



GOBIERNO DEL ESTADO DE MÉXICO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y BIENESTAR SOCIAL
SERVICIOS EDUCATIVOS INTEGRADOS AL ESTADO DE MÉXICO.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 151 TOLUCA, MÉXICO



PROPUESTA PEDAGÓGICA

LA ENSEÑANZA DE LAS CONVENCIONALIDADES DE LA LENGUA
ESCRITA EN EL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

PRESENTA:

MARTÍN BLANCAS LANDEROS

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

Toluca, Méx., a 29 de noviembre de 2002.

**PROFRA. MARTÍN BLANCAS LANDEROS
P R E S E N T E.**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titulación, en la modalidad “PROPUESTA PEDAGÓGICA” titulado “LA ENSEÑANZA DE LAS CONVENCIONALIDADES DE LA LENGUA ESCRITA EN EL SEGUNDO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA”, Presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar diez ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

ATENTAMENTE



LIC. MARIA DE LA LUZ OLGUIN MEJIA
DIRECTORA DE LA UPN 151 TOLUCA

INDICE

	Pág.
INTRODUCCION.....	5
 CAPITULO I CONSIDERACIONES GENERALES DEL PROBLEMA	
1.- Delimitación y planteamiento del objeto de estudio.....	9
2.- Formulación de los hechos que originan el problema.....	12
3.- Justificación	17
4.- Objetivos	19
 CAPITULO II MARCO TEORICO	
1.- Narración histórica del origen de la escritura.....	21
2.- La escritura	
2.1. El sistema de la lengua y su relación con el sistema de la escritura.....	23
2.2. El proceso de adquisición del sistema de escritura.....	27
2.2.1. Escritura con ausencia de relación sonoro-grafía.....	29
2.2.2. Escritura con presencia de relación sonoro-grafía.....	33
3. El lenguaje escrito y las teorías de aprendizaje.....	37
3.1. La teoría Psicogenética.....	39
3.1.1. El periodo de las operaciones concretas.....	44
3.2. La teoría de Ausubel, “El aprendizaje por recepción Significativa”.....	46
3.3. La teoría del Aprendizaje de Vigotsky.....	50
4. El proceso de enseñanza aprendizaje de las convencionalidades de la lengua escrita en la escuela.....	52
4.1. El Lenguaje escrito en la escuela.....	52

4.2. Las convencionalidades de la Lengua Escrita.....	56
4.3. El papel del maestro en el trabajo con la lengua escrita.....	61
4.4. La currícula oficial y la enseñanza del Español.....	64
4.4.1. La Reflexión sobre la Lengua.....	67

CAPITULO III

ESTRATEGIAS DIDACTICAS

1. Los Talleres de Escritura en el Segundo Grado de Educación	
Primaria.....	70
1.1. ¿Qué es escribir?.....	70
1.2. La escritura en los niños del Segundo Grado.....	73
1.3. Los Talleres de Escritura en el Segundo Grado.....	76
1.4. Etapas en el desarrollo de los Talleres de Escritura.....	77
2. Estrategias didácticas para favorecer el dominio de las	
convencionalidades de la lengua escrita.....	79
2.1. Estrategias para lograr la coherencia y claridad en los	
Textos Escritos.....	80
2.1.1. Las Historias de la Lotería.....	81
2.1.2. Sin pies ni cabeza.....	82
2.2. Estrategias para el dominio de la segmentación.....	84
2.2.1. Las letras juntas y las palabras separadas.....	86
2.2.2. “Alas o a las”.....	88
2.2.3. No es lo mismo: “Estela Machuca, que: Este la Machuca”....	90
2.2.4. “Los Palíndromos”.....	91
2.2.5.”El Bustrófedon”.....	92
2.3. Estrategias para el dominio de la convencionalidad ortográfica....	93
2.3.1. “La baraja de las palabras”.....	95
2.3.2. “La lotería de las palabras homófonas”.....	97
2.3.3. “¿Dónde está el error?”.....	98
2.3.4. “El Ahorcado”.....	100

2.4. Estrategias para mejorar el uso de la puntuación y los tipos de oraciones.....	101
2.4.1. “Para entender, pongamos orden”.....	102
2.4.2. “El Tesoro escondido”	104
2.4.3. “!Qué admiración!”.....	104
2.5. Estrategias para el dominio de la concordancia.....	105
2.5.1. “La cochio”.....	106
3. La evaluación y el dominio de las convencionalidades de la lengua escrita	108
3.1. Recomendaciones para desarrollar el proceso de evaluación.....	112
CONCLUSIONES.....	115
BIBLIOGRAFIA.....	118

INTRODUCCION

Como formadores de la niñez mexicana, los maestros tienen el ineludible compromiso de elevar la calidad de la educación, utilizando para ello sus conocimientos, su experiencia y todos aquellos medios a su alcance para lograr este propósito.

Se pretende ser constantes en la búsqueda de nuevas alternativas que coadyuven a mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados en las escuelas, buscando nuevas formas de trabajo donde al niño se le dé el papel principal en cuanto a participación, que sienta que su trabajo es parte importante en su educación y la responsabilidad es compartida por él y su maestro.

Resulta innegable que a este respecto los maestros tenemos mucho que ofrecer, la experiencia generada a lo largo de los años de servicios, así como los conocimientos adquiridos como producto de la preparación recibida en la Universidad Pedagógica Nacional han brindado las bases para contribuir al mejoramiento de la educación que se brinda en nuestro país.

Es por ello que el presente trabajo ofrece una Propuesta Pedagógica, que le brinda al docente la posibilidad de abordar el proceso de enseñanza aprendizaje de las convencionalidades de la lengua escrita de una manera diferente, fundamentada más que en la memorización de las reglas gramaticales, en el uso efectivo de estas como elementos para dar claridad, coherencia y precisión a la lengua escrita.

En este trabajo la lengua escrita se encuentra concebida de manera integral por los alcances que lleva consigo, pues abre las puertas al desarrollo integral de los educandos al permitirles un mejor conocimiento y una integración más efectiva al medio social que lo rodea, brindando mejores posibilidades de comunicación.

Como premisa fundamental se parte de la idea que la memorización y mecanización de las reglas de la gramática estructural no representan una opción viable, debido a que lejos de permitir un mejor dominio de la lengua escrita en los alumnos, los confunde y los hace alejarse de ella al concebirla como algo tedioso aburrido y carente de significado.

Los alumnos deben concebir a la lengua escrita como un medio eficaz de comunicación, agradable y divertido, que les permite conocer y entablar un diálogo con otros que no se encuentran próximos a él y en el que los aspectos formales son necesarios en la medida que permiten dar mayor claridad a sus textos.

Para tratar de alcanzar tales propósitos, la presente propuesta pedagógica se ha organizado en tres capítulos, los cuales a su vez, se subdividen en una forma desglosada para su tratamiento.

En el capítulo primero se hace referencia al objeto de estudio. Se especifica de manera concreta la problemática a tratar, qué aspectos se han de tomar en cuenta para la investigación y elaboración de estrategias. De la misma forma se abordan las posibles causas que generan esta situación y la manera en que impactan la labor de los docentes en el trabajo dentro del aula. También se da cuenta de los aspectos personales que motivaron la selección del objeto de estudio, la justificación y los objetivos que se persiguen con la realización de la propuesta, en pocas palabras, se hace mención de los aspectos que permitieron delinear los criterios que evitaron desviaciones en el estudio realizado.

En el capítulo dos se presenta el marco teórico que sustenta la propuesta pedagógica. En él se exponen los aspectos que conforman la convencionalidad de la lengua escrita, su importancia en la elaboración de los textos escritos, así como las teorías de aprendizaje que permiten su aprendizaje significativo. De la misma forma, se presenta un estudio sobre el papel del maestro en la enseñanza de la lengua escrita y las posturas adoptadas por la actual currícula escolar.

Estos fundamentos teóricos permitieron el diseño de estrategias didácticas que se proponen en el capítulo tres, a fin de que sean retomadas por otros maestros para la enseñanza de las convencionalidades de la lengua escrita. En este capítulo se ofrecen dos tipos de sugerencias didácticas; una apoyada en los Talleres de Escritura como una estrategia para ejercitar a los niños en la planeación, redacción y corrección de sus propios textos y una serie de actividades y juegos que buscan la manifestación, confrontación y adecuación de las hipótesis que los alumnos han generado sobre las convencionalidades de la lengua escrita.

Por último, se presenta un apartado de conclusiones que brinda líneas para mejorar la comprensión de los aspectos más importantes relacionados con las convencionalidades de la lengua escrita.

Solamente se espera que este trabajo contribuya a elevar la calidad de la educación que tanta falta le hace al sistema educativo, pero sobre todo a los niños que en él se están formando.

CAPITULO I
CONSIDERACIONES GENERALES DEL PROBLEMA

1. DELIMITACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL OBJETO DE ESTUDIO

Son muchas las demandas que la sociedad le plantea a la educación primaria, pero entre las más importantes se encuentra el que los alumnos logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura.

Es por ello que el propósito central de los programas de Español se enfoca principalmente al desarrollo de las capacidades comunicativas de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita. Ello quiere decir que los alumnos desde los primeros grados de educación primaria deben hacer uso de la lengua escrita como un medio para comunicarse con los demás.

Para alcanzar esta meta se han implementado profundos cambios en los Planes y Programas de Estudio, así como en los materiales de apoyo para la labor educativa, principalmente en los libros de texto para los alumnos y en los libros de apoyo a la labor docente.

A pesar de estos cambios, la mayoría de los maestros sigue tratando los temas relacionados con la escritura y la lectura de manera mecánica y poco reflexiva. Muchas veces, en el trabajo con los alumnos, las actividades de lectura se reducen a la correcta oralización de las palabras escritas, dejando en segundo término el rescate del significado y la interpretación de la información. Por su parte, los ejercicios de escritura se reducen a la copia de una lección o al dictado de oraciones, textos o hasta páginas completas por parte del maestro. La importancia de la escritura como un medio para comunicar mensajes a través del tiempo y la distancia se ignora considerablemente.

Los alumnos del segundo grado de la Escuela Primaria “Héroe de Nacozari” de la comunidad de Guadalupe Cachí, Municipio de Ixtlahuaca, Estado de México no son ajenos a esta situación, dado que presentan grandes deficiencias en lo relacionado al dominio de la convencionalidad de la lengua escrita.

El problema del escaso dominio que los alumnos tienen sobre la convencionalidad de la escritura se hace patente en aspectos tales como la relación sonoro-grafía, la segmentación, la ortografía, la puntuación, los tipos de oraciones, el escaso léxico, la concordancia y la dificultad para manejar distintos tipos de texto, etc.

Con el propósito de comprender cual es el manejo que los niños de esta comunidad tienen de la lengua escrita sirva de muestra el siguiente escrito, que fue producido por un alumno del segundo grado grupo "A":

Un cuento

havia una vez un veserrito y una
 vaca que andaya caminando y que se
 va a perder el veserrito que perdio
 y la mamá la fusco y no lo encontro
 y se lo llevaron y lo vendieron y
 la vaca se puso muy triste y el carro
 pasaban por el Rancho y la vaca lo
 vio y el veserrito se puso muy feliz
 y la vaca perreigia al carro y la
 vaca pelio con el señor Fin

EFRAIM

El escrito anterior es una producción propia, pues se solicitó que los niños inventaran un cuento. Como es posible observar, el alumno además de presentar problemas ortográficos (el uso de la "v", "r", "c" y las mayúsculas), también tiene deficiencias en la segmentación, la puntuación y en la correcta relación grafía-sonido, como es el caso de la escritura de "fusco" en vez de "buscó"; también se puede observar que el niño trata de aplicar en su escrito algunas reglas ortográficas que el maestro le ha enseñado, pero que no a alcanzado a entender adecuadamente, como lo es el uso de las mayúsculas en nombres propios como en las palabras "Mamá" y "Rancho".

Aunque este problema se hace presente en todos los grados, es a partir del segundo ciclo donde su impacto se hace más patente, dado que el primer grado los niños y el maestros se encuentran más ocupados en el aprendizaje de la relación sonoro convencional de las grafías, por lo que aspectos relacionados con la ortografía, puntuación y redacción se tratan de manera superficial.

Es a partir del segundo grado cuando el alumno empieza a tomar conciencia del uso de la puntuación, de los requerimientos ortográficos y de los diferentes tipos de textos de acuerdo con las intenciones y los significados que se desea expresar. Por ello, el problema del escaso dominio de la convencionalidad de la lengua escrita se hace más patente a partir

del segundo grado de educación primaria y es recurrente a lo largo de toda la educación primaria y más allá de ella.

Para explicar este problema se presentan una multitud de causas y razones, que van desde el olvido del maestro, hasta el mismo grado de complejidad presentado por el lenguaje escrito.

Cabe señalar que las dificultades para dominar la convencionalidad de la lengua escrita no son las mismas para todos los alumnos de la escuela. Existen niños que siendo del mismo grupo y teniendo al mismo maestro presentan menos problemas ortográficos, de segmentación, de manejo de puntuación y de cuestiones relacionadas a las peculiaridades de estilo.

Se considera que la simple memorización de reglas ortográficas y gramaticales no representa una solución viable a este problema, ya que lejos de ayudar al mejor dominio de la lengua escrita, dificultan el acceso a sus convencionalidades por el grado de abstracción que requiere y por la falta de relación de estas reglas con la forma de hablar y comunicarse de los alumnos.

El dominio de la convencionalidad de la lengua escrita no debe deducirse de las reglas gramaticales, sino por el contrario, el avance en los procesos de alfabetización relacionados a la escritura deben ser producto de una práctica constante en donde los alumnos aprendan a *escribir escribiendo*, analizando de manera crítica y reflexiva tanto los textos con los que tienen contacto, como los que ellos mismo producen de acuerdo a sus necesidades de comunicación.

De lo anterior se desprende el siguiente problema: los alumnos de segundo grado de la Escuela Primaria “Héroe de Nacozari”, C.T. 15DPR1931Q, Turno Matutino, ubicada en la comunidad de Guadalupe Cachí, Ixtlahuaca, Estado de México tiene serios problemas para hacer un uso adecuado de la lengua escrita; no escriben con propósitos comunicativos específicos, comenten una gran cantidad de errores de tipo ortográfico, no emplean los signos de puntuación o lo hacen de manera inadecuada; las palabras escritas no son segmentadas adecuadamente, unen algunas palabras cortas como es el caso de *enel*, y separan palabras largas como *ferro carril*; presentan un léxico muy reducido, repiten constantemente palabras y sus composiciones son muy pobres; particularmente la ausencia de concordancia entre los sustantivos y los artículos representa un grave problema.

La mayoría de los niños por ser de origen mazahua, trasladan las reglas de su idioma a la forma de hablar propia del español, dicen y escriben expresiones como “*el perros*”, “*el tortia*”, “*la Marilla*”, “*la traquitor*”, etc. debido a que en la lengua materna que emplean comúnmente fuera de la escuela, no existe una relación estricta de concordancia entre el artículo y los sustantivos, así como la inexistencia de la sílaba /lla/.

Como es posible observar, resulta necesaria la implementación de estrategias que les permitan a los niños del segundo grado y de otros grupos, tener un mejor acercamiento a las convencionalidades de la lengua escrita para mejorar sus textos, convirtiendo sus producciones en verdaderos vehículos de comunicación social.

Esta problemática hace patente la necesidad de revisar críticamente el modo en que se desarrolla el proceso de adquisición de la lengua escrita en el entorno escolar, con el fin de establecer estrategias más apropiadas para que los alumnos puedan comprender y producir de forma eficiente textos con diferentes propósitos comunicativos.

2. FORMULACIÓN DE LOS HECHOS QUE ORIGINAN EL PROBLEMA

Una de las principales preocupaciones de la enseñanza de la escuela, es la de desarrollar la expresión oral y escrita de los alumnos, para permitirles alcanzar un mejor nivel de expresión lingüística que coadyuve al incremento de sus capacidades de pensamiento y comunicación.

Pero en la satisfacción de esta necesidad se han equivocado los medios. La mayoría de los maestros pretenden que el alumno domine el arte de hablar y escribir correctamente a través de la memorización y mecanización de las reglas gramaticales. “El aprendizaje memorístico de reglas y paradigmas gramaticales no garantiza en absoluto el dominio práctico de las estructuras gramaticales”¹. Se pretende, de igual forma, que el alumno acepte acríticamente la escritura o pronunciación de tal o cual palabra. En muy contadas ocasiones se le permite recrear o negociar el significado asignado a un término lingüístico. Tampoco se brinda la posibilidad de que los alumnos vean a la escritura como un medio de comunicación, pues se reduce su empleo a la copia y al dictado.

¹ TUSÓN, Jesús. *Teorías gramaticales y análisis sintáctico*. Ed. Teide. Barcelona, España p.23.

Como resultado de esta simple mecanización y repetición constante de palabras que se presenta cuando el maestro dicta un texto, marca errores y pide que se escriba cinco veces de manera correcta las faltas ortográficas detectadas, el alumno no domina la convencionalidad de la lengua escrita, especialmente los aspectos referidos a la ortografía, la segmentación, la concordancia, la puntuación y las peculiaridades de estilo. Sus textos son entendidos por ellos mismos, pero incomprensibles para otros individuos ubicados fuera de su contexto lingüístico.

Todo ello tiene una repercusión negativa en los procesos de comunicación desarrollados por los educandos, pues la gran cantidad de errores, deficiencias y omisiones cometidas en sus escritos dificultan su comprensión y uso como medios efectivos de comunicación.

La dificultad para dominar la convencionalidad de la lengua escrita se torna aún más difícil, si se toma en cuenta que la lengua escrita no cuenta con un contexto de apoyo como es el caso de la lengua oral. Cuando el individuo se encuentra frente a frente con su interlocutor las modulaciones de voz que le imprime a sus palabras, los gestos y hasta los ademanes permiten dar mayor efecto al mensaje, además de que al estar dialogando es posible percatarse si el destinatario del mensaje ha entendido o es necesario recapitular algunos aspectos y repetirlos o modificarlos.

La lengua escrita, no cuenta con estos apoyos, por lo que requiere de las convencionalidad propias de la gramática para hacer que el texto escrito sea lo más coherente, claro y preciso posible.

Ante esta situación se plantea la siguiente pregunta: ¿Por qué muchos niños tienen problemas para comprender y hacer uso eficiente de las convencionalidades de la lengua escrita al momento de producir textos con fines comunicativos? La razón que origina este complejo problema pedagógico se encuentra en la concepción misma que tienen los maestros sobre lo que es la gramática y la manera en que debe ser enseñada a los alumnos.

Tradicionalmente las reglas gramaticales son abordadas por maestros y alumnos como si se tratara de un conjunto de datos acabados, rigurosos e inalterables. Los niños tienen que memorizar estas normas convencionales de manera repetitiva y tediosa, sin que para ello exista una actividad previa que le brinde a los alumnos la posibilidad de analizar el por qué se ha de escribir una palabra con z y no con s ó las razones por las cuales se han de usar los dos puntos y no la coma, etc.

Los alumnos aprenden a diferenciar el núcleo del predicado del núcleo del sujeto; diferencian los circunstanciales de los adverbios y conjugan correctamente los verbos, pero tienen problemas para segmentar las palabras en sus escritos, cometen errores ortográficos y no emplean adecuadamente los signos de interrogación y exclamación.

Si para muchas personas adultas alfabetizadas representa un problema redactar algún texto sobre un tema específico, para los alumnos del segundo grado el reto es aún mayor, al no estar familiarizados con las convencionalidades sintácticas, morfológicas y semánticas de la lengua escrita.

Otro de los motivos que dan origen al problema relacionado con el escaso dominio que los alumnos tienen de la lengua escrita es el autoritarismo cultural que tradicionalmente han heredado los maestros. Ante la enseñanza de la escritura, se tiene la expectativa de que las cosas se hagan de un modo único, pues se obliga a los niños a escribir sin errores.

Cuando un alumno elabora una redacción se otorga más importancia a la cantidad de faltas ortográficas que comete, dejando en segundo plano la claridad del mensaje que comunica el texto. La memorización de las reglas gramaticales para muchos maestros es el fin último de la enseñanza del español en las aulas.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje relacionados al dominio y empleo de la lengua escrita suelen ser tratados separadamente de las situaciones y procedimientos que les dan origen, incluso existen maestros que presentan serias deficiencias en la producción de textos escritos, por eso reducen el trabajo con la escritura a interminables sesiones de copia o dictado, y a la memorización y mecanización de reglas gramaticales. La redacción de textos con fines comunicativos es casi inexistente.

En la actualidad se están haciendo esfuerzos para tratar de remediar este y otros problemas propios de la enseñanza del español en la educación primaria. Se han reformulado los Planes y Programas de Estudio, dando a la enseñanza de la lengua un enfoque comunicativo funcional, que busca "...propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita"², mediante la elaboración y lectura de textos que permitan comunicar y recibir mensajes en situaciones de la vida cotidiana. Para ello, se proponen sugerencias para contextualizar los contenidos

² SEP. *Plan y programas de Estudio*. Educación Primaria. México 1994. p. 21

de aprendizaje, es decir, ponerlos en situaciones en los que cobren sentido para el alumno al permitirle acceder a textos con diferentes intenciones comunicativas.

En los nuevos programas para la enseñanza del Español, se brinda especial atención a los temas relacionados con la Reflexión sobre la lengua, precisando que para lograr un aprendizaje adecuado de los contenidos gramaticales y lingüísticos es necesario partir de situaciones en los que su uso cobre sentido y no de la memorización y repetición incomprensible de reglas y normas que ni el maestro entiende. “La reflexión sobre la gramática y la sintaxis, como parte del trabajo con la asignatura no debe basarse en el aprendizaje de reglas y conceptos. Ejercicios sencillos, adecuados a los intereses y características de los alumnos pueden ser un punto de partida”³. Se pretende que el alumno logre una amplia comprensión de las convencionalidades de la lengua escrita como producto de su necesidad para darle claridad y precisión a los textos que escribe.

El cambio en este enfoque pedagógico ha sido reforzado con la implementación a nivel nacional del Programa para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES) que retoma los principios del enfoque comunicativo funcional y brinda orientación y asesoría a los maestros en la aplicación del mismo. Desafortunadamente, el temor de los maestros al aplicar metodologías que no domina, así como la carga administrativa y las exigencias que demanda, provocan que los docentes adopten una actitud de rechazo hacia este programa. Aparentan aplicar las estrategias didácticas cuando reciben visitas de los responsables del programa, para después continuar con sus formas tradicionalistas de enseñar. La mala capacitación de los docentes es la principal causa de esta situación.

El cambio en el enfoque pedagógico ha sido reforzado con distintos materiales elaborados por la Secretaría de Educación Pública y distribuidos entre los maestros desde inicios del ciclo escolar 1993-1994. Entre estos materiales se encuentran los Libros de Apoyo para el Maestro Español dirigidos a los grados de 1º. a 4º.; Ficheros de Actividades con sugerencias y estrategias didácticas para todos los grados; Avances Programáticos y Materiales diversos que van desde los Libros del Rincón de Lecturas, hasta videos y libros de consulta dirigidos a maestros y que forman parte de la llamada Biblioteca Magisterial.

³ Programa Nacional de Actualización Permanente. *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. Guía de estudio. México 2000. p. 34.

Tampoco se ha olvidado el aspecto relacionado con la capacitación y actualización de los docentes. En los últimos años se han creado Centros de Maestros como instancias de actualización magisterial.

Como una de sus primeras acciones, los Centros de Maestros, implementaron a nivel nacional el curso denominado “La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria”, en el que se retoma el nuevo enfoque pedagógico para la enseñanza del español y se intenta apoyar al personal docente en la puesta al día de sus conocimientos y en el fortalecimiento de sus recursos didácticos, para que alcancen una mayor calidad en el desarrollo de su ejercicio profesional.

Sin embargo, todas las adecuaciones, proyectos y cursos han tenido poca repercusión en el trabajo que se desarrolla en las aulas. La mayoría de los maestros al planear sus clases no emplea los materiales de apoyo que se les han hecho llegar; se inscriben en los cursos nacionales, pero solo por el valor que tienen para los programas de estímulos, pero no analizan las guías, ni leen las antologías propias del curso. Tampoco abordan las actividades propuestas en los libros de texto como situaciones generadoras de nuevos conocimientos, llegando al grado de emplear las actividades de los libros como un simple repaso del contenido tratado en clase y que en la mayoría de los casos no tiene relación con el enfoque pedagógico propuesto.

Todo lo anterior ofrece una semblanza de la responsabilidad que tienen los docentes en la problemática relacionada a la falta de dominio de las convencionalidades de la lengua escrita. Por tales razones, el desarrollo de la presente propuesta pedagógica, se pretende establecer los lineamientos didácticos que le permitan a maestros y alumnos apropiarse de la convencionalidad de la escritura, a través de la recreación y negociación de las reglas y normas propias de la lengua escrita.

3. JUSTIFICACIÓN

Sin temor a equivocación, existen muy pocas personas que son capaces de escribir un texto más o menos extenso sin cometer un sólo error de ortografía, redacción o falta de coherencia. Por lo regular, los primeros borradores de cualquier escritor presentan por lo menos algún tipo de problema relacionado con la convencionalidad de la lengua escrita, basta revisar los apuntes de cualquier profesionista o estudiante para dar cuenta de ello.

Las posibles causas de esta situación deben buscarse en los primeros niveles de educación formal ya que es en la escuela primaria donde los alumnos adquieren las nociones más elementales de la lengua escrita y de las que depende su habilidad escritora en el futuro. De ahí la necesidad de analizar esta problemática en la escuela primaria para implementar estrategias de solución.

Los alumnos de los grados superiores de educación primaria conocen los aspectos más importantes de la lengua escrita, son capaces de leer y entender un mensaje escrito y pueden, a su vez, comunicarse medianamente a través de diversos textos escritos. Sin embargo, presentan serias dificultades para dominar de manera satisfactoria las convencionalidades de la lengua escrita. Sus trabajos contienen una gran cantidad de faltas de ortografía y en muchas de las ocasiones sus textos carecen de una buena cohesión, coherencia y claridad.

Es importante señalar que los niveles de deficiencia varían mucho y dependen de la historia que como escritores y lectores tienen los alumnos, lo que hace pensar en una estrecha vinculación entre el desarrollo del pensamiento y el dominio de la convencionalidad de la lengua escrita.

