

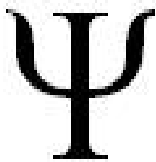
ANÁLISIS DE LA ESCRITURA DE NIÑOS DE  
TERCER GRADO DE PRIMARIA EN ESCUELAS  
PÚBLICAS Y PRIVADAS

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA

PRESENTAN  
DÍAZ REYNA ERÉNDIDA  
RIVERA ORTEGA NIDIA

GENERACIÓN 2001-2005



ASESORA: MTRA. ALEJANDRA CASTILLO PEÑA

# ÍNDICE

—————  
*Págs.*

## **RESUMÉN**

**INTRODUCCIÓN..... 1**

**JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... 4**

## **CAPÍTULO 1. EXPRESIÓN ESCRITA**

1.1 La escritura en el Plan y Programa de estudio,  
1993..... 7

1.1.1 La enseñanza de la escritura en tercer  
grado de primaria..... 13

1.2 Evolución de la escritura..... 17

1.3 Definición de escritura..... 18

1.4 Procesos implicados en la producción de textos..... 20

1.5 Conocimientos involucrados en al acto de escribir..... 23

1.6 Dificultades de escritura..... 33

1.6.1 Errores de escritura..... 38

1.7 Evaluación de la escritura..... 47

1.7.1 Evaluación de la ejecución académica..... 50

## **CAPÍTULO 2. ANÁLISIS DE LA EJECUCIÓN LA ESCRITURA**

2.1	Objetivo general.....	56
2.2	Objetivo Específico.....	56
2.3	Hipótesis.....	56
2.4	Variables.....	56
2.5	Sujetos o población de estudio.....	57
2.6	Diseño de la investigación.....	58
2.7	Procedimiento de la investigación.....	58
2.7.1	Aplicación del Inventario de Ejecución Académica, IDEA.....	59
2.7.2	Aplicación de la Prueba de Aprovechamiento “Evaluación de Textos”.....	59
2.8	Instrumentos de evaluación.....	60
2.8.1	Inventario de Ejecución Académica, IDEA....	61
2.8.2	Prueba de Aprovechamiento “Evaluación de Textos”.....	63
	<b>RESULTADOS.....</b>	<b>65</b>
	<b>DISCUSIÓN.....</b>	<b>123</b>
	<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>136</b>
	<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>140</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>144</b>

## RESUMEN

Las dificultades de aprendizaje que se presentan en la escuela primaria son diversas, pero una de las más comunes y que afecta a otras áreas académicas tiene que ver con la expresión escrita. Las causas pueden ser distintas pero es un hecho que los resultados hasta el momento son poco satisfactorios, como consecuencia, muchos alumnos ingresan al nivel superior sin saber expresarse con mediana claridad y coherencia, dificultándoseles organizar sus ideas y ponerlas por escrito con eficacia, cometiendo errores de sintaxis y ortografía. Para solucionar lo anterior se han hecho intentos por corregir éstos errores, que se han caracterizado por la improvisación y la carencia de investigaciones. Por ello, es necesario crear programas instruccionales que permitan no sólo superar los problemas en la expresión escrita, sino también prevenirlos proporcionando progresos reales en la enseñanza de ésta. Para determinar los elementos que deben contener dichos programas y el peso que debe dársele a cada uno de ellos, se consideró importante conocer la ejecución académica de la expresión escrita en niños de tercer grado de primaria de tres escuelas públicas y tres escuelas privadas correspondientes a la delegación Álvaro Obregón, contrastando y analizando las características de los escritos. Lo anterior permitió constatar que sí hay diferencias en la ejecución de la expresión escrita de los alumnos de tercer grado en dichas escuelas, desde aspectos mecánicos de la escritura hasta aspectos estratégicos empleados al realizar la tarea de escribir. A pesar de las diferencias encontradas, existe la posibilidad de que la calidad en las escuelas públicas sea igual que las escuelas privadas, descartando la idea que una sea mejor que otra, ya que el manejo de algunos elementos es similar. La información obtenida en esta investigación permite identificar algunos elementos que deben ser considerados en un programa instruccional que busque mejorar la calidad de los escritos de los niños de educación primaria.

## INTRODUCCIÓN

En nuestra sociedad son múltiples y variadas las tareas que exigen el buen uso de la expresión escrita. Por medio de dicha actividad expresamos lo que pensamos, sentimos, queremos, deseamos o hacemos, por lo que, se puede considerar una de las formas más elevadas de la comunicación humana.

Una de las principales metas de la educación en México es, promover en los alumnos la habilidad de hablar y escribir de manera clara y precisa, lo cual equivale a desarrollar en ellos la claridad y precisión del pensamiento. Este es un proceso que debe iniciarse desde el primer año de la escuela primaria.

Componer es algo más que traducir el lenguaje hablado a signos gráficos. Es una actividad que exige pensar y cuya enseñanza debe centrarse en la mejora del proceso que el sujeto sigue para llegar al producto acabado. Para ello se necesitan estrategias que le permitan al niño adquirir, desarrollar y mejorar las habilidades que se encuentran involucradas en el proceso de composición escrita.

Escribir es una de las actividades que más se demandan en la escuela, razón por la cual se esperaría que los alumnos en el momento de elaborar un producto escrito no presentaran ninguna dificultad al respecto. Sin embargo, en los primeros años de educación primaria 20 de cada 100 niños requieren de una educación especial para un correcto aprendizaje,

de esta población un subconjunto importante es el de los niños que presentan errores en su escritura, a pesar de poseer todas sus capacidades e inteligencia normal.

Como consecuencia, muchos alumnos acaban la secundaria y aun la preparatoria sin saber expresarse con mediana claridad y coherencia. En el nivel universitario gran parte de los estudiantes son incapaces de redactar un trabajo, por sencillo que sea. Se les dificulta organizar sus ideas y ponerlas por escrito con eficacia y siguen cometiendo errores de sintaxis y ortografía.

Para solucionar lo anterior, se han hecho intentos para corregir estos errores, que se han caracterizado por la improvisación y la carencia de investigaciones, sin poder demostrar un método que evite estos errores, y por lo tanto que proporcione progresos reales en la enseñanza de la escritura.

Tomando en consideración lo anterior expuesto, el propósito del presente trabajo consiste en hacer un análisis de la escritura en niños de tercer grado de primaria de escuelas públicas y privadas con el Inventario De Ejecución Académica (IDEA, 2003) con la finalidad de conocer si hay diferencias en la ejecución de la expresión escrita, así como también conocer si en la composición escrita utilizan procesos estratégicos. Para así tener una base que permita conocer qué tipos de programas deben proponerse y qué aspectos deben abordarse en posibles investigaciones futuras.

El presente trabajo se organiza de la siguiente manera.

El capítulo 1 abarca el Plan y Programas de estudio y la enseñanza de la escritura en tercer grado de educación primaria, continuando con la revisión teórica de algunos aspectos de la expresión escrita, tales como su conceptualización, los procesos y conocimientos implicados al producir un texto, así como las dificultades y la evaluación de la escritura.

El capítulo 2 plantea el método donde se describe de manera general cómo se llevó a cabo la investigación y los instrumentos que se utilizaron para evaluar la ejecución académica en escritura.

Posteriormente se presentan los resultados encontrados, describiendo y analizando de manera cuantitativa y cualitativa los datos recolectados. Finalmente se presenta la discusión y conclusiones de la presente investigación.

## JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La difícil situación de la sociedad en que vivimos exige a la educación primaria mucha responsabilidad para que los niños aprendan a escribir correctamente y así apropiarse de la escritura para poder desenvolverse dentro del entorno social al que pertenece; por ello el niño que no puede aprender a escribir como la mayoría de los niños de su misma edad, está sujeto a presiones del medio ambiente que lo hacen sentirse en desventaja.

La expresión escrita es un área en la que presentan muchas dificultades los niños de educación primaria, tanto en su ejecución como en su dominio. Algunos indicadores revelan que la mitad de los niños que aprueban el cuarto grado, no comprenden lo que leen (Shiefelbeling, 1993), muchos niños egresados de la primaria no alcanzan el nivel de alfabetismo funcional, mucho menos aún la capacidad de planear o solucionar problemas, comprender el funcionamiento de la sociedad y fenómenos naturales (Schmelkes, 1995). Datos como los anteriores, revelan el bajo rendimiento escolar que se observa en la educación primaria, lo que hace evidente la necesidad de crear programas que apoyen al maestro.

El tipo de problemas que muestran los alumnos es muy variado, pero en gran medida se refieren a la comprensión del lenguaje hablado y escrito. Cabe mencionar a Cassany (1998), cuando señala que un problema importante está en la falta de cuidado de la enseñanza en la producción



de textos, al respecto, una de las tareas del maestro es reparar las averías de las redacciones: faltas de ortografía, frases o letras perdidas, párrafos rotos, etc. Se trata no sólo de corregir los textos de los alumnos, sino de ayudarles a mejorar sus capacidades de expresión escrita. Generalmente se piensa que el niño que sabe escribir ya es capaz de escribir textos, siendo este último un proceso complejo que no se domina con el simple hecho de la codificación. Pues reparar la escritura es una reflexión exhaustiva y práctica sobre esta tarea.

De igual forma, muchos estudiantes tienen dificultades en comunicar ideas, expresar sentimientos o persuadir a otros cuando escriben, pues son poco frecuentes los niños que no adquieren la capacidad de comunicación oral en comparación con el alto porcentaje que tienen dificultades en el lenguaje escrito (Horrocks y Sackett, 1982). Lo que revela la necesidad de apoyar a los alumnos en la enseñanza de la expresión escrita.

En este sentido si se desea proponer estrategias que intenten mejorar la expresión escrita de los niños, en primer lugar es necesario conocer las características de los escritos de los alumnos con que se trabaje, así como también hacer un análisis de cuáles son los principales errores que se presentan y qué procesos estratégicos aún no son adquiridos, y así prevenir y/o plantear alternativas más acordes. De aquí el interés de dicha investigación.

La selección del grado con la que se trabajó obedece al propósito central de los programas de Español en la educación primaria en el que uno de los objetivos es “propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita”. (SEP, 1993 a).

Por consiguiente, la importancia de analizar y resolver los problemas de expresión escrita, está basada en la exigencia universal que representa ésta, ya que es denominada como una de las habilidades básicas en el ámbito académico influyendo en el desarrollo cognitivo, social y afectivo de la persona. (Defior, 1996). Sin olvidar también la gran repercusión que tiene la escritura en el proceso de enseñanza – aprendizaje de muchas áreas académicas.

Es necesario destacar que las evaluaciones sobre escritura, son escasas, y aun más correspondientes a nuestro país, ya que sólo se evalúan aspectos de escritura destinados a la ortografía o a la lectura. Sin embargo, a pesar de que se piensa que existe un nivel bajo en esta materia, no se tiene un estudio que permita conocer las condiciones reales en esta área. Es por ello, que esta investigación pretende contestar la pregunta: ¿Cuáles son las características de la expresión escrita en niños de tercer grado de escuelas públicas y privadas?.

## **CAPÍTULO 1. EXPRESIÓN ESCRITA**

La expresión escrita es una de las destrezas más demandadas a los alumnos en la primaria. El niño cuya escritura resulta deficiente, puede tener dificultades para entender su propia letra. El niño que comete numerosos errores o muestra una escritura ilegible se ve limitado para transmitir por escrito ideas, conocimientos y mensajes.

Sabemos que la escritura es una base importante y fundamental en la comunicación del ser humano, con lo cual se queda plasmado y es imposible cambiarlo a menos que el mismo hombre lo realice. Por ello, en esta explicación teórica es necesario conocer la enseñanza de la escritura con base al Plan y Programas de estudio expuestos por la Secretaría de Educación Pública, presentando también las ideas más relevantes y prevaletas hasta nuestros días sobre la escritura, describiendo así los procesos, conocimientos y dificultades que presenta el niño para poder llegar a una adecuada escritura.

### **1.1 La escritura en el Plan y Programas de estudio, 1993**

La educación primaria ha sido a través de nuestra historia el derecho educativo fundamental al que han aspirado los mexicanos. Una escuela para todos, con igualdad de acceso, que sirva para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y el progreso de la sociedad, han sido de las demandas populares más sentidas.

Por ello, han sido elaborados por la Secretaría de Educación Pública el Plan y Programas de estudio, cuya aplicación se inició en todo el país en septiembre de 1993, con la finalidad de tener una visión de conjunto de los propósitos y contenidos de todo el ciclo y no sólo de los que corresponden al grado en el cual se enseña.

El Plan y Programas de estudio son un medio para mejorar la calidad de la educación, atendiendo las necesidades básicas de aprendizaje de los niños mexicanos, que vivirán en una sociedad más compleja y demandante que la actual.

Para los propósitos de esta investigación nos enfocaremos únicamente a los programas de Español en la educación primaria, ya que en diversos ámbitos de la sociedad, en muchos maestros y padres de familia existe preocupación en torno a la capacidad de nuestras escuelas para cumplir estas nuevas tareas. Las inquietudes se refieren a cuestiones fundamentales en la formación de los niños y jóvenes: la comprensión de la lectura y los hábitos de leer y buscar información, así como la capacidad de expresión oral y escrita. También cumplen una función insustituible como medio para organizar la enseñanza y para establecer un marco común de trabajo en las escuelas de todo el país, ya que la estrategia del gobierno federal propone que la reformulación de planes y programas de estudio sean parte de un programa integral que incluya: la renovación de libros de texto gratuitos, el apoyo a la labor del maestro y la revaloración de sus funciones, ampliación del apoyo compensatorio, federalización de la dirección y operación de las escuelas. (SEP, 1993 a)

A lo largo de procesos de elaboración y discusión, se fue creando la necesidad de fortalecer los conocimientos y habilidades realmente básicos, entre los que destacan las capacidades de lectura y escritura. La organización del plan de estudios para la asignatura de español en tercer grado, prevé en el calendario anual 240 horas, lo que correspondería a 6 horas semanales, representando directamente el 30 por ciento de las actividades, intensificando su utilización en el trabajo con otras asignaturas.

En los nuevos programas de estudio propuestos por la Secretaría de Educación Pública (1993 a), tienen como propósito central en español, propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita, en particular que:

- Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.
- Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente, con claridad, coherencia y sencillez.
- Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos que tienen naturaleza y propósitos distintos.
- Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- Conozcan las reglas y normas del uso de la lengua y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.
- Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

Estos objetivos exigen la aplicación de un enfoque congruente, cuyos principales rasgos son los siguientes:

1° Integración estrecha entre contenidos y actividades. En el caso de temas gramaticales u ortográficos, la propuesta consiste en integrarlos a la práctica de la lectura y la escritura sin los cuales no se puede lograr una comunicación precisa y eficaz.

2° Dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y escritura. Es conveniente respetar la diversidad de prácticas reales de enseñanza sin desconocer nuevas propuestas teóricas y métodos en su desarrollo pedagógico.

3° Reconocer las experiencias previas de los niños en relación con la lengua oral y escrita.

4° Propiciar el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares.

5° Utilizar con la mayor frecuencia las actividades de grupo.

Los programas para el tercer grado articulan los contenidos y las actividades en torno a cuatro ejes temáticos:

- Lengua hablada
- Lengua escrita
- Recreación literaria
- Reflexión sobre la lengua.

Por lo que toca a la **lengua escrita**, es muy importante que el niño se ejercite pronto en la elaboración y corrección de sus propios textos, ensayando la redacción de mensajes, cartas y otras formas elementales de comunicación. Se pretende que a través de estas actividades, los

niños desarrollen estrategias para la preparación y redacción de textos de distinto tipo y se habitúen a seleccionar y organizar tanto los elementos de un texto como el vocabulario más adecuado. Una función central de la producción de textos, es que éstos sirvan como material del aprendizaje y la aplicación de normas gramaticales, mediante actividades de revisión y auto corrección, realizadas individualmente o en grupo. En lo que corresponde a la **reflexión sobre la lengua**, en este eje se agrupan algunos contenidos básicos de gramática y lingüística; asimismo, se aborda la temática fundamental relativa a la oración, sus elementos y a la sintaxis.

Dando énfasis a la lengua escrita y a la reflexión sobre la lengua, a continuación se presenta el programa de estudios en la asignatura de español en tercer grado, enunciando en primer lugar los conocimientos, habilidades y actitudes que son materia de aprendizaje en cada uno de los ejes, sugiriendo opciones didácticas, denominadas “situaciones comunicativas” que el maestro puede seleccionar para conducir al alumno a aprender o a desarrollar la habilidad o la actitud correspondiente. (SEP, 1993 a)

## **LENGUA ESCRITA**

Conocimientos, habilidades y actitudes.

- Lectura en voz alta de textos propios, de los compañeros y tomados de libros.
- Elaboración de resúmenes de textos.
- Intercambio de mensajes escritos por los alumnos.
- Datos de identificación de una carta.
- Conocimiento de diversos usos del orden alfabético.

- Conocimiento de la utilidad del diccionario y su uso.
- Identificación de las partes principales de un libro y de un periódico.
- Búsqueda de información en libros de consulta.
- Elaboración de fichas bibliográficas elementales (con autor y título)
- Manejo de la división silábica.
- Uso de las letras *R, r y rr*.
- Uso de las sílabas *ca, co, cu, que, qui*
- Uso de las letras *b y v*
- Uso de las sílabas *ga, go, gu, gue, gui, güe, güi*
- Uso de los signos de interrogación y exclamación.
- Uso de la coma.

#### Situaciones comunicativas

- Escritura
  - Intercambio de mensajes escritos por los alumnos.
  - Redacción de descripciones y narraciones
  - Revisión y auto corrección de textos con ayuda del diccionario.

### **REFLEXIÓN DE LA LENGUA**

#### Conocimientos, habilidades y actitudes.

- Identificación del sujeto y el predicado de las oraciones.
- Reconocimiento y uso de los sustantivos y de los adjetivos calificativos
- Reconocimiento de los tiempos verbales: presente, pasado y futuro
- Reconocimiento de oraciones interrogativas y exclamativas



- Identificación de sinónimos y antónimos.
- Ampliación del vocabulario a partir de la elaboración de campos semánticos.

Una vez conocido el Plan y Programa de estudio en la asignatura de Español, es fundamental conocer la enseñanza de la expresión escrita en el tercer grado de educación primaria.

### **1.1.1 La enseñanza de la escritura en tercer grado de primaria**

Durante el tercer grado de primaria, la consolidación del aprendizaje de la lengua escrita y el desarrollo de la confianza y seguridad de los niños para utilizar la expresión oral son tareas a las que dedican especial atención los maestros, por ello, en este apartado se habla de las estrategias didácticas desde un enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza del Español que actualmente propone la Secretaría de Educación Pública, ya que entre las dificultades que enfrentan los maestros, la mayor es, sin duda, la heterogeneidad de saberes y experiencia de los alumnos.

El apoyo que se da en la enseñanza de la escritura son los nuevos libros de texto gratuitos de Español, apegados al enfoque comunicativo y funcional, así el niño estará en contacto con la lengua oral y escrita. Específicamente en la escritura se pretende que los niños logren un dominio paulatino de la producción de textos, en donde se organizan los contenidos en tres apartados:

*Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos:* en donde los niños utilizan las características del sistema y los distintos tipos de letra (cursiva y script) en la producción de textos.

*Funciones de la escritura, tipos de texto y características:* se propicia que conozcan e incluyan en sus escritos las características de forma y contenido propias de diversos tipos de texto de acuerdo al propósito que desean satisfacer.

*Producción de textos:* el propósito es que los niños conozcan y utilicen estrategias para organizar, redactar, revisar y corregir textos de distinto tipo y complejidad. (SEP, 1993 b).

En cuanto a la **reflexión sobre la lengua**, se propone abordar cuestiones gramaticales, de significado, ortográficas y de puntuación adquiriendo un pleno sentido cuando se asocian a la práctica comunicativa, de esta manera, los contenidos se organizan de la siguiente manera:

*Reflexión sobre los códigos de la comunicación oral y escrita:* el propósito es propiciar el conocimiento de temas gramaticales y de convenciones en la escritura, para lograr una comunicación eficaz.

*Reflexión sobre las funciones de la comunicación:* se promueve el reconocimiento de las intenciones propias o de otros, que definen las formas de comunicación en la lengua oral y escrita.

*Reflexión sobre las fuentes de información:* se propone el reconocimiento y uso de las distintas fuentes de información escritas a las que el alumno no puede tener acceso. (SEP, 1993 b)

Un apoyo que es de suma importancia para la enseñanza del español son los nuevos materiales destinados al alumno y al maestro, los cuales están relacionados entre sí y se complementan, los cuales son:

Libros para el niño:

Español. Tercer grado. Lecturas

Español. Tercer grado. Actividades.

Libros dirigidos al maestro:

Libro para el maestro. Español. Tercer grado.

Fichero. Actividades didácticas. Tercer grado.

Otros materiales: Colección libros del rincón

Entre las actividades destinadas a la escritura, se encuentran “Talleres de escritura”, con la finalidad de acercar a los niños a la práctica constante de la redacción. En estos talleres el maestro orientará a la planeación, redacción, revisión y corrección de textos de los niños de acuerdo a las siguientes etapas:

- Primera. Los niños determinan el propósito y destinatario de sus escritos, seleccionan el tema, el tipo de texto que escribirán y registran sus ideas en un esquema u organizador.
- Segunda. Redactan y revisan los borradores: el primero a partir del organizador de ideas y el o los siguientes como resultado de la revisión colectiva. En cada revisión y corrección se atenderán aspectos diversos: en la primera, la claridad de las ideas y del lenguaje que se utilice, la secuencia lógica y la estructura del texto; en la segunda, la segmentación, la gramática, la ortografía y la puntuación. En la revisión final se cuida la legibilidad y limpieza del escrito.

- Tercera. Los niños deciden la forma en que darán a conocer sus escritos a los destinatarios.

Otra actividad importante con respecto a la reflexión sobre la lengua, es la inclusión de la ortografía, la puntuación, la gramática y el vocabulario. Por ejemplo, con relación a la ortografía, los niños identifican las formas convencionales para escribir las palabras e intentarán deducir algunas reglas ortográficas. De igual forma, que observen la utilidad de la puntuación y de otros signos auxiliares (indicar expresiones de enojo, sorpresa, aclaraciones, alegría o preguntas). Los aspectos gramaticales y de vocabulario se introducen de modo que los niños descubran las funciones que desempeñan las palabras en la oración y en los textos.

Hasta aquí se han descrito algunos aspectos importantes del Plan y Programa de estudios en Español, ya que son la base para tener una idea general de qué se enseña en el área de escritura en tercer grado de acuerdo a las normas establecidas, considerando importante el papel que juega el maestro en la enseñanza – aprendizaje del alumno.

En el enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza del Español que propone la SEP (1993 b) comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana y, por lo tanto, escribir significan maneras de comunicar el pensamiento y las emociones. Con todo esto, es importante tener una definición clara de los conceptos de escritura, presentando en el siguiente apartado los procesos, conocimientos y dificultades involucradas en la expresión escrita.

## 1.2 Evolución de la escritura

En el transcurso de la evolución, el hombre ha inventado diferentes formas de comunicación escrita, considerando a la escritura como el uso de un sistema de trazos para registrar y transmitir las ideas por medio de signos que se identifican como palabras.

Para Gálvez (1980, citado en Condemarín, 1991) la escritura ha sido sencillamente, un medio de comunicación, es decir, el medio por el cual podemos expresar, en forma gráfica los pensamientos propios e interpretar los de los demás. No en vano se ha dicho que “la escritura es la pintura del pensamiento”.

Por otro lado Gelb (1976), añade que la palabra escritura se deriva del latín scriptura y significa acción y efecto de escribir, arte de escribir. La escritura, como todas las invenciones del género humano, ha evolucionado. El antecedente más remoto de ella, se encuentra en la pintura. El hombre escribió por primera vez pintando.

Por lo que respecta al desarrollo de la escritura, se dice que tiene propiamente cuatro etapas.

- |               |              |
|---------------|--------------|
| -Pictográfica | -Ideográfica |
| -Silábica     | -Alfabética  |

La escritura pictográfica se caracteriza porque todo lo que el hombre quiere presentar son ideas diferentes, esto es, la relación entre el objeto en el signo y la idea significada, lo cual se logra con el agregado de ciertos elementos. Por ejemplo, esto permitía la diferencia entre el grupo de hombres de manera que quienes poseían esta destreza ocupaba un lugar más alto en la jerarquía.

Posteriormente, se inventaron los silabarios los cuales eran más fáciles tanto de leer como de escribir ya que incluían un menor número de letras; aunque este tipo de escritura significaba un gran proceso, todavía daba lugar a muchos errores.

Finalmente, se llegó a la escritura alfabética, la cual se considera el producto acabado y perfecto de la larga cadena evolutiva de la escritura. Esta consiste, básicamente, en que cada uno de los signos alfabéticos representaba una sola vocal y una consonante.

La etapa que actualmente corresponde a la escritura es la alfabético-fonética, la cual ha sido universalmente aceptada.

### **1.3 Definición de escritura**

De esta forma, la escritura representa una gran proyección a nivel del proceso histórico del hombre, desde que éste comenzó a expresar sus sentimientos en símbolos gráficos. Sin embargo, definir escritura es algo complejo, puesto que como hemos visto es una modalidad de comunicación y aprendizaje que puede enseñarse y aprenderse como un sistema diferente de escritura. Enseguida algunas definiciones de escritura utilizadas en México para así tener un acercamiento más claro hacia los problemas específicos de escritura.

De acuerdo con Monedero (1989) la escritura es “una adquisición relativamente reciente de la humanidad. Es praxia y lenguaje. Esto es así, porque la persona que escribe tiene que ser capaz de realizar aquellos gestos -colectivamente aceptados- apropiados a sus palabras.

El proceso que tiene lugar en el acto de la escritura puede expresarse diciendo, que es la transmutación del lenguaje en gestos motrices”.

Pero Condemarín y Chadwick (1991), mencionan que “la escritura” expresa diferentes niveles de desarrollo e integración. Por el hecho de constituir un repertorio de respuestas aprendidas es una función tanto de factores de maduración como del aprendizaje escolar jerarquizado. La escritura es una representación gráfica de lenguaje que utiliza signos convencionales, sistemáticos e identificables; es un grafismo y lenguaje, está íntimamente ligada a la evolución de las posibilidades motrices que le permiten tomar su forma y al conocimiento lingüístico que le da un sentido.

Por lo tanto el carácter específico de la escritura para dichas autoras está dado por los niveles de motricidad, el espacio, el pensamiento y, por la utilización de símbolos gráficos que permiten expandir la comunicación verbal. Siguiendo con esta línea para Serón y Aguilar (1992) la escritura también implica un doble proceso: cognitivo y perceptivo-motriz. Este último se refiere a aspectos de maduración, organización de espacio y tiempo, en cuanto a aspectos cognitivos son importantes a tener en cuenta en su aprendizaje.

Sin embargo, Ferreiro y Gómez (1984) considera que la escritura es como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfica de las unidades sonoras. Aunque para Defior (1996), aprender a escribir implica ser capaz de escribir no sólo palabras sino textos, ya que la verdadera función de la escritura es comunicar un mensaje escrito, ya que la escritura se distingue entre procesos de codificación de las

palabras mediante signos escritos y composición de textos. Es importante en la formación inicial de los alumnos el aspecto cognoscitivo, el cual constituye un principio fundamental en el aprendizaje de la escritura, siendo una de las formas más elevadas del lenguaje y por ende la última en ser aprendida.

Puesto que la escritura exige un gran esfuerzo mental y requerimientos atencionales, no es de extrañar el que cueste enormemente a los alumnos enfrentarse ante la tarea de escribir. Los problemas de escritura que presentan algunos alumnos se agudizan en los alumnos con dificultades de aprendizaje implicando seriamente el rendimiento escolar en general. Una vez vistos algunos conceptos, el paso siguiente es describir cuáles son los procesos implicados en la producción de textos.

#### **1.4 Procesos implicados en la producción de textos**

En este apartado, se introducen cuestiones sobre los procesos que intervienen en el acto de escribir, los mecanismos que se desarrollan a medida que se domina esta habilidad y lo que implica éste. Siendo así, utilizaremos los apartados de la psicología cognitiva, ya que proporciona modelos explicativos de los componentes de la producción escrita.

