



Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Psicología Educativa

**“Cuando algo no se escribe”
Análisis de la escritura de la negación en los momentos iniciales de la
alfabetización**

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de

Maestro en Psicología Educativa

Presenta:

Lic. Claudia Marcela Blanco Parra

Dirigido por:

Dra. Sofia Alejandra Vernon Carter

SINODALES

Dra. Sofia Alejandra Vernon Carter
Presidente

Dra. Mónica Alvarado Castellanos
Secretario

Dra. Alejandra Pellicer Ugalde
Vocal

Mtra. Sabina Garbus Fradkin
Suplente

Mtra. Alejandra Auza Benavides
Suplente

Mtra. Ma Guadalupe Rivera Ramírez
Director de la Facultad de Psicología

Firma

Firma

Firma

Firma

Firma

Dr. Sergio Quesada Aldana
Director de Investigación y
Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Junio de 2003
México

No. Adq. FI 68178

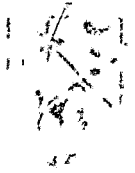
No. Título _____

Clas TS

372-4145

BG38C

EJ-1



RESUMEN

En sus investigaciones, Ferreiro (1981; 1997), Olson (1996) y Pontecorvo & Rossi (2001), mostraron que los niños y los adultos pre-alfabetizados mostraban grandes dificultades para escribir frases u oraciones que involucraran negación y/o falsedad, en comparación con aquellas que no involucraban estas particularidades. Por esta razón, decidimos investigar si las producciones escritas de los niños preescolares son iguales al enfrentarse a diferentes tipos de negación o en situaciones que planteen la escritura de negaciones sin la presencia de falsedad, falsedades sin la presencia de negación y negaciones y falsedades vinculadas simultáneamente en el escrito demandado. De igual manera pretendimos analizar si existe alguna vinculación entre la escritura de negaciones y falsedades y el nivel de desarrollo en la adquisición de la lengua escrita. Para tal fin fueron entrevistados individualmente treinta y un niños que cursaban el tercer año de preescolar, con una edad promedio de 5 años 10 meses. La muestra fue dividida en tres grupos, aunque a todos se les aplicó inicialmente una prueba de escritura igual para determinar su nivel de escritura, a cada uno de los grupos se les asignó una tarea diferente en la que se solicitaba la escritura de negación y/o falsedad. En la tarea 1 se incluyeron cuatro situaciones empleando el formato de historieta, en las que se debía escribir un enunciado que contenía negación sin la presencia de falsedad; Para la tarea 2 se emplearon cuatro situaciones de tipo historieta, que solicitaban la escritura de negaciones que se encontraban en contextos ligados con falsedad; y la tarea 3 planteaba la escritura de tres frases que incluían negación pero en un formato diferente de la historieta, empleando un contexto de mayor familiaridad para los niños (las reglas del salón).

Los resultados corroboraron la dificultad que tienen los niños para escribir negaciones y falsedades, tal como lo habían reportado Ferreiro, Olson y Pontecorvo & Rossi en sus estudios. Los resultados muestran que ante la escritura de negaciones y/o falsedades, los niños varían la forma como realizan sus escritos, ya sea en los procedimientos al momento de la producción o en las características finales de las escrituras producidas; pudimos observar mayores diferencias entre los escritos iniciales de los niños y las respuestas obtenidas en las tareas dos y tres, donde se encontró una cantidad significativa de características especiales en los escritos. Es decir, mientras que en la tarea 1 obtuvimos un 9% de escritos que muestran la presencia de marcas o comportamientos especiales, en la tarea 2 obtuvimos 73% y 77% para la tarea 3. Por otro lado, se encontró que los diferentes tipos de negaciones empleados son obstáculos para la realización de los escritos por parte de los niños. Pudimos concluir que la vinculación de la falsedad, en las situaciones que emplearon el formato de historieta, fue un determinante en el incremento de las dificultades de los niños para la realización de las tareas; los resultados no nos permitieron ver una relación clara entre el nivel de escritura y las dificultades para escribir negaciones y falsedades.

Palabras Claves: Niveles de escritura, niños pre-alfabetizados, negación, nada, ninguno, sin, no; falsedad, formato de historieta, procedimientos de realización de escrituras, características finales de producciones escritas.

SUMMARY

Ferreiro (1981; 1997), Olson (1996) and Pontecorvo & Rossi (2001), showed in their research that pre-literate children and adults had great difficulties in writing sentences and phrases that involved negation and/or falsehood, compared to the ones that did not present these characteristics. For this reason, we decided to investigate whether children have the same type of written productions when facing different kinds of negation or in situations where there was negation without falsehood, falsehood without negation, or both negation and falsehood simultaneously. Also, we wanted to find out whether there is any relationship between how children write negation or falsehood and their writing level. We interviewed 31 kindergartners with an average age of 5 years 10 months. The total sample was divided into three groups. The same writing task was administered to all the groups. However, a different negation/falsehood writing task was given to each of the three groups. The first of these tasks included four different situations in a comic-strip format. In each, children had to write a phrase containing a negation without falsehood. The second task involved mostly the same strips, but phrases included falsehoods as well as negations; the third task involved the writing of three phrases that involved negation without falsehood in a different format, closely related to the children (classroom rules).

Results corroborated the findings of Ferreiro; Olson and Pontecorvo & Rossi concerning the difficulties children have in writing negations and/or falsehoods. Faced with phrases involving negation and falsehood, children behave differently, either at the moment of writing or in their final written productions. We observed the greatest differences between the productions in the initial writing task and the responses obtained in tasks two and three, where there was a very significant quantity of special traits in children's writings. While in task 1 there were 9% of special traits, we obtained 73% and 77% respectively for tasks 2 and 3. On the other hand, we found that the different types of negation are obstacles for children's written productions. We conclude that falsehood in the contexts that involved using comic-strip formats increased children's difficulties in doing the tasks. Results did not show a significant relationship between children's writing level and their difficulties to write negation and falsehood.

Key words: Levels of writing pre-literate children, negation, nothing, none, without, no, falsehood, comic-strip formats, at the moment of writing procedures, final written productions characteristics.

A Carlos Orlando, Gabriela y Carlos Andrés
Como muestra de mi amor y agradecimiento

AGRADECIMIENTOS

En primera instancia deseo agradecer a todas aquellas personas que de cualquier manera contribuyeron durante las etapas de planeación, ejecución y culminación de la presente investigación, y pretendo ratificarles que éste es el producto de un trabajo conjunto en el que todos participamos. Además agradezco inmensamente a mi esposo Carlos Orlando por su incondicional apoyo, esfuerzos y sacrificios que permitieron la culminación de este proyecto y a mis hijos Gabriela y Carlos Andrés por la alegría que trajeron a mi vida, animándome a esforzarme cada día más. A mis padres Carlos Humberto y Myriam, por iniciarme en el camino del conocimiento que me ha conducido hasta aquí. A mis hermanos Carlos Javier, Ma. Del Pilar y Armando, por llenarme con su cariño y apoyo en el desarrollo de este proyecto. A Gladys y Oscar, por animarme durante este camino. A la escuela “Jardín de Niños las Palmas”, por ayudarme en la consecución de los datos contenidos en esta investigación. A mi asesora Sofía Vernon, por su apoyo incondicional, su calidad humana y por compartir conmigo su experiencia y saber. A mis sinodales: Alejandra Auza, Alejandra Pellicer, Mónica Alvarado y Sabina Garbus, por participar en la creación de este documento y en mi formación profesional. A mis maestros, por orientarme y participarme de su sabiduría. A mis compañeras y amigas Adriana, Ana, Pilar, Lourdes y Leyla, por animarme a continuar cuando las dificultades me alcanzaron. A todos mis amigos y amigas a quienes quisiera enumerar uno a uno, que me ofrecieron su cariño y apoyo durante la realización de este proyecto. A todas aquellas personas que de una u otra manera compartieron conmigo esta vivencia. A mis abuelitas Carlina y Teresa, que a pesar de no ver mis esfuerzos culminados confiaron en mi y desde el cielo me guiaron en el camino que me trajo a este lugar. Y por último a Dios, por poner a mi lado todas estas personas tan maravillosas, por haberme escuchado y ayudado en los momentos más difíciles y por haber llenado mi vida de alegrías.

INDICE

	Página
Resumen	i
Summary	ii
Dedicatoria	iii
Agradecimientos	iv
Indice	v
Indice de cuadros	vi
Indice de figuras	vii
I. INTRODUCCION	1
II. REVISION DE LITERATURA	4
La negación desde la perspectiva lingüística	4
La adquisición del concepto de negación en la lengua oral	7
La adquisición de la lengua escrita	11
Estudios previos relacionados con la negación y la falsedad	15
La interpretación de las partes de una oración	16
La escritura de la negación y la falsedad	17
III. METODOLOGIA	30
Problema	30
Objetivos	31
Descripción del sujeto experimental	32
Procedimientos y Materiales	32
Tarea de Escritura	32
Tareas de Negación y Falsedad	34
Tarea 1	34
Tarea 2	39
Tarea 3	45
IV. RESULTADOS Y DISCUSION	47
Análisis de la Tarea 1	51
Análisis de la Tarea 2	55
Análisis de la Tarea 3	61
V. CONCLUSIONES	69
VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	76

INDICE DE CUADROS

Cuadro		Página
2.1	Clasificación de las respuestas de los niños con base en el criterio de escribible o no escribible (Ferreiro 1981).	21
2.2	Clasificación de las respuestas ubicadas dentro de la categoría no escribible (Ferreiro 1981).	22
2.3	Clasificación de las respuestas ubicadas dentro de la categoría escribible (Ferreiro 1981).	23
2.4	Criterios clasificatorios de nivel de escritura empleados por Pontecorvo & Rossi (2001).	27
4.1	Relación porcentual entre el número de marcas y comportamientos especiales presentes o ausentes en cada una de las tareas experimentales.	48
4.2	Panorama general de las respuestas obtenidas en la tarea 1.	52
4.3	Ubicación de las respuestas obtenidas en la tarea 1, de acuerdo con la clasificación propuesta, destacando su número y porcentaje de aparición.	53
4.4	Ejemplos de escritura obtenidos en la tarea de escritura en comparación con los obtenidos en la tarea 1	54
4.5	Panorama general de las respuestas obtenidas en la tarea 2.	55
4.6	Ubicación de las respuestas obtenidas en la tarea 2, de acuerdo con la clasificación propuesta, destacando su número y porcentaje de aparición.	56
4.7	Panorama general de las respuestas obtenidas en la tarea 3.	62
4.8	Ubicación de las respuestas obtenidas en la tarea 3, de acuerdo con la clasificación propuesta, destacando su número y porcentaje de aparición.	63
5.1	Cuadro comparativo entre el tipo de respuestas obtenidas para la tarea 2 y 3	72

INDICE DE FIGURAS

Figura		Página
3.1	Figura 3.1 Dibujo utilizado durante la aplicación de la situación A perteneciente a la tarea 1.	35
3.2	Figura 3.2 Dibujo utilizado durante la aplicación de la situación B perteneciente a la tarea 1.	36
3.3	Figura 3.3 Dibujo utilizado durante la aplicación de la situación C perteneciente a la tarea 1.	37
3.4	Figura 3.4 Dibujo utilizado durante la aplicación de la situación D perteneciente a la tarea 1.	38
3.5	Figura 3.5 Dibujo utilizado durante la aplicación de la situación E perteneciente a la tarea 2.	40
3.6	Figura 3.6 Dibujo utilizado durante la aplicación de la situación F perteneciente a la tarea 2.	41
3.7	Figura 3.7 Dibujo utilizado durante la aplicación de la situación G perteneciente a la tarea 2.	43
3.8	Figura 3.8 Dibujo utilizado durante la aplicación de la situación H perteneciente a la tarea 2.	44

INTRODUCCIÓN

Investigadores como Ferreiro (1981; 1997), Olson (1996) y Pontecorvo & Rossi (2001) han señalado que los niños preescolares muestran una aparente imposibilidad para “escribir” enunciados negativos. Esta tesis presenta una investigación sobre la escritura de la negación y la falsedad en español, y pretende identificar los comportamientos que los niños presentan ante la demanda de escribir oraciones que incluyan negación y/o falsedad. De esta forma se pretende dar respuesta a los interrogantes que aún se mantienen con relación a dicho tema, proporcionando herramientas que nos permitan explorar las hipótesis que se plantean los pequeños en la construcción del conocimiento de la lengua escrita.

Con base en los objetivos planteados se tomó una muestra conformada por niños con edades entre 5 y 6 años que estuvieran cursando el tercer grado de preescolar y hubiesen asistido a los grados anteriores de este nivel educativo; las características de la muestra fueron decididas basados en que pretendemos incluir en el estudio a niños que hayan recibido un grado importante de estimulación general, aunque no hayan recibido instrucción formal dirigida a la enseñanza de la lengua escrita.

De esta forma se seleccionó una muestra de 31 niños que cursaban el tercer año de preescolar en la escuela pública “Jardín De Niños Las Palmas”, ubicada en la ciudad de Santiago de Querétaro, México. Los niños seleccionados tenían una edad promedio de 5 años 10 meses (con una desviación estándar de 4.2 meses), y no recibían instrucción formal para la enseñanza de la lengua escrita. Los niños de la muestra fueron divididos en tres grupos experimentales

distintos. A cada grupo se le administraron dos tareas: una tarea de escritura (igual para todos los grupos), que nos permitiera determinar el grado de conocimiento que tuvieran los niños con relación a la lengua escrita, y una tarea relacionada con la escritura de negaciones y/o falsedades (una diferente para cada grupo) en busca de las respuestas que nos inquietan.

Se diseñaron tres situaciones experimentales: la tarea 1 con el objetivo de observar la forma como los niños escriben las negaciones y que tipo de recursos utilizan para apoyar sus escritos, se encuentra conformada por 4 situaciones, en las que se solicita a los niños la escritura de las palabras “nada”, “ninguno”, “sin” y “no” utilizando el formato de historieta; la tarea 2 tiene el objetivo de ver las escrituras de los niños en un formato igual al de la tarea 1, en las que las palabras “nada”, “ninguno”, y “no” implican, a la vez, una negación en una situación de falsedad. Una cuarta oración enfrenta a los niños a la escritura de una falsedad desligada de la negación, lo cual nos permitirá observar el grado de dificultad que implica la escritura de falsedades por sí mismas. La tarea 3 propone a los niños escribir tres frases negativas vinculadas a un contexto más significativo para ellos, solicitando la escritura de las reglas del salón, que incluyen la palabra “no”: “no pegar”, “no correr”, y “no comer”.

Esta tesis está dividida en 4 secciones. A saber: Revisión de literatura, metodología, resultados y discusión, y conclusiones. En el apartado titulado revisión de literatura, se dedicó un espacio para retomar algunos de los principales fundamentos teóricos que sustentan el marco de la presente investigación, a través de la revisión de los estudios previos que han realizado otros autores acerca del tema. Posteriormente en la metodología se dedicó un espacio para describir al sujeto experimental, y otro para hacer una descripción detallada de las situaciones experimentales empleadas, así como de su aplicación. En los resultados y discusión, se realizó un análisis de los resultados obtenidos para cada una de las tareas, identificando similitudes entre las respuestas dadas por los niños, de modo que se propone una clasificación de los resultados, de acuerdo

con la forma como fue resuelto el conflicto planteado a los niños. Para finalizar, en el apartado titulado conclusiones, se realiza un análisis conjunto entre los resultados de las situaciones de cada tarea y entre las tareas entre sí, para postular algunas conclusiones que dieron respuesta a las inquietudes que motivaron la elaboración de esta investigación.

II. REVISION DE LITERATURA

La negación desde la perspectiva lingüística:

Se ha dicho que en la lengua todo se define por oposición negativa. De esta manera, Fuentes (1999) hace referencia a los planteamientos hechos por Saussure en lo que se refiere a la tesis que plantea que los elementos del sistema pueden ser de tres tipos:

- Opositivos: Se consideran opositivos a aquellos signos que al ser expresados se encuentran en oposición a otros, por ejemplo al decir -temperatura templada- se está oponiendo a fría o caliente.
- Relativos: En esta categoría se encuentran los elementos cuyo valor está condicionado al sujeto que lo expresa, por ejemplo al decir -temperatura templada- puede interpretarse como casi caliente o casi fría.
- Negativos: He aquí los elementos en los que al expresar algo se niegan o rechazan otras posibilidades, por ejemplo en -temperatura templada- se está negando lo estrictamente no expresado, como helada, fría, caliente, hirviendo, etc.

Al hablar de negación se hace referencia a expresar inexactitud, irrealidad o no realización de un hecho, concepto o proposición (Sánchez 1999). Por este hecho, la palabra “negación” implica la utilización de una estructura gramatical con el objetivo de negar algo. La negación establece relaciones entre distintos enunciados o partes de enunciados, para poner en evidencia la discrepancia existente entre ellos. La forma más común como aparece la negación en el español consiste en la utilización del adverbio “no” antes del verbo, produciendo

como resultado la discrepancia entre el sujeto y el predicado, y por ende de la oración completa con la realidad a la que se refiere (Stanley y González 2000).

