

Humanitas

Universidad Autónoma de Nuevo León
Anuario del Centro de Estudios Humanísticos

Núm. 37 Vol. III
Enero-Diciembre 2010

Letras



UANL®



Dr. Jesús Áncer Rodríguez
Rector

Ing. Rogelio G. Garza Rivera
Secretario General

Dr. Ubaldo Ortiz Méndez
Secretario Académico

Lic. Rogelio Villarreal Elizondo
Secretario de Extensión y Cultura

Dr. Celso José Garza Acuña
Director de Publicaciones

Lic. Alfonso Rangel Guerra
Director del Centro de Estudios Humanísticos
Editor responsable

Mtro. Francisco Ruiz Solís
Corrección de estilo y cuidado editorial

Lic. Juan José Muñoz Mendoza
Diseño

Lic. Adriana López Montemayor
Circulación y administración

Humanitas, año 37, núm. 37, enero-diciembre 2010. Fecha de publicación: 15 de enero del 2011.

Revista anual, editada y publicada por la Universidad Autónoma de Nuevo León, a través del Centro de Estudios Humanísticos. Domicilio de la publicación: Biblioteca Universitaria Raúl Rangel Frías, primer piso, Av. Alfonso Reyes núm. 4000 norte, col. Regina, Monterrey, Nuevo León, México, c.p. 64440. Tel: (52 81) 8329 4000, ext. 6533; fax: 6556. Impresa por la Imprenta Universitaria, Ciudad Universitaria, s.n., c.p. 66451, San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México. Fecha de terminación de impresión: 20 de diciembre del 2010.

Tiraje: 500 ejemplares.

Número de reserva de derechos al uso exclusivo del título *Humanitas* otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor: 04-2009-091012392000-102, de fecha 10 de septiembre del 2009. Número de certificado de licitud de título y contenido: 14,909, de fecha 16 de agosto del 2010, concedido ante la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación. ISSN: en trámite. Registro de marca ante el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial: 1,169,990.

Las opiniones y contenidos expresados en los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores.

Prohibida la reproducción total o parcial, en cualquier forma o medio del contenido editorial de este número.

Impreso en México.
Todos los derechos reservados.
© Copyright 2010.
cesthuma@mail.uanl.mx



H U M A N I T A S

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
ANUARIO DEL CENTRO DE ESTUDIOS HUMANÍSTICOS

Director fundador

Agustín Basave Fernández del Valle

Director

Alfonso Rangel Guerra

Jefe de la sección de Filosofía

Cuauhtémoc Cantú García

Jefa de la sección de Letras

Alma Silvia Rodríguez Pérez

Jefe de la sección de Ciencias Sociales

Ricardo Villarreal Arrambide

Jefe de la sección de Historia

Israel Cavazos Garza



ANUARIO
HUMANITAS 2010

Letras



Alma Silvia Rodríguez Pérez
Coeditora

LA PROTOLECTO-ESCRITURA EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA LENGUA MATERNA Y EN LA APROPIACIÓN DE SÍ MISMO A TRAVÉS DE LOS OBJETOS DE LA CULTURA. UNA MIRADA DIAGNÓSTICA FUNDAMENTADA EN SU ESTUDIO PILOTO

María de Lourdes Alavez Galán*

1. Introducción

1.1. Antecedentes

ENTERADOS DE QUE LOS NIÑOS desde muy pequeños representan con sus dibujos los símbolos que más tarde se transformarán en los trazos de su escritura convencional y que desde muy temprano desarrollan ante los textos un discurso creativo y propio que con el tiempo evolucionará en lo que será su lectura, en el Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación (IIIEPE) decidimos elaborar, a través del Programa de Investigación e Innovación para la Mejora de la Calidad de la Educación (PIIMCE), una secuencia de investigación que siguiera la pista de las acciones propias de la lectura y la escritura no convencionales de los niños entre 0 y 4 años

* María de Lourdes Alavez tiene una experiencia de veinticinco años como maestra de lengua y literatura en distintos niveles educativos. Es doctora en ciencias del lenguaje por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Estudió la maestría en educación con especialidad en lingüística aplicada al español en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Actualmente es coordinadora del proyecto de investigación La Protolecto-escritura en la adquisición de la lengua materna y en la apropiación de sí mismos a través de los objetos de la cultura en el IIIEPE.

de edad mediante un estudio de corte longitudinal. A este rastreo del lenguaje (oral y “escrito”) de los niños muy pequeños, en los cuales se manifiesta que de alguna manera *lee* y *escribe*, lo hemos reconocido como protolecto-escritura. A reserva de que más adelante precisaremos la definición de este vocablo, en este espacio, podemos decir que la protolecto-escritura es la manifestación más temprana de la *lectura* y la *escritura* no convencional de los niños más pequeños.

1.2. Estudio piloto

Para acercarnos a las formas de *lectura* y de *escritura* de los más chiquitos planteamos, desde la secuencia de investigación, la ejecución de un estudio piloto en el que, por un lado, se cumpliera un objetivo de gestión, que a la sazón diera cuenta:

- a. El establecimiento de vínculos con los niños con quienes podríamos llevar a cabo la investigación y con los padres de dichos niños.
- b. La construcción de compromisos de colaboración con agentes educativos o maestros y las autoridades educativas que podrían contribuir en la investigación con sus participaciones y acciones. En este caso, tomando en cuenta que el IIIEPE concretiza sus acciones en el Estado de Nuevo León, con la Dirección de Educación Inicial.
- c. Por otro lado, este estudio piloto tendría que prodigar información en relación con lo que propiamente correspondía a la investigación, es decir, en esta fase de prueba se tendría que lograr:
- d. La exploración de los rasgos que consideramos propios de la protolecto-escritura en algunos niños de 0 a 4 años de edad.
- e. La valoración de estos rasgos para llevar a cabo algunas afirmaciones o descripción de estrategias que, de alguna forma, lograran mejorar la *lectura* y la *escritura* (mediadas) en los niños muy pequeños del estado de Nuevo León.

1.3. Acercamiento al terreno de exploración

Una vez planteados estos propósitos y, efectuados los trámites de gestión correspondientes para alcanzar su cumplimiento, determinamos

llevar a cabo nuestras observaciones dentro de un centro educativo en el que se ofreciera atención y educación a los niños más pequeños de nuestro Estado. Estas características requeridas las encontramos en los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) que prodigan educación a niños entre 45 días de nacidos y 4 años de edad. Así que, considerando la cercanía que debe haber entre un investigador y el lugar en el que elaborará sus pesquisas solicitamos que la Dirección de Educación Inicial del Estado de Nuevo León —quien tiene a su cargo a los CENDI de la región— asignara un CENDI cercano al IIIPE como terreno de exploración.

