



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 098

D.F. ORIENTE

✓
EL CONSTRUCTIVISMO EN LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA
EN LA ESCUELA PRIMARIA (TERCER CICLO)

PROPUESTA PEDAGÓGICA

Que para obtener el título de:
Licenciado en Educación Primaria

Presenta:

Wenceslao Hernández Rosas

Directores de la Propuesta Pedagógica:

Profra. Ana Helia Acosta Castro
Profra. Leticia Gutiérrez Bravo
Profr. Roberto Suárez Gómez

México, D.F., octubre de 1999.

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

México, D. F. , a 15 de Octubre de 1999

C. PROFR. (A) WENCESLAO HERNANDEZ ROSAS
P R E S E N T E

En calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo titulado EL CONSTRUCTIVISMO EN LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFIA EN LA ESCUELA PRIMARIA (TERCER CICLO), opción PROPUESTA PEDAGOGICA manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a proceder a la impresión, así como presentar su examen profesional.

ATENTAMENTE
" EDUCAR PARA TRANSFORMAR "



PROFR. GONZALO GONZALEZ LLANES
DIRECTOR

DEDICATORIAS

Con amor, una y otra vez
a mis queridos viejos: Gerardo
y Faviana.

Mi agradecimiento, a mis inolvidables
maestros que siempre me apoyaron y
asesoraron en el trabajo de mi
Propuesta Pedagógica: Anita Acosta,
Gaby Yncán, Leticia Gutiérrez y
Roberto Suárez.

A mis hermanos y sobrinos;
un agradecimiento muy especial.

A mi esposa, su gratitud y a mis dos
hijos: Lupita y Faby, por darle un
sentido maravilloso y bellissimo a mi
vida.

INDICE

INTRODUCCION.....	1
CAPITULO 1: CONTEXTUALIZACION	
1.1 Estado de México.....	4
1.2 Municipio de Chicoloapan.....	10
1.3 La Escuela.....	17
CAPITULO 2:FUNDAMENTOS TEORICOS – PRACTICOS	
2.1 Práctica docente: referentes teóricos – prácticos.....	22
CAPITULO 3: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
3.1 Planteamiento del problema ortográfico.....	27
3.2 Justificación del problema	35
3.3 Propósitos.....	42
CAPITULO 4: MARCO TEORICO	
4.1 El constructivismo en el aprendizaje escolar.....	46
4.2 Características del niño dentro de las operaciones formales	50
4.3 Aspecto social (Vigotsky).....	54
4.4 Ausubel (Aprendizaje significativo).....	60
CAPITULO 5: ANALISIS DE LA PROBLEMÁTICA ORTOGRAFICA EN EL TERCER CICLO DE LA EDUCACION PRIMARIA	
5.1 Importancia de la expresión oral y escrita en la ortografía..	66
5.2 La ortografía en la escuela primaria.....	71
5.3 Tratamiento de la ortografía en los programas y en los libros de texto.....	76
5.4 Material de apoyo.....	81
5.5 Los espacios en blanco y los signos demarcativos.....	84
5.6 Correspondencia grafía-fonema (aspecto grafofonético).....	86
5.7 La acentuación y su representación gráfica.....	88
CAPITULO 6: PROPUESTA PEDAGOGICA	
6.1 Reflexiones finales sobre el aprendizaje ortográfico.....	90
6.2 La distinción visual y su papel en el aprendizaje ortográfico	93
6.3 Socializar el aprendizaje ortográfico.....	98
6.4 Una pequeña introducción a las actividades de la distinción visual.....	103
6.5 Recomendaciones metodológicas.....	105
6.6 Cómo aplicar la distinción visual a la ortografía.....	108
6.7 Cómo vincular la sensación de seguridad a la ortografía..	110

CAPITULO 7: ACTIVIDADES QUE SE PROPONEN PARA SOCIALI- ZAR EL APRENDIZAJE ORTOGRAFICO	
7.1 Dictado de secretario.....	112
7.2 Dictado por parejas.....	113
7.3 La corrección colectiva, una forma de facilitar el acceso a la información ortográfica.....	115
CAPITULO 8: EVALUACION	
8.1 Evaluación de la Propuesta Pedagógica.....	116
---- Bibliografía.....	121
---- Anexo 1.....	123
---- Anexo 2.....	133

INTRODUCCIÓN

La preocupación consensada para elaborar nuevas propuestas que potencien la socialización para el aprendizaje ortográfico, así como usar el recurso de la distinción visual para escribir correctamente una palabra; como exigencia escolar y social de aprender la ortografía, se justifica desde diversos puntos de vista.

La ortografía ha sido una preocupación en toda actividad educativa; esto se debe por el estado en que solemos encontrar la escritura de nuestros alumnos. Diversas investigaciones han demostrado que la lengua es un sistema de signos convencional y arbitrario, y la ortografía no es ni más ni menos que un aspecto de dicho sistema.

Considerando éstas características de la lengua, escribir correctamente significa hacer un uso consciente y premeditado de nuestra lengua; el error no es más que el desconocimiento o la inconsciencia de esa arbitrariedad convencional y, desde un punto de vista educativo, es el que debe motivar la búsqueda de las estrategias más adecuadas para garantizar el aprendizaje. Así también, los nuevos aportes de la psicolingüística, la pedagogía, la sociología, etc., obligan a los maestros de una u otra manera a un replanteo del proceso enseñanza- aprendizaje de la lengua.

Al igual que el aprendizaje del lenguaje escrito (E. Ferreiro y A. Teberosky), el niño también construye su conocimiento ortográfico a partir de lo que ya ha aprendido; esto significa que es posible propiciar el aprendizaje ortográfico partiendo del niño y no del

método y en esta construcción, la lectura y la escritura juegan un papel de suma importancia.

Con relación a la escritura, los niños pueden compartir y confrontar con otros niños sus concepciones acerca de la ortografía, de compartir y explorar su propia escritura, la de sus pares o la de un autor profesional y la libertad de experimentar sin correr riesgo; es decir, se trata de que el niño practique la socialización en su sentido más amplio y que el docente también permita y estimule la confrontación de los distintos puntos de vista de los sujetos.

Así también, la lectura puede ser un recurso importante para construir el conocimiento ortográfico una vez que el sujeto haya desarrollado su distinción visual.

Aquí cabe señalar que el niño debe desarrollar su distinción visual en los primeros años de vida escolar para continuar con este desarrollo en la primaria y de ser posible hasta la secundaria; porque no hay que olvidar que el aprendizaje se desarrolla lenta y progresivamente para posteriormente utilizar esta capacidad en aprendizajes más complejos.

Por todo lo anterior, el aprendizaje ortográfico no puede ser visto como un problema de métodos de enseñanza, sino más bien como un problema de procesos de aprendizaje; es decir, no se puede hablar de la enseñanza de la ortografía sin considerar los modos de aprendizaje de la misma. No podemos confundir el aprendizaje con la enseñanza. El aprendizaje tiene que ver con el largo camino que el niño tiene que recorrer y en este

camino él tendrá que encontrar diversas soluciones para guiar sus decisiones gráficas en el momento de escribir.

Por todas las razones hasta aquí expuestas, la presente propuesta pedagógica aborda el aprendizaje ortográfico desde un enfoque constructivista con la finalidad de poder conseguir la calidad de los aprendizajes y que a la vez, los sujetos puedan hacer un uso social amplio de la escritura como medio de comunicación y no ser un sujeto que pueda hacer sólo el uso mínimo que de la lengua escrita se puede hacer.

CAPITULO I

CONTEXTUALIZACION

1.1 ESTADO DE MÉXICO

El propósito de hacer un breve análisis del panorama general del Estado de México, del municipio de San Vicente Chicoloapan y de la escuela en donde realizo mi quehacer docente; es con la finalidad de tener un marco de referencia que permita conocer cómo influye el contexto social, político, económico y cultural de la población rural y marginada de los centros urbanos, en los fracasos escolares.

El Estado de México, hoy por hoy, es una entidad con un desarrollo económico, educativo, cultural, etc., muy significativo; sin embargo, es un hecho constatable por cualquier observador que la desigualdad social y económica se manifiesta en sus habitantes.

Centrar el análisis del Estado de México en los aspectos económicos, políticos, históricos, culturales y sociales; permiten conocer cómo estos factores contribuyen al progreso general de la educación, que es el caso específico que nos interesa.

Históricamente la palabra México, nombre de nuestra patria y de nuestra entidad, tiene su origen en la lengua náhuatl. Su topónimo es Metzli, que significa luna; xictli, ombligo o centro; y co, lugar. México significa entonces: lugar en el ombligo o centro de la luna, porque el lago de Texcoco, en el México antiguo, se llamaba lago de la luna y en el centro se encontraba la gran Tenochtitlan.⁽¹⁾

⁽¹⁾ SEP: Estado de México, Historia y Geografía. Tercer Grado, México, D. F. 1998, p.10

Por su ubicación geográfica, el Estado de México se encuentra en la Meseta de Anáhuac, casi en el centro del Territorio Nacional. Colinda con ocho entidades federativas que son: Querétaro, Hidalgo, Tlaxcala, Puebla, Guerrero, Morelos, Michoacán y Distrito Federal.

Cuenta con una superficie de 21 mil 461 kilómetros cuadrados. Por eso ocupa el lugar 25, de acuerdo con el tamaño de las 32 entidades del país.⁽²⁾

El territorio del Estado de México se divide en 122 municipios; y es el municipio la célula de la organización política y administrativa de la entidad.

Además de la organización municipal, existe otro organismo que tiene como finalidad el cuidado de la impartición de justicia y agrupa a varios municipios cercanos entre sí; esta forma de organización se denomina distrito judicial. Cada distrito tiene juzgados penales y civiles para que la acción de la justicia sea más rápida y eficaz.

El gobierno se divide en tres poderes: Ejecutivo, Legislativo y Judicial. El Ejecutivo lo representa el gobernador, el Legislativo los diputados locales y el Judicial, depositado en el Tribunal Superior de Justicia y éste último, formado por magistrados y jueces.

El estado cuenta con una población aproximada de 9 815 795 habitantes según el Censo General de Población y Vivienda de 1990; lo que significa el 21.1% de la población del país.⁽³⁾

⁽²⁾ Ibidem, pág.29

⁽³⁾ SEP: Atlas de México, Educación Primaria. pág. 90.

Culturalmente, los habitantes de cada estado tienen rasgos particulares, como su forma de hablar, de comer, de vestir y la manera de preservar sus costumbres y tradiciones.

Los asentamientos humanos son grandes o pequeños de acuerdo al número de personas que habitan en un lugar determinado y se debe también al aumento natural de la población, a la llegada de personas de otros lugares y al desarrollo industrial y comercial. Su economía, que en un principio fue principalmente agrícola, ahora es comercial e industrial. El turismo y la producción artesanal son actividades complementarias. La agricultura dejó de ser la base de la economía.

La población urbana del Estado de México ha aumentado considerablemente debido a la inmigración de los habitantes de las zonas rurales de la entidad y la de otros lugares.

Los inmigrantes buscan mejores fuentes de trabajo, centros educativos, servicios médico-asistenciales y una economía que les satisficiera sus necesidades primordiales. Sin embargo, la concentración excesiva de población en las zonas urbanas trae como consecuencia el abandono del campo, la falta de empleo y la insuficiencia de servicios en las ciudades.

El acelerado crecimiento de población, ha propiciado nuevos asentamientos humanos en zonas inapropiadas: cerros, barrancas, suelos cavernosos y salitrosos, principalmente en Naucalpan, Tlalnepantla, Atizapán de Zaragoza, Coacalco, Ecatepec, Nezahualcóyotl, Chalco, etc.

En esos lugares se dificulta la introducción de servicios públicos indispensables: agua, energía eléctrica, drenaje, transporte y escuelas; pero el problema más grave, ocasionado por el aumento de la población es la falta de empleos. Sin embargo, esta misma concentración urbana ha hecho posible el gran desarrollo económico de la entidad, el avance industrial y comercial, así como la ampliación de los servicios públicos, especialmente los culturales.

En este Estado, la educación pública está a cargo de la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México y de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (S.E.I.E.M).

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, publicado en 1993, dispone que el Ejecutivo Federal traspase a los gobiernos estatales los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, así como los recursos financieros utilizados en su operación. Esta transferencia no implica de modo alguno la desatención de la educación pública por parte del gobierno federal.

En el marco de este Federalismo, el Estado Mexicano se propone consolidar la educación mediante una articulación y distribución de responsabilidades diversas.

Entre las decisiones que no fueron descentralizadas y que quedaron en manos del gobierno federal, tenemos:

a) realizar la planeación y la programación globales del sistema educativo nacional, evaluar a éste y fijar los lineamientos generales de la evaluación que las autoridades educativas locales deben realizar.

b) Garantizar el carácter nacional de la educación básica, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica.

Como se nota, hay una preocupación por asegurar el carácter nacional de la educación, lo que hace necesario contar con planes y programas de estudio nacionales, libros de texto avalados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), y un calendario escolar nacional.

Una vez más se puede afirmar que la federalización de la educación no ha completado su proceso, pues por lo menos en el Estado de México existen una oficina federal y una estatal a través de la cual llegan los proyectos y programas enviados por la SEP para su implementación; pero sin duda alguna, esta estructura en vías de consolidación es uno de los componentes más importantes del nuevo escenario educativo; un gran número de decisiones pedagógicas, entre las cuales se encuentran las relativas a la formación de maestros, habrán de descansar, en gran medida, sobre la autoridad educativa del estado.

Hablar de la formación y actualización de los maestros acorde con el nuevo escenario educativo, necesariamente se tiene que tocar el tema de la federalización educativa. Una vez que el gobierno federal transfirió a los gobiernos de cada estado los servicios educativos, el personal docente de los niveles preescolar, primaria, secundaria y normal;

desde ese momento, los maestros quedaron vinculados con el gobierno estatal como su nuevo titular.

El gobierno del Estado de México, consciente de que gran parte del éxito de las innovaciones que la actual reforma plantea, descansa en manos de los maestros, es decir, más importante que el aula es el profesor; él se ha encargado que a través de cursos, los maestros se actualicen permanentemente y a su vez, da respuesta a compromisos de tipo educativo, formando maestros siempre acorde con la demanda social; en virtud de que en manos de los profesores descansa la enorme responsabilidad de las tareas educativas, una tarea que por años hemos compartido con los diferentes sectores de la sociedad y muy específicamente con los padres de familia de los alumnos con quienes trabajamos diariamente, es decir, con los habitantes de la colonia, el barrio, el municipio, etc.

1.2. MUNICIPIO DE CHICOLOAPAN

Uno de los 122 municipios que integran el Estado de México es Chicoloapan; se encuentra ubicado a 26 km. de la ciudad de México y el único municipio que lo separa de ella, es el de Los Reyes, La Paz; hacia el sureste.

Esta cercanía a la zona metropolitana y por pertenecer el municipio al área conurbada, posee características de tipo suburbano.

El nombre del municipio fue designado por su ubicación geográfica en el idioma náhuatl.

El nombre real de Chicoloapan, tiene dos versiones, y son los siguientes: Chicoloapan llamado también Chicolapan que se compone de dos vocablos en la lengua náhuatl: de *chicoltic*, garabato o curva y *apan*, sobre el agua. Por consiguiente, significa “agua que culebrea” o “agua que remolinea”.

La segunda versión, atestigua que el significado original viene de la palabra *Chichiuloapan*, que en lengua náhuatl se compone de dos vocablos: *Chicuilotl*, pájaro o ave marina denominada *chichicuilot* y de *apan*, sobre el agua. Por lo tanto, significa “agua donde hay *chichicuilot*” o “lugar de *chichicuilot*”.⁽¹⁾

⁽¹⁾ Castillo Jiménez, Virginia. Monografía de Chicoloapan de Juárez, 1995. pág. 15.

Las dos versiones son válidas. Sin embargo, el H. Ayuntamiento optó por oficializar la primera debido a la antigüedad y originalidad que presenta dicho topónimo.

La situación actual de Chicoloapan, al igual que todos los municipios aledaños a la zona metropolitana (D.F.), viven gran deterioro ecológico; día a día se pierden las tierras de cultivo para usos de vivienda y servicio; la tala de árboles, la industria tabiquera y la instalación de fábricas que utilizan químicos; acelera la contaminación ocasionando problemas y enfermedades de las vías respiratorias y de la piel de la población que habita dentro o cerca de la zona de donde proviene la contaminación.

La superficie del municipio es de 47.28 km². ; pertenece al Distrito Federal Electoral XV con sede en Chalco y al Distrito XI local con cabecera en Ixtapaluca; así como jurisdiccionalmente a Texcoco.⁽²⁾

El censo de población que se llevó recientemente, señala que Chicoloapan cuenta con 59 969 habitantes, cifra que no corresponde al trabajo interno que se ha venido desarrollando desde hace varios años; en las nueve colonias, nueve barrios y la cabecera municipal que compone su territorio poblacional, hace un total de casi 200 000 habitantes. La población ha crecido mucho debido a la gran inmigración que se da día a día, principalmente a los alrededores de la cabecera municipal.

Haciendo un breve análisis con respecto a este crecimiento poblacional; en 1975 la población urbana fue de 9001 habitantes (72 %) y la población rural de 3509 (28 %). En

⁽²⁾ Ibidem, págs. 21 y 49.

1982 esa composición llegó al 85% en el caso de la población urbana y al 15% en la rural.⁽³⁾

En este sentido, significa que la población ha crecido aceleradamente en los últimos 20 años, se calcula un ritmo de crecimiento anual del 12% aproximadamente. La población rural cada día decrece y el proceso de urbanización se acentúa; las tierras ejidales pasan a ser para uso de vivienda, comercio y servicio. La mayoría de los campesinos han dejado de lado el campo para emplearse en otras actividades al perder su tierra, aunado a la falta de recursos financieros y nulo apoyo de infraestructura hacia el campo por parte de las autoridades gubernamentales.

Para gobernar el municipio, los ciudadanos eligen a un ayuntamiento que es el encargado de administrara los bienes materiales, recaudar impuestos, aplicar sanciones a quienes no cumplan los reglamentos y promover diversas actividades en beneficio de la comunidad.

La administración pública del municipio es ejercida por el ayuntamiento y este a su vez está integrado por un presidente municipal, un síndico y ocho regidores.

Actualmente se cuenta a nivel municipal con los siguientes servicios públicos: agua potable y luz en todo el municipio; así como alumbrado público y drenaje en las calles principales de las colonias y barrios.

⁽³⁾ Ibidem, págs. 21 y 49.

También existe una gran variedad de pequeños comercios (tiendas de abarrotes, recauderas, farmacias, panaderías, tortillerías, tintorerías, molinos de nixtamal, entre otros).

Con relación a los servicios dados por el gobierno municipal, estatal y/o federal se encuentran: biblioteca pública, auditorio municipal, casa ejidal, agencia fiscal de rentas, y oficina de la Secretaría de Desarrollo Agropecuario SEDAGRO (SARH).

Respecto a la alimentación, como comida tradicional al igual que muchos pueblos cercanos, se prepara el mole, los tamales, los nopales con guisos variados y otros platillos derivados del maíz, la barbacoa y el pulque que es la bebida local.

Algunos alimentos cotidianos son: carne, huevo, leche, pescado, pan de trigo, verduras y frutas. Sin embargo, no se lleva con frecuencia esta dieta; la normal es muy desequilibrada, principalmente en los niños quienes son los que sufren las consecuencias de una mala alimentación.

La educación es otro de los factores que ha jugado un papel importante en el cambio sociocultural del municipio. En el ámbito familiar, la educación de los hijos ocupa un lugar importante en la preocupación de los padres de familia y sobre esta situación, no hay dudas acerca de la importancia y prioridad que la autoridad municipal en su reducido ámbito administrativo, económico, etc., otorga a la educación para frenar el ausentismo, la repitencia y la deserción escolar.

El municipio por pertenecer al conjunto de ciudades suburbanas cercanas al D.F., cuenta entre sus habitantes con dos sectores; la rural y la urbana; y entre los habitantes del sector rural y urbana marginada se concentran los mayores porcentajes de alumnos que no logran terminar su educación básica, como producto de la situación social, económica, cultural, etc., de la familia; es decir, por la necesidad de que el hijo sea útil y pueda contribuir económicamente en el ingreso familiar.

La distribución desigual de oportunidades educativas, una vez más viene a demostrar que es producto de la desigualdad económica y social de la familia mexicana y que el sistema educativo está lejos de cumplir con su papel social.

El municipio cuenta actualmente con 49 instituciones educativas (consideradas por turno) a la fecha; 20 son estatales (cuatro de educación preescolar, nueve primarias, seis a nivel medio básico y una preparatoria ubicada en la cabecera municipal); 17 escuelas federales (seis de educación preescolar, nueve primarias, dos escuelas a nivel medio básico); educación preescolar del sistema DIF; seis instituciones educativas particulares (cuatro de educación preescolar, una primaria y una preparatoria incorporada a la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social ubicada en la colonia Emiliano Zapata).⁽⁴⁾

⁽⁴⁾ Ibidem, pág. 54.

En casi todas las colonias, por lo menos hay una institución preescolar dependiente del DIF, una primaria con ambos turnos (excepto la primaria de la colonia Venustiano Carranza); y las escuelas secundarias se ubican en las colonias: Emiliano Zapata, Ejército del Trabajo, San José, Santa Rosa y la cabecera municipal.

No obstante, el municipio a pesar de contar con un buen número de escuelas para la educación básica, parte de la población estudiantil sale a las zonas aledañas para cursar su educación secundaria.

Es importante mencionar que no existen en el municipio instituciones a nivel superior, motivo que obliga a los jóvenes a emigrar si desean seguir sus estudios, generalmente se dirigen a la zona metropolitana.

Las escuelas particulares que existen en el municipio son las siguientes: educación preescolar de reciente creación ubicadas en las colonias Francisco Villa, Emiliano Zapata, San José y San Vicente y una primaria en la cabecera municipal y que tiene por nombre “Colegio de México”.

