

# EL PROCESO DE REVISIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA ORTOGRAFÍA: UNA EXPERIENCIA EN EDUCACIÓN PRIMARIA



**ROSA MARÍA TOVAR**

Magíster en Lectura y Escritura  
Universidad de Carabobo  
rosamtovar@gmail.com

**NIDIA ORTEGA TORO**

Profesora en Educación Especial  
Ministerio del Poder Popular para la Educación  
patriciaortegatoro@gmail.com

Recibido: 20/01/2016

Aceptado: 01/08/2016

## Resumen

La ortografía es uno de los aspectos que mayores preocupaciones genera en el ámbito escolar porque se le desvincula del proceso de construcción de la escritura, y su enseñanza se sigue abordando desde los enfoques asociacionistas, generando la persistencia de errores ortográficos. Esto pudiera relacionarse con el desconocimiento que los docentes tienen del proceso de aprendizaje del mismo. Por ello, este estudio se realizó con el propósito de conocer la evolución de la comprensión de la ortografía en un grupo de niños de Educación Primaria, tomando como marco de referencia el proceso de revisión. Para la recolección de la información se utilizaron técnicas cualitativas: observación participante, entrevista no estructurada y análisis de documentos escritos. La investigación se realizó en el contexto natural del aula de clase, a través de las estrategias didácticas que las docentes utilizaban en la jornada diaria. Como resultado del estudio surgieron dos categorías: Características de la escritura y Necesidad de la revisión. En la primera se identificó la presencia de: Separación de las palabras, Formas escritas fijas, Sustituciones, Omisiones, Signos de puntuación, Organización del texto. Cada una de ellas ofrece información en relación con las construcciones ortográficas que los niños realizan, las hipótesis que se plantean, las soluciones que encuentran. En relación con la categoría de la Revisión, se encontró que este subproceso es fundamental para alcanzar la construcción ortográfica, ya que a través de ella se resuelven los conflictos cognitivos. Finalmente, se evidencia que la ortografía se logra a través de un proceso constructivo.

**Palabras clave:** escritura, ortografía, educación primaria

## THE PROCESS OF REVIEW AND CONSTRUCTION OF ORTHOGRAPHY: AN EXPERIENCE IN PRIMARY EDUCATION

### Abstract

Orthography is one of the most important issues in the school because it is disjoined from the process of writing construction, and its teaching continues to be approached from the associationist approaches, generating the persistence of orthographic errors. This could be related to the lack of knowledge that teachers have about its learning process. Therefore, this study was aimed at knowing the understanding evolution of orthography in a group of Primary Education children, taking the process of revision as frame of reference. Qualitative techniques were used to gather the information: participant observation, unstructured interview and analysis of written documents. The research was carried out in the classroom natural context, through the didactic strategies teachers used daily. As a result, two categories emerged: Characteristics of writing and Need for review. By the first one, the presence of: separation of words, fixed written forms, substitutions, omissions, punctuation marks, organization of the text were identified. Each one of them offers information in relation to the orthographic constructions children do, the hypotheses they formulate, the solutions they find. In relation to the category of review, it was found that this sub-process is fundamental to reach the orthographic construction, since through it the cognitive conflicts are solved. Finally, it is evident that orthography is achieved through a constructive process.

**Keywords:** writing, orthography, primary education



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 11 N° 20. Enero- Junio 2017/ pp.452-464

ISSN-e 2443-4442 , ISSN-p 1856-9153

El proceso de revisión y la construcción de la ortografía: una experiencia en educación...

Rosa María Tovar y Nidia Ortega Toro

---

El problema central con la ortografía es cómo se hace para que uno pueda ser el revisor de su propio texto. Esto es algo muy difícil de hacer, pedagógicamente hablando.  
*Emilia Ferreiro (Castorina, et. al., 1999)*

### La ortografía en el proceso de escritura

La cita que encabeza este trabajo plantea de manera precisa el objetivo central de la propuesta pedagógica que da pie a esta investigación, lograr que los niños se desarrollen como revisores de su propio texto, para que a partir de allí puedan construir, entre otros conocimientos, las convenciones ortográficas.

La ortografía ha ocupado un lugar privilegiado en el sistema educativo, "escribir bien" ha estado durante años relacionado directamente con la necesidad de reproducir ideas sin errores ortográficos, y esta importancia se ha visto reflejada en la búsqueda de métodos para "corregir" los llamados "horrores ortográficos" por quienes consideran que la escritura y, por ende, la ortografía es una actividad mecánica que se aprende a través de la memorización y la repetición.