El CENDI asignado fue Servicios Educativos Regiomontanos número 1 —al que el IIIPE identificó como SER 1 (mismo)—. SER 1 es un CENDI subrogado del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) y en él, como en la mayoría de los CENDI, existen grupos de niños lactantes, maternos y preescolares. De estos grupos de niños se eligieron a cinco niños lactantes, a seis maternos y a una niña de preescolar para que en ellos observáramos durante un periodo de cuatro meses (organizados en catorce sesiones de observación) los rasgos típicos con los que, según nosotros, podríamos identificar su protolecto-escritura.

1.4. Propósito general del proyecto de protolecto-escritura y objetivos de este diagnóstico

Consideramos que la observación de los niños en este estudio piloto arrojó datos que nos permitirán planificar nuevas estrategias de observación y de acción para dar cumplimiento al propósito general que nos hemos formulado desde la propuesta de este proyecto:

Investigar modelos y procesos donde se involucren las ideas de literacidad tradicional y electrónica para proponer formas que contribuyan a la mejora de la lectura y la escritura desde la Educación inicial en el entorno familiar, escolar y social en el estado de Nuevo León.

Pero además, el estudio piloto reveló que esta finalidad puede tener una adición particular: el institucionalizar la lectura no convencional o mediada por un adulto (y, en consecuencia, la “escritura”)

desde educación inicial en el estado de Nuevo León. Los objetivos de este estudio piloto son:

- a. La exploración de la protolecto-escritura en algunos niños de 0 a 4 años de edad y la valoración de estos rasgos para llevar a cabo afirmaciones relacionadas a la factibilidad del proyecto y de algunas afirmaciones o descripción de estrategias de mejora de la *lectura* y la *escritura*.
- b. Lograr un retrato de lo que ocurrió en su consumación con la observación y con los participantes en esta fase de la investigación. Del mismo modo, con esta breve exposición nos proponemos reflexionar, dentro de las conclusiones, sobre las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas para que, posteriormente, podamos realizar la planeación del estudio longitudinal.

1.5. Consideraciones relevantes

Especificados los objetivos, sólo nos queda precisar dos cuestiones:

- a. Para lograr los objetivos que nos planteamos organizamos esta exposición en las siguientes secciones generales: La exploración de la protolecto-escritura de los niños y las conclusiones fundamentadas en el estudio piloto. Como señalamos antes, estas últimas, organizadas con la técnica de diagnóstico FODA.
- b. Considerando que los grandes investigadores de la conducta y el lenguaje infantil han formulado aseveraciones después de décadas de observación a los niños, es necesario que se tome en cuenta que todas las afirmaciones que aquí hagamos son el resultado de un estudio piloto de cuatro meses de duración y de catorce sesiones de intensa observación a los niños. Por tanto, quizá puedan ser juzgadas como deducciones precipitadas o riesgosas. Asumimos ese riesgo con la confianza de que la realización de este estudio piloto ha intentado ser en todo momento cuidadoso y serio.



2. La exploración de la protolecto-escritura de los niños

2.1. Entender lo que exploramos: Definición de protolecto-escritura

En un sentido amplio, en el IIIIEPE hemos asumido la idea de que las niñas y los niños leen y escriben de manera no convencional desde la más temprana infancia. Para referirnos a este hecho, hemos adoptado la palabra compuesta *protolecto-escritura*. La lógica de este vocablo nace del razonamiento de que de la misma forma en que existe una *protolengua* —o reconstrucción de una lengua— que da origen a las lenguas del mundo, hay un estadio en la adquisición de la lengua materna en los niños donde podemos encontrar la reconstrucción de los procesos de lectura y escritura.

Entre los significados que hemos asignado al término protolecto-escritura destacan los siguientes: Protolecto-escritura es la apropiación informal que los niños de edad temprana tienen de la lectura y de la escritura. La *protolecto-escritura* es la etapa previa a la enseñanza de lectura y la escritura formales—caracterizadas por el establecimiento de convenciones sociales y el reconocimiento de los símbolos que indican la alfabetización—.

Hasta ahora, suponemos que esta fase se identifica por ser un proceso natural como el mismo aprendizaje de la lengua hablada que los niños adquieren en la vida en sociedad. Esta última afirmación nos conduce a otra: la protolecto-escritura ha de ser estudiada en niños de 0 a 4 años de edad debido a que, de acuerdo a algunos estudios del lenguaje de los niños —entre ellos los Brown (1973) y Bernstein (1999)— el periodo de adquisición de una lengua materna es de tres a cuatro años. Algunos de los rasgos típicos en los niños que han de considerarse propios de un estudio de la protolecto-escritura son, entre otros, los balbuceos y los gestos, las primeras palabras, las expresiones holofrásticas, el inventario léxico, los trazos asistemáticos, el error gramatical por producción, la sistematicidad de las reglas gramaticales, el léxico usado *versus* el léxico comprendido y la capacidad narrativa.

En resumen, entendemos a la protolecto-escritura como las acciones que —dentro de la adquisición de la lengua materna— preparan al niño para leer y para escribir, concibiendo con estos hechos que de

la misma forma en que se puede hablar de lengua materna podemos considerar la existencia de una lectura y escritura maternas.

2.2. La observación

La observación del lenguaje de las niñas y los niños ha hecho que en la educación existan nuevas expectativas para acercar a los niños al conocimiento. Entre los estudios contemporáneos más destacados en relación con el lenguaje de los niños se encuentran los de Wood (2005) y los de Wolf (2008). En sus estudios, los dos coinciden en dar referencia a otros estudiosos del lenguaje de los niños que no son educadores ni psicólogos sino lingüistas. Partiendo de este acontecimiento y del conocimiento de las ventajas que representa estudiar el lenguaje desde el punto de vista de la ciencia que más lo ha analizado procedimos a incorporar en nuestras observaciones la metodología que han utilizado en sus estudios los psicolingüistas.

La tradición metodológica en los estudios psicolingüísticos (y en algunos casos, los estudios sociolingüísticos) puede resumirse en las tendencias etnográficas de recopilación de datos para después ser analizados con rigor científico dando énfasis a los estudios anteriores del caso que se analiza para ratificar evidencias u ofrecer nuevos axiomas. Intentando incorporar estas tendencias a nuestra observación de la protolecto-escritura de los niños de entre 0 a 4 años de edad procedimos a seguir la metodología que enseguida describimos. Después de dicha delimitación, damos a conocer lo que ocurrió con los participantes en la investigación.

