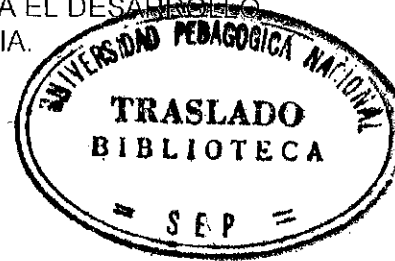


✓
TALLER DE "CALIDAD DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO"
PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS NIÑOS
DE LOS CENTROS ASISTENCIALES DE DESARROLLO INFANTIL
No. 36 Y 71 DEL SISTEMA NACIONAL PARA EL DESARROLLO
INTEGRAL DE LA FAMILIA.



T E S I S

PRESENTA

LUIS FELIPE LORTIZ GOMEZ

MEXICO, D.F.,

SEPTIEMBRE DEL 2000

TALLER DE "CALIDAD DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO"
PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS NIÑOS
DE LOS CENTROS ASISTENCIALES DE DESARROLLO INFANTIL
No. 36 Y 71 DEL SISTEMA NACIONAL PARA EL DESARROLLO
INTEGRAL DE LA FAMILIA.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN EDUCACION

P R E S E N T A:
LUIS FELIPE ORTIZ GOMEZ

DICTAMEN DE TRABAJO PARA TITULACIÓN

México, D.F., 5 de septiembre de 2000.

C. PROFR. LUIS FELIPE ORTIZ GOMEZ
P R E S E N T E .

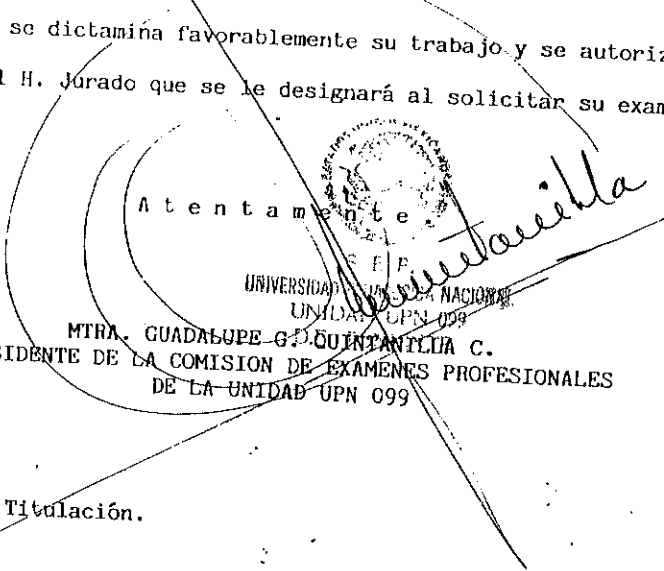
En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, titulado:

"TALLER DE CALIDAD DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS CENTROS ASISTENCIALES DE DESARROLLO INFANTIL No. 36 y 71 DEL SISTEMA NACIONAL PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA FAMILIA"

Opción TESIS a propuesta del asesor pedagógico -
PROFRA. MA. LOURDES SANCHEZ VELAZQUEZ, manifiesto a usted, que reúne los -
requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se autoriza a presentarlo ante el H. Jurado que se le designará al solicitar su examen profesional.

Atentamente


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 099
MTRA. GUADALUPE G. QUINTANILLA C.
PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES PROFESIONALES
DE LA UNIDAD UPN 099

c.c.p. Depto. de Titulación.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 099, D.F. PONIENTE
NICOLAS SAN JUAN #340
COL. DEL VALLE
DELEG. BENITO JUAREZ
MÉXICO, D.F. 03100

C. MTRA. GUADALUPE G. QUINTANILLA CALDERON
DIRECTORA DE LA UNIDAD UPN 099, D.F. PTE.
P R E S E N T E

COMISIÓN DE TITULACIÓN

CONSTANCIA DE TERMINACIÓN DE TRABAJO DE TITULACIÓN

México, D.F., 26 de agosto del 2000.

Como director del trabajo de titulación del estudiante egresado de LE ' 94:

LUIS FELIPE ORTIZ GOMEZ

Se considera terminado el documento final, cuyo título es: TALLER DE "CALIDAD DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO" PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS NIÑOS DE LOS CENTROS ASISTENCIALES DE DESARROLLO INFANTIL NO. 36 Y 71 DEL SISTEMA NACIONAL PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA FAMILIA.

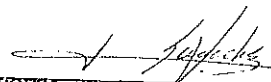
El cual se ubica en la opción de titulación: TESIS

Con base en lo anterior, se extiende la presente constancia a fin de continuar la revisión correspondiente del documento por parte de la Comisión de Titulación.

A T E N T A M E N T E

DIRECTOR DE TESIS

ASESOR DE CONTENIDO


PROFRA. MA. DE LOURDES SANCHEZ V.


ASESOR PEDAGOGICO

c.c.p.: Director de Titulación.
Interesado.


CAYETANO GABRIEL FLORES

**“TODO NIÑO O NIÑA TIENE DERECHO
A UN DESARROLLO ÓPTIMO
Y POR TANTO,
LOS ADULTOS TENEMOS LA OBLIGACIÓN
DE PROPORCIONAR
CUIDADOS, ESTIMULACIÓN Y EDUCACIÓN
QUE PUEDA FACILITAR SU DESARROLLO
HASTA SUS MÁXIMAS CAPACIDADES”**

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO I	
A. PROPÓSITO	5
B. DIAGNÓSTICO	5
C. CENTROS ASISTENCIALES DE DESARROLLO INFANTIL	5
CAPITULO II	
A. MARCO TEÓRICO	16
B. INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA	16
C. CONOCIMIENTOS PREVIOS Y APRENDIZAJE ESCOLAR	24
CAPITULO III	
A. METODOLOGÍA	34
B. ACTIVIDADES ESPECÍFICAS CON LOS PADRES DE FAMILIA PARA APRENDER LOS ASPECTOS BÁSICOS DE LA LECTO-ESCRITURA	41
EL TALLER "CALIDAD DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO"	45
1. LA INFLUENCIA DEL MEDIO SOCIOCULTURAL Y ECONÓMICO DEL INDIVIDUO EN EL DESARROLLO DE SU LENGUAJE ORAL Y ESCRITO	47
2. APORTACIÓN DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA DE LOS ADULTOS PARA DESARROLLAR SU COMPETENCIA COMUNICATIVA	51
3. LAS PRACTICAS ALFABETIZADORAS FUERA Y DENTRO DE LA ESCUELA COMO HERRAMIENTAS PARA LOGRAR LA COMUNICACIÓN	59
4. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE LOS INDIVIDUOS A PARTIR DE SUS EXPERIENCIAS PREVIAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS APRENDIZAJES	62
5. APORTACIONES DEL TALLER DE "CALIDAD DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO" EN LA VIDA COTIDIANA DE LOS PARTICIPANTES	67
CONCLUSIONES	72
EVALUACIÓN DE ACCIONES DEL TALLER DE "CALIDAD DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO".....	76
INFORME DE RESULTADOS DEL TALLER DE "CALIDAD DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO	78
RECOMENDACIONES	82
BIBLIOGRAFÍA	86

INTRODUCCIÓN

Los Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil también llamados CADI No. 36 y No. 71 dependientes del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) son los centros donde laboro, mi función es la de médico escolar.

Durante aproximadamente 10 años he colaborado en ellos y me he enfrentado a una situación particular de los niños que se encuentran en el nivel de instrucción preescolar, al igual que las educadoras observé que muchos niños, si no es que la mayoría, tenían dificultad en la habilidad o actitud para el desarrollo del lenguaje, por ejemplo no podían expresar con claridad, fluidez y coherencia, hechos y experiencias de su vida cotidiana, comprender y transmitir los mensajes verbales que recibían.

Los niños que asisten a los CADI, son hijos de padres de familia que tienen la necesidad de trabajar y no tienen prestaciones sociales; la mayoría de ellos tienen un nivel de estudios básico y generalmente no se percatan de la problemática que ocasiona las deficiencias del lenguaje que ellos padecen y que transmiten a su vez a los hijos.

Estas deficiencias del lenguaje entorpecen la comunicación oral y escrita con sus semejantes y dificulta su capacidad de establecer y sostener las relaciones verbales. Por tal motivo se vio en la necesidad de implementar un Taller de "Calidad del lenguaje oral y escrito" para los padres de familia, y retomando los conocimientos que alguna vez obtuvieron en sus años de educación formal, con el fin de modificar sus actitudes y aptitudes verbales a favor de ellos y de sus hijos.

A partir del desarrollo de una alternativa de solución innovadora los padres de familia se involucran en los procesos educativos para dar solución a esta problemática que presentan ellos y sus hijos, y es a través de la investigación acción participativa que se desarrollan sus potencialidades de participación, cooperación, disponibilidad, creatividad y motivación ayudándoles a resolver la problemática que les afecta como grupo social.

Consideramos que el

El habla social o habla de la comunicación se define como la forma de hablar que se adapta estrictamente al lenguaje del compañero. Así desde muy temprana edad el Lenguaje permite establecer y mantener contacto con otras personas, los niños adaptan sus mensajes a las demandas de la situación, así como las personas reaccionan ante la información de retorno que reciben.

Por medio de la sociolingüística, que estudia la interacción entre el lenguaje y el ambiente social, los investigadores han tratado de descubrir lo que origina estas diferentes pautas del habla, los niños no son simplemente menos maduros lingüísticamente, su lenguaje también difiere en calidad según el ambiente social en que se desarrollen.

Algunos programas como es el Operación Head Start, financiado por el gobierno de los Estados Unidos en los años 60', tratan de dar a los niños pobres una ayuda temprana en la vida, atendiendo su salud física, su bienestar social y sus necesidades educativas, poniendo especial atención en el aprendizaje para hablar y escuchar, superar la timidez y desarrollar la coordinación motora. También existen otros programas que se dedican al mismo fin como: Home start, el Brookline Early Educación Project, éstos han tenido éxito en mejorar las habilidades lingüísticas e intelectuales de los niños, cambiando ciertos aspectos de la interacción progenitor-niño, como se mencionan en las investigaciones realizadas en Estados Unidos de Norteamérica. (Lewis, M y Roseaanbaum, "Firendship and peer relations", New York, 1975. Conjunto de artículos que se centran en la importancia de las relaciones entre compañeros en el desarrollo del niño).

Es de suma importancia que los niños tengan información de retorno de una persona adulta que tenga claridad al respecto y pueda así mismo ayudarlos a clarificar sus ideas. Tal información de retorno con frecuencia es deficiente en los hogares de escasos recursos económicos. Se requiere además de comprometer a los padres mediante la instrucción relacionada con el desarrollo del niño y proporcionar asesoría familiar.

Hay que educar a los padres de familia para que busquen el significado de las palabras, hagan uso adecuado de algunas nuevas, las razonen y se comuniquen de una mejor manera. Así despertarán una sensación de dominio y seguridad que repercutirá en la forma de comunicación con sus hijos y sus semejantes.

Así es como surgió esta alternativa de solución a través de un taller, que fue un espacio donde los padres de familia interactuaron, donde se generó o se transformó los conocimientos, valores y habilidades.

El taller de calidad del lenguaje oral y escrito proporcionó herramientas para mejorar la lectura y la escritura, como un medio de comunicación; permitió la recuperación de habilidades que los padres habían adquirido en algún momento de su educación formal y se han olvidado, apoyó su función como educadores de sus hijos, proporcionándoles elementos teórico-prácticos que fortalecieron y modificaron su modelo formativo, además de contribuir a la integración familiar y una convivencia más sana, cálida y respetuosa.

El propósito del taller, fué ofrecer a los padres de familia la oportunidad de enriquecer sus experiencias en el lenguaje oral y escrito, beneficiando la comunicación que establece con sus hijos y sus semejantes. El taller proporcionó a los participantes un espacio para descubrir en la práctica, principios y metodología para favorecer la participación, el proceso de indagar su realidad cotidiana y poderla transformar en lo posible y lo deseable.

- El Taller esta basado en la propuesta de investigación acción participativa, no pretende resolver totalmente una problemática del lenguaje oral y escrito que afecta a un grupo de individuos, sino que pretende sensibilizar, y en lo posible concientizar a los individuos que la padecen, para poderla resolver, con los recursos que tienen a su alrededor y transformar su realidad, implementando instancias participativas para el análisis colectivo, determinando estrategias de acción para su aprendizaje.

CAPÍTULO I

A. PROPÓSITO.

Desarrollar habilidades y destrezas de comunicación verbal en los padres de familia, a través de un taller de calidad del lenguaje oral y escrito, que favorezca el uso adecuado del lenguaje oral de ellos y sus hijos.

B. DIAGNÓSTICO.

CENTROS ASISTENCIALES DE DESARROLLO INFANTIL.

En gran número de familias, las mujeres han tenido la necesidad de incorporarse a la actividad económica, por tal motivo, tienen cada vez menos posibilidades para atender adecuadamente la formación de sus hijos, sobre todo aquéllas cuya situación socioeconómica es precaria en virtud de que sus múltiples carencias no les permiten solventar sus necesidades más elementales.

Ante este panorama el Gobierno federal a través de sus instituciones ha implementado diversas medidas a favor de la población menos beneficiada, que les permita el ascenso a niveles deseables de bienestar.

El DIF como encargado de lograr asistencia social, promueve acciones a favor de la atención de menores en Centros Educativos que respondan a la demanda social de la población productiva del país.

Hasta el año 1999 el DIF contaba con 54 Centros Educativos en los cuales se atiende a menores desde 45 días de nacidos a 5 años 11 meses, hijos de madres trabajadoras de escasos recursos económicos, en su mayoría carentes de prestaciones sociales. La atención que reciben, está enfocada a promover el desarrollo biopsicosocial del menor a través de un servicio integral (multidisciplinario). Con la finalidad de favorecer su desarrollo integral, así como fortalecer la participación activa y responsable de la familia en beneficio de los menores.

A continuación se describen los centros asistenciales de desarrollo infantil del DIF:

Número de Unidades:

- CADI No. 36 Xochicalco No. 502, Narvarte.
- CADI No. 71 Cda. Del Pedregal No. 31, Coyoacán.

Capacidad instalada.

- CADI No. 36.....100 niños.
- CADI No. 71.....130 niños.

Horario de servicio.

- 7:00 hrs. a 17.00 hrs. de lunes a viernes.

Población atendida.

- Niños de 45 días de nacidos a 5 años 11 meses de edad.

Nivel de atención.

- Lactantes: 45 días de nacidos a 1 año 6 meses de edad.
- Maternales: 1 año 7 meses a 3 años 11 meses de edad.
- Preescolares: 4 años a 5 años 11 meses de edad.

Servicios asistenciales.

- Alimentación.
- Educación.
- Trabajo Social.
- Salud.

Aportación económica.

- Cuota mensual por Servicio Integral (por menor inscrito). Determinada con base en estudio Socioeconómico.

Relaciones internas.

- Departamento Técnico Normativo y su Coordinación Técnica de Centros Educativos DIF.

Relaciones externas.

- Unidad Educación Inicial de la SEP.
- Dirección General de Educación Preescolar de la SEP.

ÁREAS QUE COMPONEN EL CENTRO ASISTENCIAL DE DESARROLLO INFANTIL.***Área Administrativa Operativa.***

Se encarga de organizar y controlar las actividades técnico-administrativas y operativas de los servicios que se proporcionan en el CADI, de acuerdo a los lineamientos y programas normativos de la Dirección de Promoción y Desarrollo Social, DIF.

Servicio de Trabajo Social.

Realiza la valoración socioeconómica de las familias solicitantes del servicio para determinar el ingreso de menores al CADI y el monto de aportación económica así como conocer su dinámica familiar y proporcionar orientación a los padres en beneficio del menor asistido.

Servicio Médico.

El Servicio Médico se orienta básicamente hacia la realización de acciones preventivas encaminadas a promover y mantener la salud física del menor como son: formación de hábitos higiénicos y de alimentación, revisión y consulta de su estado general de salud del menor, orientación sobre aspectos de educación para la salud a padres de familia, como a menores y personal en general así como las canalizaciones oportunas.

Servicio de Odontología.

Su función básica es mantener y recuperar el estado bucodental del menor a través de acciones curativas y preventivas, éstas encaminadas a la adquisición y reafirmación de hábitos de higiene bucodental del niño y su familia.

Servicio Educativo.

La función principal del servicio se encamina a desarrollar programas en forma conjunta a las acciones asistenciales, a fin de proporcionar una atención integral al menor.

Servicio de Alimentación.

Este servicio proporciona al niño alimentación balanceada, suficiente, adecuada e higiénicamente preparada a fin de elevar o mantener el estado nutricional de la población infantil atendida.

Servicios Generales.

Su función principal es mantener en condiciones de orden y limpieza las instalaciones, equipo y mobiliario del CADI.

SITUACION DE LOS PADRES.

Actualmente gran número de personas que conforman la comunidad de padres de familia de los Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil, tiene cada vez menos tiempo para atender adecuadamente la formación de sus hijos y menos posibilidades económicas para cubrir las necesidades más elementales de éstos.

Al entrevistar a los padres de los niños, se detectó que son personas en condiciones económicas precarias, pues son domésticas, obreras o empleadas, tienen un nivel educativo: de primaria no terminada, primaria, secundaria, carrera comercial u oficio de comerciante.

Los padres conviven poco tiempo con sus hijos, pues sus jornadas de trabajo son de 8 y hasta de 12 horas al día, cuando llegan a sus hogares se dedican a los quehaceres de la casa, esta situación propicia una comunicación escasa y deficiente, por lo tanto, los hijos son poco estimulados en las áreas de su desarrollo, principalmente el lenguaje.

Esta información se obtuvo de los estudios socioeconómicos que les practicó el área de trabajo social, como requisito al ingreso del menor a los Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil. No. 36 y No. 71. Como parte de este estudio, existe un rubro donde se recaba la información del nivel de estudios de los padres, el cual se presenta a continuación:

RELACIÓN DE PADRES DE FAMILIA Y GRADO DE ESCOLARIDAD
(período comprendido de abril a julio de 1998)

<i>ESCOLARIDAD</i>		<i>No. DE PADRES</i>	<i>%</i>
CARRERA UNIVERSITARIA	TERMINADA	0	0
	INCOMPLETA	3	1.91
CARRERA TÉCNICA	TERMINADA	16	10.19
	INCOMPLETA	7	4.45
CARRERA COMERCIAL	TERMINADA	17	10.82
	INCOMPLETA	5	3.18
BACHILLERATO	TERMINADA	12	7.64
	INCOMPLETA	16	10.19
SECUNDARIA	TERMINADA	32	20.38
	INCOMPLETA	12	7.64
PRIMARIA	TERMINADA	26	16.56
	INCOMPLETA	8	5.09
SABE LEER Y ESCRIBIR		3	1.91
ANALFABETA		0	0
TOTAL		157	100

- El porcentaje de padres prevalece en el nivel de estudios de secundaria terminal con un 20.38%, e incompleta 7.64%.
- En segundo lugar primaria terminada con un 16.56% e incompleta 5.09%.
- Y en tercer lugar el nivel medio superior: carrera técnica 10.19%, bachillerato 10.19% y carrera comercial 10.82%.

Al analizar los propósitos de la educación preescolar las educadoras de los CADI, se percataron del uso inadecuado del lenguaje ya que éstos definen los aprendizajes que habrán de adquirir los niños y las niñas en este nivel educativo; estos aprendizajes consideran las capacidades que permiten al preescolar enfrentar los retos que la realidad social le plantee, uno de ellos muy importante, es el ingreso al siguiente nivel educativo.

Los propósitos de la educación preescolar definen las competencias como el conjunto de habilidades y aptitudes que los niños y las niñas adquirirán al asistir a los Centros Asistenciales de Desarrollo Infantiles, entre ellas está el lenguaje.

Definiendo como la capacidad de realizar una tarea con base en el conocimiento y la experiencia la actitud como la tendencia a comportarse de cierta manera; podríamos decir que las habilidades como las actitudes constituyen maneras de pensar y actuar. Ambas se adquieren a partir de la experiencia social del sujeto, es decir, de la influencia de los otros.

En la conformación de las habilidades y actitudes están presentes aspectos afectivos y cognitivos. Para adquirir habilidades y actitudes se requiere de convergencia de tres elementos; el primero de naturaleza biológica y los otros dos de índole sociocultural: los conocimientos y las prácticas habituales.

Uno de los propósitos que se pretende lograr en el nivel preescolar, es que el niño comunique sus ideas, experiencias, sentimientos y deseos utilizando diversos mensajes. Las educadoras al evaluar el lenguaje de los menores detectaron el uso inadecuado de los niños y las niñas ya que éstos presentaron dificultad en la capacidad de utilizar el lenguaje en un contexto comunicativo y funcional para comprender y ser comprendidos; es decir para exteriorizar conocimientos, ideas, experiencias, sentimientos, relaciones, en diversos ámbitos de su realidad.

PERFIL DE UNA EDUCADORA DEL CADI.

De acuerdo al manual de operación de los centros asistenciales de desarrollo infantil, DIF, Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. México, D.F..

CONOCIMIENTOS:

- Conocimientos del desarrollo infantil, técnicas didácticas, programas educativos y planeación de actividades.

CARACTERÍSTICAS:

- Habilidad de organización, atención y manejo de grupos de niños, así como buenas relaciones humanas, creatividad y entusiasmo.

EDAD:

- De 20 a 35 años.

SEXO:

- Femenino.

ESTADO CIVIL:

- Soltera o casada.

ESCOLARIDAD:

- Título de maestra en educación preescolar.

FUNCIONES:

- Planear las actividades educativas y asistenciales que se lleven a cabo con los menores a su cargo con base en los programas establecidos por SEP y DIF.
- Efectuar las actividades pedagógicas con los menores que asisten al CADI.
- Orientar y asesorar permanentemente a las asistentes educativas, en la correcta ejecución de sus actividades.
- Mantener una comunicación permanente con los padres de familia.
- Proporcionar un ambiente de afecto, seguridad y tranquilidad a los menores.
- Coordinarse con los demás servicios (Trabajo Social, Médico, Nutrición) para realizar canalizaciones en caso necesario.
- Mantener una estrecha comunicación y colaboración con el responsable del Centro y demás personal del CADI, a fin de que el servicio asistencial se proporcione en forma integral.
- Fomentar permanentemente hábitos de higiene personal y urbanidad en los menores, durante su permanencia en el CADI.
- Atender las recomendaciones del Médico del CADI, referente a los casos de los niños que presenten una situación particular referente a la salud, para proporcionarle una atención adecuada.
- Participar y colaborar en los eventos y programas especiales que se realicen en el CADI.
- Las demás que de manera expresa le asigne su jefe inmediato.

