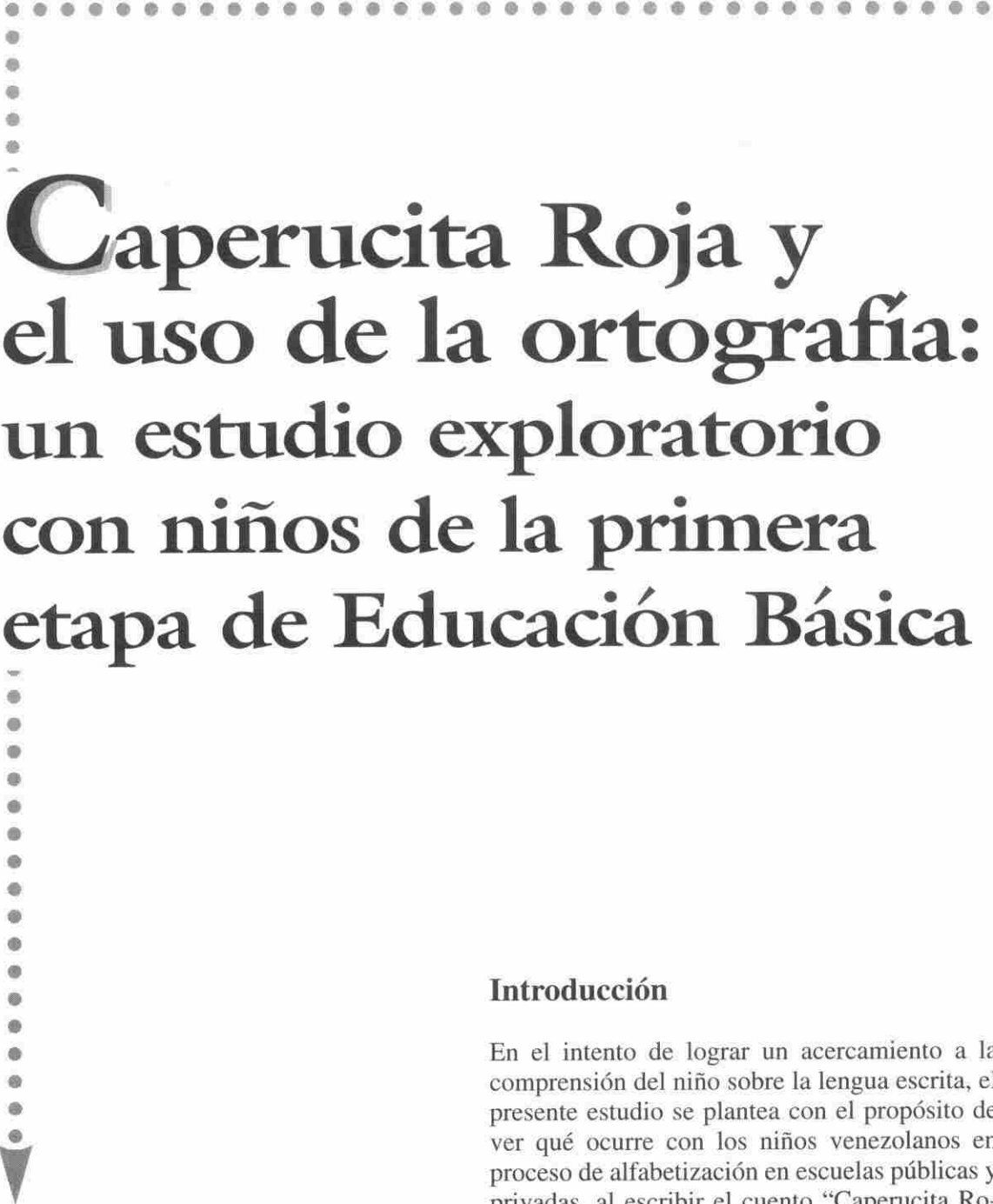


OSCAR ALBERTO MORALES
ROSA MARÍA TOVAR OCHOA



Caperucita Roja y el uso de la ortografía: un estudio exploratorio con niños de la primera etapa de Educación Básica

