



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 16-A



“PROBLEMAS ORTOGRAFICOS
EN LA ESCRITURA DE
NARRACIONES DE ALUMNOS DE
SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA”

ALMA DELIA SUAREZ LOPEZ

Morelia, Mich., 1997.



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 16-A



"PROBLEMAS ORTOGRÁFICOS EN LA ESCRITURA DE
NARRACIONES DE ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE
PRIMARIA"

ALMA DELIA SUAREZ LOPEZ

TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN EDUCACION PRIMARIA

MODALIDAD: INVESTIGACION DE CAMPO

Morelia, Mich., 1997.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Morelia, Mich., a 7 de febrero de 1997.

C. PROFR. (A)
ALMA DELIA SUAREZ LOPEZ
P R E S E N T E .

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "PROBLEMAS ORTOGRAFICOS EN LA ESCRITURA DE NARRACIONES DE ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA".

opción TESIS (Investigación de Campo) a propuesta del asesor C. Profr. (a) MANUEL MEDINA CARBALLO manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E
"Educar para Transformar"


PROFR. RUBEN RAMOS DIAZ
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION DE LA UNIDAD
S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 16A
MORELIA



INDICE

INTRODUCCIÓN	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
JUSTIFICACIÓN	4
OBJETIVO	5
HIPÓTESIS	5
CAPITULO I	6
MARCO TEÓRICO	6
1.1. La Teoría Psicogenética	7
1.1.1 Factores que intervienen en los procesos mentales	8
1.1.2 Una teoría maduracional cognitiva (Piaget)	9
1.1.3 Desarrollo del pensamiento y aprendizaje	10
1.1.3.1 Período sensoriomotor	10
1.1.3.2 Período preoperacional	12
1.1.3.3 Período de operaciones concretas	13
1.1.3.4 Período de operaciones formales	14
1.2. Aprendizaje de la Lengua Escrita	15
1.2.1. Aprendizaje	16
1.2.2 Aprendizaje de la lengua escrita en el aula	17
1.2.3 Concepción y práctica tradicional de la escritura	17
1.2.3.1 La lectura y la escritura en la educación preescolar	18
1.2.3.2 La lecto-escritura en la escuela primaria	20
1.2.4 El sistema de escritura, su naturaleza y características	21
1.2.4.1 Diferencia entre lengua oral y escrita	21
1.2.5 Desarrollo de la escritura en el niño	22

1.2.5.1	Los primeros signos en la vida del niño	22
1.2.5.2	Etapas de la evolución del dibujo en el niño	23
1.2.5.3	Simbolismo en el dibujo	25
1.2.5.4	El juego simbólico y la escritura	25
1.2.5.5	Simbolismo en la escritura	26
1.2.6	Principios funcionales	26
1.2.7	Principios lingüísticos	28
1.2.7.1	Principios ortográficos	28
1.2.7.2	Principios sintácticos	29
1.2.7.3	Principios semánticos y pragmáticos	29
1.2.8	Principios relacionales	31
1.2.9	Etapas del proceso de adquisición de la lengua escrita	32
1.2.9.1	Etapa presilábica	32
1.2.9.2	Etapa silábica	34
1.2.9.3	Transición silábico-alfabética	35
1.2.9.4	Etapa alfabética	35

CAPITULO II

DISEÑO METODOLOGICO	38
2.1 Selección de la muestra	38
2.2 Proceso de selección del instrumento y sus características	39
2.3 Descripción del instrumento utilizado	39
2.4 Procedimiento de aplicación	41
2.5 Procedimiento de análisis	42

CAPITULO III

ANALISIS E INTERPRETACION DE RESULTADOS	44
3.1 Escritura del nombre propio	44
3.2 Análisis del texto	57
3.3 Conclusiones	73
3.4 Implicaciones pedagógicas	77

ANEXO

Cuadros de análisis de la escritura del nombre propio y del texto.

BIBLIOGRAFIA	80
---------------------	-----------

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La etapa de adquisición del sistema de escritura puede durar uno o dos años en la escuela primaria, pero el dominio de este sistema puede prolongarse incluso durante toda la preparación profesional, porque requiere del manejo de varios aspectos convencionales como la ortografía (puntuación, acentuación, uso correcto de las grafías, etc.) y los aspectos semánticos y sintácticos.

La intención de este trabajo de investigación es, por un lado, abordar el proceso que conduce a los niños al aprendizaje del lenguaje escrito, y por otro, detectar los problemas ortográficos que presentan en su escritura los niños de un grupo de segundo grado de educación primaria.

La identificación de los desaciertos en la escritura del niño, permite al maestro planear actividades que contribuyan a mejorar el dominio de este tipo de lenguaje. Esto es muy importante porque las actividades que se realizan en el aula determinan la percepción que el niño adquiere de la lectura y la escritura, ya que si estos dos procesos se dan en situaciones contextualizadas, se comprenderá la finalidad del lenguaje escrito.

El manejo de los diferentes tipos de texto (informativos, recreativos, literarios, etc.) no sólo ayudan al niño a comprender la estructura de estas formas de expresión escrita, también propician el esfuerzo de los alumnos por mejorar su ortografía y los aspectos semánticos y sintácticos, porque saben que esto le dará mayor claridad a sus textos, facilitando con esto el proceso de comunicación.

La estructura de este trabajo comprende tres capítulos y un anexo. En primer lugar se hace el planteamiento del problema y la justificación del mismo, después se menciona el objetivo de esta investigación y se presenta la hipótesis.

El primer capítulo (marco teórico) contiene la teoría psicogenética de Piaget, se abordan los conceptos de asimilación y acomodación fundamentales en la teoría del aprendizaje de este psicólogo y también se describen los períodos evolutivos del pensamiento según la teoría psicogenética. También incluye el aprendizaje de la lengua escrita, el enfoque que se le ha dado en la escuela tradicional tanto en preescolar como en primaria. Se describe el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura (etapas) y su relación con el dibujo y el juego simbólico en los años anteriores a la escuela primaria, se mencionan también los descubrimientos que hacen los niños acerca del lenguaje escrito cuando aún no asisten a la escuela.

El capítulo dos comprende el aspecto metodológico: la selección de la muestra, proceso de selección y aplicación del instrumento y el procedimiento de análisis e interpretación de resultados.

Este trabajo de investigación está basado en el análisis de la escritura de un grupo de alumnos de segundo grado. Los textos de los niños se obtuvieron al realizar una estrategia donde crearon narraciones individuales, posteriormente se analizó la escritura de cada niño y se obtuvieron conclusiones acerca de los problemas ortográficos más frecuentes.

Finalmente en el capítulo III se presentan los resultados del análisis de la escritura de los niños y las conclusiones que se obtuvieron.

La mayoría de los alumnos de segundo grado de primaria se encuentran en el nivel alfabético de la escritura, es decir, comprenden la correspondencia entre las grafías y los sonidos, sin embargo, aún no manejan todas las convencionalidades que requiere el uso del sistema de escritura.

Uno de los aspectos que al niño se le dificultan más en el manejo de la escritura es el uso del subsistema de la ortografía. Esta se ha enseñado tradicionalmente con la memorización de reglas para el uso correcto de las grafías, pero este aspecto incluye también el uso de mayúsculas, la acentuación, la puntuación y los espacios entre las palabras; todas estas convencionalidades organizan y le dan claridad a un texto.

Este capítulo incluye también algunas sugerencias didácticas para el trabajo de la

ortografía en el aula; estas sugerencias están diseñadas con un enfoque psicogenético, ya que estimulan la reflexión del niño y la reconstrucción del objeto de conocimiento.

En el anexo se incluyen los cuadros de análisis donde se concentró la información de la escritura de los niños.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Cuáles son los problemas ortográficos más frecuentes que presentan en la escritura del nombre propio y al crear narraciones los alumnos de segundo grado de primaria?

JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

Una de las causas por las que desertan los alumnos de las escuelas primarias en México y otros países de América Latina, es porque no alcanzan a adquirir el aprendizaje del lenguaje escrito en el curso de un año (que es el tiempo que se da para esto).

El problema es muy complejo porque en él intervienen varios factores: la situación económica y cultural de los niños, los recursos con que cuenta la institución, los métodos de enseñanza utilizados y la preparación del maestro de grupo entre otros.

Algunos de los factores que tienen más importancia en este problema son los métodos utilizados para la enseñanza de la lectoescritura y la formación de los docentes porque estos dos aspectos se encuentran íntimamente relacionados e influyen directamente en el aprendizaje de los niños. Es necesario tener una concepción nueva sobre la educación y específicamente sobre la enseñanza de la lengua escrita. Se debe reconocer este aprendizaje como un proceso evolutivo que a veces se lleva más tiempo del que oficialmente se da en las escuelas. Debemos considerar las "fallas" de los niños al escribir, no como errores, sino como desaciertos que forman parte del proceso de aprendizaje del lenguaje escrito y así el maestro podrá orientarlos mejor para que logren perfeccionar el manejo del sistema de escritura.

Uno de los aspectos en los que los niños presentan mayor dificultad al escribir es la ortografía. En el segundo grado de educación primaria este es uno de los contenidos más importantes en la asignatura de Español porque se pretende perfeccionar la lectoescritura de los niños.

La mayoría de los alumnos de segundo grado se encuentran en la etapa alfabética (clasificación de Margarita Gómez Palacio), es decir, casi todos comprenden que en nuestro sistema de escritura existe una correspondencia entre cada grafía y cada fonema, de manera que en segundo grado se trabaja el subsistema de la ortografía que está formado por los aspectos visuales convencionales de la escritura y tienen un valor semántico, organizativo, prosódico o sintáctico; como el uso correcto de algunas letras (s-c-z), (b-v), signos de puntuación, acentos, espacios entre las palabras, etc.

Cuando los alumnos de segundo grado crean narraciones es posible analizar su escritura y detectar problemas ortográficos o desaciertos que presentan; esta identificación (de problemas) tiene repercusiones pedagógicas ya que el maestro puede planear actividades que favorezcan la afinación de la escritura y la lectura.

Es por eso que para el presente trabajo de investigación se eligió el problema mencionado.

OBJETIVO

Detectar los problemas ortográficos que presentan en la escritura del nombre propio y al crear narraciones los alumnos de segundo grado de primaria.

HIPÓTESIS

Si los alumnos de segundo grado de primaria crean narraciones, entonces se pueden detectar los problemas ortográficos que presentan en su escritura como: omisión y sustitución de grafías, separación entre palabras, uso incorrecto de mayúsculas, etc.

CAPITULO I
MARCO TEÓRICO

CAPITULO I

MARCO TEÓRICO

1.1. La Teoría Psicogenética

En el presente capítulo se aborda la teoría psicológica y de aprendizaje de Piaget, los estudios de este psicólogo han servido de fundamento a las nuevas teorías del aprendizaje, especialmente a las que se refieren al lenguaje escrito.

La teoría de Piaget proporciona los elementos para comprender los procesos del pensamiento y la forma en que aprenden las personas. Para este psicólogo, el desarrollo del pensamiento se da simultáneamente con el crecimiento "biológico" de los individuos; Piaget establece diferentes etapas por las cuales pasa una persona hasta llegar a las formas de pensamiento más complejas. Uno de los aspectos más importantes de la teoría del aprendizaje de Piaget es la participación del sujeto que aprende frente al objeto de conocimiento, ya que para Piaget, el sujeto es un ser activo que interactúa con el medio ambiente para construir su propio conocimiento.

Piaget ha estudiado minuciosamente cómo evoluciona el proceso de aprendizaje en las personas y una de las características que considera necesarias para aprender es la disposición, es decir, las características específicas y los cambios continuos en el pensamiento del que aprende.

La capacidad de un niño para aprender algo está condicionada por los instrumentos mentales que posee, si al niño se le plantea la resolución de un problema que no corresponde a los instrumentos intelectuales que él tiene, tendrá dificultad para resolverlo, no porque no sea apto, sino porque no cuenta con los instrumentos intelectuales necesarios para ello.

"En la concepción de Piaget, los instrumentos mentales de una persona son los procesos internos que cada uno de nosotros utilizamos para percibir y estructurar la realidad". (1).

Estos procesos internos cambian constantemente porque el niño trata de dar sentido al mundo, con o sin los instrumentos apropiados. Este desarrollo no consiste únicamente en añadir nuevos conocimientos o información, sino que implica la evolución en el propio proceso del pensamiento.

1.1.1. Factores que intervienen en los procesos mentales:

Los cambios en los procesos mentales son condicionados por cuatro factores: maduración, actividad, transmisión social y equilibramiento.

Maduración: Se refiere al aspecto biológico, pues estos cambios están genéticamente programados en cada persona y son la base de los otros cambios.

Actividad: Mientras una persona explore, ensaye, observe o piense activamente sobre su entorno, estará cambiando sus procesos mentales.

Transmisión Social: Son todos los conocimientos que se aprenden de las demás personas, todo lo relacionado con la cultura a la cual se pertenece.

Equilibramiento: Este proceso es el que da origen a los auténticos cambios en las estructuras del pensamiento y funciona así: cuando una persona se enfrenta a un hecho que no encaja en ninguno de sus esquemas se produce en ella un estado de desequilibrio (y Piaget considera que la mayoría de la gente prefiere el estado de equilibrio) de manera que tratan de adecuar sus procesos mentales; si aciertan en la aplicación de un esquema para actuar sobre un hecho, entonces se da un estado de equilibrio nuevamente, pero si el esquema aplicado no tiene un

1) Anita E. Woolfolk y Nicolich Lorraine McCune. "Una teoría global sobre el pensamiento. La obra de Piaget" en la Antología TEORIAS DEL APRENDIZAJE. Eds. UPN/SEP, México, 1986. p. 201

resultado satisfactorio, entonces hay un desequilibrio y la persona se siente incómoda. Esta desequilibración es lo que ayuda a la evolución y progreso del pensamiento.

1.1.2. Una teoría maduracional cognitiva (Piaget)

El origen del aprendizaje en los niños tiene dos fuentes: sus experiencias físicas con el medio ambiente y la interacción con otras personas. Estos aprendizajes son adquiridos a través del lenguaje, pero Piaget señala que las operaciones lógicas son más profundas que el lenguaje y aparecen antes que éste.

La teoría de Piaget ha demostrado que el niño no es un receptor pasivo; por el contrario, estructura el mundo que le rodea a partir de una interacción permanente con él; actúa constantemente sobre los objetos y va así comprendiendo las relaciones existentes entre los mismos a partir de formular hipótesis, ponerlas a prueba, aceptarlas o rechazarlas en función de los resultados de sus acciones. Este es el modo en que va construyendo estructuras de pensamiento cada vez más complejas y estables. (2)

Para Piaget las actitudes cognoscitivas se originan por la experiencia que el niño tiene con tres clases de actividad y éstas interactúan con el desarrollo evolutivo del cerebro.

"Los tres tipos de actividad son: 1) el ejercicio que es autodirigido y autocompensatorio; 2) la manipulación física de objetos y 3) la experiencia lógico-matemática, que consiste en un proceso de abstracción resultante de aquellos otros dos tipos de actividad" (3).

El mecanismo mediante el cual las estructuras cognitivas crecen y se modifican es la equilibración. Este es el factor más importante para el desarrollo del pensamiento y se requiere para la coordinación de la experiencia física, la maduración y la experiencia social.

2) Ana María Kaufman. "Proceso de adquisición de la lengua escrita" en el Anexo CONTENIDOS DE APRENDIZAJE. Lectura y Escritura. Eds. UPN/SEP, México, 1983. p. 4.

3) Leland C. Swenson. "Jean Piaget: una teoría maduracional cognitiva" en la Antología TEORIAS DEL APRENDIZAJE. Eds. UPN/SEP, México, 1986. p. 206.

La equilibración responde a la necesidad de equilibrio entre un organismo y el medio ambiente y también del equilibrio dentro del organismo. En cambio, la desequilibración motiva al niño a reestructurar sus esquemas, es un proceso que propicia el avance de una etapa de desarrollo a otra gracias a los nuevos esquemas que se adquieren por la desequilibración y el equilibrio.

Para comprender el proceso de desequilibrio, Piaget maneja otros dos términos que utiliza en su teoría: la asimilación y la acomodación. La asimilación es el proceso mediante el cual una persona incorpora información al aprendizaje anterior. "El niño desarrolla categorías cognitivas (esquemas), o casillas de palomas mentales, donde almacena información nueva. Cuando algo no logra encajar en los casilleros existentes, es preciso crear otros nuevos" (4).

El proceso de acomodación altera las estructuras de pensamiento o cambia alguna actividad por los requerimientos del entorno y esa alteración provoca nuevamente la equilibración que generalmente produce una mejor adaptación al medio.

1.1.3. Desarrollo del pensamiento y aprendizaje:

La constatación del cambio en las estructuras mentales, permitió a Piaget establecer una serie de etapas y períodos a recorrer por el hombre en evolución, muy vinculadas con la asimilación ambiental propia del aprendizaje. Los períodos que maneja Piaget son: sensoriomotor, preoperacional, de operaciones concretas y de operaciones formales. La teoría de Piaget establece las edades de las diferentes etapas de desarrollo; sin embargo, él mismo reconoce que cada niño avanza a edades un poco distintas, dependiendo de la influencia de los otros factores (además del biológico) que intervienen en la evolución del pensamiento y el aprendizaje.

4) Leland C. Swenson. Op. Cit. p. 208.

1.1.3.1. Período sensoriomotor: (0 a dos años)

En las primeras semanas después del nacimiento, los niños responden sobre la base de los reflejos (esquemas sensoriomotores innatos). Los primeros aprendizajes que adquiere el niño son de discriminación. Por ejemplo: llega a distinguir entre un pezón que produce leche y otros objetos que se lleva a la boca al poner en práctica su reflejo de succión.

Las experiencias sensoriales que el niño tenga van a permitir que los esquemas anteriores se integren, por acomodación, a hábitos y percepciones. Estas conductas se llaman primarias porque la atención del niño está centrada en su propio cuerpo y no en objetos extraños.

Entre los doce y los dieciocho meses "aparece la auténtica imitación (modelación) como mecanismo de aprendizaje para la acomodación, aunque el niño sigue dependiendo de la experiencia directa como base de la asimilación. El niño empieza el proceso de descentración o disminución de su egocentrismo, (se supone que el niño más pequeño se ve a sí mismo como el centro del universo)" 5.