CUADRO DEL PERSONAL ENCARGADO DE LA ATENCIÓN DE LOS NIÑOS
(Datos obtenidos en el período comprendido de abril a julio de 1998)

CADI	NIVEL	No. EDUCADORAS	ASISTENTES EDUCATIVAS	PUERICULTISTAS
	LAC.	0	1	0
No. 36	MAT.	1	1	0
	PREESC.	1	1	0
	LAC.	0	1	1
No. 71	MAT.	1	1	0
	PREESC.	1	1	0
	TOTAL	4	6	1

Las educadoras (ver cuadro) observaron que muchos de sus niños, si no es que la mayoría, tienen dificultad en la habilidad o actitud para el desarrollo del lenguaje, en particular se mencionan las siguientes:

- Expresarse con claridad, fluidez y coherencia, acerca de los hechos y experiencias de su vida cotidiana.
- Comprender los mensajes verbales.

RUBROS ESPECÍFICOS:

CONOCIMIENTOS:

- Conocer la pronunciación correcta de las palabras.
- Conocer palabras diferentes para decir lo mismo.
- Conocer el diccionario (vocabulario).
- Conocer que existen palabras cuyo significado varía en función del contexto y la intención con que se dice.
- Conocer el nombre de los objetos de su entorno.

PRACTICAS HABITUALES:

- Narrar en forma lógica y secuencial ideas, experiencias, sucesos, etc.
- Describir lo que harán, lo que están haciendo o lo que hicieron, así como objetos, eventos y relaciones.
- Preguntar el significado de palabras que desconoce.
- Pronunciar en forma correcta.
- Producir y reconocer variaciones en la forma de hablar según la persona a quién se dirige.
- Explicar sus ideas, sentimientos, emociones, temores.

- Describirse a sí mismos y a otros.
- Comentar sobre lo que dicen.
- Expresar y argumentar sus opiniones y decisiones.
- Conversar con otras personas.
- Expresar dudas, preguntas, desacuerdos, conclusiones.
- Proponer y transmitir mensajes dirigidos a distintas personas.
- Seguir y dar instrucciones.
- Jugar con enunciados: completar, cambiar el orden de la palabras, construir absurdos.
- Participar en dramatizaciones, cantos, conferencias, asambleas.

A través de esta serie de actividades desempeñadas en las aulas escolares, es como las educadoras de los grupos de maternal A, B y C, y preescolar A, B y C, y el médico de los CADIs No.36 y No.71; fueron capaces de detectar el uso inadecuado del lenguaje en los grupos a su cargo.

Durante las reuniones que se llevan a cabo cada mes en los Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil, para tratar asuntos específicos del Centro y de los niños, se tuvo la oportunidad de escuchar a los padres de familia y se observó que los padres hacen también uso inadecuado del lenguaje, es decir:

TIENEN DIFICULTAD PARA:

- Expresarse con claridad, fluidez y coherencia.
- Comprender los mensajes verbales y escritos.
- Desconocen la pronunciación correcta de las palabras.
- Desconocen palabras diferentes para decir lo mismo.
- No saben narrar en forma lógica y secuencial ideas, experiencias y sucesos.
- Se les dificulta describir lo que harán, lo que están haciendo o lo que hicieron.
- No pronuncian correctamente.
- Es pobre su vocabulario.
- No saben producir ni reconocer variaciones en la forma de hablar según la persona a quien se dirigen.
- No se expresan ni argumentan sus opiniones y decisiones.
- Su conversación es pobre y cortante.
- No expresan dudas, preguntas, desacuerdos o conclusiones.

Todas estas actitudes son transmitidas a sus hijos y la mayoría de los padres la toman como natural.

Al analizar los escritos que tiene que realizar para trámites de ingreso del niño al CADI y en el cuestionario aplicado para conocer la relación del padre-hijo, se obtuvo la siguiente información:

- Se les dificulta la comprensión de mensajes escritos.
- No reconoce la utilidad del lenguaje escrito, como una forma de comunicación y de recibir o dar información. Practican la lectura como una forma de recreación, leen revistas populares, que más que ayudar al lenguaje lo deforman.
- Representan sus ideas gráficamente con un sin número de errores gramaticales (ortografía y sintaxis).
- Desconocen la utilidad de la lectura y escritura.

Los padres piensan o tienen la idea de que esta situación NO les afecta en su vida, ya que en sus actividades tanto cotidianas como laborales no existe exigencia alguna sobre este particular.

En una primera fase se reunió a los padres de familia (28 y 29 de abril de 1998, CADI No. 36 y No.71 respectivamente), de los niños en los que se había detectado alguna situación especial del lenguaje (uso inadecuado del lenguaje). La cual al hacerla de su conocimiento provocó las siguientes reacciones:

- Los padres protestaron y manifestaron que no todos eran unos expertos en el lenguaje, y sugirieron se invitara a los padres de los demás niños pues ésto beneficiaría a todos y así no habría trato diferencial.
- Algunos padres de familia negaron que sus hijos o ellos tuvieran algún problema de lenguaje, mostrando molestia: mencionaron que no tenían tiempo ni la preparación y que de alguna forma la escuela estaba para enseñar a hablar a los niños.

Para desaparecer la molestia de los padres se les habló sobre los beneficios que tendrían al participar en el taller de calidad del lenguaje oral y escrito. En este proceso de aprendizaje se contemplaba la observación, la duda, la reflexión, la confrontación, el descubrimiento, la apropiación del conocimiento, la aplicación en la práctica y la transformación de la realidad. (En el capítulo III se mencionan el desarrollo del taller).

Se les comentó también a los padres, que pueden indagar sobre lo que hacen como tales, por qué lo hacen, cómo lo hacen, y para qué lo hacen; como resultado era el aprender y construir conocimiento en torno a su quehacer.

CAPÍTULO II

A. MARCO TEÓRICO.

El objeto de estudio es descubrir en la práctica, espacios, principios y escolaridad para favorecer la participación de los padres de familia en el proceso de indagar su realidad cotidiana para transformarla en lo posible y lo deseable.

Se elaboró una propuesta basada en la investigación acción participativa, como intento de abordar aspectos educativos, epistemológicos, sociales, afectivos e inconscientes presentes en todo proceso de conocimiento, en dónde los sujetos propongan alternativas para dar respuesta a las problemáticas que se le presenten y así transformar su realidad; es decir, implementar instancias participativas para el análisis colectivo de la realidad y la determinación de estrategias de acción e implementación de un cambio educativo y por el otro constituye un proceso de aprendizaje y ruptura fundamental para un crecimiento democrático.

La investigación participativa es un desafío a la creatividad constante de investigadores y educadores que forman parte del equipo de investigación. No hay recetas para el proceso participativo y sí, modelos generales que orienten la acción. Pero estos modelos no deben ser tomados como esquemas vacíos; la metodología se apoya en supuestos, responde a exigencias y requiere ser re-creada continuamente según las condiciones que se enfrenten en cada experiencia y en cada contexto histórico.

B. CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN PARTICIPATIVA.

Se concibe a la investigación y a la participación como momentos de un mismo proceso de producción de conocimientos. Ésta se torna así en práctica colectiva que lleva implícito componentes de acción educativa y animación socio-cultural.

"Varias son las modalidades y los tipos de propuestas que han ido dando cuerpo a este estilo de trabajo en investigación social. En todos ellos subyace la hipótesis que ve en la apropiación colectiva del saber y de la metodología del pensar científico, y en la producción colectiva de conocimientos la posibilidad de efectivizar el derecho que los diversos grupos y movimientos sociales tienen sobre el conocimiento, el poder y la cultura". (1)

Estas prácticas alternativas de investigación social culminan para algunos en la transformación del pueblo en sujeto político: sujetos que reivindican de manera consciente y organizada su incidencia en la toma de decisiones sobre los hechos que afectan su vida cotidiana.

(1) SIRVENT, María Teresa. "Investigación Participativa aplicada a la renovación curricular" Cuadernos de Investigación Participativa Aplicada a la Renovación Curricular. pág. 1.

Otros perciben o priorizan en estas prácticas una metodología general para la producción teórica en el campo de la educación y en el de las ciencias sociales; metodología basada en una teoría del conocimiento donde la articulación teórica y práctica es uno de sus pilares fundamentales.

Finalmente, hay quienes perciben a la investigación participativa fundamentalmente como un componente de procesos de planificación social llevados a cabo por acciones colectivas comunitarias protagonizadas por grupos de sectores populares.

Los puntos anteriores son aspectos de un mismo objeto: La investigación participativa. Sin embargo, el priorizar uno u otro de dichos aspectos ha dado lugar a prácticas diferenciadas que han conformado actividades de alcance y significados distintos, agrupadas bajo un mismo rótulo: Investigación Participativa.

Existe, en efecto, una serie de elementos que configuran lo que podría denominarse el paradigma de la investigación acción participativa, entendiendo por tal, los principios, métodos y conceptos que subyacen en el modo de abordaje de la realidad. Se trata de una especie de matriz básica que da orden y consistencia al modo de abordar la realidad, con un propósito de investigación y de acción.

ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA.

Para adentrarnos en el análisis de los elementos constitutivos de la investigación acción participativa, nada mejor que comenzar por examinar los tres términos con que se compone esta denominación: investigación-acción-participativa, y estudiar cómo se combinan entre ellos. De ello se derivan sus características:

- En tanto **investigación** se trata de un procedimiento reflexivo, sistemático, controlado y crítico que tiene por finalidad estudiar algún aspecto de la realidad, con una expresa finalidad práctica;
- En cuanto **acción** significa o indica que la forma de realizar el estudio es ya un modo de intervención y que el propósito de la investigación está orientado a la acción, siendo ella a su vez fuente de conocimiento;
- Y por ser **participación**, es una actividad en cuyo proceso están involucrados tanto los investigadores (o equipo técnico) como la misma gente destinataria del programa, que ya no son considerados como simples objetos de investigación, sino como sujetos activos que contribuyen a conocer y transformar la realidad en la que están implicados.

Por decirlo en breve: la investigación acción participativa supone la simultaneidad del proceso de conocer y de intervenir, e implica la participación de la misma gente involucrada en el programa de estudio y de acción.

POR SER INVESTIGACIÓN:

- Constituye un conjunto de procedimientos operacionales y técnicos para adquirir un conocimiento más profundo y sistemático de un aspecto de la realidad social, con el propósito de actuar transformadoramente sobre la misma.
- La forma de estudiar la realidad implica a la población estudiada como agente activo del conocimiento de su propia realidad.
- Facilita a la población involucrada los conocimientos necesarios para actuar con el propósito de resolver algunos de sus problemas o satisfacer algunas necesidades.

POR SER ACCIÓN:

- Es acción de organización, movilización, sensibilización y concientización.
- Esto permite que un grupo o un sector de la población tenga un conocimiento más sistemático y profundo de su situación particular y al tener un mejor conocimiento de su realidad puede actuar más eficazmente en la transformación de la misma.

POR SER PARTICIPACIÓN:

- Supone una co-implicación en el trabajo de los investigadores sociales y de la gente involucrada en el programa.
- Ayuda a sistematizar las experiencias populares y devolverlas a la misma gente.
- Las vivencias de experiencias que expresan la sabiduría popular, no sólo aportan al conocimiento de la realidad que es motivo de estudio, también ayudan a los investigadores o promotores a la comprensión de los problemas estudiados, vistos desde la perspectiva que la gente del pueblo tiene de ellos.
- Constituye una forma de democratización o socialización del saber, producida por la transferencia de conocimientos (saberes que se comparten) y de tecnologías sociales (capacidades de actuación que se adquieren).
- Todo cuanto se estudia tiene como destinatario a la misma gente.

"De todo esto resulta claro que la IAP, en cuanto promueve la participación de la gente y crea condiciones para el fortalecimiento de las organizaciones de base, presupone un proyecto político y un modelo de sociedad que, en términos generales, podríamos denominar como democrática y participativa. O si se quiere expresarlo en una sola palabra y más precisamente, habría que hablar de la **Sociedad Autogestionaria**, como el objetivo estratégico al que desea llegar"(2).

(2) ANDER-EGG, Ezequiel. "Repensando la Investigación-Acción-Participativa". Comentarios, críticas y sugerencias. Ed. El Ateneo. pág. 34.

ALGUNAS CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA.

Ezequiel Ander-Egg menciona en su escrito "Repensando la investigación-acción-participativa"; examinando lo realizado, lo propuesto (no siempre llevado a la práctica) y lo discutido en la última década en relación a la IAP, es posible detectar una serie de características compartidas por diferentes grupos, organizaciones y personas que trabajan con esta metodología.

- El objeto de estudio se decide a partir de lo que le interesa a un grupo de personas o a un colectivo. Esto significa entre otras cosas que la IAP sólo se aplica a situaciones o problemas de la vida real.
- La finalidad última del estudio (el para qué) es la transformación de la situación-problema que afecta a la gente involucrada, la intencionalidad está orientada a ser utilizada para actuar sobre un aspecto de la realidad con el propósito de transformarla o modificarla, ya sea como forma de satisfacer una necesidad, resolver un problema o atender a la demanda de algún centro de interés de la gente.
- Existe una estrecha interacción/combinación entre la investigación y la práctica; ambas, iluminadas por la teoría y realizadas con la participación de quienes están involucrados, ya sea como investigadores, técnicos o promotores, ya sea como beneficiarios de un programa.
- La IAP se fundamenta en el supuesto de que el pueblo –actuante y pensante– es el principal agente de cambio social y que éste será más viable si la gente tiene mejor comprensión de su situación, de sus posibilidades de cambiarla y de las responsabilidades que ello comporta.
- Supone la superación de toda forma de relaciones dicotómicas jerarquizadas entre el investigador que aporta su caudal teórico y metodológico y la gente involucrada que constituye con sus experiencias, vivencias y conocimientos existenciales de su propia vida.
- Exige formas de comunicación entre iguales que establecen una serie de relaciones con el propósito de realizar un trabajo en común; se comparten los mismos objetivos y responsabilidades que se maduran y desarrollan a través de una relación de diálogo y un trabajo en común.
- Supone un compromiso efectivo y declarado del investigador con la gente involucrada en el programa y que participa en el estudio y transformación de su realidad. Si el investigador se incorpora en un mismo proceso que la gente, liga su suerte a la de la población, no sólo en cuanto comparte responsabilidades para realizar una tarea en común, sino de manera especial en lo que concierne a los resultados del trabajo. Supone también una neutralidad valorativa, ideológica y política.
- La explicación del componente direccional y teleológico. Toda acción se hace para algo, es decir, se liga con el ejercicio de un acto encaminado al logro de determinados fines objetivos.

- En el estado actual de desarrollo de esta metodología, por su misma índole, sólo se puede aplicar a una escala relativamente reducida (barrio, comunidad rural, organización, etc.). La IAP sólo se aplica a escala micro-social.
- La IAP es una herramienta intelectual al servicio del pueblo, se utiliza para tener un conocimiento lo más correcto y completo posible de la realidad que desean transformar.
- La IAP es una propuesta metodológica entre otras; no es la propuesta metodológica por excelencia.

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA Y LA TRANSFERENCIA DE TECNOLOGÍAS DE ACTUACIÓN.

Ahora bien, siendo la IAP una metodología sólo realizable con la efectiva participación de la gente, no sólo se plantea el problema de ofrecer espacios y canales de participación, también es necesario proporcionar instrumentos para que la gente pueda participar realmente.

En este contexto se sitúa el problema de la transferencia de tecnologías de actuación. De lo que se trata -desde esta perspectiva metodológica- es de incrementar conocimientos y habilidades. Esta socialización del conocer y del saber metodológico, es absolutamente necesaria para que la gente participe efectivamente. Esto es claro y evidente. Pero lo que no siempre se tiene presente, es que para decidir y participar con eficacia, se necesita estar capacitado.

Ahora bien, la IAP permite el desarrollo de ciertas habilidades y destrezas en cuanto al conocimiento y utilización de las técnicas de investigación social, al mismo tiempo que proporciona progresivamente una comprensión crítica de la realidad y permite que la misma gente se apropie de instrumentos metodológicos.

Una investigación-acción para que sea participativa, supone que la gente este en condiciones -en cuanto a capacitación- para una efectiva participación, es necesario resolver dos cuestiones básicas:

- Crear los ámbitos o espacios de participación. Como es obvio, no se puede participar si no se tiene **dónde participar**. La IAP como metodología de investigación y de acción crea ámbitos en donde la gente pueda participar dentro de un proyecto de actuación orgánicamente establecido.
- Proporcionar a la gente los instrumentos y la capacitación necesaria para saber cómo participar.

La IAP, en cuanto traspaso de metodologías de actuación, puede contribuir a que la gente una vez capacitada, continúe autónomamente las labores emprendidas.

El proceso de transferencia de tecnologías sociales comporta los siguientes aspectos esenciales:

- La primera cuestión es la referencia de los **receptores** del proceso de transferencia: en este caso son las personas implicadas y participantes en el proceso de investigación/acción que, por lo general, se hace a través de organizaciones de base.
- El segundo aspecto hace a los **objetivos** de este proceso que, como ya se dijo, es capacitar a la gente implicada en un programa, para que pueda actuar de manera efectiva (aprender y aplicar técnicas de actuación, saber tomar decisiones, saber hacer cosas, etc.).
- Otra cuestión es la referente a los **contenidos**, esto es, lo que se transfiere tanto en el aspecto teórico, como el metodológico y de las habilidades específicas.
- Por último, se trata de las **formas**, de transmisión o transferencia de métodos y técnicas. Esto se puede hacer a través de jornadas, cursillos, talleres, etc., pero la forma más importante será siempre a través de la práctica. El aprender haciendo como parte de un proceso constante de acción-reflexión, es la mejor manera de transferir tecnologías sociales.

Otro tema que fundamenta la investigación y es importante retomar es la psicolingüística y la adquisición del lenguaje. A continuación hablaremos de ello: La psicolingüística evolutiva tiene como objeto estudiar el proceso de aparición y desarrollo del lenguaje, lo cual implica poseer un modelo (que sólo puede suministrar la lingüística), sobre qué aparece y qué se desarrolla.

Así cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje determina los contenidos a enseñar a partir de la ciencia correspondiente que explica y describe el objeto formal que se pretende enseñar. De la misma forma, comprende el lenguaje desde su eje rector, que es la semántica comporta a diferencia de la perspectiva anterior, entender la aparición y el desarrollo del lenguaje desde el desarrollo cognitivo del sujeto y, por tanto, desde las categorías semánticas que construye sobre la realidad extralingüística.

Así, años de olvido, existe un resurgimiento importante de los modelos lingüísticos inspirados en Chomsky como base para el estudio de la adquisición de la sintaxis. (parte de la gramática que enseña a coordinar y unir las palabras para formar oraciones). Igualmente, el funcionalismo pragmático ha introducido nuevas perspectivas en el estudio de la adquisición de las habilidades discursivas.

"Chomsky se apoya en la sintaxis que constituía el eje de cualquier descripción lingüística. Se trataba de encontrar una primera gramática común a todos los aprendices del lenguaje, independientemente de la lengua que escucharan en su entorno, y explicar posteriormente el paso hacia modelos más complejos" (3)

El resultado fue la gramática –pivote–, que estuvo en vigencia hasta el inicio de los años setentas, momento en que su inadecuación fue puesta de manifiesto por los datos empíricos y por su incapacidad para explicar determinados fenómenos en el habla de los niños.

En cualquier caso, las ideas de Chomsky han perseverado en el tiempo y, hoy en día, continúa siendo uno de los modelos más potentes para comprender la aparición y el desarrollo de la sintaxis. Principios abstractos que rigen su estructura y su uso; principios que son universales por necesidad biológica y no por mero accidente histórico, y que se derivan de las características mentales de la especie.

En la psicolingüística Chomskyana los términos "aprendizaje" y "enseñanza" de la lengua son sustituidos por los de "adquisición" o "desarrollo" del lenguaje. De esta forma, se reemplazan los aspectos sociales e instruccionales implicados en la didáctica de la lengua por mecanismos innatos que están dados en el sujeto desde el inicio de la vida.

Estos mecanismos, a diferencia de los que se aplican en los procesos sociales (por ejemplo, en la educación), remiten a restricciones biológicas y se "disparan" al entrar el sujeto en contacto con sus realizaciones sociales. Por eso los dos únicos principios a tener en cuenta en la enseñanza de segundas lenguas remiten a ofrecer al aprendiz un input significativo que el sujeto pueda comprender y a mantener la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

"Los informes escolares de maestros que he visto hacen juicios semejantes sobre los niños y sobre sus capacidades intelectuales: "Falta de pensamiento lógico", "captación poco desarrollada de los conceptos de tiempo", "desarrollo limitado o retardado", "ausencia del número", "capacidad imaginativa limitada": Tales son ejemplos, aunque no se presentan como juicios sobre su lenguaje, estas "apreciaciones" de las "capacidades intelectuales" pueden provenir de respuestas ante el lenguaje del niño".(4)

Estos juicios quedan como marcas en el niño y pueden influir en la percepción que el siguiente maestro tendrá de sus capacidades. La forma que el niño ha escuchado éste reproduce y en muchas ocasiones las formas son erróneas pero él no lo sabe hasta que se da cuenta por sí mismo y cuando tiene la debida preparación para reconocerlo.

(3) IGNASI, Vila. "Reflexiones sobre la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística. pág. 55.

(4) GUNTHER, Kres. "Los valores sociales del habla y la escritura. pág. 102.

Los niños al ingresar al Nivel Preescolar, ya poseen un lenguaje oral que les permite comunicarse con sus padres, hermanos u otros miembros de la familia y comunidad, esta forma de comunicación oral la aprendieron de su interrelación social sin la intervención de una educación sistemática.

La lengua es parte de la cultura con la que nos identificamos como miembros de un grupo. Cuando los niños se incorporan al plantel escolar aún no conocen todos los "estilos" de la lengua oral, sin embargo emplean con seguridad aquellos que han aprendido en el núcleo familiar.

La seguridad que se brinde a los niños en el uso de la lengua favorece el desarrollo de formas de expresión oral más organizada y precisas, lo cual constituye un excelente auxiliar en la construcción del conocimiento.

Es por ello que se debe proporcionar las experiencias que ayuden al niño a integrar las estructuras que le permitan descubrir el significado de las palabras nuevas, o significados nuevos a palabras ya conocidas; aprender la pertinencia de algunas actitudes cuando se comunica verbalmente y construir de manera cada vez más completa y precisa sus mensajes.

En la medida que el niño sea capaz de comprender y utilizar el lenguaje, sus habilidades de expresión y comunicación serán más amplias.

177779

ENFOQUE TEÓRICO

El objeto de estudio es descubrir en la práctica: espacios, principios y escolaridad para favorecer la participación de los padres de familia en el proceso de indagar su realidad cotidiana para transformarla en lo posible y deseable.

Se elaboró una propuesta de Investigación acción participativa que retoma la pedagogía del constructivismo, como intento de abordar aspectos educativos y afectivos presentes en el proceso de conocimiento.

