



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA**



**PROCESO DE CONSTRUCCIÓN ORTOGRÁFICA EN NIÑOS Y NIÑAS DE
TERCER GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA
U. E. "LUISA DEL VALLE SILVA"**

(Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de magíster
en Lectura y Escritura)

Autora: Licda. Miligsa Y. Lugo N.

Tutora: Msc. Rosa María Tovar

Valencia, enero de 2013



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA**



**PROCESO DE CONSTRUCCIÓN ORTOGRÁFICA EN NIÑOS Y NIÑAS DE
TERCER GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA
U. E. "LUISA DEL VALLE SILVA"**

Autora: Miligsa Y. Lugo N.

**Trabajo presentado ante la Comisión de la
Maestría en Lectura y Escritura, como requisito
para optar al título de Magíster en Lectura y
Escritura**

Valencia, enero de 2013



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA**



AUTORIZACIÓN DE LA TUTORA

Yo, Rosa María Tovar Ochoa, titular de la cédula de identidad N° 10.232.911, en mi carácter de tutora del trabajo de Maestría titulado **PROCESO DE CONSTRUCCIÓN ORTOGRÁFICA EN NIÑOS Y NIÑAS DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA U. E. “LUISA DEL VALLE SILVA”**, presentado por la Licenciada Miligsa Yadira Lugo Narvas, para optar al título de Magíster en Lectura y Escritura, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe.

En Bárbula, a los nueve días del mes de enero del año dos mil trece.

Msc. Rosa María Tovar O.

C.I.: 10.232.911



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA**



AVAL DE LA TUTORA

Dando cumplimiento a lo establecido en el reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, quien suscribe Magíster Rosa María Tovar Ochoa, titular de la cédula de identidad N° 10.232.911, en mi carácter de tutora del trabajo de Maestría titulado **PROCESO DE CONSTRUCCIÓN ORTOGRÁFICA EN NIÑOS Y NIÑAS DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA U. E. “LUISA DEL VALLE SILVA”**, presentado por la ciudadana Miligsa Yadira Lugo Narvas, para optar al título de Magíster en Lectura y Escritura, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le designe.

Msc. Rosa María Tovar O.

C.I.: 10.232.911



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRIA EN LECTURA Y ESCRITURA



DIRECCIÓN DEL TRABAJO

Participante: Miligsa Yadira Lugo Narvas Cédula de Identidad: 7.121.816

Tutora: Rosa María Tovar Ochoa Cédula de Identidad: 10.232.911

Correo electrónico del participante: mililugo@hotmail.com

Título del trabajo: Proceso de construcción ortográfica en niños y niñas de tercer grado de Educación Básica de la U. E. "Luisa del Valle Silva"

SESIÓN	FECHA	HORA	ASUNTO TRATADO	OBSERVACIONES
01	28/01/09	5-7 pm	Planteamiento del problema	Revisión y mejora
02	06/02/09	6-8 pm	Objetivos de la investigación	Revisión y mejora
03	11/02/09	4-6 pm	Justificación	Revisión y mejora
04	18/02/09	5-7 pm	Revisión capítulo I	Revisión y mejora
05	30/02/09	3-6 pm	Antecedentes	Revisión
06	06/03/09	4-6 pm	Marco teórico	Revisión
07	16/03/09	5-6 pm	Marco teórico	Revisión
08	15/05/09	6-7 pm	Marco teórico	Revisión
09	29/05/09	6-7 pm	Marco metodológico	Revisión
10	23/07/09	5-6 pm	Revisión general del proyecto	Revisión
11	22/10/09	5-7 pm	Revisión general del proyecto	Revisión
12	4/11/09	6-7 pm	Revisión general del proyecto	Revisión
14	25/01/10	5-3 pm	Recolección de la información	Revisión
15	04/02/10	2-4 pm	Recolección de la información	Revisión
16	10/02/12	5-6 pm	Análisis e interpretación de los	Revisión y mejoras

			resultados	
17	15/02/12	5-6 pm	Análisis e interpretación de los resultados	Revisión y mejoras
18	15/03/12	5-6 pm	Conclusiones	Revisión y mejoras
19	15/04/12	5-7 pm	Redacción del informe final	Revisión y mejoras

Título definitivo: Proceso de construcción ortográfica en niños y niñas de tercer grado de Educación Básica de la U. E. “Luisa del Valle Silva”

Declaramos que las especificaciones anteriores representan el proceso de dirección del trabajo de la Maestría arriba mencionada.

Tutora

Msc. Rosa María Tovar O.

C.I.: 10.232.911

Participante

Licda. Miligsa Y. Lugo N.

C.I.: 7.121.816



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA**



VEREDICTO

Nosotros, miembros del jurado designado para la evaluación del trabajo de grado titulado **PROCESO DE CONSTRUCCIÓN ORTOGRÁFICA EN NIÑOS Y NIÑAS DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA DE LA U. E. “LUISA DEL VALLE SILVA”**, presentado por la licenciada Miligsa Yadira Lugo Narvas, titular de la cédula de identidad N° 7.121.816 para optar al título de Magíster en Lectura y Escritura, estimamos que el mismo reúne los requisitos para ser considerado _____.

Apellido y Nombre

Cédula de Identidad

Firma

Valencia, enero de 2013

DEDICATORIA

A todos y cada uno de los niños y niñas que asisten todos los días a un aula de clases en busca de situaciones que propicien la construcción del conocimiento, de manera divertida, original y donde ellos y ellas sean los protagonistas de su propio aprendizaje.

A mi hermosa familia: Eliezer, Leonardo y Elí, quienes representan el amor, unidad y esperanza.

A mis padres, por el ejemplo de fortaleza y esperanza que debemos tener ante cualquier situación.

AGRADECIMIENTOS

....A Dios todopoderoso, por la creación, por la oportunidad de existir y poder dejar una huella importante en el ámbito educativo.

A Eliezer, por el amor, la paciencia y el apoyo que siempre me ha brindado en todos los momentos de mi vida.

A Rosa María Tovar, quien ha sido a lo largo de todo este tiempo amiga, comadre, maestra y tutora de este gran proyecto.

A la U.E. “Luisa del Valle Silva”, a quien debo mis años de experiencia laboral y la construcción de muchos saberes, y al excelente equipo que allí labora de quien he recibido apoyo incondicional.

A los niños y niñas, quienes participaron en el estudio, porque gracias a ellos y ellas se pudo concretar satisfactoriamente.



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA**



**Proceso de construcción ortográfica en niños y niñas de tercer grado
de Educación Básica de la U. E. “Luisa del Valle Silva”**
(Línea de investigación: producción de textos escritos)

Autora: Licda. Miligsa Y. Lugo
Tutora: Msc. Rosa María Tovar
Fecha: enero, 2013

RESUMEN

En el proceso de construcción de la lengua escrita intervienen agentes internos y externos que ejercen el rol de entes mediadores; y es el propio individuo, en su actividad permanente, quien selecciona lo que se adapte a sus intereses y necesidades para reconstruirlo como lo hace con cualquier objeto de conocimiento. De manera que aprender a leer y a escribir es para el niño y la niña un aprendizaje que construye como cualquier otro, aportando sus propias reflexiones acerca del proceso y utilizando la información que le ofrece el entorno que le rodea. La ortografía no escapa de este proceso constructivo, no obstante, en la escuela se le ha convertido en un mito dentro del aprendizaje de la escritura. Comprender este hecho puede contribuir a mejorar las prácticas educativas en torno a la ortografía, por ello a través de este trabajo se buscó describir el proceso de construcción ortográfica en niños y niñas de tercer grado de Educación Básica de la U. E. “Luisa del Valle Silva”. Se realizó a través de una investigación cualitativa, caracterizada por ser de tipo descriptivo y de campo; el diseño se orientó hacia una perspectiva etnográfica, con el objetivo de crear una imagen realista del proceso seguido por el grupo estudiado. La información se recolectó a través de la observación participante, la entrevista no estructurada y el análisis de documentos. El proceso se describió a través de la construcción de las siguientes categorías: La escritura y el rol de la mediación, Preocupación por la ortografía, Estrategias de aprendizaje utilizadas en la escritura, Reflexión sobre el proceso, Revisión del texto escrito, Función social de la lengua escrita.

Descriptores: Escritura, ortografía, educación básica

ÍNDICE

Dedicatoria.....	Viii
Agradecimiento.....	Ix
Resumen.....	X
CAPÍTULOS	
I. SITUACIÓN DE ESTUDIO.....	4
Objetivos de la Investigación.....	10
Justificación.....	10
II. MARCO REFERENCIAL.....	12
Antecedentes.....	12
Bases Teóricas.....	19
El proceso de construcción de la lengua escrita.....	19
El proceso de escritura.....	22
El proceso de la escritura en el aula.....	26
El proceso de construcción ortográfica.....	28
III. MARCO METODOLÓGICO.....	32
Naturaleza de la investigación.....	32
Tipo de investigación.....	33
Diseño de investigación.....	34
Unidades de estudio.....	38
Técnicas e instrumentos de recolección de la información....	39
Interpretación de la información.....	43
IV. ANÁLISIS Y CONTRASTACIÓN TEÓRICA.....	47
Fase I. Análisis de muestras de escritura.....	48
Fase II. Categorías emergentes.....	75
La escritura y el rol de la mediación.....	75
Preocupación por la ortografía.....	78
Estrategias de aprendizaje utilizadas en la escritura	82
Reflexión sobre el proceso.....	86
Revisión del texto escrito.....	89
Función social de la lengua escrita.....	93
CONCLUSIONES APROXIMATIVAS.....	97
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	107

Introducción

La escritura es un sistema de representación que el niño y la niña reconstruyen de forma espontánea a través de la mediación del ambiente en el que se desenvuelven, de manera que la enseñanza de la misma no se basa en el manejo de un código, sino que se inclina hacia el desarrollo de un sentido comunicativo en el que prevalece la certeza de que el uso adecuado de este sistema de representación permitirá la producción de textos escritos. En tal sentido, la escritura se conecta al hecho cultural y social, promulgando en el escritor importantes beneficios en torno a su desarrollo intelectual, social y afectivo.

Como sistema de representación, el aprendiz de la lengua escrita debe asumir la construcción de las reglas que lo rigen, para ir ampliando su conocimiento en un proceso constructivo de asimilación y acomodación. En este proceso el niño y la niña deben aprender a leer y escribir leyendo y escribiendo. Es a través de la propia práctica, de la interacción con el objeto de conocimiento y con la mediación del entorno como logra comprender el funcionamiento del sistema. En este sentido, se debe partir de la escritura para llegar a la codificación, y no como se ha concebido tradicionalmente, aprender un código para finalmente llegar a escribir.

La escritura es un proceso complejo que requiere constante atención y dedicación por parte de estudiantes y docentes. Partiendo de esto, la estrategia idónea para abordar el aprendizaje de la escritura en el aula es aquella que permita el desarrollo del pensamiento del niño y la niña, promoviendo situaciones en las que pueda construir el conocimiento y asumir su rol como escritor, consciente de que sus producciones pueden tener múltiples fines y destinatarios. Para ello, el niño y la niña deben plantearse hipótesis que confirman y rechazan, y el docente ha de ofrecerles suficientes herramientas que le permitan hacer uso de la escritura en un ambiente real, lo que concede paso al aprendizaje a partir de la interrelación del escritor con su entorno.

En este sentido, es fundamental orientar a los estudiantes que se están formando como escritores para que desarrollen estrategias que les permitan realizar producciones escritas tomando en cuenta los procesos mentales de la escritura: planificar, redactar y examinar. Así como también desarrollar estrategias de aprendizaje que propicien la evaluación y revisión de textos y consideren la duda ortográfica para la reflexión y solución del problema de la ortografía, desde una concepción constructivista. Llegando de esta forma a promover situaciones de contacto, exploración, reflexión y producción de textos que permitan a los participantes optimizar su aprendizaje aprovechando al máximo sus posibilidades.

Es por ello, que el objetivo primordial de esta investigación es la descripción del proceso de construcción ortográfica en los niños y niñas de tercer grado de Educación Básica de la U. E. "Luisa de Valle Silva", con la finalidad de dar respuestas a las siguientes preguntas: ¿Cómo es el proceso de construcción ortográfica de los niños y niñas de tercer grado de Educación Básica? ¿Qué hipótesis se plantean los niños y niñas para la construcción ortográfica? ¿Qué soluciones encuentran ante las dificultades que se le presentan durante el proceso de construcción ortográfica? ¿Cuáles son los problemas a los que se enfrentan cuando participan del proceso de la construcción ortográfica?

La presente investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo y está estructurado en cuatro capítulos: en el Capítulo I se describe la situación de estudio, seguida de los objetivos general y específicos enfocados a revelar a través de la descripción cómo es el proceso de construcción ortográfica en los niños y niñas de tercer grado de educación básica de la U.E. "Luisa del Valle Silva", y finalmente la justificación que, como su nombre lo indica, argumenta los aspectos por los cuales era importante llevar a cabo esta investigación.

Seguidamente, se presenta el Capítulo II el cual se encuentra estructurado por los antecedentes, estudios realizados anteriormente por otros investigadores que están relacionados con el tema, contexto o metodología diseñada para el desarrollo de la investigación. De igual forma, se presenta las bases teóricas que sustentan el trabajo.

En el Capítulo III se encuentra el marco metodológico en el que se desarrolla el paradigma interpretativo, tipo y diseño de la investigación, unidades de estudio, técnicas e instrumentos de recolección de la información e interpretación de la información. Es un capítulo fundamental en cuanto muestra el camino seguido por la investigadora para comprender el proceso de los niños y lograr las conclusiones aproximativas del estudio.

La contrastación teórica es presentada en el Capítulo IV en el que se hace referencia a la interpretación de la información, mostrándose las categorías encontradas y la relación teórica que de las mismas se pudo hacer. Finalmente, se presentan las conclusiones, las cuales no son definitivas sino aproximativas en cuanto que la construcción ortográfica es un camino que no termina y que va evolucionando en el usuario de la lengua escrita.

Este trabajo sirve de aporte para la comprensión de la escritura como proceso, mostrando los avances en niños y niñas hacia su desarrollo como usuarios efectivos del sistema de escritura. Su aporte se suma al que muchos otros investigadores han logrado en beneficio de comprender y promover de forma adecuada la producción escrita de noveles escritores.

CAPÍTULO I

SITUACIÓN DE ESTUDIO

El aprendizaje es un proceso continuo y espontáneo en el que el individuo construye su propio conocimiento de forma natural. En este proceso intervienen agentes internos y externos que ejercen el rol de entes mediadores; no obstante, es el propio individuo, en su actividad permanente, quien selecciona lo que se adapte a sus intereses y necesidades para reconstruirlo como lo hace con cualquier objeto de conocimiento. De manera que aprender a leer y a escribir es para el niño y la niña un aprendizaje que construye como cualquier otro, aportando sus propias reflexiones acerca del proceso y utilizando la información que le ofrece el entorno que le rodea.

Las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1996) revelaron que la escritura es concebida por el niño y la niña como un sistema de representación y, por lo tanto, los problemas que se plantean con respecto a la escritura son problemas perceptuales y no perceptivos motrices. En relación con esto, las autoras (op.cit.) señalan que:

...de manera parecida a cuando aprendieron a hablar, cuando los niños aprenden a leer y a escribir no hacen todo perfecto de inmediato: omiten letras, sustituyen letras, hacen permutaciones y muchas otras cosas, y generalmente decimos que no saben leer ni escribir. Sin embargo, cuando analizamos más detenidamente lo que hacen, descubrimos que están queriendo decir algo por escrito y, por lo tanto, es posible tratar de entenderlos. Y así como hay formas para ir adquiriendo el lenguaje, hay ciertas formas de escribir que ciertos niños presentan en algún momento de su desarrollo y por extrañas que nos parezcan, nos revelan la forma de organización del conocimiento que ellos van adquiriendo sobre la lengua escrita (s/p).

De esta manera, se plantea que para adquirir conocimientos acerca del sistema de escritura, los niños y niñas proceden de modo similar a como lo hacen con otros dominios del conocimiento. En este sentido, las investigadoras, antes

mencionadas, han contribuido en forma determinante en la manera de concebir la lectura y la escritura, su aprendizaje y su desarrollo dentro del enfoque constructivista.

En sus estudios, Ferreiro y Teberosky (1996) muestran cómo procede el niño y la niña en la adquisición de la lengua escrita, descubriendo los diferentes momentos de la construcción de este objeto de conocimiento desde un nivel presilábico, silábico, silábico alfabético hasta llegar al nivel alfabético, pasando por diferentes fases dentro de estos niveles. En este proceso, el niño y la niña dan cuenta de las variadas construcciones que llevan a cabo para lograr sus conceptualizaciones en torno al sistema de escritura. A lo largo de este proceso, la interacción con la escritura, presente en el medio social, les provee a los niños y niñas no solo información acerca del sistema de escritura sino también sobre el uso del texto escrito y sobre los rasgos que lo caracterizan. Los niños y niñas asimilan la información suministrada por el medio otorgándole significado y continúan accionando sobre la escritura para comprender sus propiedades y poner a prueba sus hipótesis.

Por ello, uno de los aspectos más importantes a considerar cuando se promueve el aprendizaje de la lengua escrita, según Ferreiro et.al. (1998), es el conocimiento que tienen los niños y niñas acerca de la lectura y la escritura mucho antes de llegar a la escuela, especialmente si provienen de hogares en los que la lengua escrita es utilizada permanentemente por los miembros del grupo familiar. En tal sentido, Reyes (2007:54) expresa que:

...los novedosos hitos en el desarrollo que están implícitos en hechos aparentemente tan sencillos como el de aprender a sentarse ocultan una revolución cultural. Esa postura exclusiva de la especie, le permite al bebé usar diversas herramientas e instrumentos: cucharas para compartir una mesa con otros, juguetes para explorar el funcionamiento de los artefactos y libros que se despliegan frente a sus ojos, con las primeras representaciones del mundo. La escena de un bebé de ocho o nueve meses que pasa las páginas de un libro, con sus manos regordetas y aún torpes, mientras los movimientos de sus ojos

siguen las ilustraciones y su garganta emite sonidos “como si leyera”, parece demostrarnos que la expedición humana por la cultura renace con cada individuo y que tiene lugar mediante esa conjunción de conquista en todo los ámbitos del desarrollo que ocurren en estos años. Se trata de hechos culturales, “enseñados” por los miembros mayores de la especie a los recién llegados, que trascienden las meras destrezas motrices o posturales, pero que, sin lugar a duda, se apoyan en ellas.

Desde la concepción constructivista, el acto de escribir es entendido como un proceso que requiere la participación activa del escritor o escritora quien debe aplicar complejas operaciones mentales. Sin embargo, no son pocos los problemas que se le plantean al niño y a la niña al escribir: cómo empezar, qué marcas poner sobre el papel, cómo organizar esas marcas en la hoja, qué eventos relatar, qué describir, cómo organizar ese contenido dándole una estructura temporal y causal, cómo expresarlo lingüísticamente. Esto refleja los diversos aspectos del sistema de escritura sobre los cuales los niños y niñas reflexionan y que se convierten en problemas ante los cuales ponen en juego sus conocimientos en el momento de escribir un texto. Aquí se ratifica el hecho de que el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre agentes internos y externos. Por otra parte, Reyes (2007:101) citando a Vygostky, señala que:

“... el lenguaje escrito es la forma más elaborada del lenguaje” y que incluso “su desarrollo mínimo requiere un alto nivel de abstracción”. Según este autor, el lenguaje escrito, como “habla en pensamiento e imagen solamente, a las que le faltan las cualidades musicales, expresivas y de entonación del lenguaje oral” plantea un sinnúmero de desafíos. El hecho de representar la imagen sonora en los signos escritos implica lo que Vygostky denomina un segundo nivel de simbolización. Este nuevo “lenguaje sin interlocutor” que se dirige “a una persona ausente o imaginaria o a nadie en particular” enfrenta al niño a una situación nueva y extraña, pues no solo lo obliga a proporcionar unas coordenadas comunes para ese otro invisible, sino que demanda la

incorporación progresiva de convenciones ortográficas y signos de puntuación que reemplazan la pausa y las inflexiones naturales del lenguaje oral e implican un proceso de aprendizaje consciente y una planeación mental deliberada. “la planificación es importante en el lenguaje escrito aun cuando no confeccionemos un borrador” dice Vygostky, y “esa diferencia entre el borrador y la copia final refleja nuestro proceso mental”.

Cassany (1997), por su parte, señala que el proceso de escribir se compone de tres procesos mentales de escritura: planificar, redactar y examinar. Además, tiene un mecanismo de control, el monitor, que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento actúa cada uno. El primero es el de planificar, en el cual los escritores se forman una representación mental de las informaciones que contendrá el texto. La elaboración de esta representación contiene tres subprocesos: generar ideas, organizarlas y formular objetivos. El segundo es el de redactar, en este proceso el escritor transforma las ideas que tiene en lenguaje visible y comprensible para el lector. Expresa, traduce y transforma las representaciones abstractas en una sola secuencia lineal de lenguaje escrito.

Finalmente, el proceso de examinar es donde los autores deciden conscientemente releer todo lo que han planificado y escrito anteriormente. Por lo tanto, no solo se examinan las ideas y las frases que se han redactado, sino también todos los planes y objetivos que se han elaborado mentalmente. Este proceso se compone de dos subprocesos: la evaluación y la revisión. En el primero, el autor valora lo que ha hecho. En el segundo, el autor modifica algunos aspectos del texto escrito o de los planes.

En la Unidad Educativa “Luisa de Valle Silva” se trabaja con el enfoque constructivista, en cuanto a la adquisición de la lengua escrita, en el que se parte de la idea de que el niño y la niña reconstruyen la lengua escrita de manera similar a como lo hacen con otros dominios del conocimiento. Cuando los niños y las niñas comienzan a leer y escribir casi sin darse cuenta podría relacionarse con lo que Vygostky (citado en Reyes, 2007:115) denomina la “zona de desarrollo próximo”. Según el autor, esta zona que estaría situada un poco más allá del nivel real de

desarrollo, es decir, por encima de la capacidad que tiene un aprendiz para resolver independientemente un problema, apunta a un nivel de desarrollo potencial, determinado por la capacidad de resolver ese problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Gran parte de los aprendizajes de los niños y niñas se explican por esa tensión entre lo que pueden hacer solos y lo que logran hacer junto a otros compañeros, niños o adultos más experimentados que son fuente de admiración. En el caso de un niño o niña que “juega a leer” los problemas que va resolviendo, y que son en síntesis los que resuelve cualquier lector, no representan dificultades insalvables sino retos apasionantes situados en esa zona, “un poquito más allá”, hacia donde lo impulsa un libro favorito. Todo eso que el niño y la niña experimentan en el ámbito del lenguaje oral le ofrecerá el contexto para acercarse al sistema de escritura y él o ella acuden a esa reserva de conocimientos para responder a los nuevos desafíos.

A través de este abordaje se ha podido observar cómo los niños y niñas, de tercer grado de Educación Básica, han desarrollado competencias en cuanto a la producción de textos escritos. A pesar de esto, una vez que se apropian del sistema alfabético, se les siguen presentando algunas dificultades, las cuales se reflejan cuando los mismos niños y niñas solicitan información relacionada con la ortografía de las palabras, y realizan preguntas tales como: “¿va con ‘ve corta’ o ‘be larga?’” .

En relación con lo antes planteado, es importante señalar que los niños y las niñas cometen faltas o violan el sistema ortográfico y no el sistema gráfico. Gak (citado en Ferreiro, et. al., 1998) define los sistemas ortográficos como las reglas que determinan el empleo de las letras según las circunstancias, y el sistema gráfico como los medios de los que dispone una lengua para expresar los sonidos. En tal sentido, las posibilidades de elección entre grafías diferentes para expresar un mismo sonido están determinadas por el sistema gráfico, pero los casos en que una determinada grafía se impone, impidiendo la ocurrencia de otras igualmente posibles, es del dominio ortográfico.

Hasta este momento, los problemas sobre los que los niños y niñas pueden reflexionar tienen relación con reconstruir el principio del sistema de escritura. Una

vez alcanzado el nivel alfabético, aparece la consciencia ortográfica, definida por Kaufman (2008) como el momento en el cual el niño y la niña descubren que para un mismo sonido puede haber dos letras diferentes. Es entonces, cuando la ortografía comienza a convertirse en un problema para ellos y ellas y surge la preocupación de la docente en cuanto a la didáctica adecuada para potenciar su proceso. En tal sentido, el propósito de esta investigación se orientó hacia la descripción del proceso de construcción ortográfica seguido por los niños y niñas, tomando en cuenta los conocimientos que poseen, las hipótesis que se plantean, los problemas a los que se enfrentan y la forma en que intentan solucionarlos.

En este sentido, surgen preguntas tales como: ¿Cómo es el proceso de construcción ortográfica de los niños y niñas de tercer grado de Educación Básica? ¿Qué hipótesis se plantean los niños y niñas para la construcción ortográfica? ¿Qué soluciones encuentran ante las dificultades que se le presentan durante el proceso de construcción ortográfica? ¿Cuáles son los problemas a los que se enfrentan cuando participan del proceso de la construcción ortográfica? La comprensión de este proceso ofrecerá información fundamental para el diseño de propuestas de trabajo didácticamente apropiadas para potenciar la formación de los niños y niñas como escritores y escritoras.

Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Describir el proceso de construcción ortográfica de los niños y niñas de tercer grado de Educación Básica, de la Unidad Educativa “Luisa del Valle Silva”.

Objetivos Específicos

Indagar acerca de las hipótesis que se plantean los niños y niñas de tercer grado de Educación Básica en relación con la ortografía.

Identificar los problemas a los que se enfrentan los niños y niñas y las soluciones que encuentran ante las dudas ortográficas.

Contrastar los procesos observados con la teoría establecida en relación con la construcción ortográfica.

Justificación

La escritura es un proceso complejo que requiere constante atención y dedicación por parte de estudiantes y docentes. En este sentido, es fundamental orientar a los estudiantes que se están formando como escritores para que desarrollen estrategias que les permitan realizar producciones escritas tomando en cuenta los procesos mentales de la escritura: planificar, redactar y examinar. Así como también desarrollar estrategias de aprendizaje que propicien la evaluación y revisión de textos y consideren la duda ortográfica para la reflexión y solución del problema de la ortografía, desde una concepción constructivista. Promoviendo situaciones de contacto, exploración, reflexión y producción de textos que permitan

a los participantes optimizar su aprendizaje aprovechando al máximo sus posibilidades.

