

HABILIDADES DE ESCRITURA AL TÉRMINO DE LA PRIMARIA

Instituto de Investigación de Lingüística Aplicada (CILA)

Minnie Lozada Trimbath

lozadame@speedy.com.pe

RESUMEN

El estudio tiene como objetivo conocer el control de la escritura que se puede alcanzar en el sexto grado de educación básica en la educación estatal de nuestro país. A partir de un enfoque que considera ciertas fases que se cumplen al escribir, tratamos de determinar si los alumnos alcanzan logros en las etapas de tomar dictado, construir una oración en la que se proporciona información, y contar por escrito historias basadas en un tema que les es familiar. Los datos recogidos muestran que hay escuelas estatales cuyo trabajo permite al estudiante avanzar en las etapas mencionadas. El conocimiento obtenido puede ser un aporte a la planificación de los cursos de lenguaje, no solo de lengua materna sino también de segunda lengua.

PALABRAS CLAVE: escritura, dictado, oración personal, narración, escuela estatal, planificación

ABSTRACT

The object of this study is to obtain knowledge about the control of the writing skill that students of sixth grade acquire in our state schools. Based on an approach that considers certain phases in the learning of writing, we try to determine whether the students cover stages like taking dictation, building a sentence that offers personal information, and telling stories based on topics they are familiar with. The findings allow us to say that there are state schools that actually help students advance through the stages mentioned before. The knowledge acquired can be a contribution to the planning of language courses not only for the mother tongue, but also for a second language.

KEY WORDS: writing, dictation, personal sentence, narration, state school, planning

0. INTRODUCCIÓN

Al revisar el interés por el desarrollo de lengua en nuestro país, se notó que el mayor esfuerzo está centrado en la habilidad de comprensión de lectura. Pero hay otras habilidades lingüísticas en las que falta avanzar, una de ellas, de utilidad también para el estudio y el trabajo, nos referimos a la expresión escrita. Cassany precisa el espacio que ha llegado a ocupar esta habilidad: “En general, el uso de la comunicación escrita se ha desplazado del ámbito personal a los ámbitos laboral y académico”. (2002: 98) En el presente estudio se explora cómo avanzan en el desarrollo de esta habilidad nuestros alumnos de colegios nacionales. Por ello, examinamos lo que un alumno de sexto grado de educación básica puede escribir,

esperando que la información que recojamos sea útil para mejorar la planificación del área de lenguaje, tanto de lengua materna (L1) como de segunda lengua (L2).

Planificar para distintos contextos sociolingüísticos de nuestro país exige considerar alternativas. Quisiéramos señalar algunas situaciones a partir de las cuales surgió nuestro interés en el tema. Una, en esta última década, fue una experiencia de enseñanza de lengua extranjera en primaria, en la ciudad de Lima. Una decisión difícil de tomar, en este caso, fue el grado de exigencia en la programación de las habilidades de escuchar, leer, hablar y escribir. La parte más compleja fue la relativa a la producción escrita durante los seis primeros años de estudio.

También se tuvo la oportunidad de observar a otro grupo de estudiantes de primaria, en este caso, hablantes de quechua que aprendían el castellano como segunda lengua (L2). Nuevamente surgió la pregunta sobre lo que se podía hacer con la L2. Y una de las preguntas fue ¿pueden los alumnos escribir en L2 en los primeros seis grados? y ¿hasta qué punto?

Una situación diferente es el caso de alumnos de ascendencia andina y amazónica que estudian en Lima desde el primer grado, en castellano. En una investigación realizada por el equipo del profesor Pedro Falcón, a inicios de la última década, se advierten algunas diferencias entre alumnos de primero de secundaria al pedirles que hicieran una descripción escrita de su escuela. Uno de los alumnos, de padres quechua hablantes, escribió una descripción de aproximadamente 100 palabras.

