



SECRETARIA DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE
SUBSECRETARIA DE SERVICIOS EDUCATIVOS
DIRECCION DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR
SUPERIOR Y EXTRAESCOLAR
UNIDAD UPN 285 CD. REYNOSA, TAM.



CONVENCIONALIDADES ORTOGRAFICAS
EN LOS ALUMNOS DE SEGUNDO A SEXTO GRADO

Rosa Martha Botello Salinas
Ana Elizabeth Chirinos Banda
Dina Ruth Navarro Garza
Juana Maria Rodriguez Ramirez

TESIS: INVESTIGACION DE CAMPO
PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA.

PLAN 1985

ENERO DE 1996

CD. REYNOSA TAM



SECRETARIA DE EDUCACION CULTURA Y DEPORTE

SUBSECRETARIA DE SERVICIOS EDUCATIVOS
DIRECCION DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR, SUPERIOR Y EXTRAESCOLAR
UNIDAD UPN - CD. REYNOSA, TAM.



Ag 11 ht bmg

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Cd.Reynosa, Tam., a 22 de enero de 1996.

C. PROFRA. ROSA MARTHA BOTELLO SALINAS
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: CONVENCIONALIDADES ORTOGRAFICAS EN LOS ALUMNOS DE SEGUNDO A SEXTO GRADO, opción: tesis (investigación de campo), a propuesta del asesor C. Profr. Martín Martínez Anda, 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"

LIC. JOSE LUIS HERNANDEZ CARBAJAL
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION



SECUDE
Subsecretaría de Servicios Educativos
Dirección de Educación Media Superior y Extrascolar Superior
UNIDAD U P N 285
CD. REYNOSA, TAM.

c.c.p.- archivo



SECRETARIA DE EDUCACION CULTURA Y DEPORTE

SUBSECRETARIA DE SERVICIOS EDUCATIVOS
DIRECCION DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR, SUPERIOR Y EXTRAESCOLAR
UNIDAD UPN - CD. REYNOSA, TAM.



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Cd.Reynosa, Tam., a 22 de enero de 1996.

C. PROFRA. ANA E. CHIRINOS BANDA.
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: CONVENCIONALIDADES ORTOGRAFICAS EN LOS ALUMNOS DE SEGUNDO A SEXTO GRADO, opción: tesis (investigación de campo), a propuesta del asesor C. Profr. Martín Martínez Anda, 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"

LIC. JOSE LUIS HERNANDEZ CARBAJAL
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION

SECUDE
Subsecretaría de Servicios Educativos
Dirección de Educación Media Superior
Superior y Extraescolar
UNIDAD U P N 285
CD. REYNOSA, TAM.



SECRETARIA DE EDUCACION CULTURA Y DEPORTE

SUBSECRETARIA DE SERVICIOS EDUCATIVOS
DIRECCION DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR, SUPERIOR Y EXTRAESCOLAR
UNIDAD UPN - CD. REYNOSA, TAM.



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Cd.Reynosa, Tam., a 22 de enero de 1996.

C. PROFRA. DINA RUTH NAVARRO GARZA.
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: CONVENCIONALIDADES ORTOGRAFICAS EN LOS ALUMNOS DE SEGUNDO A SEXTO GRADO, opción: tesis (investigación de campo), a propuesta del asesor C. Profr. Martín Martínez Anda, 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"

SECUDE
Subsecretaría de Servicios Educativos
Dirección de Educación Media Superior
Superior y Extraescolar
UNIDAD U P N 285
CD. REYNOSA, TAM.


LIC. JOSE LUIS HERNANDEZ CARBAJAL
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION



SECRETARIA DE EDUCACION CULTURA Y DEPORTE

SUBSECRETARIA DE SERVICIOS EDUCATIVOS
DIRECCION DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR, SUPERIOR Y EXTRAESCOLAR
UNIDAD UPN - CD. REYNOSA, TAM.



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Cd.Reynosa, Tam., a 22 de enero de 1996.

C. PROFRA. JUANA MARIA RODRIGUEZ RAMIREZ.
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: CONVENCIONALIDADES ORTOGRAFICAS EN LOS ALUMNOS DE SEGUNDO A SEXTO GRADO, opción: tesis (investigación de campo), a propuesta del asesor C. Profr. Martín Martínez Anda, 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"

LIC. JOSE LUIS HERNANDEZ CARBAJAL
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION



SECUDE
Subsecretaría de Servicios Educativos
Dirección de Educación Media Superior y Extraescolar Superior
UNIDAD U P N 285
CD. REYNOSA, TAM.

c.c.p.- archivo

"Hay victorias del espíritu.
A veces, aunque se pierda, se gana."

Elie Wiesel

AGRADECIMIENTO

Al Lic. Martín Martínez Anda
Por su ética y profesionalismo al asesorar esta investigación.

INDICE

	Página
INTRODUCCION	
I. FORMULACION DEL PROBLEMA	
1. Antecedentes.....	3
2. Definición.....	3
3. Justificación.....	4
4. Objetivos.....	6
5. Hipótesis.....	8
	9
II. MARCO TEORICO	10
1. Consideraciones generales acerca de la teoría Psicogénetica.....	10
2. Aportaciones teóricas de la psicolingüística contemporánea.....	16
3. La Pedagogía Operatoria.....	16
	24
III. MARCO REFERENCIAL	30
1. Contexto curricular.....	30
2. Contexto geográfico.....	31
3. Marco de referencia escolar.....	33
IV. METODOLOGIA	38
1. Características de la investigación.....	38
2. Población.....	39
3. Técnicas empleadas e instrumento seleccionado.....	41
4. Procedimiento general de aplicación.....	42
5. Procedimientos en el análisis e interpretación de datos...	46
V. ANALISIS DE DATOS Y PRESENTACION DE RESULTADOS	51
1. Convencionalidades ortográficas analizadas en cada grado.....	51
2. Resultados obtenidos por grado.....	55
3. Resultados por convencionalidad.....	71
4. Resultados globales.....	77
VI. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	79

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

INTRODUCCION

Junto con el aprendizaje de la lectura y la escritura, el interés de la mayoría de los docentes reside en que sus alumnos dominen las convencionalidades ortográficas. Constantemente son motivo de gran preocupación tanto de maestros como de padres de familia en general.

El uso incorrecto de las convencionalidades es motivo de desaprobación en cualquier contexto: escolar, laboral o social, por lo que se consideró necesario analizar esta problemática y para ello se realizó esta investigación en donde se trata de saber si las convencionalidades ortográficas que emplean los alumnos de primaria de segundo a sexto grado de una escuela de esta localidad son acordes al grado escolar que cursan.

Esta investigación se deriva de un estudio hecho en la misma escuela en la que se analizó la omisión de grafías al redactar textos.

Consta de seis capítulos. En el primero de ellos se habla de los antecedentes del problema, así como de la justificación, los objetivos que se persiguen y la hipótesis que se sostiene al iniciar este estudio.

En el segundo, se sustenta teóricamente el trabajo a través de la Psicogenética, la Psicolingüística Contemporánea y la Pedagogía Operatoria.

En el tercero se describen los contextos: curricular, geográfico y de referencia escolar, bajo los cuales se realizó la investigación.

En el capítulo cuarto, se explica la metodología utilizada.

En el quinto apartado se habla de la forma como se analizaron procesaron e interpretaron los datos y se presentan los resultados obtenidos.

Finalmente en el sexto capítulo, se ofrecen las conclusiones.

Se trata de una investigación con resultados terminados, sin embargo acerca del manejo de las convencionalidades ortográficas queda mucho por investigar, ya que el estudiar el proceso de construcción en el niño ofrece innumerables interrogantes.

Esperamos que este trabajo sea una aportación para todos aquellos docentes que al igual que nosotros enfrentan esta problemática.

I. FORMULACION DEL PROBLEMA

1. Antecedentes

La Universidad Pedagógica Nacional propicia en el maestro el análisis de su práctica docente, así como el interés por abordar problemáticas pedagógicas presentes en el contexto escolar.

Una de estas problemáticas despierta la atención de un equipo de trabajo que se integra con la participación de dos maestras de grupo y dos maestras de apoyo pedagógico, quienes pretenden realizar un análisis de las convencionalidades ortográficas que señala la currícula oficial de la escuela primaria y las que emplean los niños en la redacción de textos.

Este trabajo tiene como antecedente el estudio realizado sobre la omisión de grafías al redactar textos (1995), efectuada con alumnos de segundo a sexto grado de la escuela primaria Justo Sierra en Cd. Reynosa Tam. (aún inédita).

Esta investigación, realizada con la participación de las integrantes de este equipo tuvo como sujetos de estudio a los alumnos de la escuela arriba mencionada que omiten grafías al redactar y como objeto de estudio el proceso que estos niños viven al redactar textos, así como las características lingüísticas que sus producciones presentan: grafonéticas, ortográficas, sintácticas y semánticas.

Otro antecedente de este trabajo lo constituye el documento Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el Dominio del

Sistema de Escritura, publicado por la Dirección General de Educación Especial.

En tal investigación realizada con niños que asisten a Centros Psicopedagógicos, se analizan los problemas que éstos presentan para dominar el sistema de escritura, abordándose las convencionalidades ortográficas, no de manera particular, sino como un aspecto más de la lengua escrita.

2. Definición

La experiencia docente en la enseñanza de la lengua escrita, ha permitido observar que una gran mayoría de los alumnos de la escuela primaria no emplean adecuadamente las convencionalidades ortográficas de acuerdo al grado escolar que cursan. En gran parte de los grupos subyace el supuesto característico del proceso escolar sobre la relación entre la repetición y el aprendizaje.

La práctica docente que de esta concepción se desprende no es muy variada, siendo sus características principalmente: el dictado de palabras que la mayoría de las ocasiones, carecen de significado para los alumnos, el copiar correctamente cierto número de veces las palabras calificadas como mal escritas, y la memorización de reglas elaboradas que les resultan incomprensibles por la falta de aplicación práctica.

Dentro de esta investigación, las convencionalidades ortográficas son consideradas como un subsistema de la lengua escrita, que incluye los aspectos visuales, sistemáticos y convencionales de la expresión

escrita, tales como la direccionalidad de la escritura, la segmentación de palabras, los fonemas polivalentes, el uso de la "h", los signos de puntuación, el empleo de mayúsculas, la acentuación, etc.

Así mismo se concibe a la lengua escrita como un conocimiento social y como un proceso complejo que no culmina dentro de la escuela primaria. Su dominio se extiende más allá de la escolaridad básica del sujeto. Por lo que conociendo el desarrollo del pensamiento infantil, los desaciertos ortográficos que el niño comete, deben ser considerados como naturales en el proceso de coordinar todos los aspectos que involucra la escritura.

Dentro de un contexto comunicativo se considera a las convencionalidades ortográficas como un aspecto secundario pero necesario de la lengua escrita.

Para analizar esta problemática se decidió por la opción de tesis, modalidad investigación de campo, la cual se realizó en dos fases: documental y de campo, la primera se inició en el mes de octubre de 1994 y la segunda en los meses comprendidos de abril de 1994 a junio de 1995, con los alumnos de segundo a sexto grado de la escuela primaria Justo Sierra, zona escolar 75 perteneciente al sector 3, ubicada en la colonia Bellavista de Cd. Reynosa, Tam.

El problema se refiere al área de español, eje temático, la lengua escrita, específicamente al aspecto de las convencionalidades ortográficas.

El trabajo documental fue realizado a través de la lectura analítica y elaboración de fichas bibliográficas de los sustentos teóricos, sobre los

cuales se fundamenta la investigación y que son: la Psicología Genética, la Psicolingüística Contemporánea y la Pedagogía Operatoria.

Respecto a la metodología, la investigación reúne las siguientes características: observacional, transversal, descriptiva, comparativa y evaluativa que serán explicadas en el capítulo correspondiente.

Con el propósito de fundamentar este trabajo, se pretende indagar de manera documental, si existe un proceso o modos de organización psicogenéticos por los que el niño atraviesa para dominar las convencionalidades ortográficas del sistema escrito y determinar la mejor manera de favorecerlo respetando el proceso evolutivo del pensamiento infantil.

El interés fundamental de la investigación reside en saber:

¿Los alumnos de segundo a sexto grado de la escuela primaria Justo Sierra emplean las convencionalidades ortográficas correspondientes al grado escolar que cursan ?

3. Justificación

El dominio del sistema de escritura integra un conjunto de habilidades lingüísticas que constituyen un instrumento para la comprensión de las demás áreas de conocimiento.

El empleo inadecuado de las convencionalidades ortográficas es un problema que se presenta incidentalmente en mayor o menor proporción en todos los grados de la escuela primaria y que suele

trascender a otros niveles educativos. De ahí el interés por profundizar en su análisis

Se considera importante que el alumno emplee las convencionalidades ortográficas al escribir a fin de que logre una comunicación efectiva en sus escritos. El hecho de no emplear adecuadamente las polivalencias, por ejemplo, da lugar al cambio de significado en lo escrito, no es lo mismo querer decir "Juan se va a cazar", que "Juan se va a casar" y estas confusiones suceden en la misma forma con el inadecuado uso de los signos de puntuación, la segmentación, la acentuación, empleo de mayúsculas, etc.

Determinar si los alumnos de la escuela primaria Justo Sierra emplean o no las convencionalidades ortográficas correspondientes a su grado escolar, nos permitirá:

En caso de emplearlas:

- 1). Ratificar la validez o funcionalidad de la práctica pedagógica existente: (planas, copiado, dictado, etc.)
- 2). Comprobar que las convencionalidades ortográficas sugeridas por el programa, corresponden en la práctica a las que emplean los niños en los diferentes grados escolares.

En caso de no emplearlas:

- 1). Demostrar que la práctica pedagógica existente al respecto (planas, copiado, dictado, etc) no es funcional, ni garantiza el aprendizaje de las convencionalidades ortográficas. Este resultado traería consigo implicaciones pedagógicas como un cambio en la concepción sobre la enseñanza de las convencionalidades ortográficas, en la actitud del docente, en las situaciones de aprendizaje en el aula, etc.

- 2). Permitiría a investigaciones que de aquí se desprendan:
- a). Proponer una reformulación o reacomodación de este aspecto de la lengua escrita en la currícula oficial.
 - b). Identificar y conocer cuáles son las convencionalidades ortográficas más empleadas, cuáles son las que causan mayor dificultad, etc.
 - c). Plantear la posibilidad de elaborar propuestas concretas de estrategias metodológico-didácticas,

De ello la importancia de comprobar si las convencionalidades ortográficas son o no empleadas en la escuela primaria.

Además de las expectativas anteriores, consideramos que esta investigación permitirá generar en los docentes de la escuela primaria regular, una nueva actitud que rompa el modelo tradicional que prevalece en la enseñanza de las convencionalidades ortográficas, permitiéndole favorecer los procesos psicolingüísticos del niño.

4. Objetivos

General:

1. Determinar si los niños de segundo a sexto grado de la escuela primaria Justo Sierra de Cd. Reynosa, Tam., emplean las convencionalidades ortográficas correspondientes al grado escolar que cursan.

Particulares:

- 1.1. Conocer el proceso que sigue el niño para dominar las convencionalidades ortográficas.

1.2. Proporcionar a los maestros de la escuela primaria Justo Sierra, de la zona escolar núm. 75, un fundamento teórico que les permita comprender el proceso que sigue el niño para acceder al uso de las convencionalidades ortográficas.

1.3. Analizar los contenidos curriculares del Plan y programas de estudio 1993 Educación Básica Primaria, referentes a las convencionalidades ortográficas de cada grado escolar.

1.4. Analizar comparativamente las convencionalidades ortográficas que señala el programa y las que utilizan los niños según su grado.