1.1.3.2. Período preoperacional: (2-7 años)

Al inicio del período preoperacional aparece una función fundamental para la evolución de las conductas posteriores y que consiste en poder representar algo (un significado cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual, etc.) por medio de un "significante" diferenciado y que sólo sirve para esa representación: lenguaje, imagen mental, gesto simbólico, etc.

Aparición de la función semiótica:

Alrededor del segundo año de edad aparecen en el niño una serie de conductas que implican la evocación representativa de algún objeto o suceso ausentes y se supone que el niño utiliza significantes diferenciados ya que pueden referirse a objetos que no se pueden ver en ese momento como a los que están presentes.

5) Leland C. Swenson. Op. Cit. p. 210.

En esta etapa el pensamiento ya no está sujeto a acciones externas y se interioriza. Las formas de representación internas que surgen en este período son: la imitación diferida, el juego simbólico, la imagen mental y el desarrollo del lenguaje hablado.

- + La imitación diferida es la que se realiza en ausencia del modelo y esto constituye un comienzo de representación.
- + El juego simbólico es también un gesto imitador pero acompañado de objetos que se hacen simbólicos
- + El dibujo es en sus comienzos un nexo entre el juego y la imagen mental, aunque no aparece antes de los dos años.
- + La imagen mental es una imitación interiorizada.
- + El lenguaje permite en sus inicios la evocación verbal de hechos que no son actuales.

"El simbolismo lúdico puede llegar a cumplir la función de lo que sería para un adulto el lenguaje interior, pero, en lugar de repensar simplemente un acontecimiento interesante o impresionante, el niño tiene necesidad de un simbolismo más directo, que le permita volver a vivir ese acontecimiento, en vez de contentarse con una evocación mental" (6).

La función simbólica permite la evocación representativa de los objetos o de hechos que no están presentes y hace posible el pensamiento, ya que esto ayuda a estructurar todas las conductas de la función semiótica.

El niño preoperacional es capaz de realizar experimentos mentales en los que repasa los símbolos de acciones como si él participara en ellas. Otra característica del pensamiento preoperacional es que no es reversible, sin embargo, al final de este período el niño va adquiriendo habilidades que le permitirán hacer uso de esta característica del pensamiento (reversibilidad).

6) J. Piaget, B. Inhelder. "Psicología del niño". Ediciones Morata, Madrid, 1981. p. 67.

1.1.3.3. Período de operaciones concretas: (7-11 años)

Las operaciones concretas que realiza el niño que se encuentra en esta etapa se llaman así porque éstas afectan directamente a los objetos pero no (todavía) a los planteamientos hipotéticos verbales; este tipo de operaciones son la transición entre la acción y las estructuras lógicas más generales.

"Durante este período, el pensamiento del niño se descentra y se vuelve totalmente reversible. Esta capacidad está sujeta a una limitación importante: el niño necesita presenciar o ejecutar la operación en orden para invertirla mentalmente. En el curso de este período, se desarrolla la base lógica de la matemática bajo forma de una serie de esquemas lógicos discretos"(7).

Otra de las características de este período es la seriación; ésta es un proceso constructivo que consiste en ordenar elementos según sus dimensiones crecientes o decrecientes.

La clasificación es un proceso que el niño llega a manejar durante este período y consiste en agrupar objetos en base a sus características similares.

Uno de los rasgos más importantes de las formas de pensamiento concretas es que el niño comienza a comprender la propiedad de conservación, es decir, comprende que cuando se modifica la apariencia de algo, esto no modifica sus otras propiedades.

La conservación de cantidad es un requisito para que el niño llegue al conocimiento del número y éste a su vez es necesario para el aprendizaje de la aritmética. Esta situación muestra que la maduración lógica sigue una secuencia necesaria.

En este período el niño es capaz de resolver problemas de conservación, se considera como concreto su pensamiento porque aún necesita la experiencia directa de los sentidos.

7) Leland C. Swenson. "Jean Piaget: una teoría maduracional cognitiva" en la Antología TEORIAS DEL APRENDIZAJE. Eds. UPN/SEP, México, 1986. p. 211.

1.1.3.4. Período de operaciones formales: (11-15 años)

Este período se caracteriza por la habilidad para pensar más allá de la realidad concreta, los niños son capaces de utilizar operaciones abstractas internalizadas, que se basan en principios generales o ecuaciones para anticipar los efectos de las operaciones con objetos.

Durante esta etapa se termina de dar el proceso de descentralización, al grado de que el pensamiento y la resolución de problemas pueden darse en un contexto puramente abstracto, se hace posible un proceso de "ensayo-error" auténticamente interno.

Al final de esta etapa el niño puede ir más allá de la experiencia a través de los sentidos y hacer abstracciones de la realidad y elaborar esquemas superiores como las hipótesis predictivas o leyes.

Resumen:

Las aportaciones que Piaget ha hecho acerca del origen del aprendizaje y la evolución del pensamiento en las personas, han permitido la explicación de estos procesos tan complejos a partir de un enfoque estructuralista.

Entre los aspectos más destacados de su teoría se puede mencionar el doble origen de los conocimientos en los niños: sus propias experiencias con el medio ambiente (donde intervienen las capacidades intelectuales de cada individuo) y la interacción con otras personas (el factor social para la adquisición de conocimientos). Es fundamental también la participación del sujeto en el proceso de aprendizaje, ya que para Piaget el niño es un ser activo que interactúa con el mundo que le rodea y va comprendiendo las relaciones entre los objetos a partir de formular hipótesis y ponerlas a prueba, aceptarlas o rechazarlas en base a los resultados de sus acciones, así es como el niño va estructurando su pensamiento.

El concepto de aprendizaje ha sido explicado por Piaget en base a dos procesos que conforman su teoría: asimilación y acomodación.

Cuando una persona recibe alguna información trata de incorporarla a sus esquemas de pensamiento o "casillas de palomas mentales", si ésta se integra a los esquemas existentes se le llama asimilación, pero si no, es necesario crear otras nuevas estructuras para incorporar la nueva información; a esto se le llama acomodación y con ésta viene un estado de equilibrio en la persona que permite una mejor adaptación al medio.

Finalmente Piaget establece una serie de etapas a través de las cuales se desarrolla el pensamiento del hombre; éstas son: período sensoriomotor (0 a 2 años); preoperacional (2-7 años); de operaciones concretas (7-11 años) y de operaciones formales (11-15 años).

Una vez que se ha analizado el aprendizaje y la evolución del pensamiento desde una perspectiva psicológica, es necesario abordarlo en un contexto escolar; en el siguiente apartado se habla de la enseñanza y el aprendizaje, particularmente del lenguaje escrito en la escuela tradicional.

1.2. Aprendizaje de la lengua escrita

En esta parte se habla del enfoque tradicional que se le ha dado a la enseñanza y al aprendizaje del sistema de escritura en la educación preescolar y primaria; se analiza el aprendizaje del lenguaje escrito que comienza en los primeros años de vida del niño con los gestos, el dibujo y el juego simbólico. Se abordan también los usos de la escritura en un contexto social y finalmente las etapas por las que pasa un niño para adquirir el lenguaje escrito.

Este trabajo de investigación está basado en la teoría psicogenética de Piaget; sin embargo, se habla del enfoque tradicional para establecer una comparación entre las dos formas de abordar el aprendizaje.

1.2.1. Aprendizaje:

El aprendizaje se puede definir de tantas maneras como teorías psicológicas existan, pero en todas las definiciones hay algunos elementos que se repiten con frecuencia. Kelly con una perspectiva escolar lo define así: "es la actividad mental por medio de la cual el conocimiento y la habilidad, los hábitos, las actitudes e ideales son adquiridos, retenidos y utilizados, originando progresiva adaptación y modificación de la conducta" (8).

El aprendizaje implica evolución y desarrollo porque los conocimientos y habilidades se adquieren durante toda la vida y están sujetos a las experiencias de cada individuo.

Con un enfoque psicológico, el aprendizaje puede ser considerado desde un punto de vista biológico y sociocultural:

a).- Biológico: Es la capacidad que tiene el hombre para aprender a manejar sus habilidades e instintos para vivir en sentido "biológico". Es un proceso evolutivo en el cual el hombre va perfeccionando sus reflejos e instintos.

b).- Sociocultural: Es el aprendizaje que se deriva de la interacción del ser humano con sus semejantes. Es un proceso muy complejo en el que no sólo intervienen factores intelectuales, sino también emocionales, vitales y sociales.

El aprendizaje en los primeros grados de la escuela primaria se dedica particularmente al lenguaje escrito, este es el objeto de conocimiento que los niños deben adquirir para aprobar el curso. Sin embargo, los resultados obtenidos en las escuelas no son tan buenos como se espera, pues cada año los porcentajes de reprobación y deserción son muy altos.

8) Paciano Feroso Estébanez. "Aprendizaje y Educación" en la Antología TEORIAS DEL APRENDIZAJE. Eds. UPN/SEP, México, 1986. p. 24.

1.2.2. Aprendizaje de la lengua escrita:

La mayor parte de los niños que desertan antes del 4º grado de primaria lo hacen debido al fracaso que tienen en la adquisición de la lengua escrita, la causa se ha centrado principalmente en los problemas específicos de los niños (audición, coordinación motriz, mala percepción de las formas gráficas, problemas de aprendizaje, etc.), sin embargo, los especialistas en el lenguaje consideran que los métodos utilizados también influyen en dicho fracaso.

Delia Lerner (9) analizó los métodos vigentes en varios países de América Latina, entre ellos México y llegó a la conclusión de que todos los métodos coinciden en los siguientes aspectos:

- 1.- Todos los niños realizan las mismas actividades y no se toman en cuenta las características particulares de cada uno.
- 2.- Parten del supuesto de que los niños que ingresan a primer año no tienen conocimientos acerca del lenguaje escrito.
- 3.- El niño es pasivo.

Uno de los criterios que más se utilizan para agrupar a los niños de primer grado es la edad, pues se parte del supuesto de que están en las mismas etapas de desarrollo, de que tienen los mismos intereses y que se encuentran en el mismo nivel de adquisición de conocimientos. Sin embargo, los maestros se dan cuenta que esto no es totalmente cierto, ya que el grado de desarrollo del niño en el proceso de adquisición de conocimientos no depende tanto de la edad sino de la experiencia y contacto que haya tenido con el lenguaje escrito. La experiencia de cada niño es diferente y depende en gran medida de su situación cultural, social y económica. No es conveniente pues, que todos los niños realicen el mismo tipo de actividades, ya que éstos se encuentran en diferentes etapas dentro del proceso de adquisición de la lengua escrita, aunque tengan más o menos la misma edad.

 9) Delia Lerner. "Aprendizaje de la lengua escrita en el aula", en el Anexo II CONTENIDOS DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA del Sistema de Educación a Distancia. Eds. UPN/SEP. México, 1993. p. 31.

El niño tiene contacto con el sistema de escritura antes de ingresar a la escuela y su aprendizaje comienza con estos primeros acercamientos; para comprender este sistema debe reconstruirlo, descubrir cuáles son sus elementos, sus reglas, etc. Este proceso lleva mucho tiempo y es muy complejo, la reflexión que el niño realice acerca del lenguaje escrito es lo que lo llevará a comprenderlo; ya no se le da tanta importancia a la percepción y a la memoria como se le daba en la enseñanza tradicional.

1.2.3. Concepción y Práctica tradicional de la escritura.

1.2.3.1. La lectura y la escritura en la educación preescolar:

En muchos países se ha tenido la preocupación de promover una formación previa a la educación primaria con el fin de preparar a los niños para su ingreso a esta escuela. El objetivo de la educación preescolar es propiciar el acceso al sistema de cálculo, al sistema de escritura y lectura. Pero en este espacio, generalmente se le ha dado prioridad al trazado gráfico y a la correcta pronunciación de las palabras, por considerarlos aprendizajes previos a la lengua escrita.

La concepción que está detrás de este tipo de actividades, es aquella en que las letras son la representación de los sonidos y que para acceder al lenguaje escrito, se requiere un entrenamiento anterior en las formas gráficas de las letras. Cuando en el jardín de niños se trabaja con esta concepción se le resta importancia a dos aspectos muy importantes: la naturaleza y función del objeto de conocimiento y las capacidades del sujeto que aprende.

"Investigaciones recientes (Ferreiro y Teberosky, 1979), han mostrado que existe una historia preescolar de la escritura, que de ningún modo puede ser reducida a una asociación entre formas gráficas y formas sonoras, sino que consiste en una reconstrucción del

objeto a conocer" (10).

Ferreiro y Teberosky consideran que los niños de preescolar están en condiciones de colaborar con sus compañeros y confrontar sus conocimientos acerca de la escritura a través de la relación del niño con el lenguaje escrito y con otros niños.

Tradicionalmente la escuela ha considerado a la escritura como un acto individual olvidando que ella es el producto de un largo proceso colectivo de la humanidad cuya función es social. Las autoras plantean que la situación grupal que se presenta en el aula es privilegiada y que se debe saber aprovechar. Esta situación grupal es una oportunidad muy importante en la que conviven niños que poseen intereses, conocimientos y necesidades que se pueden compartir.

El grupo escolar es un lugar apropiado para que se socialicen las concepciones que los niños tienen acerca del proceso de comprensión de la lengua escrita. Según Ferreiro y Teberosky, los conocimientos de los niños tienen un doble origen, uno es de las posibilidades de asimilación de cada uno y otro son las informaciones que el medio proporciona y en un contexto social estos dos factores se ven favorecidos.

1.2.3.2. La lectura y la escritura en la escuela primaria:

En la enseñanza tradicional de la escritura se piensa que para aprenderla, se necesita producir sonidos y reproducir constantemente las grafías correspondientes. El fundamento de esta enseñanza (al igual que en preescolar) es la repetición de trazos gráficos de los sonidos a través de copias, planas y dictados.

El dictado es un recurso que se utiliza frecuentemente en la escuela primaria para la enseñanza del lenguaje escrito, pero el tipo de dictado que se realiza no tiene la función de comunicar algo, ya que se dictan sílabas o palabras que no tienen relación semántica como: oso, usa, sol, así, etc., y que no transmiten ningún significado.

10) Teberosky, Ana. "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal" en la Antología EL MAESTRO Y LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE. Eds. UPN/SEP, México, 1993. p. 86.

La escuela tradicional desconoce la naturaleza del sistema de escritura y no toma en cuenta la participación del niño como sujeto activo que debe reconstruir este sistema para poder adquirirlo.

La Dirección General de Educación Especial en México demostró en investigaciones recientes que el 50% de los niños que ingresan a primer grado terminan sexto grado y una de las razones por las que los niños abandonan la escuela es porque no llegan a comprender y a manejar el sistema alfabético de la escritura.

Este porcentaje tan alto de desertores no sólo se debe a los problemas de aprendizaje de los alumnos; es necesario reconocer que el sistema educativo del país está fallando como institución alfabetizadora.

Según las investigaciones de Ferreiro y sus colaboradores, la escuela no da a los niños tiempo suficiente para la comprensión del sistema de escritura porque antes de que termine el ciclo escolar, los maestros deben decidir cuales alumnos aprueban y cuales reprueban. De estos últimos, el 89% está muy avanzado en el proceso de adquisición de la lengua escrita pero no alcanzaron el nivel alfabético requerido para aprobar el grado. Esta situación llevó a Ferreiro a concluir que el problema es de tipo cognoscitivo y que en la mayoría de los niños no existen problemas de aprendizaje (motricidad, espacialidad, etc.) que impidan a estos niños aprender a leer y a escribir, pues casi todos manejan los aspectos formales de la escritura como la orientación izquierda-derecha, manejo de graffas, linearidad, etc. Si estos niños estuvieran en situaciones de aprendizaje que favorezcan la reflexión, seguramente muy pronto dominarían el sistema de escritura.

El problema de los niños que han fracasado son las lagunas. Los conocimientos no consolidados como producto de la enseñanza tradicional; la presión del tiempo para avanzar al ritmo exigido en primer grado, los falsos indicadores de aprendizaje que son los libros de texto, la incomprensión sobre la función de la

lengua escrita y el enfoque mecánico de la enseñanza de escritura, olvidando analizarla como objeto de conocimiento. (11).

Es necesario que la escuela considere todos los "errores" que cometen los niños como una parte muy importante en el proceso de adquisición de la lengua escrita, que son parte de este proceso dinámico en el cual los niños juegan un papel activo de búsqueda de formas para comunicar algo.

1.2.4. El sistema de escritura: su naturaleza y sus características:

En este apartado se presentan los hallazgos de algunas investigaciones basadas en la teoría psicogenética, en la que se valora al niño como un ser activo frente a la lengua escrita. El trabajo de investigación realizado por Margarita Gómez Palacio aporta elementos acerca de la naturaleza del sistema de escritura, lo que permite dar un nuevo enfoque a la enseñanza de la lengua escrita en la escuela primaria.

Para hacer un uso adecuado de la escritura como una función social de comunicación, deben tomarse en cuenta tres cosas:

- "1.- Reconocer que la lengua escrita tiene características propias, diferentes a las de la lengua oral.
- 2.- Comprender la naturaleza alfabética del sistema de correspondencia grafofonética, y
- 3.- Coordinar la convencionalidad ortográfica del sistema con las reglas para dominar los aspectos semánticos y sintácticos" (12).

11) Gómez Palacio, Margarita. "Consideraciones teóricas generales acerca de la escritura" en la Antología DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y CURRÍCULO ESCOLAR. Eds. UPN/SEP, México, 1993. p. 99.

12) Gómez Palacio, Margarita. Ibid. p. 87.

1.2.4.1. Diferencia entre lengua oral y lengua escrita:

El enfoque de la psicolingüística contemporánea considera que entre el lenguaje oral y el escrito existen diferencias. Considera que son dos formas alternativas de comunicación que utilizan el mismo vocabulario y formas gramaticales pero que sus funciones son distintas y que necesitan una construcción y estilo particular.

Lurcat (13) señala que el lenguaje escrito no es un duplicado del lenguaje oral, porque un texto escrito no es exactamente una representación de la palabra, la gente no escribe como habla, ya que al escribir utiliza un lenguaje más cuidadoso que transmita lo que se ha querido comunicar y que tiene sus propias reglas, usos e importancia.

En algunos estudios que Lurcat realizó acerca de la evolución de la lengua oral y escrita en los niños, descubrió que al principio hay una dependencia y pobreza en la escritura pero conforme se va desarrollando, el lenguaje escrito depende cada vez menos del lenguaje oral, la escritura es más compleja y rica que la comunicación a través de la palabra.

