1.4 Trabajos de Brunet, Costa-Coelho y Bilger, 1980.
1.5 Comunicación al "Colloque de Socio-linguistique", Aix, 1978.
1.6 Koulayan, Nicole, "Enquête dans deux écoles de Marseille", tesis de maestría, Aix, 1979.
Bilger, Mireille, "Enquête dans deux écoles de Marseille", tesis de maestría, Aix, 1979.

LA LECTO-ESCRITURA COMO PRÁCTICA CULTURAL

ALONZO B. ANDERSON
WILLIAM H. TEALE

INTRODUCCIÓN

Es un hecho social que hoy en los Estados Unidos existe un grupo particular de niños que fracasan en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Estos niños provienen de familias de escasos recursos económicos, de grupos étnicos minoritarios y de hogares en donde el inglés es la segunda lengua. En resumen, son niños que no se encuentran en la corriente mayoritaria *(mainstream)* de la sociedad norteamericana. Nuestra preocupación reside en comprender la razón por la cual estos niños no se desempeñan tan bien en lecto-escritura como sus compañeros de clase media de la corriente mayoritaria. Esta preocupación nos llevó a estudiar la socialización preescolar en lecto-escritura de 24 niños de bajos recursos provenientes de tres grupos étnicos diferentes. Nuestro propósito ha sido describir detalladamente lo que cada uno de estos niños aprende sobre la lengua escrita y cómo lo aprenden, de manera que podamos comprender la orientación hacia la lecto-escritura en cada uno de ellos al ingresar a la escuela. Nuestro propósito hace surgir problemas fundamentales sobre la naturaleza de la alfabetización y sobre los procedimientos y métodos analíticos para la conducción de investigaciones sobre lectura y escritura. En este trabajo informamos sobre algunos resultados preliminares.

Proponemos que es útil conceptualizar a la lecto-escritura como "práctica cultural". Este término alude a las actividades recurrentes y dirigidas hacia un fin que son construidas y mantenidas por grupos particulares de seres humanos. Con el fin de explicar la práctica cultural de la lecto-escritura, presentaremos un marco de referencia analítico que capta la esencia de las funciones y usos de la lecto-escritura en las personas estudiadas. Hemos conducido observaciones de tipo naturalístico en niños preescolares de bajos recursos durante dos años, en sus casas y en sus comunidades. El foco de nuestras observaciones han sido los eventos de lecto-escritura, es

decir, aquellas ocasiones en las cuales una persona produce, comprende o trata de producir o comprender la lengua escrita. Mediante la observación y la descripción, estamos aprendiendo cómo la lectura y la escritura se insertan en la vida de estos niños y de sus familias. El marco referencial analítico que estamos construyendo pretende dar cuenta del hecho de que la lecto-escritura puede funcionar como un aspecto de las actividades que se desarrollan en la vida e incluye tanto "cosas" culturales como "cosas" cognitivas. Así, podemos apreciar que la lecto-escritura sirve como uno de los vínculos entre cultura y conocimiento. El valor de este marco de referencia radica en que ayuda a obtener percepciones sobre las tipificaciones y destrezas de la lecto-escritura que los niños llevan consigo a la escuela como resultado de sus experiencias, y proveen de una base que sugiere cómo ayudar mejor a niños de bajos recursos y con diferencias étnicas de los Estados Unidos en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

En primer lugar, examinemos la base teórica de esta concepción de la lecto-escritura como práctica cultural. Luego demostraremos, con ejemplos extraídos de nuestras observaciones, la forma en que intentamos organizar nuestra información con respecto a las prácticas de lecto-escritura que foman parte de la vida de estos niños.

PERSPECTIVA TEÓRICA

Histórica. El lenguaje escrito es un producto de la historia cultural y no un resultado de la evolución biológica. En consecuencia, la lecto-escritura debe ser estudiada según la cultura en la que se la utiliza. Se puede considerar a la cultura como los patrones de acción rutinarios, tanto acciones individuales (comer, comunicarse con otros, etc.) como sistemas sociales de acciones (economía, política, educación, etc.), que grupos de seres humanos han desarrollado mediante procesos mutuamente constitutivos de empleo de recursos para enfrentar los problemas que se presentan al interactuar con el medio. Es importante notar, sin embargo, que estos patrones rutinarios de un grupo cultural no son estáticos. Se desarrollan y se modifican como resultado de cambios de factores sociales, económicos, geográficos, etc. Por lo tanto, la comprensión de estos patrones culturales necesariamente implica la comprensión de la historia del grupo.

Desde luego, grupos diferentes enfrentan problemas diferentes y tienen a su disposición diferentes recursos. En consecuencia, los patrones de acción rutinarios varían de un grupo humano a otro. La lecto-escritura ha funcionado y continúa funcionando de diversas maneras y en diversos grados, con respecto a su papel en las regularidades de diferentes culturas.

Podemos observar una relación muy estrecha entre la tecnología de la escritura, por un lado, y las actividades socioeconómicas por otro, al analizar los usos históricos más tempranos de los símbolos gráficos que sustituían a los objetos del mundo y, eventualmente, en el uso de palabras para referirse a los objetos del mundo. Schmandt-Besserat (1978) muestra que los primeros precursores del alfabeto eran simples dispositivos de conteo que se convirtieron en sistemas ramificados de signos solamente cuando los cambios en la actividad económica requirieron (y posibilitaron) los cambios en la forma en que se almacenaba la información, para que los grupos humanos pudieran combinarse de acuerdo con bases más complejas. Goody (1977) también destaca la interacción continua entre las necesidades socioeconómicas y la sofisticación creciente de los medios a través de los cuales la gente utilizaba las correspondencias fonema-grafema al encaminarse a la utilización de actividades de lecto-escritura que incluyen complejas coordinaciones lingüísticas y sociales.

Esta evidencia histórica sugiere que la lecto-escritura se puede visualizar provechosamente en términos de la contribución generalizada de estas actividades en la lucha de la gente por comprender y tratar con su mundo. Más aún, la historia evidencia que la lecto-escritura es un logro *social* en el que se unen los esfuerzos grupales para comprender y dominar al medio ambiente. Puesto que las circunstancias históricas varían, la lecto-escritura en sí misma también varía en su contenido y en su significación social, dependiendo de la manera como sus elementos técnicos básicos se entrelacen con otros elementos sociales.

Variación sincrónica. Investigaciones antropológicas y psicológicas recientes han mostrado, además, que la lecto-escritura desempeña diferentes papeles en la organización social de las culturas contemporáneas (Reder y Green, 1979). En resumen, aunque la lecto-escritura invariablemente implica la interacción de las personas con la palabra escrita, existe más de un tipo de lecto-escritura y más de una manera de estar alfabetizado (Ferguson, 1971; Scribner y Cole, 1978, 1981; Scollon y Scollon, 1980). "Existe una variación en la forma en que el

lenguaje escrito entra en la vida social de una comunidad y, de esta manera, en la vida mental de sus miembros", señala Cazden (en este volumen).