Antes de finalizar este capítulo, es conveniente hacer un pequeño análisis sobre las características de la población escolar de las escuelas públicas del municipio ya que en cada una de ellas, los docentes atienden demandas con características muy similares; es decir, los maestros tienen que enfrentarse con niños que trabajan, alumnos con salud precaria y con bajos niveles de nutrición, y estudiantes que encuentran en sus hogares pocos apoyos para su proceso de aprendizaje escolar; y la escuela primaria “Venustiano

Carranza” por ser pública, obviamente no es ajena a todos estos problemas; problemas que deben ser atendidos por maestros mejor formados con la finalidad de obtener resultados equivalentes a las escuelas privadas y con ello alcanzar una educación homogénea para todos los mexicanos.

1.3 LA ESCUELA

Describir cómo influye el aspecto social, político, cultural, económico, etc., en la transformación de la realidad educativa de una determinada población, nos permite comprender que la tarea educativa no solamente depende de los sujetos involucrados directamente en ella: alumnos, maestros y padres de familia; así como tampoco de los aspectos materiales: aulas, mobiliarios, libros, equipo de cómputo, áreas de recreación, etc. La tarea educativa es una responsabilidad social que involucra a la economía, a la cultura, a la política y a la sociedad misma.

La Escuela Primaria “Venustiano Carranza” con Clave de Centro de Trabajo 15DPR2601F, perteneciente a los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (S.E.I.E.M.); se localiza en la calle Revolución, esquina con Mariano Escobedo en la colonia Venustiano Carranza del Municipio de San Vicente Chicoloapan, México.

La Primaria está construida en un área de 2604 metros cuadrados y colinda al norte con una Institución de Preescolar “Justino Fernández” y dos propiedades particulares, al sur con la calle Mariano Escobedo, al este con una propiedad particular y al oeste con la calle Revolución.

La escuela se encuentra en la periferia de la ciudad, en un lugar de grandes carencias socioeconómicas y donde existen muchos problemas sobre todo de desintegración familiar, muchas madres solteras, padres con vicios, etc.

El número de niños en cada aula es muy grande, los grupos de primero a sexto grado tienen de 40 a 45 alumnos. Por lo que respecta al personal docente de la escuela, se cuenta con el indispensable: un maestro por grupo, la directora, un profesor de educación física, una profesora encargada del Taller de Computación y una profesora de Rincones de Lectura. No hay una secretaria o una empleada de intendencia. Todas las actividades docentes y no docentes son realizadas por los profesores, escolares y algunos padres y madres de familia.

Por otra parte, las condiciones materiales de la escuela no son ni suficientes ni adecuadas para ofrecer un servicio educativo adecuado.

Existen solamente 6 salones, la dirección de la escuela, el aula para computación y, el aula para Rincones de Lectura que están hechos de material adecuado, es decir, con techo de concreto y amplias ventanas para una adecuada iluminación. Otras 6 aulas tienen techo de lámina y con pequeñas ventanas que no permiten una adecuada iluminación. Los niños pasan cuatro horas en sus salones bajo condiciones de incomodidad porque las aulas son pequeñas.

La escuela cuenta con material didáctico básico suficiente como son: láminas, mapas, papel y juego geométrico que los docentes utilizan para apoyar sus clases.

También cabe señalar que la institución tiene una cancha de baloncesto, y una plaza cívica donde los niños disfrutan de su recreo, así como con áreas verdes a cargo de los maestros que ahí laboramos.

La falta de una adecuada actualización de los profesores con relación a los nuevos planes y programas de estudio, la ausencia de una real dirección técnica y pedagógica en el interior del plantel, así como en la zona escolar; son algunas de las fuertes limitaciones para el trabajo docente.

En relación con la actualización de los maestros, el problema se vuelve más grave cuando se observa el poco interés de parte de ellos en los cursos de tres o cuatro días llevados a cabo en vísperas del inicio de clases, por su escasa calidad.

Aquí cabe señalar que una verdadera actualización del personal docente no es cuestión de número de días o de horas, ni se da por medio de decretos, acuerdos, leyes, ni a través de talleres, en los que se presenta a los maestros la política educativa desde un punto de vista formal y oficial, pero sin llevar a cabo un profundo proceso de reflexión.

Una aspiración de las sociedades es aumentar la calidad de la formación de los miembros que la integran y los habitantes de la colonia Venustiano Carranza, dicha aspiración se ha convertido en una necesidad imperiosa ya que los padres de familia se han convencido de que la educación juega un papel importante en el cambio sociocultural del municipio, de la colonia y de la familia y prueba de ello es el aumento de la matrícula en cada ciclo escolar (de acuerdo a la estadística que existe en la escuela).

La urbanización, la modernización y la incorporación de la mujer en el mercado de trabajo se asocian con las transformaciones y los conflictos familiares. El aumento de mujeres jefas de hogar en las urbes es evidente, y en el caso de la colonia Venustiano

Venustiano Carranza; entre los sectores más pobres existe un alto desempleo masculino y la mujer es la encargada de aportar el gasto familiar trabajando en el sector informal de la economía: empleadas domésticas, vendedoras ambulantes, trabajadoras a domicilio, vendedoras en mercados, artesanas, etc., y estas madres dejan a sus hijos al cuidado de algún familiar o vecino. Cuando vive todavía la abuela, es ella generalmente la que se hace cargo del cuidado de los niños.

El sitio donde el hombre encuentra verdadero calor humano, donde va estructurando su personalidad y definiendo su carácter, donde se siente protegido y seguro, al que le unen lazos de afecto; es el hogar. Pero no se puede hablar de hogar cuando pensamos en una familia donde la ausencia de la madre, el padre carece de trabajo y los hijos no reciben la atención adecuada.

La palabra hogar se relaciona con nuestra casa, pero si meditamos un poco, veremos que este concepto es mucho más amplio, puede abarcar la calle donde vivimos, la colonia, la ciudad y , en general todos aquellos sitios que forman parte de nuestra vida diaria. En el caso de la colonia Venustiano Carranza se puede visualizar que hace falta mayor fomento a la cultura, sobre todo, la recreatividad para que toda la juventud se interese por participar en los eventos tanto deportivos como musicales, teatrales y educativos. Una de las formas de combatir los problemas sociales que vive el joven y que afecta a la familia (drogadicción, alcoholismo, etc.) y que son propios de la colonia, es fomentar entre los habitantes, actividades culturales, deportivos, etc.

Estos son algunos problemas que existen en la colonia y que el profesor tiene que enfrentar en el aula en el desarrollo de su quehacer docente, porque los problemas no se quedan en la calle, entran hasta el salón de clases y son elementos claves para potenciar o bloquear el completo desarrollo mental del educando.

CAPITULO II

FUNDAMENTOS TEORICOS - PRACTICOS

2.1- PRÁCTICA DOCENTE: REFERENTES TEÓRICOS-PRÁCTICOS

Muchos somos los maestros los que hemos cuestionado la eficacia de los métodos de enseñanza cuyo objetivo es el de desarrollar en el niño la capacidad de reproducir los conocimientos elaborados por otros y que sólo sirven para ser aplicados en situaciones “muy semejantes” a las que se aprendieron y que se olvidan tan pronto como se ha cumplido la finalidad para la que se aprendieron, es decir pasar unos exámenes.

Estas situaciones nos hacen pensar que el aprendizaje se ha reducido a una mecanización y memorización de conceptos sin tener en cuenta que todo aprendizaje comporta un proceso que el mismo niño debe construir progresivamente y que lo llevará a comprender, asimilar e integrar cada nuevo concepto, pudiéndolo aplicar a distintas situaciones y necesidades tanto escolares como extraescolares.

Dentro del área de la educación, sabemos muy bien que la escritura y muy específicamente la ortografía, su enseñanza hasta ahora se ha enfocado como un problema de métodos ya sea deductivo o inductivo, experimental, didáctico, etc. La inducción atiende en primer lugar al concepto y después al objeto; primero expone una ley general, después su aplicación en el hecho y la deducción se sirve de un procedimiento lógico y didáctico que es el análisis el cual consiste en estudiar cada punto particular del problema a fin de establecer una conclusión final con ayuda de la inducción; y en consecuencia, son muchas las horas lectivas que se dedican a la

enseñanza ortográfica con la finalidad de que los alumnos adquieran las destrezas y habilidades necesarias para conseguir una escritura ajustada a la normativa.

Entre los medios empleados para conseguir tal finalidad, destacan los cuadernos con ejercicios ortográficos y el estudio de las normas. Pero la práctica en el aula nos demuestra que ni siquiera el conocimiento de la normativa ortográfica y los muchos ejercicios de los cuadernos son garantía de corrección. En efecto, muchos que escriben con muchos errores ortográficos pueden conocer una buena cantidad de normas. Pero también puede suceder lo contrario: personas con una correcta escritura ortográfica que no recuerdan ninguna norma.

Las investigaciones que E. Ferreiro, A. Teberosky, Y. Goodman, M. Gómez Palacio, Gabriela Yncán, Jorge Vaca, etc., han realizado, han provocado una ruptura conceptual acerca de nuestra forma de concebir los mecanismos cognoscitivos mediante los cuales el sujeto, sea niño o adulto, llega a comprender que nuestro sistema de escritura está, en lo fundamental, regido por el principio alfabético. A partir de estos trabajos, la adquisición de la escritura ya no es vista como la adquisición de una habilidad especializada, sino como un objeto de conocimiento cuya comprensión o aprendizaje implica por parte del sujeto, construcciones conceptuales.

También gracias a los trabajos de Piaget, hoy por hoy, sabemos muy bien, que los niños antes de aceptar sin cuestionamiento las normas de los adultos, reflexionan sistemáticamente e intentan construir sistemas que den cuenta de lo que, para los adultos

o en la realidad en sí, no es más que arbitrariedad. Trátese de normas arbitrarias o de fenómenos físicos cuyo comportamiento es azaroso, los niños buscan la regularidad.

Si admitimos que el niño es un sujeto cognoscente activo, se debe reconocer que el niño, como en otros dominios del conocimiento (ortografía), crea hipótesis a fin de comprender la escritura; busca regularidades, entra en conflicto con la escritura del adulto y vuelve a crear nuevas hipótesis.

Desde un enfoque piagetiano, son muchos los trabajos realizados que nos han ayudado a comprender la adquisición de la escritura desde la perspectiva del sujeto que aprende y no sólo desde el lugar de quien la enseña. Con los trabajos de E.Ferreiro y A. Teberosky,⁽¹⁾ hemos aprendido a ver las escrituras de los niños desde otro lugar. A partir de las ideas que pueden encontrarse en esas investigaciones, nos permiten ver el aprendizaje de la ortografía de otra manera, es decir, no juzgar sus escrituras en términos de errores ortográficos; sino como producto de un trabajo de reflexión por parte de ellos mismos. En el mismo sentido, según las investigaciones de Jorge Vaca⁽²⁾, a medida en que los niños progresan en el manejo de la escritura, comienzan a priorizar los aspectos semánticos por sobre los fonéticos; y siguiendo con este enfoque constructivista del aprendizaje ortográfico, Gabriela Ynclán nos dice que una vez que el niño haya desarrollado su distinción visual le “será más fácil iniciar un trabajo escolar que lleve al niño a la distinción de dificultades ortográficos de las que pueda o no inferir algunas

⁽¹⁾ Ferreiro, Emilia y A. Teberosky, Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI Editores, Méx., 1979

⁽²⁾ Vaca, Jorge (1986) Lo no alfabético en el sistema de escritura: ¿qué piensa el escolar? Tesis del Doctorado, Méx.

reglas, a realizar asociaciones de palabras y entender el problema de la norma ortográfica.³⁾ Desde estas perspectivas, también hemos aprendido que cuando los niños escriben algo de una manera diferente de la ortográficamente correcta, no es equivocarse, sino guiarse por ideas diferentes de la que tenemos las personas que sí podemos hacer un uso social amplio de la escritura como medio de comunicación; por lo tanto, llamar "error" al uso no convencional que los niños hacen de las grafías, sería asumir que los niños ya conocen la normatividad (y se equivocan en su uso) más aún, sería desconocer que hacen un esfuerzo, por encontrar la lógica del sistema de representación que están utilizando.

Muchos maestros nos hemos planteado preguntas como: ¿cómo poner en práctica la teoría?, ¿por qué algunos alumnos escriben bien y otros no?, ¿cómo enseñar a los niños la ortografía?, etc. Es claro que al no encontrar respuestas a estas interrogantes, nuestra actividad laboral la llevamos a cabo a través de un método tradicional, donde los niños se mueren de aburrimiento en la escuela, y lo peor es que también nosotros los maestros. Cuando el método da la oportunidad de que los maestros y alumnos se involucren en el quehacer pedagógico dentro del aula, y de que propongan, investiguen y estudien juntos temas que son del interés de los niños, en igualdad de circunstancias y con los mismos derechos, las cosas cambian.

³⁾ Ynclán, Gabriela. Burro con V. "La enseñanza de la ortografía desde el aprendizaje operatorio" en Momento Pedagógico. Revista de la Unidad 698 D.F Oriente, Noviembre 1993, o Nueva Época.

Esta situación también se debe a la no predisposición para ensayar cosas nuevas, para probar otras técnicas y dejar de lado la copia, el dictado, la memorización, las planas, etc., donde los conocimientos a veces no pasan por la comprensión del niño ni del maestro.

Y lo que es más común encontrar en las aulas de nuestras escuelas, es una clase que se inicia de la manera siguiente: saquen su libro de Español, el de ejercicios y ábralo en la página..., lee fulano, sigue la niña..., ahora sigues tú; ahora resuelvan los ejercicios cuidando siempre el aspecto ortográfico, etc.

Es difícil que una clase se inicie con la propuesta del diálogo: ¿qué vamos a estudiar hoy?, ¿quién trajo los materiales para la clase?, platiquen lo que investigaron con sus familiares. Sin olvidar que el conocimiento debe partir del niño, es decir, a partir de lo que el niño sabe y no de su ignorancia; pero para ello, el docente debe de tener una concepción clara de los aspectos por abordar y una actitud crítica en su quehacer educativo; y que en cada momento, el niño tenga la oportunidad de recorrer el camino por el que todos transitamos, un camino hacia la normatividad ortográfica y en donde juntos alumnos y maestro nos planteemos y nos respondamos un nuevo problema ¿cómo construyen los niños la normatividad ortográfica?

3.1.-PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA ORTOGRÁFICO

La ortografía ha sido vista por años como un problema difícil de salvar, no solo en niños en edad escolar, sino también en adultos “plenamente alfabetizados”. A pesar de ser uno de los problemas más comunes en el aprendizaje de la escritura ; poco sabemos acerca de cómo los niños construyen la normatividad ortográfica y, por lo tanto, cuáles son los mejores vías para su aprendizaje.

La preocupación por la ortografía no ha sido exclusiva de la escuela; la sociedad en general ha manifestado una gran inquietud por la manera correcta de escribir. Los maestros y los adultos siempre recomendamos a los alumnos que lean mucho para que mejoren su ortografía, que hagan copias de un texto, que repitan diez veces las palabras de difícil ortografía, etc., y qué pasa; ¿los niños aprenden?, ¿logran conocer la ortografía convencional y arbitraria de las palabras?, ¿logran recordar la ortografía de miles de palabras?, ¿pueden saber si una determinada palabra se escribe con h o sin ella? y ¿ya no dudan al escribir una palabra?.

* No existe una definición que con parámetros Técnicos sea una descripción universalmente aceptada de quién es una persona alfabetizada y quien no lo es; lo que no es aceptable es que se llame alfabetizadas a las personas que pueden hacer sólo el uso mínimo que de la lengua escrita se puede hacer. (Vaca)

CAPITULO III

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Lo dicho anteriormente, no implica que dichas actividades deban desterrarse totalmente, algunas de ellas pueden ser de gran utilidad una vez que el educando haya logrado desarrollar su distinción visual; que es parte de la presente propuesta pedagógica. En los primeros años de vida escolar (preescolar), el niño debe desarrollar su distinción visual; pero este desarrollo no debe quedarse hasta ahí para luego ser olvidado en la escuela primaria; durante todo este último nivel, el niño deberá tener como práctica constante ejercicios que lo lleven a una verdadera distinción visual.

Una vez que el niño ha llegado al nivel alfabético de nuestro sistema de escritura, es decir, ha comprendido la correspondencia uno a uno entre sonido y grafía, él tendrá que enfrentarse a nuevos problemas propios de la ortografía como son: fonemas con diferentes grafías (s-z-c), uso de mayúsculas, acentos, grafías fantasmas (h y u en gue-gui), diéresis para que la u tenga sonido (paragüita), sonidos débiles (ce-ci y que-qui), etc.

Durante todo el primer año y parte del segundo, el niño se enfrenta con palabras de "ortografía regular", es decir, palabras donde la grafía coincide con la pronunciación, ausencia de signos de puntuación y ausencia de separación entre palabras; y es a partir del tercer año en adelante cuando él tendrá que enfrentarse con el poligrafismo, es decir, la existencia en un sistema gráfico de dos o más letras que codifican a un mismo fonema; así como con un sinnúmero de elementos gráficos que si bien no son regidos por el principio alfabético, son parte del sistema gráfico utilizado para escribir el español.

Ferreiro define a estos elementos no alfabéticos como “convenciones periféricas” y son las siguientes:

---la orientación de la escritura (de izquierda a derecha en el renglón y de arriba hacia abajo en la página),

---el conjunto de las formas gráficas que definen a las letras y sus denominaciones,

---el conjunto de variaciones figurales que puede adoptar cada letra (mayúsculas /minúsculas, imprenta/cursiva, ornamental, etc.),

---el conjunto de marcas no-letras que pueden aparecer junto a las letras

(; , - ! ? ...),

---la tilde y el espacio en blanco entre palabras

Y ella agrega: “cualquiera de ellas podría cambiar sin afectar el sistema mismo”⁽¹⁾

Después que el niño comprende que el sistema está cargado de arbitrariedades e irregularidades que lo hacen más complejo, él tendrá que reconocer y coordinar muchos aspectos gramaticales como son: los semánticos, los sintácticos y los morfológicos para que la escritura cumpla correctamente su función social de comunicación.

Uno de los problemas de carácter gramatical son las separaciones de las palabras; y al igual que la ortografía, ésta también se construye a través de procesos que no termina con la primaria, sino que se apropia de manera progresiva a través del contacto con la lengua escrita. Es común observar entre los escritos de los alumnos de 4o., 5o., y 6o. de

⁽¹⁾ Ferrero, Emilia “La complejidad conceptual de la escritura” en Fernando Lara, Luis y Felipe Garrido, Escritura y alfabetización. Ediciones del Ermitaño, Méx. p. 60

educación primaria, que no acierten siempre en la separación de todas las palabras. Con mucha frecuencia se puede observar en sus escritos que juntan el artículo con el sustantivo; esta situación se debe a un nivel de reflexión metalingüística de la noción de palabra que tiene el niño. Para él el artículo no tiene significado en sí mismo, su valor está en función del sustantivo que lo acompaña.

La dificultad para conectar las preposiciones (a, de, en, para, por y con), pronombres (reflexivo: se lo - se la, definitivos: cualquiera - quienquiera), adverbios (de orden: primeramente, de duda: acaso); a las palabras que la suceden y sobre todo si ésta comienza con vocal, por ejemplo: “me levanto alas seis, todos iremos ala escuela, estamos eninvierno, la libreta sela entregó a él, oserá que me dejaste de querer, acaso piensas que no me di cuenta”. Aquí hay que señalar que las equivocaciones en cada una de estas dificultades tiene un origen diferente. El caso de las preposiciones, conjunciones, pronombres y adverbios, el problema radica en la falta de comprensión y análisis de las funciones de éstas. Es decir que la dificultad más que ortográfica, es de carácter gramatical. El alumno no comprende cómo estas partículas sin significado autónomo pueden escribirse solas.

Si la serie de letras tiene por objeto codificar la serie de los fonemas del español, pero la relación entre los elementos de una y otra serie no es biunívoca, se originan automáticamente, ciertas relaciones que no son de correspondencia biunívoca. Todos

estos casos de correspondencia no biunívoca son algunos de los problemas más típicamente ortográficos en que se enfrentan los alumnos de 4o., 5o. y 6o. de primaria.

La h es el único grafema que podría ser descrito como un grafema sin referencia fonética pero sí semántico y por no codificar a algún fonema, siempre representa problema en las palabras que comienzan con vocal y llevan hache y por no representar fonema alguno, los niños a veces la ponen al azar y otras veces aunque la palabra la lleve, ellos no la ponen. Por ejemplo: “el maestro prohibió jugar en el salón, vamos a rendirle honores a nuestro Lábaro Patrio, no ay gises para el maestro, todos queremos jugar aí”. Eliminar la u en gue y gui, por ser una grafía fantasma en estas sílabas, para escribir: “magey”, “algien”, “gerra”. Los problemas de origen grafonético: “el biene a bisitar a su mamá, mi papá compró muchos vienes, mi juguete lo dejé en la cosina, etc.”, son parte de mi preocupación y por lo tanto, hacia donde se encamina mi propuesta pedagógica.

Y por último, el caso de los acentos, su aprendizaje no se construye como los otros aspectos ortográficos; pues su uso correcto va a depender de la discriminación auditiva y de las reglas ortográficas de acentuación: última, penúltima y antepenúltima sílaba, de la distinción entre acento prosódico, ortográfico y diacrítico.

Ahora bien, es evidente que la escritura del español no se reduce al principio alfabético que le sirve de base, sino que en ella existen un sinnúmero de elementos gráficos que si

bien no son regidos por el principio alfabético, son parte del sistema gráfico utilizado para escribir el español (“convenciones periféricas”).

Por otra parte, es conveniente no confundir el aprendizaje con la enseñanza, ya que el término enseñanza es inadecuado para los fines de la presente propuesta pedagógica ya que dentro del área de la educación, sabemos muy bien que enseñar (mostrar) no siempre garantiza el aprender, que es en lo que en última instancia se pretende. Es por ello que la pedagogía actual se ocupa más del aprender que del enseñar; es decir importan mucho más a los fines educativos los procesos que se llevan a cabo para lograr un determinado aprendizaje y partiendo de ellos, la elaboración de posibles estrategias que faciliten dichos procesos, que la construcción de metodologías teóricamente coherentes que enseñen (o muestren) y dejen librada al individuo la tarea de llevar a cabo sus propios procesos de aprendizaje.