Las propuestas a utilizar han sido las mismas durante años: caligrafía, copia y dictado, actividades que reflejan claramente la concepción asociacionista en la que se considera que la repetición sistemática de una palabra o la corrección hecha por el docente es suficiente para que el alumno deje de cometer el error. Sin embargo, cientos de caligrafías y copias a lo largo de la historia escolar de una persona no parece ayudarle a resolver este problema, esto se aprecia en las aulas universitarias, donde las faltas ortográficas se convierten en

la bandera que ondea triunfante un profesor como prueba de la mala formación de sus estudiantes y que él mismo no sabe cómo abordar. En estos casos, el problema que se plantea no es el de ayudar al estudiante a encontrar una solución, el objetivo es demostrar que es un mal estudiante y criticar duramente a la educación primaria por no cumplir con sus objetivos. Esto hace que la enseñanza-aprendizaje de la ortografía continúe divagando sin encontrar un lugar donde instalarse.

Sin embargo, la crítica no es exclusiva para el enfoque asociacionista, ya que el enfoque psicolingüístico también ha recibido acusaciones, se le ha atribuido la responsabilidad de no corregir los errores ortográficos y se escucha con frecuencia que a través de ese enfoque "los niños escriben pero con errores". Este planteamiento se ha fundamentado en la tendencia de algunos docentes a abordar el aprendizaje de la lengua escrita exclusivamente desde la animación y el placer, dejando de lado la construcción de las convenciones que le permitirán al niño la utilización apropiada de ese sistema de representación.

La ortografía ha ocupado un lugar fundamental dentro de la lista de problemas que aquejan al sistema educativo y seguirá siendo así mientras no se le conciba como un aprendizaje inherente al proceso de escritura y no como un anexo del mismo. Su abordaje será diferente en la medida en que el docente comprenda que el niño construye las convenciones ortográficas de la misma forma que construye cualquier otro objeto de conocimiento.

---

Muchas veces se asume que es necesario enseñar la ortografía comenzando con el aprendizaje de las reglas, desconociendo la capacidad que posee el niño para elaborar sus propias hipótesis y para establecer generalizaciones completamente lógicas aunque estas no se correspondan con las convenciones. Se desconoce que desde el mismo momento en que el niño asume la escritura como un sistema de representación, a través del cual puede construir significados, comienza a plantearse el problema de la ortografía: realiza preguntas que lo llevan a construir sus hipótesis y en las que busca la asesoría del adulto para aclarar si debe usar B o V, S o C, J o G, dónde debe o no separar una palabra, si una palabra lleva acento, si se escribe con mayúscula o con minúscula, entre muchas otras inquietudes.

Ante la pregunta de cómo enseñar al niño la ortografía, se ha planteado la necesidad de promover la lectura. No obstante, la lectura ha de estar acompañada de la escritura ya que a través de este proceso el niño puede enfrentarse a los problemas que la relación con el papel le plantea, y es allí cuando podrá hacer uso de lo aprendido a través de la lectura. La escritura es el espacio donde el niño puede enfrentarse con los conflictos cognitivos que le ayudarán a avanzar hacia niveles de mayor conocimiento y llegar a convertirse en un escritor competente.

Para lograr este objetivo es fundamental desarrollar los subprocesos propios de la escritura: preescritura, escritura y reescritura (Smith, 1982). La

*preescritura*, también llamada planificación, se refiere al periodo de preparación del texto que se escribirá, es el momento para elaborar esquemas, plantear los objetivos de lo que se escribirá y producir el borrador. La duración de este subproceso depende de la complejidad del texto que se escribirá; no es lo mismo la preescritura de un cuento, de una novela, de un informe; que la preescritura de un mensaje de texto, o de una nota que se dejará pegada en la nevera.

La *escritura*, también llamada composición, es el momento en el que las ideas son plasmadas en el papel, es cuando las ideas fluyen del escritor y son desarrolladas sobre la página en blanco. La *reescritura*, también llamada revisión, se refiere al subproceso donde el escritor se enfrenta a su texto como un lector y se encarga de la revisión y la edición del mismo. Para ello, es necesario que se establezca una distancia entre el autor y el texto para ser capaz de identificar las debilidades que la producción escrita tenga.