2.3. La metodología usada en la observación

Metodológicamente partimos del presupuesto de que este estudio piloto sería un ensayo de la réplica del estudio longitudinal detallado en la secuencia del proyecto de investigación. En nuestras descripciones en documentos anteriores hemos detallado a la investigación que desarrollaremos como un *estudio longitudinal de corte cualitativo*. Aunque hemos propuesto que dicho estudio se ceñirá a la tradición etnográfica del registro de los datos y su posterior análisis, podemos decir

que en esta etapa de prueba nuestras observaciones siguieron dos modelos utilizando un mismo instrumento de observación. Dicho instrumento se fundamentó en la descripción de lo que pasaba con los niños cuando se les acercaba a los que llamamos *ambientes de lectura y escritura*. Al corpus recopilado en estas descripciones se les suele reconocer como recopilación de datos observacionales. Los modelos con los que se recopilamos nuestros datos observacionales son:

2.3.1. La observación de acuerdo al modelo *Grounded Theory*.

La recopilación de nuestros datos observacionales desde esta óptica tuvo la intención manifiesta de corroborar las acciones de escritura en los niños observados. Como este modelo lo impone, las observaciones realizadas bajo sus principios fueron de corte cualitativo y usamos procesos inversos a los impuestos por el método científico. Es decir, —aunque teníamos y tenemos la hipótesis sustentada en nuestra propia experiencia en observaciones anteriores y en los hallazgos documentales de que las niñas y los niños *leen y escriben* de una forma no convencional desde edades tempranas— partimos de la observación directa sin sujetarnos a ninguna ficha de observación prediseñada y sólo consideramos los rasgos o paradigmas a observar que más adelante se detallan. De estas observaciones obtuvimos suposiciones de investigación y las resoluciones plausibles que veremos más adelante dentro este escrito.

2.3.2. El registro de los datos siguiendo fichas de observación.

Bajo este esquema preparamos fichas de observación en forma de procedimientos, estrategias o guías a seguir durante la observación de los niños. Cuando procedimos bajo este modelo tuvimos ventajas y desventajas. Entre las ventajas estuvieron el reconocimiento del énfasis que daríamos a la observación y, en consecuencia, el diseño del material para llevar a cabo su ejecución. Las desventajas nos llevaron a una declaración contundente: los niños son impredecibles y no podemos ceñir su observación a lo que diga nuestra ficha. Con ficha de observación, sin ella o a pesar de la ficha, las observaciones de los niños debe darse con una sistematicidad flexible, conociendo

con plenitud el rasgo a observar pero deteniéndose en otros que no se habían proyectado porque cada acción de los infantes puede contener nuevas evidencias que apoyen a nuestros los propósitos de descubrir cómo empiezan los niños a leer y a escribir.

2.4. Los participantes en el estudio piloto

En este Estudio piloto participaron, por un lado, los niños observados y, por otro, sus madres y padres haciendo en papel de investigadores de la protolecto-escritura de sus niños. En relación con la observación de los padres, debemos citar que los niños fueron observados con previa explicación a sus padres de las formas en que nosotros observaríamos a sus niños como parte del proyecto de investigación.

Cuadro 1. Los niños y las niñas observados
Edad al inicio de las observaciones

3.1 años	3 años	2.11 años	2.9 años	2.8 años	2.6 años	2.1 años
Vanessa	Abigail	Daniel	Ana Laura	Ana Paula	Marcelo	María Fernanda
3.5 años	3.4 años	3.4 años	3.1 años	3 años	2.10 años	2.5 años

1.4 años	1.1 años	10 meses	10 meses	5 meses
Ian	Mayrim	Eduardo	Martín	Daniela
1.8 años	1.5 años	1.2 años	1.2 años	9 meses

Además, la observación que ellos realizaron se apoyó de cuatro documentos de instrumentación que elaboramos con el claro propósito de que ellos los usaran. En las siguientes líneas describimos las acciones que llevamos a cabo con los niños y con sus padres.

2.4.1. Los niños y los procedimientos implementados en su observación

En relación con los niños observados (siete niñas y cinco niños) cabe señalar la precisión de que al iniciar el Estudio piloto se agruparon en niños lactantes, maternales y preescolares. Sin embargo, con el paso de los meses algunos niños cambiaron de grupo clasificatorio, pues si al comenzar el estudio un niño tenía 2.9 años (dos años con nueve meses) y pertenecía al grupo de maternales, al cumplir 3 años ya era considerado dentro del grupo de preescolares. El cuadro anterior indica el nombre y la edad de los doce niños observados.

Edad al finalizar las observaciones. La diferencia de sus edades nos permitió crear estrategias para los niños mayores (cuyas edades al iniciar el Estudio piloto fueron de entre 2.1 a 3.1 años), a los que, en este análisis, para identificarlos les llamamos Niños materno-preescolares, porque en su mayoría terminaron en dicho grupo clasificatorio. De esta manera, los niños más pequeños (con edades en el inicio del estudio fueron entre 5 meses y 1.4 años) son identificados como Niños lactante-maternales, también porque en el transcurso del tiempo la mayor parte de los niños se ubicaron en este grupo. Para ambos grupos generamos una lista de paradigmas a observar. Estos paradigmas nos sirvieron para guiar nuestro trabajo que, desde el inicio, tendría que tener un principio rector: observar los actos donde estuviera presente la protolecto-escritura (de acuerdo a la explicación que nosotros dimos al vocablo)

Los paradigmas o rasgos que podemos explorar para recabar datos en relación a la protolecto-escritura de las niñas y los niños muy pequeños son: las expresiones holofrásticas, los trazos asistématicos, el error gramatical por producción y los primeros discursos narrativos. Con base en esta enumeración durante esta fase del

Estudio piloto pretendimos observar los rasgos que detallamos en el cuadro de abajo:

Cuadro 2. Cuadro de rasgos o paradigmas a observar en el estudio piloto

Niños involucrados	
Niños materno-preescolares	→ Los trazos asistemáticos
Inicio del Estudio 2.1-3.1 años	→ Léxico usado/léxico comprendido
Fin del Estudio 2.5-3.5 años	→ Capacidad narrativa
Niños lactante-maternales	→ Las primeras palabras
Inicio del Estudio 5 meses a 1.4 años	→ Expresiones <i>holofrásticas</i>
Fin del Estudio 9 meses a 1.8 años	