Beaudichon y Ajuriaguerra encontraron esa misma relación entre la lengua oral y la escrita. La lengua escrita depende al principio de la lengua oral, en el sentido de que pone en juego los mecanismos fundamentales de la expresión lingüística. A través de una especialización progresiva, el niño es capaz de diferenciar el valor comunicativo de cada una de las dos formas de expresión. La lengua escrita se vuelve entonces explícita, recurriendo a procedimientos y estructuras propias con la finalidad de hacer comprensible la comunicación del pensamiento sin apoyos situacionales; esto último no es necesario en la lengua oral que cuenta con el apoyo del contexto situacional. (14).

El niño aprende de manera natural el lenguaje oral, es decir, no se le "enseña" a hacerlo con ejercicios fonéticos como lo que se utilizan en el lenguaje escrito. Para que pueda aprender a leer y a escribir es necesario que el niño tenga ciertas formas de razonamiento con el fin de que

13) Citado en Gómez Palacio, Margarita. Op. Cit. p. 88.

14) Gómez Palacio, Margarita. Op. Cit. p. 88.

pueda poner su atención en la organización interna del sistema de escritura, los elementos que forman y las leyes que lo rigen.

Nota: El aspecto 2 y 3 de las características de la escritura se tratan más adelante.

1.2.5. Desarrollo de la escritura en el niño:

Cuando los niños aprenden el lenguaje hablado, lo hacen en un ambiente natural y espontáneo; en cambio, la enseñanza del lenguaje escrito se da a través de una instrucción artificial, pues no se toman en cuenta las necesidades de los niños ni sus intereses, la escritura se les presenta como algo ajeno a ellos mismos. "El lenguaje escrito es un sistema de signos que designan los sonidos y las palabras del lenguaje hablado, y que a su vez, son signos de relaciones y entidades reales" (15).

Sólo si se conoce la historia de la evolución de los signos en el pequeño y la importancia que en ella tiene la escritura, se puede uno aproximar a un enfoque adecuado de la psicología de la escritura. Sin embargo, no se debe perder de vista que la evolución del lenguaje escrito no sigue una línea recta, sino que este desarrollo a veces presenta retrocesos. Es un deber de los maestros conocer esta prehistoria del lenguaje escrito para entender qué es lo que lleva al niño a escribir, qué acciones facilitan este desarrollo y la relación que debe establecerse con el aprendizaje escolar.

1.2.5.1. Los primeros signos en la vida del niño:

La historia de la escritura se inicia con el uso de gestos como signos visuales para el --

15) Vigotsky, L. S. "La prehistoria del lenguaje escrito" en EL LENGUAJE EN LA ESCUELA (Antología). Eds. UPN/SEP, México. p. 61.

niño, pues según Wurth (16) existe una relación entre los gestos figurativos y la escritura gráfica, ya que estos gestos frecuentemente se refieren a la reproducción de signos gráficos.

La escritura y los garabatos:

Uno de los campos en los que se vinculan los gestos con el origen de los signos escritos es el de los garabatos de los niños. Se ha observado que cuando los pequeños hacen sus primeros dibujos, tienden a desviarse hacia la dramatización de las acciones que están representando con el lápiz: en esta etapa los niños no dibujan, más bien indican y el lápiz sólo fija el gesto indicador.

1.2.5.2. Etapas de la evolución del dibujo en el niño.

Hermine Sinclair (17) señala cuatro etapas de la evolución del dibujo en los niños, éstas corresponden al desarrollo del dibujo aunque en la última fase el niño puede diferenciar entre el dibujo y la escritura.

1.- Garabatos puros:

Los niños pequeños de un año y medio o dos pueden hacer marcas sobre superficies planas. En esta etapa el interés del niño está centrado en los movimientos de su mano y no tanto en las marcas que quedan en el papel por su acción. Es difícil demostrar si el niño es capaz de comprender la relación causal entre el movimiento de su mano y las marcas visibles que quedan plasmadas en el papel.

16) Vigotsky, L. S. Op. Cit. p. 62.

17) Hermine Sinclair. "El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas". en la Antología DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y CURRÍCULO ESCOLAR. Eds. UPN/SEP, México, 1994. p. 49.

2.- Garabatos del segundo período:

En este período se producen el mismo tipo de trazos que en la etapa anterior: "líneas en zig zag y cruzadas, curvas y trazos circulares (Piaget e Inhelder, 1951)"(18). Pero existe una diferencia muy importante: los niños empiezan a dar nombre a las formas que hacen, sobre todo si una persona mayor se los pide, aunque también lo hacen espontáneamente. Los nombres que el niño da a sus formas son arbitrarias ya que un mismo trazo puede ser dos cosas distintas.

"Lurcat (1965) hace notar una convergencia de la expresión verbal y gráfica durante el cuarto año. El lenguaje acompaña a la actividad gráfica, la justifica y la traduce" (19).

3.- Hombre renacuajo o monigote:

Alrededor de los cuatro años los niños son capaces de realizar formas reconocibles, sobre todo el hombre renacuajo o monigote. El niño dibuja algunos detalles en su expresión gráfica pero hay un tiempo en que puede darse un retroceso que se debe al conflicto entre lo que el niño conoce sobre esos detalles (brazos, piernas, dedos, pelo, etc.) y la dificultad que tiene para plasmarlas en su dibujo. El niño realiza una especie de simplificación y elabora esquemas sobre las personas y las cosas.

4.- Diferenciación entre el dibujo y la escritura:

En esta etapa el niño comienza a descubrir las diferencias entre el dibujo y la escritura, en este descubrimiento la imitación de lo que hacen los adultos es importante, pero es más importante la capacidad constructiva y organizadora del niño porque esta diferenciación implica un proceso muy complejo, que comienza cuando los niños marcan sus dibujos con trazos que no se asemejan a su producción gráfica; comienzan a manejar semigrafías y una dirección horizontal en su escritura que bien puede ser producto de la imitación del adulto.

18) Hermine Sinclair. Op. Cit. p. 49.

19) Hermine Sinclair. Op. Cit. p. 50.

1.2.5.3. Simbolismo en el dibujo

Según K. Buhler (20) el dibujo empieza cuando los niños han progresado notablemente en el lenguaje hablado y éste se ha hecho común, inicialmente los niños dibujan de memoria, plasman lo que conocen, no lo que ven; no tratan de representar exactamente las cosas como son, más bien les interesa designarlos y denominarlos. Cuando un niño dibuja, recurre a su memoria y comienza a narrar lo que está haciendo, esto implica un cierto grado de abstracción. Se comprueba que el dibujo es un lenguaje gráfico derivado del lenguaje verbal. El dibujo tiene un papel importante en el desarrollo de la escritura; el acto de dibujar y el dibujo mismo le ofrecen al niño un andamiaje de apoyo dentro del cual puede construir un texto. Cuando los niños empiezan a escribir a partir de un dibujo, la mayor parte del significado está puesto en la imagen, pero con el tiempo los niños aprenden a escribir textos independientes de los dibujos.

1.2.5.4. El juego simbólico y la escritura:

Otro aspecto en el que se vinculan los gestos con el lenguaje escrito es el simbolismo en los juegos infantiles. "Para los niños, algunos objetos pueden designar otros, sustituyéndolos y convirtiéndose en signos de los mismos. El grado de similitud entre un juguete y el objeto que designa carece de importancia. Lo que sí resulta importante es la utilización del juguete y la posibilidad de ejecutar con él un gesto representativo. Esta es la clave de toda la función simbólica del juego de los niños" (21).

Lo que otorga la función del signo al objeto es el movimiento del niño y sus propios gestos; el juego simbólico es un complejo sistema de "lenguaje" que utiliza los gestos que -

20) Vigotsky L. S. "La prehistoria del lenguaje escrito" en la Antología EL LENGUAJE EN LA ESCUELA. Eds. UPN/SEP, México, 1993. p. 66.

21) Vigotsky, L. S. Ibid. p. 63.

indican el significado de los juguetes y estos juguetes van obteniendo poco a poco su significado a través de los gestos indicativos.

1.2.5.5. Simbolismo en la escritura:

A los tres o cuatro años la escritura de un niño no le ayuda a recordar las cosas, pero más adelante los trazos pasan a ser signos indicativos primarios para los propósitos de la memoria (hacen algunas marcas y son capaces de asociar las frases con las marcas). En esta etapa, el pequeño debe hacer un descubrimiento muy importante: que no sólo se pueden dibujar objetos, también las palabras. Así se desarrolla el lenguaje escrito en los niños y para que su enseñanza sea adecuada se requiere preparar y organizar esta transición natural.

Yetta Goddman sostiene, al igual que Vigotsky, que los niños hacen muchos descubrimientos acerca del lenguaje escrito antes de ingresar a la escuela y hace una serie de planteamientos sobre estos descubrimientos de los niños que Goodman llama principios.

El trabajo de Goodman está basado en una colección de muestras de escritura infantil que permitieron a la autora concluir que los niños descubren algunas características del sistema de escritura cuando aún no han entrado a la escuela y estas características son las que rigen el desarrollo de la escritura en los niños; estos principios son:

- Los principios funcionales.
- Los principios lingüísticos.
- Los principios relacionales.

1.2.6. Principios Funcionales

Los principios funcionales son los que ayudan al niño a comprender cómo y para qué se escribe; presenciar actos de lectura y de escritura le permiten entender el significado de este

sistema, por eso la actitud de quienes le rodean hacia la escritura es muy importante porque el niño observa qué significa para los demás, si es un instrumento muy valioso de comunicación o es sólo una tarea aburrida que se tiene que realizar. En todos los actos de lectura en los que el niño participa obtiene información sobre la función de la escritura en la sociedad.

Entre las funciones de la escritura que el niño descubre, se mencionan las siguientes:

A).- Para controlar la conducta de otros. El niño se da cuenta que puede producir signos que influyen sobre la conducta de los demás.

B).- Interpersonal. Los niños llegan a descubrir que la escritura es una alternativa cuando la comunicación no es posible personalmente.

C).- Presuntas representaciones de experiencias reales o imaginarias. Alrededor de los cuatro años algunos niños empiezan a representar su imaginación en lenguaje escrito, pueden ser historias reales o imaginarias y frecuentemente estas historietas son acompañadas por algunos dibujos. "Los niños dibujan, escriben y hablan yendo y viniendo entre una variedad de sistemas de símbolos y otro, dependiendo del repertorio del lenguaje escrito y oral y de la información artística que el niño tenga disponible" (22).

D).- Lenguaje heurístico explicativo. Antes de entrar a la escuela los niños hacen intentos de escritura para marcar o explicar sus dibujos.

E).- Extensión de la memoria. Los niños descubren que la escritura puede ayudarlos a no olvidar algo. Puede servirles para hacer una lista de sus posesiones, para poner un recado a sus padres, o bien, escribir para ellos mismos lo que desean recordar.

22) Goodman, Yetta. "El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños" en la Antología DESARROLLO LINGUISTICO Y CURRÍCULO ESCOLAR. Eds. UPN/SEP, México, 1994. p. 63.

1.2.7. Principios Lingüísticos

Los niños comprenden que el lenguaje escrito tiene una organización convencional que tiene ciertas formas, que se escribe en una dirección particular y además es necesaria la ortografía y la puntuación. Descubre también que la escritura tiene reglas sintácticas, semánticas, pragmáticas y ortográficas.

1.2.7.1. Principios ortográficos.

El subsistema de la ortografía está formado por los aspectos visuales, sistemáticos y convencionales de la expresión escrita. Algunos elementos de la ortografía son el uso correcto de las letras, espacios entre las palabras, signos de puntuación, acentos, etc. Estas convencionalidades tienen valor semántico, organizativo, prosódico o sintáctico.

Aprender las convenciones ortográficas implica mucho más que la simple correspondencia entre fonemas y grafemas. Implica descubrir y manejar las concepciones en la correspondencia -como las polivalencias b-v, z-c-s, y-ll, r-rr, q-c-k, el uso de la h, etc.- hasta dominar finalmente la convencionalidad que determina el uso sistemático de cada una de las grafías. Si reflexionamos sobre el problema que esto representa para el niño, no podemos dejar de considerar que los errores ortográficos son sólo dificultades en el acceso paulatino a esa convencionalidad, acceso que requiere una reflexión metalingüística sobre el sistema. (23).

El aprendizaje de la ortografía no consiste en memorizar palabras y reglas, porque el niño va aprendiendo la ortografía con el uso diario del lenguaje, la lectura y la escritura.

23) Gómez Palacio, Margarita. "Consideraciones teóricas generales acerca de la escritura", en DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y CURRÍCULO ESCOLAR. Eds. UPN/SEP, México, 1993. p. 91.

1.2.7.2. Principios Sintácticos:

La sintaxis del lenguaje escrito puede definirse como "el conjunto de formas y procedimientos utilizados por una lengua para expresar una significación" (24). Este principio no puede enseñarse como una cátedra, debe basarse en la observación del uso del lenguaje para descubrir las normas y después convertirlas en reglas del uso correcto del lenguaje.

Los niños manejan este principio cuando comienzan a controlar algunas terminaciones morfémicas iguales independientemente de su composición fonológica.

1.2.7.3. Principios Semánticos y Pragmáticos:

De la misma forma que los niños aprenden si un significado está representado en lenguaje oral, lo hacen en el lenguaje escrito, por ejemplo: si los niños escriben al iniciar un cuento "érase una vez", significa que conocen la estructura de un cuento. Lo más importante es que en cada acto de lectura y escritura en los que el niño interviene, comprende no únicamente la función y el significado de cada acto sino también los principios ortográficos, sintácticos, semánticos y pragmáticos que se requieren para producir esas escrituras.

El proceso de la escritura tiene diferentes niveles, el más elemental es la comprensión de la correspondencia uno a uno entre las grafías y los sonidos, es decir, su naturaleza alfabética. Sin embargo, para escribir coherentemente un texto más amplio, se necesitan algunas habilidades lingüísticas para que el texto tenga forma y unidad. El uso de patrones de referencia que dan progresión y unidad al texto y las formas convencionales de los diferentes géneros de texto, son ejemplos de estas habilidades lingüísticas.

24) Louis Not. "La enseñanza de la lengua materna". en la Antología DESARROLLO LINGÜÍSTICO Y CURRÍCULUM ESCOLAR. Eds. UPN/SEP, México, 1993. p. 36.

En las primeras etapas de la adquisición de la lengua escrita, los niños no son capaces de producir correctamente textos largos. Aún no tienen habilidad para manejar las reglas de coherencia lineal y global. Ellos pueden comprender el sentido global de las historias que se les narran pero no pueden producir textos con ese sentido global. En estas primeras etapas los niños utilizan en sus textos lo que en lingüística se llaman microestructuras, es decir, proposiciones independientes desligadas del sentido global (macroestructura). Esta coherencia requerida en la producción de textos hace posible que lo que se dice en una microestructura tenga continuidad en relación a proposiciones anteriores.

Otro problema muy frecuente es el de la ambigüedad de referentes y las omisiones de información en los relatos y descripciones orales. Piaget ha demostrado que esto es un problema cognitivo, ya que en sus investigaciones encontró que los niños no dan al auditorio suficiente información para que conozcan los referentes y las relaciones lógicas. Piaget señala que aún no son capaces de adaptar el contenido de su mensaje a los requerimientos del receptor que lógicamente no tiene los conocimientos suficientes sobre el tema.

Sin embargo, el niño podrá hacer uso de las reglas en el aspecto semántico del texto, por medio de la reflexión y el razonamiento lingüístico del uso cotidiano de la escritura.

Para adquirir destreza en el acto de escribir, se debe tener un conocimiento conceptual y recursos lingüísticos, pero lo más importante, es la habilidad para coordinar todas las operaciones involucradas.

El aprendizaje de la lengua escrita es un proceso que lleva mucho tiempo y requiere de una constante afinación. Por eso los maestros no deben perder de vista que para los niños es difícil coordinar todos los factores que intervienen en el proceso de escritura y que por esta razón no es conveniente exigir en los aspectos ortográficos y gramaticales, sino destacar la importancia de la búsqueda de significado que finalmente es la función de la escritura.

1.2.8. Principios Relacionales.

El lenguaje es un sistema de símbolos, tanto el oral como el escrito. En el primero, el que habla relaciona los símbolos orales (palabras, frases) con un significado o idea. La escritura se relaciona también con las ideas o conceptos que se están escribiendo. Entre los principios relacionales que señala Goodman se encuentran los siguientes:

a).- Relacionar la escritura con el objeto y su significado. Cuando los niños realizan sus primeras escrituras piensan que éstas pueden estar relacionadas directamente con el objeto o con el significado de lo que escribe. Así por ejemplo piensan que cuando algo o alguien es muy grande, también la escritura de su nombre debe ser grande.

b).- Relacionar la escritura con la percepción visual de la ortografía: los niños parecen estar conscientes de que algunos rasgos ortográficos representan el significado de ciertas palabras, algunos rasgos destacan más que otros como las consonantes iniciales y finales.

c).- Relacionar la escritura con el lenguaje oral. Los niños pequeños anticipan el significado de algunos textos y relacionan la escritura con el lenguaje oral. Marie Clay le llama señalamiento de voz, al referirse a la forma que tiene el niño de relacionar la extensión de la escritura distribuida espacialmente con el tiempo que dura la emisión oral.

d).- Relacionar la escritura con la interrelación de los sistemas gráfico y fonológico. La utilización del sistema fonológico en la ortografía tiene que dirigirse hacia la toma de conciencia de los rasgos ortográficos más que depender de la fonología o la percepción visual por separado.

Los antecedentes del aprendizaje de la lengua escrita que señala Vigotsky y los principios de los que habla Goodman, forman parte de las nuevas teorías del aprendizaje de la lectura-escritura y hacen algunas recomendaciones para que el aprendizaje de los niños sea exitoso. Según la postura de estos autores, es conveniente que la enseñanza de la lengua escrita se dé en la educación preescolar, ya que los niños son capaces de descubrir la función simbólica de la escritura en edad temprana; además, el desarrollo entre los tres y los seis años comprende no tanto el dominio de los signos sino el progreso en la atención y en la memoria. Pero esta enseñanza temprana debe organizarse de tal manera que la lectura y la escritura sean necesarias para algo.