CONOCIMIENTOS PREVIOS Y APRENDIZAJE ESCOLAR

Conocer qué es lo que los alumnos ya saben sobre lo que el docente pretende que aprendan, es uno de los fundamentos del constructivismo. El docente debe reflexionar acerca de las características generales de los conocimientos previos de los alumnos, su origen y sobre la forma en que pueden ser tratados y evaluados en el aula, con el fin de promover su cambio.

"Proponer estrategias significativas de aprendizaje, que activen, evalúen y modifiquen los conocimientos previos de los alumnos en las distintas áreas que componen el currículum en la enseñanza obligatoria. <El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averigüese y enseñese en consecuencia> (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978)" (5)

CARACTERÍSTICAS DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS DE LOS ALUMNOS.

Los conocimientos previos de los alumnos en cada una de estas áreas difieren no sólo el contenido al que se refieren, sino también en su naturaleza (algunos conocimientos son más conceptuales y otros más procedimentales; unos más descriptivos, otros más explicativos; unos más generales, otros más específicos, etc.). Además estos factores pueden variar según la edad y la instrucción de los alumnos.

Ante todo suele destacarse que esos conocimientos son construcciones personales de los alumnos, es decir, han sido elaborados de modo más o menos espontáneo en su interacción cotidiana con el mundo. De hecho muchos de ellos son previos a la instrucción, y tienen su dominio natural de aplicación en el entorno cotidiano del alumno. Además, los conocimientos de los alumnos son bastante estables y resistentes al cambio.

(5) POZO, Juan Ignacio, et. al. "Conocimientos previos y aprendizaje escolar". En: Cuadernos de pedagogía, No. 188. España, 1991, pp. 12-14.

Para promover el aprendizaje escolar a partir de los conocimientos previos, será fomentar en primer lugar la toma de conciencia de los alumnos con respecto a sus propias ideas, ya que sólo haciéndolas explícitas y siendo conscientes de ellas, lograrán modificarlas.

Juan Pozo menciona que; una de las formas de ayudar a los alumnos a modificar sus ideas previas, es basar la presentación del conocimiento escolar en situaciones próximas a su vida cotidiana de forma que el saber científico se muestre no sólo verdadero, sino también útil (en el sentido de que sirva para explicar fenómenos reales para el alumno y no sólo en situaciones hipotéticas).

Vemos por tanto que si entendemos el aprendizaje escolar como un proceso basado, al menos principalmente, en el cambio y la evolución de los conocimientos previos de los alumnos, lo que es necesario tener en cuenta, es cómo se han formado esos conocimientos previos.

ORIGEN DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS.

Hay ya un buen número de causas psicológicas que hacen que los alumnos tengan las ideas que tienen sobre muchas situaciones. Desde la predominancia de lo perceptivo o el uso del razonamiento casual simple, hasta la influencia de la cultura y la sociedad, canalizada especialmente por medio del lenguaje y de los medios de comunicación, sin olvidar los efectos de ciertas formas didácticas que a veces no sólo no modifican las ideas de los alumnos sino que además generan nuevas ideas científicamente erróneas.

El conocimiento sobre el mundo natural es en muchos casos espontáneo y tiene su origen en la percepción inmediata del entorno y un razonamiento intuitivo que intenta dar sentido al comportamiento de los objetos (Driver, Guesne y Tiberhin, 1985; Pozo y otros, 1991). En cambio el conocimiento sobre el mundo social es predominantemente inducido y esta constituido por representaciones sociales que, en lugar de ser una constitución más o menos espontánea del alumno se transmiten a través de los canales de socialización, como la familia, las relaciones sociales, los medios de comunicación, etc.

EL CAMBIO DE LOS CONOCIMIENTOS DEL ALUMNO.

Una de las razones por las cuales es conveniente preguntarse por el origen de los conocimientos previos de los alumnos es que ello facilita la conexión entre esos conocimientos poco sistematizados de los que el alumno ya dispone y los conocimientos que se pretende que adquiera a través del aprendizaje escolar.

El entender el aprendizaje como un proceso de cambio conceptual además de metodológico y actitudinal supone vincular explícita y deliberadamente ambos tipos de conocimiento por medio de técnicas y recursos didácticos.

Se trata a partir de los conocimientos de los alumnos para modificarlos mediante la presentación y el análisis de un conocimiento científico más elaborado. Por ello sólo será posible si el conocimiento científico se presenta de modo que haga referencia del mundo cotidiano del alumno que es a donde se han originado sus conocimientos previos. Así el cambio conceptual no debe entenderse como un proceso de sustitución de conocimientos por otros, más bien como un proceso de evolución que no es instantáneo sino que requiere tiempo de las ideas de los alumnos.

"El aprendizaje significativo es siempre el producto de la interacción entre un conocimiento previo y una formación nueva. Entre las condiciones necesarias para lograr ese aprendizaje un requisito esencial es disponer de técnicas y recursos que permiten activar los conocimientos previos de los alumnos para confrontarlos con la nueva información".(6)

En mi opinión una de las asignaturas pendientes para que la propuesta constructivista sea viable es precisamente la elaboración de recursos eficaces para activar, evaluar y modificar los conocimientos previos de los alumnos en las distintas áreas que componen el curriculum en la enseñanza obligatoria.

ENFOQUE TEORICO DE LA INVESTIGACIÓN.

Pueden advertirse, las diversas fuentes y vertientes que han alimentado a la corriente constructivista en pedagogía; destacan las aportaciones psicogenéticas y cognitivas las del aprendizaje significativo, las del procesamiento humano de información y aquellas con un enfoque basado en la experiencia del docente. Dentro de las sesiones se vertieron las experiencias de las actividades desarrolladas durante el taller. (Pozo, Juan 1991)

A continuación se hace un breve recordatorio de la corriente pedagógica constructivista:

Nadie pone en duda que toda intervención educativa requiere apoyarse en el conocimiento teórico y práctico, ofrecido en parte por las disciplinas que investigan la naturaleza de los fenómenos implicados en los complejos procesos educativos. Procesos como elementos de una situación de intercambio, de comunicación, entre el individuo y su entorno físico y sociocultural, donde se establecen relaciones concretas y se producen fenómenos específicos que modifican al sujeto.

En todo aprendizaje intervienen, en forma más o menos decisiva, las peculiaridades de la estructura interna. El aprendizaje es un proceso de conocimiento, de comprensión, de relaciones, donde las condiciones externas actúan mediadas por las condiciones internas.

(6) Ibid.

GESTALT O TEORIA DEL CAMPO.

WERTHEIMER, KOFKA, KOHLER, WHEELER Y LEWIN son los principales representantes de la interpretación gestaltista del aprendizaje y mencionan: Las fuerzas que rodean a los objetos, las relaciones que les ligan entre sí, definen realmente sus propiedades funcionales, su comportamiento. Es este conjunto de fuerzas que interactúan alrededor del individuo el responsable de los procesos de aprendizaje.

Consideran el aprendizaje como un proceso de donación de sentido o de significado a las situaciones en que se encuentra el individuo. Por debajo de las manifestaciones observables se desarrollan procesos cognitivos de discernimiento y de búsqueda intencional de objetivos y metas. El individuo no reacciona de forma ciega y automática a los estímulos y presiones del medio objetivo, reacciona a la realidad tal como la percibe subjetivamente. Su conducta responde a su comprensión de las situaciones, el significado que confiere a los estímulos que configuran su campo vital en cada momento concreto.

Los tipos de aprendizaje representacional, de conceptos, de principios, de solución, de problemas, exigen todos, la intervención como mediadores de las estructuras cognitivas y que implican operaciones cuyo común denominador es la comprensión significativa de las situaciones. La motivación emerge de los requerimientos y exigencias de la propia existencia, de la necesidad de aprendizaje para comprender y actuar racionalmente en el intercambio adaptativo con el medio sociohistórico y natural. El aprendizaje se convierte en un instrumento de desarrollo perfectivo de las capacidades intelectuales y de supervivencia que permiten la expansión creadora de la vida individual y colectiva.

Se trata de la orientación cualitativa de su desarrollo, del perfeccionamiento, de sus instrumentos de adaptación e intervención creativa, de la clarificación y concienciación de las fuerzas y factores que configuran su específico espacio vital.

PSICOLOGIA GENETICO-COGNITIVA.

PIAGET, INHELDER, BRUNER, FLAVELL, AUSUBEL. Son los representantes de esta vasta y fecunda corriente y nos dicen:

"El aprendizaje como adquisición no hereditaria en el intercambio con el medio es un fenómeno incomprensible sin su vinculación a la dinámica del desarrollo interno. Las estructuras iniciales condicionan el aprendizaje. El aprendizaje provoca la modificación y transformación de las estructuras que al mismo tiempo, una vez modificadas, permite la realización de nuevos aprendizajes de mayor riqueza y complejidad".(7)

(7) PEREZ GOMEZ, Angel. "Los procesos de enseñanza-aprendizaje: análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje", Madrid, Ed. Morata, 1992. Pp. 34-62.

La génesis mental puede representarse como movimiento dialéctico de evolución en espiral. En el centro de este proceso se encuentra la actividad. El aprendizaje es tanto un factor como un producto del desarrollo. En todo caso es un proceso de adquisición en el intercambio con el medio, mediatizado por estructuras reguladoras al principio hereditarias, posteriormente construidas con la intervención de pasadas adquisiciones.

(Gómez, Pérez 1992) Las estructuras cognitivas son los mecanismos reguladores a los cuales se subordina la influencia del medio. Son el resultado de procesos genéticos. No surge en un momento sin causa alguna, ni son el principio inmutable de todas las cosas. También se construyen en procesos de intercambio. Por ello, se denomina a estas posiciones como constructivismo genético.

Dos son los movimientos que explican todo proceso de construcción genética: **La Asimilación**, proceso de integración, incluso forzada y deformada de los objetos o conocimientos nuevos a las estructuras viejas, anteriormente construidas por el individuo; y **La Acomodación**, reformulación y elaboración de estructuras nuevas como consecuencia de la incorporación precedente. Ambos movimientos constituyen **la Adapatación** activa del individuo que actúa y reacciona para compensar las perturbaciones generadas en su equilibrio interno por la estimulación del ambiente.

La vinculación entre aprendizaje y desarrollo lleva al concepto de "nivel de competencia". En franca oposición a la interpretación conductista, Piaget considera que para el organismo sea capaz de dar una respuesta, es necesario suponer un grado de sensibilidad específica a las incitaciones diversas del medio. Este grado de sensibilidad o nivel de competencia se construye en el curso del desarrollo, de la historia del individuo a partir de las adquisiciones del aprendizaje.

El conocimiento no es nunca mera copia figurativa de lo real, es una elaboración subjetiva que desemboca en la adquisición de representaciones organizadas de lo real y en la formación de instrumentos formales de conocimiento. El contenido y la forma es una decisiva distinción psicológica para las formulaciones normativas de la didáctica. Al distinguir los aspectos figurativos (contenidos) de los aspectos operativos (formales) y al subordinar los primeros a los segundos, Piaget pone las bases para una concepción didáctica basada en las acciones sensomotrices y en las operaciones mentales (concretas y formales).

Una concepción que subordina la imagen y la intuición a la actividad y operación, ya que las formas del conocimiento, las estructuras lógicas que pueden profundizar en las transformaciones de lo real son el resultado no del conocimiento de los objetos sino de la coordinación de las acciones que el individuo ejerce al manipular y explorar la realidad objetiva.

Con Piaget no sólo culmina la primacía de la acción. También, y sobre todo, adquieren nuevas dimensiones todos los procesos cognitivos. La percepción, la representación simbólica y la imaginación, llevan implícito un componente de actividad física, fisiológica o mental. En todas estas tareas hay una participación activa del sujeto en los diferentes procesos de exploración, selección, combinación y organización de las informaciones.

Construir estructuras, estructurando lo real. Sólo se comprende un fenómeno reconstruyendo las transformaciones de las que es el resultado y, para reconstruirlas, hay que haber elaborado una estructura de transformaciones.

- El carácter constructivo y dialéctico de todo proceso de desarrollo individual. El conocimiento y el comportamiento son el resultado de procesos de construcción subjetiva en los intercambios cotidianos con el medio circundante. El(a) niño(a) y el adulto construyen sus esquemas de pensamiento y acción, sobre los esquemas anteriormente elaborados y como consecuencia de sus interacciones con el mundo exterior. De este modo, los procesos educativos preocupados por estimular y orientar el desarrollo pueden concebirse como procesos de comunicación que potencian los intercambios del individuo con el medio físico y psicosocial que rodea al sujeto.
- El espacio central que ocupa el lenguaje como instrumento insustituible de las operaciones intelectuales más complejas. Los niveles superiores del pensamiento exigen un instrumento de expresión, un vehículo de transporte que permita la variabilidad y la reversibilidad operacional. La carencia de un desarrollo satisfactorio de este instrumento es un bloqueo permanente para el ejercicio del pensamiento formal.
- La importancia del conflicto cognitivo para provocar el desarrollo del alumno/a. El(a) niño(a) progresa cuestionando sus anteriores construcciones o esquemas cognitivos con los que entendía la realidad.
- La significación de la cooperación para el desarrollo de las estructuras cognitivas. Los intercambios de opiniones, la comunicación de los diferentes puntos de vista es una condición necesaria para superar el egocentrismo del conocimiento infantil y permitir la descentración que exige la conquista de la "objetividad".
- La estrecha vinculación de las dimensiones estructural y afectiva de la conducta. Como afirma Piaget. "No existe estructura alguna (cognición) sin un elemento activador (motivación) y viceversa. La motivación esta siempre conectada con un nivel estructural (cognoscitivo) determinado" (Piaget, 1970).

EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO DE AUSUBEL.

Se ocupa Ausubel del aprendizaje escolar, para él es fundamentalmente "un tipo de aprendizaje que alude a cuerpos organizados de material significativo" (Ausubel, 1976). El aprendizaje significativo, ya sea por descubrimiento, se opone al aprendizaje mecánico, repetitivo, memorístico. Comprende la adquisición de nuevos significados. Ahora bien, esta operación requiere unas condiciones precisas que Ausubel se detiene y se preocupa en identificar: "La esencia del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, sino sustancial con lo que el alumno ya sabe. El material que aprende es potencialmente significativo para él".

Dos son las dimensiones que Ausubel distingue en la significatividad potencial del material de aprendizaje:

- Significatividad Lógica: coherencia en la estructura interna del material, secuencia lógica en los procesos y consecuencias en las relaciones entre sus elementos componentes.
- Significatividad Psicológica: que sus contenidos sean comprensibles desde la estructura cognitiva que posee el sujeto que aprende.

La potencialidad significativa del material es la primera condición para que se produzca aprendizaje significativo. El segundo requisito es la disposición positiva del individuo respecto del aprendizaje. Una disposición tanto coyuntural o momentánea como permanente o estructural. Esta segunda condición se refiere al componente motivacional, emocional, actitudinal, que está presente en todo aprendizaje.

"Cada individuo capta la significación del material nuevo en función de las peculiaridades históricamente construidas de su estructura cognitiva. La potencialidad significativa del material se encuentra subordinada en cada individuo a las características de su bagaje cognitivo. <Los significados de ideas y proposiciones se adquieren en un proceso de inclusión correlativa en estructuras más genéricas. Aprendizaje de ideas incluyentes o incluidas" (Ausubel, 1970). (8)

El material aprendido de forma significativa es menos sensible a las interferencias a corto plazo y mucho más resistentes al olvido, por cuanto no se encuentra aislado, sino asimilado a una organización jerárquica de los conocimientos referentes a la misma área temática. Para Ausubel la transferencia y la capacidad para realizarla está en relación directa con la cantidad y calidad de las ideas de afianzamiento que posee el(a) alumno(a) o el adulto.

(8) Ibid.

LA ESCUELA SOVIETICA.

VIGOTSKY, LURIA, LEONTIEV, RUBINSTEIN, LIUBLISKALA, TALYZINA, GALPERIN, son entre otros los representantes más significativos de la escuela soviética. Para la psicología soviética el aprendizaje está en función de la comunicación y del desarrollo. Del mismo modo, este último no es un simple despliegue de caracteres preformados en la estructura biológica de los genes, sino el resultado del intercambio entre la información genética y el contacto experimental con las circunstancias reales de un medio históricamente constituido.

El desarrollo potencial del niño abarca desde su capacidad de actividad independiente hasta su capacidad de actividad imitativa o guiada. El aprendizaje engendra un área de desarrollo potencial, estimula y activa procesos internos en el marco de las interrelaciones, que se convierten en adquisiciones internas, (Vigotsky, 1973)

La escuela soviética concede una importancia fundamental al desarrollo del lenguaje, puesto que es el instrumento más rico para transmitir la experiencia histórica de la humanidad.

El lenguaje es asimilado en la comunicación que se desarrolla con los adultos y pronto se transforma establemente de medio de generalización en instrumento de pensamiento y en instrumento para regular el comportamiento. No obstante, la actividad no se concibe única ni principalmente como el intercambio aislado del individuo con su medio físico, sino como la participación en procesos, generalmente grupales, de búsqueda cooperativa, de intercambio de ideas y representaciones y de ayuda en el aprendizaje, en la adquisición de la riqueza cultural de la humanidad.

La escuela soviética considera que toda experiencia tiene lugar en un mundo humanizado, con caracteres que sustentan una real intencionalidad sociohistórica que subyace a las manifestaciones y ordenaciones de los elementos con que el(a) niño(a) ingenuamente experimenta. Dentro de este mundo objetivo mediatizado, condicionado y humanizado por el hombre se inicia el desarrollo mental psíquico del(a) niño(a).

LA ESCUELA DE WALLON.

(Gómez, Pérez 1992) La psicología genéticodialéctica francesa de Wallon reafirma los postulados principales de la escuela soviética, el aprendizaje es incomprensible sin su ubicación dentro del proceso de desarrollo y el desarrollo es un concepto metafísico sin su explicación a partir del aprendizaje realizado en el intercambio del organismo con el medio.

Lo importante para Wallon es explicar el paso de lo orgánico a lo psicológico. Una transmisión que tiene lugar mediante impregnación social de lo psíquico. De lo orgánico a lo psíquico se da una verdadera génesis, precedida y condicionada por la penetración social. Lo psíquico no podría reducirse a lo orgánico ni explicarse sin ello. Para Wallon existen cuatro elementos que explican el paso de lo orgánico a lo psíquico: la emoción; la imitación, la motricidad y el *socius* (lo social).

Dentro de esta teoría es particularmente importante, por sus repercusiones pedagógicas, el papel que concede a la emoción por cuanto constituye el vehículo de lo orgánico y lo social para generar el psiquismo. La emoción, en un primer momento, es una expresión corporal de un estado interno, pero paulatinamente va adquiriendo el carácter de comunicación, de intercambio de mensajes entre individuos.

Toda la actividad cognitiva del niño/a implica, en su origen, en su desarrollo, o en su conclusión, inevitables componentes afectivos que por sí mismos impulsan el aprendizaje. La tarea principal de la práctica pedagógica en la escuela será procurar las condiciones satisfactorias que provoquen un pensamiento, una forma de sentir y una conducta deseable.

Es importante la aportación de Wallon, en cuanto a la tendencia intelectualista, generalizada en la escuela contemporánea, parece ignorar los determinantes afectivos y emotivos del pensamiento y la conducta del(a) alumno(a).

CAPÍTULO III

A. METODOLOGÍA

CONSIDERACIONES SOBRE EL PADRE O MADRE DE FAMILIA.

Se hace referencia a la importancia de las relaciones que el padre de familia establece en su ámbito familiar, social y cultural para el desarrollo de la expresión oral y escrita, así como la formación del sentido de pertenencia al grupo sociocultural en que se encuentra inmerso.

Por eso es necesario analizar las siguientes categorías:

1. La influencia del medio sociocultural y económico del individuo en el desarrollo de su lenguaje oral y escrito.
2. Aportaciones de la sociolingüística en la enseñanza de la lengua de los adultos para desarrollar su competencia comunicativa.
3. Las prácticas alfabetizadoras fuera y dentro de la escuela como herramientas para lograr la comunicación.
4. Desarrollo de la competencia comunicativa de los individuos a partir de sus experiencias previas y la construcción de nuevos aprendizajes.
5. Aportaciones del taller de "calidad del lenguaje oral y escrito" en las vida cotidiana de los participantes.

El padre de familia es un ser que presenta características físicas, psicológicas y sociales propias, su personalidad se encuentra influenciada por una historia individual y social, producto de las relaciones que establece con su familia y miembros de la comunidad en que vive; por lo que lo convierte en:

- Un ser único.
- Tiene formas propias de aprender y expresarse.
- Piensa y siente de forma particular.
- Conoce y descubre el mundo que le rodea.

En las interrelaciones con la personas, se produce el aprendizaje de valores y prácticas aprobadas por la sociedad, así como la adquisición y consolidación de hábitos. Estos aprendizajes se obtienen por medio de vivencias, cuando se observa el comportamiento ajeno y cuando se participa e interactúa con los otros en los diversos encuentros sociales. (Anastasi, 1957)

"TALLER DE CALIDAD DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO"

Es un taller que consiste en llevar al padre de familia de manera grupal a construir proyectos que le permitan:

- Planear actividades.
- Desarrollar ideas.
- Y hacerlos realidad al ejecutarlos.

Esta propuesta didáctica es una actividad que se desarrolla ante una situación problemática concreta, es un conjunto de actividades relacionadas entre sí que sirven a una serie de propósitos educativos.

El taller sustenta que los padres de familia deben dar respuesta a preguntas, solución a problemas que se le presenten y necesitan resolver conjuntamente. Se pretendió con esto que los padres encontraran soluciones a problemas de su interés.

ETAPAS DEL TALLER.

El taller implicó la organización por parte de los padres de familia y el coordinador y se desarrolló a lo largo de tres etapas:

- PLANEACIÓN.
- REALIZACIÓN.
- EVALUACIÓN.

Mismas que corresponden a los momentos del proceso didáctico.

PLANEACIÓN.

La estructuración del proceso incluye la organización de actividades, flexibles y abiertas a las aportaciones del grupo, con la orientación y coordinación permanente del coordinador.

A partir de la sensibilización que el coordinador efectuó en los padres de familia e intentando dar respuesta a la pregunta **¿qué vamos a hacer?** Los padres manifestaron con sus propias palabras una alternativa de solución que involucró la participación de todos, por lo que se decidió darle la modalidad de **taller**.

El taller surgió a partir del interés que expresaron los padres en realizar actividades libres o sugeridas que tuvieron relación con situaciones de la vida cotidiana. Así se pusieron de manifiesto entre los padres y el coordinador propuestas que se definieron hasta llegar a la elección del proyecto.

Una vez definido el taller se procedió a organizar las actividades que lo integrarían, lo que se pudo hacer a partir de dar respuestas a las siguientes preguntas:

- ¿Qué debemos hacer para mejorar el lenguaje?
- ¿Cómo lo hacemos?
- ¿Dónde?
- ¿Quiénes lo harán?
- ¿Con quién?
- ¿Qué necesitamos?
- ¿Dónde y con quién lo conseguiremos?
- ¿Qué más tenemos que hacer?
- ¿Participaran todos los padres de familia?