5. Hipótesis

Los alumnos de segundo a sexto grado de la escuela primaria Justo Sierra vespertina, no emplean las convencionalidades ortográficas correspondientes al grado escolar que cursan.

II. MARCO TEORICO

1. Consideraciones generales acerca de la teoría psicogenética

Para la realización de esta investigación, se tomaron en cuenta los estudios realizados por Jean Piaget postulados a través de la teoría Psicogenética. Esta teoría aborda el proceso de adquisición de los conocimientos y considera al niño como un sujeto activo frente al objeto de conocimiento, el cual se construye a través de diversas etapas y procesos.

La psicogenética explica como todos los individuos nacen con dos funciones biológicas que nombra **adaptación** y **organización**, a las que también se denomina *invariantes funcionales*. La primera de ellas supone un intercambio entre el individuo y su medio ambiente. Consiste en dos procesos complementarios: *asimilación*, que implica que el sujeto interactúe con el medio ambiente en función de sus estructuras y que abarca la incorporación de los elementos del ambiente a las estructuras mentales del sujeto, y la *acomodación*, que es la modificación de estas mismas estructuras para incorporar la nueva experiencia.

La segunda función, la *organización*, es una tendencia común a todas las formas vitales y es el proceso que estructura la información en elementos internos de la inteligencia. Se presenta a lo largo de toda la existencia del ser humano a través de etapas diferentes que se caracterizan cada una por distintas estructuras psicológicas antes de que se alcance la inteligencia adulta.

Así pues, se concibe el acceso al conocimiento a través de la interacción de estas dos invariantes funcionales que se complementan entre sí.

Por lo anterior, se concluye que la inteligencia no se hereda, sino que más bien se hereda la tendencia a organizar sus procesos intelectuales y a adaptarlos al medio ambiente de acuerdo a sus necesidades. **"La inteligencia implica una adaptación biológica, un equilibrio entre el individuo y su medio ambiente y una serie de operaciones mentales que permiten este equilibrio."**¹

De esta forma se realiza el proceso de adaptación-organización para dar paso a un tercer proceso llamado equilibración, el cual no es sino el resultado de la asimilación y la acomodación y que por lo general conduce al sujeto a una mejor adaptación al medio.

La psicogenética permite concebir al aprendizaje como un proceso de obtención de conocimientos, proceso que resulta de la propia actividad del sujeto, y que es producto de un conflicto cognitivo, es decir, cuando la presencia de un objeto no asimilable, obliga al sujeto a modificar sus esquemas de asimilación y por tanto a realizar un esfuerzo de acomodación.

Esta misma teoría nos indica que para que se de el aprendizaje han de intervenir cuatro factores: maduración, experiencia, transmisión social y equilibración, llamado también de autorregulación. Estos factores son fundamentales en el desarrollo de las estructuras cognitivas, en tanto existen en permanente interacción.

1. GINSBURG, H. y S. Opper, Piaget y la teoría del desarrollo intelectual, p. 23

Es innegable la importancia del primer factor pues la maduración del sistema nervioso en el proceso de desarrollo del individuo abre nuevas posibilidades de efectuar acciones y adquirir conocimientos.

"Para asimilar y estructurar la información proporcionada por el ambiente, el sujeto necesita de algunas condiciones fisiológicas que se denominan factores de maduración; ellos hacen posible la intervención de los otros factores que contribuyen al proceso de aprendizaje."²

Algunos conocimientos han de derivarse no solo de la maduración neurológica, sino también de la experiencia, es decir del actuar sobre objetos físicos y de esta forma realizar abstracciones de los mismos.

Por ello el segundo factor, implica la acción física que el niño ejerce directamente sobre los objetos y fenómenos de su entorno, para abstraer sus propiedades y conocerlos, así como la experiencia lógico-matemática que consiste a su vez en actuar sobre los objetos, pero abstrayendo las relaciones de dependencia que se han generado sobre ellos.

Para que el sujeto aprenda es necesario además de la maduración y la experiencia, la transmisión social.

Este tercer factor se genera, porque el individuo actúa en un mundo de sujetos y está en continua interacción con ellos. Las interacciones o coordinaciones interindividuales que surgen de este intercambio, le permiten cada vez más descentrarse de sus propias acciones individuales en pos de estructuras más equilibradas de cooperación.

2. GINSBURG, H. op.cit. p. 60

"Ciertamente, la transmisión social del conocimiento promueve el desarrollo cognoscitivo. Pero una vez más, la transmisión social no es suficiente. A menos que el niño esté preparado, para comprender la información que se le vincula, la transmisión social no será eficaz. Otra manera de decir esto es que para recibir información, el niño debe poseer ciertas estructuras cognoscitivas con las que él puede asimilar".³

El cuarto factor denominado *equilibración*, tiene como función equilibrar la maduración, la experiencia y la transmisión social. Concilia las aportaciones de la maduración de los objetos físicos y de la experiencia social con la construcción de las estructuras. Además en todo acto de conocimiento, el sujeto es un ser activo, y al enfrentarse a un conflicto cognitivo habrá de confrontar sus estructuras y tender hacia un equilibrio de las mismas. La equilibración es por tanto un proceso activo.

Se puede concluir que el aprendizaje no se da en forma lineal, ya que éste depende no solamente de las estructuras mentales que el sujeto posea, sino también de las oportunidades de desarrollo que se le brinden.

Así entonces es necesario aclarar que para propiciar el aprendizaje resulta imprescindible conocer la etapa de desarrollo intelectual en la cual se encuentra el niño.

Piaget divide el desarrollo intelectual en cuatro períodos: el sensoriomotor, el preoperacional, el de las operaciones concretas y el de las operaciones formales. A continuación se hará una breve descripción de cada uno de ellos, destacando el período de las operaciones concretas por abarcar este estadio a los sujetos involucrados en esta investigación.

3. *Ibidem*, p. 161

Período sensoriomotor

Comprende desde el nacimiento hasta los 24 meses, se concibe como una etapa anterior al lenguaje y al pensamiento propiamente dicho.

Se caracteriza por el establecimiento de esquemas reflejos. Conforme va desarrollándose, se aprecian nuevos esquemas de acción (sensaciones y movimientos propios), también se advierten principios de asimilación reproductora de orden funcional (chupar, tirar, etc.). Se inicia también la asimilación generalizadora y se extienden los esquemas de acción. Se observa en este período el inicio de la asimilación de reconocimiento (se está en posibilidad de discriminar situaciones). Es el comienzo de la anticipación, la simbolización y la coordinación de esquemas.

Período preoperatorio

Comprende de los 2 a los 6 años aproximadamente. Junto con la posibilidad de realizar representaciones elementales, el sujeto empieza a hacer uso de la evocación y de la anticipación.

Se inicia el uso de la lógica elemental, por lo que se puede hablar de la aparición del pensamiento irreversible, es decir el pensamiento del niño sigue en una sola dirección lo que no le permite dar marcha atrás, por ejemplo, el niño no está en posibilidades de comprender que sigue habiendo la misma cantidad de líquido, aún cuando se traspase a un recipiente más angosto.

En esta etapa se establece la función semiótica, por lo que el niño está en condiciones de comunicarse verbalmente e iniciar el uso de la escritura elemental.

El uso del lenguaje le permitirá al niño adquirir una progresiva interiorización mediante el empleo de signos verbales, sociales y transmisibles oralmente. Otra característica importante es el marcado egocentrismo intelectual .

Período de las operaciones concretas

Se sitúa entre los 6 y los 12 años aproximadamente. Se advierten cambios importantes en cuanto a la socialización y a la objetivación del pensamiento.

En este período inicia la interiorización progresiva de las representaciones, es decir, el niño está en posibilidad de trabajar con transformaciones. Al mismo tiempo es capaz de coordinar diversos puntos de vista y obtener conclusiones, por lo que se puede hablar del inicio de las operaciones lógicas.

"En esta etapa el niño se hace más capaz de mostrar el pensamiento lógico ante los objetos físicos. Una facultad recién adquirida de reversibilidad le permite invertir mentalmente una acción que antes solo había llevado a cabo físicamente. El niño también es capaz de retener mentalmente dos o mas variables cuando estudia los objetos y reconcilia datos aparentemente contradictorios"

4

Se puede hablar de un razonamiento lógico concreto: inductivo y deductivo. También en este período aparece el pensamiento *reversible*, es decir, se está en capacidad de realizar acciones mentales que antes solo realizaba físicamente.

4. LABINIWICZ, Ed, "Introducción a Piaget", p. 86

Se considera que el niño está en posibilidades de adquirir las nociones de *cantidad de líquido* (la cantidad de líquido no cambia por la forma de su recipiente); *peso*, (una bola de plastilina pesa lo mismo aún cuando su forma sea alargada o aplanada); *número* (el número no cambia aunque los objetos sean reorganizados); de realizar operaciones aritméticas elementales y nociones de *espacio, tiempo y velocidad*.

También es en esta etapa en donde se advierte la afirmación de la función semiótica, es decir se está en capacidad de aprender el manejo y uso de los signos, por lo que el niño está en posibilidades de enriquecer el lenguaje y usarlo para comunicarse socialmente.

Período de las operaciones formales

De los 12 a los 16-18 años aproximadamente. En este período aparece el pensamiento formal. El adolescente está en posibilidades de manejar el método científico y presenta un conocimiento más objetivo de la realidad. Su razonamiento le permite también una posibilidad combinatoria y una concepción de lo posible.

2. Aportaciones teóricas de la psicolingüística contemporánea

Los estudios realizados por Emilia Ferreiro, Margarita Gómez Palacio y colaboradores, publicados por la Dirección General de Educación Especial en varios documentos como "El niño preescolar y su comprensión del Sistema de Escritura", (1979) "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita" (1982 "Estrategias Pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura" (1986),

ponen de manifiesto la importancia de conocer el proceso que sigue el niño para acceder al sistema de escritura, así como analizar la competencia lingüística y el proceso a través del cual llega a comprender que la lengua escrita es un sistema artificial lleno de arbitrariedades e irregularidades.

Para ello es indispensable reconocer el proceso análogo entre la creación de la escritura y el proceso de adquisición de ésta.

Partiendo de este supuesto, se admite que el uso de instrumentos entre los hombres, el realizar tareas conjuntas desarrolló la necesidad de comunicación. El hombre después de satisfacer sus necesidades básicas y perfeccionar sus técnicas para adquirir alimentos fue creando utensilios cada vez más complejos y con ello desempeñando funciones nuevas. Es decir que el trabajo propició la necesidad de comunicación y por ende la aparición del lenguaje.

Con el trabajo y el lenguaje, el hombre fue adquiriendo mayor capacidad cognoscitiva, lo que ocasionó la especialización cerebral y el desarrollo de los sentidos.

La adquisición de la conciencia y la capacidad de abstracción estimularon el trabajo y el lenguaje que continuamente alcanzaban mayores niveles de desarrollo.

La aparición de la escritura está asociada íntimamente a la necesidad de registrar y este hecho histórico está plenamente identificado en la evolución de la escritura de los niños.

En un primer momento el niño realiza dibujos para representar algo, no hace diferencia entre dibujo y escritura, posteriormente va descubriendo que existe una relación sonoro-gráfica y es a través de esa

relación que descubre una sistematización entre los elementos de la escritura y los elementos del habla. Esta sistematización es necesaria para poder vincular la escritura con el sistema de la lengua.

Sin embargo el llegar a la correspondencia grafofonética no es el punto culminante de la alfabetización del niño, pues aún le queda largo camino por recorrer.

"Aprender las convenciones ortográficas implica mucho más que la simple correspondencia entre fonemas y grafema. Implica descubrir y manejar las excepciones en la correspondencia -como las polivalencias b-v, z-s-c, y-ll, r-rr, c-q, el uso de h, etc. hasta dominar finalmente la convencionalidad, que determina el uso sistemático de cada una de las grafías"⁵

La lengua escrita concebida como un objeto de conocimiento y con una función social que es la de comunicar, posee características propias diferentes a las de la lengua oral. Ambas comparten vocabulario y formas gramaticales pero su función es diferente por lo que requieren de construcción y estilo particular.

Para que el niño llegue al dominio de la lengua escrita, con sus arbitrariedades, irregularidades, principios y reglas que lo rigen Yetta Goodman, en su libro "El desarrollo de la escritura en niños pequeños", sostiene que es necesario que los niños descubran y controlen los siguientes principios: *funcionales, lingüísticos y relacionales*.

1.- *Funcionales*: Son desarrollados a medida que el niño resuelve el problema del cómo y para qué escribir. Si el niño encuentra un significado, la escritura cotidiana será una necesidad.

⁵ GOMEZ P., Margarita. Estrategias Pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura, p. 91

2.- *Lingüísticos*: Son aplicados a medida en que el niño descubre la organización del lenguaje escrito; incluyen el descubrimiento de las reglas grafonéticas, ortográficas sintácticas, semánticas y pragmáticas del lenguaje escrito.

"Los niños llegan a darse cuenta que el lenguaje escrito se organiza de una manera convencional. Aprenden que el lenguaje escrito toma ciertas formas, va en una dirección particular y, si es alfabético, tiene convenciones ortográficas y de puntuación. No hay sistema ortográfico en el sistema oral, de modo que este aspecto del lenguaje escrito es un sistema totalmente nuevo que el niño comienza a entender. Llega también a darse cuenta que el lenguaje escrito tiene reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas que en algunos casos pueden ser similares al lenguaje oral pero en otros casos son diferentes".⁶

3.- *Relacionales*. Son desarrollados en la medida en que el niño descubre la significación de lo escrito.

Con fundamento en los anteriores principios y basándose también en los estudios realizados por Margarita Gómez Palacio en "Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura" (1986), se afirma que el sistema de escritura, se conforma por aspectos **grafonéticos, ortográficos sintácticos y semánticos**.

Para esta autora el análisis grafonético consiste en la decodificación de las palabras emitidas en unidades sonoras más simples y en transcribirlas a signos escritos.

6. GOODMAN, Yetta." El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños", En UPN, Desarrollo lingüístico y currículum escolar, p.65

Las convencionalidades ortográficas se refieren a los aspectos visuales, sistemáticos y convencionales de la expresión escrita; el aspecto sintáctico abarca las reglas que rigen el orden y la secuencia de palabras y oraciones; el aspecto semántico se relaciona con los conceptos, vocabulario y conocimientos relativos al tema del texto.

Es necesario a partir de estas consideraciones resaltar la importancia de comprender que antes de manejar el sistema de escritura, el niño habrá de descubrir la funcionalidad, organización y especialmente que la escritura remite a un significado.

En este proceso evolutivo y gradual que sigue el niño para consolidar el manejo del sistema de escritura, pone a prueba hipótesis, explora, ensaya, construye, reconstruye y comete errores de los cuales aprende.

"Los niños van aplicando sus estrategias a lo largo de un proceso evolutivo de conceptualización ortográfica que se van modificando, reconstruyendo, inventando, como reflejo del camino cognoscitivo que sigue hasta conseguir el uso convencional del grafismo"⁷

Una de las dificultades que implica consolidar el sistema de escritura es el manejo de las convencionalidades ortográficas, conceptuadas como el uso correcto de letras, espacios entre palabras, signos de puntuación, mayúsculas, excepciones entre la correspondencia grafofonética (como las polivalencias). El niño resuelve éstas a medida que va atravesando por ciertas etapas de desarrollo:

7. GOMEZ P, Margarita. Op Cit. p. 92

por lo que no puede aceptarse que las convencionalidades se aprendan solo por transmisión social. Es decir, su aprendizaje implica un descubrimiento. " **el niño aprende lo que es una regla gracias a sus encuentros, afortunados y fallidos, con los seres humanos de su entorno. Solo así podrá comprender cuando se le diga "ocurre así por que así es la regla"**

Distintos autores han escrito sobre las diversas etapas en las que los niños acceden al uso y manejo de las convenciones ortográficas.

