



Secretaría de Educación Pública
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 011

SEP



*Las cualidades externas de la redacción:
la separación entre palabras*

*Cándida Calvillo Rodríguez
Ma. Trinidad Medina Esparza
Rosa Ma. Castillo Palacios*

*Tesis
presentada
para obtener el título de
Licenciada en Educación Básica*

Aguascalientes, Ags., marzo de 1996.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Aguascalientes, Ags., 15 de marzo de 1996.

C. PROFR.(A) CANDIDA CALVILLO RODRIGUEZ
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:

Las cualidades externas de la redacción: la separación entre palabras

Opción _____ Tesis _____ a propuesta del asesor C. Profr.(a)

Julio César Ruiz Flores Dueñas

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
a presentar su examen profesional.

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


Mtro. Julio César Ruiz Flores Dueñas
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Aguascalientes, Ags., 15 de marzo de 1996.

C. PROFR.(A) MA. TRINIDAD MEDINA ESPARZA
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:

Las cualidades externas de la redacción: la separación entre palabras

Opción _____ Tesis _____ a propuesta del asesor C. Profr.(a)

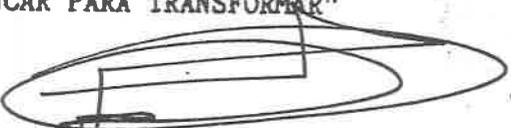
Julio César Ruiz Flores Dueñas

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
a presentar su examen profesional.

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


Mtro. Julio César Ruiz Flores Dueñas
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION DE LA UNIDAD UPN.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Aguascalientes, Ags., 15 de marzo de 1996.

C. PROFR.(A) ROSA MA. CASTILLO PALACIOS
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:

Las cualidades externas de la redacción: la separación entre palabras

Opción _____ Tesis _____ a propuesta del asesor C. Profr.(a)
Julio César Ruiz Flores Dueñas

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
a presentar su examen profesional.

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


Mtro. Julio César Ruiz Flores Dueñas
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN.

INDICE

INTRODUCCION	1
I. FORMULACION DEL PROBLEMA	
A- ANTECEDENTES	4
B- DEFINICION DEL PROBLEMA	6
C- JUSTIFICACION	8
D- OBJETIVOS	9
II. HIPOTESIS	10
III. MARCO TEORICO	
A- LA REDACCION: GENERALIDADES	11
1. Cualidades generales de la redacción	11
2. Principales dificultades de la redacción	12
3. Estilos directo e indirecto	13
4. Actitud personal e impersonal	13
5. Frase corta y frase larga	14
6. Figuras de construcción	14
7. Casos específicos de concordancia	15
B- EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA EN LA ESCUELA PRIMARIA	16
1. Consideraciones externas e internas del aprendizaje	16
2. Condiciones específicas para el aprendizaje de la escritura	22
3. Oportunidades brindadas al niño	23
4. Desaciertos en la escritura	25

C-	DEL PROCESO PSICOLINGÜÍSTICO DE LA ESCRITURA .	27
1.	Antecedentes de la escritura	27
2.	Análisis de la oración escrita	29
3.	Procesos de adquisición de la lengua escrita	33
4.	Convencionalidades ortográficas	37
D-	LA SEPARACION ENTRE PALABRAS DE NUESTRA LENGUA ESCRITA	46
IV.	MARCO DE REFERENCIA	53
V.	METODOLOGIA	55
VI.	ANALISIS DE DATOS Y PRESENTACION DE RESULTADOS . .	59
	CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	70
	BIBLIOGRAFIA	74
	ANEXOS	76

INTRODUCCION

En muchas ocasiones los padres de familia y maestros detectamos en nuestros alumnos dificultades que intervienen en las cualidades externas de la redacción y la separación entre palabras, que afectan o desvían la comprensión del mensaje en una serie de anormalidades que no van de acuerdo con las convencionalidades de la escritura.

En el tema de estudio que nos interesa, surgen interrogantes como: ¿qué proceso sigue el niño en la escritura para decidir qué elementos deben estar escritos?, ¿qué criterios definen la correcta separación entre una palabra y otra?, ¿qué constituye en sí el concepto de palabra?.

Nuestro interés fue motivado debido a observaciones y comentarios de nuestros compañeros maestros del centro de trabajo donde laboramos y de las diferentes zonas escolares del municipio, sobre interrogantes de ¿cómo superar en la redacción una serie de dificultades que manifiestan los alumnos de educación primaria de 2^o a 6^o grado al redactar? A través de nuestra experiencia como maestras, hemos venido observando que para el niño es muy difícil escribir de acuerdo a la escritura, por ser una acción donde hay que escribir con palabras lo que queremos comunicar, y de no hacerlo se cambia o se transforma su comprensión.

Para estructurar este trabajo fue necesario recabar información de libros, antologías y otros documentos que nos aportaron conocimientos fundamentales, todos en la teoría psicogenética de Jean Piaget, hechos, entre otros, por Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Margarita Gómez Palacio y Hermine Sinclair, con la finalidad de comprender desde una nueva perspectiva las dificultades en la adquisición de la lengua

escrita.

En la escuela primaria no se practica la redacción. Se observan en los niños gran cantidad de errores que no corresponden a una evolución normal de acuerdo a una teoría, en la práctica podemos afirmar que se ignora o se teme a nuevas estrategias de intervención pedagógica que facilitan al niño su trayecto en la tan difícil adquisición de la lengua escrita.

Se realizó un análisis comparativo en forma vertical por medio de tres instrumentos: redacción libre, dictado y copia, la selección de estos instrumentos fue a base de situaciones muy utilizadas en el contexto escolar sobre temas que consideramos contienen los elementos necesarios para que el niño se centre en el medio que se desenvuelve y tuviera más interés y oportunidad de escribir.

Se realizó un análisis de frecuencia de errores en cada una de las muestras para observar una evaluación que normalmente se espera de acuerdo a la teoría.

Nuestro propósito fundamental es el de presentar una explicación teórica y empírica acerca de las causas de una serie de dificultades en la redacción, reflejándose en la mala separación entre palabras y otros errores, ubicando a ésta como parte de las habilidades generales de la redacción, y ubicar el nivel de la problemática en que se encuentran los alumnos de nuestra escuela.

En el primer capítulo reflexionamos sobre la problemática existente, continuando con el autodiagnóstico, que consistió en una investigación de campo en los grados de 2^º a 6^º, con la finalidad de obtener información sobre la escritura.

En el segundo capítulo se hace una integración de diferentes teorías que intervienen en el proceso de adquisición de la lengua escrita, integrando así el marco teórico.

En el tercer capítulo se mencionan las hipótesis que consideramos podrían ser el origen de la problemática observada y así mismo se mencionan los propósitos u objetivos que se pretende alcanzar.

En el cuarto capítulo se hace una descripción de los resultados en las evaluaciones de redacción libre, copia y dictado.

Posteriormente aparecen las conclusiones, que vienen siendo las consideraciones generales sobre los resultados.

Por último se hace referencia a la bibliografía utilizada en el transcurso de la investigación y en la cual nos apoyamos para dar sustento teórico a la misma.

Cándida Calvillo Rodríguez

Ma. Trinidad Medina Esparza

Rosa Ma. Castillo Palacios

I. FORMULACION DEL PROBLEMA

A- ANTECEDENTES

La escritura forma parte de la inquietud y preocupación de padres de familia y maestros de educación primaria. Con frecuencia los comentarios de éstos al respecto se dirigen hacia la existencia de un gran número de niños con dificultades para redactar, que van desde el uso incorrecto de las letras (que no son una representación idéntica al lenguaje oral), los espacios entre las palabras, los signos de puntuación, las mayúsculas, hasta los acentos que cambian o dificultan la comprensión.

De acuerdo con comentarios y observaciones hechas por compañeros maestros de las zonas escolares 47, 48 y 49 de Rincón de Romos Ags., en reuniones de actualización magisterial, y con base en un instrumento de evaluación, aplicado en los grupos de educación primaria, encontramos que muchos de los niños presentan dificultades en la escritura, también hemos observado a través de nuestra práctica, que escribir adecuadamente las partes componentes de un texto (oraciones y/o palabras) implica para el niño mucho más que llegar a reconocer que la lengua escrita tiene características propias diferentes a las del lenguaje oral; es decir, comprender que "uno jamás escribe como habla" (Ferreiro, 1979:25).

Los niños al escribir realizan análisis orales y establecen relaciones conceptuales propias de la escritura en diferentes niveles de organización, los cuales se van dando en forma progresiva.

Un texto presenta elementos y relaciones dentro de él. El que escribe puede emplearlos, relacionarlos o no hacerlo, de acuerdo con su experiencia

para reconstruir las partes del mismo. Para esto requiere de una actividad conceptual, en la cual el sujeto, en este caso el alumno, transforma el objeto de conocimiento, es decir, la lengua escrita.

Investigaciones realizadas sobre lectura y escritura, fundamentadas en la teoría psicogenética de Jean Piaget, hechas por Yetta Goodman, Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Margarita Gómez Palacio, Hermine Sinclair y otros, en lugares como Argentina, Ginebra, Barcelona, Israel y México (Monterrey), con niños de clase media y clase baja, con la finalidad de comprender desde una nueva perspectiva las dificultades en la adquisición de la lengua escrita, dieron como resultado evidente, que los niños presentaban entre sí conductas similares, aportando aspectos importantes sobre el conocimiento de la naturaleza real del sistema de escritura, que permitiera la comprensión y el análisis de los intentos de ésta por parte del niño y los procesos de adquisición, la manera como se introduce a la convencionalidad y a la comprensión de los principios generales de la escritura y el funcionamiento de la lengua en la escuela y fuera de ella, la intervención del hogar, la comunidad y la interacción con otros niños. Todos ellos concluyen en términos generales, en que "con frecuencia se ha considerado a la escritura como la transcripción gráfica del lenguaje oral... que sin embargo, a la luz de la psicolingüística contemporánea diversos autores han establecido diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita, considerándolas como dos formas alternativas de comunicación que comparten vocabularios y formas gramaticales pero que tienen funciones diferentes y que por tanto requieren de construcción y estilos específicos" (Gómez Palacio, 1988: 88). También mencionan que escribir es por consiguiente un proceso complejo, largo y de continua afinación que se efectúa de acuerdo con el nivel cognitivo del niño.

B- DEFINICION DEL PROBLEMA

Los niños que asisten a la escuela primaria tienen una edad que oscila entre los 6 y los 14 años; al ingresar en primer año el niño tiene diferentes concepciones sobre lo que es leer y escribir, dependiendo del grado de desarrollo y oportunidades que ha tenido con la lengua escrita. Considerando que el origen de una serie de dificultades con las que se enfrenta el niño al escribir se debe en gran medida a que la mayoría de los maestros seguimos utilizando metodologías tradicionales, desvinculando completamente la práctica con la realidad que vive el niño, agregando el desinterés por parte de algunos padres de familia y, desde luego, la influencia del medio. Nuestro interés es conocer los procesos y su desarrollo de acuerdo con las oportunidades que el niño tenga para preguntarse sobre las características de ésta, para poder comprenderlos y ayudarlos, apoyándolos de acuerdo con su ritmo de aprendizaje, que irremediablemente se da en forma variada, manifestándose en todo el transcurso de la educación primaria en las dificultades que manifiesten al exterior, al escribir un texto separando incorrectamente las palabras.

Los conceptos que nos ayudarían en la comprensión de este tema de estudio con un enfoque psicogenético en la escritura son:

Cualidades en la redacción. Una de las cualidades externas de la escritura es la claridad, por medio de la cual las ideas son expresadas en forma sencilla para que se dé una comprensión sin dificultad, escribiendo exclusivamente las ideas sencillas sin olvidar los detalles necesarios, el vocabulario exacto, cuidando de que las palabras empleadas no deformen la idea que se quiere expresar, procurando no utilizar

sinónimos en repetidas ocasiones, como también el manejo de un vocabulario reducido, expresando las ideas naturalmente, sin frases rebuscadas, para ayudar en la claridad del escrito.

La separación entre palabras. No es fácil para el niño dejar espacios en blanco entre grupos de letras, las cuales corresponden en la escritura convencional a cada una de las palabras que pronunciamos. Como lo menciona la investigadora Emilia Ferreiro (1979:140) los espacios en blanco entre palabras no corresponden con las pausas reales al hablar, sino que para el niño es sumamente difícil separar una palabra de la otra mientras no tenga la definición exacta de "palabra".

Lengua escrita. Su proceso se inicia desde fuera de la escuela, es continuo y secuencial, es un conocimiento que utiliza los procesos psicolingüísticos y psicogenéticos; para adquirirla de manera comprensiva requiere ser sometida a una serie de convencionalidades que se deben identificar, entender y aprender a usar.

En el proceso de la escritura es el sujeto quien a partir de sus experiencias, ideas y conocimientos, produce un texto para expresar algo. Pero ante todo debe conocer la representación correcta de los signos gráficos.

La redacción requiere del empleo de múltiples estrategias y acciones por parte del sujeto en un contexto significativo, elaborando hipótesis más claras con respecto a la noción de palabra. Pero ¿qué elementos de su lengua utiliza el niño en cada momento del proceso?, ¿en qué momento reconoce e identifica como unidad significativa a cada palabra?, las relaciones que establece el niño son diferentes según las experiencias con textos escritos. ¿Qué dificultades encuentra el niño para llegar progresivamente a un nivel cognitivo y lingüístico que le permita redactar?. Estas son

algunas de las interrogantes que nos motivan para realizar el presente trabajo como alternativa de soluciones viables a tan importante problema: **"Las cualidades externas de la redacción: la separación entre palabras"**.