Es así como los alumnos del sexto grado presentan menos deficiencias que los de segundo o tercer grado, pero de una u otra forma el problema se sigue presentando.

Si tomamos en cuenta que los actuales Planes y Programas de estudio, así como los libros de texto presentan una gran cantidad de actividades tendientes a mejorar el dominio de la lengua escrita, se presenta la necesidad de conocer las causas que originan este problema.

Se busca conocer los diversos procesos que sigue toda persona para dominar la convencionalidad de la lengua escrita. Este conocimiento ha de permitir estudiar más de cerca las dificultades a las que se enfrentan los alumnos en el dominio de las reglas

gramaticales propias de la lengua escrita, lo que a su vez permitirá elaborar estrategias metodológicas y didácticas capaces de permitirle a los educandos el pleno dominio de las convencionalidades de la escritura.

Resulta sumamente desalentador para los maestros estar señalando continuamente los errores cometidos por los alumnos en sus escritos, pedirles que repitan la escritura de las palabras mal escritas o solicitar la copia de textos “sin errores” y a pesar de ello observar que dichas deficiencias se siguen presentando.

El establecimiento, análisis, ejercitación y memorización de las normas ortográficas y gramaticales no representan una solución al problema, pues los alumnos siguen cometiendo errores aunque hayan copiado y memorizado dichas reglas muchas veces.

En la medida que los maestros reconceptualicen los procesos de aprendizaje de la lengua escrita, diseñen estrategias basadas en actividades que les brinden a los alumnos la oportunidad de concebir a la escritura como un medio efectivo de comunicación; en esa medida los alumnos podrán desarrollar sus competencias comunicativas y con ello dominar las convencionalidades de la lengua escrita.

La presente propuesta pretende orientar a maestros y alumnos en este proceso.

La tarea que se pretende desarrollar no es fácil, requiere de un amplio marco teórico y de un acercamiento crítico a la práctica docente de los maestros, para determinar en que se ha fallado y encontrar soluciones susceptibles de ser aplicadas.

4. OBJETIVOS

Los objetivos que se pretenden alcanzar con la elaboración de la presente propuesta son los siguientes:

- Presentar esta propuesta como un trabajo de apoyo a la enseñanza de la lengua escrita, que permita a profesores y alumnos contar con una alternativa más en el quehacer educativo.
- Desarrollar una Propuesta Pedagógica, que fundamentada en los estudios más recientes acerca de la Reflexión sobre la Lengua, permita apoyar el dominio de los alumnos sobre la convencionalidad de la escritura.
- Se pretende con esta propuesta que los alumnos aprendan a escribir escribiendo, transformando el acto de escribir en un recurso efectivo de comunicación.
- A través de esta propuesta, contribuir a transformar la visión que los maestros tienen sobre la enseñanza de la convencionalidad de la lengua escrita.

CAPITULO II
MARCO TEORICO

1. NARRACION HISTORICA DEL ORIGEN DE LA ESCRITURA

Hacia 7,000 ó 6,000 años antes de nuestra era, el hombre había creado y dominado un lenguaje oral, producto de su necesidad de singularizar el mundo para conocerlo y dominarlo por medio del signo oral.

Con la aparición del lenguaje oral, el hombre desarrolló su pensamiento, conceptualizando todo lo que lo rodeaba mediante la asignación de un símbolo abstracto para poder integrarlo a sus estructuras cognitivas.

La aparición del lenguaje permitió el desarrollo del pensamiento humano y este a su vez, brindó las condiciones para que el primero se perfeccionara en este proceso. Pensamiento y lenguaje conformaron un binomio en estrecha relación. Aunque es necesario establecer que no son lo mismo, “Piaget no confunde el pensamiento con el lenguaje, ya que considera que el lenguaje está subordinado al pensamiento, puesto que se apoya no solamente sobre la acción sino también sobre la evocación simbólica”⁴. El pensamiento es más general que el lenguaje, pero se apoya en él para establecer relaciones e ideas sobre las cosas reales que se observan, las emociones que se tienen y los conocimientos que se van generando.

Sin embargo, el lenguaje oral a pesar de ser tan rico y de poder expresar todas las experiencias y conocimientos del individuo, así como brindar las condiciones para entender los mensajes de los demás, tiene serias limitaciones para preservar los mensajes a través del tiempo y del espacio.

El lenguaje oral necesita de la proximidad entre los interlocutores y de un determinado orden en la comunicación. Para entender es necesario escuchar a los otros y para ser entendidos se requiere de la atención de los demás. Por otro lado, el acto de comunicación en el lenguaje oral, desaparece inmediatamente después de pronunciar las palabras. De ahí que este tipo de lenguaje se encuentre limitado por el tiempo y el espacio, es decir “el aquí y el ahora”.

En los albores de la civilización humana se requería de un nuevo sistema de comunicación que permitiera preservar el mensaje a través del tiempo y del espacio. Como respuesta a esta necesidad se creó la escritura, o mejor dicho, la lengua escrita.

⁴ GOMEZ, Palacios Margarita, et. al. *El niño y sus primeros años en la escuela*. Biblioteca para la actualización del maestro. México. 1995. p. 48.

Los primeros intentos del hombre por preservar sus ideas estuvieron constituidos por el registro numérico de determinadas cantidades. Pero a medida que se avanzaba en la producción y en la organización de la vida social fue necesario registrar hechos y cosas mucho más complejas que las simples cantidades.

Es así como el hombre comienza a elaborar símbolos para representar no sólo hechos y cosas, sino también pensamientos y experiencias. Tal vez las pinturas rupestres realizadas en los muros de las cuevas sean las primeras escrituras hechas por el hombre, ya que a través de ellas el hombre preservaba tanto el registro de sus vivencias como de sus deseos.

Aunque en un principio los símbolos utilizados se asemejaban mucho a lo que representaban, como lo fue el caso de las pinturas rupestres, o de las escrituras pictográficas que empleaban imágenes para transmitir el mensaje, poco a poco se fueron haciendo más abstractas, hasta el grado de no asemejarse en nada a lo representado, pues es más económico y fácil escribir signos que dibujos.

Sin embargo, estas formas de representación, aunque transmitían cierto tipo de sucesos y experiencias, tenían severas limitaciones para comunicar de manera satisfactoria algunas ideas, ya que no siempre se podía dar detalles de algunos hechos o precisar cierto tipo de información. En la medida en que los contenidos de las representaciones se diversificaban y complicaban cada vez más, se generó la necesidad de mejorar los sistemas de escritura.

Al ir modificando los códigos de la lengua escrita, se empezaron a representar palabras atendiendo a características lingüísticas de las mismas, alejándose cada vez más del referente concreto; ejemplo de esto se tiene en las escrituras silábicas, en las que cada sílaba de la palabra corresponde una grafía para representarla. Tal es el caso de los sistemas jeroglíficos de los egipcios y el cuneiforme de los sumerios.

En estos sistemas de escritura la relación entre el referente y la representación deja de ser directa, para establecerse a través del signo lingüístico. La representación deja de ser motivada por el referente, dándose con ello los primeros pasos en las características de convencionalidad y arbitrariedad propias de la lengua escrita.

Alrededor del año 900 A. C. algunas culturas empiezan a utilizar el sistema alfabético, en el cual aproximadamente cada grafía representa un fonema de la lengua oral. La lengua escrita empleada en el español actual, pertenece a este tipo de sistemas. De esta manera la linealidad característica de toda pronunciación de la lengua oral se refleja en la escritura.

La escritura es producto del trabajo creativo del hombre que tomando como base su conocimiento de la lengua oral y las necesidades de comunicación, construyó un sistema de representación gráfica, permitiendo la comunicación a través del tiempo y del espacio.

Cabe aclarar que la sola creación de un sistema alfabético para representar el lenguaje oral no es suficiente, fue necesaria la invención de más códigos y signos gráficos que permitieran dar mayor claridad a lo que se escribía.

“Los criterios de direccionalidad, el valor sonoro convencional, la segmentación de palabras y la ortografía también forman parte del código de la lengua escrita y han sido producidos para superar las limitaciones que tiene la escritura en relación con la lengua oral”⁵.

Por eso resulta necesario analizar la relación existente entre la escritura y el sistema de la lengua oral.

2. LA ESCRITURA

2.1. EL SISTEMA DE LA LENGUA Y SU RELACIÓN CON EL SISTEMA DE LA ESCRITURA.

La comunicación es el eje central de la vida en sociedad. Por medio de la lengua expresamos nuestras ideas y formas de pensar, al mismo tiempo que contamos con elementos para entender el pensamiento de los demás.

Todo ser humano en condiciones normales, tiene la facultad para adquirir una lengua, a través de la cual puede expresar su creatividad, sus sentimientos, sus conocimientos y sus formas de pensar.

Para poder establecer una adecuada comunicación con otras personas es necesario haber adquirido el mismo sistema de lengua propio del entorno social (el español en este caso); es decir, conocer los elementos y las reglas de dicha lengua.

216101

⁵ Palacios de Pizani, Alicia. *“Acerca de la ortografía y los signos de puntuación”*. 10ª. Ed. Buenos Aires, Aique, 1997. Pág. 72.

Todo hablante conoce el sistema de su lengua, prueba de esto es el hecho de que puede comunicarse con los demás y comprender los mensajes que éstos le dirigen. Este conocimiento lo posee cualquier persona que es capaz de comunicarse adecuadamente con los demás; se adquiere aún sin tener plena conciencia de ello y sin que tenga que ser enseñado de manera formal.

El niño adquiere el dominio de la lengua oral como resultado de su capacidad natural y de su contacto con el entorno social.

El sistema de la lengua no existe como algo tangible y físico al que se tenga acceso directo por medio de los sentidos, se trata más bien de abstracciones obtenidas de los objetos y de las acciones realizadas sobre ellos. El signo oral o escrito no tiene relación directa con el significado que representa, de ahí su carácter arbitrario. El niño, en su proceso de aprendizaje debe ir conociendo la relación que existe entre el significado o concepto representado y su significante o signo empleado para representarlo.

“Los sistemas de representación se denominan significantes. Al objeto representado lo llamamos significado. Por ejemplo: el significado de la palabra “vaso” es un objeto generalmente de vidrio, que sirve para tomar líquidos”,⁶ en este caso, la escritura “vaso” y la palabra “vaso” son los significantes. Tanto el signo oral como el escrito no se asemejan al objeto representado, de ahí la arbitrariedad del sistema de la lengua.

Otro de las características importantes en el sistema de escritura es su convencionalidad, pues para hacer uso de ella es necesario que el individuo, en este caso el alumno, domine el código social establecido para la asignación de los significados.

El conocimiento del conjunto de grafías convencionales, o sea el alfabeto, la direccionalidad, el valor sonoro convencional, la segmentación, la ortografía, la puntuación y las peculiaridades de estilo representan parte del código social que el niño debe dominar para conocer y hacer uso eficiente del sistema de escritura. En el contexto de la comunicación, la escritura tiene una función eminentemente social, por ello requiere del establecimiento de una convencionalidad bien definida; imagínese lo difícil que sería para la comunicación si cada persona empleando los mismos signos creara su propio sistema de escritura, sería como leer con las letras que conocemos diferentes idiomas.

⁶ GOMEZ, Palacios Margarita, et.al. *El niño y sus primeros años en la escuela*. Biblioteca para la actualización del maestro. México 1995. p. 38.

El dominio de la arbitrariedad y de la convencionalidad del sistema de la lengua son requisitos indispensables para el uso de la lengua con fines comunicativos.

La lengua no es un conjunto de abstracciones aisladas y sin relación, por el contrario, tiene una estructura bien definida que le permite expresar y comunicar el pensamiento en forma adecuada.

Tomando en consideración lo anterior, el lenguaje se compone de una estructura basada en tres niveles o componentes. El primero de ellos es el componente fonológico, donde se encuentran registrados los fonemas y las reglas para combinarlos en secuencias posibles de sílabas y palabras, por ejemplo, en nuestro idioma existen pocas sílabas con más de tres consonantes, la mayor parte de las palabras se forman con las combinaciones de los siguientes tipos de sílabas: directas (consonante-vocal); inversas (vocal-consonante); mixta (consonante-vocal-consonante) y compuestas (consonante-consonante-vocal); etc.

En el segundo término se encuentra el componente sintáctico, en el que se brindan los elementos léxicos y las reglas para combinarlos y construir oraciones con sentido, se trata de la normatividad que rige la coherencia de las palabras en las oraciones, por ejemplo: en una oración primero se escribe o dice el sustantivo y después el adjetivo calificativo; el artículo debe corresponder en género y número con el sustantivo, etc.

Y por último, se encuentra el componente semántico, donde se encuentran determinados los significados de los elementos léxicos y las reglas para combinar estos significados permitiendo la interpretación de las oraciones; una misma palabra puede tener diferentes significados de acuerdo al contexto en el que sea empleada.⁷

“En este sentido, podemos identificar en el niño el establecimiento gradual de una relación entre el sistema de lengua y el sistema de escritura, producto de diferentes niveles de reflexión metalingüística, tales como el semántico, el fonológico y el sintáctico”⁸. La reflexión que el maestro promueva sobre la coordinación progresiva de estos niveles se expresará directamente en las formas de escritura que los niños realicen. La presente propuesta en su apartado de estrategias didácticas promueve actividades que buscan promover entre los niños la coordinación de estos tres niveles de reflexión metalingüístico.

⁷ GOMEZ, Palacios Margarita. “*La producción de textos en la escuela*”. Biblioteca para la actualización del maestro. México, 1995, pp. 11-21.

⁸ *Ibidem* p. 85

Estos tres componentes no se encuentran aislados en las producciones de la lengua, por el contrario, en los procesos de construcción del lenguaje los tres niveles se vinculan estrechamente. No puede existir el lenguaje sin los fonemas propios del nivel fonológico, a la vez que el conjunto de sonidos no significan nada si no están organizados de tal manera que todos los miembros de una sociedad los comprendan (convencionalidad).

El sistema de la lengua inicia con sonidos inarticulados, que por medio de reglas de combinación y orden llegan a constituirse en entidades con un significado. Por eso se dice que la lengua humana es doblemente articulada, por una parte tiene unidades sin significado que se llegan a constituir en unidades que expresan conceptos y mensajes completos."Este principio es el origen de la eficiencia lingüística, porque a través de un pequeño número de /fonemas/ que se combinan mediante determinadas reglas (fonología), formando palabras, y éstas a su vez combinándose entre sí (morfología y sintaxis), pueden producir todo tipo de mensajes lingüísticos, por complicados que sean"⁹. Un sistema doblemente articulado, con reglas de construcción, es lo que permite que la lengua sea económica, ya que con base a un sistema finito se consigue una producción infinita. Por ejemplo, en el caso del español se tiene 22 fonemas que al combinarlos siguiendo determinadas normas sintácticas y semánticas se obtienen todas las palabras propias del idioma, además de que las palabras son organizadas para obtener a su vez, un sinnúmero de oraciones con significado.

Durante los procesos de adquisición de la lengua, el niño toma como dato las expresiones lingüísticas de los adultos y va descubriendo las reglas en las que se basan dichas expresiones. Sin tomar conciencia de ello, va elaborando hipótesis que constituyen su propio sistema de la lengua y pone a prueba este sistema construido por él mismo, confronta sus expresiones con las expresiones adultas. Conforme va encontrando diferencias entre las dos, elabora nuevas hipótesis pasando de un sistema a otro, hasta que llega a construir un sistema equivalente al sistema adulto.

Cuando el niño ingresa al primer grado de primaria conoce ya, de manera no consciente, el sistema de la lengua; es capaz de distinguir, producir e interpretar las producciones de su lengua materna. Pero se enfrenta a un nuevo objeto de conocimiento: la lengua escrita.

Esta tiene como base el mismo sistema de la lengua que el niño ya conoce. Por fortuna a diferencia de otros idiomas como el inglés, en el español se habla como se escribe, la

⁹ Enciclopedia. *Temática universal*. Tomo 5. Ed. Reymo. España 1993. p. 33

relación fonológica entre la escritura y la lengua oral es muy estrecha lo que facilita su aprendizaje.

Sin embargo, el proceso para el aprendizaje y dominio de la lengua escrita no es tan sencillo como en el caso de la lengua oral. En el siguiente apartado se describe el proceso psicogenético que siguen los niños en la construcción del conocimiento de la lengua escrita.

2. 2. EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DEL SISTEMA DE ESCRITURA.

El proceso de alfabetización comprende dos etapas principales: una corresponde al momento inicial o de adquisición del sistema de escritura, y la otra a la consolidación y desarrollo de este conocimiento, aunado al aprendizaje de las características convencionales del lenguaje escrito.

Durante la etapa de adquisición, los niños llegan a descubrir la función social de la escritura y su principio alfabético, una vez que se han dominado estos principios se inicia el aprendizaje de las características, se da paso al proceso de consolidación relacionado con la puntuación, la ortografía, la segmentación y las peculiaridades de estilo como medios para dar precisión y claridad al mensaje escrito.¹⁰

“El proceso de adquisición de la escritura consiste en la elaboración que el niño realiza de una serie de hipótesis que le permiten descubrir y apropiarse de las reglas y características del sistema de escritura”¹¹, sin embargo, las diferentes hipótesis que caracterizan dicho proceso dependen de las posibilidades cognoscitivas y de las oportunidades que tienen los niños para interactuar con el sistema de la lengua escrita. De ahí que los niveles que a continuación se presentan responden a una evolución perceptual pero no significa que todos los niños tengan necesariamente que pasar por todos estos niveles. La evolución que presenten los alumnos dependerá enormemente del ambiente que los rodea. Un medio alfabetizador en donde los niños observen actos de escritura y de lectura y en donde tengan acceso a diferentes materiales escritos, facilitará y acelerará considerablemente el proceso de alfabetización.

¹⁰ SEP. *Español. Sugerencias para su enseñanza, Primer grado*. México, D.F. 1995, Pág. 18.

¹¹ GÓMEZ, Palacios Margarita, et. al. “El proceso de adquisición del sistema de escritura y de las matemáticas”. En *El niño y sus primeros años en la escuela*, México, SEP, 1995 P. 83.

“Las primeras representaciones gráficas de los niños son indicadores del tipo de hipótesis que elaboran y de las consideraciones que tiene acerca de lo que escriben”¹². Por eso las posibilidades para comprender las escrituras de los niños se encuentran dadas por el tipo de organización que les imprimen a sus producciones y por el significado que les atribuyen a cada una de sus representaciones gráficas.

En este proceso los niños van elaborando un conjunto de hipótesis que comprueban, rechazan o modifican al compararlas con los aspectos formales de la lengua escrita. Por ejemplo, un niño puede considerar que la escritura debe reflejar las propiedades físicas de los objetos que representa; para ellos la palabra “oso” debe escribirse con muchas letras o con letras muy grandes, porque se trata de un animal enorme; mientras que la palabra hormiga la representa con pocas grafías o con letras chicas por ser un animal pequeño. Posteriormente, cuando se centra en el análisis de las secuencias orales descubre que la escritura se relaciona más con la pronunciación oral que con las características físicas de los objetos.¹³

Conocer cuales son las hipótesis que sobre la escritura realizan los niños, comprendiendo los procesos psicológicos y lingüísticos involucrados en el aprendizaje de este objeto de conocimiento, así como la psicogénesis que implica su construcción, permitirá una mejor intervención pedagógica por parte de los maestros.

“Esta problemática nos confronta con la necesidad de revisar críticamente el modo en que se desarrolla el proceso de adquisición de la lengua escrita en el entorno escolar, con el fin de establecer estrategias apropiadas para que el alumno pueda comprender y producir textos con diferentes propósitos comunicativos”.¹⁴

Al brindarle a los niños la oportunidad de entrar en contacto de manera conciente, crítica y reflexiva con el sistema de la lengua escrita, se le estará dando la oportunidad de ir construyendo su propio conocimiento al permitirle elaborar hipótesis que lo acercan al dominio de las convencionalidades escritas.

¹² GOMEZ, Palacios Margarita, et. al. “El Proceso de adquisición del sistema de escritura”, en : *La adquisición de la lectura y la escritura en la educación básica*. Programa Nacional de Actualización Permanente. Lecturas. México 2000, p. 136.

¹³ Ma. de los Ángeles Huerta A. “*La enseñanza de la lengua escrita en el contexto escolar*”, en: Cuadernos Pedagógicos del ISCEEM. No. 5. México, 1991. pp 41-72.

¹⁴ SEP. *Español. Sugerencias para su enseñanza*. Primer Grado. México 1996. p. 51.

De manera general, las distintas formas de escribir que realizan los niños en los diferentes momentos de evolución de sus ideas en torno a la escritura se organizan en dos grandes tipos de representación:

- Producciones escritas con ausencia de relación sonoro-grafía (representaciones gráficas sin valor sonoro-convencional)
- Producciones con presencia de relación sonoro-grafía (representaciones con valor sonoro convencional).

Cada una, dependiendo del momento evolutivo de que se trate, presenta variaciones con características particulares, mismas que a continuación se describen:

2. 2.1. Escrituras con ausencia de relación sonoro-grafía.

2. 2.1.1 Primeros acercamientos al sistema.

Para los niños muy pequeños, entre los dos y tres años, debido a sus necesidades lúdicas y a que aún no conciben la actividad mental en su justa dimensión, leer y escribir son actividades sinónimas. Para ellos una persona adulta que lee en silencio no está haciendo nada, pues no realiza ningún movimiento. Cuando se les cuestiona mostrándoles un libro ¿Dónde se puede leer? Señalan los espacios en blanco, pues es el único lugar en donde se puede escribir.

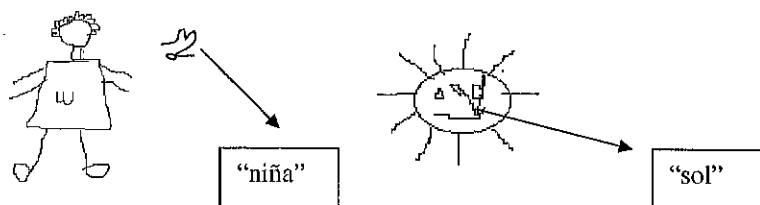
Las primeras escrituras que hacen los niños a muy temprana edad se caracterizan por ser trazos rectos, curvos, quebrados, redondeles o palitos que no observan un concepto de representación estable. Unas rayas pueden representar lo mismo el nombre de una persona que a la mascota preferida del niño.

Gracias a los actos de lectura y escritura que presencia el niño poco a poco llega a establecer la diferenciación entre la escritura y la lectura, aunque esta distinción sólo es a grandes rasgos, pues aún no sabe cómo se escribe, no diferencia la letras de otros signos escritos como los números, ni puede distinguir cuando un adulto está leyendo o hablando al estar frente a un anuncio o letrero.

2.2.1.2. Las representaciones iniciales.

En la necesidad del niño por acercarse al sistema de escritura, inicia por elaborar dibujos para representar personas, animales o sucesos. Cuando se les pide escribir, algunos niños

dibujan, otros un poco más avanzados acompañan sus dibujos con un trazo-escritura, estableciendo una relación imagen texto. En estas producciones el significado de los trazos se encuentra determinado por el dibujo que lo acompaña., por ejemplo: Una niña dibuja una figura humana y junto a ella traza unas líneas quebradas. Los trazos que acompañan el dibujo son leídas con la palabra “niña”.



Posteriormente cuando el niño se da cuenta que no se lee en los dibujos sino en las letras y que hay libros sin imágenes, comprende que la escritura no necesita ir acompañada por dibujos para representar significados. Esto ocurre aún cuando no se haya establecido la relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.

Solo cuando los niños validan a la escritura como un medio de representación, aún cuando no hayan descubierto todas las reglas que rigen al sistema, el dibujo deja de ser empleado y es sustituido por letras o pseudo letras que ponen de manifiesto las intenciones subjetivas que tienen los niños al escribir. Esta intención es la que le permite a los niños atribuir sentido y significado a lo que escribe. La asignación de significados a lo que se escribe es una parte medular en el aprendizaje de la lectoescritura, desafortunadamente esto es ignorado por muchos maestros al obligar a los alumnos a copiar lecciones o al dictar enunciados que carecen de sentido para ellos. Los alumnos de primer grado lee y escriben enunciados del tipo; “Mi mamá asea a Susi” sin asignarles un verdadero significado, ni el maestro se preocupa por ello.

A partir de este momento, el empleo que el niño haga de las grafías convencionales dependerá del contacto que tenga con la lengua escrita y de las hipótesis que vaya elaborando, por medio de ellas hará evidente no sólo la variedad y cantidad de grafías que domina, sino también las ideas que sobre el sistema va construyendo.

2. 2.1.3. Escrituras unigráficas.

Los alumnos ubicados en este nivel de evolución, ya no hacen uso de dibujos pues han descubierto que la escritura puede representar significados, pero debido a su escaso conocimiento de las grafías convencionales, en sus producciones hace corresponder una grafía o pseudografía a cada palabra o enunciado. Estas grafías pueden ser las mismas o distintas, por ejemplo:

Palabras Dictadas

Gato

Mariposa

Caballo

El gato bebe leche.

Escritura

Lo realmente importante en este nivel es la idea de significado asignado a la escritura. Los niños saben que las letras que ven dicen algo y tratan de descubrirlo.

2. 2.1.4. Escrituras sin control de cantidad.

Algunos niños, principalmente aquellos que viven en medios urbanos o en contextos alfabetizadores, se percatan que difícilmente existen escrituras constituidas por una sola letra, así que llegan a desarrollar la idea de que la escritura, para que diga algo, debe tener más de una letra, por ello, cuando escriben consideran la necesidad de llenar todo el espacio físico de la línea. Algunos repiten la misma grafía, otros utilizan dos o tres en forma alternada. Por ejemplo:

- 1.
- 2.

La experiencia en el trabajo con los alumnos de primer grado ha demostrado que muchos niños que repetidores se ubican en este nivel. Son niños que a pesar de identificar algunas letras no les asignan un valor sonoro convencional, su idea sobre las letras se ha quedado en la mecanización. El análisis fonológico de la relación letra grafía y su empleo para representar palabras no es conceptualizado por estos niños.