Existen diversas maneras para imprimir el carácter negativo en una oración en el español, mediante la utilización de palabras o sintagmas, llamados “términos de polaridad negativa” (Sánchez 1999). Estos términos pueden ser de dos tipos: En el primero son considerados aquellos que pueden expresar negación por sí mismos al encontrarse ubicados antes del verbo de la oración, tales como los pronombres “nadie” y “nada”, el determinante “ninguno/a”, además de los adverbios “nunca”, “jamás”, “tampoco” y expresiones como “en mi vida”, así como los sintagmas que contengan la partícula “ni”. Por ejemplo: *Nadie* vino a visitarte, *en la vida* vuelvo a pintarme el pelo, *ni* corro *ni* nado, etc.

En el segundo grupo se encuentran los términos que a pesar de tener un significado negativo no tienen rasgos negativos explícitos, por lo cual requieren de la presencia de otra marca explícita de negación que por lo general es “no”. Se incluyen en este grupo el determinante “alguno”, superlativos de interpretación cuantitativa como “menor”, así como algunos adverbios como “todavía” y preposiciones como “sin”. Por ejemplo: No tendrás dificultad *alguna*, no tenía la *menor* idea, no es el día *todavía*, etc.

Existen, sin embargo, palabras y estructuras sintácticas que a pesar de escapar a los límites de esta clasificación, son capaces de crear ambientes negativos en los que pueden aparecer términos de polaridad negativa. Se trata de los llamados “inductores de polaridad negativa”. Dentro de estos se encuentran los verbos de duda o significado exclusivo como en “*supongo* que no estudiaste”, algunas preposiciones y conjunciones como en “llegue rápido y *sin* correr nada”, estructuras comparativas y superlativas por ejemplo “Juan jugó *mejor* que nadie”, entre otros.

Hasta ahora se han descrito las partículas negativas que afectan a la oración en sí. Sin embargo, existe la posibilidad de negar unidades menores que la oración. Se trata de la “negación sintagmática” o “de constituyentes” en la que se niega un constituyente menor que la oración, por ejemplo “Gaby hizo ejercicio, *no* corrió pero caminó”; y de la “negación morfológica” o “de palabra” mediante la utilización de los prefijos “in-”, “des-“, “a-“.

Hay una directa y clara correspondencia entre el dominio de la negación y la estructura gramatical que la contiene. Las palabras que por sí mismas tienen la posibilidad de imprimir el carácter negativo a la oración, éstas pueden encontrarse ubicadas antes o después del verbo: en el primer caso, éstas se bastan para imprimir el carácter negativo a la oración, en el segundo caso requieren de la presencia del adverbio “no” en una posición que anteceda al verbo y se comportan como auxiliares que ratifican el carácter negativo de la oración. Por otra parte, la utilización de dos negaciones dentro del mismo sintagma produce un sentido afirmativo, excepto en la combinación de las palabras “nunca” y “nadie”, en ese estricto orden, como en el ejemplo “*Nunca nadie* lo quiso tanto”.

Es preciso destacar que las palabras de negación en el español, se refieren a un “ámbito de la negación”. Se define como “ámbito de la negación” a la estructura sintáctica sobre la que recae el efecto de la negación, que por lo general coincide con la oración en la que se encuentra el término negativo. En otras palabras, el “ámbito de la negación” se refiere a la estructura sintáctica cuya validez se pone en cuestión. El “ámbito de la negación”, se encuentra regido por dos principios: en primer lugar, el término que denota la negación precede al ámbito al que se refiere y, además, lo domina sintácticamente permitiendo ver una relación jerárquica (Sánchez 1999).

En lo referido al ámbito de las oraciones, se pueden diferenciar dos tipos de negación: la negación externa y la negación interna. En la primera se observa que el efecto de la negación recae sobre toda la oración, la cual es considerada como

el ámbito en su totalidad. La negación interna sólo afecta a uno o algunos de los componentes de la oración. En su mayoría es referida al predicado, expresando una inconformidad entre éste y el sujeto de la oración.

Ahora bien, otro elemento importante es el “foco de la negación”. Se ha llamado “foco de la negación” al elemento de la oración sobre el cual recae la exclusión o refutación, por el hecho de ser el responsable de la falsedad o inexactitud que expresa la oración en contraposición con la realidad. De esta forma si la negación es externa, el foco de la negación coincidirá con toda la oración negativa. En el caso de la negación interna, el foco puede estar representado por cualquiera de los elementos del predicado.

La adquisición del concepto de negación en la lengua oral:

Veamos ahora como adquieren los niños el concepto de negación, en lo referido a la lengua oral. Los niños comprenden y utilizan el marcador negativo “no”, o su equivalente según la lengua, a edades muy tempranas. En lo referido a la comprensión, entienden pronto que una expresión negativa, como “no”, es indicadora de que algo no les es permitido. Es decir destaca la presencia de una prohibición. En cuanto a la expresión, incluso en los estadios iniciales de la adquisición de la lengua oral, como en la etapa holofrástica, se puede ver que los niños expresen ideas relacionadas con la negación, disconformidad, prohibición, etc. mediante la utilización de la partícula “no”. Tal como lo han descrito numerosos autores como Clark y Clark (1977) o Bloom (1991) entre otros, el término negativo “no” puede ser utilizado por los niños con diferentes objetivos, por lo cual se han descrito tres funciones básicas en lo referido a la significación de éste: la no existencia de algo, el rechazo o la negación de una presuposición o afirmación dicha previamente.

Posteriormente, en la etapa de dos palabras, se ha observado que se continúan considerando los significados otorgados a la partícula “no” descritos

anteriormente, y ésta se puede encontrar en diferentes combinaciones acompañada de nombres, adverbios y verbos. Esta última combinación [V + no] se convierte en lo que puede considerarse como el inicio de la negación oracional.

El desarrollo de la negación oracional ha sido el foco de estudio de autores como Bellugi (1967) y Bloom (1970) en lo referido al inglés; Wode (1977) en el alemán y Hernández-Pina (1974) y López Ornat (1994) en el catalán y español respectivamente, entre otros. En estos trabajos se destaca la temprana aparición del correspondiente marcador negativo perteneciente a las diferentes lenguas.

En lo relacionado al inglés y el alemán se han descrito una serie de pasos, que se presentan secuencialmente en el proceso de adquisición del concepto de negación. Estos pasos se han agrupado en tres grandes estadios. En el **estadio 1**, que se encuentra presente en todas las lenguas aún cuando inicialmente se describió para el inglés, los niños identifican primero el elemento negativo del tipo “no”. Se ha planteado como posible justificación de este hecho la aparición de éste en forma aislada, como morfema libre, en el input; así como las posiciones en las que aparece, que pueden sobresalir desde el punto de vista perceptivo, debido a su frecuente aparición en la posición inicial o final del enunciado. De esta forma, no es posible ignorar que estas razones contribuyan a la extracción del elemento negativo de la cadena hablada con mayor facilidad que otros.

El **estadio 2** ha suscitado mayor interés por parte de los investigadores, generando algunas controversias, especialmente entre los hallazgos encontrados en las diferentes lenguas. Con relación al inglés, los datos obtenidos por Bellugi (1967) y Bloom (1970), permiten ver que las oraciones producidas por los niños de edades en torno a los dos años, dan evidencia de que los niños reservan una posición externa a la oración para el marcador negativo, como se observa en la ubicación inicial del adverbio “no”. Así mismo sus datos permiten ver una mayor proporción de oraciones negativas que incluyen la partícula “no”, en lugar de “not”, forma típica en la que se representa la negación anafórica. En este caso, el

marcador negativo se encuentra separado del resto de la oración, mediante la utilización de una pausa. Las partículas de negación que ocupan una posición externa a la oración imprimen un carácter negativo a toda la oración, lo cual puede aclarar la situación descrita por estos investigadores.

Al continuar en este proceso, después de los dos años los niños logran producir oraciones en las que se encuentran términos de polaridad negativa en una posición intermedia de la oración, entre el sujeto y el verbo, e incluso sus expresiones ubicarán al elemento negativo en la posición correcta desde el punto de vista del adulto. Sin embargo, aún en estos momentos las nuevas formas de expresar el carácter negativo de la oración coexisten con estructuras en las que el marcador de negación ocupa una posición periférica o externa. Basándose en este último argumento los investigadores concluyen que aún los niños no logran alcanzar el estadio 3.

El análisis de la base de datos creada por Bellugi (1967) y Bloom (1970) permite ver una clara evolución que parte de la ubicación de la palabra negativa en posición inicial a su movilización al interior de la oración, aún cuando durante este período se observa la coexistencia de las dos estructuras con el fin de introducir negaciones en su discurso.

Ahora bien, en lo referido al español y el catalán, son pocos los estudios que se han realizado con el objetivo de investigar la adquisición de dicho concepto. Hernández - Pina (1974) y López Ornat (1994) presentan datos de algunas investigaciones, que han llevado a los autores de los trabajos de adquisición del español a concluir la inexistencia del estadio 2, ya que no se destacan dificultades en el orden de colocación de la negación, en relación con el sujeto de la oración que la contiene. Sin embargo es importante recordar que tanto en el español como en el catalán, la presencia del sujeto explícito en la oración no es estrictamente necesaria, y que las oraciones de los niños en estas dos lenguas se caracterizan por la ausencia mayoritaria del sujeto, en comparación con las

producciones adultas. Estos factores, pueden enmascarar la presencia del estadio 2 en dichas lenguas.

De acuerdo con lo anterior, los estudios referidos a la posición de la negación en la oración, se centraron en la comparación entre la ubicación de la partícula negativa con relación al verbo de la oración. López Ornat (1994) presentó los resultados de un estudio longitudinal realizado con una niña catalana, abarcando desde los 23 meses y medio hasta los 26 meses, en el cual se observó que las producciones de la niña, en lo que se refiere a la negación, fueron evolucionando en cuanto a la ubicación de la partícula negativa dentro de la oración. De esta forma se concluyó que en lo que se refiere a la ubicación de la negación, se observan dos fases consecutivas durante este período:

- Fase I: [Neg. + Verbo] y [Verbo + Neg.] (de los 23,5 a los 25,5 meses)
- Fase II: [Neg. + Verbo] (de los 23,5 a los 25,5 meses)

Algunos datos de estudios en el español demuestran su concordancia con las formulaciones de López Ornat. Se observa que entre los 19 y los 22 meses, se encuentran combinaciones entre las posiciones preverbal o postverbal de la negación y a partir de los 23 meses el orden de aparición de la negación en la oración ya está establecido y coincide con las expresiones adultas [Neg. + Verbo].

Una variable que ha afectado el desarrollo de estas investigaciones es la escasez de producción de oraciones negativas, entendiendo como oraciones negativas aquellas en las que se niega el predicado. Como dato adicional, en un trabajo posterior, se calculó la proporción de oraciones afirmativas y negativas de estas dos niñas, obteniendo los siguientes resultados: la niña de habla española, produjo un 18,5 % de oraciones negativas con relación al total de oraciones emitidas entre los 19 y los 25 meses; por su parte la niña de habla catalana arrojó el 18,4 % de oraciones negativas, entre los 21 y los 29 meses.

En el **estadio 3**, los niños alcanzan una mayor complejidad en las estructuras sintácticas que emplean, incorporando una gran cantidad de vocabulario que no deja de lado las palabras que representan negación, lo cual les permite utilizar los marcadores de negación cada vez en forma más cercana a las características evidenciadas por los adultos. Ha sido difícil precisar la edad a la que los niños dominan la utilización de la negación en la lengua oral, sin embargo a pesar de que es evidente que las diferencias individuales existentes entre los niños juegan un papel preponderante, se ha logrado precisar que este logro es alcanzado por un número importante de los niños estudiados en las diferentes lenguas alrededor de los tres años.

La adquisición de la lengua escrita:

Revisaremos ahora, la forma como los niños aprenden a leer y escribir de manera convencional, observando de forma muy general las etapas que pasan en el camino que los conduce a la adquisición de la lengua escrita. De esta forma pretendemos proporcionar al lector herramientas que le permitan ubicarse en el tema que vamos a tratar y especialmente retomar información que nos será de gran utilidad en el momento de realizar el análisis de los resultados obtenidos en esta investigación.

Durante los últimos años se ha producido una revolución en la concepción que se tenía con relación a la escritura de los niños, y a la forma como éstos llegan a leer y escribir de acuerdo con las características demostradas por los adultos. Gracias a los estudios realizados por numerosos investigadores, en diferentes lenguas, la concepción frente a la lectura y escritura infantil ha tenido un viraje que ha permitido determinar que la adquisición de la lengua escrita se lleva a cabo gracias a un proceso constructivo.

Leer y escribir convencionalmente no es más que el producto de un largo proceso de desarrollo. Desde el momento del nacimiento los niños se encuentran

rodeados por diferentes estímulos gráficos, los cuales se van aproximando a sus vidas en diferentes formas y momentos. Dichas experiencias les permiten formular numerosas hipótesis con respecto a las funciones y reglas de funcionamiento ofrecedle sistema de escritura. Estas hipótesis irán cambiando en la medida que los niños se enfrentan a nuevos conflictos por resolver, durante los primeros años de vida, hasta permitirle momento en que pueden utilizar este instrumento de forma convencional. Se ha podido determinar un patrón constante en la secuencia de las etapas evidenciadas en los niños durante la adquisición de la lengua escrita, las cuales parecen estar íntimamente relacionadas con el desarrollo lingüístico y cognitivo alcanzado por los niños. Así mismo, se ha concluido que la consecución de dichas etapas no guarda una relación directa con la edad cronológica. De tal forma que, dos niños con la misma edad pueden tener una visión diferente sobre la lengua escrita, ya que pueden encontrarse en niveles distintos en el proceso de su adquisición.

Ferreiro (1985), una de las precursoras en el estudio de la adquisición de la lengua escrita en el español, diferenció cuatro periodos básicos (presilábico, silábico, silábico – alfabético y alfabético) en este proceso. En cada uno de las cuales se puede encontrar múltiples subdivisiones:

En un inicio, los niños logran hacer la diferenciación entre marcas gráficas icónicas y no-icónicas. De esta forma, los niños comprenden las diferencias existentes entre el dibujo y la escritura. Dibujar implica hacer una serie de marcas gráficas que conservan y expresan las características figurales del referente. Sus trazos están determinados por las características físicas del objeto. Al escribir, en cambio, se utiliza una serie de marcas gráficas, que no representan las características figurales del referente, su secuencia y ordenamiento en el espacio gráfico no contempla características de color, tamaño o forma del objeto representado. De esta forma, el niño realiza marcas gráficas arbitrarias que asemejan la linealidad de la escritura adulta.

Dichos avances le permiten al niño convertir a la escritura en un objeto sustituto del dibujo, adquiriendo una significación en sí mismo. Es decir, la escritura “dice algo”, por lo cual empieza a ser considerada como un sistema de representación. Es en este momento en que da inicio el periodo presilábico.

Un segundo momento de este nivel presilábico se caracteriza por el intento de diferenciar las diversas producciones escritas. Para alcanzar este objetivo, los niños utilizan diferentes estrategias. Inicialmente se centran en las diferencias *intra-relacionales*, las cuales consisten en el establecimiento de las propiedades que debe tener un texto para ser interpretable. Dichos criterios intra-relacionales se evidencian en el establecimiento de dos principios. Por un lado, en el eje cuantitativo a través de la **cantidad mínima** de letras que debe tener un escrito para que diga algo. De acuerdo con la creencia de los pequeños una “palabra” escrita debe tener 2 ó 3 letras cuando menos. Por otra parte, en el eje cualitativo, los niños construyen el principio de **variedad interna**, que consiste en establecer que una “palabra” escrita debe estar conformada por una secuencia de letras diferentes entre sí. Es decir, no es posible leer una palabra que contenga siempre la misma letra.

Más adelante, los niños se fijan en las diferencias *inter-relacionales*. Es decir, en la forma de diferenciar una escritura de otra con el fin de que puedan decir cosas diferentes. De esta forma, en el eje cuantitativo se producen variaciones en la cantidad de letras utilizadas en las diversas escrituras, creando una diferencia evidente entre los sucesivos escritos; por otro lado, en el ámbito de lo cualitativo, utilizan un repertorio diferente de letras en cada escritura o producen cambios en la ubicación de éstas en el escrito, cambiando los lugares posibles de aparición.

Una de las grandes dificultades a las que se enfrentan los niños en este segundo momento del periodo presilábico, es la coordinación entre los ejes cuantitativo y cualitativo. Esto se hace evidente cuando momentáneamente se

produce la centración en uno de estos ejes, olvidándose por completo del otro, aún cuando unos minutos atrás fuese el foco de su atención.