C- JUSTIFICACION

A través de nuestros años de servicio hemos venido observando que para el niño resulta muy difícil escribir de acuerdo con las arbitrariedades de la escritura, por ser una acción donde hay que escribir con palabras lo que queremos comunicar y de no hacerlo se transforma o dificulta su comprensión.

Los estudios realizados por Margarita Gómez Palacio (1986 y 1987) acerca de la escritura en el contexto escolar nos dicen que no se puede exigir al niño una actitud lingüística que supere el equipamiento operatorio, porque esto traería como consecuencia bloques generadores de fracaso. El nivel cognitivo guiará el tipo de actividad que se puede exigir al niño.

Como hemos podido observar en nuestra práctica, el niño encuentra dificultades que en ocasiones no puede superar cuando le exigimos escribir palabras correctamente, dejar espacios en blanco entre palabras, identificar parte de un enunciado dado, o redactar algo en forma extensa.

En muchas ocasiones como maestras nos desesperamos al observar en los escritos de los niños la impotencia para realizar actividades que les estamos exigiendo, donde la comunicación parece no existir, aparentando hablar muy diferentes idiomas y donde no se puede dar la comprensión.

Es importante para nosotros la realización de este trabajo porque nuestro deseo es poder cumplir con la responsabilidad de brindar a nuestros alumnos de educación primaria un mejor apoyo, propiciando un desarrollo más armónico. De igual manera puede beneficiar a nuestra Institución escolar para impulsar el proceso de aprendizaje y conscientizar a la comunidad escolar sobre la búsqueda de alternativas para la transformación en el aspecto de la redacción.

Para nuestros compañeros maestros también puede ser importante, pues con las experiencias que aquí proponemos se pueden transformar estrategias tradicionales que resultan inoperantes, según las investigaciones recientes.

Es importante también para todos nuestros colegas, pues de esta manera podemos contribuir al desarrollo de los individuos, para que se integren a las exigencias de la vida actual, y dar a conocer nuestras inquietudes para que personas capaces lo consideren.

D- OBJETIVOS

Ubicar el problema de la separación entre palabras como parte de las habilidades generales de la redacción.

Detectar cuál es el nivel de la problemática que en este sentido se manifiesta en nuestra escuela.

Presentar una explicación teórica y empírica a esta falta de habilidades en la redacción que se reflejan en la mala separación entre palabras.

II. HIPOTESIS

- La separación entre palabras sólo es una manifestación de otro tipo de problemas en la redacción.

- El niño no hace la separación entre palabras porque la adquisición de la lengua escrita se da en forma fragmentada, sin hacer un correcto análisis de partes, situación que puede ser didácticamente útil.

- Los niños de educación primaria no redactan porque ésta práctica no tiene un lugar importante en el contexto escolar.

- Los niños de educación primaria no redactan porque en la actualidad se sigue manejando la transmisión de conceptos como principal estrategia de intervención pedagógica.

III. MARCO TEORICO

A- LA REDACCION: GENERALIDADES

"Redactar, en su sentido etimológico, es poner en orden, es decir, expresar por escrito las ideas en forma lógica" (Munguía, 1980: 81).

Al decir redactar, casi siempre pensamos que esta tarea es propia de personas con experiencia en el manejo de la escritura, pero debemos hacer conciencia de que todos sentimos la necesidad, en algún momento, de expresarnos por escrito, y entonces no sabemos ni qué decir ni cómo hacerlo. Hay quienes tienen facilidad innata para redactar, pero también la mayoría de las personas para hacerlo requiere de práctica; para saber si su escrito es de calidad tendrá que fijarse si es claro y correcto, breve y sencillo.

1. Cualidades generales de la redacción (Cfr. Munguía, 1980: 136).

Claridad. Expresar las ideas en forma sencilla para que se comprendan sin dificultad. Dentro de esta cualidad se incluyen:

Orden lógico en la expresión, utilizar frases o párrafos cortos, y utilizar terminología sencilla.

Concreción. Escribir exclusivamente las ideas esenciales.

Precisión. Expresar las ideas completas, sin olvidar los detalles necesarios para la comprensión del texto.

Propiedad. Utilizar el vocabulario exacto, cuidando que las palabras empleadas

no deformen la idea que se quiere expresar.

Son muy comunes los errores que se comenten al utilizar los sinónimos en repetidas ocasiones, como también cuando se maneja un vocabulario muy reducido.

Sencillez. Expresar las ideas naturalmente, se sugiere no utilizar frases rebuscadas que en nada ayudan a la claridad de un escrito.

2. Principales dificultades de la redacción

De acuerdo con las anotaciones del apartado anterior, entendemos que las dificultades de la redacción se presentan cuando no se reúnen las cualidades dichas, dificultades que pueden agruparse como sigue:

a- Barbarismos. Palabras mal escritas o pronunciadas. Palabras utilizadas con un significado diferente al que realmente tienen. Los vocablos extraños al idioma propio.

Ejemplo:	venistes	por	viniste
	siéntensen	por	siéntense

b- Cacofonía. Tendencia de alterar letras o sílabas que en un texto producen efectos desagradables que sólo se admiten en los textos poéticos. Ejemplo: Le regresaron el trabajo por tantos errores que repetía.

c) Anfibología. La manía de utilizar frases o enunciados que producen confusión. Ejemplo: Pedro y Luis fueron a la unidad y luego se fueron a su casa.

d) Monotonía o pobreza. Repetición de las mismas palabras en un sólo texto a causa de un escaso vocabulario. Ejemplo: ¿Cómo dices que dijeron la noticia?.

e) Redundancia. Repetir la misma idea en una expresión. Ejemplo: Métete para

adentro.

f) Solecismo. Todos los errores que se comenten en la construcción ordenada de un escrito. Ejemplo:

Juan les trata bien	por	Juan los trata bien
Recién que llegamos a la ciudad	por	Poco después que llegamos

3. Estilos directo e indirecto

Los estilos directos son diferentes según la posición que asume el autor del escrito. En el estilo directo se transcriben textualmente las palabras dichas por otra persona, pretendiendo proporcionar objetivamente una visión directa de los hechos. Es muy utilizado en los escritos que incluyen diálogos como en el cuento, crónica, entrevista, reseña informativa, etc., en este tipo de texto el lector se ubica en el lugar de los hechos para que la impresión que cause sea más real.

En el estilo indirecto, el autor asume la responsabilidad de informar con sus palabras los sucesos o lo dicho por otras personas; comúnmente se usa cuando se pretende informar en una forma breve y general.

4. Actitud personal e impersonal

La forma personal e impersonal modifica el punto de vista del autor. La primera se basa en el empleo de los pronombres personales yo o nosotros; el "yo" se usa en donde el firmante se identifica plenamente y en cierta medida se involucra con el contenido del escrito; en los escritos que se hacen a nombre de una institución el autor no escribe a nombre propio, y por lo tanto el "nosotros" es muy utilizado.

En la forma impersonal el autor no está presente en lo que está diciendo para que

la atención del lector se centre más en el contenido del texto. Ésta es recomendable en la redacción de trabajos académicos (reseñas o informes).

5. Frase corta y frase larga

En un escrito puede utilizarse la frase corta y la frase larga dependiendo en gran parte del estilo del redactor, sin embargo es conveniente considerar lo siguiente:

Si se abusa de la frase corta se puede caer en la monotonía.

Un párrafo construido sólo con frase corta puede perder con facilidad la relación del contenido.

El abuso de frase larga tampoco es recomendable, pues trae como consecuencia construcciones confusas, afectadas y poco entendibles.

Es recomendable alternar períodos cortos con períodos largos, cuidando siempre de tener redacciones claras y precisas.

6. Figuras de construcción

En el lenguaje las figuras lingüísticas más usadas y consideradas correctas son las de construcción, es decir, las que violan las reglas de la sintaxis.

a) Elipsis. Trata de suprimir dentro de la frase los vocablos que no son indispensables para su comprensión. Pues el sentido de la frase no sufre alteraciones porque las ideas son expresadas de tal manera que las otras construcciones hacen el papel de las palabras omitidas. Actualmente existe la tendencia de suprimir los verbos por construcciones nominales. Ejemplo: Martha terminó el trabajo, yo también.

b) Hipérbaton. Es el alterar el orden sintáctico de las palabras dentro del enunciado. En ocasiones tiene que ser alterado, para resaltar algunos de los elementos

de la frase. En un texto científico el hipérbaton puede utilizarse cuando haya necesidad de decir las cosas en otra orden para obtener matices distintos. Ejemplo: las conferencias trataron de pláticas familiares. Trataron de pláticas familiares las conferencias.

c) Silepsis. Es la construcción que consiste en violar las leyes de concordancia dándole más énfasis al sentido que al género y al número de una palabra. Ejemplo: La mayoría de los estudiantes pensaban presentar su examen extraordinario.

d) Traslación. Es el empleo de un tiempo verbal con un significado que no le corresponde en el texto: un pasado por un presente; un futuro por un presente. Ejemplo: el año que viene termino este trabajo.

7. Casos específicos de concordancia

- Los títulos y tratamientos que van concertados en masculino y femenino, según el contexto. Ejemplo: usted es muy alto (o muy alta).

- Los colectivos, cuando están en singular, pueden concordar con un verbo en plural. Ejemplo: el pueblo entero a la voz de ya, lanzaron (o lanzó) gritos de protesta.

- Los sustantivos que pueden relacionarse en singular o plural. Ejemplo: la mitad de los pasajeros se salvo (se salvaron).

- Los pronombres neutros con significado colectivo, lo mismo que los enunciados atributivos. Ejemplo: lo que importa son (es) las viviendas.

- En una serie de enumeraciones en el sujeto, el último sustantivo engloba los elementos que lo forman. Ejemplo: el mar, la marea, el sol, la tarde, el viento, todo olía a sal y a hierbas marinas.

Se presenta la discordancia deliberada en los siguientes casos:

Se presenta la discordancia deliberada cuando el hablante se dirige a su interlocutor tratando de participar él en una acción que es solo del oyente o tratando de involucrar al oyente en una acción. Ejemplo: ¿cómo vamos en el trabajo?; así que ¿eso opinaron?

Cuando el que habla quiere disminuir su responsabilidad en la acción. Ejemplo: aquí nos equivocamos, ya manchamos el mantel.

Las generalidades que se mencionan son básicas y de suma importancia, el conocerlas nos facilita un correcto uso de nuestra lengua escrita.

Los alumnos al escribir manifiestan el grado de conocimientos y aptitudes adquiridos, las dificultades se hacen evidentes cuando se percibe la ausencia de cualidades como consecuencia de una evolución en la escritura, cuyo ritmo depende en gran medida de las ocasiones de aprendizaje que sin duda proporciona el medio y la escuela.

Algunas dificultades son las secuencias de un tratamiento pedagógico; el sistema de representación alfabético de nuestra escritura no es una simple correspondencia de grafías y sonidos, está formado de arbitrariedades e irregularidades que lo hacen muy complejo, deben reconocerse y coordinarse los aspectos semánticos, sintácticos y ortográficos.

B- EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA EN LA ESCUELA PRIMARIA

1. Condiciones externas e internas del aprendizaje

Tradicionalmente la literatura psicológica se dedicaba a establecer una serie de

aptitudes y habilidades necesarias para que el niño pudiera aprender a leer y escribir sin dificultad: lateralización espacial, discriminación visual, discriminación auditiva, coordinación visomotriz, buena articulación, etc.

A este respecto nadie se atrevía a decir que podían existir otros factores que podían intervenir en forma general en la adquisición de la lengua escrita. Todos sabemos que estas aptitudes influyen en el rendimiento escolar, más ello no quiere decir que sean la causa del rendimiento observado. A partir de estos señalamientos, es discutible recurrir a una lista de aptitudes para explicarse la complejidad del aprendizaje de la lengua escrita; sin embargo, es preciso preguntarnos: ¿qué de esta serie de factores está específicamente ligado a la lengua escrita? (Cfr. Ferreiro, 1979: 28-29).

Los teóricos cognoscitivistas reconocen la influencia del medio ambiente, como también la conducta derivada de éste, como factor esencial del comportamiento. En forma general indican que la conducta es la expresión motora de ciertos procesos mediadores como la percepción, los sentimientos, las motivaciones, las violaciones, etc., que de acuerdo con la experiencia se presenta en el individuo.

Las explicaciones que hasta ahora se encuentran como más apropiadas con respecto a este punto se exponen en los siguientes párrafos.

Teoría psicogenética. La teoría psicogenética aun cuando se encuentra ya en un nivel de difusión muy importante en nuestro contexto magisterial, requiere que en este trabajo incluyamos nociones fundamentales.

La psicogenética surgió de la investigación como un instrumento eficaz para el desarrollo científico y social, asegurando que por consecuencia se generaría un crecimiento económico y una mayor igualdad de oportunidades en materia educativa

para los miembros de todas las clases sociales, incluso para los países subdesarrollados.