Daniel Cassany, en su libro "Describir el escribir" (1989), establece dos procesos dentro de las habilidades de la expresión escrita: los procesos simples y mecánicos y los procesos mentales superiores.

Dentro de los procesos básicos o mecánicos agrupa el reconocimiento de los signos gráficos, la segmentación de palabras y frases y la aplicación correcta de las reglas gramaticales, etc.

Dentro de los procesos más complejos que requieren expresión, memoria y creatividad se encuentran: seleccionar la información para el texto, planificar su estructura, crear y desarrollar ideas, buscar un lenguaje compartido con el lector.

Además el mismo autor sostiene que el conocimiento no se adquiere solamente por transmisión del saber adulto, sino que se adquiere por construcción del niño y que este proceso constructivo lo va acercando cada vez más a las reglas del sistema.

8. PASSMORE, John. "Enseñanza de la comprensión" en : UPN. Desarrollo lingüístico y currículum escolar. Antología, p. 27

Estas reglas no son del todo manifiestas, es decir tienen que ser descubiertas a través de un largo proceso de elaboración.

Distefano y Hagerty, citados por Cassany en su libro "Describir el escribir", distinguen cinco etapas en el proceso de adquisición de signos y reglas ortográficas.

Estas etapas son:

1.- *Precomunicativa*: se reconoce el uso de los signos del alfabeto para representar palabras, aún cuando no se tiene ningún conocimiento de la correspondencia grafofonética.

2.- *Semifonética*: descubrimiento de la representación de sonidos y escritura de palabras con una, dos o tres letras. En esta etapa una letra puede representar más de un sonido o sílaba.

3.- *Fonética*: se representan sistemáticamente todos los sonidos de la palabra, aún y cuando cada sonido se represente con una o más letras.

4.- *Etapa transitoria*: existe más apoyo en la memoria visual y en la analogía morfológica que en la fonética. En esta etapa se inicia el uso de algunas reglas ortográficas comunes.

5.- *Etapa final*: Se adquiere el sistema ortográfico y se está en capacidad de reconocer las formas incorrectas. Se hacen generalizaciones y predicciones.

Ahora, citando a varios autores referiremos en qué etapa se encuentra el niño preparado para adquirir las convencionalidades ortográficas :

Luis Not, nos explica en su libro: "Las pedagogías del conocimiento" (1983) "la aparición del punto coincide con el

descenso del período del egocentrismo, mientras que la aparición de la coma, hacia el fin de ese período....". 9

Por su parte, Ana Teberosky y Emilia Ferreiro, en "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño" (1986), afirman: "En el comienzo de la enseñanza escolar los primeros en aparecer son el punto y los signos de pregunta y de exclamación ...". 10

Mientras tanto, Smith en su libro "La comprensión de la lectura" (1983) sostiene que " la puntuación puede aprenderse sólo a través de la lectura y escritura ya que no existen diccionarios de puntuación que confirmen lo correcto".11

El mismo autor refiere que otros signos como: acentos, mayúsculas, etc., se usan hasta que el niño comprende su función. Es decir el niño necesita descubrir que estos signos facilitan la comprensión de un texto y asegura que su dominio requieren de mayor tiempo.

En "El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños", Yetta Goodman afirma que el aprendizaje de las letras para la representación convencional de los sonidos se da en la medida que se ponen a prueba hipótesis sobre el funcionamiento del sistema gráfico, a través de un proceso evolutivo y gradual. Y que de este mismo modo, se accede a la convencionalidad de mayúsculas, minúsculas, puntuación y segmentación de palabras.

9. PASSMORE, John., Filosofía de la enseñanza. en UPN "Desarrollo Lingüístico y Currículum escolar p. 34

10. FERREIRO, E. y A. Teberosky, "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. p. 71

11. SMITH, Frank. Cit. por Gómez P., Margarita Loc. cit. p. 92

Es necesario mencionar que la segmentación de palabras corresponde exclusivamente a la lengua escrita y que no se reconoce equivalente en la cadena oral.

Al hablar no se manifiestan estos cortes y por lo tanto los niños al comenzar a escribir no efectúan tales separaciones. Resulta así comprensible que para efectuar la segmentación se requiera de un nivel de reflexión metalingüístico al que el niño no accede inmediatamente, por lo que los desaciertos que al respecto se presenten deben ser considerados como naturales.

Para finalizar, se considera necesario a manera de resumen citar a Margarita Gómez Palacio cuando afirma:

" Los niños progresan más en un salón donde se realizan múltiples y variadas actividades de escritura con sentido, que en otro donde la escritura se enseña en forma mecánica sin que ésta se emplee para satisfacer necesidades reales. "12

3. La Pedagogía Operatoria

Se sabe que en la escuela regular se enfatiza el que los alumnos adquieran conocimientos y hábitos sociales, pero se le resta importancia al proceso necesario para la construcción de éstos, se pone demasiado interés en que el niño "responda correctamente", antes de interesarse de que sea capaz por sí solo de elaborar respuestas.

Rara vez el conocimiento se somete a una confrontación con la realidad. Generalmente lo dicho por el maestro adquiere un carácter de

12. GOMEZ P., Loc. cit. p. 91

validez . La enseñanza recibida se aprovecha en una mínima parte, porque el individuo es incapaz de reconocer ante un problema determinado la similitud de datos concretos con los conocimientos teóricos aprendidos en las clases.

En el caso de las convencionalidades ortográficas, éstas son transmitidas a los alumnos en forma de reglas, muchas de las cuales son mecanizadas. Casi nunca se favorece su aplicación en situaciones reales de comunicación.

Se han realizado innumerables investigaciones que pretenden contribuir al mejoramiento de los sistemas de enseñanza. En ellos se utilizan las aportaciones de la Psicología en la práctica pedagógica, partiendo de la toma de conciencia de la problemática cotidiana de la escuela y de las innumerables enseñanzas que de ella se derivan.

De esta manera surge la Pedagogía Operatoria que es el resultado de la experiencia práctica y de las reflexiones teóricas en un intento de unión de ambos aspectos, tanto en la práctica en las aulas como en la explicación de sus principios.

La Pedagogía Operatoria permite considerar que el conocimiento que no es construido o reelaborado por el individuo, no es generalizable, sino que permanece ligado sólidamente a la situación en que se aprendió, sin poder ser aplicado a contenidos diferentes.

De acuerdo con lo anterior es deducible que en la escuela primaria, el conocimiento verbal de los acentos, de las comas, el uso de mayúsculas o signos de puntuación, es decir el manejo de las convencionalidades, no supone en modo alguno la posibilidad de aplicarse en todas las situaciones en que sea necesario; la comprensión

y la aplicación de las reglas son el resultado de un largo proceso de pensamiento del cual constituyen el eslabón final.

En base a lo ya expuesto se considera que para cuando el niño hace uso de las convencionalidades ortográficas ha recorrido un largo proceso en el que ha sido necesario rechazar muchas hipótesis que a modo de errores contribuyen a la construcción de ese conocimiento.

Tanto el proceso constructivo, como los desaciertos, son elementos necesarios para acceder al conocimiento, y querer suprimirlos es intentar eliminar un recorrido necesario para llegar a un fin.

Los trabajos que se han realizado sobre la generalización del aprendizaje y su aplicación a la escuela constituye los que se denomina *Pedagogía Operatoria*.

.."Se basan esencialmente en el desarrollo de la capacidad operatoria del individuo que le conduce a descubrir el conocimiento, como una necesidad de dar respuesta a los problemas que plantea la realidad y que provoca la escuela, para satisfacer las necesidades reales, sociales e intelectuales de los alumnos."¹³

Tomando en cuentas estas consideraciones, es necesario dejar claro el rol que desempeñan tanto el alumno como el maestro.

Al docente corresponde propiciar situaciones que le sean favorables al niño, en el que se creen conflictos que el alumno intente resolver, para que en la medida de sus momentos evolutivos construya su conocimiento.

13. MORENO, Monserrat. "Problemática docente" En: UPN Teorías del aprendizaje, p. 378

Es necesario propiciar en el niño experiencias que le ayuden a construir su propio conocimiento, pero antes que todo, dejar de lado la concepción tradicional en la que al alumno únicamente se le considera como receptor de conocimientos y aceptar que un niño es un sujeto activo que no solo define sus propios problemas sino que además construye espontáneamente los mecanismos para resolverlos, es decir, que un alumno es :

..."Un ser activo, que estructura el mundo que le rodea a partir de una interacción permanente con él; actúa sobre los objetos- físicos y sociales-y busca comprender las relaciones entre ellos elaborando hipótesis, poniéndolas a prueba, rechazándolas o aceptándolas en función de los resultados de sus acciones. Así va construyendo estructuras de conocimiento cada vez más complejas y estables."¹⁴

En su camino por descubrir las convencionalidades ortográficas, el niño requiere realizar ensayos y construir hipótesis en las que muchas veces habrá de equivocarse. Ya que sus estructuras cognitivas son diferentes a las de un adulto y por consiguiente es necesario comprender estos tropiezos y considerarlos "errores constructivos" puesto que éstos le ayudarán a encontrar la respuesta correcta.

Así en esta construcción-reconstrucción, paulatinamente logrará acceder al objeto de conocimiento.

En esta misma línea:

" ...El aprendizaje supone una comprensión (cada vez más amplia) de los objetos que se asimilan, de su significado, de sus relaciones, de su aplicación, de su utilización.

14.. GOMEZ P., Margarita, Op. cit. p. 89

Quiere decir que el actor principal es el sujeto mismo que actúa sobre la realidad y la hace suya en la medida que la comprende y la utiliza para adaptarse mejor a las exigencias del medio.¹⁵

Por lo tanto será el docente a quien corresponda propiciar como ya se dijo anteriormente:

"...actividades concretas que lleven al alumno a recorrer todas las etapas necesarias en la construcción de un conocimiento, contrastando continuamente los resultados que el niño obtiene o las soluciones que propone con la realidad y con las opiniones o soluciones encontradas por los demás niños, y creando situaciones -contraste- que obliguen al niño a rectificar sus errores cuando éstos se produzcan."¹⁶

Dentro de la escuela regular aún prevalece la concepción de que la construcción de conocimientos por parte del niño es una pérdida de tiempo, por lo que éstos tienden a transmitirse directamente, ya elaborados.

De esta forma se pretende ahorrar tiempo, aunque no hay construcción ni aplicación práctica. Estos conocimientos tan solo servirán para obtener una calificación o para aprobar un examen.

Es necesario superar estas concepciones. Una alternativa posible, es dejar que los niños formulen sus propias hipótesis, anticipaciones y predicciones.

Hay que permitirles además verificarlas y ponerlas a prueba a través de sus experiencias y confrontaciones con sus compañeros.

15. SEP. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, p. 34-35

16. MORENO, Monserrat, op. cit. p. 381

También es importante considerar que no se dan saltos bruscos en el aprendizaje y que todos los niños siguen una misma conceptualización.

No todos los alumnos avanzan a un mismo ritmo. Por lo tanto resulta necesario proponer actividades concretas que los lleven a recorrer los diferentes momentos evolutivos y las distintas conceptualizaciones que muestran en la adquisición y manejo de las convencionalidades ortográficas.

III. MARCO REFERENCIAL

En este capítulo se hace una descripción del contexto en que se llevó a cabo la presente investigación sobre las convencionalidades ortográficas.

1. Contexto curricular

La educación en México está reglamentada jurídicamente por el artículo 3° constitucional y la Ley General de Educación.

El artículo 3° constitucional destaca la obligatoriedad, laicidad y gratuidad en las escuelas, mientras que la Ley General de Educación regula la educación que imparte el Estado, Federación, Entidades y Municipios, así como todos los organismos privados y descentralizados que intervengan en el proceso educativo.

Es a partir del presente ciclo escolar que es puesto en marcha para todos los grados la aplicación del Plan y Programas de estudios Primaria 1993.

En el Plan de estudios 93, el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita, poniéndose de manifiesto el enfoque comunicativo del español.

El cambio primordial que se advierte en la enseñanza del español se ubica en la eliminación del enfoque formalista cuyo énfasis se situaba en el estudio de las nociones de lingüística y en los principios de gramática estructural.

Otro cambio importante es la sugerencia de dedicar más tiempo a la enseñanza del español para asegurar que los niños logren una

alfabetización firme y duradera, en primero y segundo grados se sugiere dedicar el 45 % y de tercero a sexto grados, el 30%, pero sin dejar de vincularse con otras áreas.

Curricularmente el manejo de las convencionalidades ortográficas se ubica dentro del nuevo Plan y Programas de estudio 1993, en la asignatura de Español y corresponde al eje temático de la Lengua Escrita .

2. Contexto geográfico

La investigación se llevó a cabo en los meses de abril a junio de 1995 con los alumnos de segundo a sexto grado de la escuela primaria Justo Sierra vespertina, de la zona escolar 75, correspondiente al sector 3 de esta ciudad de Reynosa, Tam.

Esta institución ocupa el mismo edificio de la Escuela Lauro Aguirre matutina desde el año de 1974, a la fecha atiende a 174 alumnos que provienen de colonias aledañas a la escuela y otros de la periferia de la ciudad.

Este centro escolar está formado por dos edificios de dos pisos, y cuenta con dos oficinas para direcciones (matutina y vespertina), sanitarios para los alumnos y maestros y 12 aulas, de las cuales solo se utilizan 8 como salones, poco espacio para áreas verdes, canchas deportivas techadas que a la vez fungen como auditorio, un foro y espacio para varios.

La escuela Justo Sierra se localiza en la colonia Bellavista, esta colonia pertenece a la ciudad de Reynosa, que es la principal localidad

del municipio, ya que es aquí donde se concentran las actividades comerciales y de servicios de toda la región.

Ciudad Reynosa es uno de los 43 municipios del estado de Tamaulipas, cuya capital es ciudad Victoria, entidad geográficamente dividida en cinco zonas. Una de ellas es la franja fronteriza a la cual pertenece Reynosa.

El municipio de Reynosa, se ubica en la zona norte del estado, a 98' 17" de longitud oeste. Tiene una extensión territorial de 2961.26 Km que representan el 3.71% del total del estado. Sus límites colindan al norte con los Estados Unidos de Norteamérica por medio de la línea divisoria natural que es el Río Bravo, al sur con el municipio de Méndez, al este con el municipio de Río Bravo y al oeste con el municipio de Gustavo Díaz Ordaz y el estado de Nuevo León. Su población es de 282,667 habitantes según datos del XI censo de población y vivienda proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

Reynosa ejerce mucha atracción para las personas que desean cruzar a Estados Unidos y que, al no lograrlo permanecen temporalmente en la ciudad, este fenómeno provoca que exista gran cantidad de población flotante que busca acomodo para sus hijos en las escuelas de la localidad.

La colonia Bellavista limita al este y al sur con la colonia Rodríguez, al oeste con las colonias Ayuntamiento y Longoria, y al norte, con el centro de la ciudad. La característica especial de esta colonia es que está dividida por el canal Anzaldúas.

Cuenta con los siguientes servicios:

Urbanos: Agua potable, drenaje, electrificación, teléfono, servicio postal, telégrafo, fax, transporte colectivo y pavimentación de algunos de sus sectores.

Educativos: Escuela Primaria Profr. Lauro Aguirre (turno matutino), Escuela. Primaria Justo Sierra (turno vespertino, labora en el edificio de la escuela Lauro Aguirre), Centro de atención psicopedagógico de educación preescolar, Centro Psicopedagógico núm. 2, guardería del IMSS y una guardería y jardín de niños particular.

Salud: Se localiza el ISSSTE y se encuentran también numerosos consultorios de médicos especialistas particulares.

Comerciales: gasolinería, imprenta, florería, talleres eléctricos y mecánicos, estéticas, panaderías, planta purificadora de agua, farmacias, puestos ambulantes, etc.

