

17726



Universidad Nacional Autónoma de México

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA,



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

ANALISIS DE LA ESCRITURA EN NIÑOS DE EDUCACION BASICA.

001
31921
L8
1989-3

TESIS PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN "PSICOLOGIA"

P R E S E N T A N

AGUSTIN "LOPEZ" PINTO

ELIZABETH MORALES OLMEDO

SAN JUAN IZTACALA, MEX.

1989

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Con admiración y respeto a
Luis Zarzosa, asesor de este
trabajo, por su acertada con-
ducción, su paciencia y confianza.

A Fausto Merlín, por sus comen-
tarios trascendentales y oportu-
nos, para la culminación de este
trabajo.

A Ismael Mora y Victor Mosquera,
con admiración y cariño y por su
importante influencia en nuestra
formación académica y personal.

A nuestra escuela y a todos los
profesores que participaron en nues
tra formación académica.

Agustín y Elizabeth.

A mi madre, Martha, quien con sus constantes esfuerzos y sacrificios han hecho posibles mis estudios y mi formación como persona.

A mi padre, Macario, a su memoria y extrañando su presencia y su apoyo.

A Juan Alvaro, mi hermano mayor con cariño y admiración, quien con su - esfuerzo y constancia se ha convertido en un ejemplo a seguir. A su - compañía y gran cariño.

A Martín, mi hermano menor con cariño y respeto, cuya compañía y amistad han sido importantes y lo seguirán -- siendo.

A Elizabeth, mi pareja, con quien he compartido cada uno de los momentos en la realización de este trabajo, con profundo amor, respeto y admiración.

A mis padres, Fidel y Sofía, gracias a quienes he podido realizar mis estudios. Con todo mi amor para las personas más importantes en mi vida, quienes han sido el apoyo más grande y el estímulo para seguir adelante.

A mis hermanos, Sofía, Julio Fidel y - Marisol, por ser los mejores hermanos y amigos, con todo cariño y en agradecimiento a su apoyo y amor en los momentos más difíciles.

A mi familia, por creer en mí e impulsarme a lograr mi más grande meta.

Con todo mi amor, a Agustín, mi pareja y compañero de tesis, porque gracias a su apoyo y empeño, hemos logrado una de las metas que juntos nos hemos fijado.

Sin la palabra escrita o hablada no habría historia ni amor. Seríamos como el resto de los animales, mera perpetuación y mera sexualidad.

La palabra, en cualquier forma que sea expresada, nos acerca como personas, como parejas, como sociedades, como pueblos.

A través de la palabra expresamos lo que somos y somos lo que expresamos.

INDICE

H

IZT

1001020

- Qué es la escritura.....	1
- Importancia de la escritura.....	10
- Diferentes modelos del proceso de la escritura.....	28
- Como ha sido estudiada la escritura.....	45
- Algunas Investigaciones sobre la escritura.....	52
- Conclusiones.....	60
- Análisis de la escritura en niños.....	61
- Método.....	57
- Objetivos.....	74
- Resultados.....	76
- Resultados Estadísticos.....	78
- Resultados Descriptivos.....	85
- Conclusiones.....	137
- Bibliografía.....	141

QUE ES LA ESCRITURA.

Desde tiempos anterocristianos, la representación gráfica de un mensaje por medio de símbolos, constituía una práctica importante en el desarrollo de las culturas. Así, desde entonces la escritura era el medio por el cual el hombre expresaba acontecimientos, pensamientos y relaciones entre él y los objetos que se vinculaban con sus actividades cotidianas. El constante uso de la expresión a través de símbolos, trajo como consecuencia la evolución de estos y la complejización de sus relaciones, llegando a la creación de reglas para su óptima realización. De esta forma, la escritura pasó de ser pictográfica a ideográfica, hasta llegar a lo que ahora conocemos como escritura fonética.

" Historicamente la posesión de la escritura ha sido elemento de poder. Durante siglos fue propiedad exclusiva de grupos socialmente privilegiados, sólo los iniciados, los escribas y los sacerdotes tenían acceso a ella " (García y Rojas, 1984. p^a 49).

En la época actual, aunque los medios expresivos han experimentado una gran evolución y expansión, no se han encontrado formas capaces de sustituir a la escritura. La importancia de la escritura para nuestra civilización es indudable. La ne

cesidad de escribir está presente en la vida cotidiana del hombre de hoy que habitualmente requiere establecer comunicación, transmitir ideas, conocimientos sentimientos y realizar labores de estudio.

El crecimiento de la importancia de la escritura en el desarrollo de la humanidad se manifiesta en la compleja clasificación y reglamentación de que es objeto y que la consagra como uno de los más importantes logros alcanzados por el hombre.

En la realización de un texto escrito se encuentran involucrados cuatro factores como son el aspecto motor, el aspecto perceptual, el aspecto formal o gramatical y el aspecto organizacional o psicológico, los cuales se mezclan e interactúan permanentemente y prácticamente al mismo tiempo. Varios autores coinciden parcialmente en lo anterior. Por ejemplo Gairín (1984) después de hacer una revisión de los factores que varios autores señalan como incidentes en el proceso de la escritura, los resume y menciona que en el proceso de la escritura intervienen tres aspectos, a saber: 1) " aspectos mentales ", dentro de los cuales clasifica a la organización del pensamiento, la asociación de ideas (análisis y lateralidad), aptitud verbal, simbolismo (comprensión), relaciones espaciales (coordinación ojo-mano), relaciones temporales (aten-

ción). 2) Los aspectos perceptivos, dentro de los cuales ubi
ca la percepción visual, constituida por la observación, la -
discriminación auditiva, compuesta por la captación de sonido
y la discriminación y memoria secuencial de estos. 3) Aspectos
motrices que comprenden la conciencia del movimiento, la capa
cidad de seguir con los ojos y la independencia segmentaria -
(o sea, la separación espacial de letras, palabras y parra--
fos).

Por su parte Rosales (1986) habla de tres niveles de -
actividad en la escritura: El nivel mental, en el cual se pro
duce una intensa concentración del alumno para la identifica
ción, recuerdo, recuperación y organización de datos a comuni
car. El nivel de simbolización en el cual tiene lugar la aso
ciación de dichos contenidos mentales con los signos gráfi--
cos correspondientes, en una terea que suele denominarse de -
codificación. El último que menciona el autor es el nivel gra
fomotriz en el que tiene lugar el trazado de los signos gráfi
cos, presentandose en este caso una doble dificultad que se--
gún el autor sólo a través del proceso de maduración sintácti
ca y de la ejeruatión podrá llegar a superarse. Se trata en
primer lugar de la identificación correcta de los signos a --
utilizar (grafías) y de realizar el trazo con la suficiente
perfección como para que presente claridad en la escritura --

(caligrafía).

Como se puede observar Rosales y Gairín coinciden al señalar a la escritura como una consecuencia de la conjugación de tres factores de entre los cuales señalan en primer lugar al aspecto psicológico, en segundo al aspecto motor, sin embargo cada uno de ellos agregan un tercer aspecto también involucrado en la escritura, que por un lado Gairín señala a los aspectos perceptivos, y por otro lado Rosales señala los aspectos de simbolización que serían equivalentes a los aspectos gramaticales. Sintetizando a estos autores tenemos

Si se sintetizan los factores mencionados por los autores anteriores, se pueden distinguir cuatro aspectos que entran en juego en la escritura, y son: 1) El aspecto motor; 2) el aspecto perceptual; 3) el aspecto formal o gramatical y 4) el aspecto organizacional o psicológico.

En el aspecto motor se encuentran la coordinación ojo-mano, el dominio de movimientos que permitan al escritor un trazo uniforme en varias direcciones pero siempre de derecha a izquierda (o de arriba hacia abajo, si es el caso). Estos movimientos requieren de una constante práctica por parte del escritor, que generalmente inicia en los primeros años de la infancia con el dibujo de formas irregulares, lo que para algunos autores (Vigotsky, 1979 y Ferreiro, 1979), constituye

incluso los primeros momentos de la escritura. La importancia del aspecto motor se puede notar cuando una persona con problemas en su coordinación ojo-mano intenta escribir un texto. Por lo general, las personas con afecciones a nivel de corteza cerebral que afecta el libre movimiento de sus extremidades superiores alteran las dimensiones y forma de las letras, lo cual afecta la legibilidad del texto y en muchas ocasiones su comprensibilidad (Gairín, 1984).

En el factor perceptual, por otro lado, se encuentran la percepción de las letras, de sus formas, sus dimensiones y su sonido, y de los espacios entre ellas y entre palabras. Un escritor con problemas de índole perceptual, con frecuencia tiene a invertir las letras o a distorcionarlas, afectando así en alguna forma el texto escrito. Tal es el caso de los disléxicos y de personas con afasia amnésica o semántica (Tevetkova, 1977).

El tercer factor involucrado en la escritura es el formal o gramatical, uno de los más importantes, pues representa un obstáculo para el escritor. Dentro de este factor se encuentran las reglas gramaticales, las convenciones de uso y sintaxis dentro de las oraciones en particular y del texto en general. El aspecto gramatical, como señalan Flower y Hayes (1980) puede representar un gran problema que requiere mucha a-

tención y tiempo. Afirman que el más experimentado escritor debe encontrar la forma de concretar sus intentos de lograr un grupo de oraciones continuas y coherentes. De esta forma, al generar una determinada oración, el escritor debe cumplir con todos los requisitos que le imponen tales reglas gramaticales y convencionales de uso y sintaxis. Para ilustrar lo anterior se puede tomar un solo aspecto como es la puntuación. La puntuación es un medio de facilitar la comunicación escrita, en cuanto que está relacionada con otro factor sintáctico importante: La entonación y el ritmo. La puntuación es un signo -- sintáctico cuya función entre otras, es encuadrar construcciones independientes (oraciones o estructuras insertas en la oración (preposiciones)), (De Salvador Mata, 1986).

La falta del aspecto formal o gramatical en un texto, lo haría completamente incomprensible y ambiguo, de aquí su importancia en la escritura. Lo anterior se corrobora con los estudios que se han avocado al estudio de la relación entre las reglas gramaticales y la complejidad del texto, en los cuales se toma al aspecto gramatical como un componente importante debido a que el manejo de reglas gramaticales exige del escritor cierta abstracción para darle sentido y continuidad a un texto, (Flower y Hayes, 1980; Bereiter, 1980; Bartlett y Scribner, 1981; Scardamalia y Bereiter, 1981; De Salvador Ma-

ta, 1986.).

Por último, el cuarto aspecto que interviene en la escritura y es quizá el más importante, desde el punto de vista -- psicológico, es la organización de la información que se va a escribir, de esta organización es llamada por otros autores -- " Preescritura " (Nold, 1981), planeación (Bereiter, 1980; Flower y Hayes, 1981), organización referencial (Bartlett y Scribner, 1981) y es probablemente el obstáculo más grande -- que debe salvar un escritor para lograr un texto continuo, co herente y que logre el efecto deseado en el lector. Bartlett -- y Scribner (1981) señalan que la organización es la construc ción de expresiones escritas en un texto, es decir, que el lec tor o escucha observe la trayectoria de la información, hacia donde va y hasta donde quiere llegar, y así construya y organice a su vez la representación de objetos, características, -- eventos y opiniones escritas. Se concibe a la organización co mo algo que ocurre prácticamente al mismo tiempo que se va es cribiendo.

Nold (1981) ve a la organización o preescritura como al go que ocurre precisamente antes del momento de escribir. Esta connotación que le da el autor a la organización, como un sub proceso que ocurre temporalmente antes de la transcripción, -- ha sido criticada por otros investigadores como Flower y Ha--

yes (1981), Bereiter (1980), pues se dice que se cae a una segmentación temporal del proceso de la escritura, separando cada subproceso y presentándolo como aislado e independiente de los demás, esto es, Nold habla de cuatro subprocesos de la escritura que son la preescritura, la escritura, la revisión y la edición, y afirma que el escritor debe cumplir con los requerimientos de cada subproceso a la vez, es decir, al tiempo que se escribe se va haciendo y/o modificando un plan y se va revisando cada párrafo terminado.

Así, la organización o planeación, se encuentra íntimamente relacionada con las demás partes del proceso, pues todas estas ocurren prácticamente al mismo tiempo y afectándose continuamente y mutuamente en el momento de la escritura. Incluso cuando la planeación se presenta a través de un esquema preconcebido, este sufre modificaciones cuando se empieza a escribir. - Bereiter (1980) afirma que cuanto más flexible sea un esquema de planeación, más le permite al escritor, ir y regresar por la información.

A En resumen la escritura es una resultante de cuatro factores, como son la habilidad motora necesaria y suficiente -- que permita el trazo de símbolos de una manera más o menos regular que no altera la legibilidad de un texto. El segundo factor es perceptual, el cual permite al escritor escribir con -

cierto espaciamiento entre letras, sin invertirlas o deformar las. El tercer factor es el formal, el cual permite que un texto tenga gramática y sintaxis, lo cual posibilita que presente cierta coherencia interna y una continuidad en su contenido. El cuarto y más importante de los factores implicados en la escritura es la organización. La organización, obliga al escritor a ordenar la información, a plantearse un propósito en relación al efecto que desea causar en el lector, y a seleccionar los elementos sintácticos que le permitan alcanzar el objetivo deseado.

Cabe mencionar que este cuarto factor solo es posible encontrarlo en la composición, pues en esta el escritor carece casi por completo de una referencia concreta, lo que obliga a crearse esas referencias que provean de un contexto al contenido expresado, lo cual no sucede con otros tipos de escritura como el dictado o la copia, en donde el escritor no tiene mas que escribir lo que ya esta escrito o dicho; y en todo caso estaría ejercitando la ortografía y la caligrafía el escritor. Este es uno de los principales motivos que hacen de la composición la forma de escritura más estudiada en las investigaciones psicológicas.

IMPORTANCIA DE LA ESCRITURA.

El principal motivo para el estudio de la escritura radica en su importancia con respecto al desarrollo cognitivo. En un principio el estudio de la escritura se avocaba al análisis de características de índole más bien estético y formal, sin embargo, esto no representaba gran avance con respecto a la explicación de los procesos psicológicos implicados en ello. En los últimos años el número y la magnitud de las investigaciones han crecido significativamente y esto se debe a que ahora se estudia a la escritura no en sí misma, sino en relación con cierto desarrollo cognitivo y tomándola como un reflejo de algún grado de desarrollo psicológico que se revela a través de un modo específico de escritura. Sin embargo, la escritura no solo revela un cierto nivel de desarrollo cognitivo, sino que también posibilita un mayor desarrollo en este sentido. Los resultados positivos que al respecto se han obtenido dan pie para decir que la escritura posibilita o facilita el aprendizaje de nueva información de una complejidad mayor que la anterior o la actual. Es decir, que una persona que escribe de manera ordenada y coherente, le será más fácil el acceso a materiales más complejos y los asimilará con cierta rapidez (Scardamalia y Bereiter, 1981 y Applebee, 1984.). Ahora bien ¿ En que sen

tido se puede decir que la escritura favorece un desarrollo -- cognitivo ? y ¿Cuál podrá ser el efecto psicológico que se -- produce como resultado de la enseñanza de la escritura ?, en -- este apartado, se intentará responder estas preguntas.

Hasta hace relativamente poco tiempo se había definido a la escritura como la simple realización de trazos sobre una su perficie. Posteriormente fueron coincidiendo varios investiga- dores en que la escritura no debe verse como un acto puramente motor, " pues el acto de escribir está dirigido y sostenido -- por la representación mental " (Vigotsky, 1962). Si bien es -- cierto que la escritura es una forma de comunicación gráfica -- que utiliza representaciones abstractas, y en este sentido pre cisa la intervención intelectual, no se debe dejar de lado que su realización es sobre un campo impuesto y limitado como po- dría ser una hója de papel.

El dominio de la escritura, precisa de una actividad aná- litica y conciente. Su práctica abre la posibilidad de alcan-- zar niveles superiores del desarrollo cognitivo, psicológico o de pensamiento en los cuales se involucra el ser humano en una de las fases del lenguaje, pues la escritura, requiere una ejer- citación sistemática y demanda un cuidadoso proceso que permi- ta el empleo de elementos idóneos para expresar, por escrito,-- la condición humana de desligamiento espacio-temporal y de or-

ganización intelectual. Vigotsky (1962) afirma que a través de la escritura el ser humano tiene la posibilidad de distanciarse de " su propio pensamiento ", para reflexionar, revisar y dar forma a los varios procesos intelectuales. Al dejar escrito en una superficie un mensaje, este queda en una posición inmejorable para ser revisado y corregido. Es como congelar una idea para después detallarla y pulirla hasta quedar lista para ser expuesta y entendida. Ello implica, que el lector o escritor asuma una posición de juez y parte, analizando y criticando sus propios escritos como si estos fueran ajenos y se enfrentara a ellos por primera vez, como un lector que es completamente ajeno al texto y al contenido del mismo, de esta forma el hombre está analizando y poniendo como objeto de reflexión su propio comportamiento conceptual y lingüístico y el de otros individuos haciendo más probable su perfeccionamiento futuro.

A este respecto Booley (1984) señala que " el monólogo interior puede ser la mejor base para empezar a escribir, capacitándonos para organizar las posibilidades de nuestro pensamiento, separado al producto del productor. El primer trazo escrito congela al monólogo interior en el papel, donde este puede ser completado, revisado y editado. Es a través de este proceso que se descubre una información contenida en un texto, --

que puede ser modificado tanto en su forma como en su organización " (p. 263). El primer trazo está lejos del producto final listo para ser publicado y el trazo posterior es deliberado, planeado, escrito desde una posición de superación y reflexión del propósito o intención del escritor hacia el trabajo y para ello se auxilia de estructuras gramaticales y sintácticas completamente diferentes a las del habla. En otras palabras, - la escritura favorece un desarrollo cognitivo, debido en primer lugar, a que el acto de escribir requiere que el escritor trasciendo de su momento y su espacio y realice un viaje hacia un futuro indefinido en donde su mensaje será leído y debe ser entendible. En segundo lugar, el escritor debe organizar una determinada información de tal manera que al ser leído su mensaje el lector encuentre en el texto los instrumentos necesarios para entender la idea principal, cómo se vincula ésta con las ideas secundarias y con todo ese cuerpo de conocimiento, - sigue o intenta llegar a un propósito específico.

El ejercicio constante de las habilidades que la escritura requiere del escritor (desligamiento espacio-temporal y de sí mismo, organización de la información, manejo apropiado del léxico y sus reglas) permiten el perfeccionamiento y depuración de las mismas, logrando una semejanza cada vez mayor entre aquello que se quiere expresar por escrito y aquello que -

finalmente se escribe. Un ejemplo claro se puede tomar de los estudiantes de cualquier grado escolar, conforme avanzan en la escala de escolaridad sus textos son relativamente mejores, sobre todo a niveles medio superior y superior, donde se les exige a los alumnos una cantidad mayor de trabajos por escrito. - Cabe aclarar aquí que si bien es cierto que la escritura de -- los estudiantes de este nivel es deficiente (en base a los aspectos mencionados), también lo es que conforme avanzan en -- grado escolar estas deficiencias van desapareciendo.

En relación con la segunda pregunta ¿ Cuál podrá ser el - efecto psicológico que se produce como resultado de la enseñanza de la escritura ?. Solo hace falta imaginar una sociedad en la que no es practicada la escritura. De hecho, existen algu--nas comunidades marginadas en las que la escritura es practicamente desconocida. En estas sociedades el desarrollo individual y social se encuentra estancado, debido, claro está a muchos - otros factores de índole económico y social, pero donde la carencia de alfabetización restringe de manera importante al individuo (Luria, 1980; Hess y Shipman, 1965).