El estudio hecho por Jean Piaget (1980: 319-327) acerca del desarrollo psicológico del individuo a través de la formación de las estructuras mentales, que propician el cambio de un estado de conocimiento a otro como producto de la interacción sujeto-objeto, mediante la teoría psicogenética dentro de la cual el papel del docente consiste en ayudar al niño a construir su conocimiento, guiándolo en sus experiencias y creando situaciones que lo obliguen a rectificar errores cuando se produzcan, "se refiere al análisis de la génesis de los procesos y mecanismos involucrados cuando se produzcan" (Ruiz Larraguível, 1983: 239).

En esta teoría el sujeto es activo porque a través del esquema de acción, con base en estructuras cognitivas, trata de dar sentido al mundo mediante el proceso de asimilación-acomodación que está dentro de la adaptación. "La construcción del conocimiento constituye un proceso continuo, iniciado a partir de las estructuras orgánicas predeterminadas que a lo largo del desarrollo del individuo conforman las estructuras operacionales, las cuales, en la interiorización constante del sujeto con el objeto cambian de un estado de conocimiento a uno superior" (Ruiz Larraguível, 1983: 239).

El objeto es activo porque influye en la adaptación del sujeto mediante sus características (biológicas, sociales y del entorno que le rodea). La relación entre sujeto y objeto es recíproca, porque el sujeto utiliza el mecanismo de aprendizaje y el objeto determina las características de esos mecanismos (en qué medida y en qué dirección se desarrolla).

El contexto es un factor básico que incide en el aprendizaje. Se expresa su influencia en valores, normas y características que delimitan la formación del sujeto.

Algunas de las nociones básicas de la teoría de Piaget son: estructura, función, asimilación, acomodación, equilibrio y unidades de desarrollo.

La función que realiza el niño al interactuar con el medio ambiente se hereda biológicamente las funciones básicas son organización y adaptación.

La organización. Esta implica que aunque las estructuras cambien, sin embargo continúan organizadas, con la finalidad de facilitar la acomodación de lo nuevo como una respuesta compensatoria.

La asimilación. Es un proceso acumulativo, porque posee experiencias ya vividas, y cuando se presenta una situación nueva a la mente del niño se hacen una serie de combinaciones con las experiencias pasadas y las experiencias nuevas para transformarla mediante la acción de experiencias pasadas a las nuevas que se presenten.

La acomodación es el proceso mediante el cual el niño ajusta constantemente su modelo del mundo para acomodar en su interior cada nueva adquisición.

Piaget señala que la adaptación es el proceso mediante el cual la inteligencia se relaciona interiormente con sus partes. Asimila nuevas experiencias en su interior transformándolas para que se puedan adaptar a las estructuras ya construidas. Se define como adaptación de la inteligencia como un equilibrio entre asimilación y acomodación cuyo valor es el mismo del equilibrio de la interiorización sujeto-objeto.

La palabra estructura implica los conceptos de organización o modelo, dentro del cual existen unas partes que forman un todo. El modo como las partes se agrupan pueden definir las estructuras, éstas tienden permanentemente hacia un estado de equilibrio.

Equilibración. Es el proceso por el cual las estructuras pasan de un estado a otro, como resultado se obtiene un estado de equilibrio. El equilibrio siempre es dinámico

y nunca es absoluto.

Los esquemas son una especie de estructuras o unidades estructurales. "El esquema es un grupo de acciones que permiten al individuo repetirías en una situación dada y aun más aplicarlas y utilizarlas a nuevas situaciones" (Ruiz Larraguível, 1983: 240).

Piaget divide el desarrollo en unidades. Se denominan períodos u estadios; en ellos se descubren acciones que los individuos pueden realizar lo mejor posible. Se distinguen cuatro grandes períodos en el desarrollo de la lógica del niño que se caracterizan por la aparición de estructuras con diferencias de un periodo a otro, en función del equilibrio creciente, los períodos son:

Sensorio-motor (cero a dos años). Dominio de los movimientos físicos, conductas reflejas, aparecen los primeros conocimientos, la imitación, memoria, pensamiento, acciones preverbales, tendencias intuitivas y nutrición.

Preoperatorio (dos a siete años). Aparecen el lenguaje hablado y el pensamiento lógico, los principios de la función simbólica y por tanto de la representación, aun no existe la conservación de cantidad, no hay reversibilidad.

Las operaciones concretas (de siete a once años). Aparecen las operaciones concretas llamadas así porque operan sobre objetos y aún no sobre hipótesis verbalmente. Existen las operaciones de clasificación, ordenamiento, la construcción de la idea de número, operaciones espaciales, temporales y todas las operaciones fundamentales de la lógica elemental, de clases y relaciones de las matemáticas elementales, de la geometría y hasta de la física elemental.

Operaciones abstractas (de once a quince años). En este periodo aparecen las operaciones intelectuales abstractas, o hipotético deductivas; el niño puede razonar de

acuerdo a hipótesis, y no sólo a objetos. Construye nuevas operaciones de lógica proposicional y no simplemente a las clases, relaciones y números, tienen nuevas estructuras combinatorias o grupales más complicadas. Las operaciones concretas son aplicadas dentro del ambiente inmediato. Ejemplo: clasificación por inclusión sucesiva. Con respecto a las combinatorias los grupos son más móviles.

Piaget afirma la relación entre el sujeto y el medio. Como consecuencia de esta interacción, el sujeto recibe experiencias, las cuales tienen un papel muy importante en la formación de las estructuras del conocimiento. Para Piaget (Cit. por Ruiz Larraguível, 1983: 246), el aprendizaje es un proceso dialéctico, las transformaciones de esquemas cognitivos se dan a lo largo del desarrollo biológico del individuo. Los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje son: maduración, experiencia, transmisión social y equilibración.

Para asimilar y estructurar la información proporcionada por el ambiente, el sujeto requiere de algunas condiciones fisiológicas que se denominan factores de maduración.

La experiencia la adquiere el niño al interactuar con el ambiente, al manipular objetos y aplicar sobre ellos diferentes acciones.

La información que recibe de sus padres de otros niños, maestros y medios de comunicación constituye la transmisión social. El proceso de equilibración es el que coordina otros factores que intervienen en el aprendizaje, como el medio socioeconómico del alumno. Al lograr estados de equilibrio las estructuras cognoscitivas se vuelven más sólidas, pero estos estados no son permanentes, pues la constante estimulación del ambiente plantea al sujeto nuevos conflictos a los que ha de encontrar solución.

El aprendizaje implica un proceso por el cual el niño construye sus conocimientos, mediante la observación del mundo, su acción sobre los objetos, la información del exterior y la reflexión ante los hechos que observa.

Los conceptos sobre este tema son indispensables para comprender el funcionamiento y formación de los mecanismos mentales en el niño, partiendo de un análisis en su desarrollo y su capacidad según el nivel cognitivo en que se encuentre, ya que frecuentemente no se respeta su capacidad operatoria.

2. Condiciones específicas para el aprendizaje de la escritura

Estudios de Ferreiro (Cit. por Gómez Palacio, 1986: 90) proveen evidencias de que el niño pasa por un largo camino para llegar a comprender las arbitrariedades e irregularidades propias de la escritura que la hace mucho más compleja, ya que el sistema no es una correspondencia de grafías y sonidos. Ella nos muestra que no se accede de golpe a ese nivel de comprensión, pues en ese proceso necesariamente se atraviesa por una secuencia de niveles de conceptualización que sobre la lengua escrita construye el niño. Estos van desde donde el niño no advierte que la escritura remite a un significado pasando por el que ya tiene un significado, pero donde aún no se toman en cuenta los aspectos sonoros; luego el niño descubre la relación entre escritura y aspectos sonoros del habla. A partir de ahí, el niño establece una correspondencia entre cada grafía con cada sílaba de la cadena oral (conceptualización silábica) y después de una transición (silábico-alfabética) se accede a una comprensión del sistema de representación alfabética de nuestra escritura: la correspondencia de una grafía para cada fonema de la emisión oral.

A menudo los niños, cuando ingresan a la escuela, ya han iniciado un trabajo de

reflexión sobre la lengua escrita.

Algunos han podido avanzar más que otros en este proceso, llegando a comprender y reconocer que la lengua escrita tiene características propias y una función muy distinta a lo que es la lengua oral.

Nuestra forma de llegar a comprender los procesos de la lengua escrita en el niño han cambiado considerablemente. Las posturas conceptuales dedicadas a comprender los procesos de adquisición de la lengua oral han pasado también a otorgar un papel importante al estudio del lenguaje infantil, demostrando que ni la imitación ni el reforzamiento selectivo son elementos claves del aprendizaje ni pueden dar cuenta de la adquisición de las reglas sintácticas como se pensaba, dando importancia a la cantidad y variedad de palabras utilizadas por el niño, estudiadas a partir del vocabulario, la edad, el sexo, etc. A este respecto E. Ferreiro menciona que aunque el niño conozca un amplio número de palabras, no quiere decir que ya ha adquirido un lenguaje, que para esto requiere una serie de reglas precisas para combinar esos elementos, produciendo enunciados aceptables.

3. Oportunidades brindadas al niño

Los maestros debemos proporcionar oportunidades de acción necesarias para que sea el niño quien enfrente tales situaciones de aprendizaje ante el mundo que le rodea; cuando él acciona sobre objetos, lo llevan a reflexionar sobre los resultados que obtiene; esta reflexión que acompaña la acción es muy importante en el desarrollo del pensamiento, pues lo lleva a descubrir y comprender la realidad como un sistema de interrelaciones.

Es necesario tomar en cuenta que el niño es capaz de comprender en la acción

más de lo que puede expresar verbalmente, al mismo tiempo que coordina sus acciones y comprende las relaciones, estará comprendiendo el punto de vista de los demás; cuanto más interactúa más lógico se vuelve y existirán más posibilidades de intercambiar ideas con los demás.

Esto implica la creación en el salón de clases de un clima de cooperación, dándole más importancia a la relación niño-niño y niño-maestro, como propone Nora E. Elichiry (1991: 105), ella menciona que la cooperación entre los niños es un factor fundamental en el progreso cognitivo, como también importante es entre los niños y el maestro, permitiéndole avances significativos, tanto en la comprensión de la lectura como en la escritura, ya que el rol del maestro no es propiamente transmitir conocimientos ya fabricados sino crear situaciones de aprendizaje adecuados para guiar a los niños a construir el conocimiento y tratar de descubrir el desarrollo en el que se encuentran para así poder hacer una selección de las preguntas planteadas por ellos mismos, seleccionando las más útiles para el progreso de todos.

La teoría de Piaget nos sugiere dos principios muy generales que no debemos perder de vista los educadores, a quienes nos interesa el progreso de los educandos:

1. Tomar en cuenta el desarrollo de la inteligencia, que es un proceso dirigido, de estabilidad, de equilibrio que va en incremento y expansión en el campo intelectual.
2. Tomar en cuenta al niño, ya que viene siendo él quien realiza el proceso de equilibrio que determina el grado de desarrollo en que se encuentra (Cfr. Piaget, 1980: 331).

También debemos tener presente los principales factores que influyen en la formación de estructuras, como son:

El lenguaje usado por la sociedad, con quien interactúa el niño.

Las creencias y valores que prevalecen en éstas, las formas de razonamiento que la misma sociedad acepta.

El tipo de relaciones que existe entre los miembros de la misma.

También se debe considerar que cuando el niño llega a la escuela, ya ha tenido una larga y estrecha relación con el medio que lo rodea, puesto que desde el momento de nacer desarrolla su acción investigativa sobre el mundo, así pues la escuela debe de ayudar al niño de una forma favorable a esta actividad innata creándole situaciones que sirva para que haga descubrimientos en base a sus propias hipótesis.

Se insiste sobre la capacidad operatoria del alumno, quedando los contenidos planteados por planes y programas de estudio, en segundo término, proponiendo que el desarrollo de la educación se base en el aprendizaje operatorio del niño.

Lo importante es favorecer en el alumno el progreso operatorio, la manera más adecuada para conseguirlo consiste en enseñar las nociones básicas del conocimiento. Las actividades de aprendizaje se relacionan en torno a nociones de clasificación, seriación, inclusión y conservación, etc. Este puede llevarse a cabo favoreciendo la competencia intelectual de los alumnos de aprendizaje operatorio (Gómez Palacio, 1987: 242).

4. Desaciertos en la escritura

En la escuela primaria deben reconocerse las habilidades y la construcción activa del sujeto como parte evolutiva en el dominio del proceso de la lengua escrita y entenderse la importancia del control del escritor sobre su propio texto, comprendiendo los errores como parte de un proceso dinámico, buscando las formas para comunicar un significado.

Varios investigadores demostraron que cuando a los niños de primarias se les da oportunidad y libertad de practicar, pueden desarrollar una enorme habilidad de revisión en aspectos ortográficos y semánticos, sugiriendo que el autor haga un espacio para analizar el texto y comprobar si realmente dice lo que pensaba redactar. "Debe apoyarse al niño cuando éste lo solicite sin caer en el exceso de dirigir su proceso, evitando cometer errores o sanciones por ellos" (Bartlett, Cit. por Gómez Palacio, 1986: 101).

Yetta Goodman argumenta que los niños aprenden a escribir: (Cit. por Gómez Palacio, 1986: 103).