Además de los paradigmas establecidos en el cuadro anterior, atendimos a experiencias que, siguiendo a Wood (2005) nos parecieron importantes. Una de las afirmaciones que él señala es que al hacer un estudio entre niños expuestos a la lectura, se distingue que los pequeños que han sido expuestos a experiencias de escritura, a constantes conversaciones y la lectura misma presentan un código lingüístico amplificado en el uso de su lengua materna. En cambio, los niños que no tuvieron esta experiencia, en consecuencia, utilizan un código lingüístico restringido. Pero además, durante esta fase, sentimos provechoso adecuar los procedimientos atendiendo a lo que los niños observados nos pedían. Podemos resumir los procedimientos utilizados en cada grupo de la siguiente forma, dando a entender, cuando decimos que los niños leen y escriben, que lo hacen de manera no convencional y para escribir esta idea usamos *itálicas*:

2.4.1.1. Niños materno-preescolares.

Durante el primer acercamiento que tuvimos con los niños de este grupo les dijimos que juntos escribiríamos un libro y les explicamos que formaban parte de una investigación que quería encontrar la forma en que los niños aprenden a leer y a escribir. A todos los niños les creamos un ambiente de lectura y escritura. Dicho ambiente fue muy simple. Por una parte, bastó ofrecerles ceras de color, hojas

blancas y exponerlos al contacto con los libros y, por otra, fomentamos una interacción verbal cálida y acompañada de manera abundante con señales y gestos. En este ambiente, los niños hablaron de lo que quisieron hablar, del mismo modo, *escribieron* lo que desearon *escribir* y *leyeron* lo que pretendieron *leer*.

Los acercamientos posteriores nos hicieron considerar estrategias que iban desde la invitación a la *libre escritura* hasta la *lectura* de un inventario léxico reducido a seis palabras. Los vocablos fueron estratégicamente escogidos. Hubo dos palabras con sonidos nasales para provocar el conflicto cognitivo y el reconocimiento entre grafías muy parecidas. Estas palabras fueron: *mano* y *moño*. Existieron dos palabras que históricamente han sido promovidas en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura de muchos mexicanos, y que forman parte de lo que llamamos nuestra *lectura folk*. Los vocablos fueron *Tito* y *Susi*. También, hubo dos voces cuya producción fonética impone, casi siempre, el uso de gestos: *aplauzo* y *sorpresa*. Así que además de hacer una *lectura* libre o mediada por la investigadora, los niños *leían*, de manera contextualizada y después de forma descontextualizada, las seis palabras de *nuestro inventario léxico*: *mano*, *moño*, *Tito*, *Susi*, *aplauzo* y *sorpresa*.

Respecto a la lectura o reconocimiento de *nuestro inventario léxico* podemos citar que todos los niños, que al terminar el estudio piloto tuvieron 2.6 años o mayor edad, *leyeron* las palabras dentro y fuera de contextos oracionales. Es decir, fueron capaces de leer de manera aislada los carteles —que escribíamos delante de ellos o que de antemano teníamos escritos— con las palabras aisladas como:

Tito mano sorpresa Susi

También fueron capaces de reconocer las palabras dentro de oraciones simples como:

Susi usa un moño
La mano de Tito

En cuanto al reconocimiento en mayor o menor medida de las voces de *nuestro inventario léxico*, podemos citar, que los niños reconocieron con mayor facilidad las palabras cuyo uso implicaba mayor gestualidad, después las que pertenecen a nuestra lectura *folke* y finalmente las que presentan similitud fonética y gráfica.

En relación con los actos de lectura y la capacidad narrativa de los niños, es imprescindible señalar, primero, que siempre permitimos que los niños tomaran los libros que quisieran *leer*; segundo que promovimos la lectura de un grupo de dieciocho libros que llevamos a SER 1 durante las sesiones de observación; tercero que los pasos que seguimos para acercar a los niños a los libros fueron muy básicos:

- a. Enseñamos los libros como si fueran un juguete y una fuente de sorpresas que había que descubrirse. Esto lo hicimos con interacciones verbales como ¡Mira!, ¡Un libro!, ¿Qué habrá adentro?, ¿De qué nos hablara?, ¿Te gustaría saberlo?
- b. Abrimos el libro como quien aparta los escombros de un terreno destruido para encontrar en él la selva. De este modo, los niños no sólo querían tomar el libro sino que reclamaban el tener el libro en sus manos.
- c. Después de la lectura mediada o la *lectura independiente* de cada libro pedimos a los niños que ellos dieran su propia versión de la historia, unas veces sin el libro en mano, otras leyendo el libro y, otras más, *escribiendo* con sus propias *letras* (o símbolos) su particular historia.

Todos los niños que pertenecen a este grupo manifestaron una capacidad narrativa sorprendente y, en la medida en que su edad avanzaba, usaron en sus narraciones y descripciones oraciones simples y complejas. Todos también, al iniciar y terminar su versión usaron la citas discursivas del lenguaje literario *Había una vez* y *colorín colorado*.

2.4.1.2. Niños lactante-maternales.

Con este grupo de niños, además de platicar con ellos, presentamos dos palabras elegidas de acuerdo a la cercanía que tienen con su cuerpo. El inventario de palabras se limitó a *mano* y *pie*. Siempre

hicimos que los niños vieran nuestros actos de escritura. Así que un chiquito nos vio escribir mano, después colocamos su mano en una hoja, la dibujamos, tomamos su manita y con ella acarició la escritura de su mano. No podríamos decir cuál fue la palabra más reconocida por los niños, pero si tuviéramos que precisar si entre estas dos palabras había una palabra preferida, esta palabra fue *pie*. Pensamos que esta predilección quizá se apoye en la idea de que el desarrollo del pensamiento está ligado a la motricidad o tal vez se apoya en la idea de que en los niños existe un *ritmo lúdico* que marca el placer entre el sentir, el hacer y el aprender. Las afirmaciones de los más chiquitos resultan más complejas en tanto que cuando *hablan* o quieren comunicarnos algo no lo hacen con palabras. En ocasiones sus balbuceos nos resultaron indescifrables, pero no así sus gestos. Con sus gestos nos señalaron que sienten placer al *leer* y al *escribir*.

El ambiente de lectura y de escritura fue consolidado de manera sencilla. Presentamos hojas blancas y ceras colocadas lejos de ellos y les pedimos que fueran hacia ellas, enseñamos las ceras y decíamos *ven* y tomamos sus manitas para que hicieran sus primeros trazos. Ante la escritura, los niños más pequeños se desinhiben y, como en el juego, manifiestan los rasgos propios de su fuerza física y de su carácter. Los niños que al principio se sentían recelo de acercarse nosotros, cuando empezaron a relacionarnos con los actos de lectura y escritura confiaron y activaron en su memoria un recuerdo placentero.