Una ilustración reciente de estos debates nos sirve como punto de partida para el presente análisis. Scribner y Cole (1981) proporcionan un informe detallado de las prácticas en lecto-escritura de un grupo del África Occidental, los Vai de Liberia, que son notables por el hecho de que, aunque su cultura en muchos aspectos no se diferencia de los grupos agrícolas primitivos que viven a su alrededor, inventaron y utilizaron un sistema propio de escritura silábica desde hace 150 años aproximadamente. Tratando de evaluar la noción de que la lecto-escritura debe ir acompañada de patrones distintivos de actividad intelectual, Scribner y Cole descubrieron que entre los Vai hay tres sistemas distintivos de escritura, asociado cada uno a diferentes esferas de actividad: la lecto-escritura en Vai para la conducción de negocios familiares y de la comunidad; la lecto-escritura en inglés para tratos con el gobierno, las escuelas y las instituciones económicas modernas controladas por liberios de habla inglesa; y la lecto-escritura en árabe con fines religiosos. Cada tecnología alfabética posee su dominio propio de aplicabilidad caracterizado por las diferentes formas en que la escritura entra en las actividades cotidianas.

El desempeño en un conjunto de tareas psicológicas diseñadas según las diferentes formas de prácticas en lecto-escritura mostró que cada una de éstas tiene consecuencias cognitivas distintivas para los individuos. Scribner y Cole descubrieron que no era posible sustentar que "la lecto-escritura mejora la mente" en general. Más bien, cada tipo de alfabetización propiciaba el desarrollo de procesamientos cognitivos que dependían de patrones definidos de interacciones. La alfabetización en Vai acrecentaba la habilidad para analizar las bases de las construcciones gramaticales y promovía explicaciones más completas bajo circunstancias que se asemejan más a la escritura de cartas. La alfabetización en inglés se asociaba con una creciente sofisticación en la resolución de problemas en una variedad de tareas de tipo escolar. La alfabetización en árabe se asociaba con el desarrollo de destrezas específicas de memorización. Aunque existían áreas donde los tres tipos de alfabetización provocaban efectos similares (por ej., en el aprendizaje de la decodificación de símbolos gráficos), las *diferencias* en las consecuencias de las tres alfabetizaciones en una misma sociedad resultaron ser muy importantes.

El hecho de que la práctica de la lecto-escritura en la sociedad Vai se lleve a cabo en tres lenguas diferentes y con tres tipos de escritura diferentes, no debe desviarnos del punto central que es el hecho de que la lecto-escritura es mucho más que la sola producción o uso individual del lenguaje escrito. En términos de Scollon y Scollon (1980): "Lo que hace que la alfabetización sea alfabetización no puede simplemente ser la lectura y la escritura" (p. 26). Tradicionalmente, los psicólogos y otros investigadores de la lecto-escritura han tratado todos los episodios de lectura y escritura como si fueran del mismo tipo. Nos parece que la lecto-escritura puede comprenderse cabalmente sólo cuando se toma en cuenta el contexto cultural dentro del cual el lenguaje escrito es utilizado y tomado en cuenta. La lectura y la escritura son tareas que implican el uso de una tecnología particular y la aplicación de sistemas particulares de conocimiento en situaciones determinadas para la obtención de metas específicas. Sólo cuando se considera este contexto total de la lecto-escritura, podemos ver, de un modo significativo, que una persona leyendo una carta es diferente de la misma persona leyendo un texto religioso.

En otras palabras, sostenemos que las motivaciones y los objetivos son parte intrínseca de los procesos de lectura y escritura, y que no pueden ser abstraídos sin que se pierdan características que son esenciales en cualquier intento para analizar y, por lo tanto, comprender, la lecto-escritura y su desarrollo.

Actividad. Esta forma de conceptualización de la lecto-escritura se relaciona fuertemente con la teoría de la actividad desarrollada por los psicólogos soviéticos, especialmente por A.N. Leontiev (1981). Para Leontiev la actividad es "la unidad molar medular de la vida" para el individuo. La actividad orienta al individuo en el mundo. El desarrollo personal del conocimiento sobre el mundo no depende sólo del mundo externo, objetivo, ni tampoco únicamente de la persona (Wertsch, 1981). Más bien, un sujeto desarrolla conocimiento mediante los procesos a través de los cuales entra en contacto práctico con el mundo objetivo. Nuestro análisis pretende poner de manifiesto las relaciones internas de estos procesos; es decir, el propósito de este análisis es descubrir las estructuras de las actividades en las cuales interviene la lecto-escritura.

Leontiev plantea tres niveles de actividad: el nivel de las

operaciones, el de las acciones y el de las actividades mismas. Tendremos algunas cosas que agregar sobre estos niveles al explicar nuestro esquema de codificación más adelante. Sin embargo, un breve ejemplo servirá para explicar cómo funciona la lecto-escritura en estos diferentes niveles como una faceta de las actividades de la vida. Imagínense el caso en que un individuo está haciendo un pastel y utiliza una receta para hacerlo. La *actividad* en este caso es "hacer un pastel". La *acción* que implica la lecto-escritura es "leer la receta". Las *operaciones* que implican la lecto-escritura incluyen la comprensión de palabras y frases particulares. Las acciones están asociadas a metas particulares y las operaciones están asociadas con las condiciones bajo las cuales se desarrolla la acción. Así, la acción de "leer la receta" tiene como meta la comprensión de los procesos mediante los cuales se pueden combinar ciertos ingredientes de tal manera que el resultado sea un pastel. Las operaciones implicadas en esta lectura son conducidas bajo circunstancias tales como ser capaz de referirse constantemente a la receta y tener que enfrentarse a un tipo determinado de material escrito.

Ontogénesis. Cada nivel de análisis revela un aspecto de lo que ocurre en este evento de lecto-escritura y que, por lo tanto, contribuye a nuestra comprensión de él. Lo fundamental es que en el aprendizaje de la lectura y la escritura internalizamos rasgos como éstos. Lo que proponemos, entonces, es que los motivos, metas y condiciones son facetas integradas a la psicología de la lectura y de la escritura. El desarrollo de la habilidad para leer y escribir implica el aprendizaje en la manera de participar en un conjunto organizado de prácticas que incluyen la utilización de materiales escritos como aspectos de actividades particulares. Al conceptualizar a la lecto-escritura de esta manera comprendemos mejor las tipificaciones de la lectura y la escritura desarrolladas por los niños como resultado de sus experiencias preescolares.