La detección de las propiedades sonoras del significante marca el inicio de una nueva etapa. Los niños inician un proceso en el que intentan poner en correspondencia las partes de la palabra oral y las de la palabra escrita. En un primer momento, en lo que se ha llamado el periodo silábico, los niños elaboran una hipótesis silábica, que consiste en escribir una letra por cada una de las sílabas que contenga la palabra a escribir. Este avance les permite hacer predicciones con relación al número de letras que necesitarán para escribir una palabra aún antes de intentarlo. En el transcurso del tiempo, esta hipótesis va tomando más fuerza, haciéndose absolutamente rigurosa, lo cual trae consigo algunas dificultades para la escritura de monosílabos y bisílabos, ya que los niños, buscando respetar su hipótesis silábica, tienden a escribir estas palabras con una o dos letras. Sin embargo, de acuerdo con su criterio de cantidad mínima, esto no sería posible, ya que para que una palabra sea interpretable debe tener como mínimo 2 ó 3 letras. Así mismo, se enfrentan a otro problema al comparar sus producciones con las del adulto, ya que siempre el número de letras utilizadas por los niños será menor que el utilizado por los adultos. Estos criterios de cantidad mínima y variedad interna permanecen buena parte del proceso de alfabetización.

En este mismo periodo, y desde el eje cualitativo, los niños empiezan a descubrir el valor sonoro convencional de algunas letras, al crear cierta sistematicidad en sus apariciones. De esta forma, identifican primero el valor sonoro de las vocales debido a que son el núcleo de la sílaba y la porción más sonora.

Cada sílaba puede llegar a ser representada por una vocal, lo cual puede generar nuevos problemas, ya que al intentar escribir palabras que tengan la misma vocal en más de una de sus sílabas, los niños podrían escribir con una vocal repetida, (por ejemplo "cocodrilo" podría ser escrito como **ooio**) lo cual

contradice su criterio de variedad interna. De esta forma se presenta la necesidad de hacer variaciones de caracteres, y posibilita el descubrir que una sílaba puede escribirse con dos letras, sin abandonar la hipótesis silábica.

Todas estas dificultades hacen que los niños evalúen la validez de su hipótesis silábica, y los lleva a un nuevo proceso de construcción de sus escritos que los acercará cada vez más a las producciones convencionales adultas. Se inicia ahora el periodo silábico-alfabético, en el que los niños descubren que las sílabas pueden estar compuestas por unidades gráficas menores, los grafemas, y esto marca el inicio de nuevas dificultades. En el eje cuantitativo, no hay un número definido de letras que los niños usen al interior de cada palabra, ya que pueden poner una o más letras para cada sílaba, y en el eje cualitativo la mayor dificultad estriba en ir identificando qué letras son pertinentes para cada unidad silábica o fonológica que se intente representar. Dichos conflictos producen tal desestabilidad en el niño que lo llevan a formularse nuevas hipótesis, dando paso al último de los periodos, el alfabético, en el que los niños logran establecer la correspondencia entre los fonemas de la palabra y su representación escrita, de tal modo que para cada uno de los sonidos que conforman la palabra oral se utiliza una grafía que la represente. Sin embargo, este gran avance no marca aún el final de tan largo e interesante recorrido. Aun quedan por descubrir algunas de las reglas que rigen la utilización del sistema de escritura, tal y como lo utilizan los adultos, así como el conocimiento de los diversos formatos circulantes y su utilización, además del uso de la ortografía, entre otros.

Estudios previos relacionados con la negación y la falsedad

Con base en los hallazgos obtenidos con relación a la forma como los niños aprenden a leer y escribir, Ferreiro (1981) realizó un estudio experimental que abarcó tres momentos diferentes. En 1977 –78, en Monterrey (Nuevo León) entrevistó a 90 niños Mexicanos con edades entre 4 y 6 años (30 niños para cada grupo de edad), pertenecientes a dos grupos socio-económicos contrastantes:

niños de población urbana marginada, y niños de familias de los estratos medios de la ciudad. La totalidad de los niños de 6 años de ambas muestras asistían al primer grado de primaria, los de 4 y 5 de clase media estaban en escuela preescolar pública y los de 4 y 5 años de población marginada no concurrían a ninguna escuela. En 1978 – 79, el trabajo continuó en Ginebra (Suiza) con 45 niños de lengua francesa, que abarcaban las mismas edades y asistían en su totalidad a jardines infantiles o a escuela primaria pública. Finalmente, en 1980 – 81, en México (D. F.), estudió a un grupo de 52 adultos analfabetas.

La interpretación de las partes de una oración:

Los resultados de investigaciones anteriores (Ferreiro, 1978; Ferreiro y Teberosky, 1979, Cáp. IV) motivaron la elaboración del presente estudio. Con relación a la interpretación de las partes de la oración, los datos muestran que en el curso del desarrollo de la adquisición de la lengua escrita hay un largo y complejo proceso caracterizado por la diferenciación entre “lo que está escrito” y “lo que puede leerse”. De esta manera, se observó que a partir de la lectura de una oración realizada por el adulto, el niño no logra asignar una significación a cada uno de los fragmentos que la componen en muchos de los momentos de la adquisición. Esto ocurre, precisamente porque aún no se encuentra en la capacidad de operar con uno de los principios básicos del funcionamiento del código escrito: que todas las palabras enunciadas están escritas y que el orden de escritura corresponde al orden de lectura.

Con respecto al análisis que los niños hacían de una oración escrita, Ferreiro y Gómez Palacios (1982) mostraban a cada niño, de manera individual, una oración escrita. La leían al niño con una entonación normal, y, tras de asegurarse que el niño pudiera recordar lo que “decía” en la oración escrita como totalidad, procedían a pedirle al niño que interpretara las distintas palabras que estaban escritas en la oración. Las autoras pudieron constatar que existía una evolución en los tipos de respuesta obtenidos, dentro de la cual se destaca una

etapa inicial en la que no existe diferenciación de las partes de la oración, siendo común que los niños asignen toda la oración en forma oral a cada una de las palabras escritas; esta etapa da paso a un nuevo nivel en que los niños reconocen que la oración (como totalidad) tiene algunas partes, y los niños interpretan que en algunas palabras escritas se pueden interpretar los sustantivos que se mencionan en la oración; posteriormente los niños incluyen a los verbos presentándolos inicialmente ligados a los sustantivos y separándolos más adelante dentro de las partes de la oración que tienen una representación escrita, señalando a los sustantivos y los verbos dentro de las palabras que conforman la oración escrita; finalmente logran la identificación de todos los componentes de la oración haciendo una correspondencia biunívoca entre la palabra escrita y la palabra oral.

Esta diferenciación, en la concepción de los niños, entre “lo que está escrito” y “lo que puede leerse” se hace más evidente en la etapa en la que los niños piensan que solamente están escritos los nombres de las personas u objetos que son parte del enunciado leído. Así, por ejemplo, piensan que para leer el enunciado “Pedro juega con el barco” basta con que este escrito “Pedro” y “barco”; o que, para leer el enunciado “Mamá prepara un pastel” solo es necesario que se encuentren escritas las palabras “mamá” y “pastel”. De manera que si encontramos estas características en los niños, para la escritura de enunciados afirmativos, que podremos esperar de la escritura de enunciados que incluyan negaciones ausencias y falsedades.

Estos datos son importantes en la consideración de los estudios sobre la posibilidad de la escritura de la negación y la falsedad, que abarcaremos en seguida.

La escritura de la negación y la falsedad:

A partir de estos datos, Ferreiro (1981) realizó un estudio con niños neoleoneses, ginebrinos y adultos analfabetos, tomando como criterio para la

selección de su muestra que los participantes se encontraran cuando menos en la etapa de adquisición de la lengua escrita en la que se considera necesaria la presencia de los nombres en el enunciado a leer.

Dos problemas fueron los abordados en este estudio:

- ***La representación de la pluralidad***
- ***La representación de la negación.***

Para este fin, se utilizaron secuencias de tres oraciones. La primera de éstas era escrita por el examinador, en presencia del niño, y las restantes dos eran escritas por el niño. Uno de los objetivos planteados era poder determinar la utilidad que le daban los niños al modelo proporcionado, observando si les era posible retomarlo o si por el contrario, los niños consideraban que no había nada en el modelo que pudiera conservar en su escritura.

Los grupos de frases utilizadas fueron sujetos a un extenso análisis en el que se consideró la implicación del significado de las palabras de negación utilizadas, de acuerdo con las implicaciones semánticas que tenían para cada uno de los grupos establecidos. De tal forma, se consideró la necesidad de hacer algunas pequeñas modificaciones a las secuencias de frases presentadas de acuerdo con el grupo al que se estaba entrevistando. Las frases utilizadas fueron las siguientes:

Para el primer grupo, los 90 niños Mexicanos con edades entre 4 y 6 años entrevistados en Nuevo León, Monterrey, se utilizaron estas dos secuencias:

- Mamá compró tres tacos
- Mamá compró dos tacos
- Mamá no compró tacos.

- Un pájaro vuela
- Dos pájaros vuelan
- No hay pájaros.

Con el segundo grupo, los 45 niños de lengua francesa, de la misma edad entrevistados en Ginebra, Suiza, fueron empleadas las siguientes secuencias:

- Maman prépare trois gâteaux
- Maman prépare deux gâteaux
- Maman ne prépare pas de gâteaux.
- Un canard nage
- Deux canards nagent
- Il n'y a pas de canards.

Finalmente, con el tercer grupo, conformado por 52 adultos analfabetos entrevistados en México (D. F.), se empleó la siguiente serie:

- Un pájaro vuela
- Dos pájaros vuelan
- Ningún pájaro vuela.

El procedimiento utilizado iniciaba con la identificación de las partes de la primera oración de cada grupo, que había sido escrita por el examinador, y posteriormente se procedía a solicitar a los niños que escribieran las dos oraciones siguientes.

Analizando dicha situación, Ferreiro se cuestionó acerca de las reacciones que podrían tener los niños al solicitarles escribir la representación de una ausencia expresada mediante una oración negativa, planteando como hipótesis que los niños se enfrentarían a un problema irresoluble, ya que tendrían que

representar con una presencia (la de las letras) la ausencia (del referente) que se solicitaba en la oración dada.

Los resultados fueron analizados teniendo en cuenta los diferentes requerimientos que planteaban las oraciones dadas. De esta forma, se estudiaron los resultados de la escritura de plurales, partiendo de un plural (en el caso de los tacos), y partiendo de un singular (en el caso de los pájaros); también, se analizó la escritura de la negación a partir de una oración afirmativa. El análisis se llevó a cabo considerando el tipo de respuestas obtenidas en cada uno de los grupos muestrales y la comparación entre los resultados de dichos grupos.

Del análisis de la escritura de la negación, que es la que como base de este estudio nos interesa, se obtuvieron las siguientes categorías de análisis: (Ferreiro 1981)

- Utilización de viboritas, garabatos, bolitas, etc., sin referencia al modelo o intento de dibujar.
- Copia de su escritura anterior o del modelo, con cambio en la interpretación.
- Copia de su escritura anterior con diferencias mínimas, o copia reducida de su escritura anterior, con cambio en la interpretación.
- Serie de letras diferentes de su escritura anterior y del modelo.
- Escritura que viola condiciones de "legibilidad".
- Negar la negación.
- Borrar todo (Por la ausencia).
- Decir que no se puede escribir, sin justificación.
- Decir que no se puede escribir, por ausencia.
- Decir que no se puede escribir, por ausencia y falsedad.
- Decir que no se puede escribir, por falsedad.
- Utilización parcial del modelo (borra parte y usa letras salteadas)

- Tomar la palabra mamá del modelo y añadir letras diferentes del modelo
- Sustituir la negación por un número cero
- Intento silábico alfabético, con rechazo del modelo.
- Escritura alfabética o silábico alfabética, usando el modelo como referencia
- Sin datos.

Con base en los datos obtenidos se realizaron algunos análisis que nos permiten ver la conceptualización que tienen los niños con respecto a la escritura de la negación. Una primera distinción fue si los sujetos consideraban que las oraciones que incluían una negación podían, o no, ser escritas. Con relación a este criterio de “escribible”, y “no escribible” se obtuvieron los siguientes datos (Ferreiro, 1981)

Cuadro 2.1 Clasificación de las respuestas de los niños con base en el criterio de escribible o no escribible. (Ferreiro 1981).

	NIÑOS	NIÑOS	ADULTOS
	Neg. Tacos	Neg. Pájaros	Neg. Pájaros
ESCRIBIBLE	55 (65.4 %)	41 (46.5%)	26 (58%)
DUDOSO (SI/NO)			10 (22%)
NO ESCRIBIBLE	29 (34.5 %)	47 (53.4%)	9 (20 %)
	N = 84	N = 88	N = 45

Con relación a las respuestas de los niños que consideraron no escribible a la negación se realizó la clasificación tomando en cuenta la justificación dada por los niños, obteniendo tres categorías: sin justificación, por ausencia y por falsedad. Veamos los resultados de este análisis.

Cuadro 2.2 Clasificación de las respuestas ubicadas dentro de la categoría “no escribibles”. (Ferreiro 1981).

	NIÑOS	NIÑOS	ADULTOS
	Neg. Tacos	Neg. Pájaros	Neg. Pájaros
SIN JUSTIFICACIÓN	15 (58 %)		
POR AUSENCIA	6 (23%)	34 (83%)	2 (22%)
POR FALSEDAD	5 (19 %)	7 (17%)	7 (78 %)

Por otra parte, se realizó una clasificación de las respuestas ubicadas dentro de la categoría escribibles, ubicándolas en tres niveles. El nivel I corresponde a aquellas respuestas que no toman en consideración el modelo, proporcionando simplemente una respuesta independiente. Es decir, no existe una intención por asemejar o diferenciar su escrito del modelo, pero es posible encontrar algunas respuestas que tengan algo en común con el modelo a consecuencia de la forma de escritura habitual del niño; por ejemplo utilizando bolitas, palitos, trazos espigados, etc. En el nivel II se agrupan las respuestas que tienen como característica común la centración en las semejanzas o las diferencias existentes entre el modelo y su escrito, con una evidente imposibilidad para coordinar estas dos variables simultáneamente. Dos ejemplos de este nivel serían los niños para los que no es útil retomar el modelo debido a que se intenta expresar lo contrario, así, “Mamá compró 3 tacos” no puede ser retomado para escribir “Mamá no compró tacos”, mostrando claramente que existe una centración en las diferencias del contenido expresado por la frase. En este caso, se dejan de lado la estructura y las palabras que la conforman para hacer una nueva producción que no se asemeja al modelo. De igual forma podría darse el caso en que el niño conserve la escritura del modelo, asignando una interpretación diferente. En este último caso, se evidencia una centración en las semejanzas de los dos enunciados.

Finalmente, en el nivel III se incluyeron todas aquellas respuestas que evidencian un intento por coordinar las semejanzas y diferencias (a partir de la consideración de que hay algo en común entre la afirmación y la negación, a pesar de que sean opuestas en significado) entre enunciados. Se trata de respuestas que van desde el uso parcial del modelo en el que hacen pequeños cambios y se utilizan números o letras, hasta las escrituras propiamente alfabéticas en las que los niños pueden identificar la parte exacta que varía en cada enunciado. En el siguiente cuadro se agrupan las respuestas de acuerdo con el razonamiento anterior.

Cuadro 2.3 Clasificación de las respuestas ubicadas dentro de la categoría escribibles. (Ferreiro 1981).

	NIÑOS Neg. Tacos			NIÑOS Neg. Pájaros			ADULTOS Neg. Pájaros
	4a	5a	6a	4a	5a	6a	
NIVEL I	5 (38%)	6 (30%)	-	7 (50%)	2 (14%)	-	-
NIVEL II	8 (61%)	10 (50%)	8 (36%)	7 (50%)	8 (57%)	7 (54%)	10 (45%)
NIVEL III	-	4 (20%)	14 (64%)	-	4 (28%)	6 (46%)	12 (54%)
TOTAL	13	20	22	14	14	13	22

De acuerdo con lo anterior, Ferreiro plantea *“Es muy tentador concluir, a partir de estos datos, que la escritura es vista por los niños como una manera particular de dibujar, y que por lo tanto está directamente ligada a las propiedades de los objetos referidos, y no a las propiedades del lenguaje. Sin embargo, otros datos recogidos -y que no tienen cabida en los límites de este trabajo- sustentan*

una interpretación más compleja: es a través de la concepción infantil de los nombres como propiedades intrínsecas de los objetos que este nivel de conceptualización de la escritura estaría ligado al mismo tiempo a la forma lingüística y al referente” (Ferreiro, 1997, p. 109)

Las conclusiones a las que se llegó contemplan que es evidente el incremento en la dificultad al escribir “no hay pájaros”; de igual forma, parece haber dificultad para determinar las semejanzas y diferencias existentes entre un enunciado escrito afirmativo y otro negativo, por lo cual no logran utilizar como base para su producción el modelo dado. Por otro lado, la falsedad expresada a través de frases de negación parece ser un factor decisivo en la determinación de si estos enunciados pueden ser escritos o no.