Llamó la atención que otro alumno del mismo grado, de procedencia amazónica, escribiera sólo un listado de palabras. La primera impresión fue que el estudiante no seguía las instrucciones, pero después se observó que la lista contenía sustantivos de lo que existía en su escuela. Se daba una idea de espacios y plantas del lugar, pero no mediante un párrafo descriptivo, sino mediante palabras sueltas. Para ampliar la información sobre la práctica escrita que realizaban los alumnos, se revisaron los cuadernos y, en ellos, se encontró escritura de párrafos, pero con un lenguaje que no era propio de un niño, sino de un libro de texto. Esas tareas indicaban práctica de copiado o de dictado, mas no se encontró ningún ejemplo de escritura de carácter personal.

1. ETAPAS DE APRENDIZAJE DE LENGUA: UN ENFOQUE

Las experiencias mencionadas líneas arriba recuerdan la propuesta de Wilga Rivers (1978) respecto de las etapas por las que pasa un alumno que aprende a escribir en una segunda lengua. Al inicio, se practica el copiado de un modelo escrito que se tiene a la vista; en otro momento, se ejercita la transcripción (toma de dictado) de lo que se escucha, en el que se relaciona sonido y escritura; luego, y con grados distintos de complejidad, la producción escrita, primero, de oraciones aisladas y, luego, de textos extensos. Aunque estas habilidades se desarrollan tanto en L2 como en L1, es la lengua materna la que estudiaremos en esta ocasión, esperando que la

información sirva de base para poder plantearnos objetivos no solo para L1, sino también para L2.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El presente estudio, de carácter aplicado, busca explorar y conocer lo que los alumnos de dos centros educativos estatales logran avanzar en el plano de la escritura.

La muestra incluye dos casos constituidos por colegios estatales pertenecientes a la UGEL 07. La edad de los alumnos oscila entre 11 y 12 años.

Centro N° 1: C E Reino de España – N° 7053 ubicado en Av. San Martín 131, Barranco, Lima. La Directora es la profesora Lucía Asparún. Los alumnos de sexto grado estudiados fueron 41.

Centro N°2: C E Abraham Roldán Poma ubicado en Jirón Grau 181, Surco Pueblo, Lima. Su Director es el profesor Oswaldo Arce. Los alumnos de sexto grado estudiados fueron 26.

En adelante, para proporcionar la información, el colegio Reino de España será llamado Centro 1 y el colegio Abraham Roldán Poma, Centro 2.

Para el estudio del nivel de control que el alumno tiene, se le pide que produzca escritos de distintos grados de dificultad: 1° el transcribir lo que se escucha; 2° la construcción personal de una oración; y, 3° el contar por escrito algo que le es familiar.

Las hipótesis que se plantearon son las siguientes:

1. Los alumnos del sexto grado de la educación básica estatal transcriben sin dificultad lo que se les dicta.
2. Los alumnos del sexto grado producen una oración escrita comprensible como respuesta a un pedido de información.
3. La mayoría de alumnos del sexto de primaria estatal urbana tienen dificultad para escribir textos donde narran sucesos que les son familiares.

Los objetivos eran:

1. Detectar si los alumnos han avanzado en escritura más allá del nivel de transcripción.
2. Determinar características de los textos de los alumnos

3. RESULTADOS

3.1 DICTADO DE ORACIONES

La primera parte busca conocer hasta qué punto los estudiantes relacionan sonido con escritura, para lo cual se les dictó cuatro oraciones interrogativas. Después de

anotarlas, debían responderlas, aspecto éste que corresponde a la segunda parte del estudio. Las oraciones interrogativas eran de los tipos siguientes.

- Preguntas que solicitan *información específica*:

1. ¿En qué departamento del Perú naciste?
3. ¿Qué otro idioma hablan en tu casa además del castellano?

- Preguntas tipo respuesta *SI-NO*:

2. ¿En tu casa todos hablan castellano?
4. ¿Has estudiado siempre en este colegio?

La orientación estuvo a cargo de la investigadora, siempre en compañía de la profesora de aula. Se indicó a los alumnos que debían tomar dictado de unas preguntas. Mientras escribían, se notó que los estudiantes empleaban tinta roja para los signos de interrogación y las mayúsculas, y azul o negro para las palabras.