• La enseñanza de la escritura aparejada a la enseñanza de la lectura abren, ya desde el principio todo un mundo de conocimiento que antes era completamente ajeno. Ahora bien, no hay que confundir los efectos generales de la alfabetización con -

los efectos particulares de la enseñanza y aprendizaje de la - escritura. Es decir, en el primer caso es indudable que la alfabetización amplía los horizontes del conocimiento, no sólo - de un individuo sino de toda una comunidad, cuyo conocimiento - estaba íntimamente ligado a la experiencia personal y a la -- transmisión de éste de padres a hijos.

En el segundo caso, la enseñanza de la escritura en específico siembra una semilla que al germinar, provee al individuo con todas las habilidades ya mencionadas, esto es, la posibilidad de desligarse no solo del tiempo y el espacio, sino de sí mismo y organizar desde una postura consciente y de superación, la información que posee. Pero además de lo anterior y a partir de ello, ahora el escritor ya cuenta con un esquema particular de organización que le permite comprender con mayor facilidad, rapidez y exactitud la información nueva que se le presenta y que hasta antes le era desconocida. Es decir, que la - escritura facilita en el individuo el desarrollo de esquemas - de organización que posibilitan el aprendizaje de información - nueva. Los esquemas de organización que un escritor va desarrollando con la práctica de la escritura son doblemente útiles - pues no solo permiten al escritor organizar lo que se expresa, sino también lo que se recibe, de tal manera que el escritor - al escribir cuenta con un cierto estilo para organizar sus es-

critos de igual manera organiza la información que le llega de fuera, aun aquella información que se encuentra desorganizada. Es el caso de aquel que al leer el texto y se queda con alguna duda por no comprenderlo, pues este lector organiza la información de acuerdo a su esquema y no al que el escritor le proporciona.

Se han expuesto hasta aquí, lo que a juicio propio se considera los principales aportes de la escritura al desarrollo cognitivo. Pero cabría aquí preguntarse ¿Cómo es que se va dando el desarrollo psicológico?. En seguida se intentará dar respuesta a esta pregunta.

Como ya se ha mencionado con anterioridad, la escritura - posibilita cierto desarrollo psicológico del individuo, actuando como medio a través del cual el escritor puede desvincularse de su propio comportamiento lingüístico y tomar una posición crítica cuyo principal propósito es mejorar tal comportamiento. Asimismo actúa la escritura como facilitador del aprendizaje de nuevos materiales por parte del escritor. Sin embargo, para que la escritura pueda proporcionar estos beneficios al escritor, hace falta, por un lado que se practique y ejercite con cierta regularidad, pues como mencionan García y Rojas (1984) " el dominio de la escritura precisa de una actividad analítica y conciente. Su practica permite niveles superiores de desa

rrollo del pensamiento " (p. 49). Asimismo, es preciso que el escritor posea la suficiente cantidad de experiencias para que su escrito sea más extenso y complejo, y para que además el escrito contenga un criterio propio, " se necesita un caudal suficiente de vivencias personales y de experiencias vividas para poder expresar en palabras algo personal, nuevo, con juicio propio " (Vigotsky, 1982, p. 54). Esa experiencia se transforma en información al momento de expresarla por escrito y puede ser obtenida a través de vivencias personales o de la lectura de libros, revistas, diarios, etc.

A continuación se procederá a explicar las anteriores afirmaciones.

En un apartado anterior se ha mencionada que en la escritura se conjugan factores como la coordinación motora, la percepción, el manejo de reglas gramaticales y sintácticas, y la organización de la información que se pretende expresar por escrito. Con la práctica frecuente de la escritura cada uno de estos factores se irán desarrollando, de tal manera que se automatizan, permitiendo que el escritor centre su atención en la organización de la información. En el caso de la coordinación motora y de la percepción, la ejercitación de los movimientos requeridos para la escritura traen como resultado un trazo más regular y estético de las letras. En el caso del aprendiza

je y manejo de las reglas gramaticales no es tan simple, pues el dominio de éstas, exige del escritor un cierto grado de -- elaboración, ya que estos términos expresan en forma implícita relaciones más o menos abstractas (De Salvador Mata, 1985). Un ejemplo muy claro es el uso de la puntuación y de la coherencia que esta viene a dar a un texto, mismo que sin ella sería completamente ambiguo y en consecuencia incomprensible. La utilización de reglas gramaticales posibilita una interacción lingüística entre escritor y lector, puesto que presentan reglas mínimas, comunes de cuyo dominio dependerá en parte la comprensión de lo escrito. Esta es una importante razón por la cual -- el análisis formal de la escritura no debe ser completamente rechazado, más bien debe ser incorporado como uno de los elementos de análisis. Así, la consideración de la sintaxis de lo escrito puede ayudar a explicar en que forma un escritor va desarrollando su escritura y si ésta es clara o confusa (Varela, 1986 b). La practica constante de la escritura hace que el manejo de reglas gramaticales se vaya convirtiendo en una actividad automática que requiere cada vez menor esfuerzo y cuidado -- por parte del escritor, permitiendole a este como ya se dijo, -- centrar su atención en el que, sin lugar a dudas es el factor más importante de la escritura, la organización de la información. " El aprendizaje de las reglas gramaticales implica some

terse a una serie de disciplinas formales que, lejos de entorpecer las posibilidades expresivas del escritor, las facilita, siendo un factor primordial la ejercitación sistemática " (García y Rojas, 1984. p. 49).

Ahora bien los aspectos de la práctica de la escritura -- con respecto a la organización de la información son sumamente interesantes. Como ya se ha visto en apartados anteriores, la organización de la información constituye una parte fundamental en la escritura. Al ejercitarse la escritura con cierta regularidad se hace necesario renovar la información e incorporar otra nueva información con la misma frecuencia. Esta información nueva se obtiene generalmente a través de la lectura o de las vivencias personales (dependiendo de la información requerida) y en ese momento, el escritor ahora como lector (si es el caso) tiene acceso no sólo a la información específica que busca, sino a información general, ampliando así su conocimiento sobre un determinado tópico. Asimismo, se enfrenta quizá a nuevos conceptos y palabras que pueden ser abstractas o concretas, y que retomará en caso de considerarlas necesarias, enriqueciendo el número de términos o palabras que conoce y maneja.

Al aumentar la cantidad de información de que se dispone -- aumenta también en forma más o menos proporcional la cantidad --

de ideas que deberá coordinar un escritor para presentar un texto coherente, por ello el escritor deberá hacer una selección de la información y las ideas que finalmente organizará y presentará por escrito. Flower y Hayes (1980) mencionan que a una cantidad mayor de información disponible sobre un tema específico, le corresponde un nivel de organización más alto que aquel cuando la información de que se dispone es menor. También es preciso mencionar aquí que el incremento en la cantidad de información que puede ser organizada por el escritor, puede ser un reflejo de la práctica que este ha tenido en la producción de textos (Scardamalia, en prensa, citada por Collins y Gentner, 1980). Así al presentar la información ya por escrito el escritor requerirá de información nueva para futuros textos reiniciando así el proceso y alcanzando niveles de desarrollo mayores.

Así pues, la práctica de la escritura no es solamente escribir y escribir una misma información, pues ésto además de monótono, resulta completamente irrelevante para el desarrollo psicológico del individuo.

Flower y Hayes (1980) y Goul (1980) coinciden en señalar que gran parte de la destreza que un escritor tenga para escribir, se debe a la habilidad que tenga para monitorear y dirigir su propio proceso de escritura, y esto es sin lugar

a dudas un procedimiento aprendido, en el peor de los casos por ensayo y error. En este sentido la escritura se desarrolla y perfecciona a través de la práctica en la escuela, en el trabajo, etc., lo que permite al escritor desarrollar habilidades como el fraseo, manejo de conceptos y puntos de vista, lo cual afecta no sólo su desarrollo psicológico sino también su forma de expresarse y pensar.

No obstante, a pesar de la importancia que la escritura tiene en el desarrollo psicológico del individuo, su enseñanza y práctica es algo que ocurre muy poco, tanto extraescolarmente como en el mismo ámbito escolar, donde la enseñanza de la escritura se ha reducido a la enseñanza del trazado de letras. Extraescolarmente, según señala Varela (1986 a) una persona adulta común rara vez llega a escribir más de cien palabras a la semana y la mayoría de ellas carece de sintaxis propia, ya que por lo general son notas para recordar algo que se tiene que hacer. En las aulas, es frecuente encontrar casos como los siguientes: Una decadente ortografía, espaciamiento de la escritura sin consideración a la división silábica, ausencia o no propiedad de signos de puntuación, incorrespondencia gramatical de género, número o persona, omisiones de palabras o frases o frases y palabras inacabadas, etc. Incluso si se observa lo que un alumno ha escrito en un trabajo o prueba cualquiera, es po-

sible notar con cierta frecuencia también, la carencia de hilación, ausencia tortuosa o un significado confuso y ambiguo. Estos aspectos están muy lejos de ser sólo rasgos formales de la gramática formal y de la topografía de la respuesta. El asunto toma matices preocupantes cuando se observa que estos errores no son exclusivos de los niveles más bajos de educación, sino que es frecuente encontrarlos en niveles de educación superior.

Las evaluaciones que se realizan en los primeros niveles de la educación (primaria, secundaria y algunos casos de preparatoria), abarcan las siguientes formas: preguntas orales del profesor durante la clase y consecuentemente el alumno responde o trata de hacerlo verbalmente; se dejan tareas que rara vez son revisadas exhaustivamente; o bien se deja algún trabajo escrito, mismo que será transcrito de algún libro y en el mejor de los casos el profesor lo evaluará por su extensión y presentación; se aplican exámenes los cuales son respondidos por el alumno tachando un paréntesis o escribiendo una letra, pero tienen " la virtud de ser objetivas " según señalamiento de la S.E.P. (Varela, 1986 a).

A partir de esto, resulta comprensible el hecho de que -- existan tantos errores en los estudiantes de todos los niveles pues la escritura no es practicada por ellos sino hasta los últimos años de su vida escolar, en el mejor de los casos.

Más explicable resulta aun si se hace un breve análisis en la enseñanza de la escritura en el ámbito escolar. Al inicio del proceso escolar, es decir a nivel preescolar, generalmente se insiste en el conocimiento y mecánica del trazado -- gráfico correcto, por ser éste considerado como un prerequisito para el aprendizaje de la lengua escrita. Sin embargo, cuando en la escuela se plantea la enseñanza desde esta concepción se dejan de lado dos elementos importantes como son: La naturaleza y función de la escritura y las capacidades del sujeto para aprenderlas. Más bien se ha conceptualizado el aprendizaje de la lengua escrita como un reaprendizaje del lenguaje -- oral, aun más manifiesta cuando se piensa en nociones tan importantes para la enseñanza tradicional como son las de " hablar bien y poseer una buena articulación " (Ferreiro y Teberosky, 1986). Debido a este tipo de concepciones se han atribuido muchas dificultades a la escritura, presentándola como una consecuencia directa del habla deficiente de los niños, -- es decir, se piensa que para que un niño escriba correctamente debe saber pronunciar las palabras de manera adecuada, de lo contrario esos problemas de pronunciación se verán reflejados en su escritura, y este se debe a que la enseñanza tradicional ha obligado a los niños a reaprender a reproducir los sonidos del habla, pensando que si ellos no son adecuadamente

distinguidos, no es posible escribir correctamente dentro de un sistema de escritura alfabético. Dentro del proceso de aprendizaje, la escritura ha aparecido como un eje del proceso escolar de apropiación, tanto por ser el conocimiento inicial y más importante que se transmite escolarmente, como por ser, junto con la lectura un instrumento en el aprendizaje de otros conocimientos, es decir, que la escritura y la lectura, aparte de ser un conocimiento son un medio para que el niño aprenda cosas nuevas, lo cual le proporcionará un amplio campo de conocimiento.

Se ha definido a la apropiación del conocimiento que se da en la escuela, como un proceso en el que se reconoce a un sujeto activo que organiza su propio aprendizaje (Rockwell, - 1984). Se entiende por proceso, el camino que el niño debe recorrer para comprender las características, el valor, y la función de la escritura. desde que ésta se constituye en objeto de su atención (y por lo tanto de su conocimiento).

Dentro del proceso educativo, lo niños aprenden a escribir de acuerdo a lo establecido por la enseñanza tradicional y lo más usual es que vuelvan a escribir lo que ya estaba escrito en algún libro, en algunos casos la lengua escrita se presenta según Rockwell (1984). bajo esta forma: La copia de algún párrafo o lección, es para el niño que empieza a es-

cribir, la escritura en sí, sin que ésta sea vista con el valor que realmente tiene, es decir, como un medio de comunicación y de aprendizaje. Esto no solo es cuestión del niño, sino de los programas que se desarrollan en las escuelas, donde se hace en fasis en las cuestiones de tipo formal como la posición de las letras, el uso adecuado de los renglones, el uso de los espacios, etc., cortando de inicio la creatividad de los niños para escribir, pues es hasta los años de la enseñanza media superior que los niños pueden escribir libremente.

En algunas investigaciones (Rockwell, 1984) se ha anali zado lo que sucede en los últimos cuatro grados de la primaria, en donde la escritura se revela como un proceso bastante complejo en el que interactúan diferentes niveles de actividad para producir las condiciones dentro de las cuales los alumnos se apropian de conocimientos acerca de la lengua escrita y a través de ella. " Al reconstruir este proceso es importante para el análisis no solo lo que explícitamente transmite el docente sino también el contenido implícito de las actividades de la enseñanza, así como otra serie de sucesos que, si bien se dan en el salón de clases no se perciben como enseñanza " - (Rockwell, 1984, p.301).

A todo lo anterior debe agregarse que en muchas ocasiones el mismo profesor no cuenta con una escritura adecuada y aun--

que reconozca y aplique las reglas gramaticales sus textos dejan mucho que desear.

Hasta aquí se han expuesto, algunos de los factores que pueden ser la causa de la escritura deficiente en los niños e incluso en los escritores mayores, ya que no se les enseña a escribir y a entender la escritura como tal, sino que solo repiten (copian) por escrito letras sin sentido ya que todas las tareas de producción del texto en la etapa de la educación básica está basada en escribir enunciados, definiciones, resúmenes, copias, y el texto libre solo excepcionalmente se utiliza. De aquí surge la siguiente pregunta: ¿ Qué pasa cuando a un niño se le pide que haga una composición ?. Se podría pensar que si un niño no escribe bien o no sabe expresarse por medio de la palabra escrita, es por que no ha aprendido el manejo de las letras pero casi nunca se toma en cuenta que en gran medida ello se debea que en la escuela los niños solo son receptores y reproductores de algo ya dado, no los dejan ni les enseñan a expresarse por ellos mismos. *Pero existe un problema*

El problema es más de fondo, pues al niño no se le enseña lo que significa la escritura y para que sirve, pues aprende a escribir palabras u oraciones, solo asociandolas con algún objeto concreto, sin saber siquiera cual es el significado de la palabra en sí, limitando de esta manera su desarrollo psicoló

gico, ya que es por medio de la producción de ideas y de la organización de estas que el niño sigue un proceso de aprendizaje y retroalimentación cuando las expresa por escrito y es capaz de analizarlas y corregirlas, creando a su alrededor un campo de acción y conocimiento que le va a redituvar un mayor desarrollo psicológico.]

DIFERENTES MODELOS DEL PROCESO DE LA ESCRITURA.

Debido a la gran importancia que ha tomado la escritura, en los últimos años se han realizado innumerables investigaciones sobre su desarrollo y el proceso que sigue ésta, por lo que algunos autores han desarrollado diferentes modelos teóricos para explicar como evoluciona la escritura en los niños. Dentro de estos modelos se pueden observar difentes posturas teóricas, las cuales sustentan a cada uno de los modelos.

En 1979, Ferreiro y Teberosky, después de varias investigaciones con niños, mencionan que la escritura es un objeto simbólico, un sustituto (significante) que representa algo. Para las autoras tanto el dibujo como la escritura, son manifestaciones posteriores a una función semiótica más general. Según las autoras, para la mayoría de los niños a los cuatro años, su escritura es no solo un trazo o marca, sino también un objeto sustituto, una representación de algo externo a la escritura como tal. Esto no significa, que la escritura sea concebida de inmediato como una representación del lenguaje y menos aun de los aspectos formales del habla (sonidos o fonemas). A esta edad, los niños saben cuando el resultado de un trazo gráfico es un dibujo y cuando se le puede denominar "escritura". Evidentemente el niño no comparte con el adulto el

conocimiento de que la escritura es " lenguaje escrito ", es - decir, no sabe que representa el lenguaje, aunque se interprete como la expresión visual de significados, para él diferenciados.

Vigotsky quien ha realizado trabajos sobre el tema, menciona que el dibujo es lo que permite al niño expresar fácilmente sus inquietudes. Este proceso se da en una fase del desarrollo y al ser superada se eleva el niño en el escalón superior en su edad, transformandose y cambiando el carácter de su obra, ahora el dibujo queda atrás como etapa rebasada y por supuesto este espacio empieza a ocuparlo lo que el autor cita como " arte literario de la expresión " (Vigotsky, 1979).

En otras palabras en el niño surge la necesidad de expresarse, lo que da como resultado el dibujo, el cual es una etapa antecedente a la escritura, por lo que el dibujo comienza a ser un medio insuficiente de expresión.

Una vez superada la etapa del dibujo, surge la expresión escrita, la que ha sido abordada por muchos autores, haciendo estudios desde la expresión inicial, es decir las primeras palabras u oraciones, hasta las más complejas muestras de escritura como podría ser la composición, la cual implica procesos, conocimientos y habilidades diferentes a la primera muestra. Este tipo de expresión escrita ha sido abordada por la inves-

tigación que se desenvuelve dentro de un marco teórico cognoscitivista, del cual se mencionarán algunos de sus modelos.

Las investigaciones cognoscitivistas se han dirigido en dos sentidos que pueden ser complementarios. El primero dirigido a las características o aspectos de tipo cognitivo que un escritor debe reunir o dominar para lograr la escritura de un texto. El segundo, en el sentido de los pasos de tipo formal que debe seguir un escritor para realizar un texto.