Como antecedente, Defior (1996) menciona que los modelos explicativos de la composición escrita han evolucionado, éstos conciben la composición escrita como un proceso lineal y unidireccional que sigue una serie de fases, siendo influyentes en la enseñanza de la escritura. Hasta los años setenta predominaron los modelos por etapas centrándose sobre todo en el proceso de crecimiento del texto y del producto, sin prestar atención a los procesos internos del escritor.



Posteriormente fueron sustituidos por los modelos cognitivos en los cuales se han intentado explicar los procesos que el escritor sigue durante la tarea de escribir, centrando la atención en estrategias y conocimientos que el escritor pone en funcionamiento, así como en la forma en que interactúan durante el proceso.

De acuerdo con el modelo de Flower y Hayes (1981, citado en: Cassany, 1998), el proceso de escribir se comprende mejor como un conjunto de diferentes procesos de pensamiento que el escritor regula y organiza durante el acto de composición, por ello hay diferentes operaciones intelectuales que realiza un autor para describir un texto. Está formado por distintos procesos y subprocesos mentales básicos, organizados jerárquicamente y con unas determinadas reglas de funcionamiento. Estos procesos no son etapas unitarias y rígidas del proceso de composición, ni se suceden linealmente siguiendo un orden determinado. Es el mismo autor del texto quien los ordena y organiza según sus objetivos, de forma que cada proceso puede actuar más de una vez en cualquier momento de la composición.

El proceso de escribir para Flower y Hayes (1981) se compone de tres procesos mentales de escritura: **planeación o planificación, traducción o producción y revisión** con un mecanismo de control, el **monitor**, que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento actúa cada uno.

En el proceso de **planeación o planificación**, se da la búsqueda de ideas e información y en la elaboración de un plan de escritura. Los escritores se forman una representación mental de la información que contendrá el texto, ésta es muy abstracta. En algunos casos, una palabra

clave puede representar una cadena completa de ideas. No es preciso que sea verbal.

En el proceso de **traducción o producción** el escritor transforma las ideas que tiene en lenguaje visible y comprensible para el lector; es decir convertir las ideas en palabras escritas produciendo así un mensaje planificado. Es cuando se convierten las ideas en palabras escritas, en donde intervienen procesos grafomotores, sintácticos, semánticos y textuales.

La representación del texto que ha generado y organizado el proceso de planificar puede tener formas muy distintas: puede contener elementos no verbales como imágenes o sensaciones, una estructura muy alejada de la cadena lingüística o puede ser una compleja cadena de relaciones entre los elementos diferentes, procedentes de distintos campos. El proceso de redactar se encarga de esta labor. Expresa, traduce y transforma estas representaciones abstractas en una sola secuencia lineal de lenguaje escrito.

El proceso de **revisión**, los autores deciden releer todo lo que han planificado y escrito anteriormente. No sólo se examinan las ideas y las frases que se han redactado, sino también todos los planes y objetivos que se han elaborado mentalmente. Puede tener distintas finalidades: punto de partida para modificar los planes anteriores o generar nuevas ideas y también puede ser una evaluación o una revisión del texto. Supone la detección y corrección de errores, precisar y comprobar la coherencia de las ideas.

El proceso de **monitor** consiste en controlar y regular las actuaciones de todos estos procesos y subprocesos durante la composición. Flowers y Hayes (1981) comentan que los criterios que determinan estos cambios dependen tanto de los objetivos que se haya marcado el autor como de sus hábitos y de su estilo individual de composición.

Parece que el hecho de no haberse formado hábitos sobre el proceso de composición puede impedir que puedan utilizar algunos de estos procesos o subprocesos con normalidad.

Los tres procesos están interrelacionados, no se dan de manera separada, ya que durante diferentes partes el escritor planifica o revisa lo que ha realizado.

Finalmente estos autores destacan que redactar no sólo sirve para la función de comunicar, sino que también puede servir para la elaboración del propio conocimiento. Agregan que la función de elaboración del conocimiento es inherente al acto de escribir, por ello en el siguiente apartado se describen cuáles son los conocimientos involucrados en el acto de escribir.

### **1.5 Conocimientos involucrados en el acto de escribir.**

Como ya es sabido, aprender a escribir implica ser capaz de escribir no sólo palabras sino textos, ya que la verdadera función de la escritura es comunicar un mensaje escrito. Así dentro o fuera de la institución escolar, el escribir textos tiene una intención comunicativa o de composición; y de esta manera una estrecha relación entre la vida cotidiana y cultural, siendo objeto de la enseñanza formal en que se convierte la escritura dentro de la escuela.

Por lo dicho anteriormente, la lengua escrita es utilizada para cumplir funciones específicas; como es la comunicación a distancia, organización de la información, reflexión acerca de ideas propias, etc., teniendo como finalidad la comunicación en un sentido amplio. Sin embargo, la capacidad de escribir va ligada a un gran número de operaciones elementales; reunir y organizar la información, escribir un esquema, asociar cada una de las ideas a un párrafo concreto, desarrollar los razonamientos. Así pues, cuando escribimos construimos textos y para hacerlo necesitamos las reglas para formar textos: la adecuación, coherencia y cohesión, entre otros; además de poner énfasis en que los niños al redactar utilicen adecuadamente signos de puntuación, vocabulario y ortografía, pero más importante aún, enseñar a pensar centrándose en la mejora del proceso y conocimientos que el sujeto tenga para llegar al producto acabado.

En este apartado se explican cuestiones importantes que se requieren en el acto de escribir, es decir, los conocimientos que poseen los escritores sobre la lengua escrita, aunado al empleo de estrategias cognitivas que contribuyen a organizar y clarificar el pensamiento en el desarrollo de la expresión escrita.

Muchas veces, cuando los alumnos escriben utilizan las mismas reglas que emplean para hablar, carecen del conocimiento que les indique que la escritura se organiza según reglas propias que obedecen a circunstancias específicas de producción.

Para adentrarnos a los conocimientos que se necesitan para escribir, es importante saber que el código escrito, según Krashen (1984, cit. en Cassany, 1989), lo define como el conjunto de conocimientos de gramática y de lengua que tienen los autores en la memoria. Por un lado, Cassany (1989), comenta que el código escrito es el conjunto de conocimientos abstractos sobre una lengua escrita que tenemos almacenados en el cerebro. Puntualiza que conocer el código significa conocer los componentes lingüísticos de la lengua en que se escribe: la gramática (ortografía, morfosintaxis, etc.)

De esta manera, algunos autores sugieren que se puede definir la habilidad de la expresión escrita como el dominio de tres aspectos básicos: *los de **expresión**, los **mecánicos** y los **estratégicos**.*

Así, un escritor debe conocer y saber utilizar estos tres grandes aspectos si aspira a comunicarse correctamente por escrito, pues debe tener suficientes conocimientos mecánicos y de expresión, además tiene que saber aplicar las estrategias necesarias de redacción.

Algunos estudios de lingüística textual o de gramática del discurso, refieren que cuando escribimos construimos textos y, para hacerlo, tenemos que dominar muchas más habilidades: discriminar las informaciones relevantes de las irrelevantes, estructurarlas en orden cronológico y comprensible, escoger palabras adecuadas, conectar frases entre sí, construir un párrafo, etc.

Los **aspectos de expresión** se refieren a la forma en como se ordenan las ideas, de tal manera que se presenten de forma coherente y lógica.

Entre los conocimientos de expresión que debe tener el sujeto, se encuentran categorizados de la siguiente manera:

- ❖ **Las ideas y organización.** Referidos a la idea central, inicio, desarrollo y final, ya que son rasgos cognitivos de la escritura (Wallace, Larsen y Elksnin, 1992, citado en Castillo, s.a.). Asimismo, dentro de los conocimientos de expresión referidos con las ideas y organización, la coherencia y cohesión están estrechamente relacionados, por lo que se detallan a continuación.
  - **Coherencia:** es la propiedad semántica del discurso que selecciona la información y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada, es decir, saber escoger la información relevante y estructurarla. (Cassany, 1989).
  - **Cohesión:** es una propiedad superficial de carácter sintáctico que conecta las diferentes frases entre sí, a través de los conectivos, la recurrencia, elipsis, paráfrasis, etc. Es saber conectar las distintas frases que forman un texto (conjunciones, puntuación). (Cassany, 1989).
  - **Tipo de composición:** se refiere al tipo de texto que el niño escribió, puede asumir un carácter descriptivo o narrativo. En el primer caso, el niño se limita a describir. En el segundo caso, el niño claramente desarrolla un cuento, incluyendo personajes, acciones y eventos. (Macotela y cols., 2003)

- ❖ **Vocabulario.** Es un rasgo lingüístico de la escritura, su evaluación permite determinar la existencia o no de un apropiado y variado uso de palabras, es un aspecto interesante, ya que en la medida que el sujeto desarrolle su vocabulario se facilitará la expresión escrita. (Wallace, Larsen y Elksnin, 1992, citado en Castillo, s.a.).
  
- ❖ **Sintácticos.** Se ocupa del tipo de oración y sus restricciones (afirmativa, negativa, relativo, pasiva, etc.), del orden de palabras y las frases, del respeto a las reglas gramaticales de concordancia de género, número y persona, de la adecuada utilización de la puntuación para representar los aspectos prosódicos, de la relación de concordancia y subordinación del uso de las palabras funcionales. (Defior, 1996).
  
- ❖ **Extensión:** La extensión es un indicador de la fluidez con la que el niño escribe, ya que se refiere a la cantidad de lo que se escribe y se requiere contar el número de palabras que se escriben. (Macotela y cols., 2003).
  
- ❖ **Adecuación.** Es la propiedad del texto que determina la variedad (dialectal/estándar) y el registro que se debe emplear según la situación comunicativa. (Cassany, 1989).

Aunque si bien es cierto, hay que aclarar que Cassany (1998) menciona que la corrección varía según el texto y el momento de composición. En la escritura libre, el autor se concentra en la elaboración del significado del texto, por tanto, la corrección se tiene que basar exclusivamente en el contenido: coherencia, planteamiento del texto, información relevante,

estructura, y es por eso que para fines de la evaluación de escritura retomaremos solamente los componentes semánticos (vocabulario) y de coherencia.

Entonces, se puede afirmar que sin nociones de organización, adecuación, de coherencia, de cohesión, semántica, e incluso de sintaxis y fluidez, un escritor es incapaz de componer un texto comunicativo.

Mientras que los **aspectos mecánicos** se refieren a aquellos aspectos convencionales de la escritura, como por ejemplo los signos de puntuación, las reglas ortográficas y disposición en el espacio (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 1996). En este sentido, también se incluyen todos aquellos aspectos relacionados con las habilidades motoras implicadas a la creación de textos escritos, es decir, con la caligrafía. (De Beaugrande, 1984, citado en Alonso, 1991).

Algunos aspectos mecánicos, retomando a diversos autores son catalogados en esta investigación como a continuación se mencionan, tratando de explicar cada uno de estos.

❖ **Legibilidad.** Uno de los aspectos mecánicos es la legibilidad, conocida también como aspectos de caligrafía, mecánicos o grafomotores, aunque en este trabajo nos referiremos en cada momento a los aspectos de caligrafía.

Entonces, la legibilidad (caligrafía) es un aspecto importante, sin ella no se lograría la comunicación por escrito. Los procesos implicados son totalmente mecánicos.



Se relacionan con las malformaciones de las letras, con la recuperación de los patrones motores, a la consecución de una caligrafía legible. (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 2003).

❖ **Los convencionalismos.** Se considera el uso funcional de reglas que se aplican al texto escrito, tales como: el uso de márgenes, ortografía, puntuación, el uso apropiado de mayúsculas y discriminativos o léxicos. (Macotela y cols., 2003). A continuación se describen de manera más detallada:

- **Disposición en el espacio:** tiene que ver con la cabecera y margen del texto en la hoja.
- **Puntuación:** incluye la adecuada aplicación de signos de puntuación en la producción escrita.
- **Ortográficos:** incluye la adecuada aplicación durante la producción escrita, de las reglas ortográficas. Se refiere al manejo de convencionalismos de carácter gramatical u ortográfico.
- **Discriminativos o léxicos:** se refiere a la escritura adecuada de las palabras e implica el uso de la vía fonológica y ortográfica, que debe alcanzar un alto grado de automatización. En ellos influye el conocimiento de la RCFC (relación con fonema-grafema), de las reglas ortográficas y la riqueza de las representaciones ortográficas ya almacenadas. (Defior, 1996).

De esta manera, el autor debe desarrollar estos aspectos para que permita producir un buen texto, ya que estos aspectos de tipo mecánico están relacionados con el empleo adecuado del contexto de la producción escrita, de las reglas gramaticales y sintácticas. Así como también tiene que ver con el uso y vocabulario de la sintaxis.

Por otro lado, para comprender un texto comunicativo, como ya se ha mencionado, el autor debe dominar un variado conjunto de estrategias en cada situación concreta, que se utilizan de manera más consciente para la producción textual. Algunos investigadores han demostrado que con frecuencia los niños saben más que lo que dicen espontáneamente, ya que encontrar la información relevante parece depender de contar con estrategias para buscar la información.

Las **estrategias** que se requieren en **el proceso de composición de un texto**, (planeación, producción y revisión), las cuales ya se han definido en el apartado anterior, están sometidas a un sistema activo de control metacognitivo, que guía y controla la construcción del texto en cada momento.

De esta manera Flower y Hayes (1983, citado en: Alonso, 1991), **en el proceso de planeación**, identifican tres subprocesos básicos que lleva a cabo el escritor los cuales son: *generar ideas, organización y establecer metas u objetivos*.

Dentro del acto de generar ideas, se incluye la búsqueda de información de la Memoria a Largo Plazo (MLP) y busca información consultando fuentes externas por diversos medios. Esta búsqueda está determinada por las metas y características de la audiencia.

El subproceso de organizar las ideas se encarga de estructurar las informaciones según las necesidades de la situación de comunicación. Cuando la información la ordena y la completa, se organiza en una estructura global.

Cuando ya está ordenada, este subproceso se encarga de adecuar y modificar su estructura anterior a los nuevos objetivos de la comunicación y a las características del texto. Es el responsable de agrupar las informaciones, de rellenar los huecos y también de formar nuevos conceptos. Se encarga de formar los argumentos o ideas que sostiene una tesis o un tema general, de ordenarlo siguiendo criterios lógicos. Este es el proceso que desarrolla y elabora las características textuales del escrito. Durante la organización, el autor separa las ideas principales de las secundarias, decide el orden en que aparecerán en el texto y, en general, elabora la coherencia del texto, además la elaboración de planes o la adecuación a las características de la audiencia, dependen de este subproceso. Por ejemplo, si se trata de un cuento, debe haber un problema central que el personaje principal intenta resolver.

Dentro del establecimiento de metas u objetivos, el escritor establece los criterios generales para guiar el diseño del plan en función de la audiencia y el tema escogido. Para generar criterios y evaluar el texto, éstos son relativos al contenido (¿Qué decir?) y a la forma (¿Qué hacer?). Por ejemplo, si se dirige a una audiencia para familiarizarla con el tema usará un lenguaje de divulgación, sin términos técnicos.

También evalúa la adecuación de la información de que dispone. Más tarde, durante el proceso de traducción, revisará y ajustará sus metas a medida que va reuniendo más información sobre el tema y va dando forma al texto. Estos tres subprocesos son altamente interactivos entre sí, y a su vez tiene conexiones con los resultados componentes del sistema.

***El proceso de producción o traducción del texto***, refiere que nuestros conceptos y las relaciones pueden estar almacenados en la memoria en forma de imágenes, esquemas, etc., y no siempre contamos con términos o proposiciones lingüísticas para nombrarlos o describirlos. De ahí que sea necesario un proceso de traducción de los mismos a las proposiciones lineales que finalmente integran el lenguaje escrito. Este proceso implica realizar acciones y tomar decisiones que requieren un notable esfuerzo del escritor. Debe atender, por ejemplo, a la caligrafía, la selección de término, la ortografía, la puntuación, la sintaxis, las relaciones entre distintas partes del texto, la claridad de expresión y el efecto que pueda producir el lector. (Alonso, 1991). Es decir, en el proceso de producción se ven inmersos todos los conocimientos tanto de expresión como mecánicos.

***Dentro del proceso de revisión*** para el mismo autor las motivaciones para revisar pueden ser varias, supone la detección y corrección de errores, precisar y comprobar la coherencia de las ideas o el grado de cumplimiento de los objetivos. Abarca dos subprocesos, y así, usarse una de estas dos estrategias.

***Rescribir:*** Corregir los errores y problemas detectados y conseguir el ajuste con los objetivos. Ello puede llevar a cambiar el orden de los párrafos o a incorporar o suprimir partes del texto.

Revisar: para identificar los problemas, las redundancias, los errores, las lagunas, las formaciones imprecisas.

Concluyendo con este apartado Defior (1996), reitera que los escritores expertos tiene un amplio repertorio de criterios de estrategias de evaluación y revisión, ya que es evidente que es un proceso que interactúa con los otros dos, y el texto final es el fruto de la colaboración de todos ellos.

Hasta este punto, podemos decir que teniendo en cuenta que solamente el uso escrito contiene todos los conocimientos necesarios para escribir, es lógico que sólo éste garantice una adquisición completa y efectiva. Pero no basta con que los escritores conozcan el código escrito pues para escribir bien los autores deben saber utilizarlo en una situación concreta, tienen que haber desarrollado buenos procesos de composición de textos y un dominio para desarrollar las estrategias cognitivas y metacognitivas ajustándolas a las demandas de las tareas y llevándolas a un buen proceso de composición.

## **1.6 Dificultades de escritura**

Se considera que las dificultades de escritura se manifiestan con frecuencia dentro del salón de clase, e incluyen todos los trastornos de la escritura relacionados con su significado. De acuerdo con lo anterior, las dificultades de escritura se conocen de manera genérica con el nombre de disgrafías, aunque engloba problemas de diferente naturaleza.

Diversos autores han conceptualizado los problemas de escritura en forma distinta. Por ejemplo, Ajuriaguerra (1964, cit. en: Monedero, 1989), afirma que “es disgráfico el niño que tiene una calidad de escritura deficiente sin que ningún retraso o déficit neurológico importante o intelectual justifique esta deficiencia. La disgrafía es un trastorno constituido o en vías de constitución en el desarrollo de la escritura; se manifiesta a partir de los siete años”.

Se ha cuestionado la relación entre trastornos de la escritura y de la lectura. Nieto (1988) por su parte, considera que muchas de las dificultades de la escritura son consecuencias de los errores existentes de la lectura. La dislexia, generalmente, deja como secuela manifestaciones disortográficas. Sin embargo, existen trastornos disgráficos que son claramente independientes de las dificultades de lectura y que tienen una entidad propia. Del mismo modo Monedero (1989), define a la disgrafía como el eje central de las dificultades de escritura, aunque con frecuencia se suele señalar que estas dificultades surgen sin la existencia de alteración neurológica”.

En las escuelas los profesores saben que existen niños cuya escritura es deficiente, tanto en calidad de grafismo como en fluidez y capacidad de simbolización. Por consiguiente, Aclé (1998) puntualiza que en las dificultades de escritura el tipo de deficiencias que pueden presentarse son:

- Disgrafía: cuando no existe una adecuada integración visomotora, el niño no traspasa la información visual y cambia el sistema motor.

- Revisualización: se relaciona a los déficits de memoria visual y se refiere a que no puede recordar y revisualizar símbolos visuales como números, letras, palabras o frases.
- Formulación y Sintaxis: deficiencias que pueden variar en naturaleza y severidad; en algunos casos, el mayor problema se encuentra en las áreas de ideación y productividad, mientras que en otros el problema es fundamentalmente sintáctico. Los niños que están limitados en actividades de ideación y productividad, no son capaces de usar un lenguaje concreto, y los niños que muestran problemas de sintaxis realizan en sus textos errores tales como: omisión de palabras y distorsión en el orden de las mismas, uso incorrecto de verbos y pronombres y falta de puntuación.

Por lo tanto, la disgrafía es un trastorno de la escritura que afecta a la forma o al significado, y es de tipo funcional.

Pero Defior (1996) agrega que existen dos tipos de disgrafías. Una primera clasificación distingue entre disgrafías adquiridas (como consecuencia de una lesión neurológica después de haber adquirido esta habilidad), y evolutivas, que se caracterizan por una dificultad en la adquisición de la escritura sin que exista una razón aparente para ello. Explica que dentro de las disgrafías adquiridas, algunos autores distinguen diversos subtipos como son: la afasia dinámica central y el agramatismo o dificultad en la construcción de la estructura sintáctica de las oraciones. Estos dos tipos de alteraciones son comunes en la producción oral y del escrito. Por otra parte, en las llamadas disgrafías evolutivas y retraso escritor, se conocen las dificultades en el aprendizaje inicial de la estructura sin que exista una razón objetiva para ello, ya que

los niños han tenido una escolarización adecuada, tienen una capacidad intelectual normal, un ambiente familiar sin problema, un desarrollo emocional sin bloqueos o unos procesos perceptivos y motores correctos.

En conclusión, se han apuntado una serie de factores que pueden explicar las dificultades de los niños con dificultad de aprendizaje de la escritura, que serían:

- Problemas en la producción de texto por falta de automatización de los procedimientos de escritura de palabras.

- Las estrategias empleadas respecto a los diferentes procesos son inmaduras o ineficaces.

- Falta de conocimiento sobre los procesos y subprocesos implicados en la escritura o dificultad para acceder a ellos, lo que implica una carencia en las capacidades metacognitivas de regulación y control de su actividad.

- En algunos niños, se puede producir dificultades grafomotoras, que son las menos frecuentes.

Aunque las dificultades de escritura puedan abordarse a diferentes causas, es necesario saber que en ocasiones o casi siempre acaban presentando otras dificultades a raíz de ello, al respecto, nos referimos a los errores en la escritura. A nivel general existen niños que unen palabras, revuelven letras mayúsculas con las minúsculas, omiten e invierten letras, así como también confunden las letras gráficamente parecidas. Otros alumnos que con gran dificultad entienden lo que escriben.



Se debe remarcar que el objetivo de la enseñanza de escritura es ayudar a los estudiantes para que adquieran competencias y fluidez a nivel léxico, dominando progresivamente los mecanismos de escritura, ya que ambos son necesarios. Tampoco se deben descuidar aspectos motivacionales. Se considera que los programas de recuperación deben centrarse en enseñar un vocabulario ortográfico básico, las reglas de correspondencia y las habilidades fonológicas.

En este sentido, en un trabajo donde se analizaban los errores en las palabras de textos libres, (Defior, 1996) se encontró que del conjunto de errores de escritura, los más frecuentes son los específicos; la mayoría requieren el uso de la vía ortográfica, ya que aplicando solamente la fonológica no se asegura su correcta escritura. Estas palabras deberían ser objeto de una atención especial en las aulas, sobre todo con los niños con Dificultades de Aprendizaje de la Escritura (DAE), de esta manera, no señalar solamente los errores de tipo mecánico u ortográfico ya que esto conduce al alumno a perder el deseo e interés por escribir, por lo que es más conveniente buscar el modo de darles indicaciones sobre cómo mejorar la expresión de sus ideas, o bien, proponer alternativas adecuadas a este tipo de dificultades en la escritura.

Esto hace reflexionar acerca del aprendizaje de la escritura, ya que uno de los problemas que afecta al aprendizaje de los niños es la enseñanza de la escritura, puesto que un alumno que no escribe correctamente no puede tener un buen aprovechamiento.

### 1.6.1 Errores de escritura

Los errores de escritura infantil que entran en la categoría de disgráficos, pueden afectar a la simbolización o a la forma de letra, o bien a la calidad de escritura en sus aspectos precepto-motrices. Una forma de analizar estos tipos de problemas, consisten en determinar el tipo de errores que los niños cometen al escribir.

Los errores en escritura se dividen en: errores de expresión, errores mecánicos y errores estratégicos, y se pueden analizar con base en los conocimientos involucrados en el acto de escribir.

Entre los **ERRORES DE EXPRESIÓN** se encuentran:

**A) Ideas y organización.** Son los errores implicados en el contenido, coherencia, la cohesión y tipo de composición de un texto.

**1. Contenido.** Es considerado error cuando no hay una secuencia lógica en la elaboración de las ideas contenidas.

- **Idea central:** El cuento no gira alrededor de un eje identificable o importante.
- **Inicio:** El cuento no empieza situando personajes, lugares o tiempo.
- **Desarrollo:** El cuento no retoma los aspectos situados al inicio y no da continuidad a partir de acciones, caracterización del personaje o de situaciones.
- **Final.** El cuento no presenta un cierre identificable relacionando los aspectos del inicio y desarrollo.

**2. Coherencia.** El principal elemento a considerar es la secuencia lógica entre las ideas.

Es cuando las ideas no guardan relación lógica entre sí, o bien existe una sola idea no desarrollada. O cuando, del total de las ideas presentes, solamente algunas están relacionadas lógicamente.

**3. Cohesión.** No hay una conexión entre frases. Por ejemplo, cuando escribe “Me saque la lotería, no soy feliz” en lugar de “Me saque la lotería, a pesar de ello no soy feliz”.

**4. Tipo de composición.** Considerando que es error cuando se escribe una composición de carácter descriptivo de forma limitada, o bien narrativo cuando no es claro en un cuento. Por ejemplo, en el primer caso describe elementos secundarios en lugar de escribir elementos relevantes. En el segundo caso, no incluye personajes o acciones.

**B) Vocabulario.** Son los errores que permite determinar un apropiado y variado uso de palabras. Por ejemplo cuando escribe “nada a él le tenía mucho miedo” en lugar de “a nada le tenía miedo”.

**C) Sintácticos.** Son los errores de acuerdo al *enunciado*, con un orden en las palabras y frases. Por ejemplo cuando escribe “Voy a ir escuela mañana” en lugar de “Voy a ir a la escuela mañana”.

**D) Extensión.** Son errores referidos a palabras repetidas o derivadas, por ejemplo “Fui al mercado y compré manzanas, y luego peras, y luego melones, y luego piñas, y luego...” en lugar de “Fui al mercado y compre manzanas, peras, melones y piñas”.

**E) Adecuación.** Son errores que no son acordes a un contexto determinado. Por ejemplo “La hamburguesa es un tipo de comida que la neta no me gusta para nada” en lugar de “La hamburguesa es un tipo de comida que la verdad no me gusta para nada”.

Dentro de los **ERRORES MECÁNICOS** se pueden encontrar los siguientes:

**A. Legibilidad.** Los errores de caligrafía están generalmente relacionados a las malformaciones de las letras; así como a la legibilidad de una palabra. Por ejemplo, cuando la escritura resulta indescifrable.

**B. Convencionales.** Cuando no hay un uso funcional de reglas aplicadas al texto escrito. Aquí se considera la disposición en el espacio, el uso inapropiado de mayúsculas, signos ortográficos y de puntuación.

**1. Disposición en el espacio.** Son errores, cuando no respeta margen, líneas rectas, espacios entre palabras y párrafos separados.

**2. Ortográficos y de puntuación.** En este tipo de error se encuentran los que (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 2003) incluyen en el Inventario De Ejecución Académica (IDEA), dividiendo así los errores en: errores *de regla* y errores *específicos*.

Los **errores de regla en escritura**. Se refieren a un deficiente manejo de convencionalismos de carácter gramatical u ortográfico. Las reglas implicadas en la acentuación, el manejo de mayúsculas, el uso de signos ortográficos, etc., son ejemplos de este tipo de convencionalismos.

**Sustitución ortográfica:** cambia letras por otras de sonido semejante, sin respetar reglas ortográficas. Por ejemplo cuando escribe “b” por “v”, “g” por “j”, etc.

**Omisión ortográfica:** este tipo de error ocurre en el manejo de la h inicial cuando por ejemplo escribe “oja” en lugar de “hoja”. También ocurre al omitir la u intermedia entre la g y las vocales e-i. Por ejemplo, cuando escribe “jugete” en lugar de “juguete”.