Indagar en el proceso de construcción ortográfica en el niño y la niña constituye un aporte importante para los diferentes ámbitos involucrados en la acción educativa. Desde el punto de vista lingüístico, el estudio favorecerá la reflexión acerca de la lengua escrita, lo que le permite al escritor tomar conciencia de las características de los textos, los criterios grafofónicos: relación sonido-letra, ortografía, acentuación, uso de mayúsculas y minúsculas, separación de las palabras, entre otros aspectos.

Desde el punto de vista educativo, conocer cómo es el proceso de construcción ortográfica de los estudiantes ofrecerá información útil a los docentes que les permitirá orientar el proceso de producción y revisión de los textos en sus estudiantes, considerando que la ortografía es uno de los aspectos sobre los que es necesario intervenir promoviendo la seguridad y la autonomía del escritor.

Ahora bien, el uso social de la lengua escrita en el proceso de formación de productores de textos, de acuerdo con el Currículo Básico Nacional (ME, 1997), atiende al objetivo de desarrollar la capacidad comunicativo-funcional del lenguaje del estudiante mediante tres dimensiones fundamentales, que son: comunicación, comprensión y producción. Se busca afianzar las competencias básicas y propone, "...ahondar en las estrategias de comprensión y producción de textos escritos" (p.95).

En tal sentido, describir el proceso de construcción ortográfica, desde el punto de vista constructivista, aportará elementos relevantes para actualizar y orientar la práctica pedagógica de los docentes en el área de la escritura y potenciar en los niños y niñas su formación como usuarios competentes de la lengua escrita.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

Antecedentes

A continuación se presentan algunos trabajos de investigación realizados por otros investigadores relacionados contextualmente, en forma metodológica o con la temática a desarrollar en este estudio que aportaron información importante que contribuyó positivamente con el desarrollo del mismo.

Tovar, et.al. (2002) llevaron a cabo una investigación titulada: *Mira cómo aprendemos a revisar nuestros textos: un estudio con niños de Primer Grado de Educación Básica*. La misma estuvo enmarcada en un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y su propósito fue conocer el proceso seguido por un grupo de niños y niñas de Primer Grado, con edades comprendidas entre 6 y 7 años del Centro de Estimulación Integral de la Universidad de Carabobo, Valencia – Venezuela, para acercarse al proceso de revisión en la escritura.

Para llevar a cabo este estudio se consideró la producción espontánea de textos expositivos y narrativos hechos por los niños y niñas en situaciones reales de clase dirigidas al desarrollo de lectores y escritores autónomos. Se consideró que la primera revisión fuera hecha por los niños y niñas de forma individual, sin la intervención del docente, para conocer las modificaciones que, de manera espontánea, estos hacían durante la revisión. Las autoras buscaban conocer cómo los niños y niñas se enfrentaban al proceso de revisión de sus textos, qué problemas se encontraban durante este proceso, cómo resolvían estos problemas, cuáles hipótesis se planteaban frente a este objeto de conocimiento, qué tipo de revisión llevaban a cabo.

Este estudio arrojó los siguientes resultados: 1.- Ausencia de la revisión espontánea al inicio del proceso de investigación y desconocimiento de muchas de las convenciones ortográficas y gramaticales. 2.- Tendencia a iniciar el proceso con la revisión del texto de sus compañeros y no con el texto propio. 3.- Apertura a la revisión de los textos en parejas o en pequeños grupos como estrategia para

encontrar los aspectos a transformar en el texto. 4.- Las modificaciones realizadas por los niños y niñas estaban relacionadas con la sintaxis: transposición e inversión de grafías, con el léxico: repetición de palabras y progresivamente fueron incorporando las correcciones ortográficas, específicamente de sustitución de grafías con igualdad fonética: b y v; c, s y z; m y n. 5.- Los niños y niñas comenzaron a interesarse por la audiencia, cuidando la presentación y la inteligibilidad del texto.

Por otra parte, Tovar, et. al. (2005) realizaron otro trabajo titulado: *El arte de crear escribiendo: la producción textual en niños de la Primera Etapa de Educación Básica*. Investigación enmarcada en el enfoque cualitativo, de tipo descriptiva. El propósito de la misma era conocer el proceso seguido por un grupo de niños y niñas de primero y segundo grado, en la producción de textos narrativos, específicamente cuentos. En este estudio se tomó en cuenta la revisión hecha por los niños y niñas de sus textos y se encontró que el proceso de escritura, dinámico en sí mismo, concede paso a un camino nada apresurado cuyas vertientes se dirigen hacia el respeto por las posibilidades de quien se inicia en la escritura. A lo largo del proceso, los niños y niñas participantes del estudio lograron construir conocimientos fundamentales para su desarrollo como escritores:

1. Conocimiento de la escritura básica del cuento como género literario: inicio, conflicto, desenlace y final.
2. Descubrimiento del borrador como un instrumento fundamental para la producción escrita.
3. Identificación de la revisión como subproceso indispensable del proceso de escritura.

Estos tres pilares del conocimiento acerca de la escritura, construidos a lo largo del proceso, se lograron gracias a una dinámica que les permitió descubrirse como escritores. Esta investigación involucra, un camino lleno de matices, en el que el propio docente se desdobra en múltiples facetas para experimentar con sus estudiantes la aventura emprendida. El docente confía, anima y responde; por su parte, el niño percibe, descubre y acciona. Cuando el niño se acerca a la construcción textual, se plantea “un enfoque cuidadoso, dirigido a trabajar tanto con el texto como con el niño. El profesor, en su calidad de artista, busca formas de

ayudar a que el niño controle su modo de escribir” (Graves, 1991). Por ello, se ha considerado pertinente visualizar cómo se han acercado a la construcción textual los niños y niñas participantes de este estudio.

Otro estudio realizado por León (2009) titulado: *Estrategias de aprendizaje en el uso de la ortografía en estudiante de 5º grado*, cuyo objetivo fue diseñar estrategias de aprendizaje en el uso de la ortografía en estudiantes del 5to grado, sección "B" de la Escuela Básica "Dr. Raúl Cuenca", ubicado en el Municipio Catatumbo, Guayabo, Estado Zulia. El estudio se apoyó en una investigación de campo con carácter descriptivo, se consideró como población los estudiantes de 5to grado, se utilizó como técnica la observación directa como mecanismo de recolección de datos porque la información requerida se obtuvo de los trabajos, apuntes, revisión de actividades, ensayos, exposiciones, para observar el grado de dificultad presentada en su escritura y los aspectos formales de la misma. En este estudio se llegó a las siguientes conclusiones:

- Los proyectos de aprendizaje son herramientas educativas que llevan al investigador a dar una solución al problema planteado desde el punto de vista investigativo metodológico y estratégico. Estos elementos son esenciales, ya que estimulan la creatividad, el interés y la motivación en el educando.
- Este tipo de proyecto deben desarrollarse en el quehacer diario de las instituciones educativas y propiciar la interacción, participación, creatividad, entre los pares para que desarrolle el interés en sus procesos educativos de enseñanza, y el desarrollo de sus potencialidades, habilidades y destrezas.
- Finalmente, el proyecto dejará un aporte significativo en el aprendizaje del niño y una experiencia enriquecedora en el docente investigador.

Así mismo, Díaz, et. al. (2010) realizaron una investigación titulada: *Enseñanza y procesos de mejora en el aprendizaje ortográfico*. Con el objetivo de comprobar los beneficios del planteamiento didáctico comunicativo en el proceso de

enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita y, más concretamente, en la ortografía. La muestra estuvo formada por 108 alumnos distribuidos en: (1) un grupo experimental, con alumnado del primer y el segundo ciclo de Educación Primaria; (2) un grupo control, con el mismo número de alumnos/as; (3) parejas, casi siempre heterogéneas. Se recogió información a través de la observación participante (con hojas de registro, diario de campo y grabaciones de audio), las producciones de los alumnos, el seguimiento de casos y la estadística. Los datos recogidos se analizaron desde dos puntos de vista, uno cuantitativo a través de la estadística; el otro, cualitativo a través del estudio de casos, analizando las producciones de los alumnos y todo el proceso por el cual pasaban. Se llegó a las siguientes conclusiones:

1.- Se observó la preocupación e interés de los participantes por controlar la ortografía durante las relecturas, solicitando y brindando información a sus compañeros.

2.- El segundo ciclo realizó más modificaciones que el primero, porque avanza el desarrollo cognitivo y social de los alumnos. En cuanto al tipo de sujeto, es relevante que los que más cambios hicieron fueron las parejas, porque la colaboración se refleja en los procesos y productos de los alumnos. En cuanto a la ortografía se observó que todos los participantes mostraron mejorías, cada uno dentro de sus posibilidades e intereses, en las tres categorías ortográficas: lexical, gramatical y textual.

3.- Fueron capaces de hacer reflexiones sobre sus propios escritos, aceptando sus errores como pasos necesarios, que les permitían analizar sus fallos y los de sus compañeros. Esto les permitió crear textos más claros y significativos, pero, además, muchos fueron conscientes de su proceso de aprendizaje y, entrando en diversos conflictos cognitivos, se cuestionaron sus avances en la producción de textos y la construcción ortográfica.

4.- Tomaron conciencia de la necesidad de una constante revisión, para lograr que el material fuera más comprensible, razón por la cual aceptaban que su texto fuera sometido a una autocorrección y a la mejora colectiva, asumiendo con ello su

responsabilidad como escritores y una actitud crítica, buscando sus propios medios para corregirlo.

5.- El proceso de revisión basado en las interacciones entre alumnos es una herramienta muy útil para el desarrollo ortográfico. Además de generar autonomía a través de la autocorrección, plantear el intercambio de escritos entre compañeros con el fin de ayudarse para mejorar los textos resultó ser básico para obtener tan buenos resultados. Hablar y discutir sobre el lenguaje escrito es lo que permite ir construyendo el saber sobre el lenguaje.

6.- La mediación del adulto a través de los distintos procesos de mejora, basados en la actuación en la zona de desarrollo próximo de cada alumno, resultó fundamental, tanto en los textos producidos como en el proceso de reflexión de los alumnos. Ciertas intervenciones del docente (preguntas reflexivas, peticiones de relectura, lecturas con entonaciones exageradas para que se dieran cuenta de algo, señalar gráficamente cuestiones para que piensen si están bien, recurrir a pautas de mejora o al uso del diccionario, etc.) hacen que sus conocimientos, que permanecen en un nivel de uso no consciente, se transformen en una actividad metalingüística verbalizada, a veces expresada en términos coloquiales o llegando a formularse en términos formales y con recursos técnicos compartidos en nuestra cultura.

Backhoff, et, al (2008) llevaron a cabo una investigación titulada: *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*. El objetivo principal de este estudio fue conocer y comparar los errores de ortografía de los estudiantes que componen el sistema educativo nacional en los grados de tercero y sexto de primaria, y de tercero de secundaria. Para alcanzar este objetivo se analizaron los textos escritos por los estudiantes en los Excale de Español / Expresión escrita. El presente estudio permitió concluir que:

- La frecuencia con la que se presentan los errores ortográficos en los alumnos de educación básica es muy alta y requiere que se tomen medidas para disminuirlos.
- Los problemas de acentuación son los más frecuentes. La omisión de la tilde lleva aparejado un cambio semántico, por lo tanto, este tipo de error interfiere con la comprensión lectora.

- Los errores originados por el problema de transparencia grafemática tienden a ocupar el segundo lugar en frecuencia, y, aunque se tomara en serio la remota posibilidad de hacer una reforma ortográfica que erradicara esta fuente de error, así como la originada en el uso de la h, solo se solucionaría, en el mejor de los casos, 32.5, 24.3 y 18.8% de los errores que cometen los alumnos de tercero, sexto de primaria y tercero de secundaria respectivamente. Los errores de acentuación, omisión, adición y sustitución de letras, así como los de segmentación que implican cambios semánticos, morfosintácticos y aspectos fónicos que interfieren con la comprensión lectora estarían excluidos y seguirían persistiendo.
- La hipo e hipersegmentación constituyen un problema grave para los estudiantes de educación básica en los tres grados estudiados.
- Los errores de omisión, adición y/o sustitución de letras se originan, entre otras razones, por un manejo deficiente del léxico, o capacidad limitada para revisar lo que se escribe y desatención, aspectos relacionados con la capacidad de autorregulación que tiene el propio alumno de sus propios procesos mentales, capacidad que debe fortalecerse a lo largo de la educación básica.
- Llama la atención la frecuencia relativamente alta de errores en el uso de mayúsculas, y dentro de este tipo, la escritura de minúsculas al inicio de un párrafo y después de punto. El uso de mayúsculas después de punto sirve, entre otras razones, como un doble marcaje que señala al lector que inicia una idea nueva, lo cual facilita la comprensión y la organización del contenido que intenta comunicar el autor de un texto. Las reglas que regulan su uso son claras y consistentes, por lo que se considera que un trabajo rutinario y sistemático por parte de los docentes, orientado a promover la supervisión por parte de los alumnos acerca de lo que escriben, tendría un efecto muy positivo en su dominio.
- Los análisis (SEM) Modelos de Ecuaciones Estructurales muestran que hay factores en común que afectan conjuntamente a la Comprensión lectora y a la Ortografía, y otros que afectan conjuntamente a la Reflexión sobre la lengua y a la Ortografía; resultados que reafirman la creencia que una mejor práctica lectora y de Reflexión sobre la lengua favorecen a la Ortografía. Sin embargo, un punto interesante que se muestra con estos análisis es que esta influencia positiva trabaja

en las dos direcciones; es decir, la habilidad ortográfica de los estudiantes también impacta en las habilidades de los alumnos para comprender y reflexionar sobre lo que leen.

Las investigaciones antes mencionadas ofrecen información importante para este estudio en cuanto hacen referencia a los procesos vividos por los participantes en relación con la producción de textos y de la ortografía, así mismo la revisión como parte fundamental del proceso de escritura. Esto les permite a los participantes responsabilizarse de la construcción y revisión de sus propios textos y lograr concienciar los aspectos involucrados en dichos procesos, que sin duda alguna están vinculados con el desarrollo posterior de la conciencia ortográfica en los estudiantes, en cuanto la revisión constante de los textos les permite incorporar progresivamente correcciones ortográficas de las palabras.

Bases Teóricas

El Proceso de Construcción de la Lengua Escrita

Para el desarrollo de esta investigación se considera importante resaltar el proceso de construcción de la lengua escrita, debido a que esta descripción es hecha bajo una perspectiva constructivista, enfoque base de esta investigación.

La escritura es un sistema de representación que el niño y la niña reconstruyen de forma espontánea a través de la mediación del ambiente en el que se desenvuelven. La enseñanza de la escritura no se basa en el manejo de un código, sino que se inclina al desarrollo de un sentido comunicativo en el que prevalece la certeza de que el uso adecuado de este sistema de representación permitirá la producción de textos escritos. Codificación entendida como la puesta en el papel de las ideas a través de las grafías y la escritura como proceso de

construcción de significados están interrelacionadas y son inseparables en tanto se comprenda que es la necesidad de la propia escritura la que permite avanzar en el conocimiento del sistema y volver valioso su manejo. Es necesario partir de la escritura para llegar a la codificación, y no como se ha concebido tradicionalmente, aprender un código para finalmente llegar a escribir.

De esta forma, la escritura se conecta al hecho cultural y social, promulgando en el escritor importantes beneficios en torno a su desarrollo intelectual, social y afectivo. De esta forma, comprender que la escritura no precisa un acto rígido, ni de suma complejidad, abre la posibilidad de ampliar sus horizontes hacia diversas acciones a partir de las que se facilite la estimulación adecuada de todas las fases del proceso.

Partiendo de esto, la estrategia idónea para abordar el aprendizaje de la escritura en el aula es aquella que permita la transformación del pensamiento en el niño y la niña, promoviendo situaciones en las que pueda construir el conocimiento y asumir su rol como escritor, consciente de que sus producciones pueden tener múltiples fines y destinatarios. El docente ha de ofrecerles a sus estudiantes suficientes herramientas que le permitan hacer uso de la escritura en un ambiente real, lo que concede paso al aprendizaje a partir de la interrelación del escritor con su entorno.

Ferreiro (1996), en sus investigaciones sobre la alfabetización en niños y niñas, sostiene que durante todo ese proceso estos van creando hipótesis para explicarse la naturaleza de la escritura como objeto de conocimiento y para solucionar los problemas que se les presentan. Progresivamente, el niño y la niña crean teorías que explican esta realidad, las cuales son objeto de revisión y de reestructuración cuando entran en conflicto con sus hipótesis, esto genera una constante necesidad de reelaborarlas. De acuerdo con Ferreiro (1996), se distinguen tres grandes momentos: en un primer momento, los niños y niñas conceptualizan la escritura como un conjunto de formas arbitrarias, dispuestas linealmente, que no representan los aspectos figurales del objeto —para eso sirve el dibujo— y que sirven fundamentalmente para representar aquella propiedad importantísima de los objetos que el dibujo no consigue atrapar: el nombre.

Linealidad y arbitrariedad de formas son las dos características más fácilmente aceptadas de una representación escrita.

Luego empiezan a elaborarse las condiciones de interpretabilidad, es decir, para que una escritura represente adecuadamente algo, no basta con que tenga formas arbitrarias dispuestas linealmente; hacen falta ciertas condiciones formales, de carácter muy preciso: una condición cuantitativa y una condición cualitativa. La condición cuantitativa tiene que ver con la cantidad mínima; la condición cualitativa con lo que se ha llamado la variedad intrafigural o variedad interna. En ese momento cada escritura se juzga por sí misma y no hay aún criterios claros para compararlas entre sí. Eso es lo que aparece luego y nuevamente sobre un eje cuantitativo y un eje cualitativo, pero ahora tratando de resolver otro problema: ¿Cómo se crean en la escritura diferencias capaces de expresar las que el sujeto percibe o evalúa entre lo que quiere escribir? Se descubren así diferenciaciones cuantitativas que tienen que ver con límites mínimos y máximos de caracteres y diferenciaciones cualitativas que tienen que ver con las formas de las letras, con las diferencias de posición de las letras y las combinaciones de las mismas. A significados diferentes deben corresponder secuencias diferentes, pero las diferencias que se marcan son fundamentalmente diferencias semánticas y no diferencias sonoras.

La fonetización de la escritura comienza cuando los niños empiezan a buscar una relación entre lo que se escribe y los aspectos sonoros del habla. El análisis del significante parece surgir también tratando de comprender nuevamente, pero a otro nivel, la relación entre el todo y las partes constitutivas. El período de fonetización de la escritura, en el caso de lenguas como el español, se manifiesta con un primer período silábico, seguido por un período silábico-alfabético, y finalmente los niños abordan lo esencial de una escritura alfabética: atienden fundamentalmente a las diferencias y semejanzas en el significante con descuido de las semejanzas o diferencias en el significado. De tal manera que trabajan con hipótesis de este tipo: a semejanza de sonidos, semejanza de letras; a diferencias sonoras, diferencia de letras. Todo lo demás no se entiende y porque no se entiende no aparece.

Es en la etapa alfabética en la que mayores “errores” se encuentran en la escritura de los niños. Sin embargo, estos “errores” no son más que la demostración de la construcción que están haciendo de la ortografía. De allí que Ferreiro (1991) se refiere a estos “errores” como “errores constructivos”, porque no impiden acceder a la respuesta “correcta” sino que permiten llegar a ella; son aproximaciones al conocimiento final. Y dentro de estos errores se encuentra el uso de la ortografía.

Es importante, en el nivel pedagógico, la posibilidad de ver en positivo muchas cosas que antes se veían solamente en negativo. Ese período que precede a las escrituras alfabéticas era antes considerado casi exclusivamente en términos de: *El niño y la niña no puede, no sabe, es inmaduro, se equivoca todavía, no aprendió*. Hoy en día se sabe ver eso en positivo y por eso es posible evaluar los avances que han tenido lugar y poder leer esos datos en términos de indicadores bastante finos que permiten entender cómo piensan los productores de esos textos.

Los procesos de construcción siempre suponen reconstrucción; pero ¿qué es lo que se reconstruye? Es preciso reconstruir un saber construido en cierto dominio para poder aplicarlo a otro dominio; hay reconstrucción de un saber construido previamente con respecto a un dominio específico para poder adquirir otros conocimientos del mismo dominio que, de algún modo, han sido registrados sin poder ser comprendidos; también hay reconstrucción del conocimiento que de la lengua oral tienen el niño y la niña para poder utilizarlo en el dominio de lo escrito.

El proceso de escritura

Una vez alcanzado el nivel alfabético, la ortografía comienza a convertirse en un problema para los niños y las niñas, y es allí cuando se considera importante conocer cómo se desarrolla el proceso de escritura. Flower y Hayes (citados en Cassany, 1997) presentan uno de los modelos más completos del proceso de composición. El mismo describe detalladamente las diferentes operaciones

intelectuales que realiza un autor para escribir un texto. Está formado por distintos procesos y subprocesos mentales básicos, organizado 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.

Escribir es elaborar un significado global preciso sobre un tema y hacerlo comprensible para una audiencia utilizando el código escrito (Cassany, 1997). En tal sentido, el proceso de escribir se compone de tres procesos mentales: planificar, redactar y examinar. Además, tiene un mecanismo de control, el monitor, que se encarga de regularlos y de decidir en qué momento actúa cada uno.

En el proceso de planificación los escritores se forman una representación mental de las informaciones que contendrá el texto. Esta representación es muy abstracta. No es necesariamente un esquema desarrollado, en algunos casos una palabra clave puede representar una cadena completa de ideas. Además, no es preciso que sea verbal: puede ser por ejemplo, una imagen visual.

La elaboración de esta representación contiene tres subprocesos: generar ideas, organizarlas y formular objetivos. El acto de generar ideas incluye la búsqueda de informaciones de la memoria a largo plazo. A veces, estas informaciones emergerán de forma muy estructurada y completa, reproduciendo la forma en que fueron comprendidas y almacenadas. Pero en otros casos serán simples ideas sueltas, fragmentarias e incluso contradictorias.

El subproceso de organizar las ideas se encarga de estructurar las informaciones según las necesidades de la situación de comunicación. Cuando las informaciones han sido generadas de una forma caótica, este subproceso las ordena y las completa, organizándolas en una estructura global. Cuando las informaciones ya emergen de forma 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. Además, parece ser que este subproceso desempeña un papel importante en el descubrimiento y en la creación de ideas

nuevas, porque es el responsable de agrupar las informaciones, de rellenar los huecos y también de formar nuevos conceptos. Por ejemplo, este es el subproceso que se encarga de formar los argumentos o ideas que sostiene una tesis o un tema general, de ordenarlos siguiendo criterios lógicos, de buscar los ejemplos necesarios, etc.

Desde otro punto de vista, 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 el que aparecerán en el texto y, en general, elabora la coherencia del texto. Pero parece que este proceso también se ocupa de muchos otros aspectos, aparte de estas cuestiones de orden textual. Todas las decisiones de orden retórico más general, como por ejemplo la elaboración de planes o la adecuación a las características de la audiencia, dependen de este subproceso.

Formular objetivos es el subproceso menos estudiado, pero no el menos importante. Se encarga de la elaboración de los objetivos que dirigirán el proceso de composición, estos pueden ser de distintos tipos: de procedimiento o de contenido y en algunos casos los objetivos incorporan ambos tipos de informaciones. Lo más importante de este subproceso es que el escritor puede crear y establecer libremente estos objetivos que guiarán todo el proceso de composición, siguiendo su voluntad. Muchos de estos objetivos se generan, se desarrollan y se revisan de la misma forma que los demás elementos del proceso. Pero también es cierto que en otros casos el escritor aprovecha los objetivos aprendidos y grabados en la memoria a largo plazo sin retocarlos. Por ejemplo, el autor que tiene que escribir una carta y formula los objetivos de redactar una introducción, un núcleo y una conclusión, no crea ningún objetivo original, sino que utiliza objetivos estereotipados que ha memorizado.

En el proceso de redacción, el escritor transforma las ideas que tiene en lenguaje visible y comprensible para el lector. La representación del texto que ha organizado el proceso de planificación puede tener formas muy distintas: puede contener elementos no verbales como imágenes y sensaciones, puede tener una estructura muy alejada de la cadena lingüística o puede ser una compleja cadena de

relaciones entre elementos diferentes, procedentes de distintos campos, que se resiste a encajar en un solo plano. Incluso en el caso de que esta representación mental contenga ideas formuladas con signos lingüísticos, esta formulación nunca estará lo suficientemente elaborada como para satisfacer las exigencias de los textos comunicativos. Por lo tanto, el escritor tendrá que convertir esta entidad en lenguaje escrito, inteligible y comprensible para el lector. El proceso de redactar se encarga de esta labor. Expresa; traduce y transforma estas representaciones abstractas en una sola secuencia lineal de lenguaje escrito.

Por último, el proceso de examinar es donde los autores deciden conscientemente releer todo lo que han planificado y escrito anteriormente. No solo se examinan las ideas y las fases que se han redactado, sino también todos los planes y objetivos que se han elaborado mentalmente. El examen puede tener distintas finalidades: puede ser un punto de partida para modificar los planes anteriores o para generar nuevas ideas y también puede ser una evaluación o una revisión del texto. Este proceso se compone de dos subprocesos: la evaluación y la revisión. En el primero, el autor valora lo que ha hecho, comprueba que el texto responda a lo que ha pensado, a las necesidades de la audiencia, etc. En el segundo subproceso, el autor modifica algunos aspectos del texto escrito o de los planes, los corrige siguiendo distintos criterios.

Los subprocesos de evaluación y revisión, así como el de generar ideas tienen en común que pueden interrumpir los demás procesos y pueden ocurrir en cualquier momento de la composición. El monitor, por su parte, cumple la función de controlar y regular las actuaciones de todos estos procesos y subprocesos durante la composición.

El proceso de la escritura en el aula

A propósito de lo antes expuesto, Cassany (2008) señala algunas características generales que debería tener el nuevo enfoque de la enseñanza de la escritura, y la consiguiente organización del aula. Se trata de describir las condiciones óptimas para que niños y niñas en edad escolar tengan la oportunidad de desarrollar sus habilidades cognitivas con la escritura.