Introducción

En el intento de lograr un acercamiento a la comprensión del niño sobre la lengua escrita, el presente estudio se plantea con el propósito de ver qué ocurre con los niños venezolanos en proceso de alfabetización en escuelas públicas y privadas, al escribir el cuento "Caperucita Roja", y conocer cómo usan las convenciones ortográficas. Según Goodman, la ortografía "consiste en un sistema de grafemas, habitualmente llamados letras, que tienen una variedad de formas y estilos. [...] también incluye las reglas ortográficas y de puntuación mediante las cuales las letras pueden combinarse para representar los sistemas fonéticos, morfofonémicos, morfémicos, sintácticos y pragmáticos del lenguaje" (1991:19).

Oscar Alberto Morales es licenciado en Educación, profesor de Lectura y Escritura, en la Facultad de Odontología de la Universidad de Los Andes. Rosa María Tovar Ochoa es licenciada en Educación, profesora de Didáctica Especializada de la Lectura y la Escritura en la Universidad de Los Andes. Ambos participan en proyectos de investigación y son miembros del equipo de actualización docente del Postgrado de Lectura de la Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela.

Este estudio se remitió a la escritura del cuento “Caperucita Roja”, tomando como referencia los siguientes aspectos: hipo e hipersegmentación, puntuación y ortografía de las palabras.

Marco teórico

Generalmente, el desarrollo del conocimiento y de las funciones mentales es un proceso espontáneo y progresivo. Los individuos constantemente están creando hipótesis para explicarse la naturaleza de los fenómenos en los que se ven envueltos. Estas hipótesis tienden a variar progresivamente de acuerdo con las interacciones del sujeto con el objeto de conocimiento, las interrelaciones con otros individuos, el nivel de desarrollo intelectual y la transmisión educativa y cultural (Piaget, 1969/1975). Durante este proceso, los individuos transforman y reestructuran su objeto de conocimiento para comprender su naturaleza. La construcción del conocimiento es un proceso en el que se pasa de estructuras más simples a otras más complejas, siendo la primera la base para la construcción de la segunda (Piaget, op.cit.). Así, las comprensiones iniciales que logra el niño de su realidad son esenciales para las futuras explicaciones.

La lengua escrita no escapa a esta realidad. Ferreiro (1986), en sus múltiples investigaciones sobre la alfabetización de niños pequeños, sostiene que durante todo este proceso el niño va creando hipótesis para explicarse la naturaleza de la escritura como objeto de conocimiento y para solucionar los problemas que se le presentan. Progresivamente crea teorías que explican esta realidad, las cuales son objeto de revisión y de reestructuración cuando entran en conflicto con sus hipótesis. Esto genera una constante necesidad de reelaborar dichas hipótesis. De acuerdo con Ferreiro (1986), en este proceso se distinguen tres grandes períodos:

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

En el primer período, el niño se enfrenta al problema de la diferenciación entre el dibujo y la escritura. Al inicio, no establece tal distinción, sino que busca que la escritura reproduzca, de alguna manera, la forma de los referentes. Posteriormente, llega a comprender que la escritura no reproduce las características de los objetos. En este sentido, ya no lee los dibujos, sino sólo la escritura que los acompaña.

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

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

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

Finalmente, en la última etapa en su proceso de alfabetización, crea la hipótesis alfabética, según la cual la sílaba no es la unidad mínima de la palabra oral, sino que está formada a su vez por elementos menores: las letras.

Es en la etapa alfabética en la que mayores “errores” se encuentran en la escritura de los ni-

ños. Sin embargo, estos "errores" no son más que la demostración de la construcción que están haciendo de la ortografía. De allí que Ferreiro (1991) se refiera a estos "errores" como "errores constructivos", porque no impiden acceder a la respuesta "correcta", sino que permiten llegar a ella; son aproximaciones al conocimiento final. Dentro de estos "errores" se encuentra el uso de la ortografía y segmentación no convencionales.