En el primer caso, uno de los más importantes investigadores de la escritura en niños, Bereiter (1980), mencionó que el desarrollo de la escritura debe cumplir con las siguientes características: 1) Diferenciación del lenguaje verbal del escrito, como diferentes subsistemas; 2) desarrollo de la habilidad para conectar apropiadamente ambos subsistemas; 3) destreza para el manejo de las convenciones del lenguaje escrito; 4) desarrollo de un lenguaje explícito, objetivo y libre del contexto; y 5) lograr un estilo y eficacia en distintos géneros de la composición. Aunado a estas características este autor menciona que para que un escritor pueda cumplir con los requisitos que impone la escritura (como son: Puntuación, -- elección de palabras, sintaxis, claridad y posible reacción en los lectores), debe presentar las siguientes características: 1) Automatización de algunas de estas partes de la escri

tura, de tal manera que no requieran constante atención; 2) tener una gran habilidad para cambiar su atención de una tarea a otra, en el mismo episodio de escritura, sin que ello interrumpa la contunuidad de su ocupación, este último punto, al parecer crece con el avance en la edad. Frederiksen y Dominic (1981) afirman que la escritura como actividad cognitiva involucra el uso específico de clases de conocimiento que el escritor tiene disponible para descubrir las contrucciones significativas de la escritura. Estos autores hacen mención de algunas capacidades o habilidades con las que debe contar el niño para escribir un texto, estas son: 1) El descubrimiento o generación de ideas; 2) un intento de proporcionarles significado; 3) la elección de formas de lenguaje que codifiquen su significado explícito y simultáneamente guiar al lector a la comprensión y 4) la revisión de lo escrito. Lo anterior según los autores refleja no solo el conocimiento y habilidades o estrategias del escritor, sino también se ve influenciado por su capacidad para manejar todos estos aspectos al escribir. Es decir, no es suficiente generar ideas, sino que también se deben encontrar las palabras precisas que expresen de la manera más fiel posible el contenido de esas ideas. Como se puede notar, Bereiter (1980) y Frederiksen y Dominic (1981) no coinciden en los requisitos que debe presentar un

escritor para lograr un buen texto, sin embargo, si coinciden en que un escritor debe presentar o tener ciertas habilidades precurrentes, que le permitan desarrollar una escritura más o menos aceptable.

Ahora bien, en el segundo caso, varios autores mencionan que el proceso de la escritura se puede dividir en varios sub procesos con fines analíticos. En 1981, Nold desglosa el proceso de la escritura señalando como principales componentes:

1) la pre-escritura o planeación, en la cual el escritor planea y organiza una determinada información; 2) articulación y transcripción, que es cuando el escritor plasma sus ideas en el papel en forma de palabra; 3) post-escritura o revisión, -- que es cuando el escritor evalúa y modifica el texto escrito. Sin embargo, existirían dos limitantes, la primera, señalada por Flower y Hayes (1980) quienes afirman que la presentación de estos subprocesos, los hace aparecer como si ocurrieran en momentos diferentes, es decir, como si en un primer momento se diera la planeación y una vez terminada ésta, se pasara a un segundo momento que es la transcripción, la cual al ser terminada da lugar a un tercer momento a la revisión. Lo anterior según estos autores no ocurre en realidad, pues las operaciones mentales, como la generación de ideas, sí se puede hacer en un momento distinto al resto de los componentes,--

pero en el acto de la composición, la planeación, la recuperación de información, la creación de nuevas ideas, la producción de información y la revisión, interactúan unas con otras lo cual da como resultado un mejor producto que va a cumplir con los propósitos finales del escritor y va a satisfacer las demandas de la audiencia. La segunda limitante es en el sentido de que este modelo presenta un proceso ya acabado, es decir, Nold (1981) habla de tres componentes que son la pre-escritura, la transcripción y la revisión, como componentes de un proceso que se presenta en un escritor experto, pero no explica como es que se llegó a ese estado ni como fue evolucionando.

Nuevamente Flower y Hayes , plantean que uno de los factores más importantes que intervienen en la composición, como forma de expresión escrita, es la planeación, la cual puede ser detallada y formal, pero mencionan que la más útil, es aquella que se basa en un esquema flexible que reconoce las prioridades y define los propósitos del escritor. Además, consideran que esta planeación tiene la ventaja de ser una estrategia que se puede enseñar en la escuela. En sus estudios los autores, encontraron que los buenos escritores son aquellos cuyos planes son más flexibles y quienes tienen un control autoconsciente de la planeación, por el contrario " como es de

esperarse, cuando los escritores fallan en su planeación o dependen de planes estereotipados y limitados, es porque han dedicado poco tiempo para considerar a la audiencia o propósito con el que escriben " (Flower y Hayes, 1980. p. 45).

En otros estudios similares Flower y Hayes (1981). encontraron que cuando un escritor realiza una composición, se enfrenta a dos problemas: 1) El del conocimiento, el cual hace referencia a que para hacer una composición hay que organizar y seleccionar un grupo de ideas, así como procesar un número manejable de conceptos que se encuentran dentro de lo que el niño conoce; 2) la comunicación, ya que en la composición se debe dar de manera adecuada para que la persona que la lea la entienda, y de esta forma se da la comunicación entre ambos.

Durante al acto de la composición, el escritor se fija - una gran variedad de objetivos, los cuales se pueden englobar en tres proyectos, que según los autores se dan invariable y simultáneamente durante el acto de escribir y son: 1) Proyecto de generación de ideas; 2) proyecto de producción en el papel; y 3) proyecto de revisión de su composición; estos tres proyectos los encontraron en toda la investigación realizada, por lo que hablan de ellos como una serie de pasos a seguir, - sin excluir variaciones en el modelo. Estos autores (Flower y Hayes), afirman que la escritura puede ser analizada des-

de el punto de vista psicológico como un proceso a la solución de problemas (1977).

Respecto a la planeación Gould (1980) menciona que la dominancia de la planeación respecto al tiempo total de la composición sugiere que la selección de palabras a utilizar son los principales factores limitantes en la composición para personas o escritores con cierta experiencia, para quienes esos factores limitantes se relacionan principalmente con el significado de la expresión o sea con lo que se quiere expresar, mientras que en los niños y en los escritores inexpertos, las limitantes se relacionan con una dificultad en la forma de expresión, o sea en como se expresa un mensaje. Este autor da crédito a lo demostrado por Flower y Hayes en 1980, mencionando que si bien es cierto que la planeación juega un papel importante en la composición (pues ocupa dos terceras partes del tiempo total de la composición), también lo es cuando el escritor parte de un esquema general de lo que pretende escribir antes de disponerse a hacerlo, el tiempo de planeación disminuye e interactúa constantemente con las demás partes del proceso (generación, revisión, edición). Cabe mencionar que la creación de un esquema viene siendo la planeación misma.

No obstante lo anterior, tanto Gould, como Flower y Hayes, coinciden sólo parcialmente pues primero plantea que pa-

ra que los niños puedan hacer una planeación analítica requieren una habilidad para pensar anticipadamente, desarrollar objetivos claros a futuro y reflexionar sobre sus puntos de vista, pero de acuerdo a la teoría de Piaget, este tipo de pensamiento sólo es alcanzado por aquellos niños que se encuentran en el nivel de operaciones formales, aproximadamente después de los 15 años, lo cual deja de lado a los niños menores y a los que empiezan a expresarse por medio de la palabra escrita. Mientras que Flower y Hayes, afirman que la planeación puede ser realizada y ejercitada por niños que empiecen a dominar la escritura, pues ellos pueden realizar planes para desarrollar un texto, sin que este tenga que ser tan extenso y tan complejo como el de un escritor experto, es decir, desde que un niño empieza a dominar la escritura, se le puede enseñar a realizar pequeños esquemas de organización, que le permitan organizar lo que quiere expresar.

Otro modelo del proceso de la escritura es el propuesto por Bereiter (1980) quien afirma que hay seis diferentes sistemas de conocimiento o habilidades que se identifican con la escritura " madura ", estos son: 1) La fluidez en la producción del lenguaje escrito; 2) la fluidez en la generación de ideas; 3) la destreza en el manejo de aspectos convencionales de la escritura; 4) la cognición social (cuando se toma en cuenta-

al lector); 5) la aparición literaria y 6) el pensamiento reflexivo, estos sistemas, según el autor se desarrolla independientemente unos de otros, es aquí donde entra el factor edad, pues se desarrolla a través de los años escolares. Según Berriter (1980) el desarrollo de la escritura sigue un curso - similar al del modelo de Schaffer (1975) al que este autor ha llamado " modelo de integración jerárquica de habilidades " Este modelo se expresa de la siguiente manera: Como el niño es incapaz de todas las habilidades a la vez para lograr algo - que formalmente equivaldría a una ejecución " madura "; entonces integra habilidades que sean fáciles de dominar para lograr una escritura funcional que le permita establecer una comunicación con su entorno.

En otras palabras, el niño en primera instancia, es incapaz de dominar y manejar las habilidades anteriormente mencionadas al mismo tiempo, por ello inicia ejercitando sólo una - de ellas, la que le resulta más sencilla; a través de la ejercitación esa habilidad se automatiza y abre la posibilidad para que el niño incorpore una nueva habilidad, a la cual le podrá dedicar su atención para conjugarla con la anterior, y en base a la práctica nuevamente automatizarla, y así sucesivamente hasta incorporarlas todas y poderlas manejar con cierta facilidad. Cuando algunas de estas habilidades llegan a auto-

matizarse, el niño logra integrar un ordenamiento mayor al anterior.

Bereiter en 1980, aplicó a la escritura el modelo de Integración jerárquica de Schaffer (1975) el cual consta de las siguientes habilidades o sistemas de conocimiento: La escritura Asociativa es el sistema más simple por medio del cual se produce escritura ininteligible; ésta combina dos habilidades - como son la fluidez del lenguaje escrito y la fluidez de ideas este tipo de escritura consiste esencialmente en escribir -- cualquier cosa que llegue a la " mente " en el mismo orden en que llega. Cuando la escritura asociativa alcanza cierta fluidez, se integra a la escritura Ejecutiva, la cual se encarga de cuidar convenciones tales como el uso de diversos patrones de oraciones y de evitar referencias ambiguas y/o párrafos contradictorios. Posteriormente, cuando las convenciones de estilo son manejadas con cierta destreza, se descubre que la escritura puede ser usada para afectar, de alguna manera al lector. Entonces es cuando se integra la escritura Comunicativa. Una vez que los niños empiezan a escribir para los lectores, se hace natural la integración de las siguientes etapas en donde el escritor -empieza a leer sus propios escritos, y es aquí - donde se presenta un proceso de retroalimentación al cual se conoce como escritura Unificada, ya que el proceso de retroali



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

39

mentación funciona bien se integra el último estado, el de la escritura Epistémica, en la cual el niño no solo lee sus escritos sino, que además los revisa y los critica haciendo posible una especie de pensamiento extenso y complejo que no sería posible de no existir la escritura. IZT. 1001020

Si bien es cierto que Bereiter en su modelo de desarrollo de la escritura menciona fases o etapas que se deben cumplir, también afirma que el desarrollo de la escritura no sigue un orden natural, en el sentido de una secuencia fija que todos los escritores deben atravesar. Sin embargo, existen etapas discretas dentro del desarrollo de la escritura, cada una de las cuales está caracterizada por centrarse en aspectos particulares. Estas etapas pueden ser ordenadas diferentemente por distintas aproximaciones educacionales, pero ellas no corren juntas dentro del crecimiento.

Continuando con la temática de los diferentes modelos teóricos acerca del proceso de la escritura, Bartlett y Scribner (1981) hicieron un modelo para abordar el estudio de la escritura al que llamaron " modelo de construcción referencial " el cual hace referencia a las habilidades requeridas para la realización de un discurso escrito. Este modelo maneja el concepto de referente potencial al cual define como la idea principal de un texto y es justamente esta idea la que -



va a dejar ver la información relevante que está alrededor de la misma y que forma parte del texto, sin la cual no se podría entender un texto completo, ni la idea. Las habilidades para la realización de un discurso escrito mencionadas por Bartlett y Scribner son: 1) Una habilidad para encontrar un referente potencial y para utilizar el lenguaje apropiado; 2) una habilidad para observar el estado de conocimiento de la audiencia, en lo que respecta al referente, y en base a esto usar para la construcción de un texto frases con sustantivos apropiados, que puedan ser entendidos por la audiencia y propicien un contexto antecedente a lo que se está escribiendo; 3) una habilidad para determinar el contexto de los posibles referentes y cual de estos es el seleccionado para que en base a él se empiece a escribir. Los autores mencionan que esta es la complejidad a la que el niño se enfrenta al expresarse. Por ejemplo - el niño puede tener problemas para proporcionar la información previa a su propio texto o puede tenerlos al conceptualizar la información en dicho texto, por otro lado, el niño puede tener problemas al escribir, que es que sepa identificar y conceptualizar el referente potencial y debido a sus limitaciones o capacidades cognitivas no lo realiza, o por factores de tipo lingüístico como la pobreza lingüística del escritor.

La mayoría de los autores que realizan algún tipo de es-

tudio sobre la escritura, hablan de factores evolutivos, de etapas de desarrollo o factores que convergen en el proceso de la escritura, tal es el caso de Gairín (1984) quien de acuerdo a los estudios realizados por él mismo, concluye que para que se de el aprendizaje de la escritura, hay que tomar en cuenta los procesos del niño, y así, para que un niño aprenda a escribir es necesario que cuente con los repertorios básicos, como son coordinación ojo-mano, atención, discriminación, etc., así como factores de organización del pensamiento, como son la formación de la operación simbólica mencionada por Piaget; relaciones internas del lenguaje oral; entrenamiento en el proceso de comunicación y relación con el contexto lingüístico.

Estos repertorios dejan ver que la escritura, como el autor menciona es " un sistema de simbolización que el niño no copia directamente, sino que en cada momento de su evolución lo construye mediante una interacción entre las propias creaciones, las relaciones subjetivas entre significante-significado y el modelo cultural que recibe de su entorno " (Leal, - 1982, citado por Gairín, 1984.).

Booley en 1984, por su parte, describe un proceso compuesto por cuatro fases, este proceso se compone de: 1) Pre-escritura, que comprende la planeación antes del primer trazo; ---

2) escritura, que abarca la escritura en sí misma; 3) el segundo trazo, donde el escritor ya ha revisado el primer producto; 4) edición, en donde el texto una vez realizado queda listo para ser publicado.

Otro autor que ha hecho investigaciones sobre la escritura y con una visión diferente a la de los autores anteriores es De Salvador Mata (1985 y 1986) quien afirma que " la evolución de la escritura de los niños puede manifestarse en dos formas: Por un incremento cuantitativo en la frecuencia de uso de determinada estructura o por un cambio cualitativo (un tipo de estructura sustituida por otra). La evolución va asociada a una mayor complejidad formal de la estructura oracional " (p. 92).

Este autor hace mención al tipo de oraciones que el niño ocupa conforma avanza en el aprendizaje y el desarrollo de su escritura. " Solo si se tiene un desarrollo suficiente en la aplicación de las relaciones de subordinación, podrá el niño abordar la escritura, haciendo del lenguaje escrito una experiencia de comunicación, con una sintaxis reducida, formando frases con capacidad expresiva " (De Salvador Mata, 1985. -- p. 93). Ese tipo de oraciones que el niño ocupa en la construcción de su lenguaje, se encuentran dominadas a nivel oral, casi por completo, pero de alguna manera se debe de aceptar la

diversidad de la lengua escrita y la necesidad de cierto aprendizaje. " El acceso al sentido de la palabra escrita supone, en esta etapa, la ampliación de su campo perceptivo y el enriquecimiento de su experiencia. El niño aprende ahora a hacer consciente el lenguaje que ya sabe que viene utilizando de modo espontáneo " (De Salvador Mata, 1985. p. 93.).

Cuando un niño se encuentra aún en la primaria, no ha terminado de construir su lenguaje, sus capacidades de comunicación y de expresión verbal experimentan hacia los ocho años una fase de expansión, que se apoya en el dominio instrumental de la lengua.

Debido a la gran importancia y necesidad que el ser humano tuvo de comunicarse, es que surgió el lenguaje, y de este último su faceta escrita, la cual hoy en día es uno de los medios de comunicación y conocimiento más importante que el ser humano tiene. Esta es una de las razones por las que se ha estudiado desde tiempos remotos la escritura, tratando de verla y explicarla desde diferentes perspectivas, lo que ha dado como resultado los diferentes modelos teóricos, que intentan desde un punto de vista particular explicar cada uno de los factores, etapas o fases de desarrollo, los cuales no se han podido unificar en criterios, pues a medida que pasa el tiempo y se realizan mayor número de estudios se descubren o-

FALTAN

PAGINAS

44. 45

zo, la legibilidad, el cumplimiento de las reglas gramaticales, la rapidez, la claridad y la complejidad de la escritura. La Psicología se dedica al estudio de la escritura investigándola no como un hecho en sí, sino como un producto resultante de la confluencia de varios factores a saber: Una determinada habilidad motora y perceptual, el conocimiento y manejo de símbolos, signos y reglas gramaticales, y de la presencia de ciertos procesos psicológicos que aún no han sido plenamente determinados y que son el aspecto más trascendente en el estudio de la escritura.

Ahora bien, a lo interno de la Psicología, la escritura ha sido y es estudiada de muy diversas formas y desde diferentes perspectivas teóricas de entre las cuales destacan la corriente cognocitivista y el análisis experimental de la conducta, por ser los que más investigaciones han realizado acerca de los aspectos psicológicos involucrados en la escritura.

Desde el cognositivismo, la escritura involucra el uso de clases específicas de conocimiento que un escritor tiene y es capaz de descubrir en la construcción de significados y expresarlos por medio de la escritura. Apoyando y facilitando este uso del conocimiento, se encuentran una variedad de procesos cognitivos dentro de los cuales se incluyen: 1) El descubrimiento o generación de un significado proposicional, o -

sea de una idea central que será expresada en el texto; 2) la selección de aspectos de un significado para ser expresado, o sea el desglose de los diferentes aspectos que se encuentran involucrados con la idea central; 3) la elección de formas de lenguaje que expresen explícitamente el significado y la guía escritor-lector a través de diferentes niveles de comprensión, es decir, la selección de palabras que expresen inequívocamente lo que el escritor quiere decir, creando por medio de estas palabras un contexto dentro del cual se encuentra inmersa la idea central. Esos procesos reflejan no solo el conocimiento, las estrategias y clases de pensamiento (es decir, si un texto lleva implícita una mayor o menor complejidad en relación con otro), sino que también son influenciados por limitaciones generales de las capacidades de procesamiento y ejecución del escritor. Los procesos de la escritura también se ven influenciados por lo que un escritor conoce acerca de los principios y formas del lenguaje para su selección y uso en diferentes contextos y para diferentes propósitos comunicativos.

La corriente cognoscitivista, que encuentra entre sus filas con investigadores como Wallon, Flower, Hayes, Scardamalia y Nold (por mencionar algunos de los más importantes), se enfoca sobre lo que algunos de ellos llaman, un proceso de la

escritura, el cual ha sido desglosado de diferentes formas. - Flower y Hayes (1981) y Nold (1981), han coincidido en desglosar el proceso, mencionando como componentes principales - los siguientes: 1) Pre-escritura o planeación, en la cual el escritor organiza o planea una determinada información; 2) articulación o transcripción, que es cuando el escritor plasma sus ideas en el papel en forma de palabra; 3) post-escritura - o revisión que es cuando el escritor evalúa y modifica el texto escrito. Sin embargo, este esquema sólo permite ver como - es el proceso en los escritores expertos, mostrándolo como algo ya acabado, sin detenerse a explicar que sucedió en cada - estado del proceso y como fue articulando cada momento o estado a los demás. Del mismo modo, Bruce, Collins, Rubin y Gentner (1982) separan al proceso de la escritura en: 1) Subprocesos que crean las ideas; 2) las estructuras que hacen posible la escritura, pero al igual que los autores anteriores, - presentan siempre un proceso terminado y los recursos que un - escritor debe poseer para lograr un texto sincronizado y coherente en cuanto a la información o contenido que intenta expresar. Sin embargo, no se menciona como es que un escritor -- principiante obtiene o desarrolla recursos que le permiten organizar una información para comunicarla.