1.2.9. Etapas del Proceso de Adquisición de la Lengua Escrita.

El aprendizaje de la lengua escrita es un proceso complejo que lleva mucho tiempo y que es determinado en gran parte por el entorno social. Las investigaciones de Emilia Ferreiro señalan que no se llega de repente al nivel alfabético del sistema de escritura. Para poder concebirla como un sistema de representación alfabética, el niño pasa por una secuencia de niveles de conceptualización; desde aquel en el que el niño no sabe que la escritura tiene un significado, pasando por la etapa en la que el niño descubre un significado en la escritura pero no establece la relación de ésta con los aspectos sonoros del habla, hasta la etapa en la que el niño se da cuenta de la correspondencia que existe entre cada grafía y cada sílaba, y finalmente descubre la correspondencia de una grafía para cada fonema.

1.2.9.1. Etapa Presilábica.

En esta etapa el niño no sabe que la escritura es portadora de significado y no hay diferencia entre el trazado y el dibujo. Después los niños comienzan a diferenciar las grafías del dibujo y cuando se les pide que escriban algo, sus trazos pueden ser bolitas, palitos o

curvas sin cerrar aunque sin linealidad, orientación convencional ni control de cantidad.

Más adelante el niño va descubriendo las convencionalidades de la escritura, como la posición horizontal de las grafías, la disposición espacial de izquierda a derecha, etc., y cuando el niño recibe la información necesaria, escribe las letras convencionales. Después el niño descubre algo muy importante: el carácter simbólico de los textos. Todavía no sabe leerlos, pero plantea hipótesis acerca de lo que puede decir en esos textos. Una de las primeras hipótesis es que la escritura señala el nombre de las cosas.

Al principio para el niño la necesidad de escribir no comunica nada ni en su intención ni en su alcance. Ferreiro y Teberosky (25) le llaman primacía de la intención a las primeras escrituras de los niños, aún cuando los resultados no puedan ser interpretados ni por el niño que los hizo ni por otros aunque utilicen signos convencionales.

Una vez que ha descubierto que los textos tienen significados, se da una necesidad de cantidad mínima de letras para escribir un texto; esta es una hipótesis que el niño construye a una edad temprana: la exigencia de cantidad. Este requisito de cantidad mínima exige primero en la escritura del propio niño y posteriormente en las producciones de otros.

Más adelante la hipótesis de cantidad se complementa con la hipótesis de variedad que consiste en producir letras variadas para que esa escritura remita a un significado. Como los niños todavía no han descubierto la correspondencia entre los textos y los aspectos sonoros del habla, basa sus producciones en dos criterios muy importantes:

- a) Cambiar el número de letras de una palabra a otra.
- b) Escribir letras variadas para diferentes palabras sin modificar la cantidad.

25) Teberosky, Ana. "Construcción de escrituras a través de la interacción grupal" en EL MAESTRO Y LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA. Eds. UPN/SEP, México. p. 93.

Un indicador que determina la cantidad de letras puede ser el tamaño del referente. Algunos niños escriben una cantidad fija de grafías para diferentes escrituras, pero usan letras diferentes.

Otros niños combinan los dos criterios y en sus producciones escritas modifican la cantidad y la variedad de las letras que utilizan.

Cuando los niños tratan de interpretar su escritura hacen recortes verbales para que coincidan con la extensión de su producciones escritas. Estos primeros recortes lo conducen posteriormente a recortes silábicos sistemáticos y cuando el niño es capaz de hacer este tipo de recortes se encuentra en la etapa silábica.

1.2.9.2. Etapa Silábica.

Es aquella en la cual a cada letra se le da el valor sonoro de una sílaba. La hipótesis silábica entra en conflicto con otra hipótesis que el niño se había planteado anteriormente y ahora le resultan insuficientes para "leer" textos que el medio le proporciona. "Algunos niños utilizan las vocales correspondientes a las sílabas que intentan escribir. Otros utilizan consonantes, cada una de las cuales porta un valor sonoro silábico" (26).

En el modelo que proponen Ferreiro y Teberosky esta etapa coincide con la que ellas llaman "búsqueda de coherencia entre el resultado e intención"; en esta etapa el niño puede interpretar su propia escritura porque conoce cual ha sido su intención. En este momento se inicia un intento de correspondencia entre las producciones escritas y la intención de significado.

26) Kaufman, Ana María. "Procesos de adquisición de la lengua escrita", en CONTENIDOS DE APRENDIZAJE. Anexo 2. Eds. UPN/SEP, México, 1983. p. 12.

1.2.9.3. Transición Silábico-Alfabética.

Para el niño es difícil interpretar los textos que el medio ofrece cuando trabaja con la hipótesis silábica debido a que el sistema de escritura que manejamos es alfabético. Este conflicto y la información que va obteniendo lo hacen reflexionar acerca de la relación que existe entre los fonemas y las letras. Comienza a trabajar entonces con las dos hipótesis al mismo tiempo: la silábica y la alfabética.

Estos momentos finales del proceso de adquisición de la lengua escrita corresponden en el modelo de Ferreiro y Teberosky al nivel que ellas llaman "hacia los acuerdos interindividuales": en este nivel las producciones escritas de los niños tienen una consistencia, unas propiedades de permanencia sobre las que se pueden actuar. Esto permite al niño comparar sus escrituras con las de otros, cuando se conoce la intención de la actividad. En este momento se busca coherencia no sólo consigo mismo, sino también con los demás.

1.2.9.4. Etapa Alfabética

Es cuando el niño establece una relación entre letras y fonemas. Cuando el niño comprende la característica alfabética del sistema de escritura que manejamos ha hecho un descubrimiento muy importante pero esto de ninguna manera concluye el proceso de reconstrucción de la lengua escrita pues existen otras características que son propias de este tipo de lenguaje y que el niño debe comprender, por ejemplo: la separación entre palabras, el uso convencional de las mayúsculas, letras que no tienen sonido, etc.

Resumen:

La enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito en la escuela primaria ha sido objeto de innumerables investigaciones debido al problema que representa el fracaso en la adquisición de

este conocimiento. Las causas del problema se han centrado especialmente en los niños (audición, coordinación motriz, problemas de aprendizaje, etc.). Sin embargo, estudios recientes de Delia Lerner comprobaron que los métodos utilizados en varios países de América Latina para la enseñanza del lenguaje escrito coinciden en tres aspectos:

- a) Todos los niños deben realizar las mismas actividades,
- b) Parten del supuesto que los niños no tienen conocimientos acerca del lenguaje escrito, y
- c) Consideran que el niño es pasivo.

Estas tres características forman parte del concepto de educación que prevalece en nuestras escuelas, es decir, consideran que todos los niños son iguales y se encuentran en el mismo nivel de adquisición de conocimientos (sin tomar en cuenta el medio social y cultural al que pertenecen), consideran que el niño no ha aprendido ninguna característica del lenguaje escrito a pesar de que cotidianamente tiene contacto con la escritura, y por último, perciben al niño como un ser pasivo dispuesto a recibir todo lo que le quieran "enseñar", sin tomar en cuenta sus propias capacidades.

Este tipo de enfoque para la enseñanza del lenguaje escrito es característico de la escuela tradicional. Tanto en preescolar como en primaria se le da más importancia al trazado gráfico y a la pronunciación correcta de las palabras, ya que los considera antecedentes del aprendizaje de la lengua escrita. Esto indica que los maestros no conocen la naturaleza del sistema de escritura ni el doble origen de estos conocimientos: las posibilidades individuales de asimilación de los niños y la interacción (con otros niños) que se da en el grupo, porque aún en preescolar los alumnos están en posibilidades de intercambiar ideas y opiniones acerca del lenguaje escrito.

Se hace necesario entonces, reflexionar acerca de nuestra práctica docente para dar un nuevo enfoque a la enseñanza de la lengua escrita. Tomar en cuenta al niño como un ser activo,

capaz de pensar, asimilar e intercambiar información con sus compañeros para reconstruir el objeto de conocimiento y no perder de vista la finalidad de la lectura y la escritura, que es la comunicación. Es necesario también que los maestros conozcan el proceso que siguen los niños para aprender a comunicarse a través del lenguaje escrito para que el docente esté en condiciones de apoyarlo de la mejor manera.

En el siguiente capítulo, que es el diseño metodológico, se describe el proceso de selección de la muestra, del instrumento, el procedimiento de aplicación y de análisis e interpretación de resultados.

CAPITULO II
DISEÑO METODOLÓGICO

CAPITULO II

DISEÑO METODOLÓGICO

En este capítulo se describe la muestra elegida y el proceso de selección del instrumento utilizado y sus características para obtener la escritura de los niños, así como las características del grupo con el que se llevó a cabo la investigación. Este capítulo también contiene el procedimiento de aplicación del instrumento utilizado con los niños para la creación de sus textos así como el procedimiento de análisis de los textos producidos.

2.1. Selección de la muestra:

La muestra seleccionada para este trabajo de investigación fue tomada de un grupo multigrado (primero y segundo) de la Escuela primaria rural federalizada "S N T E", turno vespertino, ubicada en la colonia San Isidro de Acámbaro, Gto. Se eligió al grupo de segundo grado porque era con el que se había trabajado desde primero y se conocía el proceso y desarrollo que habían tenido los niños en el aprendizaje de la lengua escrita. La mayoría de los alumnos tenían entre siete y ocho años, por lo que se ubican en el período preoperacional y de operaciones concretas del proceso evolutivo del pensamiento que estableció Jean Piaget, en el que el niño tiene un gran avance en las formas de representación interna como el juego simbólico, el desarrollo del lenguaje y la imagen mental. El niño preoperacional tiene la capacidad de llevar a cabo algunos experimentos mentales en los que repasa los símbolos de acciones como si él participara en ellas.

2.2. Proceso de selección del instrumento y sus características:

La estrategia utilizada para la obtención de la escritura de los niños fue seleccionada entre varios procedimientos: dictado, recado, carta, resumen de un cuento y narración en colaboración. Se optó por esta última porque se pensó que un instrumento que les permitiera escribir libremente y que fuera creativo, sería más interesante para los niños y estarían motivados para escribir lo mejor posible con la intención de comunicar su historia a los demás.

La estrategia que se utilizó fue la siguiente:

Es una actividad en la que los niños crean sus propios relatos a partir de las ilustraciones de un cuento. Se llama narración en colaboración porque se requiere la participación del autor original del cuento y de los niños que van a crear un texto a partir de los dibujos. Esta estrategia permite a los niños crear libremente su composición porque no conocen el texto de la historia.

2.3. Descripción del instrumento utilizado:

El cuento que se eligió se titula "Un cuento para inventar" (27); el material consta de una serie de seis dibujos que describen la historia de un pato, ninguna de las ilustraciones contiene texto. Se reprodujeron en cuadros de 30 cm. de ancho por 30 cm. de largo porque se trabajaría de manera grupal; además, es conveniente que las ilustraciones sean grandes para que los niños alcancen a visualizar los detalles de los dibujos y puedan incluirlos en su historia. Se eligió este material porque reúne algunas características que lo hacen interesante para niños de segundo grado. Son dibujos sencillos que se pueden interpretar de muchas formas y al final tener producciones muy variadas. Las ilustraciones tienen dibujos de animales y este es un tema

27) M. A. Pacheco y J. L. García Sánchez. "Un millón de cuentos de un pato poco corriente". Ediciones Altea, Madrid, España, 1987. p. 3-13.

interesante para los niños, además los diseños del cuento son atractivos y llaman la atención de los alumnos. Las ilustraciones se muestran en las figuras 1 a 6.



FIGURA 1

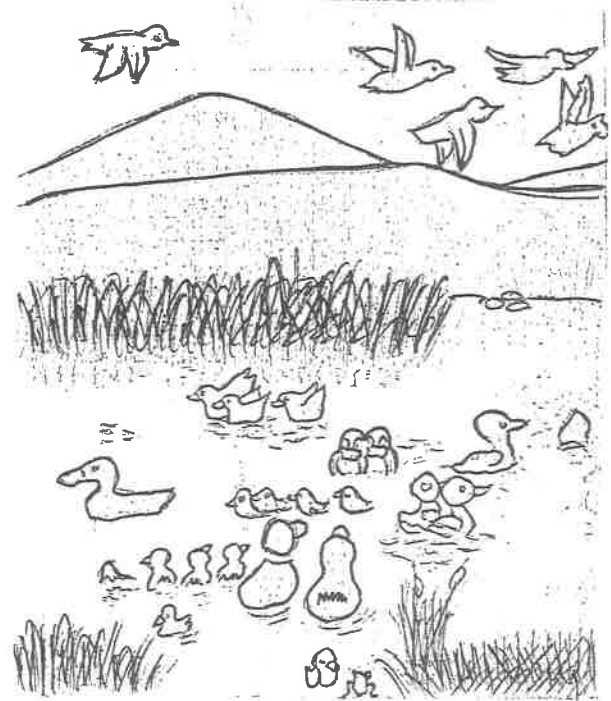


FIGURA 2

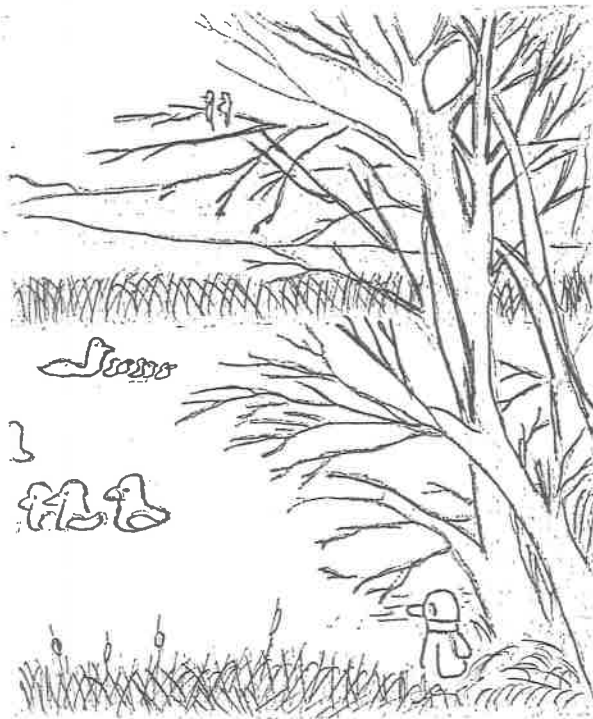


FIGURA 3

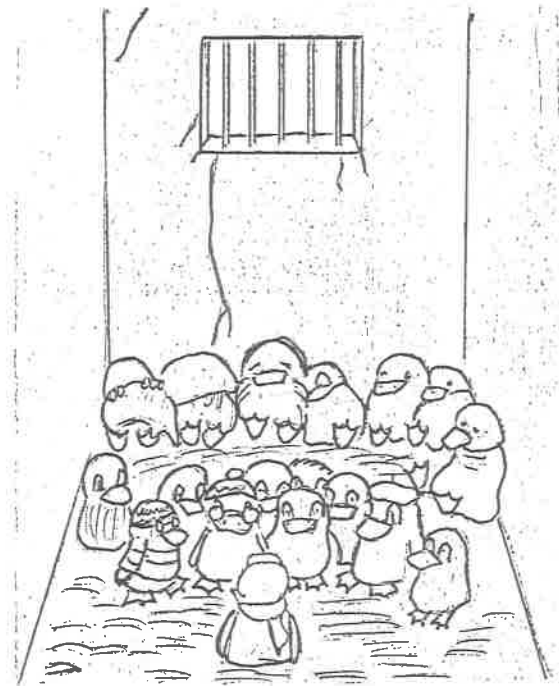


FIGURA 4

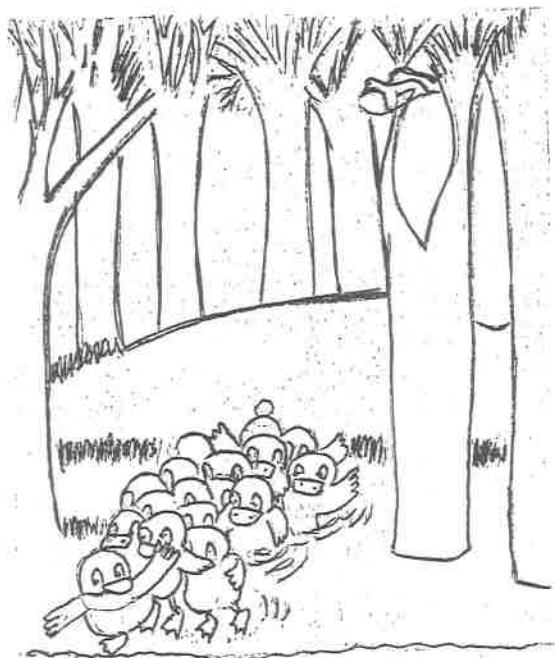


FIGURA 5

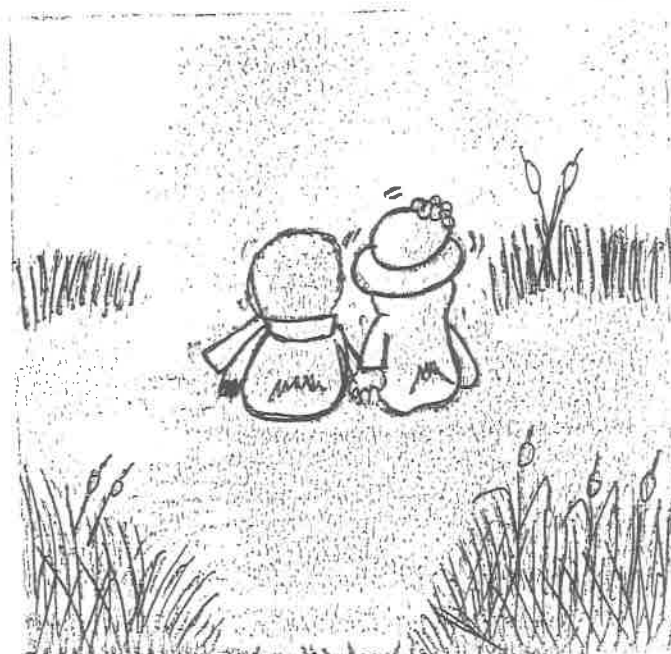


FIGURA 6

2.4. Procedimiento de aplicación

El procedimiento de aplicación consta de dos partes, la primera se refiere a la forma en que fue planeada la aplicación del instrumento para la obtención de los documentos escritos de los niños y la segunda donde se describe lo que sucedió en la práctica al momento de llevar a cabo la actividad.