Recreativos : La plaza Benito Juárez y la Arena Coliseo.

3. Marco de referencia escolar

Como toda institución educativa, la Escuela Justo Sierra vespertina presenta una organización piramidal, su planta docente está formada por un director, 8 maestros de grupo, uno de apoyo pedagógico y un intendente.

En esta institución en el ciclo escolar 94-95 se atendieron a 174 alumnos provenientes en su mayoría de las colonias: Bellavista, Longoria, Rodríguez, Rancho Grande, Las Lomas y Cavazos.

Como característica importante se advierte el gran movimiento estadístico de altas y bajas durante el ciclo escolar, esto debido a que en su mayoría los alumnos provienen de otras localidades, así como hijos de personas que emigraron a esta ciudad con la esperanza de cruzar a Estados Unidos por lo que una vez logrado su objetivo, los alumnos son dados de baja.

Esta escuela como otras que laboran en sectores céntricos y en el turno vespertino, presenta escasez de alumnos y lucha por conservar su planta de maestros, sin embargo a pesar de los esfuerzos, en los grupos se advierten pocos alumnos, aunque en el registro de inscripción se consignan más.

Estructuralmente, el director encabeza la jerarquía social interna, es quien organiza, planifica y asigna comisiones.

Es el responsable del funcionamiento de la institución, se le considera el lazo de unión entre los maestros y el supervisor escolar, además de la función administrativa, el director entabla relaciones con el Comité de la Sociedad de Padres de Familia para efectuar mejoras de tipo material al edificio escolar y llevar a cabo eventos organizados por la supervisión escolar así como festivales tradicionales (día del niño, de la madre, etc.)

..."Cada director organiza con base en el reconocimiento de la situación material de ella, a su conocimiento sobre aquello que le corresponde como director y a los propios intereses laborales y personales en su carrera"¹

1. AGUILAR, Citlali. "La definición cotidiana del trabajo de los maestros"en: UPN "Problemas de educación y sociedad en México "p. 138

En el orden jerárquico le siguen los maestros de grupo, quienes además de cumplir su función docente realizan labores de tipo administrativo: llenado de boletas , registros de inscripción, de asistencia y avance programático, asisten a reuniones convocadas por la supervisión escolar en la que planifican las actividades curriculares, y participan en eventos convocados por ésta (concursos, talleres pedagógicos, etc.).

Se pudo observar que entre ellos existe interrelación docente-docente, su disposición y ánimo para realizar la investigación puso de manifiesto que sus relaciones son de amistad y compañerismo, ya que en ocasiones en que alguno de ellos no llega, por tener alguna comisión en otro centro de trabajo, los alumnos no se retiran , sino que otro docente se hace cargo ellos, dándoseles clase en la misma aula.

En el plano político son maestros con las mismas inquietudes y aspiraciones políticas que en otros centros educativos: participan sindicalmente a nivel delegacional, ya sea dentro del comité o en alguna comisión derivada del mismo.

Como la mayor parte de los docentes que laboran en el turno vespertino, los profesores de esta escuela trabajan en dos instituciones, ya sea por tener doble plaza o por desempeñar su comisión en otro nivel.

Este hecho parece afectar el rendimiento académico, pues llegan de otro centro escolar justo a la hora , en ocasiones con un poco de retraso y con el paso de la jornada se les advierte cansancio, además durante el tiempo de esta investigación se registraron altas temperaturas lo que también influyó en el ánimo tanto de alumnos como de maestros.

Con la dirección escolar se cumplen otras tareas, aparte de la responsabilidad de los alumnos, comisiones como la guardia semanal, actos cívicos, ceremonias y festejos además de auxiliar a la sociedad de padres de familia en acciones a favor de la escuela.

"Las necesidades y prioridades de cada escuela se traducen en tareas para los maestros. Esas necesidades y prioridades comprenden las actividades necesarias para fomentar y/o mantener las relaciones con la comunidad y con la supervisión."²

Esta normatividad cobra vigencia en la organización académica en la que la enseñanza del español ocupa un lugar prioritario, tales como lo indican los documentos rectores del trabajo docente.

En el orden jerárquico de relaciones, los alumnos ocupan el último lugar al establecerse los procedimientos recurrentes y repetirse rutinas, así como cumplir con las normas establecidas en la institución escolar: horario de entrada y salida, asistencia, uniforme, higiene personal, útiles escolares, higiene del salón así como del edificio escolar.

La mayoría de ellos proviene de familias de escasos recursos, y el hecho de que asistan a la escuela desde colonias retiradas, implica gastos mayores, por lo que en ocasiones no cumplen con el material escolar requerido por los maestros.

Con respecto a los padres de familia, éstos mantienen buenas relaciones con los maestros y el director de la escuela, cooperan en las actividades organizadas por ellos, aunque la mayoría es de bajos

2. AGUILAR, Citlali, Op. Cit. p. 140

ingresos, colaboran en los eventos programados en la escuela como competencias deportivas muestreos de rondas, concursos, etc, o para mejoras materiales de la misma.

IV. METODOLOGIA

1. Características de la investigación

La presente investigación abarcó dos etapas: **documental y de campo**. Para la *fase documental* se consultaron las fuentes consignadas en el apartado correspondiente a la bibliografía. Se elaboraron fichas de trabajo: de resumen, síntesis y textuales, las cuales fueron consultadas continuamente, a lo largo de la elaboración del documento para sustentarlo teóricamente.

Esta fase abarcó además, la revisión del Plan y programas de estudios 1993 para la Educación Primaria, a fin de examinar las convencionalidades ortográficas que propone deben ser usadas por los niños en los grados de segundo a sexto.

La *fase de campo* consistió en la aplicación de una estrategia metodológica-didáctica, en el ambiente escolar de la Escuela Primaria Justo Sierra, turno vespertino de la ciudad de Reynosa, Tam.

Esta fase tuvo las siguientes características:

Es un estudio observacional ya que en la aplicación del instrumento "Escribano Cuentón", se observó cómo los alumnos interpretaron el texto y escribieron el cuento que se les solicitó; asimismo se observaron las características del trabajo docente y las prácticas escolares.

Es transversal, por que el instrumento seleccionado se aplicó en una sola ocasión a los sujetos de estudio.

Al comprender la descripción, registro, análisis e interpretación de la producción de textos de los niños se constituye en un estudio descriptivo.

Es comparativo, ya que se cotejaron las convencionalidades ortográficas que se usaron en la redacción del texto elaborado por el niño.

También se compararon las convencionalidades ortográficas demandadas entre un grado y otro de acuerdo al Plan y programas de educación primaria.

Es evaluativo debido a que la competencia en el uso de las convencionalidades ortográficas por parte de los niños, se realizó en función de la normatividad propuesta por el Plan y programas de educación primaria.

2. Población

Se seleccionó la población en base a la técnica del muestreo no probabilístico de tipo intencional o selectivo. Como su nombre lo indica, esta técnica no selecciona a las unidades de análisis en forma aleatoria o al azar, sino que permite al investigador determinar quienes serán los sujetos estudiados.

Los criterios para la selección de la escuela fueron en base a que :

*El equipo de investigación se conformó por cuatro docentes que laboran en el turno matutino, por lo que resultaba imprescindible realizar la investigación en una escuela primaria del turno vespertino.

*El hecho de laborar en diferentes municipios planteó la necesidad de buscar una escuela céntrica y de fácil acceso.

*En esta escuela se realizó la investigación sobre la omisión de grafías al redactar textos y que sirvió de base al presente estudio.

*Se eligió una escuela donde las buenas relaciones, disponibilidad y apertura facilitarían este trabajo de investigación.

Se tomaron como sujetos de estudio los alumnos con las siguientes características:

- ser alfabéticos,
- ser alumnos de segundo a sexto grado.

Se excluyeron los alumnos de primer grado por considerar que éstos se encuentran en proceso de adquisición de la lengua escrita y no de consolidación.

Del total de 174 alumnos que conforman la escuela primaria Justo Sierra vespertina, la población elegida fue de 150.

La población estudiada de segundo a sexto grado, quedó distribuida de la siguiente manera, como lo muestra el cuadro Núm. 1:

Cuadro Núm 1
DISTRIBUCION DE LA POBLACION ESTUDIADA

GRADO	GRUPO	ALUMNOS
2°	A	22
3°	A	35
4°	A	18
4°	B	18
5°	A	19
5°	B	16
6°	A	22
TOTALES		150

3. Técnicas empleadas e instrumento seleccionado

En la fase documental de la investigación se utilizaron fichas de registro bibliográfico y de trabajo documental, como instrumentos para aplicar la técnica de análisis documental clásico. Esta técnica proporciona una serie de reglas para interpretar textos a partir de procedimientos formales derivados de métodos lógicos como el análisis y la síntesis.

Para la investigación de campo las técnicas que se emplearon fueron: la observación grupal y la redacción individual de textos elaborados por los niños para recopilar datos. Así como el análisis y la interpretación de casos, primero por cada texto, después por grado y por convencionalidad y por último en forma global.

El instrumento utilizado para la recopilación de datos lo constituyó la estrategia de redacción de un texto denominada "Escribano Cuentón", la cual tiene como referencia el documento "Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura", editado por la Dirección General de Educación Especial.

Fue seleccionada por considerarla una actividad constructiva que permite la manifestación del conocimiento del niño.

A continuación se hace una descripción de la actividad:

Nombre de la actividad: "Escribano Cuentón"

Material: Cartas, hojas en blanco, lápiz

Objetivo: Promover una estrategia didáctica que implique del niño su intervención cognoscitiva en el uso y empleo de las convencionalidades ortográficas.

Procedimiento de aplicación: La actividad consiste en informar a los niños que han llegado cartas para cada uno de ellos, entregándoseles la correspondencia para que la lean.

Al terminar la lectura se interroga sobre quién les escribió y para qué. El interrogatorio es con el fin de asegurar que los niños comprenden la actividad que van a realizar.

4. Procedimiento general de aplicación

Para dar inicio a la aplicación del instrumento elegido, se dirigió un oficio el 30 de marzo al supervisor escolar de la zona núm. 75 solicitándole la autorización correspondiente, quien a su vez remitió con el director de la Escuela Primaria Justo Sierra vespertina, ante quien las sustentantes se presentaron el día 1 de abril de 1995.

En esta fecha se visitó cada uno de los grupos y se les pidió a los maestros su colaboración para realizar la investigación y se dio una explicación general acerca de ésta.

En esta visita, el director de la escuela facilitó el Registro de Inscripción, del cual se obtuvo la lista de cada grupo con la cual fue posible elaborar la correspondencia con el nombre de cada uno de los niños.

Se hizo la reproducción de 150 copias fotostáticas de la actividad "Escribano Cuentón 1", (anexo A) correspondientes a la cantidad que arrojó el total de alumnos inscritos de segundo a sexto grado.

Cada copia fotostática fue introducida en un sobre para carta, rotulado con los datos del destinatario: nombre, grupo, escuela, dirección, ciudad; y del remitente: nombre, dirección, ciudad.

Los sobres correspondientes a cada grupo se introdujeron en un sobre manila tamaño carta que además de los datos del remitente y destinatario contaban con estampilla y sello postal.

En total las cartas fueron distribuidas en siete sobres correspondientes a cada uno de los grupos de segundo a sexto.

Se marginaron las hojas para facilitar el engargolado o encuadernado de las producciones de los niños.

El día 5 de abril se inició la aplicación de esta actividad, a la población seleccionada para su estudio.

El orden en que se realizó la aplicación fue la siguiente:

Los grupos de cuarto y quinto grado trabajaron en forma simultánea, en una misma aula cada grado.

Posteriormente los grupos de sexto y tercero.

A la llegada de las sustentantes se hizo saber a los niños que había sido recibida correspondencia para ellos, a la vez que se aprovechó el momento para favorecer estrategias predictivas, con cuestionamientos tales como: ¿qué piensan que sea?, ¿qué contendrá este sobre?, ¿quién será la persona que la envía?, ¿de qué tratará?, a la vez se solicitaba a algún niño que leyera los datos impresos en el sobre.

La actividad despertó gran animación y entusiasmo. Después de que se leían los datos, se colocaba en algún banco el sobre y se daba oportunidad que cada niño buscara la carta que le correspondía.

Antes de que se recibiera la instrucción de leer el contenido de la carta, mucho niños ya lo hacían.

Una vez que todos los alumnos habían concluido la lectura de la carta se iniciaba el interrogatorio para confirmar que se habían comprendido las indicaciones.

Posteriormente se le proporcionó a cada niño una hoja marginada para que iniciara el proceso constructivo de redacción, informándoles que podían disponer del número de hojas que necesitaran.

La aplicación del instrumento propició en los niños una situación efectiva de comunicación, a pesar de no ser una actividad cotidiana la mayoría de los niños efectuaron su redacción.

En todos los grupos hubo algunos niños que se mostraban inseguros de poder realizar lo que se les pedía, para esta situación se propició un ambiente de confianza y seguridad, las preocupaciones que mostraban para no querer redactar fueron las siguientes :

"No me se cuentos"

"No me van a entender"

"¿Se tiene que llenar toda la hoja?"

"Tengo mala ortografía"

"Me voy a ir chueco"

También se manifestaron algunas inquietudes como:

"Ojalá y le guste mi cuento"

"¿Cómo supo ese señor mi nombre?"

"¿Cómo le va a llegar mi carta ?"

"¿Puedo quedarme con la carta que me mandó?"

Para todas estas inquietudes hubo respuesta. Se les hizo saber que no importaba que no supieran escribir cuentos ni que no tuvieran letra bonita, que Escribano Cuentón les entendía a todos, que no era necesario llenar la hoja si no lo deseaban y que escribieran lo que ellos quisieran.

A la pregunta que cómo sabía Escribano Cuentón sus nombres se contestó que los había solicitado al director de la escuela y que había enviado las cartas con nosotras para asegurarse que cada niño las recibiera.

Al terminar su redacción los niños hicieron entrega de los cuentos. Se les indicó que por el mismo conducto, Escribano Cuentón recibiría sus cartas .

La duración de la aplicación varió entre 45 minutos y 1:15 horas.

En cada uno de los grupos una integrante del equipo participaba como aplicadora y otra como observadora, haciendo anotaciones de sus observaciones.

Dado que llegó el momento de la salida de clase no se realizó la aplicación en segundo año, por lo que se programó para el día siguiente.

El día 6 de abril se decidió aplicar la misma actividad, sólo que como advertimos que los niños tenían hermanos o primos en los otros grupos, se acordó modificar el tema y los personajes que debían intervenir en el cuento. Así que se hizo la reproducción de 39 copias fotostáticas de "Escribano Cuentón 2",(anexo B) para realizar la aplicación a los alumnos de grupo faltante así como a los niños que no asistieron cuando se aplicó por primera vez.

Nuevamente se realizó el procedimiento de rotular sobres con los datos correspondientes a cada niño e introducirse en sobre manila tamaño carta, con timbre y sello postal y se continuó el 6 de abril con la aplicación.

Fue en este grado en donde se observó cierto grado de dificultad en los niños para realizar la producción, pero las características y el ambiente fueron las mismas.

Al concluirse la actividad en este grupo, se procedió a reunir en un salón a todos los niños que no asistieron el día anterior con el propósito de realizar la aplicación.

Las condiciones de realización de la actividad difirieron un poco, ya que: se encontraban en otro salón, con compañeros diferentes y algunos de ellos ya sabían en qué consistía la actividad.

Al día siguiente se regresó a la escuela para aplicar la actividad "Escribano Cuentón 3", a los alumnos de segundo grado que no se les aplicó por haber faltado a clases. Ese día tampoco asistieron, por lo que la actividad ya no se llevó a cabo.