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

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

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

Metodología

Propósito del estudio: Con este estudio exploratorio se intenta describir cómo usan los niños venezolanos las convenciones ortográficas del español al escribir el cuento "Caperucita Roja". Además, se busca explicar cuáles son las fuerzas que motivan al niño a escribir de determinada manera.

Participantes: Participaron 20 niños, entre 6 y 8 años de edad, estudiantes de la primera etapa de Educación Básica de 2 escuelas de Mérida, Venezuela: 10 niñas de una escuela privada urbana, hijas de profesionales universitarios de clase media; 6 niñas y 4 niños de una escuela pública de zona rural, provenientes de hogares desfavorecidos socioeconómicamente. Como criterio de selección se consideró que estuvieran alfabetizados, que conocieran el cuento "Caperucita Roja" y que estuvieran dispuestos a participar del estudio.

Se seleccionaron niños de estas dos escuelas, ya que estudios realizados mostraron que la concepciones de enseñanza y aprendizaje predominantes en ambas escuelas eran opuestas entre sí. En la escuela privada existía un ambiente de enseñanza y aprendizaje que favorecía el desarrollo de los niños como usuarios de la lengua escrita. Los niños tenían la posibilidad de leer y producir diferentes tipos de textos, de interactuar con materiales escritos variados. La lectura y la escritura eran vistas, en su función social, como procesos de construcción de significados (Tovar, 1999). En la escuela pública, por el contrario, la enseñanza de la lengua escrita se basaba en la repetición de letras, sílabas y palabras aisladas. Para aprender a leer y escribir, los niños sólo disponían de un silabario; las estrategias de enseñanza más utilizadas eran la repetición en voz alta y la copia de letras, sílabas y palabras, el dictado y la caligrafía (Morales, 1999). El estudio de la escritura de niños alfabetizados en ambientes radicalmente distintos podría permitir caracterizar la comprensión infantil de la ortografía de manera más objetiva y, en consecuencia, obtener datos más confiables.

Recolección de los datos: Para la recolección de los datos se utilizó la observación, la entrevista y el análisis de la muestra de escritura del cuento "Caperucita Roja". Se le pidió a cada niño que escribiera este cuento. La escritura fue

hecha con bolígrafo para evitar que los niños corrigieran y no quedara constancia de ello y para facilitar la reproducción de los textos. Mientras los niños escribían se tomaron notas de sus correcciones, de sus expresiones verbales y sus preguntas. Se procuró no intervenir en el proceso de escritura de los niños; ante las preguntas que ellos hacían, se respondía de manera que la respuesta no fuera sugestiva.

Adicionalmente, los participantes fueron entrevistados para conocer las explicaciones que ellos daban en relación con la manera cómo habían segmentado, cómo usaron algunos elementos de ortografía y los signos de puntuación. Estas entrevistas fueron grabadas en cintas magnetofónicas. Los datos fueron analizados cualitativa y cuantitativamente, tomando como referencia los siguientes aspectos:

◆ **Las segmentaciones que usan los niños**

Hiposegmentación: Uniones indebidas entre palabras.

Hipersegmentación: Separaciones indebidas de las partes de la palabra.

◆ **La puntuación:** El uso de los signos de puntuación.

◆ **La ortografía:** Uso de letras que representan un mismo fonema (alófonos): v-b /b/; c-s-z /s/; y-i /i/; j-g /j/; omisión de letras; sustitución; inversión; y uso de las letras mayúsculas.

Análisis y discusión de los resultados

Para organizar los datos se tomó en cuenta la definición práctica de “palabra” planteada por Ferreiro: “conjunto de letras separadas por espacios en blanco”. De acuerdo con esta definición, la palabra está determinada por la propia escritura, ya que éstas se separan sólo en la re-

presentación escrita” (Ferreiro *et al.*, 1996:47).

Segmentación: Desde el punto de vista cuantitativo, se encontró que en el 80 % de los textos existe la presencia simultánea de hiposegmentación e hipersegmentación, independientemente del estrato social de donde provenían los niños y del tipo de instrucción que recibían. No obstante, en ciertos textos existe una mayor tendencia hacia alguno de los dos tipos de segmentación: se encontró que en el 55 % de los textos prevaleció la hiposegmentación; en un 25%, la hipersegmentación; y en un 20% se encontró la presencia de hipo e hipersegmentación con una frecuencia similar. Esto se corresponde con lo hallado por Ferreiro *et al.* (1996), quienes encontraron que en los grupos estudiados (México, Uruguay, Italia y Brasil) prevalecía la hiposegmentación.