- . Escribiendo.
- . En un medio social que los motive.
- . Usando la escritura con la finalidad de comunicarse dirigiéndose a una audiencia.
- . Leyendo diferentes materiales escritos.
- . Expresándose en una variedad de estilos: cartas, mensajes, cuentos, informaciones, juegos, etc.
- . Tomando decisiones personales sobre lo que les interesa escribir.
- . Experimentando.
- . Arriesgando, construyendo sus propias maneras de expresión.
- . Interactuando con sus compañeros y discutiendo sus hallazgos con un maestro que favorezca todo el ambiente en el aula escolar.

C- DEL PROCESO PSICOLINGUISTICO DE LA ESCRITURA

1. Antecedentes de la escritura

En épocas tempranas se descubrieron dos clases de escritura: los grabados de renos, búfalos y animales dibujados en cavernas de las épocas prehistóricas y las marcas convencionales en guijarros (símbolos gráficos), que pueden indicar números, cruces, líneas en forma de "T" ondulantes que pueden ser marcas. Se creía que la escritura alfabética podría ser resultado de una fusión de estas dos fuentes gráficas mediante una evolución hasta llegar a proporcionar las formas sencillas que llegarían a servir como los grafemas de la escritura alfabética.

Los primeros estudios de la escritura del niño se centraron en la evolución del dibujo. "Poco después apareció otro interés en el dibujo y sus precursores: el uso de dichas actividades como medio para investigar otra cosa, ya sea del desarrollo mental en general (como en los test de Binet) o las características de la personalidad o los estados emocionales, etc."(Sinclair, s/f: 48); más tarde con los avances de los estudios psicopedagógicos de los niños que presentaban dificultades en el aprendizaje en la lectura y la escritura se estableció un nexo entre el dibujo y la escritura; en el estudio sobre las causas de estas dificultades, se estudiaron a fondo las representaciones gráficas de las relaciones espaciales y del ritmo en los niños.

Algunos psicólogos dicen que el dibujo y la escritura nacen de información diferente, otros ven en los garabatos una información común considerando el desarrollo de éstos como una línea evolutiva, recta y directa. La historia de la escritura es vista de distintas maneras; investigaciones más recientes llegaron a encontrar que la escritura está más ligada al desarrollo espontáneo del dibujo de los números y de otras formas

de escritura de lo que podrían imaginarse. En la elaboración del sistema de escritura la parte creativa y personal del niño se cree más importante que su imitación de las producciones de los adultos y más importantes todavía porque estas dos actividades dependen del desarrollo en el pensamiento del niño. Wallon (Cit. por Sinclair, s/f.: 49) dice que el dibujo aparece espontáneamente, su desarrollo está basado en la interpretación que el niño da a sus propios garabatos. La escritura aparece como una imitación a las actividades del adulto.

"En un estudio longitudinal de dos años con niños de 3° y 4° grado; Yetta Goodman (Cit. por Gómez Palacio, 1986 : 95) analizó la evolución del aprendizaje y encontró que no se da en línea recta ascendente. Esto se debe a las dificultades de coordinación y otros factores que en ciertos momentos dan la impresión de haber perdido control sobre aspectos que aparentemente se dominaban.. Sin embargo, este dominio regresa más tarde manifestándose en una escritura más consolidada y más sofisticada de aquí que Goodman (Cit. por Warner 1986 : 95), le llama evolución por saltos. Indicando qué es un proceso discontinuo con altibajos en todas las áreas".

En los últimos años se ha producido un cambio en los conceptos importantes, tanto en el área psicológica derivada de la psicología genética como en el área de la psicolingüística contemporánea. En lo que se refiere a la primera, E. Ferreiro (Ferreiro, 1990: 14), desde una aproximación psicogenética, plantea un cambio en relación a las preguntas que se hacen con respecto a la lengua escrita, menciona que en lugar de preguntarse por los métodos debe interrogarse acerca de la historia y los procesos de adquisición del sistema de escritura en el niño.

De acuerdo con la teoría psicogenética, el niño es un ser activo, estructura el mundo que lo rodea a partir de una interiorización con él; actúa sobre los objetos de

conocimiento y busca comprender las relaciones entre ellos, elaborando hipótesis, poniéndolas a prueba, rechazándolas o aceptándolas en función de sus acciones. De esta manera va construyendo estructuras de conocimientos cada vez más complejas y estables.

La escritura en sí misma constituye por tanto, para el niño, un objeto más de conocimiento. Forma parte de la realidad que tiene que construir, pues constituye un producto cultural elaborado por la sociedad.

2. Análisis de la oración escrita

Niveles psicogenéticos. Actualmente el conocimiento sobre el desarrollo de la escritura parece estar claro. Desde el momento en que el símbolo escrito comienza a decir algo, a tener algún significado, el niño inicia un proceso de inferencias e hipótesis que lo van acercando a la comprensión de la naturaleza de nuestro sistema de escritura alfabética, observables en sus producciones y las interpretaciones de sus textos, como resultado del interés del niño por encontrar sentido a lo que observa en el mundo que lo rodea, al observar e interpretar lo que el niño escribe se percibe el resultado de su interés por encontrar sentido a lo que observa.

Se da una serie de pasos que va construyendo sin la intervención directa de la familia o el maestro.

El niño es quien inicia una lucha cognitiva que corresponde a un conjunto de preguntas profundas e importantes.

Se ha observado que los niños presentan dificultad en la relación que existe entre el todo y las partes del enunciado, el esfuerzo que hace para encontrar una palabra y

la dificultad de representar con palabras segmentadas lo que oralmente es continuo.

Las investigaciones que han realizado Emilia Ferreiro y sus colaboradores sobre las dificultades que el niño encuentra en las partes de la oración escrita, han reportado una semejanza en las respuestas dadas por parte de los niños que participaron en dichas investigaciones logrando así una serie de categorías con una progresión genética clasificándolas de la A a la G aclarando que la última categoría fue descubierta en investigaciones hechas en México.

Estas categorías se explican en los niveles siguientes:

a) Nivel lingüístico. Categoría A. El niño tiene la hipótesis de que todas las palabras están escritas en el mismo orden como se pronuncian (suposiciones que se identifican con las de un adulto), y tiene la capacidad de ubicar todas las palabras de la oración escuchada. Este tipo de respuestas se dan independientemente de que éste ya sea capaz de descifrar o haga la relación grafofonética en cualquier tipo de letra, ya sea cursiva o de imprenta.

Categoría B. El niño supone que todas las palabras pronunciadas están escritas, pero los artículos no los identifica como palabras, presentándose una vez más la hipótesis de cantidad mínima para considerar que esa palabra tenga significado. Se ha comprobado que los niños entre 4 y 6 años, los artículos oralmente presentados no los consideran como "palabras", ellos creen que van dentro de la misma.

Categoría C. El niño piensa que los sustantivos están escritos independientemente de las demás frases o espacios en blanco, muy diferente reflexión con respecto al verbo, para estos niños el verbo está escrito ligado a su complemento, objeto directo o a toda la oración, "pelota" o "papá" son palabras que remiten a objetos perfectamente identificables y con significado, en cambio patear, bailar, comprar, son palabras que se

Ejemplo:

La	niña	come	un	taco
la niña	fue a la	tomó un	su mamá	la niña come
compró	tienda	refresco	le dio	un taco
tortillas			dinero	

Categoría F. En esta categoría nos encontramos con un tipo de respuestas muy ajenas a la forma de pensar del adulto en donde el niño admite la lectura de una oración completa, pero supone que solamente están escritos los nombres de los sustantivos referidos; por ejemplo piensan que solamente está escrita "papá" y "pelota" y que en ese escrito se puede leer "Papá patea la pelota" (los conjuntos de letras que no reciben interpretación por parte del niño les atribuye a cada uno de ellos los nombres de objetos o personas no mencionadas en la oración, pero que en su mente forman parte de la oración).

Ejemplo:

La	niña	come	un	taco
taco	niña	taco	taco	niña

o bien:

La	niña	come	un	taco
su mamá	refresco	taco	niño	niña

Interpretación del niño.

c) Nivel concreto. Categoría G. El niño de este nivel no percibe las formas gráficas escritas. En la oración escrita no observa significado ninguno. La condición

necesaria para que la escritura tenga significado se lo proporciona el dibujo que acompaña el escrito.

3. Procesos de adquisición de la lengua escrita

Ferreiro (1986) en su interpretación del proceso de conceptualización de la escritura, determina que es una construcción sucesiva de diferenciación de formas. Con respecto a las hipótesis de cantidad y cualidad de las marcas que emplea el niño respectivamente tendríamos que distinguir tres períodos:

1. Cuando el niño consigue diferenciar el sistema de escritura y su representación sobre otros signos.

2. Cuando se logra diferenciar en la escritura las condiciones necesarias para ciertas producciones claras (propias o ajenas) y posteriormente recibe las formas para hacer una diferenciación de escritura.

3. En este período finalmente el niño logra diferenciar las escrituras relacionando la pauta sonora con el habla.

En el primer período el niño logra diferenciar el sistema de representación de la escritura de otros sistemas, fundamentalmente diferencia el dibujo de la escritura; establece las diferencias entre marcas gráficas icónicas (como los del dibujo donde trata de reproducir en alguna medida la forma del objeto) y las marcas no icónicas, que son totalmente arbitrarias (pero convencionales). (Vernon, Cit. por Kaufman, s/f: 17-27).

En el segundo período se exigen dos condiciones en las que el niño maneja la hipótesis de cantidad y de cualidad; se habla de hipótesis de cantidad cuando el análisis es cuantitativo y en la producción hay una cantidad fija de grafías más que una.

Al hablar de hipótesis de variedad la producción se analiza cualitativamente, con una sola "no dice nada" para el niño, con muchas tampoco, (en su mente tiene un número limitado de signos) y todas iguales no sirven.

Una vez que el niño ha logrado diferenciar las escrituras, entra en otro proceso cognitivo, hacer diferencias de escrituras entre sí. Para decir cosas diferentes utilizan rasgos diferentes representados en las producciones.

Muchos niños combinan ambos criterios, modifican a la vez la cantidad y la calidad de las letras utilizadas.

"Las condiciones de la legibilidad intrafigurales se mantienen, pero se trata ahora de crear modos sistemáticos de diferenciación entre una escritura y la siguiente, precisamente para garantizar la diferencia de interpretación que será atribuida. Los niños exploran entonces criterios que permiten, a veces, variaciones sobre el eje cuantitativo (variar la cantidad de letras de una escritura a otra, para obtener escrituras diferentes), y a veces sobre el eje cualitativo (varía el repertorio de letras que utilizan de una escritura a otra; variar la posición de las mismas letras, sin modificar la cantidad). La coordinación de ambos modos de diferenciación (cuantitativas y cualitativas) es difícil aquí como en cualquier dominio de actividad cognitiva" (Ferreiro, Cit. por Kaufman, s/f: 17-27).

El tercer período se inicia cuando los niños descubren la relación sonora del habla, a la que se le llama fonetización de la escritura. Las diferencias logradas con el cambio de cantidad y variedad de grafías pasan a ser diferencias percibidas de acuerdo a los significantes orales o los sonidos de las palabras, intentando hacer corresponder partes de lo que habla con partes de la emisión escrita; van descubriendo los recortes de la palabra oral (sílabas o letras).

Según E. Ferreiro (Cit., por Kaufman, 1979: 11) cuando el niño se forma la idea de que cada símbolo representa una sílaba hablada, este proceso no representa ninguna dificultad para el niño ya que las unidades básicas del lenguaje son las sílabas y no los fonemas, poniendo énfasis en que la hipótesis silábica es una creación de los niños mismos; no surge de la enseñanza, como tampoco de la información obtenida en la familia. Es un proceso de aproximación y reconstrucción del sistema de escritura; la hipótesis silábica presenta varios problemas que pueden agruparse en dos categorías:

1a. En sus mismas producciones, se representa el conflicto de hipótesis silábica al confrontarla con la hipótesis que ya ha construido.

2a. Incapacidad para interpretar textos que el medio le proporciona.

La hipótesis silábica perdura por algún tiempo con la hipótesis de cantidad mínima de grafías, dando origen a una serie de conflictos cuando se le presentan palabras bisílabas o monosílabas, escribir guiado por la hipótesis silábica requerirá escribir una sola letra que será rechazada por el niño, lo mismo sucede con las palabras de dos sílabas como casa o mesa que escriben dos grafías) ya que muchos niños en este período no aceptan escrituras de menos de 3 ó 4 letras.

En lo que respecta al 2o. grupo de dificultades, aquí el niño intentará leer una palabra, dándole a cada letra el sonido de una sílaba, sobrándole letras.

Cuando el niño inicia a escribir no utiliza las grafías convencionales; pueden ser bolitas, palitos o bien pseudoletas para dar representación a la sílaba.

Los maestros han escuchado decir a los niños la "pa" cuando se requieren referir a la "p", como también la "ma" cuando se trata de la "m" y cuando se trata de escribir la palabra como barco, para identificar la letra "b" indagarán sobre cuál es la letra "bar".

El niño va conociendo las letras y va reafirmando un valor sonoro silábico,

dándole en ocasiones ese valor a las vocales, provocando algunas veces conflicto por presentarse en algunas palabras una serie de vocales repetidas varias veces y que en función de la hipótesis de variedad es rechazada por el niño, provocando que cambien ambos criterios y determinen utilizar algunas veces vocales y otras consonantes. Y de acuerdo con la información que va recibiendo y los conflictos a los que se va enfrentando el niño va avanzando en la relación fonema-letra, como es la característica de nuestro sistema alfabético.