2.2.1.5 Escrituras fijas

En este nivel los niños hacen coincidir dos hipótesis en relación al sistema de escritura. Por un lado, la exigencia de una cantidad mínima de letras para representar una palabra o enunciado; consideran que con menos de tres grafías no puede escribirse o interpretarse una palabra. Para ellos una o dos letras no dicen nada, en esta hipótesis tienen sus orígenes el problema para la segmentación de los artículos, nexos y algunas preposiciones que serán analizadas más adelante.

Por el otro, plantean el uso de un patrón fijo, consistente en el empleo de las mismas grafías en el mismo orden y cantidad para representar diferentes significados. Lo único que permite diferenciar una escritura de otra es la intención que se tuvo al escribirlas, véase los siguientes ejemplos:

Gato	A U G	cebolla	A O G
Mariposa	A U B	piña	A U B
Caballo	A G B	El gato toma leche	A U B

Estas hipótesis sobre la escritura no concuerdan con el sistema convencional observado por el niño al analizar palabras que se presentan en su entorno y que ya conoce.

Al leer en los anuncios “Coca Cola”, “Banamex”, “Sabritas”, “Pepsi”; las señales de tránsito o el nombre de las calles se percata de la variación existente en la escritura de palabras distintas; lo que da origen a nuevas hipótesis

2.2.1.6. Escrituras diferenciadas.

Poco a poco, las reflexiones que subyacen en los intentos por representar diferentes significados promueven que los niños establezcan diferencias objetivas en cada una de sus escrituras, es cuando escriben cambiando el orden de las grafías en sus producciones.

A través de este tipo de representaciones se hace evidente que el niño establece cierta relación entre el sistema de la lengua oral y el sistema de escritura a nivel semántico.

En este tipo de escrituras, los niños realizan distintos intentos por representar diferentes significados aunque no conozcan el uso convencional de las letras.

En un primer acercamiento al carácter convencional de la lengua escrita los niños escriben las palabras en función de las características físicas del referente. De esta forma, para escribir la palabra de un objeto grande escriben más letras que cuando escriben el nombre de un objeto chico o bien, utilizan letras grandes en el primer caso y letras chicas en el segundo:

Ratón a | e s

Tren A R B T I O S

Posteriormente el nivel semántico o de conceptos se combina con el principio fonológico, iniciando un análisis que le permite al niño centrar su atención en la extensión de la emisión oral y en función de ella determinar la extensión de la secuencia gráfica, en otras palabras, la cantidad de letras empleadas para escribir el nombre de un objeto no se encuentra determinada por las propiedades físicas del referente, sino por la extensión de la emisión oral correspondiente.

“El descubrimiento inicial, que hacen de cierta correspondencia entre la escritura y los aspectos sonoros del habla, marcan un gran avance en la conceptualización del sistema de escritura”¹⁵.

Los niños ubicados en este nivel se encuentran en las condiciones ideales para iniciar el conocimiento formal de las convencionalidades de la lengua escrita. Un maestro no debe iniciar la enseñanza de la lecto-escritura sin antes permitir que los niños conceptualicen adecuadamente la relación existente entre la lengua oral y el sistema de escritura, independientemente del método de aprendizaje que utilice.

El próximo paso en el proceso de este aprendizaje, es el dominio del valor sonoro convencional de las letras.

2. 2. 2. Escrituras con presencia de relación sonoro-grafía.

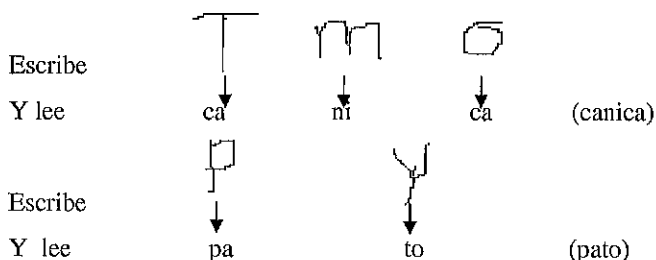
2.2.2.1 Representaciones de tipo silábico.

En este nivel de evolución el niño establece una correspondencia entre las partes de la emisión sonora y las partes de la representación gráfica. Mediante el análisis de tipo silábico de la pronunciación oral, asigna a cada sílaba una grafía para representarla.

¹⁵ Ibidem. p. 54

Posiblemente al principio las graffas empleadas no presenten un valor convencional, pero con el constante acercamiento al sistema de la lengua escrita poco a poco se empiezan a utilizar letras con una correcta relación sonoro-grafla.

Cuando los niños hacen este descubrimiento realizan una correspondencia entre las sílabas de la emisión oral y la grafla usada para representarla, por ejemplo:



Esta conceptualización puede coexistir con otras hipótesis que el niño no ha abandonado, como es el caso del requerimiento mínimo de graffas para escribir y leer. Cuando se enfrenta a palabras monosilábicas tiende a representarlas con una letra escribiendo además otras graffas como “acompañantes”, para satisfacer la exigencia de una cantidad mínima. Por ejemplo, para escribir la palabra “mar” dado que se trata de una palabra monosilábica escribe (P) para cumplir con el requisito del análisis silábico, pero agrega (OA) para satisfacer con la exigencia de tres graffas como mínimo.¹⁶

Puede presentarse el caso de niños con un manejo más amplio de palabras comunes para ellos: su nombre, anuncios, palabras como papá, mamá oso, etc. en cuyos casos dominan algunos de los sonidos de las letras empleadas, las cuales emplean en el análisis silábico realizado a otras palabras.

Así por ejemplo, al escribir la palabra pato, utilizan la letra (a) para la sílaba “pa” y la letra (o) para la sílaba “to”; iniciando de esta forma la relación convencional entre las graffas y los sonidos que representan.

La sola conceptualización silábica dominada por estos niños no basta para comprender completamente el sistema de la lengua.

¹⁶ SEP. *“Español. Sugerencias para su enseñanza, primer grado”*, México 1995, p. 54

Cuando a un alumno ubicado en este nivel de conceptualización se le pide que escriba palabras con varias sílabas en las que la vocal sea siempre la misma como en el caso de papaya, manzana y naranja, la repetición de letras iguales entra en conflicto con la hipótesis de escrituras diferenciadas. Lo que obliga a los niños a advertir que su hipótesis silábica en ocasiones fracasa y construye nuevas hipótesis hasta descubrir que cada grafía representa un sonido del habla.

2.2.2.2. Representaciones de tipo silábico-alfabético.

En otro momento, las representaciones escritas de los niños manifiestan la coexistencia de las concepciones silábica y alfabética, por ejemplo:

Para “masa”, escriben:

	m	sa
	↓	↓
Leen:	ma	sa

Para “pelota”, escribe:

	D	O	TA
	↓	↓	↓ ↓
Leen	pe	lo	t a

En este nivel se encuentra muchos niños que han iniciado el aprendizaje formal de las letras con métodos tradicionalistas. Aplican el conocimiento que tienen de algunas letras en la escritura de las palabras, pero como aún no abandonan sus hipótesis silábicas tienden a emplear en ocasiones la letra más importante para representar la sílaba y en otras utilizan una letra para cada sonido.

El verdadero problema en estos casos es la ignorancia de los maestros en relación a las hipótesis que tienen los niños sobre el sistema de la escritura, quienes lejos de comprender la etapa de evolución presentada por los alumnos, consideran que este problema se debe a un “olvido” de las letras por parte de los alumnos, por lo que centran su atención en la repetición de las estrategias para el aprendizaje de la letra “olvidada”.

Cuántos problemas se ahorrarían los maestros si en lugar de mecanizar el dominio de una letra, promovieran en los niños el análisis grafofonético de las palabras escritas por ellos mismos y por otros alumnos.

2.2.2.3. Representaciones de tipo alfabético.

Durante el proceso para llegar al dominio de la relación sonoro-grafía del sistema de escritura, el niño debe realizar un análisis exhaustivo de las palabras para percatarse que éstas se encuentran formadas por unidades sonoras más pequeñas que las sílabas y que estas se representan por medio de letras. A este respecto los ficheros de actividades de primer grado sugieren actividades que promueven el análisis grafofonético de las palabras escritas, tal es el caso de las fichas “Palabras Larga y Cortas” “Trabajo con el nombre propio” y “El ejemplos ahorcado”, por citar algunas..

“Así paso a paso, pensando, tomando conciencia de los sonidos correspondientes al habla, analizando las producciones escritas que lo rodean, pidiendo información o recibéndola de “los que ya saben”, los niños llegan a conocer el principio alfabético de nuestro sistema de escritura”¹⁷.

Los niños ubicados en este nivel aún cometen “errores” al escribir, todavía no abandonan totalmente sus hipótesis anteriores y su dominio de la relación sonoro-grafía no está completo, obsérvese el siguiente ejemplo:

David Alberto López Villegas.

pez

Pes

ratón

rano
ra tón

canario

canario

cocodrilo

CoCoRilo

la rana brinca muy alto

laranaricamulato

rana

rana

ardilla

ardiya

gaviota

aymota

lagartija

lagartija

¹⁷ Ibidem p. 56

Al comprender la relación sonido letra, el niño sólo ha alcanzado el dominio de una de las etapas del proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, pero aún le falta descubrir otros aspectos formales como lo es la segmentación, la ortografía, el uso de la puntuación y la organización de los textos de acuerdo a sus intenciones comunicativa, por mencionar algunos. Y es que el aprendizaje de la convencionalidad alfabética sin los demás elementos que caracterizan al lenguaje escrito, impide el uso funcional de la escritura al no contar con los elementos que le dan precisión y claridad.

Es sumamente importante recalcar que así como los niños van elaborando hipótesis sobre las convencionalidades de la relación grafofonética, el maestro debe buscar alternativas didácticas adecuadas para promover la elaboración de reflexiones sobre aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos propios de la lengua escrita.

Sólo a través de un proceso que permita la psicogénesis del conocimiento relacionado al dominio de la lengua escrita será posible hacer de ella una herramienta que permita la comunicación del niño con los demás y consigo mismo.

Por ello, a continuación se presentan las teorías cognitivas que dan cuenta del proceso psicológico que permiten a los individuos, en este caso a los alumnos, aprender de manera conciente, crítica y reflexiva.

3. EL LENGUAJE ESCRITO Y LAS TEORIAS DE APRENDIZAJE

Muchos de los actuales problemas de aprendizaje tienen su origen en el desconocimiento de los maestros sobre los mecanismos propios del aprendizaje. Los maestros se interesan más por el *qué* enseñar, ignorando o dejando en segundo plano el *quién* aprende y *cómo* aprende.

Con la finalidad de comprender adecuadamente cómo los alumnos construyen los conocimientos en la escuela primaria, y en especial, la forma en que logran acceder al conocimiento y dominio de las convencionalidades del lenguaje escrito, es necesario analizar las teorías pedagógicas y psicológicas que explican el proceso a través del cual se crean, interpretan y utilizan estos conocimientos.

¿Cómo aprenden los sujetos?, ¿De qué manera integran los nuevos conocimientos a sus esquemas mentales? y ¿De qué forma se pueden mejorar los procesos de aprendizaje

desarrollados en las escuelas?; han sido preguntas que muchos científicos interesados en el campo de la psicología y la pedagogía se han hecho durante muchos años.

Los resultados de sus esfuerzos para encontrar respuestas a estas interrogantes han dado como producto las diferentes teorías que tratan de explicar cuales son los mecanismos que siguen los sujetos en el proceso de adquisición de nuevos conocimientos. Así por ejemplo, se tiene a Skinner, que con su *condicionamiento operante* define al aprendizaje como un proceso didáctico mediante el cual una respuesta se hace más probable o más frecuente según el refuerzo que se le dé. Aunque en la actualidad este planteamiento ya fue superado tanto en psicología y educación, en su momento representó una explicación al proceso de construcción del conocimiento y por lo tanto una base para futuros estudios. Por su parte Piaget, basándose en lo que él llama “psicogénesis” o “psicología genética”, establece que los sujetos mejoran y enriquecen sus estructuras mentales como producto de la adaptación del individuo a su medio ambiente. Para Piaget, el principal compromiso de la educación es crear métodos apropiados que les permitan a los alumnos construir sus propios procesos de aprendizaje, de ahí que su teoría haya desembocado en lo que actualmente se llama Pedagogía Operatoria. Otros investigadores, como Ausubel, establecen que la acción del sujeto es el principal medio para alcanzar el aprendizaje. Para este investigador, un medio ambiente que motive al individuo a enfrentar problemas y con base a sus respuestas descubrir el conocimiento es la base del aprendizaje. Por su parte Vigotsky, otorga especial significado al ambiente social como medio para promover el aprendizaje.

Tanto Piaget como Ausubel y Vigotsky, son los representantes clásicos de una teoría psicológica conocida con el nombre de cognoscitivismo o teoría cognoscitiva.

El cognoscitivismo es una concepción que centra su atención en el ámbito de la enseñanza. Considera que es posible favorecer el desarrollo intelectual de los individuos por medio de actividades, reglas y criterios orientadores del aprendizaje y la instrucción.”La tarea del educador basado en esta teoría, mucho más compleja que la de su colega tradicionalista, consistirá entonces en diseñar y presentar situaciones que apelando a las estructuras anteriores de que el estudiante dispone, le permitan asimilar y acomodar nuevos significados del objeto de aprendizaje y nuevas operaciones asociadas a él. El siguiente

paso consistirá en socializar estos significados personales a través de la negociación con otros estudiantes, con el profesor o con los mismos textos”¹⁸

En las teorías cognoscitivas se toma en cuenta el grado de desarrollo observado por los sujetos y las estructuras referenciales con que cuenta cada uno de ellos. La estructura de los contenidos se organiza tomando como punto de partida al desarrollo de los individuos así como los conocimientos que ya dominan.

Según este enfoque, el principal objetivo de la educación es el de lograr un aprendizaje significativo en los educandos y ello sólo se puede lograr cuando se toma en cuenta el grado de relación existente entre los conocimientos anteriores y el nuevo material.

Existen varias teorías dentro del enfoque cognoscitivo, pero como referencia de este trabajo sólo analizaremos tres de ellas: La teoría Psicogenética de Jean Piaget, la Teoría del aprendizaje Significativo de David P. Ausubel y la Teoría del aprendizaje de Vigotsky.

3.1. LA TEORIA PSICOGENETICA.

Para Jean Piaget (1896-1980) el aspecto más importante de la psicología reside en la comprensión de los mecanismos del desarrollo de la inteligencia.

Según Piaget, los individuos reciben dos tipos de herencia intelectual: por un lado una herencia *estructural* conformada por las funciones biológicas que determinan la relación del individuo con el medio ambiente y una herencia *funcional* la cual representa los procesos de aprendizaje caracterizados por producir distintas estructuras mentales que parten de un nivel muy elemental hasta llegar a un estadio máximo. A este desarrollo se le llama génesis, y por esto a la teoría que estudia el desarrollo de las estructuras mentales se le conoce con el nombre de Psicología Genética.

Gracias a esta última herencia se desarrollan las estructuras mentales o de pensamiento, en los individuos.

Las principales estructuras, tanto biológicas como psicológicas son la *adaptación* y la *organización*, también llamadas *invariantes funcionales* porque son funciones que no

¹⁸ MORENO, Armella Luis. *Sección de Matemática Educativa*. CINVESTAV. En Educación Matemática (2) Vol. 4, México, 1992. pp. 7

varían durante toda la vida ya que permanentemente se organizan nuevas estructuras para adaptarse al medio circundante.

La adaptación por su parte se entiende como el proceso en el que “gracias a la experiencia y a la madurez del individuo, surge una combinación entre diferentes operaciones que hace el mismo niño, éste se ve obligado a modificar sus esquemas interpretativos de la realidad y accede a otro sistema más evolucionado de pensamiento”¹⁹ Por ejemplo, los niños de segundo grado que ya dominan el principio alfabético en el que una grafía representa un fonema, se enfrenta con las excepciones de las letras “r” y “rr”. Aplicando su primera hipótesis, inicia escribiendo la palabra “perro” con una sola “r”. Al comparar su producción con la de otros niños o con la escritura marcada por el libro de texto o por el maestro entra en conflicto, pues su escritura se lee como //pero// en vez de //perro//. De esta manera puede llegar a progresar a una nueva hipótesis en la que establece que todas las palabras con el sonido fuerte de la “r” se escriben con “rr”. Esta reflexión entra en conflicto nuevamente cuando el niño se percata que existen palabras con sonido “rr”, pero que se escriben con una sola “r”, por ejemplo torta, río y ratón. Nuevamente sus estructuras mentales requieren de una transformación.

El niño adapta sus estructuras de pensamiento modificando sus razonamientos sólo si un nuevo dato contradice sus conocimientos previos. Pero esta toma de conciencia debe realizarla el propio niño. El adulto, en este caso el maestro, puede ayudarlo pero no sustituirlo en este proceso.

En el ejemplo planteado no debe decirse al niño cuando se escribe con una sola “r” y cuando con “rr”, ni obligarlo a que memorice la regla gramatical. Resulta más enriquecedor colocarlos en situaciones que le permitan confrontar sus hipótesis con los otros niños para determinar las convencionalidades del empleo de la “r” y la “rr”.

Podemos analizar la adaptación estudiando sus dos caras que son complementarias: la *asimilación* y la *acomodación*.

La asimilación es el resultado de incorporar el medio que rodea al organismo y de las luchas o cambios que el individuo tiene que hacer sobre el medio para incorporarlo. Cuando el niño se percata de que los conocimientos que domina no son suficientes para resolver un problema, busca nueva información o elementos adicionales. Pero esta

¹⁹ PACAEP. *Módulo Pedagógico*. SEP-Dirección Nacional para la Cultura y las Artes. México 1996. p. 96.

información no se incorpora de manera refleja, es modificada por el alumno para hacerla comprensible.

Psicológicamente al querer escribir un determinado texto, el niño toma de las normas y reglas del lenguaje aquellas que le son significativas, asimilándolas en la medida en que las comprende, el resto las ignora por que no representan puntos importantes. A su vez, el constante trabajo con distintos tipos de textos le van a permitir a los niños asimilar cada vez más convencionalidades y reglas del sistema de la lengua. A medida que se desarrolla su intelecto podrá redactar textos de complejidad creciente.

La asimilación de nuevos conocimientos permitirá realizar modificaciones a los esquemas de acción de los individuos, es decir, se produce lo que Piaget llama acomodación.

“La acomodación tiene lugar cuando la persona en cuestión descubre que el resultado de actuar sobre el objeto utilizando una conducta ya aprendida no es satisfactorio y así desarrolla un nuevo comportamiento”²⁰.

Estos movimientos de asimilación y acomodación se pueden repetir y de hecho se repiten constantemente. Esa repetición tiene como resultado facilitar la adaptación al medio, lo que a su vez origina el aprendizaje.

Una vez que el nuevo conocimiento ha sido asimilado y se han acomodado las estructuras mentales para recibirlo, el desarrollo mental pasa a la invariante funcional llamada *organización*.

En la organización los individuos haciendo uso de los conocimientos, habilidades y destrezas ya dominados y guardados en la memoria a través de la retención, diseñan esquemas de acción, los cuales tiene como principal objetivo anticipar las acciones y mecanismos a emplear en una determinada situación.

La retención y anticipación son los componentes esenciales de los esquemas de acción operados por los individuos en situaciones familiares que ya no representan conflicto alguno.

Los esquemas de acción se pueden automatizar y las acciones se realizan rápidamente. Por ejemplo, cuando el niño empieza a escribir se tiene que adaptar al lápiz, al papel y a la forma de las letras. Cuando ya ha hecho esto, escribe rápidamente sin pensar cómo se hace

²⁰ FLAVELL, John H. *“La psicología evolutiva de Jean Piaget”*, Psicologías siglo XX Paidós, México 1991, p 65.

cada letra. Lo mismo sucede cuando se ha ejercitado lo suficiente y se le pide redactar un cuento, automáticamente inicia con el “Había una vez”, sigue con la presentación de los personajes, la situación que genera el problema y por último el desenlace. Esto es fácil para los niños porque ya dominan los esquemas de acción necesarios; recurren a los datos que tienen almacenados en la memoria y anticipan las acciones a realizar.

Gran parte de las acciones de las personas en la vida cotidiana están formadas por esquemas de acción. Sólo cuando estos esquemas no concuerdan con un problema nuevo el proceso de adaptación en el que se incluye la asimilación y la acomodación y el de organización conformado por la retención y la anticipación, vuelven a activarse.

Lo realmente importante es que en la escuela los maestros tomen en cuenta los esquemas de acción propios de los niños para que los apliquen en situaciones un poco diferentes. Aplicar los esquemas de acción a situaciones idénticas en las que fueron generados lo único que produce es la automatización.

Lo fundamental es que los esquemas se puedan aplicar a situaciones un poco diferentes. Entonces el sujeto tendrá que elegir o seleccionar el o los esquemas de acción que le sirvan para resolverlas, es decir, adaptarse a una nueva situación. Por ejemplo, si el alumno ya puede realizar con cierta facilidad una receta de cocina, puede apoyarse en este esquema de acción para realizar un instructivo, el cual presenta un planteamiento similar pero no idéntico.

En la teoría de Jean Piaget, los cambios en los procesos mentales son determinados por la interacción de cuatro diferentes factores. Quizá el más básico de estos sea la *maduración* definida como la aparición de cambios biológicos que se hallan genéticamente programados en cada ser humano.

El desarrollo y perfeccionamiento de las capacidades humanas, tanto físicas como mentales, se encuentra determinado por un segundo factor que es la *actividad*. Es por eso que la simple memorización no resulta efectiva en el dominio de las particularidades de la lengua escrita, ya que el alumno requiere enfrentar este aprendizaje desde procesos de comunicación más intensos. La actividad en situaciones de comunicación le permitirá alcanzar el desarrollo y perfeccionamiento de sus competencias comunicativas.

Una persona que actúa sobre su entorno, explorando, ensayando, cometiendo errores y corrigiéndolos, está realizando una serie de actividades que alteran sus estructuras mentales como producto de los procesos de asimilación y acomodación descritos anteriormente.

Sin embargo, en este proceso el individuo no se encuentra aislado, la interacción con otros afecta también el desarrollo de su pensamiento. Mediante la *transmisión social* los individuos cuentan con otro elemento de aprendizaje pues de esta manera se tiene un canal para obtener conocimientos de la gente que los rodea. La transmisión social constituye el tercer factor señalado por Piaget.

En el desarrollo de las competencias comunicativas, la interacción social con los demás, constituye el factor con mayor importancia, pues todo individuo aprende a utilizar la lengua materna como producto de su relación con las personas que lo rodean; primero con su familia, después con sus compañeros y maestros en la escuela y por último con las demás personas con quienes tenga contacto.

Sin la transmisión social del conocimiento, los seres humanos tendrían que reinventar todo lo que ya les ofrece la cultura, algo en verdad imposible.

Estos tres factores; la maduración, la actividad y la transmisión social son causas básicas para que se presente el cambio en las estructuras mentales de los individuos, pero los verdaderos cambios tienen lugar a través del cuarto factor señalado por Piaget; el proceso de *equilibramiento*. Definido éste como un estado de armonía entre el individuo y el medio que lo rodea.²¹

Una de las aportaciones más importantes de Piaget a la Psicología y a la educación fue estudiar los esquemas de acción que caracterizan los diferentes estadios o etapas del desarrollo del individuo, organizándolos bajo un determinado título.

De manera general distinguió cuatro estadios del desarrollo cognitivo en los niños: El periodo sensorio/motor, ubicado desde el nacimiento hasta los dos años; el Preoperatorio, de los 2 a los 7 años aproximadamente; el periodo de las operaciones concretas, situado entre los 7 y los 12 años y por último el periodo de las operaciones formales de los 12 a los 15 años aproximadamente.

²¹ PIAGET, Jean. "Desarrollo y aprendizaje". Ed. The Journal of Research Science Teaching Vol. No.2 ISSUE N.3, 1964. Traducción Teddre Paz. En *"El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento"*. Licenciatura de Educación Plan 1994. UPN. México, p. 35 - 37.

Aunque para caracterizar y ubicar los cuatro periodos de desarrollo se proponen edades aproximadas, la verdadera ubicación de los niños en uno u otro estadio de desarrollo, dependerá de la forma en cómo se adapten al medio, el tipo de esquemas que utilizan, cómo van emergiendo nuevas estructuras mentales y de qué manera al combinarlas se pueden obtener esquemas nuevos.

El niño de segundo grado, motivo del desarrollo de este trabajo, por el tipo de esquemas de acción que por lo regular presenta, se ubica en los inicios del llamado periodo de las operaciones concretas.

Para motivos de la presente propuesta únicamente se analizará el estadio de las operaciones concretas propuesto por Piaget.

3.1.1. El periodo de las operaciones concretas.

El niño ubicado en los primeros momentos del periodo de las operaciones concretas ha desarrollado la capacidad para construir en su mente la idea del mundo que lo rodea. “Al formar su concepción del mundo, lo hace a partir de imágenes que recibe y guarda, interpreta y utiliza, para anticipar sus acciones, para pedir lo que necesita y para expresar lo que siente”.²²

Ha aprendido a utilizar los signos convencionales de la sociedad, entre ellos el lenguaje, y lo usa como una herramienta de comunicación que va perfeccionando día con día.

Entre los sistemas simbólicos que el niño ha empezado a usar entre otras razones, por la enseñanza que ha recibido de la escuela, se encuentra el lenguaje escrito.

Este sistema, por su función eminentemente semiótica (Por semiótica se entiende cualquier sistema que nos permite comunicarnos por medio de simbolizaciones o representaciones) le permite al niño ampliar sus horizontes de comunicación al brindarle la posibilidad de comunicar sus pensamientos y recibir el de otros a través del tiempo y el espacio.

Las características que definen al niño de este periodo y que pueden propiciar un manejo más eficiente de la lengua escrita son los siguientes:

²² GOMEZ, Palacios Margarita, et. al. *El niño y sus primeros años en la escuela*. Biblioteca de actualización del maestro. SEP. México 1995. p. 37.