Estos tres subprocesos suceden de forma recursiva, no de manera lineal, puesto que el escritor puede ir de la preescritura a la escritura y volver a la escritura y de allí a la reescritura, y de esta a la escritura o a la preescritura nuevamente. El paso de un subproceso a otro no ocurre de forma lineal, su recursividad es la característica fundamental que hace del proceso de escritura un fenómeno dinámico.

Desarrollar todo el proceso de escritura tiene un gran valor para el escritor, en cuanto le permite

---

centrarse y descentrarse de su papel como escritor, asumir diversas posturas frente al texto y abordarlo como escritor y como lector. Vivir todo el proceso es muy valioso para el desarrollo del pensamiento del individuo. De manera que es necesario que desde los primeros acercamientos a la escritura convencional, el niño pueda descubrir estos subprocesos y ejercitarlos para potenciar su desarrollo intelectual.

### **La revisión en la escuela**

En la escuela, no se potencia el desarrollo de todos los subprocesos, generalmente, se hace énfasis en la *escritura* propiamente dicha y se ha dejado de lado la *preescritura* y la *reescritura*, tendencia que ha obstaculizado el desarrollo de los niños como escritores competentes.

La didáctica se ha centrado en las competencias necesarias para plasmar las ideas en el papel, en muchos casos para copiar ideas, y no considera el desarrollo de la planificación ni el de la revisión y edición. La *preescritura* y la *reescritura* son muy débiles dentro del sistema escolar. Considerando que el propósito de este artículo es mostrar de qué forma la revisión contribuye, entre otras cosas, con el aprendizaje de la ortografía, es por ello que se hará énfasis en este subproceso.

La *reescritura* es uno de los subprocesos que ofrece al escritor mayores posibilidades de desarrollar su pensamiento y de alcanzar nuevos aprendizajes. La *revisión*, como actividad que solo puede ser hecha por el escritor, le permite enfrentarse a su texto como un lector, lo que desde el punto de vis-

ta emocional le permitirá despojarse de su egocentrismo para mirar su texto desde la posición del otro. Esta posibilidad le lleva a darse cuenta de aspectos que antes no había sido capaz de mirar.

Es importante señalar que en el caso de los escritores expertos, la *revisión* de un texto solo puede ser hecha por el autor; no obstante, para quienes están ingresando al mundo de la lengua escrita, el aprendizaje de la *revisión* puede lograrse a través del trabajo en pareja y en colectivo. Se ha encontrado en trabajos anteriores (Tovar, et al., 2005) que la lectura del texto del otro es la puerta de entrada hacia la *revisión* de su propio texto, el trabajo cooperativo es fundamental para enfrentarse a la *revisión*. De manera que ofrecer oportunidades a los niños de revisar sus textos, de detenerse a observar su producción desde la posición del lector es fundamental para el aprendizaje de la ortografía.

### **Propósito**

Este estudio se realizó con la intención de conocer la evolución de la comprensión del sistema ortográfico lograda por un grupo de niños de Primer Grado, tomando como marco de referencia el proceso de *revisión*.

### **Metodología**

#### **Participantes**

El grupo de participantes estuvo constituido por 25 niños con edades comprendidas entre 6 y 7 años quienes para el inicio de la investigación se encontraban en el nivel alfabético dentro del proceso de construcción de la lengua escrita y se

---

mostraban interesados en comprender el funcionamiento de las convenciones ortográficas.

### **Procedimientos de recolección de la información**

Para la recolección de la información se utilizaron técnicas propias del enfoque cualitativo: observación participante, entrevista no estructurada y análisis de documentos escritos. Todas las técnicas fueron utilizadas en el contexto natural del aula de clase, a través de las estrategias didácticas que las docentes utilizaban en la jornada diaria. Esto permitió que los niños se sintieran en confianza para comunicar sus inquietudes, expresar sus opiniones y producir sus textos. A continuación se expone brevemente cada una de las técnicas empleadas.

**Observación participante:** La observación fue llevada a cabo durante el proceso de producción de textos escritos, se observó los procesos de preescritura, escritura y reescritura, pero considerando el interés del estudio se hizo énfasis en la reescritura. Se registraron las producciones hechas y sus correcciones, los comentarios de los niños, las preguntas hechas y las respuestas dadas a las preguntas que se les hiciera. La información obtenida fue registrada y organizada mediante el registro diario, como instrumento de apoyo de la observación.