Estas conceptualizaciones sobre la lecto-escritura son primordiales en nuestro intento por comprender las variedades de los logros educacionales en lectura y escritura que presentan los niños en los Estados Unidos, puesto que une indisociablemente la mente y la sociedad, lo psicológico y lo social. Como señala Wertsch (1981), ". . . la actividad humana y los medios para hacerla posible han surgido mediante la *interacción social*". Las bases del conocimiento son de naturaleza social. Vygotsky (1978, 1981) nos proporciona percepciones particulares acerca de esto en sus obras. Propone que los procesos psicológicos superiores (como la lectura y la escritura) son el reflejo directo de procesos sociales en los cuales el individuo participa en momentos anteriores de su desarrollo. En sus propios términos: ". . . el mecanismo que se encuentra en la base de las funciones mentales superiores es una copia de la interacción social. Todas las funciones mentales superiores son relaciones sociales internalizadas" (Vygotsky, 1981).

Este punto es crucial para la comprensión del desarrollo de la lecto-escritura en el niño porque nos permite ver que los niños internalizan la estructura de las actividades que incluyen la lecto-escritura y que se llevan a cabo en el mundo que los rodea. Leontiev destaca que esta internalización de estructuras, o conciencia de ellas, se desarrolla como resultado de la participación del individuo en las actividades. Nuestros sujetos de 2, 3 y 4 años participan en actividades de lecto-escritura, aunque no puedan leer y escribir en el sentido "normal" del término. Ellos lo logran inicialmente con la ayuda de un adulto o de otro niño que ya esté alfabetizado. En su comienzo, la lectura y la escritura son estadios de su desarrollo conducidos *interpsicológicamente*, es decir, en las interacciones entre la(s) persona(s) alfabetizadas y el preescolar. Gradualmente el proceso de conducción de la actividad se transfiere de lo *interpsicológico* a lo *intrapsicológico* (es decir, de lo social a lo individual) a medida que el niño logra "ser capaz de dirigir su atención a las características del medio ambiente necesarias para el desarrollo de la tarea" (Wertsch, 1981).

Este proceso se lleva a cabo en situaciones de aprendizaje a las cuales Vygotsky denominó la zona de desarrollo proximal, la cual describe así:

> . . . . la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado mediante la resolución autónoma de problemas, y el nivel del potencial determinado mediante la resolución de problemas bajo la guía del adulto o en colaboración con compañeros más capaces (Vygotsky, 1978, p. 86).

En series de interacciones que comprometen a la lecto-escritura en la zona de desarrollo proximal, el niño en un nivel dado internaliza los aspectos socioculturales de las actividades de lectura y escritura y llega al punto donde logra llevar a cabo estas actividades, por sí mismo.

De esta manera, podemos ya discutir la orientación hacia

la lecto-escritura (o la tipificación de la misma) con la cual estos niños llegan a la escuela, puesto que entendemos las estructuras según su desarrollo interpsicológico. Para lograr este propósito necesitamos estudiar la lecto-escritura tal como ocurre en situaciones naturales, ya que sólo en estos contextos es posible lograr percepciones sobre los motivos, metas y condiciones asociadas con la práctica cultural ordinaria de la lecto-escritura.

INFORMACIÓN

Estudio amplio. No entraremos en detalles en lo relativo a nuestros métodos y procedimientos (para estos detalles véase, Anderson, Teale y Estrada, 1980; Teale, Estrada y Anderson, en prensa). Bastará con decir que contamos con 24 niños preescolares en nuestra muestra: 8 anglos, 8 negros y 8 mexicano-norteamericanos. Todos los niños tenían entre 2 1/2 y 3 1/2 años de edad al iniciar la investigación y han permanecido como sujetos de estudio por períodos entre 8 y 18 meses. Las familias de estos niños están constituidas por 3 a 12 miembros y sus ingresos anuales son inferiores a 10 000 dólares. Ninguno de los adultos de estas familias tiene escolaridad superior al bachillerato.

Utilizamos tres técnicas de recolección de datos: 1] observaciones del comportamiento espontáneo, que nos dieron cierta idea sobre los contextos de la familia y la comunidad dentro de los cuales tienen lugar los eventos de lecto-escritura; 2] autoreportes en forma de diarios grabados de alguno de los responsables directos del niño, que nos informaban sobre la forma en que los padres definían la lecto-escritura y nos proporcionaban un indicador de lo que ocurría cuando nosotros no podíamos estar presentes; y 3] muestras de conductas controladas, que presentaban un conjunto común de experiencias de lecto-escritura para todos los niños, de las cuales obteníamos indicaciones de su conocimiento evolutivo de la lectura y la escritura.

En este trabajo, nuestra preocupación fundamental radica en la caracterización de lo observado durante el tiempo empleado con los niños en sus casas y en sus comunidades. Por lo tanto, nos centraremos en la forma que utilizamos para dar sentido a los datos observados.

Un esquema preliminar de codificación. El problema más serio que enfrentamos cuando nuestros apuntes de campo se empezaron a acumular fue cómo organizar nuestros datos en relación con los tipos básicos de eventos de lecto-escritura observados. Debemos recordar que nos hemos centrado en eventos de lecto-escritura, en aquellas ocasiones en las cuales la escritura era un elemento en la actividad de las personas que observábamos. No bastaba que existiera lenguaje escrito en el ambiente (p. ej. un libro sobre la mesa, escritura en pantalla de televisión, etc.). Más bien, entendemos por evento de lecto-escritura todos los casos en que los participantes por sí mismos se orientaban de alguna manera hacia la escritura como parte de sus interacciones recíprocas, u organizaban su propia conducta al estar solos. Asimismo nuestro análisis se basa en las descripciones de actividades de lecto-escritura enfrentadas *por los niños.* En consecuencia, no podemos informar acerca de ocasiones en las que los padres u otras personas alfabetizadas interactúan con la escritura en ausencia del niño. Nos limitamos a descripciones de eventos de lecto-escritura que incluyen al niño ya sea como participante o como observador.

Al intentar la construcción de las observaciones individuales en un sistema descriptivo coherente, consideramos los eventos de lecto-escritura desde la perspectiva de la teoría de la actividad con el fin de poner de manifiesto relaciones internas que los caracterizan. Nos hemos decidido por un enfoque marcadamente sociocultural al considerar algunas de las preguntas que nuestro análisis pretende responder. Existen por lo menos dos niveles de preguntas iniciales sobre los aspectos sociales de la lecto-escritura que queremos resolver. En el primer nivel hay preguntas tales como éstas: ¿Cómo entra la lecto-escritura en el proceso de la vida; qué fines logra; cuáles son sus objetivos? El segundo nivel de preguntas se centra en las limitaciones sociales de la lecto-escritura, por ejemplo, en el tipo de material y el procesamiento implicado según las diferentes maneras en que la lecto-escritura entra en la actividad. Este tipo de preguntas también se enfoca en la naturaleza de la propia actividad de lecto-escritura, por ejemplo, lectura de etiquetas contra lectura de textos, o el hecho de no tener que recordar lo que se lee contra el hecho de tener que recordarlo. Dicho de otra manera, queremos descubrir cuáles son las operaciones incluidas, en qué tipo de acción y bajo qué circunstancias ocurren.