- Estos niños ya no se apoyan únicamente en las percepciones para manejar las ideas de los objetos, han desarrollado la memoria de evocación, lo que les permite recordar un evento, una palabra o un nombre. Algo sumamente importante al momento de redactar una narración, contar un cuento o describir un objeto que no se encuentra presente. Aunado a esto, el desarrollo de la imaginación, el ponerse en el lugar de otros y un mejor dominio del juego simbólico le permiten al niño enriquecer sus expresiones, tanto orales como escritas.
- Han mejorado su dominio de la imitación diferida y de la imitación interiorizada lo que les permite no solo manejar mejor las imágenes mentales de sucesos y objetos no presentes, sino también proyectar a futuro y descubrir o imaginar lo que pasará o habría pasado si las condiciones de un evento hubieran cambiado. Estas capacidades pueden aprovecharse en la práctica pedagógica. Puede pedírseles a los niños que reflexionen lógicamente e infieran situaciones en las que transformen sus imágenes mentales en otros contextos. Por eso se habla de reproducciones inteligentes, cuando el pensamiento tiene que intervenir con sus esquemas de acción para resolver un problema o para inventar una solución diferente. Actividades como el cambio en la secuencia de un cuento o en el papel que desempeñan los personajes, elaborar discursos dirigidos a personas diferentes, ponerse en el lugar de otra persona y la descripción de seres imaginarios permite el desarrollo de estos esquemas de acción.
- Los niños en esta etapa de desarrollo empiezan a superar su visión egocéntrica. Buscan no solo dar a conocer a los otros sus formas de pensar, también tratan de obtener información de los demás, La confrontación de sus procedimientos y de su forma de pensar con la de los otros compañeros representa un elemento de aprendizaje muy valioso. El valor pedagógico de esta actitud es enorme, pues le permite a los alumnos aprender y mejorar sus esquemas de acción con el apoyo de los demás niños. Actividades en las que los niños intercambien sus escritos, confronten con los demás los criterios que tienen sobre las reglas ortográficas y las justifiquen, representan el medio ideal para acceder al conocimiento de la convencionalidad ortográfica.
- La característica más importante de esta etapa es el desarrollo del lenguaje observado por estos niños, ya que de la competencia lingüística y comunicativa usadas y dominadas en esta etapa dependerá su posterior capacidad para organizar la lógica de sus

pensamientos. Como resultado del desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas en los niños en el lenguaje escrito sus textos se van haciendo cada vez más coherentes y lógicos.

En la medida que los maestros tomen en cuenta la evolución del pensamiento en el niño, los procesos y condiciones a través de los cuales se origina y las acciones que lo pueden facilitar, en esa misma medida podrán adecuar sus procesos de enseñanza a las características, posibilidades e intereses de los niños.

Aunque los aportes de Piaget a las teorías psicológicas son incuestionables, sus trabajos se centraron más en los aspectos del desarrollo de la inteligencia y en la forma en que aprenden los niños, los temas relacionados con la enseñanza fueron la tarea pendiente de este gran Biólogo y Psicólogo.

Fueron otros científicos los que han estudiado los procesos de enseñanza de manera más específica y completa, entre ellos Ausubel y Vigotsky.

3.2. LA TEORIA DE AUSUBEL. "EL APRENDIZAJE POR RECEPCION SIGNIFICATIVA".

David P. Ausubel sostiene que el aprendizaje es un proceso en el cual los individuos asimilan información nueva, en estrecha relación con los esquemas cognitivos ya dominados, modificando sus estructuras cognitivas y reteniendo en la memoria a largo plazo los saberes recién adquiridos.

Establece que el aprendizaje y la memorización pueden mejorarse en gran medida si se crean y utilizan marcos de referencia muy organizados.

El maestro debe jerarquizar y dosificar el conocimiento a enseñar, de tal manera que el alumno compare, contraste y asocie el material nuevo con los conocimientos que ya domina. El resultado de esta comparación es un aprendizaje que tiene referencias en las estructuras cognitivas, siendo más significativo que aquel que se aprende como dato aislado.

Ausubel, a diferencia de otros investigadores, brinda especial atención a los procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados en las escuelas, anteponiendo al aprendizaje

memorístico y mecánico, la adquisición y retención de conocimientos de manera significativa. En el caso que nos ocupa, las convencionalidades de la lengua escrita solo pueden ser significativas para el niño si estas cumplen una función como elementos que permitan dar claridad a los textos elaborados por los alumnos. Reducir el trabajo con los textos a la copia y al dictado es caer en una actividad monótona, repetitiva y sin sentido.

La presente sección tiene por objetivo plantear los fundamentos teóricos que sustentan la teoría de Ausubel, así como la forma en que han de ser considerados estos planteamientos al momento de trabajar las convencionalidades de la lengua escrita con los alumnos del segundo grado, para que el aprendizaje se presente de manera más significativa.

La teoría de Ausubel se fundamenta en el aprendizaje de asignaturas escolares en lo que se refiere a la adquisición y retención de conocimientos de manera significativa, de ahí su enorme utilidad en lo que se refiere a educación. Para él, no existe aprendizaje si lo que se aprende es de manera mecánica y memorística, por el contrario, un aprendizaje siempre debe ser el resultado de la acción consciente del sujeto al tratar de encontrar sentido a lo que se está aprendiendo.

Cuando Ausubel menciona el término “Aprendizaje Significativo” esta haciendo referencia a la acción mediante la cual los alumnos le encuentran sentido a lo que aprenden. Muchas veces se logra que los alumnos memoricen reglas de ortografía del tipo: las palabras agudas terminadas en s, n o vocal se acentúan; se escribe m antes de p y de b, así como también n antes de v y f, etc. En gramática se ejercita al niño en la identificación del sujeto y del predicado, de los artículos y de los adjetivos y se le pide conjugar verbos en los tres tiempos simples, cosas que el niño llega a mecanizar pero no a comprender, pues en la práctica parece olvidar las reglas ortográficas y sigue manifestando los problemas cuyas reglas, precisamente ha aprendido.

Lo mismo pasa cuando a los alumnos se les enseña a leer empleando oraciones sin un significado claro, por ejemplo: “El oso asea a Susú”. Muchos niños no saben lo que significa “asea” y jamás se escucha en la vida real el nombre de Susú. En este caso, el objeto de conocimiento no tiene ningún sentido para el alumno y por lo tanto el aprendizaje no puede ser significativo.

Lo anterior supone que el aprendizaje no se limita a la simple asimilación de nueva información. Por el contrario, implica una revisión, modificación y enriquecimiento de los conocimientos previos para alcanzar nuevas relaciones y conexiones que aseguren la significación de lo aprendido. El desarrollo de este proceso brinda dos de las características más importantes del aprendizaje significativo: la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos.²³

Se entiende como aprendizaje funcional aquel que le permite al individuo resolver una situación o problema concreto. Las reglas ortográficas o la segmentación de palabras sólo serán significativas cuando el niño se percata que sin ellas sus textos escritos pueden ser mal interpretados (por ejemplo: la oración “Juan se va a casar con María el día de mañana en el paradisíaco puerto de Acapulco” cambia totalmente si la palabra casa se escribe con “z”). El aprendizaje de estas normas de escritura dependerá de la funcionalidad que les otorgue el niño al momento de escribir.

La concepción de aprendizaje significativo supone que la información es integrada a una amplia red de significados, esto quiere decir que los datos que el sujeto llega a memorizar se relacionan con sus aprendizajes previos estableciendo nuevas relaciones. La memorización se da en la medida en que lo aprendido se ha integrado a la red de significados.

En un principio los niños saben que los nombres propios se escriben con la letra inicial en mayúscula, más adelante pueden determinar que también los nombres de las ciudades y países se escriben con mayúsculas, esta nueva información es relacionada con la anterior y guardada en la memoria. Cuando al niño se le hace escribir cinco veces cada una de las palabras que escribió mal, esta información no se relaciona con sus conocimientos previos y por eso no puede ser integrada a la memoria. La funcionalidad de los conocimientos también determina la memorización.

Para alcanzar el aprendizaje significativo, se deben tomar en cuenta tres aspectos importantes:

²³ AUSUBEL, David Paul, et. al. *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo.* Ed. Trillas, 2da. Ed. México 1983.

Primero, que el nuevo conocimiento que se ha de impartir se relacione con los conocimientos previamente existentes en la estructura mental de los sujetos, es decir, que se tome en cuenta, lo que los actuales pedagogos llaman “conocimientos previos”, pues el aprendizaje significativo se encuentra determinado por las posibilidades cognoscitivas del sujeto que aprende. Es ilógico enseñarle a un niño la conjugación de los verbos irregulares si aún usa expresiones como: “Yo digo que juguemos al futbol”.

Segundo, que el conocimiento significativo que se pretende impartir no sea arbitrario, en otras palabras, que presente propósitos claros y una secuencia apropiada a las características de los alumnos, por ejemplo: en la elaboración de diferentes tipos de textos el niño debe iniciar con descripciones y narraciones, seguir con textos instruccionales, para llegar posteriormente a los argumentativos, cambiar esta secuencia contradice las posibilidades de los niños. Resultaría erróneo pedir que los alumnos del segundo grado redacten notas periodísticas ó artículos de opinión, pues la estructura de estos textos se encuentra fuera de las posibilidades intelectuales de los alumnos de este grado. Los mismos programas de Educación Primaria obedecen esta secuencia en el desarrollo de los diferentes textos, pues inician en primero y segundo grado con la redacción de textos sencillos como descripciones, cartas y recados; dejando la elaboración de resúmenes y artículos periodísticos para los grados de cuarto a sexto.²⁴

Y por ultimo, para que se produzca el aprendizaje significativo es necesaria una actitud favorable a su realización. Los niños deben encontrarse lo suficientemente motivados e interesados para enfrentar las situaciones de aprendizaje y llevarlas a cabo con éxito. El maestro debe aprovechar cada evento, cada acontecimiento que despierten el interés de los niños y los motive para dibujar, escribir un texto o relatar una experiencia. Solo de esta forma las redacciones podrán revestirse de un carácter comunicativo funcional.

Cuando un alumno le encuentra sentido a lo que estudia, cuando la enseñanza toma en cuenta sus conocimientos previos y se logra despertar su interés, se estará alcanzando lo que Ausubel llama *aprendizaje significativo*.

²⁴ SEP. *Plan y Programas de estudio, Educación Básica Primaria*. México 1993. p. 11.

3.3. LA TEORÍA DEL APRENDIZAJE DE VIGOTSKY

Lev Seminovitch Vigotsky a diferencia de otros psicólogos rechaza que el aprendizaje sea una simple acumulación de reflejos o asociaciones entre estímulos y respuestas. Establece que el desarrollo intelectual de los individuos no puede entenderse como independiente del medio social en el que se encuentra inmersa la persona.

Para este gran pedagogo la adquisición de conocimientos y patrones culturales se produce en dos momentos: un primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológico) y después en el interior del propio individuo (intrapsicológico). “Cualquier función presente en el desarrollo cultural del niño, aparece dos veces ó en dos plano diferentes. En primer lugar, aparece en el plano social, para hacerlo luego en el plano psicológico personal”²⁵. Al proceso de pasar de lo interpersonal a lo intrapersonal se le denomina *internalización*.

Vigotsky establece que las funciones psicológicas superiores (inteligencia, memoria y manejo de sistemas semióticos) son el resultado de la relación social entre personas a través de las herramientas básicas de la comunicación especialmente del lenguaje en sus diferentes manifestaciones. “Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos. De ahí emana el interés que este científico tuvo para explicar lo que él llamó las *funciones superiores*, así como su génesis y desarrollo a través de la educación, tanto formal como no formal”²⁶.

En la escuela se da lo que Vigotsky llama aprendizaje mediado, que no es otra cosa que la experiencia de aprendizaje donde los estímulos emitidos por el ambiente son transformados por un agente mediador, representado por el maestro o por los compañeros. Este agente mediador guiado por sus intereses, su cultura y su inversión emocional, selecciona y organiza el mundo de los estímulos.

Los tres componentes de la interacción mediada son: el organismo receptor (alumno), el estímulo (conocimiento) y el mediador (Maestros, compañeros, padres etc.). Entre estos componentes se establece una relación de comunicación a través de los llamados

²⁵ VYGOTSKY, Lev Seminovitch. “Zona de desarrollo próximo: una nueva aproximación, En: Antología *El niño: Desarrollo y proceso de construcción del conocimiento*. UPN. México, 1994.

²⁶ GOMEZ, Palacios Margarita. *El niño y sus primeros años en la escuela*. Biblioteca para la Actualización del Maestro. SEP. México 1995. p. 64

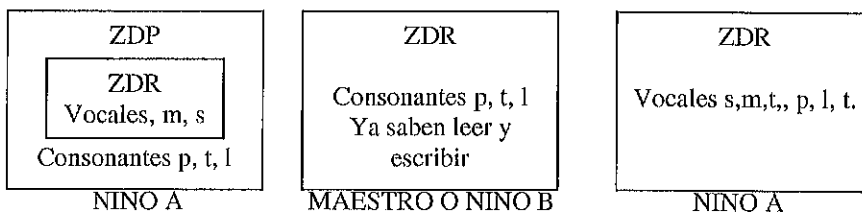
instrumentos mediadores del aprendizaje, conformados por los sistemas de símbolos que permiten actuar sobre la realidad; entre estos instrumentos se tienen el lenguaje, los sistemas de medición, la cronología, la aritmética y la lecto-escritura.

El empleo de los mediadores y de los instrumentos o herramientas mediadoras juegan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, al permitirle a los sujetos acceder a niveles más altos de conciencia.

Para Vigotsky, el desarrollo sigue al aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial con ayuda de la interacción social e instrumental.

Este proceso se describe de la siguiente manera: En un principio el individuo se sitúa en una zona de desarrollo actual o real (ZDR) y evoluciona hasta alcanzar la zona de desarrollo potencial (ZDP) conformada por aquellos conocimientos, habilidades o destrezas que el individuo puede desarrollar. Por ejemplo: un niño que ya descubrió la relación grafofonética de nuestro sistema de escritura dominando la convencionalidad de las vocales y de dos o tres consonantes, se ubica en una zona de desarrollo que le permite “leer” y “escribir” con esas letras, pero al mismo tiempo, este conocimiento le permitirá dominar otras letras, esta posibilidad de aprendizaje constituye la zona de desarrollo potencial.

Esta zona de desarrollo potencial sólo puede ser alcanzada a través de la acción y el ejercicio del sujeto, pero se hace más fácil y seguro si cuenta con el apoyo de un mediador como el maestro o un compañero más adelantado que le “prestan” su ZDR, brindándole elementos que poco a poco le permitirán al sujeto dominar nuevos conocimientos. Así la ZDP se convierte en una ZDR. En el ejemplo que se ha manejado, el maestro ó el compañero que funge como mediador le prestan sus ZDR al niño que no conoce los sonidos de otras letras, diciéndole como suenan las letras desconocidas y lo auxilian en su correcta relación. Como producto de este proceso la ZDP se convierte en ZDR logrando que el niño lea y escriba con un número mayor de letras.



“La ZDR de A es más pequeña que la ZDR de B, entonces B le presta a A su ZDR y logra que ahora la ZDP de A se vuelva ZDR y así reinicia el proceso”²⁷

En ocasiones este “prestar” la zona de desarrollo real a un niño para que logre transformar su zona de desarrollo potencial, es muy sutil y difícil de caracterizar. Cuando un alumno le pregunta a un compañero o al mismo maestro ¿Estoy bien? Y el interrogado contesta que sí, se esta dando este proceso. Lo mismo pasa cuando un niño confronta sus ideas con los demás, cuando pregunta algo de lo que no está seguro o hasta cuando copia a escondidas las respuestas del niño que “sabe mas”.

Lo importante en esta secuencia de aprendizaje es que ese *prestar* despierte en el niño la inquietud, el impulso y la movilización interna, para que aquello que no le pertenece, porque no lo entiende o domina se vuelva suyo.

Las teorías de Piaget, Ausubel y Vigotsky pueden ser de gran utilidad, ya que todo maestro necesita conocer los marcos teóricos que le permitan aplicar una epistemología que sostenga su práctica pedagógica. En el caso de la presente propuesta ha permitido el diseño de una serie de estrategias tendientes a lograr el dominio de la convencionalidad propias de nuestro sistema de escritura.

Una vez dominados las nociones referidas a quién aprende y cómo aprende, es posible centrar la atención en los aspectos referidos a las características del contenido a ser enseñado a los alumnos, en este caso los aportes brindados por la pedagogía con respecto al aprendizaje de las convencionalidades de la lengua escrita en el trabajo con los alumnos del segundo grado.

4. EL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LAS CONVENCIONALIDADES DE LA LENGUA ESCRITA EN LA ESCUELA PRIMARIA.

4.1. EL LENGUAJE ESCRITO EN LA ESCUELA.

Es necesario meditar un poco sobre lo que es el lenguaje escrito y lo que se quiere a través de su cultivo, analizar cómo ha sido hasta ahora la enseñanza del español en las Escuelas, por qué ha sido así y cuáles han sido sus resultados.

²⁷ Ibidem p. 70

Conviene acercarse a este tema con espíritu abierto, con disposición a ver claro, a analizar críticamente, a descubrir por dónde ha fallado la enseñanza tradicional del español y cuáles son las alternativas a los problemas pedagógicos detectados.

Porque ha habido ciertas fallas; esto se puede ver con tan sólo abrir los cuadernos de los niños y encontrar en la mayoría de los casos, copias de lecciones tomadas de los libros de textos, incontables ejercicios de caligrafía, así como páginas completas en las que los alumnos han escrito cinco veces cada una de las palabras en las que cometieron errores de ortografía.

Muchos alumnos acaban la primaria, la secundaria y aún la preparatoria sin saber expresarse por escrito con mediana claridad y coherencia. Sus escritos son pobres, emplean mal los términos y en general tienen problemas para redactar un trabajo, por sencillo que este sea. No saben organizar sus ideas ni ponerlas por escrito con precisión y siguen cometiendo burdos errores de sintaxis y hasta de ortografía. El miedo a enfrentarse a la “hoja en blanco” es la expresión más común de esta situación.

Una de las grandes metas de la educación en México debe ser, pues, la de desarrollar en los alumnos la habilidad de hablar y escribir de manera clara y precisa, lo cual equivale a desarrollar en ellos la claridad y precisión del pensamiento. Es un proceso que debe iniciarse desde los primeros escalones, desde el primer año de educación primaria y continuar a lo largo de toda la vida. Dominar nuestro sistema de la lengua requiere de mucho tiempo, así como una multitud de experiencias y actividades encaminadas a la alfabetización completa de los individuos.

“Estar alfabetizado en el más amplio sentido del término, es tener la capacidad de hablar, leer, escribir y pensar en forma crítica y creativa”²⁸. De ahí que escribir lo que el maestro dicta o copiar una lección no pueden ser concebidos como procesos de escritura en toda la extensión del término, pues en estas actividades el alumno no desarrolla su capacidad para expresar su pensamiento empleando el sistema de escritura.

Escribir no es trazar letras en el papel, sino organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes. “Sabe escribir quien es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un

²⁸ SEP. *Español sugerencias para su enseñanza Primer Grado*. México. 1996. p. 17.

tema de cultura general”²⁹. Unir letras y dibujar garabatos caligráficos es sólo una de las microhabilidades más simples que forman parte de la compleja capacidad de la expresión escrita.

Saber escribir abarca un conjunto muy amplio de habilidades que van desde aspectos mecánicos y motrices del trazos de las letras, hasta los procesos más reflexivos de la selección y ordenación de la información, así como también las estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión de lo escrito y de reformulación de los mensajes planteados. A todo esto es necesario anexar tanto el conocimiento de las unidades lingüísticas más pequeñas (relación fonema-grafía, formación de sílabas y finalmente de palabras) y las propiedades más superficiales (como la ortografía, la segmentación, la puntuación, el uso de signos) como el de las unidades superiores (tipos de texto, formación de párrafos, concordancia de términos, etc.) y las propiedades más profundas (coherencia, adecuación, claridad del mensaje, etc.)

Si bien es importante que los alumnos dominen las habilidades relacionadas con el empleo y dominio de la lengua escrita, también es necesario lograr que el niño descubra el interés, el placer y los beneficios que le proporciona la expresión escrita.

Como ya se dijo anteriormente, el aprendizaje de las convencionalidades de la lengua escrita representa un proceso largo que dura toda la vida.

Imagínese lo difícil que puede resultar aprenderlo si las actividades se realizan a la fuerza, sin tener un propósito específico, sin saber para qué sirve lo que se ha escrito y si además se obliga a hacerlo rápido, con buena letra y sin ninguna falta de ortografía.

Resulta interesante y necesario analizar cómo vive el alumno los ejercicios de redacción que se le encargan en la escuela. ¿Son propuestas para expresar sus pensamiento, sentimientos y opiniones, para proyectar su imaginación y de acuerdo a sus necesidades e intereses? O ¿Son simplemente instrucciones a seguir, desvinculadas de sus intereses y motivaciones, es decir, ejercicios que debe hacer por obligación?

Al no existir interés por la escritura y al no conceptuar ésta como un medio eficaz de comunicación, el aprendizaje de sus reglas, normas, estilos y usos se hace sumamente difícil para los alumnos.

²⁹ Cassany, Daniel, et. al. “¿Qué es escribir?” En *Enseñar lengua*. Ed. Barcelona Graó. España 1997.

Otro aspecto que es necesario tomar en cuenta en lo relacionado a los procesos de escritura que se desarrollan en la escuela, es la valoración que se hace de las producciones. Muchos maestros y alumnos consideran que es más grave cometer tres errores ortográficos que olvidar una idea importante en el texto y que es mejor un estilo formal y completo a uno coloquial y de uso común.

Una preocupación excesiva por la gramática deja de lado aspectos de coherencia, cohesión y originalidad del escrito, que pueden ser más divertidos para los alumnos; y creer que se tiene que usar siempre un lenguaje formal y complejo supone añadir dificultades al acto de escribir, lo cual puede conducir a la frustración y al desinterés. Los problemas que muchos niños tiene para expresarse por escrito tienen su origen en la concepción misma que se tiene de la escritura, sus objetivos y los criterios para evaluarla.

El trabajo con la expresión escrita debe fomentar actitudes más equilibradas sobre la lengua. Hay que hacer entender a los alumnos que si bien es importante no cometer errores de ortografía, también es importante cuidar el estilo y la estructura de las redacciones y que se puede escribir igual de bien usando un estilo formal que uno coloquial.

En cuanto a la evaluación de los textos escritos por los alumnos, los maestros deben valorar no solo el producto final presentado por los alumnos sino principalmente el proceso que se siguió para su redacción.

Aunque no existe ninguna receta universal de redacción que sea válida para todos; cada cual tiene que encontrar su manera de escribir, que será la mejor para él o para ella.

Sin embargo, el maestro puede ayudar a los alumnos a transformarse en buenos escritores si desarrolla con ellos los siguientes puntos:

- **Promover la lectura.** Por lo regular los buenos escritores son buenos lectores. La lectura constante es un excelente medio para la adquisición de las convencionalidades de la lengua escrita.
- **Tomar en cuenta los destinatarios de los escritos.** Los escritores competentes mientras escribe, dedican tiempo a pensar sobre lo qué quieren decir, cómo lo dirán a quien va dirigido su escrito, así como los conocimientos que tiene el receptor,
- **Planificar el texto.** Antes de escribir los buenos escritores elaboran una imagen mental de lo que quieren escribir, marcan objetivos en sus escritos, buscan y ordenan ideas y se encuentran más dispuestos a modificar lo escrito.

- **Revisar el texto.** Mientras escribe y releo el texto, el autor lo revisa e introduce modificaciones y mejoras. Estos cambios se dirigen hacia la mejor estructura, claridad y coherencia del texto.
- **Elaborar borradores.** El papel de los textos previos es sumamente importante en los procesos de corrección de los errores cometidos por los alumnos, así como en la detección de los mismos y su posterior corrección.
- **Estrategias de apoyo.** Durante la composición, el autor también utiliza estrategias de apoyo para solucionar algunas contingencias que se le pueden presentar. Consultar gramáticas, diccionarios o al mismo maestro suelen ser recursos muy buenos para conseguir la información necesaria cuando se le presenta un error en sus borradores. Es necesario aclarar que esta estrategia no se encuentra al alcance de los alumnos de segundo grado, pero su aplicación resulta excelente en los grados superiores.

En resumen, los maestros tienen que animar a los alumnos a elaborar sus textos: a buscar y a ordenar sus ideas sobre lo que quieren escribir, tomar en cuenta sus destinatarios y la forma en que se ha de escribir; a hacer borradores, a revisar, a autocorregir sus errores, a no tener prisa y a hacer las cosas bien, brindando el apoyo, el acompañamiento y el tiempo necesarios.

Las actividades señaladas anteriormente se han retomado en los talleres de escritura, que vienen a representar una estrategia adecuada para el mejor dominio de la lengua escrita como un medio eficiente de comunicación.

A pesar de que los talleres de escritura son una herramienta de apoyo en la formación de buenos escritores, el dominio de las convencionalidades del sistema de escritura constituyen un aspecto que es necesario analizar con más atención.

4.2. LA CONVENCIONALIDADES DE LA LENGUA ESCRITA.

La escritura tiene una función social de comunicación, surge de la lengua oral pero no es un reflejo fiel de ésta. La lengua escrita depende al principio de la lengua oral, en el sentido de que pone en juego los mecanismos fundamentales de la expresión lingüística. Sin embargo, no cuenta con los apoyos de los gestos y los tonos con que se comunican las personas a

través del diálogo oral, por lo tanto debe tener características que le permitan explicitar de tal manera lo que pretende comunicar para solventar la falta del contexto lingüístico.

Este contexto lingüístico esta conformado por lo que algunos psicolingüistas llaman rasgos suprasegmentales y signos paralingüísticos. “A este modelo (El lenguaje oral) los diversos autores agregan dos aspectos importantes: los rasgos suprasegmentales, es decir los relacionados al control de la voz (volumen, entonación, tono) y los signos paralingüísticos o propios de la comunicación no verbal (gestos, señas y movimientos del cuerpo)³⁰.

El habla y lo escrito no son lenguajes diferentes, comparten un vocabulario común y las mismas formas gramaticales, pero presentan diferente distribución de cada uno de estos elementos. El vocabulario y las normas gramaticales tienden a ser más complejos en el sistema de la lengua escrita, dado que va dirigido a lectores no presentes al momento de escribir.

Muchas veces los autores de un escrito se detienen a pensar que palabra pueden emplear en su texto para que el futuro lector entienda lo que se quiere expresar de forma más clara. De la misma manera, la organización de las ideas, el estilo del texto y la sintaxis son aspectos a considerar al momento de escribir.