Entre otros cuestionamientos.

Simultáneamente a las preguntas, el coordinador fue registrando las respuestas y acuerdos grupales en un lugar visible (hoja de rotafolio). Se llegó al acuerdo de dar apertura a la inclusión de nuevas propuestas que enriquecieran el taller o permitieran algunos cambios que surgieran durante la misma dinámica del taller.

El coordinador posteriormente procedió a registrar la planeación general del proyecto en un cuaderno, estableciendo las actividades que se iban a desarrollar. Calendario de sesiones y temas (contenido) que formarían el taller de calidad del lenguaje oral y escrito.

Una vez determinado el proyecto del taller, el coordinador investigó y se documentó sobre el contenido que se abordaría con los padres de familia, para que de esta manera tuviera elementos y pudiera responder oportuna y adecuadamente a sus inquietudes, ampliar información, enriquecer el vocabulario y orientar sus actividades, investigaciones y tareas.

El Taller de "Calidad del lenguaje oral y escrito" fue de 10 sesiones en total.

CALENDARIZACIÓN:

SESIÓN	FECHA	CADI
Junta General	28-abr-98	No. 36
Junta General	29-abr-98	No. 71
1	6-may-98	No. 36
1	7-may-98	No. 71
2	12-may-98	No. 36
2	15-may-98	No. 71
3	19-may-98	No. 36
3	22-may-98	No. 71
4	26-may-98	No. 36
4	29-may-98	No. 71
5	2-jun-98	No. 36
5	5-jun-98	No. 71
6	9-jun-98	No. 36
6	12-jun-98	No. 71
7	16-jun-98	No. 36
7	19-jun-98	No. 71
8	23-jun-98	No. 36
8	26-jun-98	No. 71
9	30-jun-98	No. 36
9	3-jul-98	No. 71
10	7-jul-98	No. 36
10	10-jul-98	No. 71

Taller de "Calidad del Lenguaje oral y escrito" se llevó a cabo simultáneamente en los 2 Centros Asistenciales de Desarrollo Infantil de Nivel Preescolar los días:

CADI No. 36 los días **martes** con un horario de 8:00 a 9:30 hrs.

CADI No. 71 los días **viernes** con un horario de 8:00 a 9:30 hrs.

En la junta general con padres de familia que dió apertura al Taller, se realizó la sensibilización y reflexión sobre el inadecuado uso del lenguaje de sus hijos. Ésta se realizó en los dos Centros Educativos abordando los temas que a continuación se mencionan:

- Desarrollo del Lenguaje.
- Adquisición del Lenguaje.
- Comunicación Oral y escrita.
- Origen de los problemas del lenguaje.

La asistencia de padres de familia fue la siguiente:

CADI No. 36	67 padres de familia
CADI No. 71	89 padres de familia
Total	157 padres de familia

Se trabajó mucho la motivación, la autoestima y la sensibilización que consistió en hacer comprender a los padres de familia, la importancia del "Lenguaje Oral y Escrito" y cómo influye en la comunicación, los problemas que se generan cuando se hace uso inadecuado de éste y el papel de los padres para favorecer un ambiente alfabetizador.

REALIZACIÓN.

Durante la realización de las actividades del taller el coordinador aprovechó las oportunidades que se presentaron para cuestionar, hacer observaciones, propiciar la reflexión y la anticipación; invitando a que los padres de familia buscaran alternativas de solución, a los problemas que se les presentaran y despertando el interés en aquellos aspectos de la realidad que era necesario que conocieran, propiciando que todos los aprendizajes que se adquirían se convirtieran en experiencias significativas para ellos.

La realización de las actividades durante las sesiones permitió que se diera la relación entre los padres de familia y coordinador, así como la realización conjunta de lo que se planeó en forma grupal y se dió la oportunidad de explorar, experimentar, equivocarse, volver a intentar, descubrir, crear, recrearse, aprender y compartir con los demás sus conocimientos, ideas, inquietudes, formas de hacer y representar.

El coordinador, en el desarrollo de las sesiones propició de manera equilibrada la atención a los diferentes contenidos señalados en las sesiones y actividades, a través de cuestionamientos interesantes que propiciaron la reflexión y el intercambio de experiencias.

Entre las actividades que se propusieron para las sesiones, existieron algunas acciones que se realizaron en forma grupal, mientras que otras se realizaron en forma individual o en equipos.

En algunas tareas se consideró la participación de los hijos de los padres de familia como: hacerse acompañar por los niños en una visita a determinado lugar; conversar con sus hijos; dar pláticas; contarles cuentos, fábulas, leyendas, historias o anécdotas; colaborar en las investigaciones.

El personal que colaboró en las actividades del Taller fue:

PERSONAL	FUNCIÓN
Directora del CADI	Apoyo en general
Educadoras de los grupos	Detección de niños
Trabajadora social	Elaboración del estudio socioeconómico
Médico escolar	Coordinación general (investigador)

Este trabajo se sustentó en la Investigación Acción Participativa, que es el proceso de conocer y de intervenir, e implicó la participación de los Padres de Familia en este estudio y que realizaran acciones para resolver la problemática de Lenguaje que les afecta y así transformar su realidad; los beneficiarios fueron los Padres de Familia, sus hijos y la comunidad escolar, lo cual repercutirá de un modo positivo en la sociedad a la que pertenecen.

La propuesta innovadora fue el Taller de "Calidad del lenguaje Oral y Escrito", el cual proporcionó elementos básicos que mejorarán en "calidad" el lenguaje de los padres de familia y a la vez el de sus hijos; pues los padres juegan un papel importante en el proceso de adquisición del lenguaje de los niños.

Los padres elaboraron estrategias para mejorar su lenguaje oral y escrito, desde sus referentes, las acciones que se llevaron a cabo fueron las siguientes:

- La investigación.
- La observación
- La disposición.
- La discusión.
- La iniciativa propia.
- La creatividad.
- La originalidad.

EVALUACIÓN

Consistió fundamentalmente en la evaluación grupal de los resultados obtenidos para lo cual se consideró:

- La participación de los padres de familia y coordinador en las actividades planeadas.
- Las actividades realizadas por los padres durante el desarrollo de las sesiones.
- Las dificultades que se encontraron y las formas de solución.
- La valoración de las experiencias y aprendizajes del grupo.
- Las observaciones que hizo el coordinador durante la realización de actividades y que fueron pertinentes de comentar con el grupo.
- La participación de los padres de familia.
- Las formas de relación: padre de familia-padre de familia, padre de familia-coordinador, padre de familia-hijo.
- La confrontación entre lo planeado y lo realizado.

Para efectuar la evaluación el coordinador escuchó a los padres de familia, promovió el diálogo y la reflexión sobre actividades realizadas, logros, aciertos, obstáculos, preferencias, experiencias, consideraciones sobre otras posibilidades de acciones, expresando a la vez sus comentarios y observaciones.

El coordinador orientó al padre de familia para que realizara la evaluación constante de sus acciones, tareas o investigaciones a lo largo de las sesiones. La evaluación constante de cada una de las sesiones, ofreció la posibilidad de observar, atender, orientar y promover el avance de la investigación/acción/participativa, de manera sistemática y permanente.

PROPÓSITO:

Desarrollar habilidades y destrezas de comunicación verbal en padres de familia, a través de un taller de calidad del lenguaje oral y escrito, que favorezca el uso adecuado del lenguaje oral de ellos y sus hijos.

B. ACTIVIDADES ESPECÍFICAS CON LOS PADRES DE FAMILIA PARA APRENDER LOS ASPECTOS BASICOS DE LA LECTO-ESCRITURA.

Los cuatro dominios de la lecto-escritura son categorías para definir propósitos de la lecto-escritura un tanto exclusivos. Parte de la competencia literaria consiste en tener un concepto claro de la intención de la escritura, incluyendo el público a quien va dirigida, y ser capaz de organizar el modo (forma) que se ajusta mejor a dicha intención.

1. SENSORIAL / DESCRIPTIVO.

- Contar acerca de experiencias e impresiones para cada uno de los sentidos: ver, oír, gustar y oler.

2. IMAGINATIVO / NARRATIVO.

- Crear rimas y cantos sencillos.
- Dictar y escribir experiencias y diálogos.
- Crear caracteres de la vida diaria o imaginarios.
- Dictar y escribir cuentos de la vida cotidiana.

3. PRACTICO / INFORMATIVO.

- Escribir notas sencillas.
- Escribir invitaciones.
- Escribir letreros, etiquetas y títulos.
- Dictar y escribir cartas.
- Escribir hechos sobre eventos de especial interés.

4. ANALÍTICO / EXPOSITIVO.

- Organizar en secuencia lógica una serie de oraciones dadas.
- Categorizar escritos.
- Reunir información.
- Resumir un cuento en la secuencia apropiada.
- Escribir relatos de una experiencia.

PLAN DE TRABAJO: PRINCIPALES HABILIDADES LINGÜÍSTICAS A DESARROLLAR EN LOS PARTICIPANTES DEL TALLER "CALIDAD DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO", SEGÚN EL PAPEL EN EL PROCESO DE COMUNICACIÓN.

	RECEPCIÓN	PRODUCCIÓN
O R A L	ESCUCHAR	HABLAR
	<p>ATENDER AL DISCURSO EXPRESADO POR OTROS. DISTINGUIR LOS ASPECTOS PRINCIPALES AL ESCUCHAR NARRACIONES, DRAMATIZACIONES, CONFERENCIAS. RECONOCER LAS DIFERENCIAS DE ORGANIZACIÓN ENTRE DISTINTOS TIPOS DE DISCURSO. COMPRENDER LAS INSTRUCCIONES SENCILLAS PARA LA REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES, SEGUIR REGLAS, ETC. AMPLIAR SU VOCABULARIO Y LA COMPRESIÓN DE EXPRESIONES IDIOMÁTICAS.</p>	<p>EXPRESAR CON LIBERTAD SUS IDEAS, EMOCIONES Y OPINIONES. PLANIFICAR SU DISCURSO ANTE DISTINTAS SITUACIONES COMUNICATIVAS: CONVERSACIÓN DIRIGIDA, DISCUSIÓN, NARRACIÓN DE CUENTOS, CONFERENCIAS. CONDUCIR SU PARTICIPACIÓN Y EJERCITARSE EN LA INTERACCIÓN CON OTROS. AUTOCORREGIR SUS PRODUCCIONES ORALES. UTILIZAR ASPECTOS NO VERBALES EN SU COMUNICACIÓN: EXPRESIÓN CORPORAL, TONO DE VOZ, ETC. DESCRIBIR EN SUS ASPECTOS PRINCIPALES PERSONAS, OBJETOS, ANIMALES, ETC. PARTICIPAR EN JUEGOS DEL LENGUAJE: ADIVINANZAS, CHISTES, TRABALENGUAS.</p>
E S C R I T U R A	LEER	ESCRIBIR
	<p>PARTICIPAR EN LA LECTURA REALIZADA POR OTROS (DE TEXTOS DIVERSOS). RECONOCER EL VALOR SONORO CONVENCIONAL DE LAS LETRAS Y OTRAS CARACTERÍSTICAS DE LA ESCRITURA: ESPACIOS EN BLANCO, DIRECCIONALIDAD, SIGNOS DE PUNTUACIÓN, ETC. UTILIZAR LAS REGLAS DE COMBINACIÓN DE LOS ELEMENTOS GRÁFICOS PARA REALIZAR LA LECTURA DE PALABRAS, ORACIONES Y TEXTOS BREVES. RECONOCER LAS FUNCIONES DE LA LECTURA: INFORMACIÓN, RECREACIÓN, SOLUCIÓN DE PROBLEMAS, IDENTIFICAR LAS CARACTERÍSTICAS DE FORMA Y CONTENIDOS DE LOS TEXTOS: LETREROS, ANUNCIOS, LISTADOS, ARTÍCULOS INFORMATIVOS, CUENTOS Y RELATOS, REGLAMENTOS E INSTRUCTIVOS. UTILIZAR LOS MATERIALES DE LA BIBLIOTECA. ESTABLECER PROPÓSITOS AL ACTO LECTOR. PREDECIR EL CONTENIDO DEL TEXTO A PARTIR DEL PORTADOR, ILUSTRACIONES Y/O TÍTULO. DESCRIBIR EL CONTENIDO DEL TEXTO EN FORMA GLOBAL. RECONOCER EL TEMA GENERAL Y LA DEMÁS INFORMACIÓN DE UN TEXTO. RELACIONAR EL CONTENIDO DE LOS TEXTOS CON EXPERIENCIAS, CONOCIMIENTOS Y SENTIMIENTOS PREVIOS. RECONOCER LA FUNCIÓN DE LOS SIGNOS DE PUNTUACIÓN</p>	<p>RELACIONAR LAS DIFERENTES LETRAS DEL ALFABETO CON VALOR SONORO CONVENCIONAL. UTILIZAR LOS DIFERENTES ELEMENTOS DEL SISTEMA DE ESCRITURA PARA PRESENTAR SIGNIFICADOS: LETRAS, SEPARACIÓN ENTRE PALABRAS, SIGNOS DE PUNTUACIÓN (SIGNOS DE INTERROGACIÓN, ADMIRACIÓN, PUNTO Y COMA). RECONOCER LAS DIFERENTES FUNCIONES DE LA ESCRITURA: INFORMACIÓN, EXPRESIÓN, COMUNICACIÓN. PRODUCIR TEXTOS ATENDIENDO A LAS CARACTERÍSTICAS PROPIAS DE LOS MISMOS: CUENTO, CARTA, CARTEL, INVITACIÓN, ETC. PLANEAR LAS ESCRITURAS CON EL APOYO DE ORGANIZADORES GRÁFICOS. UTILIZAR ESTRATEGIAS QUE AMPLIEN SU VOCABULARIO: INTERPRETACIÓN DE PALABRAS EN CONTEXTO, CAMPOS SEMÁNTICOS, PALABRAS COMPUESTAS Y DERIVADOS, SINGULAR Y PLURAL, SINÓNIMOS Y ANÓNIMOS Y EXPRESIONES IDIOMÁTICAS. PRESENTAR SUS TEXTOS EN DIFERENTES PORTADORES: LECTURA EN VOZ ALTA, ANTOLOGÍAS Y/O PERIÓDICO MURAL. ORDENAR PALABRAS ALFABÉTICAMENTE. UTILIZAR PALABRAS QUE: NOMBREN OBJETOS, PERSONAS Y ANIMALES Y QUE EXPRESEN CARACTERÍSTICAS DE LOS MISMOS. UTILIZAR LA CONCORDANCIA DE GÉNERO Y NÚMERO.</p>

CUADRO DE CONTENIDO TEMATICO DEL TALLER DE "CALIDAD DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO" PARA PADRES DE FAMILIA.

SESION	ACTIVIDAD
1	"LA LECTURA Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS"
2	"EL REGISTO ESCRITO DE OBSERVACIONES REALIZADAS DURANTE UN PASEO O VISITA"
3	"LA LECTURA Y SU INTERPRETACIÓN"
4	"CREACIÓN DE TEXTOS"
5	"EL DICTADO: SU REFLEXIÓN Y DISCUSIÓN DE LA ORTOGRAFÍA Y LA SINTAXIS"
6	"EL USO DEL DICCIONARIO"
7	"DISCUSIÓN DE PROYECTOS DE TRABAJO DE LA LECTO-ESCRITURA"
8	"EL USO DE LA LETRA MAYÚSCULA Y EL USO DEL PUNTO FINAL"
9	"LA ESCRITURA GRUPAL DE HISTORIAS Y LA CORRESPONDENCIA (CARTAS)"
10	"DICTADO DE PALABRAS DIFÍCILES DE UN TEXTO IMPRESO"

NOTA: Las actividades fueron propuestas, discutidas y acordadas por el grupo de participantes del taller (padres de familia y coordinador).

ORGANIZACIÓN DEL AMBIENTE FÍSICO.

ESPACIO FÍSICO DEL PLANTEL.

- El Taller estuvo claramente definido para que el padre de familia se diera cuenta de cuales eran las actividades que se desarrollarían en él.
- El taller tuvo un espacio particular y propio para realizar las actividades, un área delimitada dentro del edificio escolar que se adaptó a las necesidades de los padres y a la función que tenía el taller.

MOBILIARIO.

- Durante el Taller se utilizaron sillas, mesas y pizarrón.
- Se pidió considerar algunos materiales, aprovechando los recursos de la comunidad, como cuadernos, lápices, gomas, gises, borrador, libros, etc..
- De acuerdo a sus posibilidades, el Centro Educativo aportó algunos materiales. (Hojas blancas, borrador, gises y libros).

MATERIALES.

En realidad fueron los materiales por lo general quienes definieron el Taller al dividirse en dos grupos.

1. Los que sirvieron como instrumentos, utensilios o herramientas.
2. Los que fueron la materia prima para trabajar.

PARA EL TALLER SE ESPECIFICO:

- ✓ • Una breve descripción de lo que es el Taller. *obj / taller*
- ✓ • Las actividades que en él pueden realizarse.
- El valor educativo que tienen esas actividades.
- Orientaciones para la organización del Taller.
- Sugerencias y ejemplos de proyectos de trabajo.
- ✓ • Tipos de materiales básicos que se requieren.

PROPÓSITO

Permitir la interacción con diferentes personas y puntos de vista respecto a procesos completos de investigación, experimentación, creación, expresión oral y escrita para elevar el nivel de comunicación con sus semejantes.

Handwritten signature and scribbles.

EL TALLER “CALIDAD DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO” :

Este Taller ofreció al padre de familia de los niños que asisten a los CADI, la oportunidad de enriquecer sus experiencias en el uso del lenguaje oral y escrito beneficiando la comunicación que establece con sus hijos y sus semejantes.

Por Taller se entendió; el lugar en el que se hace un trabajo colectivo. Sin embargo, al hablar de un Taller para adultos su descripción se amplió, ya que fue una instancia metodológica en la cual los participantes realizaron una serie de actividades de aprendizaje que constituyeron un proceso de trabajo en el que se desafiaron y resolvieron en conjunto, problemas específicos, generados en el desarrollo de sus propias propuestas.

Dice el refrán “Un lugar para cada cosa y cada cosa en su lugar”. El Taller no sólo fue un espacio donde se reunieron condiciones físicas sino también afectivas, lo cual generó más oportunidades para el desarrollo personal y el colectivo, el trabajo fue agradable y efectivo.

Las normas o reglas que se exigió la organización, surgieron de las necesidades del grupo, fueron expuestas y discutidas con los padres de familia para que tuvieran sentido para ellos.

La distribución adecuada del espacio y los materiales, fueron factores para la seguridad, el control del ambiente y para el progreso y feliz término de los proyectos del taller.

Una vez que se organizó el grupo, se planteó a los padres esta propuesta metodológica, dándoles a conocer lo que era el Taller de “Calidad del Lenguaje Oral y Escrito”, lo que se hacía en él , que posibilidades de investigación, acción y participación les brindaría y los tipos de proyectos de trabajo que se desarrollarían, en qué espacio físico se ubicaba, etc..

La duración del Taller fue de 10 sesiones y el éxito dependió del interés que el grupo mostró a los proyectos de trabajo y de la orientación que proporcionó el coordinador. Se procuró que dichos proyectos de trabajo siempre llegaran a su culminación, sin que esto implicará forzar al padre de familia a hacer algo que no deseaba, se le pudo convencer de manera reflexiva y motivante.

Este tipo de organización del Taller permitió al padre de familia interactuar con diferentes compañeros además:

- Ampliar sus relaciones adulto-adulto.
- Coordinar diversos puntos de vista con el suyo.
- Avanzar hacia la autonomía en todos los planos.
- Fomentar la interacción padre-hijo.
- Fomentar la expresión oral y escrita.

El Taller para los padres de familia fue un espacio de encuentro donde:

- El padre supo claramente que iba a hacer, cómo, dónde, con qué, para qué, en cuánto tiempo y con quiénes, etc., porque el participó activamente en la planeación.
- Se programó, trabajó y disfrutó, en función del interés y su propia participación.
- Se le dió la oportunidad al padre de descubrirse a sí mismo y a su entorno a través del lenguaje oral y escrito, en un ambiente rico en estímulos.
- Se permitieron "vivencias" de identificación, interacción y comunicación que se proyectaron en la vida cotidiana y se manifestaron en la capacidad de relacionarse con los demás.
- Se propició la expresión oral y escrita individual y colectiva, a través de diferentes técnicas y diversos materiales.
- Se realizaron actividades dinámicas y atractivas que permitieron al padre de familia las experiencias significativas que despertaron sus inquietudes innovadoras en las cuales se canalizaron, la creatividad e ingenio y se desarrollaron sus habilidades y aptitudes orales y escritas.
- Se propusieron acciones que implicaron la observación, investigación, experimentación y análisis de lo realizado, con la participación y convivencia del grupo.
- Se dió más importancia al proceso que al producto.
- Se enfatizó la utilidad práctica en las actividades del trabajo en relación al lenguaje oral y escrito.
- Se consideró que el ambiente que rodeaba al padre de familia fuera de aceptación mutua, de convivencia, de cooperación y respeto, para que constituyera la plataforma en que surgiera la actividad con alta proyección creativa de trabajo.
- Se planearon y realizaron proyectos individuales y/o colectivos, siguiendo todo un proceso para la elaboración de un producto determinado o un fin común del grupo.
- Los padres dieron su aporte personal, creativo y crítico, transformándose en sujetos activos de su propia formación.
- Se generaron acciones que atendieron integralmente a todos los aspectos del desarrollo de los alumnos.
- Se convivió dentro de un espacio de respeto y armonía, de libertad de expresión que propició diversas formas de comunicación.
- Aprendieron técnicas variadas y novedosas que fomentaron la creatividad.
- Se descubrieron, reunieron, seleccionaron, manipularon y utilizaron las herramientas y materiales necesarios para obtener el producto de trabajo proyectado.
- Se establecieron reglas para la utilización de materiales y espacios, considerando tiempos, medidas de seguridad, zonas de trabajo, etcétera.

En esta propuesta metodológica se consideró que, aún cuando no se trabajó todos los días en el Taller, las actividades que se realizaron fueron experiencias significativas para el padre de familia, abarcando procesos completos y organizados en forma de proyectos de trabajo. Las actividades formativas del Taller brindaron la oportunidad a los padres de expresarse y comprender a través de la experiencia, lo que significa el Lenguaje oral y escrito, el cual es esencial para el desarrollo de la comunicación.