**Omisión de acentos:** el niño no coloca los acentos correspondientes.

**Omisión de signos de puntuación:** omite comas, puntos, signos de interrogación o signos de admiración.

**Omisión de mayúsculas por minúsculas y viceversa:** el niño no respeta las reglas correspondientes al uso de mayúsculas en nombres propios, al inicio de un enunciado, o después de punto o punto y aparte. Asimismo, cuando el niño utiliza mayúsculas en lugar de minúsculas en palabras que no las requieren o en medio de la palabra, por ejemplo cuando escribe “gAto” en lugar de “gato”.

**Separación incorrecta de sílabas:** al finalizar el renglón el niño separa la palabra de manera inadecuada. Por ejemplo termina el renglón separando “cab—eza” en lugar de “cabe-za”.

Los **errores específicos en escritura**. Se refiere fundamentalmente a dificultades de tipo discriminativo que ocasionan que el niño altere los estímulos que se le presentan. Este tipo de errores se consideran como indicador de posibles problemas de aprendizaje.

**Adición:** agrega letras, sílabas o palabras. Por ejemplo: escribe “higros” en lugar de “higos” ó “Ella se come chocolate” en lugar de “Ella come chocolate”.

**Transposición:** traslada o cambia de lugar letras, sílabas o palabras. Por ejemplo, escribe “le” en vez de “el” ó “ejonado” en vez de “enojado”.

**Omisión:** omite letras, sílabas o palabras. Por ejemplo: escribe “kioko” en vez de “kiosco” o “El quiere que lo maten” en vez de “El no quiere que lo maten”.

**Sustitución:** cambia letras, sílabas o cambia palabras, alterando el significado. Por ejemplo escribe “pasos” en vez de “pavos” o “Se las encontró” en lugar de “Se las entregó”.

**Inversión:** invierte la posición de las letras de igual orientación simétrica, escribiendo por ejemplo: “d” por “b”; “p” por “q”; “w” por “m”.

**Unión:** une la última letra de una palabra a la siguiente palabra. Por ejemplo: escribe “elagua” en lugar de “el agua”.

Dentro de los **ERRORES ESTRATÉGICOS**, las dificultades más frecuentes en la composición según Graham y Harris (1989, citados en: Alonso, 1991) son los siguientes:

## **A. Planeación o planificación**

Una gran parte del esfuerzo de los escritores expertos se dedica a generar ideas: “qué decir”, para los que usan diferentes estrategias de búsqueda en su memoria.

Los sujetos con problemas de composición escriben menos:

- Por carencia de conocimientos.
- Por dificultad de acceso a lo que saben
- Por carencia de esquemas que mantengan el pensamiento centrado en un tema determinado.

Al escribir, los sujetos con problemas de composición actúan de acuerdo con el modelo de “contar lo que se sabe”.

- Implica una ausencia casi total de planificación.
- Supuesto el tema, el contenido se genera de forma asociativa o, más probablemente, a partir de indicios generados por un cierto conocimiento de las formas literarias o del tema de que se trate.
- Los protocolos verbales muestran ausencia de planificación y establecimiento de metas.
- Los sujetos comienzan a escribir inmediatamente.
- No se revisa lo que se escribe tratando de detectar y resolver problemas. Lo escrito sólo se usa para generar nuevos contenidos
- Este modelo se encuentra incluso en bastantes sujetos universitarios.

En cuanto al contenido y uso de las estructuras textuales para planificar el texto, las composiciones de los sujetos con problemas de composición no suelen ajustarse a éstas últimas. Por ejemplo, en los ensayos suelen

faltar la premisa de partida y la conclusión, y en las narraciones, el evento que desencadena el problema, la respuesta, el personaje y el desenlace. En general las estructuras textuales no se utilizan para desarrollar planes de alto nivel.

Por el contrario, el conocimiento de las estructuras textuales y géneros literarios es utilizado por los expertos como base para desarrollar una representación del texto que implica el establecimiento de metas y planes de alto nivel, que afectan a la concepción global del texto.

### **B. Traducción o producción.**

Es cuando se convierten las ideas en palabras escritas, en donde intervienen proceso grafomotores, sintácticos, semánticos y textuales.

### **C. Revisión.**

Los sujetos con problemas de composición hacen sus revisiones al realizar el primer borrador si trabajan con procesador. Al terminar, apenas ejecutan cambios.

Si se trata de escritura a mano, casi no hacen cambios: Las revisiones más frecuentes son añadir palabras o frases (rara vez quitar) y cambiar palabras. La repercusión de estos cambios en la calidad de las composiciones es mínima.

Una interesante opinión es la que hace Defior (1996) con relación a los errores de escritura, pues refiere que los escritos de los alumnos con Dificultades de Aprendizaje en Escritura están repletos de faltas de ortografía, de errores de sustitución y de omisión y en las mayúsculas,



mala letra, uniones y fragmentaciones incorrectas, etc., cuando se trata de escritura de palabras. Además sus escritos son cortos, pobremente organizados, con una puntuación inadecuada, pocos en ideas, lo que representa un problema más complejo relativo a los procesos de composición. En algunos casos, aunque logran codificar correctamente las palabras, presentan grandes dificultades para ejecutar los procesos cognitivos subyacentes a la composición tanto de generación de contenido, como los sintácticos o los de estructuración y planificación de texto. Igualmente olvidan revisar sus composiciones, generalmente no son conscientes de los procesos ni de las exigencias que plantea la redacción y, además, tienden a sobreestimar sus capacidades escritoras lo cual produce la escasa regulación y control de su actividad.

Entonces, para poder situar dónde se localiza realmente la dificultad en escritura, es necesario realizar una evaluación que tenga en cuenta los diferentes componentes de la escritura, y de esta manera poder conocer los tipos de errores que presentan para posteriormente hacer una evaluación sobre estos tipos de errores.

De manera resumida, el siguiente cuadro explica la categorización de los conocimientos involucrados en el acto de escribir.

## CONOCIMIENTOS INVOLUCRADOS EN LA ESCRITURA

<b>ASPECTOS DE EXPRESIÓN</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ideas y organización             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contenido ----- Idea central Inicio Desarrollo Final</li> <li>- Coherencia (secuencia lógica entre ideas)</li> <li>- Cohesión (conexión de frases)</li> <li>- Tipo de composición (descripción o narración)</li> </ul> </li> <li>• Vocabulario – semántica (uso apropiado de palabras)</li> <li>• Sintáctico (oraciones para estructurar el texto)</li> <li>• Extensión (fluidez, número de palabras)</li> <li>• Adecuación (contexto)</li> </ul>
<b>ASPECTOS MECÁNICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Legibilidad (caligrafía y grafomotores)</li> <li>• Convencionales             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disposición en el espacio (márgenes)</li> <li>- Puntuación (signos de puntuación)</li> <li>- Ortográficos (reglas ortográficas)</li> <li>- Discriminativo (léxico)</li> </ul> </li> </ul>
<b>ASPECTOS ESTRATÉGICOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planeación o Planificación (metas, ideas y organización)</li> <li>• Traducción o Producción ( uso de aspectos de expresión y mecánicos)</li> <li>• Revisión             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reescribir</li> <li>- Revisar</li> </ul> </li> </ul>

## **1.7 Evaluación de la escritura**

La evaluación de los procesos de escritura ha recibido escasa atención, en paralelo al escaso interés que suscitaba el estudio de esta habilidad, aunque es una situación que hoy en día está cambiando. Fruto de ello en general, las pruebas estandarizadas existentes son pocas, centrándose en aspectos tradicionales de grafomotricidad y ortografía, y en ocasiones integradas en la evaluación del lenguaje o unidas a la evaluación de la lectura.

Considerando a la evaluación como un primer paso para la habilitación del niño, ya que por medio de ésta, se determina la naturaleza o grado de una incapacidad y/o dificultad determinada, de manera que se tomen las medidas apropiadas para la intervención del diagnóstico. No obstante, existen pruebas que pueden servir para determinar los problemas de un niño si se reinterpretan desde el enfoque cognitivo.

Sin embargo, Defior (1996) comenta que pueden resultar más útiles las pruebas no estandarizadas, relacionadas con la evaluación de los procesos y subprocesos cognitivos que intervienen en la escritura. En el análisis de los resultados interesan tanto los aspectos cuantitativos como los cualitativos, ya que dan indicaciones sobre cuáles son los procesos que no se han desarrollado adecuadamente. Asimismo, siempre será necesario evaluar igualmente al lenguaje oral para poder establecer el grado de especificidad del problema. Algunos de los procesos que pueden utilizarse en este tipo de evaluación son: evaluación de procesos motores, sintácticos, léxicos o de escritura de palabras, de planificación y revisión, entre otros.

Sobre las dificultades de escritura, una aportación interesante es la de Macotela y cols. (1994), ya que intenta explicar los problemas de escritura (en copia y dictado), como una dificultad del niño para establecer equivalencia entre estímulos visuales y auditivos. Por lo tanto, primero demuestra una relación entre los errores que los niños cometen al copiar y tomar dictado y los errores en tareas de igualación a la muestra con estímulos auditivos y visuales. Posteriormente, desarrolló un procedimiento en el que entrena a los niños para formar equivalencias auditivas y visuales, el cual tiene como efecto el disminuir los errores en la copia y en el dictado.

En tal orden de ideas, en el área de los problemas de aprendizaje uno de los aspectos centrales que define a la problemática consiste en la dificultad para desempeñarse competentemente en las áreas académicas básicas: la lectura, la escritura y las matemáticas. Hoy se reconoce la importancia de identificar tempranamente las dificultades relacionadas a tales áreas académicas, como forma de evitar el surgimiento de los problemas adicionales.

Por lo que, se deduce que para los contextos escolares, la especificación de habilidades y destrezas permitirá una mejor comprensión del desarrollo de los individuos y de mayores posibilidades de promoverlo. Los aspectos comunes entre niños, con base a este tipo de especificaciones, conduciría a una agrupación más eficiente de los niños, y en consecuencia, a una mejor distribución de los recursos y a mejores resultados en la enseñanza. Más aún, este tipo de especificaciones resulta significativo tanto para el maestro como para el psicólogo.

Una situación como la descrita, obliga a considerar la necesidad de replantear las formas en las cuales se han evaluado a los niños que manifiestan dificultades en su rendimiento escolar. Es por ello que se considera necesario hacer referencia particular a Macotela (1994), al proponer alternativas contemporáneas de evaluación vinculando el diagnóstico con la intervención o tratamiento, basándose en la enseñanza diagnóstico- preescriptiva, la cual se refiere a la generación de procedimientos aplicados al diseño de programas de enseñanza, en el desempeño y contenido de las pruebas, derivándose en dos modelos de trabajo, los cuales son:

- El modelo de proceso psicoeducativo, el cual identifica el proceso deficiente para proceder a prescribir la instrucción, el interés consiste en identificar déficits que provoquen un desarrollo inadecuado.
- El modelo de análisis de tareas, sostiene que la enseñanza y la evaluación deben apoyarse de un análisis específico y con objetivos instruccionales definidos, así como una intervención diseñada para entrenar habilidades específicas.

Este modelo constituye una alternativa tanto evaluativa como instruccional, involucrando el uso de medidas con referencia a criterio, distinguiéndolas de las medidas con referencia a la norma. Tanto la medición como referencia a la norma como la medición con referencia a criterio, constituyen opciones que el profesional puede emplear para obtener información acerca de un individuo en particular. La mayoría de los instrumentos que se emplean para la evaluación de carácter psicoeducativo pueden ubicarse en alguno de éstos dos tipos de medida. (Howell, Kaplan y O'Connell, 1979 citado en Macotela, 1994).

Las medidas con referencia a la norma caracterizan a las pruebas estandarizadas, mientras que las pruebas que se basan en la medición con referencia a criterio, se emplean fundamentalmente en relación a contenidos curriculares, utilizando puntajes crudos y se denominan edumétricas o referidas a criterio. (Carver, 1974 ref. en Macotela, 1994).

Es por eso que, cuando se trata de apoyar al maestro en la planeación de programas instruccionales, se recomienda utilizar pruebas basadas en las medidas con referencia a criterio más que en las referidas a la norma. A continuación se da a conocer una de las pruebas que emplea medidas con referencia al criterio, es el Inventario de Ejecución Académica. Así como también se describe el instrumento en el que se evalúan los procesos estratégicos.

### **1.7.1 Evaluación De la Ejecución Académica**

Una importante aportación en el área de la evaluación en las dificultades de aprendizaje es el Inventario De Ejecución Académica (IDEA), el cual fue diseñado en la facultad de Psicología por Macotela, Bermúdez y Castañeda en 1991; debido a un creciente interés por desarrollar métodos y procedimientos que permitan incidir de manera efectiva en la solución de problemas de aprendizaje escolar. Así como también se apoya en los desarrollos recientes en materia de evaluación psicoeducativa, incluyendo aspectos tales como las medidas necesarias con referencia a criterios, las pruebas informales y la evaluación referida a currículum.

Por otro lado, su contenido está directamente vinculado con los programas académicos de educación básica de la Secretaría de Educación Pública. Es por esto que el inventario permite detectar las habilidades y deficiencias que el niño presenta de acuerdo al grado escolar que cursa, es decir, el IDEA es una prueba de escrutinio que permite evaluar las habilidades y deficiencias que el niño muestra en las áreas de lectura, escritura y matemáticas. Está diseñada para utilizarse con niños de primero, segundo y tercer grado de enseñanza básica. Consta de tres instrumentos cada uno corresponde a las tres áreas académicas, a su vez consta de tres sub-pruebas, y dependiendo de los intereses y objetivos que persiga el profesional puede aplicarse por separado las áreas.

Cabe mencionar que el IDEA (2003) es el resultado de las modificaciones surgidas de los datos de las pruebas en campo realizadas entre 1996 y 2001, ofreciendo así al profesional que atiende problemas de aprendizaje escolar una herramienta de evaluación, además que los resultados permiten tomar decisiones respecto de las acciones de intervención subsecuente.

Al respecto, los datos ofrecidos por los diversos estudios realizados con el inventario permiten señalar la importancia de los errores específicos como indicadores de la posible existencia de problemas de aprendizaje.

Se considera importante saber las investigaciones que se realizan, ya que con base a éstas se conoce mejor las causas que originan los problemas en la escritura, así como también comparar o proponer actividades para la enseñanza de ésta.

En consecuencia, El IDEA permite un análisis fino de los errores que el niño comete en la realización de las tareas involucradas. Este tipo de análisis puede conducir a la localización de deficiencias que resultan independientes de la dificultad de los reactivos. Representa una de estas fuentes, la cual tiene como ventaja el haber sido desarrollado atendiendo a las características y necesidades de la población mexicana, así como a los contenidos vigentes del subsistema de educación primaria en nuestro país y el apoyo de los desarrollos más recientes en materia de evaluación psicoeducativa.

Es de importancia resaltar que **los conocimientos involucrados en el acto de escribir** ya mencionados, pueden ser evaluados. Sin embargo para esta investigación un instrumento que permite la evaluación de componentes tanto de expresión, como mecánicos es el IDEA, en la subprueba de REDACCIÓN (Macotela, Bermúdez y Castañeda, versión 2003). Asimismo, se retoma del IDEA (1996) aspectos a evaluar, como son: contenido y vocabulario. En ella se evaluarán las producciones de los niños con base en los aspectos de expresión y mecánicos. En dicha investigación se pretendió evaluar las composiciones de los alumnos, para ello se emplearon los criterios de calificación para la redacción propuestos en este inventario. (Ver anexo 1).

Otro aspecto que se puede evaluar son los procesos cognitivos o también llamados “estratégicos”, que se emplean al realizar un escrito. Una de las razones para tomarlos en cuenta es que, se ha observado que la mayoría de los niños con problemas de aprendizaje no utilizan estrategias adecuadas para realizar tareas específicas. (Vila, 1994. citado en Castillo, s.a).



Los procesos estratégicos empleados en la expresión escrita se refieren a las acciones que se ejecutan al escribir, como son las de planeación, producción y traducción, definidos anteriormente (Alonso, 1991). Ya que están incluidos los procesos estratégicos al evaluar y comparar los escritos en las diferentes escuelas.

La evaluación de los procesos estratégicos es difícil, porque implica que el sujeto explique una operación mental, por ello hay factores que dificultan su evaluación, como el nivel de abstracción reflexiva de cada sujeto, en donde tiene un papel predominante la conciencia y la habilidad del sujeto de expresarse verbalmente. Por lo que cuando se evalúan incluyendo sólo reportes verbales se tienen muchas limitaciones. De ahí la necesidad de utilizar diversos métodos de evaluación. (Vila, 1994, citado en Castillo).

Como métodos de evaluación de reporte verbal se pueden mencionar: la verbalización predictiva, que tiene muchas desventajas, por lo que los niños pocas veces pueden informar acerca de lo que harían en una situación problemática. La verbalización concurrente, durante la ejecución. Y la verbalización retrospectiva, después de la acción. (Vila, 1994, citado en Castillo).

Otros métodos para obtener información por otras fuentes, son: la estimulación del recuerdo, utilizando videos, la tutorización para externar el repertorio de estrategias y las actividades de producción óptima y no óptima, que es cuando se le pide al sujeto que haga una composición bien hecha y mal hecha. (Gerner, 1998, citado en Castillo).

También la observación del habla espontánea del alumno, que consiste en la verbalización emitida sin la intención, el análisis de la tarea y ejecución de la conducta. (Vila, 1994. citado en Castillo).

Cada uno de los métodos para evaluar los procesos estratégicos tiene limitaciones, pero una combinación de varios métodos puede proveer mayor o más verídica información. Por lo que en esta investigación al evaluar los procesos estratégicos se empleó la observación directa de la realización de la tarea y la verbalización retrospectiva, mediante una entrevista aplicada al terminar.

En la prueba de aprovechamiento “Evaluación de textos” en la que incluye la tarea de redacción tiene como objetivo evaluar la parte estratégica. En ésta se evalúan características de los escritos con relación a la planificación, producción y revisión del texto. Dentro de dicho instrumento, se evaluaron las composiciones de los alumnos, empleando los criterios de evaluación de textos en dicho aspecto (Anexo 7), y una guía de preguntas para evaluar el uso de estrategias de la composición escrita (Anexo 8).

## **CAPÍTULO 2. ANÁLISIS DE LA EJECUCIÓN EN LA ESCRITURA**

Una vez que hemos profundizado en este tema, no proponemos analizar la ejecución académica de la escritura en niños de tercer grado en educación primaria.

Nos interesa observar las características en los escritos de los niños al presentarles una imagen, a partir de la cual desarrollan una historia. Consideramos que el ambiente sea agradable en el aula para que el niño se pueda concentrar al realizar el texto en el que expresa sus ideas, pensamientos, sentimientos, conocimientos o una combinación de todos ellos. En los escritos, se muestran las características con relación a la forma y a las acciones que se utilizan al escribir. Con base a la imagen presentada, apreciamos la organización de las ideas, la estructura textual, el sentido que le dan en cuanto a la forma y contenido, es decir, analizar cómo el niño busca información y organiza su plan al escribir, tomando en cuenta a quién va dirigido su escrito. Conocer los procesos sintácticos y convencionales que emplean al realizar un escrito (Cassany, 1998). Así como también es importante identificar que acciones se ejecutan después de escribir una historia, en donde se observa si el niño es capaz de agregar, quitar o cambiar partes del texto, para que puedan ser mejoradas. (Alonso, 1991). Con todas estas características será posible que identifiquemos qué procesos cognitivos se utilizan al escribir una historia, y que han sido desarrollados a lo largo de su estancia en la escuela, y que por tanto, son productos netamente educativos.

El análisis que nos proponemos realizar, sigue el siguiente método, que es el que se marca en el APA (2002).

## **2.1 Objetivo general**

Analizar la ejecución académica de la escritura en escuelas públicas y privadas en niños de tercer grado de educación primaria.

## **2.2 Objetivos específicos**

- Conocer qué elementos de expresión utilizan los niños de tercer grado al redactar un escrito.
- Identificar los tipos de errores que cometen con más frecuencia niños de tercer grado al escribir una historia.
- Identificar qué estrategias utilizan los niños de tercer grado al escribir una historia.
- Contrastar y analizar las características de los escritos de alumnos de escuelas públicas y privadas.

## **2.3 Hipótesis**

Hi= Hay diferencias en la ejecución de la expresión escrita en escuelas públicas y privadas

Ho= No hay diferencias en la ejecución de la expresión escrita en escuelas públicas y privadas

## **2.4 Variables**

Variable independiente: Imágenes de los instrumentos de evaluación

Variable dependiente: Puntaje de los elementos de redacción, errores de regla y específicos en escritura y tipos de estrategias.

## **2.5 Sujetos o población de estudio**

Participaron en el estudio seis grupos de niños que conformarían la totalidad de sujetos inscritos en tercer grado de seis escuelas distintas, es decir, públicas y privadas, ubicadas en la delegación Álvaro Obregón.

Se trabajó tanto en salones de clase como en salones provistos por las instituciones como son: salón de usos múltiples y oficinas de los planteles, los cuales tenían una adecuada iluminación, ventilación y espacio.

En cada grupo se eligieron aleatoriamente a 11 alumnos para evaluar la prueba del IDEA. Posteriormente, fueron seleccionados de dicha muestra 6 alumnos para realizar la prueba de aprovechamiento “Evaluación de textos” de manera individual.

Las escuelas públicas evaluadas fueron:

Escuela Primaria “Ford 20”.

Escuela Primaria “Virginia Rivera  
Lozano”.

Escuela Primaria “Miguel  
Cervantes”.

Las escuelas privadas evaluadas fueron:

“Instituto Asunción de México”.

“Colegio Belfort School”.

“Colegio Niños de Mundo”.

## **2.6 Diseño de la investigación**

La investigación consistió en un estudio de tipo comparativo – descriptivo con base en una investigación de tipo ex post facto. (Kerlinger, 2002).

## **2.7 Procedimiento de la investigación**

Se evaluaron a niños de 3er grado de escuelas primarias públicas y particulares. En todas las escuelas se informó a las directoras del propósito del estudio y de la disponibilidad de ofrecer un reporte de resultados, si les interesaba.

En todas las escuelas, se les pidió autorización para evaluar a los 11 niños de manera grupal durante 25 minutos en promedio. Asimismo, se explicó que se requería de 6 niños elegidos al azar para continuar la prueba de manera individual, en la cual se les haría un cuestionario breve sobre su ejecución en la historia que realizarían.

De esta manera, en las instituciones educativas, se dieron las facilidades para que las aplicaciones se llevaran a cabo en salones de clases, es importante mencionar que los directivos de cada escuela informaron previamente a los docentes las actividades a realizar, así como el objetivo del estudio, contando en todo momento con su apoyo.

En lo que toca a los niños, éstos se mostraron cooperativos. Incluso manifestaron curiosidad por saber qué se estaba trabajando con ellos; por tal motivo, se les explicó que se estaba realizando un trabajo solicitado por la Universidad, y que ellos estaban colaborando para que se pudiera llevar a cabo.

### **2.7.1 Aplicación del Inventario De Ejecución Académica**

La aplicación de la prueba del IDEA se realizó a seis grupos con 11 alumnos inscritos en tercer grado de primaria pertenecientes a distintos tipos de escuelas (públicas y privadas).

La prueba se aplicó de manera general en el salón de clases. Después, se entregó a cada alumno la imagen a relatar, dando como instrucción lo siguiente: “Observa bien este dibujo y escribe un cuento, utilizando estas hojas”. (Anexo 2). En términos generales, el tiempo para la aplicación de esta prueba era ilimitado.

Finalmente se realizó el análisis con base a la frecuencia de errores cometidos.

### **2.7.2 Aplicación de la prueba de aprovechamiento “Evaluación de Textos”**

Como segundo momento, se regresó a las escuelas públicas y privadas, en donde asistían los autores de los escritos que conformarían la muestra definitiva, eligiendo de manera aleatoria a seis alumnos de cada grupo. De manera individual se aplicó una segunda tarea de redacción con la prueba de aprovechamiento “Evaluación de Textos”.

Para esta prueba se entregó al niño la imagen correspondiente (anexo 6), el evaluador se presentaba con cada uno de los niños de la muestra definitiva diciéndole “Hola... vengo contigo porque leí una historia que tú escribiste y como me gustó mucho quisiera que me enseñaras cómo la hiciste. Lo que quiero que hagas es que escribas una historia y me contestes algunas preguntas ¿Me puedes ayudar?”.

A continuación se le dio la instrucción siguiente: “Escribe una historia sobre este dibujo, utilizando las siguientes hojas. Puedes borrar y corregir tu texto todas las veces que lo necesites. Cuando termines revísalo. Si ya está listo entrégalo”.

Entonces el instructor observaba el comportamiento del niño, teniendo especial cuidado en las acciones que pueda indicar el uso de alguna estrategia y procediendo a su registro marcando con una **X** en el espacio correspondiente, si se presentasen dos o más comportamientos. (Anexo 7). Una vez terminada la historia, se prosiguió a realizar por parte del evaluador, una serie de preguntas relacionadas con ésta y con aspectos de estrategias. Las preguntas fueron abiertas, ya que dependiendo de su respuesta se podían abrir otras, siempre tratando de indagar más sobre el proceso que acababa de realizar el alumno, anotando el puntaje de **1** si realizó la estrategia ó **0** si no la realizó (Anexo 8).

Al término de las aplicaciones se inició el análisis de datos, se hizo primero de manera individual por sujeto y posteriormente se concentraron los datos para realizar el análisis comparativo por escuelas. Estos se indican más adelante en la sección de resultados.

## **2.8 Instrumentos de evaluación**

Los instrumentos de evaluación que se utilizaron en esta investigación, fueron: el Inventario De Ejecución Académica IDEA (Macotela, Bermúdez y Castañeda, 2003) y la Prueba de Aprovechamiento “Evaluación de Textos”.



### **2.8.1 Inventario De Ejecución Académica, IDEA**

El IDEA es una herramienta de escrutinio cuyo objetivo principal consiste en determinar el grado de eficiencia que el niño muestra en las áreas de Escritura, Matemáticas y Lectura, permitiendo la evaluación de dichas áreas en los tres primeros grados de enseñanza básica.

Para fines de investigación se retoma el instrumento correspondiente al área de escritura en tercer grado. En este estudio únicamente se aplicó el instrumento para evaluar la tarea de redacción, debido a que es el tema que compete.

El Inventario De Ejecución Académica está compuesto por:

1.- Cuadernillo de estímulos.

Consta de tres cuadernillos tamaño esquila, uno para cada grado. En el que corresponde a Escritura, se utilizará el cuadernillo que contiene los estímulos que incluye una imagen en la sub-prueba de redacción. (Anexo 2).

2.- Protocolos de registro.

Para anotar la respuesta del niño frente al estímulo (imagen), incluye un protocolo para el grado correspondiente con las claves a utilizar y un resumen del contenido total de las sub-prueba de redacción. (Anexo 3).

El puntaje máximo por categoría se expresa como (SUB-TOTAL) y el puntaje máximo por área, como (TOTAL ABSOLUTO). (#RC) se emplea para anotar el total de puntos obtenidos por respuestas correctas al finalizar la aplicación, después de haber calificado la totalidad de las

tareas. (%RC) se utiliza para consignar el porcentaje de respuestas correctas que se obtiene dividiendo #RC entre el puntaje máximo. Se ubica una parte para anotar características especiales de la ejecución del niño en caso de ser necesarias (sección de OBSERVACIONES).

### 3.- Cuadros de concentración de errores.

Estos se encuentran en una hoja que aparece después de los protocolos y se utiliza para consignar la frecuencia de los errores en escritura posterior a la aplicación. (Anexo 4).

### 4.- Hojas de integración de datos.

Se emplean para concentrar los datos provenientes de los protocolos de registro, después de que se ha terminado la calificación. Se integra el total de puntos obtenidos por respuesta correcta (#RC) y un espacio para anotar el porcentaje de respuestas correctas (%RC). Así como el dato de frecuencia general de errores (Anexo 5).

### 5.- Materiales adicionales.

No forman parte del inventario pero son necesarios para la ejecución de la prueba.