Las diferencias relacionadas a las convencionalidades gramaticales entre la lengua oral y la escritura estriban en la necesidad de asegurar la claridad y la coherencia al momento de transmitir los mensajes.

La lengua escrita se vuelve entonces más explícita, recurre a procedimientos y estructuras gramaticales propias, con la finalidad de hacer más comprensible la comunicación del pensamiento sin los apoyos situacionales; esto último no es necesario en la lengua oral que cuenta con los recursos brindados por rasgos suprasegmentales y los signos paralingüísticos propios del contexto situacional.

Aún cuando el niño ha comprendido el sistema de representación alfabética de la escritura, queda un largo camino por recorrer, pues desafortunadamente el sistema no es una simple correspondencia de graffas y sonidos, por el contrario, se encuentra cargado de arbitrariedades e irregularidades propias, que lo hacen mucho más complejo. Así pues, si se pretende que la escritura cumpla adecuadamente con su función social de comunicación,

³⁰ PRONAP. *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria*. Guía de Estudio. México 2000. p. 48

deben reconocerse y coordinarse muchos aspectos de los cuales el de la relación graffa sonido, la ortografía, la segmentación, la puntuación, las peculiaridades de estilo y la segmentación representan una parte importante.

Para comprender mejor la complejidad de la convencionalidad del sistema de escritura, es necesario hablar de lo que Frank Smith llama Estructura superficial y Estructura profunda.

Existen dos maneras diferentes de hablar acerca del lenguaje escrito. Por una parte se encuentra el aspecto físico que hace referencia a los aspectos de legibilidad, forma, tamaño, número y contraste de los signos impresos de lo escrito. Todas estas características observables de la escritura pueden ser llamadas *estructura superficial*. Esta estructura hace referencia directamente a la información visual del lenguaje escrito.

Por otra parte existe un aspecto del lenguaje que no puede ser observado ni medido directamente, y éste es el significado. En contraste con la estructura superficial, el significado del lenguaje escrito puede ser llamado *estructura profunda*. El término es adecuado ya que los significados no se encuentran en la superficie del lenguaje, sino más profundamente en las mentes de los usuarios del lenguaje: en la mente del escritor y en la mente del lector de lo escrito.³¹

En términos más generales, el significado está más allá de las simples señales impresas del lenguaje, y no se puede derivar de la estructura superficial mediante un simple proceso mecánico.

Los maestros que piensan que una vez dominado el principio alfabético de la escritura la asignación de los significados aparece de manera natural, ignoran la importancia de la estructura profunda de los textos. Los niños pueden escribir eficientemente las palabras dictadas por el maestro, ya que lo único que hacen es centrar su atención en la estructura superficial de la relación graffa-sonido, pero pueden tener grandes problemas para escribir palabras por sí solos, ya que no saben qué letras emplear, los espacios que deben dar entre palabra y palabra, cómo han de usar los signos de puntuación y hasta si la palabra que usan es la adecuada. Muchos de los niños de primer y segundo grado dicen y escriben expresiones como: “Yo jugo con mis jugetes”, “Cuando era grande”, “Lo que hice

³¹ Frank Smith. “Lenguaje hablado y escrito”, en: *“Desarrollo de la lengua escrita.”*. UPN. México. P. 164-171.

mañana”, “Dormiba mucho”, “He descubierto algo importante”, etc. Lo que pone de manifiesto su escaso dominio de la estructura profunda del lenguaje oral y escrito.

También puede darse el caso de que al cambiar la estructura superficial los niños no detecten el cambio de significados que conlleva, por ejemplo en las oraciones:

Con el perrito no podemos jugar en el parque.

Con el perrito no. Podemos jugar en el parque.

Con el perrito. No podemos jugar en el parque.

Como es posible observar, a pesar de que el cambio en la estructura superficial no es muy grande, el significado de las oraciones cambia radicalmente. Sin embargo muchos niños pueden no comprender el significado de cada una de las oraciones y a sus ojos, los tres enunciados pueden decir lo mismo.

Puede también presentarse el caso contrario, en el que la estructura superficial cambie radicalmente, pero manteniendo el significado casi intacto. Por ejemplo:

El gato esta cazando un pájaro.

Un pájaro es cazado por el gato

Un vertebrado emplumado de sangre caliente es perseguido por el cuadrúpedo felino doméstico.

Cuatro secuencias muy diferentes de señales sobre el papel; pero todas representan (aunque en términos muy generales) el mismo significado.

La estructura superficial y la estructura profunda deben ser tomadas muy en cuenta al momento de emplear el sistema de la lengua escrita.

Cuando el niño domina el nivel alfabético, es decir, ha aprendido la correspondencia biunívoca uno a uno entre el fonema y la grafía que lo representa, debe hacer frente al uso de los aspectos morfológicos, sintácticos, semánticos que incluyen los aspectos visuales, sistemáticos y convencionales de la expresión escrita. Algunos de estos son el uso correcto de las letras, los espacios entre las palabras, los signos de puntuación, los acentos, la concordancia y los tipos de textos.

Aprender las convencionalidades de la escritura implica mucho más que la simple correspondencia entre fonemas y grafemas. Implica descubrir y manejar las excepciones de dicha correspondencia; por ejemplo las polivalencias b -v, z-s-c, r-rr, c-q, x-j, ll-y, el uso de la h, etc., hasta dominar finalmente las normas que determinan el uso sistemático de cada

una de estas graffias. A todo esto hay que agregar las excepciones en la escritura de algunas palabras, por ejemplo: transmisión termina en ción, pero no se escribe con “c” sino con “s”; así como las reglas del tipo: siempre se escribe n antes de v y m antes de b, aunque al niño le parezca que en lugar de decir “envío” se dice “embio”. La conjugación de los verbos y su escritura representan otros de los problemas al momento de escribir, de ahí que muchos niños escriban palabras como “andó” en vez de “anduvo”, júgo en lugar de juego, etc.

Es necesario aclarar que los niños de los primeros grados de educación primaria y hasta los de grados superiores, cometen muchos errores de ortografía, pero ello no quiere decir que no se preocupen por mejorar sus escritos. El niño se da cuenta que sus producciones difieren de los textos presentados por los libros, por el maestros o por otros compañeros, por lo que busca corregirlos elaborando sus propias reglas ortográficas. En este proceso los alumnos plantean hipótesis que al confrontar con los demás van validando, transformando o eliminando, lo que les acerca poco a poco a las reglas y normas formales de la escritura. Por ejemplo, muchos niños al ver las palabras “hermano”, “hielo”, “hundido”, “hábil”, “hueso”, “huevo”, etc. pueden establecer que todas las palabras que en forma oral inician con una vocal llevan “h” en su escritura. Posteriormente se dan cuenta que esta idea es errónea por que existen palabras como: árbol, aguacate, elote, Efraín, olla, etc. y eliminan esta hipótesis.

En el proceso de recreación y negociación de las reglas gramaticales la elaboración de borradores, la confrontación, la autocorrección de los errores detectados y la elaboración de la versión final son actividades indispensables, pero también lo son los ejercicios en los que los alumnos pongan a prueba sus hipótesis sobre las convencionalidades de la escritura, para validarlas, modificarlas o eliminarlas.

En el capítulo de las sugerencias didácticas se han establecido dos tipos de ejercicios, en los primeros se busca fomentar en los niños, a través de la realización de los talleres de escritura, el desarrollo de las habilidades para marcar objetivos de redacción, imaginar lo que se quiere escribir, buscar y ordenar las ideas, hacer borradores, leerlos a medida que se escriben, valorarlos y reescribirlos, seleccionar el tipo de lenguaje más adecuados y elaborar la versión final.

Un segundo tipo de ejercicios busca que los alumnos pongan en juego sus ideas sobre las convencionalidades de la escritura, con el propósito de permitir la evolución de sus hipótesis hacia las reglas y normas convencionales.

Los distintos aspectos de la enseñanza aprendizaje de la ortografía constituyen una preocupación recurrente; una percepción generalizada señala que se trata de un problema complejo que demanda estrategias cuidadosamente diseñadas y bien articuladas en dos niveles de acción: el trabajo con los procesos de revisión de lo escrito y de reescritura, que se complementa con una valoración de las hipótesis que tienen los niños como valiosas herramientas para la corrección ortográfica.

Por el grado de abstracción propia de la convencionalidad de la lengua escrita no debe pretenderse que los alumnos la dominen por simple memorización y mecanización. Los niños van aprendiendo las normas y reglas del sistema con la experiencia cotidiana del lenguaje oral, de la lectura y de la escritura. Como lo establecen los actuales Planes y Programas de Estudio: “Las situaciones comunicativas que se presentan son algunas de las muchas que el maestro puede proporcionar para que los niños aprendan a *leer leyendo, a escribir escribiendo y a hablar hablando*”³².

Por la gama tan amplia de aspectos que intervienen en el dominio de la convencionalidad de la escritura, no puede diseñarse un modelo de trabajo acorde a todos los contenidos de esta parte de la gramática, ya que la ortografía, además de recibir una gran influencia de la fonología, recibe también influencia de la morfología, de la sintaxis, de la semántica, etc.

El papel del maestro en el trabajo con la lengua escrita es fundamental. De él dependen que los alumnos cuenten con la guía, el apoyo, el acompañamiento y el tiempo necesario para planear sus escritos, elaborar borradores, confrontar y autocorregir sus errores, así como poner a prueba sus hipótesis sobre las normas y reglas del sistema.

4.3. EL PAPEL DEL MAESTRO EN EL TRABAJO CON LA LENGUA ESCRITA.

El alumno entra en contacto de manera formal con las convencionalidades de la escritura en el ámbito escolar. Es ahí donde descubre que las palabras tienen una forma arbitraria de escribirse y características morfológicas, sintácticas y semánticas que deben respetarse.

³² SEP. *Plan y Programas de estudio. Educación básica primaria*. México 1993, p. 23

El papel de la educación, y en especial, el papel del maestro, es el de apoyar al alumno en el aprendizaje de las normas y reglas ortográficas. Este proceso no debe ser producto de una mera mecanización y memorización de reglas, tampoco el trabajo con estos aspectos debe reducirse a la mera copia de reglas y a la repetición de las palabras mal escritas.

En lugar de ello, ha de permitirse que los alumnos confronten y revisen los escritos que han realizado, pidiendo que en todo momento los comparen con el texto convencional de los libros, del mismo maestro o de los otros compañeros, buscando errores para corregirlos.

“La corrección es una de las cuestiones metodológicas más importantes en una clase de expresión escrita”³³. Por desgracia la corrección ha sido mal entendida en las escuelas. Los maestros son los únicos encargados del proceso de corrección y lo hacen de manera rutinaria, sin convicción y con aburrimiento. Señalan en los cuadernos los errores relacionados con el empleo de las letras, pero ignoran los aspectos relacionados con la claridad y la coherencia de los escritos. Marcan la forma correcta en que se debe escribir las palabras, hacen mención de la regla ortográfica y piden a los alumnos su memorización, pero no buscan estrategias didácticas que le permitan a los niños poner en juego las hipótesis que han creado sobre algún aspecto de la lengua escrita..

Este esquema de trabajo entorpece el aprendizaje de la expresión escrita. El alumno no asume su responsabilidad en el error, la corrección y el aprendizaje. Siempre depende de los conocimientos del maestro y difícilmente desarrolla autonomía para realizar correcciones sin ayuda.

Los alumnos con el apoyo de los maestros tienen que aprender a autocorregir sus textos. Por eso a continuación se mencionan algunos consejos que es necesario tomar en cuenta al momento de trabajar con la lengua escrita

1. Entender la corrección como una técnica didáctica que puede ser voluntaria, variada y participativa. Si existen alumnos que no quieren que se les corrija de una determinada manera, debe respetarse su deseo. La corrección puede ser de diferentes maneras, por parejas, en equipo, del alumno al maestro, entre alumnos de diferentes grupos, etc., además se pueden corregir por vez diferentes aspectos, la ortografía de

³³ Jáuregui Silvia. *El español y su enseñanza II. Programas y materiales de apoyo para el estudio*. Tercer Trimestre. Licenciatura en Educación Primaria. México. SEP. 1998. P. 80.

las palabras en algunos casos, la segmentación en otros, el empleo de los signos o de la puntuación, la concordancia, etc.

2. Corregir únicamente lo que el alumno pueda aprender. La corrección tiene el objetivo de mostrar al alumno cómo puede mejorar su escrito, por eso vale la pena concentrar la corrección en los puntos que puedan ser más provechosos para los alumnos: corregir sólo los errores más importantes, unos cuantos, pocos, los que puedan entender fácilmente.
3. Corregir cualquier aspecto del texto y del proceso de composición. Es conveniente que la corrección atienda diversas propiedades del texto y no se centre únicamente en la escritura ortográfica de las palabras. Corregir no es sólo enmendar faltas de ortografía, sino reescribir un borrador para conseguir un nuevo texto.
4. Dar consejos prácticos. Por ejemplo: *Estás repitiendo mucho esta palabra, Coloca más signos de puntuación, Recuerda que cuando escribes una pregunta debes emplear los signos de interrogación, Esta parte de tu texto no se comprende bien, ¿Qué quieres dar a entender con esta palabra?, etc.*
5. Marcar los errores y pedir a los alumnos que busquen la solución correcta. De esta forma el alumno se responsabiliza de la revisión y corrección del escrito; el profesor solo actúa como colaborador del proceso de redacción, indicando los puntos flojos. El alumno tiene la posibilidad de aprender de sus errores ya que los trabaja y dedica más tiempo a la corrección.
6. Dar a conocer las herramientas para que los alumnos puedan autocorregirse. Enseñando a manejar y consultar diccionarios, gramáticas, libros de verbos, sinónimos y antónimos, etc. (aunque esto se puede hacer de tercer grado en adelante, pues en segundo grado aún no se manejan los diccionarios)
7. Promover la realización de borradores, estimulando a los alumnos para que revisen y rehagan sus escritos. De esta manera, los alumnos trabajan mejor con las correcciones, porque las aprovechan para la versión final. Además, así se fomenta la revisión del texto y en general se enriquece el proceso de composición de los alumnos.
8. Apoyarse de los mismos alumnos para realizar las correcciones de los textos. Esta actividad puede tener varias versiones. En una los alumnos se corrigen en parejas o

por equipo, en otra se selecciona un texto de algún niño para corregirlo a nivel grupal. Lo importante no es que los alumnos corrijan todos los errores de los escritos que analizan, sino que pongan de manifiesto las hipótesis que tienen sobre las convencionalidades de la escritura y reafirmen los conocimientos que ya tienen.

9. Conservar las versiones finales realizadas por los alumnos, para pasado un tiempo volverlas a analizar y detectar más errores, analizar porque se omitieron la primera vez y cuál es su corrección.

Aunado a estas actividades, la realización de las etapas de planeación de los escritos, la elaboración de borradores, la corrección de los textos y la elaboración del producto final, así como ejercicios que pongan de manifiesto el dominio de las convencionalidades de la escritura representan las estrategias didácticas que todo maestro debe realizar al momento de trabajar los temas relacionados a la expresión escrita.

En la actualidad estos criterios ya no son del todo ignorados por la currícula oficial encargada de regular y orientar el trabajo en las escuelas primarias, muestra de ello son los enfoques con los que se aborda la enseñanza del español en los libros de texto y otros materiales de apoyo que se han hecho llegar a los maestros y alumnos.

4.4. LA CURRÍCULA OFICIAL Y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

Para 1990 el modelo de enseñanza propio de la Reforma Educativa implementado desde principio de los años setenta, ya demostraba su inoperatividad, la cual se reflejaba en altos índices de reprobación y en niveles muy bajos de aprovechamiento escolar.

En una encuesta realizada en 1989 entre maestros de grupo, padres de familia y especialistas en educación, permitió identificar que los principales problemas educativos se debían al enfoque pedagógico con el que se estaban enseñando las asignaturas en la educación primaria, por lo que era necesario reformar la currícula escolar.

“El Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, resultado de esta etapa de consulta, estableció como prioridad la renovación de los contenidos y los métodos de

enseñanza, el mejoramiento de la formación de maestros y la articulación de los niveles educativos que conforman la educación básica”.³⁴

En lo relacionado a la enseñanza del español el cambio más importante radicó en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de “nociones de lingüística” y en los principios de la gramática estructural.

En los actuales programas de estudio para la asignatura de español, el propósito central es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita.

Por ello se determina que el enfoque actual para la enseñanza del español es “comunicativo funcional”, por que se conceptualiza a la comunicación como un acto en el que se da y se recibe información en el ámbito de la vida cotidiana y por lo tanto hablar, escuchar, leer y escribir significan manera de comunicar el pensamiento y las emociones con objetivos específicos.

Cuando una persona lee un periódico, lo hace con el propósito de enterarse de lo sucedido en un determinado lugar y momento. Cuando escribe un recado pretende hacer llegar a otra persona un determinado mensaje. Lo mismo pasa cuando dialoga con un amigo; se intercambia información con un objetivo específico, es decir, con una función determinada.

El enfoque comunicativo funcional pretende que el niño entre en contacto con la lengua oral y escrita tal y como aparece en un su entorno social. De ahí que se le otorgue más importancia a textos como volantes, periódicos, instructivos y anuncios que a los textos llamados formales. Con esto se pretende terminar con la tradicional obsesión escolar por el habla, la ortografía y la caligrafía correctas que obstruyen la posibilidad de una expresión oral y escrita espontánea, centrada en la búsqueda de sentido antes que en los aspectos formales del sistema.

Cabe mencionar que al sustituir el enfoque propio de la lingüística estructural por el comunicativo funcional, de ninguna manera se dejan de estudiar cuestiones gramaticales como el significado de las palabras, la ortografía, la puntuación, la concordancia, etc. solo que ahora el estudio de estos aspectos se hace vinculando su

³⁴ SEP. *Plan y Programas de estudio. Educación Básica Primaria*. México 1993. p. 11.

aprendizaje con el uso práctico de las convencionalidades del sistema y no mediante la memorización irreflexiva de las normas gramaticales.

Para lograr tales propósitos la organización de la enseñanza del español se ha dividido en cuatro componentes: Expresión Oral, Lectura, Escritura y Reflexión sobre la Lengua. “Esta división obedece a criterios prácticos para abordar la enseñanza; de hechos en los materiales las actividades siempre combinan varios componentes aunque alguno se destaque sobre los demás”³⁵

Se emplea el término “componente” para señalar que cada uno de los cuatro aspectos se entrelazan, se mezclan y se complementan al momento de abordar alguna actividad relacionada con el aprendizaje de la lengua.

Así por ejemplo, en la elaboración de una carta, las actividades parten de un análisis oral en donde maestro y alumnos determinan aspectos como: quién será el destinatario, dónde vive, qué relación existe entre remitente y destinatario, qué se le quiere comunicar, cuál será el estilo del texto, cómo se le hará llegar, etc. (expresión oral); posteriormente se escribe un borrador de la carta (escritura); se lee el texto producido (Lectura) para localizar posibles errores de ortografía, concordancia, claridad de ideas, coherencia, estilo del texto, etc. (Reflexión sobre la lengua), se corrigen los problemas y se escribe la versión final (Otra vez escritura).

Con la intención de que maestros y alumnos comprendan y desarrollen mejor los cuatro componente, en los materiales de apoyo como libros de texto para el alumno y libros de apoyo para Maestro, se ha implementado un cambio en las definiciones de cada uno de los componentes no solo para conceptualizar mejor cada componente, sino también para dar una idea de los que se pretende con cada uno de ellos. La expresión oral se denomina Hablar y escuchar; la lectura es conceptualizada como Leer y Compartir; la escritura se denomina Tiempo de escribir y Reflexión sobre la lengua no presenta ningún cambio.

Para objetivos de la presente propuesta solo se analizará a profundidad el componente de Reflexión sobre la Lengua, al ser este componente el que da cuenta de los aspectos convencionales de la lengua escrita.

³⁵ SEP. *Libro para el maestros, Español, Tercer grado*. México, 2000. p. 8

4.4.1. La reflexión sobre la lengua.

En este componente las actividades se enfocan a la toma de conciencia sobre los usos del lenguaje. En él se incluyen los aspectos gramaticales más importantes que se busca desarrollar en los alumnos de educación primaria: la relación grafofonética, la ortografía, la segmentación, la concordancia, la puntuación, los tipos de palabras y de oraciones, entre otros.

En el enfoque comunicativo funcional estos contenidos se abordan a partir de la necesidad derivada del acto de comunicación. Así por ejemplo, el uso de la ortografía y la claridad de ideas se plantean en función de los propósitos del texto. En general se trata de hacer uso de las convencionalidades de la lengua escrita para dar precisión al contenido del mensaje escrito.

“Se pretende que la reflexión sobre las características de la lengua, realizada a partir de sus formas de uso, promueva el gusto por utilizarla cada vez con mayor eficiencia”³⁶

Este tipo de reflexión les permite a los alumnos tomar conciencia de los elementos que constituyen el sistema de la lengua y de las reglas que rigen su funcionamiento a través de múltiples estrategias de uso, en diferentes contextos y situaciones de comunicación.

En el proceso para conocer y dominar la lengua oral y escrita la interacción lingüística maestro-alumno y alumno-alumno representan elementos fundamentales. Solo mediante el intercambio de ideas por medio del diálogo y la confrontación se puede lograr una mayor claridad a los escritos, mejorando el dominio que se tiene sobre el sistema de la lengua.

En los primeros grados de educación primaria, la reflexión sobre la lengua se hace a partir de textos que forman parte del contexto social que rodea a los alumnos: cuentos tradicionales, adivinanzas, trabalenguas, instructivos, noticias de periódicos, recetas, recados, cartas, etc.

Los textos constituyen el eje central para el trabajo escolar en la asignatura de español. El análisis y estudio de los textos posibilitan la adquisición de los conocimientos requeridos para emplear cada vez mejor la escritura, la lectura y la expresión oral.

³⁶ SEP, *Español, Sugerencias para su enseñanza, Segundo Grado*, México, 1996, p. 63

Los alumnos de segundo grado saben que los materiales escritos cumplen diferentes funciones y se usan con diversos propósitos. Los textos que ellos producen deben acercarse a los modelos que aparecen en la vida cotidiana para lograr poco a poco un uso eficiente de cada uno de ellos.

“En general, la necesidad de establecer tipologías claras y concisas obedece, fundamentalmente, a la intención de facilitar la producción y la interpretación de todos los textos que circulan en un determinado entorno social”³⁷.

Para que los alumnos se percaten de las distintas estructuras y las empleen de acuerdo a las funciones e intenciones que requieren sus escritos, el maestro puede propiciar la confrontación de textos con diferente estructura, por ejemplo, se pueden comparar una nota periodística con una carta; un reglamento de juego con un escrito que cuenta una historia, etc.

En segundo grado culmina la etapa de adquisición de los conocimientos básicos con los que se inicia la alfabetización. En los grados siguientes se busca consolidar estos conocimientos y promover el descubrimiento de otras características de la expresión lingüística y avanzar hacia su dominio.

³⁷ Kaufman, Ana María y María Elena Rodríguez. *La escuela y los textos*. Ed. Santillana, Buenos Aires, 1993, p.14

CAPITULO III
ESTRATEGIAS DIDACTICAS

1. LOS TALLERES DE ESCRITURA EN EL SEGUNDO GRADO DE EDUCACION PRIMARIA

ANTES DE EMPEZAR, PONGAMOS LAS COSAS EN CLARO.



1. 1.- ¿QUÉ ES ESCRIBIR?

Para poder tratar adecuadamente el tema referido a los talleres de escritura en el segundo grado, es necesario iniciar por definir adecuadamente lo que se entiende por escritura y cuales son las principales características de un Taller de Escritura.

Tradicionalmente se reduce a la escritura a la acción que las personas realizan cuando trazan símbolos en un papel, respetando requisitos relacionados a la forma y tamaño de las letras, a la limpieza y a la segmentación entre las palabras escritas, etc. En este tipo de conceptualización pedagógica, los procesos de escritura se reducen a la copia de una lección o al dictado realizado por el maestro, más aún, lo que se evalúa en estas actividades es principalmente la calidad de los trazos, el orden y la limpieza, el contenido del mensaje y sus propósitos quedan en segundo plano.

Esta forma de ver a la escritura es hueca y carece de toda significación, los alumnos la realizan sin interés y por ello les resulta tan difícil entender el porqué de las características convencionales del sistema de la lengua escrita, sencillamente porque no les encuentran sentido ni aplicación práctica.

Las condiciones culturales de la sociedad actual demandan unir lo que por muchos años se encontró separado en la escritura: la forma y el contenido.

Si se fomenta el uso de la escritura como medio de comunicación desde el principio, la necesidad de lograr precisión en lo que se escribe, el respeto y empleo de la puntuación, la ubicación en el papel y hasta la ortografía se vuelven racionales y necesarios a los ojos de

los niños. La escritura pasa a ser entonces un medio para expresar las ideas, sentimientos, experiencias y opiniones; pero con requerimientos específicos si se le quiere dar claridad, precisión y eficacia. Por ello, la escritura requiere de una etapa anterior a la ejecución, en la que se establece lo que se quiere decir y como se ha de realizar la escritura del mensaje. Para escribir es necesario establecer propósitos (para qué se va a escribir), destinatarios (a quién le voy a escribir) y estilos (con que tipo de lenguaje le voy a escribir para que me entienda). La escritura al igual que muchas otras actividades del saber humano requiere de un proceso de planeación previa.

Pero entonces, ¿Qué es escribir, si no se puede reducir este proceso a tan solo el trazo de letras en una acción puramente mecánica?

“Escribir es organizar el contenido del pensamiento y utilizar el sistema de escritura para representarlo”.³⁸ Pero esto con fines específicos, ya que se escribe para otros o para recordar lo que no se quiere olvidar. En esta acción resulta necesario el dominio de las características convencionales del sistema, ya que sin ellas lo escrito puede perder claridad y precisión.

En el contexto de la comunicación, el sistema de escritura tiene funciones sociales y personales: permite a los individuos comunicarse con los demás y conocer los que otras personas expresan, incluso a través del tiempo y la distancia, ya que no requiere la presencia cara a cara de las personas que participan en la comunicación. Este tipo de lenguaje al ser escrito requiere de más características formales que las empleadas en la expresión oral, dado que no se cuenta con el apoyo del énfasis que se le da a nuestras palabras cuando hablamos, ni con los ademanes y expresiones que permiten dar un mayor énfasis a lo que decimos.