1. LA INFLUENCIA DEL MEDIO SOCIOCULTURAL Y ECONÓMICO DEL INDIVIDUO EN EL DESARROLLO DE SU LENGUAJE ORAL Y ESCRITO.

Desde la primera sesión el grupo de padres de familia me sorprendió, esperaba una adaptación más difícil que no aconteció. La delicadeza y el cuidado con el que fueron construyendo el nuevo grupo fue sorprendente. Pude observar sin necesidad de interferir. Hasta hoy estoy esperando las confrontaciones y los choques que estimaba eran inherentes al proceso de adaptación.

Ese primer día varios padres me preguntaron si no iban a tener lugar fijo en las sillas. Respondí que como gustaran para que se conocieran mejor. Y permanecí observando en espera de que las elecciones se formalizaran y las parejas se fueran estabilizando. Con excepción de dos padres que yo coloqué cerca de mí, porque sentía necesidad de observarlos de cerca, la etiqueta del nombre de cada quién en la silla sirvió para formalizar las elecciones ya hechas. Fue interesante observar como cada quién buscó exactamente el compañero que necesitaba, aquél de quien podía aprender o a quién tenía algo para enseñar. Era su primer día de clases formales en muchos años y se respiraba un ambiente de nerviosismo y excitación, los padres de familia comenzaban una nueva etapa en su vida.

Los padres son de clase media baja y esto hace que sean en ocasiones inseguros al comunicarse con los demás, y se acentúa cuando se trata del personal del CADI, y esto lo fundamentan los estudios sobre el desarrollo inicial del lenguaje que han centrado ampliamente en aspectos de interacción madre-hijo. El punto básico está en el tipo de interacción verbal que haya entre el bebé y su cuidador principal. ¿Qué han concluido estos estudios?

En primer lugar, las madres hablan en forma distinta a sus hijos, en comparación a la forma como lo hacen otros adultos. Ellas usan frases cortas, pocas palabras, gramática sencilla, lenguaje lento y gran cantidad de repeticiones. Todas estas características del lenguaje ayudan a los niños en el aprendizaje del mismo, cuando se dan órdenes sencillas los niños ponen más atención y las obedecen más probablemente que cuando se dan las órdenes sólo una vez, es importante la repetición de las órdenes.

"Cohen y Beckwith (1976) examinaron las maneras en que las madres hablan a sus bebés y encontraron grandes diferencias entre las pautas verbales, la mayor parte de las cuales se basaban en el nivel educacional de las madres y en el lugar que el bebé ocupaba en la familia". (9)

Las diferencias de clase social aparecen a una edad muy temprana, por la forma en que las madres hablan a los niños. Las diferencias surgidas entre las madres de clase obrera y de clase media, que tienen niños, son las siguientes:

Las madres de clase media, hablan mucho más a sus bebés, en gran parte debido a las distintas creencias relacionadas con la naturaleza de la infancia. Algunas madres de clase trabajadora sienten que tratar de hablar a los bebés muy pequeños es malgastar el tiempo, ya que no pueden realmente comunicarse o entender lo que ellas dicen.

(9) Papalia, Diane E.. "Desarrollo Humano". Ed. Mc Graw Hill. México. 2ª ed. 1985. Pág. 145.

Algunas piensan que es más importante hablar a los bebés solamente después que ellos han empezado a hablar. Algunas se sienten ridículas hablando a sus bebés. Por otra parte, algunas madres de clase obrera creen que tienen muy poca influencia en el desarrollo de sus niños, porque según ellas, los niños nacen de cierta forma y no es mucho lo que se puede hacer para cambiarlos.

El mejor tipo de interacción proviene de aquellos adultos que hablan a los niños con un lenguaje que resulta ser sólo ligeramente más avanzado que el nivel corriente de habilidades de los niños; de quienes les hablan de las cosas evidentes de cada día, y de quienes responden sus preguntas de manera poco elaborada e informativa.

Preocuparse y cuidar bebés en forma constante y hábil es conveniente para su bienestar emocional, pero no parece influir en su desarrollo cognitivo, para ello, se requieren ciertos tipos específicos de interacción activa. Se requiere mirar a los niños, hablarles y jugar con ellos. Es en extremo importante la clase de estimulación dada por quienes los cuidan como respuesta al comportamiento de los niños.

La clase social parece ser un ingrediente que añade cierta confusión a este tema debido a las conclusiones del investigador llamado Glass y sus colaboradores (1974), de que los niveles de lectura y las metas educacionales son más altas para los hijos únicos y los primogénitos sólo en el caso de niños de estatus socioeconómico elevado. Con mayor probabilidad los padres de clase media tratan a sus hijos mayores en forma diferente que a los otros, si se le compara con padres de niveles más pobres.

Por otra parte, rara vez los padres trabajadores y de nivel socioeconómico bajo se molestan en corregir la gramática de sus hijos, dándose cuenta intuitivamente de que esto es innecesario. En la medida en que los niños oigan oraciones bien construidas y tomen parte en conversaciones, aprenderán su lengua nativa.

"Los niños de ambientes marginados puntúan muy por debajo de los niños de clase media en mediciones de inteligencia individual y grupal, estandarizada (brecha que se incrementa con la edad); van a la escuela sin las habilidades necesarias para ingresar al primer grado del plan de estudios; su desarrollo del lenguaje, tanto escrito como hablado, es relativamente pobre; sus habilidades de discriminación auditiva y visual no están bien desarrolladas; en cuanto al rendimiento escolar tienen un retraso promedio de dos años en el sexto grado y de tres en el octavo grado; con mayor probabilidad se retiran de la escuela antes de completar la educación secundaria; y aun cuando tengan habilidades adecuadas para ello, es menos probable que asistan a la universidad". (10)

También influye la interacción progenitor-niño en el lenguaje ya que se distinguen dos tipos de control familiar, que señalan la significación lingüística. Las familias que emplean códigos elaborados están más orientadas a la persona y tienen en cuenta las características únicas de un niño en particular, más que las demandas de un papel para ese niño ("muchacho inteligente", "niña buena").

(10) Ibidem.

Quienes usan códigos restringidos se orientan más al estatus y esperan que los niños obedezcan más al poder de los padres y cumplan funciones determinadas. En estas familias existe poca oportunidad para que las características únicas de un niño influyan en el proceso de toma de decisiones o en la interacción padres-hijos.

Hess y Shipman (1965) entrevistaron a 163 madres y concluyeron: Las madres de clase media fueron mucho mejores maestras: más dispuestas a ofrecer explicaciones e información específica, a definir claramente las tareas y a ofrecer diversas clases de apoyo y colaboración. Criticaban a sus hijos tanto como las madres de clase baja, pero los alababan mucho más. Las madres de clase baja tenían poco éxito. Tenían dificultades para transmitir ideas porque sus instrucciones y expectativas eran vagas. Además, en lugar de alentar a sus hijos a resolver problemas, resaltaban la sumisión y la pasividad, argumentando que los niños supuestamente debían obedecer órdenes sin discutirlos y hacer lo que ellas decían, simplemente porque ellas lo decían.

Para desarrollar conceptos abstractos tales como tiempo, espacio, dirección y comparación, los niños requieren de información de retorno de una persona mayor que tenga claridad al respecto y pueda así mismo ayudarlos a clarificar sus ideas. Tal información de retorno con frecuencia está ausente en los hogares de clase baja, porque no basta con leer y escribir para poder tener comunicación con los demás.

Consideramos alfabetizado al individuo que es capaz de leer, aunque con tanteos, y que es capaz de escribir, aún cuando sean necesarias habilidades de traductor para descubrir lo que quiere decir. Fue así como la mayoría de los padres empezó el taller en condiciones de aprender a utilizar adecuadamente el lenguaje. Digo aprender por falta de una palabra más adecuada para caracterizar la capacidad del uso pleno de la lecto-escritura.

Para comprender el sistema alfabético de escritura el individuo necesita construir una hipótesis que si no es enteramente falsa tampoco es verdadera: que a cada sonido corresponde una única grafía y viceversa. Cuando no se dispone de la capacidad de graficar lo que se oye resulta difícil hacerlo.

Lo que nos permite mirar una palabra y sentir que está mal escrita es una larga intimidad construida en años de lectura y de escritura. Cuanto más se lee y se escribe, mejor se lee y se escribe. Lo que resulta muy difícil cuando la escuela transforma la lectura y la escritura en algo que se hace apenas para pasar de año, cuando lo que hay que leer son textos del tipo "mi mamá me mima". Es función de la escuela enseñar a leer y a escribir correctamente. Pero es necesario mucho cuidado para no transformar la lectura y la escritura en objetos estrictamente escolares. Es este cuidado el que nos hace, en este momento, mantener separadas las actividades literarias de las ortográficas y gramaticales.

Llamo actividades literarias la lectura y la producción de textos. Literaria porque, al contrario de lo que la escuela tradicionalmente imagina, la dimensión estética está presente desde que se penetra en el territorio de la palabra. No existe la costumbre de producir textos, incluso cuando el individuo ya es capaz de hacerlo, la escuela no lo permite. Esta prohibición se origina en la concepción del aprendizaje que supone se aprende a hablar y a escribir por imitación y que por lo tanto, es preciso ofrecer siempre modelos correctos y evitar el contacto del individuo con su propio error.

Pero ¿dónde entra la ortografía? Yo diría que por la puerta de servicio. Mi presupuesto es que la convivencia con la escritura es la que plantea a los individuos el problema ortográfico, y se está confirmando. La cantidad de veces que interrumpen un texto para preguntar cuál es la forma correcta de escribir determinada palabra es hoy mucho mayor de lo que era tiempo atrás. La intensidad de esta preocupación varía de un individuo a otro pero está presente en todos.

En este momento, estamos enfrentando la batalla ortográfica en tres frentes: el del análisis de los sonidos, el de las reglas ortográficas y el de las formas históricas establecidas para las cuales no hay explicación accesible. El análisis de las tareas es lo que me permitió decidir qué informaciones ofrecer y cómo. Revisé los textos que ellos produjeron y leí los errores clasificándolos.

La información directa sobre las reglas ortográficas no es adecuado en la primera sesión. Sin embargo, pienso que es información que todos desean. Creo que la razón de esta ausencia es la misma que impide la producción de textos: La escuela supone que, habiendo ofrecido una información sobre, por ejemplo, el uso de la M o N antes de consonantes, eso debería impedir definitivamente escrituras del tipo BONBA o TAMTO. Como esto no ocurre, la escuela supone que la información es inútil en este momento. En una concepción constructivista del aprendizaje la relación entre la oferta y la apropiación de información no es directa. La oferta de información es apenas el paso inicial en un camino que no podemos recorrer en lugar del sujeto ni controlar el tiempo que cada uno va a utilizar para recorrerlo.

Sólo se ofreció información sobre ortografía cuando el análisis de los textos producidos de los padres mostró la presencia de la duda ortográfica. Las actividades donde trabajaron la ortografía se caracterizaron por privilegiar el aspecto formal de la escritura, esto es, centrar la atención en la forma de las palabras dejando momentáneamente el significado en segundo plano.

Son lecciones del tipo "elija la letra que corresponda", dictados y un juego bastante frecuente que llamé "desafío de la escritura". Ese juego es hecho en el pizarrón dividido por la mitad, con la mitad de los padres de cada lado. Se hizo una propuesta (palabra, frase, plural, etc.) para que un grupo la escriba y los dejé que discutieran hasta que llegaran a una escritura que les pareciera satisfactoria. Entonces se sometió esta escritura al juicio del otro equipo que, si no estaba de acuerdo, puede discutir o escribir su versión. Lo que diferencia estas actividades del trabajo habitual con ortografía es la forma de encarar el error y la presencia del raciocinio.

2. APORTACIONES DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA DE LOS ADULTOS PARA DESARROLLAR SU COMPETENCIA COMUNICATIVA.

En el apartado anterior se comentó que no basta con leer y escribir para que se dé la comunicación, sino que entran otros componentes importantes, y uno de ellos es la sociolingüística y a continuación se trata el tema, además de comentar las experiencias vividas en la segunda y tercera sesión con los padres de familia.

PSICOLINGÜÍSTICA Y ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

La psicolingüística evolutiva tiene como objeto estudiar el proceso de aparición y desarrollo del lenguaje, lo cual implica poseer un modelo sobre que aparece y que se desarrolla. Así cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje determina los contenidos a enseñar a partir de la ciencia correspondiente que explica y describe el objeto formal que se pretende enseñar.

De la misma forma, comprender el lenguaje desde un eje rector, que es la semántica, comporta, a diferencia de la perspectiva anterior, entender la aparición y el desarrollo del lenguaje y, por tanto, desde las categorías semánticas que construye sobre la realidad extralingüística. Así tras años de olvido, existe un resurgimiento de los modelos lingüísticos inspirados en Chomsky como base para el estudio de la adquisición de la sintaxis. Igualmente, el funcionalismo pragmático ha introducido nuevas perspectivas en el estudio de la adquisición de la habilidades discursivas. Dicha explicación, se apoyó en la sintaxis, que continúan el eje de cualquier descripción lingüística. Se trataba de encontrar una primera gramática común a todos los aprendices del lenguaje, independientemente de la lengua que escucharan en su entorno, y explicar posteriormente el paso hacia modelos más complejos.

Por eso es tan difícil la investigación científica acerca de la naturaleza del lenguaje, podemos pensar, continúa diciendo Chomsky, que la mente consciente no esta dotada de ningún conocimiento previo, viéndose frustrada por las limitaciones de las pruebas disponibles y, por tanto, enfrentándose a numerosas teorías explicativas. Sin embargo, las personas que integran una determinada comunidad lingüística construyen, en lo fundamental, el mismo sistema lingüístico. "el sistema de principios debe ser propiedad de la especie. Toda gramática es una teoría relativa a una lengua particular, que especifica las propiedades formales y semánticas de un conjunto infinito de oraciones.

En segundo lugar, en la psicolingüística chomskiana los términos "aprendizaje" y "enseñanza" de la lengua son sustituidos por los de "adquisición" o "desarrollo" del lenguaje. De esta forma, se reemplazan los aspectos sociales e instruccionales implicados en la didáctica de la lengua por mecanismos innatos que están dados en el sujeto desde el inicio de la vida. Estos mecanismos, a diferencia de los que se aplican a los procesos sociales, remiten a restricciones biológicas y se "disparan" al entrar el sujeto en contacto con sus relaciones sociales – y para Krashen los principios a tener en cuenta en la enseñanza de segundas lenguas remiten a ofrecer al aprendiz un *input* significativo que el sujeto pueda comprender y a mantener la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la segunda sesión los padres de familia vivieron un momento muy especial: se descubriendo como estudiantes, es decir; aplicaron acciones que habían olvidado, o no habían descubierto, como: investigar, cooperar, innovar, compartir, etc. Hubo una gran transformación entre la aceptación casi ritual de nuestro contrato de trabajo al inicio del taller y lo que estoy llamando "ser estudiante". Voy a contar hechos sucedidos para ilustrar esta afirmación. Cuando se propuso una visita al zoológico el objetivo era ofrecer la oportunidad de confrontar una serie de informaciones sobre los animales que veníamos recogiendo en libros, con las informaciones que ellos podían extraer de la observación directa. Mi interés particular era observar si el conocimiento acumulado modificaría la observación ya que estos padres ya habían ido muchas veces al zoológico. Sugerí el registro escrito de estas observaciones pensando mucho más en la oportunidad de experimentar una de las funciones de la escritura y no tanto en la preocupación de sistematizar las informaciones recogidas. Sugerí que anotaran para no olvidar lo que les pareciera interesante, sin ninguna pauta de observación y sin proponer ninguna actividad posterior que los comprometiera con esas anotaciones. El criterio de anotar lo que les pareciera interesante era suficientemente vago como para permitir que cada uno hiciera lo que le pareciera mejor. Lo que no esperaba era que siguieran mi sugestión tan al pie de la letra.

Otro hecho que me llevó a reflexionar sobre esto que llamé "descubrirse como estudiante" fue la preocupación cada vez más acentuada por la corrección. Yo venía sintiendo un aumento de las demandas para que mirara un trabajo después que estaba hecho. A medida que iban terminando el trabajo me di cuenta de que todos estaban preocupados por saber lo que habían hecho bien. Todos los errores eran de ortografía y se trabajó con cada uno mientras los otros apoyaban unos a otros corrigiéndose. Los padres corregían y volvían a preguntar queriendo saber si todavía había otros errores.

Pienso que estos hechos permiten profundizar la reflexión sobre este "descubrirse estudiantes" que estuvo produciendo tantos cambios en el comportamiento de los padres, porque se vieron en la necesidad de comunicarse y no sólo esto, sino de competir y a continuación se explica el por qué.

LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

Por supuesto la competencia comunicativa incluye a la competencia lingüística (casi exclusivamente gramatical), pero también abarca las implicaciones psicológicas del significado de los condicionamientos de todo tipo que introduce la situación interactiva y los diversos contextos. En efecto sólo quien posee competencia comunicativa es capaz de adaptar un comportamiento lingüístico a los requerimientos de la situación concreta, de integrar las informaciones precedentes de las diversas modalidades de la comunicación no verbal, de tener en cuenta las restricciones y posibilidades de la interacción, y de regular la secuencialidad del proceso comunicativo.

EL MODELO DE LA COMUNICACIÓN Y LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

La didáctica de la lengua y la literatura tiene por objeto establecer las condiciones y los métodos más adecuados para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua y para lograr el mejor uso de la misma en la actividad cotidiana y muy especialmente en la comprensión – y producción- de textos literarios. Ahora bien, como hemos visto, el conocimiento y uso de la interacción comunicativa; pero, además, hay que subrayar la importancia que para la didáctica tiene el proceso de adquisición de la competencia comunicativa y el contexto de la conversación, así como la naturaleza intrínsecamente comunicativa de toda didáctica. Precisemos estos tres aspectos:

1. La adquisición de la competencia comunicativa.
2. La conversación.
3. Modelos de la educación, la instrucción o la didáctica basadas en la comunicación.

En las siguientes líneas se intenta plantear de forma sintética, los principales aspectos en que la sociolingüística nos puede ser útil en la tarea docente, como instrumento valioso y eficaz para esa tarea compleja que es enseñar lengua. Así también se busca que el profesor considere las concepciones que sobre el uso del lenguaje, en su carácter social y comunicativo, subyacen en la enseñanza del lenguaje escrito y la estrecha relación que guarda con el lenguaje oral. Durante las sesiones de trabajo con los padres se observó que la acción que la escuela (institución) acostumbra, propone al individuo que actúe como alumno, o sea que haga todas las actividades propuestas y se deje enseñar aquello que el profesor decide que debe aprender.

Lo que se pretendía no era eso, sino garantizar una relación entre el que aprende y lo que debía saber. Indicarles las fuentes y mostrarles las posibilidades. Trabajamos con el supuesto que aprender da placer; cuesta trabajo pero vale la pena; que cometer errores forma parte del aprendizaje y que es posible incluso reírse cuando la gente entiende por qué se equivocó. Creo que se aprende buscando información, pensando, discutiendo nuestras ideas, analizando las alternativas y no reproduciendo, sin cuestionarse, paquetes de información sin significado. Nuestra función fue favorecer el aprendizaje y no controlarlo. La diferencia entre el alumno y el aprendiz (el estudiante), pero va más allá de eso; es la diferencia entre alguien que acepta y alguien que busca información; entre alguien que se somete a la corrección y alguien que desea comparar sus ideas con las de otros o con una norma socialmente establecida como es el caso de la ortografía.

Ahora que ellos empiezan a entender qué quiere decir estudiar, la investigación y la corrección ganan sentido en tanto instrumento para producir conocimiento constituyendo los valores que van adquiriendo durante su vida cotidiana y siendo éste el tema que a continuación se trata.

LOS VALORES SOCIALES DEL HABLA Y LA ESCRITURA

Si nos fijamos únicamente en aquellas personas que saben leer y escribir con alguna facilidad, encontramos que, en lo que se refiere a esos dos usos del lenguaje, el uso hablado aventaja con mucho al uso escrito. De modo que desde cualquier punto de vista el modo escrito del lenguaje es el menos significativo en cuanto al uso, hasta un grado bastante abrumador; y las diferencias de clase social y ocupación no tienen un efecto importante en este cuadro.

La mayoría de los hablantes consideran su propio lenguaje hablado como defectuoso, antigramatical, deformado, impropio, deficiente de una manera o de otra. "Es un hecho infortunado el que la mayoría de los dialectos regionales y sociales sean corrupciones o versiones imperfectas de la forma estándar y correcta de la lengua. La gramática de estos dialectos es defectiva o tal vez rudimentaria".

La "lengua estándar" se muestra como una conjunción específica de dialectos geográficos sociales.

Trudgill señala que las mujeres son más conscientes de esta valorización social y responden más a ella que los hombres; las madres tienden a preocuparse más del lenguaje de sus hijos que los padres, las maestras más que los maestros, y las niñas tienden a responder más a esas presiones que los niños.

La crítica se hace más a menudo al lenguaje hablado es que está desfigurado por frases incompletas, vacilaciones, pausas, repeticiones, arranques en falso, y otras cosas por el estilo.

Hay dos razones de ello que se relacionan entre sí. Primero, el lenguaje hablado es instantáneo, el lenguaje escrito no lo es; segundo, cada uno de ellos emplea un instrumento distintivamente característico.

Las palabras y la escritura de un lenguaje constituyen la materia de esas formas de pensamiento.

Nos capacitan para presenciar y entender las elecciones que puede haber hecho, aceptado, rechazado o modificado ulteriormente un hablante. En la medida en que el habla espontánea, con sus formas descuidadas, sus recomienzos, sus vacilaciones, nos permite en cuanto oyentes tener un acceso directo a procesos de pensamiento no disfrazados, el hablante queda expuesto y resulta bastante vulnerable. De este modo el habla espontánea expresa significados sobre la percepción que tiene el hablante del contexto social por encima de los otros significados que acarrea. "escribir es la antítesis de la espontaneidad".

En muchos aspectos, por consiguiente, el lenguaje hablado es más rico en formas lingüísticas y en procedimientos expresivos que el escrito. Pero tal vez la crítica más importante que se hace al lenguaje hablado es su supuesto "carácter incompleto" su "falta de estructura", sus "frases rotas". La oración es la unidad básica del lenguaje, tanto hablado como escrito. La unidad estructural pertinente es la unidad de información; a menudo ésta coincide con la cláusula, rara vez con una oración. El lenguaje hablado se caracteriza a menudo por una mayor complejidad de estructura, una gran variedad de unidades de información y variedad en la estructura interna de las unidades de información, sucede que todos los grupos usan el lenguaje hablado mucho más que el escrito, y esto se pudo constatar en la tercera sesión en la cual se trabajaron lecturas propuestas en la sesión.

