



UNIVERSIDAD DE ORIENTE
NÚCLEO DE SUCRE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCION ENSEÑANZA DEL CASTELLANO

**ELEMENTOS DISCURSIVOS EMPLEADOS, EN PRODUCCIONES
NARRATIVAS ORALES Y ESCRITAS, POR NIÑOS CURSANTES DE 3^{er}
GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA BOLIVARIANA. CASO: ESCUELA
BOLIVARIANA «CRISTÓBAL DE QUESADA». AÑO 2005-2006**

Lcda. Marialcira Claudet Colón Malavé

Tutora: MSc. Milena Neneka Pelayo Díaz

Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al título de Magíster
Scientiarum en Educación Mención Enseñanza del Castellano

CUMANÁ, JUNIO DE 2008

En mi carácter de tutora del Trabajo de Grado ELEMENTOS DISCURSIVOS EMPLEADOS, EN PRODUCCIONES NARRATIVAS ORALES Y ESCRITAS, POR NIÑOS CURSANTES DE 3^{er} GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA BOLIVARIANA. CASO: ESCUELA BOLIVARIANA «CRISTÓBAL DE QUESADA». AÑO ESCOLAR 2005-2006, presentado por la ciudadana Marialcira Claudet Colón Malavé, para optar al Título de Magíster en Educación Mención Enseñanza del Castellano, considero que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del Jurado Examinador que se designe.

En la ciudad de Cumaná, a los veintitrés días del mes de junio de 2008.



MSc. Milena Nenea Pelayo
C.I.: 6562496

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTOS	ii
LISTA DE CUADROS	iv
LISTA DE GRÁFICOS	v
RESUMEN	vi
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	5
CONSIDERACIONES SOBRE LO ORAL Y LO ESCRITO	5
1.1. LO ORAL Y LO ESCRITO	5
1.2. OBJETIVOS	17
1.2.1. General	17
1.2.2. Específicos	17
1.3. JUSTIFICACIÓN	18
CAPÍTULO II	22
MARCO TEÓRICO REFERENCIAL	22
2.1. ANTECEDENTES	22
2.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	29
CAPÍTULO III	52
MARCO METODOLÓGICO	52
3.1. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS	52
3.2. MUESTRA INTENCIONAL	55
3.3. ESTRATEGIAS EMPLEADAS PARA RECOLECTAR LAS MUESTRAS	59
3.3.1. Fase I. «Cuéntame tu cuento»	59
3.3.2. Fase II. «Escribo mi cuento»	60
3.3.3. Fase III. «Corrijo lo escrito»	61
3.4. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	62

3.4.1. Entrevista semiestructurada _____	62
3.4.2. Observación no participante _____	64
3.3.3. Observación participante _____	66
3.5. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN _____	67
3.5.1. Diarios de campo _____	67
3.5.2. Grabaciones de video _____	68
3.6. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN _____	69
3.6.1. Análisis de contenido _____	69
CAPÍTULO IV _____	70
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS _____	70
4.1. CATEGORIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS _____	70
4.1.1. Análisis de Textos Orales _____	72
4.1.1.1. Estrategias sintácticas o de construcción _____	73
4.1.1.2. Estrategias Contextuales _____	82
4.1.1.3. Estrategias Fónicas _____	85
4.1.1.4. Constantes y estrategias léxico-semánticas _____	93
4.1.1.5. Paralenguaje _____	94
4.1.2. Análisis de Textos Escritos _____	95
4.1.2.1. Los límites entre las palabras _____	96
4.1.2.2. Los Límites del Discurso (puntuación y organización textual) ____	103
4.2. Relación del desempeño docente con la adquisición de la competencia comunicativa de los estudiantes _____	109
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES _____	122
CONCLUSIONES _____	122
RECOMENDACIONES _____	126
REFERENCIAS _____	128
ANEXOS _____	135
PRODUCCIONES NARRATIVAS ORALES (FASE I) _____	135
PRODUCCIONES NARRATIVAS ESCRITAS (FASE II) _____	149

PRODUCCIONES NARRATIVAS ESCRITAS (FASE III)	164
ENTREVISTAS (DOCENTES DE AULA Y ESPECIALISTA)	177
DIARIOS DE CAMPO	185

DEDICATORIA

A mis padres, Alcira y Alfredo, por estar siempre a mi lado y servir de apoyo cuando decaía en el camino trazado.

A mis hermanos, Alfredito, Chucho y Roberto por respaldar todo cuanto me he propuesto en la vida.

A mi esposo, Espín, quien supo ceder su espacio, comprendiendo que existen cosas en la vida que momentáneamente deben ocupar el lugar de otras.

A ustedes, con todo mi cariño.

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi más profunda gratitud a la MSc. Neneka Pelayo Díaz por haber creído en mi trabajo y haberme honrado con su valiosa asesoría.

Al MSc. Tomás Azócar por haberme recibido como a otra de sus alumnas, estar dispuesto cada vez que necesitaba sus orientaciones para disipar las dudas surgidas en el proceso investigativo.

A los niños y niñas, docentes especialistas, docentes regulares de aula de 3^{er} grado y personal directivo de la Escuela Bolivariana «Cristóbal de Quesada» por abrirme las puertas de la institución, permitiendo el desarrollo de este trabajo.

A Dios Todopoderoso, fuerza espiritual necesaria para culminar satisfactoriamente esta etapa de mi vida.

... tengamos presente en todo momento que el tránsito de la oralidad a la escritura configura un proceso en el cual los límites de los diversos estadios se desdibujan y confluyen en un continuo.

Hugo Salgado, 2000: 22

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1: Diferencias entre las formas de comunicación (oral-escrita) en cuanto a lo contextual, textual, carácter práctico, proceso de adquisición, desarrollo y tiempo de planificación y producción. _____ 13

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Modelo diacrónico de la relación entre oralidad y escritura. _____ 36

Gráfico 2: Modelo de las fases de la escritura propuesto por Hayes y Flower 1980. 40

UNIVERSIDAD DE ORIENTE
NÚCLEO DE SUCRE
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MENCION ENSEÑANZA DEL CASTELLANO

ELEMENTOS DISCURSIVOS EMPLEADOS, EN PRODUCCIONES NARRATIVAS ORALES Y ESCRITAS, POR NIÑOS CURSANTES DE 3^{ER} GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA BOLIVARIANA. CASO: ESCUELA BOLIVARIANA «CRISTÓBAL DE QUESADA». AÑO ESCOLAR 2005-2006

Autora: Lcda. Marialcira Colón Malavé
Tutora: MSc. Milena Neneka Pelayo Díaz
Fecha: Junio de 2008

RESUMEN

En este trabajo, siguiendo la perspectiva teórica de Miguel Martínez (1999; 2000), utilizamos un enfoque cualitativo para mirar la realidad objeto de estudio y pusimos en práctica el método etnográfico para involucrarnos en el proceso pedagógico. Seleccionamos una muestra compuesta por catorce (14) producciones orales y cuarenta y siete (47) escritas producidas por niños cursantes de 3^{er} grado. Empleamos para recolectar la información la entrevista semiestructurada, la observación participante y no participante, los diarios de campo y las grabaciones de video. Usamos como técnica de análisis, el análisis de contenido. En la muestra estudiamos los elementos discursivos empleados por sus autores en producciones narrativas. Los resultados nos hicieron deducir que el conocimiento de la forma oral y escrita deberá ser manipulado, modificado y reconstruido por el sujeto que aprende, y en este proceso el individuo obligatoriamente transformará algunas propiedades del sistema. Dichas transformaciones constituyen «errores constructivos», por cuanto le permiten comprender el funcionamiento de la lengua. De allí que los «errores» cometidos por los niños en sus producciones constituyan indicios de un proceso de construcción de esquemas de conocimiento, determinados por los mecanismos de acomodación y asimilación. Por consiguiente, el niño aprenderá por medio de hipótesis que comprobará y desechará en la medida en que progresa su aprendizaje. Esta información fue correlacionada con la suministrada por los docentes, de manera directa y por medio de las observaciones en clase. Dicha correlación nos permitió construir un cuerpo de recomendaciones para los docentes a fin de mejorar su desempeño en el aula y superar la dicotomía correcto/incorrecto que les dificulta comprender el proceso de adquisición y desarrollo de la lengua oral y escrita por el que pasan los niños.

Descriptores: oralidad, escritura, textos narrativos, competencias comunicativas, adquisición y desarrollo de la lengua.

INTRODUCCIÓN

La facultad del lenguaje se lleva a cabo a través de la lengua, entendida como un sistema de signos (frases, palabras y sonidos) debidamente organizados y empleados por un grupo humano. Todo individuo posee una lengua como suya, que, a su vez, representa la de la nación o región a la que pertenece. Por medio de la lengua el individuo aprende a conocer el mundo exterior.

No sólo por eso el estudio de la lengua es importante, también lo es, por cuanto a propósito de vivir en una sociedad, el hombre comprende y se hace comprender por los demás y esto se logra por medio de la comunicación, de la convivencia. Es precisamente el hecho de vivir en sociedad la condición que permite al individuo adquirir y aprender la lengua.

En la lengua la práctica comunicativa más común la representan las actividades de hablar y escuchar, pero la lengua también se desarrolla mediante el código escrito que, a diferencia del código oral, se concreta por medio de las actividades de leer y escribir.

Por consiguiente, el uso real de la lengua posee dos caminos a saber, la oralidad y la escritura, entre los cuales existen relaciones de similitud e independencia, ya que tanto la lengua oral como la escrita «tienen la misma gramática subyacente y utilizan las mismas reglas para relacionar su estructura subyacente con la representación superficial, ya sea esta oral o escrita» (Goodman, citado por Barrera Linares y Fraca, 1999: 142). Es decir, que son consideradas equivalentes a nivel interno, mientras que sus diferencias vienen dadas por la representación superficial, dependiendo de las necesidades de uso.

Ahora bien, con la intención de tratar los aspectos antes referidos se presenta esta investigación inscrita, por un lado, en el campo de las ciencias humanas. En estas ciencias el observador se presenta externo al objeto de estudio y, a la vez, forma parte de él, puesto que «el fenómeno [a estudiar] lo afecta y él, a su vez, influye en el fenómeno» (Miguel Martínez, 2000:17).

En este tipo de ciencias el investigador no podrá desligarse de sus valores personales que en definitiva son los que guían y otorgan sentido a su práctica profesional. Debido a que estos valores influyen ampliamente en la elección que se haga tanto del problema a estudiar, del marco teórico, así como también de las técnicas, métodos y recursos que se empleen para su solución.

Por otro lado, la presente investigación también se sustenta en las áreas de la psicolingüística y la pragmática. La primera se ha convertido a través del tiempo en un área interdisciplinaria que concentra fundamentos prácticos de la psicología y de la lingüística para analizar los procesos mentales que se encuentran inmersos en la adquisición y empleo del lenguaje humano. Ella se encarga de estudiar cómo se adquiere el lenguaje durante las etapas del desarrollo, cómo se aprende y cómo se produce, permitiendo entender los mecanismos del aprendizaje y de la construcción del conocimiento y los que están implicados en el aprendizaje lingüístico.

La segunda, integra en el estudio del lenguaje la función que desempeñan los usuarios y las diversas situaciones en las que utilizan el lenguaje, por cuanto el acto comunicativo, entendido como proceso de interpretación de intenciones en el cual los interlocutores comparten un conjunto de convenciones, posibilita dar coherencia y sentido a los enunciados que se producen, permitiendo así sobrepasar el significado gramatical de las oraciones.

Es por ello que los fundamentos psicolingüísticos y pragmáticos puestos en

práctica para analizar, en este trabajo, las producciones orales y escritas permiten recorrer el camino hacia el perfeccionamiento de la competencia comunicativa que todo hablante posee.

En lo que respecta a lo metodológico es importante destacar que para obtener los «datos» sobre los procesos cognitivo-lingüísticos, que materializan la actividad comunicativa, se examinó la conducta lingüística tal y como esta tuvo lugar en las diferentes actividades de producción. Se trabajó con un grupo de niños cursantes de 3^{er} grado, en proceso de adquisición del lenguaje para comprender los procesos que intervienen en sus producciones tanto orales como escritas.

De esta manera tenemos que nuestra investigación se estructura de la siguiente manera:

En el capítulo I, titulado **Consideraciones sobre lo oral y lo escrito**, se presenta una aproximación general al objeto de estudio, los objetivos (general y específicos) y la justificación de la investigación, los cuales permitieron darle una orientación particular al trabajo.

En el capítulo II, denominado **Marco Teórico Referencial**, se realiza una referencia a estudios anteriores relacionados con el problema planteado, así como también se hace un abordaje teórico del mismo.

En el capítulo III, **Marco Metodológico**, se abordan de forma detallada las consideraciones referidas al proceso metodológico que se llevará a cabo durante la investigación. Asimismo se hace referencia al método, al enfoque, incluyendo el porqué de las técnicas e instrumentos empleados para la recolección y análisis de la información.

En el capítulo IV, denominado **Análisis e Interpretación de los Datos**, se realiza una descripción e interpretación de los elementos encontrados en los textos orales y escritos producidos por los sujetos seleccionados para desarrollar la investigación.

Por último, en las **Conclusiones y Recomendaciones** se plasman las ideas finales que surgieron al confirmar con los resultados obtenidos los supuestos teóricos que respaldan la investigación. También se proponen algunas alternativas de solución al problema objeto de estudio en esta investigación.

CAPÍTULO I

CONSIDERACIONES SOBRE LO ORAL Y LO ESCRITO

1.1. LO ORAL Y LO ESCRITO

El lenguaje es una facultad inherente al ser humano y mediante él puede crear, organizar y desarrollar un sistema de signos lingüísticos que le permiten comunicarse con la intención de expresar a otros sentimientos, ideas y opiniones dentro de un contexto social determinado. El poder transmitir información de una persona a otra es uno de los cometidos más importantes del lenguaje.

El lenguaje se concreta a través de dos medios, el oral y el escrito, que dan lugar a dos modalidades de realización de la lengua como son: la *oralidad* y la *escritura* (Helena Calsamiglia y Amparo Tusón, 1999: 29).

Sobre estas dos realizaciones en las que se manifiesta el lenguaje existen innumerables estudios realizados desde diversas ópticas. Unos aseguran que hay una relación de primacía de la modalidad oral sobre la escrita. Tal es el caso de la concepción clásica, desarrollada por Aristóteles y continuada, tiempo después, por Ferdinand de Saussure y Leonard Bloomfield, en la que se aseguraba que la escritura era un mecanismo gráfico para transcribir el habla. Por su parte Aristóteles –citado por David Olson (1998: 90)– escribió: «Las palabras habladas son símbolos o signos de los afectos o impresiones del alma. Las palabras escritas son los signos de las palabras habladas». Este planteamiento se vincula con las ideas de Saussure (1974) cuando sostiene que la única razón para la existencia de la escritura es representar el habla. También se desprende de lo expresado que el objeto lingüístico no se define por la combinación de la palabra escrita y la palabra hablada, al contrario, la forma

oral por sí sola constituye el objeto. Obviamente, estos autores defienden la hipótesis de la superioridad de lo oral sobre lo escrito.

Por otro lado Alexandra Álvarez (2000: 23) señala que, según Wálter Ong (1994), la oralidad y la escritura son «... dos formas de producción del lenguaje que se distinguen profundamente la una de la otra». Con este planteamiento se asegura que el código oral y el escrito son actividades independientes.

Sobre esta disyuntiva, la opinión más consistente –a nuestro parecer– la presentan Daniel Cassany, Marta Luna y Gidrid Sanz (1998: 90) al considerar «... ambos modos equivalentes y autónomos, con funciones sociales diferentes y complementarias». Es decir, que aunque ambas formas de comunicación empleen como soporte el mismo sistema lingüístico, se producen y se manifiestan de diferente manera.

Dado lo anterior resulta conveniente realizar una comparación entre estos dos códigos, para lo que se considerarán los parámetros propuestos por Luis Barrera Linares (1991), Susana Luque y Santiago Alcoba (1999), Luis Barrera Linares y Lucía Fraca, citados por Álvarez (2000), y Carmen Luisa Domínguez (2005), los cuales permitirán estudiar estas dos realizaciones del lenguaje como formas independientes. Los parámetros señalados corresponden a las diferencias de tipo contextual, textual, de carácter práctico, al proceso de adquisición y desarrollo y al tiempo de planificación y producción del mensaje.

Hecha esta puntualización inicial, conviene destacar que Barrera Linares (1991), Luque y Alcoba (1999) y, posteriormente, Barrera Linares y Fraca (en Álvarez, 2000) coinciden en tomar en cuenta las desigualdades contextuales y textuales para separar lo oral de lo escrito.

Las diferencias contextuales entre la lengua oral y la escrita dependen del soporte físico que las sustenta, la inmediatez e interacción de la comunicación, el tipo de información contextual en el que se apoyan y de los elementos característicos de cada uno de los medios, en cuestión (cfr. Luque y Alcoba, 1999: 17).

De esta manera encontramos que estos dos sistemas de codificación se forman a partir de unidades mínimas y distintivas. El lenguaje oral, por su parte, se produce por medio de sonidos y se percibe por el oído, mediante secuencias sonoras distribuidas en forma lineal y sucesiva en el tiempo. Los sonidos se presentan como elementos concretos de un conjunto de unidades abstractas denominadas *fonemas*, los cuales pueden materializarse en el habla a través de diferentes realizaciones conocidas como *alófonos*; mientras que el lenguaje escrito se produce mediante letras y se percibe por la vista. La unidad mínima distintiva se conoce como *grafema* y se concretiza en la escritura por medio de las letras. Las distintas realizaciones del grafema se denominan *alógrafos*.

En las producciones orales, la inmediatez y linealidad temporal permiten frecuentemente la omisión de algunos fonemas que no perjudican la percepción correcta ni el significado de lo que se desea transmitir, por cuanto estos elementos elididos en la estructura del enunciado son «recuperados» por el receptor (oyente) mediante la intervención de su competencia fonológica (cfr. Barrera Linares, 1991: 196-197). Este fenómeno es de poca ocurrencia en la escritura, pues su frecuencia daña la esencia del mensaje. En la mayoría de los casos, el oyente escucha totalmente el texto oral y se preocupa muy poco por los sonidos no captados, por cuanto son recuperables. En cambio, la función del lector pudiera ser perturbada por la ausencia de segmentos, aunque éstos logren deducirse del contexto.

Sin embargo, en algunos casos como, por ejemplo, en el chat esta omisión de segmentos en la escritura no perjudica en nada la comprensión del mensaje, por

cuanto los cambios, deformaciones y truncamientos en las palabras que lo conforman pudieran responder a: en primer lugar, «normas de uso» o «estrategias discursivas típicas» acordadas por los usuarios para lograr comunicarse en este tipo de canal interactivo. En segundo lugar, a errores involuntarios debido a fallos en la pulsación de las teclas de la computadora. En tercer lugar, a la misma naturaleza de este tipo de comunicación, pues los chats poseen una condición híbrida en el continuum oral/escrito.

La comunicación oral es efímera por naturaleza e inmediata en el tiempo y en el espacio. Esta inmediatez permite, en primer lugar, un intercambio permanente entre hablante y oyente. El que habla puede observar la reacción del receptor y modificar su discurso según le convenga y el oyente, al mismo tiempo, puede orientar al hablante en la estructuración y producción de su mensaje. En segundo lugar, el que habla debe controlar lo que desea expresar, porque no podrá eliminar lo dicho, aunque sí rectificarlo. De igual manera, el oyente obligatoriamente debe percibir y procesar la información en el momento y en la forma en que se transmite. Contrariamente, la comunicación escrita es permanente y duradera, además, no permite un intercambio comunicativo inmediato, por lo que en opinión de Luque y Alcoba en Santiago Alcoba (1999: 17) «... un texto escrito puede independizarse del momento y lugar en el que se produce». El que escribe sólo imaginará la reacción del lector y no podrá modificar su mensaje después de su fijación definitiva en el papel, mientras que el lector tendrá la posibilidad de elegir cómo, cuándo y dónde leer el texto.

En la oralidad la información contextual está sujeta al entorno espacio temporal inmediato en que tiene lugar la comunicación, por lo que buena parte de la información implícita sobre la que se construyen los textos orales depende directamente de la situación comunicativa; pero en la escritura esta situación cambia, dado el carácter diferido del texto escrito, el emisor tiene que recurrir a la descripción

de los elementos del contexto situacional para completar la esencia del mensaje que desea transmitir.

Cabe destacar que además de éstos existen otros rasgos que son específicos del habla y otros que sólo están presentes en la escritura. De esta manera encontramos que la comunicación oral está llena de *elementos prosódicos, paralingüísticos y extralingüísticos*. Los prosódicos (entonación, acento, pausas) sirven para organizar de manera coherente el discurso y fortalecer los objetivos comunicativos de quien habla. Los paralingüísticos (ritmo, tono, calidad de voz) suministran información sobre el estado emotivo o físico del emisor y sus intenciones comunicativas. Además de éstos los ruidos, risas, suspiros y sonidos que no son palabras corresponden a esta categoría y se emplean en lo oral para mostrar acuerdos o desacuerdos, pedir la palabra o mantener el turno en la conversación. Por su parte, los rasgos extralingüísticos (cinéticos y proxémicos) ayudan a formar el significado lingüístico, reforzando o contradiciendo informaciones, a través de movimientos corporales específicos o de diferentes actitudes entre los interlocutores. Por el contrario, en la comunicación escrita estos rasgos, característicos de la oralidad, están ausentes y no tienen elementos análogos en ésta. Sin embargo, en la escritura se utilizan signos de puntuación, distintos tipos de letras, espacios en blanco, entre otros, para distinguir y organizar la información de manera diferente a como se hace en la comunicación oral.

En relación con las diferencias textuales, dado que la comunicación oral es inmediata, el que habla no planifica su discurso sino que lo construye en la medida en que se desarrolla el intercambio comunicativo, por esta razón es frecuente el uso de una sintaxis sencilla que permite, tanto al hablante como al oyente, procesar la información con facilidad. La comunicación escrita se plasma en un soporte estable haciendo posible que el escritor pueda leer lo escrito cuando quiera. Por ello, en la escritura se logra mayor elaboración de la información, lo que se traduce en una

sintaxis mucho más compleja.

Además de estos parámetros, Barrera Linares (1991) incluye otro, refiriéndose a las diferencias de carácter práctico que separan la lengua oral de la escrita, las cuales se ponen de manifiesto en el hecho de que el discurso oral, debido a su inmediatez y escasas posibilidades de planificación elaborada, es altamente redundante, sin que ello perjudique la comunicación. Muy por el contrario, esta redundancia sirve para reforzar la interacción comunicativa entre los hablantes. Mientras que en la forma escrita este efecto de insistencia es menos permitido. Por otra parte, también en el habla se cuenta con la presencia de distintos marcadores interaccionales, cuya función es facilitar la fluidez y mantener la interacción discursiva. Sin embargo, su presencia es casi nula en la escritura, pues el texto escrito permite eliminar en él todas las imperfecciones de forma y significado que atenten contra la comprensión del lector. Asimismo, existe otro elemento importante en esta distinción como lo es la posibilidad que posee el hablante, en la forma oral, de apelar continuamente al receptor y comprobar el éxito de su propósito comunicativo. Todos estos factores son poco admitidos en el discurso escrito debido a la relación entre éste y el lector.

En este contexto, Barrera Linares y Fraca –citados en Álvarez (2000)– toman en consideración un elemento más para distinguir la lengua oral y la escrita, como lo es el proceso de adquisición y desarrollo. Señalan que el mismo en la lengua oral está sujeto a una serie de elementos de índole maduracional o cognoscitiva que requieren de la consolidación de cada una de las etapas del proceso en un lapso de tiempo determinado. En la lengua escrita, se reduce sólo al hecho de alcanzar un estado neurolingüístico específico que abarca de los cuatro (4) a los seis (6) años de edad y continúa abierto por un largo período de tiempo.

Dentro de esta diferenciación, es importante advertir que Domínguez (2005) plantea como diferencia fundamental el tiempo de la planificación y el de la

producción, en contraposición con los autores anteriormente señalados. Sostiene que la planificación siempre tiene lugar y lo que se modifica es el tiempo previo que puede transcurrir o no, entre la planificación y la producción. En la forma oral el momento de la planificación concuerda con el de la producción, mientras que en la escritura no. Asimismo, aclara que en la oralidad se aprecian con frecuencia las evidencias del proceso de planificación a través de los cambios de orientación del texto, arranques en falso, correcciones en línea, uso de marcadores de reformulación, entre otros; mientras que en la escritura, como producto terminado no, pues el texto escrito se edita y corrige mucho antes de llegar a su receptor.

Es importante resaltar que la comunicación electrónica ha transformado todos estos aspectos, por cuanto lo oral ya no es efímero; al contrario, posee una «presencia concreta», pues se puede tocar y revisar. Además mantiene en algunos casos la inmediatez temporal en la producción y recepción de los mensajes. Es impresionante como en un soporte de escritura, la comunicación por computadora guarda características del lenguaje oral. La oralidad con base textual que tiene lugar en este medio tecnológico demuestra que el discurso no necesariamente debe estar basado en el sonido para ser oral.

Es indudable que la comunicación de este tipo ha creado un género comunicacional distinto a lo oral y a lo escrito. Pues así como lo oral ha cambiado sus características también lo escrito se torna más inmediato tanto en la producción como en la recepción del mensaje, está ahora desligado de convenciones y reglas gramaticales, existe menos elaboración de las frases, la argumentación se acerca más a la de una comunicación oral como un intento de comunicar no sólo contenido, sino también rasgos esenciales de la oralidad y es lo que algunos convienen en llamar «texto escrito oralizado».

En este tipo de textos los rasgos que se consideraban específicos de la forma oral y de la escrita convergen para reproducir gráficamente elementos prosódicos, paralingüísticos y extralingüísticos. Las teclas de la computadora ofrecen a los usuarios una variedad de posibilidades para darle al texto una sensación de oralidad. Las modificaciones intencionadas a la ortografía, el empleo estratégico de las mayúsculas, las sustituciones léxicas, las abreviaturas, los marcadores gramaticales y realizaciones icónicas o emoticonos son elementos de los que se valen los usuarios para transmitir mensajes híbridos que responden a una obligatoriedad escrita, pero, a vez, a una necesidad de comunicarnos en forma oral.

hora bien, tratando de esquematizar aún más las diferencias entre oralidad y escritura creemos conveniente presentarlas de la siguiente manera:

Cuadro 1: Diferencias entre las formas de comunicación (oral-escrita) en cuanto a lo contextual, textual, carácter práctico, proceso de adquisición, desarrollo y tiempo de planificación y producción.

Formas de Comunicación	DIFERENCIAS				
	Contextual	Textual	Carácter Práctico	Proceso de Adquisición y Desarrollo	Tiempo de Planificación y Producción
	Luque y Alcoba Barrera Linares y Fraca	Luque y Alcoba Barrera Linares y Fraca	Barrera Linares	Barrera Linares y Fraca	Domínguez
ORAL	<ul style="list-style-type: none"> • Se produce por medio de sonidos. • Se percibe por el oído. • Es frecuente la omisión de algunos fonemas. • La información contextual está sujeta al entorno espacio temporal inmediato. • Inclusión de elementos prosódicos, paralingüísticos y extralingüísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de una sintaxis sencilla. 	<ul style="list-style-type: none"> • El discurso es altamente redundante. • Uso de marcadores interaccionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Está determinado por elementos de carácter maduracional o cognitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • El momento de la planificación y producción concuerdan, quedando al descubierto el proceso de planificación.
ESCRITA	<ul style="list-style-type: none"> • Se produce mediante letras. • Se percibe por la vista. • Hay poca omisión de grafemas. • La información contextual está determinada por el carácter diferido de la misma. Se tiene que recurrir a la descripción de elementos del contexto situacional para completar la esencia del mensaje. • Se emplean signos de puntuación, diversos tipos de letra, espacios en blanco para distinguir y organizar la información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Empleo de una sintaxis más compleja. 	<ul style="list-style-type: none"> • Son poco usuales la redundancia, marcadores interaccionales y la apelación al receptor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se reduce sólo al hecho de alcanzar un estado neurolingüístico específico que abarca de los 4 a los 6 años de edad y continúa abierto por un largo período de tiempo. 	<ul style="list-style-type: none"> • En la escritura como producto terminado, el momento de la planificación no se aprecia.

Nota: Cuadro elaborado con datos tomados de Luque y Alcoba en Alcoba (1999), Barrera Linares (1991); Barrera Linares y Fraca en Álvarez (2000) y Domínguez (2005). Cuadro elaborado por la autora de esta Tesis.

Nótese, según lo planteado hasta ahora, cómo las situaciones comunicativas de la oralidad y la escritura tienen características distintas que las diferencian. Sin embargo, no se quiere con esto afirmar que existan situaciones comunicativas exclusivas de la oralidad o de la escritura, al contrario, se pueden tratar los mismos temas tanto en lo oral como en lo escrito, lograr las mismas intenciones, así como utilizar distintos grados de familiaridad o formalidad. Lo primordial, tal como lo proponen Luque y Alcoba en Alcoba (1999: 22) «... es que al usar un medio de comunicación u otro se tengan en cuenta las características propias del modo de producción de cada uno, y se seleccionen los rasgos lingüísticos más adecuados para cada tipo de comunicación».

No obstante, el hecho de que existan notorias diferencias entre lo oral y lo escrito no impide dejar de reconocer la presencia de elementos de lo oral en lo escrito y viceversa, porque al plantearse la disyuntiva «o se habla o se escribe» se hace referencia sólo al medio o canal de comunicación, ya que –según asevera Antonio Briz (1998: 19)– «... las interrelaciones entre lo hablado y escrito surgen como modos de verbalización determinados por las condiciones de comunicación». Por lo tanto, la oposición referida al medio o canal de comunicación se transforma en un «continuum gradual» que representaría los diversos modos o realizaciones de lo oral y de lo escrito.

De allí que Briz (1998: 27) tomando en cuenta parámetros situacionales como la relación de proximidad, el saber compartido, la cotidianidad, el grado de planificación y la finalidad interpersonal, haga referencia a cuatro realizaciones discursivas, a saber: *coloquial oral*, *coloquial escrita*, *formal oral* y *formal escrita*, las cuales se evidencian en las distintas manifestaciones de lo oral en lo escrito, que el autor conceptualiza con el término «oralidad» (entendido sólo aquí en este sentido específico y restringido), así como de lo escrito en lo oral, «escrituridad».

De igual modo, Briz (1996: 21) plantea que:

Los usuarios de una lengua que sólo conocen y emplean el registro coloquial [como los sujetos estudiados en esta investigación] lo reflejan en sus escritos, más exactamente la oralidad coloquial dominante o exclusiva se refleja de forma natural en sus producciones escritas (escriben al modo en que hablan).

En este mismo sentido Pablo Ríos (1999: 185) sostiene que los niños «... creen que un escrito se genera de manera espontánea como uno oral, con lo que se trataría de ir anotando las ideas en el papel a medida que se les van ocurriendo». Desde esta perspectiva, este planteamiento nos hace suponer que el infante cree que existe una correlación entre lo que se pronuncia y lo que se escribe, empleando su conocimiento de la oralidad para producir textos escritos.

Pues bien, a nuestro entender, esa manera particular que tienen los niños de abordar lo escrito nos parece razonable, por cuanto, como afirma Daniel Cassany (1999: 145), desde el punto de vista del desarrollo individual como del desarrollo histórico de la comunidad a la cual pertenece todo individuo, «... la oralidad constituye la base comunicativa previa desde la que el aprendiz desarrolla lo escrito».

Más específicamente, en el primer caso sostiene Cassany (1999: 144) que:

... el aprendizaje del escrito es también una continuación del proceso de adquisición de lo oral, que se convierte en un instrumento mediador para alcanzar estos nuevos usos, para ampliar las posibilidades comunicativas [por tanto] la adquisición de lo escrito reorganiza toda la competencia lingüística previa del individuo.

En el segundo caso (desarrollo histórico de la comunidad a que pertenece el individuo), continúa exponiendo Cassany (1999: 144) que:

La oralidad constituye también el principal medio de elaboración de sus formas culturales y de la transmisión de éstas de una generación a otra. El diálogo y la conversación [como formas de oralidad] constituyen también un medio de transmisión de los usos lingüísticos, de las convenciones discursivas, de las opiniones y los procesos de pensamiento que se asocian a lo escrito en cada contexto.

De allí que se puede considerar normal que en las producciones infantiles escritas se palpen problemas de redacción, gramática, vocabulario y organización textual que contribuyen a que estos textos no se ajusten a la norma ni a los convencionalismos de la lengua escrita, pues el niño pone en práctica el código escrito desde su nivel de comprensión de lo que es para él la escritura.

En este caso, esa particular manera de escribir constituye una muestra clara de los conflictos que atraviesa el niño dentro del proceso de aprendizaje de la lengua escrita y por esta razón no debería –como señala Barrera Linares (1999), con quien coincidimos plenamente– ser un elemento penalizador. Muy por el contrario, estimamos que debe ser un objeto de interés principalmente para los docentes de Educación Primaria Bolivariana.

De modo que creemos que el educador de los primeros niveles es el encargado de implementar estrategias pedagógicas que le hagan comprender al aprendiz las diferencias entre la oralidad y la escritura. Además de esto, el alumno debe ser orientado desde el comienzo de su formación hacia la idea de que la lengua escrita no es una mera transcripción de lo oral, sino que se trata de diferentes registros de expresión verbal (Barrera Linares, 1991: 202).

Se hace necesario advertir que dada la importancia que tiene la escritura dentro y fuera del aula para el desenvolvimiento del hombre en la sociedad, los docentes tienen la responsabilidad de proporcionar a los estudiantes las estrategias que les permitan desarrollar su competencia comunicativa, a través de una práctica

pedagógica sustentada en la función social y comunicativa del lenguaje.

En definitiva es importante aclarar que en esta investigación se partirá del conocimiento que los alumnos de 3^{er} grado de la Escuela Bolivariana «Cristóbal de Quesada», Cumaná, estado Sucre, poseen de su lengua materna y cómo la usan en diferentes contextos comunicativos que sirven de referencia a sus distintas interacciones.

Es por ello que este estudio se propone la consecución de los siguientes objetivos:

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. General

Analizar algunos elementos discursivos utilizados en las producciones narrativas, orales y escritas, por los niños cursantes de 3^{er} grado de Educación Primaria Bolivariana de la Escuela Bolivariana «Cristóbal de Quesada», Cumaná, estado Sucre, tomando en consideración la influencia que ejerce la acción pedagógica en el proceso de adquisición y desarrollo de la lengua oral y escrita.

1.2.2. Específicos

- Explicar, de acuerdo con su uso, algunos elementos discursivos empleados en las producciones narrativas orales por los alumnos cursantes de 3^{er} grado de Educación Primaria Bolivariana, de la Escuela Bolivariana «Cristóbal de Quesada, Cumaná, estado Sucre.
- Explicar, de conformidad con su uso, algunos elementos discursivos empleados

en las producciones narrativas escritas por los alumnos cursantes de 3^{er} grado de Educación Primaria Bolivariana, de la Escuela Bolivariana «Cristóbal de Quesada», Cumaná, estado Sucre.

- Elaborar, a partir de los resultados obtenidos, recomendaciones para que los docentes replanteen su acción en el aula con respecto a la enseñanza de la lengua oral y escrita.

1.3. JUSTIFICACIÓN

A pesar de la importancia del lenguaje en la vida y en el desarrollo integral del individuo, como ser social perteneciente a una cultura determinada, y a la implementación, por medio del Currículo Básico Nacional (CBN en adelante) del «enfoque funcional comunicativo» del lenguaje, en el área de Lengua y Literatura de Educación Primaria Bolivariana, las deficiencias de los estudiantes en el uso, producción e interpretación del lenguaje, son cada día más alarmantes.

A nuestro modo de ver, esta situación descrita se evidencia, sin duda, en las siguientes palabras de Fraca (2003: 17):

... la educación venezolana atraviesa por momentos de gran incertidumbre e indefinición.... Dicha situación se refleja en todos los niveles educativos y en un bajo, si no deficiente, uso de la lengua, específicamente en lo referente a la comprensión y producción de materiales escritos.

Como muestra de ello los docentes, informantes de este estudio, se quejan constantemente de las pocas destrezas que poseen sus alumnos para hablar y escribir. En el transcurso del año escolar es frecuente escucharlos decir que sus estudiantes «hablan muy mal», «no saben escribir», «escriben como hablan». Al respecto, Claire Blanche-Benveniste (1998: 138) señala que «los textos que redactan los escolares

están desde ciertos puntos de vista, en la misma posición que los textos antiguos: no son interpretables...».

Aunado a esto en las escuelas de Educación Primaria Bolivariana del Sistema Educativo Bolivariano, la enseñanza de la lengua se ha supeditado a un excesivo gramaticalismo, desviándose con esto el verdadero propósito de la enseñanza de la lengua materna, por cuanto como sostiene Américo Castro (1922), citado por María Victoria Reyzábal (2001: 26): «la gramática no sirve para enseñar a hablar y escribir correctamente la lengua propia ...» ni tampoco estudiarla por largo tiempo asegura adquirir la competencia comunicativa, ya que el modelo gramatical y la gramática real del usuario son diferentes, es decir, no coinciden.

Sin embargo el CBN, desde 1997 propone para el área de Lengua y Literatura una didáctica que atienda:

... no sólo a contenidos conceptuales, sino también a contenidos procedimentales y actitudinales con los que se favorece el aprender a aprender, la reflexión acerca del funcionamiento de la lengua y el acercamiento del alumno a la literatura para su disfrute y valoración.... El área [además] estimula el acceso a la escritura y a la lectura como acciones placenteras que proporcionan un enriquecimiento personal (p. 94).