**Entrevista no estructurada a los niños:** las entrevistas se plantearon como conversaciones abiertas durante las actividades de escritura y revisión, y en las mismas se abordaron los problemas que los niños iban encontrando durante el proceso de

escritura. Igualmente se realizaron entrevistas individuales en las que se plantearon preguntas relacionadas con el proceso de revisión y de la escritura en general.

**Análisis de documentos escritos:** se consideró el análisis de tres textos escritos por los niños: una autobiografía titulada *¿Quién soy yo?*, una historia basada en una caricatura muda y una carta para el *Día de la Madre*. Se tomó en cuenta la producción original, los cambios hechos durante el proceso de revisión y la producción final. Se consideró la ortografía de las palabras y su segmentación, así como la sintaxis y la organización del texto.

Tomando como base el análisis de las situaciones presentadas, las docentes iban ofreciendo propuestas de trabajo que dieran respuesta a las necesidades de los niños.

### **Ambiente pedagógico**

Para facilitar la construcción del conocimiento en torno a la lengua escrita, es fundamental considerar el ambiente pedagógico en el que se desarrolla la propuesta de trabajo en el aula. Es indispensable crear ambientes proclives para la construcción de las convenciones ortográficas, ambientes en los que el niño tenga la posibilidad de poner a prueba sus hipótesis y encontrar respuestas a sus inquietudes. De aquí la necesidad de informar acerca de una serie de principios que sirvieron de marco de referencia para este objetivo:

1. - Conocer al grupo de niños para identificar su nivel de construcción de la lengua escrita y determinar sus necesidades e intereses en este sentido.



---

Esto es fundamental ya que el estudio se realizó con niños que ya habían construido el sistema alfabético convencional y que ya mostraban interés en la comprensión de la ortografía.

2.- Respetar el proceso y ritmo de trabajo de cada niño. Este principio es clave porque parte de la premisa de que todos los niños son únicos, diferentes entre sí y cada uno posee un ritmo diferente de aprendizaje, cada uno se plantea sus propias hipótesis y resuelve de manera diferente sus conflictos cognitivos.

3.- Promover situaciones de aprendizaje en las cuales la escritura y la lectura sean auténticas y significativas, ya que solo desde la vivencia auténtica de leer y escribir es como el niño podrá valorar la lengua escrita desde cada una de las funciones que esta tiene en la sociedad.

4.- Abordar la escritura desde todos sus subprocesos: preescritura, escritura y reescritura (Smith, 1982). Aunque parezca reiterativo, es importante destacar la necesidad ofrecer en los primeros años de escolaridad la oportunidad de asumir el proceso completo de la escritura.

Tomando en cuenta estos principios se planteó una propuesta pedagógica centrada en el niño, donde las actividades centrales fueron las siguientes:

Lectura y escritura individual, en parejas y grupal de diversidad de textos: cuentos, tarjetas, cartas, afiches, noticias, poesías, chistes, adivinanzas, informes, trabalenguas, refranes, retahílas, coplas, recetas de cocina, informes de investigación, bio-

grafías,

Discusiones grupales acerca de las hipótesis surgidas en relación con la ortografía.

Juegos de palabras: crucigramas, sopa de letras, tarjetas para la formación de palabras, dameros, criptograma, stop, juegos de categorías, ahorcado, entre otros.

Puesta en común de las lecturas hechas.

Lectura en voz alta por parte de las docentes.

Revisión individual, en parejas y grupal de los textos producidos por los niños.

### **Resultados**

Para fines de esta investigación solamente se consideró el análisis de tres textos producidos en tres momentos diferentes del año escolar, los mismos fueron elegidos tomando en cuenta que todos los niños participaron de esta actividad y que tenían un propósito claramente definido, eran para una audiencia específica.

1.- Autobiografía titulada ¿Quién soy yo?: En esta muestra se les propuso a los niños que se presentaran a través de un texto en donde indicaran cómo eran, qué les gustaba hacer, comer, cuál era su hobby, entre otras cosas. Esta escritura fue individual, cada niño la realizó en su cuaderno y no hubo revisión de este texto. Esta actividad fue hecha a principios del año escolar (septiembre).

2.- Construcción de una historia a partir de una caricatura muda: Para esta propuesta, los niños debían organizar las imágenes de la caricatura para luego producir la historia escrita. Este texto estuvo sujeto a revisión con la finalidad de exponer-

lo en la cartelera del salón de clases. El mismo fue hecho en el mes de noviembre.