1. *La concepción de la escritura.* En este aspecto, el autor hace referencia a lo que piensan los estudiantes acerca de lo que es la escritura. Y sostiene que, generalmente tienden a definirla con términos como: “ortografía, gramática, corrección” o asociándolo con el texto de gramática o con el diccionario. En realidad las reglas de la gramática son empleadas cuando se escribe, pero escribir va más allá.

2. *Roles de maestro y de estudiante.* La posición que adopte el maestro ante la escritura influirá notablemente en la posición que asuma el estudiante ante la misma. Es decir, que los maestros deben ceder parte de su autoridad para que los estudiantes puedan asumir los derechos y las obligaciones derivadas de la tarea de autor. El maestro debe convertirse en asesor o crítico de la tarea, ser un guía práctico. Se debe reconvertir la antigua autocracia escolar en una democracia participativa, en la que maestros y estudiantes negocien la actividad del aula.

3. *Desarrollar autonomía y responsabilidad en el estudiante.* Este tercer aspecto deriva del segundo, ya que al lograr un trabajo democrático en el aula donde ambos participantes negocien las actividades se verán potenciados los valores de la autonomía y responsabilidad en los participantes. Además, el docente debe respetar los rasgos individuales de cada estudiante y debe presentar una variada y completa gama de técnicas, recursos y ejercicios para que los estudiantes puedan elegir sus herramientas preferidas para escribir. También tendrá que adaptarse a las necesidades de cada uno: respetar los ritmos y los estilos distintos, dejar más tiempo para los más lentos, etc. Solo a partir del contacto personal con cada estudiante se podría ayudarles a superar sus dificultades.

4. *Énfasis en el proceso de escritura.* Es necesario enfatizar en qué es lo que se quiere que los estudiantes escriban, darles pautas sobre la forma que debe tener el escrito y la manera de conseguirlo, es decir, poner más empeño en el proceso de redacción que en el producto. De esta manera se ayudará a los estudiantes a construir el significado del texto, y a colaborar realmente a que puedan desarrollar sus propias estrategias de composición.

5. *Énfasis en los borradores.* Este aspecto va dirigido a desarrollar sensibilidad hacia las producciones previas (borradores), al producto final. Los

borradores deberían guardarse, corregirse, comentarse, exponerse en público, para ver el proceso de redacción que ha seguido, la revisión, etc. Los docentes deben cambiar la visión que se tiene de los borradores y educar en función de su valoración, y así desmitificar la creencia de que un texto acabado se obtiene de un solo intento, perfecto, correcto y sin errores. De allí la importancia de que los estudiantes conozcan que los textos antes de su versión final han tenido formulaciones previas con errores, lagunas y todo tipo de imperfecciones.

6. El maestro debe escribir con los estudiantes. Los maestros tienen el deber de dar ejemplo y escribir en clase con sus estudiantes. Pueden hacerlo de muchas maneras: en la pizarra (haciendo esquemas, mapas, torbellinos de ideas, verbalizando en voz alta nuestros pensamientos, etc.), en los cuadernos (reformulando frases, apuntando ideas nuevas), reescribiendo una redacción de un alumno (para mostrar cómo puede revisarse), trayendo a clase sus propios escritos y borradores y contando cómo se ha trabajado, etc. Lo importante es que el estudiante tenga modelos a imitar y que se dé cuenta de los pasos que debe o puede seguir para escribir.

En conjunto, estos seis puntos básicos y generales proponen una nueva didáctica para la escritura. No solo modifican los objetivos de aprendizaje, sino también la concepción de lo que es escribir (y, en consecuencia, de lo que es la lengua y la gramática), la distribución de la autoridad en el aula (quién decide qué hacer, cómo y cuándo), los roles que deben ejercer maestro y estudiante (o tutor y autor) y sus responsabilidades, y las actividades más provechosas para el futuro escritor. No se puede olvidar otros aspectos también importantes, aunque posiblemente más difundidos, como la tipología de textos, de ejercicios, la organización de la corrección, etc. Pero quizás los puntos básicos, las auténticas raíces de la planta, sean los puntos anteriores.

El proceso de construcción ortográfica

La alfabetización es el ingreso a la cultura escrita. Y después de ella ¿qué? sencillamente hay que trabajar con la ortografía, pero también hay que escribir, “no se trata, entonces, de dejar de escribir para enseñar ortografía, sino de reflexionar

sobre la norma ortográfica en el interior de situaciones de escritura, ya que el conocimiento de dicha norma debe estar al servicio de la comunidad textual” (Kaufman, 2008:15).

La ortografía, por su parte, es solo una porción de la escritura. No es cuestión innata, sino que debe ser adquirida como cualquier otro saber. Cassany (2008) la compara con la piel, y expresa lo siguiente:

La ortografía es la piel del lenguaje estándar, es lo que nos permite tener un punto de referencia para poder entendernos correctamente. En este sentido, es fundamental. Pero solo es la epidermis, lo que se ve. Y claro, si no hay un buen corazón y un buen sistema digestivo no funciona. (s/p)

Para el autor, lo más importante es que un ciudadano pueda entender las ideas brillantes y discriminar las que no lo son, entendiendo los implícitos del discurso. Sin embargo, el sistema educativo presta mayor atención al aspecto ortográfico que al proceso de escritura como tal. En este sentido, el problema se presenta acerca de cómo enseñar ortografía, y se centra en las reglas ortográficas. Kaufman (2008) plantea que: se supone que conocer las reglas permitirá evitar los errores, pero hay cuestiones que se llaman particulares que no están cubiertas por una regla generalizable y en el castellano estas cuestiones representan el 60% de los errores probables. Por eso, conocer las reglas no garantiza una correcta ortografía.

El enfoque constructivista propone una teoría evolutiva que asume que entre “saber y no saber” hay muchos pasos intermedios. En cualquier aula hay niños y niñas de niveles de conocimientos distintos y, por lo tanto, el trabajo basado en la cooperación grupal es el que permitirá al estudiante compartir dudas e informaciones, para buscar semejanzas y contrastes entre sus ideas y las de los otros sobre la lengua escrita, construir distintos tipos de unidades, y comprender que cada una de ellas (sílabas, fonemas, palabras, oraciones, textos) tiene características y problemas específicos, con los cuales el niño y la niña se enfrentarán. De esta forma, la lengua escrita pasa a ser un objeto de aprendizaje e

investigación del niño y la niña, en el cual estos observan y entienden la lengua escrita de manera distinta y en diferentes momentos de su desarrollo (Ferreiro, 1996).

Cuando el niño llega al nivel alfabético, pregunta: -¿Con la "s" de "cielo" o con la de "sol"? En ese momento está descubriendo que para un mismo sonido puede haber dos letras diferentes. En ese momento, ha nacido la conciencia ortográfica. A partir de allí, es fundamental alimentarla para que no se pierda en alguna etapa de la escolaridad. Más allá del tipo de trabajo o metodología aplicada por el docente lo que nutre la conciencia ortográfica es la actitud del docente en cuanto demuestre al alumno que la ortografía es un valor.

Existen cuatro posibilidades de que el niño y la niña cometan errores al escribir. Las cuales según Kaufman (2008) son: la primera posibilidad es porque no conoce la ortografía de esa palabra. En ese caso sería también un error constructivo. No es una distracción. Obviamente si es la primera vez que escribe esa palabra no la conoce. No puede adivinar su escritura. La tarea del maestro es explicarle que esa palabra se escribe con "V" para que el mismo niño la corrija. Como ya tiene conciencia ortográfica lo puede entender perfectamente. Y esto lo puede explicar en forma oral o escrita. La segunda posibilidad es porque no conoce ninguna regla ortográfica. La tercera posibilidad es por desórdenes en la percepción. Bastante común en la dislexia. Y la cuarta posibilidad es por distracción.

En tal sentido, la corrección que se le haga dependerá del motivo del error. En el primer caso, simplemente decirle cómo se escribe esa palabra para que la corrija tal como se explicó anteriormente. En el segundo caso, y si la palabra obedece a alguna regla, explicársela. La enseñanza ocasional de las reglas suele ser el más significativo. Además la enseñanza sistemática de la regla por construcción. No de memoria. En el tercer caso habrá que buscar recursos especiales, o apoyo psicopedagógico. Y en el cuarto, una simple indicación para que lo corrija de alguna manera. Borrándola y

volviéndola a escribir, corrigiendo la letra equivocada o salvando lo escrito en otro lugar de la página.

Ante las situaciones planteadas, el docente debe invitar al niño o la niña a que ellos mismos lo corrijan y enseñar las reglas ortográficas en forma sistemática u ocasional. Realizar distintos trabajos para fijar, por sobre todo, esa conciencia ortográfica: autocorrección, autocorrección diferida (autocorregirse un texto después de transcurrido un tiempo), enseñarle a establecer relaciones gráficas, semánticas, morfológicas o fonológicas, uso del diccionario, producción de textos grupales. Tener en cuenta que el sistema de escritura incluye una cantidad de elementos que trascienden lo alfabético, ya que representan gráficamente cuestiones vinculadas con los significados y no solo con la sonoridad: separación entre palabras, mayúsculas, acentos diacríticos, homónimos, signos de entonación y puntuación.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Este capítulo hace referencia a la metodología que se utilizó, considerando los siguientes aspectos: naturaleza y tipo de investigación, diseño de la investigación, unidades de estudio, técnicas e instrumentos de recolección de información e interpretación de la misma.

Naturaleza de la investigación

La investigación se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, según Leal (2005), este paradigma se caracteriza por ser holístico, naturalista, humanista, etnográfico, se basa en la credibilidad y transferibilidad, su validez es más interna que externa; se sumerge en inducir la transformación local y sus descubrimientos sólo son transferibles en contextos o escenarios semejantes. El investigador desarrolla conceptos, interpretaciones y comprensiones partiendo de la información. Trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, de manera que es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan.

Igualmente, se consideró bajo el enfoque cualitativo, ya que este, según Rusque (2003), es naturalista en cuanto se interesa por el medio natural de los actores. La tarea principal de este paradigma es elaborar una descripción ideográfica, es decir, los términos que identifican los hechos como únicos. Además, le permite al investigador ver a las personas desde una perspectiva holística, considerándolas como un todo, utilizando el método comprensivo que permite conocer el significado que los individuos le dan a su acción social.

La investigación cualitativa permite, además, que se involucren personas que están inmersas en una dinámica educativa respetando los procesos naturales de los participantes y conociéndolos con una visión amplia y flexible, en la búsqueda de descubrir las características particulares de los procesos que desarrollan los sujetos objetos de estudio.

La flexibilidad y dinamismo que caracteriza a este tipo de estudio es parte importante para designarlo como el más idóneo a utilizar así como el interés por conocer los procesos que manifiestan los actores a investigar. En tal sentido, se pretende con esta investigación describir el proceso de construcción ortográfica de los niños y niñas de tercer grado de Educación Básica de la Unidad Educativa “Luisa del Valle Silva”.

La investigación cualitativa busca comprender cómo los que participan en un contexto educativo actúan y explican su proceder de acuerdo con el modo en que definen la realidad presente, en el caso del trabajo realizado por la docente-investigadora se asocia con experiencias que rodean al hecho educativo a fin de involucrarse y adentrarse en la situación que puede concebirse como una realidad existente a investigar.

Tipo de Investigación

La investigación es de tipo descriptiva y de campo, para así obtener la información fidedigna, generada en el propio campo de acción, es decir, en el contexto real de los hechos. Se dice que es investigación Descriptiva debido a que esta, según Hurtado de Barrera (2000: s/p)

Se sustenta con las anotaciones realizadas por el investigador para que de una forma más concretas y precisa construya de manera sistemática la relación de los eventos que exponen con exactitud los datos observados referidos a la problemática en estudio. Tratándose con esto, de registrar toda la información concerniente al objeto de estudio para así conocerlo y comprenderlo mejor como sujeto investigador.

En esta investigación la docente investigadora registrará de manera exacta y sistemática los hechos acontecidos, referidos a las diversas opiniones emanadas de los propios niños y niñas actores de este proceso educativo en relación con las actividades planificadas.

De igual forma, Hurtado de Barrera (2000:77) expresa que la Investigación Descriptiva "Tiene como objetivo la descripción precisa del evento de estudio. Este tipo de investigación se asocia con el diagnóstico". Cuando se enfatiza con este tipo de investigación; el propósito es exponer el evento estudiado haciendo una enumeración detallada de sus características y una descripción o caracterización del evento o los eventos de estudios dentro de un contexto particular.

Aunado a esto, es además una investigación de campo. Según Bisquerra (1989:68), este tipo de investigación tiene como objetivo "Conseguir una situación lo más real posible". Es por esto que la información recogida se obtuvo directamente de la Unidad Educativa Luisa del Valle Silva específicamente de tercer grado de Educación Básica; donde se realizó el proceso investigativo.

Considerando que la investigadora se encuentra inmersa dentro de la realidad estudiada, la interacción con los niños y niñas se manifestó de manera constante para la recolección de la información en el momento que acontecía, por tal motivo la docente registró las situaciones presentadas tal cual como sucedieron, sin incluir ningún comentario o apreciación subjetiva.

Diseño de la Investigación

Etimológicamente el término etnografía, de acuerdo con Martínez (2007), significa la descripción (grafé) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos). Por tanto, el ethnos, que sería la unidad de análisis para el

investigador, no solo podría ser una nación, un grupo lingüístico, una región o comunidad, sino también cualquier grupo humano que constituya una entidad cuyas relaciones estén reguladas por la costumbre o ciertos derechos y obligaciones recíprocos. La etnografía proporciona una imagen del quehacer de las acciones de la cultura de grupos en escenarios contextualizados. Por lo que representa una gran alternativa en el campo de la investigación socio educativa.

Para Díaz de Rada y Velazco (citado en Yuni y Urbano 2005:112), la etnografía educativa constituye un enfoque de los problemas y procesos de la educación y, en esencia, representa una síntesis interdisciplinar emergente al practicarla investigadores de distintas tradiciones. El objeto de la investigación educativa es aportar datos descriptivos valiosos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos.

El diseño de la investigación se desarrolló bajo el enfoque etnográfico, cuyo objetivo inmediato es crear una imagen realista y fiel del grupo estudiado, y cuya intención es contribuir en la comprensión de sectores o grupos que tienen características semejantes (Martínez, 2007). En el caso que ocupa esta investigación, la selección del diseño etnográfico responde al hecho de considerarlo un camino apropiado para describir el proceso de construcción ortográfica en los niños y las niñas de tercer grado de Educación Básica de la Unidad Educativa “Luisa del Valle Silva”.

El proceso de investigación etnográfica se llevó a cabo según las fases siguientes (Yuni y Urbano 2005): Fase preparatoria o de diseño (enero a mayo de 2009), Fase de Trabajo de Campo (enero a julio de 2010), Fase de Interpretación (enero de 2010 a julio de 2011) y Fase de Información (noviembre de 2011 a mayo de 2012). Las acciones ejecutadas en cada una de ellas se explican a continuación.

Fase preparatoria o de diseño. En esta fase el investigador define el tema o situación que le interesa estudiar, se plantea algunos interrogantes, formula unos objetivos, constituye un modelo conceptual mínimo que le permite abordar el trabajo de campo y adopta un conjunto de decisiones acerca del cómo resolverá su problema de investigación, estableciendo los procedimientos lógicos, metodológicos y operativos que utilizará.

En la investigación etnográfica, la realización de estas fases se plasma en un diseño o plan inicial que orienta las fases sucesivas. El diseño de la investigación se fue construyendo a lo largo de la misma. En términos estrictos se habla del Diseño de Enfoque Progresivo para referir un tipo de diseño que se va haciendo progresivamente a medida que avanza la investigación. Se parte inicialmente de un diseño provisorio que se va ajustando una vez que el investigador se inserte en el campo de estudio.

El diseño de enfoque progresivo contiene información relativa a la dimensión epistemológica y a la dimensión de estrategia general. En cuanto a la dimensión epistemológica, como en todo proceso de investigación la primera actividad es la especificación del tema que interesa al investigador, quien debe esclarecer las razones teóricas que justifican su interés en ese tema, como también las motivaciones y creencias personales.

También implica el trabajo con materiales teóricos, especialmente la lectura de otras etnografías referidas a la misma situación o realizadas sobre grupos o sociedades similares. Así mismo, consultar con investigadores experimentados que puedan sugerir pistas para el trabajo. De igual manera, se realizó la búsqueda de material bibliográfico, esta se mantuvo a lo largo de todo el proceso de investigación. Una vez realizada la revisión de materiales teóricos y de investigaciones previas, se elaboró un marco conceptual provisorio. Como su nombre lo indica se trató de articular un modelo teórico que diera cuenta de las principales dimensiones y del conjunto de propiedades de la situación o del grupo que interesaba estudiar.

Por otra parte, en lo que respecta a la dimensión de la estrategia general, se refiere al trabajo de campo, el cual representó el eje de la metodología en la investigación etnográfica. En la preparación del trabajo de campo se realizó una serie de actividades y se tomaron decisiones que permitieron abordar a los sujetos en su propio contexto. La primera decisión a tomar fue la selección de los informantes. La segunda cuestión clave fue definir cómo acceder a los sujetos y cómo establecer una relación que permitiera realizar la investigación.

La fase siguiente se refiere al *Trabajo de campo*, esta fase coincide con la dimensión de las técnicas de recolección y análisis de información; y se caracterizó por el predominio del trabajo en el terreno. El trabajo de campo es la fase primordial de la investigación etnográfica, en ella el etnógrafo recoge información de los escenarios que observa, luego realiza interpretaciones que hagan inteligible lo observado y, posteriormente, elabora una estructura teórica que inicia un nuevo proceso de búsqueda de información. Generalmente, el investigador selecciona y utiliza los instrumentos de recolección de información que le resultan más convenientes, menos intrusivos y que le ofrezcan mejor información.

En esta fase el etnógrafo describe, traduce, explica e interpreta la realidad observada. La tarea se centró en la elaboración de una descripción densa de las acciones de los sujetos, de las situaciones y de los contextos. En tal sentido, la descripción densa supone que el etnógrafo puede realizar una descripción, es decir, un discurso que contenga un nivel descriptivo y un nivel argumental, es decir, se presenta la cultura en el detalle de las acciones cotidianas y se le reconstruye con un sistema de relaciones significativas entre acontecimientos e instituciones.

La traducción como tarea del etnógrafo, consiste en la transcripción de la experiencia cultural del trabajo de campo, mediante el lenguaje, las categorías y los valores de la cultura del investigador y en función de los conocimientos de su disciplina. Consiste también en ordenar en una secuencia de tiempo y lugar los comportamientos observados y presentar a los personajes.

La tarea de explicar consistió en establecer relaciones entre los acontecimientos, las acciones, las prácticas, los significados y las interacciones que ocurrieron en la situación escolar. La última tarea del etnógrafo y, por cierto, la fundamental es la de *interpretar la situación analizada*. En la interpretación, el etnógrafo trata de hacer inteligibles las acciones humanas para lo cual debe identificar temas, mostrar sus relaciones, exponer el conjunto de reglas que la encuadran y construir la estructura simbólica subyacente. Implica ir más allá de la situación cultural observada, para construir una composición hipotética de la cultura de la cual esa situación es solo una parte.

La última fase es la *Informativa*, consistió en la elaboración de materiales de difusión de los resultados obtenidos en el trabajo de campo. La redacción del informe de investigación es la tarea básica.

Unidades de Estudio

Toda investigación debe poseer ciertos datos que comprueban la problemática a estudiar, algunos autores lo denominan unidades de estudio. En tal sentido, Bravo (citado en Hurtado y Toro, 2001:78) define las unidades de estudio como: “Las realidades que se pretenden observar” es decir, son las realidades o elementos que se obtienen de la información recabada, llevando al investigador a obtener los datos necesarios a la hora de plantear acciones para la solución de la problemática encontrada.

Los sujetos considerados como unidades de estudio en esta investigación fueron un grupo de 16 niñas y niños cursantes de tercer grado de Educación Básica de la U. E. “Luisa del Valle Silva” CEI – UC. De acuerdo con el sexo se agrupan en 10 niños y 6 niñas, en relación con las edades, los mismos oscilan entre 8 y 9 años de edad. En cuanto a la dirección de habitación el grupo está distribuido en diferentes zonas de Naguanagua y Valencia.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

En la etnografía el investigador inicia su trabajo a partir de la actitud consciente de que ignora todo, de aquí la importancia de escudriñar en el grupo estudiado para despejar las interrogantes planteadas previas al proceso. Con las técnicas de recogida de información se pretendió la reconstrucción de la realidad y

se realizó a través de las siguientes técnicas: observación participante, entrevista no estructurada e interpretación de documentos escritos.

Martínez (2007) afirma que la *observación participante* es la técnica más usada para adquirir información en los contextos educativos. Para ello el investigador vive lo más que puede con las personas o grupo que desea investigar compartiendo sus costumbres, estilos y modalidades de vida. Toma parte de su existencia cotidiana, refleja sus interacciones en actividades y notas de campo que apunta en el momento o inmediatamente después de producirse los fenómenos.

En el caso de este estudio, considerando que la investigadora era la docente de aula del grupo de estudio, se logró la observación de forma natural y cómoda ya que los niños y niñas conocían a su observadora, lo que no despertó actitudes o comportamientos diferentes a los que rutinariamente realizaban o demostraban.

Así mismo, para la investigadora fue importante que los niños y niñas participantes del estudio pudieran involucrarse naturalmente en su tema de investigación y que se constituyeran en pieza clave para la obtención de la información. Durante las jornadas diarias se logró realizar observaciones que se fueron sistematizando durante los momentos de producción escrita, la revisión de sus textos y las discusiones generadas entre pares.

Otra de las técnicas utilizadas fue la *entrevista no estructurada* la cual adoptó la forma de diálogo coloquial, lo que facilitó la recogida de la información en un clima de confianza que se genera entre los participantes y el investigador. Martínez (2007) expresa que la entrevista no estructurada es orientada por ciertas características, que se explican a continuación:

- No son estructuradas, ni estandarizadas, más bien dinámicas y flexibles, donde el participante puede hablar libremente; de tal manera que no se sienta obligado ni cohibido para que así pueda expresar sus motivaciones e intenciones en forma espontánea.
- El entrevistador presenta todos los aspectos que necesita explorar en la investigación, agrupados en una serie de preguntas generales y en forma de

tema elegido previamente, bien pensado y orientado de acuerdo con la importancia y relevancia para la investigación.

- No se interrumpe el curso del procesamiento del entrevistado, más bien de ser necesario dejarlo que aborde el tema como quiera y que tome el tiempo que considere necesario.

Este tipo de entrevista se les realizó a los niños y niñas participantes del estudio en diferentes momentos de la investigación con el propósito de recoger en forma abierta y flexible la mayor cantidad de información acerca de la descripción de su proceso de construcción ortográfico.

Otra de las técnicas empleadas fue *la interpretación de documentos escritos*. Los documentos analizados corresponden a las muestras de escritura de los niños y niñas, durante la escritura de borradores y la revisión de los textos hasta llegar a la versión final. Las muestras antes mencionadas fueron tomadas de la siguiente manera:

- La primera fue escrita por cada niño o niña de forma individual, es decir cada participante realizó su composición escrita espontáneamente, la misma estuvo referida a uno de los cinco cuentos trabajados durante el proyecto de aprendizaje titulado “Los cinco libros secretos”, el cuento lleva por nombre “El lagarto soñador”. Previo a la actividad de escritura, se leyó el cuento, los niños y niñas intercambiaron ideas acerca de lo que les pareció el cuento, asimismo lo relacionaron con sus propios sueños y los colores de estos. Seguidamente, se les entregó lápiz y papel para que escribieran cuál sueño les gustó más y por qué.

- La segunda muestra recogida se realizó en parejas, con el propósito de compartir ideas y experiencias que favorezcan la construcción del aprendizaje de la lengua escrita. La producción escrita fue relacionada con el cuento titulado “Orígenes de los seres y las cosas”, los niños y las niñas escribieron acerca de las explicaciones mitológicas relacionadas con la creación de fenómenos y monumentos naturales de nuestro país, asimismo, con las tribus indígenas venezolanas.

Algunos de los participantes, siguieron las instrucciones dadas, mientras que otros decidieron recrear la historia, es decir, solo tomaron los nombres de los personajes, el ambiente y crearon la historia. La producción escrita reposó una semana para luego retomarla para su respectiva revisión, aun cuando al momento de la producción se revisa al releer el texto escrito e ir hilando las ideas.

Esta revisión implica mirar el texto en su forma de borrador, volviendo sobre el para mirarlo, examinarlo y mejorarlo. En este proceso se incluyeron operaciones como la lectura de lo escrito, la reflexión sobre las ideas expresadas para luego realizar la edición, que implica, leer lo escrito con el objetivo de ajustar, afinar y aclarar, buscando el mejor grado de coherencia en el texto, hasta tener una versión final que nos satisfaga (Stells, 2002).

La revisión antes mencionada fue realizada en primer lugar por los autores del texto, en segundo lugar se intercambiaron los textos entre las parejas para una segunda revisión, es importante destacar que cada sesión se hizo por separado y los “errores” encontrados en su momento fueron socializados en grupo para conocer las reglas convencionales o las concepciones manejadas por los niños y niñas, las mismas fueron consensuadas y comparadas con las reglas convencionales de la lengua escrita.

- Después de un largo periodo de revisión y discusión acerca de la ortografía de las palabras, se procedió a recoger la tercera y última muestra de escritura, para ello se retomó la segunda muestra con el propósito de pasar en limpio el borrador utilizando los conocimientos adquiridos acerca de las palabras escritas de manera no convencional, el texto también se realizó en parejas, las mismas que realizaron el borrador.

El instrumento que se utilizó para la recogida y organización de la información fueron los registros descriptivos o diarios de campo: estos se nutrieron de la información que la observación participante, como técnica, permitió recoger. Este instrumento debe emplearse según Rodríguez, Gil y García (1996) cuando se conoce realmente lo que es importante descubrir.

Los diarios de campo para Kemmis y McTaggart (1992:133) son:

“Informes Personales, sobre una base regular en torno a un tema de interés o preocupación. Los diarios pueden contener informaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexivos, presentimientos, hipótesis y explicaciones”.

Los diarios de campo que utilizó la investigadora fueron el soporte de la investigación diaria en el colegio; los mismos fueron plasmados inmediatamente después de cada jornada. En ellos se registraron los hechos importantes observados en la institución, opiniones y conducta de los niños y niñas durante su desenvolvimiento en la rutina diaria, acontecimientos pedagógicos, así como también opiniones y reflexiones personales de las situaciones observadas.