El día 7 de abril se dio por terminada la fase de aplicación de la estrategia, para iniciar la de análisis de las producciones de los niños.

5. Procedimientos en el análisis e interpretación de datos

Para realizar el análisis de datos se utilizaron las producciones de los niños así como el Plan y programas de estudio 1993 de educación primaria básica.

Primeramente se procedió al estudio del programa para determinar las convencionalidades ortográficas por grado que marca este documento. Los resultados obtenidos son presentados en el capítulo "Análisis y presentación de resultados".

Posteriormente se realizó el análisis de las producciones de los niños. Como se dijo anteriormente la estrategia utilizada "Escribano Cuentón" permite la manifestación del conocimiento del niño, particularmente de sus habilidades lingüísticas al redactar.

No fue una actividad cerrada, donde todos los niños llegarían a un mismo resultado, sino que en función de sus propias estructuras mentales se les brindó la oportunidad para que de manera espontánea hicieran uso de sus habilidades lingüísticas.

Una actividad de dictado o estandarizada hubiera permitido identificar las mismas convencionalidades ortográficas en todos los escritos. Solo que en función del fundamento teórico que proporciona la Psicología Genética, se seleccionó una actividad constructiva en una situación real de comunicación.

Esta apertura de la actividad no hizo posible la estandarización en la aparición de ciertas convencionalidades ortográficas.

En función de las características lingüísticas del escrito, fue posible evaluar el desempeño del niño en el empleo de las convencionalidades ortográficas que en ese momento aplicó.

Es importante resaltar que sólo se pudo evaluar las convencionalidades ortográficas manifestadas en el texto y que por ello no se puede inferir si el niño emplea convencional o no convencionalmente los aspectos ortográfico que no aparecen en él. Para

realizar el análisis en las producciones de los alumnos, se elaboraron las siguientes categorías:

Primera categoría. *Si el texto escrito por el niño requiere el empleo de la convencionalidad.* El redactar un texto requiere necesariamente la aparición de algunas convencionalidades ortográficas como: mayúscula al inicio de párrafo, uso de punto final, espacio en las palabras, etc. Otras convencionalidades en cambio no aparecen en todos los escritos. Al redactar un texto no necesariamente utilizaremos palabras escritas con "z", con "que, qui", con "ll", etc. O bien no siempre mencionaremos nombres de personas, lo que traerá consigo no utilizar mayúscula en nombre propio.

En esta categoría se consideró solamente los escritos en que se requería la aparición de la convencionalidad analizada.

Segunda categoría. *El empleo de la convencionalidad ortográfica.* Esta categoría abarca el uso convencional

Tercera categoría. Empleo no convencional. Se registró en ésta a los niños que no usaron adecuadamente las convencionalidades.

Cuarta categoría *Empleo indistinto de la convencionalidad.* Si la convencionalidad fue utilizada varias veces por el niño y en algunas ocasiones la utilizó en forma convencional y en otras en forma no convencional.

Para registrar el análisis de las producciones de los niños se elaboraron cuadros de doble entrada para cada grupo que contienen: las convencionalidades marcadas por el programa de acuerdo a cada grado, las categorías de análisis y una columna para observaciones (anexo C).

Los resultados de la investigación documental y de campo, tanto en las fichas de trabajo, bibliográficas así como las producciones de los niños, fueron procesadas a través de un método manual, presentando los resultados gráficamente, a través de tablas de datos, cuadros estadísticos y gráficas.

Las tablas de datos, son formatos de dos entradas donde se concentró la información obtenida de los cuadros individuales, (anexo C), después de analizar las redacciones de los alumnos.

Los cuadros estadísticos se elaboraron en base a los porcentajes obtenidos con respecto a la población en general. Se empleó la técnica de porcentajes, pues ésta permite describir los fenómenos investigados así como establecer una comparación entre los resultados que se obtuvieron al ser valores o frecuencias relativos.

También se consignaron en los cuadros estadísticos, las frecuencias absolutas, es decir los número reales obtenidos en el análisis, éstos se presentan al inicio del resultado de cada grado para proceder después a su descripción.

Algunos de los cuadros estadísticos se presentan también en gráficas, por considerar que esto facilita la visualización de las características más sobresalientes de las producciones de los niños. En el anexo D se muestran las abreviaturas usadas en éstas.

La técnica estadística utilizada en el procesamiento de datos, fue en primer lugar descriptiva y en segundo término inferencial.

Descriptiva : en base a que la hipótesis que se formula es del mismo tipo , la forma de probar estas hipótesis es utilizando porcentajes, tasas o mediante la observación directa del fenómeno.

Para el estudio que nos ocupa, se probó a través de porcentajes, donde si la población rebasa positivamente el 50 % se considera que se utilizan las convencionalidades marcadas por el programa de estudios. También se considera descriptiva porque se inició con el análisis individual de cada redacción, para llegar a un análisis por grado y posteriormente a un estudio global que abarca las características de los grupos de segundo a sexto. Fue inferencial, por que del análisis descriptivo global, surgido tanto de la investigación documental como la de campo, se infiere la existencia de un proceso psicogenético en la consolidación de las convencionalidades ortográficas. Con respecto al análisis de las producciones de los alumnos y su relación con las convencionalidades manejadas por grado, los resultados que se obtuvieron se presentan en dos ejes : por grado y por convencionalidad. Posteriormente se presenta un resultado global del manejo de todas las convencionalidades en los siete grupos de segundo a sexto grado de la escuela.

V. ANALISIS DE DATOS Y PRESENTACION DE RESULTADOS

De la información que se obtuvo a través de la investigación documental del Plan y programas de estudio de Educación Básica Primaria, es pertinente aclarar que además de las convencionalidades que marca por grado el programa escolar, se anexaron las de los grados anteriores por inferir que son aspectos que el alumno debe tener en cuenta en los grados subsecuentes.

Por ejemplo, en segundo grado se señala solamente la convencionalidad mayúsculas después del punto. Sin embargo se tomaron en cuenta además de la ya señalada, las correspondientes a primer grado: espacios en la escritura, mayúsculas en nombre propio y mayúsculas después de punto, para ser aplicadas también en segundo grado.

También es importante señalar que algunas convencionalidades ortográficas empiezan a ser trabajadas desde los primeros grados, sin que esto implique su empleo. Un ejemplo de esto podemos observarlo en la convencionalidad ortográfica del punto final ya que desde primer grado, se inicia con su *identificación*, siendo hasta el cuarto grado donde se requiere su utilización. En estos casos se optó por presentar la convencionalidad ortográfica en las correspondientes a cuarto grado.

1. Convencionalidades ortográficas analizadas en cada grado:

Primer grado:

Espacios en la escritura.

Mayúsculas en nombre propio.
Mayúsculas al inicio del párrafo.

Segundo grado:

Espacios en la escritura.
Mayúsculas en nombre propio.
Mayúsculas al inicio de párrafo.
Mayúsculas después del punto.

Tercer grado:

Espacios en la escritura.
Mayúsculas en nombre propio.
Mayúsculas al inicio del párrafo.
Mayúsculas después del punto.
División silábica.
Uso de las letras : R, r, rr, b,v.
Uso de las sílabas : ca, co, cu, ga, go, gu, gue, gui, güe güi.
Uso de los signos de interrogación.
Uso de los signos de exclamación.
Uso de la coma.
Uso de la h.
Uso de las sílabas que, qui.

Cuarto grado :

Espacios en la escritura.
Mayúsculas en nombre propio.

Mayúsculas al inicio del párrafo.

Mayúsculas después del punto.

División silábica.

Uso de las letras: R, r , rr, b, v .

Uso de las sílabas: ca, co, cu. ga, go, gu. gue, gui, güe güi.

Uso de los signos de interrogación.

Uso de los signos de exclamación.

Uso de la coma.

Uso de la h.

Uso de la sílabas que, qui.

Uso del acento ortográfico.

Uso del punto y aparte.

Uso del punto final.

Quinto grado:

Espacios en la escritura.

Mayúsculas en nombre propio.

Mayúsculas al inicio del párrafo.

Mayúsculas después del punto.

División silábica.

Uso de las letras: R, r rr, b, v.

Uso de las sílabas : ca, co, cu. ga, go, gu. gue, gui, güe, güi.

Uso de los signos de interrogación:

Uso de los signos de exclamación.

Uso de la coma.

Uso de la h.

Uso de la sílabas que, qui.
Uso del acento ortográfico.
Uso del punto y aparte.
Uso del punto final.
Uso de m antes de b.
Uso de m antes de p.
Uso de n antes de v.
Uso de n antes de f.
Uso de la h intermedia.
Uso de los dos puntos.
Uso de las letras: y, ll.

Sexto grado:

Espacios en la escritura.
Mayúsculas en nombre propio.
Mayúsculas al inicio del párrafo.
Mayúsculas después del punto.
División silábica.
Uso de las letras: R, r, rr, b, v .
Uso de las sílabas: ca, co cu ,ga, go, gu, gue, gui, güe, güi.
Uso de los signos de interrogación.
Uso de los signos de exclamación.
Uso de la coma.
Uso de la h.
Uso de la sílabas que, qui.
Uso del acento ortográfico.
Uso del punto y aparte.

Uso del punto final.
 Uso de m antes de b.
 Uso de m antes de p.
 Uso de n antes de v.
 Uso de n antes de f.
 Uso de la h intermedia.
 Uso de los dos puntos.
 Uso de las letras: y, ll.
 Uso de las letras: x, s, z.
 Uso de las sílabas : ci, ce.

2. Resultados obtenidos por grado

Segundo grado

TABLA No. 1
 RESULTADOS DE SEGUNDO GRADO

CONVENCIONALIDADES ORTOGRAFICAS	C A T E G O R I A S			
	Se requirió	Conv.	No.Conv.	Indistinto
Espacios en la escritura	22	10	5	7
Mayúscula en nombre propio	6	2	2	2
Mayúscula al inicio del párrafo	22	12	10	0
Mayúscula después del punto	1	0	1	0

La convencionalidad ***Espacios en la escritura*** fue requerida en las 22 producciones; 10 alumnos presentaron segmentación en las palabras, 5 de ellos no la realizaron, en tanto que otros 7 lo efectuaron en forma indistinta.

La convencionalidad ***Mayúscula en nombre propio***, fue requerida solo en 6 de los escritos. De ellos 2 lo hicieron convencionalmente, 2 de

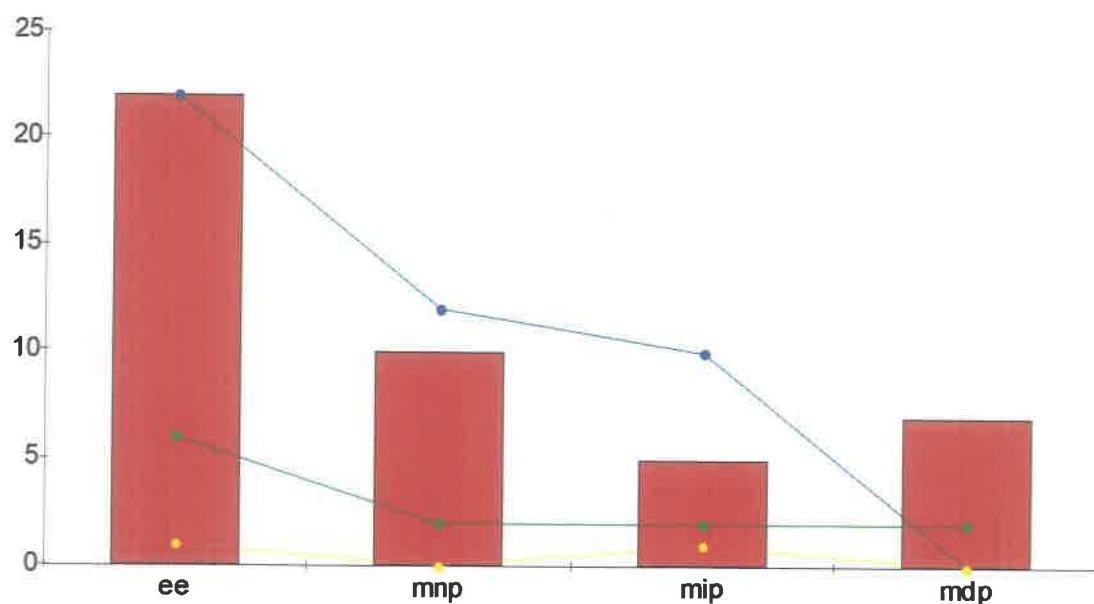
forma no convencional y los otros 2 hicieron uso indistinto de esta convencionalidad .

No se tomó como dato para el análisis el hecho de que los niños escribieran su nombre, ya que su escritura resulta muchas veces una actividad mecánica.

La **mayúscula al inicio de párrafo**, fue requerida en las 22 producciones; 12 alumnos del grupo la usan convencionalmente, mientras que 10 no lo hacen.

La convencionalidad **mayúscula después del punto** fue de las menos utilizadas, ya que solamente un escrito requirió su uso y en él su empleo no fue convencional.

GRAFICA No. 1
SEGUNDO GRADO



La gráfica muestra que los alumnos de segundo grado utilizan con más frecuencia en sus escritos las convencionalidades: espacios en la

escritura y mayúsculas al inicio del párrafo y ambas son empleadas convencionalmente en su mayoría.

Tercer grado

TABLA No. 2
RESULTADOS DE TERCER GRADO

CONVENCIONALIDADES ORTOGRAFICAS	C A T E G O R I A S			
	Se requirió	Conv.	No.Conv.	Indistinto
Espacios en la escritura	35	23	2	10
Mayúsculas en nombre propio	7	3	3	1
Mayúscula al inicio del párrafo	35	33	2	0
Mayúscula después del punto	8	4	3	1
División silábica	6	4	2	0
Uso de las letras : R, r	35	35	0	0
Uso de la letra : r	7	5	2	0
Uso de la letra : b	35	20	2	13
Uso de la letra : v.	32	16	4	12
Uso de las sílabas : ca, co cu	35	35	0	0
Uso de las sílabas : ga, go, gu	26	24	0	2
Uso de las sílabas : gue, gui	8	5	2	1
Uso de las sílabas güe, güi	0	0	0	0
Uso de los signos de interrogación	2	0	2	0
Uso de signos de exclamación	2	0	2	0
Uso de coma	13	3	10	0
Uso de h	25	7	13	5
Uso de las sílabas : que, qui	25	25	0	0

Los 35 textos requirieron el empleo de **espacios en la escritura**; 23 lo emplearon convencionalmente, 2 lo hicieron en forma no convencional y 10 lo realizaron de modo indistinto.

El uso de **mayúsculas en nombre propio** sólo fue requerido en 7 textos; de ellos 3 lo realizan convencionalmente, 3 no lo hacen y 1 niño lo emplea de manera indistinta.

El aspecto **mayúscula al inicio de párrafo** fue requerido en los 35 textos. Fue utilizado convencionalmente en 33 de las redacciones, sólo 2 escritos presentaron características no convencionales.

La convencionalidad *mayúscula después del punto* fue requerida en 8 de las 35 redacciones. De ellos 4 lo hacen convencionalmente, 3 en forma no convencional y 1 en forma indistinta.

De las 35 redacciones, sólo 6 requirieron **división silábica**, 4 de ellos lo realizaron en forma convencional y 2 en forma no convencional.

En el uso de las letras **R** y **r**, los alumnos de tercer grado no mostraron dificultad, pues de los 35 textos que requirieron su manejo la totalidad de ellos lo hizo en forma convencional.

La convencionalidad **rr** fue requerida en 7 de las 35 redacciones del grupo: 5 la utilizaron convencionalmente y 2 en forma no convencional.

El uso de la letra **b** se requirió en la totalidad de los escritos; 20 alumnos la emplearon de manera convencional, 2 en forma no convencional y 13 lo usan en forma indistinta.