Independientemente de la segmentación que los autores ha

gan del proceso de la escritura, es importante el hecho de que todos coincidan en señalar la necesidad de desglosar dicho proceso, principalmente por dos razones. La primera con fines de investigación, para tratar de descubrir como es que este proceso va ocurriendo en su aprendizaje y desarrollo, intentando a la vez llegar por ese medio a los componentes psicológicos-implicados. La segunda razón, es con fines educativos, para permitir al niño que empieza a escribir, concentrarse sobre uno solo de los varios requerimientos de la escritura y desarrollarlos uno por uno para posteriormente integrarlos.

Una vez desglosados los rasgos más fundamentales de una perspectiva cognoscitivista, veamos como desde una perspectiva conductual el estudio de la escritura se ha dirigido primordialmente a la aplicación de los principios de la modificación de conducta y manipilación de estímulos para lograr un mayor o mejor aprendizaje de la escritura, de sus reglas gramaticales, de sus características cualitativas y de los aspectos psicológicos que se encuentran implícitos. Aquí, se define a la escritura como una actividad funcional reforzada y mantenida por la posibilidad de establecer una interacción con su medio ambiente social (Rayek y Nesselroad, 1978). Cabe mencionar -- que esta preocupación se engloba dentro de la investigación aplicada y que genericamente se denominó: " Análisis Conduc--

tual Aplicado ".

El estudio de la escritura desde el análisis experimental de la conducta, tiene un antecedente importante en 1957, cuando Skinner publica su libro " Verbal Behavior ", donde trata de explicar el lenguaje a partir de la triple relación de contingencia. Sin embargo, de unos años a la fecha se ha empezado a reconocer que esta forma de análisis, sólo es útil para analizar aspectos de la conducta que son relativamente simples; debido a esto, el comportamiento humano se ha tratado de abordar a través de la actividad humana más compleja: El lenguaje. Ribes (1982) afirma que debe verse al acto de referir (habla) como la reactividad propia en un contexto social, pero no como la traducción de un evento interno, ni como un simple medio de expresión de eventos anteriores, sino como una respuesta que se produce en un contexto específico y con características funcionales, igualmente particulares. Por su parte Varela (1986) hace una ampliación de lo dicho por Ribes, a la escritura y a su vez afirma que debe considerarse a la conducta de describir como " la reactividad misma aunque el contexto social a veces solo esté formado por el escritor, haciendo uso de las convenciones lingüísticas ". Cabe destacar que la teoría conductual ve a la escritura como un derivado del lenguaje, aunque con algunas variantes que la hacen --

más compleja aún, pero sujeta en esencia a los mismos principios generales del lenguaje. Pero a pesar de los esfuerzos hechos en este campo, aún no se ha desarrollado con suficiencia un modelo que permita desarrollar la investigación tanto básica como aplicada, en el terreno de la lecto-escritura, que pudiera articularse claramente entre sí y con relación a un modelo teórico general.

A continuación se mencionan algunas de las investigaciones tanto conductuales como cognoscitivistas acerca de la escritura en diferentes modalidades, destacando por su mayoría y trascendencia aquellos estudios que se avocan a la composición.

ALGUNAS INVESTIGACIONES SOBRE ESCRITURA.

El primer intento sistemático por estudiar la escritura, lo constituyen las escalas de medición, que nacen como consecuencia de un esfuerzo por encontrar una prueba o batería de pruebas que permitieran evaluar de manera inequívoca, los diferentes aspectos ya mencionados, que caracterizan la escritura, como son el trazo, la legibilidad, el cumplimiento de las reglas gramaticales, la rapidez y la claridad, todo esto tanto en el dictado como en la copia, dejando completamente de lado a la composición como otra forma de escritura. El procedimiento general de este tipo de escalas es el siguiente: 1) El niño o escritor produce una muestra a partir de un dictado o de una copia memoria, en un lapso de dos minutos; 2) el examinador toma esa muestra e intenta igualarla tanto como sea posible, con una serie de muestras ordenadas jerárquicamente, las cuales tienen ya una puntuación asignada de antemano; 3) esta puntuación le es asignada a la muestra de acuerdo con la jerarquía con la que fue igualada (Graham, 1986).

Existen varias escalas para la medición de la escritura (Graham, 1986), cuyos procedimientos para la obtención de las muestras son similares al antes mencionado y sólo diferenciado, en que se dirigen a evaluar aspectos diferentes de la

copia y el dictado. Por ejemplo Freeman (1959) y Barbe (1979) a través de su escala, intentan medir la " excelencia general de la escritura ". Las escalas de Hammill y Larsen (1983) hacen énfasis en la " legibilidad general ", y Bezzi --- (1962) usa el criterio de " rapidez y claridad ". Sin embargo, estas escalas no cubren un rango suficientemente amplio para generalizar sus resultados, por lo que, no existe la posibilidad de establecer diferencias entre grupos, careciendo por ello de toda validez externa, en una palabra, no son escalas estandarizadas. Asimismo, las habilidades medidas por estas escalas no han sido aceptadas. En general, las escalas de medición de la escritura no arrojan datos confiables (Graham, 1986), su utilidad no ha sido demostrada, sólo pueden ser utilizadas en estimaciones generales de la competencia en la escritura. Por último, estas escalas no son de mucha utilidad para evaluar la calidad y complejidad de la escritura, debido a que solo se avocan a la evaluación de la legibilidad general, rapidez y claridad de la escritura, y se le da poca o ninguna importancia a los aspectos cognitivos o psicológicos.

En los últimos quince años el estudio de la escritura se ha valido de otros medios para llegar a los procesos psicológicos que en ella se encuentran involucrados. Así, se han estudiado dichos procesos psicológicos a través de la sintaxis --

como una variable dependiente y su relación con la edad, correlacionando a ambos con cierto desarrollo psicológico. Asimismo se han tomado como otras variables dependientes la relación - entre el texto y el contexto donde se escribe, y la cohesividad del texto, o bien el número de ideas que se manejan y el aumento de aquellas con la edad. En fin, se utiliza a la escritura, en particular a la composición, como un reflejo del desarrollo cognitivo o psicológico de un individuo.

En seguida se mencionarán algunas de las investigaciones mas recientes sobre la escritura, sin que se pretenda presentar una revisión exhaustiva de dichas investigaciones, sino - que mas bien se trata de ubicar al lector en las diferentes - formas como ha sido abordado el estudio de la escritura en los últimos años.

En 1984, Prater y Mayo realizaron un estudio en el cual se explora la relación entre el nivel cognitivo y las medidas de maduración sintáctica, siendo el factor edad siempre constante. El objetivo del estudio fue evaluar los efectos del desarrollo cognitivo sobre la escritura en niños de primaria. - Los autores hacen una definición del desarrollo cognitivo en base a todo el cuerpo teórico Piagetiano, definen a la escritura o a su aprendizaje como un estado operacional concreto, - el cual se proyecta al ser expuestos los estudiantes a una si

tuación de solución de problemas. Asimismo se definieron tres tipos de escritura en el discurso de Kinneavy (1971) y Lloyd Jones (1976) como son: 1) Escritura expresiva, cuyo objetivo es revelar sentimientos, actitudes, percepción del escritor - hacia sí mismo y hacia los demás. 2) Escritura explicativa, - enfocada a la clase de escritura donde se presenta información acerca de un sujeto, objeto y/o evento, antes que la del propio escritor. 3) Escritura persuasiva, en donde el escritor - toma una posición y mantiene un esfuerzo para convencer al -- lector u oyente.

Scardamalia (1981) afirma que las investigaciones realizadas sobre el desarrollo de las habilidades en la escritura pretenden principalmente, descubrir como va avanzando el niño en el proceso de la escritura y como es que va adquiriendo -- las habilidades lingüísticas que la escritura le demanda. --- Scardamalia intenta alcanzar ese propósito a través del análisis de productos terminados, es decir, en un texto acabado -- busca la coordinación de las ideas escritas por el niño, para descubrir a través de estas el proceso sobre el cual esta sentada la escritura.

De igual manera Gundlach (1981), a partir de los estudios sobre la escritura plantea una interesante pregunta de - investigación: ¿ La relación de texto y contexto cambia con -

la maduración del niño o con el desarrollo de su escritura ? - Este autor menciona que cuando a un niño se le da la oportunidad de hacer una composición, empieza su desarrollo como escritor y el aumento de las habilidades en la escritura del niño se manifiesta por medio de un incremento en la extensión y complejidad del discurso que escribe, una forma de determinar el nivel de desarrollo de la escritura que ha alcanzado un niño ha sido la medición de la extensión (número de palabras) de un texto a diferentes edades. Sin embargo, Myklebust (1973) sugiere que la extensión de la respuesta escrita varía fácilmente en niños de la misma edad y que la extensión del texto no es necesariamente un índice que pueda medir el desarrollo de la escritura. No obstante lo afirmado por Myklebust, un texto más extenso requiere una mayor coordinación y presenta una mayor elaboración al momento de transcribir, aunque esto no es una regla general.

Por otro lado, Haslett (1983) realizó una investigación en la que toma a la cohesividad del texto como el aspecto principal para indicar la mayor o menor complejidad del mismo . - Tal complejidad es evaluada de acuerdo con los criterios proporcionados por Halliday y Hasan (1976, citados por Haslett, 1983). Estos criterios se basan en la cohesividad referencial la que puede ser personal, demostrativa y comparativa, cada -

una de estas categorías pueden contener referencias endofóricas (al interno del texto) y exofóricas (al externo del texto), las cuales están en función de la edad y del desarrollo del niño. Haslett encontró algunas diferencias entre las edades, por una parte, los niños de siete años usaron significativamente más referencias personales que los niños de seis, y por otra parte los niños de siete años usaron menos referencias demostrativas que los niños de seis años, lo cual al parecer refleja una variedad mayor de opciones estructurales.

Independientemente de las variables que se manejan en cada estudio, siempre utilizan esas variables como instrumentos que reflejan el grado de desarrollo psicológico de un individuo, a partir de la ejecución que este tenga en alguna tarea específica. Sin embargo, estos resultados se enfrentan a algunas críticas dirigidas al aspecto metodológico de las investigaciones y que se refieren a la forma en la que es obtenida la muestra escrita.

Como se ha mencionado anteriormente, la mayoría de los estudios sobre la escritura se dirigen hacia la composición. La forma de obtener esa composición o muestra escrita, es relativamente similar en todas las investigaciones, es decir, al escritor se le pide que haga una composición acerca de un tema, el cual a veces es libre y en otros casos es proporcio-

nado por el investigador. Es aquí hacia donde se enfocan algunas críticas, por ejemplo Langer (1984, citado por Applebee, 1984) afirma que el conocimiento del tema alrededor del cual se hará una composición juega un papel importante en lo que el niño escribe. Mediante un experimento encuentra que los niños cuyo conocimiento del tema era menor, su texto estaba mejor organizado que el del niño cuyo conocimiento del tema fue mayor, pues en este último ese conocimiento no se estructura bien. Así pues, el conocimiento de un tema es importante en la composición, mas no solamente por que la cantidad de información de que se dispone redunde en un texto más largo o más corto, sino que también porque la cantidad mayor de información requiere de una mayor organización, que una cantidad menor; en este sentido, si un escritor no es capaz de organizar adecuadamente cierta información, producirá un texto corto y quizás aislado en su contenido interno, aun cuando la cantidad de información de que se disponga sea grande.

Otra crítica es la hecha por Vigotsky (1982) quien se pronuncia en contra de juzgar el grado de desarrollo psicológico de un niño a partir de sus composiciones escolares. Afirma "que cuando se habla con un niño de cosas que comprende bien, que le interesan, suele dar respuestas atinadas y vivas descripciones, siendo grato conversar con ellos, pero si a es

tos mismos niños se les pide componer libremente por escrito, un relato sobre el mismo tema del que acaban de hablar, no sa caremos de ellos más de una frase vacía. Parece como si cuando el niño toma la pluma en la mano se frenará su mente, es - como si le asustara el trabajo de escribir" (p.54-55). No - obstante lo anterior, la incapacidad del niño para expresarse por escrito podría más bien deberse a su poca práctica para - organizar sus ideas y plasmarlas en el papel, y no a lo poco - alentador que pudiera resultarle la tarea. Igualmente, es más difícil para un niño expresarse por escrito que verbalmente, - pues en primer lugar el tiempo que lleva practicando el len-- guaje verbal es mayor que el que lleva practicando la escritu ra. En segundo lugar las habilidades que demanda la escritura son mayores y más complejas que las necesarias para la expresión verbal.

CONCLUSIONES.

Como se ha podido observar a lo largo de este capítulo, - la escritura ha sido estudiada de muy diversas formas, y los resultados obtenidos en esas investigaciones sostienen afirmaciones que distan mucho de ser definitivas y universales. Por el contrario, aun hay mucho que investigar en el campo de la escritura. Sin embargo, las numerosas investigaciones que ya existen coinciden en tener como punto central que a medida que la edad del niño va avanzando, el manejo de ciertos elementos tanto gramaticales como de organización va mejorando, haciendo se cada vez mas depurado y complejo. No obstante la forma de explicarlo definitiva y claramente no se ha alcanzado aun.

Por otro lado, es indiscutible la importancia que la escritura ha tomado en los últimos veinte años, como una forma de estudiar el comportamiento humano más complejo. Existe una clara necesidad de realizar investigaciones alrededor de la escritura cualquiera que sea el marco teórico del que provenga.

El estudio de la escritura, se encuentra en una etapa aun embrionaria, por lo que no es posible coartar cualquier esfuerzo por abordarla, ya que cualquier información que se obtenga a ese respecto sería de gran utilidad para futuras investigaciones y en general, para explicar el comportamiento humano complejo.

Hasta aquí se ha hablado de los factores que se conjugan para dar lugar a la escritura, de la importancia de la escritura en el desarrollo psicológico del individuo, y de que ella debe practicarse con regularidad para que pueda en realidad formar parte importante del desarrollo psicológico de la persona. Ahora toca el turno de hablar del desarrollo de la escritura en niños de educación básica, es decir de como los niños van avanzando en el proceso de la escritura conforme la edad y el grado escolar van siendo mayores. Como se menciona en el capítulo uno, en la mayoría de las investigaciones sobre escritura se intenta relacionar directamente la ejecución de un individuo en la escritura, con un cierto grado de desarrollo psicológico por medio de diversos instrumentos de evaluación y obteniendo las muestras de diferentes maneras (Bereiter, 1980; Gould, 1980; Flower y Hayes, 1980 y 1981; Nold, 1981; Scardamalia, 1981; Vigotsky, 1982; Applebee, 1984; Prater y Mayo, 1984; De Salvador Mata, 1985 y 1986, entre otros). Los resultados que arrojan estas investigaciones avalan la tesis que afirma que, a medida que avanza en su grado escolar, el niño desarrolla la capacidad de reunir al rededor de un mismo tema un mayor número de ideas, las cuales estarán cada vez mas ligadas entre sí y mas matizadas. Esta mayor complejidad numérica y cualitativa de la escritura del niño conforme

avanza en el grado escolar y en la edad, hace suponer que es causa y consecuencia de un mayor nivel de desarrollo psicológico.

En 1981 Scordamalia intentó evaluar el número de ideas que contenía un texto o composición realizada por niños de diferentes edades y como estaban relacionadas las ideas entre sí, encontrando que los niños mayores eran capaces de coordinar un mayor número de ideas que los niños más pequeños, pero agrega que esto puede ser un reflejo de que aquellos han tenido más práctica en la producción de textos.

Congruente con estos resultados son los obtenidos por Bereiter (1980), quien encontró que en los primeros años escolares los textos son mas extensos y poco elaborados, sin embargo a la mitad de los años escolares los textos son más extensos y más elaborados que los escritos por los niños pequeños.

Se podría aquí seguir citando investigaciones cuyos resultados sean congruentes con los anteriormente descritos, sin embargo este trabajo no pretende presentar un compendio de las investigaciones que se han hecho sobre escritura, sino dar un panorama general, por lo que se presentará a continuación uno de los estudios hechos por De Salvador Mata (1985), por dos razones, la primera por ser un estudio de la lengua es

crita en español y la segunda por las similitudes que guarda con la investigación realizada en este trabajo.

De Salvador Mata (1985) intenta detectar como va evolucionando en los niños de educación básica el uso de estructuras sintácticas y en base a ello descubrir un determinado nivel de desarrollo psicológico. Según este autor las capacidades de comunicación y de expresión verbal del niño, experimentan hacia los ocho años una fase de expansión que se apoya en su dominio instrumental de la lengua. En esta edad el acceso al sentido de la palabra escrita supone una ampliación de su campo perceptual y el enriquecimiento de su experiencia, de tal manera que el niño aprende a hacer conciente el lenguaje que ya sabe y que viene utilizando cotidianamente.

Las hipótesis planteadas en dicho estudio fueron, principalmente dos: 1) Habrá un aumento significativo en la utilización de los diferentes tipos de oraciones (Yuxtapuestas, coordinadas y subordinadas) y cantidad de preposiciones en cada oración, conforme el grado escolar vaya siendo mayor ($5^o > 4^o > 3^o$); 2) habrá una diferencia similar a favor de las niñas en relación a los niños ($H \neq M$). Las variables dependientes manejadas por este autor fueron en primer lugar, los tipos de oraciones compuestas por su estructura numérica, es decir, el número de palabras que se encuentran dentro de -

cada oración, y que pueden tener dos, tres, cuatro, cinco o más proposiciones por oración. La complejidad numérica tiene en cuenta el número de proposiciones que estructuran una oración compuesta. Se señala como límite cinco proposiciones, dado que un número superior, si no es una mera enumeración de sucesos inconexos, que resulta de difícil comprensión. En segundo lugar, se calificaron los tipos de oraciones compuestas por su estructura cualitativa, es decir, por la forma en que las proposiciones de un texto se encontraban relacionadas. -- Estas relaciones pueden ser de tres tipos: 1) Por Yuxtaposición; 2) por coordinación; y 3) por subordinación. La complejidad cualitativa hace referencia al tipo de relación entre las proposición que conforman la oración, cabe aquí mencionar que el autor llama proposición a las ideas que forman una oración. La yuxtaposición es un modo de relación entre proposiciones sin marcar los nexos. La relación se manifiesta a nivel gráfico por la coma, pero el criterio fundamental es el orden -- semántico, es decir, la conexión entre significados de las -- proposiciones yuxtapuestas. La coordinación supone la relación entre proposiciones al mismo nivel sintáctico, lo cual significa que ninguna de las proposiciones forman parte de otra como parte constituyente o modificadora de alguno de sus elementos. La subordinación implica la dependencia de una proposi--

ción respecto a otra que denominan principal. La subordinada funciona como elemento constituyente de la proposición principal o modifica algún elemento ésta, o toda la proposición principal en su totalidad.

De Salvador Mata (1935) supone que los diversos modos de relación implican una estructura más compleja y por ende una habilidad psicológica para manejarla.

Los resultados obtenidos en ese estudio, en términos generales, fueron los siguientes: Respecto a las oraciones compuestas de dos, tres, cuatro, cinco o más proposiciones: 1) la estructura binaria (de dos proposiciones) permanece relativamente estable a lo largo de los tres grados que evalúa (3^o, 4^o y 5^o); 2) las estructuras ternaria y de más de cinco proposiciones se incrementan de 4^o a 5^o ; 3) las estructuras de cuatro, cinco y mas proposiciones se incrementan progresivamente de un curso a otro; 4) por el contrario el porcentaje de binarias y ternarias disminuye de 3^o a 5^o .