Vale la pena cerrar este planteamiento con una síntesis de los problemas ortográficos que detecté en los trabajos en algunos alumnos.

En una actividad realizada con alumnos de cuarto, quinto y sexto grado de primaria; a los de quinto se les dictó el fragmento de un texto; el siguiente fue escrito por un alumno de dicho grado: “Los anunsios publicitarios sean vuelto parte de nuestra vida, nos topamos con ellos constantémente basta con abrir un periodico ber una revista, ensender el radio, la television, etc.” (sic.)

Sin duda, la separación ortográfica de las palabras es un aspecto que no se resuelve satisfactoriamente durante la primaria (sean); se requiere, además de conciencia ortográfica (los niños saben que las normas ortográficas determinan una forma de escritura correcta y que las formas que no se atienen a las normas son incorrectas), un cierto caudal de información que se obtiene durante el proceso de aprendizaje de la lengua.

El área de la acentuación ortográfica es, sin duda, una de las que plantean más dificultades para un aprendizaje; en el ejercicio, el niño no colocó la tilde en las palabras (periodico y television) que sí la llevan y sin embargo, sí la colocó en constantemente; para él, tal vez el acento no necesariamente se ubica en la sílaba tónica.

A los alumnos de sexto grado se les entregó un cuestionario con 6 preguntas. En la última pregunta se les preguntó lo siguiente: ¿Cuáles son las reglas que son fáciles de recordar, las de acentuación, el uso de mayúsculas, el uso de la h, el uso de la b-v, etc., y escribe una?.

La siguiente respuesta corresponde a un niño del mismo grado: “las mayusculas solo se escriben al principio y despues de punto y aparte.” (sic.)

Este ejemplo nos muestra que no es suficiente una información para presuponer que vaya a ser utilizada en el momento preciso (las). Esto lo encontramos con frecuencia en el ámbito escolar, cuando no logramos darle una explicación a ciertos “errores” de los niños: ¿cómo puede ser, si cuando yo le pregunto lo sabe?

Es cierto, muchas veces sabemos cosas y sin embargo, no hacemos un uso adecuado de esa información.

3.2 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.

* La concepción constructivista de la enseñanza establece una diferencia importante entre enseñar y aprender. Se trata de dos actividades distintas. Tal como se enseña no es tal como se aprende. Las representaciones conceptuales de los alumnos pueden seguir caminos distintos de los que presenta el docente para enseñar un contenido u otro. El proceso de aprendizaje de un conocimiento ha de estar presente en cualquier planteamiento didáctico, además de las particularidades del conocimiento en sí mismo. La teoría psicogenética del desarrollo intelectual es uno de los marcos teóricos en que se desarrollan algunas de las investigaciones sobre la adquisición, por parte del niño, de diferentes dominios de conocimiento.

* A partir de las nuevas concepciones de lingüística, se produce una revisión de las ideas sobre el aprendizaje de la escritura por parte de E. Ferreiro y A. Teberosky. Ellas definen a la escritura como un sistema de representación.⁽¹⁾ Al aprender a escribir, los niños comprenden la naturaleza del sistema, comprenden cuáles son los elementos y las relaciones que se establecen entre ellos en nuestro sistema alfabético. Por tanto, aprender a escribir es una actividad cognitiva que requiere una interpretación activa de los modelos del adulto. Al enfrentarse a la escritura, los niños, como los primeros

⁽¹⁾ Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI, Editores, Méx. 1979.

escritores, deben reconstruir este proceso. Para ello manejarán distintas hipótesis sobre la naturaleza de las relaciones y en cada momento del proceso sus producciones escritas serán diferentes en función de las hipótesis que vayan manejando.

Este planteamiento es completamente distinto de aquellos que sostienen que el aprendizaje de la escritura es una tarea asociativa entre algo visual (las grafías) y algo auditivo (los sonidos). Así pues, entre el lenguaje oral y el escrito no existe relación de dependencia en el sentido de considerar al lenguaje escrito como la transcripción del discurso oral. El lenguaje escrito es una variedad del lenguaje que dispone de medios propios, tiene características propias y se utiliza en situaciones distintas según diferentes funciones de la comunicación escrita. El lenguaje escrito es algo más que la manifestación gráfica del lenguaje; es decir, las formas gráficas de las letras y su denominación; las diferencias gráficas de las letras (de imprenta o cursiva, mayúsculas o minúsculas, ornamentales, etc.); el conjunto de las marcas que aparecen en los textos y no son letras: interrogantes, puntos, comas, guiones, etc.

Por lo tanto, encontrar en un enunciado, “ pasaron por ahí unos cuervos “ que los niños escribieron : hay, ay, ahí, ahí y hay en vez de ahí; es una evidencia que el alumno aún no domina la convencionalidad que determina el uso sistemático de cada una de las grafías. La “h “ tiene un simple valor ortográfico y no representa sonido alguno y por lo tanto los alumnos la colocaron según su hipótesis; aquí cabe señalar que algunos niños

saben que la palabra se escribe con “ h “ pero el uso que hacen de esta información es aún totalmente inexacto e irreflexivo.

La “ h “ adquirirá funcionalidad y significado en la escritura, hasta que el niño sienta que le sirve en su escritura: ¡ah!, ¡ eh !, ¡ oh!, ¡ bah !, ¡ahí !, etc., ésta funcionalidad y significado, también se adquirirá a través de un mayor contacto con el sistema de escritura y, sobre todo, que el niño tenga la oportunidad de preguntar y responder:

--¿Por qué existe una ve chica y una be grande, si suenan igual?.

--¿Por qué existe una elle y una ye que representan el mismo sonido?.

--¿Por qué existe una letra muda?.

--¿Qué utilidad tiene esa duplicación de signos gráficos para representar fonemas únicos?.

Todos estos ejemplos nos muestran que el aprendizaje de la ortografía no se reduce a la memorización de palabras y reglas, como tampoco a través de los ejercicios tradicionales de rellenar huecos, corregir verbos, etc. El niño irá aprendiendo la ortografía con la experiencia cotidiana del lenguaje, de la escritura y de la lectura; y por lo tanto, las horas lectivas invertidas en enseñar ortografía con la finalidad de que los alumnos tengan una correcta escritura ortográfica, es tiempo perdido si el docente se empeña en seguir enseñando las absurdas reglas ortográficas.

Entre un niño de primer año y uno que está por terminar la primaria, es decir, conforme se aumenta en grado escolar, cada uno enfrentará el problema ortográfico

dependiendo del conocimiento general que tengan sobre la función de los aspectos ortográficos de la escritura y en la medida que el educando conozca qué es y cómo funciona la ortografía.

Hermine Sinclair argumenta “Sólo después de un prolongado conflicto, y muchas veces hasta que los niños ya están en el primer año de escuela primaria y reciben instrucción formal en lecto-escritura, cuando dan el siguiente paso, esto es, captar la idea de la correspondencia fonema- grafía, momento en el cual realmente han penetrado en el sistema. De aquí en adelante, puede tener problemas en la ortografía, pero ya han re-creado el sistema”.⁽²⁾

Al igual que H. Sinclair; E. Ferreiro y A. Teberosky afirman: “Solamente cuando se comprende la forma de producción de escrituras propia al sistema alfabético pueden abordarse los problemas de ortografía”.⁽³⁾

Uno de los vocablos que aparecen con mayor frecuencia en los programas educativos y los libros relacionados con la educación es el de aprendizaje ortográfico, enseñanza de la ortografía, conocimiento de las reglas ortográficas, etc., y por razones de la presente propuesta, es necesario definir si la ortografía como parte de la gramática se enseña o se aprende.

⁽²⁾ Sinclair, Hermine. “El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas” en Ferreiro, Emilia y Gómez Palacio Margarita. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Edit. Siglo XXI, Méx. p. 101.

⁽³⁾ Ferreiro, Emilia y Ana Teberosky. Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI, Editores, Méx. 1979. p. 34.

“El concepto significado por esta palabra es muy parecido al significado por “mostrar” (el diccionario lo consigna como una de sus posibles acepciones), pero tiene además ciertas connotaciones de adoctrinamiento; quien enseña se presupone que muestra aquello que sabe o conoce a alguien que no está en sus mismas condiciones”.⁽⁴⁾

En el terreno educativo, resulta significativo diferenciar claramente los términos enseñar y aprender. De acuerdo con Hugo Salgado, enseñar “mostrar”, significa que el docente tiene que mostrar a sus alumnos los conocimientos y en este mostrar, el sujeto es receptor de dichos conocimientos. Sobre esta visión conductista de la educación, en la práctica no siempre se garantiza el aprendizaje que es el fin último que se pretende, porque el aprendizaje tiene que ver con la comprensión de los mecanismos de producción del conocimiento.

Las investigaciones basadas en la teoría psicogenética (E. Ferreiro, A. Teberosky, Margarita G. Palacio, Monserrat Moreno, etc.) nos han enseñado que la acción es el origen de todo conocimiento, luego entonces, un sujeto intelectualmente activo es aquel que formula hipótesis, categoriza, compara, excluye, ordena, reformula, reorganiza, etc., según su nivel de desarrollo y no aquel que realiza muchas actividades.

Las investigaciones encaminadas en descubrir: ¿Cómo construyen los niños la normatividad de la ortografía?, ¿Qué lugar ocupa la ortografía en la redacción de un texto?, ¿Qué estrategias utiliza el maestro para propiciar el aprendizaje ortográfico?,

⁽⁴⁾ Salgado, Hugo. ¿Qué es la ortografía?. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, p. 33.

¿Cómo aprende el niño la ortografía?, etc., nos ayudarán a comprender la adquisición de la ortografía desde la perspectiva del sujeto que aprende; es decir, aquel sujeto que cuestiona las normas de los adultos, busca regularidades en la escritura, etc., y no solo desde el lugar de quien enseña.

Para concluir, podemos señalar que en el aprendizaje ortográfico, el niño es actor en su propio proceso de aprendizaje y el proceso debe entenderse como el camino que debe recorrer para llegar a comprender las características, el valor y la función de la ortografía y que necesariamente construye a partir de lo que ya ha aprendido . Todos estos elementos y el desarrollo de la distinción visual serán básicos para la construcción de la presente propuesta pedagógica.

A manera de conclusión, se puede cerrar este capítulo con una experiencia que viví con algunos alumnos de quinto grado.

Cuando un alumno de quinto grado escribe una oración como: “las palabras agudas se acentúan en la última sílaba y su terminación es n o s o vocal” (sic). De la misma manera que este niño, y otros (no tan niños), se dan cuenta de que muchas palabras terminadas en ón como canción o educación se acentúan; a partir de ahí, no es extraño que generalicen este conocimiento a palabras que no son agudas como cantarón, divertieron, jugarón, etc, pero que también terminan en -on, mostrando entre otras cosas, que para él, el acento no necesariamente se ubica en la sílaba tónica.

Cuando encontramos que el niño coloca incorrectamente la tilde en (acentuán), este tipo de “error” es producto de un proceso de aprendizaje donde se muestra (enseña) que la escritura es una mera representación gráfica, donde no se favorecen las relaciones fonético – ortográficas y la grafía aparece descontextualizada, como un mero ejercicio de motricidad fina.

Por lo tanto, en el área de la acentuación ortográfica, lo primero que se debe aprender es la relación fonético – ortográfica, y no quedarse solamente con la información.

Por último, si no se ha afianzado el aprendizaje fonético – ortográfico de este signo básico y partir del enunciado de una regla que suministra cierta información, se podría correr el riesgo de considerar este signo como simple “adorno” descontextualizado del valor significativo de la escritura.

3.3 PROPÓSITOS

Si al objeto de conocimiento (ortografía) lo concebimos como un objeto totalmente aburrido, pesado, monótono, pero inevitable, eso va a marcar un tipo de práctica también. Luego entonces a nadie le puede resultar interesante aprender por qué dos o más letras codifican a un mismo fonema, para qué sirve el aprendizaje de la normatividad ortográfica, para qué conocer el conjunto de reglas que determinan cuáles palabras se tildan y cuáles no, es decir, distinguir entre acento prosódico y ortográfico, etc.

Por el contrario, si entendemos al objeto de conocimiento como una totalidad integrada, dinámica, compleja y por qué no, muy compleja; al niño le ayudaremos a apropiarse de los objetos de conocimiento tal cual son, con su inherente complejidad, no vamos de lo simple a lo complejo. El niño tendrá que aprenderlos de acuerdo con los niveles y etapas que necesite, pero no le quitamos complejidad al objeto para supuestamente hacerlo simple, porque entonces deja de ser ese objeto y se transforma en una banalidad que no tiene sentido. Esa totalidad es integrada, dinámica y compleja, en la que todos los aspectos tienen funciones y características determinadas por la totalidad misma. Por ejemplo, el fragmento fónico /baya/ puede ser escrito de tres maneras diferentes dependiendo del contexto sintáctico y semántico de que se trate. ¡Vaya!, la yegua baya saltó la valla. Entonces, la forma gráfica elegida depende de la serie de

palabras léxicamente relacionadas con cada una de esas formas gráficas. Esa elección es ortográfica y pone en correspondencia una forma gráfica y un significado determinado.

También es importante concebir al sujeto (niño, adolescente, adulto) como un sujeto que establece, descubre, construye, inventa, transforma relaciones, significados y funciones inherentes al objeto de conocimiento. Y por lo tanto concebimos al proceso de aprendizaje del sujeto como un proceso infinito; y por suerte también para nosotros los adultos, no sólo para los niños. Nosotros hoy leemos y escribimos mejor que hace tres años, y dentro de tres años esperamos leer y escribir mejor que como lo hacemos hoy.

Una vez que se tiene una determinada concepción sobre el objeto de conocimiento, una cierta concepción del sujeto y un cierto dominio de dicho objeto de conocimiento; surge entonces unas preguntas: ¿cómo enseñar a los niños la ortografía?, ¿cómo aprenden los niños el aspecto normativo de nuestra escritura?, ¿cuáles son los problemas conceptuales a los que el niño se enfrenta cuando ha de aprender la ortografía?; y entonces es necesario considerar otro elemento: la teoría del aprendizaje.

La teoría del aprendizaje es para fundamentar cómo enseñar, cómo trabajar, etc., y del conjunto de estos elementos y con el aporte de la teoría de aprendizaje, se constituirán las actividades didácticas, las situaciones de escuela, la organización del espacio, del tiempo, la selección de materiales, etc.

A partir de la inquietud, ¿cómo enseñar a los niños la ortografía?, han surgido numerosas propuestas e incontables materiales didácticos, algunos con más aciertos que

otros, pero casi todos con notables dificultades, por ejemplo: incoherencias entre los postulados teóricos que presentan y las actividades que proponen, o ideas poco sostenibles sobre el aprendizaje.

Todas estas razones me han permitido preocuparme hacia cómo desarrollar en mis alumnos la distinción visual; una capacidad especialmente importante en el aprendizaje ortográfico; pero para ello hay que tener siempre presente que el proceso de aprendizaje se desarrolla lenta y progresivamente y que es necesario ir asimilando los procesos básicos para comprender y posteriormente ejecutar los procesos de aprendizaje más complejos.

La presente propuesta pedagógica tiene como propósito desarrollar la distinción visual del niño para que en los siguientes años escolares, el aprendizaje ortográfico se vuelva más accesible, más natural; ya que durante todos esos años de escolaridad, él tendrá frecuentes encuentros con materiales gráficos.

Y los distintos ejercicios que se proponen tienen como propósito, el desarrollo de la distinción visual y para desarrollar esta habilidad él debe:

- 1.- Reconocer los tamaños y las formas de las figuras.
- 2.- Discriminar figuras sobre un fondo visual (figuras, siluetas).
- 3.- Reconocer objetos escondidos.
- 4.- Percibir visualmente figuras.
- 5.- Comparar figuras.

CAPITULO IV

MARCO TEORICO

4.1 EL CONSTRUCTIVISMO EN EL APRENDIZAJE ESCOLAR

En torno al constructivismo, vale la pena comenzar con un ejemplo para acercarnos a una noción general sobre lo que significa construir: para construir un edificio, los albañiles necesitan un terreno, conocer sus características, contar con materiales de construcción y herramientas; un herrero que diseñe y haga las puertas y ventanas; azulejos para decorar la pared o el piso, etc. Todos estos elementos son ajenos al edificio y sin embargo, necesarios para su construcción.

Al igual que un albañil que construye un edificio; el edificio de la mente es construido por el individuo mismo, él construye su conocimiento, su pensamiento; pero para ello, el docente le dará las oportunidades, los materiales, el ambiente, las posibilidades de reflexionar, experimentar, de preguntar, de investigar, etc., y de esta manera, poder potenciar o en caso contrario, bloquear el completo desarrollo de la inteligencia del individuo. Siguiendo con el mismo enfoque; Coll argumenta: “La concepción constructivista del aprendizaje escolar sitúa la actividad mental constructiva del alumno en la base de los procesos de desarrollo personal que trata de promover la educación escolar.”⁽¹⁾

El auge creciente de los enfoques cognitivos en el estudio del desarrollo humano ha llevado a subrayar el carácter constructivo del proceso de adquisición del conocimiento.

⁽¹⁾ Coll Salvador, César. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Buenos Aires; Paidós Educador. p. 179.

La idea de un ser humano relativamente fácil de moldear y dirigir desde el exterior ha sido progresivamente sustituida por la idea de un ser humano que selecciona, asimila, procesa, interpreta y confiere significaciones a los estímulos y configuraciones de estímulos. En el campo educativo, este cambio de perspectiva ha contribuido, por una parte, a poner de relieve lo inadecuado de unos métodos de enseñanza esencialmente expositivos que conciben al profesor y al alumno como simples transmisor y receptor de conocimientos respectivamente.

El problema educativo se ha enfocado desde ahora como un problema de métodos de enseñanza y en la práctica, el problema consiste en saber cuál es el método más eficaz. Problema que, en la actualidad, aún no ha hallado respuesta.

Contrariamente a estas ideas, el enfoque constructivista supone que los niños tienen que construir el conocimiento y para ello, el maestro debe proponer situaciones de interés para los niños en las que hay un problema a resolver o que, al menos, representa un reto, e invitan a los infantes a buscar formas de resolver dicho reto o problema. Por supuesto, la actividad es planeada por el profesor con un objetivo específico en mente.

Se trata entonces de hacer lo posible para que los alumnos, piensen y se enfrenten a problemas o situaciones de interés, en los cuales sean necesarios ciertos conocimientos que tal vez no poseen pero pueden adquirirlo a partir de lo que ya conocen.

Los constructivistas también reconocen que hay un proceso de aprendizaje que lleva a los niños a poder comprender cierto conocimiento de manera distinta en diferentes

momentos de su desarrollo; se trata de comenzar con lo que el niño sabe, para presentarle tareas y retos que lo lleven a construir cierto conocimiento. Así también, el enfoque constructivista parte de que entre saber y no saber hay muchos pasos intermedios. Este saber y no saber no está determinado por la información que ha dado el maestro. En cualquier salón de clases, habrá niños con niveles de conocimiento distintos. En vez de negar este hecho, es necesario aceptarlo y usarlo positivamente. Uno de los factores que favorecen la construcción de conocimientos es el conflicto cognoscitivo y que consiste en el desequilibrio que el sujeto muestra ante el cuestionamiento de sus saberes previos.

* Desde el enfoque constructivista, los procesos escolares de enseñanza/aprendizaje se dan a través de procesos interactivos con tres vértices: el alumno que está llevando a cabo un aprendizaje ; el objeto u objetos de conocimiento que constituyen el contenido del aprendizaje; y el profesor que actúa, es decir, que enseña, con el fin de favorecer el aprendizaje de los alumnos. El aprendizaje escolar no puede entenderse ni explicarse únicamente como el resultado de una serie de encuentros felices entre el alumno y el contenido del aprendizaje; es necesario además, tener en cuenta las actuaciones del profesor que, encargado de planificar sistemáticamente estos encuentros, aparece como un verdadero mediador y determina, con sus intervenciones, que las tareas de aprendizaje ofrezcan un mayor o menor margen a la actividad autoestructurante del alumno.

Por último y con relación a la escritura, (ortografía) los alumnos tratan de escribir de ciertas maneras y entran en contradicción ya sea con otras ideas que ellos mismos tienen o con la información que el maestro u otros niños les dan. En tal sentido, este enfoque constructivista propone hacer un uso cotidiano de actividades en pequeños grupos, ya sea de dos o tres niños, que puedan compartir dudas e informaciones. Contrastar con otros la forma de escribir algo, ver las diferencias y tratar de encontrar, en conjunto, una solución es probablemente la manera de avanzar lo mayor posible. Pero tal vez lo más importante de ésta perspectiva constructivista es saber que los niños tienen la capacidad y el interés de aprender, y que los errores son una parte necesaria del proceso. 3

4.2 CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO DENTRO DEL PERIODO DE LAS OPERACIONES FORMALES

El desarrollo a través de los estadios. En la teoría piagetiana, las estructuras cognitivas internas se forman mientras el niño progresa a través de los estadios universales del desarrollo. Los cambios en estas estructuras se dan como consecuencia de la interacción entre el individuo y su medio. La madurez física, la experiencia con objetos materiales, la experiencia social y el equilibrio (entre el organismo y su medio) promueven el movimiento de un estadio a otro.

Hay tres premisas, originalmente articuladas en la teoría del desarrollo de Piaget: “ 1.- el pensamiento se asemeja a las estructuras lógico-matemáticas; 2.- el niño es sujeto activo, constructor del lenguaje y continuamente intenta mantener el equilibrio entre sí mismo y su entorno; y 3.- el desarrollo cognitivo depende de que el educando actúe sobre el mundo”.⁽¹⁾

El pensamiento se asemeja a las estructuras lógico-matemáticas. Los humanos al igual que todos los animales, deben ser capaces de adaptarse a su entorno para poder sobrevivir y a diferencia de las criaturas más simples, los humanos pueden hacerlo usando su inteligencia. La adaptación para los humanos se da a través de dos procesos cognitivos; la asimilación y la acomodación. La asimilación implica ajustar la realidad a

⁽¹⁾ J. Irwin y M. A. Doyle (comp.) Conexiones entre lectura y escritura. AIQUÉ Grupo Editor 1994, p. 28.

las estructuras de conocimiento que el educando posee. Por ejemplo, un niño puede tener un esquema o concepto establecido de los perros, que incluye a dos tipos diferentes. Cuando conoce una tercera raza, el niño asimila la información a su actual estructura de conocimientos. De este modo, los esquemas del educando crecen y se desarrollan a medida que va encontrando nueva información y nuevas ideas.

