación diferente a la que sugiere el ítem en cuestión, es decir, no establecen la relación de identidad con el referente. Además, estos niños presentan dificultad para coordinar su interpretación con su escritura ya que no hay una relación entre ambos aspectos de la tarea y, finalmente, se altera la cohesión textual.

- Respuestas tipo B: Son aquellas respuestas de los niños que hacen una interpretación diferente a la sugerida por el ítem pero, a diferencia del tipo anterior, estos niños no presentan una dificultad para coordinar su interpretación con su escritura, es decir, logran expresar por escrito aquello que comprendieron del ítem, sin embargo, el resultado no es cohesivo.

- **Respuestas tipo C:** estas respuestas son interesantes ya que, al igual que las dos anteriores, parten de una interpretación diferente a la que sugiere el ítem, sin embargo, en este caso el niño logra coordinar dicha interpretación con la elección de un recurso escrito que pudiera parecer cohesivo.

Escrituras que proceden de una interpretación referencial

- **Respuestas tipo D:** aquí se ubican las respuestas de los niños que interpretan el ítem a partir de la relación de identidad con el referente, pero presentan dificultades para coordinar aquello que escriben con su interpretación. Su escritura no resulta cohesiva.

- **Respuestas tipo E:** se ubican aquí las respuestas de los niños que también interpretan el ítem con relación al referente, pero a diferencia de lo que sucede con las respuestas tipo D, estos niños sí logran coordinar su interpretación con la elección del recurso escrito. Sin embargo, pierden de vista el resto de la información textual, por lo que el resultado no es cohesivo al no emplear el recurso lingüístico más adecuado para realizar el reemplazo.

- **Respuestas tipo F:** Aquí se ubican las respuestas de los niños que interpretan el ítem en relación al referente y logran coordinar dicha interpretación con su escritura. A diferencia del tipo de respuesta E, estos niños sí toman en cuenta el resto de la información que proporciona el texto, obteniendo un resultado cohesivo.

Veamos los siguientes cuadros que muestran los seis diferentes tipos de respuesta encontrados según el tipo de coordinación lograda entre los aspectos de interpretación y escritura y donde se ponen de manifiesto las formas en que los niños se enfrentaron a la tarea:

Tipo resp./ Grado	A	B	C	D	E	F	TOTAL
2°	.5%	26.5%	6 %	7 %	4 %	56 %	100 %
4°	.5%	17 %	4 %	8 %	.5%	70 %	100 %
6°	1 %	16 %	5.5%	3 %	1.5%	73 %	100 %

Cuadro 10: Distribución de los tipos de respuesta según la coordinación establecida entre la interpretación y la escritura del referente en P.R.

Tipo resp./ Grado	A	B	C	D	E	F	TOTAL
2º	1 %	32.5%	4 %	7.5%	3.5%	51.5%	100 %
4º	.5%	27 %	6 %	8.5%	-	58 %	100 %
6º	.5%	20 %	9 %	6.5%	2 %	62 %	100 %

Cuadro 11: Distribución de los tipos de respuesta según la coordinación establecida entre la interpretación y la escritura del referente en C.P.

Se puede observar un porcentaje importante de respuestas de tipo F, tanto en el grupo de P.R. como en el de C.P., lo cual indica que gran parte de la muestra resolvió sin dificultad la mayoría de los ítems. También puede verse que este tipo de respuestas disminuye en los niños más pequeños: al parecer la población de 2º grado presentó más dificultades para producir textos cohesivos.

De acuerdo a los seis tipos de respuesta encontrados, podemos darnos cuenta de las diferentes maneras en que trabajan los niños sobre una misma consigna, ya que a partir de una interpretación no referencial el resultado escrito se ramifica por diferentes caminos, de tal manera que el efecto logrado en el texto también es diferente en cada caso (tipos de respuesta A, B y C), y; a partir de una interpretación referencial, tampoco se garantiza un único tipo de respuesta escrita (tipos de respuesta D y E). Así, la diversidad de los tipos de respuesta se explica por la forma de interrelación y coordinación que realizan los niños sobre el tipo de interpretación y los elementos sintácticos y semánticos del texto tomados en cuenta para realizar la escritura, lo cual evidencia el trabajo cognitivo que realizan los niños en la reconstrucción de los significados para acercarse, progresivamente, a las respuestas convencionales.

Hasta aquí he presentado dos investigaciones cuyo objetivo se relaciona con el interés de comprender la manera en que los niños van consolidando y dominando el sistema de escritura. Estas investigaciones fueron concebidas bajo una perspectiva teórica en la que se considera que el aprendizaje se realiza en la interacción objeto-sujeto, teniendo el sujeto un papel activo en la construcción de los conocimientos.

En seguida presento dos investigaciones cuyo objetivo es de naturaleza distinta y que, al mismo tiempo, se relaciona con las anteriores, a saber: buscar una opción útil para incidir en la formación de docentes de escuela primaria en relación al aprendizaje de la lengua escrita de sus alumnos. Estos últimos trabajos se desarrollaron bajo la perspectiva teórica

en la que se considera que el conocimiento se construye a partir de la interacción con los otros (adultos, maestro, niños, etc.). Veamos en seguida las investigaciones desarrolladas con esta orientación.

2.2.2 Investigaciones sobre la formación de docentes de escuela primaria en relación al aprendizaje de la lengua escrita de sus alumnos

Para dar cuenta de las dos últimas investigaciones en las que he participado, en primer término abordo la denominada *La escritura de textos en la escuela primaria. Orientaciones pedagógicas para la producción de textos* (Calvo, et. al., 1993, en prensa. Op. cit.) para en seguida presentar la titulada *La lengua escrita y las necesidades educativas especiales: una investigación-acción en la escuela primaria regular* (investigación en curso).

Como acabo de mencionar, este tipo de investigaciones representan un cambio con respecto a los dos anteriores trabajos en los que participé, tanto en la perspectiva teórica como en la metodología empleada, debido a que el objetivo principal (buscar una opción para tratar de *incidir en la práctica del maestro* y de responder a las necesidades cotidianas presentes en el aula con respecto al aprendizaje de los niños) es de naturaleza distinta al de las investigaciones que expuse en los apartados anteriores del presente capítulo (indagar sobre *procesos* particulares acerca del dominio de la lengua escrita en los niños).

2.2.2.1 *La escritura de textos en la escuela primaria. Orientaciones pedagógicas para la producción de textos* (1991-1993).

Identificación del problema

Como ya se mencionó en el apartado 1.2, desde el año de 1977, los trabajos realizados en la Dirección General de Educación Especial en el área de lengua escrita han cumplido

con dos objetivos: indagar sobre los procesos cognitivos de los niños en la adquisición de la lengua escrita, y sugerir al maestro estrategias pedagógicas que favorezcan en sus alumnos el aprendizaje de la lectoescritura.

Los resultados de dichas investigaciones, se han hecho llegar a los maestros implementando estrategias de capacitación, tales como la difusión de publicaciones y la impartición de cursos de verano, sin embargo, en la instalación de dichas estrategias no se han considerado una serie de situaciones como las siguientes:

- Los maestros no son tomados en cuenta en la elaboración de nuevas propuestas pedagógicas. De esta manera, existe una desorientación ante esta información;
- El maestro posee una concepción sobre el aprendizaje y la enseñanza. Así, un documento, por sí mismo, no es condición suficiente para garantizar el proceso de transformación de la práctica docente;
- Las propuestas pedagógicas, generalmente, no ofrecen al maestro soluciones a problemáticas concretas en el aula con respecto al aprendizaje de sus alumnos, y;
- Ante una falta de orientación teórica, *acorde a los procesos de los niños* (información que el sistema educativo no suele ofrecer), el maestro generalmente busca soluciones que enfatizan en técnicas y materiales de enseñanza.