Durante la realización del estudio, un nuevo problema fue puesto en evidencia, ya que muchos niños consideraban la situación de los pájaros imposible de ser escrita debido a su falsedad. Esta reacción fue corroborada con los hallazgos obtenidos al presentar la misma situación al grupo de 52 adultos no alfabetizados, en el cual un alto porcentaje de sujetos (20%) consideraban la oración “ningún pájaro vuela” imposible de ser escrita.

Emilia Ferreiro (1997) realizó otro estudio con 67 niños Ginebrinos a los cuales se les preguntó si era posible escribir la frase “la tortuga vuela”. Esta situación fue diseñada teniendo cuidado de expresar una falsedad a través de una frase afirmativa. Como resultado de este estudio se pudo determinar la importancia de la falsedad en un contexto desligado de la negación, ya que un alto porcentaje de los niños (el 63% de los niños con edades entre 4 y 5 años y el 72% de los niños entre 5 y 6 años) consideraba imposible escribir esta oración. Estos datos resultan muy interesantes para nuestro propósito.

Posteriormente, y retomando los estudios realizados por Ferreiro, Olson (1996) realizó un pequeño estudio enfocándose en las causas por las cuales se

observaba confusión en los niños al escribir ausencia y negación; para tal fin diseñó una situación en la que se le solicitaba a los niños escribir una serie de tres frases sucesivas, combinando la ausencia y la negación en la última frase requerida. De esta manera se les pidió a los niños que escribieran “dos cerdos”, “un cerdo”, “no cerdos” (en inglés “no pigs”). Su conclusión fue que los niños pequeños no pueden escribir algo para representar una ausencia o negación debido a que no han diferenciado entre el nombre escrito y el referente, de tal modo que si éstos no están presentes no es posible referirse a ellos. Esta conclusión ha suscitado fuertes debates respecto a qué es lo que escriben los niños, siendo Ferreiro una de las principales cuestionadoras en lo que se refiere a la relación “nombre – referente” a la que alude Olson.

El más reciente estudio realizado por Pontecorvo & Rossi (2001) fue realizado con el propósito de explorar por qué los niños pre-alfabetizados tienen problemas al escribir situaciones en las que se representen ausencia, negación, imposibilidad y falsedad.

Basándose en los estudios de Ferreiro y Olson, Pontecorvo & Rossi realizaron una interesante investigación que presenta resultados muy interesantes en comparación con nuestro trabajo; se plantearon como hipótesis encontrar diferentes comportamientos de acuerdo con las diferentes tareas planteadas (ausencia, negación, imposibilidad y falsedad). Esperaban encontrar una relación positiva entre nivel de desarrollo de escritura y las respuestas en una tarea de escritura de oraciones negativas y en una tarea de escritura que involucraba el empleo de cuantificadores incluyendo el cuantificador nulo “cero” que representa ausencia, dando como justificación que esto tendría que ver directamente con el nivel de lenguaje y las experiencias previas de los niños. Por otro lado, esperaban que no hubiera relación entre el nivel de escritura de los niños y sus respuestas en tareas que planteaban la escritura de imposibilidad y falsedad.

Para la realización de dicho estudio se tomó una muestra de 62 niños italianos con edades entre 4 años 8 meses y 6 años 5 meses, de clases social medio baja. Los niños fueron divididos en dos grupos, el grupo A con 30 niños y el grupo B con 32. Se les realizó una entrevista individual de aproximadamente 20 minutos en la que se les presentaron las cuatro tareas diseñadas de la siguiente forma:

- Tarea para negación: Se usaron dos formas de negación: para el grupo A “No hay peras” frente a un dibujo de un árbol lleno de manzanas; y para el grupo B se dio una tarea más pragmática que explicaba que “Ya no hay galletas en la tienda cercana al Kinder” por lo que el tendero necesitaba ayuda para hacer un aviso para informarle a las mamás y a los niños.
- Tarea para cuantificadores y ausencia: Inicialmente se les pidió escribir “una pera”, “dos peras”, “tres peras” sin la presencia de imágenes, después se les pidió escribir “cero peras” empleando el cuantificador nulo en ausencia de negación.
- Tarea para imposibilidad: Primero se les pidió que escribieran “Los niños y los gatos están volando”. Si se rehusaban a escribir, se les insistía. Si esto no era suficiente, se les enseñaba un dibujo en el que los niños y los gatos estaban volando.
- Tarea para falsedad: Se les mostraba un dibujo con unos pájaros volando y se les pedía escribir “Los pájaros no están volando”

Previo a la aplicación de las tareas experimentales los niños fueron sometidos a la realización de una tarea de escritura con el fin de determinar el nivel de escritura en el que se encontraban. Para esto fue empleada una lista de

10 palabras de diferentes longitudes y de acuerdo con esto se clasificaron en 6 grupos:

Cuadro 2.4 Criterios clasificatorios de nivel de escritura empleados por Pontecorvo & Rossi (2001)

Nivel de escritura	Descripción	Número de niños
Presilábico Inicial	Diferenciación inicial entre dibujo y escritura.	18 (29%)
Presilábico Avanzado	Uso de letras y pseudoletas tomando en cuenta los principios de cantidad mínima y variedad interna.	20 (32%)
Silábico Inicial	Leen en forma silábica aun cuando escriben más marcas que sílabas.	2 (3%)
Silábico Avanzado	Un número de marcas casi igual al empleado en la palabra escrita.	2 (3%)
Silábico Alfabético	Hipótesis silábica y correspondencia fonema grafema.	9 (14%)
Alfabético	Búsqueda de correspondencia entre fonema grafema aun cuando la escritura no es totalmente convencional.	11 (19%)

Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- Tarea para negación: Los dos grupos muestran relación entre las respuestas obtenidas y el nivel de escritura de los niños. En el grupo A, seis niños se rehusaron a escribir, argumentando que no se puede escribir lo

que no es. Del grupo B, un solo niño se rehusó a escribir, pero 7 de los 31 restantes no usaron la negación, cambiando la frase propuesta por otras como “las galletas se acabaron”.

- Tarea para cuantificadores y ausencia: Esta tarea también dependía del nivel de escritura. Para las cantidades (“una pera”, “dos peras”, “tres peras”), 20 niños escribían una cadena gráfica para “una pera”, y después repetían la misma cadena gráfica dos o tres veces para “dos peras” y “tres peras”. Otros 25 niños trataban de representar las frases ya sea variando el orden de las letras, o agregando grafías para “dos peras” y “tres peras”, o iniciando la cadena gráfica con el nombre de un numeral. Sólo un niño presilábico inicial se negó a escribir. Finalmente, 16 niños (todos alfabéticos) escribieron el numeral o el nombre del número de manera casi convencional. Estos resultados, en términos del tipo de respuestas obtenidos, es muy similar a lo encontrado por Ferreiro (1981) en su estudio sobre la escritura de la pluralidad, en el que pedía a los niños que escribieran “Mamá compró tres tacos”, “Mamá compró dos tacos”, “Mamá no compró tacos” y “Un pájaro vuela”, “Dos pájaros vuelan”, “No hay pájaros”.

La escritura de “cero peras” tiene una relación positiva, pero no fuerte, con el desarrollo de la escritura. En esta tarea solamente 2 niños presilábicos se rehusaron a escribir; Otros 24 escribieron algo aunque no entendían bien el significado de “cero”; Otros 36 sabían el significado de “cero”, diez de estos (todos alfabéticos) escribieron el numeral correspondiente; Otros cambiaban la frase y por ejemplo escribían “alguien se las comió”.

- Tarea para imposibilidad: En esta tarea 14 niños se rehusaron a escribir, 9 pudieron escribirla pero en presencia del dibujo y los 39 restantes si la pudieron escribir sin dificultad.
- Tarea para falsedad: Para esta tarea 17 niños argumentaron que no se puede escribir, 6 escribieron la frase pero atribuyendo la responsabilidad al dibujo y los 39 restantes la pudieron escribir.

En general se pudo encontrar en total 40 respuestas en las que los niños se rehusaron a escribir. Sin embargo, no se pudo determinar una clara tendencia en las respuestas pertenecientes a cada tarea, pero si una estrecha relación entre la tarea diseñada para imposibilidad y la tarea para falsedad, ya que 11 niños coincidieron en rehusarse a escribir para las dos tareas, arrojando datos que son significativos estadísticamente.

En conclusión, y de acuerdo con lo planteado en las hipótesis, se encontró una dificultad específica en los niños para la escritura de frases que expresaran negación, ausencia, imposibilidad y falsedad; todas estas parecen tener en común un conflicto al usar palabras para expresar algo que no tiene un referente existente. En términos generales pudieron agrupar las tareas referentes a la negación y el empleo de cuantificadores incluyendo “cero” debido a que éstas tienen una relación directa con el nivel de escritura. Con relación a las últimas dos tareas, la de imposibilidad y la de falsedad, mostraron un grado de dificultad diferente. Por un lado, no se observó una relación directa con el nivel de escritura. Los niños se mostraron especialmente preocupados por decidir qué hacer con el valor de la verdad involucrado en las tareas, dejando de lado lo que realmente se estaba solicitando que escribieran. Este valor de verdad es determinante en la posibilidad de que algo pueda ser escrito o no. Se corroboran los hallazgos de los estudios realizados por Ferreiro con adultos analfabetas y se pone en duda la conclusión dada por Olson. Si bien es cierto que algunos niños dieron muestras de tener dificultades para la escritura de las tareas planteadas, y evidencian dificultades para representar con las letras un referente que se está negando o está ausente (para el caso de estas dos situaciones), esto solo explica el comportamiento de una pequeña parte de la muestra, representada principalmente por los niños que se encuentran en los niveles presilábico inicial y presilábico avanzado.

III. METODOLOGÍA

Problema

En el marco de esta teoría, y analizando los hallazgos obtenidos en los estudios realizados por Ferreiro, Olson y Pontecorvo & Rossi, surge el principal lineamiento que guía esta nueva investigación. Los trabajos previos indican que la escritura de la negación y la falsedad es problemática para los niños. Ahora bien, se sabe que hay distintos recursos lingüísticos para expresar la negación en el español y que su significado no es equivalente, a la vez que pueden afectar diferentes elementos de la oración. De esta forma se pretende realizar una investigación que proporcione mayor información con respecto a las hipótesis que se plantean los niños específicamente al enfrentarse a la escritura de negaciones y falsedades, de manera que sea una herramienta que permita conocer en mayor medida la forma como piensan los niños.

De acuerdo con las conclusiones arrojadas por los estudios previos que se han desarrollado, se plantearon algunos interrogantes que se pretende sean resueltos al culminar esta investigación: ¿Hay diferencias en la manera en que los niños abordan la escritura de diferentes tipos de negaciones (específicamente al utilizar las palabras: *ninguno, nada, no, sin*)?, ¿La escritura de negaciones y/o falsedades supone el mismo grado de dificultad?, ¿Qué tipos de recursos son utilizados por los niños para la escritura de estas negaciones?, ¿Tiene algún efecto el nivel de adquisición de la lengua escrita en el que se encuentren?, ¿Presentan mayor conflicto algunas de las palabras seleccionadas, o es igual para todas?.

De conformidad con lo planteado anteriormente se pretende ver si las situaciones experimentales diseñadas para la realización de esta investigación,

arrojan resultados que confirman o refutan las conclusiones proporcionadas por los autores reseñados.

Objetivos

Los principales objetivos que persigue esta investigación son:

- Determinar las implicaciones que tienen la falsedad y la negación en los escritos realizados por los niños, incluyendo situaciones en las que se enfrenten a la escritura de negaciones sin la presencia de falsedad, a falsedades sin la presencia de negación y a negaciones y falsedades vinculadas simultáneamente en el escrito demandado.
- Determinar si las dificultades presentadas por los niños para la escritura de negaciones que fueron reportadas por Emilia Ferreiro, se hacen evidentes de igual forma ante la solicitud de escribir las palabras *ninguno*, *nada*, *no* y *sin*, de acuerdo con la necesidad de expresar negación, falsedad o negación y falsedad.
- Identificar qué tipo de recursos son utilizados por los niños para solventar las dificultades en la escritura de negaciones y falsedades para las situaciones planteadas, y analizar si estos son discriminados para cada tipo de palabra solicitada o se presentan indiscriminadamente en las cuatro posibilidades presentadas.
- Analizar la posible vinculación existente entre las dificultades presentadas por los niños para la escritura de negaciones y el nivel de desarrollo en la adquisición de la lengua escrita alcanzado por éstos.
- Determinar si alguno de los cuatro tipos de palabra planteadas, (teniendo en cuenta las diferencias en cuanto a que es lo que se está negando)

ocasiona mayor o menor dificultad para los niños, o si éstas son equivalentes para su escritura.

Descripción del sujeto experimental

Para la realización de esta investigación se entrevistaron individualmente treinta y un niños que cursaban el tercer año de preescolar en la escuela pública “Jardín de niños las Palmas”, ubicada en la ciudad de Santiago de Querétaro, México. Los niños seleccionados tenían una edad promedio de 5 años 10 meses (con una desviación estándar de 4.2 meses), y no recibían instrucción formal de la lengua escrita. La muestra se seleccionó al azar dentro de los 65 niños inscritos para dicho grado en la escuela.

Cada niño fue entrevistado individualmente en las instalaciones de la escuela, con una duración promedio de 30 minutos por niño. Todas las entrevistas se registraron manualmente y fueron grabadas para lograr mayor confiabilidad en las transcripciones.

Procedimientos y materiales

Los niños de la muestra fueron divididos en tres grupos experimentales distintos. A cada grupo se le administraron dos tareas: escritura (igual para todos los grupos) y una situación relacionada con la escritura de negaciones y falsedades¹ (la cual fue diferente para cada grupo).

Tarea de escritura:

Todos los niños realizaron la tarea de escritura al inicio de la entrevista. El objetivo de esta tarea fue identificar el nivel de adquisición de la lengua escrita en

¹ En lo sucesivo serán llamadas tarea 1, tarea 2 y tarea 3.

el que se encontraban los niños con base en la clasificación proporcionada por Ferreiro (1985).

El procedimiento utilizado, basado en los estudios realizados por Ferreiro y Teberosky (1979), Ferreiro y Gómez Palacios (1982) y Ferreiro (1988, 1996), consistió en pedir a los niños que escribieran, en su orden, las palabras “mariposa” y “sapo”, así como la frase “el pato come pan”. Las palabras utilizadas fueron seleccionadas procurando la presencia de sílabas regulares conformadas por una consonante y una vocal.

El procedimiento llevado a cabo inició con entregar una hoja al niño en la que debía escribir su nombre. Seguidamente, se le explicaba que iba a escribir unas palabras y debía hacerlo lo mejor que pudiera. A continuación el entrevistador decía la primera palabra, daba el tiempo necesario al niño para completar su escritura, mientras realizaba las anotaciones pertinentes sobre el proceso de escritura de la palabra. Una vez finalizada la escritura, el entrevistador pedía al niño que interpretara en voz alta la palabra escrita al mismo tiempo que señalaba con su dedo lo que iba leyendo. Durante la entrevista el examinador realizaba diferentes preguntas con miras a obtener una justificación del significado de cada uno de los elementos gráficos presentes en la escritura realizada por el niño, y en algunos casos fue necesario que el adulto realizara el señalamiento de cada uno de estos cuando el niño no lo realizaba espontáneamente. El mismo procedimiento se utilizaba con la segunda palabra y la frase. Una vez terminada esta parte de la entrevista, se procedía a realizar la tarea de negación y/o falsedad seleccionada para cada niño de acuerdo con el grupo en el que era incluido.

Los resultados obtenidos en la tarea de escritura fueron posteriormente analizados y clasificados, permitiéndonos ubicar a los niños en el nivel de escritura al que pertenecían; para tal efecto se empleo la clasificación proporcionada por Ferreiro (1985) en la que diferenció los cuatro periodos básicos en el proceso de

adquisición de la lengua escrita: presilábico, silábico, silábico – alfabético y alfabético.

Tareas de negación y falsedad:

Las tareas de negación y falsedad fueron asignadas a los niños al azar, sin tener en cuenta el nivel de escritura de los niños, ni su edad, o sexo. A los primeros 11 niños entrevistados se les enfrentó a la tarea 1 mientras que a los segundos 10 la tarea 2 y para los terceros 10 la tarea 3.

Tarea 1:

Esta tarea tenía como objetivo determinar la presencia o ausencia de dificultades para la escritura de negaciones. Por esta razón, se emplearon cuatro situaciones que fueron cuidadosamente diseñadas, en las cuales se presentaba a los niños un diálogo en el que se incluía un enunciado que contuviera una negación; cada situación se presentó acompañada por un dibujo con el formato de historieta en el cual se debía completar el diálogo desarrollado. Ninguna de las situaciones pertenecientes a esta tarea contenía falsedades.