- Paquete de hojas
- Lápices y gomas
- Tablas de vaciado de datos (anexos)

Para **la calificación**, ya que están registrados en los protocolos las R= correctas o incorrectas en la tarea de redacción, se analizan de acuerdo a los siguientes pasos:

A) Análisis de los productos permanentes.

- ✓ Respuesta Correcta: se califica una respuesta correcta cuando está libre de errores ya mencionados en el capítulo 1.

B) Identificación de errores.

Se encierran en un círculo los errores a medida que se vayan detectando, así como también se determina a qué tipo de error pertenece. Obtener la frecuencia correspondiente a cada tipo de error consignándolos en los cuadros de concentración de errores respectivos.

C) Valor de los reactivos y asignación de puntos.

El valor específico de cada reactivo, se indica en el protocolo en el paréntesis que se encuentra a la derecha de cada uno de ellos. Al analizar los resultados del niño, debe irse asignando los puntos por respuesta correcta de acuerdo con el valor de cada uno de los reactivos y los criterios de redacción. (Anexo 1).

### **2.8.2 Prueba de aprovechamiento “Evaluación de Textos”**

El siguiente instrumento incluye la tarea de Redacción, teniendo como propósito evaluar la parte estratégica.

La prueba cuenta con una imagen diferente (Anexo 6). Los criterios para evaluar la redacción de esta imagen, se realiza de manera individual después de haber escogido aleatoriamente a los alumnos, en ésta se observa el comportamiento del niño, teniendo especial cuidado en las acciones que puedan indicar el uso de alguna estrategia y se procede a su registro, es decir, marcando con una (X) en el espacio correspondiente, sí se presenta el comportamiento (Anexo 7).

Así como también una entrevista semi estructurada para evaluar el uso de Estrategias de la composición escrita con relación al aspecto de estrategias (Anexo 8), en donde se escribe en la parte inferior de cada pregunta (puntaje) un punto por cada pregunta correcta, al final se suma el total de puntos obtenidos por el alumno.

Sin dejar a un lado el proceso de traducción, el cual hace referencia a convertir las ideas en palabras escritas, en donde implica afrontar los problemas que derivan de las necesidades de dar estructura y coherencia al texto y que dependen, en gran parte, de los factores mecánicos, ortográficos, de producción, lingüísticos y organizativos. Asimismo, intervienen procesos grafo motores (recuperación de patrones motores), sintácticos (orden de las palabras y frases, tipo de oraciones), semánticos (el significado de las palabras) y textuales y contextuales (que las frases están conectadas entre sí, párrafos con coherencia, estilo apropiado a la situación de la escritura).

En consecuencia a la definición anterior, no se integró dicha estrategia para ser evaluada como parte de los aspectos estratégicos, debido a que se puede observar en el Inventario de Ejecución Académica (2003) con los elementos en la subprueba de redacción, ya que tienen gran relación con los criterios y consideramos omitirlo porque sería volver a revisarlo.

Para realizar la evaluación final en el aspecto estratégico, se integra un "Protocolo de registro para los aspectos de estrategias" (Anexo 11), en el cual se puntúa con 1 ó 0 lo observado y la respuesta del niño, tomando como apoyo los "Criterios para evaluar los aspectos estratégicos" (Anexo 10) correspondiendo a las estrategias de Planificación y Revisión.

## RESULTADOS

Las diferentes actividades llevadas a cabo proporcionaron datos relevantes para cumplir con los objetivos de la investigación, la cual consiste en analizar la ejecución académica en la escritura en escuelas públicas y privadas en niños de tercer grado de educación primaria.

Para realizar el análisis de esta investigación, se incluyen tanto datos cuantitativos, como algunos datos cualitativos encontrados. En lo que respecta al análisis cuantitativo, los resultados fueron divididos en tres apartados.

Como primer lugar se presenta una comparación de las medias obtenidas por medio de frecuencias entre escuelas públicas y privadas de los aspectos de expresión y mecánicos medidos por el Inventario de Ejecución Académica (IDEA, 2003).

En el segundo apartado se realizó un análisis estadístico de los datos, utilizando las pruebas paramétricas “t” y análisis de varianza unidireccional (ANOVA oneway), realizado con el paquete estadístico SPSS.

Se utilizaron estas pruebas en virtud de que los datos corresponden a una distribución normal. La prueba “t” conocida como la distribución “t” de Student se empleó para evaluar si dos grupos difieren entre sí (por ejemplo, las diferencias en la escritura de escuelas públicas y privadas).

La prueba ANOVA oneway, se empleó para analizar si más de dos grupos difieren significativamente entre sí (por ejemplo, las 6 escuelas de la muestra). Presentándolas por medio de tablas para los aspectos de expresión y mecánicos. (Hernández y cols., 1995).

En el tercer apartado, se llevó a cabo un análisis de las medias obteniendo la frecuencia para los aspectos estratégicos en planeación y revisión. Finalmente se presenta una descripción cualitativa de los datos encontrados.

## ANÁLISIS CUANTITATIVO

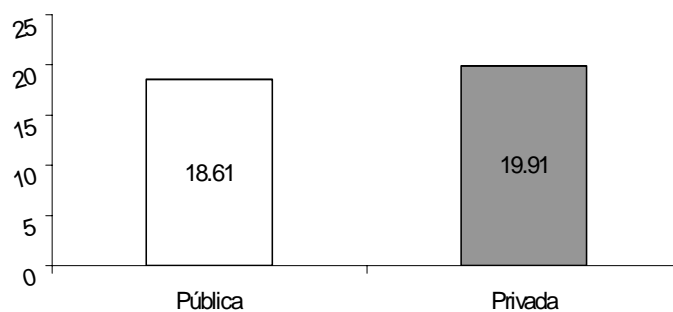
### ❖ DIFERENCIAS DE LAS MEDIAS OBTENIDAS DE LOS ASPECTOS DE EXPRESIÓN Y MECÁNICOS EN ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS.

Como una de las actividades de selección, se evaluaron 66 escritos en escuelas públicas y privadas en tercer grado de educación primaria. Al iniciar con las escuelas públicas, se obtuvieron las medias de los aciertos en expresión, así como las medias de los errores cometidos tanto de regla como específicos, continuando así con las escuelas privadas. Por lo tanto, en las siguientes gráficas se muestran las frecuencias para los aspectos de expresión y mecánicos, en donde éste último está dividido en errores de regla y errores específicos.

#### ASPECTOS DE EXPRESIÓN

En la siguiente gráfica se muestra la frecuencia entre escuelas públicas y privadas para el aspecto de expresión. Cabe mencionar que en este aspecto entre mayor puntaje se presente, mayor es el número de aciertos.

**Gráfica 1.** Expresión.

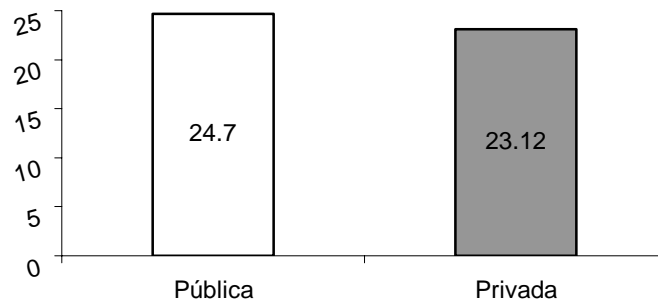


Se puede apreciar que las escuelas privadas presentan mayor manejo de la expresión a diferencia de las escuelas públicas.

### ASPECTOS MECÁNICOS

En las siguientes gráficas el aspecto mecánico fue dividido en errores de regla (gráfica 2) y errores específicos (gráfica 3), mostrando la frecuencia general de errores cometidos por escuelas públicas y privadas. Es importante mencionar que a mayor puntaje mayores errores se presentan.

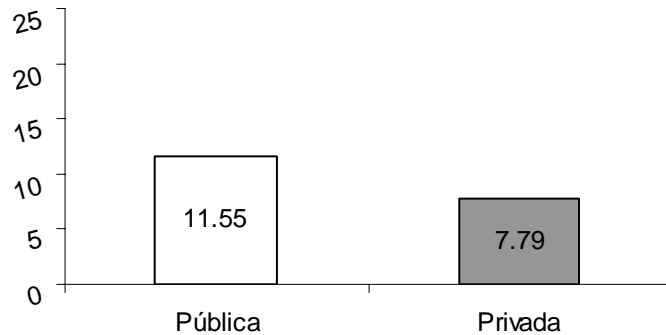
**Gráfica 2.** Errores de regla



Podemos observar que las escuelas públicas presentan mayor número de errores de regla que las escuelas privadas.



**Gráfica 3. Errores específicos**



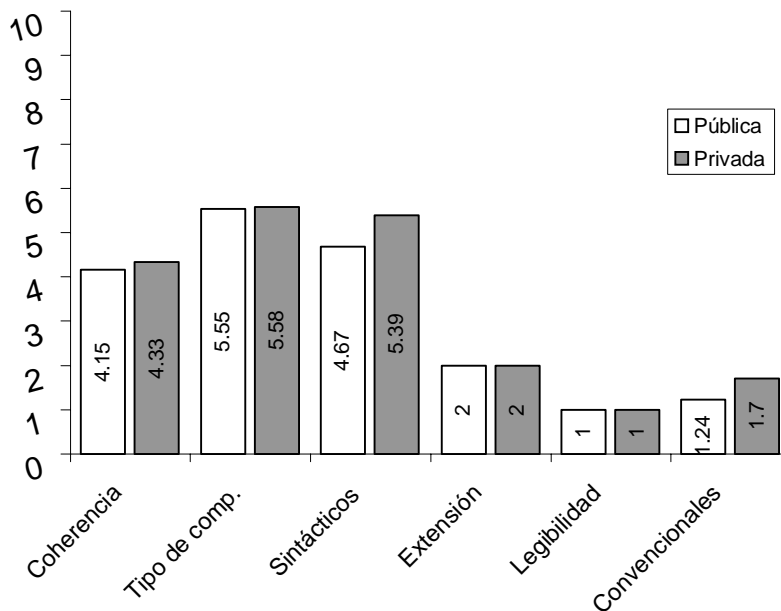
En esta gráfica, encontramos que las escuelas públicas cometen mayor número de errores específicos que las escuelas privadas.

Una vez obtenidas las medias generales en los diferentes aspectos de la escritura, a continuación se presenta un análisis de las medias obtenidas por elementos de expresión (gráfica 4), otros elementos a evaluar, retomados del Inventario de Ejecución Académica versión 1996 (gráfica 4.1 y gráfica 4.2), así como del tipo de errores de regla (gráfica 5) y específicos (gráfica 6).

#### *ELEMENTOS DE EXPRESIÓN*

En la siguiente gráfica se muestran las frecuencias en las que se presentaron cada uno de los elementos de expresión como: coherencia, tipo de composición, sintácticos, extensión, legibilidad, y convencionales entre escuelas públicas y privadas.

**Gráfica 4. Elementos de expresión**



En lo que respecta a las escuelas privadas, los elementos que están presentes en la mayoría de los escritos son: coherencia, tipo de composición y sintácticos; aunque la frecuencia es menor en el elemento de convencionales, se observa que las escuelas privadas presentan mayor manejo de dicho elemento. Mientras que, en las escuelas públicas, estos mismos elementos también se encuentran presentes en los escritos con una puntuación menor.

Haciendo una comparación para ver si hay diferencias en escuelas públicas y privadas se muestra que en ambas escuelas el elemento que se presenta con mayor frecuencia es tipo de composición y el que menos se presenta es el elemento de convencionales. Por otro lado el elemento de legibilidad, junto con el de extensión presenta la misma

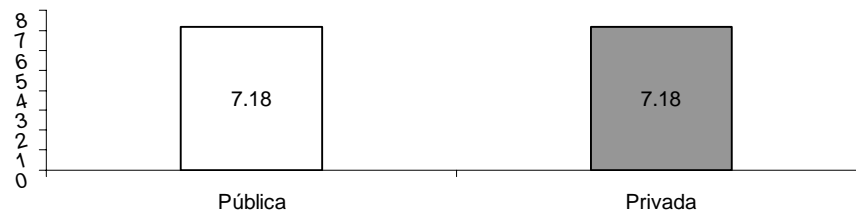
frecuencia debido a que los criterios expuestos por el Inventario De Ejecución Académica (2003) marcan una puntuación de 1-legible y 0-ilegible, por lo que todos los escritos fueron tomados como legibles. Así mismo, en el elemento de extensión se contabilizó el número de oraciones que el niño escribía otorgándoles 2 puntos si presentaba hasta 6 oraciones, motivo por el cual todos los escritos presentaron este criterio.

#### *OTROS ELEMENTOS DE EXPRESIÓN*

A continuación se presenta en las siguientes gráficas como otros elementos de expresión, a evaluar el contenido y vocabulario, retomados del Inventario De Ejecución Académica (IDEA, 1996).

Para el elemento de contenido, en la siguiente gráfica se muestran las diferencias en escuelas públicas y privadas.

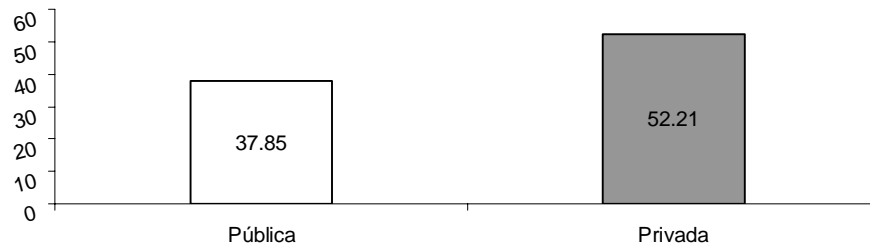
**Gráfica 4.1. Contenido**



Se puede observar que en ambas escuelas las frecuencias se presentan con el mismo puntaje, debido a que la mayoría de los escritos cumplían con los criterios a evaluar, los cuales son: idea central, inicio, desarrollo y final.

En la siguiente gráfica se presenta el elemento de vocabulario donde se ven las diferencias en escuelas públicas y privadas.

**Gráfica 4.2** Vocabulario

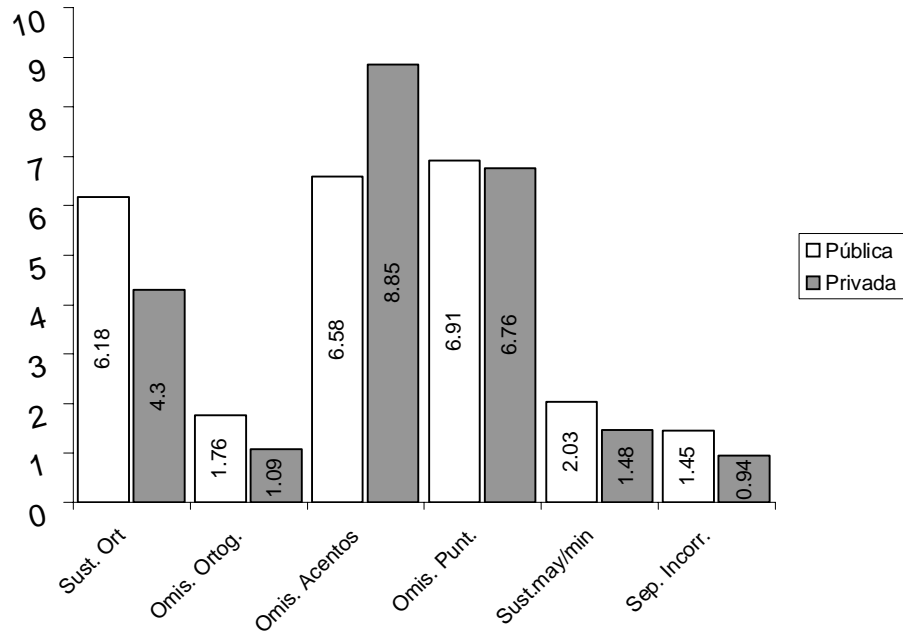


En el elemento de vocabulario se identifica que en las escuelas privadas se presenta un mayor manejo de éste, que en las escuelas públicas, tomando como criterio la cuantificación del número de palabras que el niño utiliza.

#### *ERRORES DE REGLA*

Dentro del aspecto mecánico se encuentran los errores de regla, por lo que en la siguiente gráfica se analizan las medias obtenidas por tipos de errores como son: sustitución ortográfica, omisión ortográfica, omisión de acentos, omisión de signos de puntuación, sustitución de may. por min., y separación incorrecta, cometidos entre las escuelas públicas y privadas.

**Gráfica 5.** Tipos de errores de regla



En ambas escuelas los tipos de errores de regla que se presentan con mayor frecuencia son omisión de signos de puntuación, omisión de acentos y sustitución ortográfica, y el tipo de error que menos presentan es la separación incorrecta de sílabas.

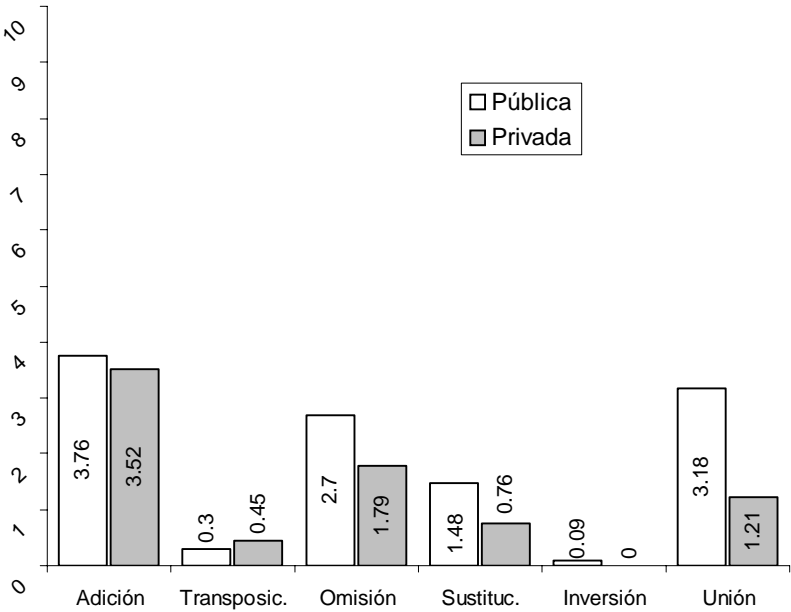
Se puede observar que en la omisión de signos de puntuación no se muestra una marcada diferencia, siendo uno de los errores que se presentan con mayor frecuencia en ambas escuelas.

El tipo de error omisión ortográfica y sustitución mayúsculas por minúsculas son cometidos con una menor frecuencia aunque la diferencia se denota entre las medias de las dos escuelas, siendo las públicas las que presentan mayor puntaje en estos errores.

*ERRORES ESPECÍFICOS*

Como parte del aspecto mecánico, también se encuentran los errores específicos al analizar las medias obtenidas los cuales son: adición, transposición, omisión, sustitución, inversión y unión, cometidos entre las escuelas públicas y privadas.

**Gráfica 6.** Tipos de errores específicos



En las escuelas públicas los errores de adición y unión son mas frecuentes y el tipo de error que se presenta con menor frecuencia es inversión, notando que el puntaje que aparece es casi nulo.

En lo que respecta a las escuelas privadas, el tipo de error que se presenta con mayor frecuencia es adición y el error que con menor frecuencia aparece es transposición, apreciando que en el error de inversión el puntaje que aparece es nulo.

Encontramos que en la adición se denota una diferencia mínima, siendo el error que más se presenta en ambas escuelas. Sin embargo los errores de omisión y sustitución se presentan habiendo una diferencia entre las medias.

Con todo esto podemos decir que lo anterior confirma que son las escuelas privadas las que mayor manejo de aspectos de expresión utilizan en contraste con las escuelas públicas. No obstante son las escuelas públicas donde los niños de tercer grado cometen mayor número de errores específicos y de regla, pues vale la pena resaltar que el resultado conduce a cuestionar el papel de la enseñanza en ambas escuelas, ya que se puede observar en general que en tales aspectos no hay diferencias tan marcadas.

Por lo tanto, y para confirmar las frecuencias obtenidas del apartado anterior, se realizó un análisis estadístico utilizando la prueba T de Student con la finalidad de conocer con mayor precisión las diferencias significativas entre ambas escuelas.

## ❖ ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Para el análisis estadístico de los datos se utilizó la prueba T de Student, en la cual, por medio de tablas se presentan las diferencias significativas de los aspectos de expresión y mecánicos evaluados con el Inventario De Ejecución Académica (IDEA, 2003).

En la siguiente tabla se dan a conocer las diferencias significativas de los aspectos de expresión y mecánicos, este último dividido en errores de regla y errores específicos.

**Tabla 1.** Diferencias significativas entre aspectos de expresión y mecánicos.

<b>ASPECTO</b>	<b>T DE STUDENT</b>	<b>DIF. SIGNIF.</b>
Expresión	2.100	<b>.040</b>
Mec. Errores de Regla	- 0.412	.0682
Mec. Errores Específicos	- 2.155	<b>.035</b>

Al comparar el nivel de significancia encontramos que sí existe una diferencia significativa menor al 0.05 entre los aspectos de expresión y los aspectos mecánicos.

Basados en los resultados mostrados en el apartado anterior, encontramos que en las escuelas privadas, el manejo de la expresión es mayor y cometen menor número de errores específicos que las escuelas públicas.



Por otra parte, se observa que los errores de regla no son significativos, debido a que en ambas escuelas se presenta con mayor frecuencia este tipo de error.

En la siguiente tabla se muestran las diferencias significativas para los elementos de expresión.

**Tabla 2.** Diferencias significativas entre los elementos de expresión.

<b>ELEMENTO</b>	<b>T DE STUDENT</b>	<b>DIF. SIGNIF.</b>
Coherencia	.671	.505
Tipo de Composición	.244	.808
Sintácticos	1.775	.081
Convencionales	3.386	<b>.001</b>

Al comparar el nivel de significancia entre los elementos de expresión, encontramos que sí hay una diferencia significativa menor al 0.05 en el elemento de convencionales.

Con esta significancia se confirma que debido a que este elemento toma en cuenta el uso funcional de las reglas que se aplican al texto escrito, es decir, ortografía, puntuación y el uso de mayúsculas; indica que está estrechamente vinculado con los errores de regla, siendo el error que se comete con mayor frecuencia.

Por lo tanto consideramos que este elemento no debería ser incluido en el aspecto de expresión ya que los criterios a evaluar son similares a los criterios de errores de regla. Puesto que en esta investigación al llevar a cabo el análisis de resultados, este elemento influye para los demás elementos de expresión, pues si no hubiera sido considerado como criterio para la calificación, la diferencia significativa en el aspecto de expresión no existiría, por lo que se puede decir que el único aspecto a considerar como significativo serían los específicos.

En consecuencia, a pesar del dato, es necesario sugerir que el criterio para la calificación en el elemento de convencionales, correspondiente en la redacción, se modifique en el instrumento ya que enmascara la dificultad para evaluar la tarea en expresión.

En las siguientes tablas se dan a conocer las diferencias significativas en otros elementos de expresión, estos son: contenido y vocabulario, retomando las frecuencias promedio de las gráficas 4.1 y 4.2.

**Tabla 3.** Diferencias significativas del elemento de contenido  
(IDEA, 1996)

<b>ELEMENTO</b>	<b>T DE STUDENT</b>	<b>DIF. SIGNIF.</b>
Contenido	0	1

En el elemento de contenido, resulta evidente que no existe una diferencia significativa menor al 0.05 debido a que en la mayoría de los escritos está presente dicho elemento.

**Tabla 4.** Diferencia significativa del elemento de vocabulario  
(IDEA, 1996)

<b>ELEMENTO</b>	<b>T DE STUDENT</b>	<b>DIF. SIGNIF.</b>
Vocabulario	3.671	<b>0</b>

En el elemento de vocabulario, se presenta una diferencia significativa menor al 0.05. Al ser significativo dicho elemento, podemos constatar que dependiendo del contexto social en el que se desarrollo, será el número de palabras que el niño utiliza, determinando un apropiado y variado uso de éstas, ya que la diferencia se notaría por el tipo de escuela pública y privada al que pertenecen, aunque cabe resaltar que no es el tipo de escuela la que marca tal diferencia.

En la presente tabla se muestran las diferencias significativas de los tipos de errores de regla.

**Tabla 5.** Diferencias significativas entre los tipos de errores de regla.

<b>TIPO DE ERROR DE REGLA</b>	<b>T DE STUDENT</b>	<b>DIF. SIGNIF.</b>
Sustitución Ortográfica	- 1.748	.085
Omisión Ortográfica	- 1.577	.120
Omisión de Acentos	1.604	.114
Omisión de Signos de Puntuación	- 0.123	.903
Sustitución de May. por Min.	- 0.729	.469
Separación Incorrecta de Sílabas	- 0.791	.432

Comparando los datos en función de errores de regla, se observa que no existe una diferencia significativa menor al 0.05, debido a que son estos los errores que se cometen con mayor frecuencia.

Confirmando que con relación al promedio de frecuencias obtenidas en la gráfica 5, no existe una diferencia significativa.

Se muestra en la siguiente tabla las diferencias significativas de los tipos de errores específicos.

**Tabla 6.** Diferencias significativas entre los tipos de errores específicos.

<b>TIPO DE ERROR ESPECÍFICO</b>	<b>T DE STUDENT</b>	<b>DIF. SIGNIF.</b>
Adición	- .278	.782
Transposición	.982	.330
Omisión	- 1.739	.087
Sustitución	- 1.867	.067
Inversión	- 1.000	.321
Unión	- 2.634	<b>.011</b>

Se puede ver que hay una diferencia significativa menor al 0.05 en unión, debido a que este error es cometido con mayor frecuencia, pues el error hace referencia a unir la última letra de una palabra a la siguiente, por lo que en los escritos se observó que no hay una distinción visual para separar las palabras.

Hasta aquí se ha hecho referencia a elementos y tipos de errores evaluados en los textos de los niños. Algunos elementos que resultan significativos, observando que en la mayoría de los escritos no los manejan son: en expresión, convencionales y vocabulario. Y en errores específicos la unión.

Siguiendo esta línea, enseguida se muestran las frecuencias y el análisis estadístico con la prueba ANOVA, dando a conocer con detalle los resultados de cada escuela.

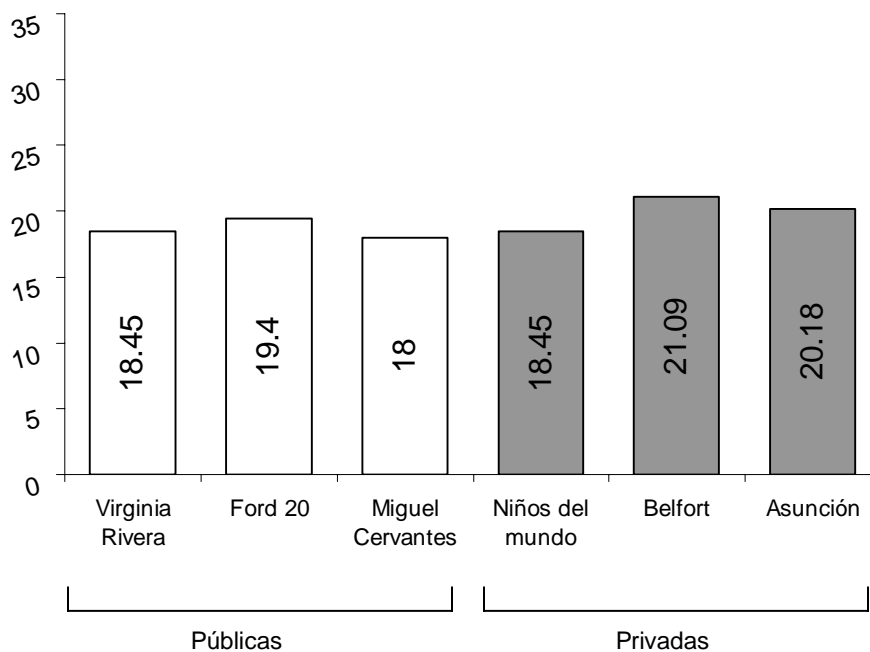
## ❖ PROMEDIO DE LAS FRECUENCIAS Y ANÁLISIS ESTADÍSTICO CON LA PRUEBA ANOVA.