En cuanto al dictado, todos los estudiantes pudieron tomarlo. Algunos detalles del control de carácter lingüístico de la escritura de los alumnos se muestran en el Cuadro 1.

En primer lugar el Cuadro 1 nos enseña un empleo de signos de interrogación al inicio y final de oración ligeramente mayor en el centro 1, 92.68%, frente a 88.46% en el centro 2. En cambio, en cuanto al uso de mayúsculas, el colegio 1, esta vez, muestra un porcentaje ligeramente menor, 97.56%, frente al 100% del centro 2.

Por otra parte, el error en la ortografía es mayor en el centro 2, un 38.46%, que en el centro 1, en donde es de 29.26%. Aunque los resultados son algo mejores en el colegio 1, una tercera parte, comete errores ortográficos al tomar dictado.

CUADRO 1

Toma de dictado por los alumnos. Microhabilidades

CATEGORÍAS	MICROHABILIDADES	CENTRO EDUCATIVO 1		CENTRO EDUCATIVO 2	
		Nº alumnos	%	Nº alumnos	%
Signos de interrogación	Empleo de un solo signo (?), para cerrar la pregunta	1	2.43	2	2.79

	Empleo de signos de interrogación inicial y final (¿ ?)	38	92.68	23	88.46
	Omisión de signos	2	4.87	1	3.84
Mayúsculas	Presencia de mayúsculas	40	97.56	26	100
Escritura de palabras	Error u omisión	12	29.26	10	38.46
	Empleo de tilde en palabras interrogativas	17	41.46	12	46.15

En el centro educativo 1 se emplearon formas escritas no estándar como ‘nacistes’ en vez de ‘naciste’; o formas como ‘de’ por ‘del’, ‘habla’ por ‘hablar’, o ciertas omisiones como las de las palabras ‘siempre’ y ‘departamento’ en ‘¿Has estudiado (*siempre*) en este colegio?’, o ‘¿En qué (*departamento*) del Perú naciste? Destaca que, a pesar de la omisión de palabras al escribir, la respuesta del alumno toma en cuenta lo omitido.

En cuanto al centro educativo 2, se presentan también ocurrencias de ‘nacistes’, y ‘has estudio /estudiaron’ por ‘has estudiado’. Algunos usos provienen de la lengua no estándar del niño, o del desconocimiento de cómo separar palabras, por ejemplo, ‘a demas’, o ‘hademas’, o del desconocimiento de la ortografía, como en el caso de ‘haz estudiado’. En ambos colegios sigue la confusión entre ‘v’ y ‘b’, y el uso inadecuado de ‘h’. En los datos que siguen, por ejemplo, se puede ver cómo varía el grado de control de la tilde en el interrogativo ‘qué’.

EMPLEO DE LA TILDE EN LA ORACIÓN INTERROGATIVA

<u>Contexto lingüístico</u>	Colegio 1		Colegio 2	
	<u>N° Alumnos</u>	<u>%</u>	<u>N° alumnos</u>	<u>%</u>
¿Qué otro idioma...?	17	41.46	12	46.15
¿En qué departamento...?	10	24.39	5	19.23

Comparando los dos contextos en los que aparece ‘que’, se nota que cuando éste se presenta al inicio de la interrogación, un grupo mayor reconoce que se debe tildar, 41.46%, y 46.15%; no así cuando va después de preposición ‘en’, en cuyo caso los porcentajes bajan a 24.39% y 19.23%

3.2 PRODUCCIÓN ESCRITA DE ORACIONES

En esta sección se explicitan, a manera de ejemplos, parte de las oraciones coherentes que construyen los alumnos, por escrito, como respuesta a las preguntas

del dictado. En la respuesta se pueden emplear frases cortas (En Lima.), o monosílabos (Sí.), si así se prefiere.

Ejemplos de construcción de oraciones empleadas como respuesta:

¿En tu casa todos hablan castellano?