El segundo proceso, la acomodación, implica ajustar la estructura de conocimiento para que encaje en las exigencias de la realidad. Por ejemplo, un niño puede tener un esquema de perros que incluye a todos los animales de cuatro patas. Cuando se enfrenta a un caballo y se entera de las diferencias específicas entre esta criatura y las otras que están incluidas en su concepto de perros, el niño puede crear un esquema nuevo para acomodar el concepto de caballos.

“El grado de éxito de la asimilación y la acomodación está relacionado con las etapas evolutivas del aprendiente. Estas etapas son esquemas de conducta organizados que se tornan cada vez más abstractos y diferenciados con el paso del tiempo. Se les denomina periodos sensoriomotor, preoperatorio, operatorio concreto y operatorio formal. Piaget caracterizó a estas etapas como todas universales y estructurales invariables, que surgen de las etapas previas y las transforman”.⁽²⁾

A los once y doce años de edad se produce otra transformación fundamental en el pensamiento del niño, que marca la finalización del periodo de las operaciones concretas

⁽²⁾ Ibidem.

y el tránsito a las operaciones formales. En esta última etapa se encuentran los alumnos de 5o. y 6o. grado de primaria y es a quien va dirigido la presente propuesta pedagógica.

“Al inicio de esta etapa las operaciones alcanzadas durante el periodo de las operaciones concretas, comienzan a ser transpuestas del plano de la manipulación concreta al plano de las meras ideas, y se expresan únicamente por el lenguaje, sin apoyo de la percepción ni de la experiencia”.⁽³⁾

Las operaciones formales aportan al pensamiento un poder completamente nuevo, que logra liberarlo de lo concreto y le permite edificar a voluntad reflexiones y teorías.

El pensamiento formal también es conocido como hipotético-deductivo, ya que es capaz de deducir las conclusiones que hay que sacar de pura hipótesis, sin necesidad de utilizar la observación directa.

La gran novedad de este nivel es que, por una diferenciación de la forma y del contenido, el sujeto se hace capaz de razonar correctamente sobre proposiciones en las que no cree o no cree aún, es decir, a las que considera en términos de hipótesis, y puede sacar las consecuencias necesarias de verdades simplemente posibles.

Al liberar el pensamiento de los objetos concretos se vuelve posible construir cualquier tipo de relación y cualquier tipo de clasificación.

El pensamiento operatorio formal; al que empieza a acceder el adolescente, es un pensamiento hipotético deductivo, que les permite operar no solamente con datos

⁽³⁾ Gómez Palacios, Margarita. El niño y sus primeros años en la escuela. SEP. 1995 p. 58.

concretos como en el periodo anterior, sino con proposiciones o enunciados que son el resultado de operaciones previas.

En el periodo anterior (operaciones concretas), el niño se limita a razonar mediante operaciones, sobre contenidos concretos y reales, sin tener en cuenta sistemáticamente todas las posibles variaciones a considerar en los sucesos que observa. Hacia los 11-12 años lo encontramos en un momento de transición hacia este otro tipo de razonamiento que rebasa los límites de lo real y convierte al adolescente en inventor imaginativo y creador de utopías que ejercen sobre él un gran atractivo. Esto no le impide, sin embargo, centrar su pensamiento en fenómenos que antes le habían pasado desapercibidos y que ahora siente necesidad de descubrir, de experimentar, pero no como lo hace el niño de las etapas anteriores, sino para averiguar las causas de los fenómenos y las leyes que las rigen, en un intento de explicación que abarca un campo mucho más general.

Por último, cabe señalar que el desarrollo intelectual puede describirse como un camino progresivo en busca de una mayor dependencia de principios lógicos y de una independencia cada vez mayor, respecto de la realidad inmediata. Conforme se va produciendo el desarrollo, el sujeto va interiorizando más y más la realidad, consiguiendo así independizarse de las relaciones fácticas y logrando subordinar los datos fácticos a modelos de relación que ha construido en la mente.

4.3 ASPECTO SOCIAL (VIGOTSKY)

‘Vigotsky tuvo gran interés en explicar la génesis de la conciencia. Para Vigotsky, la actividad que implica la transformación del medio a través de instrumentos viene a constituir la conciencia. Esos instrumentos básicos semióticos, que permiten la construcción del ambiente, permitirán también, por su internalización a través de los signos, la regulación de la conducta. Su efecto inmediato consistirá en tomar conciencia de los demás y, al tener conciencia de los demás, se tiene conciencia de uno mismo.

“La emergencia de la conciencia a través de los signos permite, pues, el contacto significativo con los demás y con uno mismo. De allí que Vigotsky atribuyera una importancia básica a las relaciones sociales, donde el análisis de los signos es “ el único método adecuado para investigar la conciencia humana”. Vigotsky 1985”⁽¹⁾ /

Lo dicho anteriormente nos lleva a considerar de qué manera Vigotsky concebía la evolución del ser humano y su desarrollo. Si tomamos al niño y lo comparamos con animales superiores, notaremos que en el aspecto biológico hay muchas semejanzas, pero en el aspecto psicológico, el animal no posee sino un sistema de funciones elementales, mientras que en el hombre esas funciones se transforman en funciones psicológicas superiores, lo que constituye el proceso de hominización.⁽²⁾

⁽¹⁾ Gómez Palacio, Margarita y colaboradores. El niño y sus primeros años en la escuela. SEP: , Méx. 1995, p. 66.

⁽²⁾ J.Irwin y M.A. Daule (comp.) Conexiones entre letra y escritura. AIQUE Grupo Editor. 1994. P.53

^ La memoria, la inteligencia y todos los elementos que intervienen en las funciones psicológicas superiores, están desarrolladas a través de una actividad transformadora que permite al hombre pensar, juzgar, reflexionar y también inventar, imaginar y crear. Todo esto lo realiza mediante los instrumentos generales por la actividad semiótica, gracias a la capacidad para extraer de cada objeto su esencia, proyección o lo que denominamos su significación, que puede a su vez representarse por los signos, cuyas combinaciones van a constituir el lenguaje.

----El aprendizaje----

Para Vigotsky, “el desarrollo sigue al aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial con ayuda de la mediación social e instrumental.”⁽³⁾

El individuo se sitúa, según Vigotsky, en la zona de desarrollo actual o real (ZDR) y evoluciona hasta alcanzar la zona de desarrollo potencial (ZDP), que es la zona inmediata a la anterior.

Esta zona de desarrollo potencial no puede ser alcanzada sino a través de un ejercicio o acción que el sujeto puede realizar solo, pero le es más fácil y seguro hacerlo si un adulto u otro niño más desarrollado le prestan su ZDR, dándole elementos que poco a poco permitirán que el sujeto domine la nueva zona y que esa ZDP se vuelva ZDR.

⁽³⁾ Gómez Palacio, Margarita y colaboradores. El niño y sus primeros años en la escuela. SEP., Méx. 1995, p.69

Es aquí donde ese prestar del adulto o del niño mayor se convierte en lo que podría llamarse enseñanza. Lo importante es que ese prestar despierte en el niño la inquietud, el impulso y la movilización interna, para que aquello que no le pertenecía, porque no lo entendía o dominaba, se vuelva suyo! Bruner llamó a este prestar la ZDR del maestro a sus alumnos, hacer un andamiaje, por la similitud con la acción de un albañil, que al construir, por ejemplo un techo, que tiene que colocar “andamios” de madera, luego colocar el concreto y cuando ese concreto se ha endurecido, retirar el andamiaje. Así el techo no se caerá y esta formación sólida puede servir de base para un andamiaje y un nuevo techo.⁽⁴⁾

No todo es andamiaje, por eso hay que tener cuidado de usar bien el término y no abusar de él. Por ejemplo: un profesor que da una explicación sobre un fenómeno X, puede creer que está haciendo un andamiaje, pero en realidad está “masticando la comida” y “sacándole jugo”.!El andamiaje sería más bien hacer preguntas para despertar interés, observar juntos un fenómeno, buscar datos en una enciclopedia, experimentar, etc.

⁽⁴⁾Ibidem. P.70

“Todo esto llevaría a que el niño mismo encontrase la explicación con la ayuda del profesor.”

La educación escolar debe partir pues del nivel de desarrollo efectivo del alumno, pero no para acomodarse en él, sino para hacerlo progresar a través de su Zona de Desarrollo Próximo, para aplicarla y para generar eventualmente nuevas Zonas de Desarrollo Próximo.

En esta posición, el conocimiento se construye por medio de las interacciones de los individuos en la sociedad; toda forma de pensamiento es social por naturaleza. El aprendizaje es una internalización de la interacción social que se da primero entre individuo y luego dentro de un individuo. La internalización ocurre en la “zona de desarrollo próximo” a través de la guía del adulto o en colaboración con pares más capaces.

El constructivismo social supone que el conocimiento se construye a través del consenso por comunidades bien informadas.

Los individuos usan sistemas de signos construidos socialmente para actuar sobre su medio, incluyendo interacciones entre la cultura y el individuo. Los tópicos y las convenciones cambian con el tiempo, mientras el individuo interactúa con la cultura.

La naturaleza social de las funciones psicológicas superiores, Vigotsky (1986) caracteriza a las funciones psicológicas superiores (tales como la lectura y la escritura) como aquellos que requieren la autorregulación voluntaria, la realización consciente y el

uso de signos para la mediación. Tales funciones son de naturaleza social y dependen de la comunicación a través de las generaciones y entre los individuos. La adquisición de esas funciones comienza con la interacción de individuos tales como un padre y su hijo, hermanos o maestro y alumnos. Vigotsky afirma que ese aprendizaje se da primero en un plano interpsicológico (entre personas) y luego en un plano intrapsicológico (dentro del individuo). El rol del lenguaje y el diálogo es fundamental, ya que es a través del discurso y la interacción social como el educando adquiere nuevas aptitudes.

La expresión “zona de desarrollo próximo” (ZDP) ha sido utilizada para describir cómo los educandos desarrollan las funciones psicológicas superiores.

La ZDP se define como la “distancia entre el nivel de desarrollo real de un niño, determinado por la resolución independiente de problemas, y el desarrollo potencial, determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con pares más capaces” Vigotsky.⁽⁵⁾ En la ZDP hay tres supuestos subyacentes interrelacionados: 1.- hay una diferencia entre lo que el niño puede lograr ya y su potencial para el aprendizaje; 2.- lo que se puede lograr sin ayuda es diferente de lo que se puede alcanzar con la ayuda de un adulto o por un par más informado; y 3.- tiene lugar una deliberada transferencia del control del que sabe más al que menos sabe. La forma en que el adulto (o la persona que sabe más) ayuda al alumno a tomar el control del proceso es parte integral de la teoría socioconstructivista.

⁽⁵⁾ J.Irwin y M.A. Doyle (comp.) Conexiones entre lectura y escritura. AIQUE Grupo Editor. 1994. P. 36

“Vigotsky sugiere que apoyemos a los niños en el desarrollo de “esas funciones que aún no han madurado pero que están en estado de maduración, funciones que madurarán mañana pero que hoy se encuentran en estado embrionario.” Estas funciones podrían denominarse “capullos” o “flores” antes que “frutos” del desarrollo”.⁽⁶⁾

⁽⁶⁾ *Ibidem*. P.53

4.4 AUSUBEL (APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO)

“En 1963 Ausubel acuñó el término aprendizaje significativo para diferenciarlo del aprendizaje de tipo memorístico y repetitivo. A partir de ahí, el concepto de aprendizaje significativo se ha desarrollado hasta constituir el ingrediente esencial de la concepción constructivista del aprendizaje escolar”.⁽¹⁾

“Aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje”⁽²⁾ (Coll, 1989).

La significación del aprendizaje radica en la posibilidad de establecer una relación sustantiva y no arbitraria entre lo que hay que aprender y lo que ya existe como conocimiento en el sujeto.

“Comprendemos porque podemos establecer relaciones significativas entre lo que ya sabemos, hemos vivido o experimentado. Por ejemplo, si un sujeto comprende cierto conocimiento es porque puede ir relacionándolo con cosas que ya conocía; quizá no sea lo mismo, pero puede ir integrando la información novedosa en sus esquemas previos. Ello le permite no sólo comprender, sino también ampliar aquello que ya sabía”.⁽³⁾

•Un sujeto no comprende sólo porque dispone de conocimientos previos y porque se muestra activo relacionando, comparando, etc., comprende porque el contenido le es potencialmente significativo, es decir, tiene que tratarse de que la información, el

⁽¹⁾ Gómez Palacio, Margarita. El niño y sus primeros años en la escuela. SEP. Méx. 1995 p. 60.

⁽²⁾ Ibidem.

⁽³⁾ Ynclán, Gabriela. Una historia sin fin. Crear y recrear texto. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A. C., Méx. 1997 p.56.

contenido por aprender, sea coherente, claro y organizado, sin arbitrariedades ni confusiones.

Para que sea posible el aprendizaje significativo es necesario, una actitud favorable a su realización. El aprendizaje significativo implica una actitud cognoscitiva compleja: seleccionar esquemas de conocimiento previo pertinentes, aplicarlos a la nueva situación, revisarlos y modificarlos, establecer nuevas relaciones, etc. Esto exige que el alumno esté suficientemente motivado para enfrentar las situaciones y llevarlas a cabo con éxito, o sea que los aspectos motivacionales y afectivos actúan como motor del aprendizaje en el sujeto.

Sólo cuando comprendemos el propósito de lo que vamos a hacer, cuando lo encontramos interesante, cuando ello desencadena una motivación intrínseca y cuando nos sentimos con los recursos necesarios para realizar una tarea, le encontramos sentido y, entonces, le podemos atribuir significado.

Desde una perspectiva constructivista, adquirir, almacenar y/o utilizar la información alude a la posibilidad de construir significados sobre ella, lo que favorece su memorización comprensiva y la funcionalidad de lo aprendido.

El niño construye conocimientos activamente. La necesidad de actividad es esencial para la perspectiva piagetiana, ya que es a través del trabajo activo como el niño experimenta al mundo, desafía sus propias creencias y esquemas y avanza a través de los diversos estadios de la evolución.

El aprendizaje tiene lugar cuando los niños construyen de manera activa sus propios sentidos y tienen la oportunidad de “convertirse en usuarios de ciertos conocimientos”.

Ver al niño como constructor activo de conocimientos centra nuestra atención en la necesidad de entender a los individuos y la forma en que adquieren el conocimiento. Como el conocimiento es funcional en esta perspectiva, los niños deben involucrarse en actividades significativas para construir el conocimiento.

Conviene subrayar que la significatividad del aprendizaje no es una cuestión de todo o nada, sino más bien de grado; en consecuencia, en vez de proponernos que los alumnos realicen aprendizajes significativos, quizás sería más adecuado intentar que los aprendizajes que llevan a cabo sean, en cada momento de la escolaridad, lo más significativos posible.

En términos piagetianos, podríamos decir que construimos significados integrando o asimilando el nuevo material de aprendizaje a los esquemas que ya poseemos de comprensión de la realidad. Lo que presta un significado al material de aprendizaje es precisamente su asimilación, su inserción, en estos esquemas previos. En un caso límite, lo que no podemos asimilar a ningún esquema previo carece totalmente de significado para nosotros.

Siguiendo con la terminología piagetiana, la construcción de significados implica igualmente una acomodación, una diversificación, un enriquecimiento, una mayor interconexión de los esquemas previos. Al relacionar lo que ya sabemos con lo que

estamos aprendiendo, los esquemas de acción y de conocimiento -lo que ya sabemos- se modifican y, al modificarse adquieren nuevas potencialidades como fuente futura de atribución de significados.

“Ausubel y sus colaboradores han insistido en numerosas ocasiones sobre las exigencias que plantea el aprendizaje significativo. Ante todo, es necesario que el nuevo material de aprendizaje, el contenido que el alumno va a aprender, sea potencialmente significativo, es decir, sea susceptible de dar lugar a la construcción de significados. Para ello, debe cumplir dos condiciones, una intrínseca al propio contenido de aprendizaje y la otra relativa al alumno particular que va a aprenderlo.”⁽⁴⁾ La primera condición es que el contenido posea una cierta estructura interna, una cierta lógica intrínseca, un significado en sí mismo. Difícilmente el alumno podrá construir significados si el contenido de aprendizaje es vago, está poco estructurado o es arbitrario desde el punto de vista lógico. Obviamente, esta potencial significatividad lógica, como la denomina Ausubel, no depende sólo de la estructura interna del contenido, sino también de la manera como éste se le presenta al alumno.

⁽⁴⁾ Coll Salvador, César. Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento. Paidós Educador, Méx. 1997.

La segunda condición, que el alumno tenga una actitud favorable para aprender significativamente. La actitud favorable hacia el aprendizaje significativo hace referencia a una intencionalidad del alumno para relacionar el nuevo material de aprendizaje con lo que ya conoce, con los conocimientos adquiridos previamente, con los significados ya construidos. Cuando la intencionalidad es escasa el alumno se limitará probablemente a memorizar lo aprendido de una forma un tanto mecánica y repetitiva; por el contrario cuando la intencionalidad es elevada, el alumno establecerá múltiples y variadas relaciones entre lo nuevo y lo que ya conoce. El que un alumno se sitúe en uno u otro lugar del continuo que delimitan estos dos extremos va a depender, en definitiva, de su motivación para aprender significativamente y de la habilidad del profesor para despertar e incrementar esta motivación.

Lo dicho hasta aquí basta para darse cuenta de que el aprendizaje significativo de un contenido cualquiera implica inevitablemente su memorización comprensiva, su ubicación o almacenamiento en una red más o menos amplia de significados. Así mismo, en la medida en que contribuye a ampliar y extender dicha red de significados, se incrementa la capacidad del alumno para establecer nuevas relaciones cuando se enfrente a posteriores tareas o situaciones, por lo que un aprendizaje realizado de forma significativa es, al mismo tiempo, un aprendizaje que tiene un elevado valor funcional, es decir, un aprendizaje útil, un aprendizaje que puede ser utilizado con relativa facilidad para generar nuevos significados.

Ahora bien, sobre los procesos de pensamiento del alumno, existe evidencia empírica para afirmar que, junto al conocimiento previo, existen otros aspectos o procesos que actúan como mediadores entre la enseñanza y los resultados del aprendizaje: la percepción que tiene el alumno de la escuela, del profesor y de sus actuaciones; sus expectativas ante la enseñanza; sus motivaciones, creencias, actitudes y atribuciones; las estrategias de aprendizaje que es capaz de utilizar, etc. En definitiva, todo parece indicar que el alumno construye significaciones al mismo tiempo que atribuye un sentido a lo que aprende, de tal manera que las significaciones que finalmente construye a partir de lo que se le enseña no dependen sólo de los conocimientos previos que posea y de su puesta en relación con el nuevo material de aprendizaje, sino también del sentido que atribuye a éste y a la propia actividad de aprendizaje. ,

CAPITULO V

**ANALISIS DE LA PROBLEMÁTICA
ORTOGRAFICA EN EL TERCER
CICLO DE LA EDUCACION PRIMARIA**

5.1 IMPORTANCIA DE LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA EN LA ORTOGRAFÍA

Estudiar el sistema escrito con independencia del sistema hablado, se justifica cuando se tiene la necesidad de demostrar que la lengua oral y la lengua escrita son dos formas alternativas de comunicación y que por lo tanto, la escritura no es la transcripción gráfica del lenguaje oral.

Algunas diferencias entre el lenguaje escrito y el lenguaje hablado se encuentran: primero, la comunicación oral es inmediata en el tiempo (el receptor comprende el mensaje al mismo tiempo que lo dice el emisor), mientras que el escrito es diferido (el lector tarda bastante hasta que lee el escrito que ha hecho el autor). En segundo lugar, podemos comparar las características gramaticales (adecuación, coherencia, etc.) de los lenguajes orales y de los escritos. Por ejemplo, podemos comparar las estructuras sintácticas que se utilizan en cada código: las que se usan y las que no, su grado de complejidad, la longitud, el orden de las palabras, etc. El lenguaje escrito, por otra parte, frecuentemente es un tema que demanda mejoría, desde reformar la ortografía hasta la total abolición de ésta en los textos. Sin embargo, es necesario sugerir, que el lenguaje escrito es diferente del lenguaje hablado debido a que éste se ha adaptado para ser oído, mientras que el lenguaje escrito es más apropiado para leer.

Lidia Contreras, nos dice: “1) que la escritura no señala rigurosamente el acento, ni el ritmo ni la entonación, 2) que falta en ella la información que aportan los gestos y los

vocabulario característico, dominar sus formas gramaticales, de modo tal que podamos modelarlos para plasmar nuestras intenciones.

“Lurcat estudió la evolución de la lengua oral y de la lengua escrita en los niños y encontró que al principio hay una dependencia y una pobreza de ésta última. Conforme evoluciona, se asoma la autonomía de la lengua escrita que se refleja en escrituras más complejas, más desarrolladas, más enriquecidas que las producciones orales. J. Beaudichon (1971) y J. Ajuriaguerra (1977) encontraron esa misma relación entre la lengua oral y la escrita. 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. A través de una especialización progresiva, el niño es capaz de diferenciar el valor comunicativo de cada una de las dos formas de expresión. La lengua escrita se vuelve entonces más explícita, recurriendo a procedimientos y estructuras propias con la finalidad de hacer comprensible la comunicación del pensamiento sin apoyos situacionales, esto último no es necesario en la lengua oral que cuenta con el apoyo del contexto situacional”.⁽¹⁾

Scinto afirma que tanto el código oral como el escrito necesitan un determinado contexto cultural para desarrollarse y ser aprendidos y por lo tanto los dos son, al mismo nivel, capacidades comunicativas potenciales de la persona. También considera que el

⁽¹⁾ Gómez P. Margarita. Estrategias Pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. SEP-OEA 1986 p. 85.

oral y el escrito son dos códigos diferentes y autónomos que vehiculizan la misma lengua.