En este apartado se da a conocer el promedio de las frecuencias entre las seis escuelas evaluadas, de las cuales tres son públicas y tres son privadas. Posteriormente, se realizó el análisis estadístico con la prueba ANOVA, en la cual por medio de tablas se presentan de manera general las diferencias significativas de los aspectos de expresión y mecánicos.

### ASPECTOS DE EXPRESIÓN

Para el aspecto de expresión, se presenta la siguiente gráfica, en la cual se muestran las frecuencias promedio obtenidas, así como una tabla en donde se da a conocer las diferencias significativas por cada escuela.

**Gráfica 7. Expresión.**



Se puede apreciar que dentro de las escuelas privadas, Belfort seguida de Asunción son las que mayores elementos de expresión manejan, mientras que en escuelas públicas la que obtiene menor puntaje es Miguel Cervantes.

Haciendo una diferenciación entre escuelas se encontró que a pesar de que las escuelas privadas manejan mayores elementos de expresión, las escuelas públicas Ford y Virginia tienen un mayor manejo que la escuela Niños del mundo la cual corresponde a escuela privada. En particular, la escuela Niños del mundo y Virginia Rivera de acuerdo a sus puntajes la diferencia es la misma, lo cual indica que el estar inscrito en una escuela privada no garantiza que la enseñanza en redacción sea mejor que en una pública.

**Tabla 7.** Diferencia significativa ANOVA en el aspecto de expresión.

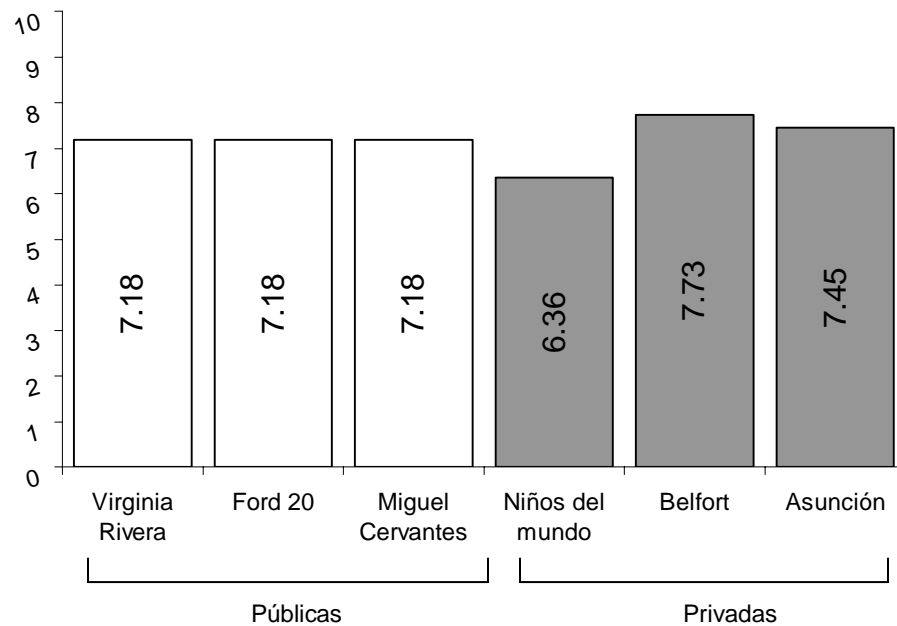
<b>ASPECTO</b>	<b>DIF. SIGNIF.</b>
Expresión	.033

Con una significancia menor al 0.05, encontramos que sí existe una diferencia significativa en este aspecto. Al ser comparado con la frecuencia de medias se confirma que los dos tipos de escuela manejan el aspecto de expresión.

## OTROS ELEMENTOS DE EXPRESIÓN.

En las siguientes gráficas se presentan como otros elementos de expresión el contenido y vocabulario retomados del IDEA 1996, así como las tablas con las diferencias significativas.

**Gráfica 7.1 Contenido**



En cuanto a este elemento se ilustra que la escuela privada Belfort seguida de Asunción presentan un mayor puntaje.

De las tres escuelas públicas se presenta un puntaje igual, no habiendo una diferencia tan marcada con las escuelas privadas obteniendo mejores resultados que Niños del mundo (privada), pues en ésta última se observa que presenta un puntaje menor de todas las escuelas.

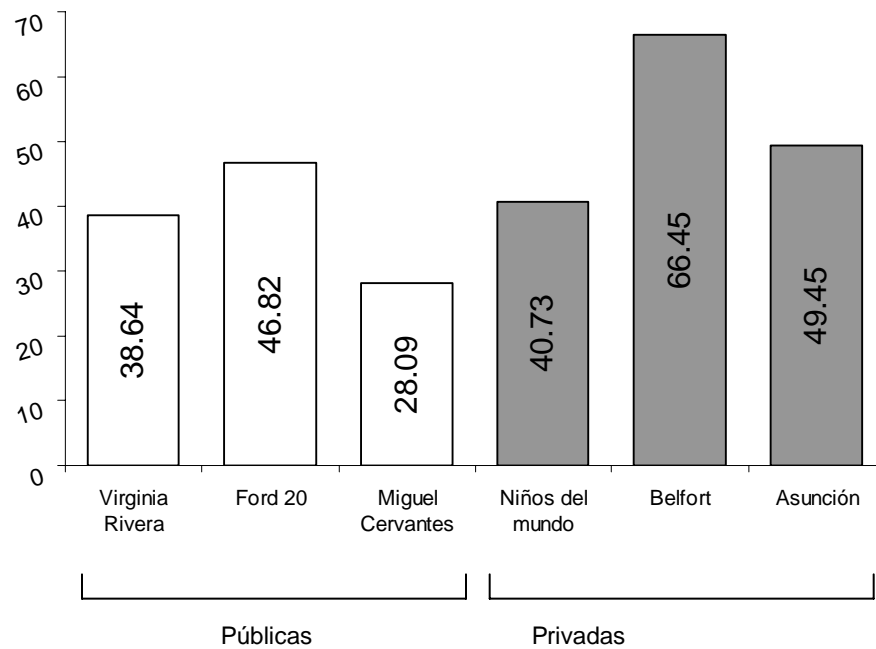


**Tabla 8.** Diferencia significativa ANOVA en Contenido

ELEMENTO	DIF. SIGNIF.
Contenido	.066

Se encuentra que no existe una diferencia significativa menor al 0.05, ya que al ser comparado con la frecuencia de medias podemos encontrar que el promedio entre ellas no difiere.

**Gráfica 7.2** Vocabulario.



En este elemento se observa que sí existen diferencias en las frecuencias por cada escuela. El mayor puntaje corresponde a Belfort y el menor puntaje se dirige a Miguel Cervantes.

En lo que corresponde a las escuelas públicas, Ford obtuvo un mayor puntaje en este elemento pues al ser contrastada con Asunción no se encontró disparidad entre los puntajes obtenidos, además de presentar mayor manejo que en la escuela Niños del mundo. Con esto se puede decir, que en relación al vocabulario, la diferencia no depende del tipo de escuela.

**Tabla 9.** Diferencia significativa ANOVA en el elemento de vocabulario.

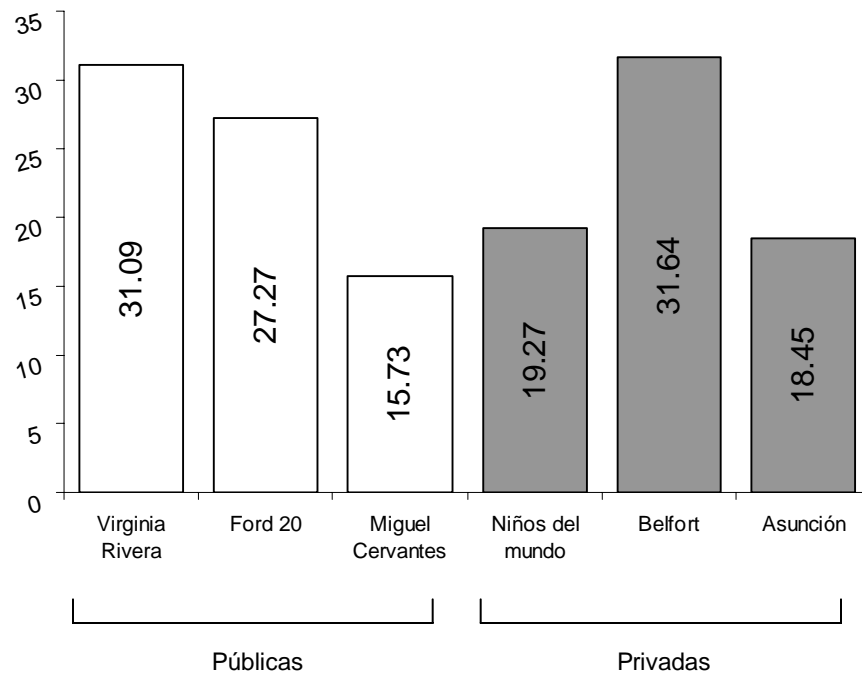
<b>ELEMENTO</b>	<b>DIF. SIGNIF.</b>
Vocabulario	0

Se encuentra que sí existe una diferencia significativa menor al 0.05 en este elemento, pues al ser cotejado con las medias obtenidas, se confirma que no hay un adecuado manejo del vocabulario.

## ASPECTOS MECÁNICOS

En la siguiente gráfica se muestran las frecuencias obtenidas para los aspectos mecánicos en errores de regla, así como una tabla en donde se muestra la diferencia significativa entre las seis escuelas evaluadas.

**Gráfica 8. Errores de regla**



Se puede apreciar que en cada escuela, las diferencias son variadas. En lo que corresponde a escuelas privadas, podemos ver que Belfort es la escuela que puntúa un mayor número de errores y en escuelas públicas Virginia Rivera presenta un puntaje similar. Por otro lado, la escuela Miguel Cervantes al presentar un menor número de errores, indica que siendo escuela de tipo pública, presenta mayor manejo de aspectos mecánicos (regla), que Niños del mundo y Asunción, siendo éstas privadas.

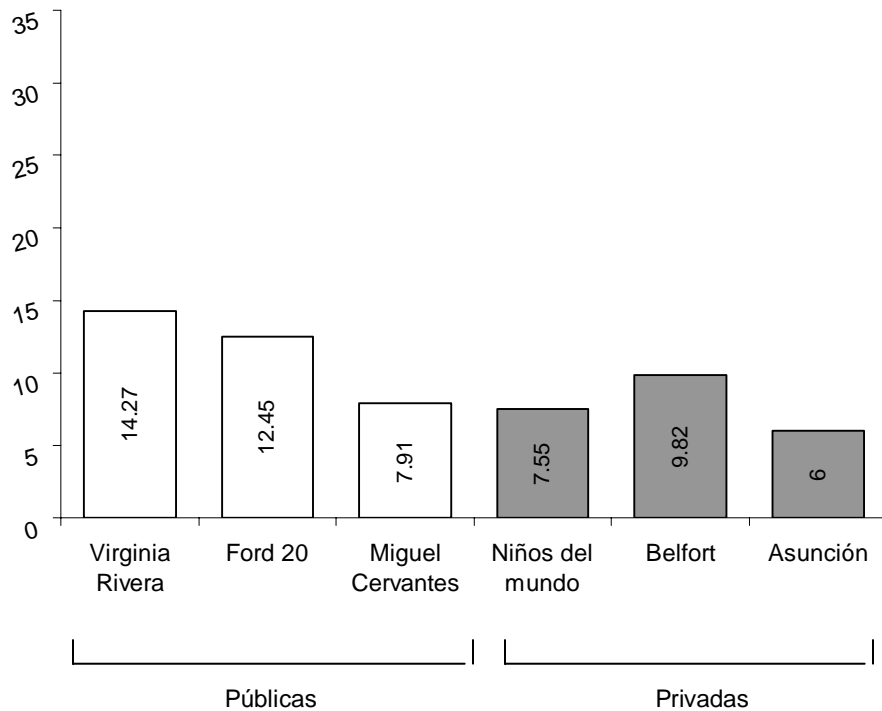
**Tabla 10.** Diferencia significativa ANOVA en errores de regla.

<b>ASPECTO MECÁNICO</b>	<b>DIF. SIGNIF.</b>
Errores de regla	0.042

Tomando en consideración esta tabla, se puede decir que sí hay una diferencia significativa menor al 0.05 en errores de regla. Este dato permite afirmar que son los que se cometen continuamente en la mayoría de los escritos.

En la siguiente gráfica se muestran las frecuencias obtenidas para los aspectos mecánicos en errores específicos, así como una tabla en donde se muestra la diferencia significativa entre las seis escuelas evaluadas.

**Gráfica 9.** Errores específicos



Se puede ver que la escuela que presenta mayor número de errores específicos es Virginia Rivera, sin descartar a la escuela Ford, ambas pertenecientes al sistema público. No obstante, la escuela que menor frecuencia de errores específicos presenta es Asunción. Por cada escuela se encuentra que las diferencias entre las medias son variadas. Específicamente, en la escuela pública Miguel Cervantes y la escuela privada Belfort, las diferencias obtenidas indican que los errores específicos se presentan con mayor incidencia en la escuela privada.

**Tabla 11.** Diferencia significativa ANOVA en errores específicos.

<b>ASPECTO MECÁNICO</b>	<b>DIF. SIGNIF.</b>
Errores específicos	0.058

Se constata que en los errores específicos no existe una diferencia significativa menor al 0.05, con esto se puede decir que son poco frecuentes los errores específicos.

Lo anterior nos lleva a concluir con base a los datos presentados, la calidad de la enseñanza en escritura sin importar el tipo de escuela, debe tener un mejor cuidado en los aspectos de expresión y mecánicos, ya que éstos están estrechamente vinculados, pues en esta investigación se demostró que un error conlleva a cometer otro, tanto en escuelas públicas como privadas.

## **❖ FRECUENCIAS OBTENIDAS EN ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS PARA LOS ASPECTOS ESTRATÉGICOS**

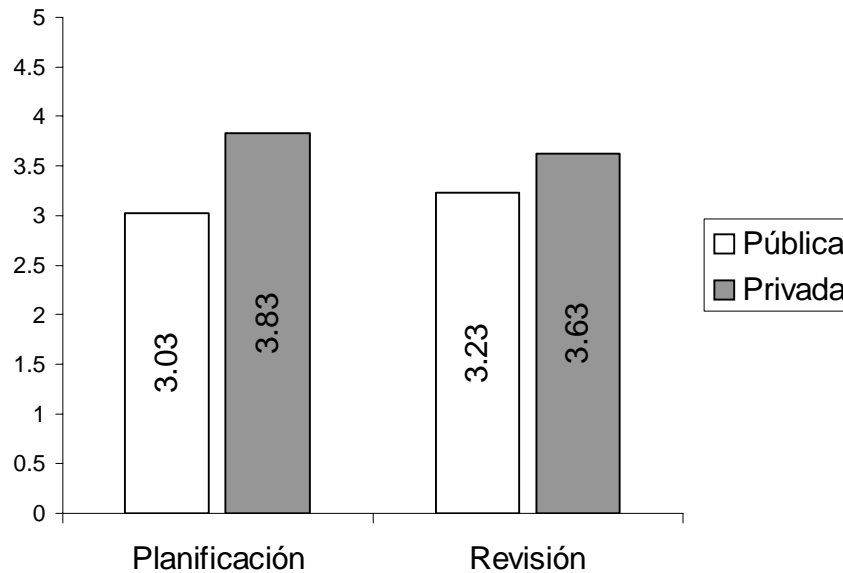
Como otra actividad para cumplir con los objetivos de la investigación, se seleccionaron aleatoriamente 36 escritos entre las escuelas públicas y privadas en niños de 3er grado de educación primaria, para ello, se les pidió realizar una nueva historia y posteriormente entrevistarlos. Por medio de la observación mientras realizaban la tarea y por las respuestas de dicha entrevista, a continuación se dan a conocer las frecuencias obtenidas de los aspectos estratégicos que emplean al escribir.

Los procesos estratégicos evaluados con relación a la planificación fueron: establecimiento de metas, generación de ideas y organización, mientras, que para revisión se evaluó: revisión total, revisión por líneas, revisión de aspectos de expresión y revisión de aspectos mecánicos.

### **ASPECTOS ESTRATÉGICOS**

En la siguiente gráfica se muestran de manera general la frecuencia en escuelas públicas y privadas en las estrategias de planificación y revisión.

**Gráfica 10. Estrategias**

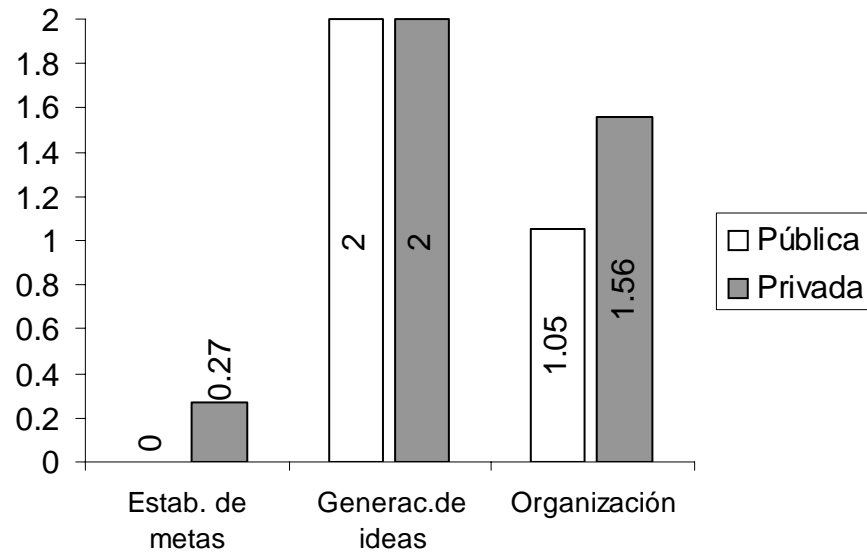


Como podemos observar, las escuelas privadas presentan un mayor manejo en ambas estrategias, sin dejar a un lado que la diferencia entre ellas no es tan significativa.

#### PLANIFICACIÓN

Una vez conocidas las medias generales de los aspectos estratégicos, se prosigue a presentar en la siguiente gráfica los procesos utilizados con relación a la estrategia de planificación, los cuales son: establecimiento de metas, generación de ideas y organización, en escuelas públicas y privadas.

**Gráfica 11. Procesos de planificación.**



Se puede observar que en el establecimiento de metas, las escuelas privadas manejan este proceso, haciendo notar que 5 niños hacen alusión al sentido de la audiencia. En cuanto a la generación de ideas, el puntaje es el mismo, ya que sin este proceso, el escrito no se hubiera presentado.

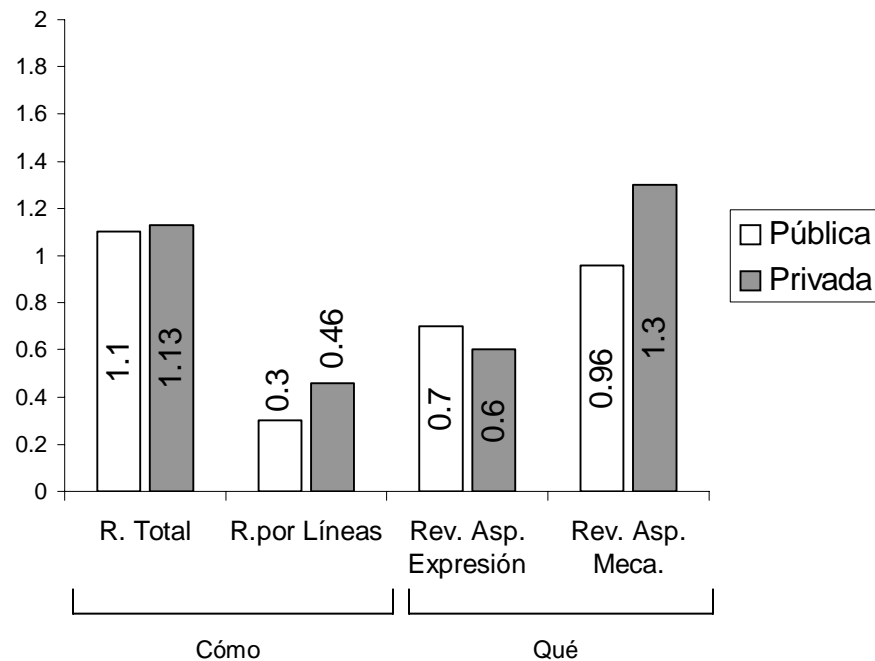
En el proceso de organización, las escuelas privadas presentan un mayor manejo que las escuelas públicas, habiendo diferencias en el puntaje obtenido.



## REVISIÓN

Con relación a la estrategia de revisión, en la siguiente gráfica se muestran los tipos de revisión utilizados. En este aspecto se vio el cómo revisan los escritos con base al tipo de revisión total y revisión por líneas. Y qué revisan del texto (aspectos de expresión y aspectos mecánicos).

**Gráfica 12.** Tipos de revisión

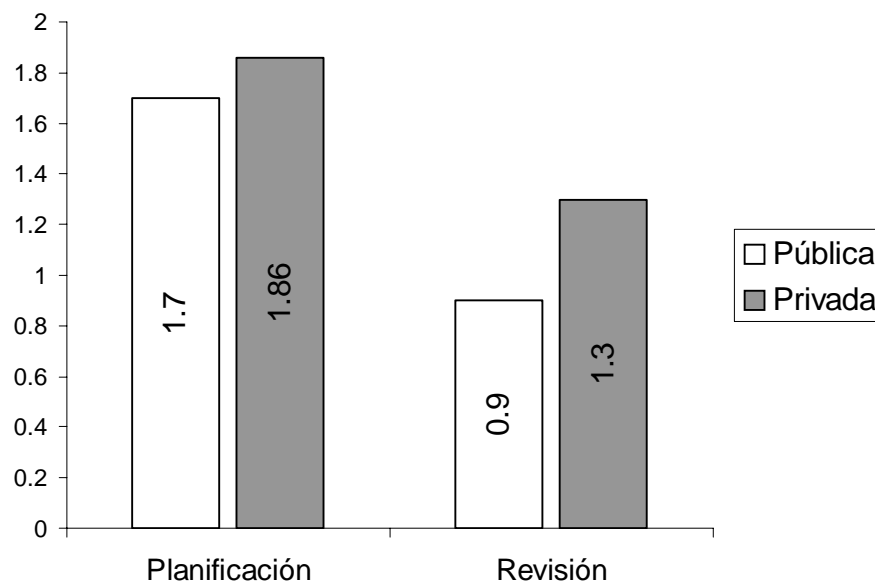


En general, se puede decir que ambas escuelas realizan una revisión total, siendo utilizada con mayor frecuencia en comparación con el tipo de revisión por líneas. Por otro lado se observa que el tipo de revisión de aspectos mecánicos es revisado con mayor frecuencia en escuelas privadas habiendo diferencias con escuelas públicas. Mientras que el tipo de revisión de aspectos de expresión, las escuelas públicas revisan con más frecuencia que las escuelas privadas.

## FRECUENCIA DE LAS ESTRATÉGIAS POR MEDIO DE LA OBSERVACIÓN Y RESPUESTAS

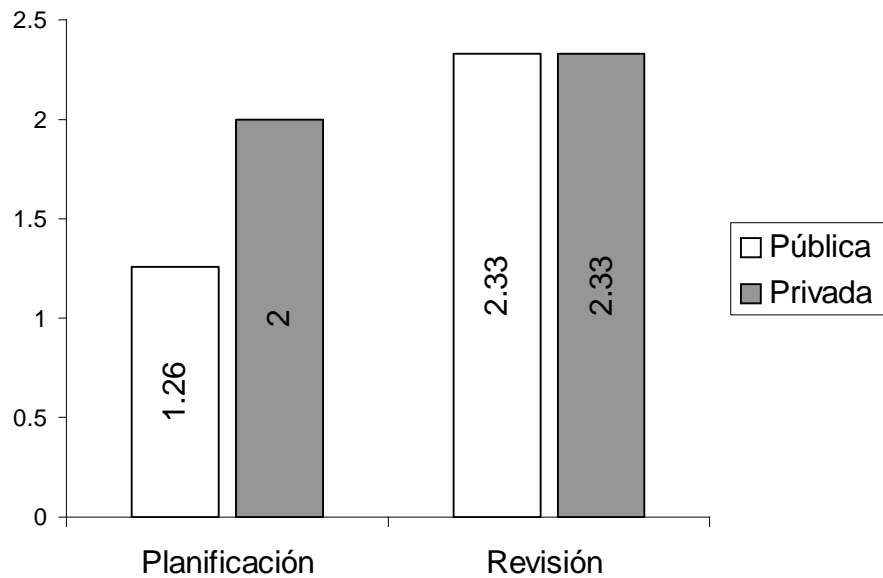
De las observaciones y las respuestas obtenidas, en las siguientes gráficas se especifican las frecuencias obtenidas para el aspecto estratégico de planificación y revisión en escuelas públicas y privadas.

**Gráfica 13.** Observaciones en Planificación y Revisión



Se puede apreciar que en las observaciones que se realizaron mientras el niño escribía la historia, las escuelas privadas presentan un mayor manejo en ambos aspectos, aunque es la estrategia de planificación, la que presenta un mayor puntaje tanto en escuelas públicas como privadas. Sin embargo, las diferencias encontradas entre los tipos de escuelas son poco notorias con relación al puntaje obtenido.

**Gráfica 14.** Respuestas en Planificación y Revisión

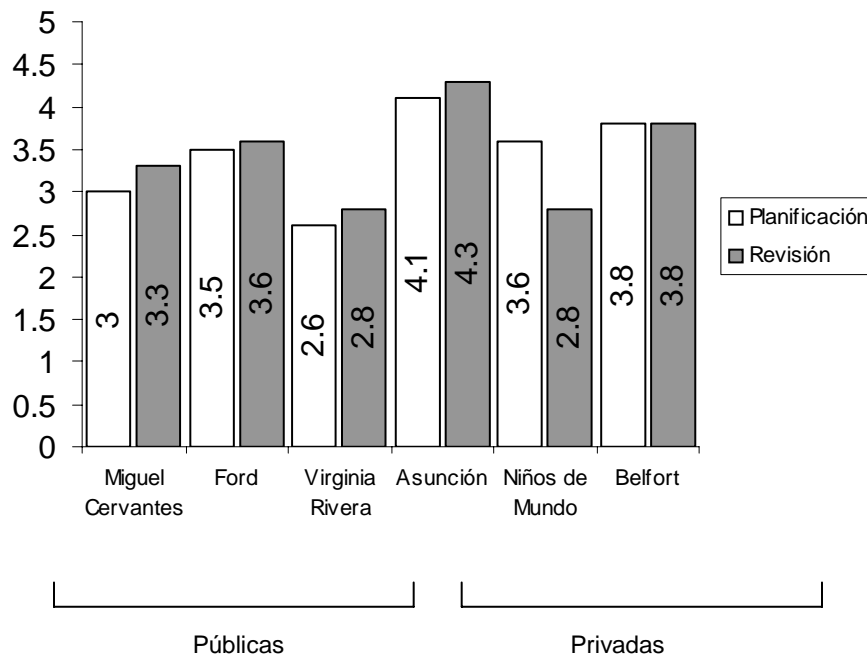


En cuanto a las respuestas dadas por los niños, se puede observar que ambas escuelas presentan mayor manejo y con la misma frecuencia la estrategia de revisión. Por otro lado, en la estrategia de planificación, las escuelas públicas obtienen un mayor puntaje que las escuelas privadas con una diferencia estadísticamente significativa.

## FRECUENCIAS ENTRE LAS ESCUELAS EVALUADAS.

A continuación, en esta gráfica se presentan las frecuencias obtenidas de las 6 escuelas evaluadas para los aspectos estratégicos de planificación y revisión.