De igual manera, durante la investigación se tomó nota de las opiniones y conversaciones informales que surgieron en algún momento de la jornada diaria, así como también se registraron las observaciones realizadas durante la aplicación de las actividades que propusieron.

Es importante señalar el contexto pedagógico en el que se desarrolló la investigación, a fin de ofrecer un panorama completo de las condiciones con las que se contó, las estrategias utilizadas y lograr, de esta forma, la comprensión global del fenómeno estudiado.

Interpretación de la información

La interpretación de la información se realizó a través de la categorización, la triangulación y la teorización de los resultados obtenidos. Los estudios cualitativos contienen una gran cantidad de información muy rica, según Hurtado y Toro (2001:111) “las propias palabras pronunciadas o escritas por la gente y las actividades” observadas. En los estudios realizados mediante observación participante, “los investigadores tratan de transmitir una sensación de que se está allí y se experimentan directamente los escenarios”.

En la descripción etnográfica, el investigador “deja que las palabras y acciones de las personas hablen por sí mismas” (op. cit.), pero es él quien ordena los datos de acuerdo a lo que piensa que es importante. Martínez (citado en Hurtado

y Toro, 2001) propone como una forma práctica para hacer esa clasificación y categorización, “transcribir las entrevistas, grabaciones y descripciones en los dos tercios derechos de la página, dejando” para la categorización y anotaciones especiales el tercio izquierdo, enumerando las páginas y las líneas para su fácil manejo posterior.

Luego, la clasificación y categorización de la información puede hacerse de diversas formas, usando un sofisticado programa de computación, por ejemplo o, utilizando una tabla de doble entrada donde colocaremos las categorías más importantes que encontramos en la información recopilada, apoyadas por frases textuales de los informantes claves.

Por otra parte, la triangulación de la información consiste básicamente en llegar al conocimiento del fenómeno estudiado mediante diferentes vías. El contraste de los datos recogidos fue imprescindible para validar los mismos en aras de la intersubjetividad del conocimiento con la finalidad de garantizar la validez. A lo largo de la investigación se realizaron varios tipos de triangulación (Bisquerra, 1989).

- **Triangulación de técnicas:** consistió en el contraste de la información obtenida a través de las observaciones participantes, las entrevistas no estructuradas y la interpretación de documentos escritos. Esta triangulación permitió complementar la información ofrecida por los informantes claves, en este caso los niños y niñas durante las entrevistas y las conversaciones informales que se realizaron. Se utilizó la información obtenida durante las observaciones hechas por la investigadora: actitudes de los niños y niñas durante la producción escrita, preguntas que hacían, las respuestas que daban durante el desarrollo de las actividades, los problemas que presentaban, las soluciones que ofrecían. Por otra parte, se utilizó la información obtenida mediante el análisis de los documentos escritos, sus primeros borradores, sus producciones finales y la evolución generada entre uno y otro, las revisiones hechas, las correcciones y la forma en las que las hacían.

- **Triangulación de análisis:** se obtuvo por medio de la discusión y establecimiento de conclusiones de otros investigadores sobre los registros de observación y entrevistas, en este caso, los investigadores involucrados en este análisis fueron la investigadora quien a su vez es la docente de los niños y niñas y la tutora de la investigación. Esta tarea de análisis era fundamental para lograr comprender progresivamente cada texto producido por los niños y lograr describir con detalle el proceso que estaban siguiendo. La incorporación de la tutora de este trabajo sirvió para incorporar un ojo externo que se diera cuenta de aspectos que la investigadora no lograba percibir por encontrarse inmersa en la cotidianidad del aula.
- **Triangulación de teorías:** en el proceso de análisis se incorporaron las referencias teóricas, necesarias para contextualizar los resultados encontrados en el grupo de niños y niñas. Tratándose de un estudio etnográfico no se pueden asumir como un marco cerrado ni rígido sino como la búsqueda de referentes que ayuden a comprender el fenómeno en estudio. Con este propósito se seleccionaron las teorías Psicogenética de Jean Piaget, Histórico Social de Lev Vigotsky y la teoría de la Construcción Espontánea de la Lengua escrita de Emilia Ferreiro. Estos tres enfoques teóricos permitieron explicar las características del proceso seguido por los niños y niñas, sin quitar la posibilidad de incorporar otras miradas teóricas.

A continuación se encuentra un esquema que representa gráficamente el proceso de triangulación seguido, lo que ofrece validez a la investigación



desarrollada y fortalece el proceso de análisis de la información.

Esquema Nº1. Triangulación. Fuente: Lugo (2013)

Finalmente, struir una síntesis
descriptiva de sus hallazgos, logrando pasar a niveles de teorización, lo cual, a juicio de Martínez (citado en Hurtado y Toro, 2001), se logra mediante una descripción de los fenómenos en juego, de la codificación y formación de categorías conceptuales, del descubrimiento y validación de asociaciones entre los fenómenos, de la comparación de construcciones lógicas y postulados que emergen de los fenómenos de un ambiente con otros de ambientes o situaciones similares.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y CONTRASTACIÓN TEÓRICA

En este capítulo se presenta el análisis y contrastación teórica, producto del trabajo realizado en torno a la información recolectada a lo largo de la investigación. El análisis se presentará en dos fases, la primera de ellas corresponde a la interpretación de las muestras de escritura, es decir, la producción escrita de los niños y niñas. El interés aquí se centra en conocer las características fundamentales que reflejan las construcciones hechas en torno a la escritura. En esta fase se puede apreciar el pensamiento del niño y las hipótesis que se plantea. Así mismo, en esta fase se presenta las correcciones que los niños y niñas realizaron en uno de los textos, a fin de evidenciar la comprensión que fueron haciendo del proceso de revisión.

En la segunda fase se hace referencia a las categorías que se fueron organizando en la medida en que el proceso de escritura se iba llevando a cabo. Aquí se aprecia el análisis de las respuestas de los niños y niñas ante la entrevista que le hacía la investigadora, igualmente se analiza la información obtenida de la observación del proceso de los niños. Se trata de una fase importante en la que se presenta la construcción hecha en la medida en la que los niños escribían sus textos. Estas categorías son las siguientes:

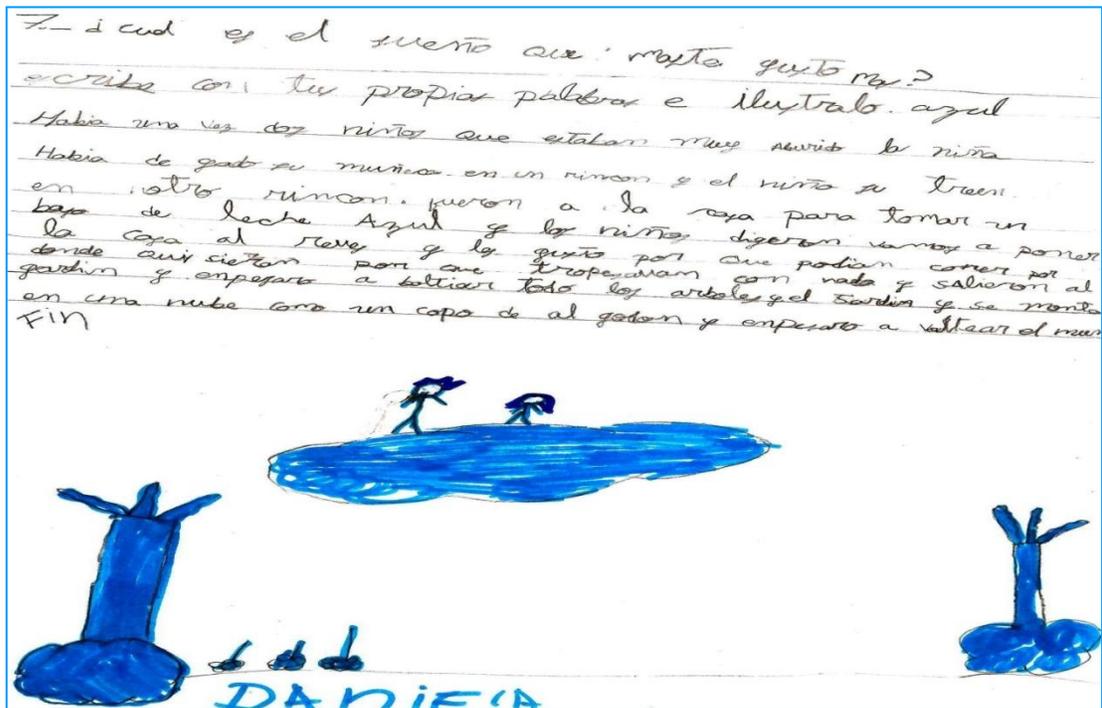
- a) La escritura y el rol de la mediación
- b) Preocupación por la ortografía
- c) Estrategias de aprendizaje utilizadas en la escritura
- d) Reflexión sobre el proceso
- e) Revisión del texto escrito
- f) Función social de la lengua escrita

Para poder comprender este capítulo es fundamental asumir que se ha dividido en dos fases con un fin didáctico, para lograr presentar la información de manera más organizada, sin embargo, ambas fases se fueron desarrollando de manera conjunta, ya que en la medida que se desarrollaba el proceso de construcción de la ortografía se iba encontrando información de la que luego emergieron las categorías mencionadas.

FASE I

ANÁLISIS DE MUESTRAS DE ESCRITURA

Muestra de escritura Nº 1



Transcripción del texto	Escritura convencional
<p>¿cual es el sueño que maste gusto mas?</p> <p>Escribe con tus propias palabras e ilustralo. azul</p> <p>Habia una vez dos niños que estaban muy la niña Habia de gado su muñeca en un rincón y el niño su treen en otro rincón. fueron a su casa para tomar un baso de leche Azul y los niños dijeron vamos a poner la casa al revés y les gusto por que podían comer por donde qui sieron por que tropezavan con nada y salieron al garden y enpezaro a boltiar todo los arboles y el Jardín y se montaron en una nube como un copo de algodón y enpezaro a voltear el mundo</p>	<p>¿Cuál fue el sueño que más te gustó?</p> <p>Escribe con tus propias palabras e ilústralo.</p> <p style="text-align: center;">Azul</p> <p>Había una vez dos niños que estaban muy aburridos, la niña había dejado su muñeca en un rincón y el niño su tren en el otro rincón. Fueron a la casa para tomar un vaso de leche azul y los niños dijeron, vamos a poner la casa al revés y les gusto porque podían correr por donde quisieron sin tropezarse con nada y salieron al jardín y empezaron a voltear todos los árboles y el jardín y se montaron en una nube como un como de algodón y empezaron a voltear el</p>

fin	mundo. Fin
-----	------------

Características de la muestra

Hiposegmentación: maste(más te).

Hipersegmentación: por que(porque), qui sieron(quisieron), al godon(algodón), de gado(dejado).

Sustitución: la letra g por la letra j en la palabra, digeron(dijeron), gardin(jardín).

Omisión: aburido(aburrido), omisión y sustitución de la letra “n” por “m” enpezaro(empezaron).

Sustitución: v por b, n por m, i por e o viceversa; baso(vaso), boltiar(voltear.)

Uso de mayúsculas uso no convencional; Habia, Azul, Que, Jardin

Muestra de escritura Nº 2

EL SUEÑO AZUL

TODO ERA AZUL HABIA UNA CASA AZUL Y HAY 2 NIÑOS Y ESTABAN ABURIDOS Y PUSIERON LA CASA AL REVÉS Y SALTARON AL TECHO Y SALIERON AL HUERTO Y LOPUSIERON ALREVÉS Y SE SUBIERON A UNA NUBE Y VIAJAR VOLVIENDO EL MUNDO ALREVÉS.

Transcripción del texto	Escritura convencional
<p>EL SUEÑO AZUL</p> <p>TODO ERA AZUL HABIA UNA CASA AZUL Y HAY 2 NIÑOS Y ESTABAN ABURIDOS Y PUSIERON LA CASA ALREVÉS Y SALTARON AL TECHO Y SALIERON AL HUERTO Y LOPUSIERON ALREVÉS Y SE SUBIERON A UNA NUBE Y VIAJAR VOLVIENDO EL MUNDO ALREVÉS</p>	<p>El sueño azul</p> <p>Todo era azul, había una casa azul y en ella dos niños, y estaban aburridos y pusieron la casa al revés y saltaron al techo y salieron al huerto y lo pusieron al revés y se subieron a una nube y viajaron volviendo el mundo al revés.</p>

Características de la muestra

El texto está todo escrito en letra mayúscula.

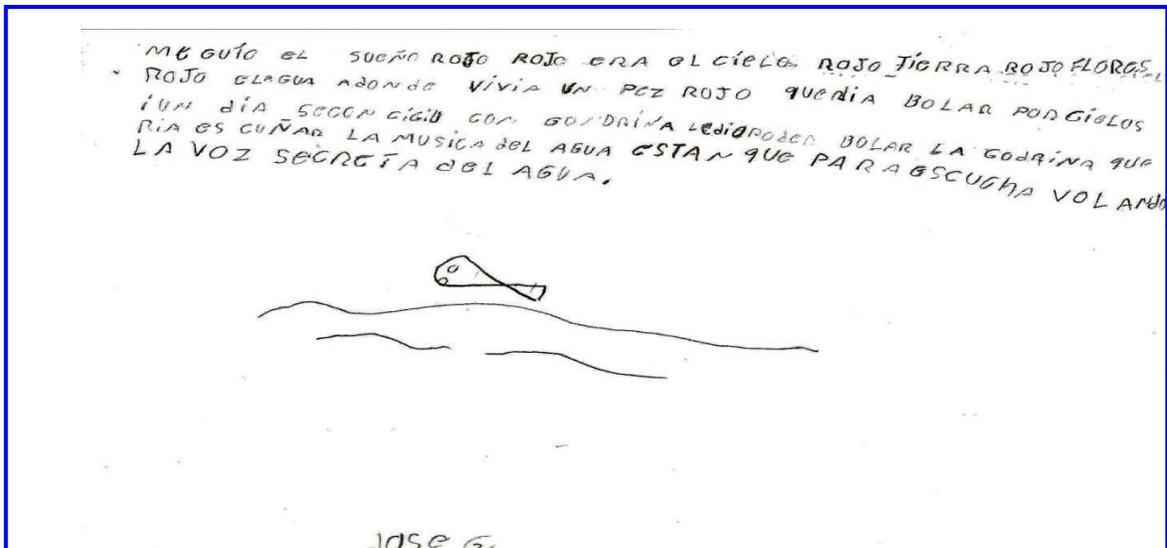
Hiposegmentación: “alrevés “(al revés) “lopusieron” (lo pusieron),

Omisión: de la letra “r” en la palabra “aburido”(aburrido).

Algunas letras están remarcadas en las palabras “ESTABAN” y “ALREVÉS”.

El número "2" por la palabra "dos"

Muestra de escritura Nº 3



Transcripción del texto	Escritura convencional
Me gusto el sueño rojo rojo era el cielo rojo tierra rojo flores rojo el agua adonde vivía un pez rojo quería bolar por cielos iun dia secon cigio con gondrina lediopoder bolar la godrina que ria es cuñar la música del agua estanque paraescucha volando la voz secreta del agua.	Me gustó el sueño rojo, rojo era el cielo, rojo la tierra, rojo las flores, rojo el agua donde vivía un pez rojo que quería volar por los cielos, y un día se consiguió con una golondrina que le dio el poder de volar, la golondrina quería escuchar la música del agua del estanque para escuchar volando la voz secreta del agua.

Características de la muestra

Emplea letras mayúsculas y minúsculas indistintamente.

Hiposegmentación: elagua(el agua), adonde(a donde), lediopoder(le dio poder), iun(y un), secon cigio(se consiguió).

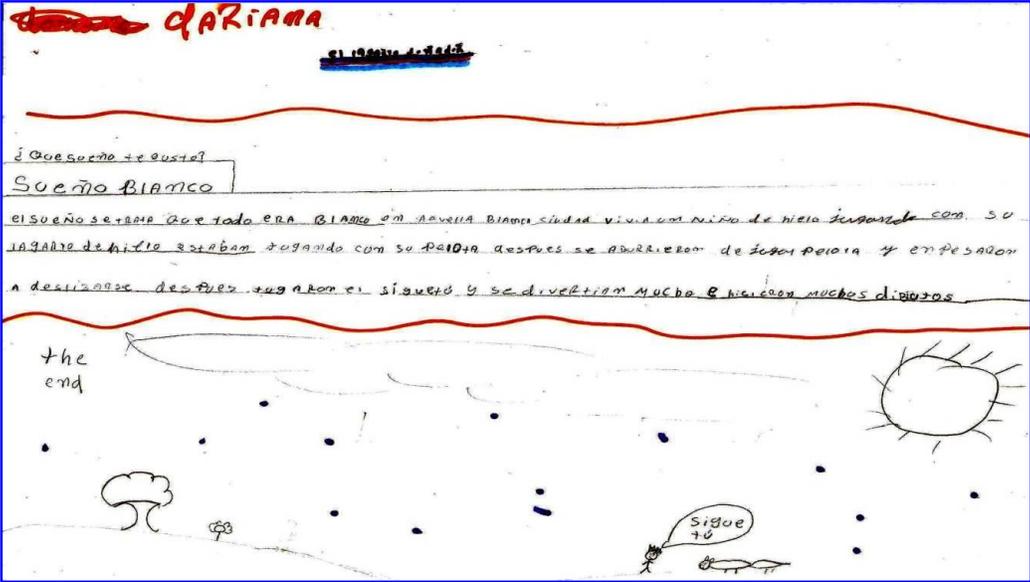
Omisión: gondrina(golondrina), escucha (escuchar), guto(gusto) con cigio(consiguió).

Sustitución: “v” por “b” en la palabra bolar, de “c” por “s” en la palabra con cigio(consiguió).

Hipersegmentación: con cigio(consiguió).

Sustitución de “ch” por “ñ” en la palabra escuñar (escuchar).

Muestra N° 4

	
Transcripción del texto	Escritura convencional

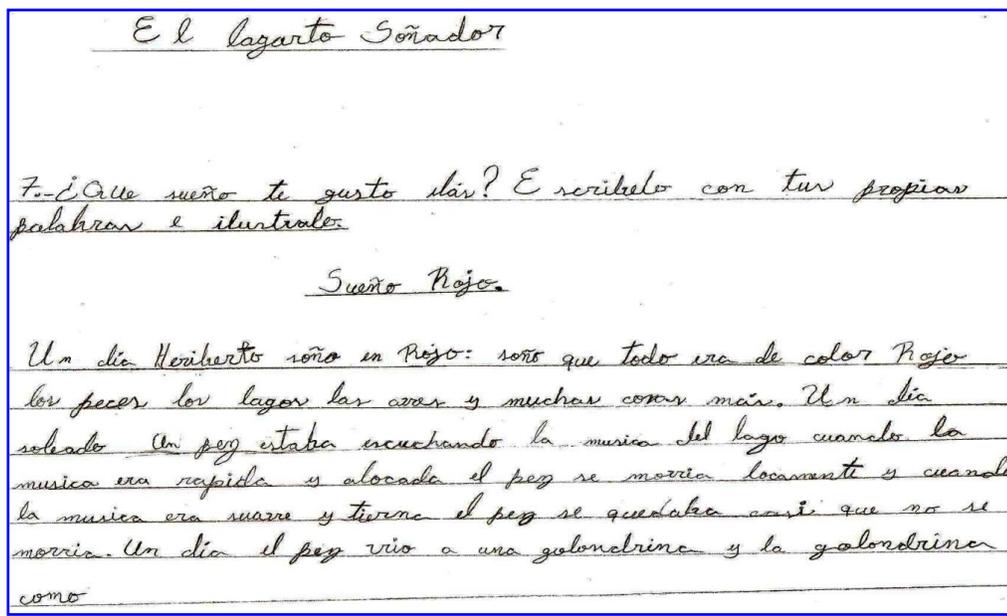
<p style="text-align: center;">el lagarto soñador</p> <p>¿Qué sueño te gusto?</p> <p>Sueño Blanco</p> <p>el sueño se trata que todo era blanco en aquella blanca ciudad vivía un niño de hielo jugando con su lagarto de hielo estaban jugando con su pelota después se aburrieron de jugar pelota y empezaron a deslizarse después jugaron el siguetú y se divirtieron mucho e hicieron muchos dibujos.</p>	<p style="text-align: center;">El lagarto soñador</p> <p>El sueño se trata, que todo era blanco en aquella blanca ciudad, vivía un niño de hielo jugando con su lagarto de hielo, estaban jugando con su pelota después se aburrieron de jugar pelota y empezaron a deslizarse, después jugaron el sigue tú y se divertían mucho e hicieron muchos dibujos.</p>
--	---

Características de la muestra

Uso de mayúsculas y minúsculas de forma no convencional,

Sustitución: de la letra “n” por “m” y de la letra “s” por “z” en la palabra empezaron (empezaron).

Hiposegmentación: siguetú (sigue tú).



Muestra N° 5

Transcripción del texto	Escritura convencional
<p>El lagarto Soñador</p> <p>¿Que sueño te gusto Más? Escríbelo con tus propias palabras e ilústralo.</p> <p>Sueño Rojo</p> <p>Un dia Heriberto soño en Rojo: soño que todo era de color Rojo los peces los lagos las aves y muchas cosas más. Un dia soleado un pez estaba escuchando la música del lago cuando la música era rapida y alocada el pez se movia locamente y cuando la música era suave y tierna el pez se quedaba casi que no se movia. Un dia el pez vio a la golondrina y la golondrina como.....</p>	<p>Sueño rojo</p> <p>Un día Heriberto soñó en rojo: soñó que todo era de color rojo, los peces, los lagos, las aves y muchas cosas más. Un día soleado, un pez estaba escuchando la música del lago cuando la música era rápida y alocada el pez se movía locamente y cuando la música era suave y tierna el pez se quedaba casi que no se movía. Un día el pez vio a la golondrina y la golondrina como.....</p>

Características de la muestra

Uso de algunas letras mayúsculas de forma no convencional.

Muestra N° 6

¿cual sueño te gusto más? escribe con tus propias palabras e ilústralo.

sueño verde

Yo ENTENÍ que HAY LAS CASAS ERA VERDES LAS TIENDA VERDES EL EMPEDRADO DEL
SUELO ERA VERDE EL CIELO QUE LA COBRÍA ERA VERDE Y TODA LA GENTE QUE VIVÍA O SE PASE-
ABA era verde TAMBIÉN UNOS BALCONES DE LA CIUDAD VERDE RECORDAVAN LO QUE HABÍA PASADO
EN LA CIUDAD EL MUY VIEJO Dijo RECORDAVAN ese cocodrilo lloran el lloraba Y lloraba
que de sus LAGRIMAS salieron jollas LA GENTE se Hizo collares, APETES, Y PENDIENTES.
Y cuando se Fue Pido el balcon N°8, Y donde esta AHORA seguro que YA ENCONTRó SU RÍO
por que no lo Hemos Vuelto A VER JAMAS, Yo recuerdo algo que PASó HACE MAS TIEMPO Pido-
el balcon N°9 el DRAGON que escupía fuego HELADO LA GENTE se enfermo Y se ALEJO se lo
habian rojado FIN

Transcripción del texto	Escritura convencional
<p>¿cual sueño te gusto mas? escribe con tus propias palabras e ilustralo .</p> <p>sueño verde</p> <p>Yo entendi que hay las cosas era verdes las tienda verdes el empedrado del suelo era verde el cielo que la cubria era verde y toda la gente que vivia o se paseaba era verde tambien unos balcones de la ciudad verde recordavan lo que habia pasado en la ciudad el muy viejo dijo recuerdan a ese cocodrilo lloron el lloraba y lloraba que de sus lagrimas salieron jollas la gente se hizo collares. Aretes. Y pendientes.</p> <p>Y cuando se fue dijo el balcón n° 8. Y donde esta ahora seguro que ya encontro su rio por que no lo hemos vuelto a ver jamas. Yo recuerdo algo que paso hace mas tiempo dijo el balcón n° 1 el dragon que escupia fuego helado la gente se enfermo y se alejo se lo habían rogado fin</p>	<p>Sueño verde</p> <p>Yo entendí que ahí las cosas eran verdes, las tiendas verdes, el empedrado del suelo era verde, el cielo que la cubría era verde y toda la gente que vivía o se paseaba era verde, también unos balcones de la ciudad verde recordaban lo que había pasado en la ciudad, el más viejo dijo: ¿recuerdan a ese cocodrilo llorón? El lloraba y lloraba que de sus lágrimas salieron joyas, la gente se hizo collares, aretes y pendientes.</p> <p>Y cuando se fue dijo el balcón n°8 ¿y dónde está ahora? Seguro que ya encontró su rio porque no lo hemos vuelto a ver jamás. Yo recuerdo algo que pasó hace más tiempo, dijo el balcón n°1, el dragón que escupía fuego helado la gente se enfermó y se alejó, se lo habían rogado. Fin</p>

Características encontradas en la muestra

Omisión: de la letra “n” en la palabra era(eran), el plural de la palabra tienda (tiendas).

Sustitución: de la letra "b" por la "v" en la palabra recordavan (recordaban), de la letra "y" por la "ll" en la palabra jollas (joyas), de la letra "g" por la "j" en la palabra digo(dijo), e la letra "s" por la "z" en la palabra hiso (hizo), de la palabra "hay" por "ahí".