Nuestro esquema codificador pretende, entonces, captar rasgos diversos y relativamente amplios de los eventos de lec-

to-escritura con el fin de poder realizar comparaciones entre familias, eventos y entornos (en este trabajo el entorno es casi siempre el hogar, pero en otro trabajo seguimos a los niños hasta sus escuelas).

La forma en que lo realizamos se explicará mejor si citamos un ejemplo tomado de nuestros datos:

Un viernes en la mañana después de una conversación con su marido sobre la necesidad de ir a comprar comida para preparar la cena de esa noche, la Sra. R. entra a la cocina, selecciona un libro de recetas que está encima del refrigerador y lleva el libro a la mesa donde su hija María, de 3 años de edad (sujeto de nuestro estudio) está desayunando. La Sra. R. se sienta al otro lado de la mesa, frente a María, y la niña dirige su atención a la Sra. R. en el momento en que ésta se sienta. La Sra. R. consulta primero el índice del libro y luego voltea las hojas hasta encontrar una receta que lee durante 3 minutos aproximadamente. María observa atentamente lo que su mamá hace durante este tiempo pero no interactúa con ella ni verbal ni físicamente. Después de los 3 minutos mencionados, la Sra. R. cierra el libro, toma una libreta y un lápiz y regresa a sentarse a la mesa. Entonces María pregunta: "¿Qué estás haciendo, mamá?" La respuesta de la Sra. R. fue parcialmente inaudible pero termina diciendo, ". . . y tengo que hacer mi lista". Sentada en el mismo lugar la señora empieza a hacer su lista.

Al hacerla, la Sra. R. escribe los nombres de varios artículos que necesita. Y después empieza a alternar entre la escritura de otros artículos en su lista y el levantarse a revisar el refrigerador o la alacena. Estas acciones duran seis minutos. María observa de cerca todo lo que hace su mamá.

Diez minutos después de terminar la lista, la Sra. R., María y su hermanito se van al supermercado. Los dos niños se acomodan en el carrito del supermercado y la Sra. R. hace sus compras. Ella utiliza su lista como referencia para seleccionar ciertos artículos. En ocasiones mira determinadas etiquetas y selecciona rápidamente los artículos; en otros momentos lee con cuidado las etiquetas por períodos más largos. María no le hace mucho caso al proceso de selección de artículos; en vez de ello juega con los que ya están en el carrito. Cuando la familia sale del supermercado, la Sra. R. paga sus compras con cupones de comida y firma cada uno de ellos.

En el camino de regreso a casa en el coche, María busca y encuentra una pluma en la cajuelita, un pedazo de papel que recoge del suelo y empieza a escribir. Continúa haciéndolo durante ocho minutos. Al llegar a la casa, María le muestra su papel al investigador y le dice: "Mira mi lista." Cuando la familia está de regreso en su casa, María sigue elaborando su lista durante dos minutos más. Este evento de lecto-escritura concluye cuando María aparentemente termina su lista y va a ayudar a su mamá a guardar la compra.

Para llegar a algún tipo de percepción sobre las activida-

UNIVERSIDAD DEL NORTE
BIBLIOTECA

des en las que nos centramos, hemos identificado en primer lugar varios "dominios de actividad" dentro de los cuales los diversos eventos de lecto-escritura pueden agruparse. En el caso del ejemplo que acabamos de presentar, codificamos el evento como parte del dominio de "vida diaria" porque surge del contexto de atención a necesidades de la vida diaria (en este caso: comer) y es un ejemplo del uso de la lecto-escritura como una característica integral de esta actividad. Otros dominios dentro de nuestro sistema están representados por las siguientes clasificaciones: entretenimiento, lecciones de tipo escolar, comunicación interpersonal, significado de la vida, información y trabajo.

El segundo nivel de análisis es el de las *acciones*. La *acción* de la primera parte de esta secuencia se codificó como "hacer una lista". Las *operaciones* que implican lecto-escritura en la realización de esta acción ("hacer una lista") incluyen, entre otras cosas, la escritura de palabras aisladas. Este tipo de codificación podría también realizarse para otras acciones (y sus operaciones asociadas) del ejemplo dado. Por ejemplo, además de hacer la lista, la Sra. R. leyó mientras hacía sus compras y María también se propuso hacer su lista.

Así como hemos examinado eventos de lecto-escritura particulares en términos de los diferentes niveles de actividad, también hemos identificado varias "estructuras participativas" características de eventos en donde la lengua escrita desempeña un papel. En el ejemplo citado podemos observar que la madre lee y escribe individualmente mientras que María (la niña en estudio: NE) se encuentra cerca y observa sus acciones. Los eventos en los cuales un NE observa a una persona (o personas) alfabetizadas actuando, son muy significativos ya que nos dan una idea sobre el rango de funciones y usos de la lecto-escritura que el niño tiene oportunidad de observar en su medio. Por supuesto, también estamos interesados en los eventos de lecto-escritura a los que el niño se dedica independientemente. Vimos, en el ejemplo, que María elaboró una lista propia. La lectura y la escritura, o los intentos de leer y escribir, que realizan nuestros niños preescolares nos proporcionan información sobre sus destrezas y el desarrollo de sus conceptos sobre la lecto-escritura.

Revisten también gran importancia aquellos eventos en los cuales la estructura participativa es el NE (no alfabetizado) interactuando con una persona alfabetizada (especialmente con uno de los padres, pero también con un hermano mayor alfabetizado). Estos eventos tienen significado particular

puesto que en estas interacciones sociales podemos ver tanto la estructura de la actividad como la efectividad de la persona alfabetizada para negociar con la zona de desarrollo proximal del niño. Los tres niveles principales de la estructura participativa son: 1] personas alfabetizadas comprometidas, NE observando; 2] interacción entre NE y alfabetizado; 3] NE solo.

El tercer aspecto de los eventos de lecto-escritura que hemos examinado se refiere a la estructura de los materiales escritos en sí mismos. Goody (1978), Olson (1977), Scribner y Cole (1981) y otros han dado información documental sobre ciertas formas en que materiales diferentemente estructurados influyen en las operaciones mentales relacionadas con la escritura. Encontramos que la estructura interna de la información vehiculizada en la escritura dentro de diversos dominios de actividad, presentaba marcadas diferencias en muchos casos. En consecuencia, esperábamos que incluyeran distintas combinaciones de operaciones de lecto-escritura. Nuestro esquema codificador pretende documentar estas diferencias en el material como un elemento para encontrar las formas de exposición de los preescolares a la lecto-escritura. Por lo tanto, codificamos inicialmente el tipo de material según que pertenezca a una categoría de texto o una categoría de no texto, para continuar luego con un análisis más profundo en donde fuera necesario.

Datos de una familia. Algunos ejemplos adicionales extraídos de la familia de María, servirán para ilustrar el tipo de análisis que estamos llevando a cabo utilizando este esquema. Escogimos la familia de María porque es una de las familias típicas, en términos de estructura, de las que participan en nuestro estudio. Tanto el padre como la madre están presentes y hay dos niños, María (inicialmente de 3 años 4 meses) y un hermano menor (6 meses).