Tomando en cuenta este contexto, decidimos buscar estrategias que permitieran conjuntar el quehacer, tanto del maestro como del investigador y tratar de encontrar soluciones a los problemas que acabo de mencionar con respecto a la formación de los docentes. Lo anterior, como resultado de la preocupación por abordar la problemática de cómo favorecer el aprendizaje de la escritura de textos en los niños, lo cual nos llevó a considerar el contexto del aula y de la escuela.

Así, esta investigación se inscribe en la perspectiva del trabajo de colaboración entre el maestro de escuela primaria regular y el investigador tratando, de esta manera, de complementar los conocimientos y experiencias de ambos profesionales mediante un trabajo conjunto con el fin de abordar uno de los aspectos implicados en el aprendizaje de la lengua escrita, dado que las dificultades que los niños presentan en esta área del conocimiento siguen estando estrechamente relacionadas al fracaso escolar.

Objetivo

De acuerdo al contexto anterior, el objetivo de la investigación fue el siguiente: indagar cómo incidir en la práctica del docente de escuela primaria regular, a partir de la interacción maestro-investigador, en la creación conjunta de situaciones pedagógicas que favorecieran en los niños el dominio en la escritura de textos, en la realidad cotidiana del salón de clases.

Interrogantes

Así, las interrogantes básicas de la investigación fueron las siguientes:

- a) ¿Qué tipo de interacción entre maestro e investigador puede establecerse para incidir en la formación del docente, con respecto a la producción de textos en los niños?
- b) ¿Qué situaciones pedagógicas favorecen en los niños la calidad de sus producciones escritas?

Fundamentación teórica general

La presente investigación, realizada en el contexto del aula y la escuela, está fundamentada en el *paradigma socioconstructivista* de L.S. Vygotsky, dada la importancia que para el aprendizaje tiene la interacción social en la construcción de los conocimientos compartidos.

El papel de la interacción social con los otros (especialmente los que saben más: experto, maestro, padres, niños mayores o con mayor experiencia, iguales, etc.) es considerado, en esta perspectiva teórica, de importancia fundamental para el desarrollo cognoscitivo y sociocultural. El alumno es una persona que *reconstruye* el conocimiento, el cual estuvo primero en el plano social -plano interpersonal o interpsicológico- y pasa, posteriormente, al plano individual -plano intrapersonal o intrapsicológico- (César Coll, 1991). Los conocimientos que fueron regulados por otros, después el educando los interioriza y es capaz de hacer uso de ellos. El maestro es un experto que enseña en una situación esencialmente interactiva, promoviendo situaciones en las que los alumnos avancen en el conocimiento y hagan uso de él. El docente debe ser sensible a los avances progresivos que los alumnos van realizando, observando al niño en situaciones cotidianas

y reales de aprendizaje en las que la construcción del conocimiento se produce de una manera compartida.

Una idea central de esta perspectiva tiene que ver con la importancia que se otorga a las formas de mediación semiótica en general, y del lenguaje en particular, en los procesos psicológicos superiores y en los procesos de construcción del conocimiento. El lenguaje es usado con fines sociales para influir en los demás -comunicación- y para influir en uno mismo -lenguaje interno y pensamiento verbal-. De aquí la importancia que adquiere el lenguaje dentro del aula como un instrumento de mediación de los significados, siendo el objetivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje que los conocimientos sean compartidos entre el maestro y los niños.

Para efectos de estudio, decidimos centrar el trabajo en el aspecto de la escritura de textos, tomando en cuenta que en la práctica existe un estrecho vínculo entre la lectura y la escritura, como actividades complementarias que posibilitan la comunicación, además de que, por sí mismas, constituyen un objeto de estudio.

En esta investigación tomamos en cuenta los aportes de las investigaciones anteriores con lo que respecta al conocimiento de los procesos de los niños en relación a la comprensión de los elementos referenciales (ver apartados 2.2.1.1 y 2.2.1.2).

Además, y para los fines que nos proponíamos, fue necesario para este tipo de investigación (realizada en conjunto con el maestro), tomar en cuenta una noción de texto que incluyera, de manera más amplia, los aspectos sintáctico-semánticos y pragmáticos de la escritura. Sin profundizar en el concepto de texto y de acuerdo con Enrique Bernárdez (1982), éste debe incluir tres factores fundamentales: a) la función comunicativa del texto; b) el carácter pragmático, que se refiere a la intención comunicativa del hablante y a la situación o contexto en que se produce el acto comunicativo, y; c) las reglas de estructuración propias del nivel textual. Así, estos elementos que forman parte del texto, tendrían que ser considerados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tomando en cuenta todo lo anterior, consideraríamos intentar dar respuesta a aspectos particulares como los siguientes: ¿qué tipo de interacción se establece entre el maestro y sus alumnos, en particular, con lo que respecta al proceso de enseñanza-aprendizaje de la escritura de textos?, ¿qué tipo de interacción se establece entre los niños cuando escriben

un texto entre ellos? y ¿qué características lingüísticas presentan los textos de los niños de los grados estudiados?

Población

Decidimos trabajar conjuntamente con maestros de escuela primaria regular que tuvieran a su cargo 3º y 5º grado. La elección de los grados obedeció a lo siguiente:

- a) Los grados de 3º y 5º no habían sido estudiados en las anteriores investigaciones del área de lengua escrita;
- b) A partir del 3er. grado se considera que los niños han logrado la adquisición del principio alfabético del sistema de escritura;
- c) Debido al bajo número de integrantes del equipo de investigación (seis), no sería factible abarcar los grados 3º, 4º, 5º y 6º, y;
- d) Entre los grados de 3º y 5º sería posible establecer un contraste a partir del cual se buscaría generalizar los resultados en cuanto a la implementación de las situaciones pedagógicas, así como del trabajo realizado conjuntamente maestro e investigador.

En cuanto a los maestros, participaron en la investigación aquellos que:

- a) Reconocieron el problema: favorecer en los niños el dominio de la escritura de textos;
- b) Se incluyeron voluntariamente en la investigación, y;
- c) Estuvieron dispuestos a adquirir un compromiso de trabajo durante un año escolar.

Después de realizar visitas a cuatro escuelas del Distrito Federal, dos maestras expresaron su interés por participar, con quienes trabajamos durante el ciclo escolar 1992-1993. La maestra de la escuela "Espartaco" tenía a su cargo un grupo de 5º grado, mientras que la maestra de la escuela "Pedro Ascencio", atendía un grupo de 3º. De las seis investigadoras, la mitad trabajó con cada una de las maestras, correspondiendo, en mi caso, asistir a la escuela "Pedro Ascencio".

Metodología

La investigación se desarrolló desde una línea metodológica participativa, bajo el método de la investigación-acción, a fin de incidir en la práctica del maestro con vías a una

modificación de la misma, al abordar conjuntamente la producción de textos en el contexto de la escuela primaria.