Para conseguir nuestro propósito fueron empleados cuatro dibujos de tipo historieta², que planteaban situaciones de la vida diaria, con la presencia de un diálogo entre dos o tres personajes en el que cada uno de los interlocutores tenía una sola intervención. Las palabras que debían ser escritas por los niños eran: *nada, ninguno, sin chile* y *no*, una para cada una de las situaciones pertenecientes a esta tarea. De esta forma las palabras de negación aparecían en todos los casos como respuesta a una pregunta que se encontraba escrita en el dibujo presentado. De acuerdo con la forma en que se planteó la tarea a los niños, el examinador hacía un relato en el que explicaba la situación que estaba ocurriendo en el dibujo, realizaba la lectura de la parte del diálogo presente en el dibujo (la

² En adelante situación A, B, C y D.

pregunta), proporcionaba la respuesta dada por el otro personaje y posteriormente el niño escribía la negación seleccionada.

De esta forma, la situación A se llevaba a cabo en una fiesta de cumpleaños, destacando el diálogo entre uno de los invitados, quien preguntaba “¿Cuánto pastel quedó?” y el señor de la fiesta, que respondía “nada” (figura 3.1).



Figura 3.1 Dibujo utilizado durante la aplicación de la situación A perteneciente a la tarea 1.

El diálogo se realiza enfrente de la mesa en la que se encuentra un plato vacío, que permite ver que el pastel se ha terminado. El examinador explicaba al niño la situación que ocurría en el dibujo y una vez clara para el niño, le solicitaba completar el dialogo. Una vez finalizada la escritura del niño se procedía a la lectura de ésta, señalando simultáneamente con el dedo el lugar en el que se iba leyendo y realizando las intervenciones necesarias que nos permitieran conocer la forma como se había realizado la escritura y el contenido que expresaba. La forma en que se planteaba a los niños esta situación era la siguiente; “Mira, estos niños

estaban en una fiesta, y estaban jugando y jugando, y a este niño que está acá, le dio hambre, entonces se fue a buscar al señor de la fiesta y le pregunta, -¿Cuánto pastel quedó?-, ¿Qué crees que le respondió el señor?”. Se esperaba que con base en el dibujo el niño pudiera dar la respuesta esperada, que era “nada”. Si esto no ocurría, el examinador la proporcionaba.

Para la situación B, se escogió el escenario de la central de camiones. En ella se encuentra un señor dispuesto a viajar y el encargado de los camiones (figura 3.2).



Figura 3.2 Dibujo utilizado durante la aplicación de la situación B perteneciente a la tarea 1.

La situación fue planteada de la siguiente manera; “Estos señores estaban en la central de camiones. Este es el encargado de los camiones, y este señor se iba a ir de viaje, y empieza a buscar su camión, y se da cuenta de que hay muchos. Mira este camión va para México, este para Morelia, este para Celaya y

este para León. Entonces el señor le pregunta al encargado de los camiones - ¿Cuál camión va para Acapulco?- ¿Que crees que le respondió?”. El diálogo se llevaba a cabo frente a algunos camiones, los cuales tenían un letrero que marcaba su lugar de destino. El procedimiento empleado fue el mismo que para la situación A planteando a los niños la posibilidad de dar la respuesta con base en el dibujo, y pasando posteriormente a la escritura de la palabra “ninguno”, para finalmente realizar la interpretación de ésta, simultáneamente al señalamiento del lugar en el que se iba leyendo.

La situación C se desarrolla en un restaurante, y es la única con tres personajes. Una pareja que se encuentra en una mesa y el mesero va a atenderlos (figura 3.3).



Figura 3.3 Dibujo utilizado durante la aplicación de la situación C perteneciente a la tarea 1.

El examinador decía a los niños; “Estos señores estaban en un restaurante, y fíjate ya les dio mucha hambre, entonces este señor llama al mesero y le dice, - ¿Nos trae una torta?-, entonces el mesero le pregunta -¿Con todo?-, pero a esta señora le cae muy mal el chile, entonces ¿Qué crees que le dijo?”. Se esperaba la

respuesta de los niños, pero si ésta no coincidía con la esperada, se les decía; “le dijo -sin chile-. Ves, para que no le caiga mal”. Se empleó el mismo procedimiento que para las situaciones anteriores, realizando la escritura que daba paso a la lectura de lo escrito.

De acuerdo con el mismo procedimiento se aplicó la situación D, última de esta tarea, la cual representaba el esenario de una oficina en la que se encontraba el encargado de unos boletos y un amigo compañero de trabajo (figura 3.4).



Figura 3.4 Dibujo utilizado durante la aplicación de la situación D perteneciente a la tarea 1.

Se explicaba a los niños que al encargado de los boletos se le cayeron todos los boletos y se le desordenaron, por lo cual se le ocurrió una idea: escribirle un numerito a cada boleto para que le fuera más fácil poderlos ordenar, pero como no traía pluma, se volteó con su amigo y le preguntó -¿Tienes una pluma?-. El señor se buscó en los bolsillos y no encontró ninguna así que le responde -No-.

Un ejemplo de la forma en que fue planteado a los niños es el siguiente;

“Mira estos señores estaban trabajando, y este señor que está aquí es el encargado de los boletos, pero de repente, ¡pun! se le cayeron todos los boletos y se le desordenaron y entonces al señor se le ocurre una idea, dice -voy a escribirle un numerito a cada boleto, para que los pueda ordenar-. Se buscó en los bolsillos y no traía pluma, y se volteó con el amigo que esta aquí atrás, y le dice -¿Tienes una pluma?- Y éste se buscó, pero no encontró, entonces ¿Qué crees que le respondió? Le dijo -No-”.

Tarea 2:

El objetivo que perseguía esta tarea era observar la presencia o ausencia de dificultades para la escritura de negaciones que se encontraban en contextos ligados con falsedad. Es decir, las situaciones empleadas tenían como principal ingrediente la presencia de una falsedad evidente, acompañada de la solicitud de escribir una negación. Para esta tarea fueron empleadas cuatro situaciones, tres de las cuales fueron retomadas de la tarea 1, debido a que se diseñaron pensando en emplear las mismas palabras de negación. Adicionalmente, se utilizó una situación en la que sólo se involucraba la falsedad. En este caso, en el que se pretendía determinar la influencia de la falsedad en un contexto desligado de la negación, se solicitaba a los niños escribir una frase corta, “mi tarea”, que era una mentira evidente en el contexto presentada, pero enunciada en forma afirmativa.

De igual forma que en la tarea 1, para esta tarea fueron empleados cuatro dibujos tipo historieta³, en los cuales se planteaban situaciones de la vida diaria, con la presencia de un diálogo entre dos personajes en el que cada uno de los interlocutores tenía una sola intervención. Las ilustraciones para las situaciones E, F y H, de la tarea 2, son prácticamente iguales a las involucradas en las situaciones A, B y D, de la tarea 1, introduciendo solamente un elemento que involucraba la falsedad de la respuesta suministrada por uno de los personajes. Las palabras solicitadas fueron: *nada*, *ninguno*, *mi tarea* y *no*, las cuales aparecían

³ En adelante situación E, F, G y H.

en todos los casos como respuesta a una pregunta que se encontraba escrita. La administración de la tarea fue realizada de la siguiente manera; el examinador presentaba uno a uno los dibujos, hacia un breve relato en el que explicaba la situación que estaba ocurriendo en el dibujo, que incluía la lectura de la parte del diálogo presente y posteriormente el niño completaba el dialogo escribiendo la porción correspondiente al segundo personaje, (la respuesta a la pregunta, que incluía una de las palabras seleccionadas). Cabe destacar que no se daba paso a la escritura por parte del niño, sin haber hecho explícita la presencia de una falsedad en el enunciado solicitado.

De esta forma, la situación E, retomada de la situación A de la tarea 1, se llevaba a cabo en una fiesta de cumpleaños. En el dibujo presentado se observan un señor y un niño que se encuentran hablando frente a una mesa en la que hay un plato vacío, pero el señor tiene escondido, en una de sus manos, un plato en el que hay una rebanada de pastel (figura 3.5).



Figura 3.5 Dibujo utilizado durante la aplicación de la situación E perteneciente a la tarea 2.

La forma en que se planteó la situación a los niños fue la siguiente; "Fíjate, estos niños estaban en una fiesta, y este niño estaba jugando y jugó mucho y ya le dio hambre, entonces se vino a buscar al señor de la fiesta y le preguntó -¿Cuánto pastel quedó?- Y el señor le respondió -nada-". Una vez planteada la situación se esperaba la reacción del niño, y con el objetivo de destacar la falsedad presente en la respuesta dada por el señor se procedía a realizar la siguiente pregunta -¿Si era cierto que no quedaba nada de pastel?-. El examinador explicaba al niño la situación que ocurría en el dibujo y una vez clara para el niño, le solicitaba escribir en el globito en blanco la respuesta dada por el señor "nada", procediendo posteriormente a la lectura de ésta, señalando simultáneamente con el dedo el lugar en el que se iba leyendo.

Para la situación F, se escogió el escenario de la central de camiones, que, como el caso anterior, fue retomada de la tarea 1 (figura 3.6).



Figura 3.6 Dibujo utilizado durante la aplicación de la situación F perteneciente a la tarea 2.

En ella se encuentra un señor dispuesto a viajar y el encargado de los camiones frente a un grupo de cuatro camiones en los que se encontraban los avisos que especificaban el destino del camión, entre los cuales se encontraba uno que iba para Acapulco. La situación fue planteada de la siguiente manera; “Fíjate, este señor se iba a ir de viaje, fue a la central de camiones a buscar un camión para irse, y vio que había muchos camiones. Mira, éste va para México, este camión va para Acapulco, éste va para Celaya, y éste va para León, y entonces el señor viene y busca al encargado de los camiones, y le dice, -¿Cuál camión va para Acapulco?- Y este señor le respondió -ninguno-”. El procedimiento empleado fue el mismo que para la situación E; se esperaba la reacción de los niños frente a la situación planteada y luego se preguntaba -¿Si era cierto lo que le respondió el señor?-. Al igual que en la situación anterior, esta pregunta fue realizada para destacar la presencia de la falsedad. Una vez clara la situación, se daba paso a la escritura y posteriormente a su interpretación.

La situación G, que solicitaba la escritura de una falsedad en ausencia de negación, se desarrolla en la casa de Juan, uno de los personajes involucrados (figura 3.7).



Figura 3.7 Dibujo utilizado durante la aplicación de la situación G perteneciente a la tarea 2.

En ésta, se plantea un diálogo llevado a cabo entre Juan y su padre. El examinador decía; "Mira este niño que está aquí es Juan; Juan llegó de la escuela y traía todos los libros en su mochila, tenía mucha tarea, y entonces cuando llego su papá le dijo -¡Juan, ve a tu cuarto a hacer la tarea!- Pero Juan llegó al cuarto y fíjate, se puso a ver la tele, y no hizo la tarea. Y después de un rato, su papá se acordó, y dijo - ya habrá acabado Juan su tarea-, entonces le dice desde aquí desde su escritorio, -Juan ¿qué estas haciendo?- Y Juan le dijo -mi tarea-".

En el dibujo empleado para esta situación, se ve como Juan permanece parado frente a la televisión, portando aún su mochila cerrada. Al igual que en las situaciones anteriores se esperaba la reacción del niño y posteriormente se preguntaba, -¿si era cierto?- destacando así la presencia de la falsedad y después se decía "escríbele aquí para que diga lo que respondió Juan". Se empleó el

mismo procedimiento que para las situaciones anteriores, solicitando al niño que realizara la escritura que daba paso a la lectura de lo escrito.

Teniendo como base el mismo procedimiento se aplicó la situación H, que fue retomada de la tarea 1 y la última de esta secuencia (figura 3.8).



Figura 3.8 Dibujo utilizado durante la aplicación de la situación H perteneciente a la tarea 2.

El dibujo utilizado representaba el escenario de una oficina en la que se encontraban dos personajes: el encargado de unos boletos y un amigo compañero de trabajo. La situación fue planteada de la siguiente manera; "Mira, este señor era el encargado de los boletos, y de repente ¡pun!, se le cayeron todos. Mira como se le desordenaron, entonces dijo -¡ay! ya sé, voy a ponerle un numerito a cada boleto y así los voy a poder ordenar más fácil-. Pero ¿qué crees?, se buscó en los bolsillos pero no encontró nada. No traía pluma. Entonces, se volteó con su amigo y le dijo -¿Tienes una pluma?- Y él le respondió -no-". Es importante aclarar que en el dibujo presentado se observan dos plumas que tiene este

personaje en el bolsillo de su camisa. De la misma manera que en las situaciones anteriores se realizaba la pregunta -¿Si era cierto?-, la cual pretendía destacar la falsedad presente en la respuesta del personaje. Para finalizar el niño escribía en el globo en blanco la respuesta dada por el segundo personaje y terminaba con la lectura de lo escrito.

Tarea 3:

El objetivo que se pretendía alcanzar con la realización de esta tarea, era corroborar si existían o no dificultades para la escritura de negaciones en un contexto de mayor familiaridad para los niños, y desvinculado del formato de historieta. Por esta razón, se planteó a los niños la necesidad de realizar un listado de algunas cosas que, de acuerdo con el reglamento interno de su salón de clases, no se pueden hacer dentro del salón. Fueron seleccionadas reglas que con frecuencia son inculcadas a los niños en cualquier escuela: *No pegar, no comer, y no correr*. La tarea fue presentada a los niños de la siguiente manera; “fíjate que tus compañeros me dijeron que en tu salón hay unas reglas de las cosas que sí se pueden hacer y las que no se pueden hacer ¿si es cierto?” se esperaba una respuesta positiva de parte del niño, ya que era importante que el niño estuviera convencido de que lo que se estaba haciendo era realmente cierto; La conversación continuaba: “fíjate que me dijeron que en tu salón no se vale pegarle a los niños, ¿es verdad?”, una vez que se obtenía una respuesta que mostrara el acuerdo del niño con nuestra sugerencia se proponía: “fíjate, vamos a hacer una lista de algunas cosas que no se vale hacer en el salón. Entonces vamos a escribir aquí para que diga no pegar”. Se esperaba el tiempo que el niño necesitara para construir su escrito y, posteriormente, se le pedía que lo leyera señalando con su dedo en qué parte iba leyendo. Una vez terminada la escritura y la lectura se daba paso a la siguiente regla diciendo; “Muy bien, me dijeron que otra cosa que no se vale hacer en el salón, es que no se vale correr, ¿si es cierto?”. De la misma forma que para la primera regla, se esperaba que el niño estuviera de acuerdo, y diciendo “bueno, pues entonces vamos a escribir aquí

abajito, no correr” dábamos paso a la escritura y finalmente a la lectura. Por último, se decía a los niños; “también me dijeron que no se vale comer en el salón”, y una vez el niño manifestaba estar de acuerdo se le decía “entonces vamos a escribir para que diga no comer”, realizando la escritura y dando por terminada la tarea cuando se completaba la lectura de lo escrito.

Una vez recopilados todos los datos obtenidos tanto en la tarea de escritura como en las tareas de negación y falsedad, se procedió a realizar un análisis exhaustivo de las respuestas dadas por los niños.

IV RESULTADOS Y DISCUSIÓN

De acuerdo con las características de los datos recopilados mediante la aplicación de las entrevistas se decidió hacer un análisis cualitativo de las respuestas obtenidas, para lo cual se analizaron las respuestas dadas por los niños separándolas de acuerdo con la situación a la que fueron expuestos.

Un primer eje de análisis consistió en comparar las producciones iniciales de los niños (en la tarea de escritura), con sus producciones en las tareas experimentales (tareas 1, 2 y 3). Se encontró que en algunos casos los niños variaban la forma de realización de sus escrituras en las tareas experimentales (en comparación con la tarea de escritura), ya sea en los procedimientos al momento de la producción (por ejemplo, resistirse a escribir, disminución de la velocidad al escribir, variaciones intencionales de la intensidad del trazo, etc.) o en las características finales de las escrituras producidas. En otras palabras, los niños podían producir, por ejemplo, marcas especiales como adornos en las letras, disminuir del tamaño de la letra, disminuir la cantidad o variedad de letras usadas, etc. Estos comportamientos serán explicados en detalle más adelante. De esta manera, se pudo observar que en la tarea 1, tarea de negación, en la que las cuatro situaciones presentadas enfrentaban a los niños a la escritura de negaciones en un contexto en el que la falsedad no era una variable involucrada, un 9% de producciones tenían características ajenas a las encontradas en la tarea de escritura. Por el contrario en la tarea 2, Tarea de falsedad y/o negación, en la que se presentan vinculadas la negación y la falsedad en tres de sus situaciones y una falsedad que no involucra negación en una de ellas, se pudo notar un drástico incremento en las dificultades evidenciadas en los escritos de los niños: el 73% de las producciones tenían características diferentes a las mostradas por los niños en la tarea de escritura. Por último, en la tarea tres, (las reglas del salón), que involucraba la escritura de negaciones en un contexto

desligado de la falsedad, se encontró un 77% de escrituras con características diferentes a las encontradas en la tarea de escritura. De esta manera, como lo muestra el cuadro 4.1, se observan diferencias en las producciones de los niños en la tarea de escritura y los escritos resultantes al enfrentarse a la escritura de negaciones y falsedades.