En la jerga pedagógica la actividad de lectura aparece disociada de la idea de interpretación que es vista como otra actividad. La crítica que hacemos a esa disociación nos hace preferir utilizar el término interpretación en lugar de lectura. Parto del principio que leer sin interpretar, sin extraer significado, no es leer, es hacer ruidos con la boca delante de señales gráficas. Disiento también de la concepción pedagógica de que es posible evaluar la lectura a través de respuestas a una serie de preguntas sobre un texto. La tradición escolar confunde lectura con hacer fichas. ¿Quién no ha pasado por la experiencia de leer un libro con gran involucramiento y no ser capaz de resumirlo correctamente para otro? La situación de lectura dialógica. No se trata solamente de descifrar lo que el escritor quiso decir, sino que el lector trae hacia el texto todo su conocimiento propio, ideas y concepciones que transforman el texto y son transformadas por el texto. Lo que nos interesa es esta transformación del lector, tanto en lo que se refiere a las transformaciones asimiladas cuanto al propio desarrollo de la capacidad de la lectura, si es que se pueden separar estos dos aspectos.

Toda escritura es una propuesta de lectura. En el salón procuramos escribir siempre a fin de ofrecer el mayor número posible de situaciones de lectura informal. En las situaciones formales (en general textos más largos) hubo lecturas que desencadenaron otras actividades a partir de las informaciones extraídas, lecturas para organizar y sistematizar conocimiento elaborado oralmente, lectura de búsqueda y textos literarios.

La razón por lo cual trabajé con fragmentos de un texto y dedicamos una sesión para leer todo el libro fue la gran heterogeneidad existente en la clase en el desempeño en lectura. También en función de la heterogeneidad se introdujo la lectura en voz alta para garantizar a los padres que no conseguían leer todo, el tener la información. Esa lectura en voz alta comenzó siendo colectiva pero como era muy desacompañada resultaba incomprensible y no alcanzaba el objetivo. Entonces pasé a solicitar "locutores" voluntarios. Eso me permitió percibir que había grandes diferencias en el desempeño de la lectura que no tenían correspondencia con la escritura. O sea, padres que escribían mal y leían con gran fluidez y padres que escribían bien y leían con dificultad. Esto no tiene importancia cuando todos están progresando, pero son informaciones preciosas para decidir sobre caminos de acción futuros.

177779

Otros textos propuestos fueron: poesías, chistes, adivinanzas, textos históricos y de investigación. Las poesías tuvieron como objetivo ofrecer una referencia escrita para una modalidad de texto que la mayoría solamente conocía oralmente. Los chistes fueron un desastre, compensado por las adivinanzas que fueron un éxito. Lo que llamé textos históricos (sobre la esclavitud y la domesticación de los animales) tenía el objetivo de hacer del texto fuente de información. Pero debo decir que llegamos a la conclusión que, en este momento, el texto solamente es viable como fuente complementaria de información y que aún no es posible trabajar solamente a partir de él.

Los integrantes del Taller se percataron de que el lenguaje hablado y escrito constituye una parte sustancial de la teoría que del mundo tiene todo ser humano, y obviamente juega un papel central en la lectura. Las relaciones entre los sonidos (y las señales impresas) del lenguaje y su significado, las relaciones entre los aspectos productivos del lenguaje (hablar y escribir) y los aspectos receptivos (escuchar y leer), entre el lenguaje hablado y escrito; las afirmaciones que la gente expresa o escribe no comunican un significado de una manera simple. El significado no está contenido dentro de los sonidos del habla ni en las señales impresas de lo escrito, esperando a que sea descubierto o decodificado convenientemente, sino más bien debe ser proporcionado por el oyente o por el lector.

Existe un problema con las palabras; ¿Cómo es posible comprender el lenguaje, ya sea hablado o escrito? La respuesta no es que juntemos el significado de las palabras individuales y de ese modo comprendemos oraciones enteras. El flujo real del habla es relativamente continuo y fácilmente cambiante, y la segmentación en sonidos y palabras distintos es algo con lo que los escuchas contribuyen considerablemente. Se necesita saber un idioma para ser capaz de oírlo apropiadamente y se hace evidente cuando se escucha un idioma extraño. No sólo se es incapaz de distinguir cuáles son los sonidos distintivos del lenguaje, sino que tampoco se puede distinguir siquiera el número de palabras en una expresión.

Las palabras que a menudo parecen tener un significado similar, tales como *tumbo*, *tiro* y *suelto*, pueden adquirir súbitamente significados, muy diferentes sin ninguna variación de la posición, como en *retumbo*, *retiro* y *resuelto*, mientras que las palabras que parecen tener significados opuestos, tales como *alto* y *bajo*, ocasionalmente pueden perder su distintividad, como el *contralto* (la voz femenina más grave) y *contrabajo* (instrumentos de cuerda que emite sonidos graves). La diferencia más clara entre la gramática y la sintaxis es que la gramática no revela el significado ya que este debe proceder del análisis gramatical.

Para que los padres comprendieran el concepto de gramática; en la cuarta sesión se elaboraron propuestas de creación de textos en esta sesión, fueron muy diversificadas. Los padres dieron señales insistentes de que alguna cosa no iba bien hasta que nos dimos cuenta de lo que estaba ocurriendo: estábamos encarando la creación de textos de forma estereotipada, actuando como si el único texto posible fuese la historia (real o inventada).

La propuesta más productiva fue la de describir un animal sin decir el nombre para que los compañeros adivinaran. Fue en este momento que el problema quedó más claro para mí, tal como se puede ver en este fragmento de mi diario de sesión:

El texto para adivinar el nombre del animal fue excelente. Dio un sentido a la escritura. Siento que muchos no ven aún función al acto de escribir. El análisis de estos textos permiten ver bien la comprensión que ellos tienen de la relación escritor/lector en el sentido de que el escritor provee al lector información significativa sin confundirse con ella. Poder evaluar cuáles son las informaciones que el otro precisa y de qué forma es necesario ofrecerlas. Alguien escribió que es un animal que se arrastra y encontraba que esto era suficiente para referirse a la serpiente cobra. Otro dijo todo sobre el rinoceronte sin darse cuenta que lo que no había escrito era acerca del cuerno en el medio de la cabeza. Otro aún olvidó decir que el avestruz era un ave. Otro no contó que el pingüino vive en lugares fríos.

Este problema de la función de la escritura, de porqué y para qué escribir me parece importante, tanto para proponer situaciones de creación de textos realmente productivos e interesantes, como fundamental para no dejar que esa actividad se transforme en redacción escolar. La idea de diversificar es intentar dar a los textos una función real. Por ejemplo, escribir para un libro colectivo es diferente de escribir para guardarlo en el cuaderno. El lenguaje tiende a ser comprendido de la misma manera en ocasiones específicas por la misma razón que se comprende en cualquier ocasión, porque los escuchas o los lectores deben tener una idea bastante buena acerca del significado que se pretende dar a entender en la primera instancia.

Lo que se pretendía en el Taller, es que los padres comprendieran que el lenguaje hablado y el lenguaje escrito no son lo mismo. No se debe considerar como sorprendente o anómalo que existan diferencias entre el lenguaje hablado y el escrito; generalmente se utilizan para propósitos muy diferentes y se dirigen a públicos muy distintos. El lenguaje escrito es diferente del lenguaje hablado debido que este se ha adaptado para ser oído mientras que el lenguaje escrito es más apropiado para leer. En otras palabras, el lenguaje hablado puede realizar exigencias considerables de la memoria a corto término, lo que el lenguaje escrito no hace. Por otra parte el lenguaje escrito podrá parecer que coloca una carga mucho mayor en la memoria a largo término.

Gran parte de nuestro lenguaje hablado cotidianamente está directamente relacionado con la situación *inmediata* en la que es expresado. La relevancia de la expresión es tan efímera como las palabras mismas, el lenguaje escrito, en contraste, generalmente depende de lo que podemos recordar.

Solo hay un recurso final si no estamos seguros de lo que hemos leído: regresar al texto mismo. Podría objetarse que no todo nuestro lenguaje hablado es "cotidiano". Cierta parte de nuestro lenguaje hablado puede ser tan abstracto, argumentativo y desvinculado de las circunstancias en las que es comprendido, como un artículo de una revista científica.

Los sonidos del habla y de la información visual de lo impreso son estructuras superficiales del lenguaje y no representan directamente un significado. El significado es parte de la estructura profunda del lenguaje y debe ser proporcionado por los escuchas y los lectores. La estructura no es la "decodificación del sonido". El lenguaje hablado y el lenguaje escrito no son lo mismo, aunque el mismo proceso de predicción subyace a la comprensión de ambos.

3. LAS PRACTICAS ALFABETIZADORAS FUERA Y DENTRO DE LA ESCUELA COMO HERRAMIENTAS PARA LOGRAR LA COMUNICACIÓN.

El profesor es un mediador, un "agente de cultura", dentro del proceso en que el alumno se encuentra al enfrentar el texto escrito y de los procesos de codificación y descodificación de la palabra escrita.

Las escuelas tienden a olvidar que ellas son solamente uno de los contextos para el aprendizaje de la lectura y la escritura, así como tienden a concentrarse en determinados tipos de lecto-escritura y en el logro de las habilidades. No tienen en mente el papel que desempeñan y la manera en que los estudiantes conceptualizan la lecto-escritura, incluyendo su valoración dentro y fuera de la escuela. Tampoco tienen en mente el alcance de las aplicaciones que hacen los estudiantes de la lectura y la escritura como parte de la "lógica de su vida diaria".

Los estudiantes hacen un uso amplio y frecuente de la escritura, en parte se trata de lo que las escuelas consideran como escritura "no oficial"; sin embargo, los estudiantes la usan para innumerables fines personales y sociales.

La escritura y la lectura de anécdotas cotidianas entra en el salón de clases como un evento de lecto-escritura natural, un acompañamiento continuo del habla de una manera alternativa de comunicar y expresar el pensamiento.

- El aprendizaje escolar de la lectura y la escritura representa sólo un contexto en un continuo de contextos de socialización relacionados con la lecto-escritura. Pueden existir usos y funciones diferentes y diferentes maneras de negociar el texto, que, en consecuencia, deben ser tomados en cuenta por la escuela.
- Por lo tanto, puede ser que los profesores en el salón de clases deban considerar o destacar una gama diferente de estructuras de participación para el aprendizaje, para que las actividades de la lectura y escritura entren en las interacciones del salón de clases como alternativas sociales, colaborativas y naturales, a las actividades de habla y no como eventos solitarios orientados por el profesor.
- Nuestra creciente comprensión de los patrones del discurso en las interacciones adulto-niño con relación al texto no deberían llevarnos a asumir un modelo de "deficiencia" en relación con los alumnos que entran en la escuela con diferentes experiencias de "tomar el texto". Deberíamos conocer las implicaciones de la diferencia y empezar a incorporar en nuestra enseñanza lo que los alumnos ya conocen sobre la lectura y la escritura con base en su propia experiencia. El patrón de crecimiento debería darse en función del reforzamiento del continuo entre la lecto-escritura basada en la escuela y las prácticas de la lecto-escritura de la comunidad.
- El salón de clases debe ser visto como una extensión de los contextos en los que los alumnos ya se encuentran comprometidos en las actividades de lecto-escritura entran en el salón de clases, debería aprovechar lo que los estudiantes ya conocen tácitamente sobre la lecto-escritura en otros contextos.

La lectura y la escritura son consideradas como componentes dinámicos en un contexto social dado, en el que las personas pueden escribir, recibir escritura como lectores u oyentes, o hacer uso de un texto escrito en cierta forma con propósitos simbólicos, prácticos o comunicativos. En un evento de lecto-escritura, las interacciones y las relaciones sociales incluyen y pueden específicamente focalizarse en las actividades de leer y escribir.

Una de las actividades que corrobora lo antes mencionado fue lo que sucedió en la quinta sesión:

En primer lugar quiero aclarar que lo que estamos llamando "dictado" tiene poca semejanza con lo que se hace habitualmente bajo ese nombre. Empezamos porque su objetivo no es evaluar sino favorecer la reflexión y la discusión sobre problemas formales de la escritura y el lenguaje.

Los dictados colectivos son hechos en el pizarrón y están centrados en la discusión de la ortografía y la sintaxis. Los individuales son realizados en hojas, en la silla, pero hay intercambio libre de ideas. Todos los dictados de textos son construidos a partir de unidades significativas, y en general registran hechos y descubrimientos que interesan a los padres.

Una única vez dicté palabras sueltas. Anoté esto en mi diario:

"Trabajé con ellos la diferencia entre el habla y la escritura a partir del castellano. Mostré que digo ciertas palabras de modo diferente y no por eso ellos lo van a escribir como lo digo. Que no basta con escuchar y que para escribir correcto hay que pensar en la forma escrita".

Pero la conclusión a la que ellos llegaron fue que yo hablaba errado. ¡Ellos en cambio, hablan tal como escriben!. De acuerdo, el problema está lanzado y el camino es muy largo.

Lo que estoy llamando "dictados colectivos" son propuestas de construcción de escritura por interacción grupal. Como ya describí esta actividad en el primer relato solamente voy a detallar las diversas formas que se puede asumir.

Se propuso que escribiéramos en el pizarrón palabras. El objetivo era lograr una escritura "de oído" y una reflexión sobre reglas ortográficas en una situación donde lo cierto y lo errado no están definitivamente a priori porque no son palabras sino conjuntos sonoros. Esto fue escrito en el pizarrón por la mano del coordinador, según el dictado del grupo. Ellos dictaban letra por letra y tomaban las decisiones de dónde separar, dónde acentuar, etc.

Sin explicación previa anoté en el pizarrón un texto lleno de errores de separación y de letras omitidas o sustituidas. Ese texto dio lugar a una gran controversia. Las risas eran visiblemente nerviosas. Después se calmaron expliqué que el texto lo había inventado yo pero la forma en que las palabras estaban escritas las había extraído de los cuadernos de ellos, un poco de cada quién (caras de espanto). Propuse entonces que hiciéramos juntos la revisión del texto corrigiendo todo lo que encontraran que estaba equivocado.

Dentro de la propuesta del juego de escribir en dos grupos las propuestas fueron:

- ¿cómo se escribe casa pequeña, lobo grande, elefante pequeño, cachorro grande, pájaro pequeño, etc.? La idea es favorecer la conciencia de la competencia lingüística que ya tienen oralmente en relación con los aumentativos y diminutivos.
- ¿Cómo se dice y se escribe el plural de ... (varias palabras cuyo plural varia).
- ¿Cómo se escriben pares de palabras en dónde puede haber duda ortográfica? Debían escribir todas las formas posibles, pero la decisión tenía que ser tomada con el diccionario. Considero un avance el hecho de que varias palabras no necesitaron de la consulta en el diccionario porque había consenso y certeza de su forma.

El aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura representan algunas de las áreas en las que distintas disciplinas han desarrollado trabajos de investigación con el interés fundamental de aportar elementos para su mejor comprensión y organización, y es a continuación lo que trataremos.

4. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA DE LOS INDIVIDUOS A PARTIR DE SUS EXPERIENCIAS PREVIAS Y LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS APRENDIZAJES.

Analizaré algunos problemas en los aspectos de la lecto-escritura que son importantes al tratar de motivar, animar y afirmar la confianza de los estudiantes en el uso de la lectura y la escritura, que resumiendo lo llamaría "Posesión del proceso de lectura" y "Posesión del proceso de escritura".

Señalaré la importancia de la lecto-escritura como un medio de comunicación que tiene significado social y por lo tanto significado en términos de identidad social y cultural en diferentes situaciones.

Estas son meras sugerencias ya que apenas se ha iniciado el trabajo de observar, descubrir y describir las dimensiones de la lecto-escritura en diversos contextos sociales. La relación de los individuos con el texto, con el canal o con el modo de comunicación (escrito) y con la información presentada, así como con la forma de presentación varía marcadamente de una cultura a otra y tienen, por lo tanto, implicaciones importantes en relación con el modelo de alfabetización y la forma de entrenamiento en modos de comunicación con la lengua escrita en situaciones específicas.

Cada una de las escrituras se usa en diferentes contextos con diferentes propósitos, adoptando diferentes tipos de organización, transmisión y funcionamiento. Además, hay factores sociales, personales, contextuales o situaciones que afectan la selección y el uso de una escritura en particular. Los usos específicos que se hacen de aquéllas, no sólo tienen consecuencias sociales, sino que también tienen consecuencias cognitivas: "Nuestra evidencia indica que la organización social crea las condiciones para una variedad de actividades de lecto-escritura, y que diferentes tipos de texto reflejan prácticas sociales diferentes; las consecuencias de la lecto-escritura que hemos identificado son todas altamente específicas y fuertemente ligadas a prácticas reales con escrituras particulares".

La lectura y la escritura introducen un nuevo modo de comunicación en las pautas tradicionales de comunicación y en las interacciones. Tales patrones están relacionados con valores culturales y prioridades sociales distintos a los que describimos anteriormente como características de la "cultura letrada" y de la sabiduría "convencional" sobre los criterios de dominio de la lecto-escritura, que se han dado en la sociedad norteamericana.

En la sexta sesión los padres son capaces de usar el diccionario. Lo que se ignora con eso es la fascinación que el diccionario puede ejercer sobre los individuos. Aún cuando ellos no saben localizar las palabras, el diccionario es un precioso instrumento de autonomía. De la misma manera en que aprende a leer y a escribir leyendo y escribiendo, se puede utilizar el diccionario utilizándolo.

Animales, así, sin pies ni cabeza es el fruto de mi incapacidad para decidir dónde y cómo encajar este trabajo dentro de la organización del relato que me propuse. Es español, matemáticas, ciencias, o qué? Va como "animales" pues fueron ellos los que determinaron este conjunto de actividades de naturaleza multidisciplinar que voy a describir.

Se propuso como tarea que trajeran figuras de animales. Esta propuesta estaba relacionada con el hecho de que estábamos preparando un texto sobre cómo y porqué el hombre domesticó algunos animales. Este texto sería utilizado para clarificar el concepto de doméstico/salvaje que había quedado confuso en un abordaje anterior. Un texto no consiguió esclarecer mucho el problema pero acabó desencadenando el trabajo con animales. A partir de los recortes que trajeron se propuso que cada uno inventase una historia sobre el animal que habían traído. Los resultados fueron tan buenos que decidimos armar las historias en un cuadro con el título de Historias de Animales. La intención era la misma que tenemos cuando exponemos dibujos: socializar un repertorio. Estaban tan celosos de su propiedad intelectual que no querían sacar el texto del cuaderno. Sugerí entonces hacer copias fotostáticas para exponer los originales y fue la gloria. Hubo algunos que no lo habían hecho y solamente escribieron para que se pudiera hacer una fotocopia.

La propuesta siguiente fue que escribieran los nombres de los animales que conocían. Las listas fueron enormes: "la escritura de los nombres de los animales fue un fantástico auto-dictado. Varios propusieron desafíos en paralelo: clasificar tipos de animales por columnas o escribir en orden alfabético. La cantidad de nombres muestra un entusiasmo que debe ser fruto de un sentimiento de potencia. Mi idea es avanzar por los caminos que ellos mismos abrieron: 1) socializar la información; 2) proponer las diversas clasificaciones posibles".

La cantidad de nombres era tan grande que necesitamos más tiempo para escribir la lista colectiva. Elegí entonces los diez primeros nombres de la lista para buscar en el diccionario y en las enciclopedias. A partir de lo que encontramos fue posible discutir y, en medida de lo posible, entender criterios de clasificación como: mamífero/ovíparo, herbívoro/carnívoro, bípedo/cuadrúpedo, etc.

Enseguida tuvimos una avalancha bibliográfica. Venía de todo, desde álbumes de figuritas hasta compendios de biología. Las actividades siguientes fueron:

- Hagan la lista de 10 mamíferos y 10 ovíparos.
- Escriban los nombres de todas las aves de nuestra lista.
- Dictado de adivinar animales.
- Copiar una lista de 14 animales separándolos en dos columnas: vertebrados/invertebrados.
- Escribir tres nombres de animales que: 1) vuelen; 2) caminan; 3) se arrastran 4) nadan.
- Socializamos las informaciones construyendo en el pizarrón la lista colectiva en 4 columnas, una para cada forma de locomoción.

- Sobre esta lista colectiva propuse; copien los nombres de los animales en el pizarrón en orden alfabético (este problema del orden alfabético esta relacionado con el interés por el diccionario y por las enciclopedias).
- Recorten y dibujen todos los animales que consigan. Este material era para hacer una lámina colectiva y después de algunas tentativas rechazadas surgió el libro de animales.

Sugerimos que cada quién investigase un animal y quedara como responsable de su página. Esta propuesta fue bien aceptada y se mostró realmente como más adecuada. Trabajamos con ella toda la sesión. La mayoría de los padres se involucró intensamente en el trabajo. Nosotros acompañamos sin dirigir. El único criterio era que cada página tuviese el nombre del animal, su imagen y un texto sobre él (como los libros de animales que habíamos visto). La manera de cómo hacerlo quedó por cuenta de cada quien, y varió mucho: desde una lista de características hasta largas copias de enciclopedias. El problema de las copias fué muy interesante. Obligó a largas lecturas y a escoger los trozos, pero eso es lo que era difícil: los padres encontraban que todo era interesante. Pero llegar a localizar en un texto lo fundamental y lo accesorio es difícil. Cuando terminaban de redactar pedían una versión. La idea era pasar en limpio sin errores. Los que hicieron fue corregir todos los errores...; pero cometer otros.

En mi opinión la escuela seriada tiene una única cualidad que ella no sabe aprovechar: favorecer los grupos de iguales. Si la gente piensa en una clase en dónde el único informante es el profesor, la homogeneidad aparece como una necesidad. Si los padres son vistos también como informantes, la relativa heterogeneidad pasa a ser una ventaja. Pensamos que el aprendizaje depende de la información, de la oportunidad y del deseo. Sobre el deseo sabemos poco, pero estamos seguros de que el intercambio de informaciones entre iguales, dónde el papel del profesor es el de proponer y organizar las oportunidades, dá al proceso educativo condiciones mucho mejores, tanto en lo que se refiere a cantidad cuanto a calidad del conocimiento construido.

SOCIALIZACIÓN EN RELACIÓN CON LA LECTO-ESCRITURA Y ALGUNAS IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN

Me referiré brevemente a la manera en que las sociedades y comunidades socializan a sus miembros en relación a la lecto-escritura como modos de comunicación y de construcción de relaciones sociales. Los individuos aprenden las formas de leer y escribir y muchos de los medios de lecto-escritura a través de sus encuentros naturales con el material impreso en su medio.

El desarrollo de un modelo de lengua escrita ocurre dentro del contexto de las interacciones verbales entre adultos y niños durante el habla cotidiana así como en el diálogo que directamente se aplica a la manera en que los participantes se dirigen al texto.

La diversidad no se encuentra solamente en los instrumentos de la lecto-escritura que se usan en situaciones particulares, sino también en lo que la comunidad hace con ellos y con los actos de lectura y escritura como alternativas a otros modos de comunicación, y por lo tanto también en como aprenden los individuos a “tomar el texto”; los padres, al creer que han obstaculizado su propio desarrollo académico, trataban de interesar a sus hijos en hacer lo que ellos admitían que rara vez hacían –es decir, leer, escribir y estudiar con frecuencia.