3.- Carta para el Día de la Madre: Este texto fue creado para entregarlo a la madre en el mes de mayo, el mismo fue sujeto a varias revisiones hasta lograr una producción adecuada para la audiencia a la que estaba destinada.

Los datos fueron sistematizados a través de dos grandes categorías que surgieron del análisis de las muestras de escritura espontánea, es decir, que no existían categorías previamente establecidas, sino que se fueron organizando de acuerdo con la información arrojada por las muestras de escritura, las intervenciones de los niños, las revisiones. Estas categorías son las siguientes: Características de la escritura y Necesidad de la revisión.

En los resultados se irá presentando la evolución alcanzada por los niños a lo largo del proceso en cada una de las subcategorías:

### **Características de la escritura**

#### Separación de las palabras

Entrevistadora: ¿qué revisas en tus textos?

Yueng: *si una letra está mal, si es V pequeña o B grande,*

*o si tiene acento o es separado...*

Ferreiro (Castorina et.al, 1999) plantea que a nivel oral no existe separación de las palabras, nadie habla haciendo pausas, pero al escribir sí se establecen estas separaciones, sin embargo, los niños tienen dificultad para identificar la palabra como unidad y para saber a qué corresponden los espacios en blanco. De aquí que los niños realicen se-

paraciones no convencionales de las palabras en esa búsqueda por comprender la información que reciben al ejercer su función como lector. Este planteamiento se observó claramente al analizar las muestras de escritura, de allí las siguientes subcategorías.

#### *Hiposegmentación*

Al analizar la primera muestra se encontró que todos los niños hicieron uso de la unión no convencional de las palabras y durante la producción, la separación de las palabras no era una necesidad planteada por ellos. Aquí se observa la tendencia del niño a representar en la escritura la lengua oral, el hecho de que al hablar no se establezcan separaciones en el discurso lleva al niño a no realizar estas separaciones tampoco en la producción escrita. Dentro de esta categoría se pudo observar tres tendencias:

\*Escribir textos en los cuales no se observa ningún tipo de segmentación.

\*Unir elementos de la oración por considerarlos una sola palabra: pronombre y sustantivo (mimamá), artículo y sustantivo (latajada).

\*Unir enunciados que expresen una idea completa, como: primergrado, tgo6años (tengo 6 años), miploescolnrg (mi pelo es color negro).

En el análisis de la segunda muestra se comienza a observar la disminución de la hiposegmentación, se evidencia en el hecho de que solo dos niños escriben textos completamente hiposegmentados y el resto aún se mantiene haciendo intentos por unir de forma no convencional fragmentos en los

---

cuales se representa una idea completa y a no separar el artículo del sustantivo, por ejemplo: *vi-nounpajarito, ilodesperto, latarea, lamaestra*. Esto denota la relación que el niño establece entre la lengua oral y la lengua escrita y esa dificultad para separar aquellas palabras que desde el punto de vista semántico deberían ser una sola. Sin embargo, el uso menos frecuente de esta forma de separación es un indicador de la comprensión que los niños han ido logrando sobre esta convención propia de la lengua escrita, esto se aprecia en la tercera muestra en donde la hiposegmentación ha disminuido en gran medida, pero se siguen encontrando casos de esta separación no convencional.

#### *Hipersegmentación*

En el análisis de la primera muestra se encontró una baja frecuencia en la presencia de este tipo de separaciones no convencionales, rasgo que se corresponde con la alta presencia de hiposegmentación descrita anteriormente. La presencia incipiente de la hipersegmentación confirma la aseveración inicial de que los niños mantienen en la escritura características de la lengua oral como la no separación de palabras, no obstante, tres de los niños realizaron hipersegmentaciones en las que se pudo observar la tendencia a separar de la palabra una letra que puede ser encontrada de esta forma en los textos, por ejemplo:

**a bono** (abono)

**agu a** (agua)

**a cerca** (acerca)

**poner le** (ponerle)

**e charle** (echarle)

**apren der** (aprender)

**so be** (sobre)

**a prender** (aprender).

Estos ejemplos son señales de los intentos que el niño va haciendo por acercarse a las convenciones, observándose su capacidad para analizar la información que encuentra en su medio y crear a partir de allí estas generalizaciones.