- “Todos hablan el mismo idioma.”

- “Si todos hablan castellano.” (Oración afirmativa)

¿Qué otro idioma hablan en tu casa además del castellano?

- “(Si) mi tío habla el idioma chileno.” (Afirmación innecesaria)

¿Has estudiado siempre en este colegio?

- “No desde 5° grado comense a estudiar.” (Oración negativa)

Se observa que construir una respuesta que está vinculada a la vida personal del alumno es sencillo para él. En general, los alumnos de ambos colegios responden construyendo oraciones coherentes con la pregunta como vemos en el Cuadro 2, 97.56% y 100%.

CUADRO 2
Producción escrita de una oración como respuesta

MICROHABILIDADES	CENTRO EDUCATIVO 1 (41 ALUMNOS*)		CENTRO EDUCATIVO 2 (26 ALUMNOS)	
	Nº alumnos	%	Nº alumnos	%
Coherencia de la oración (respuesta) con la pregunta	40	97.56	26	100
Respuesta SI - NO a pregunta que no lo requiere	4	9.75	6	23.07
Elaboración de oración con dos o más palabras	36	87.80	24	92.30
Corrección de la gramática	38	92.68	13	50
Empleo de mayúscula en todas las respuestas	31	75.60	22	84.61
Empleo de punto final en todas las respuestas	21	51.21	18	69.23

* Un alumno no respondió la sección de producción de oraciones.

En el mismo Cuadro 2, incluimos algunas otras características de las respuestas. Destaca el control de ciertas formas de la gramática del castellano estándar que alcanzan los alumnos. Hay una diferencia marcada entre los dos centros

pues, mientras en el Centro 2 el 92.68% aplica las reglas gramaticales, los alumnos del Centro 1 lo hacen sólo en un 50%.

Una dificultad en el Centro 2 es iniciar la respuesta a una pregunta de información con un 'sí' o un 'no' innecesario. Por ejemplo, para '¿Qué otro idioma hablan en tu casa?' la respuesta no comienza con 'sí' o 'no', pero hay quien responde: 'Si mi tío habla el idioma chileno'. En el Cuadro 2, una cuarta parte aproximadamente, 23.07%, de los alumnos del Centro 2 presentan esta dificultad, mientras que en el Centro 1 se nota un mayor control en la construcción de la respuesta.

En lo que se refiere al empleo de mayúsculas al inicio de la oración (Cuadro 2) los estudiantes del Centro 2 tienen un mejor desempeño pues las emplean en un 84.61% frente al 75.60% del otro centro.

Una situación similar se presenta con el empleo del punto al final de una oración. El desempeño del Centro 2 es también mejor pues un 69.23 % de los estudiantes lo emplean, mientras que en el Centro 1, lo hace un 51.21%.

Es importante tener en cuenta cómo cambia el empleo de mayúscula y punto cuando se pasa a escribir un texto de cierta extensión como los de la siguiente sección. En ellos se observa cómo el conocimiento de puntuación para el caso de una sola oración no es suficiente para el uso adecuado en un texto escrito de mayor longitud.

3.3 PRODUCCIÓN DE TEXTO ESCRITO

En esta sección se pidió a los niños que contaran por escrito algún relato que les fuera conocido. Elegimos la narración basándonos en el hecho de que a los niños se les suele relatar cuentos, en el hogar y en la escuela. Lo que importaba no era el tema, sino la manera de contar por escrito. En cuanto a la extensión del texto, ésta podía variar según la necesidad del mismo.