A reserva de que tenemos evidencia de estas observaciones registradas en los meses de junio, julio, septiembre y octubre de 2009, en este espacio, con el fin de ilustrar la forma de registro que llevamos, presentamos una nota de la observación o datos observacionales de cada grupo de niños. En los ejemplos nos daremos cuenta de que a estos datos les acompañan algunas reflexiones nuestras en relación con la escritura y la lectura de los niños muy pequeños.

2.4.1.3. Ejemplo de registro de observación del grupo materno-preescolar

Martes 8 de septiembre de 2009

Participación con Abigail, Daniel y Vanessa

Mostré a todos las vocales A, E, I, O, U minúsculas y mayúsculas. Al mostrar las letras en forma descontextualizada, los tres recordaban únicamente la letra A. Sin embargo, al acompañar a las tres letras con un sonido o gesto reconocido por ellos, en colectivo, pudieron recordar todas las letras. La tipología de los gestos implementada es sencilla. En las letras:

Aa	Colocamos una mano sobre la boca
Ee	Llevamos un dedo al oído
Ii	Repetimos muchas veces i y movemos una mano imitando el movimiento de un ratón
Oo	Redondeamos la boca
Uu	Simulamos un tren al decir u, u chucu, chucu, chucu

Cuando pedía a los tres que me dijeran el nombre de las vocales, percibí mayor complejidad en el reconocimiento entre la e y la i y entre la o y la u. Puedo decir, que al empezar el aprendizaje del español, de la lectura y de la escritura, hayan similitud entre i y e y entre o y u. Quizá esto se deba a que estos sonidos, descritos generalmente como vocoides, en virtud de que se articulan sin constricciones o impedimentos de ningún tipo y que fonéticamente se transcriben como [i], [e],[a],[o]y [u], nunca se pronuncian de la misma forma. Pero además, quizá esto se deba también a la posición en la cual, los niños a muy temprana edad producen las vocales. A saber, de manera general en español la posición es la siguiente:

		Anterior	Central	Posterior
Alta	cerrada (red.) (no red.) (red.) abierta (no red.)	i		u
Media	cerrada (red.) (no red.) (red.) abierta (no red.)	e		o
Baja	cerrada (red.) (no red.) (red.) abierta (no red.)		a	

Entre los niños observados existe un ligero deslizamiento entre las vocales anteriores y las posteriores. Los testimonios escritos del día de hoy de los niños fueron los siguientes:



Abigail significando
“*Mi papá y mi mamá*”



Abigail significando
“*La cama de mi mamá*”



Daniel significando
“*Una alberca*”

2.4.1.4. Ejemplo de registro de observación del grupo lactante-maternal

Martes 15 de septiembre de 2009

Participación con Eduardo y Martín

Hoy les conté un cuento extraído de un libro que tiene integrado un juguete de tela con la figura de una vaca. Eduardo mantuvo la atención durante largo tiempo a la lectura que yo hacía. Martín se

acercó para escuchar y para ver las ilustraciones del cuento. Los dos tomaron la iniciativa de tomar el cuento entre sus manos. Cuando le tocó el turno a Eduardo de tenerlo, como si quisiera tener cierta intimidad entre él y el libro, lo dejó caer a su cunita y se acostó junto a él. Abría y cerraba el libro balbuceando algo que podría ser *el contarse la historia para sí mismo*. Para reclamar su oportunidad de tocar el libro, Martín que estaba de pie y fuera de su cuna, le arrebató el libro a Eduardo y éste, que generalmente no defiende sus juguetes, no permitió que Martín se lo quitara. Para solucionar el problema, le di a Martín otro libro que vio, como el anterior, con curiosidad. Uno de mis movimientos dejó que se viera mi lápiz y mi cuaderno donde tomo estas notas y los dos, balbuceando y con señas me pidieron mi lápiz, se los presté en turnos y delinearon a carbón sobre mis hojas.

2.5. Los padres y sus acciones como investigadores

En trabajos posteriores que tienen que ver con el lenguaje de los niños se ha destacado el papel que juegan los padres como observadores de la adquisición de la lengua de su niño. Los diarios de informes paternos, señalan Bar-Adon y Leopold (1971), se hacen necesarios en la medida de que el investigador no puede estar todo el tiempo con los niños, a reserva de que éste sea su propio padre. En este sentido, establecimos el compromiso con los padres de los niños observados para que ellos mismos fueran *investigadores del proceso de lectura y escritura* de sus hijos entre 0 y 4 años. Los procedimientos que utilizamos con ellos fueron dos:

- a. La inducción. Nos entrevistamos con ellos para explicarles los objetivos de la investigación y les entregamos una copia de nuestro registro de datos observacionales para que les sirviera de guía. También, como antes señalamos, entregamos materiales de información sobre la forma de llevar a cabo la investigación. Estos dípticos les sirvieron de ayudas o guías de formas de operación para facilitar a los padres de los chiquitos el proceso.
- b. La comunicación. Generamos vínculos de comunicación con los padres mediante cartas. Estas cartas fueron entregadas a los padres a

través de la directora y la coordinadora académica de SER 1. También escribimos a ellos mediante las formas innovadoras que ofrecen el correo electrónico y la plataforma tecnológica del IIIEPE/CREA. En este último espacio usamos la estrategia de la creación de una Comunidad de bebés lectores a la que le llamamos *Comunidad de bebés lectores y escritores IIIEPEtitos*. En relación con la comunicación con los padres, podemos decir que las madres de los niños observados prefirieron escribir cartas y mandar sus observaciones por correo electrónico, hallando este medio más íntimo y cálido y dejaron en segundo plano a la comunidad en CREA. Por nuestra parte, dimos respuesta a todas las cartas y mensajes que nos enviaron los padres con una tónica respetuosa y, hasta cierto punto, científica, en lo que respecta a las formas de acercar a los niños a la lectura y la escritura.

2.5.1. El registro de las madres y padres de los niños observados

Resulta relevante aclarar que todas las madres y los padres de los niños observados son profesionistas con grados académicos de licenciatura, maestría y doctorado. La mayoría de ellos contribuyó con sus observaciones de lo que veían en sus niños en relación con la lectura y la escritura. Para ser exactos, del total de niños observados tuvimos la evidencia registrada, por parte de sus padres, de once de ellos. La mayoría de las evidencias registradas son de las madres. Sin embargo, durante el proceso hubo dos padres que se involucraron en la observación tanto como las madres. Una de las cosas que más llamaron nuestra atención fue que sus registros tenían cierto parecido a los nuestros. Esto nos hace pensar que la participación de las madres y los padres de los niños que a futuro observemos será imprescindible en nuestro análisis y que la destreza en relación con la observación que demos a ellos es relevante. Una muestra de las observaciones que nos enviaron las madres y padres de los niños observados son las del cuadro que enseguida presentamos.