Aun cuando en la escritura se utilice un lenguaje informal, la imposibilidad de no tener a nuestro interlocutor frente a nosotros exige que lo escrito tenga claridad, precisión, coherencia y cohesión para garantizar que decimos lo que deseamos y que el lector entiende nuestro mensaje.

Desde este enfoque, el aprendizaje de la escritura no se reduce a la apropiación de los elementos y reglas del sistema en un tiempo limitado. La adquisición, consolidación y dominio de la escritura es un proceso permanente en el que se desarrollan los

³⁸ SEP. *Libro para el Maestro*, Español Tercer grado. México 1999. p. 7

conocimientos para escribir diferentes tipos de texto y la capacidad para adecuar el lenguaje al contexto de uso, empleando ciertas estrategias para la producción del texto.

Dado lo complejo del proceso, se requiere multiplicar las ocasiones en las que es necesario expresarse por escrito, se trata de que el niño use la escritura de manera cada vez más adecuada para expresar sus ideas.

Producir textos claros, ordenados y eficaces es un problema frecuente, incluso para adultos alfabetizados y de escolaridad superior a la primaria, por eso muchos autores, entre ellos la Dra. Margarita Gómez Palacios, establecen que en el aprendizaje y dominio de los principios convencionales de la escritura, los maestros se deben apoyar en secuencias pedagógicas que le permitan a los alumnos aprender a escribir escribiendo y en los que las actividades de escritura tengan objetivos de comunicación tangibles para los niños. Para ello se sugiere la realización de los llamados Talleres de escritura en los grupos de segundo grado de educación primaria.

ESCRIBIR ES ORGANIZAR EL CONTENIDO DEL
PENSAMIENTO Y UTILIZAR EL SISTEMA DE ESCRITURA
PARA REPRESENTARLO

PARA CONOCER UN POCO A LOS ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO.



1. 2.- LA ESCRITURA EN LOS NIÑOS DEL SEGUNDO GRADO.

La principal preocupación de los maestros del primer grado es lograr que los alumnos aprendan a leer lo mejor posible dejando en segundo plano lo relacionado a la escritura, aún en los procesos más vanguardistas los niños de primer grado sólo realizan algunas redacciones muy sencillas, pero no se aborda la escritura como un medio de comunicación tangible y a su alcance.

Es en el segundo grado cuando la escritura pasa a ser el centro de atención de las acciones de alumnos y maestros, aunque no se descuidan la lectura y los otros aspectos del lenguaje. Aunque los niños empiezan a escribir desde primer grado, es en segundo grado cuando hay que enfatizar la importancia de escribir con un objetivo determinado y al mismo tiempo ir mejorando los rasgos de la escritura.

Mejorar no solo la caligrafía de los escritos, sino también su contenido y características de comunicación es el principal reto de los maestros del segundo grado.

Para poder comprender cuales son las características de los textos que escriben los alumnos del segundo grado, se analizarán los principales rasgos del sistema escritura y los problemas más comunes a los que se enfrentan los alumnos del este grado.

En primer lugar se tiene al llamado principio alfabético, que consiste básicamente en la representación convencional por medio de letras de los sonidos que conforman el lenguaje oral. Los niños de segundo grado aunque ya presentan un dominio de este principio aun comente errores al realizar sus escritos. Por ejemplo, omiten letras en algunas palabras (*Totuga* en lugar de *Tortuga*), confunden algunas letras con forma semejante (*darco* en

vez de barco), tiene problemas con la letras que presentan más de un fonema(*jelatina en lugar de gelatina*) o presentan problemas para manejar sílabas compuestas como es el caso de gue, gui, güe, güi, que, qui, etc. ; entre muchos otros problemas relacionados con el principio alfabético. Esto se debe a que en el primer grado muchas de las excepciones del lenguaje escrito no se han tratado.

En lo relacionado al aspecto de la direccionalidad, es decir al principio rector que indica que la escritura se hace de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, los alumnos del segundo grado tienen un cierto dominio de este principio, aunque se les presentan dificultades cuando se combinan ambas direcciones como es el caso de los crucigramas. Muchos niños tienen problemas para resolver un crucigrama aún en grados superiores.

La segmentación es otra de las características del sistema de escritura que escasamente dominan los alumnos de segundo grado, pues mientras que por un lado se le pide que exista cierto espacio entre palabra y palabra, también se les indica que las letras dentro de una misma palabras se mantengan bastante unidas. Muchos niños escriben las palabras completas pero la separación entre letra y letra es bastante amplia o entre palabra y palabra muy reducida por lo que a veces se dificulta la comprensión.

El escaso dominio de la segmentación en los niños de segundo grado, se debe a que el alumno no ha tenido la necesidad de confrontar sus escritos con los de otros niños, por lo que la falta de claridad no es para él ningún problema, pues el niño si entiende lo que él escribió.

Sin embargo, la dificultad más grave que presentan los alumnos de segundo grado es la falta de coherencia y orden en las ideas que escribe, la deficiente concordancia entre los términos que se emplean, y la repetición constante de las mismas palabras son más comunes de lo que se pudiera esperar. Cuando a un alumno de este grado se le pide que redacte lo que sucedió en un paseo o que describa un paisaje específico, en ocasiones únicamente elabora una lista de palabras sueltas. (el niño escribe: viajamos, comimos, paseamos, jugamos, etc.) o bien, el orden de las oraciones no presenta un orden cronológico adecuado (Regresamos en la noche, El camión llegó tarde, Nos divertimos mucho)

Asociado a esto se presenta el escaso dominio de los signos y marcas gráficas que los niños deben conocer y utilizar, como son los signos de puntuación, los acentos, los paréntesis, las mayúsculas, los guiones y los diferentes tipos de letras.

Como ya se dijo con anterioridad: el aprendizaje, dominio y consolidación del sistema de escritura es un proceso permanente y progresivo, que sólo puede lograrse cuando el alumno escribe con propósitos bien definidos y tiene la oportunidad de organizar y planear lo que va a escribir, además de compartir con otros lo que escribe. Resulta profundamente satisfactorio para cualquier ser humano poder decir lo que desea decir, y ver que su mensaje escrito es leído por otras personas.

Los Talleres de Escritura son una estrategia que puede ayudar a los niños de este grado a superar esta serie de dificultades, ya que en ellos se brinda la oportunidad de escribir con propósitos de comunicación, percatándose de los errores que se comenten y con la posibilidad de corregir lo escrito con la intención de que otros entiendan el mensaje de manera clara y precisa.

En segundo grado se propone dar continuidad al proceso escritor mediante el desarrollo sistemático de Talleres de Escritura con textos de diversos tipos y cuyas características y etapas se describen a continuación.

MEJORAR NO SOLO LA CALIGRAFÍA DE LOS ESCRITOS, SINO TAMBIÉN SU CONTENIDO CON RESPECTO A LOS OBJETIVOS DE COMUNICACIÓN SON LOS PRINCIPALES RETOS DE LOS MAESTROS DEL SEGUNDO GRADO.

VAMOS A CONOCER LOS TALLERES DE ESCRITURA



1.3. LOS TALLERES DE ESCRITURA EN EL SEGUNDO GRADO

Los Talleres de Escritura son espacios de planeación, diseño y creación de textos diversos, en los que el alumno tiene la oportunidad de establecer el tema a tratar, las ideas que se van a exponer, los propósitos que se persiguen y la manera en que se darán a conocer los resultados obtenidos.

En estos Talleres se les da a los alumnos la oportunidad para experimentar, cometer errores y corregir deficiencias.

En estudios realizados recientemente se ha llegado a la conclusión de que los mejores escritores son aquellas personas que antes de escribir establecen propósitos y destinatarios, realizan el registro de ideas y las organizan en esquemas, elaboran borradores que después revisan y corrigen varias veces, procurando que su texto se caracterice por ser claro y completo, con las palabras adecuadas y suficientes para comunicar los que desean.

Son estos principios y etapas los que se incluyen en los Talleres de Escritura para permitir el desarrollo escritor en los niños de segundo grado.

Para fomentar esta habilidad es necesario que los alumnos observen como modelos los actos de escritura que realizan maestros, padres y compañeros. Este intercambio de formas de escribir, les permite a los niños comparar la forma en que escribe con la manera en que lo hacen otros, lo que lo obliga a evolucionar en sus producciones.

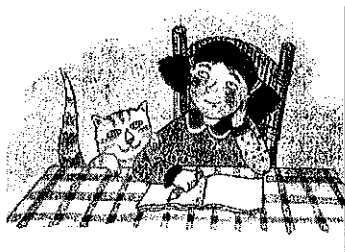
También es necesario que los alumnos escriban sobre temas de su interés y que lo hagan para destinatarios reales y para sí mismos. Esto implica un trabajo continuo en la producción de textos de diferente tipo, así como la aplicación de diversas estrategias.

Los Talleres de Escritura pretenden acercar a los niños a una práctica constante de la redacción sobre temas que le resulten de su agrado y que sean a la vez fuente de motivación, pues solo así tendrán de qué escribir. En estos talleres el maestro orientará la planeación y realización de textos, proponiendo a los niños análisis y reflexiones sobre la forma de desarrollar cada una de las etapas de proceso de escritura, a partir del establecimiento de propósitos, temas y destinatarios.

Los Talleres se desarrollan siguiendo un proceso dividido en tres etapas importantes, dentro de las cuales los alumnos utilizan estrategias de planeación, redacción, revisión y corrección de sus propios escritos, ya sea de manera independiente, en equipos o en plenarias dentro del grupo.

1. 4. ETAPAS EN EL DESARROLLO DE LOS TALLERES:

PRIMERA ETAPA (Planeación)



Los niños determinan el propósito y el destinatario de sus escritos, seleccionan el tema y el tipo de texto que escribirán y organizan sus ideas a partir de un esquema u organizador de ideas. Por lo regular, tomando como base un texto, los alumnos determinan lo que van a escribir, qué tipo de escrito realizarán y aportan ideas que han de incluir en su trabajo. En algunas otras ocasiones, el maestro presenta un modelo, ya sea con palabras claves o por medio de una secuencia de imágenes, para que los alumnos lo tomen como base en la realización del escrito.

SEGUNDA ETAPA (Redacción y corrección)

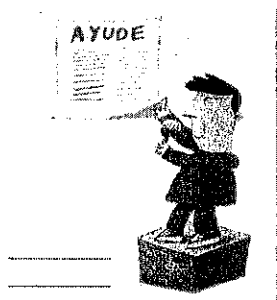


Con las ideas aportadas en la primera etapa, los niños realizan la redacción y revisión del borrador. El primero, a partir del organizador de ideas y el subsecuente como resultado de la revisión colectiva que se realice.

La revisión y la corrección de los borradores se realiza con el apoyo del maestro y la participación del grupo para mejorar el escrito. En cada revisión y corrección se atenderán aspectos diversos: en la primera, la claridad de las ideas que se expresan y del lenguaje que se utiliza; la secuencia lógica y la estructura del texto; en la segunda la segmentación, ortografía y puntuación. En la versión final se cuida la legibilidad y limpieza del escrito.

Esta etapa le brinda la oportunidad al alumno de saber que sus textos son perfectibles y que no es necesario que le salgan bien a la primera. Por otra parte, las correcciones que se hacen a los borradores pueden ser el resultado de una autocorrección, o bien el resultado de la confrontación del escrito en equipos o en plenaria al interior del grupo.

TERCERA ETAPA (Difusión)



Al concluir la versión final del texto, los niños deciden la forma en que darán a conocer el escrito al destinatario; por ejemplo: a través del periódico mural, en exposiciones, álbumes, o bien mediante libros que los niños elaboran y conservan en la biblioteca del salón o en su casa.

Si los escritos cumplen con su finalidad (por ejemplo, si las cartas, los recados y las tarjetas llegan a sus destinatarios), los niños pondrá más empeño en escribirlos bien, preguntarán por la ortografía o pedirán que se les ayude a corregir el texto. Esto va creando una conciencia que obliga a los niños a poner más atención en las características de los escritos que producen.

Tal vez a muchos maestros esto les parezca muy complicado de realizar, pero su aplicación se facilita dado que los libros de texto y los ficheros de trabajo para la asignatura de español, respetan esta secuencia de trabajo con la escritura.

2. - ESTRATEGIAS DIDACTICAS PARA FAVORECER EL DOMINIO DE LAS CONVENCIONALIDADES DE LA LENGUA ESCRITA.

Los talleres de escritura parten de la necesidad que tiene el niño de darle claridad y sentido a sus escritos. Por medio de los talleres, los niños se dan cuenta de la importancia que tienen la segmentación, la puntuación, la ortografía, la concordancia y los diferentes estilos para lograr que sus escritos sean comprendidos por los demás y que cumplan los objetivos para los cuales fueron elaborados.

Existe una premisa que se debe tomar muy en cuenta al momento de implementar las actividades de los talleres de escritura. Ninguna persona puede solucionar algo o corregir un error, si desconoce su existencia. Un adulto sólo puede corregir un problema en la producción de sus textos cuando se da cuenta de que hay un error o una inconsistencia en los mismos, de lo contrario no lo considera así y lo pasa por alto. Es lo que sucede cuando un doctor presenta un reporte médico con palabras que no se conocen o dominan, tal vez existan en el texto faltas de ortografía o de segmentación, pero como no se dominan los términos empleados en medicina, se pasaran por alto estos errores ya que no es posible percatarse de ellos.

Lo mismo pasa con la mayoría de los niños que cursan la educación primaria, principalmente con los alumnos ubicados en el segundo grado, ya que estos alumnos, después de haber iniciado sus primeros contactos con el sistema de la lengua escrita y una vez que han aprendido los principios básicos de la relación sonoro – grafía y del valor sonoro convencional, deben enfocar sus esfuerzos a los aspectos gramaticales propios de la lengua escrita.

Para estos niños no existe ninguna diferencia entre escribir “ermano” sin “h” que “hermano” con “h”, pues de las dos formas dice lo mismo y se entiende igual, el significado se sigue manteniendo y por lo tanto no es necesaria ninguna corrección.

Para que en los talleres de escritura los niños puedan corregir los errores relacionados con la convencionalidad de la lengua escrita, deben estar concientes de su existencia. Para ello se sugieren una serie de ejercicios y estrategias didácticas enfocadas a este fin.

Las estrategias que se proponen están enfocadas a lograr que los alumnos se percaten de los posibles errores de segmentación, concordancia, ortografía y de estilo que pudieran cometer al realizar sus escritos. Dichas estrategias presentan versiones que van de lo fácil a lo difícil y que deben ser desarrolladas en ese orden para permitirles a los alumnos avanzar gradualmente en el dominio de la convencionalidad de la lengua escrita. De la misma forma se especifica el objetivo que se persigue y los materiales que se han de utilizar.

La mayoría de las estrategias que se proponen son de fácil realización ya que no requieren de material especial ni de apoyos externos a los que se tienen al alcance de maestros y alumnos en las aulas de clases. Cabe aclarar que los maestros deberán tomar estas sugerencias como una alternativa para el trabajo con los alumnos, ya que tomando como base su experiencia y su ingenio podrán implementar otros ejercicios o enriquecer los que aquí se proponen.

2.1.- ESTRATEGIAS PARA LOGRAR LA COHERENCIA Y CLARIDAD EN LOS TEXTOS ESCRITOS.

La primera etapa en la realización de un escrito según los talleres, es la determinación del objetivo del escrito, el destinatario del escrito y el estilo que se ha de emplear para realizarlo.

Una vez determinados estos aspectos, el autor del texto debe establecer las ideas que ha de incluir en su producción, así como la organización de estas para dar claridad y lograr que los futuros lectores comprendan el mensaje.

Los objetivos y los destinatarios pueden ser determinados de manera sencilla una vez que maestro y alumnos han comentado estos aspectos. Sin embargo, lo problemático en esta primera etapa es la determinación de las ideas que se han de incluir y la forma en que se han de organizar en el texto por redactar.

Para ejercitar a los alumnos en estos aspectos se sugieren las siguientes estrategias didácticas:

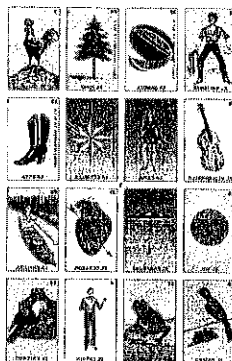
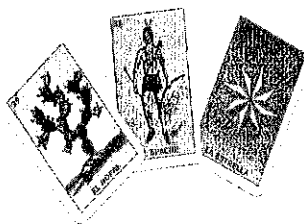
2.1.1. LAS HISTORIAS DE LA LOTERÍA.

Objetivo: Que los alumnos construyan una historia a partir de una serie de dibujos.

Materiales: Una lotería común.

Actividades:

Versión I.



- a) Ante el grupo el maestro presenta una tabla de la lotería he indica que entre todos van a crear una historia tomando en cuenta los dibujos que aparecen en la tabla. El maestro puede iniciar la historia. Por ejemplo, si el primer cuadro muestra un nopal, puede decir “Había una vez en un lejano desierto un viejo nopal”, a continuación se invita a los alumnos a tomar en cuenta el siguiente dibujo y continuar la historia. Un niño tomando en cuenta el segundo dibujo (el apache) puede decir: “A la sombra del nopal vivía un valiente apache”. Un segundo niño prosigue (la estrella): “En una ocasión cuando observaba el cielo vio caer una estrella cerca del río”. Se continúa así hasta terminar los dibujos de la tabla.
- b) A continuación el maestro les pide a los alumnos que escriban en sus cuadernos la historia que entre todos acaban de escribir. Si así lo quieren, pueden cambiar la historia.

Versión II.

- a) Se divide al grupo en equipos de tres o cuatro integrantes. Se les proporcionan algunas de las cartas de la lotería y se les indica que entre los integrantes del equipo deben revolver las tarjetas y después, por turnos, crearán una historia con las imágenes que les tocó.
- b) Una vez que terminaron la historia, se les pide que la escriban y entre todos traten de corregir los errores que tengan (en caso de que los alumnos no puedan corregir sus producciones, el maestro estará pendiente de las redacciones para sugerir algunas secciones que requieran corrección), porque después van a intercambiar sus historias con los integrantes de otro equipo.

Versión III.

- a) Una última versión de esta actividad puede consistir en que los alumnos de manera individual realicen sus propias historias, las cuales una vez corregidas pueden ser colocadas junto con la tabla que sirvió de base para realizarlas en las paredes del salón para ser leídas por otros niños.

2.1.2. SIN PIES NI CABEZA.

Objetivo: Que los alumnos ordenen la secuencia de una historia.

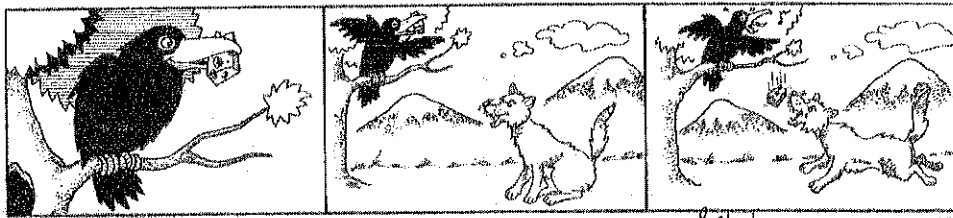
Materiales: Una historia, cuento o texto dividido en partes.

Una hoja con dibujos o sin ellos en la que los niños puedan ordenar los textos

Actividades:

Versión I.

- a) El maestro les proporciona a los alumnos una hoja con una secuencia de dibujos en los que se cuenta una historia. En la parte de debajo o aun lado de los dibujos se encuentran los espacios respectivos para colocar los textos correspondientes, así como los textos en desorden.



PEGA AQUÍ TU
TEXTO

PEGA AQUÍ TU
TEXTO

PEGA AQUÍ TU
TEXTO

-Amigo cuervo, deja que me enamore de tu hermoso canto. El cuervo engrandecido por los comentarios, abrió la boca para cantar, pero de su pico salió un horrible graznido. La zorra atrapó el queso y se fue de ahí, saboreando el fruto de su inteligencia.

En una ocasión un cuervo ladino y tramposo robó un queso a un viejo lechero y fue a pararse sobre una rama para disfrutar de su delicioso botín.

Una zorra que pasaba por el lugar, viendo el queso en poder del cuervo, pensó en una trampa para quitarle al cuervo su delicioso tesoro.
-¡Pero que hermoso animal! Si su canto es tan bello como su plumaje tal vez sea el animal más bello de la tierra.

b) Se pide a los alumnos que lean con atención los textos y determinen el dibujo que le corresponde a cada uno de ellos. Una vez que sepan cual es la relación correcta se recortan y se pegan como corresponden.

c) Los alumnos intercambiaran sus trabajos para confrontarlos con los de otros niños.

Versión II

a) La secuencia de actividades es la misma que la anterior, pero en este caso tanto los dibujos como los textos no se encuentran en orden.



PEGA AQUÍ TU
TEXTO

PEGA AQUÍ TU
TEXTO

PEGA AQUÍ TU
TEXTO

El joyero la utilizó para fabricar una bella corona de oro. Desde entonces la gotita brilla sobre la cabeza de un bondadoso rey.

Una gotita que vivía en una gran nube soñaba con algún día ser alguien importante. Durante una fuerte tormenta cayó al mar.

Una ostra la recibió en su concha y poco a poco la convirtió en una hermosa perla. Un pobre pescador la descubrió y la vendió al joyero del Rey.

- a) El maestro proporciona a los alumnos los dibujos que cuentan una historia completa pero en desorden.
- b) Se les pide que los analicen y los ordenen según la historia que cuentan.
- c) Una vez que terminaron, se confrontan los dibujos ordenados con otros compañeros y se realizan las adecuaciones necesarias.
- d) Se solicita que elaboren el borrador de la historia y posteriormente se desarrollan las actividades de análisis y corrección.
- e) Los trabajos se colocan en la pared del salón para que todos los alumnos puedan conocer la forma en que los otros niños realizaron sus trabajos.

*Consideraciones en la aplicación de estas estrategias.

El principal objetivo que se busca con la aplicación de estas actividades, es lograr que los alumnos desarrollen la capacidad para organizar su pensamiento, proponer ideas que han de incluirse en el texto, así como un encadenamiento coherente y lógico de las ideas. Desafortunadamente, cuando se aplicaron estas actividades se enfrentó el problema de que muchos alumnos no fueron capaces de aportar ideas claras a incluir en el texto; por lo regular proponían detalles aislados a manera de un simple inventario. En el caso de las historias de la lotería, sólo mencionaban o describían los dibujos de la tabla a manera de listados del tipo: "Hay un apache, con un gallo y con una sandía y una bota y una estrella y un corazón atravesado con un flecha". Esto hizo evidente la necesidad de desarrollar en los niños no solamente la lluvia de ideas y la organización de las mismas, sino también promover el incremento de la expresión oral, como requisito ineludible de la expresión escrita.

Por otro lado, en la actividad relacionada a la secuencia de las historias, el maestro debe tener el cuidado de evitar que los textos y los dibujos se presten a la confusión o que en los escritos se emplee un vocabulario demasiado elevado.

2. 2. ESTRATEGIAS PARA EL DOMINIO DE LA SEGMENTACION.

La segmentación se define como el espacio en blanco que debe existir entre las palabras que integran un texto. Para que los alumnos escriban sus textos empleando adecuadamente

la segmentación entre las palabras, es necesario que identifiquen a las palabras como elementos con significado propio. A este respecto los niños pequeños identifican primero los sustantivos como palabras con significado y posteriormente los verbos y los adjetivos calificativos, sin embargo, los artículos, los nexos y las preposiciones al estar constituidas por pocas letras, que no tienen un concepto bien definido, provocan que los niños pequeños no identifiquen estas partículas gramaticales como palabras y tiendan a unirlas con el sustantivo, con los verbo, con un adjetivo o con otra partícula.

El término “palabra” hace referencia tanto a ciertas segmentaciones de la cadena lingüística como a categorizaciones derivadas del acto de denominación.

Las palabras tienen un significado o cumplen una función dentro de las oraciones que los individuos producen para comunicarse con los demás. Los niños aprenden a distinguir en primer lugar los sustantivos ya que representan los nombres de los objetos que los rodean, posteriormente los verbos, como las palabras que determinan las acciones, y sólo después de estos términos se encuentra en posibilidades de dominar las partículas representadas en algunas preposiciones, pronombres, nexos, artículos y conjunciones. La razón de que las partículas sean aprendidas en último lugar se debe a que estos términos no tienen un concepto fácil de definir, dado que como “palabras” no tienen un significado concreto y estable. Por ejemplo, la preposición “de” puede tener muchos significados: sirve para establecer la materia de que esta hecha una cosa: *mesa de madera*; expresa el contenido de algún recipiente: *vaso de vino*; denota posesión o pertenencia: *la pelota de Pedro*; se utiliza para expresar el asunto o el tema: *La lección de Español*, etc.

También puede darse el caso de niños que presenten problemas al escribir palabras demasiado largas. Muchos niños tienden a separar las palabras con muchas letras, pues consideran que por lo regular las palabras no deben tener una extensión demasiado larga; es lo que pasa con palabras como: “Ferro carril”, “Michoa can”, “Terri torio”, “Independencia”, etc.

Si a lo anterior se le agregan las secuelas que los niños tienen de sus hipótesis sobre la cantidad mínima de letras que debe presentar una palabra para que tenga significado, pueden establecerse las razones por las cuales los alumnos que cursan los primeros grados de educación primaria unen los artículos y preposiciones que se encuentran en una oración. Muchas veces escriben “enel” en lugar de “en el” o “ala” en vez de “a la”; o bien unen el

artículo con el sustantivo o el adjetivo que lo antecede o lo precede: “lapelota tiene un hoyo.”

Ejercicios en los que se determine el cambio de significado al alterar la segmentación, la segmentación de cadenas gráficas sin espacios entre palabras y el análisis de cuantas palabras hay en una expresión oral, son muy útiles para el dominio de la separación entre palabras.

En los últimos años se ha vuelto la vista al empleo de la letra cursiva, como un ejercicio caligráfico que favorece el dominio de la noción de segmentación, pues en ella cada palabra es un bloque bien diferenciado de los otros, por eso se sugiere a maestros y alumnos su empleo en forma cotidiana

Con el fin de lograr que los niños vean a las palabras no sólo como unidades con significado, sino también como elementos que cumplen con funciones de unión y relación entre las demás palabras de la oración, se proponen las siguientes sugerencias didácticas.