Así también, tanto Vigner como Scinto defienden la autonomía del código escrito respecto al oral. El primero desde la óptica de la didáctica de la expresión escrita y el segundo desde el campo de la psicolingüística, sugieren que el escrito no necesita el lenguaje oral para expresar y comunicar ideas y que ambos códigos deben tratarse equilibrada e independientemente en el aprendizaje de la lengua.

Estas posiciones nos llevan a considerar que lo escrito merece más atención, reconocimiento y transcendencia que lo oral. Los libros, los periódicos y las cartas no desaparecen como los diálogos, y esto hace que les dediquemos más atención. Por otra parte, la educación centrada en la lengua escrita que todos hemos recibido nos predispone inevitablemente a encontrar errores ortográficos y a valorarlos por encima de los fonéticos, sin ninguna razón de peso. El olvido de unos cuantos acentos o de algunas consonantes equivocadas denota dejadez, poca lectura e ignorancia ortográfica. Todo el mundo sabe qué vergüenza se pasa cuando alguien nos sorprende en algún olvido inconfesable.

En la escuela, se le da a la ortografía un tratamiento exhaustivo e insistente: los maestros, los programas y los libros de texto dedican todos los esfuerzos a enseñar la norma ortográfica, a erradicar las faltas de los alumnos; pero toda esta atención desmedida por la corrección ortográfica, con múltiples prácticas a lo largo de los años,

no consigue el éxito esperado. En algunos casos los alumnos siguen cometiendo faltas cuando llegan a la universidad. Y a manera de conclusión, podemos señalar sobre este tema de que no sólo habrá que replantear el estatus otorgado a la ortografía, sino que también habrá que renovar las técnicas de aprendizaje, de práctica, de evaluación y corrección, etc. También hay que modificar la imagen que tiene de difícil, compleja, aburrida e inalcanzable.

Por último, para aprender a leer y escribir, el niño debe haber adquirido ciertas formas de razonamiento que le permitirán centrar su atención sobre la organización interna del sistema escrito, sobre los elementos que lo acompaña y las leyes que los unen.

En el contexto escolar, esto significa que no se puede exigir al niño una actividad lingüística cuyo nivel de complejidad supere su equipamiento operatorio, pues esto traerá bloqueos generadores de fracaso.

5.2 LA ORTOGRAFÍA EN LA ESCUELA PRIMARIA

¿Confundir el aprendizaje con la enseñanza, nos lleva a pensar que la ortografía se enseña y así invertimos una buena parte del tiempo escolar en que las niños hagan planas de listas de palabras con ciertas particularidades ortográficas; el tiempo se consume en la memorización de las reglas ortográficas, y de sus excepciones, porque, supuestamente, serán la que nos salven de la mala ortografía. Estas prácticas se realizan durante toda la primaria y, ¿cuál ha sido el resultado?, ¿se utilizan verdaderamente para regular la ortografía, o nos valemos de otros medios?, ¿sirve para algo la ortografía, es decir apoya la comunicación escrita o es una simple maraña de arbitrariedades?, ¿se llega a aprender la ortografía o sólo una parte de ella, más o menos amplia, según el contacto que se tenga con la lengua escrita?, etc.

• Muchos maestros creemos que conocer la escritura correcta de una palabra implica remitirse a las normas ortográficas, en caso de que así sea, cuando escribimos una palabra - ahí - casi nunca acudimos a las reglas antes de escribirla. Acudimos a las normas solamente en caso de duda.

¿ Por qué “ahí” se escribe sin hache al principio y sí entre las dos vocales?, ¿hay alguna norma que explique por qué al principio no se escribe la hache y por qué sí entre las dos vocales?. Entre el conjunto de reglas que nos han enseñado y que hemos aprendido, ¿ hemos recurrido a ellas antes de escribir o simplemente “sabíamos” la palabra?.

La dificultad de encontrarle una solución a las faltas de ortografía y el cómo mejorarlas, crea una gran angustia en profesores y alumnos, no sólo en ámbitos educativos, sino también sociales.

Llegar al dominio ortográfico de la escritura a lo largo de toda la escolaridad, ha hecho que los docentes invirtamos muchas horas lectivas dedicadas a la enseñanza de la ortografía.

Entre los medios empleados para conseguir tal finalidad, destacan los cuadernos con ejercicios ortográficos, el estudio de las normas, se limita la ortografía a la relación sonido-grafía, la técnica más utilizada es la llenar espacios en blanco o corregir listas de palabras descontextualizadas; todos los fenómenos ortográficos suelen tener el mismo tratamiento y el mismo tipo de actividad; dictado de palabras.

Los ejercicios tradicionales de llenar huecos, conjugar verbos o hacer análisis sintácticos, ¿tienen una utilidad?

En estos ejercicios tradicionales, no hay sorpresas ni novedades. Los métodos de trabajo son los mismos. Los alumnos llegan a adquirir el hábito de resolver la mecánica del ejercicio, pero eso no garantiza el uso posterior de la escritura correcta. Así encontramos que existen alumnos, que después de repetir diez veces “hambriento” al día siguiente; en una redacción, la escriben sin hache:

La ortografía dentro de la expresión escrita ocupa un espacio relativamente pequeño; sin embargo, no dominarla implica costos sociales y escolares muy elevados. Por eso

Gabriela Yncán afirma “mientras exista la norma ortográfica, mientras la evolución de la lengua o las propuestas lingüísticas no corrijan la absurda y arbitraria ortografía, el problema de la enseñanza-aprendizaje de estas materias, seguirá ocupando un lugar en el aula y acacionando daños sociales al niño.”⁽¹⁾

Tener una correcta ortografía es imprescindible si se considera inaceptable un escrito de calidad literaria plagado de faltas de ortografía, así como tampoco es aceptable un texto con una buena ortografía, pero con una pésima redacción.

Los docentes hemos “enseñado” la adquisición de la ortografía desde la perspectiva de quien la enseña y no desde la perspectiva del sujeto que aprende. Esta actividad se debe por desgracia, porque creemos que la mente de los niños funcionan como la de nosotros los adultos, como si la comprensión de nosotros mismos y del mundo, así como nuestras ideas sobre el sentido de la vida, no se desarrollaran tan lentamente como nuestro cuerpo y nuestra mente.

Los niños aprenden a escribir cuando están evolutivamente preparados y comprometidos en actividades significativas, que les exige actuar sobre el mundo.

Ya que en esta perspectiva, el desarrollo cognitivo depende de que el educando actúe, es esencial que tenga oportunidades de interactuar con textos escritos.

El poligrafismo, es decir, la existencia de un sistema gráfico, de dos o más letras que codifican a un mismo fonema, es uno de los problemas más típicamente ortográficos. A

⁽¹⁾ Yncán, Gabriela. Burro con V. “La enseñanza de la ortografía desde el aprendizaje operatorio” en Momento Pedagógico. Revista de la Unidad 098 D. F. Oriente. Noviembre 1993, 6 Nueva Época.

nivel de la escritura, una tarea típicamente utilizada en educación primaria para la evaluación de las producciones ortográficas (poligrafismo) es el dictado (especialmente diseñado para la evaluación de la ortografía); es cierto que uno puede aproximarse así a la ortografía del niño, pero dicho procedimiento no garantiza obtener el máximo conocimiento ortográfico de ese niño ya que ante la escritura de un dictado, el niño puede centrar su atención en otros aspectos del texto: el uso de mayúsculas, su distribución espacial, la alternancia de opciones gráficas para representar un mismo fonema o los signos de puntuación. (Nuestro sistema de escritura es mixto)

Todos estos elementos operan de manera diferente e implican diversos grados de complejidad. No es lo mismo un acento cuya función es representar una cuestión prosódica (ánimo, animó), es decir, una palabra con diferente función; tampoco es lo mismo la alternancia de grafías que representan un mismo fonema (consejo, concejo), o el uso de las mayúsculas que cumplen una función de indicador semántico.

El caso del uso de la acentuación, su “ enseñanza” inicia a partir de la memorización de las reglas de las palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújula; sin embargo, esta situación no garantiza que podamos utilizarlas con relativo éxito, es necesario que tengamos ciertos conocimientos previos: saber separar en sílaba, identificar sílabas tónicas, reconocer cuáles son las palabras agudas, graves o esdrújulas y, claro, aprender las innumerables excepciones. Sólo después de todo esto (que de ninguna manera es un trabajo sencillo), se podrá intentar elegir cuál es la regla correcta; pero si falla

cualquiera de las decisiones anteriores, de nada servirá conocer de memoria todas las reglas (e incluso todas las excepciones) que determinan si una palabra deberá llevar acento escrito o no. La escritura correcta, luego entonces, no dependerá de las reglas, sino de la escritura diaria, es decir, cuando mayor sea el tiempo dedicado a escribir, más oportunidades tendrá el profesor para ayudar a los niños a que se hagan responsables de lo escriben, a que tomen conciencia ortográfica, a que busquen regularidades en la escritura, etc.

Todas estas situaciones, nos deben permitir no juzgar las escrituras de los niños en términos de errores ortográficos, si queremos comprender la verdadera naturaleza de las decisiones gráficas que toman los niños; (omisiones, agregados o sustituciones de letras); la función del docente es favorecer un aprendizaje sistemático de la ortografía, socializarla, propiciar un trabajo reflexivo y ayudar al niño a que tenga conciencia ortográfica; luego entonces, lo que los niños hacen cuando escriben algo diferente de la ortográficamente correcta, no es equivocarse, sino guiarse por ideas diferentes de las que tenemos los alfabetizados; es decir, ellos resuelven sus problemas ortográficos dependiendo del conocimiento general que tienen de la lengua escrita.

Estos principios deben guiarnos a la hora de propiciar el aprendizaje ortográfico en nuestros alumnos y algo de suma importancia; ayudar al niño a comprender el modo de funcionamiento de la ortografía, a partir de lo que él ya ha construido, a partir de su saber efectivo y no de su ignorancia.

5.3 TRATAMIENTO DE LA ORTOGRAFÍA EN LOS PROGRAMAS Y EN LOS LIBROS DE TEXTO

Para poder hacer un análisis sobre lo que en la actualidad sucede con la enseñanza de la ortografía en los libros de texto gratuitos, es indispensable analizar los planes y programas, los libros de texto, la formación y actualización del magisterio, etc.

Gran parte del éxito en las innovaciones dependen de la continuidad y coherencia.

En el programa actual se leen cosas tan bonitas como: “En los nuevos programas de estudio el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita, y en particular”: que “Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos”, o que “Conozcan las reglas y normas de uso de la lengua y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación”⁽¹⁾ aunque esto no garantiza que los propósitos se vayan a lograr por el simple hecho de que lo pretende el programa.⁴

Si en manos del magisterio descansa la responsabilidad de las tareas educativas, es evidente que sin una formación y actualización coherente con el actual reto educativo, el maestro no sabrá abordarlas desde un enfoque renovador y continuará con el método tradicional.

⁴ En el caso del aprendizaje ortográfico, actualmente el tiempo escolar se consume memorizando reglas ortográficas, listas de palabras con ciertas peculiaridades

⁽¹⁾ SEP. Educación Básica. Primaria. Plan y programas de estudio 1993. pp. 14 y 15

ortográficas, haciendo copias, dictados, ejercicios ortográficos del libro, etc., sin que el conocimiento pase por la comprensión del niño y muchas veces hasta del maestro. ✓

Como se ha visto, los planes y programas no son lo fundamental en la tarea educativa; tiene que haber una coherencia y una continuidad entre los planes y programas, libros de texto, formación y actualización del magisterio, etc. En el caso del magisterio, para poder abordar el tema de la ortografía, se debe tener una concepción clara y profunda del tema, saber si el conocimiento ortográfico depende del aprendizaje o de la enseñanza, ya que estas dos concepciones nos permitirán enfocar el quehacer educativo desde diferentes enfoques: tradicionalista, constructivista, etc. ✓

✓ Planear, es decir, seleccionar, jerarquizar y organizar los objetivos de aprendizaje para poder llevarse a cabo, con eficacia y también el cómo evaluarlos; al inicio del ciclo escolar; no siempre garantiza el éxito; porque el éxito del aprendizaje va a depender de la actitud del maestro frente a un método tradicional o renovador de su trabajo docente. Cuando el método da la oportunidad de que los maestros y los alumnos se involucren en el quehacer pedagógico dentro del aula, y de que propongan, investiguen, expresen y estudien juntos temas que son del interés de los niños, en igual de circunstancias y con los mismos derechos, las cosas cambian. ✓

Entonces los niños demuestran curiosidad, entusiasmo, viveza y deseos de aprender, porque verdaderamente, y no en teoría, construyen su propia educación. ✓

Y cuando no hay disposición para ensayar cosas nuevas, para abrirse a temas que no sean los señalados específicamente en el programa, para probar otras técnicas y dejar de lado la copia, el dictado, la memorización, las planas, la repetición escrita de listas de palabras, la práctica de los “conocimientos” que se ejercitan sin que pasen por la comprensión del niño ni del maestro.

Y a fin de semestre, el maestro ha de evaluar el avance en Español, y en vez de armar una discusión, pedir la redacción de un texto libre a los niños, o escucharlos inventar un cuento, sólo se le ocurre redactar 10 preguntas con palabras totalmente descontextualizadas.

Continuando con el aspecto ortográfico, ¿cuál es el tiempo de trabajo que el niño debe dedicarle al sistema básico de acentuación para llegar a dominar el sistema?, ¿cuáles son los principales problemas que tienen los maestros en la enseñanza de la acentuación?, ¿cuáles son las estrategias didácticas que utilizan para enfrentarlos?. La respuesta a estas preguntas es indispensable para poder planear la enseñanza y sin embargo no parece haber una reflexión al respecto en los libros de texto.

Regresando con los libros de texto, en el libro de tercero no hay mucha información relacionada con la acentuación y la poca que hay, se justifica sólo en relación con la separación de palabras al final del renglón.

En el libro de cuarto y de quinto casi no se toca este tema; pero en el programa de quinto (pág. 42) podemos leer lo siguiente: “Clasificación de las palabras por su sílaba

tónica”. A pesar de ser éste un planteamiento válido y tal vez lleno de buenas intenciones, en el libro de texto no existe una propuesta de actividades para el niño.⁴

Todas estas situaciones conducen al maestro a que realice actividades ortográficas de forma desvinculada y fragmentada unas con otras, sin que se garantice el logro del aprendizaje; porque se olvidan aspectos tan importantes como:

- a).- el análisis acentual, es decir la localización de la sílaba tónica,
- b).- silabización, no olvidando los diptongos y triptongos,
- c).- clasificación de palabras según su esquema acentual,
- d).- la aplicación de las reglas de acentuación, etc.

Y en el libro de sexto, se especifica que se consolide la sílaba tónica y se apliquen las reglas de acentuación y al respecto, en la pág. 67, se puede leer: “Las palabras de la primera lista son graves porque su sílaba tónica, es decir, la sílaba que se pronuncia con más fuerza es la penúltima; las palabras de la segunda lista son agudas porque su sílaba tónica es la última” y también en la pág. 103 hay poca información al respecto.

Como podemos ver, en los diferentes grados existe muy poca información relacionada con la acentuación y pocos ejercicios para los alumnos; también se cuenta con algunos libros reeditados y algunos libros nuevos en donde ya se hizo un esfuerzo para que el docente favorezca el aprendizaje, los alumnos confronten su producción escrita, etc.

Si el fundamento de la educación básica está constituido por la lectura, la escritura y las matemáticas; sin duda alguna, la ortografía como parte de la gramática debe permitir

al sujeto aprender el complejo mundo de la escritura y la acentuación como parte de la ortografía, para poder acentuar correctamente es necesario saber previamente aspectos tan elementales como:

- a).- qué es una sílaba,
- b).- diptongo,
- c).- triptongo,
- d).- hiato,
- e).- sílaba tónica,
- f).- distinguir la sílaba tónica de la o las átonas, etc.

↪ Y claro está, siempre tomando en cuenta el ritmo de desarrollo mental de los alumnos, para que cada objetivo sea abordado dependiendo de la etapa de desarrollo del sujeto y de esta manera, el docente pueda generar nuevas prácticas escolares. †

Todos estos ejemplos nos demuestran que entre los diferentes grados de la educación primaria existe un gran desequilibrio en el tratamiento de los temas; en algunos grados se “carga” el contenido y en otras, resulta poco; por tal motivo, mientras no se trate adecuadamente los aspectos relativos a la acentuación ortográfica, seguiremos teniendo niños que no sepan acentuar las palabras de manera correcta y cada día estaremos más lejos de poder alcanzar la tan anhelada, educación pública de calidad.

5.4 MATERIAL DE APOYO

Entre el enfoque del lenguaje integral propuesto por Kenneth y Yetta Goodman y el enfoque constructivista, comparten algunos puntos, en especial, la idea de que leer y escribir son actividades comunicativas, y que los niños deben entrar en contacto con diferentes tipos de textos desde su inicio.

Yetta Goodman afirma que el aprendizaje de la lengua escrita es un aprendizaje “natural”; esto significa que el niño que vive en un medio social que se usa la escritura como medio de comunicación aprenderá a leer y escribir porque quiere y necesita participar de las convencionalidades de su medio, porque necesita comunicarse. Esto implica que el niño debe estar inmerso en un medio en el cual la lengua escrita se use con propósitos reales.¹ Desde el inicio de su aprendizaje debe proporcionarse a los niños textos reales: cuentos, periódicos, propagandas, cartas, etc. Otro punto importante de este enfoque, es la idea de cooperación; es decir, los niños se ayudan unos a otros para apropiarse del conocimiento. El aprendizaje es visto como una actividad social. /

En los planteles de educación primaria del Estado de México,¹ actualmente se lleva a cabo un proyecto estratégico llamado “Rincones de Lectura” y para ello, el gobierno estatal dotó de una enorme diversidad de libros a las escuelas como son: libros de poesía, cuentos tradicionales, novelas, libros de astronomía, de animales y plantas, juegos matemáticos, libros sobre el medio ambiente, obras de teatro... en fin, libros diversos tanto por su contenido como por sus situaciones gráficas y de formato; libros

que rompen un nudo en el imaginario de muchos niños de escuelas públicas ajenos a los libros que no fueran los de texto. ¹

Con los libros de Rincones de Lectura, como material de apoyo, se pretende que los maestros tengan la oportunidad de trabajar con sus alumnos con una gran diversidad de títulos, o también ofrecer a los maestros la posibilidad de trabajar con el mismo título organizando a sus alumnos en equipos; y con ello, favorecer la incorporación del uso de textos diversos al trabajo en el aula, y, por otro lado, promover el aprendizaje en contextos cooperativos. ²

Por todo ello, esperamos que los libros de Rincones de Lectura de las escuelas primarias públicas del Estado de México no se queden encerrados en un salón como pretexto para resguardarlos, ³ sino que salgan a los hogares de los niños y que los maestros dejen de pensar que los libros de texto les basta y que reflexionen sobre la importancia de que sus alumnos lean y escriban como práctica cotidiana. ⁴

Curiosamente esta preocupación no se ve reflejada en la práctica docente de mis compañeros maestros y como ejemplo de ello es que en las actividades de la expresión escrita (resumen), exigimos a nuestros alumnos algo que no les hemos enseñado; que hagan un resumen sobre lo que habían leído y curiosamente algunos niños acaban aprendiendo a resumir, pero como resultado de una construcción personal realizada a través de un costoso proceso de ensayo error, con una nula o muy escasa aportación del docente. Y ⁵ con relación a la ortografía, sabemos muy bien que la lectura siempre

incrementa el vocabulario del lector y si éste tiene desarrollado su distinción visual, de forma inconsciente aumentará su conocimiento ortográfico. Esto sucederá siempre, no importando algunos factores: se aprende igual leyendo una revista que un libro, leyendo por placer que por estudio, en la clase, en el parque, en la piscina. Naturalmente existen diferencias importantes entre un escrito de Octavio Paz y una revista de espectáculos, pero estas diferencias son inexistentes a nivel ortográfico.

¶ Para facilitar el aprendizaje ortográfico, debemos aconsejar a nuestros alumnos que cuando realicen una lectura por su cuenta se detengan un momento ante cualquier palabra que les sorprenda por su ortografía. Esto les va resultar fácil cuando su distinción visual esté bien desarrollada y reconocerán con facilidad las palabras que todavía no reconocen con seguridad. ¶

¶ Cuando la lectura se realice en clases de forma colectiva, indicaremos a nuestros alumnos que señalen con lápiz aquellas palabras que les parezcan ortográficamente complejas o dificultosas. ¶

¶ Lo fundamental de usar diferentes materiales de apoyo es con el objetivo de ayudar al alumno a concienciarse de que a través de la lectura podemos, además de pasarla bien, podemos obtener información ortográfica (acentos, problemas grafofonéticos, “convenciones periféricas”, etc.).

5.5 LOS ESPACIOS EN BLANCO Y LOS SIGNOS DEMARCATIVOS

El espacio en blanco entre palabras, es un elemento gráfico que pertenece al conjunto de elementos no alfabéticos de nuestro lenguaje escrito.

Las separaciones de las palabras no se manifiestan en cortes al hablar y por lo tanto, es natural que los niños que comienzan a escribir no hagan tales separaciones. Es incluso normal que los que ya escriben bien no acierten siempre en la separación de todas las palabras.

Por ejemplo, es frecuente que junten el artículo con el sustantivo, el pronombre con el verbo, etc., y Margarita Gómez Palacio nos dice “sin que esto sea la manifestación de una patología.”⁽¹⁾

El siguiente fragmento de un texto escrito por un alumno de quinto grado: “Los anuncios publicitarios sean vuelto parte de nuestra vida”. (se = pronombre no reflexivo de tercera persona y han = verbo). Margarita Gómez Palacio afirma: “se trata de un nivel de reflexión metalingüística de la noción de palabra que tiene el niño. Para él, el artículo, el pronombre, etc., no tiene significado en sí mismo, nunca existe aislado, su valor está en función del sustantivo al cual acompaña”⁽²⁾

⁽¹⁾ Gómez Palacio Margarita. Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. SEP-OEA. Méx. 1986 p. 103

⁽²⁾ Ibidem.