2.5.2. Muestras de registro de observación de las madres y los padres
Niños del grupo materno-preescolares

Mamá de Ana Paula

Para el caso de las vocales, como dato curioso identificaba la “O” como un círculo, mas no como letra [sic].y las demás vocales, únicamente las repetía conmigo, no logró identificar ninguna. Mientras que para las silabas decía de “ti” que tenía un palito y una bolita, no logró identificar ninguna otra y al juntarlas para hacer palabras sólo identificaba “tito”.

Mamá de Daniel

En estos días hemos estado contándonos cuentos conocidos, el me cuenta a mí y yo a el [sic], claro que el me termina revolviendo todos los cuentos y personajes, pero el [sic] ya me conto [sic] un cuento. Daniel tiene un libro que conforme vas leyendo vas formando un rompecabezas y este fin de semana se mostro [sic] más interesado en formar el rompecabezas que antes, ya que como que no le llamaba la atención. Es un poco distraído, pero me llama la atención que le pregunto y me contesta todo. En cuanto a los dibujos, no le llama mucho la atención dibujar, sino más bien me dice a mí lo que quiere que le dibuje [sic].

Papá de Ana Laura

Ana Laura respondió de manera positiva ya que le gusto [sic] mucho practicar las palabras “Susi”, “Tito”, “moño”, “mano”, “aplausos” y “sorpresa”. De hecho reconoce la mayoría. Y con respecto a las silabas ma,me,mi,mo,mu, ta, te, ti, to, tu; no expresa gusto, pero si logro formar la palabra mami[sic]. Por las noches pide le contemos cuentos y si efectivamente donde se hable de ella, y luego ella cuenta uno, pero lo interrumpe por que le da por dibujar. Lamentablemente extravié el dibujo, pero puedo describirlo: Empezó con un círculo, pero como le salio distorsionado comento que era una nube grande y enseguida le dibujo unas gotas, por que tenia agua, la nube; posteriormente dibuja torre de figuras geométricas, como el rectángulo y semicírculos [sic].

Niños del grupo lactante-maternales

Mamá de Martín

El primer día que comenzamos a trabajar tomé una libreta y una pluma para escribir la palabra mano, estuvo viendo muy detenidamente lo que yo escribía pero cuando yo le decía mano y le mostraba mi mano como que no lo relacionaba, yo movía mi mano abriéndola y cerrándola y él me entendía que le diera lo que él traía, ya que así le digo que me de algo que traiga. No quiso “escribir” y no me puso mucha atención porque quería ir a jugar con sus juguetes.

El segundo día escribí pie, también le llama la atención lo que hago con el crayón y la libreta, le tomé sus pies y le quité los calcetines, puse sus piesitos en la libreta diciéndole pie, pie...[sic] le daba mucha risa porque tiene muchas cosquillas en los pies, le decía pie pero no lo logra relacionar aún, sólo se lo veía pero cuando yo le preguntaba donde está el pie no me respondía [sic]. No quiso rayar en la libreta, sólo la quería hojear.

El tercer día escribí ojo (sigue poniendo atención a la escritura) y le hice unos dibujos de unos ojos, y le señalaba sus ojos y los míos, tiene un libro que tiene varios animales (conejo, pollos, tigre, cebra y elefante) y como le gusta mucho verlo, ahí en cada animal le señalaba los ojos de cada uno, también le digo has unos ojitos y cierra y abre los ojos.....eso si he logrado que me identifique, claro que a veces no quiere hacerle, pero si le dicen has ojitos y abrimos y cerramos los ojos lo hace [sic].

Mamá de Mayrim

Día 1

Comenzamos con las palabras escritas sobre un papel que decían “mano” y “pie” señalando la palabra mientras le mostraba su significado agitando mis manos y mis pies, luego agitamos juntas sus manos y sus pies procurando que fuera un juego.

Día 2

Iniciamos con las vocales, en una hoja escribí las vocales y se las mostré a Mayrim, las traté de relacionar con algún objeto, como “a”: árbol,

“e”: elefante, el primer día su comportamiento fue algo indiferente pero trataba de tomar el crayón e hizo unos pequeños trazos.

Día 3

Su cara al ver que de nuevo repasábamos las vocales ya no eran de indiferencia [sic] sino de sorpresa, eran de agrado y quería imitar mi trazos [sic], volvió a tomar el crayón y a hacer mas trazos que el día anterior [sic] era como si quisiera saber mas mayor atención y tuvo mayor curiosidad [sic].

Día 4

Tomé un cuento infantil se lo mostré, se mostró contenta al verlo, sonrió y lo leímos juntas, ella señalaba los dibujos con agrado al pasar de las hojas y balbuceó unas palabras imitándome.

2.6. Algunas afirmaciones que se desprenden en relación con la protolecto-escritura de los niños a partir del estudio piloto

La observación de los niños en este brevísimo lapso de tiempo no nos permitió generar aseveraciones de todos los puntos que, en un origen, pretendíamos observar. Es decir, no podemos con catorce observaciones a cada niño, por muy sistematizadas que éstas sean, resolver hipótesis o generar nuevas en relación con los trazos asistemáticos, léxico usado/léxico comprendido, la capacidad narrativa, las primeras palabras y las expresiones holofrásticas. Cada uno de estos paradigmas de observación constituye, por sí mismo, una empresa independiente y valiosa dentro de la protolecto-escritura de los niños. El estudio piloto nos indicó que para dar cuenta de ellas, quizá necesitemos de mayor observación de los niños, más revisión de la literatura destinada a estos puntos concretos y, sobretodo, mayor precisión en nuestra definición de la conexión que pensamos que existe entre la adquisición de la lengua materna y la adquisición de la lectura y escrituras maternas. Un punto que debemos resaltar es que este brevísimo acercamiento nos indicó que la participación de los padres y maestras es fundamental para rescatar los rastros de *lectura y escritura* que a edades tempranas los niños manifiestan.

En síntesis, podemos afirmar que el estudio piloto, nos permitió darnos cuenta de algunos puntos que pueden transformarse en consideraciones a reflexionar dentro del proceso de adquisición de la lectura y la escritura en los niños muy pequeños. A manera de ejemplo exponemos las siguientes anotaciones donde sólo consideramos algunos razonamientos propios de los niños observados cuyas edades estuvieron en este trayecto entre los 2.1 y 3.5 años, pues, hasta el momento de redactar este reporte, no contamos con afirmaciones que detallen lo que ocurrió con los niños lactante maternales.