**Gráfica 15.** Aspectos estratégicos



En lo que respecta a la estrategia de planificación, las escuelas privadas son las que mayor manejo presentan. Haciendo una comparación específica en la estrategia de revisión, se puede observar que Miguel Cervantes y Ford correspondientes a escuelas públicas presentan un mejor manejo que Niños del Mundo, presentando el mismo puntaje con Virginia Rivera. Podemos ver que la escuela Asunción presenta un mayor manejo de los aspectos estratégicos, y Virginia Rivera la que menor manejo presenta. En Belfort se observa que en ambas estrategias se presenta el mismo puntaje.

Concluyendo el apartado, se puede decir que tanto las estrategias de planificación como revisión con base en los resultados obtenidos, nos hablan de una diferencia casi igual entre niños de escuelas públicas y privadas en la forma en que perciben y utilizan los aspectos estratégicos al escribir, ya que están interrelacionados y no se dan de manera separada, puesto que en esta investigación notamos que al realizar la tarea, no del todo planifican o revisan lo que han realizado.

Es importante mencionar que al evaluar los escritos, nos percatamos que la mayoría de los niños al ser entrevistados conocen las estrategias pero no las llevan a cabo en su totalidad al momento de escribir, debido a que tal vez, la forma en cómo el maestro enseña dificulta que el niño exprese sus ideas.

## ANÁLISIS CUALITATIVO

### ▪ INSTRUMENTOS

Para analizar las diferencias que hay en la ejecución de la expresión escrita en escuelas públicas y privadas en los escritos por niños de tercer grado de educación primaria, se utilizó el Inventario De Ejecución Académica (IDEA 1996, 2003) y la prueba de aprovechamiento “Evaluación de textos”.

La primera actividad consistió en evaluar 66 escritos realizados por medio de una imagen en escuelas públicas y privadas en el aspecto de expresión y aspecto mecánico empleando los criterios expuestos por el Inventario De Ejecución Académica 2003, retomando en el área de escritura la subprueba de redacción y tipos de errores; incluyendo también dos elementos para el aspecto de expresión, retomados del IDEA, 1996.

Se considera necesario hacer referencia particular a esta prueba, ya que está vinculada con los programas académicos de educación básica, permitiendo detectar las habilidades y deficiencias en el área de escritura. Con ello, pudimos observar que por ser una prueba estandarizada en México, los resultados obtenidos de acuerdo a los criterios expuestos tienen un acercamiento más real a las dificultades que presentan los alumnos, además de permitirnos clasificar y computar de manera sencilla los elementos utilizados en la expresión escrita y los tipos de errores cometidos en escuelas públicas y privadas, para así poder cumplir con uno de los objetivos de esta investigación.

Al llevar a cabo la evaluación, una observación importante que no contempla el Inventario De Ejecución Académica 2003, es que en los elementos de legibilidad y convencionales de la subprueba de redacción, los criterios expuestos son similares a los criterios de errores de regla, por lo que al analizar los resultados en la comparación de medias obtenidas para los elementos de expresión, el puntaje de estos fue menor, alterando de alguna manera los resultados. Pues considerando, que dichos elementos se refieren a la caligrafía, reglas que se aplican al escribir, etc., corresponden más a los aspectos mecánicos. En este sentido, creemos que sería importante revisar los criterios de estos elementos en redacción.

En general, nos dimos cuenta que los datos ofrecidos por el inventario permiten señalar la importancia de la localización de errores como posibles indicadores de problemas de aprendizaje o bajo rendimiento, pues los errores en sí mismos, muestran pautas para trabajar procesos correctivos específicos. Esto es, que el niño que no responde correctamente a las tareas del inventario puede ser un niño que no haya recibido la instrucción correspondiente o haya sido inadecuada, pero también puede ser un niño que no haya aprendido de la misma forma como lo hacen la mayoría de sus compañeros. Con lo anterior, se habla de la importancia y utilidad de este instrumento.

Para la segunda actividad, con base a una nueva historia se evaluaron 36 escritos elegidos de manera aleatoria entre escuelas públicas y privadas con la prueba de aprovechamiento “Evaluación de textos” (anexo 6), con la finalidad de conocer el manejo de los aspectos estratégicos con relación a la planificación, traducción y revisión.

Mientras el niño realizaba su escrito apoyándose de una imagen diferente, el evaluador observaba el comportamiento marcando con una X en la hoja de “Registro de observaciones” (anexo 7) el uso de alguna estrategia. Una vez finalizada la historia, de manera individual se hicieron preguntas con la “Guía de preguntas para evaluar el uso de estrategias de la composición escrita” (anexo 8), la cual permitió obtener información de la forma en cómo los niños perciben dichos procesos. Posteriormente, se prosiguió a evaluar la hoja de registro de observaciones y la guía de preguntas.

Nos dimos cuenta que en el registro de observaciones, mucha de la información no podía ser directamente observada, como por ejemplo, en la estrategia de planificación, el comportamiento de: seleccionar y organizar un conjunto de ideas por conocimientos previos, ya que resulta difícil evaluar porque este proceso depende del comportamiento del niño. Cabe mencionar que las preguntas que sirvieron de guía en la entrevista no fueron piloteadas previamente, por lo que ahora se sabe de preguntas que es necesario eliminar porque no proporcionaron información relevante, o de algunas en las que se debe profundizar para obtener información y de otras que sería necesario incluir.

En consecuencia, retomando estos instrumentos se decidió realizar otro protocolo de registro llamado “Criterios de puntuación para estrategias” (anexo 9), en el cual se integró lo observado y la respuesta del niño, buscando obtener un puntaje de 1 ó 0 en caso de estar presente o ausente la estrategia, y sombreando algunos criterios que no podían ser observados o respondidos por los niños.



Ya identificados los elementos y criterios a evaluar, observamos que en la estrategia de traducción, los criterios a evaluar eran los mismos que manejaba el Inventario De Ejecución Académica 2003, por lo que se decidió descartar dicha estrategia a evaluar, quedando entonces la estrategia de planificación y revisión. Siguiendo esta dinámica, al evaluar este nuevo protocolo de registro, nos percatamos que no podíamos conocer de manera clara y precisa los aspectos estratégicos, ya que algunos criterios excedían información y en otros no había relación con el tipo de estrategia, distorsionando los resultados. Al enfrentarnos a esta nueva situación, pudimos lograr realizar un sólo instrumento llamado “Protocolo de registro para los aspectos estratégicos” (anexo 11), conjuntando lo observado y la respuesta del niño, utilizando también el mismo puntaje.

Basándonos en los dos instrumentos anteriores, se decidió reducir los criterios para una mejor obtención de resultados y cumplir con uno de los objetivos de la investigación. Siendo para planificación: establecimiento de metas, generación de ideas y organización. Y en revisión: revisión total, revisión por líneas, revisión de aspecto de expresión y revisión de aspecto mecánico.

Concluyendo este apartado, se considera importante hacer mención que la evaluación de los aspectos estratégicos fue difícil en esta investigación, porque implica que el niño explique una operación mental habiendo factores que dificultaron su evaluación como el nivel de abstracción reflexiva del niño, en donde tiene un papel predominante la conciencia y la habilidad del sujeto de expresarse verbalmente. Por lo que cuando se evalúan incluyendo solo reportes verbales, se tienen muchas limitaciones.

De ahí la necesidad de utilizar diversos métodos de evaluación o de realizar dos instrumentos que nos permitan llevar a cabo dicha evaluación, para este caso, fue por medio de la observación directa y la verbalización retrospectiva.

- **ASPECTOS DE EXPRESIÓN.**

Al analizar los resultados de forma cuantitativa de los 66 escritos en el aspecto de expresión, se evidencia que en general los escritos de las escuelas privadas tienden a presentar mayor puntuación que los escritos de las escuelas públicas, aunque se destaca el hecho que las diferencias no son tan marcadas, ambas escuelas presentan en la mayoría de sus escritos el manejo de los elementos de: coherencia, tipo de composición, sintácticos, extensión, legibilidad y convencionales.

Por lo anterior, sobresale el hecho que en este aspecto de expresión, los niños pueden redactar uno o dos enunciados y cubrir con los criterios de redacción de acuerdo con el IDEA, es decir, con los elementos mencionados. Es por esto que entre menos escriben, menos errores cometen en esta subprueba, cuando en realidad, en tareas cotidianas de redacción el niño presenta mayor dificultad.

Observamos que el elemento de coherencia está presente, ya que las historias que redactaban los niños reflejan diferentes niveles de elaboración de las ideas, considerando una secuencia lógica entre ellas de acuerdo a los criterios establecidos; determinando que este elemento no es un problema que se deba trabajar en el aula.

Otro elemento que cumplió con los criterios de evaluación fue el tipo de composición, observando que muchos niños desarrollan claramente sus historias referentes a la imagen, incluyendo personajes, acciones y eventos.

Relacionando a estos elementos, se puede decir, que un elemento conduce a la presencia del otro, sin una relación lógica de ideas la composición de la historia no sería clara.

Se observa que el manejo en el elemento de sintácticos no fue del todo correcto, debido a que en varios escritos se presentaban oraciones simples u oraciones incorporando adverbios, gerundios y conectores.

Es importante mencionar que la puntuación de este elemento no alcanzó el criterio máximo, ya que a cada nivel sintáctico le correspondía una puntuación diferente, cubriendo ambas escuelas un puntaje medio, correspondiendo a las oraciones mencionadas.

Para tener claro este elemento, a continuación se describen ejemplos tomados de los escritos de los niños de escuelas privadas.

Al utilizar patrones de oración simple, escribían:

Había una vez tres hermanos, sus nombres eran Erick, Fernanda y Jakeline, que siempre habían deseado plantar una planta pero no les daba tiempo y hacían pasar los días, y luego decidieron plantar una planta y desde hoy fueron plantando y luego llegaron hasta plantar un árbol y sus papas estaban orgullosos de sus hijos.

Ejemplo tomado de la escuela Niños del Mundo

Cuando incorporaban adverbios y conectores en las oraciones, escribían:

Vamos a plantar

Un día Pedro, Luisa y Mariana se juntaron para plantar plantas en el bosque, pero no tenían tanto material. Se fueron caminando y vieron muchos animales, subieron y llegaron diseñaron sus casas y empezaron trabajar y trabajaron. Primero plantaron una por una, todos se turnaron para descansar, pasó el tiempo y empezó a oscurecer y tenían mucha hambre. Regresaron a su casa y cenaron. Al día siguiente fueron a ver sus plantas y quedaron bonitas.

Ejemplo tomado de la escuela Belfort

Con los ejemplos presentados, creemos importante se tome en cuenta la enseñanza de los patrones de oraciones empleadas para estructurar el texto, ya que de éstas depende la forma en cómo van a escribir sus ideas para poder ser transmitidas.

En cuanto al elemento de extensión, los datos referidos indican que el puntaje es similar entre las escuelas, por lo que se intuye que existe un cierto problema.

Sabiendo que dicho elemento es un indicador de la fluidez con la que los niños escriben, al resultar similar el puntaje en ambos tipos de escuelas, es porque de alguna manera está congruente con el carácter de escrutinio que caracteriza al inventario. Entonces, este hecho nos habla, que en general los niños de 3er grado escriben solamente hasta seis o menos oraciones, cuando deberían de escribir un poco más, por tal motivo, creemos que este es un aspecto en el cual se debe poner atención dentro del aula y en los escritos de los alumnos trabajando con mayor detalle. Además de estar aunado con el vocabulario, en donde se ponen en práctica las palabras que saben dando una mayor y mejor expresión de lo que se escribe.

Notamos que el elemento de legibilidad no es un problema tan grave, ya que todos los escritos presentes cumplen con el criterio expuesto por el inventario, siendo estos legibles. Aunque la caligrafía puede ser distinta, los escritos son entendibles, por lo que consideramos que hay otros aspectos que requieren mayor atención.

Ejemplos de ello, son los siguientes fragmentos tomados de los escritos de escuela pública y privada.

Niño de escuela pública.

Benito Juarez a 2 de Junio del 2006  
nombre Diego Delgado de Luis  
Habia una vez 3 niños uno tenia la  
regadera una parada y una poniendo  
semillas y el de la regadera le estaba  
diciendo a la que estaba parada le dijo  
cuanto dias va tomar que la semilla  
se vuelva arbol tomara años y tendra  
frutos depende del arbol gracias.

Ejemplo tomado de la escuela Miguel Cervantes.

Niña de escuela privada.

Habia una vez dos niñas y un niño, se iban a irse de  
campamento estaban muy felices por que decian #podremos  
hacer bombones y salchichas, podremos tambien contar cuentos  
de terror, pescar y los mas padre es plantar una  
planta. La que llegan primero dice hay que plantar la  
planta la plantan y la niña dice la me enoje por que no  
sale la planta fin.

Ejemplo tomado de la escuela Asunción.

En el elemento de convencionales, vimos que la mayor parte de los escritos no consideran el uso funcional de las reglas aplicadas al texto, especialmente la ortografía, la puntuación y el uso de mayúsculas, notando así, que en ambos tipos de escuelas no se presenta el uso adecuado de este elemento, considerando que la enseñanza requiere de más atención y de ser corregida y/o prevenida con especial cuidado para que el escrito sea más claro.

Otros elementos de expresión evaluados por el IDEA, 1996 fueron el contenido y el vocabulario. En el elemento de contenido, se observa el manejo de dicho elemento. Aunque los criterios: idea central, inicio, desarrollo y final, son elementos importantes para el contenido de un cuento o una historia. Al evaluar los escritos, nos percatamos que elementos como el título, diálogo, párrafo o final, sólo en muy pocos escritos se encontraron. Por ejemplo, hay niños que aunque escribían historias cortas y sin título, finalmente cumplían con los criterios expuestos para este elemento encontrando un inicio, desarrollo y final.

Con lo anterior, queremos mostrar que el que haya niños que todavía no manejan en sus textos, ya sea un título, un inicio, un desarrollo o final, son indicadores de que también existen problemas al manejar el aspecto de expresión.

Con relación al elemento de vocabulario, hay diferencias muy marcadas en el manejo entre ambos tipos de escuelas, lo que indica que existe un problema real que tal vez tenga relación con lo sociocultural y económico.

Al observar los escritos, el número de palabras que los niños utilizan son limitadas, repetitivas o derivadas, ya que se prioriza a las escuelas privadas por ser las que mayor vocabulario emplean.

Para clarificar lo anterior, se presentan los siguientes ejemplos tomando un párrafo de los escritos por un niño de escuela pública en contraste con el escrito de un niño de escuela privada.

Niño de escuela pública (Virginia Rivera)	Niña de escuela privada (Asunción)
avia una ves <u>un</u> niño y <u>unas</u> <u>niñas</u> que <u>avian</u> sembrado <u>unas</u> semiyas de fruta y vegetales y crecieron con calor y agua pero <u>una</u> no savián porque se preguntavan y <u>se preguntaban</u> <u>pero</u> querian investigar yal fin <u>se</u> dieron cuenta <u>queno</u> lehecharon <u>agua</u> <u>fin</u>	Estaban regando una nueva planta que le había regalado su abuela. Mariana <u>estaba</u> viendo, Ana echando tierra y Paco <u>regando</u> , los 3 felices ayudaron despues terminaron muy cansados y fueron a descansar y así disfrutaba hoy la naturaleza.

Por lo tanto, es necesario puntualizar en este elemento, que el manejo adecuado no depende del tipo de escuela al que se esta inscrito, pues es el medio social el que delimita el vocabulario.

En general se pudo observar, que con frecuencia los niños usan referentes para escribir sus historias con frases como: “Había una vez...”, “Hace mucho tiempo...” y “Un día...”.



Así mismo, aspectos como la creatividad y originalidad de las historias son importantes, pues en ellas podemos ver que los contenidos de los escritos fueron elaborados por los niños aumentando sus conocimientos de letras y palabras, incrementando también sus experiencias propias acerca de lo que pueden escribir.

Aunque se les da una imagen para que a partir de ésta realicen sus historias, al ser un escrito libre, se fomenta su creatividad, ya que lo importante muchas veces es el mensaje que ellos quieren transmitir al escribir, donde en este aspecto se debe centrar la atención.

- **ASPECTOS MECÁNICOS.**

Para describir el aspecto mecánico en esta investigación, es conveniente hacer referencia a aquellos errores cometidos en la escritura, como por ejemplo los signos de puntuación, la ortografía, letras al revés, entre otros. Por ello, es necesario dividir a este aspecto en errores de regla y errores específicos.

Retomando de manera breve el Inventario De Ejecución Académica, 2003 permite señalar a estos tipos de errores con dos problemáticas, es decir, señala la importancia de los errores de regla como un posible indicador de bajo rendimiento, mientras que la frecuencia de errores específicos permite señalar la posible existencia de problemas de aprendizaje.

Haciendo referencia a que la dificultad se presenta porque el niño no ha sido sometido aún a la enseñanza de habilidades implicadas, que la instrucción en esta habilidad ha sido deficiente o limitada, o bien, que el niño presenta dificultad para el aprendizaje de las mismas.

Teniendo claro cual es la diferencia entre estos tipos de errores, en donde muchas veces un tipo de error conlleva a cometer otro, una parte de esta investigación se centra en identificar los tipos de errores cometidos con más frecuencia por niños de tercer grado al escribir una historia.

De manera general, observamos, que los errores de regla se presentan más que los errores específicos en ambos tipos de escuela, habiendo una diferencia moderada, y a su vez destacando las escuelas públicas. Notando que los errores más frecuentes de los escritos son: omisión de acentos, omisión de signos de puntuación y sustitución ortográfica.

Específicamente el tipo de error sustitución ortográfica, se encuentra presente, debido a que los niños no respetan reglas ortográficas cambiando letras por otras de sonido semejante, en su mayoría fueron “b” por “v”, “y” por “i” o “s” por “c”, al escribir por ejemplo: *“bieron, meces, yban, entre otras”*.

En cuanto a la omisión de acentos, detectamos que este error se comete en gran parte de los escritos, ya que se observa que no se colocan los acentos correspondientes o bien, están colocados de manera incorrecta. Lo más frecuente en los escritos, fue no colocar los acentos en las palabras, como por ejemplo: *“dia, habia, mama, arbol”*. Muy pocos colocaban los acentos en otras letras, como son: *esperarón o hicieron*.

Otro tipo de error que se cometió en varias ocasiones es la omisión de signos de puntuación, en el cual omitían comas, puntos, signos de admiración o interrogación, observando que la mayor omisión se comete en estos últimos.

Se muestra el siguiente ejemplo, donde se toma un párrafo de un escrito por un niño de escuela pública en el que se omiten los puntos y los signos de admiración.

Había una vez 3 niños bien acomodados y  
un día les quiso a sus amigos vamos a mi casa  
a jugar los dos niños dijeron a Pablo es que  
voy con Karla vamos con Diego si vamos y llega-  
ron a su casa de Diego y entonces en pesaron  
a jugar i le hablo su mamá no quieres  
plantear unas semillas y regar las plantas  
anda con tus amigas si mamá i empezaron sembrar

Ejemplo tomado de la escuela Ford

Viendo que los errores anteriores son los que están presentes en casi todos los escritos, consideramos importante una mejor enseñanza de tipo correctiva y dirigida al alumno, ya que éstas son unas de las reglas necesarias para un escrito. Al presentarse estos errores, nos habla que el manejo está siendo deficiente o no tomado en cuenta.

Por otra parte, los errores de regla que también se encuentran presentes en los escritos, aunque con menor frecuencia son: omisión ortográfica, sustitución de mayúsculas por minúsculas y separación incorrecta de sílabas, presentando más errores en escuelas públicas.

En el tipo de error omisión ortográfica, nos encontramos que pocos escritos manejan la h inicial o la u intermedia entre la letra g y las vocales ei.

Para ejemplificar este error, se retoman de los diferentes escritos algunas palabras, estas son: “*abía, ay, juguete, icieron, sigiente*, entre otras”.

Como último tipo de error de regla, la separación incorrecta es la que menos se presenta, observando en pocos escritos la separación inadecuada de las palabras. Un ejemplo común que encontramos para este error en algunos escritos, es cuando escribían:

*“Había una vez en una plaza, todos los días plantaban cosecha hasta que un día un remolino arrasó con todo”.*

Es importante enfatizar en los errores de regla por ser los que se cometen constantemente, pues basándonos en los resultados obtenidos, la enseñanza en este aspecto no ha sido trabajada por completo, o quizás no sea trabajada, por ello consideramos deberían ser atendidas las reglas ortográficas de manera continua, ya que exigen un aprendizaje automatizado de su empleo.

Por otro lado en el rubro de los errores específicos, encontramos en ambos tipos de escuela que hay más errores en adición, se pudo observar que en varios escritos son agregadas letras, palabras o sílabas. Ejemplificando, en los escritos, se encontraba que los niños escribían: “*palaza en lugar de plaza, “y se les ocurrió una idea y se volvieron a florecer”*

Se presenta también el tipo de error omisión, notando que en algunos escritos omitían letras, sílabas o palabras. Coloquialmente, a este error se le conoce cuando se dice que los niños se comen letras, como por ejemplo: “*eta – esta*”, “*plantado – plantando*”, “*ocurio – ocurrio*”, “*semila – semilla*”

Otro tipo de error encontrado en algunos escritos, y particularmente cometido en su mayoría por escuelas públicas fue la unión, notando que los niños unían la última letra a la siguiente palabra. Consideramos que al presentarse este error, los niños aún no logran discriminar visualmente a las palabras como unidades, es decir, cuando los niños escriben utilizan las mismas reglas que emplean para hablar, carecen del conocimiento que les indique que la escritura se organice según reglas propias que obedecen a circunstancias específicas de producción.

Para clarificar este error, se presenta el siguiente ejemplo tomado de un escrito de escuela pública.

*“Había una vez 3 niños, se llamaban Diana, Fer, Alex... su mamá les dijo que hagan hellos lo que quisieran... y hicieron cada uno”.*

El tipo de error que en pocos escritos se presenta es la sustitución, observando en ellos el cambio de letras, sílabas o palabras, y por consecuencia alterando el significado. Como ejemplos del error de sustitución que cometían los niños al escribir sus historias son: “*vinos en lugar de vimos o basta en lugar de hasta*”.

Nos dimos cuenta que la transposición y la inversión, son los errores que menos se presentan en ambas escuelas. Refiriéndonos a la transposición, en muy pocos escritos se encuentra el traslado o cambio de lugar de letras o palabras. De igual manera, en la inversión se notó que pocos escritos cambiaban la posición de las letras, como la d por la b o la p por la q, siendo las cometidas; se hace hincapié que sólo las escuelas públicas presentan este tipo de error siendo casi nulo.

A grandes rasgos, podemos decir que al cometer errores específicos al escribir, siendo poco frecuentes, no significa que exista en realidad un problema de aprendizaje, ya que aún no está bien consolidada la escritura. A pesar de que se cree que en tercer grado debe haber una consolidación en la escritura y no presentar estos tipos de errores, consideramos que todavía están en proceso de la adquisición y automatización. Por ello, sería indispensable enseñar a escribir de manera integral para no cometer estos tipos de errores, pues si no se pone la atención debida, en grados posteriores se irá arrastrando este hábito convirtiéndose realmente en un problema de aprendizaje.

Debemos tener en cuenta que los resultados mostrados deben ser considerados como un primer acercamiento a la forma en que escriben los niños, ya que sólo indican sí se comete o no el error, pero no indican la profundidad o calidad con lo que los manejan.

De manera general con relación al aspecto mecánico, lo anterior pone en evidencia que los errores de regla son los que más se presentan, con esto se reafirma que esta habilidad ha sido deficiente en cuanto a su enseñanza o aún no se han sometido a ésta, pues parece ser que los

maestros dan por hecho que el niño ya escribe bien al llegar al tercer grado y por lo tanto, no proporcionan a los niños la retroalimentación necesaria para corregir y mejorar su escritura; además de existir la posibilidad de una tendencia a encontrar mayor número de errores ya sean de regla o específicos al avanzar en grado.

Este dato sugiere la falta de cuidado a nivel de las instituciones educativas siendo de tipo público o privado, en corregir a tiempo las dificultades mostradas por los niños en la escritura, pues si no se corrigen tempranamente, éstas dificultades se van acumulando. De ahí que al egresar de las escuelas primarias e incluso en grados sucesivos, se aprecie una escritura deficiente en la mayoría de los alumnos.

Hasta aquí se han descrito los tipos de errores cometidos en las historias realizadas por niños de tercer grado de educación primaria.

Por lo que conviene decir, que el cometer con frecuencia errores al escribir, lleva al niño a diversos problemas tanto sociales como individuales. En la escuela por ejemplo, puede conducir a situaciones de bajo rendimiento académico o fracaso escolar, entre los más importantes. Pero el saber escribir no sólo implica ser capaz de escribir palabras, sino también el expresarse por medio de ellas, por lo que a continuación se describen los escritos evaluados con relación al aspecto estratégico.

#### ▪ **ASPECTO ESTRATÉGICO.**

Para poder realizar la descripción correspondiente a este aspecto, de la segunda historia realizada por los niños de diferentes tipos de escuela, por medio de la observación directa a la realización de la tarea y por la verbalización retrospectiva, al término de escribir la historia se les cuestionó con relación a las estrategias de planificación y revisión.

Al evaluar este aspecto se utilizó el “Protocolo de registro para los aspectos de estrategias” (anexo 11), el cual se refiere a la planificación y revisión puntuando lo observado y la respuesta con base a los criterios propuestos.

Una vez obtenidos los resultados, en las estrategias de planificación y de revisión, en términos generales se observa que hay una diferencia mínima entre escuelas públicas y privadas. Nos dimos cuenta que muchos niños saben de las estrategias, pero no las ponen en práctica, es decir, no las aplican en sus escritos; así como tampoco las utilizan para realizar una historia.

Siguiendo este análisis, en general encontramos escritos cortos, pobremente organizados, con una puntuación inadecuada y parcos en ideas, presentando gran dificultad para ejecutar las estrategias correspondientes a la composición de una historia con relación a la planificación. Igualmente olvidan revisar sus historias, generalmente no son constantes en las estrategias ni de las exigencias que plantea la redacción. Con base en lo anterior, debe haber atención especial en las escuelas para estos aspectos, ya que son acciones que se ejecutan al escribir.



Continuando con esta descripción cualitativa, se hace hincapié que dentro de la estrategia de planificación, los procesos estratégicos a evaluar son: establecimiento de metas, generación de ideas y organización. Y para revisión: revisión total, revisión por líneas, revisión de aspectos de expresión y revisión de aspectos mecánicos. Siguiendo así con una explicación detallada para cada uno de ellos.

En lo que se refiere a la estrategia de planificación, observamos que la generación de ideas y la organización están presentes, mientras que el establecimiento de metas se presenta sólo en escuelas privadas.

En la generación de ideas, es evidente que todos los niños las generan presentando dicho proceso, ambos tipos de escuelas con una frecuencia igual; por lo que sería necesario que habiendo dicha generación de ideas, ésta sea retroalimentada en las escuelas y de ahí partir a otros aspectos como es el establecimiento de metas, ya que por los datos obtenidos, éste si es considerado como un aspecto grave en la expresión escrita, pues fueron pocos los escritos siendo niños de escuelas privadas los que le dan sentido a la audiencia, por lo que resulta importante poner énfasis en este aspecto dentro de la enseñanza .

No obstante, en el proceso estratégico de organización, al estructurar la información observamos que la mayoría de los escritos presentan una secuencia y relación entre ideas de acuerdo al tema, habiendo un inicio, desarrollo y final, mejor manejado en las escuelas privadas.

Se analiza en términos generales, que las dificultades más frecuentes en planeación se deben a la carencia de conocimientos acompañada del vocabulario, en donde los niños cuentan lo que saben, generando así el contenido de la historia de forma asociativa, o mas probable a partir de indicios generados por un cierto conocimiento previo.