En el quehacer educativo, la preocupación fundamental de los docentes, es dictar oraciones sueltas, totalmente descontextualizadas, frases de ortografía dudosa, etc., que “no sirven” para el aprendizaje ortográfico. Porque, por que y por qué; conque, con que y con qué; sin número y sinnúmero; a la y ala. Como se puede apreciar, la separación ortográfica de las palabras es un aspecto que no se resuelve satisfactoriamente en dos o tres años de aprendizaje escolar; se requiere además de la conciencia de oposición, un cierto caudal de información que se obtiene durante el proceso de aprendizaje de la lengua escrita.

Con relación a los signos demarcativos en la lengua escrita; a parte del espacio en blanco entre palabras, se encuentran: la coma, el punto, el punto y coma, los dos puntos, etc., desde que esos elementos gráficos limitan unidades de diverso nivel (oraciones, cláusulas, etc.)

5.6 CORRESPONDENCIA GRAFÍA-FONEMA (ASPECTO GRAFOFONÉTICO)

La existencia de dos o más letras que codifican a un mismo fonema, es uno de los problemas más típicamente ortográfico de nuestra lengua escrita.

Todo hablante utiliza una determinada cantidad de sonidos (fonema) para articular su discurso oral, y un escribiente dispone de una cantidad de letras (grafías) para representar su discurso escrito; pero entre el conjunto de sonidos y el de letras, no existe una correspondencia biunívoca.

Así tenemos que existe una serie de fonemas que pueden representarse por más de un grafema; dicho de otro modo, hay sonidos que pueden escribirse de distintas maneras.

Por ejemplo: b-v, j-g, g-gu, y-ll, s-c-z, c-k-qu y rr-r.

(Los binomios grafía-fonema que cumplen estrictamente con el principio de biunivocidad son: a-a, d-d, e-e, f-f, m-m, n-n, ñ-ñ, o-o, p-p y t-t).

Se puede escribir un mismo segmento fónico: / baya / de tres maneras diferentes dependiendo del contexto sintáctico de que se trate. ¡Vaya!, la vaca baya saltó la valla.

Luego entonces, la forma gráfica a elegir va a depender de la serie de palabras lexicalmente relacionadas en cada una de esas formas gráficas.

Las opciones gráficas para representar un mismo fonema como es el caso de las palabras homófonas (ciento y siento - cima y sima); requieren un tiempo y una larga reflexión para conocer todas las irregularidades que caracterizan a nuestra escritura;

porque las reglas ortográficas no representan una garantía en su utilización a la hora de escribir.

“Los anuncios publicitarios sean vuelto...”(sic.). Este fragmento de un enunciado escrito por un alumno de 5o. grado nos muestra que los niños de 5o. y 6o. grado, en el momento de escribir, se preocupan por decidir si una palabra se escribe con la letra z, con la c o con la s.

Las diversas grafías: b/v, s/z/c, g/j, etc., para representar un mismo fonema, sólo podrán usarse con poca posibilidad de “error” cuando el maestro y sus alumnos hagan de la escritura un medio de comunicación, para que el educando pueda participar de las convencionalidades de su medio, es decir, que use la lengua escrita con propósitos reales.

5.7 LA ACENTUACIÓN Y SU REPRESENTACIÓN GRÁFICA

Al revisar el cuestionario que le apliqué al quinto grado, en las palabras para acentuar, encontré que la mayoría de los alumnos acentuaron las seis palabras de la siguiente manera: orquésta, exámén retráto, quetzál y cortés.

Sin duda, la “incorrección” en el uso de la tilde nos lleva a pensar que los niños a pensar de que saben de la existencia del acento como intensidad fónica y de su conocimiento de que la tilde es la representación gráfica del acento; cometen “errores” como producto de un aprendizaje donde se enseña (muestra) que la escritura es una mera representación gráfica, donde no se favorecen las relaciones fonético-ortográficas y la grafía aparece descontextualizada, como un mero ejercicio de motricidad fina. De ahí a no valorar la importancia significativa de la tilde.

Resulta curioso que el área de la acentuación ortográfica plantee tantas dificultades cuando sabemos que en primaria se enseña (muestra) cuatro reglas, prácticamente sin llegar a las excepciones que cubren algunos casos posibles. Pareciera ser que se trata de “adornos aéreos” prescindibles que no tienen el mismo valor que los grafemas (podemos recordar que tradicionalmente los errores en el uso de la tilde no tiene el mismo puntaje que los errores en las letras).

Nuestra experiencia en el aula nos ha hecho comprender que empezar el aprendizaje de la acentuación a partir de las reglas (agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújula)

contribuye a facilitar nuestro trabajo, pero no el de los niños; porque se piensa que el aprendizaje se da a través de la transmisión de conocimiento.

Para aprender a escribir “ correctamente “, el niño debe recorrer un largo camino (proceso) que le permitirá comprender que nuestra escritura no es una simple correspondencia de grafías y fonemas, sino, está cargada de arbitrariedades e irregularidades que lo hacen mucho más complejo.

Conocer el nivel de desarrollo cognitivo del niño, nos permitirá guiar el tipo de actividad que se le debe de exigir, para no bloquear su desarrollo mental, sino potenciarlo.

Respetar el proceso de aprendizaje que sigue el niño para usar la tilde, nos permite abordar el conocimiento de manera que se favorezca su dominio de forma consciente y reflexiva.

Conocer qué es una sílaba, un diptongo, un triptongo, un hiato, una sílaba tónica, cuándo se coloca la tilde y qué son acentos diacríticos; se logra a través de la experiencia cotidiana de la escritura y la lectura; cuando el niño sienta que le sirven en su escritura. Lo que hacemos tradicionalmente es dictar reglas ortográficas (acentos), subrayar con un color rojo los “errores” y pedir que repitan cinco o diez veces las palabras “mal escritas” ; su aprendizaje se da de manera descontextualizado del valor significativo de la escritura.

CAPITULO VI

PROPUESTA PEDAGOGICA

6.1 REFLEXIONES FINALES SOBRE EL APRENDIZAJE ORTOGRÁFICO

Son varias las reflexiones que se pueden extraer de esta Propuesta Pedagógica.

Si la ortografía es para escribir; luego entonces, es innegable que la escritura diaria facilita que el profesor trabaje con el niño en el contexto de su propia escritura. Si se escribe nada más que una vez a la semana, sólo es posible corregir los trabajos a base de lápiz rojo, pues hay una única posibilidad de acceso del profesor al trabajo del niño. Por lo tanto, cuando mayor sea el tiempo dedicado a escribir, más oportunidades tendrá el profesor para ayudar a los niños a que se hagan responsables de lo que escriben.

Por otra parte, como la ortografía está relacionada con el significado – y no sólo con el sonido- los niños de quinto y sexto grado elaboran la suposición de que las diferencias y las semejanzas semánticas deben reflejarla de algún modo en la ortografía; es decir, los niños reconocen la función diferenciadora de la ortografía privilegiando los aspectos semánticos por sobre los fonéticos.

Con relación a la acentuación, resulta curioso que plantee tantas dificultades cuando sabemos que para el uso correcto de la tilde, las reglas cubren la totalidad de los casos posibles.

Como podemos observar, el aprendizaje de la ortografía es muy complejo y no puede sobre todo, descansar sobre supuestos de aprendizajes memorísticos; y esta falta de conciencia ortográfica no promueve la reflexión y el análisis; en cambio, su ausencia genera aprendizajes memorísticos.

Quizá, por no querer que se abran las puertas del aprendizaje ortográfico, se busca la representación gráfica mecánica coherente de significación, no percibiendo que justamente la ortografía, a través de la representación escrita, puede constituirse en una vía de acceso a la adquisición comprensiva de la lengua escrita; no la única ni tal vez la mejor, pero sí una de las que favorecen la reflexión en todos los niveles del aprendizaje.

Por lo tanto, desde el punto de vista educativo, el docente debe de provocar reflexiones y provocar la toma de conciencia ortográfica de estos saberes de la gramática (sintaxis, morfología, semántica y ortografía).

Creo que es indudable que el fracaso en el aprendizaje de la ortografía como parte de la escritura, se debe en que el “aprendizaje” se reduce a la memorización de palabras y reglas, olvidando que el niño aprende ortografía con la experiencia cotidiana del lenguaje, de la lectura y de la escritura.

Nosotros los maestros debemos de considerar el aprendizaje de la lengua escrita como un proceso largo y de continua afinación, atendiendo siempre el nivel cognoscitivo del niño. Así también, es necesario que en la escuela se fomente el empleo de la lengua escrita como medio de comunicación y no caer en la enseñanza tradicional cuyo fundamento es la ejercitación repetida del trazo gráfico de los sonidos, por medio de copias, planas, dictados, etc., para después presentar un examen en el que con frecuencia se le pide a los niños que reproduzcan con la mayor fidelidad posible lo que dijo el profesor y con esto lo único que se mide es la capacidad memorística del educando.

Romper con este enfoque tradicionalista representa un problema, pero se justifica si queremos ver al niño como un actor en su propio proceso de aprendizaje, es decir, que construye su conocimiento ortográfico a partir de lo que ya ha aprendido.

6.2 LA DISTINCIÓN VISUAL Y SU PAPEL EN EL APRENDIZAJE

ORTOGRÁFICO

La lengua escrita se define como un sistema de signos convencional y arbitrario, y la ortografía como parte del sistema, no es ajena a esta definición.

Luego entonces, la ortografía como parte de la gramática, es la que se encarga de la escritura correcta y del acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de la escritura.

La educación centrada en la lengua escrita y la ortografía como parte de ella, lleva al maestro a considerar como un problema de mayor peso el aspecto grafonético, olvidándose de los otros aspectos del subsistema como son: las máyúsculas, los acentos, los signos de puntuación, el espacio entre palabras, etc.

En el ámbito escolar, con frecuencia se observa que los maestros a la hora de revisar un dictado o una redacción, multiplican su esfuerzo para señalar las diferentes grafías que no corresponden a la escritura de la palabra; sin embargo, olvidan algunas interrogantes ¿la ortografía apoya la comunicación escrita, es decir, la redacción?, ¿los alumnos ya son capaces de valerse de la escritura como medio de comunicación?, etc.

Los maestros nos preocupamos por la ortografía de nuestros alumnos cuando encontramos varios errores en su escritura, sobre todo cuando no logran aplicar correctamente las reglas recientemente estudiadas e inmediatamente adjudicamos este hecho a la falta de atención de los niños y optamos mejor por dedicarle mayor tiempo al

dictado de palabras con ciertas peculiaridades ortográficas para que el alumno las memorice; y la única labor del maestro es mostrar al alumno la forma correcta de la escritura, y qué pasa ¿los alumnos toman conciencia ortográfica?, ¿tienen la oportunidad de buscar regularidades en la escritura?, ¿terminan superando sus errores ortográficos?.

Todos los esfuerzos que despliegan los alumnos a la hora de enfrentarse con los diferentes materiales escritos y el tiempo invertido; los ha hecho mejorar, ya no escriben tan mal como el año anterior; pero esto no significa que ya hayan superado el problema, porque su aprendizaje fue memorístico; luego entonces, hay que buscar estrategias que permitan que el educando se apropie como dice Y. Goodman de manera “natural” de la escritura correcta de las palabras.

Desde el punto de vista del aprendizaje, la ortografía y en este caso el problema grafofonético se construye descubriéndolo y la distinción visual juega un papel importante en este descubrimiento.

El niño está constantemente recibiendo información de su propio cuerpo y del entorno que le rodea, partiendo de esta idea, los sentidos ocupan un lugar muy importante en la construcción del conocimiento.

En la teoría de Piaget, se distinguen varias etapas del desarrollo y justamente en el periodo de las operaciones formales (11-12 años), edad de los alumnos de 4o. 5o. y 6o. grado de primaria; los niños entienden que un aprendizaje es funcional cuando pueden

utilizarlo en una situación concreta para resolver un determinado problema; así como la posibilidad de realizar aprendizajes significativos.

Si la ortografía es para escribir, luego entonces no es ajena a estas características, ya que su función real es resolver el problema de la comunicación escrita. También cabe señalar que el problema grafonético, así como los demás aspectos convencionales de la escritura, también se construyen a través de un proceso que no termina en la primaria, ni en la secundaria; forma parte de un conocimiento del cual nos vamos apropiando progresivamente; algunas veces a través del contacto con la lengua escrita, la lectura y la redacción de textos; todas estas actividades son importantes y deben practicarse constantemente, pero no representan en sí la solución y mucho menos la memorización de las absurdas reglas y la repetición de palabras.

Gabriela Ynclán afirma: “La ortografía dentro de la función cognitiva forma parte de los llamados aspectos figurativos, sin embargo no es un problema de simple percepción de la visualización. Depende principalmente de la distinción visual, como acto de distinguir una cosa de otra, distinguir los detalles de un todo. La distinción visual va más allá de la memoria visual”.⁽¹⁾

Si la ortografía tiene que ver con la distinción visual, luego entonces, la tarea educativa debe estar encaminada a que el educando desarrolle con éxito este sentido.

⁽¹⁾ Ynclán, Gabriela. Burro con V. “La enseñanza de la ortografía desde el aprendizaje operatorio” en Momento Pedagógico. Revista de la Unidad 098, D. F., Oriente. Noviembre 1993. 6 Nueva Época.

Con mucha frecuencia podemos escuchar comentarios como estos: debes leer mucho para mejorar tu ortografía, aplica las reglas del uso de la b y v, acabas de escribirla y ya no te acuerdas de su escritura correcta, etc.

Un sujeto que no ha logrado desarrollar su distinción visual, a través de estas actividades, difícilmente podrá adquirir este conocimiento.

Algunos sujetos han llegado a desarrollar la memoria visual, son capaces de recordar nombres, rostros, números telefónicos, personajes de la televisión, anuncios publicitarios, etc., pero esto no significa que logren recordar los detalles y características de un rostro, etc. Un sujeto que no ha desarrollado la distinción visual no recuerda detalles y características.

La cantidad de convenciones que requiere el acto de la escritura, el conocimiento de la ortografía convencional y arbitraria de las palabras, las reglas de acentuación, el grupo de vocablos extranjeros que penetran en nuestra lengua, etc., no se aprenderán memorizando reglas, a través de la lectura y repitiendo palabras; porque la ortografía tiene que ver con la distinción visual. Gabriela Yncán, dice: “Un sujeto que lee no memoriza palabras, ni letras, sino que resignifica ideas y, a menos que dicho sujeto desarrolle la distinción visual, sobre todo en la edad preescolar, podrá captar el unísono de la resignificación, la letra o letras que marquen la dificultad ortográfica, dichos sujetos son los que pueden distinguir una palabra “mal escrita” de otra correcta con solo

verlas".⁽²⁾ Esta afirmación puede ejemplificarse en personas que para escribir correctamente una palabra utilizan la visualización, esto significa que para recordar la ortografía correcta de una palabra (ahí), escriben en un papel todas las posibilidades (hay, ay, aí, ahy y ahí) para ver si su distinción visual puede recordar cual es la forma correcta; pero para ello ya la habían visto o escrito antes.

⁽²⁾ Ibidem..

6.3 SOCIALIZAR EL APRENDIZAJE ORTOGRÁFICO

En ocasiones y de manera disimulada, los maestros escuchamos la clase de un compañero y notamos diferencias en la forma en que cada docente encara la tarea educativa; estas diferencias muchas veces se deben por los diferentes puntos de vista que tenemos los maestros sobre el conocimiento, la enseñanza, el papel del alumno y el ámbito del aula; así como del concepto del aprendizaje y el desarrollo.

Desde la perspectiva vigotskiana, el conocimiento se construye por medio de interacciones de los individuos en la sociedad, es decir, se forma a través del consenso y puede evolucionar y cambiar con el tiempo.

Si el lenguaje escrito (ortografía) es un conocimiento construido por la sociedad, es decir, su origen es social, su adquisición debe comenzar con la interacción de individuos como el padre y su hijo, maestro y alumno, entre hermanos, entre compañeros, etc., en este aprendizaje, el diálogo será fundamental ya que a través del discurso y la interacción social, el niño adquirirá el nuevo conocimiento.

En esta actividad educativa, el papel del maestro será fundamental, ya que él se encargará de crear situaciones en las que los niños puedan descubrir el conocimiento ortográfico; estas situaciones pueden ser, dar oportunidades a los alumnos para que practiquen en ámbitos colaborativos la escritura, proporcionar oportunidades a los alumnos para que puedan explorar el lenguaje escrito, haciéndoles preguntas de respuesta abierta, dar oportunidades para escribir sobre temas escogidos para ellos, dar

posibilidades de compartir con pares y la libertad de experimentar y de correr riesgos; promoviendo oportunidades en las que se pueda usar el conocimiento ortográfico dentro del contexto del texto, es decir, ser capaz de integrarlo en sus escritos.

En esta construcción del conocimiento, el papel del alumno será descubrir las características del lenguaje escrito, que los alumnos puedan ayudarse entre sí, que compartan su propia escritura con sus pares, siempre y cuando el docente proporcione las oportunidades.

En esta tarea conjunta, maestros y alumnos construirán el conocimiento juntos; ambos serán activos en tareas significativas.

La apropiación de un fenómeno social, por su origen y naturaleza (ortografía) no debe reducirse a una actividad solitaria, porque la situación grupal en el aula es una situación privilegiada, cuyas ventajas debemos aprovechar, es decir, debemos permitir que los alumnos compartan y confronten con otros compañeros sus concepciones acerca de la ortografía, la importancia que significa escribir libre de errores, compartir escrituras dudosas y la importancia de trabajar grupalmente los errores.

Si la escuela es uno de los pocos lugares en donde el niño tiene la oportunidad de convivir con compañeros de su misma edad, de compartir necesidades, conocimientos e intereses; el docente debe aprovechar esta oportunidad para practicar con sus alumnos la socialización en su sentido más amplio.

El aprendizaje de la ortografía debe ser reconceptualizada como una actividad social y colaborativa para aprovechar y no ignorar el enorme potencial de los niños (su saber real) y la oportunidad de compartir lo que ya conocen sobre el lenguaje escrito con base en su experiencia.

Con frecuencia, la actitud del maestro al abordar la actividad de escribir, es la de reprimir al niño para poder controlar la disciplina y él poder transmitir el conocimiento a unos niños ordenados y dóciles; porque se piensa que el papel del maestro es el de enseñar el conocimiento y no propiciar el aprendizaje, ignorando que la construcción del conocimiento puede ser producto de una tarea colectiva, en donde los niveles de conceptualización de los niños pueden ser aprovechados para abordar el problema ortográfico, es decir, “comenzar allí donde el niño se encuentra”.

¿Qué papel juega la socialización en la construcción del aprendizaje ortográfico?. Antes solíamos considerar al niño activo y constructor como un ser aislado, que trabajaba a solas en la resolución de sus problemas y que no tiene la oportunidad de compartirlo, ni de socializarlo.

Ana Teberosky con quien concuerdo con sus investigaciones, dice: “La construcción colectiva es importante porque por un lado, se comparten en una práctica social, las acciones de escribir e interpretar lo escrito; y por el otro, es provechosa la confrontación de los resultados finales. Se llega así, a la búsqueda de acuerdos interindividuales”.⁽¹⁾

⁽¹⁾ Teberosky, Ana. “Construcción de escrituras a través de la interacción grupal” en Ferreiro Emilia y Margarita Gómez Palacio, Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Edit. Siglo XX, Méx. p. 175.

Aquí cabe señalar que la socialización implica que los niños compartan y confronten con otros niños sus concepciones acerca de la ortografía y que no debe confundirse con el tan manoseado trabajo en equipos o con las dinámicas grupales en donde los conocimientos no se enriquecen con la aportación que el otro puede dar.

En el ayer y el hoy, a la socialización no se le ha dado la importancia en lo que se refiere a la construcción del conocimiento; donde todos los niños trabajen sobre los mismos ejercicios, se socialicen los inconvenientes que pudieran surgir, donde nadie tema que el error vaya quedar grabado en su mente y se promueva el intercambio de las resoluciones; por lo tanto, la socialización de un conocimiento dado motiva y enriquece su aprendizaje.

Gabriela Yncán sintetiza: “Es el maestro quien a partir de provocar el “conflicto cognitivo”,* de proponer situaciones que lleven a resolver un problema, puede también hacer que los alumnos descubran y trabajen sus estrategias”.⁽²⁾

Si consideramos que la construcción del conocimiento no sólo depende del quehacer del alumno sino, para bien o para mal, depende en gran medida del trabajo que el docente haga en el grupo, es decir, si él se ocupa del aprender o del enseñar; y se preocupa por enseñar, luego entonces su tarea será mostrar el conocimiento a alguien

* La autora toma “conflicto cognitivo” como el momento en que el sujeto que aprende muestra un desequilibrio ante el cuestionamiento de sus saberes previos.

⁽²⁾ Yncán, Gabriela. Búsqueda de significado e interpretación de texto en el aula. Una propuesta para la educación básica. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A. C. Méx. p.98.

que no está en sus mismas condiciones, que es el alumno; y si por el contrario, su preocupación es el aprendizaje, los procesos serán fundamentales para lograr un determinado conocimiento, y las estrategias de trabajo deben ser las que permitan al educando llevar a cabo sus propios procesos de aprendizaje.

6.4 UNA PEQUEÑA INTRODUCCIÓN A LAS ACTIVIDADES DE LA DISTINCIÓN VISUAL

El proceso de aprendizaje se desarrolla lenta y progresivamente y es necesario ir asimilando los procesos básicos para comprender y ejecutar posteriormente los procesos de aprendizaje más complejos. Los procesos de aprendizaje básicos funcionan sobre la base de habilidades y destrezas cognitivas, principalmente sobre las habilidades perceptivas, por lo que al trabajar las distintas funciones y habilidades perceptivas de la persona estaremos posibilitando aprendizajes.

Por todo ello, desarrollar la distinción visual, debe convertirse en objetivo obligado en los planes y programas de educación preescolar, primaria y secundaria.

Las presentes actividades tienen por finalidad desarrollar la distinción visual del niño, por medio de una serie de ejercicios de diversos tipos que se suceden de forma variada y con dificultad creciente.