Hemos observado a María y a su familia durante 17 meses (138 horas en total). Las observaciones están distribuidas en 46 sesiones de 2 a 3 horas cada una. Los períodos de observación se organizaron de manera tal que se pudieran cubrir todas las horas del día durante las cuales el niño estuviera despierto, los 7 días de la semana.

Los cuadros 1 y 2 resumen los eventos de lecto-escritura observados en la familia de María. Como se puede ver en ellos, solamente se observaron 70 eventos de lecto-escritura, lo cual representó sólo poco más de la mitad del 1% del tiempo que pasamos con la familia. De estos 70 eventos, 20 fueron del

CUADRO 1
ESQUEMA PARA CODIFICAR EVENTOS DE LECTO-ESCRITURA
DOMINIO DE LAS ACTIVIDADES DE LECTO-ESCRITURA

	Vida Diaria	*Significado de la vida*	*Trabajo*	*Lecciones de tipo escolar*	*Entretenimiento*	*Comunicación interpersonal*	*Información*
Alfabetizados solos (NE presente)	15 eventos 216 minutos 3 h 36 min			1 evento 5 minutos	5 eventos 33 minutos	1 evento 2 minutos	
Alfabetizado interactivo (NE presente)	2 eventos 7 minutos						
Alfabetizados (NE interactivo)	1 evento 3 minutos			7 eventos 64 minutos	1 evento 15 minutos	1 evento 10 minutos	

Estructura participativa
Alfabetizado(s) activo/NE observando

UNIVERSIDAD DEL NORTE
BIBLIOTECA

CUADRO 2
ESQUEMA PARA CODIFICAR LAS ACCIONES DE LECTO-ESCRITURA DEL NE SOLO

Acciones de lecto-escritura-NE solo (*estructura participativa*)

		Escritura			*Lectura*					
Nombres	*Letras del alfabeto*	*Epístolas (cartas para comunicar)*	*Listas*	*Varios*	*Libros*	*Etiquetas*	*Revistas*	*No comercial no textual*	*Símbolos alfabéticos*	*No comercial Textual*
Gente			4 eventos 32 min	1 evento 1 min	7 eventos 46 min	a) órdenes (directivas)	a) Catálogos	a) Listas	1 evento 2 min	
Objetos						b) Nombres sobre 9 eventos 11 min	b) Tele-Guía 5 eventos 20 min	b) Otras		
Personas						c) En T.V.	c) Publicaciones periódicas 1 evento 3 min			
							d) Panfletos, folletos, carteles, etc. 4 eventos 19 min			

UNIVERSIDAD DEL NORTE
BIBLIOTECA

dominio de "vida diaria" y dan cuenta de casi la mitad (44%) del tiempo dedicado a la lecto-escritura durante la observación de esta familia. María realizó sola 36 eventos que constituyeron el 31% del tiempo dedicado a la lecto-escritura. Finalmente hubo 6 eventos que pueden clasificarse dentro del dominio de "entretenimiento". Estos 6 eventos representan el 9% del tiempo de lecto-escritura de la familia. En general, el 84% del tiempo dedicado a la lecto-escritura en esta familia lo desarrolla el niño en estudio (NE) solo o en dominios de actividad que no aparecen claramente como de tipo escolar. Resulta interesante notar que estas situaciones no se considerarían normalmente como fuentes importantes de información para el aprendizaje de la lecto-escritura en el niño.

Como se puede observar en el cuadro de frecuencias, en la familia de María la lecto-escritura no desempeña un papel importante. Cuando iniciamos nuestras observaciones, el único material de lectura que podía verse regularmente en el hogar era el *Tele-Guía* y, ocasionalmente, un periódico. Al continuar nuestras observaciones, nos dimos cuenta que había un cajón donde se guardaban revistas (las cuales se compraban ocasionalmente) y un día María revolvió hasta el fondo de su caja de juguetes y sacó el único ejemplar de un libro para niños. Aunque María vive en lo que comúnmente se denominaría un medio pobre en lecto-escritura, ha aprendido ciertas cosas sobre la práctica de la lecto-escritura y es justamente esto lo que pretendemos caracterizar.

Interacciones de lecciones en una familia. Vamos a ilustrar este punto con algunos ejemplos de eventos interactivos en la estructura participativa, puesto que, como mencionamos antes, en estos eventos es donde la lecto-escritura se desarrolla interpsicológicamente. En el nivel de interacción entre el adulto alfabetizado y María hay dos eventos organizados en torno a la escritura impresa en una camiseta, uno con la envoltura de un caramelo, seis que se refieren a libros infantiles y uno referente a una carta. A continuación presentamos dos ejemplos de un tipo de eventos interactivos que estamos estudiando. Los diálogos seleccionados fueron extraídos de notas sobre observaciones de campo. El primero es un evento completo y el segundo fue extraído de una secuencia más larga.

EVENTO NÚM. 1 *(Notas de campo —9 de julio de 1980)*

Este evento ocurre una mañana cuando la mamá está vistiendo a los ni-

ños. Cuando la mamá le pone la camiseta al niño más pequeño, se presenta la siguiente interacción.

1.1 Mamá: —María, ¿qué dice ahí? (señalando lo escrito en la camiseta).
1.2 María: —Mmm. . .
1.3 Mamá: —¿Te acuerdas?
1.4 María: —No.
1.5 Mamá: —María, ¿qué dice ahí?
1.6 María: —Mmm. . .
1.7 Mamá: —Dice: "Yo soy. . ."
1.8 María: —Tú dímelo.
1.9 Mamá: (Ahora señalando sólo una palabra de la oración) —Yo soy ¡fa[. . . buloso!
1.10 María: [¡Fabuloso!]
1.11 Mamá: —¡Eso es! ". . . pregúntale a mi papá".

EVENTO NÚM. 2 *(Notas de campo)*

Este evento es una lección que ocurre durante una sesión interactiva de lectura de un libro entre la mamá y la niña en estudio, María. El libro que están utilizando se llama *Pensando, leyendo y haciendo*. Es un libro de aprestamiento diseñado para proporcionar al niño práctica en destrezas de prelectura.