Hiposegmentación: El 100% de los casos mostró hiposegmentación: hay una alta frecuencia en palabras de una y dos letras (siendo la preposición “a” la que registró un mayor número): a (preposición); la, el (determinantes); de, pa (para), por (preposiciones); i (y) (conjunción); ce (se), le (pronombres clíticos); no (adverbio de negación); su (adjetivo posesivo); al (contracción de la preposición “a” y el artículo “el”). Ejemplos: *Apreguntar* (a preguntar), *adonde*, *ivino* (y vino), *secomio* (se comió), *suaguela* (su abuela), *lacaperusita* (la caperucita), *dela* (de la), *ala* (a la), *larropa* (la ropa), *seencontro* (se encontró), *lerrajo* (le rajó), *paque* (para que), *cefue* (se fue), *derrepente* (de repente), *asu* (a su), *noballa* (no vaya), *alaguelita* (a la abuelita), *noconocia* (no conocía), *ponde* (para donde).

Igualmente, se observó la tendencia a unir las palabras que forman parte de una expresión completa, por ejemplo: *tangrande*, *porelcamino*, *betemejor* (verte mejor), *lacaperucitarroja*, *poraquei*, *poralla*, *comoesta*, *vocatan* (boca tan), *muivien* (muy bien), *padondevas* (para dónde vas).

Cuadro 1

Mariana (7; 10)

turtur para ~~abuelita~~ abuelita porque
tienes las ~~o~~ o los, tan grande para
el mejor abuelita porque tienes
los ojos tan grandes para el mejor

Karen (8; 3)

yo podendevias avisar a mi abu
elita tuteas por el camino

Pedrito (7; 6)

ca Pelusitarroja
ca Pelusitarroja Le Pidio Permiso

Marbella (7; 5)

de repente se encontro con un lobo
que amable mente le preguntó

De acuerdo con Ferreiro *et al.* (1996), este tipo de hiposegmentación (**Cuadro 1**) aparece cuando el niño se enfrenta con el problema de aislar secuencias de pocas letras (una, dos y tres), funcionando como palabras. En estos casos el niño encuentra estas secuencias no interpretables; por lo tanto, busca juntarlas a una palabra que sí sea interpretable. Por ejemplo, al respecto, Abril señaló: —¿ésta es una palabra (señalando la conjunción y)? —no —¿por qué no? —*porque tiene una sola letra... una palabra tiene más letras.*

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

Cuadro 2

Nakary (7; 9)

el llevo unas galletas y se en contao
al lobo y el lobo se fue por un atajo
el lobo llevo mas rapido y se ~~comio~~

Jainer (7; 9)

le aprendio el lobo y el lobo
le en pero preguntarle y le

Abril (7; 1)

y se fue y se ~~se~~ ~~se~~
EN CON TRO ~~se~~ ~~se~~ CON EL LOBO
Y LE DIO OLA CA PERUSITA

Elizabeth (8; 1)

y el lobo en se fo a la
e lita y el lobo se a cu esta

Hipersegmentación: La frecuencia con que se presentaron las hipersegmentaciones fue inferior a la de la hiposegmentación, sólo el 80% de las muestras, registrándose un promedio de 5% en relación con el número total de palabras escritas en todas las muestras. Desde el punto de vista cualitativo, se encontró que una de las hipersegmentaciones más frecuentes fue la separación de la primera sílaba de la palabra, especialmente las sílabas *en-*, *es-* y *de-* (Cuadro 2). Estas separaciones se observaron en palabras como: *en contro*, *en tonces*, *es condio*, *em peso*, *en sero*, *es taba*, *de licioso*.