Asimismo, el propósito de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua que pretende alcanzar el Programa de Lengua y Literatura de 1^{ero} a 3^{er} grado es:

... Lograr el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno atendiendo a los procesos de comprensión y producción en el lenguaje oral y escrito, tomando en cuenta el uso de los registros adecuados para cada contexto situacional. En esta primera etapa de alfabetización, se considerará como propósito esencial la adquisición y progresivo desarrollo de competencias para la lectura comprensiva y para la expresión e interacción comunicativa apropiada, a través de la

oralidad y escritura de diversos tipos de textos... (CBN, 1997: 95).

Ahora bien, sin pretender presentar al CBN como la clave para superar todos los problemas en el uso y producción del lenguaje, es justo admitir que ofrece un basamento teórico que se sustenta en teorías de aprendizaje que comparten principios comunes, entre ellas tenemos: el humanismo, teoría genética de Jean Piaget, la Teoría Sociocultural de los Procesos Superiores de Vigotsky, la Teoría del Aprendizaje Significativo propuesta por Ausubel, la Teoría del Procesamiento de la Información, las Teorías Neurofisiológicas y, por último, el Constructivismo (cfr. CBN, 1997: 6) y que en palabras de Pablo Arnáez (2001: 136) toman en cuenta «... tanto el grado de dificultad del conocimiento como el nivel de madurez de los estudiantes».

Todo lo expuesto hasta aquí apunta hacia la idea de que «el problema está en el maestro, en su motivación, en su preparación, en su saber hacer con las herramientas que le ofrecen las nuevas teorías del aprendizaje de la psicología y de la lingüística» (Arnáez, 2001: 136).

En fin, las debilidades de los estudiantes en el uso y producción del lenguaje han generado –como hemos constatado– diversos puntos de vista, pues unos le adjudican responsabilidades al Sistema Educativo, a los estudiantes; otros a los métodos de enseñanza, mientras que otros, a los docentes. Nuestra intención, más que buscar culpables es unir esfuerzos en la búsqueda de alternativas de solución al conflicto planteado.

Es por ello que mediante la realización de este estudio de los elementos empleados en producciones narrativas orales y escritas de niños cursantes de tercer grado de Educación Primaria Bolivariana se pretende crear un espacio donde el docente reflexione sobre la enseñanza de la lengua materna, se replantee su acción en el aula y sea capaz de cuestionar su quehacer pedagógico en busca de las posibles

soluciones al problema.

A través de esta reflexión sobre la enseñanza de la lengua materna no se pretende crear grandes oradores ni mucho menos brillantes escritores. Lo que realmente se quiere es auxiliar a los alumnos para que dominen la lengua oral y escrita por medio del lenguaje como instrumento de interacción, por cuanto el mismo, a decir de Monserrat Bigas, en Monserrat Bigas y Monserrat Correig (2001: 46), «... es una forma de socialización que se desarrolla a partir de la interacción con un entorno determinado». Asimismo que, los entornos pueden diferenciarse de acuerdo al nivel cultural y social de los agentes educativos más próximos al niño como son los padres, hermanos y familia en general, aunque el entorno más alejado, a saber: el barrio y la escuela, también repercute (cfr. Bigas y Correig, 2001: 46).

En tal sentido se deben promover situaciones concretas de interacción con el adulto en las cuales el aprendiz tenga la posibilidad de «jugar» con el lenguaje, manipularlo, explorarlo, descubrirlo.

En definitiva los niños que hayan vivido tales experiencias estarán «... más preparados para aprender el lenguaje escrito y, en consecuencia, para el aprendizaje escolar en general» (Bigas, en Bigas y Correig, 2001:47).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO REFERENCIAL

2.1. ANTECEDENTES

A lo largo del tiempo, la descripción lingüística tanto de la oralidad como de la escritura ha dado lugar a diversas investigaciones en diferentes contextos. Por ejemplo, Carlos Pacheco (1992) propone examinar e interpretar varias formas de presencia de la oralidad cultural en la obra de tres novelistas pertenecientes a distintas regiones de América Latina, como son: Juan Rulfo (México), João Guimarães Rosa (Brasil) y Augusto Roa Bastos (Paraguay), los cuales han asumido el predominio de la oralidad popular en sus respectivas regiones de interés como señal cultural fundamental y, al mismo tiempo, como indicio de un conjunto de recursos de representación literaria.

El estudio de Pacheco parte de la hipótesis de que este grupo de escritores, habiendo reconocido el valor de la oralidad cultural en sus respectivas regiones, se propusieron lograr en sus obras literarias la producción de un efecto de oralidad.

El texto de Pacheco está dividido en cinco capítulos. El primero trata la teoría de la oralidad popular desde la ruptura con las concepciones letradas tradicionales hasta la gramatología derrideana y algunos esfuerzos por encontrar posiciones más equitativas. En el segundo capítulo, ubica a los tres autores elegidos en el contexto de la narrativa latinoamericana contemporánea, partiendo de la percepción «intuitiva» propuesta por José María Arguedas sobre la «familiaridad» que los une y tomando en consideración las proposiciones de algunos críticos, así como los aspectos comunes que los aproximan. En el tercer capítulo, realiza una exploración analítica del

«universo oral de Juan Rulfo», en la cual muestra detalladamente la presencia de la oralidad en la ficción rulfina. En el capítulo cuarto, se estudia una estrategia narrativa particular: el monodílogo, en la novela *Gran Sertón: Veredas* de João Guimarães Rosa. En esta parte de la obra, hace una relación entre la forma narrativa monodialógica y las dificultades de la comunicación intercultural. En el capítulo quinto, finalmente, se presenta la narrativa «robastiana» como una propuesta de una concepción utópica acerca de la vida y la literatura. Según Pacheco (1992: 23) «este ideal es presentado en relación con el problema del lenguaje y la comunicación humana como una utopía oral, es decir, como un intento por alcanzar un lenguaje transparente donde el signo y el objeto coincidan».

El trabajo de Pacheco resulta interesante para esta investigación, por cuanto a través de él se puede observar, teniendo en cuenta los diferentes procedimientos puestos en práctica por los tres autores estudiados, cómo se construye el discurso narrativo como oralidad y no sólo como texto escrito.

Por su parte, Eric Havelock (1996) realiza una reseña de la crisis que se produjo en la historia de la comunicación humana, partiendo del momento en que la oralidad griega, base de una sociedad regida por la tradición que concebía el orden de las relaciones sociales como sagrado e inalterable, se transforma en la civilización de la escritura griega, ligada al nacimiento de una sociedad política que concebía su propia estructura como objeto de decisión consciente y racional de sus propios miembros.

Según este autor, el empleo de la escritura alfabética en Grecia se convirtió en un medio de expresión escrita accesible a todos los individuos, capaz de proteger y representar la inmensa riqueza fonética de la lengua oral y, además, de permitir el surgimiento de las nociones de razón, sujeto y moral.

Esta obra constituye un gran aporte en la elaboración de este trabajo, pues en

ella se expone cómo, por medio de la escritura, se transformó la conciencia del hombre griego. En este texto se concibe a la escritura más que como técnica o medio de comunicación, como elemento indispensable para transformar el pensamiento, poniendo en práctica la reflexión.

Por otro lado, Claire Blanche-Benveniste (1998) presenta lo oral y lo escrito como variaciones de las formas en las que está dividido el ámbito del discurso. Este libro es una recopilación de siete de los trabajos de esta autora y en ellos se estudian las características de la oralidad, las relaciones entre las unidades de lo oral y lo escrito, un modelo de análisis sintáctico de las producciones orales y escritas, un modelo para la edición de los textos, el papel que la enseñanza otorga a la oralidad y la exigencia de escribir, leer y corregir que se hace a los alumnos antes de presentar sus trabajos escritos.

Por medio de esta obra, Blanche-Benveniste pretende demostrar que «hay organización allí donde hasta ahora se veía caos, que hay cálculo y control allí donde se atribuía espontaneismo, que hay infracciones gramaticales en discursos muy normativos en su conjunto ...» (Ana Teberosky, en Blanche-Benveniste, 1998: 11). De allí que Blanche-Benveniste se niegue a plasmar una descripción lingüística únicamente de lo oral o de lo escrito; al contrario, presenta el estudio de ambas modalidades y de sus relaciones. En sus reflexiones también plantea que el estudio y el análisis de lo oral no es posible por medio de lo escrito, pues esta modalidad lleva consigo su propia estructura.

La posición que adopta la referida autora, en cuanto a lo oral y lo escrito, es de interés para la presente investigación debido a que aborda el aprendizaje del lenguaje escrito y su relación con la oralidad desde un punto de vista psicológico. En este contexto, Julio García-Calvo (1999) analiza los aspectos de la oralidad presentes en los resúmenes elaborados por estudiantes universitarios y, además, los

cambios observados después de un entrenamiento en la elaboración de los mismos.

Los resultados de esta investigación indican que muchos de los rasgos de oralidad logran desaparecer como consecuencia del entrenamiento, mientras que otros se mantienen, a pesar de que los estudiantes adquieran un lenguaje académico más formal a lo largo del curso.

Estos resultados, y por ende la investigación como tal, constituyen un aporte pedagógico al momento de diseñar estrategias de redacción en el ámbito educativo.

Por su parte, María Dolores Alonso-Cortés (2000) en su investigación realiza un análisis descriptivo de un corpus formado por 23 entrevistas realizadas en diferentes periódicos y publicaciones durante los años 1996, 1997 y 1998.

El objetivo de este trabajo consistió en observar la manifestación y reproducciones gráficas de los elementos fónicos de naturaleza individual, llamados rasgos vocales paralingüísticos y reflexionar sobre las consecuencias que dicha reproducción escrita tiene sobre el concepto de oralidad.

Esta investigación es de interés para la realización del presente trabajo, ya que en ella se concluye que la reproducción de los rasgos vocales paralingüísticos contribuye a fortalecer la idea de que entre oralidad y escritura existe, más que una relación de oposición, un «continuum gradual que iría desde lo coloquial oral a lo formal escrito pasando por lo coloquial escrito y lo formal oral» (Alonso-Cortés, en Bustos y otros, 2000: 724).

Por último es importante destacar algunas investigaciones que sobre las relaciones entre oralidad y escritura se han llevado a cabo en la ciudad de Cumaná.

Es necesario hacer notar que el acceso a los trabajos investigativos de esta

índole ha sido restringido. Sin embargo, fue posible hallar sólo una muestra referida al campo pedagógico, mientras que dos al campo narrativo local.

Lesaudith Maita y Yudith Caldera (1990) en el trabajo intitulado *La producción escrita en alumnos de tercer grado de las Escuelas Básicas del Distrito Escolar N° 2 de Cumaná 1988-1989*, se plantearon determinar el nivel de producción escrita de los alumnos de tercer grado estudiados.

Los resultados arrojados en esta investigación revelan que la producción escrita de los alumnos pertenecientes a las escuelas básicas privadas presenta una diferencia notoria en relación con la de los alumnos de las escuelas básicas públicas. De ahí que en las escuelas básicas privadas un alto porcentaje de los niños estudiados pudo elaborar discursos coherentes, provistos de elementos ortográficos que le permitieron organizar el texto de manera adecuada, aún cuando no hayan logrado un nivel de excelencia en sus trabajos escritos. Mientras que los alumnos pertenecientes a las escuelas públicas demostraron una deficiente producción escrita caracterizada por letras mal graficadas, problemas ortográficos y de estructura.

De igual modo quedó al descubierto que el factor sociocultural es determinante en el bajo rendimiento de la producción escrita, pues «... el mayor índice de alumnos que fracasan en la escritura suelen ser del sector socio-cultural más desfavorecido» (Maita y Caldera, 1990: 60).

Lo antes expuesto permite afirmar el aporte de esta investigación a la que actualmente se realiza, dado que permitirá tener una idea de los posibles problemas de redacción, coherencia y organización textual, entre otros, que puedan hacerse presentes en las producciones escritas por alumnos de escuelas básicas públicas.

En lo que respecta al campo narrativo local se encontraron trabajos realizados

en torno a la novela *Salomón* (1993) del escritor cumanés Gustavo Luis Carrera. No obstante, es necesario advertir que aún cuando las autoras que se citarán a continuación han dirigido sus trabajos a esta obra, cada una ha empleado una perspectiva de análisis distinta para abordarla.

Por un lado, Haydée Párima (2000: 169) en la ponencia titulada «*Salomón: quimera semiótica*» sostiene que la novela *Salomón* se fundamenta en dos enunciados primordiales dispuestos en alternancia, pero desprovistos de «simetría proporcional». Estos enunciados son, en primer lugar, el discurso que Salomón Rivas ha elaborado sobre sus vivencias y «... dirige a un interlocutor cuya réplica carece de explicitación discursiva», y en segundo lugar, otro enunciado que se expresa mediante la utilización de cursivas y corchetes, el cual se alterna con la palabra de Salomón distribuyéndose de manera irregular en el texto, por cuanto posee una extensión espacial distinta y se ajusta a un tiempo posterior que cancela de inmediato el intercambio verbal de los que hablan. De ahí que:

El cronotopo de Salomón se sustenta dentro del mundo real y en la oralidad, en cambio quien lo interpela está substraído a ese cronotopo, excluido de la actualidad de la producción oral, y asimismo de la realidad. Es decir, no sólo se localiza en un tiempo ulterior o en un territorio distinto, sino que franquea los límites de la vida misma e interpela a Salomón desde una página, «esta página de mi conversación contigo», por lo cual su cronotopo se prende firmemente de la escritura (Párima, 2000: 170).

En tal sentido, el recurso de la bivocalidad empleado en la novela de Carrera, continúa expresando Párima (2000: 171):

... consolida antagonismos y destruye engañosos ayuntamientos, porque, al transcribir los enunciados predominantes de la estructura novelesca a instancias lingüísticas incompatibles suscita la disyunción de la voz con la página y, por si fuera poco, desenmascara, entre todas, la mayor quimera semiótica, el diálogo de la oralidad y la

escritura.

En consecuencia, esta ponencia sirve de soporte a esta investigación en virtud de que por medio de ella se puede observar cómo la oralidad y la escritura se toman de la mano para formar un texto literario en el que cada modalidad mantiene sus características.

Por otro lado, Neneke Pelayo (2000) en el trabajo *Salomón: ¿texto oral o escrito?*, realiza un extenso estudio de *Salomón* para develar la naturaleza de esta novela. La investigación comprende tres grandes capítulos. En el primero se presenta la oralidad como un fenómeno cultural, lingüístico y literario. En el segundo se plantea la relación entre Gustavo Luis Carrera y *Salomón*. En el tercero se estudian las marcas lingüísticas y retóricas de la oralidad presentes en la obra.

Para Pelayo (2000) en *Salomón* se trata de ficcionalizar una cultura de tradición eminentemente oral. Asimismo, plantea que en esta obra lo oral no se reproduce como una mera transcripción de elementos populares orales sino mediante un refinado tratamiento lingüístico y literario que le permite al lector tener la impresión de estar oyendo.

Por consiguiente, la investigación de Pelayo (2000) es de gran utilidad para este trabajo, pues en ella se puede evidenciar qué elementos lingüísticos se emplearon en la ficción literaria para representar la oralidad y cuáles de éstos son utilizados, de manera inconsciente y recurrente, por los escolares estudiados permitiendo al que lee captar la presencia de elementos orales en sus trabajos narrativos escritos.

2.2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Como basamento teórico para esta investigación se tomarán en cuenta, en principio, algunos postulados de la teoría piagetiana, no sin antes aclarar que esta perspectiva teórica es profundamente constructivista. En ella cada sujeto es un activo constructor de conocimientos que procura la resolución de problemas.

Además, en esta teoría, según Liliana Tolchinsky (1993: 196) se considera que:

Todo conocimiento, aún el de sistemas convencionales, debe ser reconstruido por el sujeto que lo adquiere, siendo posible que en el proceso de reconstrucción el sujeto transforme algunas de las propiedades del sistema, ya que no hay posibilidad de conocer sin transformar. Sin embargo, esas transformaciones que el individuo producirá, son consideradas errores, pero “constructivos”, por cuanto servirán para comprender cómo funciona el sistema.

En este sentido, Barrera Linares (1999: 182) asegura que, dentro de la corriente psicogenética, los errores «son considerados como muestra de un proceso de construcción de esquemas de conocimiento que están sometidos a mecanismos de asimilación y acomodación». De modo que el niño aprenderá a través de hipótesis que irá comprobando o desechando a medida que vaya evolucionando en su aprendizaje.

Por otro lado, la explicación constructivista del aprendizaje plantea el concepto de *aprendizaje significativo*. Al respecto, Moserrat Fons –en Bigas y Correig, (2001: 159)– asevera que «aprender significativamente no consiste en acumular nuevos conocimientos, sino en integrar, modificar, establecer relaciones y coordinar lo que ya se sabía con lo que se quiere aprender». Por lo que aprender significativamente implica, obligatoriamente, reelaborar y transformar los conocimientos previos.

Precisamente, el conocimiento previo es uno de los principios básicos del constructivismo; en esta corriente se considera que cualquier conocimiento nuevo se basa en un conocimiento anterior, o, lo que es lo mismo, que cada individuo se acerca al conocimiento nuevo poniendo en práctica sus experiencias anteriores con respecto al objeto de conocimiento.

Desde esta perspectiva no es válido asegurar que los niños lleguen a la escuela sin conocimientos previos respecto, por ejemplo, a los aprendizajes lingüísticos, pues sus contactos anteriores con la letra impresa les han de aportar gran información. Aunado a esto, los niños no viven aislados sino en un medio, en su mayoría, en el que se lee y escribe, por lo que comenzarán antes de la escolarización a construir ideas acerca de la lectura y la escritura. Aunque ese saber no sea completo ni coincida, muchas veces, con el de los adultos es el que les permite avanzar progresivamente estableciendo lazos de unión entre lo que ellos saben y lo que la escuela les aporta.

Se hace inevitable, entonces, que al estudiar el desarrollo de la escritura en el niño se intente comprender qué significado tienen las modificaciones que éste hace a las normas del sistema escriturario.

Por su parte, Lev Vygotski (1987), representante de la perspectiva sociocultural, propuso una teoría sobre el origen de las funciones psíquicas superiores, según la cual estas no son consecuencia de una disposición biológica ni el resultado de la maduración de la «corteza cerebral», sino el producto de las relaciones sociales. De allí que, en opinión de Olga Villegas (1997: 34):

Vygotski llega a la conclusión de que los niveles intelectuales superiores se construyen dentro de una dinámica de interacción social, siendo precondition la comunicación que se lleva a cabo con los otros seres que están alrededor de cada sujeto.

Desde este punto de vista, es necesario considerar que el niño vive inmerso en un medio sociocultural en el que aprende tanto de los adultos como de los otros niños que lo rodean.

En tal sentido, tanto la perspectiva sociocultural como la concepción psicogenética son de interés en la educación infantil, porque brindan al docente herramientas indispensables para comprender y orientar los procesos escolares.

Llegados hasta aquí, interesa ahora destacar uno de los temas que ha llamado, últimamente, la atención a estudiosos del discurso, la oposición oralidad y escritura. Por ejemplo, para Briz –citado en José Jesús de Bustos y otros (2000: 711)– «la oralidad y escriturad son consecuencia del carácter gradual de la oposición oral/escrito y las define respectivamente como la manifestación de lo oral en lo escrito y la manifestación de lo escrito en lo oral».

En este contexto, para Calsamiglia y Tusón (1999: 29) permitir las relaciones sociales es la función social básica y fundamental de la oralidad, pues la mayor parte de las actividades diarias se llevan a cabo a través de la comunicación oral, tanto que las relaciones son interrumpidas cuando se deja de hablar a alguien.

Asimismo, Álvarez (2000: 20) asegura que «la oralidad es un sistema simbólico de expresión, es decir un acto de significado dirigido de un ser humano a otro u otros».

Por su parte Domínguez (2005: 62) acerca de oralidad considera que «... es la realización de la lengua que deja ver las evidencias de la planificación que tiene lugar».

El planteamiento de Domínguez parte básicamente de que la planificación, tanto en la forma oral como en la escrita, siempre tendrá lugar. Lo que cambia, continúa expresando la supracitada autora, «... es el tiempo previo que puede

trascorrir, o no, entre la planificación y la emisión». En la primera se desarrollan de manera simultánea los dos procesos (cfr. Domínguez; 2005: 62).

De ahí que en la oralidad sea frecuente el uso de una sintaxis y estructura gramatical particular que la diferencia de la forma escrita. Así tenemos el empleo de: la sintaxis concatenada, la parcelación, la redundancia, los conectores pragmáticos, el orden pragmático, las pausas, los alargamientos fónicos, vacilaciones fonéticas, pérdidas y adición de sonidos, elementos que «... le han hecho ganar a la oralidad su forma de desordenada y descocida» (Domínguez, 2005: 62).

En adelante conceptualizaremos, tomando en consideración los aportes de varios autores, los anteriores elementos característicos de la forma oral.

Para empezar lo haremos con la noción de *sintaxis concatenada* o también llamada «tendencia centrífuga». Esta tiene lugar cuando «los elementos de la frase tienden a flotar separados unos de otros, ajenos a una estructura orgánica, liberados de un centro magnético que los engarce en una oración unitaria» (Manuel Seco 1973, en Briz, 1998: 68).

Por otro lado, para Ana M^a Vigara (1992: 117), la *parcelación* o «... la segmentación del enunciado en *sucesivos fragmentos* se asienta en la entonación, que les confiere un cierto aislamiento, de *expresión discontinua ...*».

En consecuencia el aislamiento producido es, continúa argumentando Vigara (1992: 118), «... sólo aparente, porque incluso cuando no hay expresión de ligazón entre los diversos elementos, todos ellos responden a una ligazón “mental” en el hablante, y el interlocutor establece intuitivamente sin dificultad los enlaces de relación en el conjunto recibido».

En otro orden de ideas, según Ong (1987), en Álvarez (2000: 197), «la redundancia o repetición de lo apenas dicho, mantiene eficazmente tanto al hablante como al oyente en la misma sintonía».

Sobre el mismo contexto Álvarez (2000: 197) sostiene que «la repetición contribuye también a la comprensión, al contribuir a la cohesión y a crear comunicación (rapport) respondiendo así a la función fática del lenguaje».

Ahora bien, para Briz (1998: 166) los *conectores pragmáticos* «... no son sólo enlaces de conexión enunciativa, sino marcas de la estructura de la conversación, de la progresión coherente de la misma».

De ahí que «...el conector pragmático marca el encadenamiento de actos de habla y, el progreso del texto como estructura coherente no sólo sintáctica y semántica, sino también pragmática; es decir, coherencia y cohesión desde el punto de vista del texto-producto y además como estrategia» (Briz, 1998: 170).

En definitiva, el *conector pragmático* en español «es conector de enunciados y conector enunciado-enunciación; presenta un valor argumentativo (monológico) y/o *ilocutorio* (argumentativo dialógico)...» (Briz 1998: 177). Es decir, «... el conector pragmático mira hacia adentro (enunciado), es decir, presenta un valor interno en el texto, y hacia fuera (enunciación), hacia los participantes de la enunciación, un valor externo éste inherente al proceso comunicativo» (Michael Halliday y Ruqaiya Hasan, 1976, en Briz 1998: 180).

En cuanto al *orden pragmático* se dice que responde a un orden estratégico, pues «la ordenación de las palabras sirve estratégicamente para marcar ciertos focos de atención, de contraste, para reparar o reformular, para desambiguar referentes, etc.» (Briz, 1998: 78-79). Así pues, el orden pragmático está regulado por

la intención del hablante.

Por otra parte la *pausa* es definida, desde el punto de vista fonético, por Enrique Obediente (1991: 133) como «un silencio o una interrupción en la cadena hablada. De igual modo asegura, líneas más adelante, que «... viene anunciada en la entonación por una inflexión de la voz».

En este sentido la pausa es un fragmento de tiempo que carece de fonación alguna. Está íntimamente relacionada con la *entonación*, ya que la pausa determina los grupos sobre los que la *entonación* se manifiesta.

Sin embargo Álvarez (2000: 62) sostiene que «... algunas pausas pueden también manifestarse por un sonido, como es el caso, por ejemplo de las llamadas pausas sonoras». Así las pausas, junto con la entonación –prosigue diciendo la autora– «... conducen al reconocimiento de la estructura discursiva de la oralidad». En cuanto a los *alargamientos fónicos* se dice que son muy frecuentes en la forma oral. Por lo que su producción obedece a:

... causas externas al mismo discurso (sea, por ejemplo, la escasa destreza lingüística), cuyo valor es el de servir de apoyo para pensar lo que se va a decir a continuación, hay otros alargamientos significativos que actúan como refuerzo del decir y/o de lo dicho (Briz, 1996: 49).

Por último, en lo que concierne a las *vacilaciones fonéticas*, *pérdida* y *adición de sonidos* se tiene que las primeras son «... temporalmente muy breves, se realizan con entonación sostenida [...] y pasan prácticamente siempre inadvertidas para todos, –pues estamos– más pendientes del sentido global del mensaje que de sus “pasos” codificadores». (Vigara, 1992: 412).

Ahora bien, las segundas (*pérdidas* y *adición de sonidos*) son producidas a

consecuencia de la relajación articular y la rápida pronunciación. Junto con los fenómenos de juntura son frecuentes en interlocutores del estrato sociocultural bajo o medio bajo (Briz, 1998: 95).

Retomando los planteamientos arriba señalados en lo concerniente a la oposición oralidad/escritura, tenemos que Ana Teberosky (1992), en Fabio Jurado y Guillermo Bustamante (1996: 14) refiere que:

La escritura es una actividad intelectual que produce influencias recíprocas: entre las actividades de producción del lenguaje oral y escrito; y entre los artefactos de producción del lenguaje escrito También produce influencias reflexivas sobre la manera de percibir, producir y analizar el lenguaje; sobre las capacidades intelectuales de registrar, planificar, corregir y construir lenguaje; y sobre el conocimiento en general.

Del mismo modo Walter Ong (1994: 87) manifiesta que la escritura «no constituye un mero apéndice del habla. Puesto que traslada el habla del mundo oral y auditivo a un nuevo mundo sensorio, el de la vista, transforma el habla y también el pensamiento». Asimismo comenta que «la escritura es en esencia una actividad que eleva la conciencia» (p. 147).

Desde estos puntos de vista, la escritura desarrolla la mente, pues afecta las capacidades cognitivas, en tanto que quien la usa reflexiona y logra problematizarse.

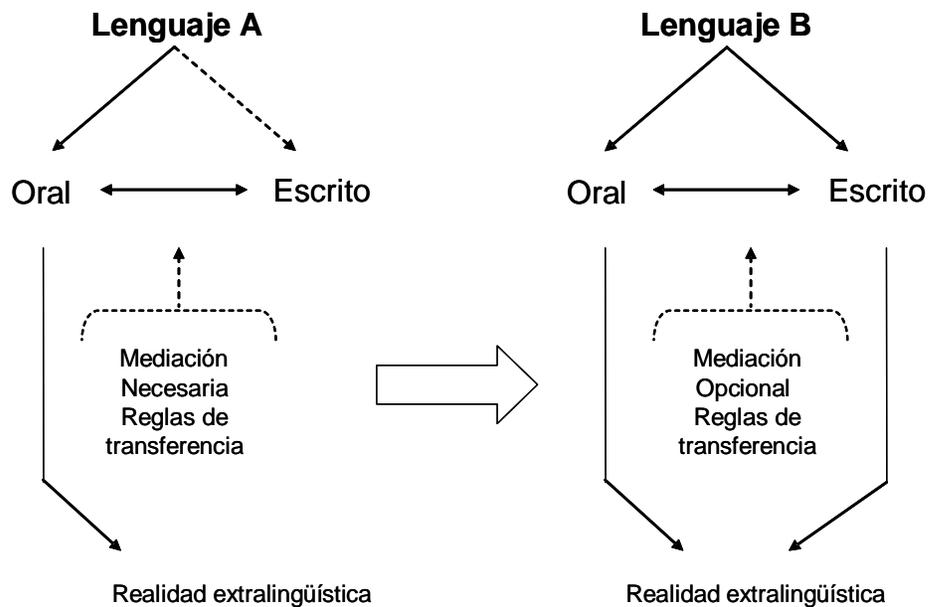
Leonard Scinto (1986), siguiendo las tesis de Vigotsky y Luria y basándose en investigaciones empíricas, según Cassany (1999: 144-145), sostiene que:

... la medición de la oralidad es imprescindible para adquirir el código escrito, pero que cuando la escritura alcanza un estudio consolidado de funcionamiento, consigue autonomía parcial de aquélla. El niño y el adolescente acceden al escrito a través de la medición del diálogo y, en

concreto, de las reglas de transferencia de discursos acústicos a gráficos y viceversa.

Este autor se vale de un modelo diacrónico para explicar las relaciones entre oralidad y escritura. El referido modelo lo presentamos a continuación:

Gráfico 1: Modelo diacrónico de la relación entre oralidad y escritura.



Tomado de Leonard Scinto, 1986 en Daniel Cassany (1999). Construir la escritura. Barcelona: Paidós.

Este modelo explicita de manera gráfica el proceso de adquisición de la lengua escrita, planteando para un primer período, identificado en la figura como «Lenguaje A», la indispensable intervención de la oralidad, pues la transferencia oral-escrito se considera obligatoria para acceder a lo escrito, así como a la realidad extralingüística.

En palabras de Cassany (1999: 145) «en este estadio la escritura conecta sólo con la oralidad, aunque ya mantiene un vínculo potencial con el lenguaje».

En el segundo período, «Lenguaje B» en el modelo, la transferencia oral-escrito tendrá carácter opcional siempre y cuando el escrito haya adquirido un buen nivel de uso funcional. En este estadio la escritura se conecta directamente con la estructura común básica del lenguaje y también con los referentes de la realidad extralingüística (cfr. Cassany, 1999: 145).

Tomando en cuenta lo antes expuesto, consideramos que la construcción inicial de la lengua escrita no es más que la representación gráfica de lo oral. Sin embargo, el dominio de esta requerirá de un alejamiento de la articulación oral, por cuanto un individuo que tenga la competencia comunicativa necesaria «... ya no establece una relación directa entre la representación gráfica y la articulación oral, ni cuando lee ni cuando escribe» (Hugo Salgado, 2000: 174).

Respecto a la *competencia comunicativa* tenemos que según Carlos Lomas, Andrés Osoro y Amparo Tusón (1997: 39) implica:

... tanto a la competencia lingüística (en el sentido chomskiano) como a la competencia pragmática: [que incluye] el componente *sociolingüístico*, que nos permite reconocer un contexto situacional determinado, distinguirlo de otros y, por lo tanto seleccionar las normas apropiadas de comportamiento comunicativo, la variedad o variedades lingüísticas adecuadas, etc.; el componente *discursivo*, que nos permite construir enunciados coherentes en cooperación con el interlocutor, y el componente *estratégico*, gracias al cual somos capaces de reparar los posibles conflictos comunicativos e incrementar la eficacia de la interacción.

Desde este punto de vista la noción de competencia comunicativa trasciende el umbral del conocimiento del código lingüístico y se integra a la de *competencia pragmática* en la que el conocimiento de la normativa se concreta, por cuanto todo individuo ha de saber que en situaciones específicas y con la intención de conseguir determinadas finalidades la utilización de su lengua, bien sea oral o escrita

(especialmente escrita), deberá adaptarse a ciertas normas académicas si desea que su actuación comunicativa sea eficaz (cfr. Lomas, Osoro y Tusón, 1997: 40).

Ahora bien, no basta que los escritores conozcan el código escrito. Ellos, además, para escribir bien deberán saber utilizarlo en situaciones concretas (cfr. Cassany, 1991: 101).

Para esto los estudiosos de la redacción han puesto su mirada en el comportamiento de los escritores competentes mientras escriben y se han dado cuenta de que ellos ponen en práctica un conjunto de estrategias que constituyen el proceso de composición escrita. Así tenemos que emplean *estrategias de composición*, *estrategias de apoyo* y, por último, *datos complementarios*.

En tal sentido Moserrat Correig, en Bigas y Correig (2001: 146) asegura que «escribir es el proceso mediante el cual se produce un texto escrito significativo». Sin embargo, hay que considerar que todo texto escrito tiene propiedades específicas, a saber: formales e instrumentales.

Para Tolchinsky (1993: 50) las primeras constituyen «... las propiedades internas, del sistema de escritura, sus caracteres, su sintaxis y su semántica en cuanto sistema notacional». Es decir, se puede considerar como el conocimiento de la escritura en sí misma, pues comprende el sistema de notación alfabética y el conjunto de caracteres y convenciones gráficas no alfabéticas, tales como los signos de puntuación, la separación entre palabras, distribución de minúsculas y mayúsculas, alternancias gráficas para semejanzas sonoras o semejanzas gráficas para diferencias sonoras, entre otras. Por otro lado las segundas, sigue su exposición la autora referida, «... remiten al uso de la escritura con propósitos y objetivos, en situaciones específicas».

Sobre este particular ambas autoras, Correig y Tolchinsky, coinciden en plantear que el individuo que aprenda a escribir debe dominar tanto las propiedades formales como las instrumentales del sistema de escritura.

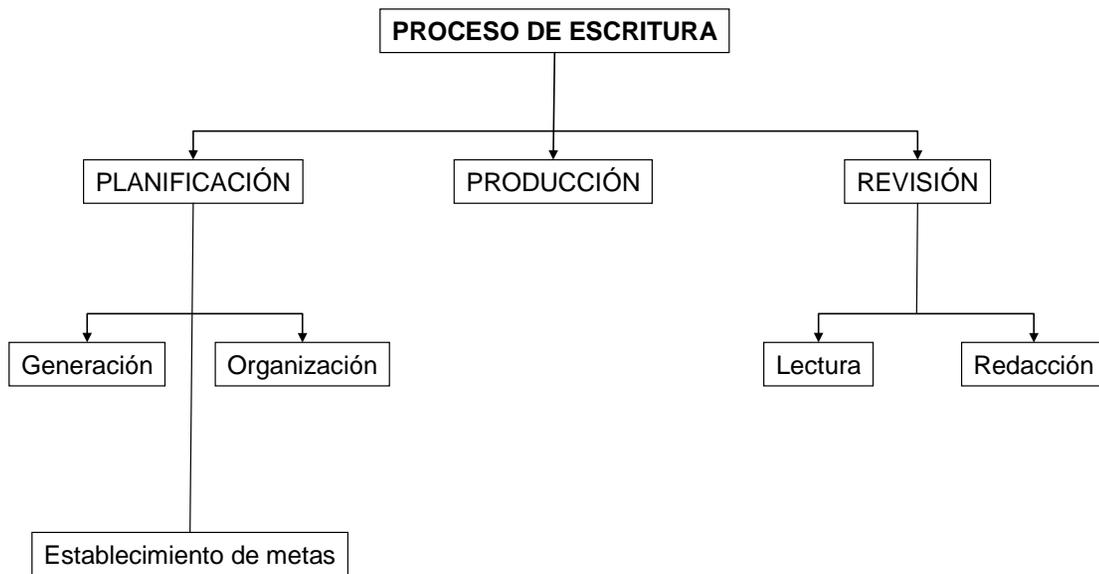
Para Salvador Mata (1997), citado en Ministerio de Educación y Cultura CIDE (1999: 29):

La composición escrita es una tarea especialmente adecuada para enseñar a pensar la escritura es una destreza que exige el ejercicio de diferentes procesos cognitivos y metacognitivos, que orienten a buen puerto la producción del escritor. [Por tanto] escribir es un saber hacer que supone el dominio de un conjunto de operaciones cognitivas que tiene que ver con la planificación, la textualización y la revisión.

Al respecto John Hayes y Linda Flower (1980) han descrito el proceso que siguen los escritores expertos a través de un modelo que da cuenta de los diferentes procesos y subprocesos por los que pasan estos individuos. El referido modelo no es rígido, es decir, el proceso de escritura no siempre tiene lugar de la misma manera (*planificación, producción y revisión*); al contrario, puede desarrollarse de manera reiterada permitiendo la continua interrelación de los diversos procesos durante todo el desarrollo de la redacción.

Así tenemos que el proceso de escritura está constituido por tres fases principales, así como también por otros subprocesos que complementan los anteriores, como se muestra en la siguiente figura:

Gráfico 2: Modelo de las fases de la escritura propuesto por Hayes y Flower 1980.



Tomado de Ministerio de Educación y Cultura CIDE (1999: 36).

En el primer proceso, *planificación*, se dice que todo escritor tiene dos problemas fundamentales al enfrentarse a la página en blanco. El primero de ellos es el contenido sobre el que tratará su escrito, es decir, debe producir y organizar un conjunto de ideas, partiendo de un extenso cuerpo de conocimientos. El segundo problema es su comunicación, o sea, la adecuación del mensaje al hipotético receptor o receptores del texto.

El proceso de planificación, según el modelo de Hayes y Flower, consta de los subprocesos *generación*, *organización* y *establecimiento de metas*. La función global del proceso de planificación es tomar información del entorno de la tarea y de la memoria a largo plazo (en adelante MLP) y hacer uso de ella para definir los objetivos y determinar el plan de escritura, que oriente la producción del texto, atendiendo a lo fines planteados.

El subproceso *generación* cumple la función de recuperación, desde la MLP, de toda la información relevante para la tarea de escritura. Se dice que al recuperar de la memoria un elemento informativo el proceso de generación produce una anotación, que bien podría ser una sola palabra, fragmentos de frases o frases completas.

Por su parte el subproceso *organización* cumple la función de seleccionar dentro de la información recuperada, la más útil.