La aplicación de la estrategia para obtener los trabajos escritos de los niños se planeó para el día jueves 29 de febrero de 1996 de la siguiente manera:

- 1.- Explicar a los niños la actividad que se va a realizar.
- 2.- Colocar la secuencia de dibujos del cuento en el pizarrón de manera que todos los niños los puedan ver perfectamente.
- 3.- Escritura del cuento en forma individual (tiempo libre).
- 4.- Ilustración del cuento.

El día programado para llevar a cabo la actividad se les explicó a los niños lo que se iba a hacer, se colocaron los dibujos en el pizarrón, se les dio un momento para que observaran los

dibujos y fueran dándole forma a su cuento. Se les repartió una hoja de máquina y se les dijo que anotaran en la parte de arriba el lugar y la fecha, en seguida su nombre completo, después el título y por último su historia. Algunos niños comenzaron a hacer preguntas acerca de los dibujos, algunas se les contestaron y otras se les dijo que podían interpretarlas como ellos quisieran.

Cuando los niños terminaron de escribir su historia se les indicó que la revisaran para que no le faltaran letras y dijera lo que ellos querían escribir. Una vez que terminaron de revisar, se les dijo que podían ilustrar su historia. Las instrucciones que se les dieron a los niños fueron las siguientes:

"Vamos a inventar un cuento, voy a pegar algunos dibujos en el pizarrón y ustedes los van a observar un momento. En seguida comiencen a escribir en una hoja la historia que cada quien va a inventar. Ustedes le van a poner el título al cuento y el nombre a los personajes y al final ilustran su historia".

2.5. Procedimiento de análisis:

El análisis de la escritura de los niños se llevó a cabo utilizando un cuadro que concentra todas las observaciones de la escritura de los niños. Este cuadro contiene los aspectos que se pueden analizar para detectar los problemas de escritura que tengan los niños de segundo grado.

El instrumento que se utilizó para analizar la escritura de los niños consta de dos partes: en la primera se hace una descripción detallada del nombre propio y en la segunda se analizan el texto escrito por los niños.

La primera parte del cuadro (la del nombre propio) contiene datos como la edad, el nombre y el sexo; además se puede registrar si escribió su nombre completo o si omitió algún apellido o nombre. De cada una de las partes del nombre (nombres y apellidos) se marca la acentuación correcta o incorrecta, la omisión de acentos, sustitución y omisión de grafías, uso correcto o

incorrecto de mayúsculas y por último si los alumnos presentan problemas de disgrafía, separación entre palabras (con guión, con espacio) o no separación.

En la segunda parte del cuadro se analiza el texto; los datos que contiene son: nombre, edad, sexo; sustitución, aumento u omisión de grafías; dibujo (bien, regular o mal) de las letras; uso de mayúsculas, acentuación (correcta o incorrecta) u omisión de acentos, espacios entre palabras, división de palabras, signos de puntuación (punto y coma), texto completo y disgrafía.

CAPTULO III

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

CAPITULO III

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo contiene el análisis que se hizo de los trabajos escritos de los niños. En primer lugar se analiza el nombre propio y después el texto. Por último se presentan las conclusiones y algunas sugerencias didácticas para trabajar la expresión escrita en segundo grado.

La escritura es para el niño un sistema de signos que le permiten comunicar un significado a los demás, puede ser una idea, un mensaje, un sentimiento, una historia, etc. Cuando los niños son escritores principiantes, se enfrentan a algunos problemas que les dificultan la comunicación con los demás a través de la escritura. El objetivo de este trabajo es identificar esos problemas que los niños de segundo grado presentan cuando escriben sus textos. Para llevar a cabo el análisis de la escritura de los niños se concentró toda la información en el instrumento que se utilizó y que se describe en el procedimiento de análisis. La información que contiene el cuadro permite hacer un análisis detallado de los problemas de escritura de los niños.

3.1. La escritura del nombre propio.

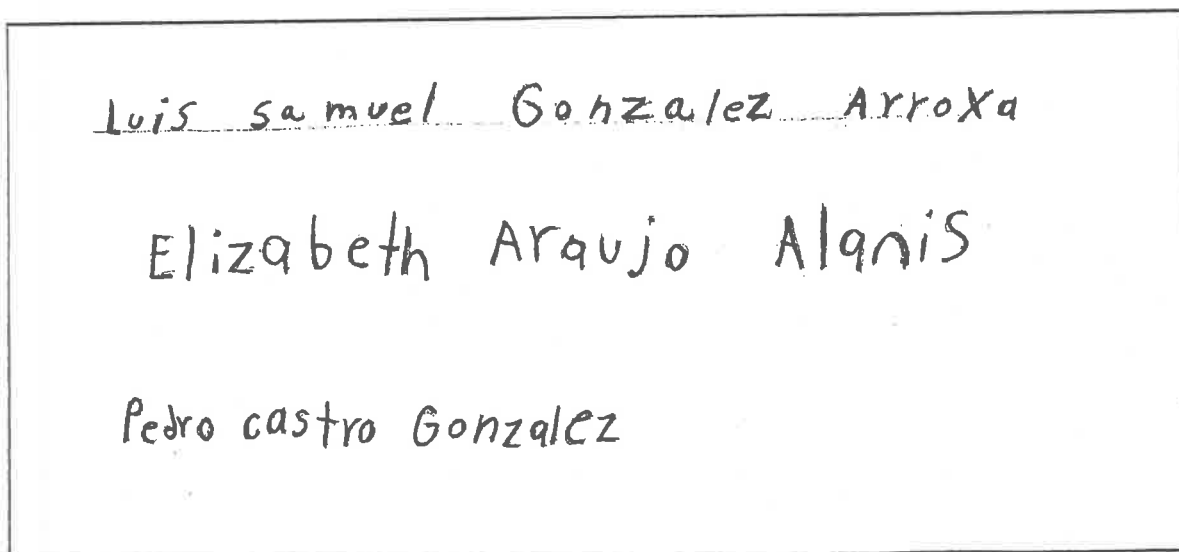
El nombre propio del niño tiene una posición muy especial en el desarrollo que conduce a la escritura alfabética (Hildret y Emilia Ferreiro). Desde una edad temprana los niños comienzan a marcar sus dibujos señalando que ellos los han realizado; estas primeras marcas son el comienzo de la escritura de su propio nombre que irán perfeccionando poco a poco hasta que lo puedan escribir correctamente.

El nombre del niño es un modelo muy importante que le permite reflexionar sobre las características de la escritura y facilita el aprendizaje por lo siguiente:

- a) Es un modelo de escritura estable, que mantiene sus características independientemente del texto en el que aparezca.
- b) Los niños pueden reconocerlo de manera relativamente fácil.
- c) En la medida en que van reconociendo la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y el sonido inicial pueden establecer relaciones similares con otros nombres y otras palabras.
- d) Pueden establecer comparaciones entre las características gráficas de su nombre y otras palabras.
- e) Es un modelo que les permitirá confrontar las diferentes hipótesis que van manejando en su proceso de aprendizaje.
- f) Cuando los niños conocen pocas letras, el nombre puede servir como un "abecedario". Ponen mayor atención a las letras de su nombre porque las consideran propias". (28)

Los resultados que se obtuvieron del análisis de la escritura del nombre de los niños son los siguientes:

El 78% (11 niños) escribieron su nombre completo, es decir, sin omitir algún nombre o apellido y sin faltar grafías en su escritura.



28) Ferreiro, Emilia. Dir./obra colectiva. "Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escrita en la escuela primaria". SEP. México, 1991. p. 25.

Hubo dos casos (14%) en que los niños omitieron su primer nombre y otro 7% omitió sus dos apellidos, pero estos tres niños también saben escribir su nombre completo.

Gregorio Servín Ruiz
Eduardo Moreno Mendoza
Isauro

Primer Nombre:

En el primer nombre se consideró la acentuación, el uso correcto de grafías y el uso correcto de mayúsculas. El 85% de los niños escribió su primer nombre utilizando correctamente las mayúsculas, es decir, sólo escribieron con mayúscula la primera letra del nombre y las demás minúsculas.

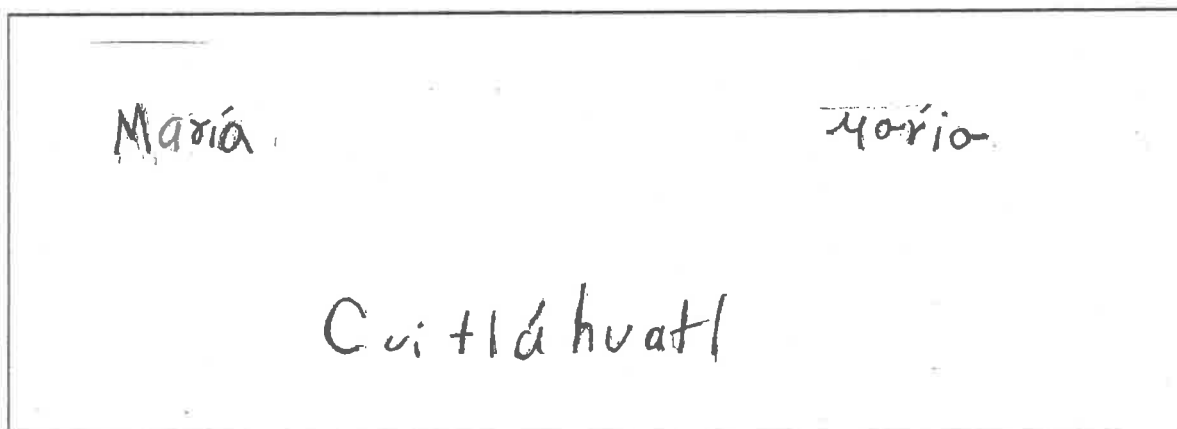
Ana Leidy Miguel

El resto de los niños, 14%, (de 7.9 y 7.5 años de edad) no escribió su primer nombre (José).

Dentro del sistema de la escritura se maneja el subsistema de la ortografía; el dominio de este aspecto se da a medida que se utilice con sentido; este subsistema comprende el uso correcto de mayúsculas, el uso convencional de las polivalencias b-v, s-c, s-z, la acentuación de palabras, etc.

Acentuación:

Es la escritura del acento en las palabras de acuerdo a las reglas ortográficas y la clasificación de las mismas en palabras agudas, graves y esdrújulas.



De tres casos cuyo primer nombre llevan acento, dos acentuaron correctamente y uno (de 7.1 años de edad) acentuó incorrectamente.

Omisión de grafías:

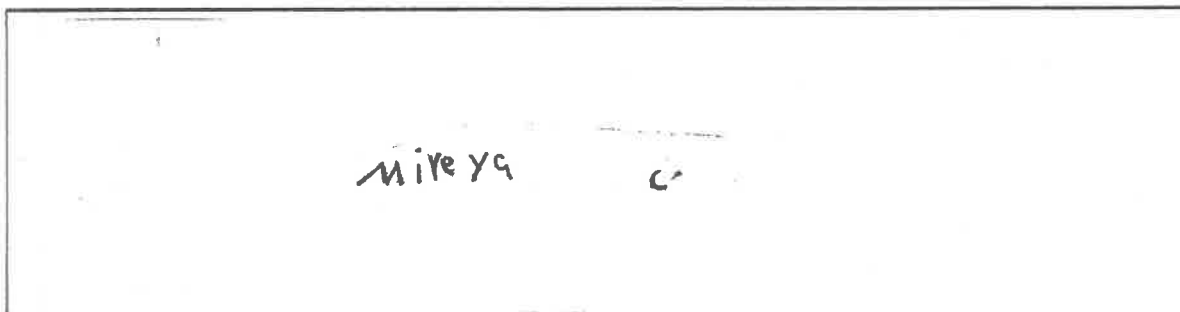
Es cuando falta una o varias grafías en el nombre del niño. En este caso, ningún niño presentó ese problema, ya que todos escribieron su nombre completo.

Sustitución de grafías:

Se refiere al cambio de algunas grafías por otras, ya sea que representen al mismo sonido o no. Ningún niño presentó este problema en el primer nombre.

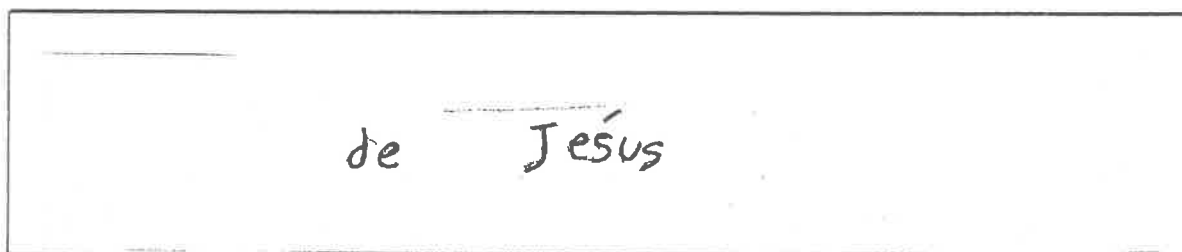
Segundo Nombre:

Al igual que en el primer nombre, se consideró la acentuación, omisión o sustitución de grafías y el uso correcto de mayúsculas. De los 14 niños, 9 tienen un segundo nombre y sólo una niña de 7.5 años de edad lo abrevió con la letra inicial; los demás sí lo escribieron completo.



Acentuación:

De los niños que tienen un segundo nombre, sólo el de una niña de 7.1 años se escribe con acento, y ella lo acentuó incorrectamente.



Omisión de grafías:

Un niño de 7.6 años omitió una grafía de su segundo nombre (la letra o); su nombre es Marino.

Marín

Uso de mayúsculas:

Todos los niños que tienen un segundo nombre lo escribieron utilizando correctamente las mayúsculas, es decir, escribieron con mayúscula la letra inicial y las demás con minúsculas.

Rosa Angel
del Refugio

Sustitución de grafías:

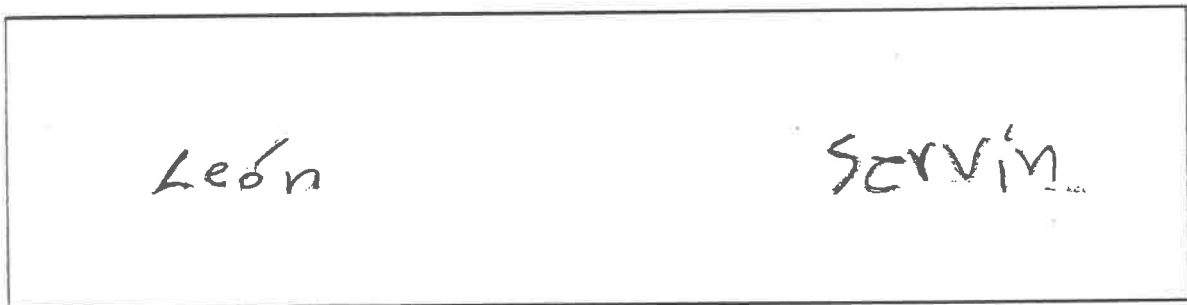
Ningún niño sustituyó letras en la escritura de su segundo nombre.

Primer Apellido:

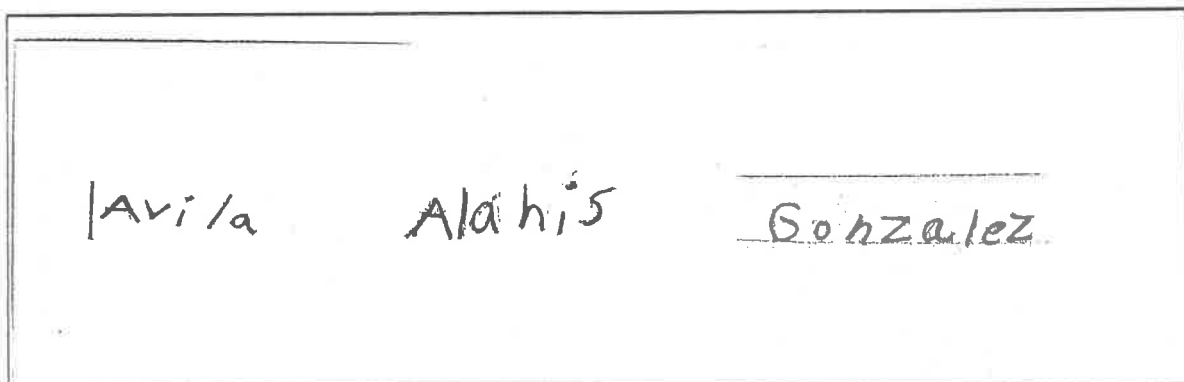
Los aspectos que se analizan en el primer apellido son: acentuación correcta, incorrecta u omisión de acentos; sustitución y omisión de grafías; uso correcto o incorrecto de letras mayúsculas.

Acentuación:

Es escribir el acento de acuerdo a las reglas ortográficas del sistema de escritura. De 7 niños cuyo primer apellido se acentúa, sólo dos (el 14%) acentuaron correctamente.

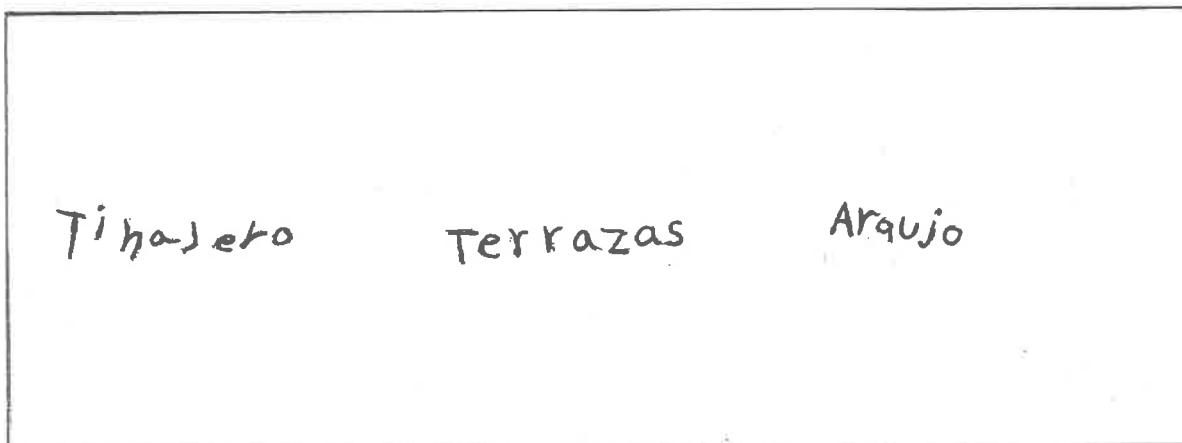


El 35% de todos los niños (cinco casos) omitieron escribir el acento de su primer apellido.