2.6.1. Propias de los niños

- a. Los niños aprenden cuando quieren y esta regla aplica a los procesos de adquisición de la lectura y la escritura. Por tanto, no se puede hablar de estandarizar el aprendizaje de la lectoescritura. Lo que sí podemos afirmar es que del mismo modo en que existe una lengua materna, coexisten una *lectura* y *escritura* maternales que pueden aprenderse de manera no convencional al mismo tiempo en que se aprende la lengua.
- b. Los niños de dos años y medio y tres años que participaron en este estudio presentaron mayor disposición para el reconocimiento contextualizado de las palabras de un inventario léxico breve. Estos niños se sintieron motivados por las *lecturas* que hacían y cada vez que *leían* se mostraban más interesados por las historias que antes habían revisado; pero, sobretodo, se sentían más dispuestos a recrear las historias, a partir de una lectura que previamente habían revisado.
- c. Cuando los niños materno-preescolares *escriben* (o realizan trazos aparentemente asistemáticos) están generando significados. Como es natural, los significados más recurrentes estuvieron relacionados al contexto inmediato de cada niño; es decir, a las prácticas y costumbres ejercidas en el ambiente familiar y escolar. En algunos trazos, los niños encontraban a sus padres, sus hermanos y sus animales y aunque el significado de sus dibujos podría variar de un día a otro, siempre reconocieron cuáles eran los propios.
- d. La capacidad narrativa de los infantes materno preescolares se manifiesta con mayor fuerza cuando ésta se acompaña de su propia *escritura*. Cuando pedimos a los niños que nos contara un cuento previamente conocido para ellos, su narrativa fue más pródiga si “escribía

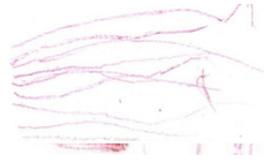
(pintaba) la historia”. No obstante, entre los niños observados, prevaleció el relato secuenciado de las partes de dicho cuento. Así se nota en la siguiente reproducción:

d.1. Narración de Fernanda:

Fernanda tiene 2 años y cuatro meses. Leí para ella el cuento de la caperucita roja y al terminar la lectura le pedí que me contara el cuento. Fernanda no inicia el relato hasta que toma las ceras y la hoja de papel blanco que están frente a ella.

Aquí dice mesa... Aquí dice mami (trazando líneas, en su mayoría de color negro. Figura de la izquierda)

Después, tomando el color rojo, comienza el relato de la caperucita haciendo líneas de izquierda a derecha (Figura de la derecha). *La caperucita..., su casa..., y el lobo, caperucita y la abuelita..., el lobo..., se la comió.*



El uso de narraciones como la de Fernanda nos indicó que los niños, desde muy pequeños, muestran una adhesión a la secuencia de la historia aunque no expresen detalles de la misma. En relación con la *lectura* de los niños muy pequeños, lo anterior nos revela, a nuestro juicio, que la comprensión de la lectura se focaliza, primero, en los personajes de la historia y, segundo, en los acontecimientos.

Lo anterior, queda ejemplificado también con la narración que genera Vanessa a los 3.2 años, después de haber *leído* un texto relacionado con las partes de la casa.

Esta es la cocina, tiene un perro, este es para poner los platos, es un cocodrilo, la mamá está echando agua...y el papá. El papá ¿qué está

haciendo? Este es el baño. Es una cama. El gato está comiendo sus comiditas. Esto es un trenecito, yo tengo un trenecito, chu, chu... Ya se acabó...

Se ha subestimado la *lectura* de los niños pensando que los libros propios para ellos deben tener muchas imágenes sin tener un plan previo en relación con el tipo de imágenes que se les muestran. En nuestras observaciones a los niños nos dimos cuenta de que los libros considerados para niños mayores como los relacionados con las partes del cuerpo les parecieron tan atractivos como los libros destinados (por los clasificadores de usuarios de libros) para niños muy pequeñitos.

Las imágenes de los libros que les enseñan las partes del cuerpo, quizá nunca vistas por algunos de ellos, les hacían suponer que el *corazón* era una *manzana en el pecho* o *un nido dentro del cuerpo* y el *cerebro*, para casi todos ellos, se parece a una *calabaza*. En estas categorizaciones que hacen los niños entre una imagen desconocida y una conocida hay una relación de semejanza que quizá sea el principio de las clasificaciones de los conceptos fundamentales que les acompañarán el resto de su vida y el origen de las metáforas. Este sistema de categorización que les permite relacionar un dominio experiencial con otro, nos puede mostrar, en nuestra opinión, que un sistema de comprensión de la lectura se encuentra en la relación que los niños pueden hacer de una idea desconocida con otra cercana a ellos.

2.6.2. Propia de la educación. Se debe promover que junto a un niño —desde muy pequeño— se encuentre la presencia de una *madre o padre alfabetizador inaugural*. La función principal de este alfabetizador sería la de establecer un convenio o vínculo entre el mundo de los niños y el mundo de la lectura y la escritura. Este alfabetizador, no tiene que esperar la etapa escolar para acercar a los niños a los libros y su función sería sobre todas, la de revelarles al niño su cultura, su identidad y, a su manera, mostrarle que la lectura como objeto de la cultura es una forma de apropiarse de sí mismo.

2.6.3. Respecto a la mejora de la lectura y la escritura de los niños Aunque no hemos identificado aún un proceso con el que se pueda dar sistematicidad a la lectura y a la escritura de los niños desde edades iniciales. Sí podemos hacer afirmaciones relacionadas a los instrumentos mediante los cuales los niños muy pequeños pueden acercarse a la lectura y a la escritura. Hemos resumido estos principios en un documento al que hemos llamado *Glosas de los libros para los más chiquitos*. En estas Glosas ofrecemos una serie de recomendaciones para los mediadores del aprendizaje acerquen a los niños a los libros, a la lectura y a la escritura. En este espacio presentamos estas glosas de manera resumida a través del siguiente decálogo:

1. Lee con tus niños conociendo el acervo de libros que tengas disponible.
2. Lee con tus niños incentivándolos a que éstos sean un “objeto distinguido”.
3. Lee con tus niños teniendo en cuenta que los libros son una forma de explorar sus emociones.
4. Lee a tus niños asumiendo que al hacerlo desarrollas sus habilidades del pensamiento.
5. Lee a tus niños con el firme propósito de hacer que el libro sea un mediador de la cultura.
6. Lee a tus niños haciendo de la lectura uno más de sus juegos.
7. Al leer a tus niños escribe con frecuencia y que ellos te vean.
8. Acompaña la lectura de un libro con conversaciones frecuentes con tus niños.
9. Lee a tu niño preguntándole ¿qué quieres leer?
10. Lee con tu niño apreciando todos los libros que ha leído.