El período silábico-alfabético trabaja con las dos hipótesis, la silábica y la alfabética, en su producción podemos encontrar palabras como: casa-csa; cuando escribe de esa manera se dice que omite letras; lo que pasa es que está trabajando simultáneamente ambas hipótesis, hasta construir una nueva, donde establece una correspondencia letra-fonema: el niño al fin comprende las características alfabéticas del sistema de nuestra escritura, pero de ninguna manera se da por terminado este proceso (Kaufman, 1983: 12-13).

"El proceso de adquisición de la escritura y la lectura están basados en los aportes de la psicolingüística contemporánea y la teoría psicogenética de Jean Piaget. Esto implica que consideramos fundamentales en dicho proceso la competencia lingüística del niño y sus capacidades cognoscitivas" (Kaufman, 1983: 16).

La relación cultura-lengua que opera en los momentos de aproximación en la comprensión de los espacios en la escritura tienen su explicación en el análisis y el conocimiento que el niño tenga de su lengua en un momento determinado de su evolución.

Las alternativas de separación de unidades reflejan la interpretación y ordenamiento de lo que el niño está construyendo, "El reconocimiento de que una

palabra tiene partes, comprensibles entre sí para formar un todo y el ordenamiento de esas partes no son en modo alguno ajenas a la comprensión de la escritura". Como lo señala Emilia Ferreiro (1989: 156).

Ya hemos descrito la manera cómo el niño va descubriendo algunos aspectos sonoros del habla.

4. Convencionalidades ortográficas

Cuando el niño ha aprendido la correspondencia uno a uno entre sonido y grafía o a llegado al nivel alfabético, entonces tendrá que enfrentarse al uso ortográfico, que incluye las características externas y convencionales del sistema de la expresión escrita, como son: el uso correcto de las letras (que no son una representación idéntica del lenguaje oral), los espacios entre palabras, los signos de puntuación, las mayúsculas, acentos, etc. Todos estos aspectos tienen relación con la pronunciación, adquiriendo unas un valor semántico organizativo, prosódico y sintáctico (Goodman, Cit. por Gómez Palacio, 1986: 91).

La ortografía no es una simple correspondencia entre letra y sonido; implica el dominio de la convencionalidad del uso ordenado de cada una de las grafías y descubrir y manejar las excepciones y correspondencias, como en el caso de las polivalencias b-v, z-s-c, y-ll, r-rr, c,q y el uso de la "hache", la cual representa para el niño una serie de dificultades que requieren una reflexión de la relación que existe entre la lengua y la cultura del sistema.

Yetta Goodman (Cit. por Gómez Palacio, 1986: 91) Henderson y Beers (1977: 80-81) hace mención de que es un proceso evolutivo, lento y gradual.

El aprendizaje de la ortografía no es sólo la memorización de palabras y reglas,

por medio de la lectura y la escritura el niño va aprendiendo de la experiencia cotidiana el lenguaje.

En la ortografía intervienen la fonología, la morfología, los patrones lexicológicos y los sistemas semánticos para escribir textos comprensibles.

Chomsky (Cit. por Gómez Palacio, 1986: 92) expone que los patrones lexicológicos son un nivel con un profundo significado más que una relación de sonido.

Menciona un ejemplo: medicina y médico, donde se perciben dos diferentes pronunciaciones en la c, pero que sin embargo existe una relación semántica de significado muy directo.

Aspecto morfológico de la ortografía. Smith (Cit. por Gómez Palacio, 1986: 92) considera que la puntuación en la escritura sólo se puede aprender a través de la experiencia en la lectura y la escritura, ya que no existen diccionarios de puntuación que nos ilustren sobre lo correcto.

Los acentos y mayúsculas no son usados hasta que se han adquirido la finalidad y el significado en la escritura. Cuando el niño siente que le sirven porque con ellos se establece una mejor comunicación. A raíz de esto, el dominio en este aspecto es tardío.

La ortografía forma parte de un proceso evolutivo de conceptualización y se va modificando, inventando y reconstruyendo de acuerdo al nivel cognitivo del niños hasta lograr el uso convencional del grafismo.

a) La segmentación. La segmentación entre palabras es una convención de la lengua escrita. Cuando hablamos no hacemos recortes entre palabras; por tal motivo, es natural que los niños que inician en la escritura no perciban tales separaciones, "es

incluso normal que los que ya escriben bien no acierten siempre en la separación de todas las palabras". (Gómez Palacio, 1988: 92).

Es frecuente que junten el artículo con el sustantivo, considerando que no es una dificultad sino más bien se trata de una manifestación de un nivel de reflexión sobre la relación que existe entre lenguaje y la noción de palabra que tiene el niño.

Escribir las palabras correctamente no asegura que una persona pueda escribir con coherencia un texto. Son necesarias una serie de habilidades lingüísticas para poder dar progresión y unidad al mismo, además del uso de patrones de referencia y los patrones formales, convencionales para los diferentes géneros.

Otro nivel de conocimiento sobre el lenguaje son aquellas estrategias para organizar, guiar el desarrollo de un texto como también para dirigir la producción y controlar que se diga lo que se quiere decir (Flavell, Cit. por Gómez Palacio, 1986: 93) menciona que "son todas aquellas habilidades que el escritor pone en práctica para controlar su producción, identificando o evitando las posibles fallas de comprensibilidad".

En psicolingüística, Van Dijk (Cit. por Gómez Palacio, 1986: 93) menciona que los niños en las primeras etapas de la adquisición de la lengua escrita no tienen la capacidad necesaria para producir textos largos, los textos que ellos escriben son con proporciones desligadas de la coherencia o sin continuidad con respecto a lo que se escribió con anterioridad.

Otra dificultad que con frecuencia aparece, es la de ambigüedad de referentes y las omisiones de información de relatos orales y escritos. En estudios realizados por Piaget en 1926 se demostró que no se trataba de un problema cognoscitivo, comprobó que los textos escritos por niños pequeños no precisan la información sobre los hechos

y lógica adecuada, además de no estar ubicados en el tiempo y el espacio para representar un hecho que sea comprensible, tanto para el que escribe, de acuerdo a su punto de vista como para el que lee el relato, mencionando que esta dificultad disminuye conforme el niño avanza en su nivel cognitivo.

"Piaget no solo presupone una competencia lingüística adecuada, sino que en forma más decisiva, considera que los niños expresan adecuadamente lo que piensan. Frecuentemente, se escucha el argumento que las respuestas de los niños pueden deberse meramente a una confusión semántica y no a una carencia de comprensión lógica" (Gómez Palacio, 1987: 132).

El avance en las operaciones sintácticas da por resultado una serie de dificultades en las operaciones cognitivas ya que los niños en cierta etapa de su desarrollo, no pueden construir una frase completa, compuesta por frases en la cual se requieren operaciones de relativización o subordinación.

El escribir las letras es de por sí una tarea que requiere de mucha atención por parte del niño, por lo que es doblemente difícil tener presente la planeación y la intencionalidad, desplazadas por el aspecto mecánico. Afirman que la destreza para escribir no depende únicamente del conocimiento conceptual y recursos lingüísticos, sino más bien de la habilidad para coordinar las operaciones que forman parte de la escritura, dependiendo también del conocimiento sobre el tema, adaptándose también a quien está dirigido el escrito y la finalidad.

Para dominar las reglas en los aspectos semánticos, sintácticos y ortográficos de la lengua escrita se requiere de la reflexión y el razonamiento lingüístico en el momento de estar escribiendo.

Yetta Goodman demuestra que la competencia lingüística de los niños les

permite producir diferentes escrituras sintácticas de lenguaje como: enunciados declarativos, imperativos e interrogativos.

b) La lengua escrita y la concepción de su aprendizaje. "La enseñanza tradicional ha obligado a los niños a reaprender a producir los sonidos del habla, pensando que si ellos no son adecuadamente distinguidos, no es posible escribir en un sistema alfabético. Pero esta premisa se basa en dos suposiciones, ambas falsas: que un niño de 6 años no sabe distinguir los fonemas de su lengua y que la escritura alfabética es una transcripción fonética de la lengua" (Ferreiro, 1989: 25).

Lo anterior es explicado por E. Ferreiro y Ana Teberosky al expresar que "si el niño en el curso del aprendizaje de la lengua oral no hubiera sido capaz de distinguir los fonemas entre sí, tampoco sería capaz a los 6 años, de distinguir oralmente pares de palabras tales como: "palo/malo", cosa que obviamente sabe hacer" (Ferreiro, 1989: 25). Asimismo expresan que ninguna escritura constituye una transcripción fonética de la lengua oral.

Lurcat (Cit. por Gómez Palacio, 1986: 88) estudió la evolución de la lengua oral y de la lengua escrita en los niños y encontró que al principio hay una dependencia y una pobreza de esta última. Conforme evolucionan los niños, se asoma la autonomía de la lengua escrita que se refleja en escrituras más complejas, más desarrolladas, más enriquecidas en relación a las producciones orales. J. Beaudichón, (Cit. por Gómez Palacio, 1986: 88) y Ajuriaguerra (Cit. por Gómez Palacio, 1986: 88) encontraron esa misma relación entre la lengua oral y la lengua escrita. La lengua escrita depende en un principio, de acuerdo a estos autores, de la lengua oral, en el sentido de que pone en juego los mecanismos fundamentales de la expresión lingüística.

A través de una especialización progresiva, el niño es capaz de diferenciar el

valor comunicativo de cada una de las dos formas de expresión. La lengua escrita se vuelve entonces más explícita, recurriendo a procedimientos y estructuras propias con la finalidad de hacer comprensible la comunicación del pensamiento sin apoyos situacionales; pues en el caso de la lengua oral, ésta cuenta con el apoyo del contexto situacional.

La concepción del aprendizaje de la lengua escrita como reaprendizaje de la lengua oral, toma importancia para la enseñanza tradicional en situaciones como "hablar bien" y "poseer una buena articulación". En base a esta postura ideológica, muchas de las dificultades de la escritura han pasado a ser explicadas clásicamente por el habla. Esto ha sido así, porque en un primer momento se piensa que para escribir en forma "correcta" se tiene que saber pronunciar también de una manera correcta las palabras.

Comprender la naturaleza del sistema de escritura y su función plantea, por consiguiente, problemas fundamentales, al lado de las cuales las concepciones que reducen el aprendizaje de la lecto-escritura a un conjunto de técnicas perceptivo-motrices resultan secundarias. Por ello, es importante a partir de un nuevo enfoque considerar las siguientes premisas:

- Identificar lectura con descifrado. La puesta en correspondencia entre lo oral y lo escrito, ha sido un mecanismo bastante manifiesto en el aprendizaje de la lectura. La lectura no puede reducirse al puro descifrado, pues leer no equivale a decodificar las grafías en sonidos (Smith, Cit. por Ferreiro, 1989: 40).

- No identificar escritura con copia de un modelo. No es copia pasiva, sino interpretación activa de los modelos del mundo adulto, poniéndose en juego hipótesis acerca del significado mismo de la representación gráfica.

- No identificar progresos en la conceptualización con avances en el descifrado o en la exactitud de la copia. La adquisición de la escritura como producto de construcción activa supone etapas de estructuración del conocimiento cuyo progreso puede o no coincidir con los avances escolares.

c) La relación lengua escrita-lengua oral en los procesos de aprendizaje. Es fundamental suponer que es necesaria una serie de procesos de reflexión sobre el lenguaje, que permitan comprender los modos de organización conceptual para la adquisición de la escritura; pero a la vez, que nos permitan comprender que ésta una vez constituida permite nuevos procesos de reflexión. La similitud de las progresiones, históricas y psicogenéticas como lo plantea Ferreiro (1989: 362) habría que buscarla, por consiguiente, en un análisis de los obstáculos que deben ser superados -cognitivamente hablando- para acceder a una toma de conciencia de ciertas propiedades fundamentales del lenguaje.

Partiendo de una visión actual del proceso con respecto a la relación de la lengua oral y la lengua escrita, el desarrollo de recientes investigaciones relacionadas con el aprendizaje de la lengua escrita en el niño (Ferreiro, 1989: 362) nos permite reconocer que la adquisición del conocimiento en el niño es un proceso permanente y gradual como resultado de la actividad reflexiva que logra establecer con el objeto de conocimiento, un acto organizado en el que lo que es nuevo es asimilado a lo conocido y en el que el contenido se acomoda a lo nuevo y reconoce que todo niño al tener contacto con material escrito, hace uso de diversas estrategias, las cuales dependiendo del nivel conceptual le permitirán ir avanzando en su proceso de aprendizaje y aproximarse al conocimiento de las características de la lengua escrita. Asimismo,

comprender que la escritura tiene una función social de comunicación, la cual requiere para llegar a comprenderla en forma más o menos adecuada procesos de construcción y de reconstrucción por parte del sujeto a partir de tres momentos de aprendizaje significativos.

1. Llegar a reconocer que la lengua escrita tiene características propias diferentes a las de la lengua oral, es decir, "uno jamás escribe como habla".

2. Llegar a comprender las reglas que rigen nuestro sistema de escritura alfabético; cada sonido oral se representa a través de una letra.

3. Coordinar la convencionalidad ortográfica del sistema en relación con los aspectos semánticos y sintácticos que otorgan sentido a un trabajo de reflexión sobre la lengua escrita.