La investigación-acción se desarrolla a partir de la conformación de un grupo de personas que ha identificado una problemática y que busca soluciones al respecto. En este sentido, se establece un compromiso con la tarea. Sobre lo anterior, Anita Barabtarlo considera lo siguiente: "el objeto de la investigación-acción es la concientización de un grupo para la acción y en la acción, con la finalidad de coadyuvar a transformar la realidad" (Barabtarlo, 1989).

Por otro lado, Paul Oquist nos dice lo siguiente: "La investigación es la producción de conocimiento. La acción es la modificación intencional de una realidad dada. La acción implica consecuencias que modifican una realidad específica, independientemente de si la acción tiene éxito o no, en términos de su intención de modificar la realidad en una determinada dirección" (Oquist, -).

Una característica fundamental de la investigación-acción es que el sujeto es su propio objeto de investigación. De acuerdo a Barabtarlo, "el sujeto que conoce es su propio objeto de conocimiento, investiga su pensar, lo que piensa y en torno a lo que piensa" (Barabtarlo, op. cit.).

En ambas escuelas se realizaron las siguientes *etapas* de investigación:

a) Integración de las investigadoras a las escuelas

Realizamos una serie de visitas a cuatro escuelas del Distrito Federal a fin de buscar maestros interesados en participar en la investigación, a los cuales se les explicó el objetivo de la misma a través de dinámicas de trabajo grupal. Dos maestras, de dos escuelas diferentes, expresaron su interés por participar en el trabajo conjunto.

b) Observación de aula

En los grupos de las maestras que aceptaron participar en la investigación, realizamos durante un corto periodo, una observación con el fin de familiarizarnos mutuamente el grupo (maestra y alumnos) y las investigadoras. Asimismo, observamos la práctica cotidiana de las maestras en relación a la enseñanza de la escritura de textos, lo cual

constituyó un primer acercamiento a las concepciones de las maestras acerca del aprendizaje.

c) Trabajo de campo

En esta etapa se crearon, implementaron y analizaron, conjuntamente maestras e investigadoras, las situaciones pedagógicas cuyo objetivo era que los niños elevaran la calidad de sus producciones escritas. A lo largo de la investigación existió la flexibilidad en la negociación de la puesta en común del *procedimiento* que se estableció para el trabajo en el aula, de acuerdo a las características de integración de las maestras al trabajo conjunto. Dicho trabajo se concibió como complementario, es decir, se precisaba aunar la experiencia y conocimientos de las docentes y de las investigadoras para, entre ambas partes, construir una visión más completa de los procesos implicados en la producción de textos y así poder asumir una actitud más crítica ante la práctica educativa. El procedimiento para la realización del trabajo conjunto, consistió en la *planeación* de las actividades, la *realización* y *análisis* de las mismas y, con base en dicho análisis, considerar una *replaneación* o una *nueva planeación*. Se eligieron dos días a la semana para trabajar, aproximadamente, dos horas en cada ocasión, durante todo el ciclo escolar.

En la *planeación* se negociaba el tipo de dinámica que podría establecerse para la producción de los textos (grupal, en equipos o individual). También se determinaba el tipo de texto (narrativo, informativo, argumentativo, etc.) y de registro (carta, cuento, noticia, receta, etc.) que se propondría a los alumnos, así como el aspecto funcional de la escritura (dar a conocer una información a una persona que vive en un lugar lejano, recordar una idea, etc.), en relación a los contenidos del programa oficial que podrían estar ubicados en diferentes áreas del conocimiento (Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, etc.).

En la *realización* de la actividad, las maestras desarrollaban lo planeado, fungiendo, cada vez en mayor medida, como un intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que realizaban los niños, tomado en cuenta que las producciones emergieran como un planteamiento hacia el niño para la solución de un problema de comunicación. Al tiempo que las maestras realizaban la actividad, las investigadoras

registrábamos la información por medio de audiograbaciones y de notas en el diario de campo ²²

Posteriormente, realizábamos un *análisis* conjunto acerca del proceso de modificación de la práctica de las maestras: su cambio de actitud y las dificultades presentadas al convertirse, gradualmente, en investigadoras de su propia práctica educativa al reflexionar y concientizar sobre la misma. También analizábamos la claridad y especificidad de las consignas dadas por la maestra para la realización de una tarea, el logro del objetivo propuesto, el tipo de interacciones establecidas entre maestra-niños y/o niños-niños en la construcción de los conocimientos compartidos, de acuerdo al tipo de dinámica realizada: grupal, en equipos o individual. Este análisis se realizó a partir de los datos obtenidos en las transcripciones de las audiograbaciones. Para tal análisis también se utilizaron las propias audiograbaciones y el diario de campo.

Asimismo, se analizaban los textos elaborados por los niños, a partir de lo cual se identificaban los logros y dificultades en la escritura de los mismos. El análisis de los textos constituyó para las maestras un elemento importante para reflexionar sobre sus criterios de evaluación al tomar en cuenta, además de los aspectos de forma de las producciones (limpieza y linealidad de la escritura, tamaño y forma de las letras, etc.), los aspectos de contenido de las mismas.

De acuerdo al resultado del análisis de los textos y del tipo de interacción establecida entre maestra-niños y/o niños-niños, se consideraba, conjuntamente, si era pertinente realizar una *nueva planeación* a partir de otro contenido programático, o si era necesaria una *replaneación* de la actividad previamente desarrollada en el aula. La replaneación se realizaba al detectar la necesidad de que los niños volvieran a trabajar en sus producciones, a fin de que reflexionaran sobre ellas y corrigieran los aspectos léxico-sintáctico-semánticos, atendieran a las características de los registros (carta, cuento, etc.) y, en general, mejoraran sus textos. Así, se desarrollaron actividades en las que las maestras realizaron un trabajo de interacción con los niños para la revisión y corrección de los mismos. Como consecuencia de dicha revisión, los niños procedían a realizar lo que denominamos como reescritura de los mismos.

²² De acuerdo a Barabtarlo (op. cit.), "el diario de campo es un instrumento de observación de la realidad, que implica la descripción detallada de los acontecimientos, así como la interpretación de éstos, con base a un marco teórico de referencia".

d) Análisis de los datos

Como mencioné anteriormente, posterior a la realización de las actividades por parte de las maestras, éstas se analizaban en conjunto con ellas. Sin embargo, una vez concluido el año escolar (y, por lo tanto, el trabajo con las docentes), fue necesario realizar el análisis más detallado de algunos aspectos para la elaboración del informe final, en particular, de los relacionados con el tipo de interacción establecida entre maestra-niños y niños-niños.

Resultados

I. Interacción maestras-investigadoras

La interacción entre maestro-investigador, obedeció a los criterios de *horizontalidad* y de *participación plena*, fundamentados en la metodología participativa. De acuerdo a Barabtarlo (1989, op. cit.), estos criterios:

...aluden a las necesarias condiciones que facilitan la explicación y complementación de las experiencias de los sujetos. El criterio de horizontalidad supone una igualdad entre los individuos que participan en el proceso educativo, debido a que las experiencias tienden a adquirir la misma validez en el proceso de formación; y la participación plena se refiere a que todos los sujetos tienden a las mismas oportunidades para ser generadores, transmisores y receptores en el proceso de conocimiento.