Así llegamos al último subproceso, *planificación*, o *establecimiento de metas*. En vista de que parte de la información recuperada en el proceso de generación no se considera como temas para ser redactados, sino constituyen criterios por los cuales se ha de juzgar el texto en relación, por ejemplo, con la posible audiencia de lo escrito o con los propios elementos característicos del texto como tal. En este subproceso sólo se identifican y se almacenan los referidos criterios que serán utilizados más adelante en el proceso de *redacción*.

El proceso *producción* se desarrolla bajo la orientación del plan de escritura con la finalidad de obtener un lenguaje correcto que esté en consonancia con la información recuperada de la memoria del que escribe. La escritura creada en este proceso se caracteriza, en primer lugar, por adoptar la forma de frases completas y, en segundo lugar, porque está asociada con un segmento de protocolo que contiene preguntas para la siguiente frase.

En este contexto *protocolo* es la descripción verbal de todos aquellos pensamientos que fluyen en la cabeza del sujeto durante el proceso de creación de un texto escrito (Ministerio de Educación y Cultura CIDE, 1999: 32).

El proceso *revisión* consta de los subprocesos de *lectura* y *redacción*. Su función es mejorar la calidad del texto producido. Este proceso se desarrolla por

medio de la ubicación y la corrección de las debilidades del texto relacionadas con las convenciones del lenguaje y la exactitud de los significados, así como por medio de la evaluación de extensión requerida para satisfacer los fines establecidos por quien escribe.

Existen diversas formas de revisar un texto escrito, pues esto depende de las diferencias individuales al momento de establecer las metas, por cuanto genera particularidades personales en el estilo de la escritura. También de la profundidad del proceso de planificación que le ha precedido. Así como de las finalidades del texto planteadas previamente, y la audiencia a la cual está dirigido.

En otro orden de ideas, tomando en cuenta la perspectiva de variación más no de oposición oral/escrito, tenemos que Halliday (1987), en Benveniste (1998: 10), comenta que estas formas «... representan dos modos de discurso en un continuo, uno no es más organizado ni más complejo que el otro, sino que tienen tipos de complejidad y modos de organización diferentes». Por lo que se hace necesario estudiarlos desde diferentes puntos de vista, ya que como lo sostiene Bigas, en Bigas y Correig (2001: 122) «son diferentes en la situación de enunciación, en la función y los usos, en las características lingüísticas y textuales y en la producción».

A causa de ello en el análisis que haremos de los textos escritos, por los sujetos de esta investigación, se tomarán en consideración aspectos diferentes a los escogidos para tratar los textos orales. Los aspectos que se tomarán como referencia para estudiar los textos narrativos escritos son: los límites entre las palabras (*segmentación en palabras gráficas*), los límites del discurso (*puntuación y organización textual*).

La *segmentación en palabras gráficas* es entendida como la división del texto en palabras de «... una o más letras separadas a izquierda y derecha por espacios» (Emilia Ferreiro, Clotilde Pontecorvo, en Ferreiro y otros, 1998: 26).

Por otro lado la *puntuación* es considerada por Carolina Figueras (2001: 67) como:

... Uno de los mecanismos esenciales para articular el contenido del texto escrito; con los signos de puntuación se define tanto la estructura como el significado del discurso. Sin embargo la puntuación constituye un código de signos difícil de enseñar y de dominar.

La puntuación, para algunos autores, entre ellos Pablo Ríos (2004: 26), representa «un elemento difícil de enseñar y de dominar» por cuanto varía tanto de una lengua a otra como por el estilo personal de cada escritor. Sin embargo, dentro de las diferencias de estilo existen normas que deben ser cumplidas, como las referidas al uso de los signos de puntuación.

Llegados hasta aquí, interesa ahora puntualizar aspectos importantes sobre algunos elementos dignos de ser discutidos como son los términos *texto* y *discurso*. Sobre este particular Barrera Linares (1999: 185) plantea que *discurso*:

... remite a una unidad semántica (de significado) y cognoscitiva, originada intencionalmente por un emisor (hablante o escritor), con algún propósito comunicacional específico y que sólo completa un ciclo una vez que ha sido procesada y actualizada e incorporada a la memoria semántica por un receptor concreto.

De este modo, el discurso es el producto de la integración del emisor y del receptor, mostrando así la naturaleza social del mismo.

Mientras que sobre *texto* argumenta que «... ha sido definido como el producto concreto (el resultado) de la actividad verbal, vista a su vez como un complejo proceso denominado evento comunicativo, cuyo eje fundamental es el discurso» (p. 185).

Por otro lado Álvarez (2000: 134) sostiene que:

El texto es una unidad de lenguaje en uso; al hablar del *texto* pensamos, a menudo, sólo en escritura, sin embargo, la unidad de texto escrito es sólo una de sus formas o *modos*. Cuando decimos texto, podemos referirnos a un poema, a una carta, pero también a una narración, una anécdota, una argumentación [...] hablamos de unidad ya sea en la oralidad o en la escritura.

En tal sentido serán considerados textos tanto las emisiones orales como las escritas, sin tomar en cuenta la extensión de las mismas. Además, unido al concepto de texto, se encuentra el de *textura*, ya que a decir de Calsamiglia y Tusón (1999:217):

Cualquier unidad de discurso se compone de elementos verbales que están organizados y relacionados entre sí de manera explícita o implícita. Esta organización e interrelación constituye lo que es la *textura* del discurso, que da nombre a su concreción: el *texto*.

Entendemos por *textura*, entonces, el conjunto de enlaces de naturaleza semántico-pragmática, organizados en distintos estratos que se integran unos con otros.

Para Calsamiglia y Tusón (1999: 219) «una de las propiedades de los textos, tanto orales como escritos, es precisamente el entramado de sus enunciados, la manera como se enlazan unos con otros, tanto en el diálogo como en el monólogo».

Ahora bien, para que un texto logre ser «completamente comunicativo», es decir, para que se cumplan con él las intenciones del emisor, los *textos* deben ser coherentes y cohesivos, elementos estos íntimamente relacionados con la *textura*.

De modo que la *cohesión* y la *coherencia* pueden distinguirse entonces como los lazos lineales y globales que existen para lograr la unidad de un texto, respectivamente (Álvarez, 2000: 141).

Sobre *coherencia* Calsamiglia y Tusón (1999: 221-222) exponen que:

... se refiere al significado del texto en su totalidad, abarcando tanto las relaciones de las palabras con el contexto como las relaciones entre las palabras en el interior del mismo. Alude a la estabilidad y la consistencia temática subyacente, asociada a la *macroestructura* (contenido), a la *superestructura* (esquema de organización) del texto, a su *anclaje enunciativo* (protagonistas, tiempo y espacio) y a las *inferencias* que activan los hablantes para interpretarlo a partir de conocimientos previos.

A nuestro entender la coherencia es la característica fundamental para que un texto sea comprendido como una unidad en la que las partes del mismo se encuentran relacionados entre sí y con el *contexto* en el que se produce la comunicación.

Asimismo, las referidas autoras, con respecto al término *cohesión* sostienen que:

... constituye una de las más importantes manifestaciones de la coherencia, identificable a partir de elementos lingüísticos visibles y materiales. Se da en el orden interior del texto y funciona como un conjunto de enlaces intratextuales para establecer las relaciones semánticas que precisa un texto para constituirse como unidad de significación. Estos enlaces se establecen tanto en un texto construido por interlocutores diferentes como por un mismo locutor... (Calsamiglia y Tusón, 1999: 230).

Así pues, la cohesión es entendida como un fenómeno relacionado con el aspecto superficial de un texto, por cuanto sólo le concierne cómo el texto se constituye semánticamente.

En definitiva, concluyen Calsamiglia y Tusón (1999: 222): «... la coherencia, que incluye la cohesión, se puede considerar tanto una propiedad fundamental que da cobertura al conjunto de significaciones del texto como un principio necesario para que un texto sea definido como tal».

Aquí resulta importante destacar que existen dos tipos de coherencia, a saber: *pragmática* y *de contenido*. La primera está íntimamente relacionada con las intenciones de los hablantes, con el logro de los fines propuestos, con las inferencias que se activan al comprender los textos y el tipo de contexto en el que se ubican los mensajes, bien sea al emitirlos o al recibirlos. De la consideración de estos elementos resulta que los mismos hablantes tengan la capacidad de considerar coherentes a «... frases sueltas, inconexas, gramaticalmente incompletas, intercambios mínimos que parecen no tener ningún sentido...». Para lograr esto los hablantes parten del principio de «presunción de coherencia» que consiste en que «... toda clase de mensajes emitidos por un Emisor para un Receptor se consideran bajo la hipótesis de un comportamiento racional que no admite idealmente un comportamiento ilógico o absurdo» (Calsamiglia y Tusón, 1999: 222).

El segundo tipo, *coherencia de contenido*, parte del conjunto del texto, entendido como una unidad global. A diferencia de la anterior tiene que ver con las unidades superiores de contenido llamadas «macroestructuras». Las *macroestructuras* «... son estructuras textuales globales de naturaleza semántica una representación abstracta de la estructura global de su significado» (Lomas, Osoro y Tusón, 1997: 44).

Dado lo anterior, interesa ahora introducir algunas nociones sobre las *tipologías textuales* que, a decir de Lomas (1999: 220), «... no son sino formas lingüísticas convencionales que se utilizan en una serie de situaciones arquetípicas que se han ido construyendo socialmente con el fin de favorecer la comunicación entre las personas».

De acuerdo con Barrera Linares (1999: 186) son materias u órdenes básicos la *narración*, *exposición*, *argumentación*, *descripción* e *instrucción*. «Estas materias son utilizadas como el material cognoscitivo básico para “construir”, elaborar y poner

en funcionamiento los diferentes tipos o formatos textuales». En consecuencia, los *tipos de texto* constituyen el conjunto de formatos textuales que poseen características semánticas, funcionales y formales similares a una determinada materia discursiva.

Se hace necesario tener en cuenta que entre los estudiosos del texto y el discurso se manejan diversas tipologías textuales, partiendo de diferentes criterios, por ejemplo, tenemos que, tomando en consideración la relación de los textos con sus *contextos de comunicación*, existe una clasificación de los mismos que corresponde al ámbito de aparición y uso. Por lo que los textos; según el tema o contenido referencial, pueden ser: *general/específico*, *temporal/lógico*. De acuerdo al canal y el modo se clasifican en: *oral/escrito*, *espontáneo/planificado*. De conformidad con la relación entre los interlocutores: *informal/formal*, *monologado/dialogado*. Según la intención: *descriptivo*, *narrativo*, *expositivo*, *argumentativo*, *directivo*, *retórico* (cfr. Lomas, 1999: 222).

Es bien sabido por todos que, por lo general, un tipo de texto combina varias *materias* u *órdenes discursivos*. De modo que la descripción y la narración se integran, por ejemplo, en los cuentos. Así como en un ensayo lo hacen la exposición y la argumentación. Por consiguiente, se puede afirmar que las *tipologías textuales* no son categorías homogéneas sino, esencialmente heterogéneas.

Aunque a decir de Barrera Linares (1999: 186):

... el formato textual tiene un propósito principal, que es el que llevó a su autor a seleccionar ese tipo de texto para su propósito comunicativo y no otro: se relata una historia a través del cuento, aunque la complementemos con descripciones e incluso con la exposición de conceptos u opiniones se puede ofrecer indirectamente un conjunto de instrucciones a un interlocutor, aunque para ello nos valgamos de la narración.

Para Ong (1994: 137) «la narración es en todas partes un género muy importante del arte verbal, que aparece regularmente desde las culturas orales primarias hasta el avanzado conocimiento de la escritura y el procesamiento electrónico». Por lo que la narración constituye un instrumento básico y fundamental en la transmisión de la cultura.

Así lo corrobora el planteamiento de Lomas (1999: 217-218) al considerar que «el texto narrativo por excelencia es la narración oral informal, ya que es la forma humana más elemental de transmisión y conservación de la cultura y de la experiencia humanas».

Sobre el mismo contexto Julián Cabeza y Lourdes Molero en Julián Cabeza, Antonio Franco y Lourdes Molero (2002: 44) sostienen que, en la mayoría de los casos, cuando se le pide a alguien, sobre todo si es un niño o una niña,

... una definición o una explicación suele comenzar su respuesta diciendo: Es cuando... Este hecho ... sirve para demostrar que la narración es una forma tan íntimamente relacionada con nuestra manera de conocer, comprender los acontecimientos y dar a conocer lo que sabemos que predomina sobre otras formas más «objetivas» como la definición o la explicación. Narramos para explicar, argumentar, persuadir y convencer ... para entretener.

Para Álvarez (2000: 47) «la oralidad comprende muchos géneros o formas de hablar; podemos citar, entre ellas, la narración».

Ahora bien, de acuerdo con Lomas (1999: 217) un texto narrativo es «... un tipo específico de textos cuya función es informar sobre acciones o hechos reales o imaginarios».

La organización narrativa, según Amelia del Caño en Santiago Alcoba (1999:

111), consiste «... en un *planteamiento* o presentación de la acción, de los personajes y del ambiente, un *nudo* o desarrollo de los hechos, y un *desenlace*, solución o conclusión de la situación planteada».

Dado lo anterior, las ideas de Alcoba sobre la organización narrativa parten del «modelo canónico tripartito» en el cual la acción, constituida por acontecimientos, se va sucediendo en el tiempo hasta llegar a un desenlace.

Para Olga Villegas (1997: 75) la *estructura narrativa*:

... permite organizar las complejas relaciones mediante las cuales se comprende el mundo y las relaciones sociales, es un género manipulado por los niños desde que empiezan a sustentar sus razones a través de los relatos auténticos de lo que han visto, oído o imaginado.

Por otro lado, Álvarez (1998: 19) sostiene que las características que deben poseer los textos narrativos son la *verosimilitud* y el *punto de vista narrativo*. Por lo que para lograr la primera «aconseja partir del relato de hechos conocidos o vividos directamente La verosimilitud, pues, es fundamental en toda narración hace que los hechos parezcan verdaderos, aunque no lo sean».

Mientras que sobre *punto de vista narrativo* asegura que:

Lo que verdaderamente vale es el enfoque personal, susceptible de proporcionar a lo particular una dimensión humana diferente. El que narra puede atraer la atención del lector [u oyente] mediante la naturaleza misma de la acción, la caracterización de personajes, o la conjugación de ambas, sin olvidar, el ambiente en que tiene lugar la acción relatada (p. 20).

De este modo tenemos que se ha considerado de gran utilidad trabajar en esta

investigación con el texto narrativo, en virtud de que por un lado, en opinión de Olga Villegas (1997: 75),

A través de la narratividad se coordinan las acciones, se construyen mundos posibles, se crea la realidad, se estructura el conjunto de significados, porque la narración es acción en tanto que, quien cuenta el suceso, el cuento, el relato, se siente obligado a dar a conocer o justificar con sus palabras los hechos, los actos.

Por otro lado, debido a que estas clases de textos poseen la particularidad de ser mixtos, ya que incluyen la descripción y el diálogo como formas expresivas indispensables para desarrollar las historias que serán contadas. Además porque a través de la narración, el niño no sólo podrá relatar los hechos que se hayan producido en un tiempo y lugar determinados, sino que también podrá aportar datos concretos de personajes, objetos, lugares y ambientes; por último, porque tal como lo asegura Miriam Álvarez (1998: 17), «el que narra evoca acontecimientos conocidos, bien porque los ha vivido realmente, bien porque, sin ser testigo presencial, configura el relato como si los hubiera presenciado», pues al solicitar a cualquier individuo (niño o adulto) escribir un texto sobre un determinado tema en su mente se movilizan ciertos recuerdos o asociaciones que le permiten escribir lo que va pensando.

Es importante acotar que el conjunto de conceptualizaciones expuestas hasta aquí sobre: constructivismo, perspectiva sociocultural, oralidad (sintaxis concatenada, parcelación, redundancia, conectores pragmáticos, orden pragmático, pausas, alargamientos fónicos, vacilaciones fonéticas, pérdida y adición de sonidos), escritura (segmentación en palabras gráficas, puntuación y organización textual), competencia comunicativa, fases del proceso de la escritura, texto y discurso, cohesión y coherencia, tipologías textuales, materias u órdenes discursivos, organización narrativa y estructura narrativa constituyen la base inicial que da fundamento a la presente investigación, pues este Marco Teórico Referencial establece los parámetros

para emprender este estudio.

En resumen, en este aparte se han tratado de relacionar, de la forma más coherente posible, los supuestos existentes en las áreas de la psicolingüística y la pragmática con la intención de comprender los datos que irán surgiendo en el análisis para asignarles significado.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

“El enfoque con que vemos una realidad depende de nuestro punto de vista, y éste depende de nuestro punto de ubicación.”
Martínez, 1999:166

3.1. PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS

En este capítulo interesa, partiendo de los objetivos propuestos, precisar los procedimientos metodológicos empleados en el estudio llevado a cabo. En esta parte del trabajo se trata de explicar cómo se desarrolló la investigación, haciendo consideraciones importantes sobre el trabajo de campo y presentando los fundamentos epistemológicos de una metodología etnográfica inmersa en una investigación de tipo cualitativo.

Se empleó el método etnográfico, por cuanto en palabras de Miguel Martínez (1999: 178):

Es el de mayor frecuencia para entrar a conocer un grupo étnico, racial de ghetto o institucional (tribu, raza, nación, región, cárcel, hospital, empresa, escuela y hasta un grado escolar, etc.) que forman un todo muy *sui generis* y donde los conceptos de las realidades que se estudian adquieren significados especiales: las normas, valores, modos de vida y sanciones son propias del grupo como tal.

El método etnográfico se apoya en la firme creencia de que los miembros de un grupo étnico, situacional y cultural llegan a compartir una estructura de razonamiento, que por lo general no es evidente, pero que se manifiesta en diversos aspectos de sus

vidas por medio de actitudes, comportamientos, creencias, lenguaje y valores, entre otros.

Por otro lado, la etnografía educativa representa una alternativa ideal para superar o corregir «... el hiato entre el investigador y el maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica» (Wods, citado por Hugo Cerda, 2001: 106), pues a diferencia del investigador externo al trabajo pedagógico en el aula, el docente posee una experiencia que le brinda la oportunidad de comprender mejor que nadie los diversos aspectos que rodean su actividad. Por eso resulta de significativa importancia para éste el uso de técnicas que le permitan involucrarse de manera directa en el proceso pedagógico no sólo como docente, sino también como investigador.

En lo que concierne a los métodos y procedimientos que utiliza la etnografía educativa en su campo de trabajo, Cerda (2001: 110) plantea que esta «... intenta reconstruir la realidad a partir de los acontecimientos y no como una mera atribución impuesta por el modelo que utilice el investigador», razón por la que el objeto de estudio en esta investigación no surgió con la intención de verificar una hipótesis de trabajo a priori; al contrario, partió de un campo de observación donde se trató de comprender situaciones, supuestos, interacciones y comportamientos observables a los que se fueron incorporando experiencias, creencias, pensamientos y reflexiones de los sujetos estudiados, tal y como fueron expresadas por ellos mismos. Es importante resaltar que de acuerdo con Flor Delgado (2001: 75) también «... las palabras escritas o dichas representan el comportamiento o actitud observable de las personas». En tal sentido, lo referido cobra importancia para el abordaje del lenguaje oral y escrito en los niños y sus implicaciones pedagógicas consecuentes.

En fin, se siguió la perspectiva de la investigación cualitativa etnográfica en virtud de que por un lado, como refieren Muñoz, Quintero y Munévar, citados por Sol

Pérez (2005: 57),

El análisis cualitativo busca la objetividad no en la cuantificación, verificación y contrastación numérica del dato, sino en el significado intersubjetivo. Contempla la realidad de modo holístico, total, divergente, global. Se orienta a la búsqueda de la diferencia, no de la homogeneidad Trata de comprender la realidad como un todo unificado.

Por consiguiente, ese todo integrado es visto como «una unidad de análisis» que hace que algo sea lo que es, por cuanto el valor de cada elemento está íntimamente relacionado con los demás, es decir «todo es función de todo», por lo que no podría ser visto de manera descontextualizada, sino a través de la función que cumpla dicho elemento en la estructura general de la que forma parte. De ahí que para María Paz Sandín (2003: 123) «otra característica fundamental de los estudios cualitativos es su atención al contexto; [ya que] la experiencia humana se perfila y tiene lugar en contextos particulares». De modo que tanto los acontecimientos como los fenómenos no podrán ser comprendidos si son separados de aquellos.

En consecuencia se asumió el estudio de los elementos empleados en producciones narrativas orales y escritas, de alumnos cursantes de tercer grado de una Escuela Bolivariana, sin separarlos de los aspectos contextuales de su realidad social, cultural y económica ni de los elementos del ámbito escolar. A saber: interés de los alumnos por la escritura, actividades regulares de aula, y relaciones de estos con sus respectivos maestros.

Vale destacar que se contó con información recabada en las fichas de inscripción de los alumnos en la escuela, pues en ellas se especifican los datos personales del representante y los alumnos, dirección exacta y nivel de instrucción de los primeros. También nos sirvió la información contenida en el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) del plantel relativa a los aspectos: físico-natural,

histórico-cultural, socio-educativo, recreación y deporte, salud, religión y culto, socio-político, y socio-laboral de las comunidades donde provienen los niños, estudiantes de la escuela. Estos datos nos permitieron hacernos una idea general de la realidad que rodea a los niños, niñas y adolescentes que conforman el colectivo estudiantil de la Escuela Bolivariana «Cristóbal de Quesada» y, en especial, a la de los cursantes de 3^{er} grado.

En lo concerniente a las técnicas de recolección e instrumentos de registro de información ellos fueron surgiendo en concordancia con la situación que se presentaba creando así un cúmulo de información representativa del fenómeno estudiado. Por su parte, la recolección, descripción, interpretación y categorización de la labor investigativa se llevó a cabo en diferentes momentos, en repetidas aproximaciones y reajustes de las situaciones con la intención de captar los elementos más significativos de la realidad objeto de estudio.

3.2. MUESTRA INTENCIONAL

Es importante destacar que en esta investigación se decidió trabajar con una «muestra intencional» o «basada en criterios». Ahora bien, para elegir una muestra de este tipo Martínez (2000: 52) sostiene que «... se requiere que el investigador especifique con precisión cuál es la población relevante o el fenómeno de investigación, usando criterios que pueden basarse en consideraciones teóricas o conceptuales, intereses personales, circunstancias situacionales u otras consideraciones». Es decir, que la elección de la muestra dependerá de lo que el investigador crea que puede lograr con ella. Asimismo, parafraseando a Martínez (1999: 179) en la muestra intencional se le otorga importancia capital a «la profundidad [de la muestra] sobre la extensión», interesa más la pertinencia y el significado de la muestra en la investigación que su «amplitud numérica». Sin embargo, es conveniente escogerla de manera que estén representados los aspectos

contextuales del objeto que se pretende estudiar.

En el caso de esta investigación, por medio del procedimiento de la «muestra intencional» se logró la escogencia del contexto y de los sujetos. La elección del contexto abarcó tres criterios: a) presencia en la institución de un grupo socio-cultural heterogéneo, b) accesibilidad estratégica a la realidad y c) disposición del personal directivo y docente a colaborar en el desarrollo del estudio.

La institución educativa que sirvió de escenario para llevar a cabo este trabajo fue la Escuela Bolivariana «Cristóbal de Quesada», fundada en el año 1951 con la misión de ofrecerle educación primaria a niños pobres de la ciudad de Cumaná. En sus inicios esta institución funcionaba también como un internado para albergar a niños provenientes de otras ciudades cercanas a Cumaná. Además de clases regulares, los alumnos recibían talleres de madera, metales, dibujo, así como también sembraban hortalizas y criaban animales.

Actualmente, la Escuela Bolivariana «Cristóbal de Quesada» continúa ofreciendo clases a niños pobres pertenecientes a las localidades de Bebedero, Los Cocos y El Pinal. Se dan clases regulares de 1^{ero} a 6^{to} grados, en los turnos de mañana y tarde, sólo a los alumnos de 5^{to} y 6^{to} grados de ambos turnos se les dicta una vez a la semana talleres de madera, metales, dibujo, cocina y costura, pues, al terminar los estudios en la escuela, buena parte de la población estudiantil deserta de la educación formal y se dedica a trabajar de manera informal en el Mercado Municipal o en supermercados cercanos a sus hogares como embolsadores o carretilleros, en el caso de los varones, y como domésticas, en el caso de las hembras.

Retomando los planteamientos antes señalados, en relación con los criterios establecidos para la elección del contexto, se accedió a esta institución, por cuanto los niños que estudian allí provienen de diferentes comunidades (Bebedero, Los Cocos,

El Pinal), por lo que la población estudiantil posee diversas maneras de relacionarse, de ver el mundo y de satisfacer sus necesidades. Sin embargo, esa heterogeneidad pudiera no ser total, pues hay que considerar que los alumnos comparten aspectos comunes relacionados con la vida popular y socio-comunitaria a la que pertenecen.

En lo referente al criterio de accesibilidad estratégica a la realidad, la mencionada institución se encuentra ubicada en la avenida principal de la comunidad de Bebedero, cuenta con tres líneas de transporte que hacen posible desplazarse a ella con facilidad desde diversos puntos de la ciudad.

Por último, se eligió esta escuela porque el personal directivo y docente que labora en ella manifestó plena disposición para colaborar en el desarrollo de la presente investigación, tal vez por la fraternidad y compañerismo que los une a la autora del trabajo, ya que la misma tiene siete años laborando en esa institución como docente de aula.

En lo que respecta a los criterios de elección de la muestra se decidió trabajar con alumnos (niñas y niños) que estuvieran culminando la primera etapa de Educación Bolivariana, es decir, estudiantes cursantes del 3^{er} grado, por cuanto, en primer lugar el CBN (1997: 61) pretende que al finalizar esta etapa el educando, en el área de Lengua y Literatura, reconozca y emplee en forma adecuada los elementos normativos y convencionales básicos del sistema de la lengua oral y escrita.

En segundo lugar, los alumnos escogidos debían tener entre 8 y 11 años de edad, ya que de acuerdo con Alberto Anula (1998), en el caso de la producción verbal, el desarrollo fonológico, específicamente de algunos aspectos de la fonotaxis del español, la pronunciación de triptongos y la entonación no se completarán sino hasta cumplidos los 6 ó 7 años de edad. Asimismo, el referido autor manifiesta que el proceso de adquisición completo de la gramática se extenderá hasta los diez o doce

años, edades en las que se dejarán de observar errores en el empleo de los tiempos del subjuntivo, entre otros. En cuanto a la adquisición de los mecanismos semánticos como la comprensión metafórica, sostiene este mismo autor (1998: 40-43) que los niños muestran una competencia sólida en esta materia pasados los diez años. Además que será justo a los diez años de edad cuando el niño será capaz de mostrar una conciencia metalingüística, es decir, reflexionar sobre el lenguaje.

Por otro lado, en relación con el aprendizaje de la lengua escrita, los alumnos a ser seleccionados debían estar en el tercer nivel de conceptualización de la lengua escrita propuesto por Emilia Ferreiro (1997:165), específicamente en la hipótesis alfabética, etapa en la que el infante crea una correspondencia entre la emisión oral y la representación escrita como una aproximación a la escritura convencional.

En tercer lugar, los alumnos elegidos debían haber cumplido con las tres fases propuestas para recoger las muestras, a saber: producción de un texto narrativo oral, representación escrita del texto narrativo oral y corrección de la producción narrativa escrita. Por último, los alumnos participantes debían estar desarrollando conjuntamente con sus maestros el último bloque de contenidos propuesto por el CBN (1997: 97) titulado «Literatura: el mundo de la imaginación», en el cual se promueve la creatividad y se trata de desarrollar la fantasía en la producción espontánea de textos imaginativos, así como también el trabajo con materiales literarios y la reflexión sobre el funcionamiento de la lengua, situación que coincidió con los meses de mayo y junio 2006, período en el cual se desarrolló el trabajo de campo.

Las decisiones asumidas con respecto a la muestra en este trabajo de investigación fueron enfocadas hacia el desarrollo de significados y relaciones desde las diversas formas de ver la realidad de los sujetos involucrados, tratando de comprender mejor el objeto de estudio. En virtud de lo expuesto surgió el interés

también por aquello que los docentes de 3^{er} grado tuvieran que aportar sobre el conocimiento que tenían en relación con la oralidad y escritura, las estrategias empleadas en el aula para abordar estos tópicos, sus ideas acerca de la escritura de los alumnos, entre otras. Razones por las que se incorporaron a la muestra los dos docentes de 3^{er} grado de las secciones «A» y «B» y la docente especialista del área de Dificultades para el Aprendizaje.

Ahora bien, con la finalidad de desarrollar el trabajo investigativo y para motivar la participación de los sujetos, se partió de la siguiente situación: se propuso a los alumnos de 3^{er} grado, de las secciones «A» y «B» del turno de la mañana, crear textos narrativos (cuentos), escritos por ellos mismos, para conformar la biblioteca de aula, ya que ninguno de los salones contaba con una de estas. Además, los cuentos que estaban en la biblioteca general de la escuela eran insuficientes para la cantidad de niños que asistían a la hora del recreo a leerlos.

3.3. ESTRATEGIAS EMPLEADAS PARA RECOLECTAR LAS MUESTRAS

Se debía partir de una narración en forma oral para que la investigadora pudiera conocer el contenido de los textos antes de plasmarlos en el papel. Se establecieron tres fases que debían seguir los posibles autores de los textos, las cuales fueron:

3.3.1. Fase I. «Cuéntame tu cuento»

Esta etapa correspondía a la producción de un relato oral que debía partir de la imaginación del que contaba la historia. Como actividad previa a esta se llevó a la Institución el grupo «Vamos a Contar Cuentos». Los alumnos de las dos secciones de 3^{er} grado, de manera conjunta, fueron sacados de sus habituales aulas de clases y dirigidos a la sala múltiple del plantel, lugar donde los esperaban los cuentacuentos. Una vez allí se sentaron todos en el piso y los cuenta cuentos, después de presentarse,

comenzaron a contar sus historias llenas de gestualizaciones, carcajadas, sonidos y canciones.

El propósito de la estrategia de los cuentacuentos consistía en motivar a los alumnos a realizar sus relatos orales, utilizando elementos extralingüísticos que les permitieran hacer más reales y divertidas las historias creadas por ellos mismos, asegurando con esto la aceptación del público conformado por sus compañeros de aula, su maestra y la investigadora.

En esta primera fase se logró recopilar, por medio de una grabadora de video, un total de diecisiete cuentos orales, los cuales estaban caracterizados por ser relatos de cuentos conocidos, versiones originales de cuentos tradicionales y otros de corte testimonial y experiencial.

3.3.2. Fase II. «Escribo mi cuento»

La fase II consistía en presentar por escrito el relato oral, producido con antelación. Como actividad previa los alumnos en el aula tuvieron contacto con textos narrativos ya editados y de amplia circulación en el mundo infantil. Orientados por la investigadora los manipularon, leyeron y comentaron, haciendo referencia al contenido, estructura y elementos característicos de esa tipología textual.

En esta fase interesaba que por lo menos los niños demostraran conocer el modelo canónico de organización narrativa. Sin embargo los textos llevados al aula sirvieron de referencia para recordar el aludido modelo que consiste en «... un *planteamiento* o presentación de la acción, de los personajes y del ambiente; un *nudo* o desarrollo de los hechos, y un *desenlace*, solución o conclusión de la situación planteada» (Amelia del Caño, en Santiago Alcoba, 1999: 111).

El propósito de la estrategia señalada era que los niños debían plasmar el relato oral, producido en la fase I, en el papel, tomando en cuenta las características de los textos narrativos escritos, para lo que se acondicionó un aula diferente a la que los alumnos de la Escuela Bolivariana «Cristóbal de Quesada» utilizan para ver clases. El referido recinto poseía buena ventilación, luz blanca y pocos estímulos visuales distractores, con lo que se pretendía brindarle a los sujetos un ambiente adecuado para la concentración y escritura. Además se le entregó a cada niño una carpeta decorada e identificada con su nombre que contenía varias hojas a rayas, lápices y borradores.

En esta fase se obtuvieron cuarenta y cuatro textos escritos. El instrumento empleado para analizar e interpretar la información fue el análisis de los contenidos (ver información más adelante en instrumentos de recolección de información).

3.3.3. Fase III. «Corrijo lo escrito»

La fase III, última etapa dispuesta para recoger la información, requería que los alumnos agrupados en parejas revisaran de forma minuciosa los escritos de sus pares producidos en la fase II.

El propósito de esta estrategia consistía en que los alumnos les hicieran correcciones a los textos de sus compañeros. Los aspectos, en concreto, que se deseaban fueran destacados por los alumnos en la corrección de los textos escritos por sus pares corresponden, en contenido, a la explicitud o no del mensaje escrito. En el nivel fónico-gráfico a la diagramación espacial del texto, a saber: párrafos y sangrías, cambios de letras, ausencia de mayúsculas, segmentación indebida, empleo de guiones para indicar el diálogo entre los diferentes personajes, uso de tildes. En el plano léxico-semántico, al empleo del adjetivo; repeticiones y vocabulario, en general. En el morfosintáctico, al uso de conectores pragmáticos; intensificadores, atenuantes, y tiempos verbales.

No obstante, hubo que modificar esta estrategia, por cuanto las correcciones que los niños realizaron se dirigieron sólo al aspecto del contenido, argumentando con respuestas muy parcas. La reestructuración consistió en que cada alumno haría las correcciones de manera individual a sus propios textos en los aspectos antes señalados. En esta fase se obtuvo un total de trece textos, es decir, uno por cada alumno.

Es importante resaltar que las producciones orales y escritas de los alumnos, que fueron escogidas para llevar a cabo el análisis, no son iguales al número total de sujetos participantes debido a que muchos de éstos no acudieron a las citas pautadas para la recolección de la información.

En consecuencia la investigación se desarrolló con un total de catorce niños, pertenecientes a las secciones «A» y «B» de 3^{er} grado del turno de la mañana, catorce textos orales y veintisiete textos narrativos escritos.

3.4. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Los modelos empleados en la investigación etnográfica no obedecen a formas fijas de aplicación, sino a las características del contexto o fenómeno objeto de estudio (Nadia García y Luisa González, 2005: 23). Por tal motivo, las técnicas e instrumentos utilizados en este trabajo estuvieron condicionadas por el interés estratégico, lo que dio la oportunidad de seleccionarlas de acuerdo con su adecuación a la dinámica de la investigación.

3.4.1. Entrevista semiestructurada

Como primer contacto con el campo de trabajo se empleó la entrevista semiestructurada. En esta técnica el investigador se orienta por unas preguntas sobre

temas de interés, pero sin ninguna «redacción rígida», es decir, que aún cuando exista una guía de preguntas esta posee la flexibilidad necesaria para variar su orden y contenido, atendiendo a hallazgos de las respuestas dadas. Esta entrevista, en la investigación etnográfica «... adopta la forma de un diálogo coloquial» (Martínez, 2000: 65).

En el presente estudio, la referida técnica brindó la oportunidad a la investigadora de profundizar en aquellas cuestiones de interés para la comprensión del problema. Así como también, indagar el conocimiento que poseían los docentes de 3^{er} grado y la del Área de Dificultades para el Aprendizaje del turno de la mañana, con respecto a la forma de abordar la enseñanza de la lengua oral y escrita dentro sus actividades de aula: recursos, estrategias, supuestos y creencias.

Es importante hacer notar que también se realizaron entrevistas a los niños con respecto a sus concepciones sobre la oralidad y la escritura, específicamente lo referido a los elementos característicos de cada una de ellas, pero fueron muy pocos los alumnos que quisieron compartir con la investigadora sus conocimientos en relación con estos tópicos, quizás porque sus ideas no estaban muy claras en ese momento, nunca se habían hecho preguntas similares que les permitieran reflexionar sobre el tema o sus maestros no les habían hablado en clases acerca de las diferencias de esos tópicos.

Se debe acotar, además, que las entrevistas a los maestros fueron grabadas, previa notificación a los entrevistados y transcritas posteriormente, logrando con ellas recolectar elementos que de otra forma hubiese sido imposible obtener por otros procedimientos, por ser estos de naturaleza personal.

Una de las ventajas de la entrevista fue la fidelidad de la información recogida, pues al desarrollarse como una conversación personalizada permitió la toma directa

de información, a partir de las propias impresiones y experiencias de los sujetos. Sin embargo, el nerviosismo de los entrevistados se hizo notar, produciendo modificaciones en sus expresiones y actitudes.

3.4.2. Observación no participante

Otra técnica fue la observación no participante o también llamada simple, en la que el observador percibe los hechos de manera directa, sin ninguna clase de intermediarios, colocándose ante la situación estudiada tal como esta se da en su forma natural (Carlos Sabino, 1995: 116).

Por medio de esta técnica el investigador pudo presenciar el trabajo en el aula, tanto de los docentes como de los alumnos, adoptando un comportamiento discreto. Durante las jornadas de observación no se llevó ningún elemento que le indicara a los presentes que se iba a registrar la observación. Se trató de cuidar al máximo las interacciones con los sujetos estudiados (alumnos y docentes), procurando no interrumpir las actividades habituales de aula. Claro está que la información era registrada en diarios de campo, inmediatamente después de terminar las sesiones de clase.

La observación se orientó a verificar las informaciones obtenidas por la investigadora en las entrevistas a los docentes de 3^{er} grado, a la especialista del área de Dificultades para el Aprendizaje.

Esta fase de observación no participante se llevó a cabo durante dos semanas de clase entre los meses de mayo y junio del año 2006. El trabajo con las dos secciones de 3^{er} grado se distribuyó de la siguiente manera:

Lunes, 29 de mayo: 3^{er} "A" = 7:00 a.m. a 11:45 a.m.