Los distintos ejercicios se agrupan respondiendo a seis objetivos para el desarrollo de la capacidad de la distinción visual.

Estos seis objetivos son los siguientes:

- 1.- Reconocer los tamaños y las formas de las figuras.
- 2.- Discriminar figuras sobre un fondo visual (figuras, siluetas, etc.).
- 3.- Reconocer objetos escondidos.
- 4.- Percibir visualmente figuras.

5.- Comparar figuras.

6.- Comprender visualmente escenas e imágenes.

La distinción visual se desarrolla a través del entrenamiento de la capacidad de discriminación perceptiva, que hace posible que el sujeto capte las semejanzas y diferencias entre estímulos relacionados; la constancia perceptual, que garantiza la invariabilidad de las propiedades de un objeto (forma, tamaño, etc.); la discriminación figura-fondo visual, que hace posible observar un objeto diferenciando su figura del fondo; la comprensión y rapidez perceptiva, o tiempo invertido entre el análisis de los estímulos visuales y la respuesta a ellos.

6.5 RECOMENDACIONES METODOLÓGICAS

Antes de comenzar el trabajo es importante considerar varios aspectos esenciales. No se trata de leer al niño las instrucciones de lo que tiene que hacer y explicárselo; por el contrario, y en una línea de trabajo-aprendizaje muy distinta, se trata de “enseñarle a aprender”. Se trata de enseñarle a buscar estrategias que hagan el trabajo más eficaz y rápido, estrategias que puedan generalizarse y aplicarse en otros ejercicios, y que por ello pueda el niño asimilarlas e interpretarlas en su “banco de información” de modo que los tenga disponibles para cuando los necesite. Estaremos entonces facilitando un aprendizaje significativo, y todo ello entrenando y desarrollando las habilidades de la distinción visual.

Mediante el aprendizaje mediado (la tarea del docente será mediar el aprendizaje) ayudamos al niño a seleccionar y organizar los estímulos del medio, a “observar” un dibujo, descomponerlo o componerlo en sus partes, a comparar visualmente un dibujo con otro, a reconocer planos y fondos, a localizar figuras u objetos escondidos, a organizar visualmente elementos en el espacio, a descubrir giros y movimientos, etc. Importa el proceso, el cómo se hace, más que el resultado conseguido, y se invierte principalmente sobre el proceso ayudando al niño a conseguir las estrategias adecuadas para resolver las propuestas de trabajo, para descubrir fallas, etc.

Nuevamente se insiste en que cada niño tiene su propio ritmo de aprendizaje que hay que respetar, un ritmo que viene condicionado por su nivel de maduración, nivel desde el cual partiremos en el trabajo con él.

A modo de ejemplo se cita cinco pasos que podrían seguirse en la realización de cada ejercicio.

1.- Primero dejaremos que el niño observe la ficha a trabajar, pues toda ficha le supone novedad y curiosidad. Ver anexo 1.

2.- Iniciaremos entonces el trabajo pidiendo al niño que lea las instrucciones de la ficha, de modo que haya comprensión y definición de una estrategia, y que el niño pueda llegar a responder por sí mismo a las dos primeras cuestiones:

---qué es lo que tengo que hacer, y

---cómo lo voy hacer.

3.- La realización de la tarea.

4.- Terminado el trabajo, el niño deberá comprender que realmente ha hecho lo que le pedían y evaluará el resultado manifestando su grado de aceptación o rechazo hacia el trabajo difícil, dónde y por qué, etc.

5.- Corregir el trabajo en el contexto de un aprendizaje mediado, que significa no dar inmediatamente la solución, y sí ayudar al niño mostrándole nuevos caminos, sugiriéndole estrategias, etc.

Algunas sugerencias prácticas para la realización del trabajo podrían ser las siguientes:

---Evitar la impulsividad y, para ello, siempre que se pueda, resolver el ejercicio primero mentalmente antes de utilizar el lápiz.

--- En la comparación de figuras es importante tomar referencias o aspectos significativos en las mismas.

--- En los ejercicios de organización espacial, copia de figuras en cuadrícula o sobre puntos se deben tomar las referencias contando cuadritos o puntos desde el borde del recuadro hacia el interior para situar primero la figura.

--- El trabajo de búsqueda de figuras, de comparación entre ellas, etc., debe ser ordenado, con un rastreo cuando se pueda, de izquierda a derecha, desde la parte superior de la hoja; las figuras deben buscarse aisladamente siguiendo un orden; a detalles o a partes y bloques en que pueda dividirse la figura.

6.6 CÓMO APLICAR LA DISTINCIÓN VISUAL A LA ORTOGRAFÍA

Dedicaremos unos quince minutos diarios durante una o dos semanas al ejercicio que se explica a continuación y que nos ayudará a conectar la distinción visual con la ortografía.

Se entregan a cada alumno los recortes que se adjuntan en el anexo 2 (u otros parecidos).

Les pediremos que pinten a su gusto cada una de las letras con diferentes colores, un color para cada letra.

Cada alumno recorta y guarda los suyos de forma adecuada (caja, sobre, etc.).

Cuando sea el momento de trabajar la ortografía, los alumnos se reunirán por pareja para hacerse preguntas como las siguientes:

---Respecto al color:

¿ De qué color es la letra /e/ ?

¿Cuál es la letra de color amarillo ?

¿ De qué color es la letra que está junto a la verde?

---Respecto a la posición:

¿ Qué letra es la tercera empezando por la final ?

¿ Qué letra es la segunda ?

¿ Puedes deletrear la palabra empezando por la final ?

---Respecto a las letras con posible dificultad:

¿ Se escribe con /v/ o con /b/ ?

¿ Qué letras difíciles tiene ?

¿ Qué letra sigue a la /h/ ?

La pregunta obligatoria será: deletrear la palabra desde el final.

Cuando hablamos de deletrear nos referimos a nombrar una a una las letras que componen una palabra. El deletreo desde el final de árbol es: ele - o - be - erre - a con acento.

La finalidad de deletrear a la inversa es obligar al alumno a estar “mirando” la palabra en cuestión, nadie puede deletrear al revés sin “ver” mentalmente la palabra. (20 minutos diarios durante una o dos semanas)

En esta actividad, se empezará con palabras de dos letras y se pasará a las de tres, etc. El ejercicio se dará por terminado cuando los alumnos puedan realizar el ejercicio con palabras de cuatro o cinco letras como mínimo. Dedicaremos unos 20 minutos diarios, durante una o dos semanas para profundizar la distinción visual.

6.7 CÓMO VINCULAR LA SENSACIÓN DE SEGURIDAD A LA ORTOGRAFÍA

Durante una o dos semanas dedicaremos unos 20 minutos diarios a profundizar la distinción visual vinculándola a la sensación de conocer o desconocer una palabra determinada cuando la veamos escrita.

Este ejercicio puede constar de tres partes:

1.- Ofrecer un texto a cada alumno; puede ser una fotocopia o un libro de lectura del que tengamos suficientes ejemplares para todos. Indicaremos a los alumnos que lean y se preocupen por estudiar aquellas palabras de cuya escritura dudan.

La forma más sencilla de aprender una palabra dudosa o difícil puede ser siguiendo el siguiente proceso:

- a).- Hacer una foto mental.
 - b).- Mirando la imagen mental de la palabra y deletrearla al revés.
 - c).- Mirando la imagen mental, deletrearla de nuevo. Esta vez empezando por el principio.
- 2.- Dictamos del texto unas cuantas palabras que hemos elegido previamente por su dificultad ortográfica. Es mejor dictar las palabras contextualizadas, es decir, leer toda la frase donde se encuentran, aunque los alumnos sólo escriban la palabra que se indique. Así tanto el dictado como la corrección serán más rápidos.

Por ejemplo leemos: “Los meteoros son trozos de roca...” y a continuación diremos: “escribe trozos”.

3.- Cada alumno se autocorrigie como un deseo de conocer la escritura correcta de las palabras, para posteriormente compartirla y confrontarla con sus compañeros. Sin duda, en ortografía (al igual que en cualquier otra área), la socialización de una situación dada motiva y enriquece su aprendizaje.

CAPITULO VII

**ACTIVIDADES QUE SE PROPONEN
PARA SOCIALIZAR EL APRENDIZAJE
ORTOGRAFICO**

7.1 DICTADO DE SECRETARIO

El profesor explica a sus alumnos la actividad que cada uno realizará y en este dictado las niñas serán las secretarías y los niños los secretarios y que tienen que tomar nota de una carta o de un texto; el profesor lee el texto a una velocidad normal y sin detenerse y los alumnos tomarán las notas que puedan. Posteriormente los niños formarán grupos de dos, tres o más compañeros e intentarán reconstruir el texto a partir de los apuntes que cada uno pudo tomar. El profesor puede leer el texto las veces que el niño lo pida. La reconstrucción que hagan los niños del texto, debe contener por lo menos las palabras que presenten problemas ortográficos. El niño tendrá la oportunidad de practicar la redacción y podrá ejercitar su memoria.

EL DUENDECILLO

Un día, un duendecillo pasó delante de una cueva vieja y oscura.

De pronto, algo estalló en la cueva; el duendecillo saltó, se le salieron sus zapatos y se echó a correr.

De repente escuchó unos pasos detrás de él. Me siguen -pensó- y corrió más rápido. Vio a lo lejos un árbol con el tronco hueco y se le ocurrió esconderse allí.

Cuando llegó al árbol, se metió y esperó un rato; seguía oyendo los pasos.

El duendecillo se animó a asomarse, ¡eran sus zapatos!...

7.2 EL DICTADO POR PAREJAS

En esta actividad se forman parejas entre alumnos; el alumno A de cada pareja debe tener varios fragmentos del texto para dictar y varios espacios en blanco para escribir y el alumno B debe tener la parte complementaria del texto, es decir, el fragmento que le falta al alumno A y varios espacios en blanco para escribir lo que le dictará el otro compañero.

Al final, cada alumno corrige su dictado para posteriormente compartirlo y confrontarlo con otros niños, con la finalidad de poder socializar el aprendizaje ortográfico.

LAS GOLONDRINAS

Alumno A.

Las aves cuyas crías nacen ciegas hacen sus nidos en un lugar elevado y oculto.

La golondrina es una de ellas;-----

dejando la entrada en la parte superior.

Antes de depositar sus huevos recubre el interior con hojas, hierbas y plumas.

Alumno B.

Las aves cuyas-----

-----construye su nido de tierra que mezcla con su propia saliva. Embarra el lodo en lugares altos como casas y edificios; procura ponerlo bajo cubierto para protegerlo de la lluvia y lo modela hasta darle forma de recipiente de barro,-----

7.3 LA CORRECCIÓN COLECTIVA, UNA FORMA DE FACILITAR EL ACCESO A LA INFORMACIÓN ORTOGRÁFICA.

La corrección colectiva es otro aspecto importante a tener en cuenta. Una de las formas más conocidas para corregir es hacer un escrito corto pero con ciertos errores ortográficos en el pizarrón; y una de las formas para corregir el texto puede ser a través de parejas, en pequeños grupos y hasta llevar el trabajo a casa para corregirlo con los padres.

¿por qué ruje el mar?

“Ana lilia se fue de vacaciones al mar. todos los días nadaba en la plalla y después de hacostaba en la harena para dezcansar; en tonces, al serrar los hojos pensaba: ¡Cuánta agua tiene el Mar y cómo zuena!”

“de pronto habrió los ojos y bio el mar frente a eya y hescuchó su rujido interminavle.

Cuando regrezó a clases, le preguntó a su maestra: ¿Por qué ruje el mar? Ésta respondió:

Himaginate una hola...”

CAPITULO VIII

EVALUACION

8.1 EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

“La evaluación educativa se concibe como la explicación y comprensión de una situación educativa, mediante la indagación y el análisis que se realizan sobre algún objeto de evaluación (Díaz Barriga, 1982)”⁽¹⁾ y en este caso el aprendizaje ortográfico.

Aquí hay un problema. Si los trabajos de nuestros alumnos se valoran sólo por su aspecto formal, debemos dedicarnos a enseñar exclusivamente ortografía. Y los alumnos sólo se concentrarán en este aspecto, ya que se les pide previamente una corrección estricta, y desatenderán los demás componentes lingüísticos, e incluso todos los contenidos del área.

Criterios de este tipo, que tienen una larga tradición en la enseñanza de la lengua, evalúan sólo las carencias superficiales del alumno. Simplifican el problema porque la ortografía es aislable, objetiva y cuantificable, pero no garantizan una información válida sobre el dominio global de la lengua.

Como siempre, antes de diseñar un modelo de evaluación, es importante preguntarse a priori qué se quiere evaluar y con qué finalidad. La respuesta es clara: no podemos evaluar la redacción de un texto o el conocimiento de un tema por el dominio ortográfico que demuestre el alumno; es decir, para evaluar el aprendizaje ortográfico tiene que haber maneras claras y adecuadas de evaluar el dominio ortográfico cuando esta sea la intención. La evaluación cuantitativa y la cualitativa, son las dos grandes posibilidades.

⁽¹⁾ Gómez Palacio, Margarita y colaboradores. La lectura en la escuela SEP. P.43

Si nuestra intención es evaluar de manera rápida y confiable los errores que cometen los alumnos cuando aplican el sistema gráfico de la lengua, es conveniente preparar algunos ejercicios que permitan este objetivo. La evaluación cuantitativa es la más indicada para este objetivo.

En primer lugar, se considera el tipo de ejercicio: redacción conducida o libre; tipo de texto: carta, descripción, etc.; técnica: dictado, llenar espacios en blanco, preguntas de elección múltiple, etc. La elección de estos aspectos determina qué se evalúa y cómo se hace. En una redacción el alumno escoge las palabras que escribe y en un dictado es el maestro quien las escoge; en las preguntas de elección múltiple se evalúa la ortografía descontextualizada y atomizada, el dictado o la redacción son más globales.

Una vez escogido el ejercicio, hay que establecer unos criterios de éxito, generalmente con números de faltas, a partir de las cuales, el alumno consigue unos mínimos o no. Para definirlos es muy útil determinar un sistema de cómputo de errores que sea lo suficientemente objetivo y prever los problemas o las dudas que pueden producirse. Entre las ideas importantes tenemos:

---Selección de los ítems: según el nivel de los alumnos o el momento del curso. No se pueden evaluar aspectos que aún no se han trabajado en clase.

---Discriminación de los errores: debería penalizar de manera distinta según la "gravedad" del error. Podemos adjudicar dos puntos, uno o medio según el tipo de error. (No es igual no acentuar que escribir una v ante una m, por ejemplo.)

---Dos errores distintos en una misma palabra sólo cuenta por uno.

---El mismo error aparecido más de una vez en palabras distintas y en el mismo ejercicio, sólo cuenta una vez.

---Si el ejercicio es la redacción de un texto, habrá que dar un número de palabras en la instrucción inicial (100-130-150 palabras), y se deberá corregir la ortografía hasta el número de palabras indicado, al margen de que algunos textos sean más largos. (Si algún texto es más corto de lo que se pide, se cuentan las palabras escritas y los errores y se hace el porcentaje sobre lo que se pedía; si es extremadamente corto, se puede anular.). Todos estos criterios aumentan la fiabilidad de la prueba: si corregimos de la misma manera todos los ejercicios y a todos los alumnos, los criterios de éxito son más atinados y los resultados más objetivos.

La evaluación cualitativa es más útil, pero también más compleja. El objetivo principal consiste en evaluar el progreso del alumno y a hacer un diagnóstico para adaptar el trabajo posterior en sus necesidades: ajustar los programas, preparar materiales de refuerzo, etc. De esta manera, el error se entiende como fuente de información sobre el estudio de aprendizaje del alumno. La evaluación llega a ser el paso final que debería tener cualquier actividad didáctica: revisión comprobación, solución de los problemas, etc.

Este tipo de evaluación se basa principalmente en la observación de errores y en el análisis de sus posibles causas. No todos los errores ortográficos responden al

desconocimiento de todas las normas. A menudo, la explicitación de la norma ocasiona periodos de vacilaciones en las prácticas de los alumnos, que no requieren volver a empezar de nuevo. Algunos errores se deben al desconocimiento de todas o algunas de las relaciones sonido/grafia, algunos a la carencia de conciencia de la sonorización de un sonido, otros al sistema morfológico o bien al sistema sintáctico, y otras también pueden ser simples olvidos.

Las clasificaciones de los errores expuestos anteriormente pueden ser una guía para detectar en qué nivel, plano lingüístico, regla concreta o aplicación de la regla se inscribe un error. Se puede elaborar una parrilla o una hoja de seguimiento para cada alumno según este modelo. Puede ser exhaustiva o simple; cada profesor la puede adaptar de acuerdo a las necesidades del grupo.

Continuando con la evaluación cualitativa, también es conveniente considerar, como se dijo anteriormente, que el origen de los errores suelen ser: palabras muy alejadas del vocabulario básico, alto grado de arbitrariedad, poca correspondencia, sonido / grafía, problemas auditivos de un alumno en concreto, etc. Es evidente, por lo tanto que es más provechosos que los alumnos en una evaluación puedan realizar una redacción, un recado, una carta, un resumen, etc. con un carácter cognitivo y analítico; es decir, que en las actividades los alumnos tengan que razonar el uso de las reglas, y como la ortografía no es un conocimiento aislado e independiente, sino que forma parte de un conocimiento

más amplio, que se conoce con el nombre de gramática. Por lo tanto, en una evaluación se debe de considerar la semántica, la sintaxis, la morfología y la propia ortografía.

BIBLIOGRAFÍA

- Cassany, Daniel (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Ed. Paidós, Barcelona. Buenos Aires. México.
- Coll Salvador, César (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Ed. Paidós, Barcelona Buenos Aires; México
- Fernando Lara, Luis y Felipe Garrido (1986). *Escritura y alfabetización*. Ediciones del Ermitaño, Méx..
- Ferreiro, E. y A. Teberosky (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI, Méx..
- Ferreiro, Emilia y Margarita Gómez Palacio (comp.) (1986). *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Siglo XXI, Méx.
- Gabarró B. Daniel y Conxita P.Gracia.(1996) *Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía*. Ediciones Aljibe, Granada.
- Gómez Palacio, Margarita (1986). *Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura*. SEP-OEA. Méx.
- Gómez Palacio Margarita y cols. (1995). *El niño y sus primeros años en la escuela*. SEP. Méx.
- Gómez Palacio, Margarita y cols. (1995) *La lectura en la escuela*. SEP. Méx.
- J. Irwin y M. A. Doyle (comp.) (1994) *Conexiones entre lectura y escritura. Aprendiendo de la investigación*. Aique Grupo Editor. Uruguay.
- Moreno, Monserrat. (1993) *La pedagogía Operatoria. Un enfoque constructivista de la educación*. Ed. Laia, Barcelona.
- Salgado, Hugo. (1992). *¿Qué es la ortografía?*. Aique Grupo Editor, Argentina.
- Ynclán, Gabriela (1993). *Burro con V. La enseñanza de la ortografía desde el aprendizaje operatorio en Momento Pedagógico*. Revista de la Unidad 098, D.F. Oriente, 6 Nueva Época, Méx.

Ynclán, Gabriela (1997). Castillos Posibles: búsqueda de significado e interpretación del texto en el aula. Una propuesta para la educación básica. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C. Méx.

Ynclán, Gabriela. (1997). Una historia sin fin. Crear y recrear texto. Fundación SNTE para la cultura del Maestro Mexicano A.C., Méx.

ANEXO 1

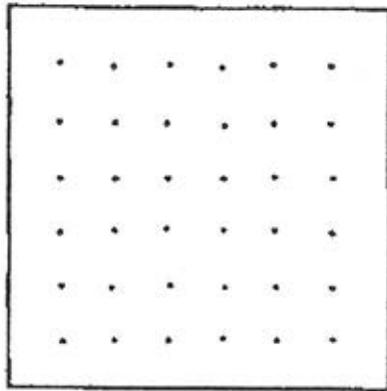
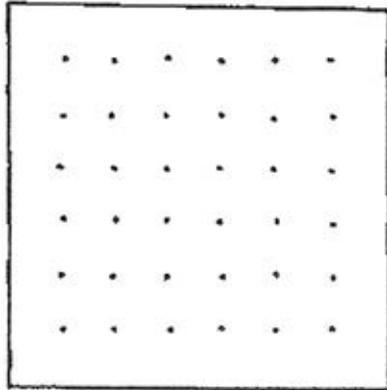
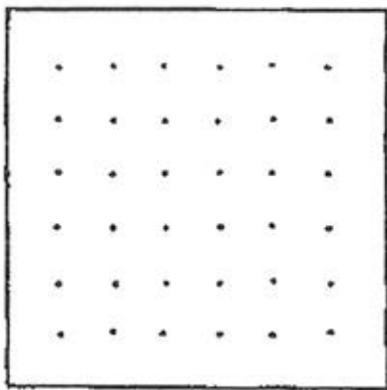
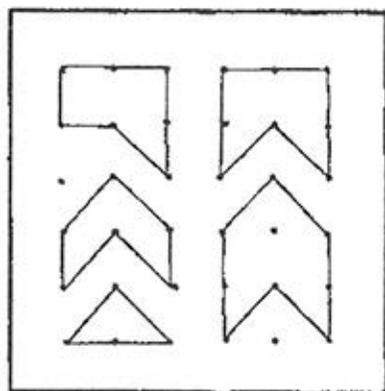
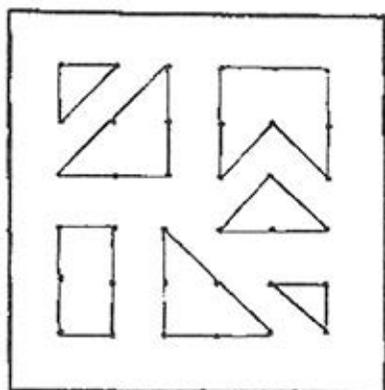
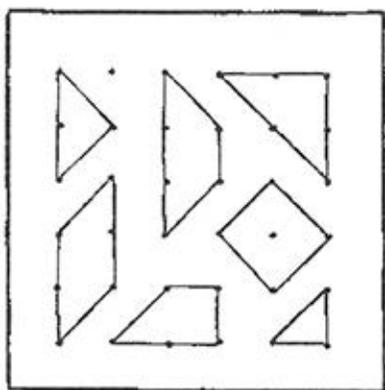
ACTIVIDADES PARA EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE LA DISTINCION VISUAL.