La convencionalidad uso de la letra **v** fue requerida en 32 redacciones; 16 la emplearon en forma convencional, 4 de modo no convencional y 12 de manera indistinta.

Las sílabas **ca, co, cu**, no representaron dificultad para su uso, pues la totalidad de los alumnos en este grado las manejaron en forma convencional.

Las sílabas **ga, go, gu**, se requirieron en 26 de las redacciones y de ellas, 24 lo hicieron convencionalmente y sólo 2 en forma indistinta.

Las sílabas **gue, gui** solamente fueron requeridas por 8 escritos, de los cuales 5 de ellos se consideran convencionales, en tanto que 2 no convencionales y sólo 1 de manera indistinta.

Las sílabas **güe, güi** no fueron requeridas por los escritos en este grado.

El uso de los **signos de interrogación** se requirieron en 2 redacciones y fueron empleadas no convencionalmente.

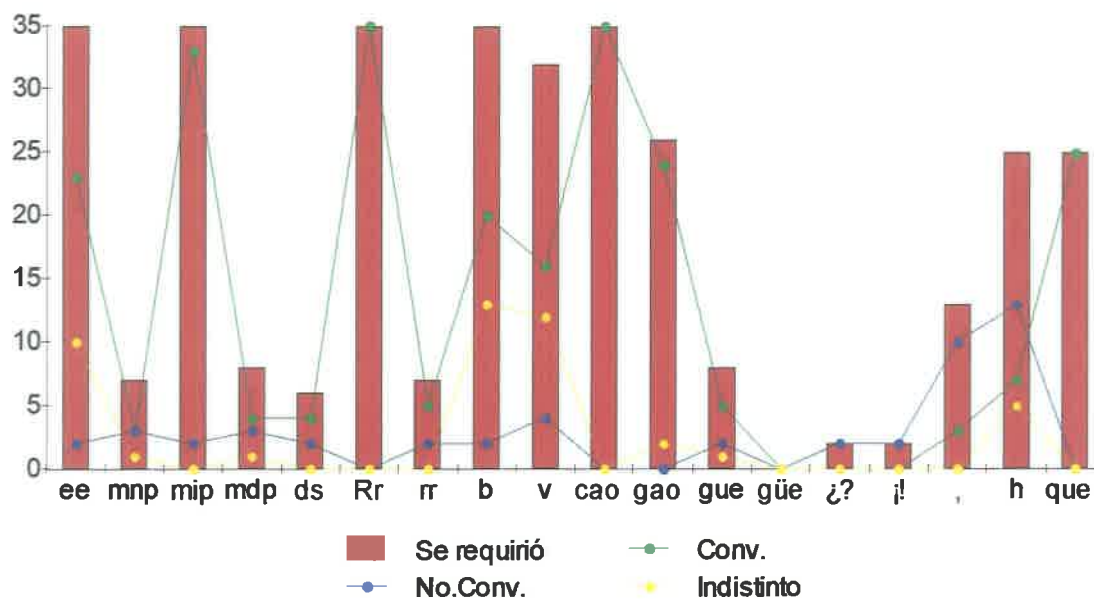
Con respecto a **uso de los signos de admiración** éstos fueron requeridos solamente por dos escritos, que al igual que en el aspecto anterior, fueron utilizados en forma no convencional.

El **uso de la coma** fue requerida por 13 de los 35 textos, de los cuales solo 3 alumnos la utilizaron convencionalmente, a la vez que 10 de manera no convencional .

El **uso de la letra h** se requirió en 25 textos , 13 la usaron en forma no convencional, 7 convencionalmente 5 de ellos con carácter de indistinto.

El uso de las **sílabas que, qui**, fue requerida por 25 producciones y en la totalidad de ellas, su manejo fue convencional.

GRAFICA NUM. 3
TERCER GRADO



Cuarto grado

TABLA No.3
RESULTADOS CUARTO GRADO

CONVENCIONALIDADES ORTOGRAFICAS	C A T E G O R I A S			
	Se requirió	Conv.	No.Conv.	Indistinto
Espacios en la escritura	36	16	2	18
Mayúsculas en nombre propio	9	8	0	1
Mayúscula al inicio del párrafo	36	20	16	0
Mayúscula después del punto	11	4	7	0
División silábica	9	5	3	1
Uso de las letras: R, r	36	36	0	0
Uso de la letra: rr	17	12	2	3
Uso de la letra: b	36	20	3	13
Uso de la letra: v	35	17	5	13
Uso de las sílabas: ca, co cu	36	36	0	0
Uso de las sílabas: ga, go, gu	30	27	0	3
Uso de las sílabas: gue, gui	10	5	4	1
Uso de las sílabas güe, güi	4	1	2	1
Uso de los signos de interrogación	5	2	2	1
Uso de signos de exclamación	6	2	4	0
Uso de coma	28	3	20	5
Uso de h	34	7	16	11
Uso de las sílabas: que, qui	34	33	1	0
Uso del acento ortográfico	36	1	17	18
Uso del punto y aparte	24	2	22	0
Uso del punto final	36	15	21	0

En la convencionalidad **espacios en la escritura**, requerida en los 36 textos, solo 16 de los niños lograron realizarla convencionalmente, 2 de forma no convencional y 18 de modo indistinto.

La Mayúscula en nombre propio fue requerida por 9 niños en sus redacciones, de los cuales 8 realizaron convencionalmente dicho manejo y 1 de modo indistinto.

En referencia a **mayúscula al inicio de párrafo**, en las 36 redacciones se requirieron, de ellas 20 muestran uso convencional, mientras que 16, uso no convencional.

Mayúscula después del punto se requirió en 11 textos, de éstos, 4 fueron usados en forma convencional y 7 de modo no convencional.

La **división silábica** sólo fue requerida en 9 textos, de ellos en 5 se usaron convencionalmente, 3 no convencionales y 1 indistintamente.

De la misma forma que en los grados anteriores, el uso de las letras: **R y r**, no representan dificultad, al utilizarlas, la totalidad de los niños lo hizo en forma convencional.

La convencionalidad **rr**, fue requerida en 17 ocasiones, se usó en 12 redacciones de forma convencional, 2 no convencionalmente y 3 indistintamente.

El uso de la **b**, por ser una grafía que se encuentra en muchas palabras, fue requerida en todos los textos, 20 se escribieron en forma convencional, 3 no convencionales y 13 indistintamente.

La convencionalidad **v** se hizo necesaria en 35 redacciones, de ellas 17 alumnos la representaron convencionalmente, 5 en forma no convencional y 13 de modo indistinto.

El manejo de la convencionalidad **ca, co, cu**, al igual que en los grados anteriores, no ofrece dificultad en cuanto a la representación convencional, la totalidad lo hizo adecuadamente.

La representación de las sílabas **ga, go, gu** se requirió en 30 textos, de los cuales 27 resultaron convencionales y 3 de modo indistinto.

En este grado, el manejo de las sílabas **gue, gui** se requirieron en 10 producciones, 5 las representaron convencionalmente, 4 de modo no convencional y 1 de forma indistinta.

Las sílabas **güe, güi**, se requirieron en 4 redacciones, en 1 se uso convencionalmente, en 2, no convencionales y 1 indistinto.

Los **signos de interrogación**, se requirieron en 5 textos, 2 convencionalmente, 2 no convencionales y 1 indistinto.

El uso de **signos de exclamación** se requirieron en 6 producciones, 2 se usaron convencionalmente y 4 no convencionales.

La **coma** se requirió en 28 textos, se usó en 3 ocasiones convencionalmente, en 20 de modo no convencional y 5 indistintamente.

La letra **h**, se requirió en 34 textos, de ellas, 7 lo usaron de modo convencional, 16 no convencionales y 11 indistintamente.

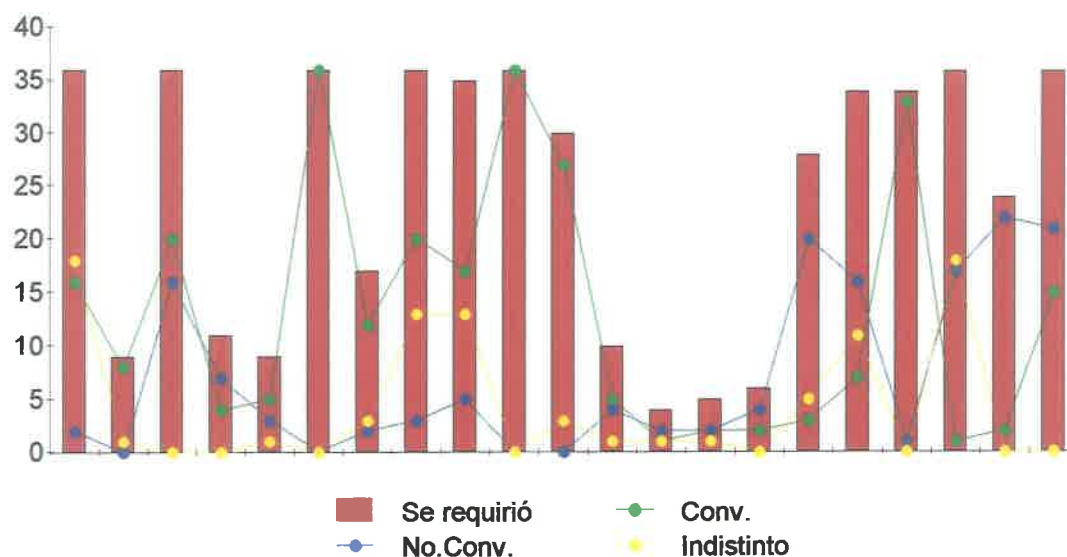
El uso de **que, qui** se requirió en 34 textos, se usó 33 veces de manera convencional y en 1 de manera no convencional.

Uso de **acento ortográfico**: se requirió en 36 textos; se usó convencionalmente en 1, en 17 no convencionales y 18 indistintamente.

Punto y aparte, se requirió en 24 producciones, se usó en 2 convencionalmente y en 22 de forma no convencional.

El uso de **punto final** se requirió en 36 ocasiones; 15 se usaron de manera convencional y 21 en forma no convencional.

GRAFICA NUM. 3
CUARTO GRADO



Quinto grado

TABLA No. 4
RESULTADOS QUINTO GRADO

CONVENCIONALIDADES ORTOGRAFICAS	C A T E G O R I A S			
	Se requirió	Conv.	No.Conv.	Indistinto
Espacios en la escritura	35	18	1	16
Mayúsculas en nombre propio	6	5	0	1
Mayúscula al inicio del párrafo	35	21	13	1
Mayúscula después del punto	8	3	4	1
División silábica	11	9	0	2
Uso de las letras: R, r	35	35	0	0
Uso de la letra: rr	12	7	3	2
Uso de la letra: b	33	21	3	9
Uso de la letra: v	35	13	9	13
Uso de las sílabas: ca, co cu	35	35	0	0
Uso de las sílabas: ga, go, gu	32	29	0	3
Uso de las sílabas: gue, gui	5	4	1	0
Uso de las sílabas güe, güi	0	0	0	0
Uso de los signos de interrogación	1	0	1	0
Uso de signos de exclamación	5	0	5	0
Uso de coma	30	0	26	4
Uso de h	31	6	15	10
Uso de las sílabas: que, qui	31	30	0	1
Uso del acento ortográfico	35	1	9	25
Uso de punto y aparte	17	1	16	0
Uso de punto final	35	13	22	0
Uso de m antes de b	15	10	4	1
Uso de m antes de p	13	10	2	1
Uso de n antes de v	3	1	2	0
Uso de n antes de f	1	0	1	0
Uso de h intermedia	3	1	2	0
Uso de dos puntos	15	2	11	2
Uso de y	34	23	1	10
Uso de ll	22	14	6	2

En *Espacios en la escritura* de las 35 producciones que requirieron su uso, 18 se utilizaron convencionalmente, 1 en forma no convencional y 16 indistintamente.

El uso de *mayúscula en nombre propio*, se requirió en 6 redacciones, en 5 se usaron convencionalmente y en 1 indistinto.

Mayúscula al inicio de párrafo, requerida por 35 escritos, se usó en 21 convencionalmente, 13 no convencional, y 1 indistintamente.

El uso de **mayúsculas después del punto**, requerido en 8 textos, se usó en 3 textos de modo convencional, en 4 no convencional y 1 de modo indistinto.

La **división silábica** se requirió en 11 producciones, de ellas 9 fueron utilizadas convencionalmente y 2 de modo indistinto.

El uso de las letras **R, r** son manejadas convencionalmente. por todos los alumnos.

La grafía **rr** se requirió en 12 textos, en 7 se usó convencionalmente, 3 no convencional y 2 de modo indistinto.

El uso de la letra **b**, requerida en 33 producciones es manejada en forma convencional por 21 niños, 3 no convencionalmente y 9 de modo indistinto.

La letra **v** fue requerida en las 35 producciones, en 13 se usaron convencionalmente, 9 no convencional y 13 indistintamente.

El uso de **ca,co,cu**, fue completamente convencional.

Uso de **ga,go,gu**, se requirió en 32 de los textos, 29 se usaron en forma convencional y 3 indistintamente.

El empleo de **gue y gui** se requirió en 5 redacciones, en 4 se usaron convencionalmente y 1 no convencional.

El manejo de **güe, güi**, no se requirió en ninguna de las producciones.

Los **signos de interrogación** se presentaron en una redacción y fue no convencional.

Los **signos de exclamación** se requirieron en 5 producciones y fueron empleados no convencionalmente.

El uso de **coma** fue requerido en 30 producciones, en ninguno de los casos fue convencional. Se aplicó en 26 textos de forma no convencional y en 4 de manera indistinta.

El uso de la **h** es requerida en 31 redacciones y se empleó en 6 de ellos convencionalmente, en 15 no convencional y 10 indistintamente.

Las sílabas **que, qui** se requirieron en 31 textos y se usaron en 30 de ellos convencionalmente y en en ninguna producción se uso de manera no convencional y en sólo 1 de forma indistinta.

El uso de **acento ortográfico** se requirió en las 35 producciones y se empleó convencionalmente en 1 escrito, en 9 fueron no convencionales , y en 25 se usó indistintamente.

La utilización de **punto y aparte** fue requerida en 17 redacciones, de ellas, se utilizó en 1 ocasión de modo convencional y en 16 fue escrito no convencionalmente.

La convencionalidad uso de **punto final** fue requerido en 35 producciones, se representó convencionalmente en 13 escritos y en 22 de ellos se usó de manera no convencional.

El uso de **m** antes de **b** se requirió en 15 producciones, 10 de éstas, se emplearon de manera convencional, en 4 no de forma convencional y en 1 de forma indistinta.

Las escritura de la convencionalidad **m** antes de **p** fue requerida en 13 textos, de los cuales se usaron convencionalmente en 10, mientras que en 2 de forma no convencional y en 1 de forma indistinta.

El uso de **n**, antes de **v** sólo se requirió en 3 textos, de éstos, se usó en 1 de forma convencional y en 2 de ellos fue utilizado de manera no convencional.

El uso de *n*, antes de *v* se requirió en 3 textos, se usó en 1 convencionalmente y en 2 de forma no convencional.

El empleo de *n* antes de *f* se requirió en 1 escrito y se representó no convencionalmente.