2.1 Mamá: —¿Qué letra es ésta?
2.2 María: —Hum. . . , a *a*
2.3 Mamá: —Correcto. Y, ¿cuál es ésta?
2.4 María: —Hum. . . , letra (ininteligible)
2.5 Mamá: —No, ésta; ¿qué letra es ésta?
2.6 María: —Uno
2.7 Mamá: —No. Aquí arribita. Mira lo que estoy señalando. ¿Qué letra es ésta?
2.8 María: —Oh. Hum. . .
2.9 Mamá: —¿Qué va después de la *a*?
2.10 María: —Ésta. (Señalando la letra *B*)
2.11 Mamá: —*B*
2.12 María: —*B*
2.13 Mamá: —¿Y qué es esto?
2.14 María: —¿Un seis?
2.15 Mamá: —¿Qué es esto?
2.16 María: —Hummm. . .
2.17 Mamá: —¡Míralo!
2.18 María: —Es un. . . humm. . .
2.19 Mamá: —Ésa es una *C*.
2.20 María: —*C*

Debe notarse que estas interacciones pueden describirse estructuralmente como conteniendo: 1] Iniciación de algún tipo por parte de la madre (por ej. línea 1.1 del evento núm. 1 y línea 2.1 del evento núm. 2); 2] Respuestas de la niña (por ej. línea 1.2 del evento núm. 1 y línea 2.2 del evento núm. 2) y finalmente, 3] Evaluación de la adecuación de la respuesta (por ej. línea 1.11 del evento núm. 1 y línea 2.3 del evento núm. 2). También debe notarse que las iniciaciones de estas secuencias tienden a ser del tipo de "preguntas de respuestas conocidas". Esta estructura, una secuencia IRE (iniciación-respuesta-evaluación), que contiene iniciaciones de preguntas con respuestas conocidas por el adulto es la que Mehan (1979) y Cazden (este volumen) mencionan como característica central de la forma que tienen las lecciones de salón de clases en las escuelas de los Estados Unidos y es ciertamente una estructura evidente en las lecciones de lectura "oficiales" impartidas por los maestros en la escuela. Estamos interesados en la cantidad de experiencias que tienen los niños al participar en interacciones IRE que incluyen a la lecto-escritura puesto que proveen algún *insight* sobre la igualdad o desigualdad de la estructura interactiva entre la casa y la escuela; sugiriendo así la mayor o menor facilidad con que el niño puede ser capaz de hacer la transición al ámbito escolar.

Además de las características estructurales de estos eventos quisiéramos llamar la atención del lector hacia la información de lecto-escritura contenida en ellas. Durante estas lecciones la madre ha demostrado algunos hechos simples, aunque importantes, acerca de la alfabetización: 1] qué cosas del lenguaje oral pueden representarse por escrito y 2] que lo escrito tiene significado. La línea 1.3 (del evento núm. 1) hace, cuando menos, referencia a que lo impreso tiene significado estable a través del tiempo. La lección organizada a propósito del libro de lecturas de María le da a ella una oportunidad de *practicar* el reconocimiento de letras.

Si consideramos algunos de los otros niños del estudio, vemos que el nivel de práctica de la lecto-escritura contenido en estas lecciones no es particularmente importante. Además, la frecuencia de las lecciones en la casa de María no es grande. Sin embargo, importa señalar que las lecciones se llevaron a cabo y que proporcionaron una cierta cantidad de información útil. Éste es un hecho que quizá sorprenda a muchos de nuestros colegas de los Estados Unidos. Antes, la creencia popular era que niños como éstos tenían muy limitadas experiencias, o casi ninguna, con relación a las lecciones de lecto-escritura. Nuestros datos sugieren claramente que no es así y que los problemas de lecto-escritura experimentados por ni-

UNIVERSIDAD DEL NORTE
BIBLIOTECA

ños de bajos ingresos y/o diferencias étnicas pueden ser, entre otras cosas, problemas de grado más que la dicotomía entre presencia o ausencia de lecciones.

Nos apresuramos a agregar que la sola frecuencia de las lecciones no explica las diferencias en ejecución entre los niños de la corriente socioeconómica principal y los que no están en ella. Sospechamos que la calidad de las lecciones también puede estar implicada en los problemas escolares. Sin embargo, como nuestra muestra actual no incluye a niños de la corriente socioeconómica principal, y como no tenemos un rango suficientemente amplio de lecciones con diferencias cualitativas, no estamos en condiciones de avanzar sobre esta sospecha. No obstante, el análisis de las lecciones representa un aspecto clave de nuestro análisis, para comprender cómo se organizan las lecciones de lecto-escritura para los niños preescolares y compararlas con las lecciones escolares.

Las dos lecciones que acabamos de presentar fueron codificadas según nuestro esquema analítico como lecciones de tipo escolar. Sin embargo, resulta interesante notar que también hemos observado lecciones que se han llevado a cabo en los dominios de vida diaria, entretenimiento, significado de la vida y comunicación interpersonal entre las familias estudiadas. Para que una lección fuera codificada como perteneciente al dominio de la vida diaria (o a cualquier otro dominio), tenía que estar organizada en torno a material escrito instrumental o funcional para el logro de los objetivos de actividad del respectivo dominio. El hecho de que se presenten lecciones en estos dominios es interesante porque tienen lugar en actividades cuyos objetivos se extienden más allá del aprendizaje de la lectura y la escritura y, por lo tanto, insertan el aprendizaje en un contexto de utilización de la lecto-escritura con fines prácticos. O, según las palabras de Harste (en este volumen), la lección se da en un contexto que proporcionará al niño información semántica que va más allá de la propia escritura. En otras palabras, las lecciones que tienen lugar, por ejemplo, en el contexto de vida diaria, le indican al niño no sólo como se lee o se escribe, sino que también lo hacen consciente de ciertas *metas* asociadas a la lecto-escritura; es decir, las lecciones proporcionan razones vitales de la alfabetización.

Análisis comparativo de datos. Una fase importante de nuestro análisis (aún incompleta), es el examen, para cada niño, de la distribución de las lecciones en los diferentes dominios de actividad ya identificados. Quisiéramos caracterizar la relación entre las experiencias en lecciones de lecto-escritura en diferentes actividades y el desarrollo de la lecto-escritura en el niño. También estamos interesados en saber si las experiencias en lecciones de lecto-escritura muestran diferencias de un grupo cultural a otro en nuestra muestra. Esta discusión sobre las lecciones nos ha tomado bastante tiempo. Sin embargo, no queremos dar la impresión de que pensamos que las lecciones (en cualquiera de los dominios que ocurran) son necesariamente el rasgo más importante en el ambiente de alfabetización del niño.

Nuestra meta general es determinar todas las fuentes posibles de aprendizaje de la lecto-escritura de nuestros niños en estudio. Y esto lo queremos lograr mediante la comparación de semejanzas y diferencias en las actividades, en las estructuras participativas y en los tipos de materiales con los cuales nuestros niños en estudio tienen experiencias, tanto dentro como entre familias y grupos étnicos. Las preguntas que guiarán este análisis comparativo son: ¿existen ciertos eventos de lecto-escritura en los que los niños participan y otros en los que funcionan primordialmente como observadores?; ¿existe algún tipo de material en particular y estructuras participativas que caractericen estos dos tipos de eventos?; ¿cuál es la consecuencia de la frecuencia de los dos tipos de eventos para los niños cuando actúan solos, o cuando lo hacen durante un muestreo controlado de conductas?; ¿cuáles son las consecuencias de experiencias con tipos particulares de material? En otras palabras, nuestro análisis comparativo estará diseñado para identificar cualquier patrón o tendencia que ocurra en una familia en particular y entre todas las familias de este estudio.