Respecto al tipo de coordinación, la evolución de la coordinación se produce de 3^o a 4^o pero se estabiliza y no prosigue de 4^o a 5^o . En la subordinación se nota una tendencia de incremento paralelo al curso, sin embargo, sólo resultan significativas las diferencias entre el 3^o y los otros dos . Esto lleva la autor a señalar que " la evolución se produce des

de 3^o a 4^o pero se estabiliza aquí, de manera que el incremento cuantitativo no es suficiente para discriminar al curso 4^o del 5^o, es decir el grupo 4^o y el 5^o se comportan como un mismo grupo, frente a la especificidad del curso 3^o " p.105.

Así pues, los resultados de la escritura cualitativa de la oración compuesta, sugiere que el progreso en la complejidad de la estructuración sintáctica de la oración se centra en la subordinación. Por el contrario la coordinación permanece -- prácticamente invariable a lo largo de los tres cursos. La -- yuxtaposición, de alguna manera, permanece también estacionaria con un ligero incremento en el último curso (5^o), quizá por influencia de los textos y de la variabilidad individual. En general, dos líneas divergentes sigue la evolución de la -- estructuración sintáctica cualitativa; una ascendente desde 3^o a 5^o referente a la subordinación; la otra descendente con -- respecto a la yuxtaposición y a la coordinación.

Como se puede observar, en este estudio se hace un análisis de las características formales del texto producido por niños de educación básica. Al igual que en el citado trabajo, el presente estudio tratará de hacer un análisis de la escritura de los niños de educación básica, a partir de sus producciones escritas (composiciones) utilizando para ello algunas categorías presentadas por De Salvador Mata (1985) y agre--

gando otras categorías más que en el método se explicitan.

METODO

Sujetos: Ochenta y dos niños de ambos sexos entre los siete y los doce años de edad, que cursaban del 2^o al 6^o año de primaria.

Procedimiento de selección: Los niños fueron reclutados a través de un convenio existente entre algunas escuelas públicas y la Unidad de Neurociencias de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria de la E.N.E.P. Iztacala.

La selección de los niños que participarían en la investigación se hizo a través de dos vías. La primera a partir de la revisión de calificaciones, es decir, que estas promediaran entre nueve y diez. La segunda vía fue a través de la recomendación de maestros o directores, a cuyo juicio ciertos niños presentaban problemas de aprendizaje y otros más por ser alumnos muy brillantes.

Cabe mencionar como requisito indispensable, que los niños seleccionados por cualquiera de las dos vías señaladas, deberían estar libres de los llamados factores de riesgos. Se consideran factores de riesgo, todos aquellos antecedentes médicos y/o neurológicos que pudieran afectar el desempeño esco

lar de los niños.

Una vez seleccionados los niños, se les realizó la evaluación de lecto-escritura referida a un programa instruccional, de Hinojosa, Rocha y López. Esta evaluación estaba constituida por cinco diferentes tareas, las cuales se mencionan a continuación:

- 1.- Lectura.
- 2.- Comprensión de lectura.
- 3.- Copia.
- 4.- Dictado.
- 5.- Lenguaje escrito.

Esta última tarea se divide en cuatro partes, a saber:

- a) Nombrar objetos por escrito.
- b) Descripción de un evento.
- c) Descripción de una secuencia de láminas.
- d) Composición.

De estas cuatro partes, fue la referente a la composición la escogida para la presente investigación. Cabe señalar que el orden de aplicación de las tareas siempre fue en el orden mencionado, de tal manera que la tarea fue siempre la última.

La evaluación en total duro entre 45 minutos y dos horas, dependiendo de la ejecución de cada niño, pudiéndose inclusive aplicar la prueba en dos sesiones consecutivas.

A partir de los resultados obtenidos en la evaluación pedagógica en total, los niños fueron clasificados en cuatro -- grupos o tipos de acuerdo con la " escala ordinal para evaluación educativa " propuesta por Hinojosa (1985). La escala -- consta de las siguientes clasificaciones:

- I.- Niños cuyo rendimiento en la escuela esta a nivel adecuado para la edad y el grado escolar. Sus calificaciones son satisfactorias.
- II.- Niños cuyo rendimiento es ligeramente deficiente para la edad y el grado escolar. No obstante se piensa que pueden continuar sin ayuda especial o con un mínimo de ella.
- III.- Niños con rendimiento escolar deficiente para la edad y el grado escolar, que para poder continuar en la escuela normal requieren de ayuda especial. Se piensa que solos no pueden superar sus deficiencias.
- IV.- Niños con rendimiento deficiente en la escuela y que se piensa que no deberían continuar en la escuela normal, sino -- ser reubicados en las escuelas de educación especial.

Aquí cabe mencionar que este último tipo de niños no es -- utilizada para el presente estudio, por las razones mencionadas en la clasificación.

Escenario y Materiales: La evaluación pedagógica se llevó a -- cabo en varios cubículos de la UIICSE, de aproximadamente --- 2 X 2 metros cuadrados, los cuales contaban con buena iluminación y ventilación.

El material utilizado fue la prueba de evaluación de ---

lecto-escritura referida a un programa instruccional diseñada por Hinojosa, Rocha y López.

Procedimiento: A cada niño se le pidió que escribiera en una hoja de papel un cuento inventado por él, acerca del tema que quisiera. No hubo límite de ningún tipo para la composición.

Al finalizar cada niño, se les recogió el texto producido y se procedió a su análisis. Los textos resultantes fueron analizados de varias maneras. En primer lugar, se clasificaron de acuerdo al tipo de errores gramaticales que cada uno presentaba. Las categorías en este caso fueron:

- 1.- No respeta el renglón
- 2.- No usa signos de puntuación
- 3.- Uso incorrecto de mayúsculas
- 4.- Omite, sustituye e invierte letras
- 5.- No hay correspondencia entre los componentes de la frase -
(género y número)
- 6.- Omite artículos
- 7.- Repetición de conjunción o disyunción
- 8.- Uso incorrecto de preposiciones
- 9.- No completa palabras y/o frases
- 10.- No respeta el espacio entre palabras
- 11.- Separa las letras en una misma palabra

12.- Separa incorrectamente las sílabas al final del renglón.

En segundo lugar, los textos fueron clasificados de acuerdo al tipo de oraciones que cada uno contenía. Las oraciones se dividieron en :

Oraciones simples: Constan de un sólo sujeto y un sólo predicado.

Oraciones Compuestas: Constan de más de un sujeto o más de un predicado y puede descomponerse en oraciones simples. Dentro de este tipo de oraciones, se encuentran las siguientes oraciones con las que se hizo el análisis de los textos:

Oraciones Yuxtapuestas: Son aquellas en que las oraciones simples que forman la compuesta, están colocadas una a continuación de la otra, sin laso de unión entre sí y conservando cada una de ellas su sentido perfecto e independiente, por ejemplo: " Vine, ví, vencí ".

Oraciones Coordinadas: Son aquellas en las que el juicio de cada oración se expresa como independiente de lo expresado -- por los demás, de tal manera que podría enunciarse solo, sin que dejara de entenderse con claridad y con la debida distinción. Dentro de estas oraciones se encuentran:

1.- Copulativas: Son las que se enuncian una a continuación de otra, enlasadas con las conjunciones copulativas " y " , - " ni ".

- 2.- **Disyuntivas:** Son las oraciones simples unidas que expresan juicios que no pueden ser verdaderos los dos, ni verificarse al mismo tiempo. Por ejemplo: " O no lo sabes señora o eres falsa y desleal ".
- 3.- **Adversativas:** Son las que se **unen por** medio de conjunciones adversativas y se contraponen una oración afirmativa a una negativa. Por ejemplo: " No dormía en la cama sino en el duro suelo ".
- 4.- **Causales:** Son aquellas unidas de tal manera que la causa o razón de lo que se dice en la primera se halla en lo -- que se afirma en la segunda, por lo que la unión se realiza mediante alguna de las conjunciones causales: Que, pues, pues que, porque, puesto que.
- 5.- **Consecutivas:** Son aquellas que están unidas de forma que la segunda viene a ser una consecuencia de la primera.

Oraciones Subordinadas: Son aquellas que están unidas a otra principal, desempeñando en la oración compuesta el mismo papel que los complementos del nombre o del verbo en la oración simple. Estas oraciones no tienen un sentido perfecto e independiente, sin estar relacionadas con la principal, por lo que no pueden usarse aisladas. Su unión con la principal se hace por medio de conjunciones subordinadas, pronombres y adverbios relativos, participios y gerundios. Dentro de este tipo se en

cuentran:

- 1.- **Adjetivas:** Son las que se unen a otra llamada principal - por medio de un pronombre relativo que, como tal, se refiere a un nombre o pronombre expresado o sobre entendido.
- 2.- **Sustantivas:** Son aquellas que desempeñan en la oración compuesta las mismas funciones sintácticas que el sustantivo en la oración simple.
- 3.- **Adverbiales de Lugar:** Se unen a la principal por medio del adverbio correlativo donde. Por ejemplo: " Hay en mi pueblo una plaza donde jugabamos de chicos ".
- 4.- **Adverbiales de Tiempo:** Denotan el tiempo en que se verifica lo significado en la oración principal, y corresponden a un adverbio de tiempo o a la locución adverbial equivalente. Por ejemplo: " Llegaron cuando ya habíamos terminado ".
- 5.- **Adverbiales de Modo:** Son las que responden aunque de modo indirecto, a la pregunta ¿ Cómo ? y se unen a la principal mediante al correlativo " como " o a la locución " según que ".
- 6.- **Consecutivas:** Expresan la consecuencia de una acción, circunstancia o cualidad indicada en la oración principal, a la que se unen mediante el relativo neutro " que ", el cual se refiere a los antecedentes tanto, tan, tal, de mo

do, de manera, así expresas en la oración principal y calladas rara vez.

- 7.- Comparativos: Expresan el resultado de la comparación de dos conceptos que mirados desde el punto de vista del modo, cualidad o cantidad de los mismos, se nos ofrecen como semejantes, iguales o desiguales. Por ejemplo: " Según sean sus preguntas, así serán mis respuestas ".
- 8.- Condicionales: Señalan el enlace de lo que se expresa en la oración principal con la condición necesaria para que aquella se verifique. Por ejemplo: " Obtendrá el gran premio si estudia con interés ".
- 9.- Concesivas: Exponen una objeción real o posible, a lo dicho en la oración principal, denotando a la vez que dicha objeción aún concebida, no invalida lo afirmado en aquella. Por ejemplo: " Si hace mal tiempo no saldré de casa ".
- 10.- Finales: Dan a conocer la finalidad con que se realiza la acción contenida en la principal. Por ejemplo: " Hemos preguntado a fin de no perder tiempo ".

OBJETIVOS

A través del análisis de la composición escrita de niños de diferentes grados de educación primaria, tratar de encontrar:

- a) Evolución de acuerdo a variables demográficas (edad, grado escolar, etc.)
- b) Posibles diferencias de acuerdo a su nivel de " rendimiento académico " a través de la correlación entre diferentes problemas de aprendizaje y aspectos formales del lenguaje-escrito en niños de educación básica.

Con el fin de hacer un análisis estadístico de los datos, se aplicaron en el presente estudio, dos tipos de pruebas para determinar el nivel de significancia de los mismos. Uno de ellos fue el análisis de varianza y el otro es la prueba de - Kruskal-Wallis.

Como es sabido el análisis de varianza es un método que se utiliza para identificar, las varianzas que provienen de diferentes fuentes. En este sentido, una variable dependiente - tiene una cantidad total de varianza, de la cuál una parte depende del tratamiento experimental, otra del error, y otra -- mas de diversas causas. El propósito del análisis de varianza es trabajar con estas varianzas y las fuentes de donde surgieron. Asimismo en la investigación, la varianza se analiza para estudiar relaciones como las que se presentan en este trabajo, en donde se analizan las relaciones entre variables dependientes que son la cantidad de errores y el tipo de oraciones que utilizan los niños en sus textos, y las variables independientes como el grado escolar y el grupo de aprendizaje - al que pertenecian los niños.

En el caso del análisis de varianza se puede aplicar cuando las poblaciones en los grupos no son homogéneas, es decir, cuando existe una cantidad desigual de datos en los grupos.

Por su parte, el método de Kruskal-Wallis es análogo al -

análisis de varianza simple, puede emplearse tanto para datos experimentales como para los no experimentales. En la investigación en psicología, sociología y ciencias de la educación, surgen casos en los cuales las mediciones son tales que el investigador duda de si es legítimo recurrir al análisis paramétrico. También hay situaciones experimentales en las cuales - la única forma de medición posible es el orden por rangos o - la medición ordinal. La prueba **Kruskal-Wallis** es muy útil en estos casos, aunque también lo es cuando los datos son muy -- irregulares y pueden ordenarse por rangos.

RESULTADOS ESTADÍSTICOS.

En el presente trabajo se intentó determinar si existía una relación entre el grado escolar y el grupo de aprendizaje como variables independientes por un lado, y la cantidad total de errores y la extensión (número de palabras) de los textos escritos, como variables dependientes, por el otro.

De estas relaciones se obtienen una serie de resultados que se presentan en la siguiente tabla:

	Total de errores	Extensión de palabras
Grado escolar 2 ^o , 3 ^o , 4 ^o , 5 ^o , 6 ^o	(1) .0001	(3) .1296
Grupo de aprendizaje. I, II, III	(2) .7170	(4) .9286

En la primera tabla se presentan los niveles de significancia, obtenidos a través del análisis de varianza, con el cual se intentó encontrar si los resultados eran producto de las variables independientes.

El primer cuadro muestra los efectos del grado escolar -



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

79

sobre el total de errores, encontrándose resultados significativos (Prob. $F > .0001$), lo cual nos indica que conforme avanza el grado escolar los errores van disminuyendo, lo cual puede ser producto por un lado, de un mayor entrenamiento, y por otro lado mejor manejo de ciertas reglas ortográficas y gramaticales.

IZT. 1001020

El segundo cuadro muestra los resultados de la relación grupo de aprendizaje y el total de errores, encontrándose que en general no hay resultados significativos, es decir, que el grupo de aprendizaje no influye de ninguna manera en el total de errores cometidos (Prob. $F > .7170$). Lo anterior indica que aún cuando los errores disminuyen conforme avanza el grado escolar todos los niños cometen muchos errores, debido a que la educación básica no les exige mucho en este sentido. Sin embargo habría que hacer un análisis más detallado (como el que se presenta adelante) para determinar que tipo de errores son mas frecuentes y si se presentan con la misma frecuencia en los tres grupos de aprendizaje.

En el tercer cuadro se encuentran los resultados de la relación entre el grado escolar y la extensión del texto (Prob. $F > .1296$) estos resultados, indican que el grado escolar no es un factor importante para el número de palabras en un texto pues lo mismo se puede encontrar un texto muy amplio producido



por un niño de 3^o grado que por uno de 6^o, de igual manera un texto muy breve en ambos casos. Esto nos lleve a pensar que no hay un entrenamiento explícito en la escritura y en la composición, pues las diferencias encontradas no son de grupo, sino que son debidas unicamente a las diferencias individua--les, lo mismo podría ocurrir en el cuarto cuadro en donde se muestran los resultados de la relación entre grupo de aprendizaje y la extensión del texto (Prob. $F > .9286$), en donde los resultados tampoco son significativos.

Los resultados anteriores no nos permiten hacer un análisis más minucioso de las diferencias entre los grupos, es decir, si existe algún cambio importante de un grado escolar a otro o si las diferencias entre ellos son mínimas.

Por este motivo se aplicó la prueba de Kruskal-Wallis, de la cual se obtuvieron los datos que se muestran en la si--guiente tabla.

	Total de errores	Extensión de palabras
	(1)	(3)
	2° 67.1875	2° 23.0625
Grado	3° 53.2576	3° 47.697
escolar	4° 51.625	4° 40.25
	5° 22.8462	5° 50.5
	6° 20.1875	6° 42.625
Nivel de significancia.	1.94061 E-8	.10668
	(2)	(4)
Grupo de aprendizaje.	I 32.0357	I 44.881
	II 52.6552	II 44.0517
	III 49.5	III 38.5667
Nivel de significancia.	.0057418	0.694595

En el primer cuadro se presentan los resultados de la relación entre el grado escolar y el total de errores, en donde el nivel de significancia es de .0000000194061, lo cual indica como ya se mencionó, que las diferencias existentes entre los cinco grados son altamente significativas, sin embargo, esas diferencias son más notables de segundo a tercer grado y de -

cuarto a quinto grado, ya que de tercero a cuarto y de quinto a sexto las diferencias son mucho menores. Traduciendo estos datos parece ser que los cambios importantes en la disminución progresiva de los errores se dan en la transición de segundo a tercero y de cuarto a quinto grado.

El cuadro dos muestra los resultados de la relación entre los grupos de aprendizaje y el total de errores obteniéndose un nivel de significancia de .0057418, lo cual indica que existen diferencias significativas entre los tres grupos de aprendizaje. En el grupo I se presentan menos errores que en los dos grupos restantes y en el grupo III menos errores que en el II y mas que en el grupo I, así existe una diferencia mayor entre el grupo I y el II que entre el grupo III y el II.

En el tercer cuadro se presentan los resultados de la relación entre el grado escolar y la extensión del texto, obteniendo un nivel de significancia de .10663, lo cual indica -- que las diferencias entre los grados escolares con respecto a la extensión del texto no son significativas. No obstante se da una diferencia muy importante de segundo a los demás grados escolares. De tercero en adelante las diferencias son mínimas. Lo anterior resulta un tanto obvio con respecto a la diferencia entre segundo grado y los demás, porque en segundo grado los niños empiezan a involucrarse con la escritura y es de es

perarse que su repertorio de palabras escritas sea reducido, - mientras que de tercero en adelante la familiaridad con la escritura es mayor e igualmente lo es su repertorio de palabras escritas.

En el cuarto cuadro se muestran los resultados de la relación entre la extensión del texto y el grupo de aprendizaje en donde se obtuvo un nivel de significancia de .694595, - lo cual indica que las diferencias entre los grupos no son - significativas, de hecho entre el grupo I y II prácticamente - no existe diferencia y entre ambos y el grupo III la diferen-cia es mínima.

En términos generales, cuando la variable independiente extensión del texto entra en juego, ninguno de los resultados son significativos, esto es, que ni el grado escolar, ni el - grupo de aprendizaje son factores que determinen la mayor o - menor extensión del texto. Esto puede ser debido como ya se - mencionó anteriormente a que el texto y la composición, no -- son algo que se ejercite explícitamente en la educación bási- ca, de hecho se llegan a ejercitar relativamente poco hasta - ingresar a la educación media superior. Así pues, las diferen-cias en este caso parecen haber sido resultado de las diferen-cias individuales.

En contraposición la variable dependiente errores totales

en un texto parece ser susceptible a la influencia tanto del grado escolar como del grupo de aprendizaje, aunque las diferencias encontradas entre los grupos no son siempre iguales, lo cual resulta hasta cierto punto lógico, pues siempre hay existencias diferentes en cada grado escolar, que producen cambios de distinta magnitud conforme se avanza en el grado escolar.

Cabe mencionar que en la tabla se puede observar que los resultados que nos reportó la prueba de Kruskal-Wallis, en relación con los rangos de cada grado escolar o grupo de aprendizaje, dejan ver claramente que las diferencias encontradas en cada una de las relaciones no es muy significativa, solo en los casos en los que se hizo mención.

Como un complemento a los resultados presentados se realizó un análisis descriptivo de los datos, de manera más minuciosa y detallada, con el objeto de que el lector tenga una impresión más completa de las diferencias que existen o no -- tanto en los grados escolares como entre los grupos de aprendizaje.