Miércoles, 31 de mayo: 3^{er} "A" = 7:00 a.m. a 11:45 a.m.

Jueves, 01 de junio:	3 ^{ero} “A”	=	7:00 a.m. a 11:45 a.m.
Viernes, 02 de junio:	3 ^{ero} “A”	=	7:00 a.m. a 11:45 a.m.
Lunes, 05 de junio:	3 ^{ero} “B”	=	7:00 a.m. a 11:45 a.m.
Miércoles, 07 de junio:	3 ^{ero} “B”	=	7:00 a.m. a 11:45 a.m.
Jueves, 08 de junio:	3 ^{ero} “B”	=	7.00 a.m. a 11:45 a.m.
Viernes, 09 de junio:	3 ^{ero} “B”	=	7:00 a.m. a 11:45 a.m.

Cabe resaltar que los días martes no se pudo hacer la observación, por cuanto las dos secciones («A» y «B») en el horario de 8:00 a 9:00 a.m. tenían clases de Educación Física y de 9:30 a 10:00 a.m., clases de Ajedrez, situación que de alguna manera interrumpía el desarrollo de un día normal de clases. Sin embargo, se debe decir que ese horario de clases de Educación Física y Ajedrez era igual los días jueves, pero fue ajustado gracias a la disposición de directivos, docentes de aula y especialistas de la Escuela Bolivariana «Cristóbal de Quesada» para facilitar el trabajo investigativo con las dos secciones de 3^{er} grado del turno de la mañana.

A través de esta técnica se pudo obtener información acerca de patrones de comportamiento frecuentes, actitudes, gestos y códigos de comunicación compartidos entre los sujetos (docentes-alumnos y alumnos-alumnos) que permitieron la comprensión del evento pedagógico en el aula y sus características definitorias.

Durante el tiempo que se permaneció como observador en las aulas de clase se tuvo la posibilidad de revisar y reajustar una cantidad de información conforme lo iba requiriendo el proceso investigativo. Por medio de ella se obtuvieron datos relativos a la conducta reflejada por docentes y estudiantes en su interacción cotidiana frente a los eventos de naturaleza oral y escrita, desarrollados a diario en las aulas de clase. De allí que lo observado fue considerado como relevante, por cuanto posibilitó integrarlo a la comprensión de los hechos y acontecimientos.

3.3.3. Observación participante

Se utilizó la técnica de la observación participante que en palabras de Martínez, (2000: 63) es la «... más usada por los etnógrafos para adquirir información». En esta parte del trabajo la investigadora se involucró de manera más directa con los alumnos y maestros en las actividades cotidianas de aula. Además, logró compartir situaciones y eventos que formaban parte de sus costumbres y modos de ver las cosas. Con los alumnos pudo entablar conversaciones en grupos y de manera individual sobre temas variados; con los docentes intercambió ideas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, entre otros tópicos.

La investigadora se valió de varios escenarios escolares y estrategias para compartir con los alumnos y docentes. Para ello le sirvió participar con los niños en la elaboración de tarjetas alusivas al Día del Padre, como jurado en el 1^{er} Encuentro de Lectura y Escritura interno de la institución, en actividades de conservación y mantenimiento de las instalaciones del plantel, en la instrucción de los niños para un evento de Geohistoria, y en la preparación de un libro de cuentos escrito por los alumnos de 3^{er} grado como un aporte didáctico para la institución. Todos estos escenarios sirvieron como posibilidad para la expresión oral y escrita de los sujetos estudiados.

Por medio de este tipo de observación el investigador, según Enrique Pérez Luna y José Sánchez, (2005: 52) «... está libre para indagar los conceptos o categorías que tengan sentido y significados para los actores», debido a que esta técnica le permite convertirse en testigo consciente de su función y captar los hechos o fenómenos en el mismo lugar y tiempo en que se producen, permitiéndole comprender la realidad de forma natural y espontánea. Esta manera de observar implica muchos más que ver. Se trata más bien de entender la realidad e interpretar lo que ella proporciona a quien observa, posibilitando miradas, puntos de vista y puntos

de ubicación frente a la realidad objeto de estudio.

Con esta técnica el investigador logró implicarse en las acciones propias de los sujetos e informantes de este estudio. La autora buscó con premeditación compartir con los alumnos y docentes observados con la intención de entender su modo de vida en el contexto educativo para generar un entendimiento de la realidad en forma natural y espontánea.

3.5. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Los instrumentos de recolección de información son los registros concretos en los que se plasman los elementos recogidos por medio del empleo de las técnicas antes descritas.

En relación con este estudio las herramientas empleadas para recoger la información fueron los *diarios de campo* y las *grabaciones de video*. Estos instrumentos hicieron posible registrar situaciones, gestos, eventos y expresiones verbales, entre otros, que conducirían a facilitar la categorización e interpretación de la realidad observada.

3.5.1. Diarios de campo

La información obtenida en esta parte de la investigación fue registrada en diarios de campo, en los que se anotó y describió lo más resaltante, abreviando y esquematizando la información que luego sería ampliada y sometida a un tratamiento hermenéutico con énfasis interpretativo-comprensivo, identificando los rasgos más resaltantes de las producciones orales y escritas que fueron estudiadas, a fin de categorizar y sistematizar la experiencia investigativa.

Los diarios de campo, en palabras de García y González (2005: 35), son instrumentos destinados:

... para el registro escrito de situaciones, hechos, encuentros y diálogos informales, sentimientos expresados, gestos y lenguaje corporal, etc.; ofreciendo un relato vivo cargado de aspectos relevantes referidos a lo cultural, lo social, económico... que abrieron perspectivas para la comprensión e interpretación del fenómeno.

Los diarios de campo se utilizaron para registrar por escrito los hechos, situaciones, gestos, lenguaje verbal y corporal que señalaran posibles vías para la comprensión e interpretación del fenómeno objeto de estudio. En el lugar de los acontecimientos, los diarios de campo sirvieron sólo para anotar y describir lo más resaltante, abreviando y esquematizando la información que luego sería ampliada. En algunos casos, al final de cada diario, se fueron destacando elementos claves, identificados como notas de campo, contentivas de algunas frases textuales de sus protagonistas e interpretaciones de la investigadora sobre situaciones descritas (ver anexos).

3.5.2. Grabaciones de video

El otro instrumento de registro de información empleado fueron las grabaciones de video, las cuales sirvieron para captar el evento de los cuentacuentos, la producción de los cuentos orales de los alumnos en la fase I y las entrevistas a las docentes de 3^{er} grado de la Escuela Bolivariana «Cristóbal de Quesada». Vale la pena acotar que estas entrevistas fueron transcritas para mantener el anonimato de las mismas.

Se utilizó este instrumento, por cuanto las grabaciones de video, por su misma naturaleza, captan varios planos a la vez, los cuales proporcionan información fiable

de determinados eventos y situaciones.

En fin, esta etapa de recolección de información se culminó cuando se creyó haber recogido una cantidad representativa de material primario en entrevistas, grabaciones y anotaciones de campo que se consideraron suficientes para emprender una clasificación que pudiera contribuir a un buen análisis, interpretación, teorización y a la conducción de resultados valiosos.

3.6. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Con la finalidad de conseguir que la información obtenida, a través de los diferentes instrumentos y técnicas aplicados y descritos con anterioridad, respondiera a la realidad estudiada fue necesario utilizar una técnica de análisis, en este caso, el *análisis de contenido* de la información, que respaldara la validez de lo recabado.

3.6.1. Análisis de contenido

De acuerdo con Pérez Luna y Sánchez (2005: 61), el análisis de contenido «es una técnica que se utiliza para la descripción sistemática y cualitativa del contenido presente en las comunicaciones escritas, orales y visuales, con el propósito de interpretarlas para producir una reflexión teórica que contribuya a enriquecer el proceso».

En virtud de ello, esta técnica permite describir y organizar la información recabada en las diferentes situaciones y hechos. Así como también reconstruir las experiencias vividas que formaron parte del estudio en cuestión.

En el próximo CAPÍTULO IV, referido al Análisis e Interpretación de los datos, se presentarán los elementos encontrados a lo largo de la investigación efectuada.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

... al reflexionar y concentrarse en los contenidos de las entrevistas, grabaciones y descripciones de campo.... irán apareciendo en nuestra mente las categorías o las expresiones que mejor las describen y las propiedades o atributos más adecuados para especificarlos.

Martínez, 2000: 80

4.1. CATEGORIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

Este capítulo tiene la finalidad de describir y caracterizar los elementos encontrados en el material protocolar recopilado en entrevistas, grabaciones de video, textos escritos y notas de campo, con la intención de analizarlos, interpretarlos y categorizarlos. No obstante el prerrequisito fundamental para lograrlo lo representa, a decir de Martínez (2000: 69-70), «... el “sumergirse” mentalmente, del modo más intenso posible, en la realidad ahí expresada».

Para lograr la referida «inmersión», en el caso particular del presente trabajo, la investigadora debió revisar cuidadosamente los textos escritos, escuchar y observar en repetidas oportunidades las grabaciones para, en primer lugar, evocar la realidad objeto de estudio en su situación concreta y, en segundo lugar, pensar detenidamente en las situaciones experimentadas para entender lo sucedido con el propósito de lograr una adecuada clasificación de los elementos encontrados.

Se hace necesario advertir que el análisis, la interpretación y la categorización

de la información recopilada son actividades mentales inseparables, es decir, la mente humana pasa de manera constante de un proceso a otro, tratando de darle sentido a los fenómenos que estudia. Este procedimiento representa un ir y venir para ubicar cada elemento en un lugar determinado y transformarlo en concordancia con la dirección que todos los elementos irán proponiendo.

Hecha esta referencia inicial, conviene destacar que para realizar el estudio del corpus oral se emplearon algunos signos y convenciones del sistema de transcripción propuesto por el grupo Val. Es. Co. (en Briz, 1998: 13-14):

-	Reinicios y autointerrupciones sin pausa
/	Pausa corta, inferior al medio segundo
//	Pausa entre medio segundo y un segundo
///	Pausa de un segundo o más
(5'')	Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos
↑	Entonación ascendente o continuativa
↓	Entonación descendente
EN COCHE	Pronunciación marcada o enfática
(())	Fragmento indescifrable
((siempre))	Transcripción dudosa
((...))	Interrupciones de la grabación o de la transcripción
(en)tonces	Reconstrucción de unidad léxica, pronunciada incompleta
Pa'l	Fenómenos de fonética sintáctica entre palabras, especialmente marcados
°()°	Fragmento pronunciado en un tono de voz más bajo, próximo al susurro
(RISAS)	Cuando aparecen al margen de los enunciados. Si acompañan a lo dicho, se transcribe el enunciado y en nota al pie se indica «entre risas»
Aaa	Alargamientos vocálicos

Nn	Alargamientos consonánticos
¿i !?	Preguntas o exclamaciones retóricas (por ejemplo, las interrogaciones exclamativas: preguntas que no preguntan)
¿ ?	Interrogaciones. También para los apéndices del tipo «¿no?, ¿eh?, ¿sabes?»
¡ !	Exclamaciones. Expresiones irónicas
<i>Letra cursiva</i>	Reproducción e imitación de emisiones. Estilo directo

Este sistema de transcripción utilizado permite realizar una recopilación sólo aproximada de los eventos de naturaleza oral tomados en consideración para este estudio: catorce (14) textos orales de los alumnos y alumnas seleccionados, dos (2) entrevistas a docentes de 3^{er} grado y una (1) a la docente especialista de Dificultades para el Aprendizaje de la Escuela Bolivariana «Cristóbal de Quesada», pues el conjunto de signos y convenciones empleados en el referido sistema no logra reproducir cabalmente la realización de la lengua hablada. Sin embargo, desde el punto de vista concepcional, reflejan y facilitan su análisis (Briz 1998: 14), ya que en él cada signo representa un fenómeno y cada fenómeno aparece codificado por medio de una única convención.

4.1.1. Análisis de Textos Orales

A partir de este momento se comenzarán a detallar los elementos lingüísticos encontrados en las producciones orales narrativas de los niños estudiados. Para tal fin servirán como marco referencial las características o constantes sintácticas, contextuales, fónicas, y léxico-semánticas, consideradas por Briz (1998) para analizar el español coloquial en la conversación.

Sin embargo, antes de entrar en materia se hace necesario aclarar, en primer lugar, que el término «estrategias» fue el utilizado por Briz (1996; 1998) para abordar

el análisis de la conversación coloquial y será el adoptado por nosotras, a partir de este momento, para referirnos a los elementos discursivos empleados por los niños, sujetos de esta investigación, en sus producciones narrativas orales. En segundo lugar, las estrategias, rasgos o elementos tomados en cuenta por Briz fueron más de los que nosotros consideramos, ya que sólo hicimos mención a aquellos fenómenos que aparecieron en las muestras estudiadas.

Aún cuando Briz trabajó con la conversación coloquial, en esta investigación se escogió como cuerpo de análisis la narración, por cuanto constituye, en primer lugar «... un tipo de texto fácil de recoger en diversos contextos educativos, y suficientemente homogéneo para facilitar las comparaciones» (Ferreiro y otros, 1998: 24). En segundo lugar, porque los relatos se suceden en el centro de una interacción, se desarrollan en un *turno* o por medio de varios (cuando intervienen dos o más hablantes). En tercer lugar, porque favorece el empleo del *estilo directo*, uno de los rasgos característicos del español coloquial (Briz, 1996: 41).

4.1.1.1. Estrategias sintácticas o de construcción

El hecho de que en la forma oral, el momento de la planificación concuerda con el de la producción hace que continuamente se aprecien las huellas del proceso de planificación. Situación esta que determina el uso de una sintaxis poco «convencional», así como también de una estructura gramatical específica que se hace presente a través los siguientes rasgos:

A. Sintaxis concatenada

La *sintaxis concatenada* tiene lugar cuando los enunciados que conforman la intervención de un hablante parecieran agregarse tal y como llegan a la mente del que habla, apreciándose una ligera falta de enlace o relación entre ellos.

Ejemplo:

(1) *el pescaíto (a)maneció muy mal y y / el tiburón se lo iba a comer /
el tiburón tenía hambre/ el pescaito se escapó/ la mamá y el papá
lo estaban buscando pa`bajo de las piedras*

*Luis Rengel
(Hablante 11)*

En (1) se aprecia una aglomeración de enunciados, pero no necesariamente independientes, pues aunque carezcan de elementos de enlace notorios, entre ellos existe una relación. En conjunto constituyen acciones que fueron sucediendo una tras otra como consecuencia de las anteriores.

B. Parcelación

La *parcelación* se presenta como producto de la concatenación y acumulación de enunciados. Aquí la explicación o el comentario de lo que se dice se presenta parcelado, más no así menos trabado, es decir, que existe un continuo ir y venir en un intento de explicarlo todo sin obviar detalles, de hacerse entender de forma inmediata para resguardar el contenido del mensaje transmitido. Ejemplo:

(2) *había una vez un niño que no podía/// había un niñ(o)- había una
vez un niño que era muy pequeño y la mamá no tenía reale(s)*

*Yelisbeth Guerra
(Hablante 6)*

En (2) se aprecia cómo el que habla después de emitir un primer enunciado lo interrumpe una y otra vez, buscando hacerse entender, ser más explícito, aún cuando la información se dé paso a paso. El hablante trata de organizar su discurso de manera que el mensaje sea comprendido cabalmente por el receptor del mismo. De modo que

no *había una vez un niño que no podía*, sino *un niño pequeño*, hijo de una madre que no tenía dinero. En el primer enunciado se obvia la edad del niño, pero este dato es justamente el que el hablante quiere resaltar.

C. Redundancia

Las continuas repeticiones y reelaboraciones características del lenguaje oral son empleadas como recursos cohesivos que marcan una continuidad a partir de la cual se consigue recuperar el hilo de la comunicación, después de la pérdida del mismo a consecuencia de una interrupción momentánea. Son consideradas «mecanismos de formulación», cuya función trasciende el plano del simple papel de retardo en la comunicación.

Estas repercuten en el léxico o la gramática, alteran u organizan de otra forma la estructura sintáctica y morfológica, transforman el tiempo verbal y el modo, emplean otra construcción con la finalidad de informar de lo mismo o de otra cosa, cortan los enunciados, dejando que el contexto proporcione la información faltante. De ahí que surjan las frecuentes autocorrecciones, reinicios y falsos comienzos (Briz, 1998: 73). Ejemplo:

(3) *había una vez uno unos animales que era el topo la jirafa el león/
el buey °(era también el buey)° el buey el león/ el león era el
gueno/*

*Yeferson Conquista
(Habla nte 1)*

En (3) tienen lugar dos situaciones importantes. En la primera, el que habla repite la construcción *el buey* después de la introducción de una aclaratoria que él mismo se hace, bajo la característica del susurro *°(era también el buey)°*. En este caso

la repetición es empleada como una marca de continuidad que le permite al hablante recuperar el hilo de la comunicación después de una interrupción momentánea. En la segunda, la construcción verbal reiterada *el león* actúa como «mecanismo de formulación» al permitir explicar, aclarar y reordenar el mensaje, pues la mención al león debía ser posterior a la del buey, porque le brinda la posibilidad al hablante de hacer alusión a la característica especial de este personaje: es un león bueno y esto, a su vez, permite desarrollar el conflicto del relato, al hacer la entrada a la historia de los leones malos.

Existen, además, reelaboraciones por falta de palabras. Tal como se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

(4) *entonce(s)// entonce(s)/ enton-(RISAS) °(no me acuerdo)°-
entonce(s)//entonce(s) lo compró todo*

*Ana Alejandrina Jugador
(Habla nte 5)*

En (4) el elemento *entonce(s)* está sólo allí para rellenar la laguna mental que sufre el hablante y que pone en peligro la fluidez de la enunciación.

En cambio, hay otras que son empleadas por el hablante de manera inconsciente, como evidencias del proceso de planificación que concuerda en lo oral con el de la producción del mensaje. Ejemplo:

(5) *y le dijeron a la princesa: si-si tú- si tú haces- si tú lavas los pisos
yy//
y haces- y haces todo lo que tienes que hacer en la casa/ vas a ir
con nosotras*

*José David Bastardo
(Habla nte 8)*

En fin, estos ejemplos hacen pensar que resulta indispensable para el hablante dejar claro lo que quiere transmitir, por cuanto lo considera comunicativamente necesario.

D. Conexión a través de conectores pragmáticos y entonación

La relación de los enunciados que constituyen la intervención de un hablante y, por ende, la cohesión del discurso se logra por medio de la utilización de los enlaces extraoracionales o también llamados *conectores pragmáticos*. Así como también por recursos entonativos.

En tal sentido los conectores pragmáticos son, en palabras de Briz (1996: 50), «... fórmulas que vinculan semántica y pragmáticamente el antes con el después, lo dicho con lo que se sigue diciendo o se va a decir». En algunos casos cumplen la función de engarce de los enunciados, mientras que en otros, al vincularse con elementos prosódicos, representan los límites entre las unidades de habla, lo que deja al descubierto su función demarcativa. En los textos orales estudiados encontramos lo siguiente:

(6) *el gato quería ser rey/ entonce (s) el gato buscó las maneras de ser rey / entonce(s) le dijo al papá gato*

*Ana Alejandrina Jugador
(Hablante 5)*

En (6) se observa como *entonce(s)* une los enunciados que representan parte de la historia contada, asegurando la progresión o continuidad del discurso. Aquí la situación principal de la que deriva la historia está ligada al resto por medio de *entonce(s)*. Veamos otro ejemplo:

(7) *el hipopótamo era muy amigable/ jugaba con`tros hipopótamo(s)/ y*

/
*jugaba hasta la noche/ y al otro día jugaban carrera y siguieron
jugando*

*Jairo Gamardo
(Hablante 12)*

En (7) se observa cómo el conector *y* funciona como concatenador y continuador de los enunciados, colaborando así con la formulación y progresión del discurso. Prosigamos con un nuevo ejemplo:

(8) *cuando ella abrió la puerta/ salí- había un hombre sin cabeza y
entonce(s) ella se asustó y entonce(s) se paró de la cama y fueron a
vola(r) otra vez y entonce(s) se`ncontró otra ve(z) a José*

*Daniela Martínez
(Hablante 2)*

En (8) *entonce(s)* es empleado en combinación con el conector *ilativo y*, produciéndose una redundante o doble ligazón entre los enunciados.

Es de hacer notar que en los ejemplos (6) y (8) *entonces*, sólo o acompañado por *y*, posee un «valor conclusivo» que curiosamente le permite, a la vez, actuar como continuador de los enunciados, pues muestra cómo los hechos que están después de él son consecuencia de los anteriores.

E. Orden pragmático

La posición de las palabras en la comunicación oral responde más que a un orden morfológico y sintáctico, a uno pragmático, ya que depende del contexto y de

la intención del que habla. Por ejemplo:

(9) *y no tuvo vestido↓ y se puso triste↓/ no la dejaron ir↓/ su hada
madrina y ella le dijo/ a la princesa al hada madrina/ quien (es)tá ahí-
/ ¿quién está ahí?/ no/ soy tu hada madrina.*

*José David Bastardo
(Habla nte 8)*

En (9) el hablante realiza un adelanto informativo, pues menciona al hada madrina antes de que la misma aparezca formalmente en la historia, produciéndose lo que algunos autores llaman «dislocaciones a la izquierda», las cuales sirven como presentadoras de los temas, tópicos o relaciones que tendrán lugar más adelante en el desarrollo del relato.

Además de las desviaciones a la izquierda, también se producen a la derecha, como por ejemplo en:

(10) *entonce(s) vino/ vinieron ellas/ las palomas*

*Marco Antonio Rodríguez
(Habla nte 13)*

Como se comprueba en (10) los movimientos o dislocaciones a la derecha cumplen una función explicativa. El hablante con la intención de desambiguar la información considera conveniente precisar que al hablar de *ellas* se está refiriendo a *las palomas*.

Este ejemplo es propicio para explicar también cómo los movimientos a la derecha pueden servir en ocasiones al hablante para reparar o reformular lo dicho. En (10) el que habla emplea el verbo *vino* que corresponde a la 3ª persona del singular del tiempo presente y se da cuenta de que el mismo no concuerda con el pronombre

personal de 3ª persona del plural utilizado (*ellas*), por lo que realiza una autocorrección y emplea el verbo *vinieron* que es el que corresponde.

F. Los relatos. El estilo directo

Las diferentes intervenciones de los personajes en las historias contadas se introducen y delimitan a través de verbos como «decir» (cfr. Briz, 1998: 81-82), en la mayoría de los casos empleados en tiempo pasado, aunque también aparecen en tiempo presente. Estos verbos, según Tolchinsky (1993: 324), son los denominados «verbo dicendi», «declarativos» o «de palabras» y corresponden a: decir, preguntar, comentar y rogar, entre otros. Ejemplo:

(11) *y la mamá dijo: yo tengo que salir a buscar un trabajo- e iban
caminando muy tristes y / dijo el niño/ °(el hijo)° MAMÁ↑
no se preocupe uste(d)*

*Yelisbeth Guerra
(Hablaante 6)*

En (11) el que cuenta emplea el verbo *decir* en pretérito (*dijo*) como un recurso para introducir la intervención de los diferentes personajes en la historia contada. En este caso lo que expresa tanto la mamá como su hijo.

La mayoría de los sujetos que conformaron la muestra emplearon el verbo *decir* en pretérito para introducir la intervención de los personajes, pero hubo un caso en que fue utilizado el verbo *decir* en presente. Ejemplo:

(12) *el niño dice: ¿a dónde voy a consegu(r) eso?
y entonce(s) el papá dice: en las tiendas de (())/
: ¿con qué riales voy a comprar?/
: con lo(s) riales que yo te voy a da(r)/*

Ana Alejandrina Jugador
(Hablante 5)

Además de estas dos modalidades también encontramos, en un solo caso, lo siguiente:

(13) *la paloma estaba volando entonce(s) vio que había el amiguito y el amiguito le dijo: ¿vamos a jugar? y ella dice: ¡sí/ vente pues!*

Marco Antonio Rodríguez
(Hablante 13)

En (13) se continúa empleando el verbo *decir* para delimitar las intervenciones de los diversos personajes, pero en este caso se mezclan los tiempos verbales, pues en un mismo diálogo lo dicho por el amiguito se introduce con el verbo *decir* en pretérito (*dijo*), mientras que lo dicho por la paloma, con el mismo verbo, pero en presente (*dice*).

No obstante, en todos los casos estudiados, los diálogos entre los diversos personajes se presentan en tiempo presente, tal vez con la intención de actualizar esa historia que ocurrió en un tiempo pasado, pero que necesariamente debe guardar una estrecha relación con el carácter actual de la conversación.

Además de estos recursos las pausas y los entonemas también son empleados para señalar las intervenciones de los personajes, dejando al descubierto las diferentes voces del discurso. Ejemplo:

(14) : conejo blanco ¿a dónde vas?↓ ¿por qué llevas las manos atrás?↓
: las llevo así porque escondí un lindo regalo especial para ti

Marianyelis Rondón
(Hablante 10)

En (14) se puede destacar la presencia de las intervenciones de diferentes personajes a través de la entonación que otorga el hablante a los diversos enunciados.

4.1.1.2. Estrategias Contextuales

El mensaje lingüístico posee una gran dependencia del contexto, pues muchas veces lo presupuesto e implicado tiene tanta importancia como lo expuesto. Es así como en el habla coloquial el hablante deja de utilizar elementos verbales, ya que los considera innecesarios para lograr una comunicación eficaz (Briz, 1998:82-83). Esta situación explicaría la presencia de los siguientes elementos en el habla coloquial.

A. Elipsis y deixis

La elipsis se debe considerar, según Samuel Gili Gaya (1973: 327), «... no sólo como un medio de aligerar la expresión dejando tácitos elementos lógicamente innecesarios, sino también como un recurso expresivo de relaciones intraoracionales y extraoracionales, que deben ser interpretadas según el contexto y la situación de los hablantes ...».

Dado lo anterior la elipsis en el habla es un fenómeno que no altera el significado ni la comprensión del enunciado en el que se presenta, pues para ello se cuenta con el contexto o la situación que permite deducir o reconstruir los elementos faltantes. Ejemplo:

(15) : *mamá/ ¿podemos salir?*↓
: *sí/ pero recuerda lo que te dije* →

*Jairo Gamardo
(Habla 12)*

Ahora bien la enunciación se manifiesta por medio de elementos lingüísticos llamados deícticos, cuya base se construye y mueve fundamentalmente sobre la persona, el tiempo y el espacio.

El que narra la historia (el hablante) se apodera de la lengua y enuncia su posición de locutor mediante indicios específicos, a saber: *yo*, *aquí* y *ahora* que conforman los centros deícticos personal, espacial y temporal respectivamente y constituyen, a su vez, la orientación subjetiva a partir de la cual se organizan las expresiones.

En los textos estudiados la deixis personal manifiesta a través del uso de la 1ª y 2ª persona es la frecuentemente utilizada, pues constituyen las voces principales del diálogo en las historias narradas. Ejemplo:

(16) : *se puede mori(r) de hambre/ si él se va también me voy yo↓/
no sé por qué tuve que tener una madre tan mala como tú↓//
por favor→// si él se va también me voy yo↓/*

*Marianyelis Rondón
(Habla nte 10)*

En (16) los elementos deícticos son empleados como mecanismos de *intensificación* y *atenuación*, de acuerdo con los objetivos del hablante, ya que *yo* se realza, se magnifica frente a un *tú* insensible y malvado. En este ejemplo se eleva la imagen de *yo*, es decir, tiene lugar lo que Briz (1996: 56) llama «la personalización del yo», empleado como un recurso para intensificar el sujeto de la enunciación, pero, a la vez, se minimiza a *tú* por medio del reproche que hace *yo* a la actitud de éste.

En este ejemplo *yo* pretende chantajear a *tú*, haciéndole saber que si no acepta al conejo él se va. *Yo* le impone una condición a *tú* (la madre), la cual consiste

en que para quedarse a su lado necesita que ella acepte que se quede su amigo, el conejo.

Además de la deixis personal existe también la espacial y la temporal, como se mencionó anteriormente, pues toda expresión lingüística tiene lugar en un tiempo y lugar determinados.

Por medio de la deixis, expresa Ana M^a Vigara (1992: 347), se «señalan lingüísticamente, bien a los elementos de la comunicación, bien al conjunto de relaciones que en ese momento tienen establecidas». Ejemplo:

(17) *y así que el gato se decidió a huir/ entonce(s)la paloma- se fueron a jugar para'llá despue(s)/despue(s) los gatos estaban planeando un plan para atraparlos a ellas/se fueron toditos y cuando llegaron allá las palomas no podían contra ellos entonce(s) se- se fue- el amiguito fue a llamar al perro entonce(s) el perro/ y se fueron los gatos/ despue(s) estaban planiando otro plan más/*

Marco Antonio Rodríguez

(Hablante 13)

En (17) la referencia a *allá* representa otro espacio en el que también se llevan a cabo acciones importantes para la continuidad y el sentido de la historia narrada. En este ejemplo las palomas, así como también los gatos, se trasladan a ese lugar indefinido (*allá*) para escenificar acciones trascendentales que contribuyen a desarrollar la historia.

El ejemplo (17) también es propicio para hacer alusión a la deixis temporal, ya que en el mismo los adverbios *despué(s)* y *entonce(s)* son utilizados como referencias déicticas de tiempo representando los diferentes momentos en los cuales tiene lugar la historia contada.

Estos pocos ejemplos nos dan una idea de cómo la comunicación, por medio de estos mecanismos «indiciales» (deícticos de persona, tiempo y espacio) hace posible la correspondencia de unidades lingüísticas con la realidad extralingüística, permitiendo a su vez que los interlocutores comprendan el contexto pragmático de la emisión.

4.1.1.3. Estrategias Fónicas

Las estructuras rítmicas de las emisiones orales tienden a determinar estructuras sintácticas. De ahí que resulte importante tomar en cuenta el descenso final, las inflexiones ascendentes, vacilantes y de pequeño intervalo en su descenso, pues constituyen mecanismos fonéticos que delimitan los enunciados.

A. La entonación y la pausa

Según Briz (1998: 90) «... el hablante, mediante los recursos prosódicos, organiza los contenidos informativos, cohesiona su mensaje y realza, por razones subjetivas o de índole pragmático-comunicativa, algunos de los elementos ...».

De modo que la entonación cumple entre sus funciones la denominada función demarcativa a través de la cual se logran establecer las fronteras entre los enunciados. A esa misma función demarcativa se une la función expresiva. Al cumplir esta función la entonación expresa la actitud del hablante ante lo que comunica.

En este sentido los tonemas o inflexiones finales pueden manifestar relaciones entre los enunciados, por ejemplo, la inflexión ascendente representa un signo de enlace que deja al descubierto la continuidad a la vez que contribuye a lograr el efecto rítmico y la expresividad deseados por el que habla. (Briz; 1998: 91). Ejemplo:

(18) : ¿Quién está ahí?↑

José David Bastardo
(Hablante 8)

En (18) el que habla manifiesta interés por la respuesta. La inflexión ascendente representa una señal de enlace que hace evidente la continuidad al solicitar una respuesta.

En cuanto a la inflexión final descendente, también refiere Briz (1998: 92), «...aporta un contenido modal asertivo». Ejemplo:

(19) *José le dijo a ella: ¿quieres que te convierta a la yegua en tu hermana?*↓

Daniela Martínez
(Hablante 2)

En (19) el que habla pasa de la pregunta a la petición de confirmación con un cierto tono de cortesía.

La cortesía a la cual nos referimos es específicamente el *principio de cortesía* que «... regula nuestras interacciones ...» (Amparo Tusón, 1997: 48). Este principio funciona como un modelo de «retórica interpersonal». De acuerdo con Tusón, en Lomas y otros (1996: 99-100), «se trata de un conjunto de estrategias discursivas que las personas despliegan con el fin de que las interacciones lleguen a buen término...».

Las estrategias de cortesía son tres, a saber: *cortesía positiva*, *cortesía negativa* y *cortesía encubierta*. Tienen la función de «... compensar o mitigar los enunciados a través de los cuales se realizan lo que ellos [Penélope Brown y Stephen Levinson] llaman actos que amenazan la imagen» (Tusón, en Lomas y otros, 1996: 100), puesto que en este principio se parte de la idea de que en cualquier tipo de interacción existe

la posibilidad de ofender la imagen de los interlocutores o de invadir su territorio o viceversa.

Ahora bien, en (19) –y de conformidad con lo manifestado por Brown y Levinson, en Tusón en Lomas y otros (1997: 100)– se considera que está presente el principio de cortesía, específicamente el tipo de cortesía positiva, ya que:

La cortesía positiva es una compensación dirigida a la imagen positiva del destinatario, a su deseo perenne de que sus necesidades (o las acciones / adquisiciones / valores que resultan de ellas) deberían ser vistas como algo deseable. La compensación consiste en satisfacer parcialmente ese deseo comunicando que los propios deseos (o algunos de ellos) son en cierto sentido similares a los del destinatario.

En el ejemplo (19) José conoce los deseos y necesidades de Ana que se traducen en el hecho de que la yegua vuelva a ser su hermana de carne y hueso. José se preocupa por los intereses de Ana, los toma en cuenta, los hace suyos también y en un gesto de simpatía y comprensión hacia ella convierte a la yegua en su hermana llamada *Betzabé*.

Por otro lado se encuentran las construcciones suspendidas que conjuntamente con la entonación característica que presentan, constituyen un recurso sintáctico que da relieve y énfasis a lo enunciado. Es por ello que los enunciados suspendidos funcionan como recursos de intensificación a través de los cuales se refuerza lo dicho por los hablantes.

Para visualizar esta característica se puede revisar el ejemplo (15) en el cual el entonema suspendido funciona como un recurso de intensificación, por medio del cual no sólo se refuerza lo dicho anteriormente por el hablante, sino que al mismo tiempo lleva implícita una conclusión: el niño debe ser obediente.

Además de estas existen también las *interrogaciones retóricas*, es decir, preguntas que dejan de lado su valor característico de interrogación para desempeñar una función exclamativa. Ejemplo:

(20) *José le dijo: ¿¡quién es ella!?!/ ¿¡es una yegua!?*

Daniela Martínez
(Hablante 2)

Teniendo en cuenta lo anterior es importante desatacar que en la forma oral la planificación en marcha es la condición que hace que las pausas adquieran junto a la entonación una importancia capital en el desarrollo de toda interacción, además de marcar las unidades de habla (Briz; 1998: 93).

En (16) tienen lugar además dos tipos de pausas. La marcada con (/) representa una pausa pertinente, es decir, léxica u oralizada que le permite al hablante reponer el aliento. Mientras que la pausa de duración más extensa (//) constituye una pausa extralingüística, un silencio que indica disconformidad del que habla con la situación que le toca enfrentar.

B. Alargamientos fónicos

Los *alargamientos fónicos* se consideran un fenómeno frecuente en la conversación. Existen unos que se producen por causas externas al discurso, como en:

(21) *después el pez martillo °(ata)°- agarró/ esteee lo- lo- lo golpió y la mamá y el papá peliaron con el pez martillo*

Yoel Romero
(Hablante 9)

En (21) el alargamiento vocálico que se produce en *esteee*, así como la repetición de *lo* permiten al que habla tomar el tiempo suficiente para pensar lo que dirá a continuación. Veamos otro ejemplo:

(22) : *mami/ mami/ tengo un amigo/ ¡vamos a jugar con él!*
: *no hijo/ el amigo (())*
: *mami↓/ ¿por qué?/ porque el amigo no ha comido↑*

Marianyelis Rondón
(Hablante 10)

En (22) el alargamiento vocálico que se pone de manifiesto es un «alargamiento significativo». Los alargamientos de este tipo «... actúan como refuerzos del decir y lo dicho» (Briz, 1998: 94). En el caso concreto de (22) el alargamiento que allí tiene lugar se presenta como una súplica y a la vez recriminación, pues el niño trata de que la mamá reconsidere su decisión, ya que el conejo que acaba de encontrar está indefenso y, además, tampoco ha comido.

C. Pronunciación marcada, enfática

La *pronunciación marcada o enfática* es una estrategia fónica empleada para añadir más información de la que realmente se manifiesta con lo expresado. Es por ello que mediante la pronunciación es posible realzar lo dicho, atendiendo a diversas intenciones. Por ejemplo:

(23) *Ana le dijo a la yegua que VAMOS A DORMIR*

Daniela Martínez
(Hablante 2)

En (23) se maximiza la expresión por medio de la pronunciación marcada *VAMOS A DORMIR* con la intención de que el receptor comprenda que Ana no le

hizo una simple petición a la yegua, al contrario, le dio una orden. Aquí nosotros, plural no inclusivo, verdaderamente representa tú (*yegua*).

Para Vigara (1992: 31) el «realce lingüístico» es un fenómeno complejo por «... el que el hablante, obedeciendo a su personal impulso, destaca cara a su interlocutor una parte de su enunciado (que puede ser la acción, una cualidad, un objeto, un sujeto, etc.) o su propia actitud de comunicación».

En consecuencia para Briz (1998: 113) «intensificar es hacer que una cosa adquiera mayor intensidad, en sentido figurado, vehemencia, a través de énfasis o fuerza de la expresión, de la entonación o de los gestos».

De ahí que, a nuestro juicio, el «realce lingüístico» o «intensificación» sean el medio del que se sirve el hablante para llamar la atención del oyente sobre alguna parte de su discurso.

Continúa argumentando Briz (1998: 116) «... que la intensificación se logra mediante recursos morfológicos, sintácticos, léxicos y fonéticos, y con frecuencia combinando varios de estos».