Los datos presentados hasta este momento podrían representar a simple vista una contradicción en cuanto a la cantidad de letras que debería tener una palabra; sin embargo, no lo es. Se observa que los niños están en un proceso constructivo en el que ponen a prueba sus hipótesis, intentando formas diversas de separación

en su intento por acercarse a la convención ortográfica. Igualmente se percibe el conocimiento que tienen del sistema de escritura: no existe un único criterio para separar, una sílaba puede estar separada en una ocasión y unida en otra; una letra puede o no aparecer sola en un mismo texto. Para los niños la mejor forma de conocer esto es intentando diversas opciones.

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

Puntuación: Este aspecto no fue considerado por todos los niños, sólo siete de ellos utilizaron algún tipo de puntuación. Esto podría tener tres razones: en primer lugar, el desconocimiento e incapacidad en el uso de los signos de puntuación. No los conocen, por lo tanto, no los usan. En segundo lugar, de acuerdo con Piaget (1977), el pensamiento del niño entre siete y nueve años tiene una tendencia egocentrista, es decir, el niño cree siempre estar de acuerdo con todo el mundo: cree que su interlocutor sabe siempre lo que él está pensando y por qué está pensando de tal manera. En este sentido, si sabe la división intratextual, no encuentra la necesidad de darla a conocer, puesto que los demás también deben saberlo. Finalmente se encuentra que la puntuación parece aparecer tardíamente en el pensamiento del niño (Matteoda y Vázquez, 1992).

Los signos de puntuación utilizados eran: el punto final para indicar la culminación del cuento y el punto y seguido para marcar la separación de una idea. Esto se puede observar en los comentarios de Pilar (6;9) cuando se le preguntó:

-¿Qué quiere decir este punto? (un punto al final del cuento).

-Que ya se terminó el cuento, porque si le pongo fin y no le pongo punto, nunca se termina el cuento.

-Y este punto ¿por qué lo colocaste? (estaba un punto al final de una canción que cantaba Capercucita).

-Porque ya terminé la canción que estaba cantando.

Cuadro 3

Pilar (6; 9)

Chao digo. Su mamá. lala li
lolo lulu. lala lili lolo lulu. Ai
Frutas. Caperu Sita Roja en

Rebeca (8; 3)

¿PORQUE TRES VES LA VOCA TAN
GRANDE? PARA COMERTE MEJO

Karen (7; 5)

la so de aguelo poque nelle baya un
besta de fruta - ella fue por
todo frutas por el lomino i el asier

Ortografía de las palabras: Se encontró que la mayoría de los niños usa indistintamente los alófonos (formas) de un mismo fonema. Ejemplo: i ñ y /i/; c ñ s ñ z /s/; b ñ v /b/; y ñ ll /y/; j ñ g /j/; c ñ qu /k/. Ejemplos: *y/i* conjunción; *ca-perusita*; *felis*; *aparesio*; *bibo*; *ce* (que); *lovo*; *ves*; *balla* (vaya); *digo* (dijo); *yejo* (llegó); *per-sejida* (perseguida).

Cuadro 4

Navier (7; 2)

Se le con tro con el lovo y di'o el lovo vol o come te
y el lovo o garro el camino man corto y se meo y se o

Elizabeth (8; 1)

y la pe tu si to ho so si de ce E
yu
ta a mi go de el lovo

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

En algunos casos se notó la sustitución de una letra por otra, especialmente d/b. Cuando

leyeron lo que habían escrito, leían la letra de forma convencional y luego al darse cuenta de que no había coherencia, le daban el sentido inicial, sin preocuparse por corregir la letra en la escritura. Ejemplo de ello: *len-dato*, al leer dijo *lendato* y corrigió rápidamente diciendo *levan-to*, *esta-da*, lo leyó así y luego corrigió oralmente: *estaba*, *di-no*, leyó *vino*. Esta sustitución responde al parecido existente entre la *d* y la *b*, letras cuya diferencia radica en la ubicación del círculo respecto del palito.