En el análisis de la segunda muestra se apreció el avance en la separación convencional de las palabras, no obstante, siguen utilizando la hipersegmentación de la preposición **DE** demostrando así el conocimiento que poseen de que en muchas ocasiones aparece en forma separada, ejemplo: **de sartre** (desastre). En la tercera muestra se observa que la separación de las palabras se hace de forma convencional demostrando la comprensión lograda de este aspecto del sistema alfabético.

Formas escritas fijas

Se observa poco uso de esta hipótesis, lo que confirma que el niño en el período alfabético ha construido un conocimiento que le permite formar sílabas completas. No obstante, aun cuando la frecuencia en forma individual es baja, se observa una gran variedad en el uso de las mismas, los casos observados son: C para SE, V para VE, D para DE, S para SE, P para PE, T para TE y G para GE. Estas formas escritas fijas han sido estudiadas anteriormente por otros autores (Ferreiro y Teberosky, 1979 y Tellería, 1996), pero en este estudio se encontró el uso de otras formas que dan cuenta de



la información que los niños reciben de parte de los adultos y la forma cómo los niños la utilizan, por ejemplo: M para MA, L para LE y N para NE, ya que es conocido que algunas personas ofrecen al niño información como la siguiente: la M de mamá, la N de nené. Algunos ejemplos de estos usos son los siguientes: abols (árboles), echle (échele), plo (pelo), ngro (negro), smilla (semilla). Se pudo apreciar que en la segunda y la tercera muestra las formas escritas fijas desaparecieron totalmente, lo que evidencia el avance propio del nivel alfabético y la comprensión de la noción de sílaba como la unión de una o más letras.

#### Sustituciones

Se observó el predominio de la sustitución de una letra por otra dentro de la palabra. Esta sustitución responde a las semejanzas fonéticas presentes en la lengua oral que llevan al niño a utilizar indistintamente una u otra letra, por ejemplo: meyamo (me llamo), aserun (hacer un), kiero (quiero), gugar (jugar), mui (muy), soi (soy), benesuela (Venezuela).

En la segunda muestra se observó la disminución de la sustitución de letras notándose el uso más estable de las convenciones de la ortografía de la palabra, no obstante, sigue la presencia de sustituciones de las letras que poseen semejanzas fonéticas, los más frecuentes fueron los cambios de B por V, I por Y, S por C, Z por S, esto de alguna manera demuestra la preocupación que sentían por cumplir con las convenciones ortográficas al preguntar con cuál letra se escribe una palabra ejem-

plo: computadora (computadora), linpiar (limpiar), lellendo (leyendo). Esta preocupación se refleja en el comentario hecho por una de las niñas en la entrevista:

Entrevistador: Cuando revisas tu texto ¿de qué cosas te das cuenta?

Oriana: De que zorro no es con Z sino con S, que conejo no es con S sino con C.

Así mismo, la dificultad para distinguir el uso de una u otra letra debido a su base fonética se observa en la expresión de otra niña:

Entrevistadora: ¿En qué te fijas cuando revisas tu texto?

Estefhanie: Lo que más reviso es la letra B y la S a ver si lleva la e o la Z porque la B es difícil de descubrir y la S también.

En la tercera muestra se mantiene la dificultad para diferenciar el uso de la B y la V, así como la S, la C y la Z.

#### Omisión

En la omisión de letras se pueden observar varias hipótesis:

a- Se omiten letras debido a la dificultad de hacer construcciones de sílabas marcadas (CCV) y trabadas (CVC), por ejemplo: tego (tengo), lipiar (limpiar), elefate (elefante), caro (claro), sobe (sobre).

b- A nivel fonético, el niño no logra identificar la presencia de algunas letras, especialmente cuando se trata de la H en posición inicial, por ejemplo: ermano (hermano), acer (hacer) y ortaliza (hortaliza), cuando se encuentran al final de la pa-

labra por ejemplo, colo (color), y cuando se trata de un hiato tienden a omitir la vocal débil, por ejemplo: amigito (amiguito).