Muestra N° 7

Sueño rojo

a mí lo que me gustó del sueño rojo fue porque es gracioso
 a vía una vez un pez en un estanque rojo y vino una
 golondrina que viajaba por todo el mundo y
 sabía las partes de todo el mundo y un día
 la golondrina le dijo al pez de fuego
 que había escuchado el agua del estanque
 ahora el pez se fue volando por los aires y la
 golondrina se estaba hundiendo en el
 estanque.

matasha

Transcripción del texto	Escritura convencional
<p style="text-align: center;">sueño rojo</p> <p>amiloquemegustobelsueño rojofueporquee sgracioso a via una vez un pezen es tanquerojoyvino una golonbrina que viajabaportoboel mundo y savia laspartesbetoboelmundounbia lagolonbrina lebijoalpezbefuegoqueabiaescuchaboela guabelestanque ahoraelpeszefuevolanboporlosaires y la golonbrinaseestabaunbien el es tanque.</p>	<p style="text-align: center;">Sueño rojo</p> <p>A mí lo que me gusto del sueño rojo fue porque es gracioso, había una vez un pez en un estanque rojo y vino una golondrina que viajaba por todo el mundo y sabía las partes de todo el mundo y un día la golondrina le dijo al pez de fuego que había escuchado el agua del estanque, ahora el pez se fue volando por los aires y la golondrina se estaba hundiendo en el estanque.</p>

Características encontradas en la muestra

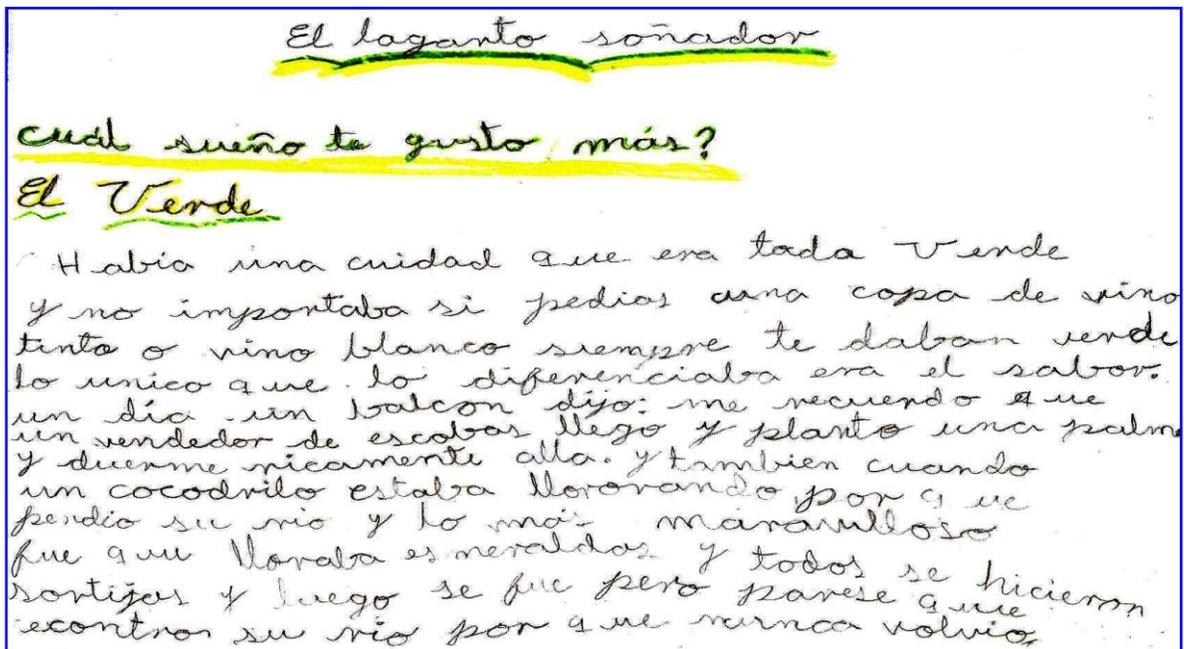
El texto se presenta en su gran mayoría con *Hiposegmentación*.

Hipersegmentación: es tanque (estanque)

Inversión: de la letra “b” por “d” en las palabras bel (del), golondrina (golondrina), munbo (mundo), bia (día), escuchabo (escuchado), volando (volando), unbien (hundiéndose), bijo (dijo),

Uso no convencional de las letras mayúsculas y minúsculas.

Muestra Nº 8



Transcripción del texto	Escritura convencional
El lagarto soñador	El lagarto soñador

<p>cuál sueño te gusto más?</p> <p>El Verde</p> <p>Había una ciudad que era toda Verde y no importaba si pedías una copa de vino tinto o blanco siempre te daban verde lo unico que lo diferenciaba era el sabor. un día un balcón dijo: me recuerdo que un vendedor de escobas y luego planto una palma y duerme ricamente alla. y tambien cuando un cocodrilo estaba llorando por que perdio su rio y lo más maravilloso fue que lloraba esmeraldas y todos se hicieron sortijas y luego se fue pero parece que encontro su rio por que nunca volvio.</p>	<p>¿Cuál sueño te gusto más?</p> <p>El verde</p> <p>Había una ciudad que era toda verde y no importaba si pedías una copa de vino tinto o blanco, siempre te daban verde, lo único que lo diferenciaba era el sabor. Un día un balcón dijo: me recuerdo que un vendedor de escobas llegó y planto una palma y duerme ricamente allá. Y también cuando un cocodrilo estaba llorando porque perdió su río y lo más maravilloso fue que lloraba esmeraldas y todos se hicieron sortijas y luego se fue pero parece que encontró su río porque nunca volvió.</p>
---	--

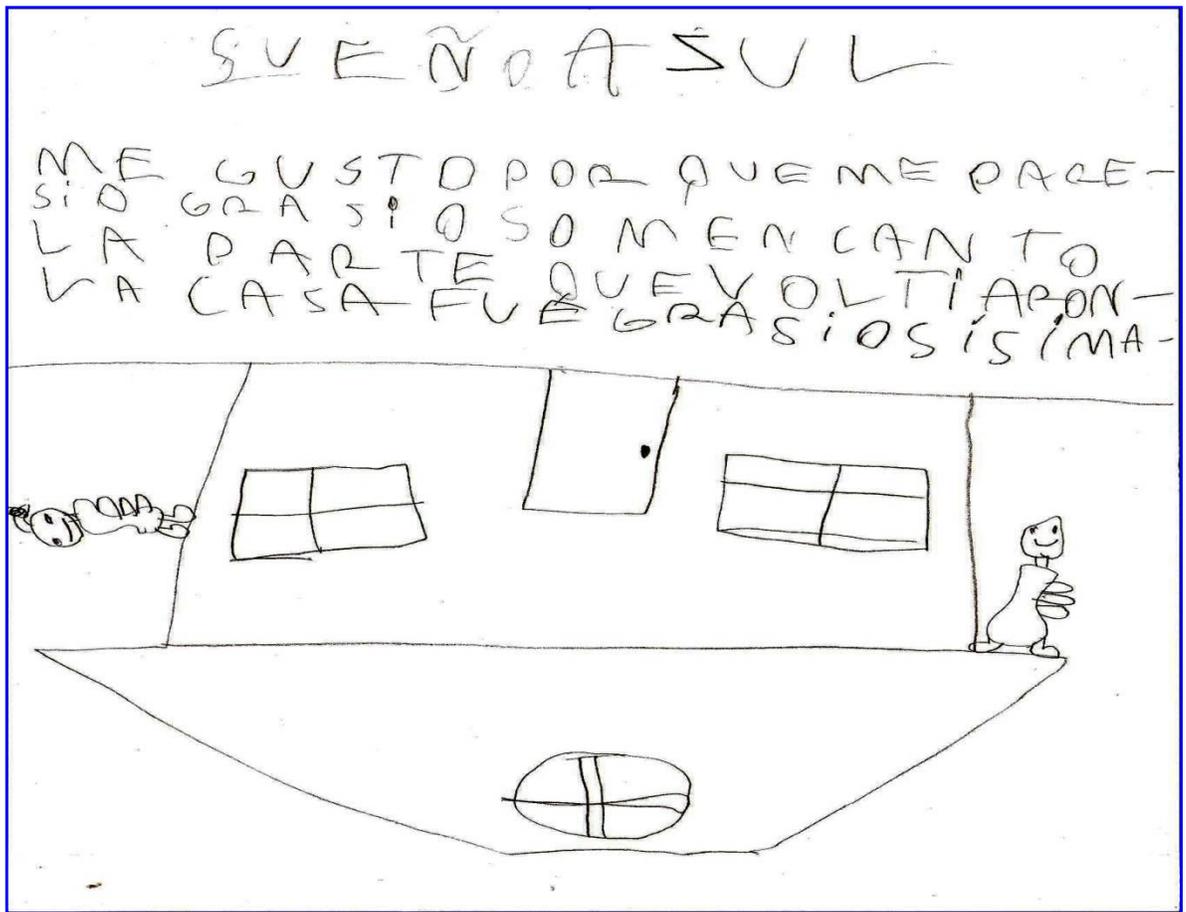
Características encontradas en la muestra:

Uso no convencional de algunas letras mayúscula Verde (verde).

Sustitución: de la letra “s” por “c” en la palabra parese (parece),

Hipersegmentación en la palabra por que(porque).

Muestra N° 9



Transcripción del texto	Escritura convencional
<p style="text-align: center;">Sueño azul</p> <p>Me gusto por que me paresio grasiosomencanto la parte que voltiaron la casa fuegrasiosisima</p>	<p style="text-align: center;">Sueño azul</p> <p>Me gusto porque me pareció gracioso me encanto la parte que voltearon la casa, fue graciosísima</p>

Características de la muestra

Hiposegmentación: grasiosomencanto (gracioso me encantó), quevoltieron (que volteron), fuegrasiosísima(fue graciosísima), mencanto (me encantó).

Hipersegmentación: en la palabra por que(porque)

Sustitución: de la letra "c" por "s" en la palabra gracioso (gracioso) y graciosísimo (graciosísimo), de la letra "i" por "e" en la palabra voltearon (voltearon).

Omisión: de la letra "e" en la palabra mencanto (me encantó)

Muestra Nº 10

sueño blanco

un día Heriberto tuvo un sueño blanco el sueño blanco parecía como si todo lo mismo del mundo estuviera así el cielo era blanco, la tierra, el aire y todo era blanco un día un niño con un lagarto estaban asuados y decidieron jugar al sigüete y el sigüete es un juego magico para todos y e" niña transparente lo estaba persiguiendo y esta vez el lagarto como los otros y cuando los chicos todo estaba lleno de color y se encontró con una lagartija muy bonita llamada Heriberto y tuvieron los mismos sueños y se casaron y tuvieron hijos.

fin

Gabriel,

Transcripción del texto	Escritura convencional
<p style="text-align: center;">sueño blanco</p> <p>un día Heriberto tuvo un sueño blanco el sueño blanco parecía como si toda la nieve del mundo estuviera allí el cielo era blanco, la tierra, el aire y todo era blanco un día un niño con un lagarto estaban aburridos y decidieron jugar al siguetu y el siguetu es un juego mágico para todos y el niño transparente lo estaba persiguiendo y esta vez el lagarto cerro los ojos y cuando los habrio todo estaba lleno de color y se encontró con una lagartija muy bonita yamada heriberta y tuvieron los mismos sueños y se casaron y tuvieron hijitos. fin</p>	<p style="text-align: center;">Sueño blanco</p> <p>Un día Heriberto tuvo un sueño blanco el sueño blanco parecía como si toda la nieve del mundo estuviera allí, el cielo era blanco, la tierra, el aire y todo era blanco, un día un niño con un lagarto estaban aburridos y decidieron jugar al siguetu y el siguetu es un juego mágico para todos y el niño transparente lo estaba persiguiendo y esta vez el lagarto cerro los ojos y cuando los abrió todo estaba lleno de color y se encontró con una lagartija muy bonita llamada Heriberta y tuvieron los mismos sueños y se casaron y tuvieron hijitos. fin</p>

Características encontradas en la muestra

Uso no convencional de la letra “h” en la palabra habrio (abrió)

Sustitución: de la letra “y” por “ll” en la palabra yamada (llamada)

Análisis y contrastación teórica

Para analizar los datos se tomó en cuenta la definición práctica de “palabra” planteada por Ferreiro “conjunto de letras separadas por espacios en blanco” de acuerdo con esta definición, la palabra está determinada por la propia escritura, ya que esta se separa solo en la representación escrita (Ferreiro et al. 1996:47). A continuación se presenta el análisis de los aspectos encontrados en las muestras y

que señalan las construcciones que los niños y niñas hacen durante su producción escrita.

Segmentación de las palabras: desde el punto de vista cuantitativo, se encontró que en la mayoría de los textos existe la presencia simultánea de hiposegmentación e hipersegmentación. No obstante, en ciertos textos existe una mayor tendencia a alguno de los dos tipos de segmentación: se observó que en el 67% de los textos prevaleció la hiposegmentación y en un 47% la presencia de hipersegmentación y en un 27% se encontró la presencia de hipo e hipersegmentación, con una frecuencia similar. Esto se corresponde con lo hallado por Ferreiro et al. (1996), quienes encontraron que en los grupos estudiados (México, Uruguay, Italia y Brasil) prevaleció la hiposegmentación.

Hiposegmentación: el 67% de los casos mostró hiposegmentación: hay una frecuencia en palabras de una y dos letras, i (y) conjunción; le y se (pronombre clítico); al (contracción de la preposición “a” y el artículo “el”); lo (pronombre); el y la (artículo); más (adverbio). Ejemplos: *iun (y un)*; *lediopoder (le dio poder)*; *elagua (el agua)*; *lopusieron (lo pusieron)*; *alreves (al revés)*; *maste (mas te)*; *secon cigio (se consiguió)*; *lagolonbrina (la golondrina)*.

Igualmente, se observó la tendencia a unir las palabras que forman parte de una expresión completa por ejemplo: *sueñorojo (sueño rojo)*; *siguetu (sigue tu)*; *pezen (pez en)*; *quevoltiaron (que voltearon)*; *viajabanportoboelmundo (viajaban por todo el mundo)*; *fuegrasiosisima (fue graciosísima)*; *grasiosomencanto (gracioso me encantó)*.

De acuerdo con Ferreiro et al. (1996), este tipo de hiposegmentación aparecen cuando el niño se enfrenta con un problema de aislar secuencias de pocas letras (una, Dos, Tres), funcionando como palabras. En estos casos el niño encuentra estas secuencias no interpretables; por lo tanto busca juntarlas a una palabra que si sea interpretable.

Además, los casos de hiposegmentación de palabras de más de tres letras podrían ser producto de la tendencia del niño y la niña a considerar que las palabras que ha juntado no convencionalmente pertenecen a un mismo referente, que el conjunto constituye un mismo significado; por lo tanto, se deben escribir juntas. Las palabras que se refieren a una misma persona, objeto o acción, como los ejemplos anteriores, deberían ir en una misma secuencia de letras.

La frecuencia con la que se presentaron la hipersegmentación fue inferior a la de la hiposegmentación, registrándose un 47%. Desde el punto de vista cualitativo, se encontró que una de la hipersegmentación más frecuente fue la separación de la primera sílaba de la palabra, especialmente la sílaba: *es; de; qui; a*. Estas separaciones se observaron en palabras como: *es tanque (estanque); de gado (dejado); qui sieron (quisieron); a via (había)*.

Los datos presentados hasta este momento podrían presentar a simple vista una contradicción en cuanto a la cantidad de letras que debería tener una palabra; sin embargo, no lo es. Se observa que los niños y las niñas están en un proceso constructivo en el que ponen a prueba sus hipótesis, intentando formas diversas de separación en su intento por acercarse a la convención ortográfica. Igualmente, se percibe el conocimiento que tienen del sistema de escritura: no existe un único criterio para separar, una sílaba puede estar separada en una ocasión y unida en otra; una letra puede o no aparecer sola en un mismo texto. Para los niños la mejor forma de conocer esto es intentando diversas opciones.

Además, el sistema de escritura del español genera ciertas confusiones al niño pequeño que se encuentra en pleno proceso de alfabetización, algunas palabras comienzan y terminan con las palabras monosilábicas: *se, le, el, la, su, pa, no, al*, las cuales también existen como palabras independientes. Podría ser por eso que los niños tienden a generalizar su uso (con mucha razón). Cuando escriben, separan algunas sílabas que tienen estas combinaciones (hipersegmentan); o unen las palabras que tienen estas secuencias (hiposegmentan).

Omisión: dos casos mostraron la omisión de la “h”. En el sistema fonético español, la letra “h” no tiene representación fonética (dicho comúnmente, es muda). Al oralizar la escritura los niños y niñas encuentran que no es nombrable, por lo tanto, no se escribe. Ejemplo: *undiendose (hundiéndose); a via (había)*. Otro caso encontrado, fue la omisión de la letra “r”, esto debido a la propiedad de sonoridad dependiendo en su ubicación en la palabra, si esta al principio se lee como “erre”, si está en el medio suena “ere” y en este proceso de construcción se puede confundir con facilidad. Ejemplo: *aburido (aburrido)*. Igualmente, sucede con la letra “u” en el siguiente ejemplo: *secon cigio (se consiguió)*. Además se encontraron omisiones relacionadas a la concordancia en el número. Ejemplo: *enpezero (empezaron); era (eran); tienda (tiendas)*.

Cuando una palabra termina con la misma letra que comienza que la sucede, los niños y niñas tienden a suprimir una de las letras que se repite y la hiposegmentan, en algunos casos. Ejemplo: *grasiosamencanta (graciosa me encanta)*. Cuando los niños y las niñas oralizan la escritura, parecen encontrar los enunciados cacofónicos; por lo tanto, para eliminar esta posible anomalía, suprimen una de las que se repiten. También existe la posibilidad de considerar no interpretables secuencias del mismo elemento, por lo tanto suprimen uno de los elementos.

Uso de las mayúsculas: las mayúsculas se observaron en varias muestras, pero solo en pocos casos fueron usadas convencionalmente. Las mayúsculas aparecían como un tipo de letra, en algunas escrituras estaba en cualquier posición de la palabra. Ejemplo: *“la niña Había”, “leche Azul y los niños”*. Posiblemente, en este caso, el niño o la niña han recibido información, pero no ha elaborado una construcción clara al respecto, por lo tanto, no lo usa convencionalmente.

Ortografía de las palabras: se observó que la mayoría de los niños y niñas usan indistintamente los alófonos (formas) de un mismo fonema. Ejemplo: *b por v, v por b, s por z, n por m, g por j, c por s, ñ por ch, ll por y, hay por ahí, s por c, y por*

II. Ejemplo: *baso(vaso); bolar(volar); savia(sabia); boltiar (voltear); tropesavan (tropezaban); hiso (hizo); enpesaro (empezaro); recordaban(recordaban); gardin (jardín); de gado(dejado); digo(dijo); secon cigio(se consiguió); escuñar (escuchar); jollas (joyas); hay (ahí), parese (parece); paresio (pareció); yamada (llamada).*

En el sistema fonético del sistema español, algunas veces dos letras representan un mismo fonema, es decir, tienen una misma representación fonética. En los casos antes señalados, los niños y niñas parecen haber comprendido esta relación: en vista de que al utilizar las letras de esa manera no cambia el significado, lo usan indistintamente.

En un caso se notó la sustitución de una letra por otra “d” por “b”. Cuando leyó lo que había escrito, leía la letra de forma convencional y luego al darse cuenta de que no había coherencia, le daba el sentido inicial, sin preocuparse por corregir la letra en la escritura. Ejemplo: *escuchabo*, al leer dijo *escuchabo* y corrigió rápidamente diciendo escuchado. Esta situación responde al parecido existente entre la *d* y la *b*, letras cuya diferencia radica en la ubicación del círculo respecto al palito.

Así mismo, se encontró que en algunos casos incorporaron letras. Ejemplo: *treen, habrio*, esto podría deberse al conocimiento que poseen los niños y niñas respecto a que existen algunas palabras como “leer” donde hay doble “ee” y a que algunas palabras se escriben con la letra “h” al comienzo de la palabra, en el proceso de construcción pueden haber la posibilidad de generalizar algunas de las convenciones que escuchan.

A continuación se presentan las muestras correspondientes a la revisión hecha por los niños y niñas, en los que se evidencia las correcciones y modificaciones que realizaron de sus textos.

Muestra Nº 11.

La guerra de dos mundos

Habia una vez una serpiente que tenía cuerpo de danta y cabeza de anaconda. ofadae creo a un hombre llamado muokka pero muokka era muy malo con ofadae y ofadae se puso bravo y decidió atacar con las enfermedades.

Pero muokka estaba preparado para saculparse pero cuando se dio cuenta que ofadae lo iba a atacar se muokka creó a otro hombre llamado wahañ para que wahañ creara los animales y hacer una guerra de dos mundos el de las enfermedades y el de los animales al día siguiente tuvieron un reposo por que muokka sabía que el ejército de ofadae era nada más y nada menos que enfermedades vivas.

Cuando la guerra comenzó casi toda la selva quedó destruida. Ofadae, wahañ y muokka seguían peleando con su ejército destruido pero en la batalla algo pasaba entre las enfermedades y los animales wahañ sabía que pasaba tenía que unir las enfermedades con los animales cuando los unió les dijo a los nombres. si quieren vivir con él.

Desde ese día los animales acompañaron a los piraocá ofadae vive en el río wahañ es el líder de los piraocá con muokka.

Ulises y Branimir C. C. R. P.

Transcripción del texto	Escritura convencional
<p>La guerra de dos mundos</p> <p>Habia una vez. una serpiente que tenía cuerpo de danta y cabeza de anaconda. ofadae creo a un hombre llamado muokka</p>	<p>La guerra de dos mundos</p> <p>Habia una vez una serpiente que tenía cuerpo de danta y cabeza de anaconda,</p>

<p>pero muoka era muy malo con ofodae y ofodae se puso bravo y decidio atacar con las enfermedades. Pero muoka estaba preparado para disculparse. pero cuando se dio cuenta que ofodae lo iba a atacar a muoka creo a otro hombre llamado wahari para que wahari creara a los animales y hacer una guerra e dos mundo el de las enfermedades y el de los animales al dia siguiente tubieron un reposo por que muoka sabia que el egercito de ofodae era nada mas y nada menos que enfermedades vivas.</p> <p>Cuando la guerra comenso casi toda la selva quedo destruida.</p> <p>Ofodae, wahari y muoka siguieron peleando con su ejercito destruido pero en la batalla algo pasaba entre las enfermedades y los animales wahari sabia que pasaba tenia que unir las enfermedades con los animales, cuando los unio les dijo a los hombres: si quieren vivir cantaran.</p> <p>Desde ese dia los animales acompañan a los piaroa.</p> <p>Ofodae vive en el rio wahari es el lider de los piaroa con muoka</p>	<p>ofodae creo a un hombre llamado muoka, pero muoka era muy malo con ofodae y ofodae se puso bravo y decidió atacar con las enfermedades.</p> <p>Pero muoka estaba preparado para disculparse pero cuando se dió cuenta que ofodae lo iba a atacar, muoka creo a otro hombre llamado wahari para que wahari creara a los animales y hacer una guerra de dos mundo, el de las enfermedades y el de los animales, al dia siguiente tuvieron un reposo por que muoka sabia que el ejercito de ofodae era nada mas y nada menos que enfermedades vivas.</p> <p>Cuando la guerra comenzo casi toda la selva quedo destruida.</p> <p>Ofodae, wahari y muoka siguieron peleando con su ejercito destruido pero en la batalla algo pasaba entre las enfermedades y los animales wahari sabia que pasaba, tenia que unir las enfermedades con los animales, cuando los unio les dijo a los hombres: si quieren vivir canten.</p> <p>Desde ese dia los animales acompañan a los piaroa.</p> <p>Ofodae vive en el rio, wahari es el lider de los piaroa con muoka.</p>
--	--

Características encontradas en la muestra

Uso de los signos de puntuación de manera no convencional, sustitución de la letra “v” por “b” en la palabra caveza (cabeza), iba (iba), “s” por “z” en la palabra comenso (comenzo).

Separó el texto en párrafos, iniciando cada uno con la letra mayúscula, utilizandolas de manera convencional.

Cambió algunas palabras para darle mayor sentido al texto como: “cantaran” por “canten”, “pedir disculpas” por “disculpase”, “atacarlo” por “atacar”, “seguian” por “siguieron”.

Se observó orden y pulcritud en el texto escrito.

Muestra N° 12

LA CREACION DE LOS AUTOS

~~LA CREACION DE LOS AUTOS~~
en la creación el cosmos *ofek* había una cuenta de
AUTOS, pero no había electricidad y pasaron años y *ofek* creó la electricidad y creó *Mouka* para que creara a *Wahiri* para que creara los autos y crearon los nombres como los números 1, 2, 3, 4, 5, 6 y se los puso a los autos y los *Wahiri* aprendieron a manejar, cuando llegó la hora de la carrera un *Wahiri* contó hasta 3 y para que arrancaran 1, 2, 3 y arrancaron y así se inventaron los autos

FiW

jose g g REGULO

Transcripción del texto	Escritura convencional
<p data-bbox="407 1010 727 1041">La creación de los autos</p> <p data-bbox="298 1077 836 1528">en la creación del cosmo ofodae queria una carrera de autos, pero no había electricidad y pasaron años y ofodae creo la electricidad y creo a muoca Para que creara a wahari para que creara los autos y crearon los nombres como los numeros 1, 2, 3, 4, 5, y 6, y se los paso a los autos y los warao aprendieron a manejar, cuando llego la hora de la carrera un wuarao contohasta 3 y para que arrancaran. 1 2 3 y arrancaron y asi se inventaron los autos fin.</p>	<p data-bbox="987 1010 1307 1041">La creación de los autos</p> <p data-bbox="862 1077 1432 1528">En la creación del cosmos ofodae quería hacer una carrera de autos, pero no había electricidad y pasaron años y ofodae creo la electricidad y creo a muoca para que creara a wahari para que creara a los autos y crearon los nombres como los números 1, 2, 3, 4, 5, y 6, y se los paso a los autos y los warao aprendieron a manejar, cuando llego la hora de la carrera un wuarao contó hasta 3 y para que arrancaran. 1 2 3 y arrancaron y así se inventaron los autos fin.</p>

Características encontradas en la muestra

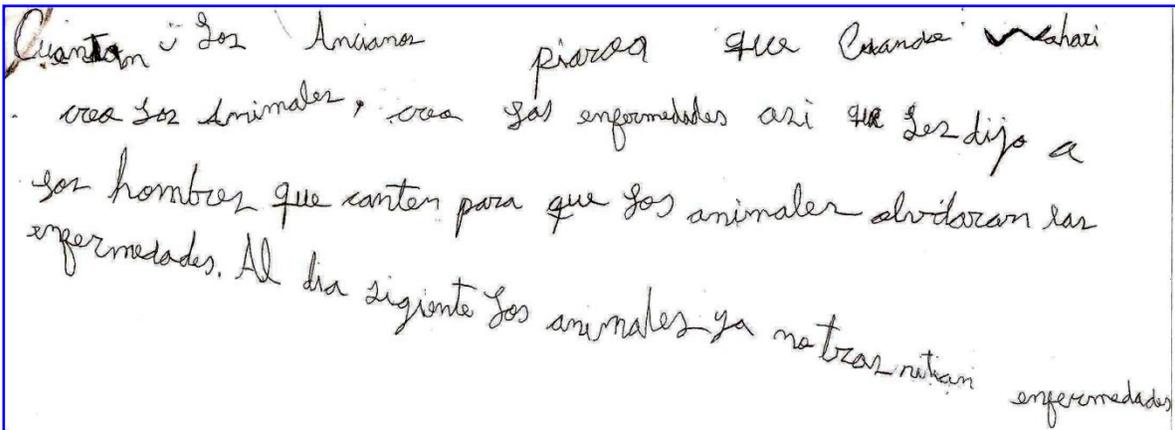
Uso de la letra "h" en la palabra hasta (hasta).