Cuadro 5

María Lorena (7)

el lovo lle go a la casa
de la a gueta el lovo to co
ora que en es la per a si to ro ga
a dre me No puedo por que

Así mismo se encontró que en algunos casos hacían inversiones en la posición de las letras en la palabra, pero igual que en el caso de la sustitución, los niños corregían al leer pero no en el papel. Por ejemplo: *a-tarpo*, leyó atarpo y luego corrigió: atrapó, *nudia*, lo corrigió oralmente y leyó nuevamente para decir: un día. Esto pudiera deberse al poco interés que los niños tienen por la forma de la escritura, lo importante es el contenido, o al hecho de que tienen hipótesis claramente definidas y la forma como lo han escrito es correcta, por ello son capaces de construir el significado de lo leído sin que las inversiones o sustituciones afecten su comprensión (**Cuadro 6**).

Omisiones: Dos casos mostraron omisión de la letra "h". En el sistema fonético español, la letra "h" no tiene representación fonética (dicho comúnmente, es muda). Al oralizar la escritura, los niños encuentran que no es nombrable, por lo tanto, no se escribe. Ejemplos: *ija* (hija); *abia* (había).

Cuando una palabra termina con la misma letra que comienza la que la sucede (generalmente la letra "a"), los niños tienden a suprimir una de las letras que se repiten y las hiposegmentan, en algunos casos. Ejemplos: *Laguela* (la abuela); *e lovo* (el lobo); *para cariciarte* (para acariciarte). (**Cuadros 7 y 8**).

Cuando los niños oralizan la escritura, parecen encontrar los enunciados cacofónicos; por lo tanto, para eliminar esta posible anomalía, suprimen una de las que se repiten. También existe la posibilidad de considerar no interpretables secuencias del mismo elemento, por lo tanto suprimen uno de los elementos.


Cuadro 6

Azania (6; 0)

x neton ces manjaron Acaper
rosita x EL LOBO A tarpo
a tarpo al d ca Peruzita

Cuadro 7

Pedrito(7; 6)

a Suaguela cara rri 

Cuadro 8

Sara(7; 8)

e mamá le dió no sé no había Paro me
de mucho más ~~de~~ y caberenti dte

Cuadro 9

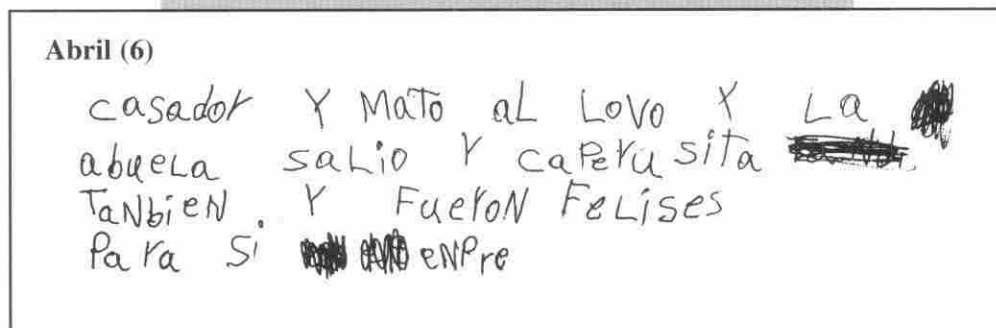
Pilar (6; 9)

yes Condio a la Aguela Cuando
llego Capera Sita ledijo Ola

Uso de las mayúsculas: Las mayúsculas se observaron en varias muestras, pero sólo en pocos casos fueron usadas convencionalmente. Las mayúsculas aparecían como un tipo de letra, en algunas escrituras estaba en cualquier posición de la palabra. Sin embargo, Pilar utilizaba la mayúscula al inicio de las palabras, generalmente en sustantivos y verbos. Cuando se la entrevistó señaló que usaba la mayúscula para comenzar, pero no sabía explicar por qué. Parece que ha elaborado una comprensión propia a partir de la información recibida, ella ha generalizado una regla, las mayúsculas para comenzar las palabras (**Cuadro 9**).

Aquí se puede observar que Abril utilizó mayúsculas en cualquier lugar de la palabra. Cuando se le preguntó dónde iban las mayúsculas expresó que en el nombre. Se observa que ha recibido información pero no ha elaborado una construcción clara respecto de este aspecto, por lo tanto no lo usa convencionalmente.