En las historias contadas por los niños, y que constituyen el cuerpo de este análisis, la intensificación se logró mediante la utilización de los siguientes procedimientos:

a.- Por la inclusión de la «pronunciación silabeada». Ejemplo:

(24) Ana le dijo a José: NO TE BUR- LES DE E- LLA

*Daniela Martínez
(Habla 2)*

b.- Por alargamiento vocálico:

(25) : *mami/ ¿por qué?/ porque el amigo no ha comioo↑*

Marianyelis Rondón
(Hablante 10)

c.- Por repetición:

(26) *se formó un remolino y el remolino se lo(s) tragó/*

Yeferson Conquista
(Hablante 1)

Es oportuno comentar que en (26) se está intensificando por medio de la repetición de la palabra *remolino*. Da la impresión que el que cuenta quiere resaltar el hecho extraordinario que ocurre cuando el remolino no sólo se forma sino que ahoga, hunde, traga como un gran hoyo a la mayoría de los leones malos. Pareciera que el remolino es el instrumento que emplea la naturaleza para castigar a los leones malos. Continuemos mostrando ejemplos:

(27) *era el más malísimo*

Yeferson Conquista
(Hablante 1)

En (27) se realza la cualidad que diferencia al león del resto de los de su especie. En este caso el adjetivo calificativo (*malo*) acompañado del sufijo(-*ísimo*) superlativiza este rasgo y es el instrumento empleado por el hablante para lograr la intensificación. Además en (27) el énfasis resulta redundante, puesto que al adjetivo lo precede el adverbio *más* que también indica cantidad.

En resumidas cuentas se ha visto cómo el que cuenta intensifica elementos en su discurso utilizando recursos fónicos como en el caso de los ejemplos (23), (24) y (25); recursos léxico-semánticos en el caso de (26) y morfológicos en (27).

D. Vacilaciones fonéticas, pérdida y adición de sonidos

La relajación articulatoria y la rapidez con que se pronuncian los enunciados, a decir de Briz (1996: 49) «... son las causas de numerosas pérdidas y adiciones de sonidos, fenómenos de juntura, ... aspiraciones de consonantes implosivas ...». Ejemplos:

a.- Vacilaciones fonéticas:

(28) y el pescaito bueno ma- ata- pelió con el pez martillo/

*Yoel Romero
(Hablante 9)*

b.- Pérdida de sonidos:

(29) (habí) a una vez un campesino que andaba por el campo

*Jesús Vallenilla
(Hablante 7)*

c.- Adición de sonidos:

(30) y le dijo: a las doce- a las doces/ campanadas

*José David Bastardo
(Hablante 8)*

d.- Fenómeno de juntura:

(31) *la mamá y el papá lo estaban buscando pa 'bajo de las piedras*

Luis Rengel
(Hablante 11)

e.- Aspiración de consonante implosiva:

(32) *entonce(s) la paloma*

Marco Antonio Rodríguez
(Hablante 13)

4.1.1.4. Constantes y estrategias léxico-semánticas

Una unidad léxica en uso no sólo constituye un significado sino que representa las diversas voces que adopta el hablante, los usuarios, sus estilos, así como también a una situación determinada. En fin, a un mundo individual y social, a una historia y, frecuentemente, a un propósito (Briz, 1998: 95).

Desde el punto de vista léxico-semántico todas las historias narradas giraron en torno a temas relacionados con hechos y situaciones del diario vivir de sus creadores. Los temas desarrollados fueron la solidaridad, los amigos, el juego, la familia, los problemas económicos, el hambre, la obediencia, el amor, la soledad y la eterna disputa entre los buenos y los malos.

A. Frecuencias léxicas

Las *frecuencias léxicas* corresponden a las palabras que el hablante usa para

todo, independientemente de su naturaleza. En este caso las preferencias léxicas encontradas fueron presentadas con el adverbio *entonces*, el cual fue empleado, en muchas ocasiones, como adverbio de tiempo y como conector pragmático. Lo antes dicho puede corroborarse revisando los ejemplos (6) y (17).

4.1.1.5. Paralenguaje

El *paralenguaje* se refiere a los códigos no verbales que acompañan la comunicación verbal y que, en muchos casos, la llegan a sustituir. Se debe decir que no fueron muchas las muestras del paralenguaje encontradas, ya que la presencia de la cámara filmadora llevó a los niños a reprimir sus expresiones. Sin embargo entre los pocos ejemplos se tiene:

(33) *a Ana le dio una pesadilla que es que en la puerta tocaban
¡tun tun/tun tun!*

*Daniela Martínez.
(Habla 2)*

En (33) el gesto de tocar la puerta (elemento paralingüístico no observable en esta transcripción) es acompañado por el sonido onomatopéyico *¡tun tun/ tun tun!*. Esto refleja que de alguna manera es importante para el que habla hacer uso de todos los medios que tiene a su disposición para expresarse y lograr que el receptor de su mensaje pueda captar la idea.

En definitiva, tanto los sonidos como los gestos, los movimientos del cuerpo y los ruidos son importantes en el habla, por cuanto constituyen elementos de amplio espectro informativo que mantienen estrecha relación con el contexto y la expresión verbal.

La descripción hecha hasta aquí agrupa un conjunto de rasgos característicos del español coloquial, que sin pretender ser completa constituye sólo una aproximación al estudio de la «gramática» de esos discursos en los que la planificación suele concordar con la emisión, un discurso cuyo orden sintáctico sobre la marcha está determinado por la disposición pragmática de los elementos que conforman el mensaje.

4.1.2. Análisis de Textos Escritos

En este apartado describiremos y analizaremos no sólo la graficación de la historia contada por los estudiantes seleccionados sino también los recursos que estos niños utilizaron para producir sus textos escritos.

Es importante hacer notar que no pretendemos estudiar las creaciones narrativas infantiles con la intención de contabilizar los «errores» cometidos por sus productores. Al contrario, lo que queremos es, en primer lugar, comprender la razón de los «fallos» a la norma en la escritura infantil y su importancia evolutiva y, en segundo lugar, transformar nuestra mirada como maestros a ciertas graficaciones de palabras, peculiares maneras de puntuar los elementos lexicales que se consideran realizaciones gráficas «desviantes», por cuanto no concuerdan con las normas y convenciones de la lengua escrita.

Para abordar los textos narrativos escritos por los sujetos escogidos tomamos como referencia algunos elementos considerados por Emilia Ferreiro, Clotilde Pontecorvo, Nadja Ribeiro e Isabel García (1998) para analizar textos narrativos producidos por escritores inexpertos.

Los elementos tomados en cuenta para realizar el análisis de los textos escritos son: los límites entre las palabras, los límites del discurso (puntuación y organización

textual). A continuación se presentarán los elementos encontrados en las producciones narrativas escritas por los niños cursantes de 3^{er} grado:

4.1.2.1. Los límites entre las palabras

Sobre este aspecto Ferreiro y Pontecorvo, en Ferreiro y otros (1998: 47) sostienen que «... la escritura define la unidad “palabra”, ya que la escritura nos ofrece la mejor definición *práctica* (no teórica) de “palabra”: conjunto de letras separadas por espacios en blanco».

De igual modo conviene en decir que:

... la escritura marca con una separación lo que en el habla corresponde a un continuo sonoro idéntico Por lo tanto, la escritura, al introducir blancos entre secuencias de letras, contribuye de manera notable a aislar; para el lector; las unidades de significado o aquellas que afectan el significado de los grupos nominales o verbales (p. 48).

A. Segmentación en palabras gráficas

Es innegable que los niños, y en muchos casos los adultos, presentan grandes dificultades para lograr alcanzar la segmentación entendida como «convencional» u «ortográfica», pues se trata de una práctica tardía dentro de las escrituras alfabéticas inmersas en culturas como la nuestra (Ferreiro y Pontecorvo, en Ferreiro y otros, 1998: 52). Dado lo anterior, no debería extrañarnos que las palabras gráficas del niño coincidan, en algunos casos y en otros no, con las palabras gráficas convencionales. De allí que en los escritos de los niños, sujetos de esta investigación, tengan lugar los fenómenos de hiposegmentación e hipersegmentación.

A.1. Hiposegmentaciones

Entendemos por *hiposegmentación* a la unión indebida entre palabras, según la norma ortográfica. Las hiposegmentaciones con mayor ocurrencia en los textos analizados han sido las que se producen con palabras gráficas formadas con una y dos letras.

A.1.1. Con Preposiciones

Para Seco (1976: 177) la *preposición* «... es una palabra de enlace que se antepone a un sustantivo para convertirlo en complemento».

De lo anterior se desprende, tomando en cuenta la ubicación de la preposición en la línea gráfica, que debe estar prediciendo al sustantivo al que hace funcionar como complemento, mas no unido a él. Sin embargo, tenemos en la muestra de textos narrativos escritos que las preposiciones *a*, *de*, *en* se unen a los diversos tipos de palabras que las siguen en la línea gráfica. Ejemplos:

Ejemplo 1

pes cadito primo pelio con el pe máltillo y con los
seis tiburones y el pescadito los bensió atodos.
los han sio atodos y bibieron jetises para sienpre.

Fragmento del 1^{er} texto. Hablante 9.

Ejemplo 2

avia una ves un pecao a ve sein ma ginaba en todos
Los sueño sein imaginaba en muchas cosas mas
pero de repente se le aserco un pes mas grandes

Fragmento del 1^{er} texto. Hablante 11.

Ejemplo 3

tiempo jugando y el niño hipopotamo se metio a su casa
le dijo a su mamá porque no me dejas salir y la ma-
ma respondió a muchos delincuentes y el niño le respon-

Fragmento del 1^{er} texto. Hablante 12.

Al analizar los anteriores fragmentos se encontró que, dentro de las preposiciones referidas, tenemos que la preposición (*a*) se convierte, en la mayoría de los textos, en hiposegmentada en la secuencia *a + verbo en infinito*. Como lo corroboran las frases que presentamos a continuación, extraídas de los textos escritos pertenecientes a nuestra muestra. Así tenemos: «ajugar», «apasiar», «acomer», «ayorar», «apeliar», «acomprar», «abuscar», «aregalar», «air».

A.1.2. Con Artículos

El *artículo* es en palabras de Emilio Alarcos Llorach (1972: 146) es un «... signo dependiente, presenta sólo variación de género y número [y] funciona como elemento de un sintagma nominal ...». Agrega Seco (2001: 137) que el artículo es un tipo de palabra,

... cuya misión principal es trasladar a la realidad el concepto representado por el nombre. Estas palabras “actualizadoras” expresan la aplicación a un ser preciso (o a varios) del nombre que sirve para designar a cualquiera de los que pertenecen a esa especie.

Ejemplo 4

y te regalare una hermosa cama
y cuando celebremos la navidad te voy
a regalar un lindo peluche y que lo difute
mamá.
cuando celebremos una gran fiesta
llamare a mis amigos para que tubaile
con unos de mis amigos.
y que tenga un feliz día de la gran fiesta.

Fragmento del 1^{er} texto. Hablante 6.

Ejemplo 5

Abía una vez un pescadito bueno y el pescadi
to salo a pasar zuan se acercaba un tiburón y el
pescadito bueno ataco el tiburón y el pescadito
sí mato al tiburón y el pescadito de nuevo salio a pa
suar y ataco un purpo y el pescadito buen pelio con el

Fragmento del 1^{er} texto. Hablante 9.

Ejemplo 6

Avi una vez una pata fue zavo va leña y la vio el amigo
le dijo para jugar yo pata me digo si y se fue a jugar y un gato
lo vio y lo pata me nose dice cuento cuando se paró el gato se fue
y otro pata al amigo y vino el amigo y yon a sus amigos y el gato
no pudo contar y se fue el amigo y se fue el gato y lo pata me

Fragmento del 1^{er} texto. Hablante 13.

De los anteriores ejemplos se puede deducir que los artículos con los cuales se producen más hiposegmentaciones, en los textos analizados, son *el*, *la* y *un*.

A.1.3. Con Pronombres Clíticos

Según Emilio Alarcos Llorach (1972: 146) un pronombre «... funciona como

elemento de un sintagma verbal». Característica que lo diferencia de un artículo, ya que este funciona también como elemento de un sintagma, pero a diferencia del anterior este es, nominal. Existen dos grupos de pronombres personales. Los llamados *átonos* o *clíticos* y los *tónicos*.

Los clíticos o formas átonas de los pronombres personales desempeñan únicamente la función de objeto directo o indirecto dentro de la oración. A excepción de la forma neutra *lo* de 3^{era} persona, que, además, puede funcionar como predicado nominal en oraciones copulativas con los verbos *ser* y *estar*.

La hiposegmentación en los textos escritos por los sujetos de esta investigación tuvo lugar con los pronombres clíticos (*lo, le, te, se, la*), como podemos observar en los siguientes ejemplos.

Ejemplo 7

lo voy a comprar lo compro se lo puse y compro
la corona de rey. y se lo puse o tambien y el papá

Fragmento del 1^{er} texto. Hablante 5.

Ejemplo 8

vagar y lo tengo que dar a us te le tengo que
dar lo cha o mamá, bendición llevo a tra
vagar para el mercado x vino de mercado
conprando dos kilos de vitualla.
la mamá, le digo mos con partes con migo
el niño le digo si, mamá, linda quieres
que de mos un paseo al valco de guallaha
y co menos tres hallacas de pollo y carnes
y te con prate una zandalias muy linda
y teregalafe una chermosa como

Fragmento del 1^{er} texto. Hablante 6.

Ejemplo 9

Para que tellene y fuerte mami siel ceba llamabai con el
para el cebillo ya tan bien no me queda en la casa
mala mamá que te go mami alices madre
oia emigo como estas tu ya estoy bien ermano
tequiero mucho amiggo y traiga comida como ya tan

Fragmento del 1^{er} texto. Hablante 10.

Ejemplo 10

y el peladomayino tenia andre pero el peladito se es la po
de la jaja de fepe se for mo una mayra

Fragmento del 1^{er} texto. Hablante 11.

Estos ejemplos dan muestra solamente de pronombres en posición proclítica, es decir, antepuestos al verbo y la unión que tiene lugar es la del clítico con el verbo.

A.1.4. Con Adverbio

Seco (2001: 154-155) plantea que los adverbios son:

... adjuntos de los verbos Al acompañar a un verbo, modifican el significado de este, denotando una vez la manera en que la acción del mismo se produce Hay adverbios que sirven de simple refuerzo del significado del verbo los hay, que en cambio, denotan la inseguridad acerca de lo que el verbo dice y los hay que cambian totalmente de signo lo que el verbo dice, puesto que denotan la negación de la acción ...

Con respecto a estos últimos (adverbios de negación) corresponden las

hiposegmentaciones encontradas en los textos escritos de nuestra muestra.

Ejemplo 11

Casa porque mi maestra no me dio ir no se preocupes por air
le dijo el ada maestra tu seas air le dijo la princesa con que

Fragmento del 1^{er} texto. Hablante 8.

Ejemplo 12

que no podía ni golpear idere pente
le imagino un sueño idetiro Lo duño

Fragmento del 1^{er} texto. Hablante 11.

Además queremos señalar otras hiposermentaciones producidas por los escritores de nuestras historias, como lo son: «mequiere», «pelicon», «parasiempre», «parati», «siel», «tencuidado», «mepondo», «mequiere». Así como también las construcciones «muiviegita», «muipobre», «muilinda». Tal vez la forma como es graficada la conjunción tenga que ver con la hiposegmentación, ya que con el elemento (y) se hace menos frecuente que con el elemento anterior.

Según lo observado en los ejemplos extraídos de las muestras podemos asegurar que las hiposegmentaciones tienen lugar hacia la derecha. Tal vez la razón de esta situación sea que como escribimos de izquierda a derecha esa tendencia sea la más natural. De igual modo que los escritores, sujetos de nuestra muestra, tienden a unir secuencias de letras, especialmente las formadas por una o dos letras.

A.2. Hipersegmentaciones

Consideramos *hipersegmentaciones* a las separaciones indebidas de palabras,

según las normas de separación de palabras gráficas en cada lengua. En nuestra muestra encontramos que de veintiséis (26) casos de palabras hipersegmentadas quince (15) son realizadas con verbo, a saber: «es taban», «se amos», «di jo», «bus car», «que da te», « con partes», «va mos», «a tacaron», «de game», «encon traya», «asi endo», «lade jaron», «y sieron», «de mos», «com prare».

El resto fue en los siguientes casos: «porde bajo», «por que», «haco merelados», «ves tido», «pes caditobueno», «mal tillo», «tan bien», «y popotamo», «y maginación», «muc ho».

En los ejemplos presentados tenemos que, en la mayoría, se aísla una parte de la palabra que corresponde a un elemento que tiene existencia gráfica autónoma en nuestra lengua. Estas partes son: *es, se, di, bus, que, da, te, con, va, a, de, y*. De lo que se deduce que las hipersegmentaciones tienen lugar generalmente en las palabras formadas con elementos gráficos autónomos.

De tal modo que podemos concluir esta parte haciendo mención a la exposición de Ferreiro y Pontecorvo en Ferreiro y otros (1998: 72) cuando sostienen que «... la palabra no precede al texto sino que se constituye como una de las particiones del texto graficado». Planteado de esta manera «... las oscilaciones de los niños en lo que respecta a la segmentación de elementos, generalmente átonos y sin carga referencial autónoma (artículos, preposiciones, conjunciones), son plenamente comprensibles».

4.1.2.2. Los Límites del Discurso (puntuación y organización textual)

Según Ferreiro (1998: 131):

La escuela mantiene (y sostiene) dos discursos independientes al hablar de la función de la puntuación: uno para la lectura y otro para la

escritura. Cuando se trata de escribir, se enseña que el punto debe ubicarse allí donde se expresa una “idea completa”; se enseña que la coma separa, “pero menos que el punto” Sin embargo, al pasar a la lectura, la puntuación se convierte en marca de pausa o respiración: pausas “de uno, dos y tres” distinguen la coma del punto, a través de ese intermedio llamado “punto y coma”.

Estos dos discursos expresan dos teorías con respecto a la *puntuación*. En la primera la puntuación es considerada como separador razonable «sintáctico o retórico». Mientras que, en la segunda, la puntuación representa el lugar natural en el cual la respiración del lector tiene lugar.

Ferreiro y otros (1998: 134) advierten sobre el riesgo de mirar la puntuación con ojos normativos, pues se trata de:

... preferencias autorales En tanto lectores estamos acostumbrados a textos puntuados. Y la visión escolar de la puntuación –que presenta como normativo lo que no lo es– nos lleva a hablar, con excesiva ligereza, de «errores de puntuación» al mismo nivel que «errores de ortografía (de palabras)».

De lo anterior podemos señalar que las normas ortográficas no son de la misma naturaleza de la puntuación. La puntuación es considerada un sistema de marcas vinculadas «... al estilo personal de cada autor ...» (Figueras, 2001: 7).

Tal vez por ello es que el escritor inexperto se siente con la plena libertad de colocar u omitir los signos de puntuación en sus producciones escritas.

Ahora bien, a razón de que «el lugar natural de la puntuación es el texto», volvamos la mirada hacia la muestra de textos escritos de esta investigación con la intención de saber únicamente cuáles signos de puntuación emplean los sujetos escogidos para organizar sus textos. En este análisis no nos interesará evaluar si el uso de las marcas de puntuación son correctas o incorrectas. Observemos algunos ejemplos:

Ejemplo 13

Una vez en un zoológico había una
sebra, un tigre, una yegua, y una serpiente. Y un
león, el león era el más valiente de todos.
Y en el zoológico era día de noche y una yegua

Fragmento del 1^{er} texto. Hablante 1.

En este fragmento el escritor emplea las tres primeras comas (,) para separar elementos de la misma clase; las dos últimas son utilizadas para hacerle una acotación al lector, la cual consiste en que «el león era el más valiente» de todos los animales que se encontraban en el zoológico.

Se considera que el uso de esas marcas de puntuación se corresponde con una decisión consciente del escritor o autor del texto.

Ejemplo 14

En un hermoso castillo vivía una yegua con alas;
y tenía una hermana llamada Ana. y Ana era una muchacha
amable.
Un día cuando la yegua y Ana estaban durmiendo Ana
tenía una horrible pesadilla soñó que por debajo de la cama
salía fantasma.

Fragmento del 1^{er} texto. Hablante 2.

En este caso podemos ver cómo la autora del texto usa el punto y coma (;) para relacionar dos oraciones de un párrafo constituido por tres oraciones.

Se considera que el uso del punto y coma (;) se escogió para hacer el enlace entre la primera y segunda oración en lugar de emplear la conjunción (y), evitando así la repetición de esta. Inferimos que esta marca de puntuación es empleada para advertir al lector que la nueva información seguida de ella se vincula estrechamente a la que ya ha sido expuesta.

Este mismo ejemplo es oportuno para demostrar también que el punto y aparte (.) es empleado al final de cada párrafo como señal de haber desarrollado un aspecto específico de la historia contada.

Ejemplo 15

Después de todo y después le dio un vestido blanco y fue al castillo del príncipe y apareció en princesa y el príncipe la vio con ella y fueron esposos y fueron felices por siempre fin.

Fragmento del 1^{er} texto. Hablante 8.

Ejemplo 16

La mamá se le va al pe marino
y el peca se sumama y para vivirlo felice asiempre

Fragmento del 1^{er} texto. Hablante 9

En estos fragmentos es utilizado el punto final (.), tal y como su nombre lo indica para señalarle al lector la culminación de todo el escrito.

En el ejemplo (15) es usada la palabra «fin» antes del punto (.) para indicar la completud de la historia y en el ejemplo (16) sencillamente es empleado el punto (.) con la misma finalidad.

Ejemplo 17

animales es taban en grave peligro y el leon
dijo vamos todos al varco amigos rapido y nada

Fragmento del 1^{er} texto. Hablante 1.

En este caso, los dos puntos (:) se sitúan después del verbo declarativo «dijo». Son útiles al escritor de la historia para indicarle al lector el comienzo de los

enunciados atribuidos a los diversos personajes del relato.

En el ejemplo, marcan el inicio de las palabras textuales del león, personaje principal del texto.

En suma, los signos o marcas de puntuación tratados hasta aquí corresponden a lo que Nina Catach (en Figueras, 2001: 34) llama «primer régimen de signos». En este nivel incluye a la coma (,), punto y aparte, punto y seguido y punto y final (.), punto y coma (;) y los dos puntos (:).

Según Figueras (2001: 34) la prueba de que se trata de *signos de primer régimen o básicos* «... es el hecho de que no resulta posible escribir un texto sin emplear ningún punto, y es muy difícil hacerlos sin ninguna coma». Razón por la que los puntos y las comas podrían ser considerados como los signos de puntuación primarios por excelencia. En la muestra fueron los más utilizados para organizar la estructura de los textos escritos. Con relación a las *marcas de segundo régimen* «... constituyen un sistema añadido al de los signos de primer orden, y tienen, por ello, funciones y valores distintos» (Figueras, 2001: 115). Estos signos tienen la tarea de introducir en el escrito un segundo discurso por medio de los paréntesis, guiones largos y comillas. También funcionan como indicadores de modalidad a través de la presencia de los signos de exclamación e interrogación y los signos suspensivos (Figueras, 2001: 115).

En el caso de nuestra muestra tenemos que las marcas de segundo régimen empleadas fueron las siguientes:

Ejemplo 18

¿Qué hermosa? A no le busque pleito a mi yegua.
le pregunto José no te valla quien es esa yegua es mi
hermana Mayor chao.
Yegua vamos a dormir fue son las 10:00 de la noche
buena noche Ana tobo otra vez una orible pezadilla soño
que un lejano país un mostro estaba durmiendo Ana se
levanto de la cama y hizo así ¡hah que fea pezadilla!

Fragmento del 1^{er} texto. Hablante 2.

Ejemplo 19

¿había una vez un niño que viajaba por la ciudad?
y esta fue encuentro donde vivía y se quedo
en la ciudad y entonses el niño salio a pasear

Fragmento del 1^{er} texto. Hablante 14.

En estos ejemplos se da el caso de que los signos de admiración, al igual que los de interrogación, son utilizados al principio y al final de una frase, palabra u oración que se desea enfatizar. Estos signos son usados en los textos para indicar al lector el énfasis con que se pronunciará.

Sin embargo, hay que resaltar que en las construcciones «¿Qué hermosa?», «¿había una vez un niño que viajaba por la ciudad?» y «¿Fin?» la marca ortográfica que convenía emplear, por lo menos en la primera, era la correspondiente a los signos de admiración. Mientras que en los otros casos, ninguna.

Por otro lado interesa destacar que de un total de catorce (14) textos escritos, que conformaron la muestra en la segunda fase, solo nueve (9) tenían marcas de puntuación. Es decir, que más de la mitad de los textos producidos por nuestros escritores indicaban presencia de signos de puntuación, situación que podría ser considerada, en primer lugar «... como un indicio de la intención de producir un texto

escrito y no simplemente un producto gráfico». En segundo lugar, que «... la puntuación parece ser un lugar emblemático para observar cómo lo que se escribe se diferencia de la narrativa oral para convertirse en texto escrito» (Ferreiro y Ribeiro en Ferreiro y otros, 1998: 166).

4.2. Relación del desempeño docente con la adquisición de la competencia comunicativa de los estudiantes

Es importante referirse ahora a las producciones narrativas orales y escritas de los sujetos de esta investigación en relación a la competencia comunicativa. De ahí que la *competencia comunicativa* sea entendida por Víctor Niño (1994: 56) como «... el conjunto de conocimientos, destrezas y habilidades de emisor-receptor que lo capacitan para comprender o producir adecuadamente mensajes, dentro de contextos socio-culturales específicos».

Según Lomas y otros (1997: 39) los etnógrafos de la comunicación consideran que la competencia comunicativa «... es un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por lo tanto, está socioculturalmente condicionada».

Es importante destacar que los planteamientos anteriores referidos a competencia comunicativa trascienden el sentido chomskyano de competencia lingüística, por cuanto incluyen, además, la competencia pragmática, ya que desde el punto de vista chomskyano la competencia lingüística se refiere a la capacidad innata que posee un hablante u oyente ideal para producir y comprender un número ilimitado de oraciones en una comunidad de habla homogénea.

Sin embargo, esta condición no garantiza un desempeño comunicativo ajustado a los diversos contextos y situaciones comunicativas. Por ello Lomas (1999: 142),

como los autores que citamos con antelación, convienen en decir que:

Se requiere, junto a esa competencia lingüística inicial, otra serie de habilidades y de conocimientos discursivos, sociolingüísticos y estratégicos cuyo dominio hace posible el uso no sólo *correcto* de una lengua sino también *coherente* con los fines del intercambio comunicativo y *adecuado* al contexto en que éste tiene lugar.

De lo expresado se desprende, entonces, que al aprender una lengua tenemos que aprender también a utilizar su gramática, a cultivar la manera más adecuada para usarla de acuerdo con las características de la situación de comunicación y de los interlocutores, tomando en cuenta los fines que cada uno se proponga conseguir en el intercambio comunicativo, según el canal, el tono, el género discursivo y, por último, según las normas que determinen el tipo de situación comunicativa en cuestión.

Es decir que «... al aprender a usar una lengua no sólo aprendemos a construir frases gramaticalmente correctas sino también a *saber qué decir, a quién, cuándo y cómo decirlo y qué y cuándo callar*» (Lomas, 1999: 142).

De manera que este «saber hacer» no se adquiere sólo con el conocimiento de las normas ortográficas ni se aprende de forma innata. Al contrario, requiere de instrucción, es decir, de una enseñanza específica en torno a los diferentes textos y contextos de la comunicación.

Es por ello que nos interesó saber cómo los docentes de 3^{er} grado abordaban la enseñanza de la lengua. Asimismo cuáles estrategias empleaban en sus prácticas de aula para lograr que los alumnos puedan alcanzar las competencias comunicativas oral y escrita.

Ahora bien como primer dato necesitábamos enterarnos de cuáles eran las

características que presentaban los textos producidos por los estudiantes, es decir qué elementos eran considerados por los docentes deficientes en la escritura de los alumnos.

Para ello nos apoyamos en preguntas directas a los maestros de 3^{er} grado y la especialista del área de Dificultades para el Aprendizaje y, además, en observaciones a la acción pedagógica de los primeros.

Es importante advertir que las transcripciones que se expondrán, en adelante, son fieles a lo que se escuchó en las entrevistas grabadas a los docentes, informantes de este estudio.

Volviendo a lo anterior las “deficiencias” más comunes presentes en los textos escritos de los estudiantes, sujetos de este estudio, corresponden tomando en cuenta la opinión de los docentes entrevistados a lo siguiente:

Ejemplo 20

(Y.A.): ellos tienen deficiencias sobre todo en letras. En su escritura si van a poner campo.... Con la (m) tiene muchas deficiencias, sobretodo es en eso. Se comen esas letricas nada más. Pienso yo que siempre, es lo continuo.

Informante 1.

Ejemplo 21

(J.N.): Bueno, las mayores deficiencias que he podido observar en este año que tengo como docente son los signos de puntuación. El cambio de la letra (n) por la (m), la (s) por la (c) y viceversa. Utilizan la (j) por la (g), también y viceversa. Otra

deficiencia aparte de los signos de puntuación, tienden a comerse algunas vocales y algunas consonantes. Entonces esas son la mayoría de las deficiencias que yo encuentro.

Informante 2.

Ejemplo 22

(Y.S.): mira, las deficiencias que ellos tienen, por ejemplo, es la lectura y escritura. Si ellos no te leen, igualito no te van a escribir bien.

Informante 3.

De acuerdo a las consideraciones presentes en los ejemplos (20), (21) y (22) tenemos que los docentes de 3^{er} grado consideran deficiencias escriturales; la sustitución de elementos gráficos por otros, así como la omisión de vocales y consonantes en la escritura de las palabras. Mientras que la docente especialista plantea que los niños escriben mal y la causa radica en que no leen bien, entendiéndose con esto que saber leer representa el requisito indispensable, según ella, para desarrollar la escritura.

De este modo, apoyados en la evidencia anterior, compartimos la aseveración que formula Cruz Berbín (2000: 22) quien manifiesta que en culturas como la nuestra se considera que un niño sabe escribir cuando «... es capaz de *trazar letras de corrido*, tomar dictado.... (aparte de haber memorizado algunos rudimentos fragmentarios y dispersos de ortografía)...»

En cuanto a las estrategias que los referidos docentes emplean para ayudar a los alumnos a mejorar las “deficiencias” encontradas en sus producciones escritas tenemos que:

Ejemplo 23

(Y.A.): oriento a los alumnos y siempre pongo palabras que tengan ellos que buscar en sopas de letra, con esa fórmula trabajo. Por ejemplo, (m) antes de (p).

Informante 1.

Ejemplo 24

(J.N.): utilizó recortes de periódico. Yo generalmente ponte, una vez a la semana traigo recortes de periódico; los pongo a que los lean y le hablo sobre el escrito del periódico. Después que ellos me escriben lo poquito que analizaron o lo mucho que analizaron los pongo a que me escriban, corrijan las palabras que están mal; los pongo a que me la escriban de tal forma de que ellos se la aprendan.

Informante 2

Ejemplo 25

(Y.S.): yo utilizo, por ejemplo, sílabas sueltas, utilizo cuentos, narraciones vividas y escuchadas por ellos, porque ellos hacen esas narraciones y a través de sus vivencias ellos... Yo le digo escriban acerca de lo que ustedes viven de lo... y así lo hacen, pero con la deficiencia que ellos tienen de lectura a como ellos te escuchan así te escriben, una deficiencia ... muy por debajo.

Informante 3

Según lo planteado las estrategias puestas en prácticas por los docentes para lograr que los niños adquieran competencias comunicativas tanto en lo oral como en lo escrito son: la búsqueda de palabras en sopas de letras, la lectura y discusión de recortes de periódicos, el empleo de “sílabas sueltas”, narración de cuentos de historias vividas y escuchadas por ellos y composiciones escritas sobre los mismos

tópicos.

Para Fons, en Bigas y Correig (2001: 175) «cualquier estrategia para la producción de un texto tiene más posibilidad de desarrollarse si la función del texto es una función real». Frente a esto es menester que en la escuela se diseñen situaciones comunicativas que permitan a los estudiantes escribir textos ajustados a situaciones comunicativas reales, porque a decir de Fons:

... poco podremos favorecer las estrategias de planificación, textualización y revisión para producir un texto si aquello que se propone escribir a los niños no tiene otro objetivo que ejercitar el trazo de letras, o aprender la convención de las palabras. Al contrario, las estrategias de producción de un texto sólo se podrán desarrollar si dicho texto va a tener una función real, es decir si se crea la necesidad de producción ... (en Bigas y Correig, 2001: 174).

Teniendo en cuenta lo manifestado por los docentes de aula y la especialista en relación a las “deficiencias” que los alumnos presentan en sus escritos y a las estrategias que estos consideran oportunas para mejorar las debilidades en la escritura de los niños, nos corresponde, en este momento, ahondar en el plano de las diferencias entre lo oral y lo escrito desde el punto de vista de los docentes.

Pues bien para la recogida de esta información hicimos preguntas directas y los docentes nos respondieron lo siguiente:

Ejemplo 26

¿Qué diferencias hay entre lo oral y lo escrito?

(Y.A.): *Para mi es más factible lo oral.*

¿Por qué?

(Y.A.): *Porque yo pienso que el muchacho se desenvuelve más, analiza más. Yo pienso que sí, porque ellos manifiestan que por escrito hay veces.... ellos hacen hasta lo mismo que hacen los amiguitos del lado. Si tú los mandas oral ellos inmediatamente.... ellos son los que van a exponer.*

Informante 1.

Ejemplo 27

¿Qué diferencias hay entre lo oral y escrito?

(J.N.): *desde mi punto de vista resulta para uno.... En lo escrito hay ciertas normas y ciertas reglas que uno tiene que cumplir cuando está escribiendo. En cuanto a lo oral, yo desde el punto de vista mío, yo no creo se tenga que escribir como uno habla, porque cuando uno habla a lo mejor comete algunos tipos de errores, dice palabras que en realidad no se escriben de esa forma o no se dicen de esa forma y uno lo escribe con errores.*

Informante 2.

Ejemplo 28

(Y.S.): *mira, por ejemplo, yo les digo.... Bueno, nosotros.... en esta parte no profundizamos mucho así, porque tú sabes que lo hacemos por niveles y cada nivel tiene su espacio, entonces si ellos están, por ejemplo, en un nivel simbólico los niños abarcan tres hipótesis, entonces imagínate y el nivel silábico donde ellos están aprendiendo a silabear no es el mismo nivel para el otro niño, entonces las estrategias que utilizo es, más que todo, como te dije, pues con sílabas sueltas, porque eso es lo que más ellos captan más rápido.*

Informante 3.

Vemos como en los ejemplos (26) y (27) los dos (2) docentes de aula nos plantean sus impresiones con respecto a las deficiencias entre lo oral y lo escrito en relación con la producción de los estudiantes. El primero de ellos, el informante 1, señala que en la forma oral del lenguaje el alumno tiene más destrezas, analiza más, interviene espontáneamente, mientras que en la forma escrita necesita de alguien que lo ayude, en este caso, el niño que se sienta, en el aula, a su lado. Es decir el niño tiene dudas al escribir y requiere de la colaboración, en primera instancia de sus pares para producir el escrito. El informante 2 manifiesta que en la forma escrita existen normas y reglas que el que escribe debe obligatoriamente cumplir. Sin embargo aclara que no considera que las personas tengan que hablar con la misma rigurosidad con la cual escriben, pues al hablar se cometen “*algunos tipos de errores*” que no se escriben como se pronuncian y, en muchos casos, se pronuncian de forma incorrecta. De acuerdo a esta reflexión en la forma oral hay menos restricciones que en la escrita. Vale la pena destacar que este docente, de alguna manera contradice lo expuesto, por cuanto en un principio asegura que no se debe hablar como se escribe, pero internamente su referente, su patrón para entender la forma oral como correcta o incorrecta son las reglas de lo escrito.

En relación con lo expuesto por el docente especialista del Área de Dificultades para el Aprendizaje, correspondiente al ejemplo (28) tenemos que no respondió a lo preguntado. Se limitó a divagar, tal vez sin saber qué decir, haciendo en última instancia una referencia a los niveles silábico y simbólico sin mayores especificaciones.

De esta manera encontramos que en los ejemplos analizados los docentes (de aula y especialista) hacen mención a los “errores” que comenten los alumnos de 3^{er} grado de la Escuela Bolivariana “Cristóbal de Quesada” en sus producciones orales y escritas, especialmente escritas.

En tal sentido quisimos también indagar sobre la corrección, específicamente su abordaje en el aula por parte de los docentes y los logros obtenidos con ella en beneficio de los alumnos. Sobre este particular los docentes nos expresaron lo siguiente:

Ejemplo 29

¿Qué es la corrección. En qué se basa?

(J.A.): *bueno. Yo pienso que la corrección la hace el mismo alumno.*

¿Pero de acuerdo a los patrones que tú le das?

(Y.A.): *Sí. Si se le hace un dictado, ellos toman ese dictado y yo no le voy a corregir las palabras. Yo siempre acostumbro a ponerle una cortinita y después de ese dictado yo se los pongo en pizarra. Abro la cortinita y ellos mismos van a hacer sus correcciones donde ellos hicieron los errores.*

Informante 1.

Ejemplo 30

(J.N.): *bueno, yo tengo ciertas actividades que las hago en forma de grupo. En esas actividades de grupo yo pongo ponle a cuatro niños, por grupos. Después que ellos hacen una actividad en donde yo le hago una serie de preguntas.... Que me analicen un texto. Yo intercambio los cuadernos para que ellos me digan si está bien o está mal escrito. Todavía muchos de ellos tienen ciertos problemas.... y las palabras que estaban malas las corrigen como buenas y las que estaban buenas muchas veces me las ponen malas.*

Informante 2.