Hiposegmentación en la palabra contohasta (conto hasta), quecreara (que creara).

Quitó la palabra hacer y cambió la palabra "números" por "nonbre".

Sustitución de la letra "m" por "n" en la palabra nonbre.

Muestra N° 13



Quantam i los Anianos piara que cuando Mahazi
- oca los animales, oca los enfermedades asi que les dijo a
los hombres que canten para que los animales olvidaran las
enfermedades. Al dia siguiente los animales ya no tratan enfermedades

Transcripción del texto	Escritura convencional
<p>Cuentan Los Ancianos piaroas que Cuando Wahari creo Los Animales, creo Las enfermedades asi que Les dijo a Los hombres que canten para que Los animales olvidaran las enfermedades. Al dia siguiente Los animales no tras nitian enfermedades</p>	<p>Cuentan los ancianos piaroas que cuando Wahari creo los animales, creo Las enfermedades así que les dijo a los hombres que canten para que los animales olvidaran las enfermedades. Al día siguiente los animales no transmitían enfermedades</p>

Características encontradas en la muestra

Uso de *la letra mayúscula* al inicio de la mayoría de las palabras que escribe, es decir de manera no convencional.

Hipersegmentación en la palabra tras nitian (transmitían).

Omisión de la letra "n" en la misma palabra, de la letra "u" en la palabra siguiente (siguiente).

por

WAHARI CREO LOS ANIMALES y LAS ENFERMEDADES

Cuentan los ancianos Piaroa que cuando Wahari empezó a dar forma al mundo. Ojabe que tenía forma de danta y cabeza de los anacondas quería matar a wahari. Pero wahari se dio cuenta de que ofadai lo quería matar y wahari dijo: ay me estoy dando cuenta de que ese malvado ofadai me a querido matar todo este tiempo. Ellos sabían que otro hombre llamado Masea era otro habitante del pueblo Piaroa. Wahari un día creo los animales: serpientes, danta, monas, mariposas, Peces marinos, Peces, guacamayos, pajaros, tigres, jaguares, hormigas y tucanes. hasta que un día ofadai descubrió los animales y los quería matar, pero cuando los hombres cantaban los animales olvidaban transmitir las enfermedades. Los hombres cantaban un canto especial. Pero un día wahari se hizo amigo de ofadai pero Masea descubrió que wahari cantaba y Masea estaba apoderándose de wahari pero ofadai lo impidió por que ellos eran amigos siempre. Se agadaban con cosas buenas y siempre fueron amigos pasaron días, meses y años hasta que también otra Pelea era pelea due por mucho a wahari le dijo: tu amigo te a traicionado siempre estuvo haciendo planes para matarte.

Sustitución de la letra "m" "n" en la misma palabra.

Muestra Nº 14

y a apadac le dijo: tu amigo te a traicionado
y apadac pregunto como me a traicionado y
muoca dijo: a estado etho plures ovia matarte
wahari fue a buscar a apadac y apadac fue
a buscar a wahari y las dos digeron me
traicionaste y wahari dijo: tu me traiciona
ste a mi y apadac dijo esta pelea fue por
muoca si dijo wahari y todas fueron
felices por siempre y



Dariana x Daniela.

Transcripción del texto	Escritura convencional
<p data-bbox="367 1142 768 1209">Wahari creo los animales y las enfermedades</p> <p data-bbox="298 1245 836 1848">Cuentan los ansianos piaroa: que cuando wahari empeso a dar forma al mundo. Ofodae que tenia forma de danta y cabeza de anaconda, queria matar a wahari pero wahari se dio cuenta de que ofodae lo queria matar y wahari dijo: ay me estoy dando cuenta de que ese malvado ofodae me a querido matar todo este tiempo. Ellos sabían que otro hombre llamado muoka era otro habitante del pueblo piaroa . wahari un dia creo a los animales: serpientes, dantas, monos, mariposas, perros marinos, peces, guacamayas, pajaros, tigres, jaguares, hormigas y tucanes. Hasta que un dia ofodae descubrió los</p>	<p data-bbox="946 1142 1347 1209">Wahari creo los animales y las enfermedades</p> <p data-bbox="862 1245 1432 1848">Cuentan los ancianos piaroa: que cuando wahari empezó a dar forma al mundo. Ofodae que tenía forma de danta y cabeza de anaconda, quería matar a wahari pero wahari se dio cuenta de que ofodae lo quería matar y wahari dijo: ay me estoy dando cuenta de que ese malvado ofodae me ha querido matar todo este tiempo. Ellos sabían que otro hombre llamado muoka era otro habitante del pueblo piaroa. wahari un día creo a los animales: serpientes, dantas, monos, mariposas, perros marinos, peces, guacamayas, pájaros, tigres, jaguares, hormigas y tucanes. Hasta que un día ofodae descubrió los animales y los quería matar,</p>

<p>animales y los quería matar, pero cuando los hombres cantaban los animales olvidaban transmitir las enfermedades. los hombres cantaban un canto especial pero un dia waharise hiso amigo de ofodae pero muoka descubrió que wahari cantaba y muoka estaba apoderándose de wahari pero ofodae lo impidio porque ellos eran amigos siempre se ayudaban con cosas buenas y siempre fueron amigos pasaron días, meses y años hasta que tuvieron otra pelea esa pelea fue por muoka a uno le dijo: wahari tu amigo te a trasionado siempre estubo haciendo planes para matarte y a ofodae le dijo tu amigo te trasiono y ofodae pregunto como me a trasionado y muoka digo: a estado haciendo planes para matarte wahari fue a buscar a ofodae y ofodae fue a buscar a wahari y los dos digeron me traicionaste y wahari digo tu me traicionaste a mi y ofodae dijo esta pelea fue por muoka si dijo wahari y todos fueron felices para siempre y fin.</p>	<p>pero cuando los hombres cantaban los animales olvidaban transmitir las enfermedades. los hombres cantaban un canto especial pero un día wahari se hizo amigo de ofodae pero muoka descubrió que wahari cantaba y muoka estaba apoderándose de wahari pero ofodae lo impidió porque ellos eran amigos siempre se ayudaban con cosas buenas y siempre fueron amigos pasaron días, meses y años hasta que tuvieron otra pelea esa pelea fue por muoka a uno le dijo: wahari tu amigo te a traicionado siempre estuvo haciendo planes para matarte y a ofodae le dijo tu amigo te traicionó y ofodae pregunto cómo me a traicionado y muoka digo: ha estado haciendo planes para matarte wahari fue a buscar a ofodae y ofodae fue a buscar a wahari y los dos dijeron me traicionaste y wahari digo tú me traicionaste a mí y ofodae dijo esta pelea fue por muoka si dijo wahari y todos fueron felices para siempre y fin.</p>
--	--

Características encontradas en la muestra

Sustitución la letra “s” por “z” en la palabra empeso (empezó) y en la palabra hiso (hizo), la letra “g” por la “j” en la palabra digeron (dijeron), de la letra “s” por “c” en la palabra trasionado (traicionado), “v” por “b” en la palabra estubo (estuvo).

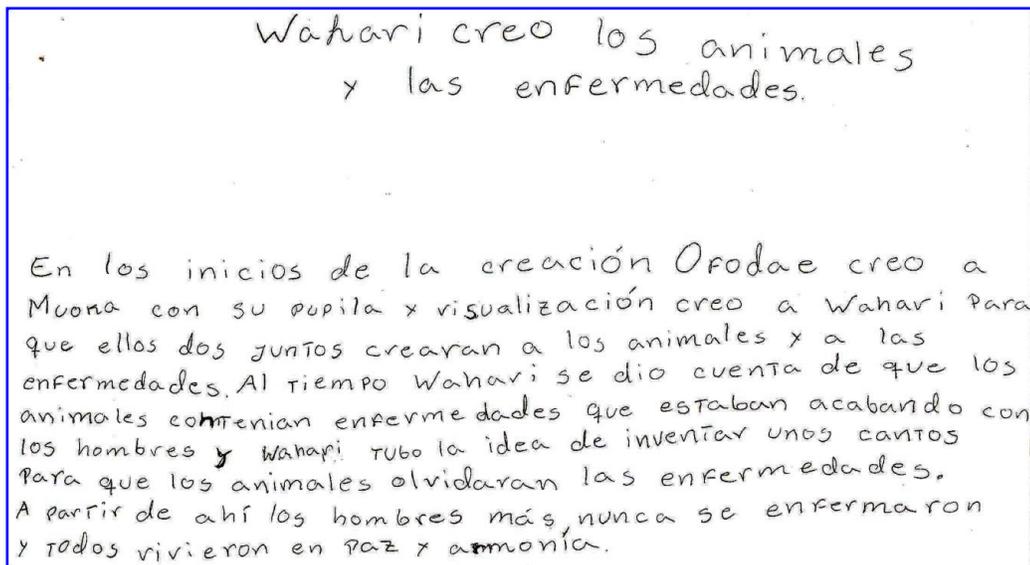
Omisión de la letra “h” en a (ha), de la letra “i” en la palabra trasionado (traicionado)

Inclusión de las palabras hormigas y un canto especial.

Cambio la palabra " los dos" por "todos".

El texto escrito se presentó de manera ordenado y limpio.

Muestra Nº 15



Transcripción del texto	Escritura convencional
Wahari creo los animales y las enfermedades En los inicios de la creación Ofodae creo a Muoka con su pupila y visualización creo a Wahari para que ellos dos juntos crearan a los animales y a las	Wahari creo los animales y las enfermedades En los inicios de la creación Ofodae creo a Muoka con su pupila y visualización creo a Wahari para que ellos dos juntos crearan a los animales y a las enfermedades. Al

<p>enfermedades. Al tiempo Wahari se dio cuenta que los animales contenían enfermedades que estaban acabando con los hombres y Wahari tuvo la idea de inventar unos cantos para que los animales olvidaran las enfermedades.</p> <p>A partir de ahí los hombres más nunca se enfermaron y todos vivieron en paz y armonía.</p>	<p>tiempo Wahari se dio cuenta que los animales contenían enfermedades que estaban acabando con los hombres y Wahari tubo la idea de inventar unos cantos para que los animales olvidaran las enfermedades.</p> <p>A partir de ahí los hombres más nunca se enfermaron y todos vivieron en paz y armonía.</p>
--	---

Características encontradas en las muestras

Agregó una frase “tubo la idea” y cambio “inventó” por “inventar”, a los nombres propio los escribió con mayúsculas al inicio.

Sustitución de la “b” por “v” en la palabra tubo (tuvo).

Acentuó las palabras.

Muestra N° 16

Wahari con los animales y las enfermedades

— Había una vez una serpiente llamada Apasae que depositaba sus germenos en una caja urú para crear a muisa y le encargó reinar y crear el mundo y de su vision sacó a Wahari y los dos empezaron a crear y reinar los animales, plantas, el agua, la tierra y los hombres, y crearon el cielo y a los Utosao y la tierra. Muisa dijo que los animales estaban desordenados y decían que el que comiera

esas partes se convertian en animal y Wahari
dijo los rayos o ordenes y los ordenes, tambien
les dio el poder de reproducirse y al transmitir
ese poder les dio por error el poder de
transmitir enfermedades y wahari no deso solar a los
hombres pero antes les dio el poder para combatir
las enfermedades.

fin.

gabriel y jose m.

2do borrador

Transcripción del texto	Escritura convencional
Wahari creo los animales y las	Wahari creo los animales y las

enfermedades	enfermedades
<p>Había una vez una serpiente llamada ofedae que depositaba sus germen en una caja urú para crear a muka y le encargo soñar y crear el mundo, y de su visión saco a wahari y los dos empesaron a crear y recrear a los animales, plantas, el agua, la hierva, y los hombres. Y crearon el cielo y a los waraos y la tierra. Muoka dijo que los animales estaban desordenados y decían que el quién comiera esas partes se convertía en animal y wuhari dijo los voy a ordenar y los ordeno, también les dio el poder de reproducirce y al transmitir ese poder les dio por error el poder de transmitir enfermedades y wahari no dejo solos a los hombres pero antes les dio cantos para combatir las enfermedades.</p>	<p>Había una vez una serpiente llamada ofedae que depositaba sus gérmenes en una caja urú para crear a muka y le encargo soñar y crear el mundo, y de su visión saco a wahari y los dos empesaron a crear y recrear a los animales, plantas, el agua, la hierba, y los hombres. Y crearon el cielo y a los waraos y la tierra. Muoka dijo que los animales estaban desordenados y decían que el quién comiera esas partes se convertía en animal y wuhari dijo los voy a ordenar y los ordeno, también les dio el poder de reproducirse y al transmitir ese poder les dio por error el poder de transmitir enfermedades y wahari no dejo solos a los hombres pero antes les dio cantos para combatir las enfermedades.</p>

Características encontradas en la muestra

Sustitución de la letra “s” por “z” en la palabra empesaron (empezaron) “c” por “s” en la palabra reproducirce (reproducirse), “v” por “b” en la palabra hierva (hierba).

Agregó al texto las palabras y frases como: “urú”, “y”, “el mundo”, “en animal”, “pero antes”

Cambio de la frase “la habilidad” por “el poder”.

Análisis y contrastación teórica

En la segunda muestra recogida, en la composición del texto escrito, se evidenció que en cuanto a la segmentación de las palabras, continúan

presentándose hiposegmentaciones, pero en menor proporción si lo comparamos con la primera muestra, de un 67% a un 30%, igualmente ocurrió con la hipersegmentación, registrándose para la primera muestra un 67% y en la segunda un 15%. En lo que respecta a la omisión de letras al escribir, bajó la frecuencia de un 33% a 27%. En relación con las sustituciones de las letras se observó que de un 67% disminuyó a un 40%, si comparamos ambos porcentajes nos damos cuenta que la frecuencia se mantiene un poco alta, no obstante, tenemos que considerar que este aspecto en particular es de mayor complejidad ya que está relacionado directamente con el uso convencional de la ortografía, y las razones que explican su incidencia fueron expuestas en el primer análisis de las muestras escritas.

Seguidamente, encontramos que el uso no convencional de la letra mayúscula continuó presentándose, también en menor frecuencia de un 15% a un 7%. Por otra parte, se registró que dos de los niños incorporaron el uso de signos de puntuación de manera no convencional. No se registraron adiciones.

Es importante señalar que aparte de los avances demostrados en la descripción anterior en cuanto al uso convencional de la ortografía y la segmentación de las palabras, se registró incorporación de los aspectos formales de la lengua escrita como son: orden, pulcritud y legibilidad en el texto escrito. Así como la incorporación de nuevas palabras y cambios en algunas ya existentes, con el propósito de dar a entender mejor el texto.

FASE II

CATEGORÍAS EMERGENTES

Categoría Nº 1: La escritura y el rol de la mediación

SUBCATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
1, 10, 13, 56, 62, 64, 93, 145, 168, 170, 182, 188.	Los niños y las niñas hacen referencia a las reflexiones que constantemente forjan acerca de lo que escuchan de los adultos significativos y de su interacción constante con la lengua escrita
Técnica ENTREVISTA	
¿Qué es para ti escribir?	Nº
D: La escritura es aprendizaje	1
J.G: Aprender	10
J.A: Para aprender de nuestros errores, porque cuando escribes y cometes un error lo corriges y no lo vuelves a cometer	13
¿Cómo sabes que las palabras tienen una escritura correcta?	
D: Lo aprendí viendo a mis compañeros escribir correctamente	56
J.M: A través del estudio de las palabras	62
M.J: Lo descubrí aprendiendo de mis errores y leyendo mucho	64
M: Porque me lo dicen	63
R: Porque me enseñaron	66
U: cuando escribimos y mis amigos me dicen que no es así o me corrigen mis padres	60

¿Cómo te sientes cuando escribes un borrador?	
M.J: Bien, porque puedo aprender de mis errores	93
Técnica OBSERVACIÓN	
U: que se ve mejor escrito con la b, Daniela expresa que es de esa manera que se escribe y Jesnell respondió que así lo ha visto escrito en los libros y cuentos.	168
J.A: Ante la escritura de la palabra “boy” y “conbertir” comentó que se escriben ambas palabras con “v” y al preguntarle por qué se escriben con “v” ella respondió que porque así se escriben y que su papá le ha dicho que así se escriben ambas palabras.	170
I: por su parte, expresó que “hacer” se escribe con “h” porque en su casa la habían enseñado a escribirlo así. A, dijo: que se escribe con “h” reescribiendo la palabra en el aire con su dedo índice y completando con la expresión “además me parece que se ve más bonito”	179
D.F: comentó, entonces hay que aprenderse de memoria esas reglas para saber cuándo escribir la letra “h”.	182
M.J: Recordó que una de las reglas establece que las palabras que terminan en “ción” o “sión” se acentúan, como es el caso de “creación” y “visualización”	188

Análisis e interpretación de los resultados: el aprendizaje de la lectura y la escritura tal como lo han planteado diversos autores (Ferreiro y Teberosky, 1979; Lerner, 1984; Telleria, 1996), se logra mediante un proceso en el que el individuo construye el conocimiento a través de la interacción activa con la lengua escrita. Para el logro de este aprendizaje es fundamental que el niño pueda contar con un ambiente en el que entre en contacto con textos significativos y auténticos que le ofrezcan oportunidades de construir y poner a prueba sus hipótesis.

La escritura es un sistema de representación que el niño y la niña reconstruyen de forma espontánea a través de la mediación del ambiente en el que se desenvuelven, en consecuencia el aprendizaje de la escritura está estrechamente relacionado con las experiencias significativas que se les brindan al niño y a la niña y de su interacción constante con el medio. Los niños y las niñas

utilizan la información ofrecida por los adultos y construyen una explicación que les funcione, que se adapte a los problemas que encuentran al escribir.

Si se toma como referencia las opiniones emitidas por ellos se puede percibir que algunos de los conocimientos adquiridos están relacionados con los insumos que les ofrece el ambiente, la información que reciben de sus padres y adultos cercanos, la relación con sus pares, lo que se puede verificar al leer las afirmaciones hechas por los niños y niñas. Ejemplo:

D: Lo aprendí viendo a mis compañeros escribir correctamente.

M.J: Lo descubrí aprendiendo de mis errores y leyendo mucho.

U: Cuando escribimos y mis amigos me dicen que no es así o me corrigen mis padres.

U: que se ve mejor escrito con la b, D: expresa que es de esa manera que se escribe y J.A: respondió que así lo ha visto escrito en los libros y cuentos.

J.A: Ante la escritura de la palabra “boy” y “conbertir” comentó que se escriben ambas palabras con “v” y al preguntarle por qué se escriben con “v” ella respondió que porque así se escriben y que su papá le ha dicho que así se escriben ambas palabras.

J.M: Recordó que una de las reglas establece que las palabras que terminan en “ción” o “sión” se acentúan, como es el caso de “creación” y “visualización”.

En estas subcategorías los niños y niñas expresan lo que sus padres y adultos significativos les han indicado al respecto y lo construido por ellos mismo acerca de los textos que leen. Esta información es utilizada como un anclaje para

avanzar en el proceso de comprensión de la ortografía, tal como lo señala una de las niñas cuando expresa:

M.J: *Entonces hay que aprenderse de memoria esas reglas para saber cuándo escribir la letra “h”.*

De manera que el niño y la niña construyen gran parte del conocimiento acerca de lo que es escribir de manera espontánea gracias al intercambio social con diversidad de textos, pero también requieren de la mediación con adultos significativos que lo acerquen al mundo de la cultura letrada (Ferreiro, 1997). La escritura es un hecho social por excelencia, es un instrumento que permite reflexionar sobre el propio pensamiento, organizar y reorganizar el conocimiento. Constituye en sí, un proceso complejo en el que aparecen implicadas competencias de diferente índole, que permiten al sujeto elaborar un plan de acción en relación con un solo propósito comunicativo y regular su realización mediante reglas y estrategias comunicativas.

Categoría Nº 2. Preocupación por la ortografía

SUBCATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 44, 47, 61, 65, 90, 109, 110, 111, 115, 116, 117, 118, 139, 141, 167, 169, 172, 185, 186, 187, 193, 197, 199	En estas subcategorías se revela el conocimiento que poseen los niños y las niñas acerca de la escritura convencional de las palabras y su motivación por aprender cuándo se escribe de una manera u otra.
Técnica ENTREVISTA	

¿Para qué sirve la escritura?	N°
J.G: Saber si voy a poner un punto, un punto y aparte o punto y fin	25
M.J: Me como una letra o me equivoco en una letra	26
J. A: Cuando voy a escribir una palabra que tiene “b” o “v” no sé cuál va	27
R: Se me olvida poner comas, punto y mayúsculas	28
D: Los errores ortográficos	29
D: Los puntos, las comas y los signos de interrogación y exclamación	30
¿Qué se te hace más difícil escribir?	
D: Con más frecuencia se me presentan los problemas con los signos de puntuación y, el uso de mayúsculas y minúsculas	31
A: Problemas, cuando escribo corrido, en los acentos de las palabras agudas, graves o esdrújulas, puntos y comas	32
U: Bueno, es que yo escribo cuentos en letra corrida, porque cuando lo escribo normal junto las letras mayúsculas con las minúsculas	33
U: No sé cuál palabra lleva “b” o “v” solo pongo la que creo que es correcta y eso es todo	34
F: Escribir el título, la fecha y todo	35
J.M: Problemas, a veces yo no separo las palabras y parecen un mamarracho de cosas	36
J.G: Cuando hago un cuento no se crear el final y la escritura correcta de las palabras a veces	38
¿Qué haces cuando no sabes cómo se escribe una palabra? ¿Cómo solucionas el problema?	
D: revisar las mayúsculas y minúsculas, los signos de puntuación, vería la mayor punci3n de voz en las palabras para poner los acentos	44
F: Cuando yo escribo lo más difícil son las letras en corrido por las curvas, cuando tengo que escribir una letra y escribo otra	47
¿Cómo sabes que las palabras tienen una escritura correcta?	

F: Cuando escribimos “vaca” con “v” pequeña	61
J.A: Porque algunas palabras se escriben “s” y otras con “z”	65
¿Cómo te sientes cuando escribes un borrador?	
A: Bien, porque puedo ver los errores ortográficos que tengo en las palabras	90
¿Cuándo lo revisas que te consigues o con qué te encuentras?	
D: Con algunos errores ortográficos, cuando me confundo con cual “v o b”	109
A: Me consigo con mayúsculas y minúsculas ligadas, falta de acentos, puntos y comas	110
F: Con letras que no son de algunas palabras que escribo	111
J.G: Con palabras mal escritas que tengo que arreglar	115
M.J: Con algunas palabras escritas con “v” que son con “b”	116
J.A: Son pocas las cosas que tengo que arreglar porque yo sé cómo se escribe la mayoría de las palabras	117
R: Consigo errores ortográficos, que se me olvide alguna letra, o que escriba una palabra mal	118
¿Sabes lo que es la versión final de un texto?	
J.G: uso de letras mayúsculas y minúsculas, puntos, comas y acentos	139
M.J: Debe ser legible, que se entienda y sin errores	141
Técnica OBSERVACIÓN	
U: En uno de los textos se encontró la palabra “depositava” escritura ante la cual una de las niñas expresó que estaba mal escrita, que se escribía con “b”.	167
Las opiniones recibidas por los participantes demuestran que se inician en el desarrollo de la consciencia ortográfica y en el manejo de las reglas convencionales de la lengua escrita.	169
R: que al leer las reglas con su mamá en la casa relacionada con la letra “b” no encontró ninguna regla que expresara algo acerca de las	172

palabras que terminan en vertir.	
G: manifestó que Wahari es un nombre propio y que por lo tanto debe escribirse con mayúscula al inicio, también expresó que Urú lleva acento porque si no era Uru y es Urú.	185
F: preguntó si había era con “b” o con “v”, además expresó que ya sabía que se escribe con “h” al comienzo porque así lo había visto. J.M., se negó a escribir, sin embargo prefirió ayudar a Gabriel con la redacción y organización de las ideas	186
M.J: al revisar su texto se encontró con que dos palabras solo le faltaba el acento	187
D: logró leer fluidamente, respetando los signos de puntuación	193
Cuando escribe en letra script escribe todo en mayúsculas, mientras que cuando escribe en letra cursiva se observa discriminación entre las letras mayúsculas y minúsculas, es decir, obedeciendo a algunas de las normas convencionales de la lengua escrita.	197
J.A: fue orientando el trabajo de su grupo, tomo el rol de secretaria tomando en cuenta las ideas de todos sus compañeros y compañeras y las suyas propias, mostrando interés por respetar los aspectos formales de la lengua escrita	199

Análisis e interpretación de la información: la ortografía “consiste en un sistema de grafemas, habitualmente llamados letras que tienen una variedad de forma y estilos, [...] también incluye las reglas ortográficas y de puntuación mediante las cuales las letras pueden combinarse para representar los sistemas fonéticos, morfológicos, morfémicos, sintácticos y pragmáticos del lenguaje” (Godmam, 1991:19).

El uso de la ortografía en forma convencional es un hecho complejo que requiere de la comprensión de una serie de reglas y normas que rigen su funcionamiento y, al mismo tiempo, implica la comprensión de las excepciones de esas reglas.

Según Ferreiro et al. (1998), existe un sistema gráfico y un sistema ortográfico; el primero se refiere a los medios de los que dispone una lengua para

expresar los sonidos, estableciendo relaciones abstractas entre sonidos y letras mientras que el sistema ortográfico se relaciona con las reglas que determinan el empleo de las letras según las circunstancias. Las posibilidades de elección entre grafías diferentes para expresar un mismo sonido están determinadas por el sistema gráfico, pero los casos en que una determinada grafía se impone, impidiendo la ocurrencia de otra igualmente posible, es de dominio ortográfico.