Encontramos que es posible establecer una relación donde se tomen en cuenta las ideas, opiniones y experiencias, tanto del maestro como del investigador, en la búsqueda común de estrategias que favorezcan el dominio de la escritura de textos en los niños, atendiendo a las necesidades concretas surgidas en el aula. De esta manera, el tipo de interacciones establecidas incidieron en todos los actores involucrados en esta experiencia, dado el clima de libre participación y del trabajo desarrollado sobre el objeto de conocimiento (la escritura de textos en los niños). En este contexto, las concepciones sobre texto, aprendizaje y lenguaje pudieron ser objeto de reflexión y de modificación por parte de las maestras.

Llegaron a considerar que su práctica educativa es susceptible de ser observada y analizada por ellas mismas a partir del conocimiento y la reflexión acerca de los siguientes elementos: los textos producidos por los niños, las interacciones que ellos establecieron para crearlos y la actitud de las propias maestras ante el aprendizaje durante el desarrollo de las actividades.

Un resultado fundamental con respecto a los objetivos de la investigación fue el hecho de que las maestras se mostraron autosuficientes con respecto a las investigadoras, es decir, que aún sin la presencia del investigador comenzaron a generalizar su aprendizaje en su práctica cotidiana, tratando de solucionar los problemas de aprendizaje del grupo.

En el desarrollo de investigación-acción se produjeron avances y retrocesos en los actores involucrados ya que se trata de un proceso lento y difícil.

II. Situaciones pedagógicas para la escritura de textos

Con respecto al tipo de situaciones pedagógicas que se lograron establecer, a partir de la planeación entre maestras e investigadoras, se incluyeron los siguientes aspectos:

A) Vinculación de la escritura con otras áreas del conocimiento

Dado el carácter instrumental de la escritura en otras áreas del conocimiento y, en general, en situaciones de la vida cotidiana es que se consideró vincular la escritura de textos con las diferentes áreas del programa escolar, ya que en la escuela primaria generalmente la producción escrita es muy limitada o se remite casi exclusivamente al área de Español. Esta vinculación se realizó en las áreas de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.

B) Diversidad de registros.

En conjunto con las maestras, se consideró idóneo que los niños trabajaran frecuentemente con una diversidad de registros a lo largo del ciclo escolar, a fin de que se familiarizaran con su uso. Los niños fueron capaces de utilizar los diversos registros atendiendo a una intencionalidad y a su función comunicativa, ya que las maestras plantearon situaciones en que existían destinatarios reales y, a través del texto, se resolvería un problema de comunicación.

Los registros que se trabajaron son los siguientes: carta, cuento, noticia, guión teatral, pensamiento, autobiografía, poema, resumen, autocrítica, descripción, opinión, biografía, reseña histórica y semblanza.

C) Tipos de dinámica.

Los tipos de dinámica que se implementaron para la producción de textos fueron:

a) Grupal: interacción maestro-niños.

- b) En equipos: interacción niño-niño.
- c) Individual.

En las sesiones de análisis conjunto de las actividades en las que la interacción se estableció entre maestra-alumnos, las docentes pudieron identificar (mediante las transcripciones y las audiograbaciones) lo que decían y cómo lo decían, es decir, si permitían la participación de los niños, si eran ellas quienes aportaban la información o si partían de lo que decían los niños.

Con mayor frecuencia se realizaron las dinámicas en equipos, a partir de las cuales fue posible que las maestras observaran en los niños la posibilidad de negociación de roles para la ejecución de una tarea, así como de los contenidos que tendrían que expresarse por escrito, logrando con ello la sociabilización de los conocimientos. Se pudo observar que algunos niños participaban más que otros y que aún los que no participaban mucho se vieron favorecidos al tomar parte en un trabajo donde había niños con un mayor conocimiento, lo cual se vio reflejado en las producciones individuales.

Asimismo, fue interesante observar que un tipo de intervenciones por parte de los niños estaban dirigidas a centrar a los demás en el desarrollo de la tarea (incluso hubo quienes reclamaron a otros el no colaborar), otras a establecer o negociar los roles (por ejemplo, quién o quiénes serían los responsables de escribir) y otras a proponer o negociar los contenidos para una escritura.

La escritura grupal permitió a las maestras analizar su actitud ante el aprendizaje y reconocer que es posible favorecer la construcción del conocimiento, tomando como punto de partida lo que el propio niño sabe. Así, las maestras tomaban en cuenta las propuestas y opiniones de los niños y pudieron darse cuenta de lo que los niños son capaces de aportar en la construcción de los conocimientos compartidos.

En el análisis realizado en conjunto maestro-investigador, se observó que los tipos de dinámicas antes citados favorecieron en los niños el dominio de la escritura, constatándose esto tanto en las producciones colectivas como en las individuales.

D) Actividades de reescritura.

A partir del análisis de los textos, realizado entre maestras e investigadoras, se detectó la necesidad de que los niños volvieran a trabajar en sus producciones a fin de que

reflexionaran sobre ellas y las corrigieran. Se encontró que hacía falta que los niños explicitaran información, atendieran a las características de los registros y, en general, que mejoraran sus textos.

Se planeó con las maestras realizar actividades en que se retroalimentara a los niños para que, posteriormente, ellos realizaran una reescritura. Así, las maestras realizaban un trabajo grupal en el que se analizaba un texto (si era necesario, lo escribía en el pizarrón): los niños eran quienes hacían las observaciones y las maestras tomaba en cuenta las participaciones y reorientaban el trabajo. Bajo otras modalidades, los niños procedían a realizar la reescritura en equipo o de manera individual.

Al dar oportunidad a los niños de revisar y reflexionar sobre sus propias producciones (lo cual no es una práctica frecuente en la escuela), es posible que realicen adecuaciones considerando la intención comunicativa. Al tomar en cuenta a los destinatarios y el fin comunicativo, también es posible que reflexionen sobre la adecuación de los contenidos y de los recursos lingüísticos que de mejor manera expresen el significado.

Fue importante que las maestras dieran oportunidad a los niños de mejorar sus producciones requiriendo, en algunas ocasiones, de varios intentos para ello ya que debe considerarse que un primer texto no es, necesariamente, un producto final. Al respecto, es más difícil para los niños más chicos darse cuenta de que es necesario mejorar una producción ya que, por ejemplo, la redundancia y la falta de explicitación no les causa conflicto. En este sentido cobra gran importancia el trabajo compartido entre los niños.

E) Criterios de evaluación.

Un aspecto que logró ser considerado por parte de las maestras, fue el de ampliar los criterios utilizados en la evaluación de textos, dando importancia no solamente a los aspectos de forma de los mismos, sino también al aspecto de la expresión del significado.

F) Consignas

Las maestras lograron que sus consignas fueran cada vez más precisas y claras con respecto a la tarea que solicitaban que realizaran los niños. Ellas identificaron que las peticiones para la realización de las tareas pueden ser confusas y largas. De esta manera,

en ocasiones se piensa que los niños las comprenden y la actividad puede alterarse debido a que hace falta la explicitación y la precisión.

2.2.2.2 "La lengua escrita y las necesidades educativas especiales: una investigación-acción en la escuela primaria regular" (1994, en curso).

Identificación del problema

La presente investigación está enmarcada dentro de aquellas que tratan de apoyar los cambios y condiciones que se requieren en la escuela regular para responder a las *necesidades educativas especiales*, lo cual exige de un proceso de cambio en la forma de pensar y de actuar en relación a la educación de los alumnos. En este sentido, el papel del maestro es fundamental, sin embargo, resulta una tarea compleja el proceso de cambio del propio docente, el cual puede verse favorecido en el marco de la colaboración entre éste y los grupos profesionales de apoyo.