Con respecto a la lengua escrita, ésta necesita establecer con palabras aquello que mediante la comunicación oral es posible indicar con gestos; igualmente implica un proceso más elaborado de estructuración evitando irregularidades para que el mensaje sea comprensible a quienes lo lean. Quien habla suele omitir enunciados enteros, violar ciertas reglas gramaticales, sustituir palabras por rasgos extra lingüísticos, como gestos y señas, dejar inconclusas oraciones, etc., situación que no ocurre en el caso de la lengua escrita. Igualmente cabe señalar que el habla posee una mayor riqueza de recursos expresivos; para matizar la emisión de sus mensajes; lo cual difícilmente se puede efectuar mediante la lengua escrita, pues en algunas ocasiones, por ejemplo bastará una inflexión verbal para variar el significado de un mensaje.

Otra de las diferencias entre la lengua escrita y la lengua oral, corresponde a la división en partes de la escritura (oraciones y/o palabras), la cual no corresponde con las pausas sonoras en el habla.

Cuando hablamos no hacemos recortes de palabra en palabra; lo mismo, algunas veces suprimimos vocales, mismas que posteriormente para cumplir con la exigencia correcta de la escritura tenemos que ponerlas. Como podemos ver "el niño va a encontrar dificultades cuando se le exija escribir palabras correctamente, dejar espacios en blanco entre una palabra y otra, o identificar partes de una oración dada, porque para realizar estas tareas necesita, entre otros elementos, un conocimiento de la lengua que no proviene del lenguaje oral" (SEP, 1989:47) y que sólo es exclusivo de la lengua escrita.

d) Algunas consideraciones en relación al lenguaje. Es importante indicar algunos planteamientos que constituyen un marco teórico de utilidad para aproximarnos a la comprensión de lo complejo inmerso en la adquisición del lenguaje.

La tradición asociacionista de la adquisición del lenguaje es analizada y cuestionada por E. Ferreiro y A. Teberosky (1989: 22) al expresar, que este modelo plantea que en el niño existe una tendencia a la imitación y en el medio social una tendencia a reforzar selectivamente las emisiones vocálicas del niño que corresponden a sonidos o pausas sonoras complejas (palabras) del lenguaje propio a ese medio social. Los adultos, por tanto, presentan un objeto y acompañan esta presentación con una emisión vocálica (es decir, pronunciar una palabra que es el nombre de ese objeto); por reiteradas asociaciones entre la emisión sonora y la presencia del objeto aquella termina por convertirse en signo de ésta y por tanto se hace palabra.

En su texto, señala más adelante que la visión actual del proceso, a como lo señalan los asociacionistas es radicalmente diferente...

"Al aparecer un niño que trata activamente de comprender la naturaleza del

lenguaje que se habla a su alrededor, busca regularidades, pone a prueba sus anticipaciones y forja su propia gramática (que no es simple copia deformada del modelo adulto, sino creación original). Un niño que reconstruye por sí mismo el lenguaje, tomando selectivamente la información le provee el medio" (Ferreiro, 1989: 22).

Muestra de lo expresado por esta autora lo podemos observar al igual como ella nos lo menciona, en niños que tratan a todos los verbos irregulares como si fueran regulares, al decir "yo andé", "yo nací", "yo poní", etc. Paralelamente, podemos encontrar ese intento de búsqueda de irregularidad y de coherencia en su lenguaje para hacer un sistema más lógico de lo que es y no mediante la imitación.

El desarrollo del lenguaje en el niño es muestra palpable de un proceso de aprendizaje que se constituye a través de sistemas donde cada elemento adquirido se redefine en función de los cambios en el sistema total. Los errores constructivos ocurridos como parte del proceso; es decir, respuestas que se apartan de las respuestas correctas esperadas en todo momento por el adulto, permitirán el acceso a logros posteriores e interpretativos del conocimiento del lenguaje oral y escrito que posee el niño en determinado momento del proceso.

D- LAS SEPARACIONES ENTRE PALABRAS DE NUESTRA ESCRITURA

Aunque trabajos producidos por Kenneth Goodman, Frank Smith, Charles Read, E. Ferreiro (1989:27), entre otros, con respecto a la relación entre el habla y el aprendizaje de la lectura constituyen intentos de análisis y explicación a partir de los

descubrimientos de la psicolingüística contemporánea; es preciso también iniciar un análisis de las ideas y de algunos aspectos inherentes al aprendizaje de la lengua escrita en esta perspectiva, pues aún quedan muchas preguntas por resolver acerca de los procesos intervinientes en la adquisición de la lengua escrita.

Una de las alternativas de investigación que ha aportado elementos de estudio con respecto a los procesos inmersos en la lectura y la escritura lo constituye la "Lingüística del texto".

"Es importante saber aquello que hace de un texto, un texto y no una oración o serie no relacionada de oraciones, porque finalmente el texto es creado y eventualmente interpretado por un sujeto, es decir, el proceso de producción e interpretación es un proceso psicolingüístico. Cuando un sujeto escribe un texto, debe tener ciertas cosas en cuenta: ¿qué es eso que debe considerar? ¿cómo lo considera?" (Pellicer, 1986: 10).

Lo anterior consideramos importante señalarlo, porque es a partir del texto como tal, en donde el niño encuentra dificultades para hacer comprensible su mensaje a partir de las relaciones psicolingüísticas que tendrá que establecer con cada elemento del texto. Las posibilidades de producción e interpretación del texto son de complejidad extraordinaria, tanto por las relaciones conceptuales y lingüísticas que provee cada uno de los elementos (palabras) del texto como por aquellas referentes a las operaciones simultáneas de atender otros aspectos exclusivos de la lengua escrita, es decir, aspectos relacionados con la ortografía, uso de signos de puntuación, espacios en blanco entre cada palabra, etc.

"...es imposible centrarse en el sujeto que construye el objeto sin plantearse algunos problemas en relación con ese objeto que será construido. El lingüista está interesado en entender qué es una lengua, cómo se estructura, cómo es utilizada

socialmente, cómo es perdida y recuperada. Es entonces importante... centrar la discusión en dos aspectos particularmente relevantes: la cuestión de las unidades lingüísticas y las relaciones entre la lengua oral y la lengua escrita. En lo que se refiere a las unidades lingüísticas... las palabras y las frases, tanto como las sílabas y los fonemas, son unidades de análisis, no unidades que el hablante considera como algo indiscutible" (Cfr. Ferreiro, 1989: 139-140).

Por lo tanto, no hay justificación para que el trabajo de adquisición de la lengua escrita se inicie con las unidades menores hacia las unidades mayores como tradicionalmente se hace: las producciones que realizan los niños espontáneamente de una forma oral o escrita son siempre significativas.

Metodológicamente hablando, es útil el análisis de la lengua oral como instrumento para percibir la segmentación en la lengua escrita, ya que necesariamente se tiene que cubrir la convencionalidad en este aspecto.

Una vez mencionadas estas observaciones, es necesario cuestionarnos acerca de la complejidad que implicaría para el niño reconstruir este aspecto de la escritura. Con suma frecuencia en la escritura hacemos uso de un elemento gráfico que consiste en dejar espacios en blanco entre grupos de letras, las cuales corresponden a cada una de las palabras que emitimos. Sin embargo, el decidir qué debe estar "junto" y qué "separado" no es simple, pues ante esto se adopta una definición de "palabra", la cual no siempre corresponde con respecto a los cambios atribuidos.

"Los espacios en blanco entre las palabras no corresponden a pausas reales en la locución, sino que separan entre sí elementos de un carácter sumamente abstracto, resistentes a una definición lingüística precisa, y que la escritura misma definirá a su manera: las palabras" (Ferreiro, 1989:140).

Con respecto a las separaciones entre palabras de nuestra escritura es necesario mencionar que los trabajos que sirven de base a este tema son los de Ferreiro y A. Teberosky (1989: 140) en su análisis expresan que "aunque la unidad palabra" tenga un estatus intuitivo que parece claro al locutor, esa unidad resiste notablemente a un análisis lingüístico riguroso.

De acuerdo con la opinión de estos investigadores, es bien cierto que para nosotros, adultos ya alfabetizados, resulta tan sencillo y claro que al escribir transcribimos lo que decimos, que no se nos ocurre pensar, que podría ser otra forma. En el caso de los niños, en sus intentos por encontrar lógica a la escritura de espacios en blanco entre los diversos grupos de grafías escritas en su texto, el problema válido que plantean obedece a ¿qué es exactamente lo que van a escribir? En sus intentos de comprensión e interpretación, las unidades de entonación dadas para cada uno de los elementos a escribir en el texto, sean éstas: cambios de voz y énfasis en determinadas palabras emitidas; en el momentos de escribirlas no sean objeto de transcripción; no obstante, dependiendo del valor sintáctico, relevancia semántica o valor informativo que el niño otorgue a cada palabra hará o no la transcripción escrita de los elementos esenciales que para él contribuyen el contenido y a la comprensión del mensaje y de la escritura como tal. En este sentido veamos cómo algunos niños hacen referencia a estos mecanismos de reflexión psicolingüística.

El conocimiento que sobre los elementos de su lengua posee el niño, dará como resultado que en su momento éste establezca aproximaciones escritas que para él, antes que errores, representan las palabras que espera ver representadas en la escritura, sustentándose a su vez una concepción acerca de la escritura como tal; la escritura sugiere una emisión oral, pero no es determinada totalmente por una emisión escrita

como tal en cuanto a este conocimiento que sobre la lengua posee el niño.

"...quienes son hablantes de una modalidad lingüística de prestigio (personas que viven en un ambiente donde ya existe una influencia de la lengua escrita en la lengua oral) han transferido ya al habla, recursos de la escritura. En cambio, otros que viven de una tradición más oral y que han entrado hace poco tiempo en contacto con la lengua escrita, utilizan recursos característicos del lenguaje oral. Esta diferencia aparece en la escritura, ya que los primeros utilizan recursos propios de lo escrito, en tanto que los últimos utilizan recursos que no son los más adecuados para garantizar la organización y la cohesión a nivel de la lengua escrita. Además, dado que la escritura representa siempre la modalidad lingüística de mayor prestigio, por más arbitraria que sea la relación sonido-letra del sistema ortográfico, la proximidad con el habla siempre será mayor para los individuos que ya son hablantes de una modalidad de prestigio" (Ferreiro, 1989:141).

Se ha dicho con anterioridad que en el intento del niño por aproximarse a la comprensión de los espacios en la escritura se lleva a cabo un proceso psicolingüístico bastante complejo que obedece a diversidad de criterios que aún bastaría por estudiar. En este proceso de análisis y de reflexión, sin embargo, operan conductas metalingüísticas de omisiones, reconstituciones, reducciones y desinencias verbales que posee el niño acerca de su lengua.

Reducciones. Ubicándonos en un nivel de la sintaxis, en la escritura que opera en un telegrama, las palabras o partes omitidas son aquellas cuya ausencia no interfiere en la comprensión del mensaje, precisamente porque son (las palabras) partes reconstituibles a partir del conocimiento común de la lengua.

Omisiones de los espacios. Al igual como en cada unidad de entonación, la prosodia particular no será transcrita. Se podrá tematizar, un elemento particular de la oración, enfatizando esa parte (como sería el caso de enfatizar "papá" -y no otro- patea la pelota) y ese énfasis particular no será transcrito. La transcripción escrita retendrá todas las palabras emitidas pero las transcribirá uniformemente según el valor sintáctico, importancia semántica o valor informativo.

Reconstituciones de partes. En una oración hay partes "deductibles" o fácilmente reconstituibles, esa distinción será eliminada en la transcripción escrita, que retiene los artículos, preposiciones y desinencias verbales, tanto como aquellos elementos que contribuyen de manera esencial al contenido del mensaje. La reconstitución estaría en este caso en función de los aspectos semánticos inherentes en cada una de las partes que conforman el mensaje.

Desinencias verbales. Para regularizar los verbos irregulares el niño tiene que haber distinguido entre radical verbal y desinencia y haber descubierto cuál es el paradigma "norma" (es decir, regular) de la conjugación de los verbos que en determinado momento le permitan decidir la separación o no del radical y la desinencia de la palabra verbal que está representándose.

Nos parece entonces que llegar a aproximarse a la comprensión de la escritura respetando o ignorando los espacios en blanco entre cada una de las partes componentes de un texto implica para el niño una compleja construcción de relaciones conceptuales y lingüísticas entre cada uno de los elementos de su lengua, la cual depende en gran parte de las posibilidades conceptuales del niño y de las modalidades lingüísticas entre cada uno de los elementos de su lengua, la cual depende en gran parte

de las posibilidades conceptuales del niño y de las modalidades lingüísticas a las que tenga acceso.

IV. MARCO DE REFERENCIA

La Escuela Primaria "Gustavo Díaz Ordaz" T.M. clave 01DPR04354 se encuentra en el municipio de Rincón de Romos, se localiza en la parte Centro-Norte del estado de Aguascalientes a 42 Km. de la ciudad, por la Carretera 45 México-Cd. Juárez, con una altura de 1920 metros sobre el nivel del mar. Limita al Norte con el municipio de Cosío; al Sur con el municipio de Pabellón de Arteaga, al Oriente con el municipio de Tepezalá y al Poniente con San José de Gracia. La población total del municipio es de 35,521 habitantes para el año de 1987.