En este estudio se encuentra que la mayoría de los niños incurre en faltas relacionadas con el sistema ortográfico, y son estas precisamente las que le generan mayor preocupación e inquietud. Es fundamental observar que la preocupación por estas reglas son las que le llevan a descubrir la convención con respecto a las mismas. Durante este periodo de construcción, no es posible hablar de error ortográfico sino de errores constructivos, en cuanto se trata de acercamientos progresivos a las normas y reglas. Algunos de los ejemplos de este subproceso son los siguientes:

M.J: Me como una letra o me equivoco en una letra,

F: Me consigo con letras que no son de algunas palabras que escribo.

J.A: Cuando voy a escribir una palabra que tiene “b” o “v” no sé cuál va.

J.M: ¿Problemas?, a veces yo no separo las palabras y parecen un mamarracho de cosas.

M.J: Debe ser legible, que se entienda y sin errores.

U: No sé cuál palabra lleva “b” o “v” solo pongo la que creo que es correcta y eso es todo.

R: que al leer las reglas con su mamá en la casa relacionada con la letra “b” no encontró ninguna regla que expresara algo acerca de las palabras que terminan en vertir.

Todas las afirmaciones anteriores hechas por los niños y niñas confirman lo dicho con anterioridad con respecto a los problemas que se consiguen los niños y las niñas a lo largo del proceso de construcción del sistema ortográfico. Estos problemas generan en los niños y niñas desequilibrio o conflictos cognitivos, los que buscan resolver interactuando con el objeto de conocimiento. En esa interacción sujeto-objeto, el sujeto ejerce una acción sobre el objeto, busca regularidades, semejanzas, diferencias, haciendo comparaciones; esta búsqueda está al servicio de la interpretación, porque el conocimiento nunca es copia del objeto. Para incorporar el objeto el sujeto lo transforma, lo interpreta de acuerdo a sus instrumentos intelectuales.

Así, en su afán de interpretar el sistema de escritura el niño construye hipótesis, las pone a prueba, las reformula, en caso de que resulten insuficientes para interpretar lo que se le presenta o entren en contradicción con otras que el mismo haya producido.

Por otro lado, se pudo constatar la preocupación que presentan los niños y las niñas con relación a los signos de puntuación, la acentuación y el uso de mayúsculas. Ejemplo:

R: Se me olvida poner comas, punto, y mayúsculas.

J.G: Saber si voy a poner un punto, un punto y aparte o punto y fin.

J.G: uso de letras mayúsculas y minúsculas, puntos, comas y acentos

De acuerdo con lo expuesto con anterioridad, Matteoda y Vázquez (1992) expresan que el pensamiento del niño y de la niña entre siete y nueve años tiene una tendencia egocentrista, es decir, el niño y la niña creen siempre estar de acuerdo con todo el mundo: creen que su interlocutor sabe siempre lo que ellos están pensando y por qué están pensando de tal manera. En este sentido, si saben la división intertextual, no encuentran la necesidad de darla a conocer, puesto que los demás también deben saberlo. Finalmente, se encuentra que la puntuación parece aparecer tardíamente en el pensamiento del niño y la niña.

Categoría Nº 3. Estrategias de aprendizaje utilizadas en la escritura

SUBCATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
16, 43, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 58, 67, 113, 161, 175, 180, 183, 189, 194	Estrategias de aprendizaje, aquí se conjugan las acciones que toman los niños y niñas para dar solución a los problemas que se les presentan en relación con la escritura correcta de las palabras.
Técnica ENTREVISTA	
¿Para qué sirve la escritura?	Nº
D: Memorizo lo que voy a escribir y después lo copio	16
¿Qué haces cuando no sabes cómo se escribe una palabra? ¿Cómo solucionas el problema?	
D: Cuando no se la escritura correcta de algunas palabras lo busco en el diccionario	43
A: Le pregunto a la profe, busco en el diccionario o le pregunto a un compañero	45
J.M: Dándome cuenta y separando	48
M: Escribo un borrador, a veces me sale mal y lo borro y escribo de	49

nuevo y lo dejo así, a veces me queda rayado un poquito	
J.G: Le pregunto a un compañero o a la maestra, cómo se escribe la palabra	50
M.J: Le pregunto a la maestra a un compañero o lo busco en el diccionario	51
J.A: Viéndola en las películas, cuando veo las películas que son en inglés salen abajo escritas las palabras en español, entonces te das cuenta como se escriben las palabras y puedes corregir, también cuando la profe corrige, cuando leemos un cuento o algo	52
R: Veo la escritura de las palabras en todas partes	53
D: Pienso bien porque la lectura me ha ayudado y pienso en que libro lo he leído que tenga escrita esa palabra y recuerdo y lo acomodo	55
¿Cómo sabes que las palabras tienen una escritura correcta?	
A: Por la pronunciación de las palabras que voy a escribir	58
D: A veces porque se oyen bien y las que están escritas mal, al leerlas no se escuchan bien, como se debería escuchar la pronunciación y no se ven como se deberían de ver y la profe dice que falta algo	67
Cuando lo revisas ¿qué te consigues o con qué te encuentras?	
M.J: Se me presentan dudas de cómo se escriben algunas palabras y le pregunto a la maestra	113
Técnica OBSERVACIÓN	
En sus producciones, al interactuar con ellos se observó que algunos de los participantes mostraron interés por la escritura correcta de las palabras, preguntándole a sus pares, cómo se escribe o a su maestra	161
D: Logrando separar las palabras adecuadamente al escuchar la pronunciación de las mismas.	175
J.A: cuando estoy viendo una película subtitulada en mi casa escriben hacer con “h”, D: por su parte expresó: también lo vemos escrito en los periódicos y revistas. F: expresó: yo tengo una tía que es maestra y corrige los cuadernos de los alumnos en la casa y he visto que se los corrige con “h”. Ante la palabra “asta” G: expresó: busquémosla en el diccionario, allí aparece como se escribe. Al buscar la palabra en el	180

diccionario, lo leyeron y decía: asta, palo para colocar la bandera o cuernos de un animal. La maestra pregunto si ese era el significado que tenía la palabra según el contexto, ante lo cual M: expresó, entonces hay que buscarla con “h” para que cambie el significado.	
D: le pregunta a la maestra, impidió se escribe con “m”? y la mae, le dice: tú que crees, a lo que ella responde: “sí” se escribe con “m”, y la maestra le pregunta, por qué? Ella dice, por el sonido que tiene la “m” cuando pronunciamos la palabra	183
I: trabajo con Natasha y corrigió el texto que en la ocasión anterior había escrito Natasha, logrando separar las palabras de forma adecuada al pronunciar las palabras antes de escribirlas	189
U: encerró las palabras “disculparce” y “ejersito” para buscarlas en el diccionario ya que presentaba dudas si se escribían con “c” o “s”, Adrián encerró la palabra “estava”	194

Análisis e interpretación de la información: Durante el proceso de composición y revisión del texto, los escritores requieren desarrollar estrategias cognitivas para resolver los problemas que se les presentan durante el proceso. En el mencionado proceso de composición, el escritor construye con trabajo y oficio el texto, reflexiona sobre la situación de comunicación, apunta ideas, hace esquemas, redacta borradores. Mientras realiza operaciones, relee, corrige y reformula repetidamente lo que está escribiendo. Revisar forma parte del proceso de composición, es un subproceso más al lado del otro, como buscar ideas, organizarlas o redactar (Cassany, 2000). En este estudio, se observó que los participantes, a pesar de ser principiantes, conocen de estos procesos. Ejemplo:

J.M: Dándome cuenta y separando.

D: Logrando separar las palabras adecuadamente al escuchar la pronunciación de las mismas.

U: encerró las palabras “disculparce” y “ejersito” para buscarlas en el diccionario ya que presentaba dudas si se escribían con “c” o “s”, Adrián encerró la palabra “estava”

Por otro lado, se evidenció en los niños y niñas que cuando tienen dudas ortográficas acuden a los adultos como primera acción, sea la docente o su representante. Lo que se observa, en las siguientes afirmaciones realizadas por algunos de los participantes:

A: Le pregunto a la profe, busco en el diccionario o le pregunto a un compañero.

J.G: Le pregunto a un compañero o a la maestra, cómo se escribe la palabra.

M.J: Se me presentan dudas de cómo se escriben algunas palabras y le pregunto a la maestra.

En segundo lugar acuden al diccionario como una herramienta que les permite resolver el problema. Ejemplo:

M.J: Le pregunto a la maestra a un compañero o lo busco en el diccionario.

D: Cuando no se la escritura correcta de algunas palabras lo busco en el diccionario

Otra de las estrategias es activar la memoria visual y la auditiva, es decir, mirar para estar seguro de cómo se escribe una determinada palabra. Al respecto, Smith (1982:174) sostiene que la ortografía es quizás el único aspecto de la escritura que puede ser enteramente aprendido a través de la lectura. En cuanto a

la memoria auditiva se refiere, se podría hacer referencia a las relaciones consistentes que establecen los niños y las niñas no solo entre letras y sonidos individuales, sino también entre secuencias gráficas y fónicas. Ferreiro (1998).
Ejemplo:

D: Memorizo lo que voy a escribir y después lo copio.

D.F: Pienso bien porque la lectura me ha ayudado y pienso en que libro lo he leído que tenga escrita esa palabra y recuerdo y lo acomodo.

A: Por la pronunciación de las palabras que voy a escribir.

D.F: A veces porque se oyen bien y las que están escritas mal, al leerlas no se escuchan bien, como se debería escuchar la pronunciación y no se ven como se deberían de ver y la profe dice que falta algo.

D: le pregunta a la maestra, impidió se escribe con “m”? y la mae, le dice: tú que crees, a lo que ella responde: “sí” se escribe con “m”, y la maestre le pregunta, por qué? Ella dice, por el sonido que tiene la “m” cuando pronunciamos la palabra.

La escritura está omnipresente en nuestra cultura, y los niños y niñas trabajan cognitivamente para entender su funcionamiento: en casa, en la calle, en las tiendas, etc. Por lo tanto, los niños y las niñas construyen el conocimiento en constante interacción con el objeto de conocimiento, ellos son los autores de su propio aprendizaje, en función a esto lo importante es conocer cómo aprenden y cómo podemos ayudarlos a favorecer dicho proceso.

Categoría Nº 4. Reflexión sobre el proceso

SUBCATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
21, 23, 40, 41, 42, 75, 80, 81, 83, 85, 87, 88, 89, 92, 95, 96, 97, 106, 144, 160, 171, 176, 181	Estas subcategorías reflejan el proceso de reflexión que hacen los niños y las niñas cada vez que se enfrentan ante la construcción de un texto escrito, donde evocan sus conocimientos, sentimientos y los ponen en práctica para obtener los mejores resultados en sus producciones escritas
Técnica ENTREVISTA	
¿Para qué sirve la escritura?	N°
U: Si voy a escribir un cuento lo primero que hago es ponerme a pensar cómo se llamaría el cuento y luego lo que sucedería allí	21
J.M.: Me tranquilizo, pienso, me concentro en lo que voy a escribir, lo pongo en el papel y ya	23
J.A: Puedo buscar en el diccionario, preguntar a mis compañeros y a la maestra	40
J.A: Pregunto, pienso y me acuerdo, sino pregunto a mi maestra	41
D: Que hacer, si es un texto para un cuento primero pienso la idea la ordeno en partes primera, segunda y tercera, y lo hago	42
¿Cómo sabes que las palabras tienen una escritura correcta?	
J.G: Es como pensar lo que voy a decir y saber lo que voy a escribir	75
¿Cómo te sientes cuando escribes un borrador?	
D: segura de mí misma, que voy a hacer la escritura correcta	80
A: Me siento normal, natural, tranquilo	81
I: Me siento bien porque sé que cuando estoy escribiendo un borrador	83
F: Me siento bien cuando hago un borrador porque no tengo que preocuparme mucho	85
J.M: Me siento libre como en mi propio mundo	87

M: Me siento bien porque es divertido hacer un borrador con un compañero o solo	88
J.G.: Me siento bien	89
M.J: Me siento excelente	92
J.A: Tranquila cuando trabajo sola porque tengo el espacio para mí	95
R: Me siento bien porque sé que no me voy a equivocar al escribir el texto	96
D: Me siento bien porque estoy haciendo uno de los primeros pasos para hacer un buen escrito	97
¿Revisas tus textos después de escribirlos y para qué?	
J.A: No, solo cuando no estoy segura de que escribí una palabra bien lo reviso	106
¿Sabes lo que es la versión final de un texto?	
D: Un éxito asegurado porque termine el trabajo.	144
Técnica OBSERVACIÓN	
Mientras que dos pares de pares decidieron recrear una nueva historia con los personajes del cuento.	160
D.F: expresó que en los cuentos que lee lo ha visto escrito de esa manera, evidenciando el manejo propio de la construcción de la ortografía de las palabras. U: por su parte expresó que al ver la palabra escrita de ambas formas se ve mejor con “v”, en los últimos días se ha visto el interés de U: por la escritura correcta de las palabras situación que anteriormente obviaba,	171
Los niños y niñas reunidos en pareja leyeron sus producciones escritas en voz alta, con el propósito de darlas a conocer por todos, para luego hacer la elección, demostrando cada equipo el conocimiento por su texto y además demostrando la capacidad al darse cuenta y elegir cual fue el texto más completo. Resultando electo el escrito por G.	176
M: expresó, por eso es que es difícil saber cuándo se utiliza o no	181

Análisis e interpretación de la información: el desarrollo del conocimiento y de las funciones mentales es un proceso espontáneo y progresivo, que se va desarrollando en la medida en que el individuo interactúa con el objeto de conocimiento. Durante esta interacción, los individuos constantemente están creando hipótesis para explicarse los hechos que suceden a su alrededor, es la forma natural de enfrentar el aprendizaje y de alcanzar la evolución del pensamiento.

En relación con el sistema de escritura, se encuentra que su aprendizaje no es diferente, el sujeto que aprende construye sus hipótesis, reflexiona en torno a lo que se enfrenta y crea alternativas para superar los conflictos cognitivos que se le presentan. Se puede apreciar en esta categoría cómo los niños y niñas se comportan de forma activa sobre el sistema de escritura, se les generan dudas, inquietudes y reflexionan en torno a estas. Algunos ejemplos de ello, los siguientes comentarios:

J.M: Me tranquilizo, pienso, me concentro en lo que voy a escribir, lo pongo en el papel y ya.

D.F: ¿Qué hacer?, si es un texto para un cuento primero pienso la idea la ordeno en partes primera, segunda y tercera, y lo hago.

J.G: Es como pensar lo que voy a decir y saber lo que voy a escribir.

Estos planteamientos tienden a variar progresivamente de acuerdo con las interacciones del sujeto con el objeto de conocimiento, las interrelaciones con otros individuos, el nivel de desarrollo intelectual y la transformación educativa y cultural (Morales, citado en Piaget, 1969). Durante este proceso, los niños y las niñas transforman y reestructuran su objeto de conocimiento para comprender la naturaleza del mismo. Los niños son sujetos activos, y de esta forma se comportan frente a la escritura y a la ortografía. Esto se aprecia en algunos comentarios:

D.F: expresó que en los cuentos que lee lo ha visto escrito de esa manera, evidenciando el manejo propio de la construcción de la ortografía de las palabras.

U: expresó que al ver la palabra escrita de ambas formas se ve mejor con “v”.

Durante este proceso de reflexión los niños y las niñas van creando hipótesis para explicarse la naturaleza de la escritura como objeto de conocimiento y para solucionar los problemas que se le presentan. La construcción del conocimiento es un proceso en el que se pasa de estructuras más simples a otras más complejas, siendo la primera la base para la construcción de la segunda (Piaget, op. cit.).

Así, las composiciones iniciales que logran los niños y las niñas de la realidad son esenciales para las futuras explicaciones. Progresivamente crean teorías que explican esta realidad, las cuales son objeto de revisión y reestructuración cuando entran en conflicto con sus hipótesis. De esta forma se va logrando la evolución de un nivel de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento.

Categoría Nº 5. Revisión del texto escrito

SUBCATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
17, 37, 39, 46, 54, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 84, 86, 91, 98, 99, 100, 102, 103, 105, 107, 112, 119, 120, 121,122, 123, 124, 126, 127, 128, 129,131, 138, 145, 188, 200, 203	La revisión del texto escrito es concebida por los niños y las niñas como parte del proceso de producción de un texto, reconocen que pueden cometer errores porque al revisar y darse cuenta lo pueden arreglar
Técnica ENTREVISTA	
¿Qué es para ti escribir?	Nº

D: lo leo y lo corrijo y se lo entrego a la profe	17
¿Qué se te hace más difícil escribir?	
M: Lo borro y corrijo siempre	37
J.M: Vuelvo a leer y lo acomodo	39
¿Qué haces cuando no sabes cómo se escribe una palabra? ¿Cómo solucionas el problema?	
D.F: Lo reviso varias veces hasta que me doy cuenta, a veces la profe me ayuda un poquito	54
¿Qué es para ti escribir un borrador?	
D: luego que lo escribo lo reviso y lo puedo cambiar	69
¿Qué es para ti escribir un borrador?	
A: Sirve para practicar lo que vas a escribir en limpio	70
U: Yo pienso que es muy bueno escribir un borrador, porque si vas a escribir una tarjeta o un regalo escrito como un poema para alguien, siempre tienes que escribir un borrador primero para ver que errores tuviste y luego lo corriges y luego lo pasas a una hoja en limpio	71
U: Es como hacer la parte original de un poema, la otra parte es la copia	72
J.M: Es escribir la primera hoja de un texto, que de nuevo es pasado en otra hoja, pero sin errores	73
M: Significa que escribo un borrador, a veces me sale mal y lo borro y lo escribo de nuevo y lo dejo así, a veces me queda rayado un poquito	74
J.M: Es como lo que voy a hacer, como una invitación o un cuento que voy a escribir y allí puedo escribir con errores ortográficos y luego los acomodo normal, sin errores	76
J.A: Cuando escribimos un borrador, tú puedes tener errores, pero tienes que corregirlos, porque cuando vayas a hacer la escritura final tienes que hacerlo bien y más si es para publicarlo	77
R: Para no equivocarme en el texto	78

D.F: El borrador es como el comienzo de una gran idea, por ejemplo que vaya a hacer un librito y tenga que hacer el borrador primero para que todo me salga bien, es una forma de comenzar algo, una idea	79
¿Cómo te sientes cuando escribes un borrador?	
A: Bien, porque es un borrador, así que no tengo mucha preocupación en cómo me sale	82
U: está bien que me equivoque, después de todo lo voy a corregir	84
F: ni ponerme nervioso porque puedo corregir	86
J.G: Bien, porque los reviso para ver si hay errores	91
¿Revisas tus textos después de escribirlos y para qué?	
D: Si reviso los textos para ver si los signos de puntuación están bien y no tenga errores	98
A: A veces, cuando termino rápido y me queda tiempo para revisar	99
U: No siempre, los reviso cuando creo que tienen errores	100
J.M: A veces lo reviso, me quedo leyendo lo que escribo para ver si tengo errores y lo corrijo	102
M: A veces para corregir si está todo bien	103
M.J: Si, para ver si hay algo que me salió mal o que lo escribí mal	105
R: Para asegurar que no tenga errores ortográficos	107
¿Cuándo lo revisas que te consigues o con qué te encuentras?	
J.M: Con palabras mal escritas y las corrijo	112
¿Es importante para ti revisar tus textos?	
D.F: Sí, es importante porque puedo corregir los errores y aprender de ellos	119
A: Sí, porque puede que haya escrito algo mal	120
U: Sí, porque uno sabe si tiene un error, y lo puede corregir	121
F: Sí, porque podría suceder que las palabras estén mal escritas y	122

tengan un error ortográfico y hay que corregirlo	
J.M: Sí, para volver a leer lo que escribí y arreglar las letras que estén mal	123
M: Sí, para saber que escribí	124
J.G: que no revise todas esas cosas	126
J.M: Sí, para no volver a cometer el mismo error	127
J.A: Sí, para no equivocarme	128
R: Sí, para no cometer los mismos errores	129
D.F: Hay que revisarlo bien, porque en la primera revisión puede que no consigues ninguno, pero en la segunda puede que consigas tres	131
¿Sabes lo que es la versión final de un texto?	
J.G: Donde tomo en cuenta los errores y los arreglo	138
D.F: Un éxito asegurado, porque ya está corregido y eso me va a servir para cosas futuras	145
Técnica OBSERVACIÓN	
D.F: por su parte se le observó que al releer la historia nuevamente, constantemente arregló el discurso, cambiándole el sentido a las oraciones, al preguntarle por qué lo cambias, ella expresó, que así se escucha mejor.	188
M.J: Iba escribiendo y revisando lo escrito, era capaz de colocarse en la posición del lector y encontrar las faltas ortográficas del texto, se mantuvo motivada y atenta a la actividad logrando involucrar al resto de sus pares.	200
U: Fue acucioso en las observaciones que se le hicieron logrando encontrar y resolver las faltas ortográficas	203

Análisis e interpretación de la información: el proceso de revisión del texto escrito es considerado uno de los subprocesos primordiales para obtener un resultado satisfactorio en la composición (Cassany, 2007). Este proceso de revisión se desarrolla bajo la comprensión del texto que se escribe y le permite al escritor

reflexionar acerca de su producción, retomar los aspectos que fluyen dentro de su corriente interna. Es un aspecto fundamental para que la escritura logre contribuir con el desarrollo del pensamiento del escritor (Smith, 1982). En la subcategoría 119, una de las niñas señala, con respecto a la importancia de la revisión lo siguiente:

Sí, es importante porque puedo corregir los errores y aprender de ellos.

Esta toma de conciencia de que existe la posibilidad de aprender a partir de los errores es clave para la construcción de la conciencia ortográfica. Por otra parte, la revisión le permite al niño y a la niña comprender que la escritura no es permanente puesto que puede modificarla cuantas veces sea necesario hasta lograr un texto que lo satisfaga. Ejemplo:

M.J: Vuelvo a leer y lo acomodo.

U: Está bien que me equivoque, después de todo lo voy a corregir.

F: Sí, porque podría suceder que las palabras estén mal escritas y tengan un error ortográfico y hay que corregirlo.

Se aprecia la confianza que los niños y niñas manifiestan al tener la posibilidad de corregir y modificar, esto les ofrece seguridad y les lleva a plantearse la tarea de escritura en todas sus dimensiones. Algunas de las frases de los niños reflejan este hecho:

D: Lo leo y lo corrijo y se lo entrego a la profe.

D.F: Luego que lo escribo lo reviso y lo puedo cambiar.

La revisión ejerce una función reguladora en el escritor, lo lleva a considerar los detalles que durante el subproceso de la escritura no se toman en cuenta ya que

interrumpirían el flujo de las ideas. Durante la revisión el autor puede encontrarse con ideas que no sabía que tuviera, de manera que puede modificar su corriente interna en la medida en que se modifica el texto, se logra una relación recíproca entre el autor y el texto en el que ambos son modificados (Smith, 1982).

La revisión es uno de los aspectos de la escritura que aparentemente no surge espontáneamente (Tolchinsky y Sandbank, 2001), requiere de la mediación del adulto para ayudar al niño a enfrentarse a su texto como lector. Ferreiro (1999) considera que esto es lo más difícil de lograr en el campo pedagógico, especialmente porque el niño asume que el maestro es el encargado de revisar sus textos. De manera que se puede considerar como un importante avance el hecho de que ellos asuman la revisión y la corrección como parte de su tarea de escritor. Por ejemplo en la subcategoría 138 uno de los niños señala lo siguiente, en relación con la revisión:

J.G: Donde tomo en cuenta los errores y los arreglo.

Categoría Nº 6. Función social de la lengua escrita

SUBCATEGORÍAS	INTERPRETACIÓN
7, 8, 11, 15, 18, 125, 130, 140, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 177, 202, 209	Se mezclan subcategorías que deducen el conocimiento que poseen los niños y las niñas acerca de la función social de la lengua escrita, aspecto fundamental para alcanzar la construcción del conocimiento
Técnica ENTREVISTA	
¿Qué es para ti escribir?	Nº
F: para comunicarse con las demás personas	7
J.M: Es un modo de comunicarse	8

M.J: poder comunicarnos con los demás	11
D.F: Es algo muy bonito que nos ayuda a comunicarnos, los mudos lo hacen para que otras personas los entiendan y cuando tienes algo en la boca que no puedes hablar puedes utilizar la escritura para comunicarte	15
¿Para qué sirve la escritura?	
F: Escribir sirve para comunicarse por carta, mensajes telefónicos	18
¿Es importante para ti revisar tus textos?	
J.G: Sí, porque si me sale mal cuando lo vayan a publicar dicen que me salió mal	125
D.F: Es importante a veces, porque si es algo que se va a publicar	130
¿Sabes lo que es la versión final de un texto?	
J.M: La que debo escribir bien, porque se publica	140
¿Cuál crees tú que es la función social de la lengua escrita?	
D: Comunicarnos con los demás	146
A: Escribir para comunicarse	147
R: Sirve como un medio de comunicación	148
U: que puede ser enviado por tarjeta para decirle a alguien como te sientes	149
F: Sirve para comunicarse	150
A: para escribir información, para saber de cualquier persona, y muchas cosas	151
J.M: Para llevar la escritura o cuentos a los que no han leído y tienen ganas de leer	152
M: Escribir cuentos, historias, escribir a mis amigos, amigas, a mi mamá o papá	153
J.M: Sirve para escribir libros, escrituras y otras cosas	154
M.J: Para comunicar, cuando nos envían una carta, una invitación, o	155

cuando leo las noticias	
J.A: Para comunicarme con las demás personas	156
D.F: Es una ayuda para el ser humano porque en los tiempos de antes aunque no lo crean los egipcios y los cavernícolas escribían en las paredes con cosas naturales, etc. Hacer saber mis sentimientos, mi opinión, un cuento, un libro	158
Técnica OBSERVACIÓN	
J.G, J.M, G y M., quienes muestran especial agrado por el dibujo, fueron capaz de recrear la historia completa, demostrando habilidades para el dibujo, observándose además, coherencia en los dibujos plasmados y el relato hecho en forma oral a sus compañeros. N. por su parte, también demostró agrado por la actividad, logrando recrear el capítulo y relatarlo de manera adecuada y coherente.	177
G: ofreció pocas ideas para el desarrollo de la actividad, pero se integró junto a M.J., escribiendo las ideas de sus compañeros y compañeras y en la revisión del texto	202
A: se animó a escribir en la pancarta, expresando su agrado por el trabajo con los cuentos. U., escribió que los cuentos le habían ayudado a leer más rápido en público y que los cinco le habían gustado, completando su texto con una ilustración alusiva al cuento del lagarto soñador, dejando plasmada allí sus habilidades para expresarse a través del dibujo. R., también escribió expresando su agrado por los cuentos trabajado, aclarando que más le gusto el cuento orígenes de los seres y las cosas, acotando que el cuento explica de manera mágica los fenómenos naturales de nuestro país, además cuenta cosas relacionadas con las tribus venezolanas.	209

Análisis e interpretación de la información: la lengua escrita es concebida por los niños y niñas como un medio de comunicación social, es vista como una herramienta que les permite expresar en la cotidianidad sus sentimientos, deseos, necesidades e intereses, tal como se aprecia en las respuestas emitidas por ellos, entre las *que podemos mencionar:*

R: Sirve como medio de comunicación.