De acuerdo a los planteamientos y objetivos de la política educativa actual y a su contraste con la realidad social y educativa nacional, consideramos que la presente investigación constituye una opción para abordar el aspecto de la *formación docente*, en donde se promueva la colaboración entre maestro e investigador a fin de crear situaciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo del aprendizaje de todos los alumnos, incluyendo a aquellos que presentan necesidades educativas especiales en relación a los usos y funciones de la *lectura y la escritura*.

En el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos se plantean las orientaciones generales que deben guiar la práctica del maestro en la asignatura de Español y que son las siguientes:

Es importante fomentar en la aulas la creación de un ambiente propicio, con situaciones de aprendizaje variadas, que favorezcan en el educando el desarrollo del lenguaje oral y escrito mediante usos y funciones comunicativas reales (...). Asimismo, se necesita lograr la integración de los diferentes aspectos que conforman la materia, de tal manera que se reconozca la interrelación entre leer y escribir (...). De especial importancia es la propuesta de que los maestros aprovechen las materias del plan de estudios como espacios valiosos para el trabajo con el lenguaje oral y escrito. En este sentido deben considerar los intereses y las necesidades personales de los alumnos, y promover la cooperación y el trabajo conjunto entre ellos. De esta forma podrá alcanzarse

una educación más adecuada y significativa, se apoyará el desarrollo individual y social de los escolares, y se fortalecerán las potencialidades del país²³.

De esta manera, con la realización de este proyecto pretendimos abordar las siguientes problemáticas:

- a) La atención de las necesidades educativas especiales de los alumnos con dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita en la escuela primaria regular.
- b) La práctica del docente en el contexto de la realidad del aula y la escuela, en la búsqueda de soluciones a problemáticas relacionadas con el aprendizaje de la lengua escrita de sus alumnos.

Objetivo

De esta manera, el *objetivo* de la presente investigación fue incidir en la práctica del docente de escuela primaria regular a partir de la interacción maestro-investigador, en la creación conjunta de situaciones pedagógicas que respondieran a las a las necesidades educativas especiales de sus alumnos, en relación al aprendizaje de la lengua escrita.

Con la realización del presente proyecto se pretendió buscar una posibilidad que tratara de dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los niños de la escuela primaria regular en relación a los contenidos curriculares de la lengua escrita, bajo la perspectiva de favorecer en el niño el desarrollo de la comprensión en la lectura y la escritura en situaciones comunicativas reales.

El papel del maestro y su práctica pedagógica es fundamental a fin de tratar de evitar el rezago y la deserción escolar, atendiendo las necesidades educativas de sus alumnos, en oposición a la identificación de deficiencias y al tratamiento de las problemáticas segregando a los alumnos de los centros educativos regulares. En este sentido, se pretendió abordar el aspecto de la formación docente, considerando que el proceso de cambio del maestro puede verse favorecido en el marco de la colaboración entre éste y el investigador, en la búsqueda de soluciones a necesidades concretas derivadas del currículum, del aula y la escuela.

²³ S.E.P. (1992). *Educación Primaria. Contenidos Básicos*. Fernández Cueto. México. pp.9 y 10.

Interrogantes

En el desarrollo de esta investigación, nos planteamos las siguientes interrogantes:

- a) ¿De qué manera la práctica del docente de escuela primaria regular responde a las necesidades educativas especiales de sus alumnos en relación al uso de la lengua escrita?
- b) ¿Qué situaciones pedagógicas benefician el desarrollo del aprendizaje de la lengua escrita en los niños de escuela primaria regular y, en particular, de los que presentan necesidades educativas especiales?

Fundamentación teórica general

Actualmente, el papel que juega la Educación Especial en México se encuentra en un proceso en el que se busca que funja como una instancia que apoye a la Educación Regular, en donde la gran mayoría de la población escolar comparta las mismas aulas, excepto en el caso de los alumnos con problemas más severos. La Educación Especial es vista como un conjunto de medios personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo para que pueda responder satisfactoriamente a las necesidades particulares de los alumnos, a fin de que se propicie el desarrollo de sus habilidades y les permitan continuar aprendiendo por el resto de su vida.

Esta nueva concepción difiere de los modelos con una "óptica individualista", para centrarse en una propuesta educativa en la cual no se abordan las deficiencias como un fenómeno autónomo propio del alumno.

En el marco de la Modernización Educativa, la Educación Especial ha presentado un cambio conceptual ya que anteriormente se veía como una instancia paralela a la Educación Básica, donde se desarrollaban programas especiales de detección, evaluación y tratamiento, que aún y cuando tomaban en cuenta el currículum de la primaria regular, se consideraba la atención de las problemáticas de los alumnos de manera aislada y sin embargo, se buscaba el logro de la "normalización" y la "integración" de los alumnos. En el documento denominado Bases para una Política de Educación Especial (SEP, 1984), se menciona lo siguiente:

la "normalización" es un principio que recalca la importancia, para las personas con requerimientos de educación especial, de vivir en condiciones consideradas "normales", tanto como sea posible. (...) El concepto de "integración", en su acepción moderna, es la estrategia que se utiliza durante la edad del desarrollo para lograr la "normalización". La "integración" tiene una connotación más específicamente educacional, ya que tendrá lugar con la formación sistemática de la personas con requerimientos de educación especial.

El logro, tanto de la "normalización", como de la "integración", ha sido difícil, debido al tipo de atención que se ha proporcionado a los alumnos.

La educación especial adopta el concepto de Necesidades Educativas Especiales, cuyo objetivo prioritario no es el de "integrar" a los alumnos con algún tipo de déficit, sino el de transformar la escuela ya que los alumnos con necesidades educativas especiales son el producto de un currículum tradicional. Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos que los que se ofrecen al resto de los alumnos de la misma edad o nivel escolar.

En México, la Educación Especial no se encuentra ajena a esta nueva postura, ya que se ve obligada a transformar su modelo asistencial y terapéutico a un modelo propiamente educativo en donde todos tienen derecho a ser educados en su diferencia. *El punto de focalización ahora es la revisión del currículum que se le ofrezca a los alumnos, correspondiendo al sistema de Educación Especial apoyar el desarrollo de éste en la escuela regular y realizar las adecuaciones necesarias de acuerdo a las características de los alumnos.*

Para implementar este nuevo modelo es necesario realizar tareas de sensibilización a los profesionales que se dedican actualmente a la atención dentro de la educación especial, ya que se busca un cambio de conceptos y de funciones: pasar de la especialización del trabajo que se realiza de manera aislada con los alumnos, de quienes han concebido su trabajo como el de "expertos" que detentan un saber y unas técnicas especiales aplicables a la enseñanza de unos alumnos considerados igualmente especiales, al ámbito de la colaboración y apoyo con el maestro de escuela regular en la búsqueda común de soluciones a las problemáticas de los alumnos.

Asimismo, es necesaria la sensibilización a la comunidad de escuela regular ya que en ésta, el docente considera que la enseñanza se remite a la mera aplicación de los

programas vigentes educativos, además de que se presentan resistencias a cambiar las prácticas tradicionales: un profesorado de escuela regular al que siempre se le ha dicho, precisamente, que la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales corresponde a otros profesionales y no a ellos.

Ante esta situación es importante realizar un programa que considere la concientización de todo el que esté implicado en el proceso educativo, tanto maestros, padres de familia y autoridades civiles y educativas para que adopten una actitud positiva ante este necesario cambio.