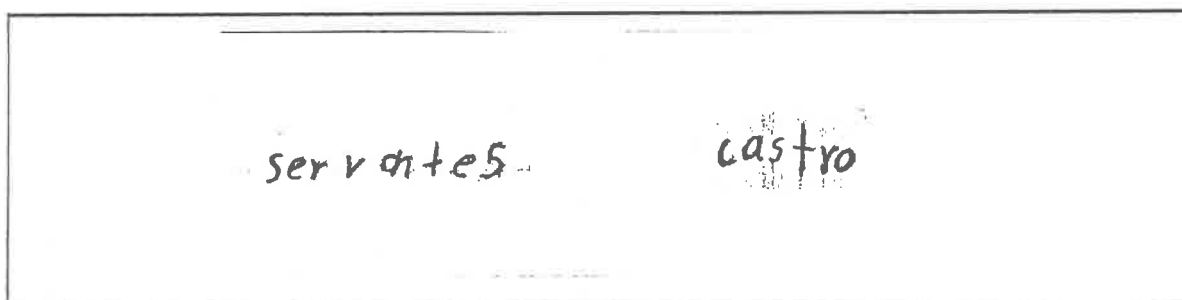


Uso correcto de mayúsculas:

La mayoría de los niños (el 78%) utilizó correctamente las letras mayúsculas, es decir, la inicial la escribieron con mayúscula y las demás con minúsculas.



Sólo el 14% del total de alumnos escribió su primer apellido con todas las letras minúsculas.

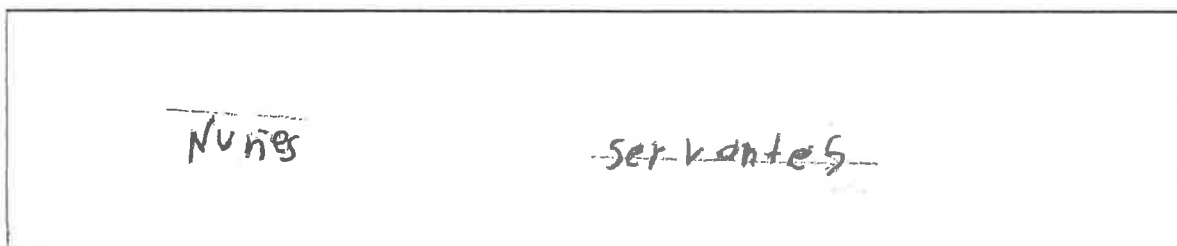


Omisión de grafías:

En relación al aspecto de omisión de grafías, ningún niño presentó ese problema ya que todos escribieron completo su primer apellido, excepto un niño que omitió sus dos apellidos.

Sustitución de grafías:

Sólo dos niños (14%) sustituyeron grafías en su primer apellido, y estas fueron a por e y s por z.



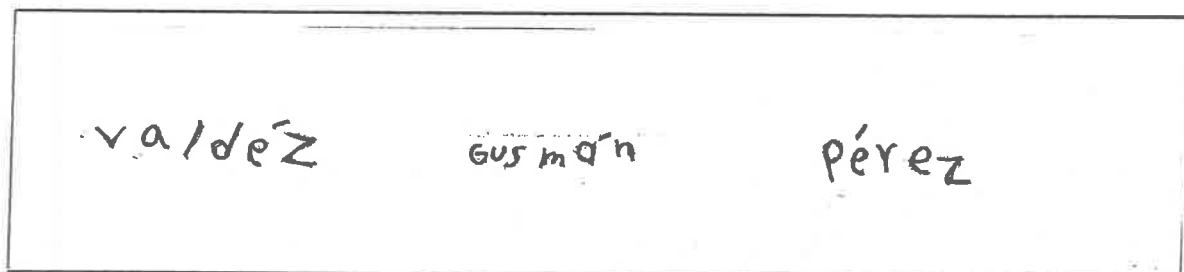
Segundo Apellido:

En el análisis del segundo apellido se consideraron los mismos aspectos que en el nombre y el primer apellido.

De los 14 niños, el 92% escribió completo su apellido, excepto un niño que omitió sus dos apellidos.

Acentuación:

El segundo apellido del 50% de los alumnos debe acentuarse; el 21% de los 14 niños acentuó correctamente su segundo apellido.



Un sólo caso (un niño de 7.6 años de edad) escribió incorrectamente el acento a su segundo apellido.

Pe vez

Omisión de acentos:

El 21% de los alumnos cuyo segundo apellido debe acentuarse omitió escribir el acento.

Alanis

Gonzalez

Ruiz

Sustitución de grafías:

El 21% sustituyó grafías al escribir su segundo apellido, siendo éstas la ll por y, s por z

Gusmán

Aryollo

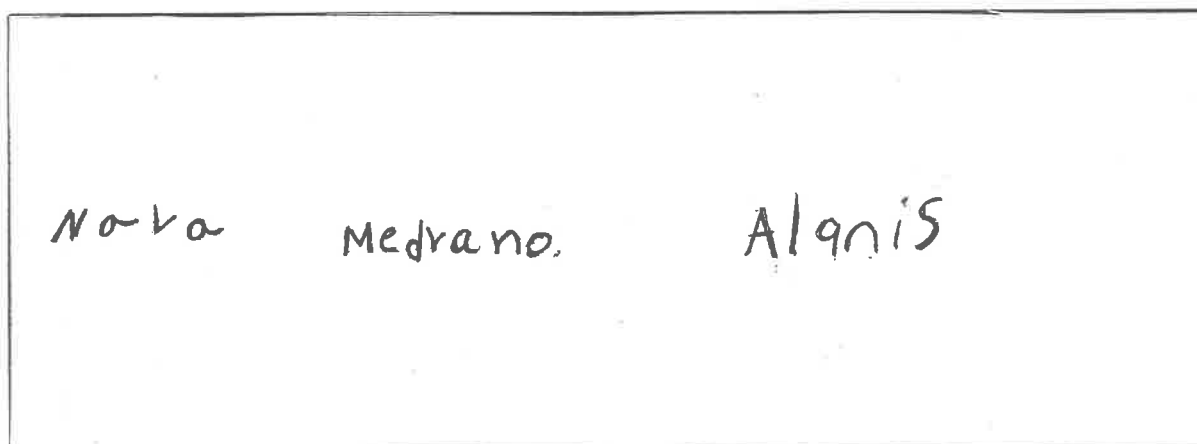
Mendoza

Omisión de grafías:

Ninguno omitió grafías en su segundo apellido.

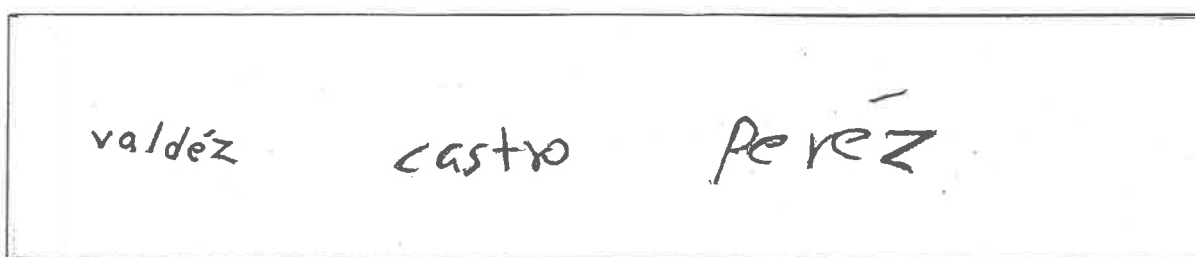
Uso correcto de mayúsculas:

El 71% escribió correctamente su apellido con mayúscula al iniciar y las otras con minúsculas.



Todas minúsculas:

Se refiere a que no utiliza mayúsculas en la escritura de su apellido; escribe todo con minúsculas. Sólo 3 niños escribieron su segundo apellido con todas las letras minúsculas.



Separación de espacios:

Se refiere a dejar lugar entre cada palabra para que la escritura se comprenda mejor. El 92% separa correctamente con espacio las palabras de su nombre. El otro 8% es un niño que omitió sus dos apellidos y no se pudo analizar este aspecto en su escritura.

Conclusiones de la escritura del nombre propio

La muestra de escritura que se analizó consta de 14 escritos de niños cuya edad oscila entre los 7 y los 13 años con 3 meses.

En el segundo grado el niño ha trabajado bastante en la escritura del nombre propio; frecuentemente se le pide que lo escriba en sus trabajos, en sus útiles escolares, en sus evaluaciones, etc. Por esta razón los niños no tienen tanta dificultad para escribirlo. Las conclusiones que se obtuvieron de la escritura del nombre propio son las siguientes:

-- El 78% (11 niños) escribió su nombre completo, es decir, su nombre o nombres y los dos apellidos; sólo el 21% omitió alguna parte de su nombre (dos niños omitieron su primer nombre y otros sus dos apellidos).

-- Todos los niños utilizaron correctamente las letras mayúsculas en el primer y segundo nombre (mayúscula inicial y las otras minúsculas). El 35% escribió sus apellidos con todas las letras minúsculas.

-- Sólo un niño omitió una grafía en su segundo nombre, los demás lo escribieron completo.

-- En cuanto a la acentuación, el 21% acentúa incorrectamente alguna parte de su nombre propio, ya sea el nombre o los apellidos. El 50% de niños acentúa correctamente y el 50% omite los acentos en alguna parte de su nombre. Para los niños de este grupo aún no es tan importante la acentuación de palabras, quizá sea porque no conocen la función de los signos ortográficos en la escritura; para ellos es más importante que no falte ninguna letra y para algunos que se escriba con las grafías correctas, sobre todo en los casos en que una letra representa más de un sonido.

-- Ningún niño sustituye grafías en los nombres. El 21% sustituye grafías en los apellidos y estas son: ll por y, s por z y s por c. Por una parte parecería que los niños no han mecanizado la escritura de su nombre puesto que sustituyen grafías, pero esto indica que al estar escribiendo, los niños se preocupan por utilizar las grafías que representen los sonidos que la escritura de su nombre requiere.

-- Todos los niños escriben con espacios entre las palabras de su nombre.

-- En forma general, los niños dibujan bien las letras.

3.2. Análisis del texto

La escritura del texto aporta más elementos para la identificación de problemas ortográficos que el análisis del nombre propio; el nombre se utiliza con mucha frecuencia y quizá lo ha aprendido de memoria pues casi todos saben con cuales letras se escribe, dónde deben dejar espacios, dónde se acentúa, etc. En cambio la escritura del texto es nueva y tiene un grado de dificultad mayor, pues implica manejar dos procesos al mismo tiempo: la organización de las ideas al inventar su historia y la parte mecánica que requiere el acto de escribir. Para la escritura del texto se necesita hacer uso de más elementos de este sistema, como el uso de signos de puntuación, uso de mayúsculas, acentuación, ortografía, separación de palabras, etc.

El primer aspecto que se analizó del texto fue que estuviera completo; se tomó en cuenta que la historia tuviera la estructura de un cuento (planteamiento, nudo y desenlace) y aunque esto no se especificó en las instrucciones pues sólo se les indicó que inventarían un cuento a partir de las ilustraciones que se les presentaron, ellos ya conocen la estructura del cuento porque se ha trabajado mucho. Algunos escribieron cuentos cortos y otros muy largos, pero todos los niños manejaron más o menos bien el aspecto formal del cuento. Por esta razón se consideró que los catorce niños escribieron su texto completo.

El análisis del texto comprende, al igual que en el nombre propio, los siguientes aspectos: sustitución, aumento u omisión de grafías, acentuación, uso de mayúsculas, separación entre palabras, uso de signos de puntuación y problemas de disgrafía.

San Isidro 29 de febrero de 1996

Leidy Terrazas Pérez

El pato y sus patitos

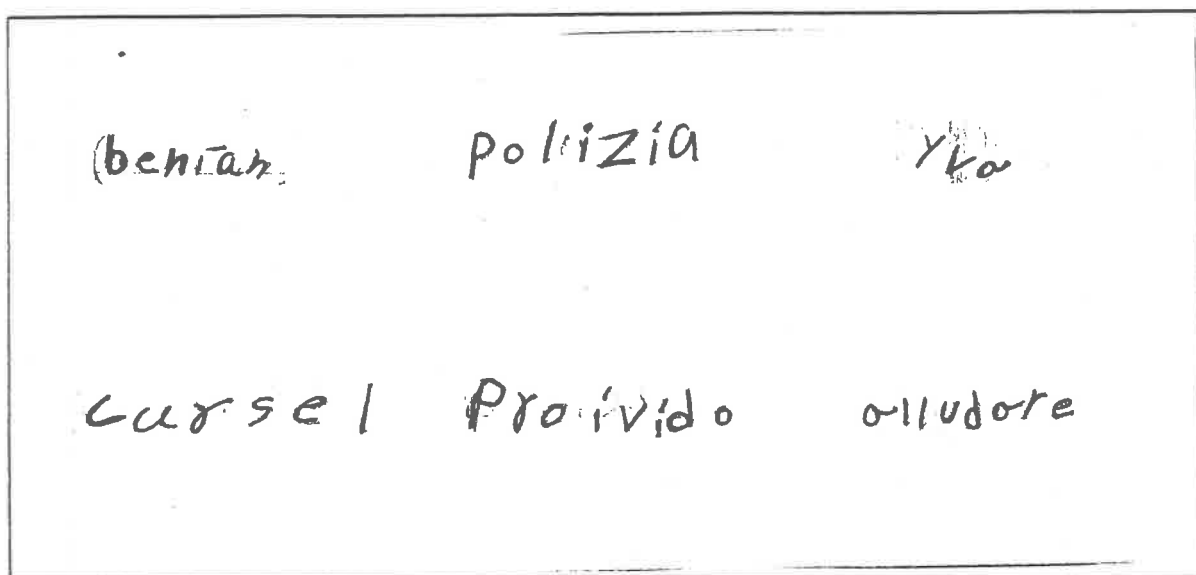
a via una ves un patito que un dia se fue a bañar y su esposa se avia quedado en su casa y se salio el patito y se fue a nadar porque su esposa estaba en barasaba y luego su esposa se alibio y tubieron patitos entonses el papá se los llebo a bañar y luego un señor dijo aqui no se pueden bañar los patos y luego se los llevo ala carse y luego se escaparon y se fueron y luego yegaron a su casa y dejaron a los patitos y los dos se fueron a bañar muy contentos y se metieron al agua colorin colorado este cuento se a acabado



Sustitución de grafías:

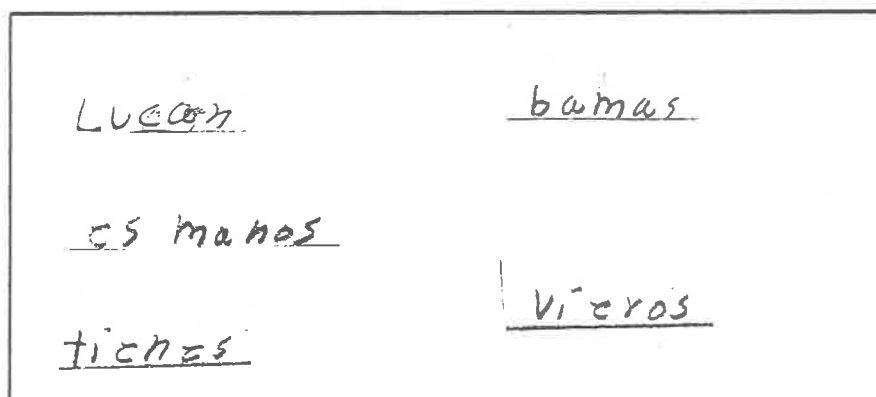
Es el cambio de algunas grafías por otras y estas sustituciones a veces representan al mismo sonido pero otras veces no.

Todos los niños sustituyeron grafías en la escritura del texto, el 92% sustituyeron grafías que representan al mismo sonido, como s por z, b por v, g por j, s por c, i por y, ll por y, etc. Sin embargo estas sustituciones no alteran el significado de las palabras en el texto y la historia se entiende bien.



Sólo un caso (7%) de un niño de 13.3 años presentó mayor dificultad en este aspecto porque él sustituyó grafías que no representan el mismo sonido.

Lucan por Lucas
 esmanos por hermanos
 tienes por tienen
 vamas por vamos
 vieros por vieron



En este caso el texto es confuso y el lector tiene que detenerse a corregir mentalmente las palabras que no tienen sonido, lo que hace que haya un poco de dificultad para comprender el texto.

Las grafías que más sustituyeron los niños de segundo grado son:

Grafías	No. de veces
b-v	34 veces
ll-y	3 veces
z-s	16 veces
s-c	12 veces
y-i	7 veces
g-j	2 veces
s-n	1 vez
fi-y	1 vez
j-f	1 vez
i-e	1 vez
n-m	1 vez
t-b	1 vez

Algunos niños sustituyeron grafías que no representan al mismo sonido como en el caso de las seis últimas grafías del cuadro anterior, pero no se le dió tanta importancia porque sólo es una palabra en el texto a la que le cambiaron alguna grafía.

Aumento de grafías:

Se refiere a que los niños agregan letras en la escritura de las palabras. Sólo una niña de 7.7 años de edad aumentó grafías en una palabra de su texto.

90 on Ten Tos

Omisión de grafías:

Es cuando los niños no escriben algunas grafías y su escritura queda incompleta. Aunque algunas veces, no representa tanto problema porque más bien es un aspecto ortográfico que los niños aún no manejan (como el uso de la "h").

El 84% de los niños omitió alguna grafía en su texto pero la mayoría de estas omisiones fue en el uso de la letra "h", la utilización de esta letra les ocasiona un conflicto a los niños puesto que no representa a ningún sonido y ellos aún no manejan el uso convencional de la "h".