Para ilustrar este tipo de comparación podemos destacar las actividades que hemos denominado "significado de la vida". En este dominio, un tipo de actividad que parece ejercer una influencia importante en el desarrollo de la lecto-escritura de nuestros niños en estudio es la práctica religiosa. La religión no es un aspecto que se presente en todos nuestros hogares, pero, donde está presente, la lecto-escritura se deja ver con más frecuencia. En estos hogares, la práctica religiosa implica una práctica congruente de la lecto-escritura. Nuestros niños en estudio participan directamente en algunos eventos de lecto-escritura con tema religioso y funcionan como observadores en otros. Además, las condiciones de contexto de la participación y la observación por parte del niño, parecen ser congruentes.

En primer lugar, consideremos los eventos en los que nuestros niños en estudio se desempeñan como participantes directos. Estos eventos ocurren por lo general en pequeños grupos con una estructura participativa que incluye uno o más adultos alfabetizados y de dos a cinco niños, algunos de los cuales ya están alfabetizados y otros no. Estos eventos están siempre organizados en torno a la lectura de material de texto (la *Biblia* o cuentos infantiles sobre ella) en un cuarto de la casa o en la iglesia. Algunos de estos eventos no son lecciones en el sentido de que no incluyen secuencias IRE; sin embargo, ponen a disposición del niño información relacionada con la lecto-escritura tal como direccionalidad, segmentación, correspondencia fonema-grafema y características de los libros. Todos los padres que organizan este tipo de eventos para sus hijos también estudian la *Biblia* diariamente. Los niños generalmente no participan de estas sesiones solitarias de estudio. Sin embargo, a menudo observan este tipo de eventos, que típicamente incluyen a un adulto alfabetizado leyendo alternativamente la *Biblia* y uno o dos libros auxiliares para el estudio de la *Biblia* y también tomando notas en una hoja de papel o subrayando y escribiendo notas en un libro.

En las familias en donde prevalece la práctica religiosa, se ha observado que nuestros niños en estudio interactúan más frecuentemente con libros de cuentos bíblicos cuando están solos. También se puede observar que estos niños manejan adecuadamente los libros antes de los 4 años de edad. Es decir, comienzan mirando primero la primera hoja y generalmente, van pasando una página a la vez centrándose, ocasionalmente, en la escritura. En los muestreos de conductas controladas, los niños son capaces de indicar que la escritura (y no los dibujos) sirven para leer; inclusive, algunos muestran cierta comprensión del concepto "palabra".

Aprendizaje fuera de las lecciones en la familia. Resulta probable, entonces, que los niños aprenden también de interacciones que no implican secuencias IRE y que aprenden mediante la observación de otras personas participantes en eventos de lecto-escritura. El niño puede apropiarse información importante sobre las funciones de la lecto-escritura y sobre las operaciones mismas observando a otros leer y escribir. Lo que el niño aprende de este modo se demuestra en las acciones relacionadas con la lecto-escritura que ellos realizan por sí mismos. El análisis de los eventos de lectura o escritura

independientes intenta especificar las acciones de lecto-escritura que un niño ejecuta y el conocimiento que debe acompañar a estas acciones. Un aspecto importante de este análisis consiste en relacionarlas con las acciones que tienen lugar en su medio ambiente. En otras palabras, queremos determinar si, y hasta qué punto, las acciones del niño recapitulan lo que hemos visto hacer a los padres y a otras personas alfabetizadas del ambiente del niño.

A manera de ejemplo, reexaminemos el episodio de "Ir al mercado", previamente discutido. Para que María pudiera llevar a cabo la acción de elaborar su propia lista de compras, debía tener ciertos conocimientos. Investiguemos lo que ella podría saber considerando en primer lugar qué es lo que es necesario saber sobre la acción y las operaciones para elaborar una lista de compras. Cuando su madre realiza la acción, hay tres aspectos sobresalientes de una lista de compras: tiene una forma particular (es una lista vertical de símbolos presentados en la parte extrema izquierda de una hoja de papel); tiene un contenido particular (artículos de comida que existen en el mundo real); tiene una función particular (es un ayuda-memoria que se lleva al mercado y se consulta al seleccionar objetos que allí se encuentran). Aparentemente María aprendió toda esta información.

Como se puede ver en la figura 1, María organizó sus garabatos de manera vertical, colocando un garabato debajo del otro. (Obsérvese que hay otro garabateo en la página. Cuando le preguntamos: "¿Qué es eso?", ella respondió: "Eso es mi nombre". Las diferencias en estos dos garabateos sugieren que ella sabe que existe una diferencia entre la forma en que se escribe un nombre y la forma en que se escribe una lista).

Cuando se le pidió a María que nos dijera lo que puso en su lista, su respuesta fue: "carne, frijoles, condimentos, . . ." y así sucesivamente, fue nombrando un artículo para cada garabateo que había hecho. Esta respuesta sugiere que María sabe que las marcas hechas en un pedazo de papel pueden representar artículos pertenecientes al mundo real. En otros términos, María parece saber que la escritura tiene significado. Más aún, María aparentemente ha construido para sí misma el concepto de que existe una relación entre forma y contenido.

Finalmente, en otra ocasión, cuando María estaba jugando en la calle con uno de sus amigos, le oímos decir: ". . . vamos a la tienda. . . tengo que hacer mi lista". En este comentario, no queda claro si María *sabe* que una lista hace las

funciones de un auxiliar de la memoria cuando alguien sale de compras o si simplemente ha establecido una *asociación* entre la lista y la tienda. La única forma en que esto se puede resolver es a través de procedimientos experimentales. Sin embargo, en cualquier caso el comentario de María sugiere que por lo menos ella está en vías de conocer la función instrumental de una lista de compras.

María ha adquirido una gran cantidad de información sobre listas de compras y en el proceso ha adquirido también información importante sobre lecto-escritura en general. Sin embargo quedan dos pasos más que debe lograr antes de completar su conocimiento sobre la relación entre forma y significado. María aún debe aprender que: 1] un garabato particular representa un objeto particular; 2] la forma del garabato está relacionada con el sonido de ese objeto.