Consideramos que es posible coadyuvar en la solución de las problemáticas que se presentan en el aula regular con respecto a la atención de las necesidades educativas especiales y el aprendizaje de la lengua escrita partiendo de una *concepción socioconstructivista del aprendizaje* (ver pág. 47) en un marco de colaboración maestro e investigador, tomando en cuenta las condiciones y necesidades reales del aula y la institución escolar.

Por otro lado, los aspectos de *lectura y escritura* fueron abordados en el aula atendiendo a sus usos, funciones y aspectos del significado (ver págs. 17 y 48).

Población

El trabajo en las escuelas se realizó durante los dos últimos meses del año escolar 1993-1994 (mayo y junio). De esta manera, trabajamos en dos escuelas primarias de acuerdo a lo siguiente:

Los niños (grado escolar)

Se trabajaría con dos grupos de escuela primaria regular en los grados de 2o. a 5o. grado, tomando en cuenta los siguientes factores:

- a) Se consideró que a partir del 2o. grado, y en especial a partir del segundo semestre del año escolar, los niños producen textos cortos y realizan lecturas.
- b) El 6o. grado no se tomaría en cuenta debido a que el tipo de actividades que generalmente se realizan en los últimos meses del año escolar, demandan al maestro una inversión de tiempo considerable, por lo que no sería factible involucrarlo en la investigación.

Los maestros

La participación de los maestros obedeció a los siguientes criterios:

- a) Que reconocieran la problemática, es decir, que consideren la necesidad de buscar soluciones pedagógicas en relación a la lengua escrita a fin de favorecer el desarrollo del aprendizaje de todos sus alumnos.
- b) Que su participación en la investigación se realizara de manera voluntaria, con el compromiso de trabajar en colaboración con el investigador durante el tiempo restante del año escolar.

Trabajamos con dos maestras que atendían grupos de 2º grado en dos escuelas primarias: la escuela "Xavier Mejía" estaba ubicada al sur y la "Emiliano Zapata" se encontraba al norte del Distrito Federal. Dos de las investigadoras realizaron un trabajo conjunto con la maestra de la escuela ubicada al sur de la ciudad, mientras que una investigadora hizo lo mismo con la maestra de la escuela de la zona norte. En mi caso, me correspondió trabajar en ambas escuelas.

Metodología

La *investigación-acción* (ver pág. 50) nos permitió abordar los aspectos de las necesidades educativas especiales y la lengua escrita en el contexto de la escuela primaria, incidiendo en la práctica del maestro.

En ambas escuelas se realizaron las siguientes *etapas* de investigación:

a) Integración de las investigadoras a las escuelas

En el caso de la escuela "Xavier Mejía", desde la realización de la investigación descrita en el apartado anterior (ver pág.45), la maestra ya había manifestado su interés por participar en el proyecto ya que consideraba necesario ampliar sus conocimientos a fin de mejorar su práctica educativa.

En el caso de la escuela "Emiliano Zapata", se realizaron entrevistas con autoridades, las cuales indicaron la escuela en la que era factible realizar la investigación. La directora de la escuela planteó los objetivos de la investigación a los maestros a fin de saber si alguno de ellos se interesaba en participar en la investigación.

En ambos casos, se buscó que en los grupos existieran niños identificados por las maestras con necesidades de atención en cuanto al aprendizaje de la lengua escrita.

b) Observación de aula

En cada escuela asistimos a dos o tres sesiones de trabajo cotidiano de las maestras con el fin de que existiera una familiarización mutua entre grupo (maestra y alumnos) e investigadoras. También fue posible realizar un primer acercamiento sobre las concepciones de las maestras en cuanto a las necesidades educativas especiales, la lectura y la escritura.

c) Trabajo de campo

Consideramos importante realizar un trabajo conjunto con el maestro en el que se *planearan, realizaran y analizaran* (ver págs. 51 y 52) situaciones pedagógicas que *consideraran la atención de las necesidades educativas especiales*, en relación a la lengua escrita, en los siguientes aspectos:

- A) *Lectura y escritura en función del aprendizaje de los contenidos curriculares en diferentes áreas del conocimiento*
- B) *Tipos de texto y de registros*
- C) *Tipos de dinámica*
- D) *Actividades de reescritura*

Asimismo, y durante el desarrollo del trabajo conjunto, fueron susceptibles de análisis y de modificación en la práctica de los docentes, los siguientes aspectos: *criterios de evaluación y consignas* por parte del maestro para la realización de tareas por parte de los alumnos.

Se consideraron los procesos de interacción que se presentaron en el aula en cuanto a la interrelación de los aspectos *discursivo y no discursivo*, focalizando en la interacción entre maestra-niños y niños-niños en la construcción de los conocimientos compartidos.

Tanto en la planeación, la realización y análisis de las actividades se emplearon audiograbaciones y el diario de campo (ver pág. 52) para la recolección de los datos. Además, durante la realización de las actividades se realizó la videofilmación de las mismas.

Actualmente, nos encontramos en la etapa del análisis (más fino) de los datos con el fin de realizar la elaboración del informe final.

Resultados

I. Interacción maestras-investigadoras

Para atender las necesidades de los niños con dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita (y también de otras áreas del aprendizaje), ambas maestras proporcionaban una atención individual a sus alumnos. La maestra de la escuela "Xavier Mejía" citaba a estos niños en un horario previo al inicio de las labores, mientras que la maestra de la escuela "Emiliano Zapata", los atendía en su escritorio mientras el resto del grupo realizaba las tareas propuestas.

Durante el trabajo conjunto realizado entre maestra e investigadoras en el breve lapso de dos meses, no es posible abordar en el aula los múltiples factores que se ven implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sin embargo, las maestras llegaron a considerar que el trabajo colectivo favorece en todos los niños su proceso de aprendizaje incluyendo a aquellos considerados con necesidades educativas especiales.

II. Situaciones pedagógicas para la escritura de textos

A) Lectura y escritura en función del aprendizaje de los contenidos de diferentes áreas del conocimiento

La lectura y la escritura de los textos jugaron un papel de apoyo para la adquisición de diversos conocimientos en áreas tales como las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales. En el caso de la lectura, ésta se realizaba tanto para adquirir información acerca de un contenido programático (investigación sobre un tema), así como para revisar y corregir los textos elaborados por los alumnos. En cuanto a la escritura, también constituyó un objeto de conocimiento tanto para los niños como para las maestras, susceptible de ser analizado y modificado.

B) Tipos de texto y de registros

Un aspecto que se trabajó de manera conjunta entre maestras e investigadoras fue el de la intencionalidad de la escritura, ya que a partir de dicho aspecto es posible elegir el tipo de texto y de registro más adecuados de acuerdo al propósito comunicativo. Los niños

elaboraron textos de tipo descriptivo, informativo y argumentativo incluyendo los siguientes registros: adivinanza, receta, consejos, carta, sinopsis, cartel y resumen.

C) Tipos de dinámica

Se consideraron los procesos de interacción que se presentaron en el aula en cuanto a la interrelación de los aspectos *discursivo* y *no discursivo*, focalizando en la interacción entre maestra-niños y niños-niños en la construcción de los conocimientos compartidos.