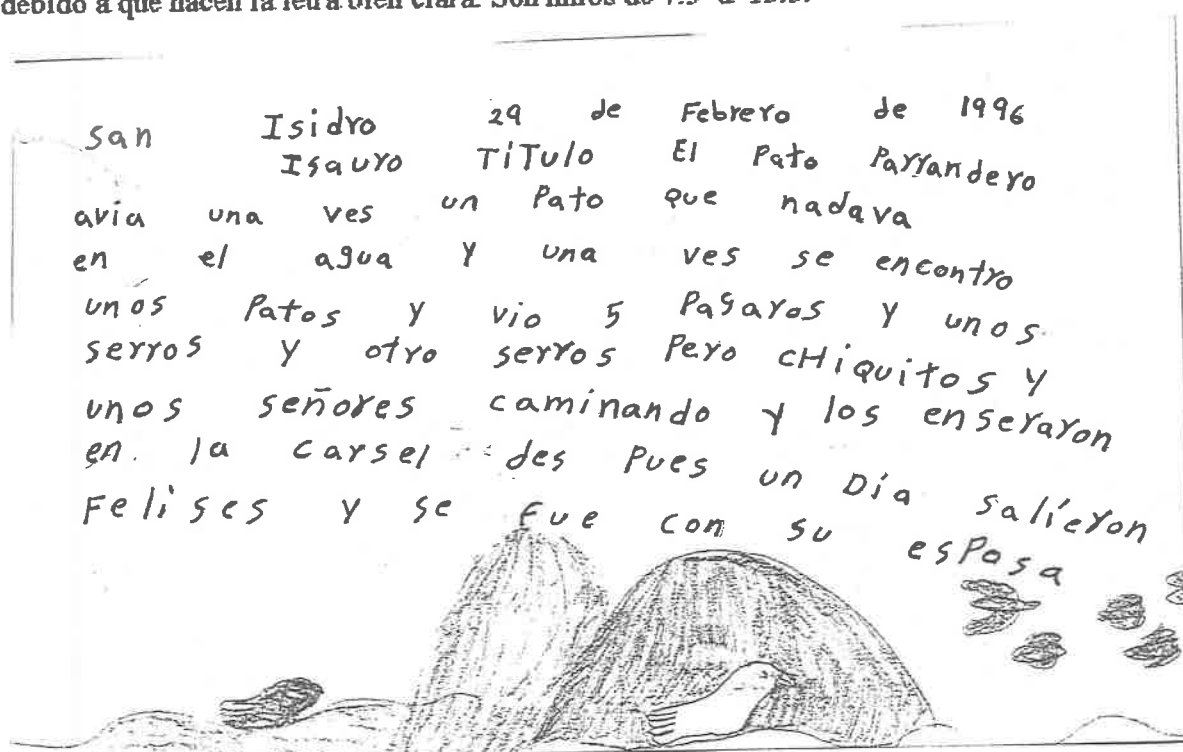
proivido avia
 Abia Asta
 ermano

Las grafías que se omitieron son: h, la u del sonido "gu" y del sonido "g", y esto se refiere al aspecto ortográfico que se maneja más adelante en segundo y tercer grado.

Dibujo de las grafías:

Se refiere al trazo correcto de las letras para que la escritura sea clara y el texto pueda comprenderse mejor. Para clasificar la escritura del texto se dividieron en tres grupos: dibujan las grafías BIEN, REGULAR y MAL.

En el primer grupo se ubicó el 42% de los niños cuya escritura es muy comprensible debido a que hacen la letra bien clara. Son niños de 7.5 a 13.3.



En el segundo grupo se ubican otros seis niños (42%) que su escritura ya no es muy clara y podría clasificarse como dibujo regular de las grafías. Son niños de 7.1 a 8.1.

San Isidro de fevrero de 1996
 El pato encerado
 Abia una vez un pato
 que tubo 6 hijos

Por último el grupo de niños que dibujan mal las grafías, es decir, el trazo de sus letras no está muy bien y esto hace que su escritura se lea con dificultad y también se hace más difícil la comprensión del texto. Son niños de 7.9 y 10 años, el porcentaje de los niños que dibujan mal las grafías, es del 14%.

SANISidro febrero de 1996

Miguel Angel servantes Ayro 110

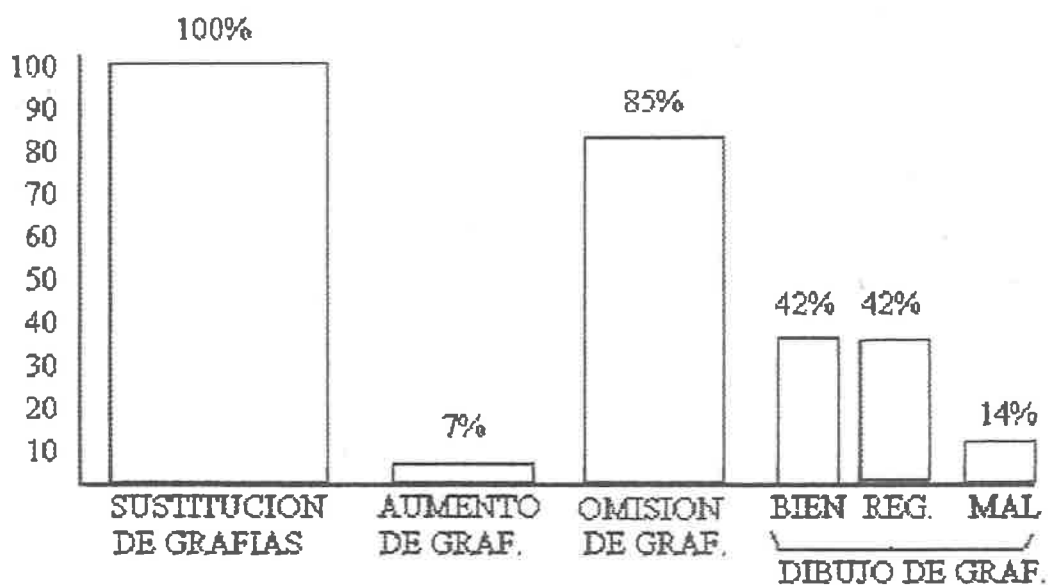
El pato y la patada

Abia una bes un rti del rio y deb pues can

hiron asi mas palla del rio estata un pato se

co y ay ch faga una c s t a t u d r s e s e n t a r o n l

Porcentajes de desaciertos en las grafías



Uso correcto de mayúsculas:

Se refiere a escribirlas al iniciar el texto, después del punto y en los nombres propios.

El 35% de los alumnos utiliza correctamente las mayúsculas, es decir, en el título, al iniciar el texto y en los nombres propios.

El pato encerrado
 A b i a u n a v e s u n p a t o

La mayoría de los niños (84%) escriben con mayúsculas por lo menos el título y/o el inicio del texto, incluso una niña que les puso nombres a los personajes del texto los escribió con mayúsculas.

T i x G u i n q u i

Todas Minúsculas:

Se refiere a que los niños no utilizan letras mayúsculas al iniciar el texto ni en el título del cuento, sino que escriben con todas minúsculas.

e l p a t o t r i s t e
 q u i a u n a v e s

Sólo una niña de 7.5 años se encuentra en este caso, aunque escribió con mayúscula inicial la fecha y la palabra "fin", pero no lo hizo en el título ni al principio del texto.

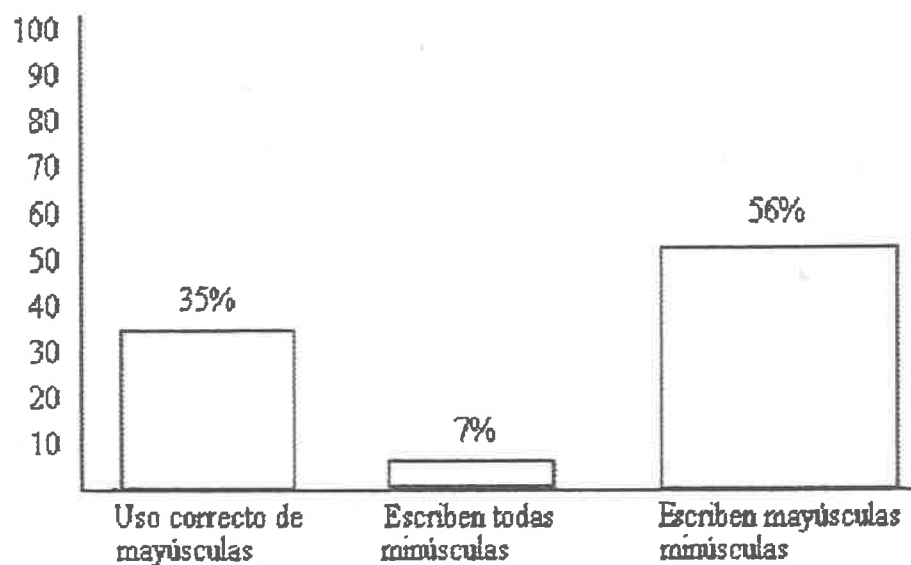
Mayúsculas y minúsculas:

Se refiere al uso indistinto de letras mayúsculas y minúsculas sin importar que se escriba una mayúscula en medio de una palabra o al iniciar, pero sin ser nombre propio o en seguida de punto. Quizás ellos recuerdan más la grafía mayúscula que la minúscula y la escriben tomando en cuenta el sonido y dejan de lado la convencionalidad del uso de letras mayúsculas y minúsculas.

A biana besunpato que sabia donde erasu camino de Yr
 A casa Y se encontro un biejo amigo que sabia donde erasu
 Casa Y despues llego asucasa atrabajar ensucasa Y bino
 Uha amiga de todos los patitos y luego se en contro
 Con trocon sus cuttes y se desoun...

El 56% presentan este problema, y son niños de 7.5 a 10 años de edad.

Gráfica de uso correcto e incorrecto de mayúsculas



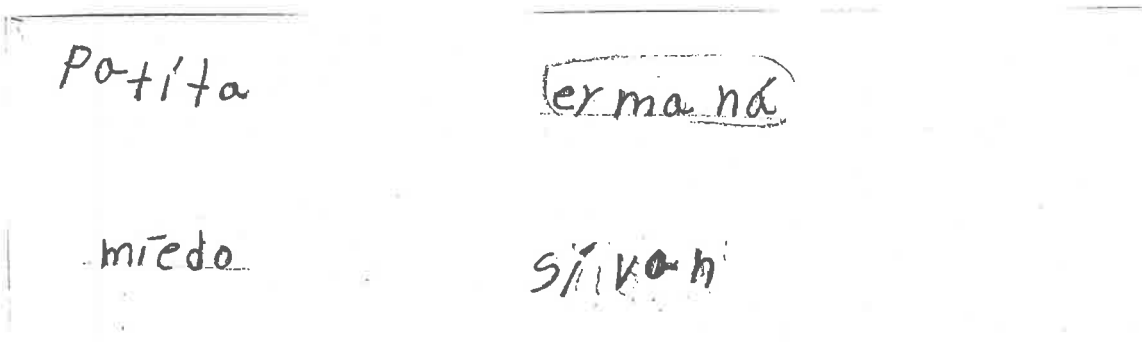
Acentuación

Se refiere a la escritura del acento de acuerdo a las reglas ortográficas de nuestro sistema de escritura y la clasificación de palabras en agudas, graves y esdrújulas.

Acentuación incorrecta:

Es cuando los niños escriben el acento ortográfico donde no debe ir.

El 14% acentúa incorrectamente, sin embargo estos dos niños de 8.1 y 13.3 años están conscientes de la necesidad de acentuar las palabras pero aún no conocen las reglas ortográficas que permiten una acentuación correcta.



En el caso de un niño de 13.3 años algunas palabras las acentuó incorrectamente, pero en otras acentuó bien.

A rectangular box containing two handwritten words with correct accents. The words are: 'benían' (with an accent on the 'i') and 'pa pá pa pá' (with accents on the first 'a' of each 'pa').

Omisión de acentos:

Es no escribir acentos en las palabras que deben acentuarse.

El 100% de los alumnos omitió los acentos en la escritura del texto; este es otro aspecto convencional que el niño todavía no maneja porque su interés está centrado en la relación de fonemas y grafías para expresar lo que desea.

Separación de palabras:

Este es un aspecto convencional que sólo se utiliza en el sistema de escritura y no en el lenguaje oral, por eso la mayoría de los escritores principiantes no manejan esta convencionalidad y a muchos se les dificulta comprender la necesidad de dejar espacios entre las palabras.

En el grupo de segundo grado del cual se obtuvieron los trabajos, el 100% de los alumnos están conscientes de que para que la escritura se comprenda mejor deben dejarse espacios entre las palabras.

San Isidro 29 de Febrero de 1996
 Isauyo TITULO El Pato Parrandero
 avia una ves un Pato que nada va
 en el agua y una ves se en...

División de palabras:

Es cuando los niños dejan espacio entre las grafías de una palabra y ésta se divide.

Un porcentaje muy alto (77%) aún divide algunas palabras, es decir, todos escriben con espacios pero también separan las partes de algunas palabras dejando espacios en donde no deben de ir y con esta división de palabras es más difícil comprender el significado del texto.

des pues

a via

en con traban

Palabras juntas:

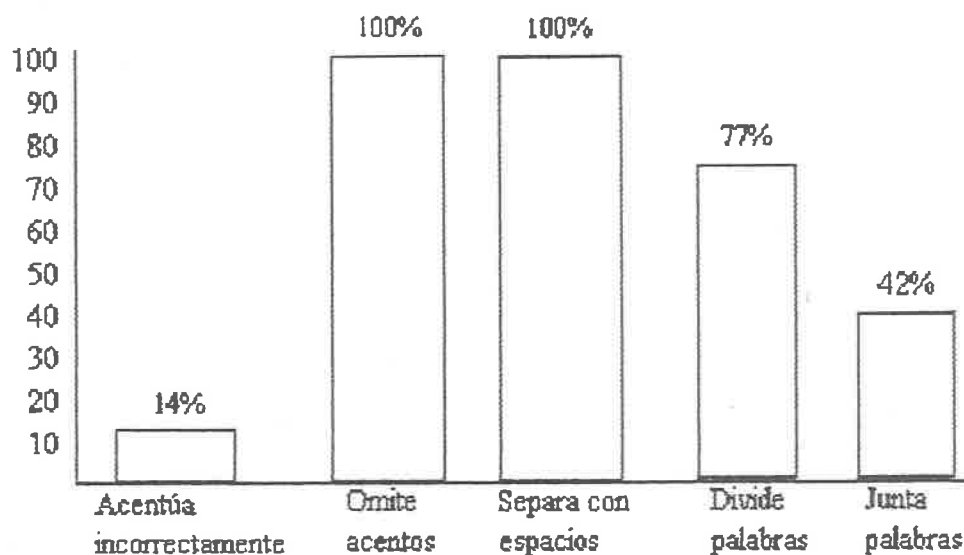
Es cuando no se dejan espacios entre las palabras y éstas quedan juntas. El 42% de los niños juntan las palabras pero no lo hacen en todo el texto, sólo en algunas partes. Para ellos el uso de espacios entre las palabras es importante pero quizá no tienen muy claro cual es el criterio para dejar los espacios y tienen dos problemas: dividen las palabras y juntan los pedacitos de las palabras con otros pedacitos porque les parecen muy cortos.

Ylla se fueron

ensucasa

Seco no isieron

Gráfica de acentuación y espacios entre las palabras



Omisión de comas:

Se refiere a que los niños no utilizan las comas en la redacción de sus textos.

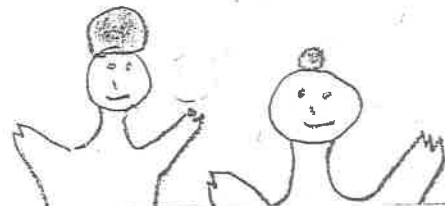
El 100% de los niños omiten las comas. En segundo grado los niños continúan perfeccionando el nivel alfabético de la escritura que adquirieron en primer grado y están más preocupados porque no falten letras que escribir con las letras adecuadas. Los niños comienzan a descubrir que existen otros elementos ortográficos que les van a permitir mejorar notablemente su escritura.

Avi Auna ves un Rei
 que selle como vonito Pato.
 un dia se jue abañar
 y donde se jue Aañar

Omisión de puntos:

Es cuando los niños no utilizan este signo ortográfico en su escritura. El 100% de los alumnos omite el punto, ni siquiera lo escribieron al terminar el texto.

Y luego selos llevo ala carsel y luego
 se escaparon y se fueron y luego yegaron
 a su casa y dejaron a los patitos y los
 dos se fueron a bañar
 y se metieron al agua muy contentos
 este cuento se a colorin colorado
 acabado



Disgrafía:

Este tipo de problema coexiste con la dislexia. La escritura de un niño con disgrafia es defectuosa sin que algún trastorno neurológico importante lo justifique. Existen dos tipos de disgrafia:

DISGRAFIA MOTRIZ: Debida a trastornos psicomotores y que se manifiesta en lentitud, ---- movimientos gráficos disociados, signos gráficos indiferenciados, manejo incorrecto del lápiz y postura inadecuada al escribir.

DISGRAFIA CON PROYECCION DE DISLEXIA: En cuyo caso la dificultad para reproducir las -- letras o las palabras no estriba en un trastorno exclusivamente motriz, sino en la mala percepción de las formas, en la desorientación espacial y temporal, en los trastornos del ritmo, etc" (29).

Los tres casos de disgrafia que se presentaron en el grupo pueden ubicarse en la segunda clasificación, sin embargo, el problema de estos niños no es tan grave puesto que ellos sólo tienen una mala percepción de las letras pero no en cuanto a la desorientación espacial-temporal ni a los trastornos del ritmo porque incluso su letra es muy clara y bien trazada.

SaM Isibro

esta dan

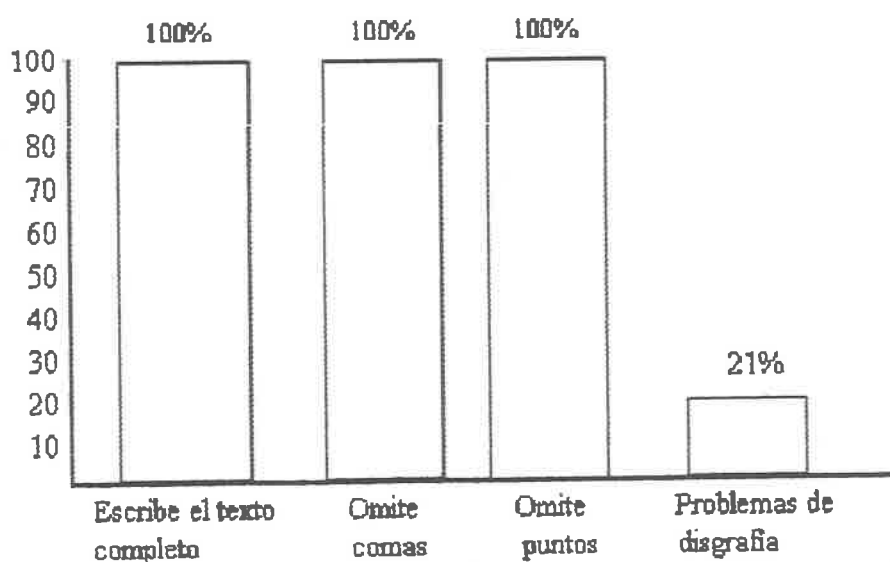
SaM Isibro

a días

sa hi si bro

29) Hugo J. Bima, Cristina Shiavoni. "El mito de la dislexia", Colección Psicopedagógica, Ediciones Prisma, México. p. 74-75.