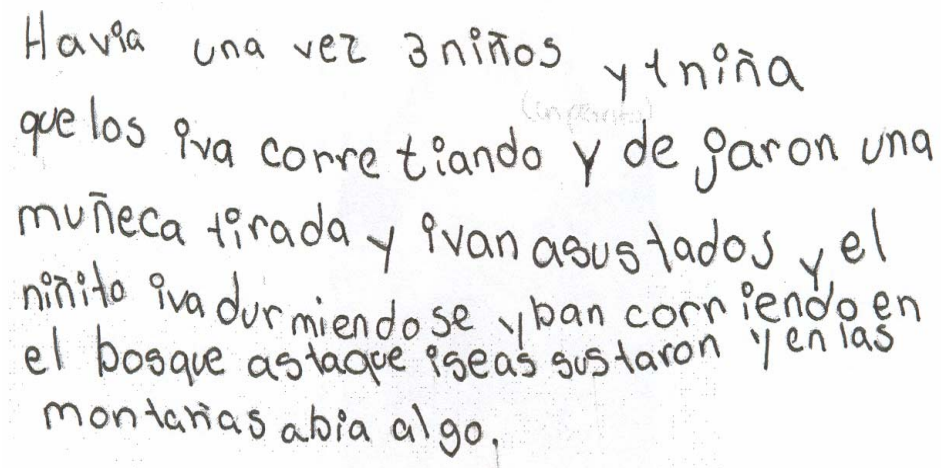
Por otro lado, se encontró que en la estrategia de revisión, los procesos estratégicos que se manejan en los escritos corresponden a la revisión total y a la revisión de aspectos mecánicos, y menor revisión por líneas y revisión en aspectos de expresión.

Podemos observar que en la estrategia de revisión, muy pocos niños al terminar de escribir su historia ejecutaban cambios, añadiendo palabras y rara vez quitando. Aunque al realizar esta investigación, algo que nos llamó la atención fue el hecho de que al terminar de escribir daban una leída a su historia, siendo ésta una revisión total o por líneas, pero no todos realizaban cambios, por lo que se puede decir que en realidad no revisaban lo que escribían tratando de detectar errores ni mejorar su escrito.

Considerando lo que se debe revisar en sus escritos, se observa que revisan los aspectos mecánicos, siendo poco revisados los aspectos de expresión, identificando aquí, que son muy pocos niños los que saben y lo llevan a cabo. En otras palabras, sería posible decir que hay niños que revisan el escrito, pero no son capaces de identificar los errores, debido a que no hay ciertas nociones de ortografía con relación a la expresión de ideas, por lo que sería conveniente enseñarle al alumno en el qué revisar y cómo hacerlo.

En este sentido, al evaluar el protocolo de registro para los aspectos de estrategias, notamos que en cuanto a lo observado, la mayoría de los escritos utilizan la estrategia de planificación, con la ayuda del proceso estratégico de generación de ideas y la imagen proporcionada, los niños podían estructurar y organizar con mayor facilidad sus escritos. Aunque la estrategia de revisión no es manejada adecuadamente.

Sin embargo al analizar las respuestas encontramos que la mayoría de los niños saben la estrategia de revisión, reiterando que ésta no es llevada a cabo en su totalidad. Hubo pocos niños que saben más de lo que escribían, mencionando elementos que no manejan en sus escritos como por ejemplo el título, descripción de personajes, nombres, lugares, etc. Específicamente, algunos niños mencionan que el escrito debe tener un título, nudo, desenlace y hasta moraleja, viendo que al expresarse por escrito, estos elementos no están presentes. En el siguiente escrito por una niña de escuela pública se muestra la falta de algunos elementos.



Havia una vez 3 niños y 1 niña  
que los iba corriendo y de jaron una  
muñeca tirada y iban asustados y el  
niñito iba durmiéndose y iban corriendo en  
el bosque asta que se asustaron y en las  
montañas abia algo,

Ejemplo tomado de la escuela Miguel Cervantes

En contraparte, pudimos detectar que hay otros niños que no tienen los elementos necesarios para expresar sus ideas, lo que les impide dar a conocer a qué se refieren con dicho término.

Un ejemplo es lo dicho por un niño de escuela pública cuando se le pregunta ¿qué se debe calificar en una historia?, el niño responde: “*me fijo en la letra, que estén bien hechas y luego que esté bien la letra y en el dibujo*”. En este caso se observa la falta de vocabulario del niño, ya que aunque probablemente se está refiriendo a elementos diferentes, siempre emplea la misma palabra.

También se observó que la forma en como los niños perciben algunos elementos de la expresión escrita son muy diferentes sobre la ortografía, que corresponde a la revisión de aspectos mecánicos, se identifica que un niño responde que éste es importante porque piensa en alguien que lo lea a futuro, diciendo que espera que su historia se entienda. Mientras que otro niño menciona que es importante porque debe sacar buenas calificaciones y se preocupa por la maestra.

Ejemplificando este apartado se muestran los siguientes fragmentos retomando escritos de niños de escuela pública y otra de escuela privada.

Niño de escuela pública	Niño de escuela privada
<p>Mencionaste que revisar la ortografía es importante ¿por qué?</p> <p>Porque eso hago en español, es para tu calificación y para darte cuenta de los errores porque los maestros te califican.</p>	<p>¿Por qué es importante revisar la ortografía?</p> <p>Porque es importante saber escribir sin equivocarte, para cuando alguien lo lea le guste y se entienda.</p>

Se observa entonces que el niño de escuela privada expresa el sentido real de la ortografía que es un convencionalismo social, y de alguna forma dando sentido a la audiencia. El niño de escuela pública piensa en la utilidad, que esta dentro del salón de clases únicamente por requerimiento de la maestra. Muchos niños hacen éste último, lo perciben sólo como otra de las actividades rutinarias y sin sentido real para su vida académica, o bien muchos otros responden más a las exigencias del maestro.

De los aspectos que dijeron que calificaban contestaron la mayoría que la ortografía es el aspecto más importante al calificar una historia, otros dijeron que el contenido y dos la imaginación.

Al escribir las historias, hay aspectos mencionados que no tienen que ver con la tarea de redactar una historia en si misma, sino que hacen referencias a aspectos más de rutina cotidiana del salón de clases como son: poner nombre, margen, fecha, número de lista, sacar material, no manchar la hoja, no usar plumas o plumones y no escribir groserías.

Todo lo anterior, habla de una diferencia entre escuelas, en la forma en que perciben la tarea de escribir una historia, en su uso y en lo qué saben de las estrategias.

Hasta aquí se tiene que las diferencias encontradas entre escuelas públicas y privadas son notorias en el aspecto de estrategias, a pesar de no ser tan significativa la diferencia. Aunque en esta investigación se hace referencia a los aspectos mecánicos, consideramos que no se trata nada más de corregir el trabajo de los niños para que éste quede con ortografía perfecta; se trata también de ayudarles a que entiendan las reglas que rigen la escritura como en este caso las estrategias, y que vayan mejorando con respecto a ellas mismas a lo largo del tiempo. Cabe la posibilidad que de manera temporal se permita en las escuelas a los niños escribir con errores, pues escribir bien es un proceso que se va aprendiendo con base en una enseñanza adecuada.

Hasta este apartado, se han descrito y analizado de manera cuantitativa y cualitativa los datos recolectados cumpliendo con los objetivos de la investigación. Para discutir y sugerir las implicaciones de ésta, a continuación se presenta el siguiente apartado.

## DISCUSIÓN

Con base en el objetivo de estudio reportado, los resultados indican que hay diferencias en la ejecución de la expresión escrita en escuelas públicas y privadas.

En el aspecto de expresión, al conocer que elementos utilizan los niños de tercer grado al redactar un texto, se muestra que hay diferencias poco notorias, en ambos sistemas educativos. Una de las cosas que pudiera estar favoreciendo al manejo de la expresión, es que los maestros se enfocan con los programas establecidos, enseñando de manera instruccional y dejando a un lado la enseñanza explícita y reflexiva, pues la redacción es un proceso complejo en donde el niño organiza ideas y comunica un mensaje. Así, se reafirma que la expresión escrita es un proceso global, que como todas las funciones sociales no puede ser reducida a la simple suma de habilidades (Vygotsky, 1987, citado en Defior, 1996).

Se destaca el hecho de que en el aspecto de expresión, se presentan varios elementos manejados por los niños, tales como: coherencia, tipo de composición, legibilidad y sintácticos. Este dato se debe tomar en reserva, ya que en realidad es producto del tipo de demanda que se le impone al niño en esta tarea de acuerdo con el instrumento utilizado, favoreciendo a los criterios.

Es decir, si el niño redacta en congruencia con la ilustración presentada, si lo hace sintácticamente, si maneja el tipo narrativo, se le otorga puntuación. Además de existir otros factores influyentes, como el elegir al azar los escritos.

Sin embargo, elementos como extensión y convencionales presentan un menor puntaje, debido a que probablemente en las escuelas no se pone el cuidado necesario en enseñar a escribir con fluidez, puesto que en las historias se notó que los niños escriben oraciones cortas y en algunos casos oraciones repetitivas.

En esta perspectiva, consideramos que es importante trabajar el elemento de convencionales en la expresión escrita, ya que es fundamental para lograr en los escritos claridad y una comunicación eficaz. En consecuencia al bajo puntaje obtenido, se evidencia la necesidad de una mejor enseñanza y atención, puesto que el Plan y Programas de estudio de la SEP (1993 a) en Español, enfatiza la enseñanza de la reflexión sobre la lengua, en donde específicamente el propósito central es propiciar el conocimiento de temas gramaticales, del significado, ortográficos y de puntuación, integrándolos a la producción de textos.

A pesar de que se da gran importancia a las cuestiones del uso funcional de las reglas, en esta investigación se muestra que realmente los niños no han adquirido adecuadamente estos convencionalismos, por lo que creemos que la enseñanza por parte de los docentes está siendo inadecuada.



Debido a esto, una alternativa en apoyo al maestro, sería proponer un programa instruccional en el cual se trabaje el uso de convencionales tales como: signos de puntuación, la división de texto en párrafos, empleo de mayúsculas y minúsculas y la ortografía. Sin olvidar la enseñanza de otros elementos que conllevan a la redacción.

Haber encontrado que las escuelas privadas tienen un mayor manejo del vocabulario que el de los niños de escuelas públicas, no significa que sea la escuela privada la que mejor enseñe o en donde se adquiera el vocabulario, ya que al realizar una contrastación específica entre las escuelas evaluadas, las diferencias que hay no son tan significativas.

Existen otros factores que son influyentes en la adquisición del lenguaje, para ello se considera necesario hacer referencia a Bernstein, 1971(citado en Serón y Aguilar, 1992), cuando comenta que sería la familia, escuela...quien oriente a los niños hacia códigos lingüísticos diferentes, fundamentados en relaciones sociales distintas, admitiendo que las diferencias vienen dadas por el contexto, y que el papel de la escuela será favorecer todas las posibilidades y no eliminar esa variante lingüística. En este sentido, la estimulación que se recibe, las oportunidades de expresión que le da el ambiente, el tipo de habla con el adulto con quien interacciona, provoca en algunos niños una discontinuidad entre los usos del lenguaje del hogar y la escuela, con esto se quiere decir, que no es la escuela, tal vez se deba a la deprivación socio cultural en la que se esté inmerso.

Confirmando la idea que no es la escuela la que marca la diferencia sino el contexto (Vygotsky, 1987 cit. en Nicasio, 1998) plantea la situación en donde inicialmente, la conducta infantil es guiada por el habla del adulto, después por el habla externa del propio niño hasta convertirse en habla interna y pasar a ser pensamiento o lenguaje interno. El pensamiento no es sino lenguaje interiorizado y por lo tanto de naturaleza social en esencia.

Por todo ello, de acuerdo a los resultados analizados, sería útil incorporar una amplia gama de actividades en diferentes asignaturas en las que el principal objetivo sea que el alumno se exprese por escrito. De esta manera se le atribuirá a la expresión escrita un sentido comunicativo que vaya más allá del cumplimiento de una rutina escolar. Es importante para que el alumno aprenda a expresarse por escrito “alentar” desde la escuela un uso de vocabulario de calidad, tanto en el hogar como por parte del profesorado fomentando el hábito de la lectura para que enriquezcan y mejoren su vocabulario.

En lo que respecta al aspecto mecánico, en el estudio reportado se encontró un mayor número de errores de regla que de errores específicos en ambos sistemas educativos, y la diferencia resultó significativa. Este dato era esperado, ya que se estaba tratando con niños “normales” no considerados como niños disgráficos. Lo que vale la pena resaltar es que este resultado, nuevamente conduce a cuestionar el papel del profesor dentro del aula por lo que se podría argumentar que esto se debe a que no se está ofreciendo oportunidades de manejar el desempeño adecuado en la escritura, o bien no se está poniendo el cuidado debido en asegurarse que los alumnos aprendan los

convencionalismos necesarios. De haber encontrado mayor número de errores específicos que de regla, las recomendaciones hubieran sido dirigidas hacia el maestro y su responsabilidad en este aspecto, sino a la necesidad de analizar cada caso en lo individual, y proceder al desarrollo de programas de tipo psicopedagógico.

Habría que mencionar el planteamiento que hace Macotela (1994), en el sentido de que los errores específicos disminuyen a partir de un entrenamiento en la formación de equivalencias auditivo – visuales, cosa que no ocurre con los errores de regla. Este hallazgo confirma que estos dos tipos de errores se asocian a dos procesos diferentes Sin embargo, la misma autora afirma que la formación de equivalencias entre estímulos auditivos y visuales representa un prerrequisito para el dominio de tareas en escritura y que los niños que muestran dificultades en estas tareas son niños que no han formado estas equivalencias de manera que lo que ven no es lo mismo que lo que escriben. En consecuencia, propone que en los primeros niveles de enseñanza, se implanten programas que fomenten la formación de equivalencias entre estímulos auditivos y visuales como alternativa de prevención de problemas en la escritura.

Por otra parte, con relación al aspecto mecánico de la escritura, la importancia de no olvidar este aspecto esta dada por la complejidad del proceso de la expresión escrita, en donde si se automatizan elementos como el de la ortografía o la caligrafía, será más fácil escribir prestando atención a otros aspectos que tienen más relevancia en la composición.

Haciendo mención particular a los errores de regla, se encontró en ambos sistemas educativos, que los tipos de errores más cometidos en los escritos evaluados fueron: sustitución ortográfica, omisión de acentos y omisión de signos de puntuación, por lo que podemos reafirmar la enseñanza inadecuada del uso funcional de las reglas que se aplican al texto escrito.

Desde nuestro punto de vista, es posible que no se esté propiciando el conocimiento y la toma de conciencia de los aspectos relativos al lenguaje escrito, pues nos parece preocupante que a pesar del tiempo asignado al Español y en especial a las reglas convencionales, se sigan presentando estos tipos de errores, estos resultados nos hacen pensar que en realidad no se trabajan los usos funcionales básicos para la escritura, limitando de alguna manera a que el mensaje escrito no sea comprendido.

En este sentido, se destaca el hecho que los errores de ortografía al ser los que más se comenten, con esto, suponemos que en ocasiones los maestros no corrigen ni proporcionan los elementos para modificar o enseñar las reglas. En general gran parte de estos errores provienen de la poca experiencia de los niños con las formas impresas y escritas del lenguaje, y en parte a las aparentes inconsistencias en ésta. (Young y Tyre, 1992).

Sin embargo, Bravo (1985) señala que son factores de riesgo o fracaso ortográfico la inatención perceptiva, la memoria frágil, las deficiencias lingüísticas y sensoriales y las metodologías inadecuadas.

Es aquí cuando consideramos que los errores ortográficos constantes que comete un niño deben ser ejercitados y corregidos en forma particular y concreta, ya que en esta investigación al ser común la presencia de errores de regla, posiblemente se deba como se menciona anteriormente, a la dificultad de atención para percibir problemas ortográficos y junto a ello, una memoria frágil que hace incapaz de registrar lo aprendido.

El mismo autor, comenta que puede ser que también se presente una dificultad de tipo lingüístico a nivel de la percepción de sonidos que no les permite asociarla con su correspondiente escritura. Paralelamente, puede presentar dificultades en su ritmo temporo-espacial demostrando una gran dificultad para percibir la separación correcta de las palabras en sílabas y su acentuación, transformándose en un imposible tildar o acentuar las palabras.

En lo que toca a errores específicos, es indudable que algunos niños tengan problemas para escribir, aumentando, omitiendo o uniendo letras y palabras, quizá se deba, a que no se ha automatizado en su totalidad la escritura, pues no implica que existe un problema específico de aprendizaje como tal, pero en muchas ocasiones se tiende a estereotipar al niño cuando sus errores están referidos en este rubro, confundiéndonos como disléxicos.

En consecuencia los tipos de errores identificados (omisión, adición y unión) pueden llevar, incluso, a distorsionar el significado de las palabras, y a la larga el significado total de un mensaje.

Debido a que la unión se presentó en varios escritos, y más en escuelas públicas que en escuelas privadas, conviene señalar la importancia en la ordenación y secuencia de tipo espacio – temporal, tanto en el plano del papel siguiendo una dirección determinada como en la estructuración de las letras y sílabas para formar palabras.

Autores como Nieto (1988) y Nicasio (1998) asocian a la unión de palabras con problemas espaciotemporales enfatizando que al presentarse este tipo de error, aún no se han desarrollado esas secuencias adecuadamente, ya que no se está estableciendo el espacio entre palabras, no habiendo una identidad propia de las palabras que son totalmente diferentes. Siendo un factor que puede reflejarse en las dificultades de la escritura, y que no debemos descartar.

Aunque por otro lado, desde un enfoque cognitivo, Defior (1996) atribuye a que los niños que presentan problemas en la escritura, no han adquirido el principio alfabético, sino que parten del significado que se quiere expresar eligiendo la palabra que representa, en donde intervienen los mecanismos específicos de escritura para obtener la forma ortográfica correspondiente, poniendo relieve a que existen dos rutas posibles para la escritura de palabras, siendo la fonológica y la ortográfica.

La vía fonológica implica la habilidad para analizar las palabras orales en las unidades que las componen, es decir, la capacidad para segmentar las palabras en sus fonemas y establecer la conexión con sus grafemas correspondientes. En la vía ortográfica se recurre a un almacén, el léxico ortográfico o grafismo, donde estarían almacenadas las representaciones ortográficas de las palabras procesadas con anterioridad.

Con base en la experiencia reportada, resulta evidente ante esta problemática la necesidad de sugerir como alternativa un programa instruccional que apoye al docente, en la medida en que las metodologías que se apliquen sean integrativas, interactivas y participativas, en donde se respete profundamente al niño como ser único que posee un ritmo, tanto madurativo como de aprendizaje, donde el profesor se convierta en un mediador atractivo de un aprendizaje significativo y ambos interactúen en el proceso de escribir escribiendo, apoyándose en el desarrollo de sus potencialidades y talentos. Que el programa incluya, entre otras modalidades: un deletreo para la toma de conciencia de los fonemas o sílabas que componen la palabra, separación de las palabras en sílabas poniendo el énfasis en la acentuación de ellas, un análisis y ejercitación de las dificultades ortográficas que se presenten y trabajar con diversos materiales concretos donde se utilice el aprendizaje visual y auditivo.

En el aspecto estratégico, se encontró que el manejo de las estrategias es diferente en niños de escuelas públicas al de los niños de escuelas privadas, porque se sabe que mientras algunos niños aprenden a emplear estrategias adecuadas más fácilmente, otros necesitan de la instrucción explícita y específica, encontrando la importancia que le dan a los procesos estratégicos, ya que responden más a exigencias del maestro que a la necesidad de expresar o comunicar.

En la estrategia de planificación, se encontró que el proceso de establecimiento de metas resulta difícil, dado que el niño no le encuentra sentido al escribir y lo hace de manera mecánica, es por eso, que cuando comienzan a escribir los niños tienden a escribir como hablan.

Esto implica, como han puesto de manifiesto Bereiter y Scardamalia, 1987 (cit. en Alonso, 1991) que los niños tienden a “contar lo que conocen como lo saben”, más que tratar de adaptarse a las necesidades del lector.

Por otra parte, en el proceso de organización, el problema radica no sólo en qué decir, sino en cómo decirlo, siendo un elemento que no ha sido trabajado en su totalidad, pues requiere tanto de sus experiencias como de sus conocimientos previos para poder estructurar la información y así ordenar el escrito de una manera coherente y lógica. Con esto creemos, que aún no han adquirido los elementos para estructurar situaciones comunicativas que faciliten su comprensión y aprendizaje transmitiendo sus ideas para que resulte claro, y posiblemente en las escuelas no se estén trabajando actividades con los niños en las cuales desarrollen estrategias para la preparación y redacción de textos de distinto tipo y se habitúen a seleccionar y organizar los elementos de un texto.

De acuerdo a Piña (1969), la organización es un aspecto cognoscitivo de la escritura y se refiere a la habilidad de incorporar ideas en forma lógica, coherente y organizada. Este aspecto es más difícil de determinar para el niño porque requiere de un alto nivel de abstracción, que se manifiesta en la habilidad de planear, organizar y escribir transmitiendo un mensaje pretendido por el autor.

Por todo ello, es preciso motivar a los niños en la redacción libre de textos sobre temas diversos, en los cuales puedan incluir sus experiencias, expectativas e inquietudes como punto de partida para la producción de textos.



En la estrategia de revisión, se analizaron dos formas de llevar a cabo este proceso, el qué y el cómo revisan sus historias los niños de tercer grado, encontrando en ambos tipos de escuelas que revisan de forma total más que revisión por líneas. Este puntaje se debe quizá a que los criterios del instrumento con el que se evaluó a este aspecto favorecieron a la revisión total, ya que se refiere que al terminar la tarea se leía todo el escrito y era corregido, aunque no hacían modificaciones sustanciales.

Pues de acuerdo con Alonso (1991), no se trata de que los niños no revisen porque no saben o porque les resulta difícil encontrar alternativas a lo que está en el texto, sino que les resulta difícil, porque encontrar alternativas requiere, observar, ensayar y experimentar.

De esta manera, se encontró que los niños revisan aspectos mecánicos más que aspectos de expresión, consideramos que esto se debe a que los aspectos mecánicos son notorios y eso les facilita para corregir cambios ortográficos, comas o puntuación, olvidándose de modificar frases o palabras inadecuadas que alteran el significado del texto.

Cabe mencionar que cuando no se les proporciona ayuda explícita, la mayoría de los niños ven poco sentido a la revisión, ya que la recomendación “revisa tus escritos” significa algo más que escribir palabras de forma correcta, algunas comas, o borrar las manchas negras que hay en el margen. Pero aparte de esto el niño pregunta “¿cómo tengo que corregir?, ¿por dónde empiezo?”, pues al leer su escrito le parece que está bien. Por tanto, si los profesores quieren que los niños en efecto realicen la revisión de manera eficiente, deben darle pautas explícitas para hacerlo.

Como una alternativa de solución a las dificultades en el aspecto estratégico, sería proponer un programa instruccional en el que no sólo pretendan mejorar el proceso de instrucción, sino un entrenamiento en el cual pueda ayudar a los alumnos a ser mas independientes durante su escritura, incrementando la productividad, dar forma a lo que el niño escribe, promover el mantenimiento de las estrategias aprendidas a medida que haga participe al alumno fomentando el trabajo en equipo para que los niños elaboren y corrijan sus escritos hechos en clase.

Esto se traduce también en la necesidad de que el maestro reconozca la importancia que tiene el hecho de que los niños aprendan de sus compañeros.

En general es importante mencionar que en el aspecto estratégico, los niños tienen la idea a nivel declarativo de la estrategia, pero en la parte de ejecución no la llevan a cabo. En el proceso de planificación se observó que ésta sí es manejada en los escritos, pero en sus respuestas saben menos de la estrategia. De manera contraria en el proceso de revisión, los niños tienen la idea de la estrategia, confirmándolo en sus respuestas, pero en la parte de ejecución no la llevan a cabo en su totalidad.

Debido a ello, consideramos que una de las recomendaciones educacionales más importantes derivadas del estudio presentado y los datos que hemos discutido, consistirían en la enseñanza de la expresión escrita, donde al mismo tiempo se le enseña al alumno dónde, cuándo y con qué tipo de texto va a utilizar procesos estratégicos, ya que en las escuelas no se les han proporcionado los elementos necesarios para generalizar el aprendizaje en este aspecto.

No obstante, sería conveniente la posibilidad de aplicar actividades que incluyan experiencias donde el niño las pueda practicar con base a una enseñanza directa de modelado y moldeamiento, es decir, que el maestro modele estrategias mediante la elaboración de preguntas y demostrando las notas planeadas dentro del texto en voz alta mientras se ejecuta la tarea y a su vez dando retroalimentación constructiva y corrigiendo los errores mecánicos.

Por lo anterior se confirma la idea de adoptar la enseñanza estratégica que propone Graham y Harris, 1989 (citado en Alonso, 1991) como una alternativa de solución a las dificultades en expresión escrita.

## CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos permiten afirmar que en el aspecto de expresión hay diferencias, conociendo los elementos que utilizan los niños de tercer grado al redactar un texto en escuelas públicas y privadas, esto se debe quizá a que la enseñanza de la redacción no sólo se esté enseñando mal, sino que probablemente no se enseñe de modo sistemático, pues los maestros se enfocan a enseñar de manera instruccional más que de forma explícita y reflexiva.

Algo que en general se aplica en las escuelas, es que en la mayoría de tareas escolares en la que se le pide al niño que escriba, apenas exigen de él que redacte un párrafo o bien que en la redacción evalúen conocimientos previos.

Por lo tanto, se considera necesario que dentro de la escuela se les ayude a los niños a desarrollar habilidades de la expresión escrita mediante el entrenamiento adecuado, en donde conozcan las reglas y usos de la lengua, comprendan el sentido y las apliquen para lograr claridad y eficacia en la comunicación escrita.

En lo que respecta a la distinción de errores de regla y errores específicos, se encontró tanto en escuelas públicas como en escuelas privadas un mayor número de errores de regla. Dentro de los errores de regla, en su mayoría se presenta la sustitución ortográfica, omisión de acentos y omisión de puntos.

En errores específicos la adición, omisión y unión; por lo que se requiere de una supervisión más estrecha de los maestros para lograr un mejor desempeño en este aspecto.

Por ser los errores mecánicos los que más se presentan reflejándose en la escritura, creemos que por una parte, estos no se han adquirido en el desarrollo perceptomotriz adecuadamente.

Aunado a que en la mayoría de las dificultades en la escritura se atribuyen a la falta de adquisición del principio alfabético, los cuales conllevan al reconocimiento fonológico y a la correspondencia ortográfica. Sugiriendo para ello, un posible programa instruccional que apoye al docente, en donde la enseñanza sea integrativa, interactiva y participativa apoyándose del desarrollo de potencialidades y talentos del niño.

Los datos indican que en aspecto estratégico, el manejo de estrategias es diferente en escuelas públicas y privadas, enfatizando que en la estrategia de planificación, el establecimiento de metas requiere para ambos sistemas educativos mayor atención debido a que por escribir de manera mecánica y por requerimiento del profesor o la actividad, olvidan dar sentido a lo que escriben.

En cuanto a la revisión que realizan los niños de tercer grado, lo hacen de forma total más que por líneas, revisando aspectos mecánicos, debiéndose quizá a que al querer modificar o corregir, este aspecto es más visible.

Por lo tanto, se requiere de una ayuda explícita por parte del docente, ya que se sabe que para aprender a emplear estrategias se necesita de una instrucción específica que responda a la necesidad de expresar o comunicar.

De la experiencia derivada de la realización del presente estudio, pareciera que no se está dando la importancia debida a la expresión escrita, en consecuencia muchos niños muestran dificultades en la escritura de palabras, arrastrando estas deficiencias al redactar una composición, por lo que consideramos, que se debería partir a enseñar las palabras adecuadas para así poder generar una redacción donde se manifiesten los procesos estratégicos, partiendo de lo básico de las palabras a lo más complejo de escribir una historia o un cuento.

Con base en estos resultados, se justifica que se realicen esfuerzos por contribuir a mejorar la eficiencia en la composición escrita desde los primeros niveles de escolarización. Por ello, se manifiesta que en investigaciones futuras se realicen programas instruccionales que permitan no sólo superar los problemas en las composiciones escritas, sino también prevenirlos. De igual manera, sería conveniente, realizar un análisis del papel que juega el maestro en relación a la enseñanza escrita, en donde se conozcan sus formas de enseñanza y cómo enseña.

Finalmente, al contrastar y analizar las características de los escritos, se concluye que sí hay diferencias en la ejecución de la expresión escrita de los alumnos en tercer grado en escuelas públicas y privadas, desde aspectos mecánicos de la escritura hasta aspectos estratégicos empleados al realizar la tarea de escribir.