Cuadro 4.1 Relación porcentual entre el número de marcas y comportamientos especiales presentes o ausentes en cada una de las tareas experimentales.

	TAREA 1 (negación)	TAREA 2 (falsedad y/o negación)	TAREA 3 (reglas del salón)
Presencia de marcas o comportamientos especiales	9%	73%	77%
Ausencia de marcas o comportamientos especiales	91%	27%	23%

Dentro de las características observadas en las escrituras de los niños, se identificaron similitudes que permitieron realizar una clasificación con base en las respuestas que se caracterizaron por la presencia de marcas o comportamientos especiales, tomando en cuenta las siguientes variables:

- ❖ Cambios en los procedimientos al realizar la escritura:
 - Resistencia a escribir: Se consideraron dentro de esta categoría aquellas conductas que dejaban ver que los niños no deseaban escribir lo propuesto en la situación a la que se enfrentaban. Dentro de estas manifestaciones se encontró que en algunos casos podían expresar sugerencias para escribir algo diferente de lo solicitado, en otros mencionar que escribir lo solicitado puede ser malo, o destacar la presencia de mentiras en el enunciado en búsqueda de una

aprobación para no escribirlo, esta última en el caso de las falsedades.

- Disminución de la velocidad al escribir: Dentro de este grupo se incluyeron a aquellos niños que mostraron respuestas con una marcada diferencia en la fluidez al escribir durante la realización de la tarea de escritura con relación a la observada en la tarea a la que fueron enfrentados. Podía verse como los niños se tomaban un tiempo prudencialmente mayor para iniciar el escrito, para encontrar cada una de las letras a utilizar y por supuesto al leer sus producciones, como si no se encontraran satisfechos con el resultado.

- Variaciones intencionales de la intensidad del trazo: Bajo este título se agruparon las respuestas en las que se podía ver un esfuerzo realizado por los niños para escribir en forma suave las respuestas de la tarea a la que se enfrentaron, dando como resultado escrituras que parecían haber sido semiborradas. Este análisis se hizo tomando en cuenta que se utilizaba el mismo lápiz y que las condiciones del papel no variaban con relación al utilizado para la tarea de escritura.

- ❖ Diferencias en las características finales del escrito:
 - Disminución del tamaño de la letra: Al igual que en el aspecto anterior, fueron tomadas en cuenta las diferencias en el tamaño de la letra empleada por los niños para la realización de las tareas experimentales y la de escritura. Con el fin de evitar la influencia del espacio, se destinaron espacios lo suficientemente grandes para las producciones de los niños.

- Restringir la variedad de letras empleadas: Fueron incluidas dentro de esta categoría aquellas respuestas que mostraban una disminución en el repertorio de letras utilizadas para la tarea de escritura con relación a la tarea asignada, considerando que las letras seleccionadas por el niño se repetían en forma constante para las diferentes situaciones de la tarea que le fue asignada.

- Variaciones en la cantidad de letras: Se agruparon bajo este título a las respuestas dadas por los niños que mostraron la disminución o el aumento en la cantidad de grafías empleadas para la escritura de las palabras relacionadas con la negación o la falsedad. En otras palabras, se consideraron las respuestas que utilizaban un número significativamente mayor o menor de letras, produciendo respuestas que discrepaban con el nivel de escritura en el que habían sido ubicados con base a la tarea de escritura.

- Uso de marcas especiales en los escritos: Algunas respuestas obtenidas se caracterizaban por la presencia de una letra o pseudolettra ubicada en forma constante en la misma posición en todos los escritos solicitados en la tarea, así como la presencia de adornos añadidos a las letras empleadas para estas escrituras.

Posteriormente el análisis se centró en la comparación entre las situaciones empleadas. Ya que las tareas 1 y 2 eran iguales en cuanto al formato empleado, las palabras o formas de negación solicitadas, la formulación de las preguntas y los dibujos empleados, a excepción de diferencias sutiles, es evidente que la variable en juego que produjo una diferencia tan importante en el comportamiento de los niños al escribir, fue la presencia de la falsedad involucrada en la tarea 2: para la tarea 1 el 9% de producciones tenían características ajenas a las encontradas en la tarea de escritura, mientras que para la tarea 2 se obtuvo el 73% de las producciones con características

diferentes a las mostradas en la tarea de escritura. Por su parte, al comparar la tarea 1 con la 3, observamos que las dos tienen la presencia de negación desligada de falsedad, pero fueron presentadas en formatos y situaciones diferentes, proporcionando un carácter más pragmático y familiar para los niños en la tarea 3 (las reglas del salón), siendo ésta la que expresa tiene una mayor cantidad de respuestas (77%) con comportamientos especiales. Veamos en detalle los resultados obtenidos para cada tarea:

Análisis de la tarea 1

En la tarea 1, en la que los niños debían escribir negaciones en el marco de 4 situaciones tipo historieta, todos los niños escribieron sin dificultad la palabra “no” en la historieta de la pluma (Situación D). Por su parte en la situación C, dos niños parecieron escribir “chile” (silábicamente) utilizando dos grafías, pero ajustaban su lectura posterior para leer “sin chile”, aun cuando habían sido muy consistentes en escribir silábicamente en la tarea de escritura. Solamente un niño que se encontraba en el nivel silábico sin valor sonoro convencional presentó problemas en la escritura de “nada” y “ninguno” planteada en las situaciones A y B respectivamente. Aparentemente ante la dificultad de las escrituras solicitadas, escribió 7 letras para “nada” y 5 para “ninguno” mientras que en la tarea de escritura sus producciones y sus lecturas eran silábicas estrictas. De esta forma se puede ver que perdió el control sobre su producción, por lo que muestra gran dificultad al leer sus escritos en forma silábica, y se ve forzado a leer “nada de pastel”, sin lograr una correspondencia estricta entre letras y sílabas. Para el caso de “ninguno” acaba asignando después de varios intentos, dos letras para representar las tres sílabas de la palabra.

En el cuadro 4.2 se observa un resumen de las respuestas dadas por los niños destacando que el 9% de producciones tenían características diferentes a las encontradas en la tarea de escritura. Las respuestas marcadas con palomita son las que no presentaron diferencias con las escrituras previas del niño en la

tarea de escritura, mientras que los asteriscos indican dónde hubo la presencia de marcas o comportamientos especiales.

Cuadro 4.2 Panorama general de las respuestas obtenidas en la tarea 1.

Niño No.	Nivel de Escritura ⁴	Nada	Sin chile	Ninguno	No
No. 1	PS	✓	✓	✓	✓
No. 2	SCV	✓	*	✓	✓
No. 3	SSV	*	✓	*	✓
No. 4	PS	✓	✓	✓	✓
No. 5	SSV	✓	✓	✓	✓
No. 6	SCV	✓	✓	✓	✓
No. 7	SCV	✓	✓	✓	✓
No. 8	SCV	✓	*	✓	✓
No. 9	SCV	✓	✓	✓	✓
No. 10	PS	✓	✓	✓	✓
No. 11	A	✓	✓	✓	✓

Con base en los comportamientos observados en las respuestas de los niños, se pudo notar que algunas de sus respuestas exhibían una o más de las características que se describieron anteriormente como cambios en los procedimientos al realizar la escritura y diferencias en las características finales del escrito, de esta forma algunas de las respuestas encontradas exhibían características fusionadas de más de uno de los tipos de respuesta establecidos, por lo cual fueron contabilizadas en más de una de las categorías mencionadas. Las respuestas obtenidas fueron clasificadas de la siguiente manera:

⁴ Se consideró el nivel de escritura observado en la parte inicial de la entrevista, previo a la solicitud de la escritura de las negaciones. Los niños fueron clasificados en uno de los siguientes niveles: Presilábico (PS), silábico sin valor sonoro convencional (SSV), silábico con valor sonoro convencional (SCV), silábico alfabético (SA) y alfabético (A).

Cuadro 4.3 Ubicación de las respuestas obtenidas en la tarea 1, de acuerdo con la clasificación propuesta, destacando la frecuencia y el porcentaje de aparición.

TIPO DE RESPUESTA	NÚMERO DE RESPUESTAS DE ESTE TIPO	PORCENTAJE DE RESPUESTAS DE ESTE TIPO
Resistencia a escribir	2	4.5%
Disminución de la velocidad al escribir	0	0%
Variaciones intencionales de la intensidad del trazo	0	0%
Disminución del tamaño de la letra	0	0%
Restringir la variedad de letras empleadas	0	0%
Variaciones en la cantidad de letras	4	9.09%
Uso de marcas especiales en los escritos	0	0%

Para ofrecer una mayor comprensión, el cuadro 4.4 muestra algunos ejemplos de las producciones obtenidas en la tarea de escritura en comparación con las encontradas en esta tarea. Se puede observar que en el ejemplo obtenido de la entrevista No. 2 se aprecia claramente como el niño que había escrito en la tarea de escritura respetando una hipótesis silábica rigurosa, pasa a escribir “sin chile” utilizando dos grafías que además parecen representar “chile” aún cuando en la lectura se produce el enunciado completo y destacando que realiza un señalamiento en el espacio vacío entre las letras presentes. De igual forma en el ejemplo de la entrevista No. 3 se observa una escritura silábica en la tarea de escritura, y sin embargo al enfrentarse a las negaciones, el niño pierde el control, lo cual le impide anticipar el número de grafías necesarias, provocando la

escritura de un número mayor de letras que después son acomodadas en la lectura realizando varios intentos y sin lograr recuperar su hipótesis silábica. Por su parte en la entrevista No. 8, se observa como el niño se dicta al realizar su escrito, y a pesar de saber que debe escribir “sin chile”, escribe “chile” y ante la confrontación lee “sin chile” a pesar de ir en contra de su hipótesis.

Cuadro 4.4 Ejemplos de escritura obtenidos en la tarea de escritura en comparación con los obtenidos en la tarea 1.

Niño No.	Ejemplo de producción en la tarea de escritura.	Ítem con la presencia de marcas o comportamientos especiales
No. 2	$\begin{array}{c} [m \quad c \quad o \quad a] \\ \rightarrow \quad \rightarrow \quad \rightarrow \quad \rightarrow \\ \text{ma ri po sa} \end{array}$	$\begin{array}{c} [C \quad \rightarrow \quad I] \\ \rightarrow \quad \rightarrow \quad \rightarrow \\ \text{sin chi le} \end{array}$
No. 3	$\begin{array}{c} [M \quad O \quad C \quad S] \\ \rightarrow \quad \rightarrow \quad \rightarrow \quad \rightarrow \\ \text{ma ri po sa} \end{array}$	$\begin{array}{c} [P \quad AO \quad W \quad RI \quad O] \\ \rightarrow \quad \rightarrow \quad \rightarrow \quad \rightarrow \quad \rightarrow \\ \text{na da de pas tel} \\ \\ [MO \quad NR \quad U] \\ \rightarrow \quad \rightarrow \quad \rightarrow \\ \text{nin gu no} \end{array}$
No. 8	$\begin{array}{c} [C \quad I \quad O \quad A] \\ \rightarrow \quad \rightarrow \quad \rightarrow \quad \rightarrow \\ \text{ma ri po sa} \end{array}$	$\begin{array}{c} [I \quad E] \\ \rightarrow \quad \rightarrow \\ \text{sin chile} \end{array}$

En conclusión, puede decirse que dentro de la muestra incluida en esta tarea se encontraron niños que con base en su desempeño en la tarea de escritura, fueron clasificados de acuerdo con la clasificación de Ferreiro (1986) como presilábicos, silábicos sin valor sonoro convencional, silábicos con valor sonoro convencional y alfabéticos. Por otra parte, en términos generales la escritura de la negación presenta pocos problemas en esta primera tarea al comparar el desempeño evidenciado por los niños al resolver las tareas de escritura y negación. Es notorio que ningún niño tuvo problemas para escribir “no”, y muy pocos presentaron dificultades al escribir los otros ítems (“nada”, “sin chile” o “ninguno”). Se observó que los tres niños que evidenciaron alguna dificultad se encontraban escribiendo bajo la hipótesis silábica (dos silábicos con valor sonoro convencional, es decir usaban más de la mitad de las letras de

acuerdo con su valor sonoro y un silábico sin valor sonoro convencional). Sin embargo, debido al número de datos tan reducido no es posible establecer una relación confiable entre el nivel de escritura y la presencia o ausencia de dificultades para la escritura de la negación.

ANÁLISIS DE LA TAREA 2

Como se mencionó anteriormente, los resultados mostraron un incremento drástico en la presencia de dificultades para la realización de esta tarea, permitiendo ver indistintamente características de los dos tipos mencionados (en los procedimientos para la realización y en las características finales de las escrituras) en las situaciones planteadas. El cuadro 4.5 ofrece una perspectiva global de los resultados obtenidos, marcando con asterisco, al igual que en el caso anterior, las respuestas que permiten ver alguna de las características descritas anteriormente y con palomita se marcan aquellas que conservaron las características de la muestra obtenida en la tarea de escritura.

Cuadro 4.5 Panorama general de las respuestas obtenidas en la tarea 2.

Niño No.	Nivel de Escritura	Nada	Mis tareas	Ninguno	No
No. 12	PS	*	*	*	*
No. 13	A	*	*	*	✓
No. 14	SSV	*	*	*	*
No. 15	PS	*	*	*	*
No. 16	A	*	*	*	*
No. 18	SSV	*	*	*	*
No. 20	A	*	*	*	*
No. 22	SA	✓	✓	✓	✓
No. 23	SSV	*	*	*	*
No. 27	SA	*	✓	✓	✓

Como puede verse en esta tabla, el resultado del análisis de las respuestas muestra que el 73% (32 respuestas de 40) de las respuestas solicitadas presentaban diferencias con relación a los escritos realizados en la tarea de escritura. Así mismo, de la totalidad de respuestas con características diferentes a las observadas en la tarea de escritura, el 55.7% corresponden a diferencias en los procedimientos empleados para la realización de los escritos, y el 44.3% diferencias en las características finales de los escritos.

Al igual que en la tarea 1 se encontró que algunas de las respuestas proporcionadas mostraban una o más de las características que describimos anteriormente como cambios en los procedimientos al realizar la escritura y diferencias en las características finales del escrito, de esta forma algunas de las respuestas encontradas exhibían simultáneamente características de más de uno de los tipos de respuesta establecidos, por lo cual fueron contabilizadas en más de una de las categorías mencionadas. Las respuestas obtenidas se repartieron de la siguiente manera:

Cuadro 4.6 Ubicación de las respuestas obtenidas en la tarea 2, de acuerdo con la clasificación propuesta, destacando su número y porcentaje de aparición.

TIPO DE RESPUESTA	NÚMERO DE RESPUESTAS DE ESTE TIPO	PORCENTAJE DE RESPUESTAS DE ESTE TIPO
Resistencia a escribir	26	35%
Disminución de la velocidad al escribir	9	22.5%
Variaciones intencionales de la intensidad del trazo	4	10%
Disminución del tamaño de la letra	4	10%
Restringir la variedad de letras empleadas	8	20%
Variaciones en la cantidad de letras	10	25%
Uso de marcas especiales en los escritos	9	22.5%

Algunos ejemplos que permiten ver el comportamiento de la escritura de los niños son los siguientes:

Como permite ver el niño de la entrevista # 15, no es fácil escribir falsedades, por lo cual hace sugerencias para escribir otras cosas, mostrando estar inconforme al tener que escribir una falsedad y ante la insistencia de parte del entrevistador dice que no sabe escribir.

Fragmento de la entrevista # 15:

- | | |
|--|--|
| 1. Muy bien, bueno, te voy a enseñar unos dibujos que traje, para que tu los veas, mira, fíjate, estos niños estaban en una fiesta, y a este niño le dió mucha hambre, y vino a buscar al señor de la fiesta y le preguntó, ¿Cuánto pastel quedó? Y este señor le respondió nada | 1. (Hace cara de confundida) |
| 2. ¿Si era cierto? | 2. (dice que sí con la cabeza, tratando de evadir el dibujo) |
| 3. Pero fíjate que tiene aquí, ¿qué tiene? | 3. Pastel |
| 4. Pastel, ¿verdad?, y lo tiene muy escondido, y ¿por qué crees que lo tiene ahí escondido? | 4. Para que no se lo coma porque es de él |
| 5. Para que no se lo coma cierto, pero entonces ¿si es cierto que no quedaba nada de pastel? | 5. Que quedaba un cachito, no mas que él le mintió |
| 6. Él le mintió ¿cierto?, entonces le dijo una mentira. Bueno, pero hay que escribirle aquí lo que dijo este señor, ¿qué fue lo que dijo? | 6. Una mentira |
| 7. Dijo una mentira, pero ¿qué fue lo que respondió? | 7. Que ya no había pastel |
| 8. Dijo, nada, ¿cierto?, porque este le pregunto ¿cuánto pastel quedó? Y él dijo | 8. nada |
| 9. Nada, a ver aquí hay que escribirle | 9. [FLEaMRL] ya está |
| 10. Bueno, me lo lees por favor, con tu dedito | 10. [FLEaMRL] se acabó el pastel |
| 11. Se acabó el pastel, pero ¿te acuerdas que era lo que íbamos a escribir? | 11. (dice que sí con la cabeza) |
| 12. Que cosa.... nada, ¿cierto? | 12. (dice que sí con la cabeza) |
| 13. Entonces ¿como le hacemos para | 13. (se queda pensando) |

que diga nada?, ¿como le podremos hacer, Marcela?