Los padres que no habían sido lectores desde su infancia, y que no habían desarrollado un interés (en la lectura) con frecuencia recurrían a la noción de que tenían que *forzar* a los niños a leer, una estrategia que, de acuerdo con sus recuerdos de experiencia con sus propios padres, no había dado resultado con ellos cuando eran niños.

No es que el ambiente carezca de usos de la lecto-escritura; pero es la forma en que los participantes –padres e hijos- negocian las interacciones, específicamente en relación con un texto y con los usos y funciones de la lectura y escritura, lo que llega a ser importante en la comprensión que puede llegar a tener el niño de lo que significa ser lector y escritor.

En la séptima sesión, se introdujo cambios en el trabajo: las sillas, que estaban organizadas por pares, pasaron a estar agrupadas de cuatro en cuatro para favorecer el intercambio de ideas, informaciones y producciones grupales.

Vemos el Taller como el territorio del juego de construcción, del enfrentamiento de desafíos que incluyeron la capacidad de representar pero que exigen una actuación cada vez más semejante al trabajo escolar, de una acción representativa que lleve a otra, siendo el producto final resultado de un proceso no planificado. En el Taller, la expresión está vinculada a la comunicación, que lo queramos o no. Y es función de esta necesidad de compartir que los proyectos de trabajo son construidos. En este momento hay gran desfase entre lo que se desea hacer y lo que se consigue hacer y es en este intervalo en que encaja la acción del coordinador. Es él quien, en cooperación con el grupo de padres de familia, ayudó a modular los proyectos, da el soporte técnico y viabilizó las condiciones de ejecución.

En la octava sesión, trabajamos la producción de textos en el Taller entero sin hablar de letras mayúsculas, lo que no quiere decir que no estuviera presente. Aparecía en todos los textos ofrecidos para leer y ya era usada en el nombre de cada quien, pero no había sido problematizada ni formalizada. Escogí para la problematización una actividad que favorecía la centración en cuestiones ortográficas y gramaticales de la escritura: el dictado grupal en el pizarrón. Propuse una serie de frases, una para cada grupo, del tipo:

- Juana fue a conocer Toluca y Valle de Bravo.
- El que nace en Brasil es brasileiro y el que nace en Francia ¿es francero?.

La última frase les pareció una bobada muy grande que delicadamente la ignoraron y en lugar de leer "franceiro" leyeron "francés", pero la actividad cumplió enteramente su objetivo: establecer los usos de la letra mayúscula en los nombres propios y en el inicio de las oraciones.

Es verdad que yo en determinado momento introduje formalmente esta información. Pero fue después que en la primera frase ya habían colocado la mayúscula inicial de la oración, la mayúscula en un nombre propio y el punto final; en este momento pregunté si Toluca y Valle de Bravo no eran nombres como Juana. Hubo también reflexión y discusión para decidir si dos palabras que no eran nombre de nada podían juntas convertirse en un nombre (el de un equipo de fútbol), si sobrenombre también es un nombre y si brasileiro y francés son nombres propios.

Con esta información y el alfabeto mayúsculo dimos inicio a un aprendizaje que se fue construyendo lentamente, como cualquier aprendizaje conceptual. El concepto de nombre propio solamente es evidente para quien ya lo tiene. Implica una clasificación de los sustantivos y no puede ser entrenado ni memorizado.

Lo mismo vale para la mayúscula al comienzo de oración o el uso del punto final. Cuando los conceptos no están establecidos aparecen cosas aparentemente inexplicables como escribir "día" con mayúscula en medio de una frase. El misterio se resolvió cuando se miró el pizarrón y nos dimos cuenta que en cada sesión escribíamos la fecha así:

"Día 23 de junio de 1998"

Como otra actividad problematizante propuse que recortaran en periódicos o revistas palabras que empezaran con mayúsculas y las colocaran en dos columnas: una de nombres propios y otra de inicio de oración. Así es como se enseñó el uso de la letra mayúscula (sobre la práctica y la investigación).

5. APORTACIONES DEL TALLER DE "CALIDAD DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO" EN LA VIDA COTIDIANA DE LOS PARTICIPANTES.

El uso de la lengua escrita en el contexto escolar constituye un objetivo prioritario del mismo que sin embargo lo trasciende, ya que si bien el aprendizaje de la lengua escrita puede ser un objetivo académico por sí mismo, también representa un medio para el acceso a otros conocimientos de tipo académico y social. En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita inciden múltiples factores que pueden identificarse en diversos niveles y que de alguna manera hacen alusión a los participantes en el mismo: educando; docente y contexto institucional (planes programas y metodología didáctica). Una clasificación general de los problemas de aprendizaje de la misma.

La adquisición de la lectura y de la escritura constituye uno de los objetivos de la educación y es la base de todos los conocimientos que el hombre puede adquirir. Su aprendizaje constituye una condición de éxito o fracaso escolar.

En la novena sesión las actividades de producción de textos fueron enriquecidas con dos nuevas propuestas: La escritura grupal de historias personales y la correspondencia.

Se escribió una historia con 16 manos, fue una actividad que impuso dos cosas importantes; planear las líneas generales del texto antes de escribir, porque la historia tenía que ser aprobada por todos, y estar simultáneamente en la posición de escritor y de lector, ya que la forma literaria de cada frase fue discutida antes de ser registrada.

Este es un fragmento de observación de una situación de escritura grupal de historia (cuatro padres de familia estuvieron redactando una historia ya construida oralmente):

30 de junio de 1998.

Padre 1 - "Escribe:

Había una vez un hombre; H grande porque empieza la oración; que hacía cosas buenas el...

Padre 2- ¡cosas buenas el?

Padre 3- ¡Pon punto después de buenas!

Padre 4 – Un día estaba caminando por la calle y encontró un saco lleno de oro, punto, y pasó un muchacho con una vaca y le dijo; este saco está muy pesado ¡hay que poner punto? (deciden que no)

Padre 1- ¿Quieres cambiar este saco de oro por esta vaca? (discuten como hay que escribir algunas palabras)

Padre 3- Yo quiero ahí la vaca se cansó, pon punto ahí, y fue del camino. (discuten si hay que poner "al" lado o "del" lado y no resuelven el problema)

Padre 4- A comer pasto...

Padre 3- Hay que quitar este punto (entre camino y comer) porque... no sé... parece raro".

En esta sesión hicimos una actividad de producción de texto. Esto es, cada padre de familia escribió texto individualmente y después leímos todos para el grupo discutiendo su comunicabilidad. El placer y el entusiasmo llegaron hasta la excitación. Todos leyeron (o pidieron que alguien leyera) en voz alta, con la excepción de un padre que, insatisfecho con su producción, pidió reescribirlo en su casa y leerlo al grupo en la sesión siguiente.

Otra actividad fue la de enviarse cartas mutuamente; uno de los padres vivió dos años en Estados Unidos y enviaba cartas a sus familiares a México él fue quien nos dio una óptima razón para escribir cartas. Se realizaron varios ejercicios para escribir una carta, los cuales resultaron amenos, divertidos y se pudieron poner en práctica los conocimientos que se habían adquirido durante el Taller.

El riesgo de que la escuela mantenga una postura que fortalezca una práctica pedagógica en la enseñanza del lenguaje que además de que puede llegar a ser opuesta a la actividad cognitiva espontánea del individuo, parece negar que todo aprendizaje supone un proceso muy particular en el educando y que éste debe ser considerado en el trabajo pedagógico. Puede coadyuvar a que aumente la probabilidad de fracaso académico ya que el éxito del aprendizaje depende de las condiciones en que se encuentre el individuo al iniciar su aprendizaje formal. Los que encuentran en momentos más avanzados de la conceptualización son los únicos que pueden sacar provecho de la enseñanza tradicional y son los que se aprenden lo que el maestro se propone enseñar. El resto por lo general fracasa y se convierte en alguien quien es posible "colgar" etiquetas de "incapacidad de aprender" o que tiene "problemas de aprendizaje".

Distintos estudios de Ferreiro y Teberosky han demostrado que la escuela ha desconocido que el aprendizaje efectivo de la lecto-escritura evoluciona con el niño de un origen extraescolar. Concretamente se ha señalado que la escritura es un hecho social y por excelencia se encuentra inscrita en múltiples objetos físicos del ambiente que rodea al niño urbano o incluso en ámbitos rurales.

El niño desde pequeño interactúa de distintas maneras con la lengua escrita y al ingresar a la institución escolar, esta se convierte además en un objeto de conocimiento básico para su instrucción formal (que va a trascender en el quehacer cotidiano).

Enseñar a leer y escribir se considera una tarea básica de la escuela primaria y para el alumno aprenderla es un derecho y una obligación; derecho al convertirse en un individuo alfabetizado y obligación al tener que dominar un sistema arbitrario y convencional que en muchas ocasiones se ve obstaculizado por la desigualdad de oportunidades en la educación preescolar. Así se ha demostrado que la educación preescolar (en un sentido amplio, no sólo en un contexto escolar) propicia una desventaja importante al ingresar a un supuesto grupo homogéneo en donde será tratado como si todos tuvieran las mismas condiciones socio-económicas, culturales y cognitivas.

La alternativa es que el maestro conozca y comprenda la naturaleza del aprendizaje a fin de que pueda tener los elementos necesarios y/o suficientes para responder más directa y apropiadamente a las necesidades específicas de los niños.

Debido a una práctica tradicional en la enseñanza de la lengua escrita se tiende a confundir la lectura con la descodificación de la escritura.

Se desconoce con exactitud qué tipo de experiencia de aprendizaje se está propiciando con ello y hasta que punto esto obstaculiza el proceso natural del aprendizaje.

Lo que resulta necesario es comprender los mecanismos precisos de la interacción del individuo con la lengua escrita y evaluar de qué manera incide la práctica educativa ya que es claro que la influencia social o educativa no cumple la misma función en diferentes momentos del desarrollo.

En el desarrollo de la lecto-escritura considerado como proceso cognitivo, se lleva a cabo una construcción efectiva de principios organizativos que no solamente pueden ser derivados directamente de la experiencia externa, sino que son contrarios a ella, son incluso contrarios a ciertos estilos de enseñanza escolar sistemática y las informaciones no sistemáticas.

En la décima sesión el material de lectura ofrecido/solicitado, introdujo: nuevos vehículos de textos, periódicos y revistas. Me pareció importante que los padres de familia tuvieran acceso al mayor número posible de tipos de textos para que pudieran

Irse relacionando las convenciones socialmente establecidas entre la naturaleza de la información a ser comunicada y su forma escrita: cartas, historias, poesías, chistes, libretos teatrales, noticias de periódicos y de revistas, entradas de diccionarios, de enciclopedias, etc.

Las razones de la variedad formal del discurso escrito solamente se hacen comprensibles por comparación. Otra razón para la introducción de periódicos y revistas fue la necesidad que se sentía de desmistificar la idea de una rígida frontera entre textos para niños y para adultos.

Cuando pienso que lo que hoy conocemos como cuentos de hadas y consideramos como literatura estrictamente infantil no lo era en su origen medieval, y que la tradición oral no establece esta separación, no puedo evitar imaginar que eso tenga más que ver con las necesidades de la sociedad industrial que con la de los niños.

El trabajo con ortografía en esta sesión estuvo concentrado en dos tipos de actividades:

- Dictado de las palabras "difíciles" de un texto impreso.
- Revisión de los propios textos para pasar en limpio.

El dictado fue, en este caso, una actividad en sentido opuesto a la actividad de interpretación de textos. Es decir, después de leer individualmente y de discutir colectivamente su interpretación, solicité que cada padre de familia relejera marcando las palabras "difíciles", o sea, aquellas que les parecieran más posibles de error ortográfico.

Después dicté las palabras que yo consideré difíciles. Luego ellos deletrearon una por una para que yo escribiera en el pizarrón y ellos escribieran en el cuaderno, al lado de las que se equivocaron, la forma correcta.

¡Hay algo más aburrido que eso?. Sin embargo, les encantó. Festejaban cada vez que dictaba una palabra que ellos marcaron y, en la corrección, cada "acierto". Puse "acierto" entre comillas porque es enorme la cantidad de "aciertos" con errores. Por ejemplo, "inpresión" es considerado correcto porque estaban tan concentrados en el problema de "s" o "c" que ni siquiera notaron el problema de "n" o "m".

El punto y la letra mayúscula fueron introducidos en la sesión, en cuyo informe discuti los aspectos conceptuales como frase, oración, párrafo, que están directamente ligados al uso del punto. Introduje el punto sin gran énfasis –tanto como la coma- y sin grandes expectativas. Contrariamente a lo que hice en el proceso de la introducción del signo de interrogación, de exclamación, del guión y los dos puntos en los diálogos.

Está claro que, cuando la escuela introduce al niño a escribir cosas del tipo "La casa bonita. La casa es blanca. La casa es grande", no hay ninguna dificultad con el punto. Pero, cuando lo que se quiere escribir es: "aquí hace mucho calor tanto calor como para tomar tres vasos de agua" La decisión de usar punto o coma ya no es tan fácil.

En compensación, una pregunta es siempre pregunta y el cambio de interlocutor es algo que se tiene necesidad obvia de indicar, lo que ellos percibieron cuando propuse para leer un texto sin ninguna puntuación que era en realidad un diálogo. Frente a ese texto, ya en la segunda o tercera línea se negaron a continuar leyendo argumentando que "no se entendía nada". Propuse entonces que lo reescribiéramos en el pizarrón de manera que se pudiera entender.

Quiero dejar claro que, a pesar de que la necesidad de puntuación está clara, esto no quiere decir que los padres de familia consigan usarla. Después de establecidas la necesidad y el significado comienza el proceso de apropiación; el largo camino para usar un conocimiento casi sin necesidad de pensar en él.

La creación pedagógica es mucho más fácil y eficiente cuando se comprende cómo un individuo aprende determinado contenido. Pero las personas vienen aprendiendo desde siglos, a pesar de la ignorancia de sus profesores, principalmente cuando provienen de ambientes ricos en estímulos. Solo que este aprendizaje frecuentemente destruye gran parte de aquello que debería preservarse en la escuela: el placer de aprender, la necesidad de comprender, el deseo de descubrir. La posibilidad de ser sujeto de su propio proceso del conocimiento.

Todo cuestionamiento sobre las facultades humanas, su naturaleza inicial y posterior desarrollo, se ve afectado por un complicado dilema relacionado con la naturaleza única de la competencia humana. Esta es a la vez biológica en su origen así como cultural en su expresión. Si bien la *capacidad* para la acción inteligente posee raíces biológicas y una historia evolutiva discernible, el *ejercicio* de dicha capacidad depende de que los humanos

adquieran modos de actuar y de pensar que no existen que no existen en sus genes sino en su cultura.

Considero que es el requerimiento de *usar* la cultura como condición necesaria para la adaptación lo que fuerza al ser humano a dominar el lenguaje. El lenguaje es un medio para interpretar y regular la cultura.

Por ello, el aprendizaje de un lenguaje consiste no sólo en la adquisición de la gramática del lenguaje particular, sino también en aprender a materializar nuestras intenciones mediante el uso apropiado de esa gramática.

El énfasis que la pragmática pone en las intenciones requiere que los adultos adopten un papel mucho más activo en la adquisición del lenguaje infantil que el de ser un simple "modelo". Requiere que el adulto sea un participante dispuesto a negociar con el niño, siendo posible que la negociación tenga muy poco que ver con la sintaxis, un poco más con el rango semántico del léxico del niño, y mucho más con ayudarle a expresar claramente sus intenciones, y lograr que sus expresiones se ajusten a las condiciones y requerimientos de la "comunidad lingüística".

Los padres hablan a un nivel en que los niños pueden comprenderlos y avanzan con notable sensibilidad al progreso que sus niños realizan. Empero, el dilema es, como señala Roger Brown, ¿Cómo enseñar a hablar a niños hablando como ellos (*baby talk*) a un nivel que ya comprenden? La respuesta es que lo importante es sostener comunicación constante con ellos puesto que al hacerlo les permitimos aprender cómo generalizar su habla, cómo mantener un tópico en turnos alternados, cómo saber qué importa hablar —en suma cómo regular el uso del lenguaje.

Los niños necesitan dominar la estructura conceptual del mundo, misma que el lenguaje representará del mundo físico así como del social. También deben dominar las convenciones para transmitir sus intenciones por medio del lenguaje.

CONCLUSIONES.

La educación adquiere sentido en el marco de proyectos que proponen facilitar la solución de conflictos en los grupos familiares que, por su carácter social necesitan también soluciones de tipo social, en este contexto, la educación para los padres implica una intervención social a fin de ofrecer alternativas de solución a conflictos no conocidos por la experiencia cotidiana.

Esta intervención con los padres se puede dar en el contexto de proyectos de desarrollo, pero también en el contexto de trabajo de acercamiento e intensificación de la comunicación entre escuelas y grupos de padres de alumnos.

La organización de espacios grupales de interacción en los cuales se generan, reproducen o se transforman los conocimientos, valores y habilidades para desenvolverse en la vida diaria. Se deben proporcionar herramientas para la vida y una de ellas es el "Taller de Calidad del Lenguaje oral y escrito", que se enfoca hacia el mejoramiento de la lecto-escritura, que es un medio para que se genere la comunicación entre los seres humanos.

"El concepto de necesidades básicas de aprendizaje engloba de manera amplia la información, conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permitan el crecimiento personal, familiar y comunitario de las poblaciones urbano-marginales, así como aumentar sus posibilidades de desarrollo". (11)

Se deben recuperar las habilidades que en algún momento se adquirieron en la educación formal pasada. Muchos de los indicadores sociales de pobreza en esta área podrían disminuir si se entregaran de manera más sistemática, información básica para mejorar la vida de la población.

Ejemplo de ello es el Taller de "Calidad del Lenguaje Oral y Escrito", para padres de familia. Que le ayudará a desarrollar su lenguaje y comunicación con sus semejantes y principalmente con sus hijos.

La UNICEF y la UNESCO nos hacen la siguiente pregunta: ¿Cómo se capacita la gente para el desempeño de actividades laborales?.

En las sociedades tradicionales, de manera especial, la mayor parte de la capacitación ocupacional para este sector se adquiere también por medios informales.

Los aprendices lo hacen observando y ayudando a otros trabajadores.

Este mismo proceso se presenta con el lenguaje, en la transmisión de los padres a los hijos, con sus aciertos y errores.

(11) UNESCO/UNICEF. "La Educación de Adultos en América Latina", pág. 69.

Es, por esto que los padres tienen que prepararse en la lecto-escritura y en general en todas las materias, para que puedan apoyar a sus hijos en su desarrollo biopsicosocial y educacional.

Los niños durante sus años escolares, estudian y dominan la lecto-escritura en la lengua materna porque sus padres, quienes pueden haber ya perdido parte de su fluidez en sus dos tradiciones literarias que a su vez tuvieron cuando eran niños la ven, sin embargo, como una marca de pertenencia étnica, sofisticación y liderazgo.

La habilidad de leer y escribir en la lengua del grupo étnico está asociada, entre los miembros adultos de la comunidad, con lo que mejor se tiene para transmitir.

Su utilidad es primordialmente simbólica, más que práctica, tiene una funcionalidad sentimental más que una amplia funcionalidad instrumental.

Cada grupo valora la lecto-escritura de manera particular o esta se revela en la forma en que la comunidad usa la lecto-escritura en diferentes contextos sociales.

Es necesario retomar la lecto-escritura como un medio de comunicación que tiene significado social y por lo tanto significado en términos de identidad social y cultural en diferentes situaciones.

Sus propósitos son motivar, animar y reafirmar la confianza de los padres en el uso de la lecto-escritura, así como una autoimagen como lectores y escritores. Es decir "la posesión del proceso de lectura" y "posesión de la escritura".

El descubrir y aceptar la naturaleza de las experiencias que los padres tienen y al mismo tiempo desarrollar prácticas de lecto-escritura, constituyen un paso importante para que éstos se apropien de la lectura y la escritura y para establecer un puente entre las prácticas de lecto-escritura del hogar, la escuela y la comunidad.

Los usos específicos del lenguaje, no sólo tienen consecuencias sociales sino que también tienen consecuencias cognitivas:

La evidencia indica que la organización social crea las condiciones para una variedad de actividades de lecto-escritura, y que diferentes tipos de texto reflejan prácticas sociales diferentes; las consecuencias de la lecto-escritura que se han identificado son todas altamente específicas y fuertemente ligadas a las prácticas reales.

Tales patrones están relacionados con valores culturales y prioridades sociales distintos, como características de la "Cultura Letrada" y de la sabiduría "Convencional" sobre los criterios de dominio de la lecto-escritura. La visión del mundo y los valores socioculturales están comprometidos en una relación estructural dinámica con los usos y los propósitos de la lectura y la escritura dentro de la organización de la conducta comunicativa de una comunidad.

Es en la forma en que las personas en contextos particulares participan e interactúan durante los eventos comunicativos la que da lugar a la lectura o a la escritura de un texto, lo que nos revela algo del significado que tiene para los padres la lecto-escritura. Woods Claire, nos menciona:

"La relación de los individuos con el texto, con el canal o el modo de comunicación (escrito o verbal) y con la información presentada, así como con la forma de presentación varía marcadamente de una cultura a otra y tienen, por lo tanto implicaciones importantes en relación con el modelo de alfabetización y la forma de entrenamiento en modos de comunicación con la lengua escrita o verbal en situaciones específicas". (12)

El lenguaje se usa en diferentes contextos con diferentes propósitos, y cada uno adapta diferentes formas de organización, transmisión y funcionamiento, además, hay factores sociales, personales, contextuales o situacionales que afectan el uso del lenguaje.

Es un lugar común que el habla preceda a la escritura, si nos fijamos únicamente en aquellas personas que saben leer y escribir con alguna facilidad, encontramos que, en lo que se refiere a esos dos usos del lenguaje, el uso hablado aventaja con mucho al uso escrito.

De modo que después de cualquier punto de vista el modo escrito del lenguaje es el menos significativo en cuanto al uso. La mayoría de los hablantes consideran a su propio lenguaje hablado como defectuoso, antigramatical, deformado, impropio, deficiente de una manera u otra.

Es un hecho infortunado el que la mayoría de los dialectos regionales y sociales sean consideradas como corrupciones o versiones imperfectas de la manera estándar y correcta de la lengua. La gramática de éstos dialectos es defectiva o tal vez rudimentaria. La lengua estándar se muestra así como una conjunción específica de dialectos geográficos y sociales.

Trudgill señala que la mujeres son más conscientes de valorización social del lenguaje y responden más a ella que los hombres; las madres tienden a preocuparse más del lenguaje de sus hijos que los padres, las maestras más que los maestros, y las niñas tienden a responder más a esas presiones que los niños.