RESULTADOS DESCRIPTIVOS.

Los resultados que a continuación se presentarán están organizados jerárquicamente, de tal manera que se presentan en primer lugar los resultados de los errores que son más frecuentes entre los niños y después aquellos errores que son menos frecuentes. Para cada error se presenta una tabla que contiene los porcentajes relativos de los niños que cometen cada tipo de error, por grado escolar y por grupo. Cada tabla puede ser interpretada de dos maneras. La primera, en forma vertical, observando cada columna con el fin de determinar si el error va desapareciendo a medida que el grado escolar va aumentando y si el cambio se presenta de igual forma en cada uno de los tres grupos. La segunda, es en la forma horizontal para tratar de encontrar diferencias entre los grupos comparando un mismo grado escolar entre los tres grupos. De esta manera, por ejemplo, si los niños del grupo I de 3^o grado son en total de 10-- solo 3 cometan un determinado tipo de error el porcentaje -- que aparecerá en el espacio correspondiente será de 30%. Ahora bien, el total de niños de cada grupo y grado escolar varía, por lo que el 100% en cada caso será producto de una distinta cantidad de niños. Por este motivo y para que el lector tenga una idea más exacta de lo que un porcentaje representa, se ha

colocado su significado de bajo de cada uno de ellos, 1) cuantos niños cometieron tal error, y 2) cual es el total de niños que estan en ese grado escolar de ese grupo de izquierda a de recha, respectivamente.

TABLA I

No usa signos de puntuación

		Grupo de aprendizaje		
E		I	II	III
G s	2 ^o	100%	100%	100%
r c		(2-2)	(2-2)	(4-4)
a o	3 ^o	83.33%	100%	80%
d l		(10-12)	(16-16)	(4-5)
o a	4 ^o	80 %	87.5%	100 %
r		(4-5)	(7-8)	(3-3)
	5 ^o	54.54%	100 %	100%
		(6-11)	(1-1)	(1-1)
	6 ^o	58.33%	50%	100%
		(7-12)	(1-2)	(2-2)

La tabla I muestra los resultados con respecto a los niños que no usan signos de puntuación. Se puede observar una disminución considerable conforme avanza en el grado escolar, pero solamente en el grupo I. En los grupos II y III los porcentajes practicamente no varian. Ahora bien, analizando los porcentajes por renglón, se puede observar que en la mayoría de los casos, el porcentaje es menor en el grupo I con respecto a los otros dos grupos, y entre los grupos II y III prac-

ticamente no hay diferencias. Todo lo anterior parece indicar que los niños del grupo I utilizan signos de puntuación con más frecuencia que los niños de los grupos II y III. Además, en los niños del grupo I la utilización de signos de puntuación es mayor conforme se avanza en el grado escolar, lo cual no ocurre en los dos grupos restantes. Es importante hacer no tar que la utilización de signos de puntuación es una característica Predominante en la escritura, pues su ausencia o incorrecta utilización puede alterar radicalmente el significado de un texto, por lo que se considera que la puntuación es un rasgo importante de la escritura.

TABLA IIOmiten, sustituyen e invierten letras.

Grupo de aprendizaje

E		I	II	III
G r a d o s	2 ^o	100%	100%	100%
		(2-2)	(2-2)	(4-4)
	3 ^o	100%	87.5%	100%
		(12-12)	(14-16)	(5-5)
	4 ^o	100%	75%	100%
		(5-5)	(6-8)	(3-3)
	5 ^o	72.72%	0%	0%
		(6-11)	(0-1)	(0-1)
	6 ^o	41.66%	50%	50%
		(4-12)	(1-2)	(1-2)

La tabla II muestra los porcentajes relativos de los niños que omiten, sustituyen e invierten letras. Se observa por columna que en los tres grupos hay una disminución importante en los porcentajes, siendo esta más marcada en el grupo II, donde la disminución se empieza a dar desde el segundo grado y se mantiene decreciente hasta llegar a cero en quinto año, para incrementar nuevamente en sexto grado. En los grupos I y III el decremento en los porcentajes se inicia hasta el quinto grado y es mantenido sólo en el grupo I. En general, se --

puede notar una importante disminución en la ocurrencia de este error en los tres grupos.

Observando horizontalmente, no existe consistencia o tendencia en los porcentajes, es decir, las cantidades menores - se encuentran siempre en el grupo II en los cinco grados escolares.

La presencia de este error puede ser importante respecto a la coherencia en un texto, pues por lo general no afecta sólo a la palabra en la que se presenta, sino que puede cambiar por completo el significado de toda una oración e incluso, en caso áximo, hacer incomprensible todo un párrafo.

TABLA III
Repetición de conjunción y/o disyunción

Grupo de aprendizaje

E		I	II	III
G	2 ^o	100%	100%	50%
s		(2-2)	(2-2)	(2-4)
r	3 ^o	83.33%	68.75%	80%
c		(10-12)	(11-16)	(4-5)
a	4 ^o	80%	100%	66.66%
o		(4-5)	(8-8)	(2-3)
d	5 ^o	54.54%	100%	0%
l		(6-11)	(1-1)	(0-1)
o	6 ^o	33.33%	50%	100%
a		(4-12)	(1-2)	(2-2)
r				

La tabla III muestra los porcentajes relativos de los niños que repiten innecesariamente alguna conjunción o disyunción.

Es posible observar una importante disminución en los porcentajes de repetición de las conjunciones o disyunciones, del grupo I conforme el grado escolar es mayor, lo cual no sucede con los dos grupos restantes, ya que en el grupo II prácticamente no hay diferencias, y en el grupo III se presenta un ligero incremento en los porcentajes.

La presencia de esta característica, la cual no necesariamente es un error, puede deberse principalmente a la falta de entrenamiento en la utilización de otros conectivos o modismos para ligar oraciones; y también a la falta de práctica de la escritura y más específicamente, de la composición, una -- prueba clara de lo anterior, puede ser el importante decremento de los porcentajes conforme el grado escolar es mayor, lo- cual puede deberse precisamente a que se va dando una mayor -- práctica de la composición.

TABLA IV
Uso incorrecto de mayúsculas

Grupo de aprendizaje

E		I	II	III
G r a d o r	2°	100%	100%	100%
		(2-2)	(2-2)	(4-4)
	3°	66.66%	100%	40%
		(8-12)	(16-16)	(2-5)
	4°	60%	62.5%	66.66%
		(3-5)	(5-8)	(2-3)
	5°	9.09%	100%	0%
		(1-11)	(1-1)	(0-1)
	6°	8.33%	0%	50%
		(1-12)	(0-2)	(1-2)

La tabla IV muestra los porcentajes relativos de los niños que usan incorrectamente las mayúsculas. Puede notarse nuevamente diferencias en los tres grupos. En el grupo I se presenta una disminución muy interesante en el porcentaje, la cual se hace más notable a partir del 5° grado. En los dos grupos restantes las diferencias son menos notables, sin embargo, estas permiten afirmar que hay una tendencia a disminuir el uso incorrecto de mayúsculas. Si se observan los datos horizontalmente, se puede ver que, a excepción del 4° grado, no existe -

una tendencia que indique alguna diferencia entre los grupos II y III.

Por otro lado, la disminución de los porcentajes conforme avanza el grado escolar, puede deberse a la mayor práctica que el niño va obteniendo en la escritura, ya que conforme va avanzando en el grado escolar, el niño puede actuar como su propio crítico, sobre todo por que el trazo se va haciendo más regular y las diferencias en las dimensiones de las letras se hacen más perceptibles a simple vista.

TABLA V
Espacio entre palabras

E s t r u c t u r a	Grado	Grupo de aprendizaje		
		I	II	III
E s t r u c t u r a	2°	100% (2-2)	50% (1-2)	75% (3-4)
	3°	33.33% (4-12)	56.25% (9-16)	80% (4-5)
	4°	20% (1-5)	50% (4-8)	33.33% (1-3)
	5°	9.09% (1-11)	0% (0-1)	0% (0-1)
	6°	0% (0-12)	0% (0-2)	0% (0-2)

La tabla V contiene los porcentajes relativos de los niños que no respetan el espacio entre palabras. En este caso, en los tres grupos se nota un importante decremento en los porcentajes el grado tal que en 6^o grado los tres grupos llegan al 0%. A pesar de esta aparente similitud de los grupos, en el primero la tendencia del decremento es constante y gradual a partir del 3^o grado. En los otros dos grupos se da un ligero incremento en 3^o grado para volver a bajar nuevamente en 4^o grado y caer drásticamente al 0% en 5^o grado.

Horizontalmente, las tendencias entre los grupos no son tan claras. Sólo en el tercer grado se nota una tendencia caracterizada por porcentajes menores en el grupo I con respecto a los dos del grupo II con respecto al grupo III. En 5^o grado el porcentaje mayor se presenta en el grupo I y en los dos restantes es de 0%.

Al parecer la corrección de esta clase de error se da rápida y fácilmente, pues ninguno de los alumnos de 6^o grado lo cometen y prácticamente ninguno de los de 5^o grado. Esto podría deberse a que este error es producto de la falta de ejercitación motora o caligráfica de la escritura, de tal suerte que es posible suponer que con la ejercitación motora de ésta el problema se supere fácilmente.

TABLA VI

Separación de las letras en una
misma palabra

		Grupo de aprendizaje		
		I	II	III
E r c o a r	2°	100%	0%	25%
		(2-2)	(0-2)	(1-4)
	3°	41.66%	56.25%	60%
		(5-12)	(9-16)	(3-5)
	4°	0%	13.5%	66.66%
		(0-5)	(1-8)	(2-3)
	5°	18.18%	0%	0%
		(2-11)	(0-1)	(0-1)
	6°	16.66%	0%	30%
		(2-12)	(0-2)	(1-2)

La tabla VI muestra los porcentajes de los niños que separan las letras en una misma palabra. Este tipo de error es muy similar al anterior, e incluso se podría decir que lo complementa. Esta tabla presenta algunas similitudes con la anterior; una de ellas es el hecho de que el grupo I mantiene un decremento que si bien no es constante y sostenido, si se acerca bastante a 0%; solamente se da un aumento de 4° a 5° grado caracterizado por que el porcentaje sube de 0% en 4° grado a --

18.18% en 5^o grado, para descender nuevamente en 6^o grado.

En el grupo II los porcentajes son también muy bajos. En 2^o, 5^o y 6^o grados los porcentajes son del 0%, mientras que - en 3^o y 4^o grados son mayores. En el grupo III los porcenta--jes son muy irregulares y no presentan una tendencia sostenida. Se mantienen en aumento hasta 4^o grado para descender hasta el 0% en 5^o y subir nuevamente a 50% en 6^o grado.

A juzgar por estos datos, la separación de las letras en una misma palabra es un error que se desvanece rápidamente en el grupo II, y en el grupo I más que en el grupo III. Este error tiene su origen en una deficiente habilidad motora, la- cual se supera como consecuencia del ejercicio continuo en -- los años escolares. Además, la presencia de este error en un- texto, cuando es excesiva puede alterar el significado del -- texto, así como su presentación.

Horizontalmente se observa que en 3^o y 4^o, los porcenta- jes menores se encuentran en el grupo I y los mayores están - en el grupo III, mientras que en 2^o y 5^o los porcentajes mayo- res están en el grupo I y en 6^o está en el grupo III.

TABLA VII

No completa palabras y/o frases

Grupo de aprendizaje

E		I	II	III
G s	2°	50%	50%	50%
r c		(1-2)	(1-2)	(2-4)
a o				
d l	3°	25%	25%	20%
o a		(3-12)	(4-16)	(1-5)
r	4°	40%	25%	33.33%
		(2-5)	(2-8)	(1-3)
	5°	0%	0%	0%
		(0-11)	(0-1)	(0-1)
	6°	8.33%	0%	0%
		(1-12)	(0-2)	(0-2)

La tabla VII muestra los porcentajes relativos de los niños que no completan palabras y/o frases. En este caso, sólo el grupo II muestra una tendencia hacia el desvanecimiento total de esta clase de error. Cabe mencionar que en este grupo y en los dos restantes el porcentaje más alto es de 50% y se presenta en el 2° grado para llegar al 0% en 5° y 6° grados en los grupos II y III.

Parece ser, de acuerdo con los datos, que este error no es muy frecuente desde los primeros años y que es superado --

con relativa facilidad, sobre todo por los niños de los grupos II y III. De hecho solo 18 de los 86 niños evaluados lo cometen, y de estos, 17 casos se presentan entre 2°, 3° y 4° grado y sólo uno en 6° grado.

Horizontalmente, las diferencias no son muy grandes y se inclinan a favor del grupo II a partir del 4° grado, quedando en el segundo lugar el grupo II y en tercero el grupo I con los porcentajes más altos en 4° y 6° grado. Este error podría deberse principalmente a problemas de atención al momento de escribir.

TABLA VIII

Uso incorrecto de preposiciones
y/o adverbios

Grupo de aprendizaje

E		I	II	III
G r a d o	2°	0%	50%	50%
		(0-2)	(1-2)	(2-4)
	3°	16.66%	12.5%	20%
		(2-12)	(2-16)	(1-5)
	4°	20%	37.5%	0%
		(1-5)	(3-8)	(0-3)
	5°	9.09%	100%	0%
		(1-11)	(1-1)	(0-1)
	6°	8.33%	0%	0%
		(1-12)	(0-2)	(0-2)

La tabla VIII muestra los porcentajes relativos de los niños que usan incorrectamente las preposiciones y/o adverbios.

Puede observarse, de entrada, que este error no es muy -- frecuente en la escritura de los niños sin importar el grupo de aprendizaje o grado escolar. Claro está que la frecuencia de ocurrencia es aun menor cuando el grado escolar es mayor, -- lo cual se puede notar en cualquiera de los tres grupos, pero es posible verlo con mayor claridad en el grupo I, pues este --

grupo es el que presenta una tendencia más definida y consistente. Por otro lado es importante hacer notar que este error, al presentarse en un texto, no sólo afecta a una palabra, sino que puede alterar toda una oración, cambiando así la intención o la dirección del texto. Así pues, resulta interesante el hecho de que sólo 13 de los 86 niños evaluados lo cometan, y de esos, 10 se presentan de 2^o a 4^o grado en los tres grupos.

Horizontalmente, los porcentajes más bajos se encuentran casi siempre en el grupo III, pues con excepción del 3^o grado todos los demás grados presentan porcentajes de 0%. Esto podría deberse a que los niños del grupo III, prácticamente no utilizan preposiciones y cuando lo hacen, las utilizan enlazando o relacionando eventos y pocas veces subordinando las palabras de una oración, por lo tanto las probabilidades de cometer un error son muy reducidas.

TABLA IX

No hay correspondencia entre los componentes
de la frase (género y número)

		Grupo de aprendizaje		
E		I	II	III
G s	2°	50%	50%	50%
r c		(1-2)	(1-2)	(2-4)
a o	3°	0%	0%	0%
d l		(0-12)	(0-16)	(0-5)
o a	4°	40%	25%	33.33%
r		(2-5)	(2-8)	(1-3)
	5°	9.09%	0%	0%
		(1-11)	(0-1)	(0-1)
	6°	8.33%	0%	0%
		(1-12)	(0-2)	(0-2)

La tabla IX muestra los porcentajes relativos de los niños en cuyos textos no hay correspondencia entre los componentes de la oración, como puede ser por ejemplo la inconcordancia de género y número. Este tipo de error es poco frecuente entre los niños, pues solamente 11 de los 86 niños evaluados lo presentan en sus textos, más aún, parece ser también un error que se desvanece con cierta facilidad y prácticamente desaparece a partir del 5° grado.

Horizontalmente, se puede notar que en el grupo I se encuentran los porcentajes más altos, lo cual parece indicar -- que los niños de este grupo tardan más en superar esta clase de error. Sin embargo, podría también deberse a que son los niños del grupo I quienes usan más este tipo de estructuras, mientras que los niños de los grupos II y III prácticamente no los utilizan, por lo que las probabilidades de error disminuyen considerablemente en relación con los niños del grupo I donde la probabilidad de error es mayor.

TABLA X

Separación incorrecta de sílabas

		Grupo de aprendizaje		
		I	II	III
E G r a d o r	s			
	2°	50%	0%	0%
		(1-2)	(0-2)	(0-2)
	o			
	3°	8.33%	6.25%	0%
		(1-12)	(1-16)	(0-5)
a				
4°	0%	0%	0%	
		(0-5)	(0-8)	(0-3)
l				
5°	3.03%	0%	0%	
		(1-11)	(0-1)	(0-1)
o				
6°	0%	0%	0%	
		(0-12)	(0-2)	(0-2)

La tabla X muestra los porcentajes relativos a los niños que separan incorrectamente las sílabas en una misma palabra.

Resulta interesante observar que son los niños del grupo III quienes no cometen este tipo de error en ninguno de los cinco grados escolares que aquí se estudian. Igualmente llama la atención ver que en el grupo I se presentan los porcentajes más altos, aunque estos también estuvieron muy cerca de llegar al 0% en todos los los grados escolares. Esto parece indicar nuevamente que son los niños de grupo I quienes cometen con mas frecuencia este tipo de error. No obstante, es probable que se de el mismo caso del error anterior, es decir, que los niños del grupo I tienen porcentajes más altos porque la probabilidad de error es mucho mayor que en los grupos II y III. Esto es, los niños del grupo I hacen una mayor separación de sílabas en las palabras porque utilizan todo el espacio que la hoja de papel les brinda, de tal manera que al terminarse el renglón deben hacer uso de esta regla gramatical. Mientras tanto, los niños de los grupos II y III, no hacen uso del espacio de la hoja de papel hasta el final del renglón, simplemente si ya no cabe la palabra completa en el espacio restante del renglón, pasan al siguiente renglón y escriben la palabra completa o la palabra que sigue en el texto. Esto mismo se nota en los primeros grados y llegan a desaparecer en los últi-

mos grados escolares.

TABLA XI

Omisión de artículos

		Grupo de aprendizaje		
		I	II	III
E s r c e l a r	2°	50%	0%	0%
		(1-2)	(0-2)	(0-2)
	3°	0%	6.25%	0%
		(0-12)	(1-16)	(0-5)
	4°	0%	0%	0%
		(0-5)	(0-8)	(0-3)
	5°	0%	0%	0%
		(0-11)	(0-1)	(0-1)
	6°	0%	0%	0%
		(0-12)	(0-2)	(0-2)

TABLA XIINo respeta el renglón

Grupo de aprendizaje

E		I	II	III
G	2°	50%	0%	0%
r		(1-2)	(0-2)	(0-4)
a	3°	0%	0%	0%
d		(0-12)	(0-16)	(0-5)
o	4°	0%	0%	0%
a		(0-5)	(0-8)	(0-3)
r	5°	0%	0%	0%
		(0-11)	(0-1)	(0-1)
	6°	0%	0%	0%
		(0-12)	(0-2)	(0-2)

Las tablas XI y XII muestran los porcentajes relativos de los niños que omiten artículos y que no respetan el renglón - respectivamente. Estos dos tipos de errores prácticamente no se presentan; en el caso del error XI sólo dos de los niños lo cometen, uno de segundo y uno de tercero. El error XII lo presenta un solo niño y es de segundo grado del grupo I.