**yosoimgueltgo6año  
togemanosdiegoale  
togepeloneros  
mimmctacarina (\*1)**

(\* 1) yo soy Miguel tengo seis años tengo hermanos Diego Ale.  
tengo el pelo negro  
mi mamá se llama Karina

**soiyomeyamossebastián tengu-  
nemanos trabjoenelcei masien-  
benesuela mipeloesdecolorne-  
go megustaelelado (\*2)**

(\*2) soy yo me llamo Sebastián  
tengo un hermano  
trabajo en el CEI  
nací en Venezuela  
mi pelo es de color negro me  
gusta el helado

**anagmegustalaescuela megustaele-  
lado megustalapicsa  
tnegounermanoceyamaluijoe (\*3)**

(\*3) Ana G. me gusta la escuela me  
gusta el helado  
me gusta la pizza  
tengo un hermano se llama Luis José

c- Igualmente, se establecen generalizaciones fonéticas de manera que consideran que un fonema siempre va representado de la misma forma, por ejemplo el sonido vibrante de la R en posición central obviando la escritura de una R tal como

cuando la misma está en posición inicial, por ejemplo tiera (tierra).

En la segunda muestra, la omisión disminuye notablemente observándose el uso estable y convencional de las sílabas marcadas y trabadas, pero se sigue observando la omisión de las letras a causa de las generalizaciones fonéticas comunes, es el caso de la R cuando se encuentra en posición central, por ejemplo: caretera (carretera), barer (barrer), igualmente se mantiene la omisión de la letra H en posición inicial debido a su ausencia de sonido.

En la tercera muestra la omisión disminuye casi totalmente, lográndose la incorporación de la H en posición inicial y de la M antes de B y P.

Signos de puntuación

En la primera y la segunda muestras se observa el poco uso de signos de puntuación, y cuando los usan lo hacen en forma no convencional. Los signos de interrogación y admiración están ausentes y el guión es utilizado para separar palabras en medio de las oraciones. No obstante, en la tercera muestra se observa el uso convencional de signos de puntuación como la coma y el punto final, así como de los signos de interrogación al momento de realizar alguna pregunta.

Organización del texto

En la primera muestra se encuentra la tendencia de los niños a considerar toda una idea como una palabra, de manera que une todas las palabras en una oración y cada idea es separada de la otra uti-

lizando otra línea,. El gráfico anterior ilustra estas observaciones.

En la segunda muestra se observa la evolución en la organización del texto, utilizando conectores para entrelazar las ideas construyendo un texto fluido y más completo desde el punto de vista sintáctico, lo que permite una mayor comprensión del texto. En la primera muestra se observa la enumeración de eventos mientras que en la segunda y la tercera muestra se aprecia una mayor coordinación de los elementos de la oración logrando un texto con mayor coherencia, aun cuando no se observa el uso de signos de puntuación que permitan organizarlo en párrafos. Ejemplo de ello el siguiente fragmento de un texto.

\*\*\* Había una vez un ceñor llamado Fernando Fernando salio a comprar el pedriodico cuando lleo ala casa lello el pedriodico pero la muger no lo dejava leer el pedriodico y se fue al faro suvio las escaleras y lleo al final de el faro y se puso a leer...

\*\*\* (Había una vez un señor llamado Fernando. Fernando salió a comprar el periódico cuando llegó a la casa leyó el periódico pero la mujer no lo dejaba leer el periódico y se fue al faro subió las escaleras y llegó al final del faro y se puso a leer...).

#### Necesidad de la revisión

La revisión permitió que los niños pudieran enfrentarse a conflictos relacionados con la ortografía que los llevó a plantearse hipótesis y a reflexionar acerca de la conveniencia de realizar cambios en sus producciones considerando especialmente la audiencia. En las entrevistas, la mayoría de los niños manifestó la importancia que la revisión tenía para ofrecer al otro un texto claro y pre-

ciso. A continuación algunos comentarios que lo demuestran:

Entrevistadora: ¿Tú lo escribes de una vez (el texto) o prefieres hacer un borrador?

José: *Un borrador*

E: ¿Por qué?

J: *En él puedes hacer sólo manchas, borrar, pero cuando lo pases en limpio no tienes que hacer eso*

E: ¿Y para qué lo pasas en limpio?

J: *Este tiene que estar mejor escrito que el otro E: ¿Para qué?*

J: *Para que todos entiendan, no como el borrador porque el borrador casi nada se entiende porque se borra mucho*

Entrevistadora: ¿Para qué lo revisase el texto?

Leonardo: *Para ver si tengo un error*

E: ¿Por qué quieres ver si tienes algún error?