La crítica que se hace más a menudo al lenguaje hablado es que está desfigurado por frases incompletas, vacilaciones, pausas, repeticiones, arranques en falso, y otras cosas por el estilo. Hay dos razones en la comparación del lenguaje hablado y escrito, y son las siguientes: primero, el lenguaje hablado es instantáneo, el lenguaje escrito no lo es; segundo, cada uno de ellos emplea instrumentos distintivamente característicos.

(12) WOODS, CLAIRE A. "La lecto-escritura en las interacciones: una búsqueda de las dimensiones y Significados en el contexto social. Pág. 138.

Las palabras y la estructura de un lenguaje constituyen la materia de formas de pensamiento. El proceso de articulación del lenguaje representa el proceso de pensar; nos capacitan para presenciar y entender las elecciones que puede haber hecho, aceptado, rechazado o modificado ulteriormente un hablante.

Sucede generalmente que los padres de familia usan el lenguaje hablado mucho más que el escrito: es probable que sólo los miembros de los grupos socioeconómicos más altos escriban con una frecuencia que sea en todo caso apreciable; y también es probablemente verdad que esos grupos leen más que los grupos más bajos. En todo caso, bien puede darse que el grupo que hace un uso más activo de la forma escrita del lenguaje empiece a verlo como una forma "real".

Por lo antes mencionado, se ve la necesidad de crear un taller de "Calidad del Lenguaje Oral y Escrito" para la probable solución de la problemática que presentan los padres de los niños que asisten a los CADI No. 36 y 71. El taller dirigido a los padres de familia les ayudará para mejorar su lenguaje, evitar deficiencias lingüísticas y favorecer la correcta comunicación. Este taller se llevó a cabo en los planteles educativos al que asiste el menor y con los recursos del mismo, tanto humanos como materiales. La coordinación del taller estuvo a cargo del autor del mismo y con el apoyo de una trabajadora social y sobre todo de las educadoras de preescolar. El horario del taller estuvo comprendido dentro de las actividades del plantel educativo, no interfiriendo con las actividades de los niños.

La trabajadora social elaboró los estudios socioeconómicos, de los cuales se recabó la información acerca del grado de escolaridad de los padres. La labor de las educadoras, fue detectar a los niños que hacían mal uso del lenguaje, durante las actividades pedagógicas y recreativas.

EVALUACIÓN.

La evaluación fue un excelente apoyo para inducir al padre de familia a la reflexión de las acciones y sus resultados, en este caso lo ya realizado, hacia el pasado. El coordinador, por lo tanto, orientó al padre para que realizara la valoración constante de sus acciones. La evaluación fue parte muy importante de la organización de los proyectos de trabajo. Ésta tuvo que considerarse en forma permanente por lo que se llevó a cabo en cada sesión de trabajo.

Fue altamente gratificante para los padres de familia que, durante la realización de su trabajo y en las diversas sesiones que incluyeron el Taller, recibieran por parte del coordinador y sus compañeros los comentarios y las preguntas que les mostraron que conocían y estaban interesados en su trabajo y en ellos mismos; por consecuencia el coordinador buscó que sus intervenciones orientaran a los padres en logro de lo que se propuso hacer, evitar calificativos y cuidar de no invalidar sus esfuerzos.

Una vez concluido el proyecto, fue fundamental que se evaluaran los resultados y la participación de cada miembro del grupo, tanto en las acciones de trabajo como en las actitudes, solicitando a los padres de familia que propusieran sugerencias para mejorar el Taller.

D. SOBRE LOS PARTICIPANTES			
	BUENO	REGULAR	MALO
1) La comunicación del grupo con el coordinador durante el Taller fue:			
2) La integración entre los participantes durante el Taller fue:			
3) En que forma la participación del grupo facilitó el logro de las tareas:			
4) Se fomentó un clima de respeto entre los participantes:			
OBSERVACIONES O SUGERENCIAS SOBRE LOS PARTICIPANTES			

E. SOBRE LAS INSTALACIONES			
	BUENO	REGULAR	MALO
1) Luz:			
2) Ventilación:			
3) Acústica:			
4) Espacio:			
5) Limpieza:			
OBSERVACIONES O SUGERENCIAS SOBRE LAS INSTALACIONES			

LO QUE MAS ME GUSTO DE ESTE TALLER FUE:

LO QUE MENOS ME GUSTO DE ESTE TALLER:

OBSERVACIONES O SUGERENCIAS EN GENERAL:

INFORME DE LOS RESULTADOS DEL TALLER DE "CALIDAD DEL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO".

FECHA: Periodo comprendido del mes de mayo al mes de julio de 1998.

HORARIO: 8:00 horas a 10:00 horas.

LUGAR: Centro Asistencial de Desarrollo Infantil No. 36 y No. 71, DIF.

PARTICIPANTES: Padres de Familia.

COORDINADOR: Luis Felipe Ortiz Gómez.

PROPÓSITO:

Desarrollar habilidades y destrezas de comunicación verbal en los padres de familia a través de un Taller de "Calidad de Lenguaje oral y escrito", que favorezca el uso adecuado del lenguaje oral y escrito.

DESARROLLO DEL TALLER:

*** PROPÓSITO Y CONTENIDOS:**

Se cumplió tanto el propósito propuesto como el contenido programado.

*** TAREAS GRUPALES:**

Las tareas aplicadas permitieron la integración, comunicación y participación generalizada del grupo, sin embargo es necesario diseñar más acciones que puedan ser aplicadas en todos los temas que comprenden el Taller.

*** PARTICIPACIÓN DEL GRUPO:**

Al inicio el grupo de padres de familia se mostró con cierta resistencia la cual fue disminuyendo conforme avanzó el Taller, ya que con las acciones (tareas) utilizadas se logró la sensibilización y motivación del mismo.

*** EVALUACIÓN DEL GRUPO HACIA EL TALLER:**

CONTENIDO:

Se requiere ampliar la información de los temas para mejorar la comunicación y conocimientos de los participantes.

ACCIONES (TAREAS):

Se considera la aplicación de más acciones para hacer el Taller más completo en los temas de lecto-escritura.

PARTICIPANTES:

- La explicación de ideas escritas y orales carece de claridad y en ocasiones son incompletas.
- Se percibe en algunos padres, inseguridad al exponer sus tareas ya sea hablado y/o escrito.
- Su redacción es pobre y escasa.
- Su entonación: no hay dicción, es decir no existe modulación de la voz.
- No utilizan estrategias para ampliar su vocabulario.
- No planifican su discurso ante distintas situaciones comunicativas (conversación dirigida, narración).
- No manejan reglas ortográficas (acentuación, punto, coma, etc.)

TIEMPO:

Consideran necesario ampliar el tiempo del Taller pues los temas son extensos y se debe profundizar en los mismos.

MATERIAL INFORMATIVO:

Se requiere contar con material de apoyo del Taller para su consulta y obtener información el cual funcionaría de guía.

MANEJO DE LOS CASOS PARTICULARES:

Se solicita que se realice el manejo de casos particulares (padres con instrucción básica; es decir, primaria o que no lograron terminarla) esto es, con el fin de establecer bases en la LECTO-ESCRITURA específicas que permitan mejorar su nivel académico y a su vez la comunicación oral y escrita. A estos padres de familia se les canalizó a SEP, educación para adultos.

*** COMENTARIOS DEL GRUPO:**

- Se deben implementar talleres con temas variados, como los que enseñan en la escuela primaria y secundaria, pues esto ayudaría mucho en su vida diaria y así podrían apoyar a sus hijos en las tareas escolares.
- El Taller logró propiciar la participación y la motivación en el grupo, debido a la unión y confianza que se generó al interior de éste.
- Las acciones que se llevaron a cabo en cada sesión, fueron explicadas en forma clara y precisa, lo que ayudó a generar o reafirmar conocimientos.

* CONCLUSIONES GENERALES:

- Se hace la aclaración de que esta evaluación fue para el Taller, respecto a que si aportó algún beneficio a los participantes para mejorar su comunicación verbal y escrita.
- Se observaron resultados concretos al término del Taller de Calidad del Lenguaje oral y escrito y principalmente en los aspectos del lenguaje como: vocabulario comprensible, amplio, expresión correcta de cada uno de los participantes lo cual fue corroborado en los trabajos elaborados durante las sesiones.
- La diversidad de los niveles de preparación de los padres de familia, en ocasiones dificultó algunas tareas, pues se tenía que repetir las indicaciones varias veces.
- Para los padres de familia fue difícil valorar la función que tiene la comunicación verbal o escrita y cómo repercute en su vida cotidiana, así como en la educación de sus hijos, algunos no llegaban a comprender que, si ellos hacían inadecuado el uso del lenguaje oral y escrito, sus hijos aprenden y repiten éstos mismos errores.
- El Taller logró sensibilizar y hacer que tomaran conciencia, sobre el valor que tiene la comunicación oral y escrita en la mayoría de los participantes y mencionan que les ayudó en la utilización de un lenguaje fluido, para expresar sus ideas, sentimientos y experiencias de la vida.
- El Taller ayudó para que los padres de familia conocieran y practicaran valores fundamentales de convivencia, participación, cooperación y sobre todo de comunicación.
- El Taller fue un espacio donde se permitió la expresión oral y escrita libremente y se rescató las actividades olvidadas del leer y escribir, de conocer nuevo material y retomar actividades de apoyo para el lenguaje oral y escrito.
- El Taller también fue un espacio para aprender de los otros y enseñar a los demás, de acuerdo a sus referentes y potencialidades. Se dieron cuenta de sus alcances y limitaciones.
- Se dió la oportunidad a los participantes de ser nuevamente "estudiantes" pero con otro enfoque, el constructivista, el cual fue más dinámico, participativo, significativo y se logró crear o reestructurar el conocimiento. Lo cual repercutirá en beneficio de su persona y como miembros de una sociedad a la cual pertenecen.
- Los participantes se percataron de que la comunicación oral y escrita les proporciona seguridad y dominio en su medio ambiente. Es decir se sienten libres y no aislados, pues su aislamiento es debido a que en muchas ocasiones no sabían cómo comunicarse con sus semejantes y se sentían solos.
- Al término del Taller los padres de familia, utilizaban un lenguaje más fluido para expresar sus ideas, sus sentimientos y experiencias de la vida cotidiana, tanto oral como escrito y se pudo comprobar en las tareas que realizaron las últimas sesiones del Taller.

- El Taller ayudó a consolidar la relación padre-hijo, pues muchas de las actividades de éste, fueron realizadas conjuntamente (adultos y niños), se despertaron sentimientos y/o emociones que en determinado momento, no se habían permitido dentro del núcleo familiar por distintas causas.
- El padre de familia rescató o se inició en el ámbito de la investigación, buscando fuentes de información como: los libros de texto que pertenecían a sus hijos, familiares o amigos, acudieron a bibliotecas públicas en busca de temas de literatura, narraciones, poesía, cuento o científicos.
- Visitó museos, sitios históricos, lugares de recreación que compartió con los demás integrantes de la familia.
- Fomentó la actividad de hacer preguntas para obtener información para después plasmarla por escrito. tuvo que poner toda su atención para captarla, después aplicar la jerarquización y la discriminación; es decir, cuál información era la más importante o la que requería y cuál no.
- El padre tomo conciencia de la importancia de destinar tiempo para sí mismo y poder prepararse y aprender conocimientos que le son útiles para él y para sus hijos, además de su trabajo.
- La organización fue un punto importante para la mayoría de los participantes, ya que ésta les permitió, no descuidar su trabajo, la atención de los hijos, las labores del hogar y las tareas del Taller mismo.
- Los asistentes manifestaron que aprender no cuesta mucho sólo se necesita un poco de tiempo, disposición, organización y deseos de hacerlo.
- Muchos de los participantes tenían el temor a no poder con las tareas y presentaron mecanismos de defensa que se manifestaron en exclamaciones; ¡A mi edad para que me serviría!, ¡yo, ya lo sé todo!, ¡No tengo tiempo!, etc.
- "Hay que recordar que el ser humano, deja de aprender y adquirir conocimientos hasta que muere".

RECOMENDACIONES.

Las recomendaciones que se en listan a continuación están basadas en "La guía para la planeación de la docente", coordinación sectorial de educación preescolar de SEP, México, D.F., agosto de 1998. Y fueron adaptadas a las necesidades que presentaron los padres de familia, con el fin de que sirvieran de guía para mejorar las actividades cotidianas, relacionadas con el lenguaje oral y escrito.

FOMENTO DE LA COMUNICACIÓN:

El núcleo familiar es un espacio en donde debe alentarse a los integrantes de la familia a que utilicen y enriquezcan su lenguaje para comprender y ser comprendidos, ello requiere que los hijos y los demás que constituyen la familia reciban mensajes como:

TODO LO QUE DICEN ES IMPORTANTE:

- El padre de familia debe dar importancia a lo que dicen los demás.
- Que se esfuercen por comprender lo que desean comunicar.
- Deben ser pacientes para que los demás perciban su interés por lo que expresan.

HABLANDO LOGRAMOS QUE NOS COMPRENDAN:

- El padre de familia debe expresarse claramente y mostrar a los demás, acciones que refuercen el lenguaje.
- El lenguaje del padre de familia es la pauta, estímulo, referencia, información y respuesta constantes para la actividad de los hijos.
- El padre o la madre deben confirmar que cuenta con la atención de los hijos.
- Los padres de familia deben dirigirse a los hijos verbalmente o por medio del contacto físico.
- Deben mostrarse atentos a los mensajes no-verbales.

LOS DEMÁS PUEDEN PREGUNTAR CUANDO NO COMPRENDEN.

- El padre de familia debe proporcionar instrucciones sencillas, las repite y las dice de diferente forma para que todos los demás comprendan.
- Confirma que lo escuchan cuando les habla y que entienden lo que tienen que hacer.
- Debe reformular la explicación de las acciones siempre que sea necesario.
- Aclara para qué y cómo se hará, demuestra y ofrece ejemplos.
- Proporciona a los hijos tiempo suficiente para opinar, preguntar y responder.

PODEMOS HABLAR DE DISTINTAS MANERAS PARA QUE NOS COMPRENDAN MEJOR:

- Los padres de familia deben ofrecer varias palabras entre las que los hijos puedan escoger.
- Repetir las frases correctamente en lugar de corregir la gramática o la pronunciación.
- Ofrecer modelos de lenguaje apropiados.

PUEDES HABLAR CON TODOS.

- Los padres deben propiciar a que sus hijos se comuniquen entre ellos.
- Deben procurar que los demás expresen lo que piensan y lo comuniquen a los otros sin interferir con otras conversaciones.
- Se deben generar debates, por ejemplo: acerca de un hecho observado o imaginado; de ideas para resolver un problema o para emprender un trabajo; de propuestas de acción; de comentarios sobre lo realizado cotidianamente.

SENTIRSE SEGUROS AL HABLAR.

- Los padres de familia deben establecer contacto físico con sus hijos al hablar.
- La cercanía y actitud de aceptación invitan a los hijos a comunicar sus sentimientos, a sentirse valorados y a tener confianza de exteriorizar sus ideas sobre su mundo, así como a reconocer otras formas de relacionarse.
- Los padres deben recordar que los hijos emplean diversas formas de lenguaje para poderse comunicarse.
- Los padres de familia deben alentar a los hijos a emplear el lenguaje gráfico, el corporal y el artístico.

CÓMO FOMENTAR EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN LINGÜÍSTICA.

En el núcleo familiar la actividad del pensamiento y el desarrollo del lenguaje tienen lugar a partir de situaciones y experiencias en las que el individuo participa directamente.

Los medios que específicamente contribuyen al desarrollo de la expresión oral y escrita, al enriquecimiento del vocabulario y a la apreciación de la belleza del lenguaje son:

- La conversación.
- El cuento.
- La poesía.
- La dramatización.

A continuación se hacen algunas consideraciones generales referentes al enfoque dinámico con que se debe abordar la conversación. Y la idea directriz en este sentido, es que el desenvolvimiento mental y lingüístico del individuo y su mayor o menor grado de posibilidades expresivas dependen de la **cantidad** y de la **calidad** de relaciones que tenga con seres y objetos, de las características ambientales en que las mismas se producen y de la variedad de acciones en las que participa.

El núcleo familiar debe proveer especialmente de situaciones que den lugar a dichas relaciones, oportunidades y realizar una acción didáctica que no centre al desarrollo del lenguaje, solo en determinadas actividades.

MEDIOS PARA EL DESARROLLO Y ENRIQUECIMIENTO DE LA EXPRESIÓN LINGÜÍSTICA.

CONVERSACIÓN.

Saber atender cuando los otros integrantes de la familia hablan y comprender lo que dicen, constituye un importante avance en el desarrollo del lenguaje. Este avance se obtiene especialmente a través de la conversación, ya sea en pareja, en pequeños grupos o en el grupo total familiar.

Aprender a esperar turno para hablar, forma parte del proceso de socialización; lograrlo será en la medida de que la madurez del individuo lo permita. Los progresos en este sentido redundarán en beneficio de una capacidad necesaria para la conversación, aprender a escuchar, es decir a oír con atención. El silencio atento que lleva a escuchar permite gran parte de la adquisición del vocabulario.

NORMAS PARA EL LOGRO DE UNA BUENA CONVERSACIÓN:

- Crear una atmósfera permisiva.
- El tiempo de conversación estará limitado por el interés de los individuos.
- Estimular a los demás a hablar correctamente, con el uso de oraciones completas.
- Introducir preguntas estimulantes, interesantes y clarificadoras.
- Alentar a los que no participan.
- Encausar el tema, hacia aspectos de interés común.

OBJETIVOS DE LA CONVERSACIÓN:

- Desarrollar la capacidad de expresar su pensamiento.
- Aclarar ideas a través de su expresión oral.
- Aprender a escuchar a los demás.
- Mejorar la comprensión y uso del lenguaje en la convivencia.
- Enriquecer el vocabulario.
- Desarrollar y ejercitar la habilidad de exponer ideas con claridad.
- Adquirir espontaneidad y seguridad al hablar.

- Compartir o discutir ideas o experiencias con los demás.
- Valorar el lenguaje como medio de comunicación.
- Conocer palabras nuevas.
- Sacar conclusiones.
- Realizar preguntas.
- Alentar a los tímidos a hablar.
- Estimular a los integrantes a comunicarse entre sí.
- Momentos y temas propicios para la conversación.

BIBLIOGRAFÍA

1. ANDER-EGG, Ezequiel. "Repensando la investigación-acción-participativa". Comentarios, críticas y sugerencias. Ed. El Ateneo. México. 34 p.
2. CHOMSKY, N "Syntactic Structures the Hague, Mouton". traducido al castellano como Estructuras Sintácticas, México, Ed. Siglo XXI, 1974. 180 p.
3. DIF. "Manual de operación de los centros asistenciales de desarrollo infantil" Ed. Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. México D.F. 1996. 54 p.
4. GONZÁLEZ, Alicia U. et. al. "La lectura, la escritura y la expansión oral". México, Ed. Donalste s/f p.17-28.
5. KRESS, Gunter. "Los valores sociales del habla y la escritura". En: Fowler, Roger, et. al. Lenguaje y control. México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1991. 65 p.
6. LISINA M. "La génesis de las formas de comunicación en los niños". En: La Psicología evolutiva y la Pedagogía en la U.P.R.S.. Progreso. 1987. p. 274-298.
7. LOMAS, Carlos; OSORO, Andrés y Tusón Amparo. "Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua". Barcelona, Paidós, 1993. p. 11-57.
8. MAYOR SÁNCHEZ, Juan. "Presupuestos psicológicos de la didáctica de la lengua y la literatura". En: García Padrino Jaime y Arturo Medina. 1989. 52 p.
9. PAPALIA, Diane, E. "Desarrollo humano". Ed. McGraw Hill. 2° ed. Nueva York. USA, Ed. Mc. Graw Hill, 1985. 753 p.
10. PEREZ GÓMEZ, Angel. "Los procesos de enseñanza -aprendizaje. Análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje", Madrid, Ed. Morata, 1992. 62 p.
11. PIAGET, Jean. "Comments on Vygotsky's critical remarks concerning The language and thought of child, and Judgement and reasoning in the child. Attachment L:S: Vygotsky, Thought and language". Cambridge, MA: M.I.T., 1962. 62 p.
12. POZO, Juan Ignacio, et. al.. "Conocimientos previos y aprendizaje escolar". En: Cuadernos de Pedagogía. No. 188, España, 1991. 12 p.
13. PROGRAMA DE ACTUALIZACION DEL MAESTRO. "Enseñando los dominios de la escritura". En: Guía para el maestro. Libro de Español nivel Primaria, Ed. SEP. 1993. 32 p.

- 14.S.E.P., D.GN.A.M. "Métodos y Técnicas de Enseñanza". En: La carpeta del maestro. México. s/fecha de edición. 36 p.
- 15.S.E.P. Subsecretaría de educación elemental, Dirección General de Educación Preescolar. Antología de contenido básico del curso-taller "Inducción al jardín de niños con servicio mixto". Reestructurado. Ed. SEP, México, julio 1992. 36 p.
- 16.SIRVENT, María Teresa. "Investigación participativa aplicada a la renovación curricular". Cuadernos de investigación participativa aplicada a la renovación curricular 1 p.
- 17.SMITH, Frank. "Lenguaje hablado y escrito". En : Desarrollo de la lengua escrita Antología. México. Ed. UPN, 1986. 164 p.
- 18.S.E.P. "Guía para la planeación de la docente". Coordinación sectorial de educación preescolar de SEP. México, agosto de 1998. 21 p.
- 19.TEBEROSKY, Ana y Tolchinsky, Liliana. "Más allá de la alfabetización". (Beyond initial reading and writing), en Infancia y aprendizaje. No.58. España, 1992. p. 5- 13.
- 20.TEXTO TRADUCIDO Y ELABORADO A PARTIR DEL ORIGINAL POR Y. DE LA GARZA. "Lengua, aprendizaje y alfabetización. Otra forma de mirar el aprendizaje del lenguaje". México, Ed. UPN, 1992. 4 p.
- 21.TUSON, Jesús "Teorías gramaticales y análisis sintáctico". Barcelona, Ed. Teide, 1981. 31 p.
- 22.-TUSÓN VALLS, Amparo. "Aportaciones de la sociolingüística en la enseñanza de la lengua". En: Lomas. Carlos y Osoro Andrés. Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona, Ed. Paidós, 1993. 55 p.
- 23.UNESCO/UNICEF. "La Educación de Adultos en América Latina". México, 1998. 69 p.
- 24.-VILLA, Ignasi. "Reflexiones sobre la lengua desde la psicolingüística". En: Lomas Carlos y Osoro Andrés. Enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona, Ed. Paidós, 1993. 31p.
- 24.-WOODS, Claire. "La lecto-escritura en las interacciones; una búsqueda de las dimensiones y significados en el contexto social". En: Ferreiro, E. Y Gómez Palacios Margarita. Nuevas perspectivas sobre los procesos de la lectura y la escritura. México, Ed. Siglo XXI, 1984. 321 p.