En general, en los 12 diferentes tipos de errores se presenta un desvanecimiento de estos conforme el grado escolar - es mayor, lo cual se puede notar en los tres grupos. Sin embar

co, este desvanecimiento no se da de igual manera en los tres grupos, pues por lo general es posible observar una mayor regularidad y un desvanecimiento gradual y sostenido en el grupo I con respecto a los otros dos. Asimismo, la corrección de algunos errores se da con mayor facilidad y rapidez en el grupo I que en los otros. Esto puede demostrarse si se toma en cuenta que solo tres niños no cometen errores, uno de 5° y otro de 6°, los tres del grupo I; que trece niños cometen un solo error, de los cuales uno es de 5° del grupo III, dos del grupo II, dos de 4° y de 6°, y los diez restantes son del grupo I, cuatro de 5° y seis de 6° grado. Así pues, puede notarse que los niños del grupo I cometen menos errores que los otros dos grupos y que en general, los niños que menor errores cometen se encuentran a partir del 5° grado.

Ahora bien, si se reflexiona sobre cada uno de los diferentes tipos de errores, se podrá notar que cada uno implica una deficiencia en el manejo de habilidades distintas, es decir, que su ocurrencia no puede ser propiciada por una causa común y por lo tanto tampoco puede ser calificada de manera igual. Esto es, puede haber errores cuya presencia en un texto pueden ser debidas a simples errores de coordinación motriz y otros que pueden ser producto del desconocimiento de algunas reglas gramaticales, mientras, que algunos otros errores pueden implicar la falta de habilidad para coordinar y conectar la información contenida en un texto.

En base a los anteriores criterios, se estaría hablando de tres diferentes niveles de complejidad, que entran en juego al analizar las características formales de un texto.

Si se agrupan los doce diferentes tipos de errores, en base a estos tres niveles de complejidad mencionados, el resultado es un cuadro como el siguiente:

I.- Errores de origen motriz:

- No respeta el espacio entre palabras
- Separa las letras en una misma palabra
- No respeta el renglón.

II.- Errores por desconocimiento de reglas y alternativas gramaticales:

- Omite, sustituye e invierte letras
- Repetición de conjunción o disyunción
- Uso incorrecto de mayúsculas
- Separación de sílabas
- Omite artículos
- No completa palabras y/o frases.

III.- Errores de coordinación de información en un texto:

- Uso incorrecto de signos de puntuación
- Uso incorrecto de preposiciones y/o adverbios
- No hay correspondencia entre los componentes (género - y número) de la frase.

De esta subdivisión de los diferentes tipos de errores se desprende el siguiente análisis:

En el nivel I que es donde se agrupan los errores de tipo motriz, se presenta un descenso importante en los grados 3^o y 5^o, pero esto es mas notable en el grupo I, pues en los otros dos grupos el descenso se inicia a partir de 4^o e incluso se experimenta un **incremento** ligero en algunos casos.

En el nivel II, que es en el que se agruparon los errores que pueden ser debidos al desconocimiento de reglas y alternativas gramaticales, el decremento en la ocurrencia de errores se presenta en los grados 3^o y 5^o y, al igual que en el nivel anterior, esta es mas notable en el grupo I que en los otros -

dos grupos, solo que en este grupo los descensos de los porcentajes son casi siempre constantes, mientras que en los grupos II y III se presentan ligeros aumentos en la ocurrencia de estos errores en 3°, 4° y 6° grado. Al parecer, los niños del grupo I superan con mayor rapidez este tipo de errores.

En el nivel III no hay mucha diferencia en relación con los dos niveles anteriores. En este nivel, que es donde se agruparon los errores que podrían deberse a la inhabilidad para coordinar la información contenida en un texto, también se presenta un descenso en la presencia de estos errores en un texto, a partir de 3° y un nuevo descenso en 5° y esta situación es muy similar en el grupo III, pero es más clara y constante en el grupo I que en el tercero, mientras que en el grupo II el descenso, se inicia alrededor del 5° grado. Cabe mencionar que los errores de este nivel correspondientes al grupo I no experimentan ascensos, mientras que en los grupos II y III si se presenta un ligero aumento en los grados 4° y 5°.

En el nivel III se presenta un error cuyo caso es muy digno de ser mencionado, por la importancia que tiene la presencia de este error en un texto.

Tal es el caso del uso incorrecto o la no utilización de los signos de puntuación, que dicho sea de paso, es el error más frecuente en todos los niños de este estudio. Según De Sal

vador Mate (1926), la puntuación es posiblemente la unidad gramatical más importante dentro de un texto, ya que la puntuación es un indicador de pausa y entonación sin la cual un texto es sumamente incomprensible, al grado que la información contenida en éste podría ser tergiversada o incomprensida. En definitiva, la puntuación es un medio de facilitar la comunicación y que como tal requiere de una gran habilidad para colocarse en el lugar del lector potencial, para lograr el efecto deseado es éste, la puntuación es pues signo sintáctico cuya principal función es encuadrar y dar sentido e intensidad a las construcciones independientes (oraciones o estructuras insertas en la oración), y en ello estriba su importancia, ya que los signos de puntuación reproducen aspectos contextuales o paraliguísticos del lenguaje oral.

Lo anterior se ~~ve corroborado~~ ve corroborado por los resultados obtenidos al evaluar la utilización de la puntuación en los textos producidos por los niños del presente estudio.

En los tres grupos de aprendizaje, la incorrecta o nula utilización de signos de puntuación se presenta en niveles muy altos del porcentaje, es decir, que ninguno de los niños utilizan los signos de puntuación (ver tabla I). Sin embargo - en el grupo I se empieza a dar un descenso en los porcentajes - a partir del 3^o grado y se mantiene constante el descenso a -

partir de los demás grados escolares, a partir de esto se podría indicar que los signos de puntuación se empiezan a usar con mayor frecuencia. En el grupo II el descenso se inicia -- hasta el 4^o grado y después se presenta un aumento en el 5^o grado, además de que los porcentajes son muy altos; pero al observar el grupo III la diferencia es muy grande en relación al grupo I, pues, en aquel grupo los porcentajes son del 100% en todos los grados excepto en 3^o.

Lo anterior permite suponer que los errores que ocurren por falta de habilidades en el manejo de aspectos formales -- mas complejos de la escritura, son superados más rápidamente por los niños del grupo I que por los niños de los otros dos grupos, las diferencias son más notables al comparar los grupos I y III.

En resumen, los errores sí experimentan un descenso en -- relación a su presentación en los textos de los niños conforme el grado escolar es mayor, con las siguientes especificaciones:

- 1) La presencia de los errores en los textos se da sobre todo en los grados 3^o y 5^o.
- 2) Los errores son superados con mayor rapidez por los niños del grupo I en comparación con los niños de los otros dos, y el grupo II en comparación con los del grupo III, aunque entre estos dos las diferencias no son tan grandes como las que exis

ter entre los grupos I y III.

3) Lo anterior es mas notable en los errores relacionados con la falta de habilidad para conectar y coordinar la información de un texto.

De la misma forma que se analizaron los tipos de errores, se presenta el análisis de las oraciones, que como ya se mencionó en este trabajo, hay diferentes tipos de oraciones, de las cuales se analizaron las oraciones Compuestas que son las que están formadas por más de un sujeto o más de un predicado y por tanto se pueden descomponer en varias oraciones simples.

Ahora bien, de acuerdo a lo analizado y encontrado en los textos de los niños, estos son los resultados:

TABLA XIII

Oración Copulativa
Grupo de aprendizaje

E		I	II	III
G r a d o a r	2°	100%	100%	100%
		(2-2)	(2-2)	(4-4)
	3°	100%	93.75%	100%
		(12-12)	(15-16)	(3-3)
	4°	100%	100%	100%
		(5-5)	(8-8)	(3-3)
	5°	90.90%	100%	100%
		(10-11)	(1-1)	(1-1)
	6°	91.66%	100%	100%
		(11-12)	(2-2)	(2-2)

La tabla XIII muestra los resultados relativos de la oración conculativa, que es la que se enuncia una detrás de otra, enlazadas con las conjunciones " y " y " ni ", la usan todos los niños sin importar el grado escolar ni el grupo de aprendizaje al que pertenecen. Por lo tanto se puede decir que es un tipo de oración que permanece en la escritura de los niños a lo largo de su educación básica.

TABLA XIV

Oración Sustantiva

Grupo de aprendizaje

E		I	II	III
G r a d o e s c o l a r	2 ^o	100% (2-2)	100% (2-2)	75% (3-4)
	3 ^o	83.33% (10-12)	81.25% (13-16)	100% (5-5)
	4 ^o	60% (3-5)	100% (8-8)	100% (3-3)
	5 ^o	100% (11-11)	100% (1-1)	100% (1-1)
	6 ^o	91.66% (11-12)	100% (2-2)	100% (2-2)

En la tabla XIV se encontró que la oración sustantiva la

cual desempeña la función sintáctica del sustantivo en la oración simple, es otra de las oraciones que los niños ocupan generalmente sin importar el grado escolar o el grupo de aprendizaje, ya que de los 86 niños 72 la ocupan en sus textos, por lo que se puede afirmar que es una de las oraciones más utilizadas por los niños en general.

TABLA XV

Oración Consecutiva

Grupo de aprendizaje

E		I	II	III
G s	2°	100%	50%	50%
r c		(2-2)	(1-2)	(2-4)
a o				
d l	3°	100%	81.25%	100%
o a		(12-12)	(13-16)	(5-5)
r	4°	80%	100%	100%
		(4-5)	(8-8)	(3-3)
	5°	90.90%	100%	100%
		(10-11)	(1-1)	(1-1)
	6°	66.66%	100%	100%
		(8-12)	(2-2)	(2-2)

En la tabla XV se pueden observar que las oraciones consecutivas están unidas de tal manera que la segunda es consecuen

cia de la primera, son utilizadas por los niños en sus textos, aunque en este caso se puede ver un notable aumento en la utilización de la oración en los niños del grupo II y III, conforme avanzan en el grado escolar, lo cual no se puede decir de los niños del grupo I, quienes tienen una ejecución muy dispareja y no se puede observar una mayor utilización de la oración, por el contrario se puede ver que el porcentaje mayor se encuentra en los niños de 2^o y 3^o grado y el menor en los niños del 6^o grado.

TABLA XVI

Oración Adjetiva

Grupo de aprendizaje

E		I	II	III
E s r c o n d i c i o n	2 ^o	100%	50%	75%
		(2-2)	(1-2)	(3-4)
	3 ^o	91.66%	75%	60%
		(11-12)	(12-16)	(3-5)
	4 ^o	40%	87.5%	100%
		(2-5)	(7-8)	(3-3)
	5 ^o	63.63%	100%	0%
		(7-11)	(1-1)	(0-1)
	6 ^o	50%	100%	50%
		(6-12)	(2-1)	(1-2)

En la tabla XVI en la que se muestran los resultados relativos a la oración adjetiva, la cual se une a una oración principal por medio de un pronombre relativo, expresado o sobrentendido. Se encontró una gran variabilidad en cuanto a la utilización de dicha oración. Por un lado se puede observar que los niños de 2^o grado, del grupo I utilizan en mayor porcentaje este tipo de oración, que los niños del grupo II y III en los que se nota que no todos los niños la utilizan; de igual manera la ejecución de los niños de 3^o grado, marca diferencias notables entre grupos. Por el contrario a partir del 4^o grado se da un aumento en la utilización de estas oraciones de manera inversa, ahora con los niños del grupo II y III quienes alcanzan porcentajes más altos que los niños del grupo I. Debido a estos datos no se puede observar claramente que tanto los niños van desarrollando mayores habilidades para escribir oraciones más complejas, solo en el grupo II se puede ver claramente que conforme avanza el grado escolar más niños utilizan este tipo de oraciones.

TABLA XVII

Oración Adverbial de modo

		Grupo de aprendizaje		
E		I	II	III
J	2 ^o	0%	0%	0%
r		(0-2)	(0-2)	(0-4)
e	3 ^o	50%	12.5%	60%
d		(6-12)	(2-6)	(3-5)
o	4 ^o	60%	50%	66.66%
a		(3-5)	(4-8)	(2-3)
r	5 ^o	45.45%	0%	100%
		(5-11)	(0-1)	(1-1)
	6 ^o	50%	100%	50%
		(6-12)	(2-2)	(1-2)

La tabla XVII contiene los resultados relativos al uso de la oración adverbial de modo, se encontró que en el caso de los niños de 2^o grado, en ninguno de los tres grupos utilizaron este tipo de oración, sin embargo a partir del 3^o grado la utilización de este tipo de oración va en aumento, sin que éste sea muy alto en los grados más avanzados. También se puede observar que la ejecución de los niños en los tres grupos es muy similar, lo cual podría dejar ver que este tipo de oración no es muy común de usarse por los niños de los primeros -

grados, o por otra parte, no se entrena lo suficiente en la escuela, como para que forme parte de la escritura de los niños.

TABLA XVIII

Oración Adverbial de tiempo

		Grupo de aprendizaje		
E		I	II	III
G	2°	50%	50%	25%
s		(1-2)	(1-2)	(1-4)
r	3°	66.66%	50%	60%
c		(8-12)	(8-16)	(3-5)
a	4°	40%	87.5%	66.66%
o		(2-5)	(7-8)	(2-3)
d	5°	81.81%	100%	0%
l		(9-11)	(1-1)	(0-1)
o	6°	66.66%	50%	50%
a		(8-12)	(1-2)	(1-2)
r				

En la tabla XVIII se muestran los datos de la oración -- adverbial de tiempo, se encontró una ejecución muy similar a la de la oración anterior, sin embargo se puede ver un pequeño avance en cuanto al uso de ella dependiendo del grado escolar de los niños, no así la ejecución entre los grupos, la -- cual es muy similar entre los grupos I y II, en donde se en-

cuentran porcentajes mayores al 50% y en el grupo III el porcentaje solo alcanzó el 40%. Se podría decir, entonces que -- los niños del grupo II y del I utilizan mayormente este tipo de oraciones.

TABLA XIX

Oración Subordinada Consecutiva

		Grupo de aprendizaje		
		I	II	III
E s c o l a r	2°	0%	0%	0%
		(0-2)	(0-2)	(0-4)
	3°	75%	43.75%	80%
		(3-12)	(7-16)	(4-5)
	4°	100%	62.5%	66.66%
		(5-5)	(5-8)	(2-3)
	5°	63.63%	0%	100%
		(7-11)	(0-1)	(1-1)
	6°	66.66%	50%	0%
		(8-12)	(1-2)	(0-2)

En la tabla XIX se muestran los datos de la oración subordinada-consecutiva, la cual implica un mayor grado de complejidad, se pudo encontrar que en cuanto al grado escolar, -- los niños que mas usan este tipo de oración son los niños del

4^o grado y los de 3^o grado con una mínima diferencia, y se -- puede ver también que los niños de 2^o grado no la usan y los -- de 5^o y 6^o grado a penas alcanzan porcentajes que no exeden el 55% de utilización en sus textos, estos resultados son sin im portar el grupo de aprendizaje al que pertenecen. Por otro la do y tratando de analizar la ejecución de los niños de acuerdo al grupo en el que se encuentran, se puede observar que los ni ños del grupo I alcanzan un porcentaje mayor a los niños de -- los otros dos grupos, sin embargo, en el grupo III la utiliza ción es más alta que en los niños del grupo II, lo cual no -- deja ver claramente las diferencias que hay entre los niños - del grupo I y II, pues ambos grupos utilizan oraciones con es te grado de complejidad.

TABLA XXI

Oración Adverbial de lugar

		Grupo de aprendizaje		
		I	II	III
E s t r u c t u r a d o r	2 ^o	50%	50%	25%
		(1-2)	(1-2)	(1-4)
	3 ^o	33.33%	75%	60%
		(4-12)	(12-16)	(3-5)
	4 ^o	20%	62.5%	66.66%
		(1-5)	(5-8)	(2-3)
	5 ^o	72.72%	100%	100%
		(8-11)	(1-1)	(1-1)
	6 ^o	66.66%	50%	50%
		(8-12)	(1-2)	(1-2)

En la tabla XX se analizó la oración adverbial de lugar, en la que se puede observar que el uso de este tipo de oración es muy variable, mientras que en algunos casos el mayor porcentaje está en el grupo I, otros están en el grupo III, - lo cual deja ver clara diferencia. Por otra parte y analizando de acuerdo al grado escolar, se puede observar que el uso de esta oración es muy similar en casi todos los grados escolares ya que el porcentaje oscila entre el 40% y 60%, lo cual - no sucede con los niños del 5^o grado, que alcanza el 100% en-

el uso de esta oración. Cabe señalar, que estos porcentajes - están sujetos al número de niños que está en cada grado escolar o grupo de aprendizaje, pero aún así se puede ver en que - grado escolar se usen más estas oraciones. De igual manera se analizó la ejecución por grupos de aprendizaje, con el fin de encontrar algún dato importante de analizar, y lo que se pudo ver fue que la ejecución o utilización de este tipo de oración es mayor en los niños del grupo II y III en ese orden, lo que denota que los niños del grupo I, aunque utilicen este tipo - de oración, lo hacen en menor cantidad que en los dos grupos.

TABLA XXI

Oración Causal

		Grupo de aprendizaje		
E		I	II	III
G r a d o s	2°	0%	0%	0%
		(0-2)	(0-2)	(0-4)
	3°	58.33%	43.75%	40%
		(7-12)	(7-16)	(2-5)
	4°	40%	25%	66.66%
		(2-5)	(2-8)	(2-3)
	5°	54.54%	0%	0%
		(6-11)	(0-1)	(0-1)
	6°	58.33%	100%	50%
		(7-12)	(2-2)	(1-2)

En la tabla XXI donde se analiza la oración causal, se encontró lo siguiente: los niños del 2^o grado no tienen dentro de su repertorio de escritura este tipo de oraciones, las cuales están unidas a otra de tal manera que la causa o razón de lo que se dice en la primera se halla en lo que se afirma en la segunda y la unión se realiza por alguna de las conjunciones causales (que, pues, pues que, porque, puesto que), sin embargo, conforme avanza el grado escolar se puede observar un pequeño incremento en cuanto al uso de estas oraciones, y son los niños del 6^o grado quienes utilizan más estas oraciones. De acuerdo a lo encontrado en el desempeño por grupo, se puede observar claramente que independientemente del grado escolar, los niños del grupo I tienen un porcentaje más alto -- que los niños del grupo II y III, siendo este último el grupo con datos más bajos. En este caso se puede ver que la utilización de este tipo de oración, los niños del grupo I fueron -- los que tuvieron mayor porcentaje.

TABLA XXII

Oración Yuxtapuesta

Grupo de aprendizaje

E		I	II	III
G s	2°	0%	0%	0%
r c		(0-2)	(0-2)	(0-4)
a o	3°	0%	18.75%	0%
d l		(0-12)	(3-16)	(0-5)
o a	4°	0%	12.5%	0%
r		(0-5)	(1-8)	(0-3)
	5°	27.27%	0%	100%
		(3-11)	(0-1)	(1-1)
	6°	41.66%	0%	0%
		(5-12)	(0-2)	(0-2)

En la tabla XXII estan los resultados relativos de la -- oración yuxtapuesta, la cual se define como aquellas oraciones simples que forman una compuesta, que están colocadas una a -- continuación de la otra sin lazo de unión y conservando su sen tido independiente.