Se realizaron actividades en las cuales los niños elaboraron textos a partir de la interacción maestra-niños (reescritura colectiva de un texto) y niños-niños. En este último caso se realizó un seguimiento mediante el audio y el video de los niños que, de acuerdo a las maestras, requerían de mayor apoyo en el aprendizaje. En el caso de la escuela "Xavier Mejía", se observó que al inicio de la investigación la maestra separaba a la niña sobre la que se focalizó, del resto del grupo. En las dinámicas por equipo la niña no fue totalmente aceptada por sus compañeros, sin embargo en algunos de estos trabajos sus aportaciones fueron tomadas en cuenta para ser incluidas en la escritura de un texto. En cuanto a la escuela "Emiliano Zapata", el niño identificado por la maestra con dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura, ella acostumbraba asistirlo para elaborarle los márgenes del cuaderno, la fecha, etc., tareas que el niño no realizaba por sí mismo ya que se había establecido una relación de dependencia en este sentido. Durante el trabajo conjunto se observó en diversas ocasiones que, en los trabajos por equipo, a pesar de que el niño no participaba en la misma medida que sus demás compañeros, estos no solamente no lo rechazaban sino que manifestaban que sí estaba colaborando. Este niño, por lo general, estaba atento al trabajo que desempeñaban los demás integrantes del grupo de trabajo.

En ninguno de los dos grupos el trabajo en equipo era un aspecto que se trabajara de manera cotidiana. Para las maestras este fue un aspecto que representó dificultades en el momento de la implementación de este tipo de actividades en cuanto al papel de las docentes como coordinadoras y/o facilitadoras de una actividad para la consecución de un objetivo de aprendizaje.

D) Actividades de reescritura

Debido al breve tiempo del trabajo conjunto, en cada escuela únicamente se realizó una actividad de reescritura. En ambos casos las reescrituras se realizaron colectivamente, es decir, mediante un trabajo conjunto entre maestra y alumnos, siendo estos últimos

quienes señalaban el tipo de corrección que debía realizarse a los textos. En algunos casos dichas correcciones atendían a la formalidad del texto (tipo de letra, uso de mayúsculas, etc.) y, en otros casos, focalizaban en aspectos de contenido, tal como la explicitación de información relevante.

E) Criterios de evaluación

Fue posible que las maestras ampliaran sus criterios de evaluación en relación a los textos elaborados por los niños, atendiendo no solamente a los aspectos de forma de los mismos, sino también a los relacionados con la expresión del significado.

F) Consignas

Cada vez, las maestras fueron tomando en cuenta en sus consignas la inclusión de elementos tales como: intencionalidad de la escritura, tipo de dinámica y concepto de texto, dado que en ocasiones las consignas podían ser ambiguas en cuanto al tipo de tarea que debía realizarse.

CAPÍTULO 3

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

CAPÍTULO 3

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

La demanda de elevar la calidad educativa del país sigue vigente. Para ello es indispensable, entre otras cosas, considerar los aportes de la psicolingüística y de la lingüística del texto al campo de la educación, a fin de conocer de mejor manera la naturaleza de los procesos y dificultades de los niños en el aprendizaje de la lengua escrita. En el caso de la adquisición y dominio del sistema de escritura, ya hemos visto la trayectoria que en cuanto a investigación se ha desarrollado en la Dirección General de Educación Especial en el área de Lengua Escrita. Los dos trabajos que he descrito en los apartados 2.2.1.1 y 2.2.1.2 son los últimos que bajo la modalidad de investigación básica se llevaron a cabo en la Dirección General y que adquieren gran relevancia en la aproximación para comprender cómo el niño interactúa con un objeto de conocimiento específico y complejo al mismo tiempo, tal como lo es el texto, tanto para tratar de rescatar la cohesión como para expresarla por escrito ya que, como se ha visto, la comprensión de los elementos referenciales es básica para la adecuada organización de las relaciones de significado, sobre todo en los casos en que los elementos de lugar, tiempo, persona y de eventos o ideas amplias, son numerosos.

La importancia de los aportes de estas investigaciones radica en las implicaciones pedagógicas que pueden derivarse en el contexto del aula. En cuanto al aspecto de lectura, una de las estrategias más usadas en el aula para evaluar la comprensión consiste en solicitar al niño que narre la versión final del texto leído. Sin embargo, la respuesta del niño puede deberse a una tarea (limitada o amplia) de memorización o a proporcionar enlistados o enumeraciones de personajes. Ante preguntas específicas, el niño puede guiarse por elementos léxicos que le permitan encontrar fácilmente la respuesta. En todos estos casos, no se favorece el seguimiento de las cadenas referenciales. Por otro lado, una dificultad para tratar de responder verbalmente o por escrito a determinadas preguntas puede aparentar una incompreensión del texto por parte del niño.

Debido a lo anterior, es recomendable que el maestro realice preguntas específicas a sus alumnos con respecto a los contenidos de los textos para propiciar el seguimiento de las cadenas referenciales. En este sentido, considero que las situaciones de campo empleadas para la indagación de las investigaciones antes citadas, pudieran resultar instrumentos útiles para el maestro a fin de ayudar al niño a realizar reflexiones en torno a los elementos referenciales presentes en el texto. Así, en la indagación de la situación de lectura, es relevante conocer, no si el niño otorga una interpretación extra-textual sino si esta interpretación o hipótesis logra modificarla, replantearla o conservarla, de acuerdo al resto de la información proporcionada por el texto. En este sentido, es importante crear una dinámica donde el maestro focalice en tratar de que los niños expresen sus ideas con el fin de darse cuenta del grado de comprensión que van logrando.

Es importante realizar preguntas que impliquen una búsqueda de relaciones de significado entre los diferentes enunciados del texto y que, para el logro de dicho objetivo, se le de al niño la oportunidad de leer y releer cuantas veces sea necesario. El texto es un objeto permanente y el objetivo es que el niño lo comprenda y atribuya significados propios, para lo cual tiene que ser leído y releído.

En cuanto al aspecto de escritura, debe tomarse en cuenta que se trata de un aprendizaje en el que se involucra la coordinación, el dominio y la progresión en el apropiamiento de los elementos semántico, sintáctico y léxico, lo cual se alcanza de manera progresiva mediante el uso constante de los textos como medios que dan solución a problemas reales de comunicación. En cuanto al dominio de los elementos referenciales, el niño debe lograr, en un primer momento, no incurrir en extra-textualidades para que en seguida pueda resolver los problemas referenciales de tipo textual y así obtener, con mayor probabilidad, escrituras cohesivas y con una organización del contenido temático. Es importante que los maestros consideren estas dificultades de los niños en la producción de textos, de tal manera que el aula se convierta en un espacio donde sea posible que el docente propicie situaciones para que los niños reflexionen acerca de sus propias escrituras y sean susceptibles de ser mejoradas, en este caso, en lo que respecta al logro de producciones cohesivas.

Asimismo, es necesario que el maestro tome en cuenta que una escritura, por sí misma, no evidencia, en todos los casos, el grado de comprensión que el niño ha obtenido después de la lectura de un texto. Por lo regular, en el aula se evalúa la comprensión de determinados contenidos programáticos relacionados con las Ciencias Naturales y

Sociales a través de la escritura de aquello que los alumnos recuerdan o "comprendieron". Comprender un texto implica un proceso distinto al de producir un texto por escrito. Esto no significa desconocer que los textos reflejan las ideas o conocimientos de las personas. Lo que es importante considerar es que los niños que se encuentran en un proceso de consolidación del sistema de escritura aún presentan dificultades para expresar por escrito aquello que desean o que comprendieron. Es tarea del docente indagar qué es lo que el niño quiso expresar y si su escritura lo evidencia. En resumen, el objetivo es que en el aula se implementen aquellas situaciones que apoyen el proceso de aprendizaje de la lengua escrita de los alumnos.