En los ejemplos (29) y (30) la informante 1 nos hizo saber que la corrección de los textos de los alumnos está a cargo de los mismos. Ella emplea como

estrategia ocultar el texto original y sólo después que los niños hayan finalizado el dictado, lo muestra para que estos lean y descubran por ellos mismos cuáles fueron sus “fallas”. Contrariamente el informante 2 realiza actividades de corrección en forma grupal en las cuales los alumnos con sus pares se intercambian los textos y uno le corrige al otro. Sin embargo hay palabras, nos cuenta el docente *“que estaban malas y las corrigen como buenas y las que estaban buenas, muchas veces me las ponen malas.”*

Por medio de estos ejemplos podemos evidenciar que la corrección realizada, en principio, es responsabilidad de los niños y sólo después es inspeccionada por los docentes.

Sobre este particular Lomas (1999: 372) expresa que no:

... sólo sancionado el grado de desvío de la normativa... sino sobre todo [informando] al alumno, sobre su texto, [indicándole] con precisión los errores que ha cometido, [aportando] algunas soluciones con el fin de evitar esos errores, [consiguiendo] que cambie y mejore lo escrito, [contribuyendo] a que aprenda ortografía y gramática [así como a] desarrollar estrategias de composición adecuadas a las intenciones del autor y a las características de cada tipo de texto, [aumentando la] consciencia del contexto de comunicación (incluido el destinatario)...

Alcanzado este punto, conviene por su importancia, en relación con el tema de la corrección, resaltar que en la fase III, diseñada en este estudio con la finalidad de revisar el 1^{er} borrador escrito de los alumnos, sujetos de este trabajo, se logró mejorar los escritos iniciales en los aspectos estructurales del texto, en la separación de palabras, el uso de signos de 1^{er} y 2^{do} régimen y en la explicitud del mensaje escrito.

Lo afirmado antes podemos corroborarlo al hacer una comparación entre un fragmento del texto escrito por el sujeto 1 en la fase II y otro, del mismo sujeto,

construido en la fase III, es decir, después de la corrección hecha por el mismo. En esta etapa se le brindó la oportunidad al niño de leer y releer lo escrito.

Ejemplo 31

Una vez en un sologico había una sebra, un topo, una yegua, y un leon, el leon era el mas valiente, de todos y en el sologico era dia de nieve y una vez

Fragmento del 1^{er} texto. Hablante 1.

había una vez en un sologico había una sebra, un topo, una yegua, y un leon, el leon era mas valiente de todos.
En el sologico era dia de nieve y una vez se partio un pedazo de nieve y todos los animales estaban en grave peligro y el leon dijo:
- vamos todos al vano amigos rapido
Y nadie se negó y la nieve se fue y llego la primavera llegaron las conejas, aves, y alcones.

Fragmento del 2^{do} texto. Hablante 1.

También podemos observar mejoras en los siguientes fragmentos de textos:

Ejemplo 32

¿Que hermosa? A no le busque pleito a mi yegua le pregunto José no te valla quien es esa yegua es mi hermana mayor chaó.
Yegua vamos a dormir que son las 10:00 de la noche buena noche Ana tobo otra vez una orible pezadilla soño que un lejano pais un mostro estaba durmiendo Ana se levanto de la cama y hizo asi ¡hay que fea pezadilla!

Fragmento del 1^{er} texto. Hablante 2.

Respetaron la Yegua con alas y Ana y la Yegua le preguntó:
-¿Quisus dar un paseo al cielo?
Ana le contestó:
-Si.
Entonces volaron muy alto despues se encontro un principe llamado José.
José le preguntó:
-¿Ana es una Yegua rosada? ¡que hermosa!
-No le busque pluto a mi Yegua
-No le robar. le dijo José

Fragmento del 2^{do} texto. Hablante 2.

Sin embargo, es obvio que a pesar de que los estudiantes lograron realizar importantes correcciones a sus textos todavía es notoria la presencia de hipo e hipersegmentaciones, así como una acentuación de palabras que no concuerda con la norma.

En definitiva, tratando de analizar lo observado en las visitas a los salones durante el desarrollo de las clases, lo dicho en las entrevistas, tanto por docentes regulares de aula como por los especialistas, los elementos encontrados en las producciones orales y escritas de los niños, sujetos de este trabajo, se puede decir que a los docentes pareciera preocuparles sólo la correcta escritura de las palabras, es decir, su ortografía, así como el uso de los signos de puntuación, más no la función comunicativa del lenguaje.

De modo que la escritura dentro del aula de clases se ha convertido en una actividad meramente reproductiva, pues la mayoría de las actividades propuestas están destinadas a copias de la pizarra o dictados con la principal razón de evaluar la graficación de los elementos.

Además se infiere que los docentes –tanto regulares de aula como especialistas– carecen de conocimientos certeros con respecto a temas como la enseñanza de la lengua oral y escrita, los niveles de conceptualización de la lengua escrita y las teorías de aprendizaje.

Esto nos lleva a asegurar que los docentes se atreven a abordar los contenidos programáticos en el área de lengua sin tener el conocimiento necesario sobre los procesos que desarrollan los niños en la adquisición de los códigos oral y escrito.

A nuestro entender lo único que se logra es una enseñanza que deforma, siendo los más afectados los niños de niveles socioeconómicos bajos, como los sujetos de esta investigación, por cuanto en sus hogares escasean los libros, el ambiente en el cual se desenvuelven se sirve muy poco de la lectura y la escritura para instruirse y comunicarse, ya que la lengua oral se convierte en el elemento imprescindible para llevar a cabo sus actividades como hablantes de la lengua.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

CONCLUSIONES

Después de haber analizado los elementos discursivos que emplearon los niños cursantes de 3^{er} grado de la Escuela Bolivariana “Cristóbal de Quesada” en sus producciones tanto orales como escritas y al relacionarlos con la fundamentación teórica que respalda esta investigación se pudo evidenciar que:

- La actividad (interna) y el autodescubrimiento son elementos indispensables en el proceso de adquisición y desarrollo de la lengua oral y escrita, pues el sujeto que aprende organiza y estructura lo que ha descubierto en el objeto de su conocimiento, confrontándolo con sus conocimientos previos.
- El conocimiento de la forma oral como de la escrita deberá ser manipulado, modificado, reconstruido por el sujeto que aprende y en este proceso el que aprende obligatoriamente transforma algunas propiedades del sistema. Dichas transformaciones constituyen errores, pero «constructivos», por cuanto le permiten comprender el funcionamiento de la lengua, en este caso, oral y escrita.
- Los «errores» cometidos por los niños en sus producciones orales y escritas constituyen indicios de un proceso de construcción de esquemas de conocimiento, determinados por los mecanismos de acomodación y asimilación. Por consiguiente el niño aprenderá por medio de hipótesis que irá comprobando y desechando en la medida que avance en su aprendizaje.
- El aprendizaje será significativo en la medida que se establezcan relaciones de lo que se sabía con lo que se quiere aprender, puesto que el conocimiento de lo

oral y lo escrito se basa en un conocimiento anterior, ya que desde muy pequeños los niños comienzan a relacionarse con la lengua oral y escrita a través de intercambios comunicativos, en la primera y, en la segunda, mediante la lectura de diversos materiales impresos y al producir mensajes escritos. De modo que cuando comienzan a hablar o a escribir ya tienen ideas sobre lo que cada uno de estos modos de expresión verbal representan.

- Dentro de la perspectiva sociocultural las funciones psíquicas superiores son el producto de las relaciones sociales. De esta forma el docente, los compañeros de clases, así como los otros seres que rodean al niño serán indispensables para que este pueda lograr la construcción y reconstrucción de los conocimientos de la lengua oral y escrita.
- La oralidad es la realización de la lengua que deja ver el proceso de planificación y producción de los mensajes emitidos, mientras que la escritura, como producto terminado no. Aún cuando en las dos (2) siempre tendrán lugar los procesos de planificación y producción.
- La mediación de la oralidad se hace imprescindible para la construcción inicial de la lengua escrita. En un primer momento, la mediación de la oralidad es obligatoria para acceder a lo escrito, pero a medida que transcurre el tiempo la transferencia oral-escrito será optativa, por cuanto el dominio de la lengua escrita requiere un cierto distanciamiento de la articulación oral, pues cualquier individuo que posea la competencia comunicativa necesaria no establece una relación directa entre la representación gráfica y la articulación oral.
- Lo oral y lo escrito constituyen dos modos distintos de realización del lenguaje que se diferencian en la función, en el uso, en las características lingüísticas, textuales y también en la producción.
- La forma oral del lenguaje es frecuente el uso de una sintaxis concatenada, la parcelación, la redundancia, los conectores pragmáticos, el orden pragmático,

las pausas, alargamientos fónicos, vacilaciones fonéticas, pérdidas y adición de sonidos que la hacen distinta de la forma escrita.

- La escritura es una actividad que eleva la conciencia, pues quien escribe reflexiona y logra problematizarse sobre las convenciones de la lengua. Todo escrito consta de propiedades formales (signos de puntuación, separación entre palabras, distribución de minúsculas y mayúsculas, alternancias gráficas para semejanzas sonoras y viceversa, entre otras) e instrumentales (propósitos y objetivos de acuerdo a situaciones específicas), por lo tanto el individuo que aprenda a escribir debe dominar tanto las primeras como las segundas.
- La noción de texto se refiere a la unidad de lenguaje en uso, por lo que consideramos texto tanto a las emisiones orales como a las escritas producidas por los sujetos de esta investigación, independientemente de su extensión.
- Tomando en cuenta que para que un texto cumpla las intenciones de su emisor debe ser coherente y cohesivo. Nos ajustamos, en primer lugar, a la coherencia pragmática para considerar coherentes los textos orales y escritos producidos por los sujetos de esta investigación, por cuanto este tipo de coherencia está estrechamente relacionada con las intenciones y finalidades propuestas por los hablantes y/o escritores, así como con las inferencias que activan la comprensión de los textos y el tipo de contexto donde se ubican los mensajes emitidos o recibidos. Es por ello que partiendo del principio de “presunción de coherencia” toda emisión de un emisor (hablante o escritor) a un receptor sea frases sueltas, inconexas, gramaticalmente incompletas y hasta intercambios mínimos que no parecen tener ningún sentido se consideran comportamientos racionales que no admiten un comportamiento ilógico o absurdo.
- Tomando en consideración la coherencia de contenido referida a las macroestructuras como estructuras globales de naturaleza semántica, consideramos textos narrativos a los producidos tanto en lo oral como en lo

escrito por los sujetos de esta investigación, por cuanto su función fue informar sobre hechos reales o imaginarios y, además porque cumplen con una organización estructurada en planteamiento, nudo y desenlace.

RECOMENDACIONES

Estas recomendaciones surgen a partir de los resultados obtenidos en esta investigación y se formulan con la intención servir de ayuda a los docentes para repensar la enseñanza de la lengua.

Creemos conveniente considerar que necesariamente los niños incurrirán en «fallos» a la norma, por cuanto se encuentran en el proceso de adquisición y desarrollo tanto de la lengua oral como de la escrita. Así mismo es imperativo comprender que los «errores» cometidos por los niños son «constructivos», ya que estos construyen y reconstruyen el conocimiento a través de los mecanismos de asimilación y acomodación, así como por medio de las relaciones sociales.

En este sentido el docente deberá promover el desarrollo de situaciones concretas de interacción en las cuales los estudiantes tengan la posibilidad de usar el lenguaje oral y escrito. En este último, más que censurar la ortografía y puntuación es necesario que el docente valore la estructura del texto producido por los niños, es decir las relaciones de coherencia interna entre los diversos elementos del texto, la habilidad demostrada para plasmar su pensamiento en el papel.

Los docentes deben abocarse al estudio y contrastación práctica de las teorías que sustentan la adquisición y desarrollo de la lengua oral y escrita para guiar de manera oportuna a los estudiantes en las diferentes etapas de estos procesos, respetando las diferencias individuales.

Los docentes deben dar oportunidad a los alumnos para leer y releer, escribir y reescribir para transformar el texto, volviendo sobre el desde diversas interpretaciones, desde otras experiencias que contradigan y enriquezcan las interpretaciones que se tenían en un principio.

Los maestros deben promover la comunicación como forma fundamental para hacer explícitas las interpretaciones de los niños, las confronten con sus pares y las reelaboren.

Por último de cara a esta experiencia, los retos para el docente se encaminan a contrastar y reelaborar sus concepciones en cuanto a los procesos de adquisición y desarrollo de la lengua oral y escrita, a las concepciones sobre las diferencias y semejanzas entre lo oral y escrito para empezar desde allí a plantearle a sus alumnos situaciones didácticas significativas que contribuyan a desarrollar competencias comunicativas para comprender y producir mensajes orales y escritos de manera competente de acuerdo a las diferentes situaciones comunicativas.

REFERENCIAS

- Alarcos LL., E. (1972). Estudios de gramática funcional del español. Madrid: Gredos.
- Alcoba R., S. (Coord.) (1999). La Oralización. Barcelona: Ariel.
- Alonso-Cortéz Fradelas, M. (2000). «La reproducción de la oralidad y la vocalidad en las entrevistas escritas.» En J. J. Bustos Tovar, P. Charaudeau, J. Girón, S. Iglesias y A. Covandonga (eds.), Lengua, discurso, texto: I Simposio Internacional de Análisis del Discurso (pp. 711-725). Madrid: Visor Libros.
- Álvarez Muro, A. (2000). Poética del habla cotidiana. Mérida: Universidad de Los Andes. Grupo Lingüística Hispánica.
- Álvarez, M. (1998). Tipos de escrito I: Narración y descripción. Madrid: Arco/Libros.
- Anula, A. (1998). El abecé de la psicolingüística. Madrid: Arco/Libros.
- Arnaéz, P. (2001). «El Componente Lingüístico en un Modelo Comunicacional». En Letras, 63. Caracas, CILLAB-IPC.
- Barrera Linares, L. (1991). «Del sonido a la grafía: texto oral y texto escrito. » En A. Puente (comp.), Comprensión de la lectura y acción docente (pp.184-205). Madrid: Fundación Sánchez Ruipérez.
- Barrera Linares, L. y L. Fraca de B. (1999). «Evaluación de la competencia psicolingüística». En Psicolingüística y desarrollo del español II. Caracas: Monte Ávila.
- Bigas, M. (2001). «El lenguaje escrito». En Bigas, M. y Correig, M. (eds). Didáctica de la lengua en la educación infantil. Madrid: Síntesis.

- Bigas, M. (2001). «La lengua oral en la escuela infantil». En Bigas, M. y Correig, M. (eds). Didáctica de la lengua en la educación infantil. Madrid: Síntesis.
- Blanche-Benveniste, C. (1998). Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura. Barcelona: Gedisa.
- Briz, A. (1996). El español coloquial: situación y uso. Madrid: Arco/Libros.
- Briz, A. (1998). El español coloquial en la conversación. Barcelona: Ariel.
- Bustos, J. J., Charaudeau, P., Girón, J.L., Iglesias, S. y Covadonga, A. (eds.) (2000) Lengua, discurso, texto: I Simposio Internacional de Análisis del Discurso (pp. 711-725). Madrid: Visor Libros.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso. Barcelona: Ariel.
- Cassany, D. (1991). Describir el escribir. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1999). Construir la escritura. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). Enseñar lengua. Barcelona: Graó.
- Cerda, H. (2001) El proyecto de aula: El aula como un sistema de investigación y construcción de conocimientos. Colombia: Magisterio.
- Correig, M. (2001). «¿Qué es leer? ¿Qué es escribir?». En Bigas, M. y Correig, M. (eds). Didáctica de la lengua en la educación infantil. Madrid: Síntesis.
- Del Caño, A. (1999). «Los géneros orales informativos». En Alcoba, S. (coord.). La oralización. España: Ariel Practicum.
- Delgado de Colmenares, F. (2001). Paradigmas y retos de la investigación educativa: Una aproximación crítica. Mérida: Universidad de Los Andes.

- Domínguez Mujica, C. L. (2005). *Sintaxis de la lengua oral*. Mérida: Universidad de Los Andes.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1998). «Los límites del discurso: puntuación y organización textual». En Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro, N.; García, I. *Caperucita roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E y Pontecorvo, C. (1998). «Lengua escrita e investigación comparativa». En Ferreiro, E; Pontecorvo, C.; Ribeiro, N.; García, I. (1998). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E y Pontecorvo, C. (1998). «Los límites entre las palabras». En Ferreiro, E; Pontecorvo, C.; Ribeiro, N.; García, I. (1998). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E y Pontecorvo, C. (1998). «Los límites entre las palabras». En Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro, N.; García, I. *Caperucita roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- Ferreiro, E. y Ribeiro, N. (1998). «Las repeticiones y sus funciones en la evolución de la construcción textual». En Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro, N.; García, I. *Caperucita roja aprende a escribir*. Barcelona: Gedisa.
- Figueras, C. (2001). *Pragmática de la Puntuación*. España: Octaedro.
- Fons, M. (2001). «Aprender a leer y escribir». En M. Bigas y M. Correig (eds.), *Didáctica de la lengua en la educación infantil* (pp. 157-177). Madrid: Síntesis.
- Fons, M. (2001). «Enseñar a leer y a escribir». En Bigas, M. y Correig, M. (eds). *Didáctica de la lengua en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.

- Fraca, L. (2003). *Pedagogía integradora en el aula: Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita*. Venezuela: Los Libros de El Nacional.
- García, N. y González, L. (2005). *La violencia estudiantil, en la Escuela Técnica Industrial “Emilio Tébar Carrasco”: Implicación socio-culturales para una propuesta socio-educativa alternativa*. Universidad de Oriente, Escuela de Ciencias Sociales. Cumaná-Venezuela. Tesis de Licenciatura en Trabajo Social.
- García-Calvo, J. (1999). «Rasgos de oralidad en textos escritos por estudiantes que ingresan a la educación superior » En *Lengua Americana, Revista de Lingüística* (pp. 93-110). Año II, N° 2. Maracaibo.
- Gili Gaya, S. (1973). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Biblograf.
- Havelock, E. A. (1996). *La musa aprende a escribir: Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la antigüedad hasta el presente*. Barcelona: Paidós.
- Jurado, F y Bustamante, G. (1996). *Los Procesos de la Escritura: Hacia la Producción interactiva de los sentidos*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.
- Lomas, C. (1999). *Cómo Enseñar a hacer cosas con Palabras: Teoría y práctica de la Educación Lingüística*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C.; Osoro, A. y Tusón, A. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencias comunicativas y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Luque, S y Alcoba, S (1999). «Comunicación oral y oralización». En Alcoba, S. (coord.), *La Oralización*. España: Ariel Practicum.
- Maita C., L. y Caldera E., Y. (1990). *La producción escrita en alumnos de tercer*

- grado de las escuelas básicas del distrito escolar N° 2 de Cumaná 1988-1989.
Tesis de grado. Universidad de Oriente, Cumaná.
- Martínez, M. (1999). *La nueva ciencia: Su desafío, lógica y método*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2000). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: manual teórico-práctico*. México: Trillas.
- Ministerio de Educación y Cultura (CIDE). (1999). *Pensar Para Escribir: Un Programa de Enseñanza para la Comprensión Escrita*. Madrid: MEC.
- Ministerio de Educación. (1997). *Currículo Básico Nacional*. Caracas.
- Molero de C., L. (2002). «Hablar y escribir para aprender en el aula (II)». En Cabeza, J. Franco, A.; Molero de C., L. (comps.). *Signos en rotación. Lingüística, semiótica y discurso*. Maracaibo: Universidad Católica Cecilio Acosta: ÚNICA.
- Niño, V. (1994). *Los procesos de comunicación y del lenguaje. Fundamentación y práctica*. Santa Fe de Bogotá: Ecoe.
- Obediente Sosa, E. (1991). *Fonética y Fonología*. Mérida: Universidad de los Andes.
- Olson, D. R. (1998). *El mundo sobre el papel: El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona. Gedisa.
- Pacheco, C. (1992). *La comarca oral*. Caracas: La Casa de Bello.
- Párima, H. (1999). «Salomón: quimera semiótica» Ponencia presentada en el XXV Simposio de Docentes e Investigadores de la Literatura Venezolana, Porlamar.
- Pelayo Díaz, M. (2000). *Salomón: ¿texto oral o escrito?*. Trabajo de Ascenso a la categoría de Asociado. Universidad de Oriente, Cumaná.

- Pérez L. E. y Sánchez, J (2005). Fundamentos de evaluación cualitativa: propuestas teórico-metodológicas para el desarrollo de la investigación-evaluación en la educación básica. Caracas: CEC.
- Pérez, S. (2005). Estudio comparativo entre la planificación y la aplicación de estrategias didácticas para la enseñanza de la producción escrita, a partir de proyectos pedagógicos de aula (PPA). Caso: Docentes de la Segunda Etapa de Educación Básica. Unidad Educativa “Rómulo Gallegos”, Estado Sucre (2003-2004). Tesis de Grado. Universidad de Oriente, Cumaná.
- Reyzábal, M^a. V. (2001). La comunicación oral y su didáctica. Madrid: La Muralla.
- Ríos, Cabrera, P. (1999). La aventura de aprender. Caracas: Cognitus.
- Sabino, C. (1995). El proceso de la investigación. Caracas: Panapo.
- Salgado, H. (2000). De la oralidad a la escritura: Propuesta didáctica para la construcción inicial de la lengua escrita. Argentina: Magisterio.
- Sandín Esteban, M. (2003). Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones. Madrid: McGraw-Hill.
- Saussure, F. (1974). Curso de lingüística general. Buenos Aires: Losada.
- Seco, M. (1976). Gramática esencial del español: introducción al estudio de la lengua. Madrid: Aguilar.
- Seco, M. (2001). Gramática esencial del español. Madrid: Espasa Calpe.
- Tolchinsky Landsmann, L. (1993). Aprendizaje del lenguaje escrito: Procesos evolutivos e implicaciones didácticas. Barcelona: Anthropos.
- Tusón, A. (1996). «Ciencias del lenguaje y enseñanza de la lengua y la literatura». En

Lomas, C. (coord), La Educación Lingüística y Literaria. En la Enseñanza Secundaria. Barcelona: Horsori.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (2003). Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales. Caracas: Autor.

Vigara, Tauste, A. M^a. (1992). Morfosintaxis del español coloquial. Madrid: Gredos.

Villegas Robles, O. (1996). Escuela y lengua escrita: competencias comunicativas que se actualizan en el aula de clase. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.

Walter, O. (1994). Oralidad y Escritura. Tecnologías de la palabra. Colombia: Fondo de Cultura Económica.

ANEXOS

PRODUCCIONES NARRATIVAS ORALES (FASE I)

Nº 1. Yeferson Conquista / 3^{er} A / 8 años.

mi cuento es el zoológico /// había una vez uno unos animales que era el topo la jirafa el león / el buey °(era también el buey)° el buey el león / el león era el gueno / y después / vino vino unos leones malos que vinieron matar a lo(s) (h) otros / a los leones guenos del zoológi- del zoológico y pasó primavera / nieve / y y lluvia ↑ / una vez se formó un río / y después los leones malos ¡(h)a(y) Diós! los leones bueno(s) punieron un un una trampa (()) vinieron los leones malos lo lanzaron el río y se formó un remolino y el remolino se lo (s) tragó/ y vino un-y quedó uno malo/ que era el más malísimo/ y después se se lo llevoó un león bueno/ y el malo se lo-se llevó un león bueno a a obligado a que lo(s) otros pasaron el río (()) pasado a llevarlo al mar y después el- león gueno se fue-y se fue (()) y los y los del zoológico se fueron (()) y después / agarraron ↓ el el león malo se se-los dos leones se-malos ↑ se lo- se los llevó la corriente y el río se fue - y llegó la primavera ↓ y las flores y y los pájaros vinieron /

Nº 2. Daniela Martínez / 3^{er}o A / 10 años.

en un hermoso castillo vivía una yegua con ala(s) / y ella tenía ((...)) una hermana un-y ella tenía una hermana que se llamaba / Ana / y y y la yegua le digo a Ana // y la yegua le dijo a Ana ↑ que si quería pasiar ↑ / y y entonces la pasieron / mu-muy lejos por el cielo y entonce(s) se'ncontró a un amigo llamado José ↑ / y José le dijo / ¿¡quién es ella!? / ¿¡es una yegua!?! / (()) y Ana le dijo a José / NO TE BURLES / DE ELLA ↓ y entonce(s) ↓ Ana y la yegua se fue- y entonce(s) / le-Ana le dijo/ a la yegua QUE VAMOS A DORMIR↓ y durmieron / y en- y Ana le dió una pesadilla que es que en la puerta tocaban ¡Tun Tun / Tun Tun! y y y cuando ella abrió la puerta/ salí-había un hombre sin cabeza y y entonce(s) ella se asustó y entonce(s) se paró de la cama y fueron a volar(r) otra ve(z) / y entonce(s) se'encontro otra ve(z) a José y José le dijo a ella ¿quiere(s) que te convierta a a la yegua en tu hermana?↓ y le dijo ¡SI! y entonce(s) se la convirtió en la yegua / y se la convirtió en su hermana ↑ y la hermana se llamaba Betzabé.

Nº 3. Mariagelis García / 3^{ero} A / 8 años.

había una ve(z) en la escuela era / pequeña eh había muchos niños / habí-había poquitos niños y después estaba triste la escuela y después vinieron muchos / niños ↓ / y después estaban felices ↓

Nº 4. Yoherlys Henrriquez / 3^{er}o A / 9 años.

(()) a casa de su abuelita a llevarle frutas y se encontró el lobo y / el lobo metió
(()) encontró a la abuelita atrás de la puerta y después caperucita dijo / ¡abuelita ↑
que ojos tan grandes! para verte mejor / abu- este ¡que / nariz tan grande! para- para
para olerte mejor / ¡abuelita ↑ que brazos tan grandes! / para abrazarte mejor /
¡abuelita ↑ que boca tan grande! / para comerte mejor ↓ y vinieron los cazadores / y
atraparon al lobo y / rescataron a la abuelita /

Nº 5. Ana Aljendrina Jugador / 3^{er} B / 9 años.

el gato queria ser rey / entonce(s) el gato buscó las maneras de ser rey / entonce(s) le dijo al papá gato / ¡papá ↑! ¿cómo? ¿cómo puedo (ha)cer / para ser rey? y entonce(s) el papá le dijo /// (()) bueno / tienes que buscarte una corona / un vestido y un vestido y un zapato / entonces(s) / elll // entonce(s) el niño dice ¿y a donde voy a consigui(r) eso? y entonce(s) el papá dice en las tiendas de (()) ¿con qué riales voy a comprar? con lo(s) riales que yo te voy a da(r) / entonce(s) °(el papá le dio los riales)° compró una corona / compró el vestido / compró los zapatos / entonce(s) /// entonce(s) / enton-(Risas) entonce(s) /// entonce lo compró todo / se lo puso ↑ / entonce(s) quería compra(r) una silla ↓ / (en) tonce(s) la compró con lo que le que// °(con lo que le quedo)° / sí si entonce(s) se sentó en la silla ↑ / esperó a sus demás compañeros / sus compañeros le dijo / le dijo- entonce(s) leee echaron papelillos ↓ / entonce(s) se terminó.

Nº 6. Yelisbeth Guerra / 3^{er} A / 11 años.

había una vez un niño que no podía /// había un niñ(o)- había una vez un niño que era muy pequeño y la mamá no tenía riale(s) y la mamá y la mamá dijo () °(así)° YO TENGO QUE SALIR A BUSCAR ↑ / y la mamá dijo yo tengo que salir a buscar un trabajo- y iban caminando muy tristes y / dijo el niño / °(el hijo)° / MAMÁ ↑ no se preocupe uste(d) ↑ por que yo voy a ir / a trabajar y dijo chao.

Nº 7. Jesús Vallenilla / 3^{er} A / 9 años.

se llama el campesino ↓ / (habí) a una vez un campesino que andaba por el campo
luego fue a la ciuda(d) / se encontró a un perrito // caminaron muy le-bien / se
pusieron a comer / y se puso de noche / cayó la noche y se fueron al campo y se
encontraron a un vecino (())

Nº 8. José David Bastardo / 3^{er} A / 8 años.

miii-mii-mi título es ↑ una princesa y un príncipe / había una vez una princesa que vivía en un palació MUY LEJANO y un príncipe que – que vivía en un bosque estaba buscando / muy muy lejano (()) un príncipe que estaba buscando a / una princesa /// y la princesa estaba con su madrina sus-y sus hermanastras y / las invitaron a un baile ↓ / y y // y le dijeron a la princesa si-si tú-si tú haces-si tú lavas los pisos y y // y haces-y haces todo lo que tienes que hacer en la casa / vas a ir con nosotras y (()) y se puso muy contenta / la princesa y así / enn / después la invitaron / y (()) después le dijeron ¿con qué vestido vas a ir? / y no-y despu(es)-y no-y no tuvo vestido ↓ y se puso triste ↓ / no la dejaron ir ↓ / su hada madrina y ella le dijo / a la princesa al hada madrina quie(n) (es)tá ahí- ¿quién está ahí? noo / soy tu hada madrina ¿por qué estas triste? ↓ porque mi (her) manas-porque mi hermanastras y mi madrina no me dejaron ir a / a al baile ↓ / pero pero tú vas a ir ↓ porque yo te voy a hacer un vestido ↓ / °(ah)° / ajá y después se lo hizo ↓ / después hizo una calabaza en un carrusel / y / unos ratoncitos en-en unos caballos ↓ y le-y le dijo a las doce-a las doce / campanadas se-se-se des-se se terminará todo ↓ / y tendrás que regresar ↑ / está bien le dijo la princesa y después (Risas) y después tuvieron / y después fue /// y después se quedaron asombrados con sus hermoso vestido / que-que decía / y su-y si él / l / y el príncipe y el príncipe se quedó asombrado / dijo ¡oh! QUE BONITA (ES)TÁS pero di-y le dijo-dijo la `princesa ¡gracias! y después así / así fueron amigos / y se hicieron novios y se- y fueron esposos /

Nº 9. Yoel Romero / 3^{er} B / 9 años

había una vez un pescadito / bueno // que / salió a pescar / y el pescadito bueno // esté lo atacó un tiburón / y el pescaito bueno PELIÓ con el tiburón / y el tiburón / lo venció y (()) el pescaito bueno // lo-lo volvieron a peliar y entonces el pescaito comenzó a-(()) lo mató ((con un ancla)) y después / esté / se-se (()) un pez martillo lo atacaron // y salvaron a su mamá y a su papá / y el pescaito bueno ma-ata-pelió con el pez martillo / y lo-y lo venció (()) los seis tiburone(s) // los venció / después el pez martillo °(ata)°-agarró / esté lo-lo-lo golpió y la mamá y el papá peliaron con el pez martillo ((y el pescaíto lo ganó))

Nº 10. Marianyelis Rondón / 3^{er} B / 9 años

mi cuento es el conejo blanco /

¿Conejo blanco a dónde va ↓ ? ¿Porqué llevas las manos atrás? las llevo así por que escondí un lindo regalo especial para ti ↓ vamo(s) a jugar con mi mamá / ¡mami ↓ mami ↓! tengo un amigo / ¡ ¿vamos a jugar con él? no hijo / el amigo (()) mami ↓ ¿porqué? porque el amigo no ha comíoo / el amigo no ha comío / porque se puede i(r) pa'la calle / se puede mori(r) de hambre / si el se va también me voy yo ↓ / no sé por que tuve que tener una madre tan mala como tú ↓ / por favor / si él se va también me voy yo ↓ / ¿amigo cómo estas tú? / yo estoy bien ↓ / traime un poquito de comía para comer guardame un poquito / para comer yo también.

Nº 11. Luis Rengel / 3^{er} B / 9 años

(h)a(b)í(a) una vez un pescaíto que se imaginaba (()) de repente vino un tiburón (Risas) // °(y un-un)° y el pescaíto no se podía (mover) / después vino una marea / se llevo al pescaíto de REPENTE ↑ el pesacíto (a)maneció muy mal y y / el tiburón se lo iba a comer / el tiburón tenía hambre / el pesacíto se escapó / la mamá y el papá lo estaban buscando pa'bajo de las piedras / el pescaito // regresó / la marea se llevó al pesca-al pez marino y la mamá y el papá vivieron felices para siempre /

Nº 12. Jairo Gamardo / 3^{er} B / 9 años

mi cuento se llama el hipopótamo // el hipopótamo era muy amigable / jugaba con otros hipopótamo(s) / y / jugaba hasta la noche / y al otro día jugaban carrera y siguieron jugando y un día la mamá hipopótamo dijo: lleva(n) mucho tiempo jugando // (Risas) / estee llevan mucho tiempo jugando / ¡MÉTETE! ↑ estee y y el niño hipopótamo se metió a su casa / y un día / el-el niño hipopótamo dijo: ma-estee-si-le dijo a la mamá ↑: ¡mamá! este si yo no juego me pongo muy triste y me pongo a llorar / mi(s) amigos también y un día la mamá le dijo: te-te tengo una sorpresa / podemos ir a salir con tus amigos Y salieron ↑ y la mamá hipopótamo dijo: ¡No se desaparten de mi! ¡porque si no se van a perder y / y después llega-llegaron a su casa y / el niño hipopótamo dijo (Risas) // dijo estee ¡mamá! / ¿podemos salir? / SÍ / pero recuerda lo que te dije estee-estéee y después salieron y eran muy felices °(todos los hipopótamos)°

Nº 13. Marco Antonio Rodríguez / 3^{er} B / 10 años

este había una vez-había una vez / la paloma y el amiguito ↓ entonce-la palo-la paloma se fue a jugar / con el ami-¡no! la paloma que que-la paloma estaba volando entonce vió que había el amiguito y el amiguito le dijo:¿vamos a jugar? y ella dice: SÍ, vente pues se fueron volando a jugar / después se pararon / y un gato le estaba viendo y él saltó y atrapó a la palomita / entonce vino el amigüito y llamó a los demás / amigüitos de'l y el gato ((...)) y así que el gato se decidió a huir / entonce la paloma-se fueron a jugar para'llá despué / después los gatos estaban planeando un plan para atraparlos a ellas / se fueron toditos y cuando llegaron allá las palomas no podían contra ellos entonce se-se fue-el amigüito fue a llamar al perro / entonces el perro / y se fueron los gatos despué estaban planiando otro plan más / a'onde / a donde / el perro / a donde los gatos estaban / planiando que uno mariara al perro ↑ y el otro / los atraparan a las palomas entonce vino / vinieron ellas / las palomas y lo (()) y ellos oyeron entonces se puso-se disfrazaron de perros // se disfrazaron de perros y cuando los gatos llegaron empe-empezaron a peliar ¡Ta Ta! ↓ entoncee los gastos no pudieron contra los-contra ellos así que fueron /

Nº 14. Margareth Labanca / 3^{er} B / 8 años

Había una vez un niño que viajaba por la ciudad y hasta un – que encontró donde vivir / entonces salió a pasear y se encontró un niño llamado Toñito y se hicieron amigos//

PRODUCCIONES NARRATIVAS ESCRITAS (FASE II)

cumana 15 de junio del 2006
E.B. Cristóbal de Quesada
3: grado Sección "A"
Mi nombre es Jefferson conquistador delgado Rafael

cuento El sológico

Una vez en un sológico había una zebra, un topo, una yegua, y una serpiente y un león, el león era el más valiente de todos y en el sológico era día de nieve y una vez se partió un pedazo de nieve y todos los animales se estaban en grave peligro y el león dijo: vamos todos al varco amigos rápido y nadie se atrevió y la nieve se fue y llegó la primavera llegaron pájaros, conejos, aves, y alcones, y en la primavera había un arroyo de pájaros y los pájaros y fueron muchas cosas románticas fue mucho de las poesías a desdicha y todo cambió al día siguiente vinieron unos leones a pelear con los otros animales y pelearon todo pero el león bueno no se dejaba joder y el león bueno se defendió y con un río estaba al frente de él pero el león bueno lanzó uno al río y se lo vevo el remolino entonces el león bueno dijo: bayanse de aquí y los leones malos se fueron y el león bueno se puso a poner trampas pero los leones malos vinieron de nuevo (haciendo) prepararon las trampas rápido y yegaron los leones malos y el río que estaba al lado y el león malo fue el primero en yegar pisó la trampa y ganaron los leones buenos

Hablante 1.

Amamá, 15 de Junio de 2006

E.B. Cristobal de Avesada"

Grado 3^{ero} sección "A"

Mi nombre es: Daniela G.

El Cuento

Una Yegua con alas

En un hermoso Castillo vivía una yegua con alas; y tenía una hermana llamada Ana, y Ana era una muchacha amable.

Un día cuando la yegua y Ana estaban durmiendo Ana tenía una orible Pezadilla soñó que porde bajo de la cama salía fantasma.

Una noche tocaba la puerta. tun, tun, cuando Ana abrió la puerta estaba un mostro gigante sin cabeza y le dijo: Ana dame tu cabeza Ana le respondió no te la dare trango la puerta y la yegua y Ana siguieron durmiendo.

Despertó la yegua con alas y Ana la yegua le preguntó quiere dar un pasea al cielo. Ana le contestó si entonces volaron muy alto despue encontro un principe que se llamaba José.

José le preguntó a Ana que es una yegua rosada ¿que hermosa? A no le busque pleito a mi yegua le preguntó José no te valla quien es esa yegua es mi hermana Mayor chao.

Yegua vamos a dormir que son las 10:00 de la noche buena noche Ana tobo otra vez una orible Pezadilla soñó que un lejano país un mostro estaba durmiendo Ana se levanto de la cama y hizo así ¡hay que fea pezadilla!