F: Escribir sirve para comunicarse por carta, mensajes telefónicos.

M: Para escribir cuentos, libros, cartas a los amigos, para saber de cualquier persona.

De esta forma, la escritura se conecta al hecho social promulgando en el escritor importantes beneficios en torno a su desarrollo intelectual, emocional y afectivo. Cuando los niños y niñas asumen que la escritura es un hecho propio de su vida diaria les ayuda a asumirlo de manera natural y fluida. Comprender esto es fundamental para que la escritura tenga sentido y se convierta en una herramienta para aprender y no en un fin en sí misma.

Comprender que la escritura no precisa un acto rígido, ni de suma complejidad, abre la posibilidad de ampliar sus horizontes hacia diversas acciones a partir de las que se faciliten la estimulación adecuada de todas las fases del proceso (Tovar, 2005). Partiendo de esto, la estrategia idónea para abordar el aprendizaje de la escritura en el aula es aquella que permita la transformación del pensamiento en el niño, promoviendo situaciones en las que pueda construir el conocimiento y asumir su rol como escritor consciente de que sus producciones pueden tener múltiples fines y destinatarios.

Los niños asumen la escritura como un aspecto natural de su vida diaria y la conectan a sus actividades y sus relaciones con sus pares. Algunos comentarios lo reflejan:

J.A: Para comunicarme con las demás personas.

M.J: Para comunicar, cuando nos envían una carta, una invitación, o cuando leo las noticias.

En este sentido, Rodríguez (2000) plantea que lo importante es que el docente facilite el aprendizaje de las reglas ortográficas partiendo del uso que los niños y las niñas hacen de la escritura. Planteándoles conflictos que le generen dudas y que a través de la discusión en grupo y de las explicaciones del docente se logre sistematizar dichas reglas.

CONCLUSIONES APROXIMATIVAS

El aprendizaje de la escritura tiene sus inicios mucho antes de lo que la escuela se ha imaginado, desde el momento en que empiezan a tener consciencia del mundo escrito en nuestra cultura, los niños y las niñas inician por su cuenta un largo proceso de apropiación de ese objeto que les llevará al cabo de años a la reconstrucción de nuestro sistema.

Desde temprana edad, los niños y niñas se esfuerzan en aprender el significado de lo escrito que encuentran en todas partes, ejemplo: envases de comida, bebidas, en la calle, en las tiendas, televisión, periódicos, revistas, libros, ropas, etc., van apropiándose de informaciones referente a la forma, las funciones y estructura interna de los textos con los que se relacionan. De esta manera, son ellos quienes, a través de la propia acción, aprenden el objeto escrito, inicialmente a unos niveles muy primarios y van obteniendo de ellos informaciones que les harán, al cabo de unos años, lectores adultos. Por tanto, será preciso dar a los niños las oportunidades más variadas y más ricas de interactuar con la lengua escrita (Ferreiro y Teberosky, 1981).

De acuerdo con Rubiano (2011), se parte del hecho primordial de que la iniciación de la escritura la ejerce protagónicamente el sujeto que aprende; no obstante, esta idea puede evidenciarse gracias a que este sujeto ha construido una base de desarrollo- aprendizaje sobre una relación interdependiente entre lo intersíquico y lo intrapsíquico. Esto quiere decir que las estructuras de desarrollo, según Vygostky (1980), se potenciarán en la medida en la que se hayan tenido suficientes interacciones con todos los agentes mediadores que ofrece la relación con los otros, inmersos en un mundo alfabetizado. Así se va presentando un proceso de aprendizaje del sistema alfabético.

En el proceso de escritura, el niño y la niña pasan por varias etapas o subprocesos para alcanzar la construcción del conocimiento. En esas etapas se encuentra la construcción de la ortografía, que sin duda alguna forma parte importante en el mismo. De acuerdo con Ferreiro (1986), en este proceso de aprendizaje se distinguen tres grandes periodos:

- La distinción entre el modo de representación icónica y no-icónica.
- La construcción de formas de diferenciación: cualitativas (variabilidad interna), cuantitativas (cantidad mínima).
- La fonetización de la escritura desde lo silábico hasta lo alfabético.

En el primer periodo, el niño y la niña se enfrentan al problema de diferenciación entre el dibujo y la escritura. Al inicio no establece la diferenciación, sino que busca que la escritura reproduzca de alguna manera, la forma de los

referentes. Posteriormente, llega a comprender que la escritura no reproduce las características de los objetos. En este sentido, ya no lee los dibujos, sino solo la escritura que los acompaña.

En el segundo periodo, el niño y la niña se plantean las siguientes hipótesis, para construir formas de diferenciación entre las escrituras: 1) para que algo sea interpretable, para que sea posible atribuirle una significación, debe tener una cantidad mínima de letras (generalmente tres); 2) solo se puede leer, son interpretables, aquellas escrituras que cumplen con la variedad interna, es decir, las estructuras que presentan secuencias distintas de caracteres diferentes.

Luego, aparece otro problema: ¿cómo hacer para que las diferencias de la escritura representen diferentes significados? Para compensar este desequilibrio resuelve que: 1) se debe variar la cantidad de letra de una escritura a otra; y 2) se debe cambiar la letra o se debe cambiar su posición, en caso que sean las mismas.

Posteriormente, en el tercer periodo cuando descubre que las cantidades de letras con las que se va a escribir una palabra pueden corresponder con la cantidad de partes que se reconocen en la emisión oral, elabora otras hipótesis. La primera es que cada sílaba de la palabra hablada se corresponde con una letra en la escritura. Esta hipótesis, sin embargo, rápidamente entra en conflicto con las ya existentes: la de cantidad mínima y la de variedad interna, cuando tiene que escribir palabras de una o dos sílabas, puesto que considera que las palabras de una o dos letras no son interpretables. Frente a este problema construye la hipótesis que Ferreiro (1986) llamó silábica-alfabética. De acuerdo con esta hipótesis, algunas sílabas siguen representándose con una sola letra y otra con dos.

Finalmente, en la última etapa en su proceso de alfabetización, crea la hipótesis alfabética, según la cual la sílaba no es la unidad mínima de la palabra oral, sino que está formada a su vez por elementos menores: las letras. Resulta clave conocer este proceso porque muestra el protagonismo que desempeñan el niño y la niña. Es bien conocido que mientras mediamos, su rol es activo y es él quien determina cómo va comprendiendo el sistema alfabético y desarrollando su escritura.

Es la etapa alfabética en la que mayores “errores” se encuentran en la escritura de los niños y las niñas. Sin embargo, estos “errores” no son más que la demostración de la construcción de la ortografía. De allí que Ferreiro (1991) se refiere a estos como “errores constructivos”, porque no impiden acceder a la respuesta correcta, sino que permiten llegar a ella; son aproximaciones al conocimiento final. Dentro de estos “errores” se encuentra el uso de la ortografía y la segmentación.

Según Ferreiro et al. (1996), desde el punto de vista lingüístico la escritura distinta a los enunciados orales es segmentable solo a nivel de la palabra. La palabra tiene límites imprecisos y variables, de acuerdo con su posición en el enunciado; en este sentido, se puede decir, según estas autoras, que la palabra como unidad es definida solamente en la escritura y no fuera de esta. Esto hace que para un niño pequeño, con pocas experiencias en la lengua escrita, sea difícil comprender convencionalmente la segmentación de la palabra.

Las palabras entonces no son unidades separables en sí mismas, sino que dependen de la escritura y del contexto textual, además del cultural e histórico: las reglas ortográficas que norman la segmentación varían de un idioma a otro, entre culturas y han pasado por un proceso evolutivo en la historia de la humanidad, para llegar a ser lo que son actualmente.

Lograr la comprensión de la palabra convencional, separada y separable, implica un problema cognoscitivo complejo. Según Ferreiro et al. (1996), la hiposegmentación, tendencia a unir las palabras que según las reglas ortográficas vigentes del español deberían estar separadas, y la hipersegmentación, tendencia a separar partes de palabras que deberían estar juntas, de acuerdo con las normas ortográficas vigentes, no responden a una incapacidad sino a una interpretación inteligente del sistema de escritura que han construido hasta ese momento los niños y las niñas.

Similarmente, en cuanto a la ortografía, la inconsistencia en el cumplimiento de las reglas ortográficas del español indica, en muchos casos, una interpretación lógica, razonable, del sistema de escritura y no una falta de comprensión. Es aquí donde podemos hacer referencia a las concepciones del niño acerca del desarrollo

de la conciencia ortográfica, que no es más que el deseo que tienen el niño y la niña de escribir bien, es aquí donde el niño y la niña comienzan a darse cuenta de que existen diversas grafías con el mismo sonido y empiezan a manejar la conciencia de la posibilidad de error.

El propósito fundamental de esta investigación era describir el proceso de construcción ortográfica de los niños y niñas de tercer grado de Educación Básica, de la Unidad Educativa “Luisa del Valle Silva”, tomando en cuenta los conocimientos previos, las hipótesis que se plantean, los problemas a los que se enfrentan y la forma en que intentan solucionarlos.

El uso de la ortografía en forma convencional definitivamente es un hecho complejo que requiere de la comprensión de una serie de reglas y normas que rigen su funcionamiento y, al mismo tiempo, implica la comprensión de las excepciones de esas reglas. Este conocimiento es para muchos adultos un punto de conflicto al momento de escribir, por ello no termina de sorprender la actividad que lleva a cabo el niño y la niña para apropiarse del uso de la ortografía, no deja de asombrar sus hipótesis y sobre todo su capacidad para explicar el uso que hacen de esta.

En el presente estudio, al interpretar y contrastar las producciones escritas realizadas por los niños y niñas de tercer grado, se pudo conocer que los problemas a los que se enfrentan los niños y niñas en el proceso de construcción ortográfica son los siguientes: *Segmentación de las palabras*, en los textos se encontró hiposegmentación en un 67% de las palabras e hipersegmentación en un 47%.

Las hiposegmentaciones encontradas en la mayoría de las escrituras no son fortuitas, sino que podrían responder a las hipótesis que los niños han construido hasta el momento, que les indica, entre otras cosas, que las palabras de una y dos letras son nombrables, más no interpretables; por lo tanto para poder ser interpretables, deben estar conectadas a secuencias más largas (Ferreiro et al., 1996). Similarmente, si al dividir parte de la palabra (hipersegmentar), se pueden formar palabras convencionalmente aceptadas por las reglas del español, las cuales son conocidas por los niños quienes escriben (las han leído u oído), ellos recurren a la hipersegmentación para formar la palabra que ya conocen.

Así mismo, se encontró casos de omisiones, adiciones y sustituciones de grafemas, uso de letras mayúsculas de manera no convencional. Además se observó que la mayoría de los niños y las niñas usan indistintamente los alófonos (formas) de un mismo fonema, ejemplo: “v” por “b”; “s” por “z”, etc.

Los resultados muestran, entre otras cosas, que la comprensión de la escritura ocurre a través de un proceso constructivo, en el que las hipótesis que construyen los niños en los diferentes niveles juegan un papel sumamente importante. El niño progresivamente va explicándose la naturaleza de la lengua escrita, de manera que mientras se respeta este proceso, es decir, mientras no se espere que el niño logre la escritura convencional de manera inmediata sino paulatinamente, podría estar garantizándose su éxito futuro como usuario competente de la lengua escrita.

Al interpretar y contrastar la segunda producción escrita de los participantes, realizada y corregida en pareja, a fin de evidenciar la comprensión que fueron haciendo durante el proceso, se observó que continúa presentándose hiposegmentación en las palabras, pero en menor porcentaje, si lo comparamos con la primera muestra que fue de un 67% bajó a un 30%, igualmente ocurrió con la hipersegmentación, registrándose para la primera muestra en un 67% y en la segunda un 15%, lo que demuestra avances significativos en este aspecto. El uso de las mayúsculas también se presentó en porcentaje menor, de un 15% a un 7%. Así mismo, se registró la incorporación de los aspectos formales de la lengua escrita, como son: orden, pulcritud y legibilidad en el texto escrito. Además de la incorporación de nuevas palabras y cambios de algunas ya existentes, con el propósito de dar a entender mejor el texto.

Otro aspecto a considerar por dos de los niños fue la preocupación por el uso de los signos de puntuación. Esto podría tener tres razones: en primer lugar, el desconocimiento en el uso de los signos de puntuación. No lo conocen, por lo tanto, no los usan. En segundo lugar, de acuerdo con Piaget (1977), el pensamiento del niño entre siete y nueve años tiene una tendencia egocentrista, es decir, el niño y la niña creen siempre estar de acuerdo con todo el mundo: creen que su interlocutor sabe siempre lo que él está pensando y por qué está pensando de tal manera. En

este sentido, si sabe la división intertextual, no encuentra la necesidad de darla a conocer, puesto que los demás también deben saberlo. Se encuentra que la puntuación parece aparecer tardíamente en el pensamiento del niño y la niña (Matteoda y Vázquez, 1992).

En relación con el desarrollo del proceso de construcción ortográfica se organizaron categorías que emergieron de la interpretación y contrastación de la información recolectada durante el proceso de observación de la producción textual y durante las entrevistas realizadas por la investigadora al grupo de niños y niñas, reflejándose lo siguiente: para comprender el sistema de escritura, el niño aprovecha todos los insumos que le ofrece su ambiente, la información que recibe de los adultos, la relación con sus pares, el encuentro con el material escrito. No obstante, esta información no es incorporada pasivamente a sus estructuras, sino que él opera sobre ella reconstruyendo el conocimiento.

En lo que a la función social de la lengua escrita se refiere, se puede decir, que el niño y la niña que participaron en el estudio conocen su importancia, ya que la emplean como medio de comunicación. Por lo tanto, el aprendizaje de la escritura es importante en la escuela, por su función fuera de ella. Es así, como en el proceso de aprendizaje de la escritura interviene en gran medida la función social que tiene la lengua escrita para comunicar significados, ya que por medio de esta se transmite lo que las personas piensan, creen, conocen y sienten. Por eso es necesario que los educadores y otros adultos significativos promuevan en ellos y ellas la capacidad comunicativa en todas sus formas, lo que le permitirá la socialización de sus actos, la integración con la cultura y conocer el mundo.

La revisión es uno de los aspectos más importantes del proceso de escritura, pero también el más abandonado dentro del ámbito escolar. No obstante, se pudo observar la fluidez con la que el niño y la niña construyen este conocimiento y la rapidez con la que la incorporan a su producción escrita. A través de la revisión, el niño y la niña aprenden a valorar sus producciones y a intentar cada día textos más organizados y mejor acabados. Se observó que realizaron cambios de forma, legibilidad, orden en el texto, coherencia, de letras, según la ortografía convencional de las palabras.

La revisión permite al niño y a la niña asumirse como escritor, sentirse dueño de su producción, comprometerse con el lector potencial de sus textos. Se observó además, que el proceso de revisión de los niños y niñas es insipiente, pero han comenzado a dar sus primeros pasos en un camino que podrá mostrarles las posibilidades que se les ofrecen desde la lectura y la escritura.

Otro de los aspectos de relevancia en la investigación fueron las estrategias empleadas por los niños y las niñas para resolver los problemas que se les presentaron durante el proceso. En este estudio, se observó que los participantes a pesar de ser principiantes conocen de estos procesos y proponen soluciones a los problemas que se les presentaron en el día a día, interactuando con el objeto de conocimiento, poniendo a pruebas sus hipótesis y replanteándose las mismas cuando lo consideraron necesario. Ante la duda ortográfica, los niños y niñas acuden a los adultos como primera opción, sea la docente o sus padres, otra de las estrategias utilizadas fue activación de la memoria visual y auditiva, es decir, mirar para estar seguro como se escribe determinada palabra. Así mismo, reconocen el diccionario como una herramienta de trabajo que les puede ayudar a determinar la escritura correcta de las palabras.

Es por ello, que hay que ofrecerle al niño y a la niña suficientes herramientas que le permitan hacer uso de la escritura en un ambiente real, lo que concede paso al aprendizaje a partir de la interrelación del autor con su entorno. Este planteamiento demanda, según Smith (citado en Anzalone et al., 1997), la necesidad de brindar al niño la oportunidad de considerar los propósitos de la escritura, gracias a que desarrolla habilidades a partir de situaciones cotidianas.

Durante el desarrollo del estudio se observó que otra de las características presentes fue el proceso de reflexión, los niños y las niñas fueron creando hipótesis para explicarse la naturaleza de la escritura como objeto de conocimiento y para solucionar los problemas que se le presentaron. La construcción del conocimiento es un proceso en el que se pasa de estructuras más simples a otras más complejas. Así, las composiciones iniciales que logran los niños y las niñas de la realidad son esenciales para las futuras explicaciones. Progresivamente, crean teorías que explican esta realidad, las cuales son objeto de revisión y reestructuración cuando

entran en conflicto con sus hipótesis. De esta forma, se va logrando la evolución de un nivel de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento.

Aprender a escribir significa entrar en un proceso en el que se conjuga una serie de hipótesis que constantemente se comprueban y definen, originando conflictos cognitivos. Esto es un proceso de construcción intelectual que, sin duda, se conecta con el hecho de escribir, fomentando el descubrimiento y la transformación del conocimiento.

Escribir implica el desarrollo de una capacidad en la que al niño y a la niña se le permitan inventar, reinventar, precisar el propósito que guiará la escritura y además unificar sus ideas en torno al mismo. Proceso maravilloso en el que se conjugan el esfuerzo del docente y de su grupo de niños y niñas en la construcción cooperativa del conocimiento.

En el desarrollo de esa capacidad juega un papel fundamental el rol del docente, pues este desde el inicio de la escolarización debe hacer lo posible para proporcionar a los niños y niñas un espacio rico en los diferentes usos de la escritura y la lectura, que ofrezca las condiciones que les permita estar en contacto con la cultura escrita y que les hagan sentir las enormes posibilidades que les ofrecen estos recursos; docentes que conviertan el aula en un lugar donde la cultura escrita sea algo vivo, cotidiano, al alcance de todos, y donde los niños y niñas sientan la necesidad y el placer de ser usuarios de ella.

En este sentido, Rubiano (2011) plantea que: cuando se va a “enseñar” lenguaje, cuando se va a alfabetizar, debe asumirse que todo sujeto cuenta con un desarrollo real que emerge de su dinámica particular con el mundo. No obstante, se debe aprovechar el continuo anunciado por Vygostky (1979), como zona de desarrollo proximal (ZDP), la distancia entre el desarrollo real y potencial o próximo del niño o la niña. El desarrollo real es producto de las internalizaciones con las que ya cuenta el aprendiz, resultando, a su vez, de las relaciones externas e intersubjetivas que ha tenido. El desarrollo potencial es el que puede alcanzar con la ayuda del otro, de lo social. De esta manera, la educabilidad vendría a conceptualizarse desde esta perspectiva, como un aprendizaje desarrollador. El cual, es aquel que garantiza en el individuo la apropiación activa y creadora de la

cultura, propiciando el desarrollo de su auto-perfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación en íntima conexión con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social (Del Pino, citado en Rubiano, 2011).

En consecuencia, en todo proceso de mediación del lenguaje escrito en el aula, en la vida, por medio de los adultos significativos, de los más expertos, de los libros o recursos para el aprendizaje, se asume que la palabra escrita representa, abstrae el significado, lo generaliza para así llevarlo al servicio de la actividad cognitiva y del accionar del hombre.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bisquerra, R. (1989). **Métodos de Investigación Educativa**. Guía práctica.

Cassany, D. (1997). **Describir el escribir**. Paidós. España.

Cassany, D. (2000). **Reparar la escritura**. Didáctica de la corrección de lo escrito. Grao, España.

Cassany, D. (2007). **La cocina de la escritura**. Editorial Anagrama. Barcelona.

Cassany, D. (2008). Escribir ha dejado de ser algo mágico y misterioso. [Revista en línea] Disponible: http://www.upf.edu/pdi/df/daniel_cassany/financiero.htm [Consulta 2008-10- 10]

Castellano, S et al. (2002). Mira cómo aprendemos a revisar nuestros textos. Un estudio con niños de Primer Grado. **Candidus(23-24)**, 38-45.

Ferreiro, E. (1986). **La alfabetización en proceso. El proceso de alfabetización**. México. Bibliotecas Universitarias.

Ferreiro, E. (1991). La construcción de la escritura en el niño. **Lectura y vida, (3)**, 5-14.

Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro, N., y García, I. (1998). **Caperucita roja aprende a leer y escribir**. Madrid: Gedisa Editorial. Colección lea.

Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1996). **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México: Siglo Veintiuno Editores.

Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1997). **Conferencia presentada en el Seminario: Pensamiento y Lengua**. Caracas - Venezuela.

Ferreiro, E. (1999). **Cultura escrita y educación**. Conversaciones con Emilia Ferreiro. México. Fondo de cultura económica. Espacios para la lectura.

Ferreiro, E., y Gómez, M. (2008). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* [Revista en línea]. Disponible: <http://books.google.com/books/html/nuevasperspectivassobrelosprocesosdelecturayescritura> [Consulta 2008-02-15]

Goodman, Kenneth (1991) “**El proceso de lectura: consideraciones a través de la lengua y el desarrollo**”, En E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (camps.). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI, (pp.10-13).

Gallelli, G., y Ansalone, C. (1997). **Leer y producir textos en el primer ciclo**. Argentina: Ediciones Multimedia.

Graves, D. (1991). **Didáctica de la escritura**. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

Hurtado de Barrera, J. (2000). **Metodología de la Investigación Holística**. Edición Latinoamericana. Caracas.

Hurtado, I., y Toro, J. (2001) **Paradigmas y Métodos de Investigación en tiempos de cambio**. Venezuela: Episteme consultores asociados C. A.

Kaufman, A. (2008) La importancia de la ortografía [Revista en línea]. Disponible: <http://portal.educ.ar/debates/eid/lengua/publicaciones/la-importancia-de-la-ortografia-notas-sobre-un-libro-de-ana-maria-kaufman.php>[Consulta2008-11- 01]

Kaufman, A. (2008) Muela [Revista en línea] Disponible: <http://orbita.starmedia.com/~constructivismo/ortografia.htm> [Consulta 2008-11-15].

Kemmis, S., y McTaggart, R. (1992) **Como planificar la investigación- acción**. Barcelona: Alertes.

Martínez, M. (2007). **La investigación cualitativa etnográfica en educación**. México: Editorial trillas.

Matteoda, María Celia y Alicia Vázquez (1992) **“Contribuciones a una teoría de la reflexión ortográfica”** Lectura y Vida, año 13, N° 4, 11-18.

Ministerio de Educación (1997). **Currículo Básico Nacional. Programa de Estudio de Educación Básica**. Caracas: Autor.

Leal, Jesús (2011). **La autonomía del sujeto investigador y la metodología de investigación**. Tercera edición, Valencia –Venezuela.

Lerner, Dilia (1987). **La noción de palabra: un problema para el lingüista y el niño**. Caracas, Instituto Universitario Pedagógico. Trabajo mimeografiado.

Ortega, P. y Tovar, R. (2004). **El abordaje del niño y la niña desde la vida intrauterina hasta los nueve años**. Universidad de Carabobo. Dirección de Medios y Comunicaciones. Valencia. Venezuela.

Piaget, Jean (1967). **Seis estudios de Psicología**. Barcelona, Seix Barral (orig. 1964).

Reyes, Yolanda (2007). **La casa imaginaria: Lectura y Literatura en la primera infancia**. Editorial Norma. Bogotá- Colombia.

Rodríguez, G., Gil, y García, E. (1996) **Metodología de la investigación Cualitativa**. Barcelona: Ediciones Aljibe.

Rubiano, Elisabel (2011). **Del Aprender al Enseñar: acuerdos teóricos**. Centro de Investigación TEBAS. UCV.

Rusque, A. (2003). **De la diversidad a la investigación cualitativa**. Caracas: Hermanos Vandel.

Smith, F.(1982). **Writing and the writer**. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Telleria, M. B. (1996). **El proceso de aprendizaje de la lengua escrita en una pedagogía interactiva**. Edición del Postgrado de Lectura y Escritura. Universidad de Los Andes. Mérida: Litorama. C.A.

Tolchinsky, L., y Sandbank, A. (2001). **Producción y reflexión textual: proceso evolutivo e influencias educativas**. (Documento en línea). Disponible: <http://www.lacd.org/intermentml/Rodr39html/Rod-Tolch.htm> (consulta 2001, Junio 24).

Tovar, R., Morales, O. (2001). Caperucita Roja y el uso de la ortografía. Un estudio exploratorio con niños de la primera etapa de Educación Básica. **Lectura y vida (3)**, 16-26.

Tovar, R., García, E., Alezones, J., Frantzis, L., y Camero, Y. (2005). El arte de crear escribiendo. La producción textual en niños de la Primera Etapa de Educación Básica. **Educere(31)**, 588-598.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2006). **Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestrías y Tesis Doctorales**. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (4ta. Ed.).

Yuni, J., Urbano, C. (2005). **Investigación etnográfica investigación- acción**. Córdoba- Argentina. Editorial Brujas (3ª Ed).

www.Uclm.es/variros/revistas/docenciaeinvestigacion/pdf/numero10/4.pdf

www.oei.es/pdf2/ortografía_estudiantes_básica_mexico.pdf

www.monografías.com/trabajos75/estrategias-aprendizaje-uso-ortografía/estrategias-aprendizaje-uso-ortografía2.shtml