Cuadro 10



Consideraciones finales

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

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

do), ellos recurren a la hipersegmentación para formar las palabras que ya conocen.

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

Se encontró, además, que independientemente de la zona geográfica y del estrato social de donde provengan los niños y del tipo de instrucción que reciban, ellos se plantean hipótesis similares respecto de la segmentación, la puntuación y la ortografía. Esto podría demostrar que las características de las escrituras de los niños en cuanto a estos aspectos no son fortuitas, sino que responden a un estado del pensamiento infantil.

Por otra parte, se demostró que para comprender el sistema de escritura, el niño aprove-

cha todos los insumos que le ofrece su ambiente, la información que recibe de los adultos, la relación con sus pares, el encuentro con el material escrito. Sin embargo, esta información no es incorporada pasivamente a sus estructuras, sino que él opera sobre ella reconstruyendo el conocimiento.

Otro aspecto interesante es el hecho de que Ferreiro *et al.* (1996) eligieron el texto "Caperucita Roja" por considerarlo conocido en todos los países donde realizaron la investigación (Brasil, Italia, México y Uruguay); sin embargo, en este

estudio se encontró que existe un gran número de niños que desconoce esta historia. Surge entonces la curiosidad de saber que está sucediendo con los clásicos de la literatura infantil y con la literatura de tradición oral. Todas estas experiencias nos ayudan a reflexionar y nos han llevado a plantearnos interrogantes que abren caminos a estudios de corte similar, entre las cuales se encuentran: ¿Cuáles son los textos que están leyendo los niños venezolanos? ¿Estamos creando ambientes que favorezcan la construcción del conocimiento por parte del aprendiz?

Referencias bibliográficas

- Ferreiro, Emilia (1986) **La alfabetización en proceso. El proceso de alfabetización.** México, Bibliotecas Universitarias.
- Ferreiro, Emilia (1991) "La construcción de la escritura en el niño." **Lectura y Vida**, Año 12, N° 3, 5-14.
- Ferreiro, Emilia; Clotilde Pontecorvo, Nidia Ribeiro e I. García (1996) **Caperucita Roja aprende a escribir. Estudio psicolingüístico comparativo en tres lenguas.** Barcelona, Gedisa.
- Goodman, Kenneth (1991) "El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo." En E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (comps.), **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** México, Siglo XXI, (pp.10-13).
- Lerner, Delia (1987) **La noción de palabra: un problema para el lingüista y el niño.** Caracas, Instituto Universitario Pedagógico de Caracas. Trabajo mimeografiado.
- Matteoda, María Celia y Alicia Vázquez (1992) "Contribuciones a una teoría de la reflexión ortográfica." **Lectura y Vida**, Año 13, N° 4, 11-18.
- Morales, Oscar (1999) "Concepciones teóricas sobre lectura y escritura y su aprendizaje: estudio con dos docentes de primera etapa de Educación Básica." Ponencia presentada en el **IV Congreso Colombiano de Lectura y el V Latinoamericano de Lectura y Escritura.** Bogotá, Colombia.
- Piaget, Jean (1967) **Seis estudios de psicología.** Barcelona, Seix Barral (orig. 1964).
- Piaget, Jean (1975) **Psicología y pedagogía.** Barcelona, Ariel (orig. 1969).
- Piaget, Jean (1977) **El juicio y razonamiento en el niño. Estudio sobre la lógica del niño II.** Buenos Aires, Guadalupe.
- Real Academia Española (1985) **Esbozo de una nueva gramática de la lengua española.** España, Espasa.
- Tovar, Rosa (1999) "Ambiente escolar y lectura: estudio con un docente actualizado." Ponencia presentada en el **IV Congreso Colombiano de Lectura y el V Latinoamericano de Lectura y Escritura.** Bogotá, Colombia.

Este artículo fue presentado a LECTURA Y VIDA en octubre de 1999, en mayo de 2000 se solicitaron modificaciones a los autores y en agosto del mismo año fue aprobado definitivamente.