2.2.1 LAS LETRAS JUNTAS Y LAS PALABRAS SEPARADAS.

Objetivo: Que los alumnos escriban oraciones segmentándolas en palabras.

Materiales: Oraciones sin segmentación, escritas en tiras de papel.

Versión I

- a) El maestro organiza al grupo en equipos de tres o cuatro elementos y proporciona a cada uno de los equipos una oración escrita en una tira de papel, pero con las palabras escritas todas juntas como se muestra a continuación:

“Camarónqueseduermeselollevalacorriente”



- b) El maestro indica a los alumnos que lean la oración y traten de distinguir las palabras que la forman.

- c) Para ayudar a los alumnos, dado que posiblemente tengan dificultades para separar los artículos y las preposiciones de la oración, el maestro indica el número de palabras que integran el enunciado. En el caso que se trabaja se indica que la oración tiene 9 palabras y se trazan en el pizarrón las siguientes líneas:

- d) El maestro les pide a los alumnos que transcriban en sus cuadernos la oración tratando de separar las palabras auxiliándose de las líneas trazadas en el pizarrón.
- e) Los alumnos confrontan las oraciones escritas con sus compañeros y corrigen posibles errores.

Versión II

- a) La secuencia es la misma, pero en este caso ya no se menciona el número de palabras que conforman la oración.
- b) El maestro promueve el intercambio de ideas entre los alumnos para que ellos mismos determinen la cantidad de palabras que conforman la oración y la forma en que deben ser separadas.

“Todocabeenunjarritosabiéndoloacomodar”

Número de palabras = _____

Oración:



*Consideraciones en su aplicación:

La experiencia en la aplicación de esta actividad, puso de manifiesto que resultaba necesario el dominio, por parte de los alumnos, de las oraciones sin segmentación que se utilizaban. Aunque los refranes son conocidos por la mayoría de los alumnos, varios de ellos no habían escuchado algunos de los que se emplearon, por lo que es necesario que en la segunda versión, en la que el maestro no menciona el número de palabras que integran la oración, permita un análisis verbal anterior a la actividad. También se pueden emplear expresiones cotidianas como saludos, adivinanzas, anuncios publicitarios, etc.

En esta actividad la confrontación y argumentación al interior de los equipos, sobre la segmentación de los enunciados propuestos resulta indispensable por lo que se debe permitir la libre expresión e intercambio de ideas entre los alumnos.

2.2.2. "ALAS O A LAS"

Objetivo: Que los alumnos trabajen las particular gramaticales.

Materiales: Fotocopias o tirajes con los ejercicios que se proponen.

Versión I.

a) El maestro organiza a los alumnos por equipos. A cada uno de los equipos les entrega una hoja en la que se hayan escritas oraciones en las que faltan ya sea un sustantivo o un verbo o bien partículas gramaticales que se prestan a confusión. Por ejemplo:

- Instrucciones: Analiza con atención las siguientes oraciones y de las palabras que se encuentran a la derecha, selecciona la que consideres adecuada.

Los pájaros abren sus _____ al viento para sacudir el polvo.

alas
a las

El camión parte _____ diez en punto de la terminal.

_____ lugares encontrarán lo que buscan.

En los _____ de Toluca venden ricos dulces.

Por tales
Portales

Las cosas que me pides ya _____ di hace mucho.

El vestido está hecho con _____ de seda y algodón.

telas
te las

En mi casa _____ arregló la fuga de agua.

La _____ que comí estaba deliciosa.

papá ya
papaya

- b) Después de que los alumnos concluyen de colocar las palabras que faltan confrontan sus trabajos para comparar la forma en que otros niños resolvieron los ejercicios; se invita a que fundamenten sus respuestas y corrijan los errores que encuentren.
- c) Se pide que por turnos pasen al pizarrón a escribir el complemento correcto a cada una de las oraciones planteadas, y argumenten sus respuestas.

Versión II.

a) El maestro escribe en el pizarrón un texto en el que se plasmen los errores de segmentación más comunes cometidos por los alumnos. Por ejemplo:

La gaviota des obediente.

Una gabiota joven sealejó delos arrecifes donde vivía consus padres.

Ella no hizo caso alas advertencias que su madre lehabía hecho.

Lapequeña ydes obediente avecilla voló yvoló sin rumbo fijo.

Los padres afligidos,la buscaron envano.

Su madre anhelaba verlade nuevo. Lapobre gaviota lloraba sincesar.

Todas las gabiotasla extrañaban.

Elpadre recorrió laplaya hasta queal fin la encontró herida yarrepentida.

Su padre lareprendió diciendo: “La des obediencia trae malas conse cuencias”

- b) Por parejas, los alumnos analizan el texto para detectar los errores de segmentación y corregirlos. Cada pareja transcribe el texto con las correcciones que pudieron detectar y remediar.
- c) Los trabajos se intercambia y nuevamente se analizan para localizar posibles deficiencias y solucionarlas,
- d) Las producciones finales son colocadas en la pared del salón y los alumnos comentan sobre las deficiencias encontradas y por que las consideran como errores.

*Consideraciones en su aplicación:

Con la actividad anterior los alumnos pueden percatarse de que las palabras modifican su significado sin la segmentación no es la adecuada. Pero cabe aclarar que dada la dificultad que tienen para conceptualizar las partículas y algunas palabras como en el caso de los términos “Portales” y “Por tales”, resulta adecuado el empleo de dibujos para las palabras que forman sustantivos. En el ejercicio que se propone, se deben elaborar los dibujos de Ala, portales, tela y papaya; pedir a los alumnos que identifiquen la palabra que se relaciona con el dibujo y posteriormente emplear este conocimiento para la resolución de los ejercicios.

El mejoramiento del vocabulario en los niños es un requisito indispensable en la correcta segmentación de las palabras. Por eso el maestro debe tratar, en la medida de lo posible, explicar los términos que no sean familiares para los alumnos, así como encauzarlos a emplear cada vez palabras nuevas.

2. 2. 3. NO ES LO MISMO “ESTELA MACHUCA, QUE: ESTE LA MACHUCA”

Objetivo: Que los alumnos se percaten de cómo un cambio en la segmentación altera el significado de las oraciones escritas.

Materiales: Hojas blancas, pizarrón y marcadores.

Actividades:

Versión I.

- a) Se presenta a los alumnos la siguiente oración:
“El enano toma helado”
- b) Tomando en cuenta lo que dice la oración, los alumnos deberán elaborar un dibujo que haga referencia al mismo.
- c) El maestro les indica a los alumnos que a continuación escribirá las mismas letras de ese enunciado pero cambiando los espacios entre las palabras (el maestro escribe la nueva oración en el pizarrón). La oración que se escribirá será la siguiente:
 - Elena no toma helado.
- d) Se pide a los alumnos que realicen una correspondencia entre cada una de las letras y vean si alguna letras ha sido cambiada.
- e) A continuación se pide a los alumnos que dibujen lo que se indica en la nueva oración.
- f) Se pide que expliquen por que el significado a cambiado comparando la primera oración con la segunda.
- g) Los dibujos se pegan en la pared del pizarrón para que sirvan de referencia en otros trabajos de segmentación

*Consideraciones en su aplicación:

Debido a lo complicado que resulta encontrar otras expresiones para trabajar esta actividad, pues no siempre es fácil disponer de oraciones con las mismas letras pero que al cambiar su segmentación cambie su significado. Se propone que los maestros sustituyan los textos que se sugieren en la estrategia con oraciones escritas por los mismos alumnos. A

continuación, y en unión con ellos se analizarán los errores de segmentación cometidos por los escritores.

Esta actividad puede funcionar como ejercicio de coevaluación entre maestro y alumnos, al brindar la posibilidad que entre todos los integrantes del grupo se valoren los escritos elaborados; encontrando errores y deficiencias, así como proponiendo correcciones.

2. 2. 4. LOS PALINDROMOS

Los palíndromos son palabras o enunciados que pueden ser leídos de izquierda a derecha y de derecha a izquierda sin que su significado cambie, un ejemplo de ellos, son las siguientes palabras:

radar, ananá, solos, sálelas.

Su empleo para el dominio de la segmentación puede ser muy útil por el grado de interés que despierta en los alumnos.

a) El maestro escribe en el pizarrón las siguientes oraciones:

- ANITA LAVA LA TINA
- LUZ AZUL
- DABALE ARROZ A LA ZORRA EL ABAD

c) A continuación les pide que escriban un nuevo enunciado empleando las mismas letras de cada oración, pero iniciando con la última letra del enunciado que se encuentra en el pizarrón, teniendo mucho cuidado de separar correctamente las palabras que van formando.

d) Confrontar con otros niños el enunciado resultante.

* Consideraciones en su aplicación

Cabe aclarar que esta actividad en un principio resulta complicada para los alumnos, por lo que se sugiere su realización primero a nivel grupal, después por equipos de trabajo y por último de manera individual.

2. 2. 5. “EL BUSTRÓFEDON”

Hace miles de años, en la lengua griega, todos los renglones impares se escribían de izquierda a derecha, y todos los renglones pares, de derecha a izquierda. Y las palabras no se separaban. Este tipo de escritura se conoce con el nombre de bustrófedon, que quiere decir “a la manera del buey”³⁹ porque el buey ara la tierra yendo y viniendo. Esta manera de escribir puede resultar interesante para los alumnos, si se emplea como un medio para transmitir mensajes en clave.

- a) Se explica a los alumnos en que consiste la escritura del bustrófedon, escribiendo un ejemplo:

Tomentodossulibrodeespañol
sodoremúnnoícclalnecilacolý



- b) Posteriormente el maestro indica a los alumnos que escribirá una indicación en el pizarrón con esta técnica. Aquellos alumnos que la descifren correctamente en sus cuadernos podrá hacer lo que en ella se indica. Para motivar a los alumnos la indicación puede decir:

Losalumnosquedescifrenestemensaje
oirotirseledecludnuramotnedeup

- c) Los mensajes pueden cambiar, pero procurando que sean oraciones o indicaciones interesantes para los alumnos.

*Consideraciones en su aplicación.

Uno de los problemas que se pueden presentar al momento de trabajar esta actividad se relaciona directamente con letras como “p”, “q”, “d” y “b”, debido a que al leer de derecha a izquierda la “b” se confunde con “d” y la “p” con la “q”, por lo que es necesario fomentar el análisis de las palabras por equipo, es decir, que no puede existir expresiones como: “Los bulces están buros”, sino “Los dulces están duros”. Por esta misma razón es necesario prestar mucha atención a aquellos alumnos que todavía confunden estas letras.

³⁹ Enciclopedia *Jugando con la ortografía*, Ediciones EuroMéxico, Buenos Aires, 2001. p.72

Para variar un poco esta actividad se puede jugar al “Tesoro escondido” colocando en diferentes lugares mensajes escritos con esta modalidad, para guiar a los alumnos a la localización de un tesoro (dulces por ejemplo).

2. 3. ESTRATEGIAS PARA EL DOMINIO DE LA CONVENCIONALIDAD ORTOGRAFICA

La ortografía no hace referencia únicamente a una cuestión visual, atañe esencialmente al significado. Al escribir una palabra con “v” o con “b”, no solo se está cambiando su estructura superficial, sino sobre todo su estructura profunda, pues el significado con una o con otra letra puede llegar a ser muy diferente, por ejemplo, en el caso de vota y bota.

En el aprendizaje de los aspectos convencionales de la escritura el niño encuentra dificultades para escribir ortográficamente. A muchos niños les causa desconcierto descubrir que para escribir una palabra tienen varias opciones y deben elegir la letra correcta.

Por lo regular, los niños empiezan a escribir con errores ortográficos, esto debe permitirse y respetarse, pues lo importante es que los alumnos se expresen por escrito, centrando su atención en el encadenamiento de las ideas, la claridad y la coherencia del mensaje. Los errores ortográficos pueden remediarse una vez que se terminó de escribir el texto. De ahí la importancia de elaborar borradores antes de presentar la versión final.

Para promover el dominio de esta convencionalidad, el maestro debe crear situaciones de aprendizaje que favorezcan la reflexión sobre la convencionalidad ortográfica y su relación con el significado.

La formación de familias léxicas representa un buen ejercicio. En él se aprovechan las regularidades ortográficas de las palabras derivadas para obtener información sobre la escritura de muchos otros términos. Como requisito indispensable el maestro debe explicar a los alumnos que una familia de palabras es aquella en la que las palabras suenan y se escriben de manera semejante, pero que además quieren decir cosas parecidas. Por ejemplo una palabra derivada de zapato es zapatería, porque además de que el principio es igual, tienen que ver con cosas que se relacionan, pues en la zapatería se venden zapatos. Más

adelante se menciona la actividad “La baraja de las palabras” como una estrategia donde se forman familias de palabras.

Con el objetivo de que los alumnos se percaten de cómo la escritura puede llegar a modificar el significado de las palabras y con ello presten mayor atención a su escritura, se propone un ejercicio con palabras homófonas llamado “La lotería de las palabras”. Posiblemente en un principio se le dificulte a los alumnos que no han dominado la ortografía de algunas palabras, pero conforme se ejercite en estos términos homófonos avanzarán en su aprendizaje.

Un último tipo de ejercicios está constituido por las actividades de confrontación y autocorrección desarrolladas por los alumnos. Resulta provechoso ofrecer a los alumnos textos con errores en la escritura para que los descubran y los corrijan aplicando sus propias hipótesis ortográficas. Posteriormente pueden usarse las producciones de los propios alumnos.

También es necesario que los alumnos se habitúen a resolver sus dudas sobre la escritura ortográfica de algunas palabras, consultando a otras personas o recurriendo a otras fuentes como los diccionarios y libros de gramática.

Las estrategias que a continuación se proponen se centran en tres aspectos importantes: Formación de familias de palabras, análisis del cambio de significado al escribir palabras homófonas y corrección de textos.

2. 3. 1. “LA BARAJA DE LAS PALABRAS”

Objetivo: Que los alumnos al formar familias léxicas deduzca información sobre la ortografía de palabras.

Materiales: Una baraja con ocho familias léxicas de cinco palabras cada una.

Actividades previas:

- El maestro debe explicar a los alumnos que es una familia léxica.
- Solicitar que encuentre palabras que pertenezcan a la misma familia de las siguientes palabras:

comida

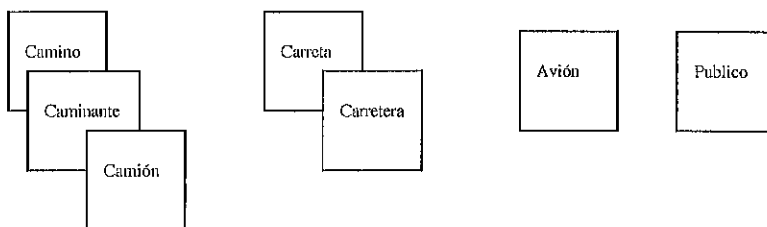
avión

café

juego

Versión I

- Se indica a los alumnos que con las tarjetas van a jugar a la baraja, formando familias de las mismas palabras. Por ejemplo, tienen la palabra avión, pueden juntarla con avioneta.
- Se forman equipos de cuatro alumnos para jugar. Se entregan las barajas y se reparten siete a cada uno de los integrantes.
- A continuación se pide que traten de juntar por familias las palabras de las tarjetas que recibieron, y las coloquen sobre la mesa. Las palabras que no forman familias se ubican por separado.



- Posteriormente cada alumno, por turno, toman una baraja del mazo que se encuentra al centro de la mesa. Si la tarjeta que toman corresponde a alguna de las familias que tiene la toman, en caso contrario la depositan en la “basura”.
- Los demás jugadores pueden tomar la tarjeta que recientemente cayó en la basura si corresponde a las familias que tienen. No pueden tomarse de la “basura” tarjetas que ya pasaron.

- f) De esta manera se continúa hasta que se terminan las tarjetas del mazo central. Gana el alumno que tiene más tarjetas formando familias.

Versión II

- a) La mecánica es semejante a la anterior pero con las siguientes adecuaciones:
- b) Si se toma una carta del mazo o de la basura se tiene que “pagar” con una de las tarjetas que se tienen.
- c) Gana el jugador que forma mas familias completas de cuatro palabras.

*Consideraciones de aplicación:

Al momento de aplicar esta actividad con los alumnos, es posible que se presenten algunas confusiones, por ejemplo: una baraja donde se tiene palabras de la familia “habitante” y de la familia “habla”, dado que ambas inician con “h” puede confundir a los alumnos, por lo que es necesario especificarles que las palabras de una familia no sólo deben parecerse en su escritura, sino sobre todo en su significado. Con ello podría desarrollarse la idea de una estructura superficial (escritura) y una estructura profunda (significado).

Para que la versión II pueda jugarse correctamente, es necesario observar las mismas características de una baraja normal, es decir, cuatro tipos de dibujos (bastos, espadas, oros y copas) y 10 cartas de cada uno (del uno al siete, dama, caballo y rey), haciendo un total de 40 tarjetas. En el caso de la baraja de palabras, deben ser 10 familias con cuatro palabras cada una. Si no se obedece este principio el juego puede no resultar.

2. 3. 2. "LA LOTERÍA DE LAS PALABRAS HOMÓFONAS"

Objetivo: Que los alumnos se percaten de que existen palabras que se oyen igual, pero que se escriben de manera diferente y tienen un significado distinto.

Materiales: Una lotería con tablas divididas en seis partes. En cada parte se anota una palabra homófona., Además de tarjetas con las palabras homófonas y un ejemplo de su empleo.

Bello	Tuvo	Tuvo	Varón	Ciervo	Vello
Segar	Cierra	Bienes	Vota	Cazo	vota
Arrollo	Vienes	Vello	Segar	Tubo	Cegar

Vienes Vienes para que te pague mi deuda.	Siervo El sacerdote Juan es siervo de Dios.
---	---

Vello Muchas mujeres se depilan el vello facial

Versión I

- Se forman parejas de alumnos y a cada pareja se le entrega una tabla.
- Se indica que el maestro ira leyendo cada una de las tarjetas de la lotería en las que aparece una palabra y un enunciado en la que se aplica. Si tienen esa palabra en sus tablas la marcan con una semilla o una piedrita y levantan la mano (el maestro pasara entre los alumnos para verificar si la palabra es la correcta.
- Gana la primera pareja que marca todas las palabras de su tabla.

Versión II

- Se sigue la misma mecánica que la anterior, pero los alumnos juegan de forma individual
- Los alumnos seleccionan tres palabras de su tabla y las emplean en la redacción de enunciados.
- Se confrontan los enunciados y se corrigen posibles errores.

* Consideraciones para su aplicación:

Esta actividad puede ser aplicada fácilmente en los grados superiores, pero al realizarla con los alumnos de segundo grado es necesario haber desarrollado una sesión anterior en la que se expliquen los significados de cada una de las palabras homófonas consideradas en la lotería, además de que al ir gritando las tarjetas, el maestro debe verificar que los alumnos marquen en sus tablas la palabra correcta. Para facilitar esta actividad se puede jugar en equipos de máximo 6 jugadores. Como las tarjetas presentan la palabra y un ejemplo de su empleo en una oración, se puede permitir que los alumnos jueguen en equipos, dando la función de “gritar” a los alumnos más aventajados.

2. 3. 3. ¿DONDE ESTA EL ERROR?

Objetivo: Que los alumnos se ejerciten en la confrontación y autocorrección de textos.

Materiales: Un escrito que el maestro diseña con anterioridad y en el que se presentan varios errores de tipo ortográfico.

Versión I

- a) El maestro entrega a los alumnos organizados en equipos el siguiente texto y les pide que lo analicen y traten de encontrar si tiene algún error.
- b) Para auxiliar a los niños en esta actividad, el maestro puede entregar a los alumnos el texto correcto para que lo comparen con el que presenta errores. Posteriormente se pide que guarden el texto correcto.

Queridos amigos:

Les escribo para decirles que no me gusta la ortografía. Me gusta más bailar runva.

Como gasto mucho en bonvones, mi mamá me los prohibió, pero siempre mi abuela me da algunos. Ella vive cerca y viene en viciqueta, pone agua en el fuego hasta hacerla herbir y luego, si podemos, tomamos té con sabor a franvuesas, aunque no siempre tenemos posibilidad de hacerlo porque no se venden todo el año.

¡Uf! ¡Me llaman para hacer ejercicios de lengua! Mi mamá no me deja ni a sol ni a sonvra.

Un veso
Santiago

- c) Se solicita a los alumnos que vuelvan a escribir el texto corrigiendo los errores detectados.
- d) Se intercambia las nuevas producciones y se vuelven a revisar y autocorregir.
- e) A lo largo de todo el trabajo, el maestro deberá motivar a los alumnos para que localicen los errores ortográficos, explicando las razones por las que consideran que son errores.
- f) Las producciones revisadas son colocadas en las paredes del salón, para su posterior comparación.

Versión II.

a) En esta versión se toman los textos de los propios alumnos como material para confrontar y corregir, siguiendo la secuencia anterior.

*Consideraciones de aplicación:

Los maestros deben tener cuidado al momento de plantear los textos a corregir, ya que en el caso particular del texto que se propone en la actividad, resultó demasiado extenso y complicado para los alumnos del segundo grado. Sin embargo, se decidió dejarlo como muestra de que al proponer un escrito para que sea revisado por los alumnos, se debe tomar muy en cuenta las posibilidades reales de los alumnos de este grado.

En esta toma de conciencia de las posibilidades de los alumnos, el maestro también debe considerar aquellos errores ortográficos que pueden ser detectados por ellos, no debe emplear, por ejemplo, palabras que los alumnos no conozcan, ni aquellas cuya escritura es para alumnos de grados superiores, más diestros en las convencionalidades de la lengua escrita.

Por otro lado, esta actividad fomenta la participación de los alumnos en los procesos de evaluación y coevaluación al ser ellos los responsables de valorar los aciertos y errores que se han cometido en la escritura.

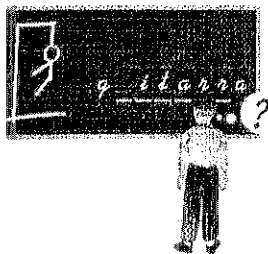
2. 3. 4. "EL AHORCADO"⁴⁰

Objetivo: Que los alumnos descubran las características ortográficas de la letra "g" (la misma mecánica puede emplearse en el trabajo con otra letra)

Materiales: Tarjetas con palabras que incluyan la letra que se desea trabajar, en este caso palabras con "g".

Versión I

- a) El maestro pide a uno de los alumnos que desempeñe el papel de verdugo y le entrega una de las tarjetas, por ejemplo *guitarra*.
- b) Se dibuja en el pizarrón la horca y se le indica a los alumnos que deberán adivinar la palabra que se le entregó al verdugo. Para ayudarlos, el maestro traza en el pizarrón tantas líneas como letras contiene la palabra, también puede indicar la primera y la última letra de la palabra.



- c) Por cada letra que no se encuentre en la palabra, el verdugo dibujará una parte del cuerpo del "ahorcado" y se escribirá a un costado estas letras para no repetir las.
- d) Si la letra es correcta el verdugo anota la letra en el lugar que corresponde
- e) Si los alumnos adivinan la palabra gana el grupo, pero si el verdugo termina de dibujar el cuerpo del ahorcado, el grupo pierde.
- f) Se juega varias veces cambiando al verdugo. Al terminar cada verdugo escribe en el pizarrón su palabra y el grupo la copia en sus cuadernos para formar posteriormente enunciados.

⁴⁰ Tomado de: "El ahorcado" en: *Fichero de actividades didácticas, segundo grado*. SEP. México 1995.

2.4. ESTRATEGIAS PARA MEJORAR EL USO DE LA PUNTUACION Y LOS TIPOS DE ORACIONES.

La puntuación es otra característica de la lengua escrita que el niño descubrirá de manera más clara a partir del segundo grado de educación primaria. Los alumnos deberán tomar conciencia del uso de los signos de puntuación: el punto, la coma, el punto y coma, los puntos suspensivos, las comillas, el guión, etc. de acuerdo con las intenciones y los significados que se desea expresar.

Los signos de puntuación constituyen un intento de representar algunos aspectos del lenguaje oral no representables alfabéticamente como la entonación y las pausas, pero también funcionan como elementos para organizar lógicamente el texto, al permitir la separación o vinculación que se establece entre las ideas expuestas.

Debido a que los signos de puntuación son necesarios sobre todo para el lector, es decir para aquel que tendrá que atribuir un significado al texto que él no ha producido, los niños deberán ejercitarse en la lectura en voz alta de sus propias producciones, con el objetivo de que puedan percibirse de las pausas y la organización de las ideas.

También se pueden buscar textos que cobren distinto sentido cuando la puntuación es modificada o cuando no hay puntuación. En el apartado de sugerencias se encuentran algunos ejemplos.

Por otro lado, es importante que los alumnos conozcan los distintos tipos de oraciones que existen para afirmar, negar, hacer preguntas o enfatizar y tomen conciencia de que cada uno exige el uso de diferentes signos de escritura y organización de palabras.

Los alumnos deben ejercitarse en la conveniencia de usar signos de exclamación o de interrogación en algunas expresiones y otras en las cuales no resulta apropiado el uso de dichos signos. Se puede discutir, por ejemplo, la modificación que se produce en el significado de un texto al agregar signos de interrogación, como en el siguiente caso:

Y escuchamos de repente: Ha entrado alguien sin llamar.

Y escuchamos de repente. ¿Ha entrado alguien sin llamar?

2. 4. 1. PARA ENTENDER, PONGAMOS ORDEN.

Objetivo: Que los alumnos se percaten del uso y función que se le da a los signos de puntuación para lograr mayor claridad a los textos

Materiales: Oraciones y textos que carezcan de signos de puntuación.