- | | |
|---|---|
| 14. ¿Si se puede o no se puede?, o ¿que pasó? | 14. Es que no sé escribir |
| 15. ¿No sabes escribir nada? | 15. (dice que no con la cabeza, mira su escrito y señalándolo dice) solo sé escribir ésta |

Así mismo, pueden verse las variaciones en la cantidad de letras como nos muestra la niña de la entrevista # 23, quien a pesar de ser bastante consistente durante la tarea de escritura con su hipótesis silábica, al enfrentarse a la tarea 2 pierde el control, de la cantidad de letras, poniendo un número mayor que no logra justificar, por lo cual deja de lado la lectura silábica utilizada hasta el momento, y hace una lectura más global ajustándola al número de letras de su escrito, con la cual no se siente cómoda. Veamos unos fragmentos de la tarea de escritura en comparación con la tarea de negación y falsedad:

Fragmento de la entrevista # 23:

- | | |
|--|--|
| 1. Muy bien Alondra, ahora aquí abajito vamos a escribir mariposa | 1. ¿Como sea? |
| 2. Como tu te la sepas | 2. [Aono] (hace su escrito en silencio pero despacio y escribiendo las letras una a una) |
| 3. Listo, a ver, ¿me lo lees con tu dedito? ¿como te quedó? | 3. [A o n o]
→ → →
ma ri po sa |
| 4. A ver, y si lo leemos más despacito | 4. [A o n o]
→ → → →
ma ri po sa |
| 5. Ya está, bueno, ahora aquí abajito vamos a escribir, el pato come pan | 5. [eANdroD] ya (hace su escrito en silencio pero despacio y escribiendo las letras una a una) |
| 6. A ver, ¿lo puedes leer con tu dedito? | 6. [e A N droD]
→ → → →
el pa to come pan |
| 7. Muy bien, y ¿lo podremos hacer mas despacito?, a ver | 7. [e A N d r o D]
→ → → → → → →
el pa to co me pa an |
| 8. Muy bien, ya te quedo bien, muy bien Alondra, fijate, te voy a enseñar unos dibujos, y tu me vas a ayudar a escribir acá unas cosas, ¿sale?, bueno mira | 8. ¿Nada? |

estos niños estaban en una fiesta, ¿sí?, y andaban jugando y jugando y de repente a este niño ya le dio hambre, entonces se vino a buscar al señor de la fiesta y le preguntó ¿Cuánto pastel quedó? ¿Que crees que le respondió este señor?

- | | |
|---|--|
| 9. Nada, le dijo que nada, pero fíjate ¿qué tenía aquí? | 9. Pastel |
| 10. Un pedacito de pastel, ¿verdad? | 10. Si |
| 11. Pero le dijo nada, ¿sí era verdad o sería una mentirita? | 11. Mentira |
| 12. Mentira, ¿verdad?, y aquí tenemos que escribir lo que dijo el señor, ¿qué fue lo que dijo el señor? | 12. Que no |
| 13. Dijo nada, porque mira ¿cuánto pastel quedó? | 13. Nada |
| 14. Escríbele aquí para que diga nada | 14. ¿Como sea? |
| 15. Como tú pienses que se escribe | 15. [AoPDCai] (hace su escrito en silencio comparativamente más rápido que los anteriores) |
| 16. Ya está, a ver ¿me lo puedes leer por favor con tu dedito? | 16. Desde el principio |
| 17. Si | 17. ¿Cuánto pastel quedó? Y dijo el señor
[AoPDCai]
nada |
| 18. Nada, eso, a ver, léeme esto (señalando su escritura) otra vez, pero bien despacito, aquí | 18. Dijo el niño ¿cuánto pastel sobró? Y dijo el señor
[Ao PDC ai]
na da |
| 19. A ver, ¿y lo podremos leer mas despacito?, a ver | 19. Dijo el niño ¿cuánto pastel sobró? Y el señor dijo
[Ao PDC ai]
→ →
na da |
| 20. Aquí que dice (señalando su escrito) | 20. Nada |
| 21. A ver, lo vamos a leer bien despacito bueno | 21. El niño dijo ¿cuánto pastel sobró? Y el señor dijo
[AoPDCai]
nada |
| 22. ¿Todo eso dice aquí? (señalando su escrito) | 22. No, nada más dice nada |
| 23. Nada mas dice nada, entonces vamos a leer nada más lo que dice aquí ¿bueno? | 23. [Ao PDC ai]
→ →
na da |
| 24. Y éstas (señalando las letras del medio) | 24. [Ao PDC ai]
→ → →
na d da |
| 25. Muy bien, ¿vemos otro? | |

Para finalizar, uno de los ejemplos más interesantes, en el que se observa el uso de marcas especiales en los escritos puede verse en la entrevista # 18, donde se obtuvo [ctA] para la escritura de nada, [itHa] para la escritura de “mi tarea”, logrando posteriormente la aclaración de parte del niño de que había empleado taches para dichos escritos, veamos sus escritos y un fragmento de la entrevista:

Muestra de escritura obtenida en la entrevista # 18:

CTA

NADA

ITHA

MIS TAREAS

210

NO

Fragmento de la entrevista # 18:

- | | |
|---|---|
| <p>1. Muy bien, y ahora te voy a enseñar el último dibujo, mira estos señores estaban trabajando, y este señor que está aquí es el encargado de los boletos, mira, pero de repente ¡tun! se le cayeron todos los boletos y mira como se le desordenaron, y dijo ¡ay! ya sé, le voy a escribir a cada boleto un numerito, para que así yo pueda saber cuál es el orden, y los puedo ordenar más fácil, pero ¿qué crees?, no traía pluma, entonces se voltea con su amigo que está aquí atrás y le dice ¿tienes una pluma? ¿Qué crees que le respondió éste?</p> <p>2. Le dijo no. ¿Pero y si era cierto que no traía pluma?</p> <p>3. Entonces vamos a ponerle aquí para que diga lo que dijo este señor.</p> <p>4. ¿Ya está? ¿Me lo lees?</p> | <p>1. Que no</p> <p>2. No porque sí traía</p> <p>3. [sitH] ya está</p> <p>4. [si tH]
 → →
 nnn o
 aquí va la o (señalando [tH])</p> |
|---|---|

- | | |
|--|---|
| 5. ¿En dónde va la o? | 5. Aquí donde esta este tache (borra las dos últimas letras y escribe una o)
[sio] |
| 6. A ver, ¿ahora si me lo lees como va? | 6. <u>[si]</u> <u>o]</u>
→ →
nnn o |
| 7. ¿En cuál dice nnn?, ¿en ésta o en ésta? (señalando la s y la i) | 7. En esta (señalando la "s" y tapando con el dedo la "i") |
| 8. ¿En ésta? | 8. <u>[si]</u> <u>o]</u>
→ →
nnn o |

Con base en los resultados obtenidos en las situaciones de la tarea 2, puede concluirse que la falsedad se convierte en una variable decisiva para la escritura de los niños, ocasionando dificultades para su realización. Por otra parte, no parece haber sistematicidad en lo referente a la relación entre nivel de escritura y dificultades para la escritura de negaciones vinculadas a la falsedad, ya que se observa que niños de todos los niveles de escritura se enfrentan a dificultades al intentar realizar esta tarea. Sin embargo, es interesante ver que los dos niños ubicados en el nivel silábico alfabético que formaron parte de esta muestra son los que mostraron mejores resultados, logrando realizar todas las escrituras sin dificultad, a excepción de la situación en la que se solicitaba escribir la palabra "nada" en el niño de la entrevista 27. Con respecto al resto de la muestra puede verse que se presentaron respuestas que permiten ver la presencia de dificultades al realizar la escritura en todos los niños, desde los presilábicos hasta los alfabéticos.

ANÁLISIS DE LA TAREA 3

En el análisis de la Tarea 3 (las reglas del salón), se pudo encontrar que el 77% de las respuestas obtenidas presentaron características diferentes a las encontradas en la tarea de escritura; El cuadro 4.7 nos ofrece una perspectiva global de los resultados. Al igual que en los casos anteriores, los asteriscos

resaltan las respuestas con características diferentes a las observadas en la tarea de escritura y las palomitas las que no presentaron diferencias.

Cuadro 4.7 Panorama general de las respuestas obtenidas en la tarea 3.

Niño No.	Nivel de Escritura	No Pegar	No Correr	No Comer
No. 12	PS	*	*	*
No. 13	A	*	✓	✓
No. 14	SSV	*	*	*
No. 15	PS	*	*	*
No. 17	SSV	*	*	*
No. 19	SSV	*	*	*
No. 21	SSV	*	*	*
No. 24	SCV	✓	*	*
No. 25	SCV	✓	✓	✓
No. 26	SCV	*	✓	*

Al igual que en las tareas anteriores, encontramos que algunas de sus respuestas fueron contabilizadas en más de una de las categorías establecidas. Por otro lado, las respuestas se agruparon principalmente en las categorías: restringir la variedad de letras empleadas, variaciones en la cantidad de letras y uso de marcas especiales en los escritos, pertenecientes a las diferencias en las características finales del escrito, tal como lo muestra el cuadro 4.8:

Cuadro 4.8 Ubicación de las respuestas obtenidas en la tarea 2, de acuerdo con la clasificación propuesta, destacando su número y porcentaje de aparición.

TIPO DE RESPUESTA	NÚMERO DE RESPUESTAS DE ESTE TIPO	PORCENTAJE DE RESPUESTAS DE ESTE TIPO
Resistencia a escribir	1	3.3%
Disminución de la velocidad al escribir	0	0%
Variaciones intencionales de la intensidad del trazo	0	0%
Disminución del tamaño de la letra	0	0%
Restringir la variedad de letras empleadas	12	40%
Variaciones en la cantidad de letras	11	36.6%
Uso de marcas especiales en los escritos	9	30%

Un ejemplo útil, en el que se pueden ver los tres ítems que obtuvieron el mayor porcentaje de respuestas, es el que ofrece la entrevista # 12, donde se ve como el niño disminuye la cantidad de letras a cuatro grafías para cada escrito, utilizando casi las mismas letras en todas, añadiendo algunas marcas especiales a la letra “l” y comenzando todas sus producciones con “o” aun cuando no había mostrado una sistematicidad en el empleo de ésta en la tarea de escritura. Véanse sus producciones y un fragmento de la entrevista.

Muestra de escritura obtenida en la entrevista # 12:

ASG ÑiU

MARIPOSA

JSiUORO

SAPO

AIOURoi

EL PATO COME
PAN

OLoe

NO PEGAR

OLEo

NO CORRER

OIPi

NO COMER

Fragmento de la entrevista # 12:

- | | |
|--|--|
| 1. Bueno Giovanni, vamos a escribir ahora aquí abajito mariposa | 1. No sé |
| 2. Sí sabes, con las que te sepas | 2. [ASGÑiU] |
| 3. Vamos a leerlo a ver como te quedó | 3. [AS G Ñi U]
→ → → →
ma ri po sa |
| 4. ¿Lo podemos leer con el dedito mejor?, para que podamos ver bien donde va | 4. [A S G ÑiU]
→ → → →
ma ri po sa |
| 5. Muy bien, Giovanni vamos a escribir ahora sapo, piénsale como va sapo | 5. [JSiUORO] |
| 6. Bien, ¿me lo lees ahora con tu dedito? | 6. [Jsi UORO]
→ →
sa po |

7. A ver mas despacito sí
7. [Js iUORO]
 → →
 sa po
8. A ver y ¿en esta solita como dirá?, a ver si tapamos estas (mostrando la J, y después añadiendo S, i, U)
8. Mmm, ele, ese, i, u
9. ¿Y estas como dicen asta ahí?
9. Mmm
10. ¿Todas juntas como dicen?
10. Ese, o, te
11. Mjum, ¿y con estas? (señalando las restantes) ¿todas?
11. o...
12. Todas, ¿todas juntas como va?
12. E, i, i, o, ese, o, a, te
13. Mjum ¿y todas juntas como dice?, ¿que palabra dice?
13. (se queda pensando, pero no dice nada)
14. ¿te acuerdas que fue lo que escribimos ahí, que cosa?
14. sapo
15. Todas juntas van para sapo ¿sí?
15. (dice que sí con la cabeza)
16. Muy bien. Bueno ahora vamos a escribir aquí abajito, el pato come pan
16. El [P] pa [PI] to [PIO] co [PIOU] me [PIOUR] pan [PIOUROi] (se dicta en voz baja)
17. Muy bien, lo leemos ahora ¿a ver como te quedo?
17. [P IOUR Oi]
 → → →
 el pa to co me pan
 (no es muy claro su señalamiento, lo realiza en forma continua)
18. ¿Lo podremos leer mas despacito?, a ver bien despacitito ¿como va?
18. [P IO U R O i]
 → → → → → →
 el pa to co me pan
19. Muy bien, bueno ahora vamos a escribir, una cosa en la que tú me vas a ayudar ¿bueno?
19. (dice que sí con la cabeza)
20. ¿En tu salón hay reglas, de las cosas que se pueden hacer y las que no se pueden hacer?
20. (dice que sí con la cabeza)
21. Si, por ejemplo dime una cosa que no se puede hacer, ¿qué no se vale hacer en el salón?
21. casa
22. ¿Qué cosa?
22. casa
23. ¿Casa?, como, a ver yo te apuesto que en tu salón no se vale pegarle a los compañeros
23. (dice que no con la cabeza)
24. ¿No se vale?
24. (dice que no con la cabeza)
25. No ¿verdad?, eso es una regla, no pegarle a los compañeros ¿cierto?
25. (dice que sí con la cabeza)
26. Bueno, entonces vamos a escribir algunas reglas del salón, empecemos con no pegar, si, ¿que cosa escribimos?
26. No pegar
27. Eso
27. No [O] pe [OL] ga [OLO] ar [OLOe]
28. Muy bien, a ver lo leemos con tu dedo
28. [O LOe]
 → → → → → →
 no pegarle a los compañeros

29. Pero ¿que fue lo que escribimos?, ¿te acuerdas?, no íbamos a escribir eso tan largo, solo íbamos a escribir algo cortito ¿que era?, ¿que cosa?
29. este
30. No pegar
30. No pegarle a los compañeros
31. No pero no íbamos a escribir no pegarle a los compañeros porque nos sale muy larga, cierto, solo íbamos a escribir una chiquita, no pegar, ¿cierto?
31. No pegar
32. Eso, entonces ahora si vamos a leerla a ver como te quedo
32. [OL Oe]
→ →
No pegar
33. Muy bien, no pegar, te quedo muy bien. Bueno ahora vamos a pensar en otra cosa que no se vale hacer en el salón, que otra cosa no se vale, a ver ¿se vale correr?
33. En el salón no
34. En el salón no, entonces vamos a escribir no correr
34. [P LeO]
→ →
No correr
35. Mjum muy bien
35. (Borra la P y escribe O)
36. Y por qué borraste la otra, ¿no iba con esa?
36. (dice que no con la cabeza) es que esa era.....
37. ¿Ahora sí te quedo bien, si?
37. (dice que sí con la cabeza)
38. A ver lo leemos otra vez
38. [O LeO]
→ →
No pegar
39. Ay, no pegar, pero aquí decía no pegar (señalando la escritura anterior)
39. [O LeO]
→ →
No correr
40. A no correr, muy bien, ahora vamos a escribir otra cosa que no se valga hacer en el salón, a ver tu dime, se vale, ¿se vale comer en la clase?
40. (dice que no con la cabeza)
41. No ¿verdad?, se vale comer a la hora del lunch, pero en la clase no, ¿verdad?
41. (dice que no con la cabeza)
42. Muy bien, entonces vamos a escribir no comer, bueno, no comer
42. No comer
[OIPi]
43. Listo, a ver vamos a ver como te quedo, con tu dedito....
43. [O IPI]
→ →
no comer
(regresa a la escritura anterior y le pone un adorno a la L)

Por otro lado, un ejemplo muy interesante en el que se puede apreciar específicamente el uso de marcas especiales es el que nos ofrece la entrevista # 14, en la que todas las producciones que incluyen negación llevan en su inicio una cruz, veamos un pequeño fragmento y una muestra de sus escritos:

Muestra de escritura obtenida en la entrevista # 14:

+057

NO PEGAR

+i70

NO CORRER

+1R 57

NO COMER

Fragmento de la entrevista # 14:

- | | |
|---|---|
| 1. Muy bien, bueno Luis, ahora yo necesito que tú me ayudes a hacer una cosa, fíjate que a mi me han dicho los niños de tu salón que en tu salón hay unas reglas de las cosas que si se pueden hacer y las que no se pueden hacer, ¿si es cierto? | 1. (dice que sí con la cabeza) |
| 2. Bueno, pues yo quiero que tú me digas una cosa que no se vale hacer en el salón, a ver ¿como qué no se vale? | 2. jugar |
| 3. Jugar muy bien, que otra cosa no se vale hacer en el salón | 3. Platicar |
| 4. Platica, ¿pero cuando?, porque si se vale platicar, un poquito, pero en algunas ocasiones no se vale platicar, ¿verdad? | 4. (dice que sí con la cabeza) |
| 5. Muy bien, a ver, ¿se vale pegarle a los compañeros? | 5. (dice que no con la cabeza) |
| 6. No verdad, bueno pues mira vamos a escribir aquí, no pegar, como en tu salón, ¿verdad? No pegar | 6. [ItDS7] ya |
| 7. A ver me lo lees con tu dedito | 7. [It D S 7]
→ → → →
no pe n gar |
| 8. Muy bien, a ver y ahora podremos escribir..., otra, ¿cuál será?, Por ejemplo, dentro del salón ¿se vale correr? | 8. (dice que no con la cabeza) |
| 9. Entonces vamos a poner, no correr | 9. [ti7O] ya |

- | | |
|---|---|
| 10. A ver ¿me lo lees con tu dedito? | 10. [t i 7 O]
→ → →
no co rer (borra la O) |
| 11. ¿Ya te quedó bien? Muy bien, ahora vamos a escribir, a ver ¿se vale comer en la clase? | 11. (dice que no con la cabeza) |
| 12. No verdad, en la hora del lunch sí se vale, pero en la clase no ¿cierto?, entonces vamos a poner no comer | 12. [trRS7] (se dicta pasito, y hace lecturas parciales para ver si le faltan) ya |
| 13. Vamos a leerlo para ver cómo nos quedó | 13. [t r R S 7]
→ → → → →
no co mer en la clase |

De acuerdo con estos resultados, puede verse como la negación involucrada con situaciones significativas y previamente experimentadas por los niños, involucra un grado de dificultad al momento de hacer su representación escrita. Pudo notarse que dentro de las respuestas que muestran diferencias con los resultados de la tarea de escritura, fueron muy pocas las respuestas referidas a cambios en los procedimientos al realizar la escritura (una sola respuesta) mientras que en lo referido a diferencias en las características finales del escrito se encontró un alto porcentaje que abarcó las categorías de restringir la variedad de letras empleadas, variaciones en la cantidad de letras y uso de marcas especiales en los escritos.

Por otra parte, los niños ubicados en el nivel de escritura silábico con valor sonoro convencional, fueron los que obtuvieron mejores resultados, logrando escribir el 55.5% de las opciones de respuesta sin dificultad. Hay que destacar que el único niño que logró hacer todos sus escritos sin problemas (entrevista 25) se encontraba en este nivel de escritura. Sin embargo, se encontró que los niños se enfrentaron a dificultades para la realización de la tarea indistintamente del nivel de escritura en el que se encontraban como lo muestra el cuadro 4.7.

V. CONCLUSIONES

A través de los resultados se vió como un gran número de respuestas interesantes aparecieron cuando se les solicitó a los niños escribir negaciones y falsedades. En lo que sigue, se intentará comprender qué es lo que inquieta a los niños al momento de enfrentarse a este tipo de situaciones.

Retomando los aportes dados por la lingüística, es importante recordar que las negaciones constituidas sintácticamente por la combinación del marcador negativo “no” y un verbo, es observada en el habla de los niños alrededor de los dos años (en el español, a los 23 meses), y que la utilización de la negación en la lengua oral, conservando las características mostradas por el adulto, se evidencian a temprana edad (alrededor de los tres años). Con base en lo anterior, es evidente que los niños incluidos en la muestra habían alcanzado un desempeño cercano a las producciones adultas en la utilización de la negación, en lo que a la lengua oral se refiere. De tal manera que el tipo de estructuración sintáctica demandada para la escritura de la negación en las tareas utilizadas para llevar a cabo esta investigación, no parece ser una variable que afecte el desempeño de los niños en su ejecución.

Igualmente importante es destacar que las respuestas obtenidas al desarrollar las situaciones experimentales que se diseñaron, concuerdan con los hallazgos descritos por Ferreiro (1981, 1997) Olson (1996) y Pontecorvo & Rossi (2001) en lo referido a la existencia de dificultades por parte de los niños para la escritura de la negación y la falsedad. Sin embargo, algunas diferencias han surgido.

Con relación a la tarea de escritura, se pudo corroborar la existencia de diferentes niveles en el proceso de la adquisición de la lengua escrita tal como fue descrito por Ferreiro (1985). Así mismo las características observadas en las entrevistas, son una ventana que ejemplifica las conclusiones planteadas por esta autora.

En lo referido a los resultados de la tarea 1, pudo notarse que, contrario a lo descrito en los estudios previos de Ferreiro (1981) (empleando las frases: “mamá no compró tacos”, “no hay pájaros” y “ningún pájaro vuela”), Olson (1996) (con la frase “no pigs”) y Pontecorvo & Rossi (2001) (usando la frase “No hay peras”), no se observó una gran dificultad para la realización de los escritos solicitados cuando éstos involucraban negación, sin falsedad, en el contexto de la escritura de diálogos. Sin embargo, existen muchas diferencias entre las situaciones experimentales empleadas en los estudios alusivos a este tema, aún cuando todas solicitaban la escritura de negaciones. Pudo observarse que la escritura de “no”, solicitada en la situación D (la de las plumas) de esta tarea, fue correctamente realizada por la totalidad de los niños, sin mostrar mayores dificultades que las ofrecidas por el criterio de cantidad mínima involucrado. Las palabras de negación involucradas en las otras situaciones, fueron correctamente logradas por el 91% de los niños.

En cuanto a la tarea 2, se puede notar que no se observa una diferencia entre el comportamiento de los niños frente a las cuatro situaciones empleadas. Considerando que 3 de las situaciones empleadas (situaciones E, F y H) involucraban negación y falsedad, mientras que la situación G (la de la tarea) sólo incluía falsedad, los resultados sugieren que el factor determinante en la dificultad de los niños al realizar esta tarea fue la presencia de la falsedad. Esto se vió reafirmado por otros datos que se verán más adelante. Así mismo, como se observó en la tarea 1, la situación que mostró menores dificultades para los niños fue la situación H (la de las plumas), en la que se solicitaba la escritura de la palabra “no”, encontrando que el 40% de las respuestas obtenidas para esta

situación se llevaron a cabo conservando las características de los escritos obtenidos en la tarea de escritura.

Con relación a la tarea 3 (las reglas del salón), se observó una gran similitud con los hallazgos de Pontecorvo & Rossi (2001) en la tarea diseñada para la escritura de negación, en la que se decía a los niños que “No hay más galletas en la tienda cercana al Kindergarten” por lo cual se les solicitaba cooperar en la realización de un aviso que lo informara. Se destaca que el carácter pragmático involucrado en estas tareas, debido a las vivencias previas de los niños y a lo realista de la situación, parece involucrar mayormente a los niños con la escritura solicitada. Es interesante ver un incremento en el porcentaje de dificultades demostradas por los niños al realizar los escritos de negaciones, aún en este contexto que no involucraba falsedad.

En segunda instancia, se analizaron comparativamente las tres tareas y sus resultados, con el fin de determinar con exactitud cuáles son las variables en juego y a qué se pueden atribuir las diferencias encontradas en los resultados de éstas. Así mismo, fueron retomados los aportes de los estudios previos.

Con relación a las tareas 1 y 2 del presente estudio, se encontró que en la tarea 1 el 9% de las respuestas obtenidas presentaban características diferentes a las encontradas en la tarea de escritura, mientras que en la tarea 2 este tipo de respuestas abarcó el 73%, mostrando una amplia diferencia. Tomando en cuenta que para las dos tareas fue empleado el mismo formato, dirigida la actividad con la misma instrucción y en presencia de los mismos dibujos, a excepción de diferencias sutiles y además de recordar que en la tarea 1 se involucró la negación mientras que en la tarea 2 se incluyó falsedad además de la negación, es inminente concluir que la variable que marcó la diferencia entre los resultados de estas dos tareas fue la falsedad implicada en la tarea 2. Esto parece mostrar que para este tipo de situaciones en las que se niega un objeto (el pastel, los camiones, el chile y la pluma), la solicitud de escribir negaciones desligadas de la

falsedad no ofrece mayor dificultad para los niños cuando se desarrolla de acuerdo a las características de formato y dibujo que fueron empleadas. Sin embargo, al involucrar la falsedad el panorama cambia radicalmente, demostrando una dificultad importante para la realización de la tarea por parte de los niños.

En las tareas 2 y 3, se puede notar que en éstas se obtuvo un porcentaje muy elevado de respuestas con diferencias a los escritos obtenidos en la tarea de escritura, encontrando un 73% para la tarea 2 y un 77% para la tarea 3. Esto no quiere decir que las reacciones de los niños fueron las mismas, ya que al ver el tipo de respuestas proporcionada por los niños existen interesantes diferencias como lo muestra el cuadro 5.1:

Cuadro 5.1 Cuadro comparativo entre el tipo de respuestas obtenidas para las tareas 2 y 3.

TIPO DE RESPUESTA	PORCENTAJE DE RESPUESTAS DE ESTE TIPO PARA LA TAREA 2	PORCENTAJE DE RESPUESTAS DE ESTE TIPO PARA LA TAREA 3
Resistencia a escribir	35%	3.3%
Disminución de la velocidad al escribir	22.5%	0%
Variaciones intencionales de la intensidad del trazo	10%	0%
Disminución del tamaño de la letra	10%	0%
Restringir la variedad de letras empleadas	20%	40%
Variaciones en la cantidad de letras	25%	36.6%
Uso de marcas especiales en los escritos	22.5%	30%

Nótese la diferencia en la ubicación de las respuestas dentro de las categorías de análisis utilizadas (Cuadro 5.1): para la tarea 2 (que incluyó falsedad y negación), el mayor número de respuestas se encuentra focalizado en la

resistencia a escribir, variaciones en la cantidad de letras, disminución de la velocidad al escribir y uso de marcas especiales en los escritos. Por su parte, en la tarea 3 (que involucraba sólo negación), los porcentajes más altos de respuesta están relacionados con restringir la variedad de letras empleadas, variaciones en la cantidad de letras y uso de marcas especiales en los escritos.

Puede entonces concluirse que en lo referente a la tarea 2 es de suma importancia el valor de la verdad como determinante para la realización del escrito. Como resultados a nuestras tareas experimentales se observan numerosas estrategias para eludir la responsabilidad de tener que escribir algo que no es cierto, teniendo que recurrir en última instancia a la utilización de alguna marca en el escrito, que lo pueda diferenciar de otro tipo de escritos. Estos resultados son similares a los encontrados por Pontecorvo & Rossi (2001) en la tarea que utilizaron para indagar sobre la escritura de la falsedad. Por otra parte, en la tarea 3 se encontró una amplia necesidad de incluir algún tipo de marca que diferencie los escritos con negación de los escritos comunes, pero fue poca la resistencia a la realización de la tarea.

Véase ahora la relación existente entre las tareas 1 y 3. Se trata de dos tareas que solicitan la escritura de negaciones. Sin embargo, existen varias diferencias entre estas tareas. Como primera medida, se utilizaron dos formatos diferentes: para la tarea 1 el formato de historieta, que por presentar un espacio gráfico demarcado en blanco puede ser sugestivo y producir una menor dificultad para la iniciación de la escritura, mientras que para la tarea 3 se ofrecía una hoja en blanco la cual puede intimidar a los niños que no realicen este tipo de actividades cotidianamente. Por otro lado está el foco de la negación. Es decir lo que se está negando. Para el caso de la tarea 1, se trata de referentes concretos (el pastel, el camión, el chile y la pluma), mientras que en la tarea 3 se trata de referentes abstractos referidos a acciones (pegar, correr y comer). Los datos parecen indicar, de esta manera, que el tipo de negación es un factor central. Con respecto al tipo de contexto o situación comunicativa, hacen falta más datos para

poder afirmar en qué medida ésta variable afecta el desempeño de los niños. En otras palabras, puede decirse que aunque parece que hay un desarrollo evolutivo en donde hay una resistencia real para representar la negación (en donde negar la presencia de un objeto parece desaparecer más rápidamente que la resistencia para representar la negación de acciones posibles) podría haber contextos particulares que, por su naturaleza pragmática, hagan más fácil o más difícil la escritura de la negación. En resumen, la tarea 3 parece implicar mayor dificultad.

De las formas de negación seleccionadas para nuestras tareas experimentales la que ofreció menos dificultad a los niños fue la escritura de “no”. Aun cuando los datos no son suficientes para hacer una conclusión general con respecto a la escritura de este tipo de marcador negativo, puede plantearse, basado en la información proveniente de la lingüística con relación a la adquisición del concepto de negación en la lengua oral, la posibilidad de justificar el comportamiento de los niños debido a la temprana aparición de este término de polaridad negativa. De hecho, “no” es el primer término negativo en aparecer a nivel oral, y esta forma de negación es comúnmente utilizada por los adultos tanto en forma oral como escrita (por ejemplo, en letreros comunes como “NO E”). Por estas razones, es probable que se convierta en la forma de negación más familiar con respecto a las utilizadas en las otras tarea.

Por otro lado, no se encontró una relación congruente entre el nivel de escritura de los niños y la dificultad para la escritura de negaciones y/o falsedades. Estos hallazgos disienten con los encontrados por Pontecorvo & Rossi (2001), quienes encontraron relación entre el desempeño de los niños en las tareas que involucraban la escritura de negaciones y cuantificadores incluyendo cero, con el nivel de escritura de los niños entrevistados. Los resultados de esta investigación, en lo que a este punto se refiere, pudieron verse influenciados por las características de nuestra muestra, ya que no incluía un número igual de niños en cada nivel de escritura. La poca homogeneidad en la cantidad de sujetos ubicados en cada una de las etapas de la adquisición de la lengua escrita, así como lo

reducido de la muestra, conllevó dificultades a la hora de realizarse el análisis de los resultados. En lo referido a los procedimientos utilizados, las diferencias existentes entre las tareas involucradas ocasionaron dificultades para equiparar las tareas, controlando un mayor número de variables que pudo afectar a los resultados, pero simultáneamente permitieron la realización de un análisis de mayor amplitud.

Varias cosas interesantes han permitido ver los resultados obtenidos. Sin embargo son muchas las cosas que quedan por estudiar. Aquí se presentan apenas los primeros pasos de un camino largo por recorrer en el estudio de la escritura de negaciones y falsedades, pero se espera haber sembrado una semilla para la realización de futuras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Brown, R. (1976): "A first language. The early stages". Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

Bloom, L. (1993): "The Transition From Infancy to Language". Cambridge, Cambridge University Press.

Clark, H., Clark, E. (1997): "Psychology and language: An Introduction to Psycholinguistics". New York: Harcourt Brace Jovanovich, inc.

Ferreiro, E. (1981): "La posibilidad de la escritura de la negación y la falsedad". México, Cuadernos de Investigación Educativa DIE – CINVESTAV, # 4.

Ferreiro, E. Y cols. (1983): "Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura". México, Cuadernos de Investigación Educativa DIE – CINVESTAV, # 4.

Ferreiro, E. (1985): "Literacy Development: A psychogenetic perspective", en D. Olson, N. Torrance y A. Hildyard (comps), Literacy, language and learning. The nature and consequences of reading and writing, Cambridge, Cambridge University Press.

Ferreiro, E. & Teberosky A. (1979): "Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño". México: Siglo XXI editores.

Ferreiro, E. & Gómez Palacio, M. (1982): "Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura". México: Siglo XXI editores.

Ferreiro, E. (1989): "Los hijos del analfabetismo". México: Siglo XXI editores.

Ferreiro, E. (1997): "Alfabetización teoría y práctica". México: Siglo XXI editores.

Lyons, J. (1981): "Lenguaje, significado y contexto". Barcelona: Paidós Comunicación.

Olson, D. (1994): "The world on paper, the conceptual and cognitive implications of writing and reading". Cambridge University.

Pontecorvo C. & Rossi F. (2001): "Developmental aspects in learning to write studies in writing". Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.

Sánchez, C. (1999): "La negación". En Bosque, I. y Demonte, V. "Gramática Descriptiva de la Lengua Española". Madrid: Editorial Espasa Calpe, S. A.

Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000): "La adquisición del lenguaje". Barcelona: Editorial Ariel, S. A.

Stanley M. y González L. (2000): "Gramática para la composición". Washington D. C.: Georgetown University Press.

Vernón, S. (1997): "El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura". México: Serie DIE tesis 6.