Se fue a volar por el cielo y se encontró a José el príncipe y le dijo te convertire esa yegua en tu hermana y la convirtió en una hermosa hermala y la llamo Betzabeth gracia por eso Jose el príncipe le dijo a Ana quiere que se amo amigo los tres si.

Viajaron muy lejo hasta donde quiera.

Hablante 2.

Cumana, 15 de Junio del 2001
E.P. Cristóbal de Guesada
3º grado sección "A"
mi nombre es: Mariangelis García

Cuenta
La escuela

había una vez una escuela muy bonita
y había muchas niñas y aprendían lo que
la maestra enseñaba y después la escuela
se puso triste porque no había niñas
y después vinieron muchos niños y esta-
bamos felices y las maestras estaban
felices porque vinieron muchos niños
y la escuela estaba feliz pero que
había muchos niños y todos estaban
felices

Hablante 3.

sumaria, 15 de junio del 2006

Dr. Cristóbal de Quesada

3º grado sección "A"

Nombre es Jocelys Henríquez Díaz

cuento:

la caperucita:

— la caperucita fue para la casa de su abuelita a llevarle fruta y se encontró con el lobo pero el lobo pero ensó a su abuelita atrás de la puerta y caperucita ensó a la casa de su abuelita y dijo abuelita que ojos tan grande por para verte mejor que nariz tan grande para verte mejor que mano tan grande para abarte mejor que boca tan grande para comerte mejor y vinieron los casadores y se llevaron al lobo y rescataron a la abuelita y vivieron felices para siempre fin

Hablante 4.

domana 15 de Junio del 2006, EB. Cristobal de

Guesada 3er grado seccion "B" Mi nombre es Ana Alejandra
Hoy es jueves

Cuento El Rey gato

Habia una vez el gato queria ser rey y estaba usando su ymaginacion para ser rey como su papá le dijo al papá papá: Como tu fuiste rey yo comprare el vestido de rey y la corona de rey le dice al papá: Y donde voy a comprar la corona el papá le dice al hijo en la tienda, el hijo le dijo al papá: como que real lo voy a comprar el papá le dice al hijo lo voy a comprar lo compro se lo puso y compro la corona de rey y se lo puso tambien y el papá le compro una silla al rey para que se sentara el rey se sento y fueron felices el papá gato y el hijo y hicieron una fiesta en el reino y lo reinaron a el rey el fin

Hablante 5.

Cumani, 25 de Junio del 2006
E. S. Cristo Bal de Avesada
3º grado sección "A"
Mi nombre es: Reiset Guerras

el cuento

habia una ves un niño
un niño que era muy pequeño
y la mamá era muy pobre y ella no tenia
que darle y dijo no tengo que buscar un trabajo
y la mamá salio a buscar el trabajo y iba
muy triste el niño se llamaba Pedro
pregunto y don esto lo que da teta quita
y no yo quiere esta con mi mamá,
por que mi mamá me quiere mucho
y la mamá era muy viejita y dijo el niño
mamá, no se preocupe usted lo tengo que
vagar y lo tengo que dar a usted lo tengo que
dar lo chao mamá, bendición llevo a tra
vagar para el mercado x vino demercado
con prando dos kilos de vitualla.
la mamá le digo mos con partes con migo
el niño le digo si mamá, linda quieres
que de mos un paseo al valco de guallaha
y comenos tres hallacas de pollo y carnes
y te con plate una zandalias muy linda
y te regalare una hermosa cama
y cuando se celebremos la navidad te voi
a regalar un lindo peluche y que lo difute
mamá.
cuando se celebremos una gran fiesta
llamare a mis amigos para que tuba baile
con unos de mis amigos.
y que tenga un feliz día de la gran fiesta.
boi a darte un elefante con alas
y va mos a par que hace merelados y
los llevamos a todos los niños y
los para la playa.

Hablante 6.

Cumana, 15 de Junio del 2006

E. B. Cristóbal de Quezada

3^{er} grado sección "A"

Mi nombre es: José David Bastardo Rosales

Cuento

Mi título es: Una princesa y un príncipe y sus hermanastras y su hada Madrina

Hacia una vez, una hermosa princesa que vivía en un palacio muy lejano y un príncipe que vivía en un bosque que estaba rodeado una princesa y la princesa estaba con su hada madrina malvada y sus hermanastras malas y su hada madrina y las imitaron a salir con el príncipe y la madrina le dijo sí, pero todo debe irse ir con nosotros.

y la princesa se puso alegre pero luego se puso triste porque tenía vestido y se puso triste pero apareció el hada madrina le dijo el hada madrina porque estás triste le dijo la princesa porque mi madrina no me dejó ir a verte pero los air le dijo el hada madrina tú vas así le dijo la princesa con que ves todo y después le dio un vestido blanco y fue al castillo del príncipe y apareció la princesa y el príncipe ando con ella y fueron esposos y fueron felices por siempre fin.

Hablante 8.

yOEI
Cumanaj 15 de junio del 2.006
E.B cristobal de avasada:
Grado 3^{ro} seccion: 4B
Mi nombre es: yOEI Jose Romeo Zapata
Hoy es: jueves

El pescadito bueno

Abia una vez un pescadito bueno y el pescadito salio a pasar cuando se acercaba un tiburon y el pescadito bueno ataco al tiburon y el pescadito si mato al tiburon y el pescadito de nuevo salio a pasar y ataco un purpo y el pescadito bueno pelio con el purpo y el pescadito lo bensió y el papa y la mamá los acrape un pesmaltillo y el pesmaltillo pelio con el pescadito bueno de nuevo legamano al pesmaltillo y el pescadito bueno lorrato y el pescadito bueno con su mamá y su papa bibieron jolis para siempre y los tiburones a tacaron con un pesmaltillo y el pescadito primo pelio con el pesmaltillo y con los seis tiburones y el pescadito los bensió a todos los bensió a todos y bibieron jolis para siempre.

Hablante 9.

cumana 15 de Junio de 1 2006

E. B. cristobal de quesada

3^{er} Grado Sección "B"

Minombre es Nariandelis Rondón Ramero

Hoy es Jueves:

un conito Blanco

conelo Blanco Anandeba Pequeleba las mano
Atra la lleba asi poque condi un lindo regalo para ti
muchas Gracias por el regalo esta bien bonita y te
quiero mucho ya tan bien tengo un regalo para ti
te regalo un regalo una corona para ti te quiero mucho
mi hamigo bama a jugar con mi mamá mami te go
un amigo mami mi hamigo se puede quedarse en la casa
el no tiene familia por que lo tengo que dejarlo en la calle
espero no acome nada que como el hamigo
yo lo quiero mucho adio querido hermano tomo poqui como
para que tellene y fuerte mami siel cema hamibai con el
para el ceballo ya tan bien no me quedo en la casa
mala mamá que te go mami asices madre
oia amigo como estas tu yo estoy bien hermano
te quiero mucho amigo y traige comio como ya tan
bien balla acamer de game como fin

Hablante 10.

Luis

Cumana 15 de junio del 2006

EBRISTA bal de quesada

3 grado sección B

mi nombre es Luis

Hoy es jueves

aviva un pescadito

aviva una ves un pecao que se imaginaba en todos
los sueños se imaginaba en muchas cosas mas
pero de repente se le aserco un pes mas grandes
que no podia ni golpearlo idere pente
le imagine un sueño idetiro lo duvio
alotrodia el pecadio se imagine en un sueño
el pes marino ise yo al pesesito
indere pente se lo iba a comer
pero no podia comese lo notenia andre
la mama y papa los buscaban avajodelas piedra
pero no lo encontrava i el pesesito se ca po
y el pecadomarino tenia andre pero el pecadito se es ca po
de la jaula de pepe se forme una mara
la mara se llevo al pe marino
i el pecadito se mama y papa vivio felis e asiempre

Hablante 11.

Jairo Garmardo Barcena

2^o grado. Sección B Cumana 15 de junio del 2006

El hipopotamo

El hipopotamo era muy amigable era muy feliz y jugaba con otros y hipopotamo jugaban hasta la noche y al otro dia jugaban ~~cartera~~ y seguian jugando y al otro dia seguian jugando y asi era muy feliz y un dia la mamá hipopotamo dijo llevas mucho tiempo jugando y el niño hipopotamo se metio a su casa le dijo a su mamá porque no me dejas salir y la mamá respondió ay muchos delincuentes y el niño le respondió es que yo sino juego me pongo muy triste y me pongo a llorar y mis amigos tan bien y tan bien se ponen triste al otro dia la mamá y papotamo dijo hijo te tengo una sorpresa esta tarde podremos ir a jugar con tus amigos y el hipopotamo se puso feliz y llamo a sus amigos y les dijo mi mamá quiere que salgamos todos con ella y salimos con ella y la mamá hipopotamo dijo no se aparten de mí y los niños hipopotamo no se desahuyaron de la mamá hipopotamo y todos estaban felices y llegaron a su casa y el niño hipopotamo dijo mamá puedo salir y dijo si pero ten cuidado poraí porque recuerdo que te dije salieron a jugar de ese momento eran felices para siempre y seguian asi en su ~~cartera~~ y el hipopotamo tambien era amigable y respetaba a la mamá y a sus amigos.

Hablante 12.

cumbari 16 de Junio del 2006 3^{er} Grado secci
Marcos Antonio Redríguez Ramos.

lo pa lo ma y el amigo y el gato y el perro
Avi una ves una pa lo fue tu vo lo ma y lo vi o lo a mi gito
le di go para ju go y lo pa lo ma di go si y se pu lo ha de ser y un gato
lo vi o lo pa lo ma no se di su cuenta cu on ha se po lo el ga to se to
y otro pa lo a mi gito y vi ho el a mi gito y yo ho a sus a mi gito y el ga to
no pu do con to e yo y se to a mi gito y se po lo ga to y lo pa lo ma
se fue ro a ju ga y el ga to no ma a su co po he ro pa to tem po pa to
pa lo ma y se se ro a sus co po es y vi ho el ga to y di go a su se to y
y lo vi o lo ma pa lo ma y es a vi o lo ma di go el ga to vi ne y di go po
ro si no de ko to ma to po de ma se ka o pa di go el y di go pa to no vi ho con
pa to de lo es ga to y di go no ma a se si a mi ga pe ro si vo m
os y fue ro y vi ho el pe ro y el pe ro lo se pe ro to y se fue ro lo se ga
to y el ga to he de su ga to y lo ma y lo se ga to de ma se si pe ro
ma se to que una to po lo pa lo ma y lo se ga to lo se pa lo ma
y si se ro y lo se pa lo ma o do de lo se ga to se se pa lo ma y lo pa
lo ma se di pa to se lo pe ro lo se ga to se po a se to y se fue ro lo se ga
to

Hablante 13.

E. B. CRISTOBAL de Quesada

3^{er} Grado seccion "B."

Mi nombre es: MARGARETH

Hoy es Jueves.

¡Cuento!

La ciudad

•
Había una vez un niño que viajaba por la ciudad y esta que encontró donde vivía y se quedó en la ciudad y entonces el niño salió a pasear y se encontró un amigo que se llama Tonito y ahora están viviendo juntos pero Tonito vivía en otra parte del país que no fue la ciudad. Y le dijo al niño vamos de esta ciudad para otras más bonitas y el niño le contestó no puedo porque yo me decidí a quedarme aquí y entonces el niño llamado Tonito se quedó también a vivir aquí.

Amorosa y los padres de Tonito se lo llevaron a otra parte lejos del niño.

pero el niño se fue de la ciudad.

Triste porque lo separaron de su amigo ya el abriendo del irse Tonito se quedó preocupado por el ya una vez de ser su amigo era como su hermano más que su hermano su compañero del alma y lo perdió pero no se fue con los brazos cruzados y también se fue a buscarlo

y para que se fuera otra vez para la ciudad pero no lo encontró porque el niño estuvo pensando en volver a la ciudad y se devolvió aunque se encontró muchos más amigos que los

fuiere mucho y están felices. y quedaron muchos recuerdos de ellos el niño cumplió años y le hicieron su fiesta de cumpleaños y invitó a todos sus amigos y se divertieron

mucho tomaron comieron bailaron y disfrutaron de la fiesta y su amigo Tonito fue para su fiesta y se divertió.

se quedaron felices y contentos Por
eso Mas Tarde a La Anochecer se
fueron Todos a sus casas y el
niño se quedo solo Pero ya lo sabe
que tonito que no vino a su fiesta
fue su imaginacion loca que lo
vio cansado el niño se acostó y
Al amanecer el niño salió a
tocar su guitarra electrica y entonces
llamó a sus amigos a jugar con el
niño todos tocaron su centro de
musica Pero tambien y se dieron
una fiesta sorpresa para su
mamá y le pusieron sus ahorros
debajo de su almudada y tambien
se divertieron mucho y su amigo
tonito vino a la ciudad y
se encontró con el niño se llama
ba José Pero sus amigos lo llama
ban Josepito ostravez y Ahora no
fue su imaginacion fue la verdad
pero tambien fueron felices Para
toda la vida se quedaron en su
casa a jugar muchas veces no
pensaron que tenían su tiempo
libre Para viajar se quedaron
en la ciudad Pero el niño se
decidió a viajar Pero no se dijo
por vensido y viajaron con su
Amigo Mac querido y se despidió
y sus Padres se lo llevaron del
País fueron a Caracas y se
divirtieron mucho y se quedo
en su casa que compro yo no
lo sabian y se fueron del País
? Fin ?

Hablante 14.

PRODUCCIONES NARRATIVAS ESCRITAS (FASE III)

Cumandá, 28 de Junio del 2006

El Sológico

había una vez en un sológico había una serpiente, un tolo, una yegua, jirafa, y un león, el león era más valiente de todos.

En el sológico era día de nieve y una vez se partió un pedazo de nieve y todos los animales estaban en grave peligro y el león dijo:

— Váyanse todos al rancho amigos rápido y nadie se asuste y la nieve se fue y llegó la primavera llegaron los conejos, aves, y alcones.

en la primavera hicieron un acto de palabras hicieron muchas cosas románticas que nadie había dicho tan lindas.

Al día siguiente todo cambió vinieron otros leones a jugar con los otros animales y pelearon todos, pero el león bueno no se dejaba pegar y el león bueno se defendía.

había un río en frente del león bueno y de repente a un león de los malos y se lo yedó el remolino y entonces el león bueno dijo:

— Váyanse de aquí.
los leones malos se fueron y el león bueno se puso a poner trampas, pero los leones malos vinieron de nuevo. El león bueno le dijo a los otros animales:

— Ahí vienen preparen las trampas rápido.
Y llegaron los leones malos pisaron la trampa y ganaron los leones buenos.

Hablante 1.

Amorós, 28 de Junio del 2006

Una Yegua con alas

En un hermoso castillo vivía una yegua con alas;
y tenía una hermana llamada Ana. Ella era una
muchacha amable.

Un día cuando la Yegua y Ana estaban durmiendo
Ana tenía una horrible pesadilla. Soñó que por debajo
de la cama salía fantasma.

Una noche tocaba la puerta tin, tin cuando Ana abrió
la puerta estaba un monstruo gigante sin cabeza. y le
dijo:

- Ana dame tu cabeza Ana dijo: no te la dare.

Ana tranco la puerta y la yegua y Ana siguieron
durmiendo.

Respetaron la Yegua con alas y Ana y la Yegua le
preguntó:

- ¿Quieres dar un paseo al cielo?

Ana le contestó:

- Si.

Entonces volaron muy alto después se encontraron un
príncipe llamado José.

José le preguntó:

- ¿Ana es una yegua rosada? ¡que hermosa!

- No le busque pluto a mi yegua

- No te reayas. le dijo José

Hablante 2.

marian y elis garcia

La escuela

- Habia una vez una escuela muy
yanita y habia muchos niño y apren
dia lo que la maestra Paniah
y despues la escuela se triste
Porque no havia niños y despues
vinieron muchas niñas y estamb
amos feliz y las maestras estaban
felices Porque vinieron muchos niños
y la escuela estaban feliz Por
que abia muchos niños y todos
estaban felices

Hablante 3.

domingo 28 de junio del 2006

cuento:
la caperucita roja.

— la caperucita roja fue para la casa de su abuelita a llevarle frutas y se encontró con el lobo feroz y el lobo enseñó a la abuelita atrás de la puerta.

caperucita entro a la casa de su abuelita y la vio extraña y le pregunto:

— abuelita que ojos tan grande tiene.

dijo la abuelita:

- son para verte mejor
- que manos tan grande tienes
- son para abrazarte mejor
- que nariz tan grande
- para olerte mejor
- que boca tan grande
- para comerte mejor

caperucita dijo:

— auxilio

vinieron los cazadores y se llevaron al lobo feroz y rescataron a la abuelita y vivieron felices para siempre.

el lobo no aparecio mas y la caperucita se puso alegre y siguió llevandole dulce a su abuelita sin

nombre: Ana A. Jusador. v.

EL REI GATO

Habia una vez el gato queria ser un rey y estaba usando su ymaginacion para ser un rey como su papa le dijo al papa papa como tu fuiste un rey yo comprare el vestido de rey y la corona del Rey hijo le dice al papa y donde voy a comprar la corona el papa le dice al hijo en la tienda el hijo le dijo al papa con que rial lo voy a comprar el papa le dice al hijo lo voy a comprar lo compro se lo puso y compro la corona de Rey y se lo puso tambien y el papa le compro un asilla al rey para que se sentara el rey se sento y fueron felices el papa gato y el hijo y hicieron una fiesta en el reino y lo reinaron al rey gato fin

Hablante 5.

relibet maria gerra con trera

el cuento

habia una ves un niño
un niño que era mui pequeño
y la mamá era mui pobre y ella matemina
que dale y dijo lo tengo que buscar un trabajo
y la mamá salio a buscar el trabajo
y va mui triste el niño se llamava Pedro
pre gonto y dondeas to y lo que da tetran quilo
hono yo quiero esta con mi mamá
por que mi mamá me quiere mucho
y la mamá era mui viejita y dijo el niño
mamá, no se preocupe usted lo tengo que tra
vagar para el mercado x vino de venemera
do como con prodos fijas de pitua yas
la mamá les digo mas con partes canmigo
el niño le digo si mamá, linda quieres
que de mos un paseo ar valco de Juall
llah y co menos tres millacas de cagnes
y de pollo y te con prate una zandalias
x te con prate una ermana ca
x cuando se celebremos la navidad te voy
aregalar un lindo peluche y que lodifute
mamá,
- cuando celebremos una gran fiesta
llamare a mis amigos para que tuba je
con uhos de mis amigos
y que tenga un feliz dias de la gran Fies
ta.
- boi a darte un ele fante con alas
x ba mos ar par que hace merelados x
les llevamos a todas los niños y
los para la plaza.

Hablante 6.

Tener, Rafael, Luisa, Vallomilla

El Campesino

— Venía una vez un campesino que andaba
por el campo y que a la ciudad y estaba un
— luego se fue al campo y se encontró un veci-
no que le dijo campesino el que hace agua libre de
vecino luego se fue a la ciudad y se encontró con
y le dijo Tellomane lo que se dice el campesino con
el perro Después calló la noche estaba un hombre
se presenta con Tinote como lo que como lo que
el campesino se encontró el vecino que entra
haciendo aquí

Hablante 7.

Cumana, 28 de Junio del 2006

una princesa y el príncipe y sus enmarañados y
madrasta y su hada madrina

Hacia una vez una hermosa princesa que vivía
en un palacio muy lejano y un príncipe que vivía
en un castillo que estaba buscando una princesa.

La princesa estaba con su madrina malvada y sus
enmarañados malos y los invitaban a un baile con el príncipe
y le dijo:

- Si limpias todo le dejare ir con nosotros.

La princesa se puso alegre porque había limpiado
por que no tenía vestido y supuestamente pero apareció
al go que era el hada madrina y le dijo:

- ¿Por que estás triste?

La princesa le dijo:

- ¿Por que mi madrina no me dejó ir?

- No te preocupes nada más. Le dijo el hada madrina.

Le preguntó la princesa:

- ¿Con que vestido? y después le dio un vestido blanco
y fue al castillo del príncipe y apareció la princesa
y el príncipe vivió con ella y fueron esposos y
fueron felices por siempre fin.

Hablante 8.

Cumaná, 28 de junio del 2006

El pescadito bueno

— Abía una vez pescadito bueno que salió a pasiar por el mar y se acercó a el un tiburón y el pescadito bueno lo atacó y lo mató.

Otro día salió a pasiar el pescadito y lo atacó un pulpo y el pescadito pelió con el y el pescadito lo benció.

A la mamá y al papá del pescadito bueno los atrapa un pesmaltillo y pelió con el pescadito bueno y de nuevo legano al matar lo

Otro día se i tiburone y un pesmaltillo atacaron al pescadito bueno y los benció a todos y biviéron felises por siempre en suogar del mar.

YOEL JOSE ROMERO ZAPATA

Hablante 9.

Lunes 28 de Junio del 2006

el conejo Blanco

- un niño está en un bosque vio un conejo blanco que estaba en un árbol y su casa en el árbol.

el niño preguntó al conejo:

- ¿Ahondaba? ¿pequeñita las manos atrás?

el conejo respondió:

- la llevo así por que es como un lindo regalo se especial para ti, el día:

- mucha gracia por el regalo está bien bonito y te quiero mucho yo tan bien te regalo un regalo para ti, te regalo una corona.

el niño volvió al conejo blanco:

como jugar con mi mamá.

el niño se va para la casa con el amigo

Hablante 10.

cumana 28 de junio 2006

un peccaito

avia una ves un peccaito que estava
durmiendo y soñava que de ate peto se le
aseco un pes mas grande que no podia golpi ale
i deve pete a pes grande le diu sueño.
a la tñodia se imagino en un sueño que
el pe grande se lo iba a comer pero no pudo
comer se lo por que no tenia anble.
la mama y papa lo ve cavanava a jode la piedra
pero no lo encontraban el peccaito estan en
jaula que le motio el pes grande.
el peccaito se la pade la jaula al pes grande
si tenia anble
el peccaito se scapo de la jaula de repente
se forma una marea
la marea se llevo el pe marino i
el peccaita i su mama y papa vivieron felices
para siempre.

Hablante 11.

Cumand, 28 de junio del 2006

El ipopotamo

- El hipopotamo era muy amigable era muy feliz y jugaba con otros ipopotamos jugaban hasta la noche. un día jugaban pelota y seguían jugando y al otro día seguían jugando y así era muy feliz. un día la mamá ipopotamo dijo llevas mucho tiempo jugando y el niño ipopotamo se metió a su casa le dijo así mamá:

- ¿por que no me dejas salir?

y la mamá respondió:

- de muchos delientes.

y el niño le respondió:

- es que si no juego me pongo muy triste y me pongo a llorar y mis amigos también y tan bie se ponen tristes. al otro día la mamá ipopotamo dijo:

- ¡hijo! tengo una sorpresa. esta tarde podemos salir con tus amigos y el niño ipopotamo se puso feliz y llamo a sus amigos y les dijo:

- mi mamá quiere que salgamos todos con ella.

y salieron con ella y la mamá ipopotamo dijo no se aparten de mí.

y los niños ipopotamo no se apartaron de la mamá y todos estaban felices y llegaron a su casa y el niño ipopotamo dijo:

- ¿mamá puedo salir?

la mamá dijo:

- si pero ten cuidado para que recuerdes lo que te dije.

salieron jugando a siendo pelota y el ipopotamo también era amigable y respetaba a su mamá y a sus amigos.

Hablante 12.

ENTREVISTAS (DOCENTES DE AULA Y ESPECIALISTA)

Entrevistas a docentes de aula y especialista del Área de Dificultades para el Aprendizaje de la Escuela Bolivariana «Cristóbal de Quesada»

Informante 1: Docente de 3^{er} grado, sección “A”. Tiene diecinueve años de servicio en la docencia.

1.- ¿Cuáles son las deficiencias más comunes en los escritos de los alumnos?

(Y.A.): *ellos tienen deficiencias sobretodo en letras. En su escritura si van a poner campo... Con la (m) tiene muchas deficiencias, sobretodo es en eso. Se comen esas letricas nada más. Pienso yo que siempre, es lo continuo.*

2.- ¿Cuándo ves esos casos en la escritura de los niños. Qué haces. Penalizas u orientas?

(Y.A.): *oriento a los alumnos y siempre pongo palabras que tengan ellos que buscar en sopas de letra, con esa fórmula trabajo. Por ejemplo, (m) antes de (P).*

3.- ¿Qué otras estrategias empleas, a parte de la sopa de letras, para que los alumnos comprendan las normas del sistema de escritura?

(Y.A.): *crucigramas, sopas de letras. Yo siempre he visto resultados en eso.*

4.- ¿Qué es la corrección. En qué se basa?

(J.A.): *bueno. Yo pienso que la corrección la hace el mismo alumno.*

5.- ¿Pero de acuerdo a los patrones que tú le das?

(Y.A.): *Sí. Si se le hace un dictado, ellos toman ese dictado y yo no le voy a corregir las palabras. Yo siempre acostumbro a ponerle una cortinita y después de ese dictado yo se los pongo en pizarra. Abro la cortinita y ellos mismos van a hacer sus*

correcciones donde ellos hicieron los errores.

6.- ¿Los alumnos se autocorrigien?

(Y.A.): ellos mismos autocorrigien. Yo no corrijo tareas.

7.- Tomando en cuenta tu tiempo de servicio. ¿Crees que vale la pena corregir, aunque sea con esa estrategia?

(Y.A.): con esa estrategia vale la pena, pero uno mismo el docente no. Pienso que el docente corregir es como muy cansón, ya cuando llega al cuaderno número 25 ya... Aunque diga uno que no, siempre uno llega como que ya esta más cansado de tanto ver lo mismo, lo mismo. Yo pienso que el alumno lo corrige mejor que el docente.

8.- ¿Consideras que tus alumnos han conseguido avanzar de esa manera?

(Y.A.): yo veo así de esa manera, para mí es un avance.

9.- ¿Qué diferencias hay entre lo oral y lo escrito?

(Y.A.): Para mí es más factible lo oral.

10.- ¿Por qué?

(Y.A.): Porque yo pienso que el muchacho se desenvuelve más, analiza más. Yo pienso que sí, por que ellos manifiestan que por escrito hay veces... ellos hacen hasta lo mismo que hacen los amiguitos del lado. Si tú los mandas oral ellos inmediatamente... ellos son los que van a exponer.

11.- ¿Haz visto algunos rasgos orales en sus escritos?

(Y.A.): no. Hay momentos que si me gusta... Hay veces de ver sus cuadernitos a ver cómo han escrito. Hay palabras que la pronuncian de una forma y la pronuncian de otra. Hacen la pronunciación, pero en el cuaderno lo llevan de otra forma.

12.- ¿Ellos hacen la diferencia entre lo que hablan y lo que escriben?

(Y.A.): *no. No hacen diferencias, por que hay veces yo les digo no, esto no va. Por decir algo, dime claridad. Dicen «claridad», pero cuando van a escribir siempre ni el punto ni la (d). Hay está la falta. Hay tienen sus fallas. Lo dicen, pero más no lo escriben como debe ser, pues.*

13.- ¿Ellos se dan cuenta de eso. Si tú no les indicas no se dan cuenta. Ellos lo hacen de manera inconsciente?

(Y.A.): *Para mí lo hacen de manera inconsciente, por que uno tiene que estar muy pendiente de eso.*

14.- ¿Implementas algunas estrategias para que ellos se den cuenta de qué es lo oral y qué es lo escrito?

(Y.A.): *todo depende del niño, por que si hay niños que asimilan, que saben esas diferencias y ellos mismos llevan el acento. «Yo lo pronuncié como no era». Hay veces que ellos mismos se corrigen, mientras que hay otros que tú no tienes que corregirlos, por que no saben ni siquiera donde va el acento.*

Informante 2: docente de 3^{er} grado, sección “B”. Posee un año de servicio.

1.- ¿Cuáles son las deficiencias más comunes en los escritos de tus alumnos?

(J.N.): *Bueno, las mayores deficiencias que he podido observar en este año que tengo como docente son los signos de puntuación. El cambio de la letra (n) por la (m), la (s) por la (c) y viceversa. Utilizan la (J) por la (g), también y viceversa. Otra deficiencia aparte de los signos de puntuación, tienden a comerse algunas vocales y algunas consonantes. Entonces esas son la mayoría de las deficiencias que yo encuentro.*

2.- ¿Cuándo observas esas deficiencias, penalizas u orientas a los alumnos?

(J.N.): *yo trato de orientarlos. ¿De qué forma?. Bueno, yo utilizo mucho el diccionario los pongo... Esas palabras que escriben mal. Yo hago que las busquen en el diccionario y que ellos mismos se cercioren de cómo se escriben y así he ido mejorando un poco más esas deficiencias.*

3.- ¿Qué otra estrategia aparte del diccionario empleas para mejorar la escritura de los alumnos?

(J.N.): *utilizó recortes de periódico. Yo generalmente ponte, una vez a la semana traigo recortes de periódico; los pongo a que los lean y le hablo sobre el escrito del periódico. Después que ellos me escriben lo poquito que analizaron o lo mucho que analizaron los pongo a que me escriban, corrijan las palabras que están mal; los pongo a que me la escriban de tal forma de que ellos se la aprendan.*

4.- ¿Qué es la corrección?

(J.N.): *la corrección desde mi punto de vista, bueno ese... es como el proceso mediante el cual trata de orientar o de arreglar cualquier tipo de problema o de*

error que tenga una persona, ya puede ser hasta un niño, una persona adulta o un adolescente.

5.- ¿Quién corrige en el aula?

(J.N.): bueno, yo tengo ciertas actividades que las hago en forma de grupo. En esas actividades de grupo yo pongo ponle a cuatro niños, por grupos. Después que ellos hacen una actividad en donde yo le hago una serie de preguntas... Que me analicen un texto. Yo intercambio los cuadernos para que ellos me digan si está bien o está mal escrito. Todavía muchos de ellos tienen ciertos problemas... y las palabras que estaban malas las corrigen como buenas y las que estaban buenas muchas veces me las ponen malas.

6.- ¿Qué corriges?

(J.N.): básicamente yo corrijo la ortografía, signos de puntuación y también hago mucho énfasis en cuando comienzan los textos en que pongan su sangría, en que terminen con punto y final que después de un punto y final se comienza con mayúscula, con sangría, cuando hay un punto y seguido se sobre entiende que viene un... se comienza con letra mayúscula. Esas son la mayoría de las correcciones que yo hago con mis niños.

7.- ¿Vale la pena corregir?

(J.N.): sí.

8.- ¿Por qué?

(J.N.): si vale la pena corregir porque a medida que uno corrige esos errores que ellos han estado cometiendo lo han ido superando y ese es el propósito de los proyectos que yo he realizado hasta el momento. Yo me he basado mucho en lo que escritura, lectura, análisis de textos eso es lo básico.

9.- ¿Qué diferencias hay entre lo oral y escrito?

(J.N.): *desde mi punto de vista resulta para uno... En lo escrito hay ciertas normas y ciertas reglas que uno tiene que cumplir cuando está escribiendo. En cuanto a lo oral, yo desde el punto de vista mío, yo no creo se tenga que escribir como uno habla, por que cuando uno habla a lo mejor comerte algunos tipos de errores, dice palabras que en realidad no se escriben de esa forma o no se dicen de esa forma y uno lo escribe con errores.*

10.- ¿Qué rasgos orales has visto en las producciones escritas de los niños?

(J.N.): *No, no, no me he detallado en ese tipo de situaciones. No me he fijado y eso que yo le corrijo mucho sus cuadernos, pero no, no me he fijado. Yo solamente me voy a como le escriben. Si está mala la palabra o está buena y yo trato de corregírsela, pero en cuanto a la forma de cómo hablan, a cómo escriben, no, no he tenido la oportunidad de toparme... para corregir este tipo de situaciones.*

Informante 3: docente especialista del área de dificultades para el aprendizaje. Posee año y medio de servicio.

1.- ¿Cuáles son las deficiencias más comunes en los escritos de tus alumnos?

(Y.S.): *mira, las deficiencias que ellos tienen, por ejemplo, es la lectura y escritura. Si ellos no te leen, igualito no te van a escribir bien.*

2.- ¿Cuándo observas esas deficiencias, penalizas u orientas a los alumnos?

(Y.S.): *cuando yo consigo esas deficiencias se le hace una prueba diagnostica para ver en verdad si esas deficiencias existen tanto en la parte de la escritura como en la parte de la lectura y dependiendo de esa evaluación nosotros los ubicamos en niveles, por que trabajamos así por niveles: nivel simbólico, nivel silábico, silábico alfabético y dependiendo de esa prueba nosotros los ubicamos a ellos.*

3.- ¿Cómo los orientas?

(Y.S.): *mira, yo los oriento a ellos. Hablo o sea converso mucho con ellos les explico de una forma muy comprensiva, o sea no tenemos pizarra la hacemos en el cuaderno para que ellos vayan captando, porque una cosa es como se pronuncia la cosa y cómo se escribe, entonces tenemos niños que tienen deficiencias auditivas, entonces ya ahí va cambiando la situación.*

4.- ¿Qué otras estrategias implementas tú para que ellos mejoren la escritura?

(Y.S.): *yo utilizo, por ejemplo, sílabas sueltas, utilizo cuentos, narraciones vividas y escuchadas por ellos, porque ellos hacen esas narraciones y a través de sus vivencias ellos... Yo le digo escriban acerca de lo que ustedes viven de lo... y así lo hacen, pero con la deficiencia que ellos tienen le lectura a como ellos te escuchan así te escriben, una deficiencia... muy por debajo.*

5.- ¿Cómo abor das la corrección?

(Y.S.): *no. Nosotros no les corregimos a ellos de una forma así que hay que hacerle una corrección en sí. No, no eso es una corrección constructiva o sea hay que hacerle ver al niño de una forma de que no se escribe así, pero no hay que resaltárselo sino que hay que decirle que eso no se escribe así, se escribe de esta forma, pero nunca reyárselo ni nada de eso, porque eso le crea conflictos a ellos.*

6.- ¿Qué diferencias hay entre lo oral y lo escrito?

(Y.S.): *mira, la diferencia que hay entre lo oral y lo escrito es que en lo oral, ellos son muy amplios. Ellos te hablan a ti de una forma, pero en el momento de escribir es muy poco, porque el repertorio, el vocabulario es muy poco, ya en la escritura, por que ellos no tienen dominio de la lectura como te dije anteriormente. Si ellos no te leen bien, ellos no te van a escribir, porque no tienen la capacidad en ese momento. No, no la dominan.*

7.- ¿Cómo haces para explicarles a los alumnos esas diferencias?

(Y.S.): *mira, por ejemplo, yo les digo... Bueno, nosotros... en esta parte no profundizamos mucho así, por que tú sabes que lo hacemos por niveles y cada nivel tiene su espacio, entonces si ellos están, por ejemplo en un nivel simbólico los niños abarcan tres hipótesis, entonces imagínate y el nivel silábico donde ellos están aprendiendo a silabear no es el mismo nivel para el otro niño, entonces las estrategias que utilizo es más que todo, como te dije, pues con sílabas sueltas, porque eso es lo que más ellos captan más rápido.*

DIARIOS DE CAMPO

A continuación se presenta la información registrada en los diarios de campo durante el trabajo etnográfico en la Escuela Bolivariana «Cristóbal de Quesada». Para cada visita se muestran los relatos de la investigadora, permitiendo la posibilidad de identificar contrastes y elementos comunes en los hechos observados. Durante el desarrollo de cada relato se señalan entre comillas bajas las palabras textuales de los sujetos de esta investigación y, además, en negrita los aspectos más relevantes para la investigación, los cuales se fueron precisando al final de las descripciones a través de las notas de campo, permitiendo captar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se lleva a cabo en la institución seleccionada.

Diario de Campo n° 1

Fecha: Lunes 29 de mayo de 2006.

Grado: 3° - Sección: «A»

Turno: Mañana

Actividad: 1ª visita al aula

Objetivo: Observar el comportamiento de los estudiantes y docentes en el aula durante el desarrollo de las clases.

Como todos los lunes las actividades comenzaron en el plantel posterior a las 7:00 a.m., ya que se deben cantar los himnos Nacional y Estatal completos y el docente encargado debe hacer una intervención sobre la efemérides más cercana a esta fecha, en este caso la muerte de Antonio José de Sucre.

La maestra llega al aula junto con sus alumnos, todos formados y en orden se disponen a ocupar sus puestos asignados con antelación. La maestra advierte que se deben comportar bien, pues a penas está comenzando la semana. **Les pide silencio**

para pasar la lista de asistencia. Al finalizarla se dirige al pizarrón, copia la fecha del día y el título de una copia titulada «Juegos Venezolanos». Advierte al

grupo que deben tomar en cuenta los aspectos formales de la escritura y estar pendiente de copiar exactamente lo que ella colocó, no otra cosa.

Los niños se disponen a realizar la actividad, sacan punta a sus lápices y colocan los cuadernos de lengua en sus mesas. Mientras esto sucede la docente llama por la lista de asistencia a los alumnos, uno por uno, a su escritorio para revisar la tarea asignada el viernes anterior.

Varios niños se acercaban al pizarrón y desde allí preguntaban a la maestra «qué dice aquí», señalando alguna palabra en particular de las que conformaban la copia.

La docente después de revisar los cuadernos de tarea, se paró de su escritorio y visualmente constató si todos los niños estaban haciendo la copia. Dio aproximadamente diez (10) minutos más y luego preguntó al grupo si ya habían terminado. La mayoría había finalizado. Procedió a borrar las primeras líneas de la copia para colocar unas preguntas, seis (6) en total, referidas a la misma copia. Los alumnos protestaron, quejándose que era mucha actividad junta, pero la maestra lo les prestó atención, sólo se limitó a pedir silencio.