3.3.1 TIPOS DE TEXTOS ESCRITOS

Para decidir el tipo de texto que los alumnos iban a escribir hubo una negociación con las profesoras. Como se percibiera preocupación en ellas, se acordó que la escritura del texto narrativo se basara no sólo en un cuento u obra del plan lector sino también en una fábula, película o programa de televisión. Más aún, ante la insistencia de una profesora se incluyó también una excursión que los niños acababan de realizar. Ya en el momento de comenzar a escribir, dos alumnos (7.69%) pidieron hacer una descripción de sus mascotas (Ver Cuadro 3) y, aunque este tipo de texto no incluye la secuencia en el tiempo que interesaba estudiar en la narración, se aceptó. De todos modos se lograría recoger información sobre otros aspectos de la escritura. En este centro, el N° 2, el 88.45% (23.07% + 65.38%) del grupo hizo el esfuerzo de contar algo por escrito, lo cual es valioso porque los resultados muestran que tenían poca práctica en hacerlo.

Diferente es el caso del Centro 1 en el que 99.99% de los estudiantes estuvo dispuesto a hacer el esfuerzo de escribir narración. Conocían cuentos y fábulas, incluso una tradición. Solo dos alumnos relataron lo sucedido en un paseo. Los temas de los escritos revelan que estos niños conocían varias obras que podían ser narradas por ellos.

CUADRO 3
Texto elegido por los alumnos para escribir

TIPO DE TEXTO		CENTRO 1		CENTRO 2	
		Nº alumnos	%	Nº alumnos	%
Narrativo	Cuento, fábula, leyenda, novela, TV	26*	63.41	6**	23.07
	Relato de experiencias, anécdotas, tradición	15	36.58	17	65.38
Descriptivo		0	0	2	7.69
Otro tipo		0	0	1	3.84
Total		41	99.99	26	99.98

* De los 26 escritos, 17 (41.46%) corresponden a cuentos en sentido estricto.

** Los 6 corresponden a escritura de cuentos.

Una primera pregunta respecto de los escritos fue si serían comprensibles para el lector. Si bien se entiende lo que la mayoría escribe, la construcción de las oraciones exige una gran atención para la captación del significado de ellas. Hay diferencia entre los dos colegios, en el Centro 1 se entiende el escrito en un 82.92% (34 estudiantes) de los casos, mientras que en el Centro 2 el porcentaje baja a un 69.23% (18 alumnos).

Al revisar la secuencia en el tiempo, interesó observar la estructura del texto, en este caso, los momentos básicos de la narración que los mismos alumnos llaman: inicio, nudo y desenlace. Así, observamos que en el Centro 1 de los 17 alumnos (41.46% del grupo) que escribieron cuentos, los momentos de la narración se distinguen con claridad en 13 de los casos, o un 76.46%. En el Centro 2, de los 6 niños (23.07%) que eligieron escribir cuentos, 5 de ellos, el 83.33%, organizan los tres momentos de modo claro. (Ver Cuadro 4)

CUADRO 4
Estructura básica de los cuentos escritos por los alumnos

INCLUSIÓN DE TRES MOMENTOS: INICIO, NUDO Y DESENLACE	CENTRO 1 (41.46% ESCRIBE CUENTOS*)		CENTRO 2 (23.07 ESCRIBE CUENTOS*)	
	Nº Alumnos	%	Nº Alumnos	%

Claridad en presentación de los tres momentos	13	76.47	5	83.33
Falta de claridad de los tres momentos	4	23.52	1	16.66
Total	17	99.99	6	99.99

En cuanto al aspecto lingüístico de los distintos tipos de escritos, en el Centro 2 se observó mayor debilidad que en el 1 en la construcción de las oraciones. Los alumnos no marcan oraciones al interior del escrito. Si bien emplean algunas mayúsculas y puntos, en la mayoría de los casos éstos están colocados de manera inadecuada. No se organizan las ideas en párrafos. La secuencia temporal de los eventos es generalmente clara, pero no el tipo de relación entre las diversas frases. Éstas en algunos relatos se presentan sin ningún conector, aunque en más de la mitad de los casos, un 61.53% (16 alumnos) recurre a la conjunción 'y'. Con escasa presencia se dan otros conectores. En cuanto a la variedad de lenguaje que escriben, en su mayoría éste es el coloquial propio de los niños en su vida cotidiana.