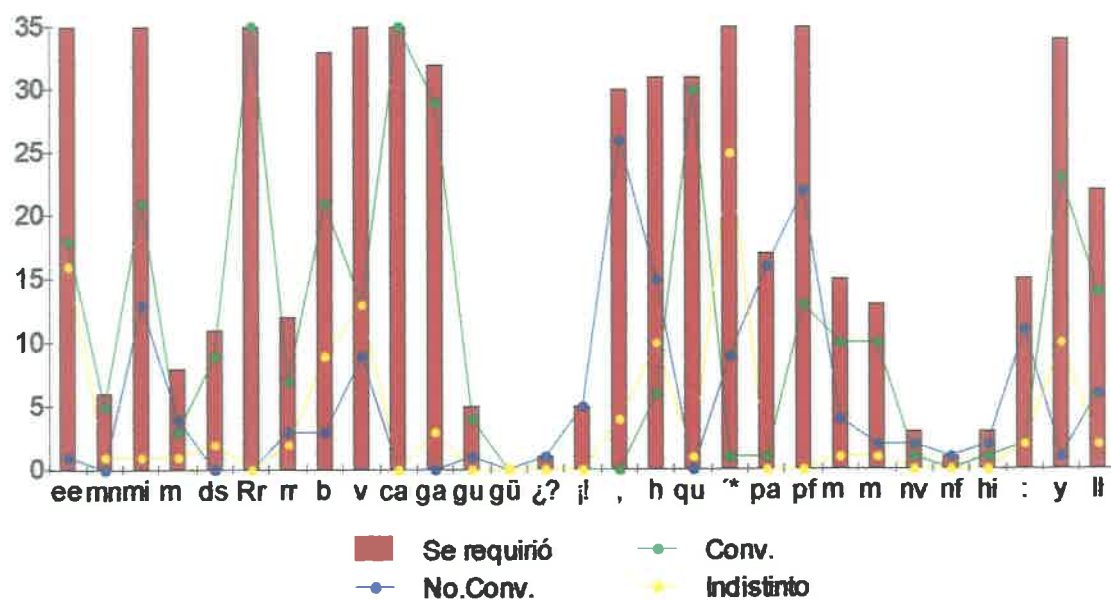
El uso de *h* intermedia fue requerida en 3 producciones, 1 se representó convencional y 2 no convencionalmente.

Uso de **dos puntos**, se requirió en 15 producciones, 2 fueron representadas convencionalmente, 11 de modo no convencional y 2 indistintamente.

El manejo de la letra *y*, requerida en 34 redacciones se usó en 23 de manera convencional, 1 no convencionalmente y 10 de forma indistinta.

Uso de letra *ll* se requirió en 22 textos, fue usada convencionalmente en 14 de ellos, en 6 de forma no convencional y en 2 indistintamente.

GRAFICA No. 4
QUINTO GRADO



Sexto grado

TABLA No. 5

RESULTADOS DE SEXTO GRADO

CONVENCIONALIDADES ORTOGRAFICAS	C A T E G O R I A S			
	Se requirió	Conv.	No.Conv.	Indistinto
Espacios en la escritura	22	11	1	10
Mayúsculas en nombre propio	11	7	1	3
Mayúscula al inicio del párrafo	22	13	6	3
Mayúscula después del punto	20	3	16	1
División silábica	4	2	1	1
Uso de las letras : R, r	22	22	0	0
Uso de la letra rr	12	10	0	2
Uso de la letra: b	22	12	0	10
Uso de la letra: v	20	12	3	5
Uso de las sílabas : ca, co cu	22	22	0	0
Uso de las sílabas : ga, go, gu	17	15	1	1
Uso de las sílabas : gue, gui	7	5	2	0
Uso de las sílabas güe, güi	2	1	1	0
Uso de los signos de interrogación	1	0	1	0
Uso de signos de exclamación	4	0	4	0
Uso de coma	22	0	18	4
Uso de h	21	8	5	8
Uso de las sílabas : que, qui	18	18	0	0
Uso del acento ortográfico	22	0	6	16
Uso del punto y aparte	20	3	17	0
Uso del punto final	22	4	18	0
Uso de m antes de b	8	8	0	0
Uso de m antes de p	4	4	0	0
Uso de n antes de v	1	1	0	0
Uso de n antes de f	0	0	0	0
Uso de h intermedia	0	0	0	0
Uso de dos puntos	18	1	12	5
Uso de y	22	19	2	1
Uso de ll	11	10	1	0
Uso de x	2	1	1	0
Uso de s	21	16	0	5
Uso de z	20	18	1	1
Uso de las sílabas ce, ci	22	13	1	8

La convencionalidad *espacios en la escritura* se requirió en 22 textos, usada convencionalmente en 11, en 1 no convencional y en 10 de forma indistinta.

Mayúsculas en nombre propio, de los 11 textos en que se requirieron, 7 niños la usan en forma convencional, 1 en forma no convencional y 3 de modo indistinto.

En **mayúsculas al inicio de párrafo**, de las 22 producciones en que requirió usarse, 13 lo hicieron convencionalmente, mientras que 6 de forma no convencional y 3 indistintamente.

Mayúsculas después del punto fue requerida por 20 de las redacciones, 3 hicieron uso adecuado, en tanto que 16 de modo no convencional y 1 en forma indistinta.

La **división silábica** fue usada sólo por 4 de los 22 niños, de éstos 2 dominan la convencionalidad, entretanto 1 no lo hizo adecuadamente y 1 indistintamente.

El uso de las letras **R, r** en las redacciones de los niños fue completamente convencional.

La convencionalidad **rr** se requirió en 12 redacciones, se hizo uso en 10 de manera convencional y en 2 de manera indistinta.

Uso de **b** se requirió en 22 producciones, se utilizó en 12 de forma convencional y 10 de modo indistinto.

Uso de **v** fue requerido en 20 textos y usado convencionalmente por 12 niños ; por 3 de forma no convencional, mientras que 5 lo hacen indistintamente.

Las sílabas **ca,co,cu** se requirieron en la totalidad de las redacciones y su aplicación fue completamente convencional.

El uso de **ga,go,gu**, se requirió en 17 textos, usado convencionalmente en 15 de ellos, 1 no convencional y 1 indistintamente.

La convención de las sílabas **gue, gui**, se requirieron en 7 producciones, 5 fueron usados convencionalmente y 2 de forma no convencional.

Las sílabas **güe, güi**, fueron requeridas por 2 textos; usados 1 de manera convencional y 1 no convencional.

El uso de **signos de interrogación**, se requirió en 1 texto y fue usado no convencionalmente.

Los **signos de exclamación**, se requirieron en sólo 4 redacciones y fueron usados no convencionalmente.

El uso de **coma** se hizo necesario en las 22 construcciones, 18 niños lo realizaron no convencionalmente, mientras que 4 en forma indistinta.

El uso de la letra **h** se requirió en 21 de las producciones de este grado, sin embargo, solamente en 8 de ellos mostraron uso convencional, 5 de forma no convencional y en 8 de manera indistinta.

El uso de **que, qui**, se requirió en 18 redacciones y todos fueron convencionales en su uso.

El **acento ortográfico** se requirió en 22 textos, de ellos 6 lo usaron de manera no convencional, mientras que 16 lo hicieron indistintamente.

El uso de **punto y aparte** se requirió en 20 de las redacciones, de ellas 3 lo manejaron convencionalmente y 17 de forma no convencional.

El uso de **punto final**, de los 22 textos que requirieron su manejo, solamente 4 lo aplicaron convencionalmente y 18 en forma no convencional.

Con respecto al uso de *m*, antes de *b*, las producciones requeridas de esta convencionalidad fueron 8 y todos las escribieron convencionalmente.

Empleo de *m* antes de *p*, en sexto grado sólo 4 textos requirieron su uso, y los 4 resultaron convencionales.

El uso de *n* antes de *v* fue necesario solo en 1 texto y su aplicación fue convencional.

El uso de *n* antes de *f* y de *h* intermedia no se hizo necesario en las producciones de los alumnos de este grado.

Con respecto a la convencionalidad *uso de dos puntos* se requirió en 18 de los textos, solamente 1 mostró ser convencional, 12 alumnos no convencionales mientras que 5 en forma indistinta.

El uso de la letra *y* fue requerida en las 22 producciones y empleado convencionalmente por 19 niños, 2 de modo no convencional y 1 indistintamente.

El manejo en de la letra *//* fue requerida en 11 producciones de las cuales 10 la emplearon convencionalmente y 1 de forma no convencional.

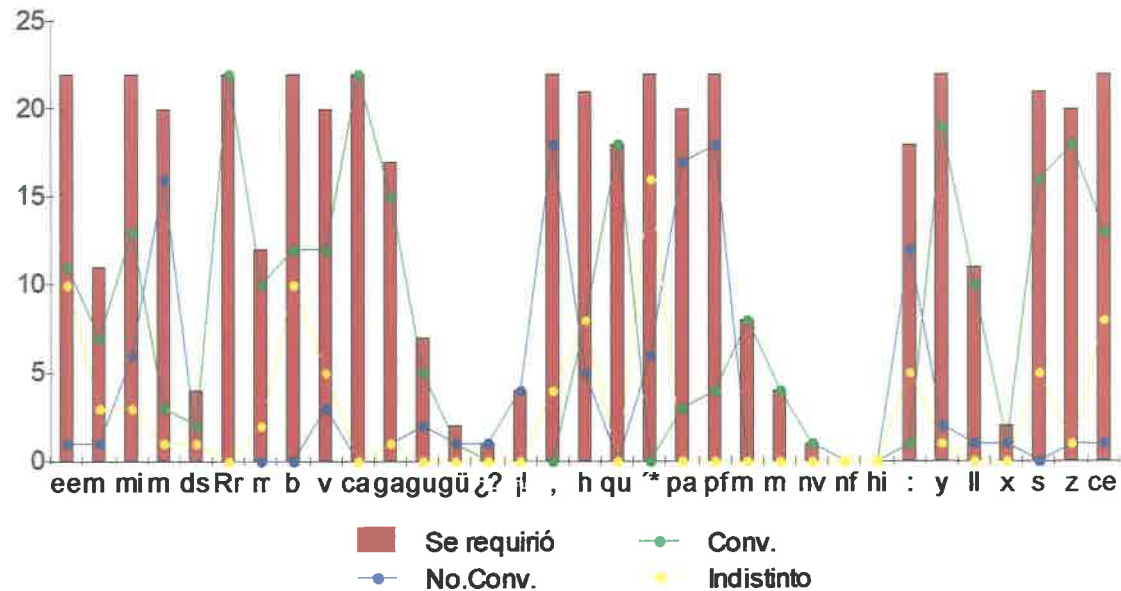
La letra *x* solamente fue usada por 2 alumnos, 1 de ellos en forma convencional y 1 no convencionalmente.

La letra *s* fue requerida por 21 producciones, de las cuales 16 de ellos fueron usadas convencionalmente y 5 de forma indistinta.

20 redacciones requirieron el uso de la *z*, de ellas 18 resultaron convencionales, 1 no convencional y 1 de modo indistinto.

El empleo de las sílabas *ce*, *ci* fue requerido en las 22 producciones, utilizada en 13 producciones de modo convencional, en 1 no convencional y en 8 de manera indistinta.

GRAFICA NUM. 5
SEXTO GRADO



3. Resultados por convencionalidad

Espacios en la escritura.

Esta convencionalidad se requirió en las 150 redacciones, de forma global, su uso convencional fue del 52%, no convencional del 7.3% y el 40.6% hacen uso indistinto.

Mayúsculas en nombre propio.

Esta convencionalidad fue requerida en 39 de los 150 textos, lo que representa el 26% de la población, el 74% de los textos no requirió su empleo.

En segundo grado el 9% del grupo lo usó correctamente, en tercero el 85 %, en cuarto el 22 %, en quinto el 14.2 % y en sexto el 31.8%. El porcentaje global del empleo convencional fue del 16.6%.

Mayúscula al inicio de párrafo

Fue requerida por el 100% de los textos, su empleo convencional fue del 64.6% con respecto a la población total.

En relación a los grados, en segundo se requirió el 54.5%, en tercero el 94.2%, en cuarto el 55.5%, en quinto el 60% y en sexto el 59%.

Mayúscula después de punto.

Fue requerida por el 32% de los textos de segundo a sexto grados, por lo que el 68% de ellos no fue requerido.

En segundo grado nadie la emplea convencionalmente. En tercer grado el 11.4 % la usa correctamente, en cuarto el 11.1%, en quinto el 8.5% y en sexto el 13.6%. El porcentaje global de empleo convencional fue del 9.3% de la población total.

División silábica.

Fue requerida en el 23 % de los textos de tercero a sexto grado. .

El manejo convencional global fue del 14.9%; en tercero el 11.4%, en cuarto el 13.8%, en quinto el 9% y en sexto el 14.9%.

Uso de r.

Se requirió en 100% de las redacciones y fue empleado en forma convencional por todos los alumnos de tercero a sexto.

Uso de rr.

Fue requerido en el 37.5% de los textos y no requerido en el 62.5% de ellos.

Su empleo convencional en tercer grado fue del 14.2% del grupo, en cuarto del 33.3%, en quinto del 20%, y en sexto del 45%.

El uso correcto de esta convencionalidad con respecto a la población de tercero a sexto grados fue del 26.5%

Uso de la g.

Fue requerida en el 98.5% de las producciones de tercero a sexto grados.

Fue empleada convencionalmente por el 57 % de la población, correspondiendo a tercer grado el 57.1%, a cuarto el 55.5% y a sexto el 54.5%.

Uso de la v.

Se requirió en el 98.4% de los textos de tercero a sexto grados. Se usó correctamente en el 45.7% en las producciones de tercero en el 47.2% de cuarto, en el 37.1% de quinto y en el 54.5% de sexto.

El resultado global del uso convencional fue del 57%.

Uso de ca,co,cu.

Esta convencionalidad tampoco ofrece dificultad cognitiva para los alumnos de tercero a sexto grados ya que su requerimiento fue del 100% al igual que su empleo convencional.

Uso de ga,go,gu.

Fue requerida por el 82% de los textos de tercero a sexto grados.

Sólo en el 17.9% de ellos no fue requerido. Su empleo convencional en tercero fue del 68.5%, en cuarto del 75%, en quinto del 82.8%, en sexto del 68.1%. El porcentaje global de aplicación correcta fue del 74.2%

Uso de gue, gui.

Fue requerido en el 23.4% de los textos mientras que no requerido en el 76%.

Su uso correcto correspondió en tercer grado al 14.2%, en cuarto al 13.8%, en quinto al 11.4% y en sexto del 15.5%. El resultado global de la población de tercero a sexto fue del 14.8%

Fue requerida por el 100% de los textos, su empleo convencional fue del 64.6% con respecto a la población total.

En relación a los grados, en segundo se requirió el 54.5%, en tercero el 94.2%, en cuarto el 55.5%, en quinto el 60% y en sexto el 59%.

Uso de güe, güi

Se requirió en 4.6% de la población de tercero a sexto grado, En los grados de tercero y quinto no hubo empleo convencional ya que su uso no fue requerido; en cuarto su empleo correcto fue del 2.7% del grupo, y en sexto del 4.5%. Globalmente su aplicación correcta fue del 1.5% de la población.

Uso de signos de interrogación.

Fue requerido en el 7% de los textos de tercero a sexto grados y no requerido en el 92.9% de ellos.

Su empleo convencional global fue del 1.5% de la población, ya que sólo el 5.5% de los alumnos de cuarto grado lo emplearon de forma convencional.

Signos de admiración.

Fueron requeridos por el 13.2% en los grados de tercero en adelante. Su empleo convencional sólo fue aplicado por el 5.5% de los alumnos de cuarto, lo cual arroja un porcentaje global del 1.5%.

Uso de coma.

Fue requerida en el 72.6% de los textos de tercero a sexto. Su empleo convencional global fue del 4.6% de la población ya que sólo el 8.5% de los alumnos de tercero y el 8.3% de los de cuarto lo aplican convencionalmente.

Uso de la h.

Fue requerida en el 86.7% de los textos de tercero a sexto y empleado convencionalmente por el 20% de los alumnos de tercero, por el 19.4% en los de cuarto, por el 17.1% en quinto y por el 36.3% en sexto, dando como resultado global el 21.8% de aplicación convencional de la población total.