3. Conclusiones fundamentadas en el estudio piloto

Las conclusiones del estudio piloto arrojan el siguiente resultado que —como arriba expusimos— concretamos señalando las *fortalezas/opportunidades y debilidades/amenazas* que se observan en esta fase de investigación. De esta manera, al enumerar el estado del arte desde estos rubros, podremos decir respecto de:

3.1. Las fortalezas y oportunidades

Estas indican de manera general que:

- a. En primera instancia, que la investigación de la protolecto-escritura es viable en tanto que la educación y la enseñanza de la lectura y la escritura a los niños mexicanos debe apoyarse en la observación sostenida a los niños más pequeños. Por tanto, en la observación a los niños de SER 1 y otros niños tenemos la oportunidad de distinguir rasgos pertinentes para tener claridad sobre las formas mediante las cuales los niños del estado de Nuevo León pueden aprender a leer y a escribir sintiendo estas actividades como una prolongación natural de sus formas de juego.
- b. En segunda instancia, permite valorar la fortaleza del crear vínculos. El estudio piloto nos indicó que una de las fortalezas de mayor soporte en esta investigación es la participación de los padres, los maestros, las personalidades destacadas que han generado análisis de los puntos estratégicos que tienen que ver con la lectura y la escritura de los niños y con las instituciones encargadas de la educación inicial. En consecuencia, a través de esta investigación, se nos otorga la oportunidad de involucrar a todos los interesados en la educación de los niños y en la enseñanza de la lectura y la escritura para formar unidos un frente común a favor de nuestros niños más pequeños.
- c. En tercera instancia, la observación de los niños y la participación de los padres en este Estudio piloto generó la idea de que en la difusión de las estrategias y programas que estén encaminados a promover la mejora (de cualquier índole) de la lectura y la escritura de los niños nuevoleonenses podemos encontrar una fortaleza. Esta fortaleza radica en el conocimiento y reconocimiento de las formas de acceder al aprendizaje de la lectura y a la escritura de cada niño. Además, nos brinda la oportunidad de divulgar entre los padres y maestros los beneficios que representa para la educación del estado de Nuevo León el acercar a los más pequeños a la lectura y a la escritura.

3.2. Las debilidades y amenazas

De forma general, tomando como fundamento el estudio piloto sostenemos que:

- a. Durante el estudio piloto, la observación se llevó a cabo con doce niños y esto debilitó la descripción de sus acciones en torno a procesos de lectoescritura. Una de las amenazas que se observan es que de seguir con la observación con el mismo número de niños se corre el riesgo de ofrecer afirmaciones en relación con la lectura y la escritura demasiado generalizadas. A partir de esta amenaza, consideramos que debemos redefinir el número de niños a observar.
- b. El tiempo destinado a la observación se limitó a catorce sesiones para cada niño, esta fue una de las debilidades más significativas porque con ella surge la posible amenaza de brindar aseveraciones precipitadas, poco afinadas, carentes de profundidad y por lo tanto arriesgadas. Esta amenaza nos indica que antes de generar principios que nos lleven a nuevas estrategias que fomenten la lectura y la escritura y la institucionalización de la lectura desde educación inicial hay que tener un tiempo considerable para observar a los niños a través de un estudio longitudinal.
- c. Una debilidad del estudio tuvo que ver con las oportunidades de trabajo y estudios de los padres de los niños observados. La mayoría de los padres tiene un trabajo estable y bien remunerado, también tienen estudios profesionales. La amenaza ante esta debilidad es que los resultados de la investigación y las afirmaciones que llevamos a cabo en el registro de observaciones corresponden a niños que pertenecen a una clase social distinta a la que pertenecen la mayoría de los niños mexicanos. Con una observación de esta naturaleza se corre el riesgo de generar estrategias oportunas sólo para niños que pertenecen a comunidades que tienen oportunidades de educación privilegiada y no para todos los niños. Ante esta amenaza se hace necesario tener dos grupos de observación. El primero, tendrá que ser con niños cuyos padres tienen mayores oportunidades de estudio y empleo y, el segundo, con niños cuyos padres no tengan estas oportunidades.



Como consecuencia de la debilidad anterior, la observación que los padres hicieron a sus niños se determinó siguiendo guías de instrucción para padres que tienen una profesión y cuentan con computadora en su casa y en su trabajo. Esta debilidad permitió distinguir como amenaza las resultantes sesgadas del estudio cuando no se contempla una muestra significativa del mismo. Es decir, no todos los padres del estado de Nuevo León que tienen niños entre 0 y 4 años edad son profesionistas ni cuentan con computadora. Así que, en el estudio longitudinal de la protolecto-escritura debe tomarse en cuenta formas especiales de guías de observación para padres e, incluso, la disposición que tienen ante la investigación los padres con distintas oportunidades de educación.

- d. Cuando los rasgos a observar son cuantiosos, la debilidad resultante es que sólo se observan algunos o ninguno de esos indicadores. Este estudio piloto tuvo la debilidad de la definición numerosa de rasgos a observar en los niños y, por ende, la amenaza consecuente de no dar claridad exacta del resultado de cada uno de ellos. Así pues, en el estudio longitudinal de la protolecto-escritura debemos reconsiderar los rasgos a observar teniendo en cuenta la observación que hicimos a los niños que nos dieron la oportunidad de colaborar con nosotros en el estudio piloto.

Finalmente, este estudio piloto nos reveló que, quienes piensan que la *lectura* y *escritura* no convencionales de los niños muy pequeños no debe ser atendida porque su *lectura* es oralidad y su *escritura* no tiene significado se equivocan. La *lectura* de los lectores incipientes nos indica que están preparados para pertenecer a la cultura letrada desde el momento mismo en el que nacen porque, citando a Fiori(2005), con la *lectura* están “reencontrándose con los otros y en los otros en su pequeño círculo de cultura” p.14. Por otra parte, su *escritura* nos muestra que, a su manera, los niños están en proceso de trazar la construcción de sus significados.

Bibliografía

- Bar-Adon, A. y Leopold, W. (1971). *Child language: A book of readings*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bernstein, N., et.al. (1999). *Psycholinguistics*. EE.UU. Harcourt Brace College Publisher.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early steps*. EE.UU. Harvard University Press.
- Fiori, M. (2005) Aprender a decir su palabra. El método de alfabetización del profesor Paulo Freire. Prólogo. *La pedagogía del oprimido*. Argentina: siglo XXI, editores argentina, s.a.
- Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer*. España: Ediciones B.S.A.
- Wood, D. (2005). *Cómo aprenden los niños*. Argentina: siglo XXI, editores argentina, s.a.