El desempeño del Centro 1 es bastante diferente al otro centro en esta tercera sección en la que los niños narran algo familiar. La longitud de los textos es tres veces mayor. De los escritos se desprende que se han leído varias obras del plan lector. Ésta puede ser una de las razones por las que se sienten más seguros y se animan a escribir textos de una regular extensión. Además, se ha podido comprobar que los alumnos han hecho práctica de identificación de características de un texto narrativo con su profesora. En este punto se ve la preocupación de la profesora por el desarrollo del aspecto cognitivo. Esto se nota con claridad cuando los niños marcan de manera explícita los momentos de la narración conocidos como inicio, nudo y desenlace escribiendo en el margen unas llaves en rojo con los nombres de estos tres momentos.

Por otra parte, en el Centro 1 también van avanzando en lo referente a puntuación, aunque todavía 26 (64.41%) de los 41 alumnos no emplean una puntuación adecuada. Sólo dos alumnos elaboran párrafos y, en cuanto a la lengua se combina el habla coloquial puesta por escrito con un uso algo formal.

En el siguiente fragmento podemos ver como escribe un alumno de 11 años del Centro 1. Si bien escribe cada oración en una línea separada, obsérvese como presenta la situación inicial, la secuencia temporal, el empleo de comas, puntos y tildes, un lenguaje de una cierta formalidad y su idea del uso de sangría.

*Era un anciano que había perdido a su esposa y vivía solo.
Había trabajado duramente como sastre toda su vida, pero los
infortunios lo llevaron a la bancarrota.
Tenía tres hijos varones, pero después crecieron y se casaron, y
estaban tan ocupados con sus vidas que sólo tenían tiempo para cenar con
su padre una vez por semana.
El anciano cada vez se ponía más débil y sus hijos lo visitaban poco...*

4. CONCLUSIONES

- a. Los colegios nacionales pueden dar una enseñanza eficaz del lenguaje. Como hemos visto, hay maestros que dan una orientación adecuada para que los alumnos de sexto grado avancen en su control de la producción escrita de su lengua materna.
- b. El avance en el control de la escritura tiene entre los elementos que le sirven de base un profesor dispuesto a hacer el esfuerzo y la práctica de la lectura a través del plan lector del colegio. Donde esto no se cumple, la respuesta de los alumnos es débil.
- c. A pesar del avance, la mayoría de los alumnos no logra organizar sus ideas en párrafos.
- d. En los centros educativos se observa, en 13 de los 41 alumnos de uno y en 5 de 26 del otro. un inicio de aproximación a los momentos base del texto narrativo.
- e. Los alumnos, en lengua materna, pueden tomar dictado de oraciones que se refieren a algo que ellos entienden. Se presentan algunas características como el uso de la lengua no estándar, un empleo mecánico de puntuación y mayúsculas, y algunas dificultades en la ortografía.
- f. Los alumnos de los dos centros pueden construir una oración coherente como respuesta a un pedido de información. Pero, aunque sólo tienen que preocuparse por una sola oración, emplean mayúscula, en un caso 75.60% de los alumnos, y en el otro, un 84.61%. El punto al final les es más difícil aún, 51.21% lo emplea en uno de los colegios y 69.23% en el otro. En la escritura de textos más largos, el empleo de la puntuación es más débil aún.

5. ALGUNAS RECOMENDACIONES

Si tomamos como referencia lo que sucede con la escritura en la lengua materna, debemos reflexionar sobre lo que no sabe y necesita adquirir un alumno que busca controlar habilidades en una segunda lengua. Para desarrollar la lengua escrita, se necesita un cierto desarrollo de lengua hablada, y, también, práctica en comprensión de lectura en L2. En general, hay que considerar aspectos como el comunicativo, el lingüístico y el cognitivo. Y todo esto va a depender de un profesor con una sólida formación.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASSANY, Daniel, Marta LUNA y Gloria SANZ. 2001. *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- RIVERS, Wilga y Mary S. TEMPERLEY. 1978. *A Practical guide to the teaching of English*. New York: Oxford University Press.