Uso de que, qui.

Fue requerido en el 84.3% de las producciones de tercero a sexto grado. Empleado convencionalmente por el 82.8% de la población total, correspondiendo a tercer grado el 71.4% de los alumnos del grupo, en cuarto al 91.6%, en quinto al 85.7% y en sexto al 81.8%.

Uso de acento ortográfico.

Se requirió en el 100% de los textos de cuarto a sexto grados. Su empleo convencional en cuarto fue del 2.7%, en quinto del 2.8% y en sexto del 13.6%. Globalmente el porcentaje de uso convencional fue del 2.1%.

Uso de punto y aparte.

Fue requerida en el 65.5% de los textos de cuarto a sexto grados. Su uso convencional global fue del 6.4%, le corresponde a cuarto grado, el 5.5% a quinto, el 2.8% y a sexto el 13.6%.

Uso de punto final.

Fue requerida en todos los textos. Su empleo convencional en cuarto grado fue del 41.6% ,en quinto por el 37.1%, en sexto por el 18.1%. El porcentaje global de empleo de esta convención fue del 34.4%.

Uso de m antes de b.

Fue requerido por el 40.3% de los textos de quinto y sexto grados. Su empleo convencional global fue del 31.5%, correspondió a quinto el 28.5% y a sexto el 36.3%.

Uso de m antes de p.

Fue requerido por el 29.8% de las producciones realizadas por los niños de quinto y sexto, en quinto fue usada convencionalmente por el 28.5% y en sexto por el 18.1%, el porcentaje global de uso correcto fue del 24.5%.

Uso de n antes de v.

Fue empleado en el 7% de los escritos de los niños de quinto y sexto grados. El porcentaje global de uso convencional fue del 3.5%, correspondiendo a quinto el 2.8% y a sexto el 4.5%.

Uso de n antes de f.

Fue requerido por el 1.7 %. En ningún caso su empleo fue convencional.

Uso de h intermedia.

Fue requerido en el 5.2% de las producciones de los alumnos de quinto y sexto, su uso convencional fue del 1.7%, ya que sólo el 2.8% de niños de quinto la aplicó convencionalmente.

Uso de dos puntos.

El 57.8% de los textos de quinto y sexto grados resultó empleado convencionalmente, en quinto fue del 5.6% y en sexto del 4.5%, el porcentaje global muestra sólo 5.2% de uso convencional.

Uso de y.

Fue requerida en el 98.2% de los textos de quinto y sexto grados, empleada convencionalmente por el 73.6 % de los mismos.

En quinto el uso correcto fue de 65.7% y en sexto de 86.3%.

Uso de ll.

Fue requerida por el 57.8% de las redacciones de quinto y sexto. En quinto su empleo convencional fue del 4%; en sexto el 45.4% y el resultado global fue del 42.1% de uso correcto.

Las convencionalidades, uso de x, s, z y ce, ci se señalan solamente hasta sexto, por ello no se hizo la comparación con respecto a los otros grados.

4. Resultados globales

TABLA No. 6
RESULTADOS GLOBALES

CONVENCIONALIDADES ORTOGRAFICAS	C		A		T		E		G		O		R		I		A		S		
	REQ.	0%	CONV	0%	N CONV	0%	INDIST	0%	INDIST	0%	INDIST	0%	INDIST	0%	INDIST	0%	INDIST	0%	INDIST	0%	
Espacios en la escritura	150	100	78	52	11	7.3	61	40.6													
Mayúsculas en nombre propio	39	26	25	16.6	6	4	8	5.3													
Mayúscula al Inicio del párrafo	150	100	99	66	47	31.3	4	2.6													
Mayúscula después del punto	48	32	14	9.3	31	20.6	3	2													
División silábica	30	23.4	20	15.6	6	4.6	4	3.1													
Uso de las letras : R, r	128	100	128	100	0	0	0	0													
Uso de la letra rr	48	37.5	34	26.5	7	5.4	7	5.4													
Uso de la letra : b	126	98.4	73	57	8	6.2	45	35.1													
Uso de la letra : v	122	95.3	58	45.3	21	16.4	43	33.5													
Uso de las sílabas : ca, co cu	128	100	128	100	0	0	0	6.2													
Uso de las sílabas : ga, go, gu	105	82	95	74.2	1	0.7	9	7													
Uso de las sílabas : gue, gui	30	23.4	19	14.8	9	7	2	2.3													
Uso de las sílabas güe, güi	6	4.6	2	1.5	3	2.3	1	0.7													
Uso de los signos de interrogación	9	7	2	1.5	6	4.6	1	0.7													
Uso de signos de exclamación	17	13.2	2	1.5	15	11.7	0	0													
Uso de coma	93	72.6	6	4.6	74	57.8	13	10.1													
Uso de h	111	86.7	28	21.8	49	38.2	34	26.5													
Uso de las sílabas : que, qui	108	84.3	106	82.8	1	0.7	1	0.7													
Uso del acento ortográfico	93	100	2	2.1	32	34.4	59	63.4													
Uso del punto y aparte	61	65.5	6	6.4	55	59.1	0	0													
Uso del punto final	93	100	32	34.4	61	65.5	0	0													
Uso de m antes de b	23	40.3	18	31.5	4	7	1	1.7													
Uso de m antes de p	17	29.8	14	24.5	2	3.5	0	0													
Uso de n antes de v	4	7	2	3.5	2	3.5	0	0													
Uso de n antes de f	1	1.7	0	0	1	1.7	0	0													
Uso de h intermedia	3	5.2	1	1.7	2	3.5	0	0													
Uso de dos punto	33	57.8	3	5.2	23	40.3	7	12.2													
Uso de y	56	98.2	42	73.6	3	5.2	11	19.2													
Uso de ll	33	57.8	24	42.1	7	12.2	2	3.5													
Uso de x	2	9	1	4.5	1	4.5	0	0													
Uso de s	21	95.4	16	72.7	0	0	5	22.7													
Uso de z	20	90.9	18	81.8	1	4.5	1	4.5													
Uso de las sílabas ce, ci	22	100	13	59	1	4.5	8	36.3													
Totales :			58.9			34.3					14.1										10.5

Después de realizar el análisis por grado y por convencionalidad, los resultados muestran que solo en 36.7 % de los alumnos de segundo a sexto grado de la escuela primaria Justo Sierra hacen uso correcto de las convencionalidades ortográficas de acuerdo a lo que señala el programa en cada grado.

Este porcentaje resulta insuficiente para considerar que los alumnos de la Escuela Primaria Justo Sierra Vespertina, utilizan adecuadamente los aspectos ortográficos requeridos por el Plan y programas de educación primaria.

Por lo anterior queda **comprobada la hipótesis** en la que se plantea de que los alumnos de segundo a sexto grado de la escuela primaria Justo Sierra, **no emplean las convencionalidades ortográficas de acuerdo al grado que cursan.**

VI. CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

La Lengua Escrita como objeto social de conocimiento es un sistema con características propias.

El sistema de escritura se conforma por aspectos grafonéticos, ortográficos, sintácticos y semánticos.

El dominio de la Lengua Escrita es un proceso evolutivo y gradual el cual el niño explora, pone a prueba hipótesis y comete errores de los cuales aprende.

Las convencionalidades ortográficas representan e implican para el niño una dificultad para consolidar el sistema escrito.

Para que el niño logre generalizar la aplicación de las reglas ortográficas requiere de un proceso constructivo de descubrimiento y de apropiación.

Este proceso es desconocido por parte de la mayoría de los docentes que se empeñan en que el alumno utilice correctamente los aspectos gráficos de la escritura, sin brindarle estrategias que permitan el descubrimiento y la adquisición de éstas.

Las actividades empleadas para tal fin se remiten al uso mecánico y memorístico de reglas y al copiado innumerable de listas de palabras.

La memorización de reglas no garantiza su apropiación, ya que cuando el alumno no centra su atención en ellas, por ejemplo al redactar espontáneamente, olvida su uso.

Los alumnos al escribir no hacen uso de las convencionalidades que le son difíciles, elude manejarlas, de esa manera evita mostrar su desconocimiento y la desaprobación de su trabajo por parte del maestro.

Por lo tanto es necesario que los maestros conozcan el proceso psicogenético de la Lengua Escrita, a fin de que pueda desarrollar actividades que favorezcan este proceso.

Se recomienda dejar en libertad a los niños de que formulen sus propias hipótesis, anticipaciones y predicciones respecto a las convencionalidades ortográficas.

Como alternativa didáctica se sugiere la aplicación de estrategias similares a las utilizadas para efectuar esta investigación.

Otra sugerencia es la de permitir a los alumnos realizar lecturas recreativas ya que en ellas encontrará vocabulario con el cual confrontar el propio.

VII. BIBLIOGRAFIA

- CASSANY, Daniel Describir el escribir. Ediciones Paidós, 1989, España, 195 p.
- LABINOWICZ, ED Introducción a Piaget. Fondo Educativo Interamericano, México, 1986 309 p.
- FERREIRO, Emilia y A. Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". Siglo XXI Editores, séptima edición 367 p.
- GINSBURG, Herbert y S. Opper, Piaget y la teoría del desarrollo intelectual. Ediciones del Castillo. S.A., Madrid, España, 228 p.
- ROJAS Soriano, Raúl Guía para realizar investigaciones sociales. Plaza y Valdés Editores. México, 1992, 9a. edición 286 p.
- SEP. Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación. México, 1992. 94 p.
- _____ DGEE. Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita, Talleres de Litografía Tauro, S.A. de C.V., México, D.F. 98 p:
- _____ Estrategias Pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. México Dirección General de Educación Especial. 1978. 300 p.
- _____ La comprensión de la referencia en la lectura y la escritura. México, Dirección General de Educación Especial, 1988. 289 p.
- _____ Plan y programas de estudios 1993, Educación Básica primaria. México, 1993. 164 p.
- UPN Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. México, Secretaría de Educación Pública, 1988. 366 p.

_____ Desarrollo Lingüístico y Currículum Escolar. México, Secretaría de Educación Pública, 1988. 264 p.

_____ El lenguaje en la escuela. México, Secretaría de Educación Pública, 1990. 138 p.

_____ El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua. México, Secretaría de Educación Pública, 1988 264 p.

_____ El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento. Antología básicaa, Plan 94. Ediciones Grafomagnas, S. A. de C. V., México, D.F., 1994 160 p.

_____ Problemas de educación y sociedad en México Secretaría de Educación Pública, 1987, 145 p.

_____ Técnicas y Recursos de Investigación I. México, Secretaría de Educación Pública, 1985. 241 p.

_____ Técnicas y Recursos de Investigación II. México, Secretaría de Educación Pública, 1988. 392 p.

_____ Teorías del Aprendizaje. México, Secretaría de Educación Pública, 1988. 450 p.

ANEXOS

ANEXO A.....	84
ANEXO B.....	85
ANEXO C.....	86
ANEXO D.....	87

ANEXO A

Carta Núm. 1

Referencia: Documento "Estrategias Pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura", publicada por: Dirección General de Educación Especial, 1978.

México, D.F. a 28 de Marzo de 1995

Estimado amigo:

Soy un inventor de cuentos, sólo que soy muy viejo y - he escrito tantos cuentos que ahora me cuesta trabajo pensar en cuentos nuevas, ¿podrías ayudarme?...

Me encantaría que me escribieras un cuento que hable de: un payaso, un circo, un león, un domador, un trape-cista y que además diga algo sobre bailar, claro - que si tú quieres incluir más cosas puedes hacerlo.

Muchas gracias por tu ayuda y espero con ansia tu cuento.

Atentamente:

Sr. Escribano Cuentos

P.D. Cuando tengas listo tu cuento mándamelo en una carta a la dirección que indica el remitente.

ANEXO B

Carta Núm. 2

Referencia: Documento "Estrategias Pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura", publicadas por: Dirección General de Educación Especial, 1978.

México D.F. 28 de Marzo de 1995

Estimado amigo:

Soy un inventor de cuentos, sólo que soy muy viejo y he escrito tantos cuentos que ahora me cuesta trabajo pensar en cuentos nuevas, ¿podrías ayudarme?

Me encantaría que me escribieras un cuento que hable de: un castillo, un rey, una espada, una princesa, una bruja y que diga algo sobre dormir, claro - que si tú quieres incluir algo más, puedes hacerlo.

Muchas gracias por tu ayuda, y espero con ansias tu cuento.

Atentamente:

Jr. Escribano Cuentón

P.D. Cuando tengas listo tu cuento, mándamelo en una carta a la dirección que indica el remitente.

ANEXO C

Cuadro de doble entrada que contiene las convencionalidades marcadas por el programa, categorías de análisis y columna de observaciones.

ANÁLISIS DE LAS CONVENCIONALIDADES ORTOGRÁFICAS en la producción de textos.

NOMBRE DEL ALUMNO: ARELLANO BALDERRAMA ARTURO I GRADO: 5º "A"

CONVENCIONALIDAD ORTOGRÁFICA	1	2	3	Observaciones.
Representación convencional de las vocales y consonantes.	✓	✓		
Espacios en la escritura.	✓	✓	✓	de su secuencia le desoye o la ser
Mayúsculas en nombre propio.	-			En su nombre lo escribe bien
Mayúsculas al inicio de párrafo	✓	✓		
Mayúsculas después del punto.	-			
División silábica.	✓	✓		
Uso de letras:				
R, r.	✓	✓		
rr.	✓	✓	✓	1 bien y 3 mal
b.	✓	✓		6 bien
v.	✓			NO LA USA 4 mal
Uso de las sílabas:				
ca, co, cu.	✓	✓		7 bien
ga, go, gu.	-			
gue, gul.	✓	✓		2 bien
güe, güel.	-			
Uso de los signos de interrogación.	-			
Uso de los signos de exclamación.	-			
Uso de la coma.	✓			NO LA EMPLEA
Uso de la h.	✓			NO LA EMPLEA
Uso de la que, gul.	✓	✓		1 bien
Uso del acento ortográfico.	✓			NO LOS USA
Uso del punto y aparte.	✓			NO LO USA
Uso del punto final.	✓			NO LO USA
Uso de m antes de b.	✓	✓		2 bien la misma palabra
Uso de m antes de p.	✓	✓		2 bien
Uso de n antes de v.	-			
Uso de n antes de l.	-			
Uso de h intermedia.	-			
Uso de los dos puntos.	-			
Uso de las letras:				
y	✓	✓	✓	1 bien y 1 mal la misma palabra
ll	✓	✓		2 bien
x				
s				
z				
ci, ce.				

Analizó: Juaney Arca Diana Forro

ANEXO D

Abreviaturas usadas en las gráficas

Abreviatura	Significado
ee	Espacios en la escritura
mnp	Mayúsculas en nombre propio
mip	Mayúscula al inicio del párrafo
mdp	Mayúscula después del punto
ds	División silábica
Rr	Uso de las letras : R, r
rr	Uso de la letra rr
b	Uso de la letra : b
v	Uso de la letra : v
caou	Uso de las sílabas : ca, co cu
gaou	Uso de las sílabas : ga, go, gu
gue	Uso de las sílabas : gue, gui
güe	Uso de las sílabas güe, güi
¿?	Uso de los signos de interrogación
!	Uso de signos de exclamación
,	Uso de coma
h	Uso de h
quequi	Uso de las sílabas : que, qui
''*	Uso del acento ortográfico
pa	Uso del punto y aparte
pf	Uso del punto final
mb	Uso de m antes de b
mp	Uso de m antes de p
nv	Uso de n antes de v
nf	Uso de n antes de f
hi	Uso de h intermedia
:	Uso de dos puntos
y	Uso de y
ll	Uso de ll
x	Uso de x
s	Uso de s
z	Uso de z
ceci	Uso de las sílabas ce, ci