Su estructura poblacional es joven, con un 48.14% de 15 años, manteniendo una proporción equilibrada entre ambos sexos.

En cuanto a servicios educativos, cuenta con educación preescolar, primaria, secundaria e instituciones de educación media superior, Casa de la Cultura y Unidad Deportiva.

El municipio cuenta con servicios médicos del Seguro Social (IMSS), Hospital Regional, Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del estado (ISSSTE).

La población económicamente activa del municipio representa el 28.5 por ciento, de la cual, más de la mitad se ocupa en el sector agropecuario y por orden de importancia, en la construcción, la industria, el comercio y las profesiones.

En el contexto social y educativo donde se desarrolle el proceso enseñanza-aprendizaje, son importantes las relaciones sociales y afectivas, para que la acción pedagógica cuente con elementos para enriquecer y perfeccionarse, utilizando los conocimientos que adquiere en la interrelación que se da en la institución.

La institución de educación primaria donde laboramos se encuentra ubicada en la colonia José Luis Macías, de la cabecera municipal; pertenece a la zona escolar No. 49, de organización completa, cuenta con: doce aulas, un anexo para el grupo de apoyo, dirección, baños para niños y niñas, dos canchas, dos bodegas, un patio central con jardineras y los servicios de luz, agua y drenaje; su personal está integrado por 12 maestro de grupo, un maestro de apoyo, una maestra de educación física, la directora y dos conserjes.

El medio en que se desarrollan los integrantes de la población escolar es de clase media baja, la situación económica de las familias limita el acceso a las oportunidades de aprendizaje a los alumnos.

La mayoría de los maestros cuentan con estudios superiores, Licenciatura en Educación Básica, Normal Superior y Seminarios adquiridos. Consideramos que cada uno de los grupos cuenta con características propias entre sí, provocando alteraciones en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

La relación entre los maestros se caracteriza por ser un tanto indiferentes hacia la excelencia en el trabajo.

El trabajo académico de la mayoría de los maestros la clasificamos como tradicional por realizarse en su mayoría a través de exposiciones de temas y actividades tradicionales muy usuales en la escuela primaria.

La participación de los padres de familia hacia la educación de sus hijos es poca, argumentando falta de tiempo por considerar que la educación sólo es responsabilidad del profesor. La influencia del medio socio-económico donde viven y la falta de conciencia y responsabilidad de los padres de familia y la problemática docente afectan el desarrollo integral del niño escolar, limitando las oportunidades de aprendizaje.

V. METODOLOGIA

"El método científico se funda estrictamente en las técnicas experimentales, las operaciones lógicas y la imaginación racional, se desarrolla mediante aproximaciones sucesivas, se comprueba reiteradamente en la práctica y se afirma mediante la conjunción de la reflexión comprensiva y contacto directo con la realidad" (UPN, 1987: 100).

El tipo de ~~de~~ estudio que se realizó es un diseño transversal-exploratorio en cada una de las unidades.

El procedimiento de análisis de datos se llevó a cabo tomando en cuenta las siguientes variables:

- No separan entre palabras.
- Omiten letras.
- Cambian grafías.
- Omiten palabras.
- Errores ortográficos.
- Cambio en el orden de las letras.
- Palabras de más.
- Mayúsculas entre minúsculas.
- Ponen letras de más.
- Cambian palabras.
- No utilizan signos de puntuación.
- No segmentan nada.

El análisis se realiza mediante cuadros explicativos donde se muestra la

correlación existente de las variables.

Para la recopilación y estudio se utilizan como instrumentos: observaciones, encuestas, producciones de redacción libre, un texto sobre secuencia de imágenes producciones de dictado y copia sobre un texto informativo.

Por las características de la investigación no se realiza un análisis estadístico sobre los datos que se obtengan, sino un análisis cualitativo evaluando el trabajo de los niños de acuerdo a los objetivos planteados en el estudio.

Se hace una comparación sobre el desempeño en los diferentes grupos, con la finalidad de observar las dificultades a las que se enfrenta el niño en la adquisición de la lengua escrita.

Se conformó el equipo docente que llevaría a cabo la investigación de acuerdo a un interés común que en base a nuestra experiencia adquirida durante nuestros años de servicio y la observación de las dificultades existentes en los grupos que atendimos y atendemos en este momento. Coincidimos en la selección de un problema en el área de Español, que inquieta a la mayoría de los maestros y que nos conducirá a realizar una serie de actividades y observaciones sobre aspectos importantes que intervienen en las cualidades externas de la redacción y la separación entre palabras.

Percibimos dificultades que presentan algunos niños de educación primaria al escribir un texto, consideramos que éstos para redactar correctamente, requieren de aspectos importantes que los maestros debemos conocer y tener presentes en nuestro quehacer escolar, para esto nuestro propósito fundamental fue el de conocer las dificultades y las razones por las cuales los alumnos no las superan, apoyándonos en la Teoría Constructivista del conocimiento y en las aportaciones de la Psicolingüística Contemporánea, con la finalidad de ayudar a nuestros alumnos.

Para valorar la importancia de nuestras observaciones hechas en nuestro trabajo cotidiano, determinamos realizar una evaluación con los grupos de 2^a a 6^a grados con el objeto de dar a conocer el nivel en que se encuentra nuestra escuela respecto al problema definido, o bien si sólo se trataba de dificultades en nuestros grupos. El trabajo de diagnóstico consiste en invitar a los niños a escribir sobre la costumbre que cada familia tiene para convivir en Navidad. (Ver anexos del 2 al 6).

Se realiza un análisis por medio de la lectura en cada una de las producciones, clasificando los errores en cada uno de los grados.

Después de cuatro meses se realiza una nueva evaluación por medio de tres instrumentos muy practicados en la escuela primaria como son: redacción, dictado y copia, cada uno en diferente momento.

Redacción. se invita a los alumnos a escribir, mencionándoles que solicitamos su colaboración para integrar un libro que sería leído por otros niños de diferentes escuelas, por tal motivo les pedimos que lo hicieran en forma clara y ordenada para su mejor comprensión, el texto sería construido con base a una secuencia de imágenes sobre el cuento de "Caperucita Roja" (Ver anexos del 7 al 18).

Dictado. Consideramos que este instrumento nos puede informar sobre lo que el niño hace al escribir y las dificultades que para él representa este tipo de actividad. Previamente a la realización de este trabajo, se dió lectura con énfasis a un texto informativo para que el niño tuviera información previa. (Ver anexos del 19 al 24).

Copia. Al seleccionar esta actividad se hizo con el objetivo de observar la interpretación y reconstrucción que el alumno hace al copiar.

Se les facilitó el mismo texto informativo del instrumento anterior, pidiéndoles lo copiaran seleccionado un número determinado de párrafos para cada grado, los

superiores como son 4^º, 5^º y 6^º grados harían más extenso su trabajo que los grados inferiores, 2^º y 3^º. (Ver anexos del 25 al 29).

Para el análisis de los instrumentos de redacción, dictado y copia se realiza una concentración de frecuencias de errores en cada uno de los grados y en cada uno de los instrumentos, para hacer una comparación sobre los resultados obtenidos.

Se realiza una comparación de frecuencias de errores de 2^º a 6^º grados, en lo que corresponde a la separación entre palabras.

La segunda comparación se realiza entre la separación entre palabras y otros tipos de errores.

Al final se realiza una concentración de datos obtenidos en cada uno de los instrumentos utilizados, para observar con claridad los resultados en cada uno de los grados.

VI. ANALISIS DE DATOS Y PRESENTACION DE RESULTADOS

El resultado de observar diferentes aspectos que se presentan en las cualidades externas de la redacción y la separación entre palabras, pudimos detectar algunas de las dificultades que se presentan en la asignatura de Español, específicamente en la escritura. Una tarea de orden conceptual, no como copia pasiva, sino interpretación activa de los aspectos convencionales.

La adquisición de la escritura como producto de construcción activa, supone etapas de estructuración del conocimiento cuyo progreso puede o no coincidir con los avances escolares.

Maestros y padres de familia observamos en los niños dificultades en la escritura que cambian o dificultan su comprensión.

Un número considerable de niños de los grados de 2º a 6º no logran progresos significativos durante el período de educación primaria y muchos de ellos son canalizados a educación especial etiquetándolos como niños con problemas de aprendizaje.

En base a una evaluación de diagnóstico aplicada a los grupos de 2º a 6º grado de la escuela primaria "Gustavo Díaz Ordaz" Turno Matutino que consistió en una redacción libre sobre un tema que consideramos se les facilitaría a los alumnos el expresar libremente sus vivencias, en forma personal de acuerdo a las tradiciones que cada familia conserva.

Analizando las producciones de los niños pudimos percibir una serie de dificultades que nos confirman que el niño no hace separaciones entre palabras

porque la lengua escrita la adquieren en forma fragmentada, ya que los resultados obtenidos nos muestran un gran número de errores en la separación y fragmentación entre palabras, lo que nos confirma que el niño aún no tiene noción sobre ésta.

Consideramos un factor importante en el trabajo pedagógico realizado por los maestros, ya que en la actualidad se maneja la transmisión de conceptos como principal estrategia en la adquisición del conocimiento, negándole al niño un avance en el proceso de reflexión en el lenguaje escrito que le permita comprender la organización de conceptos para la adquisición de la escritura.

La adquisición del conocimiento en el niño es un proceso permanente y gradual como resultado de la actividad reflexiva.

La lengua escrita tiene características propias y una función diferente a la lengua oral, implica un proceso más elaborado de estructuración para que el mensaje sea transmisible a quien lo lea.

Cuando hablamos omitimos enunciados completos, se violan reglas gramaticales, sustituimos palabras por gestos y señas, dejamos incompletas oraciones, situaciones que son imposibles en el caso de la lengua escrita, ya que esto transformaría el significado del mensaje.

Otra de las diferencias entre la lengua escrita y la lengua oral es la división en partes de la escritura que no corresponden a las pausas sonoras en el habla, pues cuando hablamos no se hacen recortes entre palabras, de la misma manera algunas veces suprimimos vocales que en la escritura correcta es necesario ponerlas. El niño manifiesta diferentes dificultades al redactar, tales como: no deja espacios en blanco entre una palabra y otra, omite letras, fragmenta palabras, omite palabras, cambia

grafías, revuelve mayúsculas con minúsculas, agrega letras de más y en un alto porcentaje faltas ortográficas. Lo que hacen nos muestra que estos niños no redactan convencionalmente porque a esta práctica no se le ha dado la importancia que requiere en el contexto escolar.

La posibilidad de producir e interpretar textos es sumamente difícil, pues cuando un sujeto escribe debe tener ciertas cosas en cuenta como: aspectos semánticos, sintácticos y lingüísticos. Las frases, las palabras, las sílabas y los fonemas, son unidades de análisis útil metodológicamente hablando. A partir de esto observamos que de acuerdo al trabajo interpretado percibimos ausencia de análisis de partes en la escritura, ya que ésta no presenta espacios en blanco los cuales nos lleva necesariamente a clasificar dificultades relacionadas con la segmentación.

De acuerdo a la teoría la posibilidad del sujeto de redactar adecuadamente un texto se da a través de un proceso psicogenético que a lo largo de la primaria se va mejorando conforme los niños van alcanzando un nivel cognitivo y lingüístico que le permita llegar al manejo de la lengua escrita en forma relativamente autónoma, comunicativa y funcional.

Ana Teberousky (1989:143) menciona que varios proyectos justifican sus actividades propuestas por el sólo hecho de utilizar la lengua escrita con fines comunicativos. Menciona que utilizar exclusivamente esa función es empobrecer la lengua escrita que no sólo sirve para comunicar, sino también para reflexionar, para revisar lo que se escribió, para obtener un objeto bello, para jugar y para obtener un objeto gráfico con ciertas características, aspectos que en la escuela no se practican.

CANTIDAD DE ERRORES LOCALIZADOS EN LA PRUEBA DEL DICTADO

GRADOS	1	OTROS ERRORES											TOTAL
		2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
2°	73	215	72	132	140	101	35	29	32	41	70	55	922
3°	262	362	135	196	183	184	56	80	41	75	139	85	1536
4°	349	349	120	162	225	122	47	73	22	75	108	19	1468
5°	198	198	62	69	85	32	14	29	43	21	55	14	826
6°	139	139	52	52	110	36	7	9	53	18	20	72	758

1. No separan entre palabras.
2. Errores ortográficos.
3. Fragmentación de palabras.
4. Omisión de letras.
5. Cambio de grafías.
6. Omisión de palabras.
7. Cambio de orden de letras.
8. Palabras de más.
9. Mayúsculas entre minúsculas.
10. Ponen letras de más.
11. Cambio de palabras.
12. No utilizan signos de puntuación.
13. No segmentan nada ----- 7 de 2° y 3 de 3° niños.
14. No escribieron nada ----- 4 de 2° niños.

CANTIDAD DE ERRORES LOCALIZADOS EN LA PRUEBA DE DIAGNOSTICO

GRADOS	1	OTROS ERRORES										TOTAL
		2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
2°	312	512	87	88	43	1	12	3	10	7	8	771
3°	722	544	89	189	132	-	8	2	30	25	-	1019
4°	402	472	61	78	102	-	1	7	9	12	-	-
5°	135	229	33	53	79	2	5	4	12	5	-	-
6°	443	583	50	79	56	9	2	2	-	20	-	-

1. No separan entre palabras.
2. Errores ortográficos.
3. Fragmentación de palabras.
4. Omisión de letras.
5. Cambio de grafías.
6. Omisión de palabras.
7. Cambio de orden de letras.
8. Palabras de más.
9. Revuelven mayúsculas entre minúscuas.
10. Ponen letras de más.
11. Escriben enunciados sin secuencia.