A las 9:00 a.m. sonó el timbre para salir a recreo. Los alumnos salieron en desorden, dejando los cuadernos y útiles en los pupitres. Mientras ellos estaban en recreo la maestra revisaba los cuadernos, colocándole incompleto a los que aún no habían finalizado.

Al regreso del recreo la docente pidió silencio y a todo el grupo que pusieran en orden sus útiles escolares. Entregó un material fotocopiado a cada alumno para que señalaran las palabras formadas por sonidos compuestos y además las separaran en sílabas. Estas palabras fueron extraídas de la copia anterior.

Los niños mientras hacían esta actividad se preguntaban entre sí, la maestra pedía silencio. Al cabo de aproximadamente quince (15) minutos la docente pidió el material entregado. Algunos niños habían finalizado, pero la mayoría no.

Posteriormente colocó en el pizarrón cuantas de multiplicar por dos cifras. Dio tiempo para resolverlas y luego al azar pidió a varios niños explicaran en el pizarrón cómo se resolvían las cuentas. Los alumnos decían en voz alta y escribían el procedimiento al realizar la cuenta y el resultado obtenido, la maestra corregía.

Se resolvieron ese grupo de cuentas y la maestra volvió a copiar más para que todos los asistentes participaran.

Posteriormente sonó el timbre de salida. Se les indicó a los alumnos que podían formarse para salir del aula.

Notas de campo

- **Les pide silencio para pasar la lista de asistencia. Al finalizarla se dirige al pizarrón, copia la fecha del día y el título de una copia titulada «Juegos Venezolanos». Advierte al grupo que deben tomar en cuenta los aspectos formales de la escritura y estar pendiente de copiar exactamente lo que ella colocó, no otra cosa.**
- **Los niños se disponen a realizar la actividad, sacan punta a sus lápices y colocan los cuadernos de lengua en sus mesas. Mientras esto sucede la docente llama por la lista de asistencia a los alumnos, uno por uno, a su escritorio para revisar la tarea asignada el viernes anterior.**

- **La docente después de revisar los cuadernos de tarea, se paró de su escritorio y visualmente constató si todos los niños estaban haciendo la copia. Dio aproximadamente diez (10) minutos más y luego preguntó al grupo si ya habían terminado. La mayoría había finalizado. Procedió a borrar las primeras líneas de la copia para colocar unas preguntas, seis (6) en total, referidas a la misma copia. Los alumnos protestaron, quejándose que era mucha actividad junta, pero la maestra lo les prestó atención, sólo se limitó a pedir silencio.**
- **Al regreso del recreo la docente pidió silencio y a todo el grupo que pusieran en orden sus útiles escolares. Entregó un material fotocopiado a cada alumno para que señalaran las palabras formadas por sonidos compuestos y además las separaran en sílabas. Estas palabras fueron extraídas de la copia anterior.**
- **Los niños mientras hacían esta actividad se preguntaban entre sí, la maestra pedía silencio. Al cabo de aproximadamente quince (15) minutos la docente pidió el material entregado. Algunos niños habían finalizado, pero la mayoría no.**
- **Posteriormente colocó en el pizarrón cuantas de multiplicar por dos cifras. Dio tiempo para resolverlas y luego al azar pidió a varios niños explicaran en el pizarrón cómo se resolvían las cuentas. Los alumnos decían en voz alta y escribían el procedimiento al realizar la cuenta y el resultado obtenido, la maestra corregía.**

Diario de Campo nº 2

Fecha: Miércoles 31 de mayo de 2006.

Grado: 3º - Sección: «A»

Turno: Mañana

Actividad: 2ª visita al aula

Objetivo: Determinar cuáles estrategias metodológicas emplea el docente regular de aula para explicar los contenidos en el área de lengua.

La maestra llegó al aula junto a su grupo de alumnos. Cada uno se sentó donde le correspondía. Después de pasar la lista, colocó la fecha en el pizarrón y notificó al grupo que como primera actividad del día harían un dictado. Advirtió a los niños que no quería que la interrumpieran, por lo tanto debían sacar puntas a sus lápices en ese momento.

Después de unos minutos dijo: ¡empezamos!, copió en el pizarrón el título «Un día en la playa». Recordó a los niños que se comenzaba con sangría y letra mayúscula. Mientras dictaba las primeras líneas no hubo problemas, sin embargo cerca de la mitad del dictado los alumnos comenzaban a preguntar «¿con v de vaca o con b de burro?, ¿con i o con y?, ¿con s o con Z?». La maestra molesta pidió que no la molestaran que ella haría la indicación correspondiente. Muchos alumnos no tomaban el dictado y ella les recomendaba que dejaran la línea que al final del dictado ella volvía a leer para que copiaran lo faltante.

Al finalizar el dictado preguntó: ¿quiénes se quedaron? Varios levantaron la mano y ella volvió a dictar las líneas faltantes. Después colocó cinco (5) preguntas relacionadas con lo dictado para que los niños leyeran lo escrito y las respondieran. Luego pidió la ilustración del dictado de acuerdo a lo sucedido en el mismo.

Hubo niños que tuvieron que acercarse a ella, porque tenían algunas dudas con respecto a las respuestas que debían colocar. Cerca de las 9:00 a.m. notificó a los que habían finalizado la actividad que podían salir a la cantina. El resto del grupo lo hizo en la medida que terminaba.

Al regreso la docente pidió a los niños los cuadernos de lengua para corregirlos e indicó que era el momento de comenzar con el área de matemática. Colocó cuentas de división para que las resolvieran por pareja. Mientras los alumnos hacían esto ella pidió los cuadernos de caligrafía a cada niño para colocarle allí las palabras mal escritas en el dictado.

Al verificar que habían terminado de resolver las cuentas de división. Llamó a varios alumnos al azar para que las resolvieran en el pizarrón. Después de hacer las correcciones. Dijo al grupo que pasaran uno a uno por su escritorio retirando los cuadernos de caligrafías, pues tenían actividad en el mismo.

Esta fue la última actividad del día. Sonó el timbre de salida a las 11:45 a.m.

Notas de campo

- **La maestra llegó al aula junto a su grupo de alumnos. Cada uno se sentó donde le correspondía. Después de pasar la lista, colocó la fecha en el pizarrón y notificó al grupo que como primera actividad del día harían un dictado. Advirtió a los niños que no quería que la interrumpieran, por lo tanto debían sacar puntas a sus lápices en ese momento.**
- **Después de unos minutos dijo: ¡empezamos!, copió en el pizarrón el título «Un día en la playa». Recordó a los niños que se comenzaba con sangría y letra mayúscula. Mientras dictaba las primeras líneas no hubo**

- **problemas, sin embargo cerca de la mitad del dictado los alumnos comenzaban a preguntar «¿con v de vaca o con b de burro?, ¿con i o con y?, ¿con s o con Z?». La maestra molesta pidió que no la molestaran que ella haría la indicación correspondiente. Muchos alumnos no tomaban el dictado y ella les recomendaba que dejaran la línea que al final del dictado ella volvía a leer para que copiaran lo faltante.**
- **Al finalizar el dictado preguntó: ¿quiénes se quedaron? Varios levantaron la mano y ella volvió a dictar las líneas faltantes. Después colocó cinco (5) preguntas relacionadas con lo dictado para que los niños leyeran lo escrito y las respondieran. Luego pidió la ilustración del dictado de acuerdo a lo sucedido en el mismo.**
- **Al regreso la docente pidió a los niños los cuadernos de lengua para corregirlos e indicó que era el momento de comenzar con el área de matemática. Colocó cuentas de división para que las resolvieran por pareja. Mientras los alumnos hacían esto ella pidió los cuadernos de caligrafía a cada niño para colocarle allí las palabras mal escritas en el dictado.**

Diario de Campo n° 3

Fecha: Jueves 1 de junio de 2006.

Grado: 3° - Sección: «A»

Turno: Mañana

Actividad: 3ª visita al aula

Objetivo: Determinar cuáles estrategias metodológicas emplea el docente regular de aula para explicar los contenidos en el área de lengua.

La docente como todos días entró al aula conjuntamente con su grupo de alumnos. Se sentó en su escritorio para pasar la lista de asistencia. Luego dirigió una breve charla sobre la forma correcta de hablar de acuerdo a la situación y a las personas que nos rodean.

Seguidamente manifestó a los presentes que se haría una copia titulada «La pronunciación» en la que los alumnos evidenciarían algunos «errores» que se cometen diariamente al hablar. Después de copiar la docente pidió a los alumnos leyeran en voz baja el texto y ella tiempo después preguntó sus impresiones con respecto a lo tratado en la copia. Algunos niños dieron ejemplos que no aparecían en la copia. La maestra recapituló lo dicho por ella al comenzar la clase y recordó a los niños la importancia de hablar correctamente.

Luego colocó en el pizarrón cantidades para que los niños pusieran el nombre a cada una de ellas. Después de aproximadamente veinticinco (25) minutos, preguntó quiénes querían pasar al pizarrón. Muy pocos se ofrecieron, pero ella escogió al azar a algunos niños. Varias cantidades fueron mal escritas, lo que llevó a la docente a pedir los cuadernos de caligrafía y allí colocó los nombres correctos de las cantidades para que los niños inmediatamente los realizaran.

En el segundo bloque, después de recreo los alumnos continuaron realizando las caligrafías. Luego la maestra asignó para el hogar hacer una lista de palabras mal dichas por sus familiares. Posteriormente la docente invitó al grupo a preparar la cartelera correspondiente al día del padre. Desmontaron la cartelera, la limpiaron y procedieron a ayudar a la maestra a elaborarla. No hubo más actividades académicas por este día.

Notas de campo

- **Seguidamente manifestó a los presentes que se haría una copia titulada «La pronunciación» en la que los alumnos evidenciarían algunos «errores» que se cometen diariamente al hablar. Después de copiar la docente pidió a los alumnos leyeran en voz baja el texto y ella tiempo después preguntó sus impresiones con respecto a lo tratado en la copia. Algunos niños dieron ejemplos que no aparecían en la copia. La maestra recapituló lo dicho por ella al comenzar la clase y recordó a los niños la importancia de hablar correctamente.**
- **Luego colocó en el pizarrón cantidades para que los niños pusieran el nombre a cada una de ellas. Después de aproximadamente veinticinco (25) minutos, preguntó quiénes querían pasar al pizarrón. Muy pocos se ofrecieron, pero ella escogió al azar a algunos niños. Varias cantidades fueron mal escritas, lo que llevó a la docente a pedir los cuadernos de caligrafía y allí colocó los nombres correctos de las cantidades para que los niños inmediatamente los realizaran.**

Diario de Campo n° 4

Fecha: Viernes 2 de junio de 2006.

Grado: 3° - Sección: «A»

Turno: Mañana

Actividad: 4ª visita al aula

Objetivo: Determinar, por medio de su desempeño en clases, los conocimientos que poseen los estudiantes.

La docente entró al aula con su grupo de alumnos. Después de saludarlos habló con todos sobre la importancia de cumplir con el uniforme escolar como regla de la institución. Habló sobre el aseo personal, la disciplina dentro de las instalaciones del plantel y el comportamiento que deben adoptar en la cantina.

Luego pasó la lista de asistencia. Después sugirió a los niños poner en práctica las normas del buen oyente, porque ella había llevado un cuento que quería compartir con ellos. Todos prestaron atención al cuento titulado «El conejo y el hombre». Posterior a la lectura preguntó al azar el contenido de la misma, a través de las siguientes preguntas: «cómo eran sus personajes, dónde se desarrollaba la historia y qué les había parecido lo escuchado».

Seguidamente les pidió a los alumnos responder unas preguntas que copiaría en el pizarrón, relativas al cuento. Los niños trataron de responderlas, pero había momentos en los cuales no recordaban la trama y recurrían a la maestra para que esta los ayudara. Al verificar que la mayoría había respondido las preguntas pidió la ilustración del cuento de acuerdo a la trama desarrollada en el mismo.

A medida que los alumnos iban finalizando la docente pedía el cuaderno de tareas para revisar la asignación para el hogar del día anterior. A las 9:00 a.m. sonó el timbre que indicaba la culminación de la primera jornada de trabajo.

Al regresar del recreo la maestra colocó en el pizarrón los nombres de los personajes que aparecían en el cuento leído y pidió a los niños escribir las características de cada uno. Los alumnos se decían unos a otros los rasgos de los personajes.

Posteriormente la maestra indicó que había finalizado esa actividad que dejaran los cuadernos en su escritorio y sacaran los del área de matemáticas. Colocó en el pizarrón varias fracciones para que los alumnos las compararan empleando los signos mayor que $>$, menor que $<$, e igual a $=$.

Luego de un tiempo escogió alumnos al azar a realizar la actividad en el pizarrón, allí notó que los alumnos no dominaban estas nociones y cada ejercicio tuvo que ser explicado por ella nuevamente. Así finalizó la clase de este día.

Notas de campo

- **Luego pasó la lista de asistencia. Después sugirió a los niños poner en práctica las normas del buen oyente, porque ella había llevado un cuento que quería compartir con ellos. Todos prestaron atención al cuento titulado «El conejo y el hombre». Posterior a la lectura preguntó al azar el contenido de la misma, a través de las siguientes preguntas: «cómo eran sus personajes, dónde se desarrollaba la historia y qué les había parecido lo escuchado».**

- Seguidamente les pidió a los alumnos responder unas preguntas que copiaría en el pizarrón, relativas al cuento. Los niños trataron de responderlas, pero había momentos en los cuales no recordaban la trama y recurrían a la maestra para que esta los ayudara. Al verificar que la mayoría había respondido las preguntas pidió la ilustración del cuento de acuerdo a la trama desarrollada en el mismo.
- A medida que los alumnos iban finalizando la docente pedía el cuaderno de tareas para revisar la asignación para el hogar del día anterior. A las 9:00 a.m. sonó el timbre que indicaba la culminación de la primera jornada de trabajo.
- Al regresar del recreo la maestra colocó en el pizarrón los nombres de los personajes que aparecían en el cuento leído y pidió a los niños escribir las características de cada uno. Los alumnos se decían unos a otros los rasgos de los personajes.
- Posteriormente la maestra indicó que había finalizado esa actividad que dejaran los cuadernos en su escritorio y sacaran los del área de matemáticas. Colocó en el pizarrón varias fracciones para que los alumnos las compararan empleando los signos mayor que $>$, menor que $<$, e igual a $=$.

Diario de Campo n° 5

Fecha: Lunes 5 de junio de 2006.

Grado: 3° - Sección: «B»

Turno: Mañana

Actividad: 1ª visita al aula

Objetivo: Observar el comportamiento de los estudiantes y docentes en el aula durante el desarrollo de las clases.

Este día el inicio de actividades fue a las 7:35 a.m., pues después de entonar las notas del Himno Nacional los maestros y alumnos debieron prestar atención a la charla que dirigió a los presentes el docente de 2º, correspondiente al lunes cívico.

Luego los estudiantes pasaron a sus aulas. El maestro llegó a ella minutos después. Los alumnos hablaban sin parar todos a la vez, unos parados, otros sentados. **El maestro llegó al aula, dio los buenos días, se sentó en el escritorio, tomó el cuaderno de asistencia. Inmediatamente todos los alumnos hicieron silencio. Sólo decía: ¡Presente! el que era nombrado por el maestro.**

Después de pasar la lista tomó la tiza, se dirigió al pizarrón y de frente a él dijo: «vamos a copiar la fecha de hoy». Escribió en el pizarrón la palabra dictado y el título «Del cacao al chocolate».

Seguidamente tomó un libro que tenía sobre el escritorio y dictó una primera frase. Los alumnos protestaron pues aún no habían copiado la fecha. El docente le preguntó a todo el grupo qué se colocaba antes de empezar a escribir y varios alumnos al mismo tiempo respondieron: «sangría y se comienza con letra mayúscula».

Copió la palabra azteca en el pizarrón, enfatizando que se escribía con Z. El docente dictaba frases de por lo menos cinco palabras. Algunos alumnos escribían, otros hacían las veces, otros estaban distraídos.

Cada vez que el docente dictaba un signo de puntuación, preguntaba al grupo la regla, en la mayoría de los casos los niños acertaban. Mientras dictaba paseaba su mirada por los cuadernos de los alumnos. Varios alumnos aprovechaban para preguntar en voz baja alguna duda.

Para indicar el término de la actividad, el maestro dijo: «¡punto y final!» y todos los alumnos hicieron saber su alegría.

Luego los alumnos empezaron a conversar, pararse y hasta correr dentro del salón y maestro preocupado por la disciplina les pedía que se sentaran. Algunos niños hicieron caso, pero el resto del grupo no.

El docente colocó en el pizarrón cinco (5) preguntas relativas al dictado, anteriormente realizado. Seguidamente el grupo se calmó. Empezaron a acercarse al escritorio del maestro para comunicarle las dudas con respecto a las preguntas y muchos a manifestarle que no sabían hacer eso.

El maestro iba llamando a los niños para revisar lo que estaban haciendo. Unos decían que no lo harían, porque no sabían qué responder. Luego se fueron aglomerando en el escritorio y el maestro en voz baja les decía que se sentarán. Tocarón el timbre para recreo y así la clase del primer bloque finalizó.

Al regresar después del recreo el maestro indicó a los niños que revisaría la actividad que debían haber realizado en el primer bloque, mientras que ellos hacían los números de 20 en 20 hasta el 2000.

Después de revisar la primera actividad el maestro comenzó a pasar por los pupitres y verificar si los niños estaban haciendo los números. A algunos niños tuvo que indicarle como realizar esta actividad. Revisó los cuadernos nuevamente a medida que ellos terminaban.

A las 11:30 copió en el pizarrón la asignación para la casa. La cual consistía en repasar los aspectos formales de la escritura. A las 11:45 sonó el timbre de salida.

Notas de campo

- **El maestro llegó al aula, dio los buenos días, se sentó en el escritorio, tomó el cuaderno de asistencia. Inmediatamente todos los alumnos hicieron silencio. Sólo decía: ¡Presente! el que era nombrado por el maestro.**
- **Después de pasar la lista tomó la tiza, se dirigió al pizarrón y de frente a él dijo: «vamos a copiar la fecha de hoy».**
- **Cada vez que el docente dictaba un signo de puntuación, preguntaba al grupo la regla, en la mayoría de los casos los niños acertaban.**
- **El docente colocó en el pizarrón cinco (5) preguntas relativas al dictado, anteriormente realizado. Seguidamente el grupo se calmó. Empezaron a acercarse al escritorio del maestro para comunicarle las dudas con respecto a las preguntas y muchos a manifestarle que no sabían hacer eso.**
- **Después de revisar la primera actividad el maestro comenzó a pasar por los pupitres y verificar si los niños estaban haciendo los números.**
- **A las 11:30 copió en el pizarrón la asignación para la casa. La cual consistía en repasar los aspectos formales de la escritura.**

Diario de Campo n° 6

Fecha: Miércoles 7 de junio de 2006.

Grado: 3° - Sección: «B»

Turno: Mañana

Actividad: 2ª visita al aula

Objetivo: Determinar cuáles estrategias metodológicas emplea el docente regular de aula para explicar los contenidos en el área de lengua.

El docente inició la clase del día de hoy dando los buenos días. Luego pasó la lista de asistencia. **Comenzó la clase preguntando a los alumnos sobre la utilidad de los aspectos formales de la escritura. Ningún niño le contestó esa pregunta, pero hubo unos que los nombraron.** Seguidamente el docente reforzó lo dicho por los alumnos y completó la información sobre este tópico.

Les notificó a los alumnos que realizarían un dictado para que pusieran en práctica lo que sabían acerca de los aspectos antes mencionados. El dictado se titulaba «El Araguaney», el docente indicó que la palabra Araguaney no llevaba h. Durante el dictado los estudiantes preguntaban: «¿lleva h?». **El maestro indicaba todos los signos de puntuación durante el dictado, así como los acentos que llevaban las palabras y cuándo era el momento de utilizar las mayúsculas.**

Luego del dictado el docente pidió a los alumnos que ilustraran lo escrito de acuerdo al contenido y título del mismo. El maestro pasaba por los pupitres para verificar si los estudiantes hacían la actividad. Los alumnos rompieron el orden que tenían cuando comenzaron a pedir prestado los colores para dibujar.

Mientras los niños estaban concentrados en realizar los dibujos el docente colocó en el pizarrón diez (10) palabras extraídas del dictado para que los alumnos las separaran en sílabas.

En la ilustración del dictado los niños se concentraron mucho y tomaron para ello alrededor de 30 minutos. Tiempo que el docente empleó para poner en orden su escritorio y el estante que se encuentran en el salón de clases.

Sonó el timbre para salir al recreo, pero algunos niños no habían terminado de colorear y prefirieron quedarse en el salón.

En el segundo bloque, después de recreo, el maestro pidió a los alumnos sacar los cuadernos y separar en sílaba las palabras escritas en el pizarrón. Algunos niños pedían pasar al pizarrón y no copiar en el cuaderno, pero el maestro indicó que lo hicieran primero en el cuaderno y después el llamaba para que escribieran en el pizarrón.

Efectivamente como lo había prometido el docente escogió a varios alumnos al azar para que en el pizarrón separaran las palabras, una por cada alumno. El resto del grupo debía corregir las palabras de acuerdo a lo que se hacía en el pizarrón. **De las diez (10) palabras asignadas sólo cuatro (4) fueron separadas en forma incorrecta, pero el docente daba las indicaciones pertinentes.**

Después el docente pidió a los estudiantes cerrar los cuadernos de lengua para resolver cuentas de multiplicación de dos cifras por pareja. Los alumnos aprovecharon la oportunidad para conversar con sus compañeros de grupo. El docente pedía a los alumnos que hablaran menos y se dedicaran a resolver las cuentas.

Había niños que le llevaban al docente el cuaderno para que este revisara los resultados obtenidos en las multiplicaciones. Al docente no le dio tiempo colocar la asignación para el hogar, por cuanto hubo niños que no terminaron de resolver las cuentas a tiempo. A las 11:45 sonó el timbre que indicaba la finalización de un día más de clases.

Notas de campo

- **Comenzó la clase preguntando a los alumnos sobre la utilidad de los aspectos formales de la escritura. Ningún niño le contestó esa pregunta, pero hubo unos que los nombraron.**
- **Les notificó a los alumnos que realizarían un dictado para que pusieran en práctica lo que sabían acerca de los aspectos antes mencionados.**
- **El maestro indicaba todos los signos de puntuación durante el dictado, así como los acentos que llevaban las palabras y cuándo era el momento de utilizar las mayúsculas.**
- **Mientras los niños estaban concentrados en realizar los dibujos el docente colocó en el pizarrón diez (10) palabras extraídas del dictado para que los alumnos las separaran en sílabas.**
- **Después el docente pidió a los estudiantes cerrar los cuadernos de lengua para resolver cuentas de multiplicación de dos cifras por pareja.**

Diario de Campo n° 7

Fecha: Jueves 8 de junio de 2006

Grado: 3° - Sección: «B»

Turno: Mañana

Actividad: 3ª visita al aula

Objetivo: Determinar cuáles estrategias metodológicas emplea el docente regular de aula para explicar los contenidos en el área de lengua.

El docente inició la clase como en días anteriores pasando la asistencia. Seguidamente habló a los niños sobre el respeto que éstos deben tener por todo el personal que labora en la escuela. Hizo reflexiones para que los niños tomaran conciencia sobre su trato con docentes, administrativos y obreros.

Posteriormente informo a los alumnos que haría una lectura titulada «El sol va a la escuela». Después de ser leída, el docente preguntó a los alumnos sus impresiones sobre la misma. Muy pocos niños quisieron compartir con el grupo sus ideas. Luego colocó en el pizarrón seis (6) preguntas referidas a la misma para que los alumnos las contestaran. Así mismo pidió a los niños dibujar en sus cuadernos la historia leída.

El maestro se fue acercando a los alumnos y sugiriéndole algunos elementos a sus dibujos. Estos aceptaban las sugerencias y procedían a dibujar lo que faltaba. En esa actividad se entusiasmaron y tomaron el tiempo necesario para terminar el trabajo solicitado por el docente.

El sonido del timbre indicó a los alumnos que el tiempo para esta actividad había finalizado.

Al regreso del recreo fue indicado a los niños que a partir de ese momento trabajarán con el área de matemáticas. El docente explicó en esta área las nociones de mayor que $>$, menor que $<$, e igual a $=$, colocando diferentes cantidades que debían ser comparadas con otras de acuerdo a los signos referidos con antelación.

Luego el docente escogió al azar a varios niños para que resolvieran los ejercicios en el pizarrón. Allí corrigió a los alumnos que lo habían resuelto en forma incorrecta e invitó al resto del grupo para que atendieran a las correcciones.

Las mismas cantidades utilizadas en la actividad anterior sirvieron para colocarles otra a los niños, la cual consistía en colocar el nombre a cada cantidad.

El maestro colocó la asignación para el hogar referida al aprendizaje de las tablas de multiplicar y ejercicios alusivos a ello.

Este día las actividades finalizaron a las 10:30 a.m., ya que el docente entregaría los boletines a los representantes desde esa hora hasta las 11:45 a.m., hora de despacho. A los representantes que fueron llegando el docente les notificaba y explicaba sobre las fortalezas y debilidades que poseía su representado. La mayoría quedaba conforme.

Notas de campo

- **Posteriormente informó a los alumnos que haría una lectura titulada «El sol va a la escuela». Después de ser leída, el docente preguntó a los alumnos sus impresiones sobre la misma. Muy pocos niños quisieron compartir con el grupo sus ideas. Luego colocó en el pizarrón seis (6)**

- **preguntas referidas a la misma para que los alumnos las contestaran. Así mismo pidió a los niños dibujar en sus cuadernos la historia leída.**
- **Al regreso del recreo fue indicado a los niños que a partir de ese momento trabajarán con el área de matemáticas.**
- **Luego el docente escogió al azar a varios niños para que resolvieran los ejercicios en el pizarrón. Allí corrigió a los alumnos que lo habían resuelto en forma incorrecta e invitó al resto del grupo para que atendieran a las correcciones.**

Diario de Campo n° 8

Fecha: Viernes 9 de junio de 2006.

Grado: 3° - Sección: «B»

Turno: Mañana

Actividad: 4ª visita al aula

Objetivo: Determinar, por medio de su desempeño en clases, los conocimientos que poseen los estudiantes.

El docente llegó al aula después que los alumnos entraron a ella. Estos aprovechando la ausencia del maestro hablaban, se reían, se sentaban en el escritorio del maestro. Había grupos de niños hablando en todos los rincones del aula. Al sentir la voz del maestro por el pasillo corrieron a sentarse.

El maestro notó la situación, pero en ese momento sólo se limitó a dar los buenos días a todos los presentes. Dejó sus libros sobre el escritorio y de ellos sacó el cuaderno de asistencia. Pasó la lista. Luego se paró al frente del grupo, desde allí habló con ellos, recordándoles la importancia de la disciplina dentro y fuera del aula. Les comentó someramente sobre la forma de conversar sin hacer desorden en el aula. Los alumnos permanecían callados escuchando al docente.

Posteriormente el docente informó que: «haremos una lectura titulada *Déjelo llorar, por favor* y ustedes deben prestar atención». Llevó a cabo su actividad, mientras el maestro leía hubo niños que conversaban con sus compañeros y en repetidas oportunidades tuvo que parar la lectura para llamarles la atención y pedirles que se callaran.

Al terminar de leer, el docente al azar fue preguntando a varios de los niños sobre lo que habían entendido de la lectura realizada, con preguntas como, por ejemplo: « ¿de qué trata la historia?, ¿qué sucedió, cómo ocurrieron los hechos?». Algunos respondieron conforme a la lectura, otros no, parecía como

que no habían prestado suficiente atención. Luego colocó el título de la lectura en el pizarrón y les pidió redactaran una historia similar, atendiendo a la estructura narrativa: presentación, nudo y desenlace, con una extensión de aproximadamente treinta (30) líneas. Al terminarla debían ilustrarla.

Durante la actividad varios niños se quedaron frente a la hoja sin saber qué hacer, otros inmediatamente después de las indicaciones comenzaron a escribir sus historias, hubo unos que se dirigieron al maestro para preguntar cómo hacer, pues tenían dudas al respecto.

Luego el docente escogió a los cinco primeros alumnos que habían terminado de construir sus historias para que frente al resto del grupo leyeran sus producciones escritas. Después de leerlas fueron aplaudidos por sus compañeros.

El timbre sonó como señal de que había finalizado el primer tiempo y los estudiantes debían salir a desayunar.

Al regreso del receso el docente pidió los cuadernos donde los alumnos realizaron la actividad anterior para revisarla en su escritorio e indicó al grupo que se comenzaría con el área de matemática. Colocó cuentas de multiplicar por dos cifras, resolvió la primera de doce (12) que colocó y el resto se las dejó en el pizarrón a los niños. Mientras los alumnos hacían esta actividad el docente llamaba, uno a uno, a los niños para corregir con estos sus cuadernos donde habían construido sus historias partiendo del título «Déjelo llorar, por favor». Las correcciones hechas fueron en el orden de ortografía y puntuación básicamente.

Notas de campo

- **Posteriormente el docente informó que: «haremos una lectura titulada *Déjelo llorar, por favor* y ustedes deben prestar atención». Llevó a cabo su**

- actividad, mientras el maestro leía hubo niños que conversaban con sus compañeros y en repetidas oportunidades tuvo que parar la lectura para llamarles la atención y pedirles que se callaran.
- Al terminar de leer, el docente al azar fue preguntando a varios de los niños sobre lo que habían entendido de la lectura realizada, con preguntas como, por ejemplo: « ¿de qué trata la historia?, ¿qué sucedió, cómo ocurrieron los hechos?». Algunos respondieron conforme a la lectura, otros no, parecía como que no habían prestado suficiente atención. Luego colocó el título de la lectura en el pizarrón y les pidió redactaran una historia similar, atendiendo a la estructura narrativa: presentación, nudo y desenlace, con una extensión de aproximadamente treinta (30) líneas. Al terminarla debían ilustrarla.
- Durante la actividad varios niños se quedaron frente a la hoja sin saber qué hacer, otros inmediatamente después de las indicaciones comenzaron a escribir sus historias, hubo unos que se dirigieron al maestro para preguntar cómo hacer, pues tenían dudas al respecto.
- Al regreso del receso el docente pidió los cuadernos donde los alumnos realizaron la actividad anterior para revisarla en su escritorio e indicó al grupo que se comenzaría con el área de matemática. Colocó cuentas de multiplicar por dos cifras, resolvió la primera de doce (12) que colocó y el resto se las dejó en el pizarrón a los niños. Mientras los alumnos hacían esta actividad el docente llamaba, uno a uno, a los niños para corregir con estos sus cuadernos donde habían construido sus historias partiendo del título «Déjelo llorar, por favor». Las correcciones hechas fueron en el orden de ortografía y puntuación básicamente.

Hoja de Metadatos

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 1/5

Título	ELEMENTOS DISCURSIVOS EMPLEADOS, EN PRODUCCIONES NARRATIVAS ORALES Y ESCRITAS, POR NIÑOS CURSANTES DE 3^{er} GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA BOLIVARIANA. CASO: ESCUELA BOLIVARIANA «CRISTÓBAL DE QUESADA». AÑO 2005-2006
Subtítulo	

Autor(es)

Apellidos y Nombres	Código CVLAC / e-mail	
Colon M., Marialcira.	CVLAC	11.830.431
	e-mail	Marialcira1797@latinmail.com
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	

Palabras o frases claves:

oralidad, escritura, textos narrativos, competencias comunicativas, adquisición y desarrollo de la lengua

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 2/

Líneas y sublíneas de investigación:

Área	Subárea
Humanidades y Educación	Castellano y Literatura
	Enseñanza al Castellano

Resumen (abstract):

En este trabajo, siguiendo la perspectiva teórica de Miguel Martínez (1999; 2000), utilizamos un enfoque cualitativo para mirar la realidad objeto de estudio y pusimos en práctica el método etnográfico para involucrarnos en el proceso pedagógico. Seleccionamos una muestra compuesta por catorce (14) producciones orales y cuarenta y siete (47) escritas producidas por niños cursantes de 3^{er} grado. Empleamos para recolectar la información la entrevista semiestructurada, la observación participante y no participante, los diarios de campo y las grabaciones de video. Usamos como técnica de análisis, el análisis de contenido. En la muestra estudiamos los elementos discursivos empleados por sus autores en producciones narrativas. Los resultados nos hicieron deducir que el conocimiento de la forma oral y escrita deberá ser manipulado, modificado y reconstruido por el sujeto que aprende, y en este proceso el individuo obligatoriamente transformará algunas propiedades del sistema. Dichas transformaciones constituyen «errores constructivos», por cuanto le permiten comprender el funcionamiento de la lengua. De allí que los «errores» cometidos por los niños en sus producciones constituyan indicios de un proceso de construcción de esquemas de conocimiento, determinados por los mecanismos de acomodación y asimilación. Por consiguiente, el niño aprenderá por medio de hipótesis que comprobará y desechará en la medida en que progresa su aprendizaje. Esta información fue correlacionada con la suministrada por los docentes, de manera directa y por medio de las observaciones en clase. Dicha correlación nos permitió construir un cuerpo de recomendaciones para los docentes a fin de mejorar su desempeño en el aula y superar la dicotomía correcto/incorrecto que les dificulta comprender el proceso de adquisición

y desarrollo de la lengua oral y escrita por el que pasan los niños.

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 3/5

Contribuidores:

Apellidos y Nombres	ROL / Código CVLAC / e-mail	
Pelayo, Milena	ROL	CA <input type="checkbox"/> AS <input type="checkbox"/> TU <input checked="" type="checkbox"/> JU <input type="checkbox"/>
	CVLAC	6.562.495
	e-mail	
	e-mail	
Díaz, Mariela	ROL	CA <input type="checkbox"/> AS <input type="checkbox"/> TU <input type="checkbox"/> JU <input checked="" type="checkbox"/>
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	
González, José	ROL	CA <input type="checkbox"/> AS <input type="checkbox"/> TU <input type="checkbox"/> JU <input checked="" type="checkbox"/>
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	
	ROL	CA <input type="checkbox"/> AS <input type="checkbox"/> TU <input type="checkbox"/> JU <input type="checkbox"/>
	CVLAC	
	e-mail	
	e-mail	

Fecha de discusión y aprobación:

Año	Mes	Día
2008	06	23

Lenguaje: spa

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 4/5

Archivo(s):

Nombre de archivo	Tipo MIME
PG-marialciracolon.doc	Aplication/Word

Alcance:

Espacial : _____ (Opcional)

Temporal: _____ (Opcional)

Título o Grado asociado con el trabajo:

Magíster Scientiarum en Educación Mención Enseñanza del Castellano

Nivel Asociado con el Trabajo: _____ **Magister**

Área de Estudio: Castellano

Institución(es) que garantiza(n) el Título o grado:

Universidad de Oriente

Hoja de Metadatos para Tesis y Trabajos de Ascenso – 5/5

Yo como autora intelectual de este magíster le doy a la universidad de Oriente la potestad de la divulgación de este conocimiento científico siempre y cuando resguardando los derechos de patente de industria y comercio.



VICERRECTORADO ACADÉMICO
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO

Núcleo de:SUCRE.....
Postgrado en:EDUCACIÓN CON MENCIONES.....
Nº:13-2008.....

ACTA DE DEFENSA DE TRABAJO DE GRADO

Nosotros, MILENA PELAYO, MARIELA DÍAZ Y JOSÉ GONZÁLEZ, integrantes del jurado designado por la Comisión Coordinadora del Postgrado en EDUCACIÓN CON MENCIONES, para examinar el Trabajo de Grado: "ELEMENTOS DISCURSIVOS EMPLEADOS EN PRODUCCIONES NARRATIVAS ORALES Y ESCRITAS POR NIÑOS CURSANTES DE 3^{ER} GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA BOLIVARIANA. CASO: ESCUELA BOLIVARIANA "CRISTÓBAL DE QUESADA". AÑO ESCOLAR 2005-2006", Presentado por la LCDA. MARIALCIRA CLAUDET COLÓN MALAVÉ, portadora de la Cédula de Identidad Nº: 11.830.431, a los fines de cumplir con el requisito legal para optar al grado de: MAGISTER SCIENTIARUM EN EDUCACIÓN, MENCIÓN ENSEÑANZA DEL CASTELLANO, hacemos constar que hemos examinado el mismo e interrogado a la postulante en sesión pública, celebrada hoy a las 10:00 A.M. en EL SALÓN PRINCIPAL DE LA COORDINACIÓN DEL POSTGRADO EN EDUCACIÓN, CERRO DEL MEDIO, CASA Nº 11.

Finalizada la defensa del trabajo por parte de la postulante, el jurado decidió APROBARLO por considerar, que el trabajo constituye un valioso aporte al análisis lingüístico de producciones orales y escritas, realizadas por niños en edad escolar. Asimismo, representa una contribución para continuar las reflexiones sobre la enseñanza de la lengua y la praxis educativa. Este trabajo se ajusta a lo dispuesto y exigido por el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Institución.

En fe de lo anterior, se levanta la presente Acta, que firmamos conjuntamente con la Coordinadora de Postgrado en EDUCACIÓN CON MENCIONES.

En la ciudad de CUMANÁ, a los VEINTITRÉS días del mes de JUNIO de 2008.

Jurado Examinador:

M.Sc MILENA PELAYO (TUTOR)

M.Sc MARIELA DÍAZ 216

M.Sc. JOSÉ GONZÁLEZ

Coordinadora del Programa de Postgrado:

Profa.IRAIDA GEDEÓN ZERPA.....