Siendo esta oración una de las más sencilla de las que se analizaron en este trabajo, se encontró que los niños casi no las utilizan, salvo sus excepciones, por ejemplo en el grupo-- I solo los niños de 5° y 6° grado las usan, siendo este último

grado el que mas la utiliza, en el grupo II los niños de 3^o y 4^o grado son los que la utilizan aunque en menor cantidad y - en el grupo III solo un niño de 5^o la utilizó. De acuerdo al grado escolar los niños de 5^o grado son los que mas la usen, - aunque es un dato muy pequeño para analizar, lo que si se puede decir es que hay una notable tendencia a utilizar oraciones con mayor grado de complejidad sintáctica, lo cual podría dejar ver que conforme avanza la enseñanza básica se puede ir - complejizando el proceso de escritura en el niño.

TABLA XXIII

Oración Condicional

		Grupo de aprendizaje		
		I	II	III
E s t r u c t u r a d o s	2 ^o	0%	0%	0%
		(0-2)	(0-2)	(0-2)
	3 ^o	8.33%	18.75%	0%
		(1-12)	(3-16)	(0-5)
	4 ^o	0%	0%	33.33%
		(0-5)	(0-8)	(1-3)
	5 ^o	27.27%	0%	0%
		(3-11)	(0-1)	(0-1)
	6 ^o	16.66%	50%	50%
		(2-12)	(1-2)	(1-2)

En la tabla XXIII se analiza la oración condicional que pertenece a las oraciones subordinadas, las cuales como ya se menciono implican un mayor grado de complejidad sintáctica; se encontró que los niños de 2^o grado no utilizan este tipo de oraciones, pero se puede observar que a partir del 3^o grado se empieza a ver un aumento en la utilización de estas oraciones, siendo los niños de 6^o grado los que más las utilizan en sus textos.

TABLA XXIV

Oración Adversativa

		Grupo de aprendizaje		
		I	II	III
E G r a d o a l	2 ^o	0%	0%	0%
		(0-2)	(0-2)	(0-2)
	3 ^o	8.33%	0%	0%
		(1-12)	(0-16)	(0-5)
	4 ^o	0%	12.5%	0%
		(0-5)	(1-8)	(0-3)
	5 ^o	13.18%	100%	0%
		(2-11)	(1-1)	(0-1)
	6 ^o	16.66%	100%	50%
		(2-12)	(2-2)	(1-2)

La tabla XXIV muestra los resultados relativos de la oración adversativa, se encontró que conforme avanza el grado escolar el uso de ese tipo de oraciones va aumentando, a pesar de que en 3^o y 4^o grado, el porcentaje es muy bajo, da un gran salto a los niños de 5^o y 6^o grado quienes alcanzan porcentajes mas altos.

Por otra parte si se trata de analizar este tipo de oración de acuerdo al uso de ella en cada grupo de aprendizaje, encontramos que son los niños del grupo II los que usan más este tipo de oración y los niños del grupo I y III la usan en menor cantidad.

TABLA XXV

Oración Final

		Grupo de aprendizaje		
E		I	II	III
G s	2°	0%	0%	0%
r c		(0-2)	(0-2)	(0-4)
a o	3°	0%	6.25%	0%
d l		(0-12)	(1-16)	(0-5)
o a	4°	20%	0%	0%
r		(1-5)	(0-8)	(0-3)
	5°	18.18%	0%	0%
		(2-11)	(0-1)	(0-1)
	6°	16.66%	0%	0%
		(2-12)	(0-2)	(0-2)

La tabla XXV muestra los resultados relativos de la oración final (subordinada) y se encontró que solo seis de los ochenta y seis niños usan este tipo de oración, los cuales se encuentran en 4°, 5° y 6° grado, a excepción de un solo niño - que es del 3° grado.

La utilización de esta oración por grupo es muy baja y - solo los niños del grupo I y II la utilizan en una mínima cantidad, y los niños del grupo III no la usan, lo cual podría - dejar ver que este tipo de oraciones no son entrenadas especí

ficiente en los niños de educación básica.

TABLE XXVI

Oración Conseciva

Grupo de aprendizaje

E		I	II	III
G s	2°	0%	0%	0%
r c		(0-2)	(0-2)	(0-4)
a o				
d l	3°	16.66%	0%	0%
o e		(2-12)	(0-16)	(0-5)
r	4°	60%	0%	0%
		(3-5)	(0-8)	(0-3)
	5°	0%	0%	0%
		(0-11)	(0-1)	(0-1)
	6°	0%	0%	0%
		(0-12)	(0-2)	(0-2)

La tabla XXVI muestra la oración conseciva la cual nos deja ver que solo cinco de los ochenta y seis niños la usan y son de 3° y 4°, estos niños pertenecen al grupo I y al igual que en la oración anterior, es la falta de entrenamiento la que hace que se presenten estos porcentajes tan bajos.

TABLA XXVII

Oración Comparativa

Grupo de aprendizaje

E		I	II	III
G	2°	0%	0%	0%
s		(0-2)	(0-2)	(0-4)
r	3°	8.33%	6.25%	0%
c		(1-12)	(1-16)	(0-5)
a	4°	0%	0%	0%
o		(0-5)	(0-8)	(0-3)
d	5°	0%	0%	0%
l		(0-11)	(0-1)	(0-1)
o	6°	0%	0%	0%
a		(0-12)	(0-2)	(0-2)
r				

En esta tabla se analizó la utilización de la oración comparativa, la cual al igual que las anteriores, solo dos niños de 3° grado la utilizan en sus textos, y nuevamente encontramos que son del grupo I y II, y los niños del grupo III ni si quiera obtienen porcentajes bajos, por lo tanto se ve que no son muy comunes para su uso en la escritura en niños de educación básica.

TABLA XXVII

		<u>Oración Disyuntiva</u>		
		Grupo de aprendizaje		
E		I	II	III
G	2°	0%	0%	0%
r		(0-2)	(0-2)	(0-4)
a	3°	0%	0%	0%
d		(0-12)	(0-16)	(0-5)
o	4°	0%	0%	0%
a		(0-5)	(0-2)	(0-3)
r	5°	0%	0%	0%
		(0-11)	(0-1)	(0-1)
	6°	0%	0%	0%
		(0-12)	(0-2)	(0-2)

La tabla XXVII muestra la oración disyuntiva, y en esta encontramos que ningún niño de ningún grado o grupo la utilizan, siendo esta una de las oraciones coordinada con menor -- grado de complejidad que las oraciones anteriores.

De acuerdo a lo encontrado al analizar cada una de las tablas se podría decir, que la enseñanza de las oraciones, en la educación básica, o es deficiente o nula, incluso se podría pensar que los niños escriben diferentes tipos de oraciones -- sin saber cual de estas es más compleja o cual no.

Hasta que se hizo el análisis de los textos de los niños en este trabajo, se pudo observar que los datos no dan una -- clara visión del avance de los niños a través del grado escolar, en cuanto a su escritura.

Tipo de Oraciones

En general se pueden observar los siguientes resultados:

Las oraciones yuxtapuestas experimentan un incremento importante a partir del 5^o grado en el grupo I, mientras que -- en el grupo II se da un incremento similar desde el 3^o grado, pero después un descenso ligero en 4^o. A su vez, en el grupo III no existe prácticamente ningún cambio, manteniéndose a un nivel bajo de utilización .

Las oraciones coordinadas experimentan un ascenso a partir del 3^o grado en los tres grupos, pero en el grupo I experimentan un nuevo incremento en el 5^o grado y en el grupo III se mantienen constantes desde 3^o. En el grupo II se presentan ligeros incrementos en 4^o y en 5^o y después se mantienen constantes el nivel.

La mayoría de las oraciones subordinadas experimentan un ligero incremento en 3^o grado y después en 5^o grado en el grupo I; no así en el grupo II donde también se da un aumento en 3^o, pero después se notan descensos a partir del 5^o grado, y en el mejor de los casos se mantienen constantes. En el grupo III prácticamente no hay variación, es decir que se mantienen constantes y en algunos casos se presenta un descenso a partir del 5^o grado.

Así pues, al observar los porcentajes de los tres distintos tipos de oraciones puede notarse que en los tres grupos se presenta un incremento en el uso de los diferentes tipos de oraciones conforme el grado aumenta, sin embargo, existen algunos detalles importantes que a continuación se mencionan.

El incremento se hace mayor a partir del 3^o grado, pero en el grupo I se presenta de ~~manera~~ manera conjunta en los tres tipos de oraciones, además de presentarse un nuevo incremento a partir del 5^o grado en las mismas, mientras que en el grupo II, se da también un incremento de las oraciones yuxtapuestas, --- coordinadas y subordinadas, a partir del 3^o grado, pero a partir del 5^o grado hay un descenso en la primera y en la tercera, en tanto que en el grupo III, después del aumento en 3^o grado, el porcentaje ya no sube en ninguno de los tres tipos de oraciones.

Parece ser entonces que los niños del grupo I van presentando una mayor utilización de los tres diferentes tipos de oraciones, lo cual permite suponer que la complejidad de sus textos es mayor a la de los niños de los otros dos grupos, ya que utilizan estructuras más complejas para expresar lo que escriben en sus textos.

De la misma manera, los niños del grupo II presentan una mayor utilización de los tres diferentes tipos de oraciones,

en relación con los niños del grupo II, lo que hace suponer - que la complejidad de sus textos es mayor a la de los textos de los niños del grupo III, aunque menor a los textos de los niños del grupo I.

Con respecto al grado escolar, aunque en general se puede notar un incremento en el uso de los diferentes tipos de oraciones conforme el grado escolar es mayor, el incremento se hace mayor de 3^o a 4^o y de 5^o a 6^o. Estos resultados son concordantes con los reportados por De Salvador Mata (1985-1986).

CONCLUSIONES

Dentro de los límites fijados en esta investigación se pueden establecer las siguientes conclusiones:

- 1) El factor grado escolar, sí es un determinante en la presentación y disminución de los errores dentro de los textos producidos por los niños de educación básica.
- 2) Igualmente, el factor grado escolar es determinante en la utilización de formas de escritura más complejas, concretamente en la mayor utilización de oraciones subordinadas, ya que las oraciones coordinadas se mantienen en un nivel alto a partir del 3^o grado, y lo mismo ocurre con las oraciones yuxtapuestas, de las cuales se esperaba una disminución -- conforme el grado escolar era mayor, cosa que no ocurrió.
- 3) Tanto en la disminución de errores como en el aumento en la utilización de oraciones mas complejas, los cambios mas importantes se presentan en el 3^o y en el 5^o grado.
- 4) Lo expuesto en los puntos 1,2 y 3 coinciden con los resultados reportados por De Salvador Mata (1985 y 1986) y -- concuerdan con los resultados estadísticos (cuadro #) en los que se reporta que las diferencias producidas por el factor grado escolar son significativas.
- 5) El factor grupo de aprendizaje parece no ser determinante -

en la presentación y disminución de errores dentro de los textos producidos por los niños de educación básica, desde un punto de vista estadístico.

- 6) Igualmente, el factor grupo de aprendizaje parece no ser importante en la utilización de formas de escritura más complejas, concretamente en la mayor utilización de oraciones subordinadas en relación con las coordinadas y yuxtapuestas, todo lo anterior desde un punto de vista estadístico.
- 7) No obstante lo afirmado en los puntos 5 y 6, desde el punto de vista del análisis descriptivo, se notan algunas diferencias entre los tres grupos de aprendizaje, tanto en la presencia y disminución de los errores en los textos, como en la utilización de estructuras oracionales más complejas.
- 8) Aunque hay en general cambios importantes a partir del 3^o grado, tanto en lo relacionado con los errores como en lo relacionado a las oraciones, a partir de 5^o grado en el grupo I se presentan nuevos cambios en sentido ascendente respecto a las oraciones y otro en sentido descendente respecto a los errores. En los grupos II y III prácticamente ya no hay cambios después del 3^o grado, y cuando llega a presentarse, son en dirección opuesta a lo esperado, es decir, son en un sentido descendente respecto a las oraciones y en

y en un sentido ascendente respecto a los errores, a --- partir del 5^o grado.

- 9) Aún cuando las diferencias entre los tres grupos de aprendizaje no son estadísticamente diferentes, no dejan de inquietar las diferencias encontradas en el análisis descriptivo, los cuales muestran al grupo I por arriba de los grupos II y III en lo relativo a la disminución y presencia de errores y en lo relativo a la mayor utilización de estructuras oracionales más complejas.
- 10) Las diferencias no significativas estadísticamente encontradas en el factor grupo de aprendizaje pueden ser debidas a las siguientes causas:
 - a) El medio ambiente social y familiar, para los tres grupos, no estimula la practica de la escritura y en general del aprendizaje, por lo que las diferencias existentes entre los niños de los tres grupos de aprendizaje no tiene oportunidad de manifestarse.
 - b) Hay algunas estructuras sintácticas relativamente complejas que practicamente no son usadas por los niños de ningún grupo, por lo que la evaluación se manifiesta más --- bien en un sentido cuantitativo que cualitativo.
 - c) Ahora bien, la evolución en la utilización de oraciones más complejas y en la desaparición de errores, existen -

- grados entre los que no hay cambios grandes, lo cual se puede deber a las exigencias de cada grado escolar.
- d) Las características tomadas en cuenta para clasificar a los niños en el grupo de aprendizaje podrían no afectar a la escritura.
- e) Las exigencias de la formación escolar básica son mínimas, por lo que los niños de los grupos de aprendizaje II y III pueden cubrirlas, y por lo tanto no presentar diferencias con los niños del grupo I.
- f) Las instrucciones pudieron ser heterogéneas y afectar la ejecución de los niños.
- g) Las poblaciones en cada uno de los grupos de aprendizaje no fue igual, en cuanto al número de niños, por lo que los datos de cada uno de los grupos eran alterados de manera diferente por la ejecución de cada niño. Por ejemplo, la presentación de determinados errores en un texto afecta de manera diferente a los números totales de un grupo de 20 niños que a otro de 5 niños.

BIBLIOGRAFIA

- Applebee, A. " Writing and Reasoning ". en Review of Educational Research. Vol. 54, N° 4, p.p. 577-596. Winter, 1984.
- Atkins, C. " Writing: Doing Something Constructive ". en Young Children. Vol. 10, N° 1, p.p. 3-7. November, 1984.
- Bartlett, J.E. & Scribner, S. " Text and Content: An investigation of referencial organization in childrens Written narratives ". en Writing: the nature development and teaching of -- Written Communication. Vol. 2, Laurence Erlbaum Associates Publishers, 1981.
- Bereiter, G. " Development-in Writing ". en Cognitive Processes in Writing. Cap. 4. Laurence Erlbaum Associates, 1980.
- Bijou, S. y Rayek, E. Análisis Conductual Aplicado a la Instrucción. Ed. Trillas, México, 1978.
- Booley, H.A. " Discovery and Change: How children redraft their narrative Writing ". en Educational Review. Vol. 36, N° 3, p.p. 263-275. 1984.
- Bruce, B., Collins, A., Rubin, A. & Gentner, D. " Three Perspectives on Writing ". en Educational Psychologist. Vol. 17. N° 3, p.p. 131-145. 1982.
- Collins, A. & Gentner, D. " A framework for a Cognitive theory of Writing ". en Cognitive Processes in Writing. Laurence Erl-

baun Associates, 1980.

- De Salvador Mata, M.F. " Desarrollo de Estructuras sintácticas en le ciclo medio de E.G.B. ". en Revista Española de Pedagogía. N° 167, p.p. 91-109, Enero-Marzo, 1985.
- De Salvador Mata, M.F. " Aspectos sintácticos del texto escrito por alumnos del ciclo medio de E.G.B. estudio evolutivo y diferencial ". en Revista Española de Pedagogía, N° 171, p.p. 97---115. Enero-Marzo, 1986.
- Ferreiro, E. y Taberosky, A. Los sistemas de escritura en el -- desarrollo del niño. Ed. Siglo XXI, México, 1979.
- Flower, L.S. & Hayes, J.R. " The Dynamics of Composing: making and jugglin constraints ". en Cognitive Psocesses in Writing.-- Laurence Erlbaun Associates, 1980.
- Flower, L.S. & Hayes, J.R. " Plans that guide the composing -- process ". en Writing: the Nature, Development and Teaching of Written Communication. Vol. 2. Laurence Erlbaun Associates, -- 1981.
- Frederiksen, C. & Dominic, F. " Intruduction: Perspectives on -- the activity of writing ". en Writing: Process, Development and Communication. Vol. 2. Laurence Erlbaun Associates, 1981.
- Gairín, S.J. " Preescritura ". en Educar. N° 5, p.p. 61-88 -- España, 1984.
- García, Z.N. y Rojas, P.M. " La expresión escrita es cuarto, --

- sexto y séptimo año de la enseñanza general básica ". en Revis-
ta Educación. N° 1 y 2. 1984.
- Gould, J.D. " Experiments on Composing letters: Some facts, sa
me myths and some observations ". en Cognitive Processes in --
Writing. Cap. 5. Laurence Erlbaun Associates, 1980.
 - Graham, S. " A review of hand-writing sacles and factors that -
contribuite to variability in hand-writing scores ". en Journal
of school Psichology. Vol. 24, p.p. 63-71, 1986.
 - Gundlanch, R.A. " On the nature and development of children's
writing ". en Writing: the nature developement and teaching of
written communication. Vol. 2 Laurence Erlbaun Associates, --
1981.
 - Haslett, B. " Children's strategies for maintaining cohesion -
in their written and oral stories ". en Communication Education
Vol. 32, p.p. 91-105. Enero, 1983.
 - Pinsent, P. " Some current perspectives on the writing of young
children ". en Early Child Development and Care. Vol. 14, p.p.
125-140, 1984.
 - Prater, D.L. & Mayo, N.B. " Cognitive Developmental and Syn-
tactic Maturity ". en Journal of Research and Development in -
Education. Vol. 17, N° 3, p.p. 1-7 , 1984.
 - Ribes, E. " ¿ Se ha abordado el lenguaje desde el análisis de -
la conducta ? ". en El conductismo: Reflexiones críticas. Ed. -

Fontanela, 1982.

- Rosales, C. " Dimensiones de un modelo para la investigación de la expresión escrita infantil ". en Revista de Ciencias de la Educación. N° 127, p.p. 353-361, 1986.
- Scardamalia, M. " How children's cope with the cognitive demands of Writing ". en Writing: the nature, development and teaching of Written Communication. Vol. 2 Laurence Erlbaun Associates, 1981.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. " Assimilative Processes in composition planing ". en Educational Psychologist. Vol. 17 - N° 3. p.p. 165-171. 1982.
- Scribner, S. & Cole, M. " Unpackaging Literacy " en Variation in Writing: Funtional and linguistic, cultural diferences. -- Vol. 1. Laurence Erlbaun Associates, 1981.
- Tsvetkova, L.S. " Transtornos y restablecimiento de la comprensión del lenguaje en la afasia semántica ". en Reeducación del lenguaje, la lectura y la escritura. Ed. Fontanela, 1977.
- Varela, J. Conducta lingüística: Qui scribir, bis legit. Leído en el VIII Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta. Veracruz, México, Marzo, 1986.
- Varela, J. Sintaxis del pensamiento, habla, escritura y mímica: ¿ Son iguales ?. Leído en el VIII Congreso Mexicano de Análisis de la Conducta, Veracruz, México, 1986.

- Vygotsky, L.S. " Pensamiento y Palabra " en Pensamiento y Lenguaje. Ed. Quinto Sol. 1982
- Vygotsky, L.S. " La creación literaria en la edad escolar ". en La imaginación y el arte en la infancia. (Ensayo Psicológico) Ed. Akal, Madrid, 1982