CANTIDAD DE ERRORES LOCALIZADOS EN LA PRUEBA DE REDACCION (EN BASE A ILUSTRACIONES)

GRADOS	1	OTROS ERRORES									TOTAL
		2	3	4	5	6	7	8	9	10	
2°	311	259	69	156	139	-	5	7	64	15	718
3°	720	430	111	179	147	-	26	6	106	16	1030
4°	665	456	85	160	36	-	-	4	58	13	812
5°	279	233	30	23	35	-	7	9	39	7	383
6°	449	445	43	68	51	-	9	1	29	9	665

1. No se paran entre palabras.
2. Errores ortográficos.
3. Fragmentación de palabras.
4. Omisión de letras.
5. Cambio de grafías.
6. Omisión de palabras.
7. Cambio de orden de letras.
8. Palabras de más.
9. Mayúsculas entre minúsculas.
10. Ponen letras de más.

CANTIDAD DE ERRORES LOCALIZADOS EN LA PRUEBA DE COPIA

GRADOS	1	OTROS ERRORES										TOTAL
		2	3	4	5	6	7	8	9	10		
2°	305	99	99	101	80	70	3	17	16	17	502	
3°	372	250	167	112	106	31	6	11	16	33	731	
4°	528	264	202	96	149	91	6	4	6	12	830	
5°	456	234	114	56	88	50	4	3	5	18	572	
6°	237	194	113	42	80	21	6	23	4	8	491	

1. No separan entre palabras.
2. Errores ortográficos.
3. Fragmentación de palabras.
4. Omisión de letras.
5. Cambio de grafías.
6. Omisión de palabras.
7. Cambio de orden de letras.
8. Palabras de más.
9. Mayúsculas entre minúsculas.
10. Ponen letras de más.
11. No se segmenta nada _____ 2 alumnos.
12. No copiaron nada _____ 4 alumnos.
13. Omiten renglones completos _____ 8 en 2°; 4 en 3° y 3 en 4°.

EVOLUCION DE LOS ERRORES EN LAS PRUEBAS APLICADAS (CANTIDADES ABSOLUTAS)

	SEPARACION ENTRE PALBRAS				ERRORES DE OTRO TIPO			
	1ª	REDACC.	COPIA	DICTADO	1ª	REDACC.	COPIA	DICTADO
2º	312	311	305	73	1083	718	502	890
3º	722	720	372	262	1741	1030	732	1536
4º	402	665	528	349	1144	812	830	1468
5º	135	279	456	198	557	383	572	826
6º	443	449	327	139	1244	665	491	758

NOTA: EN LA SECCION DE "ERRORES DE OTRO TIPO" SE PRESENTA LA SUMA DE LOS REGISTRADOS EN LAS TABLAS ANTERIORES.

Al realizar una exploración en los resultados de la prueba de diagnóstico, observamos que en ningún aspecto de la redacción se perciben progresos, ya que de acuerdo a los datos obtenidos en la separación entre palabras en orden descendente tenemos al 3º grado con el mayor número de errores, 6º, 4º, 2º y con menor número de errores 5º grado, como se puede apreciar en la tabla (1 y 2) de la prueba de redacción, aclarando que en los grados de 2º los alumnos presentan dificultades para redactar, su escritura la conforman enunciados breves y sin secuencia, y niños que aún se encuentran en el nivel silábico y dos niños que aún no descubren la relación sonora-gráfica.

En los grados de 3º a 6º sus redacciones son más extensas lo que ocasiona que eleven las frecuencias de errores en este aspecto.

Con respecto a otros tipos de errores en la redacción los resultados obtenidos nos muestran que donde se concentra el mayor número de éstos es en el aspecto de ortografía y disminuye notablemente en los otros.

En el 5º grado se observa una disminución de frecuencias de errores que posiblemente se deban a las características propias de los alumnos que lo conforman.

Al seleccionar la copia como instrumento de análisis creíamos que las frecuencias de errores en cada uno de los aspectos disminuirían considerablemente. Al confrontar resultados observamos que nuestras expectativas no estaban acordes con el trabajo realizado por los niños, pues al analizarlos comprobamos que en muy baja escala bajó el número de frecuencias en la separación entre palabras, disminuyendo un 50% en los errores ortográficos. Lo cual nos muestra que el niño al

escribir no hace una copia fiel, sino una interpretación y reconstrucción de los modelos que se le presentan y escribe de acuerdo a sus posibilidades.

Otro de los aspectos que pudimos observar es que para los niños resulta tedioso y sin sentido realizar este tipo de actividad, pues presentan actitudes de rechazo, cansancio, omitiendo desde palabras, frases, renglones y hasta párrafos completos.

Comparando los resultados de las 2 primeras pruebas con los de la tabla 3 podemos comprobar lo dicho anteriormente.

El dictado es una actividad muy utilizada en la escuela primaria de 2^a a 6^a grado. Analizando las producciones recabadas de estas situaciones, encontramos que: se notan diferencias en cuanto al número de errores de grado a grado; en el 2^a año se percibe una disminución considerable de errores en la separación entre palabras de los niños encontrados como alfabéticos, aunque cabe aclarar que igual que en la redacción y copia existen niños que se encuentran en un nivel silábico y silábico alfabético y, además, niños que no tienen segmentación.

Se observa un aumento de frecuencia de errores en 4^a y 5^a año, éstos nos muestran en sus producciones, estructuras gramaticales no convencionales en función de su noción de palabra; lo que nos confirma que la lengua escrita fue adquirida en forma fragmentada, pues no se observa una evolución normal de acuerdo a la teoría de éstos y otros aspectos que conforman la redacción, principalmente la ortografía.

De acuerdo a una evaluación general de lo que realizan los niños con la escritura, observamos que ésta no se da acorde con un desarrollo cognitivo y lingüístico. Analizando en forma vertical los resultados, no se observa

disminución de frecuencias como normalmente se espera en la separación entre palabras y ortografía, aspectos que concentran el mayor número de dificultades. Los grados que presentan mayores problemas son el 3º y 4º grados. Lo que nos hace suponer que existen anormalidades: quizás el trabajo pedagógico o las características propias de los niños intervienen de alguna manera en el desarrollo normal de apropiación de las convencionalidades arbitrarias de la escritura.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Los problemas del individuo existen en función de su medio ambiente, en muchas ocasiones observamos la escritura de los niños y percibimos ausencia de aspectos importantes en las cualidades externas de la redacción y la separación entre palabras.

Con fundamento en la psicogenética y la Pedagogía Operatoria, las que conciben al niño como constructor del conocimiento, buscamos una explicación teórica encaminada cada vez más hacia el conocimiento integral del niño, para poder brindarle realmente la educación a la medida de sus posibilidades.

Cuando elegimos nuestro problema pensábamos que las dificultades que presentan los niños al redactar eran el resultado de una mecanización; pero a medida en que se fue recabando información nos pudimos dar cuenta que se trata de un problema más profundo, que requiere de fundamentos teóricos sobre aspectos que intervienen en el desarrollo del alumno, concluyendo que la mala separación entre palabras es una manifestación de irregularidades en el trabajo pedagógico hacia la adquisición de la lengua escrita.

A través de algunas actividades sobre escritura, al analizar las producciones, observamos una serie de dificultades como: mala separación entre palabras, omisión de letras, cambio de grafías, fragmentación de palabras, omisión de palabras y errores ortográficos.

De acuerdo a los resultados obtenidos en las evaluaciones, percibimos una evolución muy lenta en la adquisición de la lengua escrita, decimos esto porque al

comparar cantidades de grado a grado observamos que no disminuye el número de errores considerablemente en los grupos superiores de 5^º y 6^º grados, comparados con los de 2^º y 3^º.

Pudimos darnos cuenta que existe un gran problema en la separación entre palabras, así como en errores ortográficos y si agregamos otro tipo de errores, la situación se muestra preocupante. Todo esto nos confirma que para el niño es muy difícil la adquisición de la lengua escrita, que para ello éstos pasan por un largo camino para llegar a comprender las arbitrariedades e irregularidades propias de la escritura. También nos muestra que para su comprensión, necesariamente se atraviesa por una secuencia de niveles de conceptualización que sobre la escritura construye el niño.

Cuando el niño ha llegado al nivel alfabético, entonces tendrá que enfrentarse al uso correcto de las letras, que no son una correspondencia idéntica del lenguaje oral, los espacios en blanco entre palabra y palabra, los signos de puntuación, mayúsculas, acentos, etc., que tienen relación con la pronunciación, pero que adquieren un valor semántico, organizativo, prosódico y sintáctico.

En la escuela primaria deben reconocerse las habilidades y la construcción activa del sujeto como parte evolutiva en el dominio del proceso de la lengua escrita, aspectos que no se respetan en la actualidad, se nos sugiere se dé oportunidad y libertad para analizar los textos que producen y como resultado el alumno desarrolla una enorme habilidad de revisión en aspectos ortográficos y semánticos.

A todo maestro de instrucción primaria se le debe conscientizar y capacitar para que realice mejor su trabajo, para poder resolver dificultades leves de

aprendizaje encaminadas a evitar el fracaso escolar.

El trabajo que presentamos no nos muestra un modelo de investigación con una metodología adecuada por no contar con una preparación amplia como investigadores, pero por el hecho de convivir con otros maestros de los diferentes niveles de educación básica y escuchar participaciones en reuniones, cursos de actualización y conversaciones sobre estos temas; nos damos cuenta que aunque el enfoque psicogenético se ha difundido ampliamente aún no es comprendido, menos practicado en las aulas. La transmisión de conceptos es la estrategia principal en la educación.

En la actualidad se le resta importancia a las cualidades externas de la redacción, nos olvidamos del análisis, técnicas y normas que se deben practicar en el contexto escolar utilizándola solamente como medio de comunicación y no para revisar lo que se escribió, para producir un objeto bello, para jugar y para obtener un objeto gráfico con ciertas características.

SUGERENCIAS:

- Los resultados nos preocupan y deseamos que personas especialistas en investigación reflexionen sobre resultados extraídos de la realidad y nos ayuden en la superación de estas dificultades.

- Para la adquisición de la lengua escrita se sugiere que los maestros utilicen el método natural por ser el que se sigue desde pequeños; por imitación y uso.

- Se requiere una verdadera actualización en cuanto a enfoques sobre la adquisición del conocimiento, reconociendo las habilidades y la construcción activa

del sujeto.

- Sugerimos a los compañeros maestros que la redacción se practique en el aula, en una forma funcional y comunicativa.

BIBLIOGRAFIA

- ELICHIRY, Nora. (1991). Alfabetización en el primer ciclo: dilemas y alternativas. Santiago de Chile. UNESCO.
- GOMEZ PALACIO, Margarita (1987). Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio de la escritura. México, SEP-OEA.
- FERREIRO, Emilia (1989). Los hijos del analfabetismo. México, Siglo XXI.
- FERREIRO, Emilia y Margarita Gómez Palacio (1982). Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. México, SEP-DGEE.
- GOMEZ PALACIO, Margarita (1986). "Consideraciones teóricas generales acerca de la escritura" En (UPN, 1988: 87-104).
- KAUFMAN, Ana María y Marta Castedo, (s.f). "¿Cómo escriben y leen los niños antes de saber leer y escribir?". En: Alfabetización en niños; construcción e intercambio. Buenos Aires, Aique.
- _____ (1979). "Proceso de adquisición de la lengua escrita". En (UPN, 1983: 14).
- MUNGUÍA ZATARAIN, Irma (1980). "Normas prácticas de la redacción". En (UPN, 1988: 125-136).
- NIETO H. Margarita (1987). ¿Por qué hay niños que no aprenden?. México, La prensa Médica.
- PIAGET, Jean (1980). "Algunos conceptos teóricos fundamentales de la psicología de Piaget". En (UPN, 1982: 319-327).
- RUIZ LARRAGUIVEL, Estela (1983). "Reflexiones en torno a las teorías del

- aprendizaje" En (UPN, 1986: 227-246).
- SINCLAIR, Hermine (s.f). "El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas" En (UPN, 1988: 47-56).
- UPN (1980). Redacción e investigación documental. Manual. México, SEP-UPN.
- UPN (1982). Pedagogía: bases psicológicas. México, SEP-UPN.
- UPN (1983). Contenidos de aprendizaje. Anexo II. México, SEP-UPN.
- UPN (1986). Teorías del aprendizaje. Antología. México, SEP-UPN.
- UPN (1988). Desarrollo lingüístico y currículum escolar. México, SEP-UPN.
- VERNON, H. (s/f). "¿Cómo escriben y leen los niños antes de saber leer y escribir?" En: Alfabetización en niños: construcción e intercambio. Buenos Aires, Aique.
- WALLON, Henri. (s/f). "El desarrollo de la escritura: avances problemas y perspectivas" En (UPN, 1988: 49).
- WARNER (1980). "El desarrollo de la escritura, problemas y perspectivas" En (UPN, 1988: 95).