Otra acción que María ejecutó en diversas ocasiones también vale la pena mencionarse en este contexto. El *Tele-Guía* es una revista que frecuentemente utilizan tanto el padre como la madre. Hemos observado a la madre leyendo un texto así como listas de programas en esta revista. El niño en estudio también selecciona el *Tele-Guía* con frecuencia para "leer". Durante las observaciones, las operaciones particulares uti-

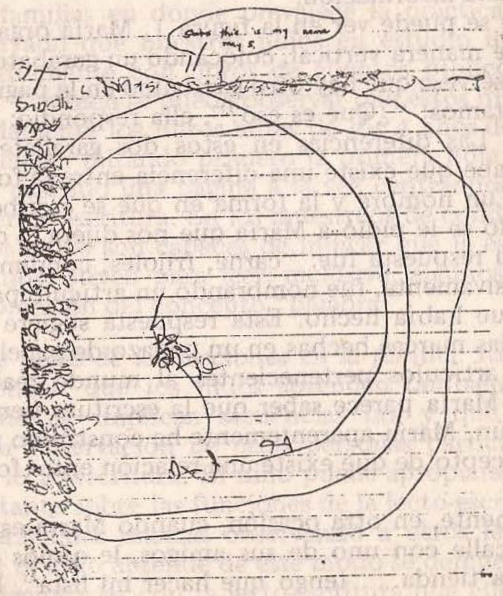


FIGURA 1. Lista de compras de María

UNIVERSIDAD DEL NORTE BIBLIOTECA

lizadas por María en esta acción, cuando actúa sola, se han modificado. Inicialmente sus interacciones con el *Tele-Guía* se limitaban a uno o dos minutos. Durante nuestra observación original del evento del *Tele-Guía* ella lo recogía y lentamente pasaba página por página hasta que encontraba una foto que le gustaba. Entonces se detenía a contar un breve cuento sobre la foto. Seis meses después, observamos que María pasaba períodos de tiempo más largos (hasta de cinco minutos) hojeando el *Tele-Guía*. Comenzaba por el principio de la revista, pasando una página a la vez y deteniéndose para centrar su mirada en algunas páginas que no contenían fotografías. Doce meses después de la observación original observamos la escena siguiente. El evento sucedió una tarde mientras la madre veía las telenovelas:

> María, que se encuentra sentada en el cuarto también viendo la televisión, anuncia, sin dirigirse a nadie en particular: "Voy a ver otra cosa." Después de esta declaración camina hacia la televisión y agarra el *Tele-Guía*. Regresa al sofá, se sienta y comienza a hojear el *Tele-Guía* página por página. Después de pasar los artículos de la revista, dice: "Mamá, ¿qué día es hoy?" La mamá contesta que es viernes. La niña entonces le da la vuelta a cinco páginas más antes de centrar su mirada en una sola página. Cuando termina de pasar páginas, comienza a vocalizar, otra vez sin dirigirse a nadie en particular. Dice: "Voy a ver Popeye" y simultáneamente señala una parte escrita de la página, "Voy a ver Bugs-Bunny", y señala otra parte de la página. Estos enunciados incluyen dos programas más. Y luego anuncia: "No, voy a ver La Mujer Maravilla a las 3:00." Cuando María dice esto en realidad está señalando la lista de los programas de las 6:00; específicamente, señala las Noticias de la una del miércoles. Después de tomar su "decisión", se levanta de su silla, va a la televisión y rápidamente hace como si cambiara de canal. Luego coloca el *Tele-Guía* de vuelta encima de la tele y se sienta con los brazos cruzados sobre el pecho.

Este evento tuvo una duración de 10 minutos y sugiere que la niña ha aprendido que la escritura del *Tele-Guía* es significativa y que se puede utilizar como un instrumento para seleccionar programas de televisión. La fuente de esta sola acción puede ser rastreada hasta llegar a las observaciones realizadas por el niño de las aciones de sus padres que implicaban al *Tele-Guía* y algunas de las interacciones en las que ella ha participado. La madre reportó que ni ella ni su marido jamás se "tomaron tiempo para hablarle a María sobre el *Tele-Guía*" pero que "han mirado las fotos con ella". Cuando consideramos las acciones de María en lo referente al *Tele-Guía* y a la lista de compras, vemos ciertos indicadores de

que las experiencias de esta niña con la lecto-escritura le han proporcionado información sobre la estructura de ciertos materiales impresos al igual que sobre las funciones de este mismo material.

Nos hemos centrado en una niña que es el miembro de una familia donde la lecto-escritura no entra con frecuencia en un rango amplio de sus actividades. Sin embargo, esta niña ha tenido experiencias de lecto-escritura que aparentemente han puesto a su disposición ciertos hechos o realidades sobre la práctica de la lecto-escritura. Nuestro método para analizar lo que hemos observado en la casa de María y en su comunidad pretende describir la práctica de la lecto-escritura a la que ella tiene acceso porque estamos preocupados por las consecuencias que dichas experiencias tendrán cuando esta niña llegue a la escuela. La meta a largo plazo es que esta información sea utilizada para estructurar adecuadamente la forma y contenido de la instrucción en lectura y escritura que niños como María encuentran en la escuela.

CONCLUSIÓN

Estamos tratando de saber más acerca de la práctica cultural de la lecto-escritura. Vygotsky ha sostenido que procesos tales como la lectura y la escritura son relaciones sociales internalizadas, y nuestro análisis trata de captar ciertos rasgos sociales de las funciones y usos de la lecto-escritura en una muestra de niños de familias con bajos ingresos. Creemos que este tipo de análisis será útil para comprender qué es lo que los niños aprenden sobre lectura y escritura durante sus años preescolares y cómo lo aprenden. Creemos asimismo que esto nos podrá ayudar a comprender la razón por la cual hay tantos niños de éstos que no aprenden en la escuela y cómo es que no logran aprender.

BIBLIOGRAFÍA

Anderson, A.B., W.H. Teale, y E. Estrada, "Low-income children's literacy experiences: Some naturalistic observations", *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1980, *2*, 65-69.

Ferguson, C.A., "Contrasting patterns of literacy acquisition in a multilingual nation", en W.H. Whiteley (comp.), *Language use and social change*, Londres, Oxford University Press, 1971.

Goody, J., *The domestication of the savage mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977.

Leontiev, A.N., "The problem of activity in psychology", en J.V. Wertsch (comp.), *The concept of activity in Soviet psychology*, White Plains, M.E. Sharpe, 1981.

Mehan, H., *Learning lessons*, Cambridge, Harvard University Press, 1979.

Olson, D.R., "From utterance to text: The bías of language in speech and writing", *Harvard Educational Review*, 1977, *47*, 257-281.

Reder, S., y Green, K.R., "Literacy as a functional component of social structure in an Alaskan fishing village", trabajo presentado en la 78a. reunión anual de la American Anthropological Association, Cincinnati, Ohio, diciembre de 1979.

Schmandt-Besserat, D., "The earliest precursor of writing", *Scientific American*, 1978, *238*, 50-59.

Scollon, R., y Scollon, S.B.K., "Literacy as focused interaction", *The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 1980, *2*, 26-29.

Scribner, S., y Cole, M., "Literacy without schooling: Testing for intellectual effects", *Harvard Educational Review*, 1978, *48*, 448-461.

Scribner, S., y Cole, M., *The psychology of literacy*, Cambridge, Harvard University Press, 1981.

Teale, W.H., E. Estrada, y A.B. Anderson, "How preschoolers interact with written communication", en M. Kamil y A. Moe (comps.), *30th Yearbook of the National Reading Conference*, Washington, The National Reading Conference, en prensa.

Vygotsky, L.S., *Mind in society*, Cambridge, Harvard University Press, 1978.