L: *Para que las otras personas puedan comprender lo que yo hice.*

Los comentarios relacionados con la audiencia son numerosos, esto demuestra el interés de los niños por considerar al lector durante su proceso de escritura. Este interés los llevaba a preocuparse por cumplir con las convenciones ortográficas y para ello ponían en práctica estrategias como las siguientes: preguntar a la docente la letra a utilizar o la separación a realizar, comparar su texto con el de sus compañeros, buscar información en el diccionario, identificar la palabra en algún texto en el aula e intentar diferentes formas de escribir la palabra objeto de preocupación.

Esta toma de conciencia de la presencia de la au-

---

diencia es fundamental para el desarrollo de los niños como escritores ya que les ayuda a colocarse en la posición del lector y revisar así sus textos no como escritores sino como lectores, esto les permitió vencer su egocentrismo y plantearse problemas de ortografía que los acercaron a las convenciones en este aspecto de la escritura.

Por otra parte, tal como se encontró en investigaciones anteriores en esta institución (Castellano, et al, 2002), los niños manifestaron una actitud positiva hacia el proceso de revisión, expresaban que les gustaba revisar sus textos aun reconociendo como esto en algunas ocasiones era difícil. A continuación, fragmentos de entrevistas realizadas a algunos niños:

Entrevistadora: ¿Te parece difícil corregir tus textos?

Leonardo: *Sí, cuando lo leo no entiendo los errores y si escribo otra cosa que yo no iba a escribir le faltan letras...*

E: ¿Te gusta revisar tus textos?

L: *Sí*

E: ¿Por qué?

L: *Para cuando lo lean otras personas no tenga errores.*

Entrevistadora: ¿Te gusta revisar tus textos? Claudia: *Sí*

E: ¿Te parece fácil o difícil?

C: *A veces me parece fácil y a veces difícil*

E: ¿Por qué?

C: *Porque a veces es corto y se hace fácil y a veces es muy largo y tengo que hacer mucho*

E: ¿Te gustaría que otra persona revise tu texto?

C: *No*

E: ¿Por qué?

C: *Porque tengo que hacer mi trabajo sola.*

### **Consideraciones finales**

Cuando se asume la escritura como un proceso de construcción de significados en donde el niño elabora hipótesis que luego se irán comprobando o afirmando, no se puede concebir el aprendizaje de la ortografía como un aspecto aislado de dicho proceso, sino como un elemento inherente al mismo.

Esta concepción del aprendizaje de la ortografía la desmitifica y la coloca en el mismo lugar que cualquier otro conocimiento que el niño es capaz de construir y es a partir de allí cuando el abordaje de este proceso en la escuela se convierte en una oportunidad para crear y no para memorizar o repetir palabras. Se plantea la posibilidad de jugar con la lengua escrita para recrearla y reconstruirla. Esta opción permite al niño aprender las convenciones ortográficas partiendo del uso que el niño hace de las mismas, de los aspectos que considera pueden utilizarse en la escritura, para luego dar paso a la reflexión acerca de este uso, de los conflictos que surgen en el grupo para finalmente lograr la sistematización del conocimiento. Esto es un planteamiento de Rodríguez (2000) quien señala que este aprendizaje debe seguir el siguiente esquema: Uso-Reflexión-Sistematización. Poner en práctica estos principios en el aula permite generar situaciones en las que el aprendizaje de la

---

ortografía lejos de convertirse en un problema escolar se asume como un objeto de conocimiento que se construye progresivamente.

El niño demuestra claramente su capacidad para plantearse estos problemas e indagar acerca de la forma adecuada para plasmar sus ideas y pensamientos en el papel, él busca una forma propia de expresarse a través de la escritura, de organizar el texto en el papel, y para ello hace intentos por comprender las convenciones y apropiarse de ellas.

#### Referencias

- Castorina, J., Goldin, D. y Torres, R. (1999). *Cultura escrita y educación. Conversaciones con Emilia Ferreiro*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E., Pontecorvo, C., Ribeiro, N. y García, I. (2005). *Caperucita roja aprende a escribir*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Smith, F. (1982). *Writing and the writer*. Nueva York: Holt Rinehard and Winston.
- Telleria, M. (1996). *El proceso de aprendizaje de la lengua escrita en una pedagogía interactiva*. Mérida: Litorama.
- Tovar, R., Ortega, N., Camero, Y., Alezones, J., Frantzis, L. y García, E. (2005). El arte de crear escribiendo: la producción textual en niños de la primera etapa de educación básica. *Educere (9)* (pp. 589-598).