Versión I

a) El maestro escribe en el pizarrón la siguiente oración:

Para mi cumpleaños quiero vestidos nuevos zapatos económicos aretes de oro y un canario

b) Les hace notar la falta de puntuación y les pregunta que signo de puntuación hace falta.

c) El maestro indica a los alumnos que realizará una lectura del enunciado, que pongan atención en las pausas que va a realizar, porque en ese lugar deberá colocarse una coma.

d) El maestro solicita a los alumnos que coloque las comas para que en el enunciado se diga que el festejado quiere:

Vestidos nuevos, zapatos económicos, aretes de oro y un canario

Posteriormente que cambien las comas para que ahora se quiera:

Vestidos, nuevos zapatos, económicos aretes de oro y un canario.

e) Se analizan los dos tipos de enunciados y se pide expliquen el porque cambia lo que se dice en cada uno. ¿Qué es lo que se quiere nuevo, el vestido o los zapatos?, ¿Qué será lo económico? ¿Los zapatos o los aretes de oro?, etc.

f) Solicitar que se coloque las comas y los puntos en otros textos, por ejemplo:

- Cuando sea grande quiero ser astronauta nevero corredor de autos bombero y coleccionista de figuritas.

- Como prueba de amor la jirafa macho solicitó a su novia tres cosas una gran ensalada un paseo por la pradera y una bufanda.

g) Se leen en voz alta los enunciados corregidos por los alumnos.

Versión II

- a) El maestro plantea un nuevo enunciado y se solicita a los alumnos que coloquen los signos de puntuación necesarios.

Manuel entró sobre la cabeza el sombrero en las manos los guates en los pies lustrosos zapatos nuevos.

- b) Se solicita que lean en voz alta los enunciados respetando la puntuación anotada.
c) Se analizan los significados de los enunciados leídos.
d) Que los alumnos dibujen el significado de cada enunciado formado.

* Consideraciones de aplicación

Debido a que los alumnos de segundo grado se encuentran iniciando su dominio de los signos de puntuación esta actividad resulta complicada si no cuentan con la guía y orientación del maestro. Por ello, se recomienda que sea el maestro el responsable de dar una lectura adecuada a las diferentes intenciones de significado que se proponen en la actividad, los alumnos por su parte, deberán proponer en que lugar ubicaran la puntuación según la lectura realizada por los maestros.

No debe esperarse que únicamente con la realización de esta actividad el alumno domine el empleo de los signos de puntuación, es necesario mantener constancia y variación en este tipo de ejercicios.

La lectura en voz alta es una actividad que promueve el empleo adecuado de los signos de puntuación.

2. 4. 2. “EL TESORO ESCONDIDO”

Objetivo: Que los alumnos reconozcan las oraciones interrogativas y sus signos.

Materiales: Un tesoro que se pueda ocultar fácilmente.

Versión I.

- a) El maestro le pide a un alumno que esconda el tesoro en algún lugar fuera del salón de clases. Este niño será el pirata.
- b) Se explica al grupo que para poder localizar el tesoro deberán escribir en el pizarrón sus preguntas.
- c) Las oraciones formuladas son leídas tomando en cuenta si tienen o no signos de interrogación. Si la oración no tiene signos de interrogación se lee de manera afirmativa. En este caso, el alumno que escondió el tesoro no responde la pregunta.
- d) Se pide a los niños que corrijan sus preguntas para que puedan ser contestadas por el pirata.
- e) El maestro pide al pirata que responda a las preguntas escritas en el pizarrón, utilizando la palabra SI ó NO, según corresponda.
- f) Si con las respuestas no logran localizar el objeto escondido, el grupo hace nuevas preguntas. El niño o los niños que acierten van a recuperar el tesoro.

2. 4. 3. “¿QUE ADMIRACION!

Objetivo: Que los alumnos conozcan las oraciones admirativas y los signos correspondientes.

Materiales: Libros de la biblioteca del aula.

Versión I

- a) El maestro selecciona un texto que incluya oraciones admirativas. Al leer enfatiza la entonación que corresponde a este tipo de oraciones.
- b) Escribe en el pizarrón una oración extraída del texto y pregunta a los alumnos: ¿Qué son las rayitas con punto que aparecen aquí?, ¿Yo las leí?, ¿Para qué se escriben?,

¿Qué quieren decir? Entre todos los niños se trata de definir la función de estos signos.

- c) Para que los niños entiendan mejor la función de estos signos escribe oraciones admirativas y declarativas correspondientes y las lee. Por ejemplo:

Hoy vamos al cine	¡Hoy vamos al cine!
Fue un bello momento	¡Fue un bello momento!
Toma tus cosas y ven	¡Toma tus cosas y ven!
Feliz cumpleaños	¡Feliz cumpleaños!

- d) Cada niño busca oraciones exclamativas en diversos libros y las lee al grupo.

Versión II

¡A completar!

- a) Completa las siguientes oraciones con los signos de interrogación o de exclamación según corresponda.
- Me miró de una manera, que me dio miedo.
 - Mamá, te puedo interrumpir un momento.
 - Esto es el colmo
 - Socorro
 - No te escucho bien, puedes hablar más alto.

2. 5. ESTRATEGIAS PARA EL DOMINIO DE LA CONCORDANCIA.

Como lo establece el componente de reflexión sobre la lengua: en las tareas escolares cotidianas se puede favorecer el análisis de la propia lengua. En la construcción colectiva de un texto, los niños confrontan sus opiniones sobre el tipo de palabras que deberán utilizar para producir mensajes claros. Se reflexiona sobre la concordancia de las palabras planteadas; esto es, se cuida la concordancia en el género, el número, la persona, el tiempo verbal, etc.

Tal vez el problema de la concordancia no sea tan grave en niños de medios urbanos con ambientes más alfabetizadores, pero para niños pertenecientes a medios rurales marginados

y de ascendencia indígena la relación entre las palabras que escriben hace notar serios problemas de concordancia.

La revisión colectiva de los escritos elaborados por los propios niños propicia la reflexión sobre la concordancia, pero también se pueden plantear oraciones en las cuales una palabra propicie la transformación del resto de los términos para que exista concordancia, por ejemplo:

Observa la siguiente oración y corrige las palabras que sea necesario para que la expresión sea correcta:

“La mariposas vuela tranquilas entre la flores del prado”.

A continuación se propone una estrategia para el mejor dominio de la concordancia.

2. 5. 1. “LA COCHIO”

Objetivo: Que los alumnos mantengan la concordancia en oraciones transformadas.

Versión 1.

- a) El maestro invita a los alumnos a platicar sobre los juegos y las actividades que realizan durante el recreo.
- b) El maestro escribe en el pizarrón una oración de las mencionadas por los alumnos y modifica alguna de sus partes (verbo, sujeto, objeto directo, artículo, pronombre, etc.) Por ejemplo:

Rafael compró dulces en la tienda.

Manuel y Rafael compró dulces en la tienda.

- c) El maestro pide a los alumnos que lean la oración y pregunta: ¿Está bien escrita? ¿Qué debemos cambiar para que este bien? Se hacen los cambios que se crean necesarios.
- d) Se continúa esta actividad empleando otras oraciones.

El niño jugaron en el patio.

La maestro revisó la tarea.

Con la cuchillo corte el pepinos para la ensalada.

Pepe jugaron al trompo en el recreo.

- e) Los alumnos escriben en sus cuadernos las oraciones corregidas y se intercambian cuadernos para confrontar la concordancia.

*Consideraciones en su aplicación:

Es muy común escuchar a los niños de poblados rurales principalmente aquellos de origen indígena, que emplean expresiones como: “Pásame la cuchio” en vez de “Dame el cuchillo”; “La acete” en lugar de “El aceite”; “Cuesta quifiientos peso” cuando debe ser “Cuesta quinientos pesos”, etc.

Lo grave es que los alumnos siguen empleando esta forma de expresión en la escuela y la reflejan en sus escritos. Resulta muy difícil luchar con estos vicios en el habla, dado que en la escuela se corrigen estas expresiones, pero fuera de ella, los alumnos las siguen usando porque así escuchan hablar a su familia.

Sin embargo, la experiencia ha demostrado que si el maestro desarrolla con los alumnos actividades de concordancia como las que aquí se proponen, poco a poco los alumnos van mejorando su expresión oral y escrita, para superar el problema.

En la ejercitación de la concordancia se encuentra la solución a este problema.

Las actividades sugeridas en la presente propuesta pedagógica solo representan una parte de las estrategias que los maestros pueden implementar en el trabajo con sus alumnos. Lo importante es que en cada una de ellas se busque que sean los mismos niños quienes a través de su propia actividad se familiaricen con las normas y reglas convencionales de la lengua escrita.

Es necesario recordar que el desarrollo de los talleres de escritura debe ser complementada con actividades en las cuales los alumnos puedan poner de manifiesto las hipótesis que sobre la lengua escrita han formulado y hacer que esas conceptualizaciones avancen hacia la convencionalidad formal de la lengua escrita.

3. LA EVALUACION Y EL DOMINIO DE LAS CONVENCIONALIDADES DE LA LENGUA ESCRITA.

La evaluación es uno de los procesos de mayor complejidad en la enseñanza, pues no consiste en la simple asignación de una calificación, eso es medición; sino en la apreciación permanente del proceso de aprendizaje seguido por los alumnos, con el propósito de emitir juicios sobre los resultados obtenidos, la viabilidad de las acciones emprendidas y las dificultades enfrentadas.

En el acto educativo a menudo se confunde la evaluación con la aplicación de un examen, esto lleva a docentes y alumnos a centrar totalmente su atención al logro de una buena calificación para demostrar que se han alcanzado los objetivos de un programa o de un ciclo educativo. En el caso de la lengua escrita la evaluación se centra en la adecuada forma, tamaño y legibilidad de la letra. La calidad del mensaje y la posibilidad de obtener información que lleve a la elaboración de juicios para retroalimentar el proceso, se ignora la mayoría de las veces.

Para evitar este tipo de confusiones es necesario partir de una adecuada definición del concepto de evaluación que se aleje de la simple medición.

La evaluación aplicada a la enseñanza y el aprendizaje, consiste en un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde el inicio mismo de la actividad, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa para conocer la situación, formar juicios de valor con respecto a ella y tomar decisiones adecuadas para proseguir la actividad educativa mejorándola progresivamente ⁴¹

En el caso de la lengua escrita, el maestro debe tener presente que el dominio de las convencionalidades se construye paulatinamente, por lo que su adquisición deberá ser valorada y enjuiciada a lo largo de todo el proceso de enseñanza, teniendo como parámetro las diferentes actividades de aprendizaje desarrolladas por los alumnos en el grupo y fuera de la escuela.

Al momento de realizar la evaluación resulta necesario que el maestro defina con claridad cuál será la funcionalidad que se le dará a la información que se obtenga, los momentos en

⁴¹ Casanova Marfa Antonia, (1998)

que se ha de realizar, los referentes que se emplearán y los agentes que en ella han de intervenir.

Por su funcionalidad, la evaluación puede ser sumativa y formativa. El principal objetivo de la evaluación sumativa es determinar el valor del producto final; decidir si el resultado final de un proceso es positivo o negativo, si es válido para lo que se ha hecho, o resulta inútil y hay que desecharlo. Con ella no se pretende mejorar nada de forma inmediata, sino emitir un juicio definitivo sobre el resultado obtenido. Se aplica en un momento concreto, cuando es preciso tomar una decisión en algún sentido. Este tipo de evaluación es el que se puede emplear para determinar si la operatividad de las estrategias sugeridas en la presente propuesta son viables en su aplicación, si resuelven el problema relacionada con el escaso dominio de las convencionalidades de la lengua escrita y si de ellas puede desprenderse una metodología más formal.

La evaluación formativa es la que mejores juicios puede aportar en el desarrollo de las actividades que se proponen, dado que se enfoca más a la valoración de los procesos de enseñanza y supone, por lo tanto, la obtención rigurosa de datos a lo largo de ese mismo proceso, de modo que en todo momento se posea el conocimiento apropiado de la situación evaluada que permita tomar las decisiones de forma inmediata. Su finalidad es mejorar o perfeccionar el proceso que se evalúa. Eso fue precisamente lo que permitió elaborar algunas de las condiciones de aplicación de las estrategias, ya que la experiencia demostró algunas insuficiencias de las actividades propuestas, como fue en el caso de la confusión que tuvieron los niños al momento de desarrollar actividades como el bustrófedon y la baraja de palabras.

En lo relacionado a los normotipos o referentes que se han de emplear al momento de emitir juicios; la evaluación puede presentarse de dos maneras: como una evaluación normativa ó como una evaluación criterial. La evaluación normativa supone la valoración del alumno en función del nivel del grupo en el que se haya integrado, mientras que la evaluación criterial propone la fijación de criterios externos, bien formulados, concretos y claros, tomados de los Planes y Programas de estudio que rigen la labor educativa. De ahí que la mejor evaluación para emitir juicios en la aplicación de las estrategias sea la normativa, ya que al tener los alumnos un nivel muy homogéneo es mejor determinar juicios tomando como referencia el grupo en su conjunto.

De acuerdo a los momentos en que se aplique la evaluación, esta puede ser inicial, procesal o final. La evaluación inicial es aquella que se aplica al comienzo del proceso enseñanza – aprendizaje, algunos autores también le llaman de diagnóstico. Con ella es posible detectar la situación de partida de los alumnos para tomar en cuenta su nivel y diseñar las actividades a realizar para superar las deficiencias encontradas. La mayor parte de las estrategias planteadas en esta propuesta pueden ser empleadas en la evaluación inicial para aportar datos sobre los conocimientos previos dominados por los alumnos.

La evaluación procesal, es aquella que consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza que se le ha dado, mediante la obtención sistemática de datos y el análisis respectivo de los mismos, que permitan la toma de decisiones oportunas mientras tiene lugar el propio proceso.

La evaluación final es aquella que se realiza al terminar un proceso, aunque este sea parcial. El maestro puede emplear esta evaluación cuando ha terminado de aplicar algunos de los módulos en los que han sido organizadas las estrategias, por ejemplo, puede evaluar a los niños una vez que agotó las actividades y las versiones para promover el dominio de la segmentación.

De acuerdo con las personas que en cada caso realizan la evaluación, se dan procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

La autoevaluación se produce cuando el sujeto evalúa sus propias acciones, pero ello requiere de un compromiso enorme que inicia por desterrar la idea de que es únicamente el maestro el responsable de evaluar y permitirle al alumno participar en este proceso, respetando los juicios a los que llegue una vez que ha valorado su propia actividad y trabajo. Por las características de las estrategias propuestas en este trabajo, es necesario enseñar al niño a valorar y enjuiciar sus propios trabajos, e inmiscuirlo en la evaluación de sus textos. Esta es una parte importante en el proceso de construcción del conocimiento pues el niño para que justifique y argumente sus ideas antes debió haberlas valorado para determinar su factibilidad.

La heteroevaluación consiste en la evaluación que realiza una persona sobre otra, en su actuación, su rendimiento pero sobre todo en sus hipótesis y argumentos. En las actividades que se proponen, el maestro deja de tener la voz cantante para permitir que sean los

alumnos quienes evalúen a otros alumnos, con ello las actividades de argumentación, justificación y autocorrección pueden verse muy beneficiados.

Sin embargo, es la coevaluación el modelo de valoración más adecuado para las actividades de la presente propuesta, ya que consiste en la evaluación mutua, conjunta, de una actividad o trabajo realizado entre varios. En este caso, muchas de las actividades propuestas requieren de la participación de los alumnos organizados en equipos, así como de la valoración de los trabajos de otros grupos. La coevaluación pasa a ser entonces, una oportunidad para que una vez superado el conflicto socio cognitivo que representan muchas de las actividades escolares, se puedan elaborar hipótesis, las cuales son manifestadas al interior de los equipos para confrontarlas con las ideas de los otros integrantes, justificándolas y argumentando su acierto.

Mediante la coevaluación los alumnos al interior de los equipos determinan después de un análisis de los argumentos escuchados, cuales ideas deben ser confirmadas y cuales corregidas.

En el desarrollo de los talleres de escritura, la coevaluación es de suma importancia ya que gracias a ella los alumnos pueden valorar y autocorregir los borradores elaborados al interior de los equipos. Lo mismo pasa en la solución de muchas actividades propuestas para superar el dominio de las convencionalidades de la lengua escrita.

En lo que respecta a la evaluación, la presente propuesta no puede, ni debe, establecer criterios estrictos del cómo se ha de evaluar el aprendizaje de las convencionalidades de la lengua escrita; basta decir que cada una de las actividades y juegos señalados en el apartado de estrategias didácticas pueden ser empleados para valorar el grado en que los alumnos aprenden y dominan significativamente los conocimientos y habilidades relacionadas con la escritura.

Como se ha venido manifestando, el adecuado aprendizaje de las convencionalidades de la lengua escrita se dará en base al empleo que los alumnos le den como herramienta eficaz de comunicación con fines específicos, ajustándose de esta manera al enfoque comunicativo funcional marcado en el Plan y Programas de estudio para la asignatura del español. De ahí que no sea posible diseñar un tipo de evaluación estricta y definitiva.

Es posible por otra parte, mencionar algunas recomendaciones que pueden guiar el proceso de evaluación de los contenidos relacionados a la lengua escrita.

3.1. RECOMENDACIONES PARA DESARROLLAR EL PROCESO DE EVALUACION.

Dado que los conocimientos previos representan la base para el diseño de las estrategias que se deben implementar con los alumnos, es necesario que el maestro desde el primer día de clases tenga ideas claras de los conocimientos y habilidades que los niños han desarrollado en torno a la lengua escrita para ofrecerles las oportunidades de aprendizaje que no han tenido (Evaluación Diagnóstica). La escritura espontánea acerca de algún tema de interés para los alumnos, representa un medio que pone de manifiesto los saberes que sobre la lengua escrita han logrado desarrollar para con base en ello, seleccionar las actividades más idóneas.

Se sugiere abrir un expediente para cada alumno donde se incorporen diversos trabajos y observaciones relacionadas con el aprendizaje que den testimonio sobre los avances o estancamientos de los alumnos en su dominio de la lengua. La información obtenida ha de permitir la elaboración de juicios valorativos que permitan la toma de decisiones acertadas (Evaluación Formativa).

Es importante que los niños colaboren activamente en este proceso de evaluación, pues ellos deben conocer el contenido de sus expedientes, y participar en la selección de los trabajos que serán incluidos y los evalué junto con sus compañeros (Coevaluación). Las carpetas o expedientes pueden ser consultados por los niños cada vez que lo desee y mostrarse a los padres de familia cuando lo soliciten (heteroevaluación) ó cuando el maestro lo proponga.

El maestro ha de incluir en la carpeta de los alumnos anotaciones, observaciones e interpretaciones que realice de la manera particular de cada alumno (verdadero propósito de la evaluación al no asignar calificaciones, sino establecer juicios) de esta forma contará con una base para apoyar y acompañar oportunamente la evolución de los alumnos.

En la carpeta de evaluación pueden incluirse también trabajos asignados a todo el grupo para analizar las diferentes respuestas de todos los niños ante una misma tarea. Las actividades de: “¿Dónde está el error?”, “Las letras juntas y las palabras separadas”, “Alas ó A las” y “Para entender, pongamos orden”, entre otras, pueden ser trabajos de este tipo ha incluir en la carpeta.

El expediente que se propone debe conservarse a lo largo de todo el ciclo escolar y más allá de éste, pues representa un excelente registro del proceso de aprendizaje desarrollado por los alumnos y que puede servir de base para los maestros en los grados siguientes.

En síntesis, la evaluación de las convencionalidades de la lengua escrita debe hacerse desde el primer día de clases y continuar a lo largo de todo el proceso de enseñanza, apoyándose en las producciones realizadas por los alumnos, con el fin de obtener información sobre el avance o estancamiento de los niños, para con base en ello, ajustar las actividades a las necesidades y momentos particulares de aprendizaje de los alumnos. Recuérdese que la evaluación no centra su función en la asignación de una calificación, sino sobre todo, en la valoración del proceso para encontrar fallas, errores u omisiones para corregirlas a tiempo.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

En forma general:

- El desarrollo de una propuesta pedagógica le ofrece a los maestros un medio que les permite detectar, estudiar y contribuir a la solución de su problemática escolar.
- Permite conocer los procesos que siguen los alumnos para aprender, las características del contenido de enseñanza, así como los medios necesarios para optimizar el aprendizaje y con ellos diseñar estrategias susceptibles de aplicarse en las aulas.
- La propuesta pedagógica conjuga la experiencia, los conocimientos y el deseo de los maestros para elevar la calidad de la educación que se imparte en las escuelas del país.

En forma específica:

- La escritura debe ser conceptualizada como un acto en el que se organiza el pensamiento (se define con claridad el tema acerca del que se realizará el escrito, se organizan las ideas que se van a plasmar, se determina el estilo y el tipo de texto que se empleará y se tiene cuidado en el uso de las palabras) y se emplea el sistema de escritura para representarlo y comunicarlo a los otros a través del tiempo y del espacio.
- Escribir es también un acto creativo para comunicar mensajes en el que están involucrados múltiples conocimientos lingüísticos, entre ellos las convencionalidades de la lengua escrita representan una parte importante, la otra se encuentra constituida por el conocimiento y dominio de la expresión oral.
- Para el niño, el descubrimiento del sistema de escritura constituye un largo proceso cognitivo, a través del cual se apropia de este objeto de comunicación al formular hipótesis, ensayarlas, probarlas, rechazarlas y cometer “errores”. El maestro debe brindar a los alumnos la oportunidad de escribir como él crea que debe hacerse, dándole la oportunidad para explorar sus hipótesis, ponerlas a prueba, confrontarlas con los textos formales, centrándose más en el significado de sus producciones y un poco menos en su estética.

- Para evitar que el aprendizaje de las convencionalidades de la lengua escrita sea una actividad monótona centrada más en la mecanización de las reglas gramaticales que en su empleo para darle claridad y coherencia a las producciones de los niños, el maestro debe diseñar actividades en dos niveles de acción: uno constituido por los talleres de escritura en los cuales se desarrollen los procesos de planeación, redacción, revisión y reescritura de los textos para garantizar la función comunicativa y un segundo nivel que complementa la actividad de los talleres a través de actividades que permitan la valoración de las hipótesis que tienen los niños como valiosas herramientas para la corrección ortográfica.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

- AUSUBEL, David. Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas, México, 1983.
- CASSANY, Daniel, et. al. “¿Qué es escribir?” En: Enseñar lengua. Ed. Barcelona Graó, España, 1997.
- DECELIS, Contreras Rafael. “Año 2046”. Ed. Costa-Amic. México 1995.
- DOROTHY, H. Cohen, Como aprenden los niños. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. México, 1997.
- ENCICLOPEDIA , Jugando con la ortografía, Ediciones EuroMéxico, Buenos Aires, 2001.
- ENCICLOPEDIA. Temática universal. Tomo 5. Ed. Reymo. España 1993.
- FERREIRO, Emilia. “Los procesos constructivistas de apropiación de la escritura”, en: Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar. UPN, México, 1989. pp. 109-229.
- FLAVELL, John H. La psicología evolutiva de Jean Piaget. Psicologías siglo XX, Ed. Paidós. México 1991.
- FRANK, Smith. “Lenguaje hablado y escrito”, en: Desarrollo de la lengua escrita. Antología. UPN, México, 1986. pp. 164-171.
- FREINET, C. “Técnicas Freinet de la Escuela Moderna”, en El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua. Antología. UPN, México, 1988. pp. 65-83.
- GOMEZ, P. Margarita. Et. al. “Estrategias Pedagógicas para Superar las Dificultades en el dominio del Sistema de Escritura”, en El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua. Antología. UPN, México 1988. pp. 175-255.
- GÓMEZ, Palacios Margarita, et. al. “El proceso de adquisición del sistema de escritura y de las matemáticas”._ México, SEP, 1995.
- GOMEZ, Palacios Margarita, et. al. El niño y sus primeros años en la escuela. Biblioteca para la actualización del maestro. México. 1995.
- JÁUREGUI, Silvia. El español y su enseñanza II. Programas y materiales de apoyo para el estudio. Tercer Trimestre. Licenciatura en Educación Primaria. México. SEP. 1998.
- KAUFMAN, Ana María y María Elena Rodríguez. La escuela y los textos. Ed. Santillana, Buenos Aires, 1993.

- MORENO, Monserrat, et. al. "La pedagogía Operatoria", en: El lenguaje en la escuela. Antología. UPN, México, 1989. pp. 29-44.
- PACAEP. Módulo Pedagógico. SEP-Dirección Nacional para la Cultura y las Artes. México. 1996.
- PIAGET, Jean, et.al. "Introducción a la psicolingüística". Ed. Proteo, México, 1969.
- ROJAS, Raúl. Guía para realizar investigaciones sociales. Ed. UNAM, Dirección General de Publicaciones, México, 1985.
- SEP. "Fichero de Actividades Didácticas" Español. Primer Grado. México. 1995.
- SEP. "Fichero de Actividades Didácticas", Español. Segundo Grado. México. 1996.
- SEP. Español sugerencias para su enseñanza Primer Grado. México. 1996.
- SEP. Español, Sugerencias para su enseñanza. Primer Grado. México 1996.
- SEP Español, Sugerencias para su enseñanza, Segundo Grado, México, 1996.
- SEP. La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Guía de estudio. Programa Nacional de Actualización Permanente. México, 2000.
- SEP. La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas. Programa Nacional de Actualización Permanente. México, 2000.
- SEP. La enseñanza de las MATEMATICAS en la escuela primaria". Lecturas. Programa Nacional de Actualización Permanente. México, 1995.
- SEP. Libro para el maestros, Español, Tercer grado. México, 2000.
- SEP. Plan y programas de Estudio. Educación Primaria. México, 1994.
- SINCLAIR, Hermine. "El Desarrollo de la Escritura: Avances, Problemas y Perspectivas", en: El aprendizaje de la lengua en la Escuela. Antología, UPN, México. 1995. pp. 127-134.
- TEBEROSKI, Ana. "La intervención Pedagógica y la Comprensión de la Lengua Escrita, en: El maestro y las situaciones de Aprendizaje de la Lengua. Antología. UPN, México, 1990. pp. 257-268.
- TEBEROSKI, Ana. "Más allá de la alfabetización", en: El aprendizaje de la lengua en la Escuela. Antología, UPN, México, 1995. pp. 119-126.
- TUSÓN, Jesús. Teorías gramaticales y análisis sintáctico. Ed. Teide, Barcelona, España, 1986.

VIGOTSKY, L.S. "Instrumento y símbolo en el desarrollo del niño", en: *El lenguaje en la escuela*. Antología. UPN. México, 1988. pp. 30-41.