Al observar que las diferencias entre las escuelas no fueron tan significativas, existe la posibilidad de que la calidad de la enseñanza en las escuelas públicas sea igual que las escuelas privadas, descartando la idea de que una sea mejor que otra.

Por lo tanto, con base en la literatura y los resultados que se obtuvieron en esta investigación, concluimos que la expresión escrita usualmente no se adquiere sino hasta que se ha tenido una experiencia extensa con la lectura, la ortografía y la expresión verbal, lo que se traduce en adquirir las habilidades inherentes a la expresión escrita como la capacidad de delimitar un tema sobre el cual escribir (contenido), el adquirir una gama de vocabulario para expresarlo (vocabulario), escribir de acuerdo a reglas gramaticales y de manera legible (convencionales) y finalmente ser capaz de caracterizar a los personajes y relacionarlos mediante el diálogo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Acle, T. G. (1998). *Problemas de Aprendizaje: Enfoques teóricos*. México: UNAM.

Alonso, T. J. (1991). Comunicación escrita 2. Composición. En *Motivación y aprendizaje en el aula: cómo enseñar a pensar*. Madrid. Santillana: Aula XXI.

American Psychological Association (2002). Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association. México. Ed. Manual Moderno.

Bravo, L. (1985). *Dislexias y retraso lector: enfoque neuropsicológico*. Madrid: Santillana

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós

Cassany, D. (1998). *Reparar la escritura*. Madrid: GRAÓ

Castillo, P. A. (s. a.). *Análisis de las composiciones realizadas por alumnos de cuarto grado*. México. UPN

Condemarín, M. y Chadwick, M. (1991). *La escritura creativa y formal*. Chile. Ed. Andrés Bello.



Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Lectura, escritura y matemáticas*. Archidona: Aljibe.

Dirección General de la Educación Especial en México. México. SEP.

DSM – IV. (1995). *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. (Cord: P. Pichot). Barcelona: Masson.

Ferreiro, E. Y Gómez. P. (1984). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI.

González, J (2000). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura, teoría, evaluación e intervención*. Madrid

Gelb, J. J. (1976). *Historia de la escritura*. Madrid: Alianza.

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P (1995). *Metodología de la Investigación*. México: Mc. Graw Hill.

Horrocks, E y Sackett, G (1982). *Lectura, ortografía y composición en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidos

Kerlinger, F. N. (2002). *Investigación del comportamiento*. México: Mc Graw- Hill

Macotela, S. Bermúdez, P. y Castañeda, I. (1994). *Prácticas integrales de Psicología Educativa. Evaluación de problemas de aprendizaje y bajo rendimiento*. México. UNAM.

Macotela, S. Cortés, L. y Farfán, A. (1996). Educación Especial. *Comprendiendo las dificultades de aprendizaje: Un marco de referencia cognoscitivo*. México. UNAM.

Macotela, S. Bermúdez, P. y Castañeda, I. (2003). *Inventario De Ejecución Académica: IDEA*. México. UNAM.

Monedero, C. (1989). *Dificultades en el aprendizaje escolar*. España. Ed. Pirámide.

Nicasio, J (1998). *Manual de dificultades de aprendizaje*. España: Narcea

Nieto, M. (1988). *El niño disléxico. Guía para resolver dificultades en la lectura y escritura*. (3ª ed.). México.

Piña, A (1969). *Didáctica de la expresión oral y escrita*. México: Ed. Oasis.

Schmelkers, S. (1995). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: SEP

S.E.P. (1993 a). Plan y programas de estudio. México

S.E.P. (1993 b). Libro para el maestro. Español tercer grado 1993 – 1994. México

Serón, M. J. y Aguilar, V. M. (1992). Psicolingüística de los procesos lecto escritores. En *Psicopedagogía de la comunicación y el lenguaje*. España: Ed. EOS.

Shiefelbeling, E. (1993). *Desafíos, mitos y posibilidades de la educación básica*. Memorias del seminario de análisis sobre política educativa Nacional. Tomo I. México: SNTE

Young, P. Y Tyre, C. (1992). *¿Dislexia o analfabetismo? El derecho de todos a leer*. México: Limusa

# ANEXOS

## ANEXO 1.

### CRITERIOS PARA LA CALIFICACIÓN DE REDACCIÓN DEL INVENTARIO DE EJECUCIÓN ACADÉMICA (IDEA)

En la subprueba de redacción del inventario, se califican los aspectos de expresión y mecánicos. Así como los errores de regle y específicos. A continuación se especifican los criterios para otorgar puntos a cada uno de los elementos mencionados (para más detalles y ejemplos, consultar Macotela y cols., 2003).

#### ❖ ASPECTOS DE EXPRESIÓN.

##### - IDEAS Y ORGANIZACIÓN.

**Coherencia.** Los cuentos que redactan los niños pueden reflejar diferentes niveles de elaboración de las ideas contenidas. El principal elemento a considerar aquí es la secuencia lógica entre estas ideas. Otorgue los puntos de acuerdo con los siguientes criterios.

NIVEL DE COHERENCIA – CRITERIOS	PUNTOS
Las ideas no guardan relación lógica entre sí, o bien existe una sola idea no desarrollada.	1
Del total de las ideas presentes, solamente algunas están relacionadas lógicamente.	3
Todas las ideas presentes están lógicamente relacionadas.	5
<b>PUNTOS MÁXIMOS</b>	<b>5</b>

**Tipo de composición.** El texto que el niño escribió puede asumir un carácter descriptivo, o bien narrativo. En el primer caso, el niño se limita a describir la lámina correspondiente.

En el segundo, el niño claramente desarrolla un cuento referente a dicha lámina, incluyendo personajes, acciones y eventos. Otorgue los puntos sobre esta base:

<b>Texto descriptivo</b>	
Describe todos los elementos relevantes.	= 3 puntos
Describe sólo algunos elementos relevantes.	= 2 puntos
Describe sólo elementos secundarios.	= 1 punto
<b>Texto narrativo</b>	
Relaciona personajes, acciones, lugar y tiempo.	= 6 puntos
Relaciona al menos tres de los anteriores.	= 5 puntos
Relaciona al menos dos de los anteriores	= 4 puntos
<b>PUNTOS MÁXIMOS</b>	<b>6</b>

## - SINÁCTICOS

Se refiere a la variedad de patrones de oraciones empleadas para estructurar el texto que va desde las oraciones simples, del tipo sujeto-verbo (S-V) a las más complejas, del tipo sujeto-verbo complemento (S-V-C). El IDEA considera cuatro niveles sintácticos cuyas características y ejemplos se ofrecen a continuación.

Nivel 1. Las oraciones que el niño escribe muestran la repetición de un patrón simple. Por ejemplo: “Me gusta mi gato-me gusta mi perro”. “La niña corre-el niño corre”.

Nivel 2. El niño utiliza diferentes patrones de oraciones simples. “Mi mamá baila-ella es bonita-me quiere”.

Nivel 3. las oraciones incorporan adverbios o gerundios en las oraciones simples, o bien éstas se enlazan a través del uso de conectores del tipo “y”. Por ejemplo, “Mi papá trabaja y mi mamá estudia mucho”.

Nivel 4. El niño emplea oraciones subordinadas. Por ejemplo, “Mientras el perro estaba durmiendo, el gato se comió el queso”.

A cada nivel sintáctico le corresponde una puntuación diferente de acuerdo con el siguiente cuadro.

<b>NIVEL SINTÁCTICO</b>	<b>PUNTOS</b>
Repetición de patrón simple.	2
Diferentes patrones de oraciones simples.	4
Uso de adverbios, gerundios y o conectores	6
Uso de oraciones subordinadas	8
<b>PUNTOS MÁXIMOS</b>	<b>8</b>

Para otorgar los puntos por Nivel Sintáctico, lea el escrito completo y determine en qué nivel sintáctico se presenta **la mayoría** de las oraciones que el niño escribió.

Si la mayoría de las oraciones se encuentran en el **Nivel 1**, otorgue 2 puntos.

Si la mayoría se encuentran en el **Nivel 2**, otorgue 4 puntos.

Si la mayor parte de las oraciones corresponden al **Nivel 3**, otorgue 6 puntos.

Si la mayor parte resulta acorde al **Nivel 4**, otorgue 8 puntos.

**Cuando exista una proporción de oraciones igual para dos niveles distintos, asigne los puntos correspondientes al nivel más alto.**

#### - EXTENSIÓN

La extensión es un indicador de la fluidez con la que el niño escribe. Congruentes con el carácter de escrutinio que caracteriza al IDEA, se contabiliza el número de oraciones que el niño escribió y se otorgarán los puntos de acuerdo con el siguiente cuadro.

<b>TERCER GRADO</b>
Hasta 6 oraciones = 2 puntos
Siete o más oraciones = 4 puntos
<b>PUNTOS MÁXIMOS = 4</b>

Si el niño obtiene un número notablemente mayor al especificado para la obtención de los 4 puntos máximos, anótelos como parte de las observaciones del protocolo.

**Otros elementos de expresión a evaluar son los de ideas y organización, correspondientes al contenido y vocabulario, retomados también del IDEA (Macotela, Bermudez y Castañeda, 1996).**

**Contenido.** El niño obtiene un máximo de 8 puntos, si el cuento que redactó presenta:

<b>Idea central:</b> El cuento gira alrededor de un eje identificable.	5ptos.
<b>Inicio:</b> El cuento principia situando personajes, lugares o tiempo	1 pto.
<b>Desarrollo:</b> El cuento retoma los aspectos situados al inicio y les da continuidad a partir de acciones, caracterización de personajes o de situaciones.	1 pto.
<b>Final:</b> El cuento presenta un cierre identificable relacionando los aspectos del inicio y desarrollo.	1 pto.

#### - VOCABULARIO

Se califica contando el número de palabras que el niño utiliza. No contará en la cuantificación palabras repetidas o derivadas. Por ejemplo, si el niño utiliza artículos (el, unos, etc.) solo se contará el primer artículo utilizado, pero no contarán ni los plurales ni los cambios de género.



## ❖ ASPECTOS MECÁNICOS

### - LEGIBILIDAD

También conocida como caligrafía. El producto que presenta el niño debe permitir la lectura fluida del cuento, es decir que no se requiera descifrar la caligrafía. Si el producto es legible, se otorga el punto correspondiente y se procede a analizar los elementos restantes. **Si la escritura resulta indescifrable, suspenda el análisis del escrito, anótelos como observaciones en el protocolo y deje en blanco la calificación de REDACCIÓN.**

Texto legible = 1 punto.

Texto ilegible = No se asignan puntos a la categoría de Redacción.

### - CONVENCIONALES

Este elemento toma en cuenta el uso funcional de reglas que se aplican al texto escrito. Aquí se considera la ortografía, la puntuación, y el uso apropiado de mayúsculas. Para propósitos de escrutinio, se analiza si el niño al menos intenta incluir estos aspectos en el texto que escribe. Al calificar este elemento tome en cuenta los criterios siguientes:

CRITERIOS	PUNTOS
El texto está libre de errores ortográficos.	1
Al menos al final de las oraciones, el niño emplea puntos.	1
En todas las oportunidades para emplear mayúsculas, el niño lo hace correctamente.	1
<b>PUNTOS MÁXIMOS</b>	<b>3</b>

El aspecto mecánico de la expresión escrita fue dividido en errores de regla y errores específicos.

**Errores de regla.**

1. Sustitución ortográfica ( SO)
2. Omisión ortográfica (OO)
3. Omisión de acentos (OA)
4. Omisión de signos de puntuación (OSP)
5. Sustitución de mayúsculas por minúsculas y viceversa (SMm)
6. Separación incorrecta de sílabas (SIS)

**Errores específicos.**

1. Adición (A)
2. Transposición (T)
3. Omisión (O)
4. Sustitución (S)
5. Inversión (I)
6. unión (U)

**La calificación para la tarea de REDACCIÓN se realiza con base a los criterios expuestos. Para el análisis de errores de regla y específicos, se procederá a cuantificar y a consignar en los cuadros de concentración de errores expuestos más adelante (ANEXO 4 Y 5).**

## ANEXO 2

IMAGEN TOMADA DEL (IDEA, 2003)



### ANEXO 3

I. D. E. A.  
Macotella, S., Bermúdez., y Castañeda, I.

#### PROTOCOLO DE REGISTRO

(Tercer Grado)

ESCUELA: \_\_\_\_\_

NOMBRE: \_\_\_\_\_

TIPO DE ESCUELA: Pública ( ) Privada ( )

FECHA: \_\_\_\_\_

ESCRITURA (Redacción)	HORA INICIO	HORA TERMINO	TIEMPO TOTAL

(#RC) (%RC)

**REDACCIÓN A PARTIR DE UN DIBUJO (27) ( ) ( )**

*Puntos*

Coherencia	(5)	_____
Tipo de composición	(21)	_____
Sintaxis	(8)	_____
Extensión	(4)	_____
Legibilidad	(1)	_____
Convencionales	(3)	_____

OBSERVACIONES: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Otros aspectos a evaluar: Contenido (8) \_\_\_\_\_  
Vocabulario (nº de palabras) \_\_\_\_\_

## ANEXO 4

### CUADROS DE CONCENTRACIÓN DE ERRORES: TERCER GRADO

(Para la definición de errores véase capítulo 1)

ESCRITURA  
Errores de Regla u  
Ortográficos

ERR	RED	TOT
SO		
OO		
OA		
OSP		
SMn		
SIS		
TOT		

ESCRITURA  
Errores Específicos o  
Discriminativos

ERR	RED	TOT
A		
T		
O		
S		
I		
U		
TOT		

## ANEXO 5

### HOJA DE INTEGRACIÓN DE DATOS

REACTIVOS	P. MX	# RC	% RC
Coherencia	6		
Tipo de composición	4		
Sintácticos	8		
Extensión	4		
Legibilidad	1		
Convencionales	6		
<b>SUB-TOTAL</b>	<b>27</b>		

**TOTAL ABSOLUTO ( 27 ) = # RC= \_\_\_\_\_ % RC = \_\_\_\_\_**

Contenido	8
vocabulario	n° de palabras

### FRECUENCIA DE ERRORES

REGLA U ORT.	SO	OO	OA	OSP	SMm	SIS	TOT
REDACC.							
TOTAL							

ESPECIF O DISCRIM.-	A	T	O	S	I	U	TOT
REDACC.							
TOTAL							

## ANEXO 6

### “EVALUACIÓN DE TEXTOS”

#### TAREA DE REDACCIÓN CON IMAGEN

##### Instrucción:

Observa el siguiente dibujo



Se le pide al niño que escriba una historia sobre esta imagen. Para hacer puede utilizar las siguientes hojas. Aclararle que puede borrar y corregir el texto todas las veces que lo necesite.

Cuando termine, pedirle que lo revise y si ya está listo entregarlo.

## ANEXO 7

### REGISTRO DE OBSERVACIONES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL.

Nombre de la escuela: \_\_\_\_\_

Tipo de escuela:      Pública ( ) Privada ( )

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_

Fecha de aplicación: \_\_\_\_\_

#### **INSTRUCCIONES:**

De forma individual, se le dan las indicaciones necesarias al niño con base a la imagen diferente (ANEXO 7), se le pide que comience. Entonces el instructor observará el comportamiento del niño, teniendo especial cuidado en las acciones que pueda indicar el uso de alguna estrategia y se procederá a su registro marcando con una **X** en el espacio correspondiente, si se presentasen dos o más comportamientos, éstos se registran.

En aquellos casos en los que el comportamiento manifestado no aparezca en las opciones de respuesta preestablecidas, se deberá describir brevemente el comportamiento en el espacio designado para otro.



## PLANIFICACIÓN

1. Una vez que el alumno tuvo la imagen frente a él, ¿Qué fue lo primero que hizo?

COMPORTAMIENTO	SE PRESENTA
Observó la imagen	
Comienza a contar lo que sabe del dibujo	
De modo inmediato, comienza a escribir	
Selecciona y organiza un conjunto de ideas o datos por sus conocimientos previos	
Busca información consultando bases externas u otros medios	
Establece metas relativas al contenido ¿Qué decir? y a la forma ¿Qué hacer?	
Da estructura al producto escrito ajustándolo a las necesidades del lector	
Organiza el escrito y piensa en un tema que persigue	

**OTROS:**

---

---

---

## TRADUCCIÓN

2. Al empezar a escribir el cuento ¿Qué fue lo que hizo?

COMPORTAMIENTO	SE PRESENTA
No hay planificación	
Comienza a poner en el texto ideas y pensamientos	
Da estructura y coherencia al texto	
Hay organización en estructuras textuales (incluye elementos, ordena y jerarquiza)	
Atiende aspectos mecánicos (ortografía, vocabulario y caligrafía)	
Tiene automatizados aspectos mecánicos de la escritura	

## REVISIÓN

3. Una vez que terminó de escribir la historia, ¿Qué fue lo que el alumno realizó?

COMPORTAMIENTO	SE PRESENTA
Comenzó a leer todo el texto	
Leyó solo una parte del texto	
Modifica cambios ortográficos o de puntuación	
Añade palabras o frases, o cambia palabras	
Corrige errores y problemas detectables	
Incorpora o suprime partes del texto	
Reescribe el texto	

## ANEXO 8

### GUÍA DE PREGUNTAS PARA EVALUAR EL USO DE ESTRATEGIAS DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA.

#### UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Nombre de la escuela: \_\_\_\_\_

Nombre del alumno: \_\_\_\_\_

Tipo de escuela: Pública ( ) Privada ( )

Fecha de aplicación: \_\_\_\_\_

#### **Instrucciones.**

Una vez que el alumno terminó de escribir la historia, y se realizó el registro de observación, el instructor comenzará la guía de preguntas realizando pregunta por pregunta, siempre tratando de indagar más sobre el proceso que acaba de realizar el alumno.

A cada pregunta correcta se le otorga un punto.

## Preguntas que sirvieron de guía en la entrevista

### Planificación

1. ¿Qué fue lo primero que hiciste al tener la imagen frente a ti?

---

---

\_\_\_\_\_ Punto

### Producción

2. ¿Qué hiciste al empezar a escribir la historia?

---

---

\_\_\_\_\_ Punto

### Revisión

3. ¿Qué pensaste cuando terminaste de escribir la historia?

---

---

\_\_\_\_\_ Punto

4. ¿Cómo se te ocurrió poner los personajes, lugares, acciones, etc.?

---

---

\_\_\_\_\_ Punto

5. Si pudieras mejorar tu historia ¿Qué le cambiarías?

---

---

\_\_\_\_\_ Punto

6. ¿Qué crees que se debe enseñar para escribir una historia?

---

---

\_\_\_\_\_ Punto

7. ¿Qué pasos debes seguir al escribir una historia?

---

---

\_\_\_\_\_ Punto

8. ¿Qué no debe hacer o tener cuidado de no hacer cuando escriben una historia?

---

---

\_\_\_\_\_ Punto

9. ¿En que te fijas al revisar una historia?

---

---

\_\_\_\_\_ Punto

10. ¿Cómo crees que se debe calificar una historia?

---

---

\_\_\_\_\_ Punto

11. ¿Crees que es importante? ¿Por qué?

---

---

\_\_\_\_\_ Punto

## ANEXO 9

Nombre: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_

### CRITERIOS DE PUNTUACIÓN PARA ESTRATEGIAS

<b>P L A N I F I C A C I O N</b>	Se puede observar en 3 subprocesos: 1. Establecer metas u objetivos, toma en cuenta a la audiencia y a la que va dirigido el escrito. 2. Generación de ideas, en donde se busca información en la memoria o por otros medios escogidos. 3. La organización o dar estructura al producto escrito, haciendo que se ajuste a los requisitos literarios y necesidades del lector				
	<b>ELEMENTO</b>	<b>CRITERIOS A EVALUAR</b>	<b>OBSERVADO</b>	<b>RESPUESTA</b>	<b>PUNTAJE</b>
	Observa la imagen	Solo al principio			
		Cada vez que escribe			
		Por mucho tiempo			
					T=
	Comienza a contar lo que sabe	El niño comienza a platicar o describir la imagen			
					T=
	Inmediatamente escribe la historia	Ignora la imagen			
					T=
	Selecciona y organiza ideas por conocimientos previos.	Veía la imagen			
		Imaginé			
		Posición de los personajes			
		Lugar			
		Relacionando con experiencias			
				T=	
Busca información consultando bases externas	Apoyándose de otras imágenes en el lugar de la aplicación				
				T=	
Establece metas	Imaginé, pensé				
	Iba a ser fácil o difícil				
	Se me ocurrió poner...				
				T=	
Da estructura al producto escrito y a las necesidades del lector	Que esté bien hecha la historia				
	Que se entienda lo que escribí				
	Que le gustara a quien lo leyera				
				T=	
Organiza el escrito y persigue un tema	Presenta: Inicio, Des., Final				
	Decide el orden de personajes				
	El título es coherente con la hist.				
				T=	

TOTAL=

<b>T R A D U C C I Ó N</b>	Intervienen procesos: Grafomotores (Recuperación de patrones motores). Sintácticos (Orden de las palabras y frases, tipo de oraciones). Semánticos (Significado de las palabras). Textuales y contextuales (Que las frases estén conectadas en párrafos, con coherencia y estilo a la situación). Aspectos mecánicos (Puntuación, reglas ortográficas, margen, caligrafía, vocabulario).				
	<b>ELEMENTO</b>	<b>CRITERIOS A EVALUAR</b>	<b>OBSERVADO</b>	<b>RESPUESTA</b>	<b>PUNTAJE</b>
	No hay planificación	Escribe de inmediato			T=
	Comienza a poner ideas y pensamientos	Escribe algo c/relac. a la imagen			
		Me costo trabajo			
		Llegaron ideas al ver el dibujo			
		Imaginé, pensé			
		Inventé nombres			
		Puse título			
	Da estructura y coherencia al texto	Las frases u oraciones son completas y se entiende su sentido			
		Hay secuencia y relación entre ideas de acuerdo con el tema y la sucesión de hechos			
	Hay organización en estructuras textuales	Presenta título, idea, Diálogo			
		Principio, nudo, desenlace			
Atiende aspectos mecánicos	Borra al escribir y corrige				
	Ortografía				
	Limpieza (legible)				
	Puntuación				T=
Automatiza aspectos mecánicos	Letra				
	Sin errores ortog., y puntuación adecuada				
	Ortografía				
	Limpieza				T=
	Puntuación				
	Letra				
				T=	

**TOTAL=**

REVISIÓN				
Aquello que se pueda mejorar.				
Implica evaluaciones y revisiones en donde el niño puede agregar, quitar o cambiar aquellas partes del texto que pueden ser mejoradas.				
ELEMENTO	CRITERIOS A EVALUAR	OBSERVADO	RESPUESTA	PUNTAJE
Comienza a leer el texto	Revisión por líneas			
	Solo una parte del texto			
	Revisión total			T=
Modifica ortografía o puntuación	Ortografía			
	Puntuación			
	Acentuación			
	Caligrafía			
				T=
Añade palabras, frases o cambia palabras	Añade palabras			
	Añade frases			
	Cambia palabras			
				T=
Corrige errores y problemas detectables	Cuando es evidente			
				T=
Incorpora, suprime o reescribe el texto	Incorpora partes al texto			
	Suprime partes del texto			
	Reescribe el texto			
				T=
Qué califica (proceso)	Ortografía			
	Caligrafía			
	Puntuación			
	Que se entienda			
	Acentuación			
	Redacción			
				T=
Importancia (externo)	Para mejorar la escritura			
	Para revisar ortografía			
	Para dar sentido a la audiencia			
				T=
<b>TOTAL=</b>				

NOTA: La parte sombreada indica que ciertos criterios no pudieron ser observados o respondidos por los alumnos.



## ANEXO 10

### CRITERIOS PARA EVALUAR LOS ASPECTOS ESTRATÉGICOS

En este instrumento, se califican las estrategias de planificación y revisión que emplean al escribir niños de tercer grado de educación primaria. A continuación se especifican los criterios para otorgar puntaje de 1 si emplea la estrategia ó 0 no empleada.

Para la planificación: establecimiento de metas, generación de ideas y organización. Y de la revisión, se evalúa si los niños hacen una “revisión” total, por líneas, por aspectos de expresión y mecánicos.

Cabe mencionar que algunos aspectos estratégicos pueden ser observados o respondidos por los niños.

#### PLANIFICACIÓN

Es cuando el niño busca información del tema y organiza un plan de escritura. Se puede observar en 3 subprocesos:

- Establecimiento de metas: se refiere al contenido ¿qué decir? Y a la forma ¿qué hacer?, en donde toma en cuenta a la audiencia a la que va dirigido su escrito.

Por ejemplo:

Observado = dificulta la evaluación de la estrategia.

Respuesta = cuando el niño dice:

- Que se entienda lo que escribí.
- Que guste a quien lo lea.

- Generación de ideas: en donde se busca información en la memoria por sus conocimientos previos y/o por otros medios sobre el tema escogido.

Por ejemplo:

Observado =

- Cuando el niño observa la imagen que se le proporcionó.
- Cuando se observa que el niño se apoya de otros medios.

Respuesta =

- Cuando responde imagine
- Se le ocurre
- Pensó
- Iba a ser fácil o difícil
- Poner personajes, lugares o acciones de acuerdo a sus conocimiento previos.

- Organización: en donde el escritor estructura la información dependiendo de sus conocimientos del lenguaje. Es decir, selecciona y ordena.

Por ejemplo:

Observado y respuesta =

- Hay secuencia y relación entre ideas de acuerdo al tema y sucesión de hechos.
- Título sea coherente
- Presentando un inicio, desarrollo y final.

## **REVISIÓN**

Implica evaluaciones y revisiones en donde el niño puede agregar, quitar o cambiar partes del texto que pueden ser mejoradas.

- Revisión total: se refiere a que una vez terminada la tarea se dé una lectura a todo el escrito y corrijan.

Por ejemplo:

Observado y respuesta =

- Cuando el niño haya terminado su escrito.
- Lea todo el texto y corrijan ortografía, puntuación, etc.

- Revisión por líneas: es cuando solamente se va releyendo y corrigiendo mientras continuaban realizando la tarea. Es decir, deteniéndose en algún momento a borrar o revisar.

Por ejemplo:

Observado y respuesta =

- Si el niño releyó solo una parte del escrito.
- Si corrigió mientras continuaba realizando la tarea

- Revisión de aspectos de expresión: hace referencia a revisar como se ordenan las ideas, es decir, que el escrito sea coherente.

Por ejemplo:

Observado y respuesta =

- Si el niño añade, quita palabras y/o frases de acuerdo a la redacción.

- Revisión de aspectos mecánicos: es cuando se hace una revisión en aquellos aspectos convencionales de la escritura.

Por ejemplo:

Observado y respuesta =

- Modifican cambios ortográficos y de puntuación
- Corrigen errores o problemas detectables, como por ejemplo la caligrafía.

## ANEXO 11

Escuela: \_\_\_\_\_ Público ( ) Privada ( )  
 Nombre: \_\_\_\_\_

### PROTOCOLO DE REGISTRO PARA LOS ASPECTOS DE ESTRATÉGIAS

PLANIFICACIÓN	PROCESO ESTRAT.	ELEMENTO	OBSERVADO	RESPUESTA	PUNTOS
	Establecimiento de metas	Da sentido a la audiencia relativas a la forma y al contenido			Te =
	Generación de ideas	Busca información en la memoria y/o por otros medios			Te =
	Organización	Estructura la información y organiza el escrito			Te =
			To =	Tr =	
			T abs =		

REVISIÓN	Revisión Total	Una vez terminada la tarea lee el escrito y corrige todo			Te =
	Revisión por Líneas	Releyendo y corrigiendo mientras continuaba realizando la tarea			Te =
	Revisión de Aspectos de Expresión	Se fijan que el escrito sea coherente y lógico añadiendo suprimiendo palabras y/o frases de acuerdo al escrito			Te =
	Revisión de Aspectos Mecánicos	Modifica cambios ortográficos o de puntuación caligráficos			Te =
				To =	Tr =
			T abs =		