Gráfica del uso de signos de puntuación y problemas de disgrafía



Conclusiones sobre el Análisis del Texto

Las generalidades que se presentaron en la escritura del texto de los niños fueron las siguientes:

Todos los niños escribieron el texto completo, lo que nos muestra que han alcanzado el nivel alfabético en su escritura y que saben que existe una relación entre las grafías y los fonemas cuando se quiere comunicar algo a través del lenguaje escrito.

El 100% de los niños sustituyeron grafías, pero la mayoría lo hizo con letras que representan el mismo sonido como: (s-c-z), (v-b), (g-j), aunque también hubo varios casos en que las grafías sustituidas no fueron del mismo sonido como: (s-n), (fl-y), (j-f), (i-e), (n-m), (t-b); los niños que sustituyeron estas grafías no lo hicieron en todo el texto, sólo en alguna palabra. Este problema irá desapareciendo en la medida en que los niños comprendan la convencionalidad de la ortografía (uso correcto de las letras) en los años posteriores.

Sólo se dió un caso (7%) de una niña que aumentó una grafía en una palabra de su texto y quizá haya sido por falta de atención de la niña.

El 84% de los niños omite grafías en su texto, las grafías que con mayor frecuencia se omitieron son: la "h" y la "u" del sonido "q" y "g". La omisión de la "h" más bien se considera una falta de ortografía que una omisión.

El 42% dibuja bien las grafías y sus textos son claros y comprensibles.

Otro 42% hace la letra regular, es decir, los trazos de sus letras no son muy claros pero aún es posible identificar las letras.

Sólo el 14% se clasificó en el grupo que dibuja mal las grafías; estos niños hacen los trazos de las letras muy confusos y es muy difícil la lectura de este tipo de textos.

El 35% usa correctamente las mayúsculas, esto significa que los niños comienzan a comprender algunas convencionalidades que se utilizan en nuestro sistema de escritura. Estos niños escriben con mayúscula inicial su nombre, la fecha, el título y el inicio del cuento.

El 7% no utiliza letras mayúsculas, su escritura sólo tiene letras minúsculas.

El 56% utiliza indistintamente letras mayúsculas y minúsculas en su escritura porque para ellos es más importante el uso de las grafías por su sonido que por su tamaño. Estos niños escriben mayúsculas en medio de las palabras o al principio de éstas, aún cuando no sean nombres propios, inicio de texto o en seguida de un punto.

En la acentuación, el 100% omitió los acentos en la escritura del texto, pero el 14% de los niños acentuaron algunas palabras, lo que indica que estos dos niños empiezan a comprender la necesidad de acentuar algunas palabras para que la escritura sea mejor, aunque al principio acentúen incorrectamente.

El 100% de los niños manejan el uso de espacios entre las palabras, sin embargo, un porcentaje muy alto (77%) aún divide algunas palabras dejando espacio entre las grafías que la forman. La separación de las letras de una palabra ocasiona la escritura de palabras juntas, el 42% escribe algunas palabras juntas en su texto; este es un problema muy relacionado con la división de las palabras porque al ser divididas estas, el niño maneja la "hipótesis de cantidad"

en la cual se requiere de un número determinado de grafías para que pueda decir algo y él considera que los fragmentos de palabra no se pueden leer y los escribe junto con otra palabra.

El 100% de los alumnos omiten los signos de puntuación, como el punto y la coma; aún desconocen que estos signos mejoran la redacción en la expresión escrita.

Se dieron tres casos (21%) de niños con problema de disgrafía, aunque dos de ellos invirtieron una grafía de una sola palabra en la escritura de la fecha y el otro niño si invirtió grafías en varias palabras.

En términos generales, el proceso de aprendizaje de la lengua escrita de estos niños ha alcanzado el nivel alfabético pues la mayoría ya no tiene problemas de omisión o aumento de grafías; estos niños han logrado algo muy importante pero aún tienen que aprender a utilizar otras convenciones del sistema de escritura como la ortografía, uso de mayúsculas, acentuación, uso de signos de puntuación, etc. Algunos han comenzado ya a descubrir y a utilizar estos aspectos y en los siguientes grados escolares irán afinando su escritura.

3.3. Conclusiones

En el aprendizaje del lenguaje escrito se pueden señalar dos fases muy importantes que coinciden respectivamente con el primer y segundo grados de educación primaria. La primera fase consiste en la adquisición del sistema de escritura en la que los niños comprenden la naturaleza alfabética de este sistema, es decir, conocen todas las grafías por sus formas y su sonido, aprenden algunas convencionalidades como la direccionalidad (de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo), los espacios entre las palabras, los usos de los textos, etc.; hasta aquí los niños han tenido un gran avance, pero de ninguna manera termina con esto el aprendizaje de la lengua escrita.

La segunda fase es igual de importante que la primera, ya que es en la que los alumnos irán afinando el uso de la escritura, es decir, comprenderán con mayor claridad los aspectos

ortográficos que les permitirán mejorar su escritura, estos son: la escritura correcta de las palabras en base a las convencionalidades ortográficas, acentuación, uso de mayúsculas, uso de signos de puntuación, espacios entre las palabras, manejo de diversos tipos de texto, etc.

En términos generales, cuando los niños ingresan a segundo grado, se encuentran en la etapa alfabética del proceso de la adquisición de la lengua escrita*, pero presentan algunos problemas que deben identificarse para trabajarlos y que los niños puedan superarlos. En el trabajo de investigación que se realizó, se detectaron los problemas de escritura más frecuentes en un grupo de 14 niños de segundo grado.

Después de aplicar una estrategia de la cual se obtuvieron los trabajos escritos de los niños, se analizó detalladamente cada uno y se concentró la información en un cuadro que hizo posible un análisis minucioso de los 14 trabajos y finalmente se obtuvieron conclusiones generales acerca de los problemas de escritura en segundo grado.

La escritura se analizó en dos partes: la primera es el nombre propio y la segunda el texto.

En el análisis del nombre propio se encontró que todos los niños escriben su nombre, excepto tres casos que omitieron alguna parte (nombre o apellido); los demás lo escribieron completo utilizando correctamente las letras mayúsculas, es decir, al principio del nombre o los apellidos; sólo el 35% escribió alguna parte de su nombre con todas las letras minúsculas.

Todos los niños separan con espacios las palabras de su nombre, éste es un requisito muy importante en el manejo del sistema de escritura porque cuando los niños utilizan los espacios entre las palabras, su escritura es más clara y comprensible. Antes de que los niños puedan separar correctamente las palabras con espacios pasa mucho tiempo, parece que se les dificulta un poco establecer los criterios para separar las palabras porque algunas veces dividen y las juntan con otras. El manejo de esta convencionalidad implica un esfuerzo de los niños, porque deben comprender la noción de palabra para que puedan saber dónde dejar el espacio correspondiente.

* Etapas de la adquisición de la lengua escrita según Emilia Ferreiro.

Otra conclusión que se obtuvo fue en relación a la acentuación; en segundo grado algunos niños comienzan a acentuar su nombre propio, pero todavía muchos niños omiten los acentos; esta característica del sistema de escritura aún no es significativa para ellos y por esto no la utilizan en su escritura.

El 21% de alumnos sustituye grafías en la escritura de su nombre, pero esta sustitución se dio con grafías que representan al mismo sonido (como s-z, ll-y, s-c).

La segunda parte de la investigación corresponde al análisis del texto escrito por los niños. La actividad de inventar una historia a partir de una serie de dibujos implica un mayor grado de dificultad, porque en la composición de la historia intervienen dos procesos simultáneamente: el trabajo intelectual de pensar y ordenar la secuencia de la historia y la parte mecánica que requiere el acto de escribir (la coordinación de los ojos y la mano).

El hecho de inventar una historia hace que los niños tengan una escritura espontánea y esto permite detectar las dificultades más frecuentes que los niños tienen al escribir. En la escritura del texto se observó lo siguiente:

Los niños escribieron textos completos, es decir, manejaron la estructura de un cuento más o menos bien: planteamiento, nudo y desenlace. Utilizan los principios semánticos y sintácticos para su historia, manejan "empíricamente" las reglas gramaticales que hacen posible la comunicación a través de la escritura.

Los 14 niños que forman parte de este grupo sustituyeron grafías en la escritura del texto, pero la mayoría de estas sustituciones son de grafías que representan al mismo sonido, por lo que más bien se considera un aspecto ortográfico que los niños irán comprendiendo en los siguientes grados.

Otra característica de la escritura de los niños de segundo es que omiten grafías, las que más veces omitieron fueron la "h", y la "u" del sonido /q/ y /g/; sólo algunos niños omitieron otras grafías en su texto. La omisión de la "h" y la "u" del sonido /q/ y /g/ muestra que este aspecto ortográfico aún no lo manejan los niños, pero estos "desaciertos" son parte del proceso en el que se adquieren la lectura y la escritura y ellos podrán comprender y manejar un poco

más adelante cuando les sea significativo el uso de estas grafías.

En relación al dibujo de las grafías, se hicieron tres grupos (bien, regular y mal) para clasificar los escritos de los niños. El 42% se ubicó en el grupo de los que dibujan bien las grafías y su letra es muy clara; otro 42% se clasificó en los que dibujan regular y el 14% las dibuja poco legibles y esto dificulta la comprensión del texto.

En relación al uso correcto de mayúsculas, es decir, escribirlas al principio del título, al iniciar su texto y en los nombres propios, casi la mitad de los niños (42%) las utilizan correctamente, los demás niños escriben indistintamente mayúsculas y minúsculas, o bien todas minúsculas.

En cuanto al uso de acentos, ningún niño los utiliza, sólo dos niños acentuaron pero en forma incorrecta.

La separación de palabras (espacios) es otra convencionalidad del sistema de escritura, todos los niños del grupo de segundo separan con espacios, pero la mayoría divide las palabras (77%) y las junta (42%); esto demuestra que los niños están conscientes de la necesidad de dejar espacios entre las palabras pero aún no tienen muy claro cuáles criterios seguir para separarlas correctamente, por eso algunas palabras las separan bien, otras las dividen y otras las juntan.

Otro problema que presentaron todos los niños es que no utilizan signos de puntuación, ni siquiera los más elementales como el punto y la coma; esta es también una dificultad que los niños podrán superar cuando comprendan la importancia del uso de los signos de puntuación para mejorar su expresión escrita.

Finalmente, un problema que requiere mucha atención es el que presentaron sólo tres niños (21%), que es la disgrafía; éste puede ser debido a una mala percepción de las formas o bien por trastornos psicomotores; para atender este problema es necesario ofrecer atención personalizada a los niños que presentan disgrafía en su escritura, ya que es necesario que realicen una serie de ejercicios que les ayuden a distinguir y a percibir mejor las formas escritas.

Cuando se han detectado los desaciertos en la escritura del niño, se debe tener en cuenta que éstos son una parte muy importante del proceso de adquisición de la lengua escrita, en el que los niños tienen un rol activo de búsqueda de formas para comunicar algo y que estos desaciertos sólo podrán ser superados a partir de la reflexión individual y colectiva de los niños en auténticas situaciones de comunicación.

3.4. Implicaciones pedagógicas

El aprendizaje de la lengua escrita es una de las tareas centrales de la escuela primaria, especialmente en los primeros grados; sin embargo, la alfabetización de los alumnos no termina aquí sino que se prolonga durante toda la preparación escolarizada, incluyendo los niveles superiores. El manejo del lenguaje escrito no sólo incluye comprender el código del sistema de escritura, es necesario comprender también las funciones de ésta (informar, narrar, divertir, registrar, etc.). Se debe comprender que la escritura y la lectura permiten la comunicación humana y que este tipo de lenguaje se rige por ciertas normas lingüísticas que permiten una mayor precisión en la comunicación a través de la palabra escrita.

El objetivo que se pretende lograr en segundo grado en la asignatura de español es la afinación de los procesos de lectura y escritura; incluye el perfeccionamiento de la lectura y el manejo de la ortografía en la escritura entre otras cosas. Como esta investigación está dedicada a la escritura, las sugerencias se harán sólo para este proceso.

Sugerencias didácticas:

- . El maestro debe propiciar la interacción de los alumnos, entre ellos mismos, con otros niños y con las autoridades escolares.
- . Crear un ambiente de confianza y respeto para las distintas formas de expresión.

- . La escritura debe plantearse en situaciones de comunicación y como actividades de juego; así el niño comprenderá que el escribir es interesante y que tiene una utilidad muy importante.
- . Presentar situaciones de aprendizaje en las que los niños descubran las características convencionales de la escritura, esto incluye la acentuación, el uso de letras mayúsculas, espacios entre palabras, etc.
- . Poner en contacto a los alumnos con diversos materiales escritos para que conozcan la estructura de los diferentes tipos de texto (narraciones, informaciones, registros, cartas, etc.).

En la medida en que al niño se le presente el lenguaje escrito como algo significativo, tendrá un mayor interés en descubrir las características y las funciones de la escritura. Esto conduce necesariamente a un mejor aprendizaje porque el niño participa y construye su propio conocimiento.

A continuación se proponen algunas actividades para el trabajo de la escritura en segundo grado:

- . Escritura libre: Se debe permitir a los niños que expresen sus pensamientos sin ninguna restricción, así ellos determinan lo que quieren escribir, la extensión de su texto, etc.
- . Autocorrección y corrección en pequeños grupos: Los niños escriben un texto y lo revisan ellos mismo para corregir posibles "fallas"; después lo analizan por equipos para detectar los desaciertos. Esto permite el intercambio de información entre los niños y los textos producidos son mejores.
- . Correspondencia interescolar: Escribir una carta y enviarla a algún niño de otra escuela o incluso de otro lugar implica el esfuerzo del niño porque su carta esté bien escrita (en el sentido

convencional); pondrá más atención en el aspecto ortográfico porque algún acento o grafía pueden cambiar el significado de lo que él quiso comunicar.

. La copia: Este es un recurso útil para mejorar la escritura porque se hace de "modelos" y esto permite comparar la escritura propia con la que se está copiando y corregirla. La copia se debe utilizar siempre y cuando sea en una situación contextualizada.

. Escritura de palabras: Esta actividad permite reflexionar sobre la correspondencia grafo-fonética; analizar el valor sonoro convencional y los aspectos ortográficos (uso de la v-b, s-c-z, h, etc.). Aquí también es importante confrontar las escrituras de los niños para que se de el intercambio de conocimientos y opiniones acerca del sistema de escritura.

. Puntuación: La puntuación sólo será significativa si logramos que el niño descubra que el uso de signos ortográficos organiza mejor un texto escrito y da una mayor claridad a las ideas.

La asignatura de Español en segundo grado debe estar basada en el manejo de textos; escribirlos, leerlos, analizarlos, construirlos, revisarlos, etc. El contacto del niño con todo tipo de material escrito le permitirá ir descubriendo las características convencionales del sistema de escritura que posteriormente utilizará en sus propias escrituras. La característica esencial de las actividades que se propongan a los niños es que sean significativas, que ellos tengan deseos de conocer y manejar las convencionalidades de la escritura con la finalidad de comunicarse a través de la palabra escrita.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFIA

- BIMA, Hugo J. El mito de la dislexia. Colección psicopedagógica. Ediciones Prisma. Mé--
co. 238 p.
- DIRECCION GENERAL DE EDUCACION ESPECIAL. Propuesta para el aprendizaje de -
la lengua escrita. Litográfica Delta. 1987. 93 p.
- FERMOSO, Estébanez. Aprendizaje y Educación. En la Antología TEORIAS DEL APREN-
DIZAJE. Eds. UPN/SEP. México, 1986.
- FERREIRO, Emilia. Dir./obra colectiva. Haceres, quehaceres y deshaceres con la lengua escri-
ta en la escuela primaria. SEP. México, 1991. p. 25.
- KAUFMAN, Ana María. Proceso de adquisición de la lengua escrita. En el anexo II " Con--
tenidos de aprendizaje de lectura y escritura del sistema de educación a distancia" . -----
Eds. UPN/SEP. México, 1986.
- LELAND, C. Swenson. Jean Piaget: una teoría maduracional cognitiva. En la Antología TEO-
RIAS DEL APRENDIZAJE. Eds. UPN/SEP. México, 1986.
- LERNER, Delia. Aprendizaje de la escrita en el aula en el Anexo II "Contenidos de aprendi--
zaje de la lectura y escritura del sistema de educación a distancia". Eds. UPN/SEP. ----
México, 1993.
- PACHECO M.A. / J.L. GARCIA Sánchez. Un millón de cuentos de un pato corriente. Edicio-
nes Altea. Madrid, España. 1987.

SUBSECRETARIA DE EDUCACION BASICA Y NORMAL. Español, sugerencias para su enseñanza. Editora Xalco. México, 1995. 92 p.

TEBEROSKY, Ana. Construcción de la escritura a través de la interacción grupal, en la Antología EL MAESTRO Y LAS SITUACIONES DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA. Eds. UPN/SEP, México, 1993.

VIGOTSKY, L.S. La prehistoria del lenguaje escrito en la Antología EL LENGUAJE EN LA ESCUELA. Eds. UPN/SEP, México, 1993.

WERVER, Correl. El aprender considerado a la luz de la Psicología, en la Antología TEORIAS DEL APRENDIZAJE. Eds. UPN/SEP. México, 1986.

WOOLFOLK, Anita E. y Nicolich Lorraine Mc. Cune. Una teoría global sobre el pensamiento. La obra de Piaget; en la Antología TEORIAS DEL APRENDIZAJE, Eds. -- UPN/SEP. México, 1986.