Por otro lado, y en relación a lo anteriormente expuesto, podríamos preguntarnos lo siguiente: ¿cómo abordar la formación de docentes de tal manera que los aportes de las investigaciones realizadas apoyen su práctica cotidiana favoreciendo con ello el proceso de aprendizaje de sus alumnos? Como hemos visto en el capítulo II (ver pág. 46), la forma más común de tratar de apoyar la práctica del maestro ha sido mediante cursos de capacitación/actualización, así como también mediante la difusión de documentos con sugerencias pedagógicas y, con menos frecuencia, de documentos con orientaciones de tipo teórico.

Considero que estas estrategias pueden ofrecer una visión general al maestro sobre determinados aspectos, en especial en relación con la metodología de la enseñanza. Sin embargo, y sin pretender desvalorizar estas acciones, esto no resuelve problemáticas concretas del maestro con respecto al aprendizaje de sus alumnos. La experiencia obtenida en las dos últimas investigaciones descritas en este informe (ver apartados 2.2.2.1 y 2.2.2.2) mostraron que aún y cuando existió un trabajo directo y conjunto entre maestras e investigadoras éste resulta lento y difícil en la búsqueda de condiciones que permitan la reflexión, la toma de conciencia y la transformación de la práctica educativa, partiendo de la realidad del aula y la escuela. La complejidad se relaciona con el hecho de que en el trabajo conjunto se vió implicado el estudio de una serie de elementos presentados simultáneamente, a saber: una concepción de aprendizaje, de lectura, de escritura, de lenguaje e implicaciones pedagógicas al respecto.

¿Cómo implementar acciones pedagógicas que favorezcan el aprendizaje de los alumnos? Puedo concluir que las situaciones pedagógicas en las que maestro propicia que los niños expresen sus ideas tanto entre maestro-niños como entre niños-niños, a partir de un

contenido o una tarea de aprendizaje, favorecen la construcción de los conocimientos de manera compartida.

Asimismo, puedo decir que es importante que el docente plantee situaciones atendiendo a la funcionalidad e intencionalidad de la escritura, propiciando que los niños reflexionen acerca de sus propios textos para que estos sean mejorados, logrando con ello el propósito comunicativo. De esta manera, la evaluación de los textos debe focalizar, no solamente en su carácter estructurado (lingüístico), como también a los elementos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que los aspectos funcionales y pragmáticos de la escritura, así como los conocimientos compartidos abordados en el aula, son relevantes.

Por otro lado, también es necesario realizar una revisión o reflexión sobre la formación del profesional de la educación, en este caso, el pedagogo: ¿con qué elementos cuenta de tal manera que pueda realizar aportaciones tanto al maestro como al grupo interdisciplinario de trabajo, sea que el objetivo a lograr tenga que ver con la investigación o con el apoyo que se brinde al docente? En el trabajo conjunto con maestros de escuela primaria en ejercicio, para el pedagogo ha sido fundamental el conocimiento sobre la naturaleza del aprendizaje del niño, no solamente en la interacción sujeto-objeto (paradigma constructivista), sino también en la interacción con los otros (paradigma socioconstructivista).

En general, se puede decir que las investigaciones en las que colaboré cumplieron con los objetivos propuestos y que, de acuerdo a estos, se plantearon metodologías adecuadas obteniéndose resultados que constituyen aportaciones aproximativas al campo del conocimiento de los procesos educativos.

Finalmente, es importante continuar en la búsqueda de soluciones de las problemáticas educativas actuales, tanto en el campo de la investigación como en el de la implementación de estrategias de solución.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Barabtarlo, Anita. (1989). Propuesta didáctica para la formación de profesores en investigación educativa: método de la investigación-acción. México: CISE-UNAM.
- Bernárdez, Enrique. (1982). Introducción a la lingüística del texto. Madrid: Espasa Calpe.
- Calvo M.T., Chiu, Y., González, M.B. y Parra, M. (1991). Dificultades de los niños en la escritura de los elementos referenciales a partir de la lectura de un texto. Dirección General de Educación Especial. México: SEP.
- Calvo, M.T., Chiu, Y., Mejía, D., Mulato, E. y Terrazas, A.G. (1993, en prensa). La escritura de textos en la escuela primaria. Orientaciones pedagógicas para la producción de textos. Dirección General de Educación Especial. México: SEP.
- Chiu, Y., Pellicer, A., Vargas, M.A. y Vernon, S. (1988). La comprensión de la referencia en la lectura y la escritura. Dirección General de Educación Especial. México: SEP-OEA.
- Coll, César. (1991). Actividad conjunta y habla: una aproximación a los mecanismos de influencia educativa. Barcelona: DGICYT.
- Ferreiro, E., Gómez-Palacio, M y cols. (1982). Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. Fascículos 1 al 5. Dirección General de Educación Especial. México: SEP-OEA.
- Ferreiro, E., Gómez-Palacio, M., Guajardo, E., Rodríguez, B., Vega, A. y Cantú, R.I. (1979). El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura. Dirección General de Educación Especial. México: SEP-OEA.

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1980). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México: Siglo XXI.
- Gómez-Palacio, M., Cárdenas, M., Guajardo, E., Kaufman, A.M., Maldonado, M.L., Richero, N. y Velázquez, I. (1982). Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. Dirección General de Educación Especial. México: SEP-OEA.
- González, C., González, M.B., López, L.M., Martínez, R.M., Medina-Mora, M., Moctezuma, M. y Salinas, L. (1986). Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. Dirección General de Educación Especial. México: SEP-OEA.
- Goodman, K. y Goodman, Y. (1977). Learning about psycholinguistic processes by analyzing reading, in Harvard Educational Review, vol 40 (3). University of Arizona.
- Halliday, M.A.K. y Hasan R. (1981). Cohesion in english. London: Longman.
- Oquist, Paul (---). Las bases teóricas de la investigación-acción. La epistemología de la investigación-acción. ----
- Pellicer, M. Alejandra. (1988). La expresión lingüística de las relaciones temporales en producciones escritas de niños entre 7 y 12 años de edad. (Tesis de Maestría). México: DIE-CINVESTAV.
- S.E.P. (1974). Español. Sexto grado. Lecturas. México: SEP.
- S.E.P. (1984). Bases para una política de educación especial. Dirección General de Educación Especial. S.E.P. México.
- S.E.P. (1984). Español. Tercer grado. Lecturas. México: SEP.
- S.E.P. (1985). La educación especial en México. Dirección General de Educación Especial. México: S.E.P.

- S.E.P. (1988). El método clínico: un apoyo en la interacción maestro-alumno. Dirección General de Educación Especial. S.E.P. México.
- S.E.P. (1992). Educación primaria. Contenidos básicos. México: Fernández Cueto.
- Scardamalia, T. (1982). "The role of production factors in writing ability", en What writers know: the language, process and structure of written discourse. New York Academic Press.
- Smith, F. (1973). Psycholinguistic and reading. New York: Holt Rinehart and Winston Inc.
- Smith, F. (1983). Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México: Trillas.
- Vernon, Sofia A. (1986). El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura (en la transición entre los periodos pre-silábico y el silábico). (Tesis de Maestría). México: DIE-CINVESTAV.