- 1.- ORGANIZACION ESPACIAL
- 2.- ORGANIZACION ESPACIAL
- 3.- DISCRIMINACION FIGURA – FONDO VISUAL
- 4.- COMPARACION DE FIGURAS
- 5.- COMPARACION DE FIGURAS
- 6.- COMPARACION DE FIGURAS
- 7.- PERCEPCION DE FIGURAS
- 8.- COMPLEMENTACION VISUAL
- 9.- INTEGRACION DE FIGURAS
- 10.-CUANTIFICACION DE FIGURAS

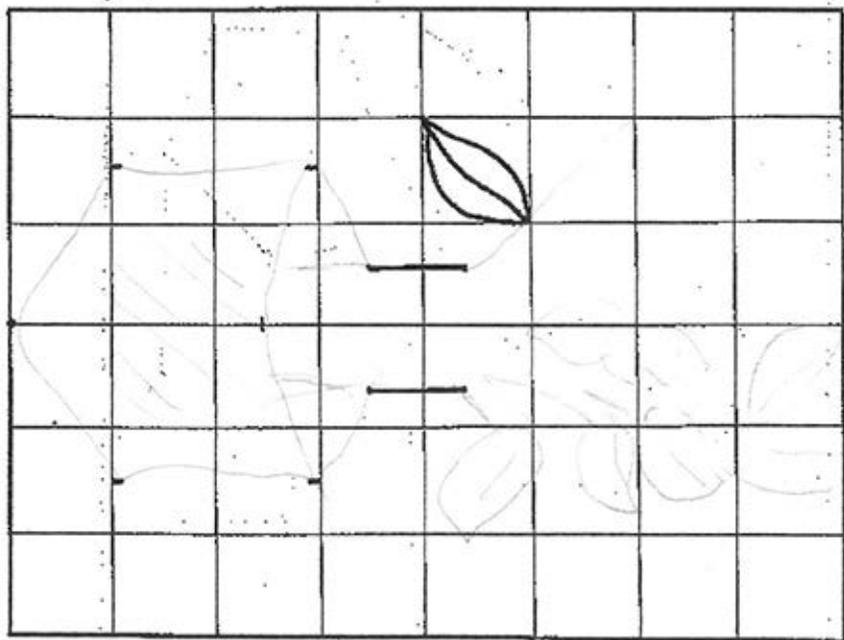
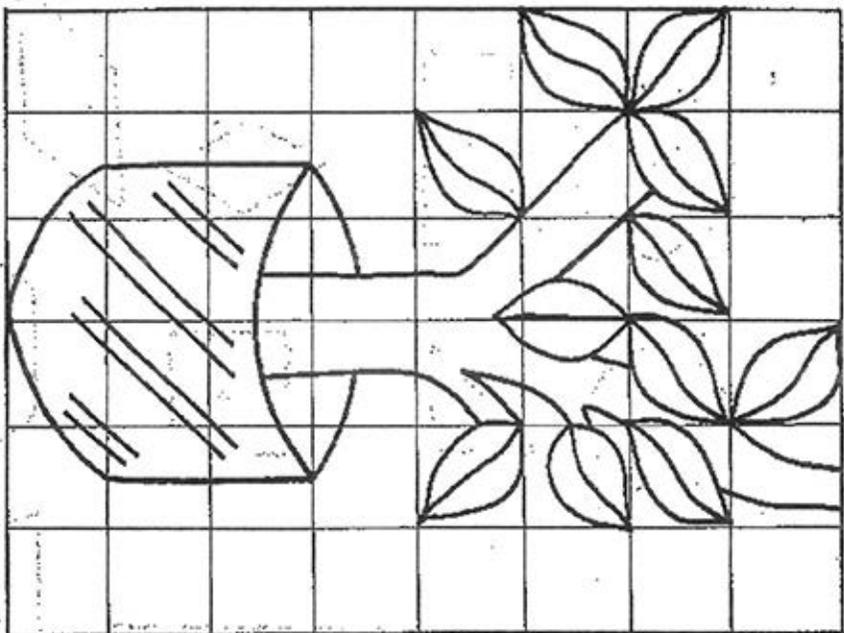
- Los distintos ejercicios del presente ANEXO, se tomaron del libro: PERCEPCION Y ATENCION VISUAL. Programa para el desarrollo y afianzamiento; de Elena Villarroya Samaniego. Editorial Escuela Española.

ORGANIZACIÓN ESPACIAL

Fijate en las figuras de los cuadros superiores y ayudándote de los puntos ciliales en los cuadros inferiores



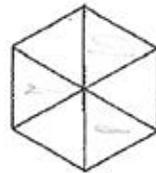
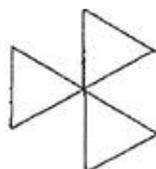
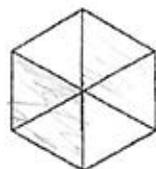
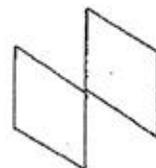
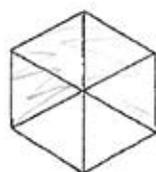
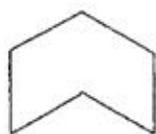
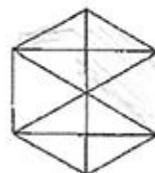
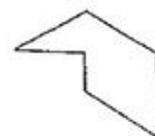
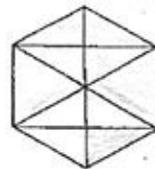
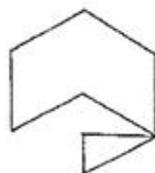
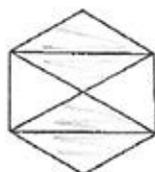
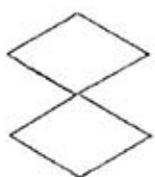
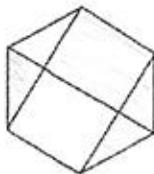
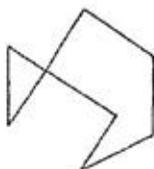
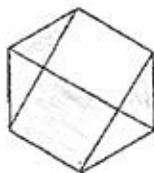
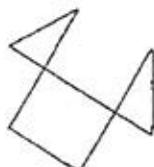
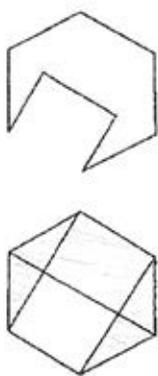
Copia este dibujo



ORGANIZACIÓN ESPACIAL

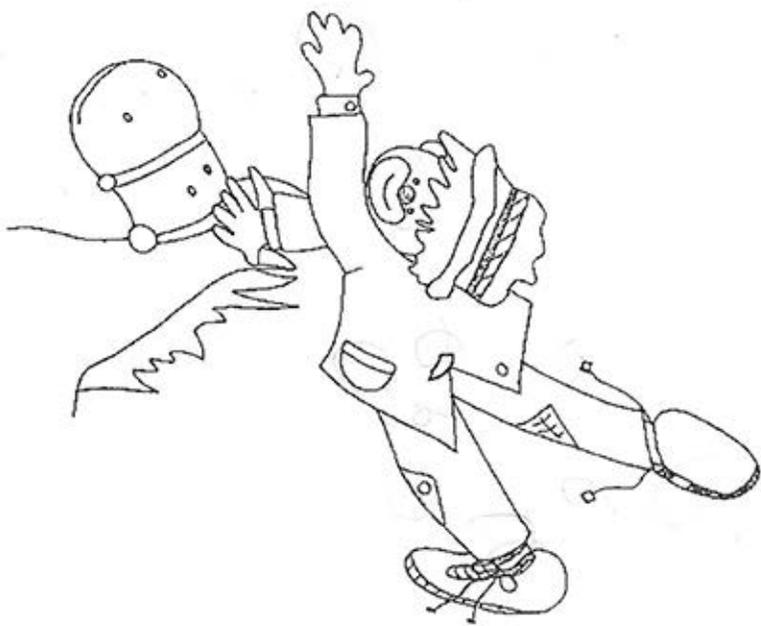
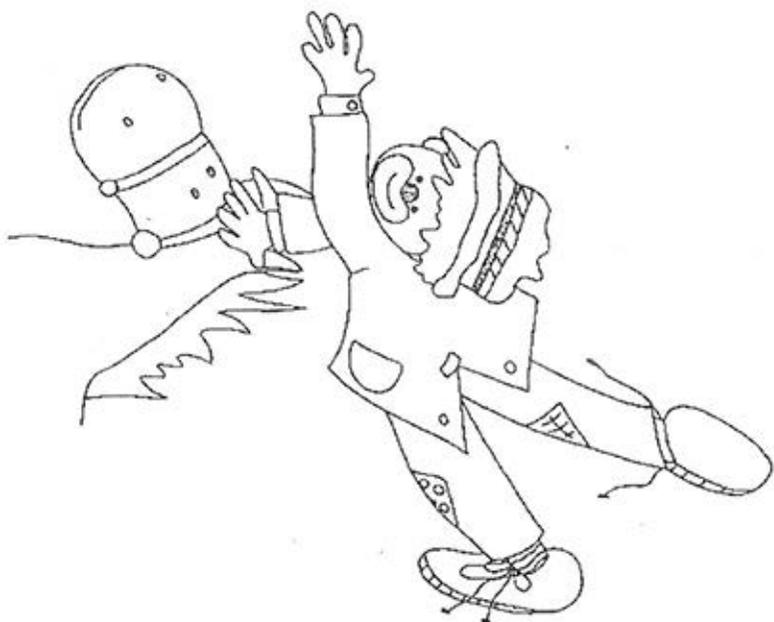
DISCRIMINACIÓN FIGURA - FONDO

Encuentra cada una de las figuras de la izquierda dentro de las figuras completas que aparecen a su lado y coloréalas



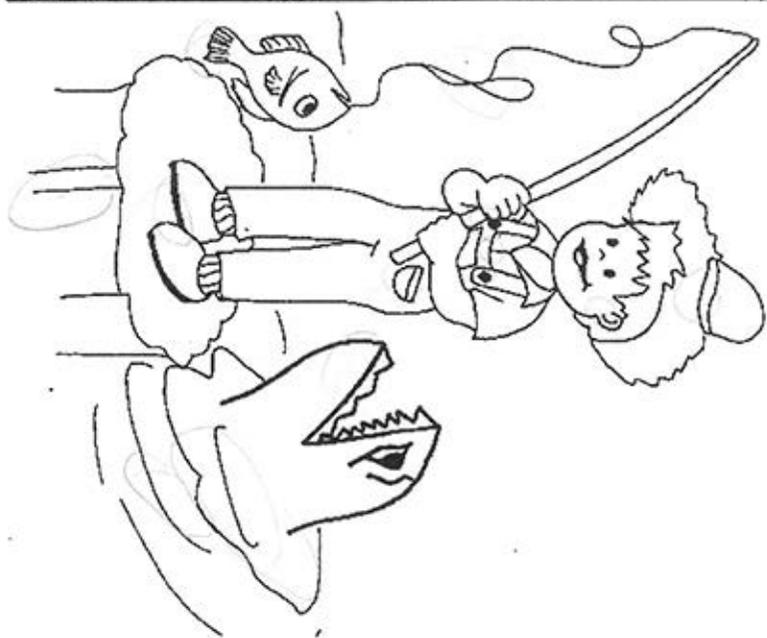
COMPARACION DE FIGURAS

Señala en el dibujo de la derecha las 12 diferencias que hay con el dibujo de la izquierda



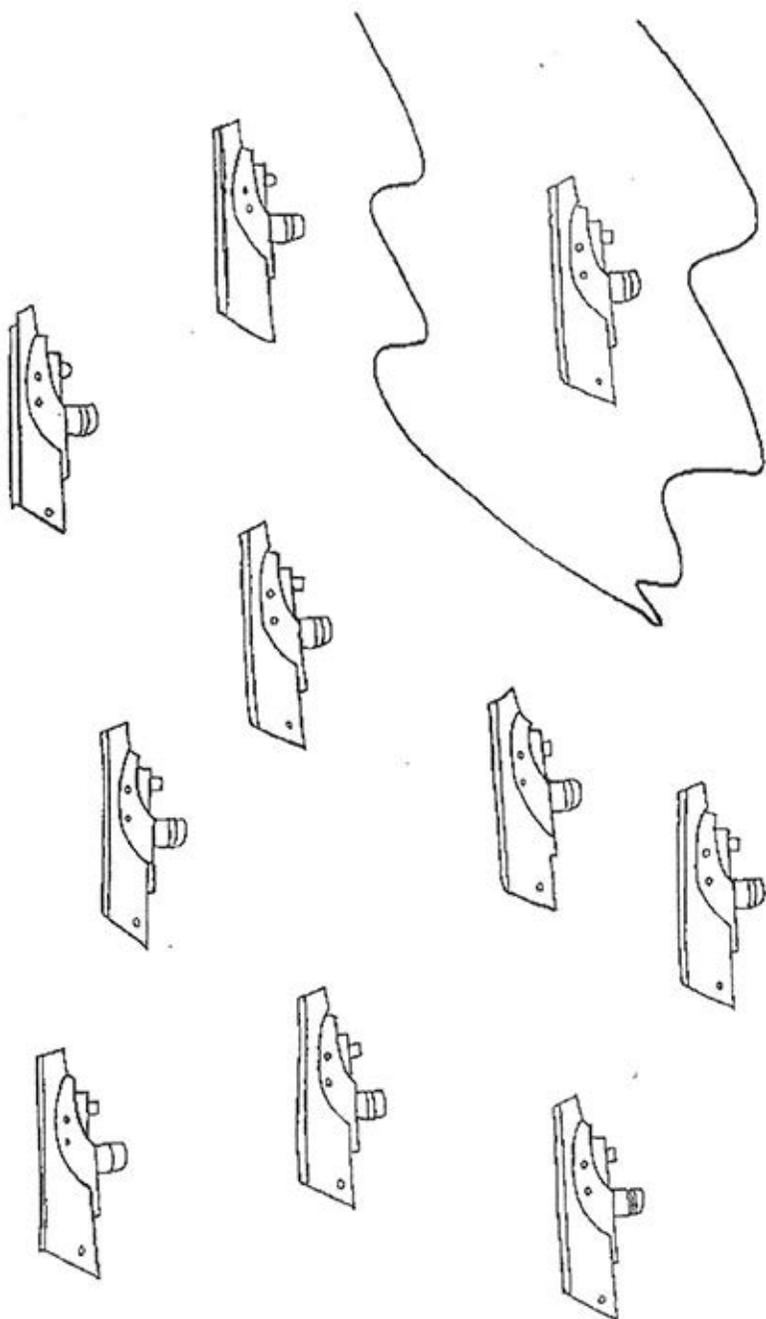
COMPARACION DE FIGURAS

Señala en el dibujo de la derecha las 12 diferencias que hay con el dibujo de la izquierda



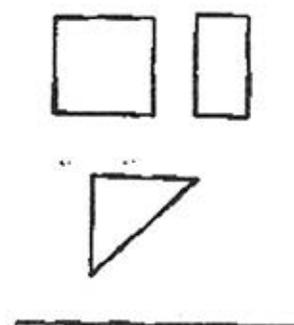
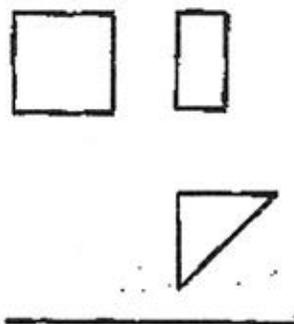
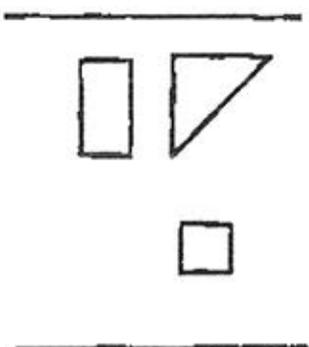
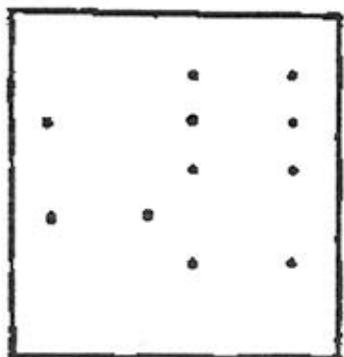
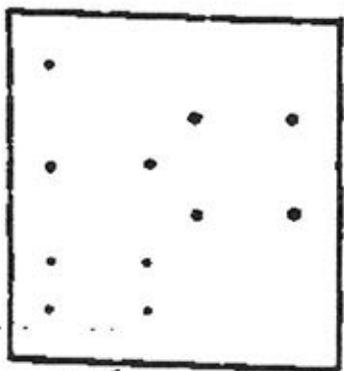
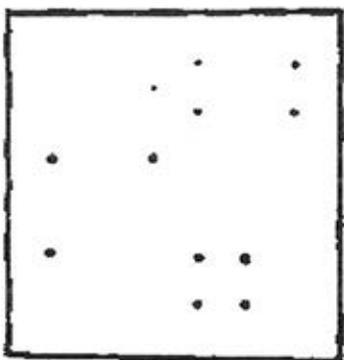
COMPARACION DE FIGURAS

Señala los dos dibujos iguales al modelo

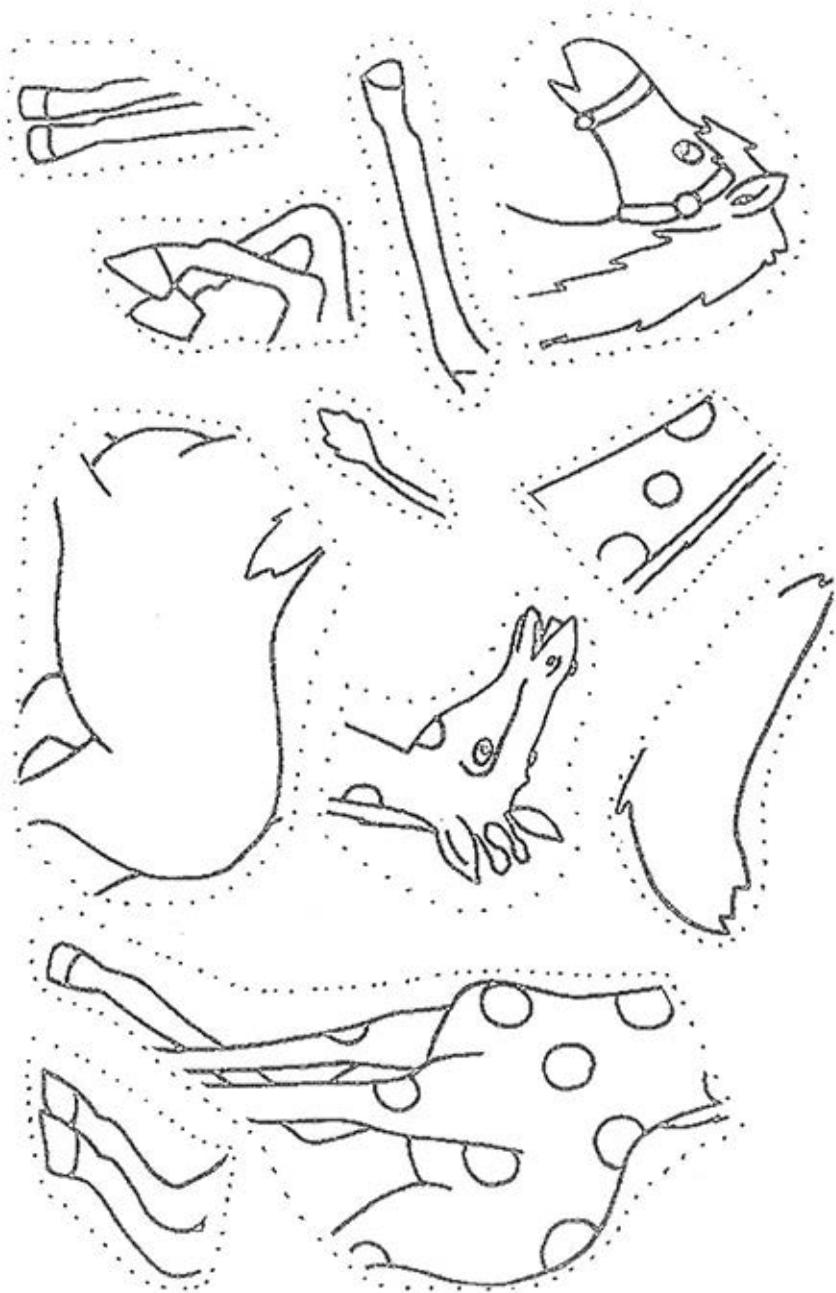


PERCEPCIÓN DE FIGURAS

Fíjate en las figuras que aparecen debajo de cada cuadro y dibújalas, ayudándote de los puntos.
Los puntos te indican los vértices (extremos) de cada figura



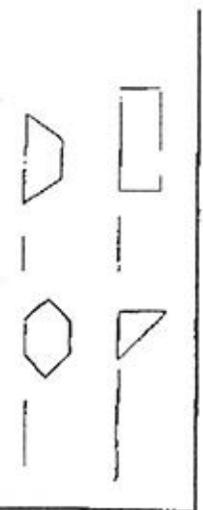
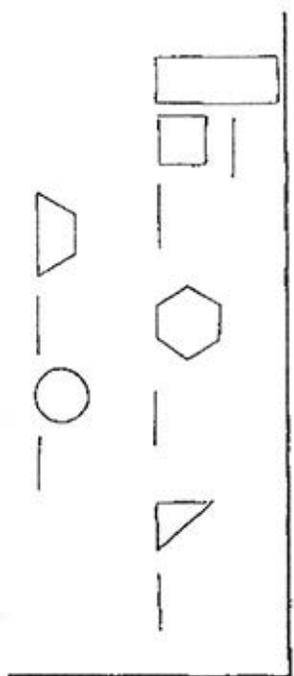
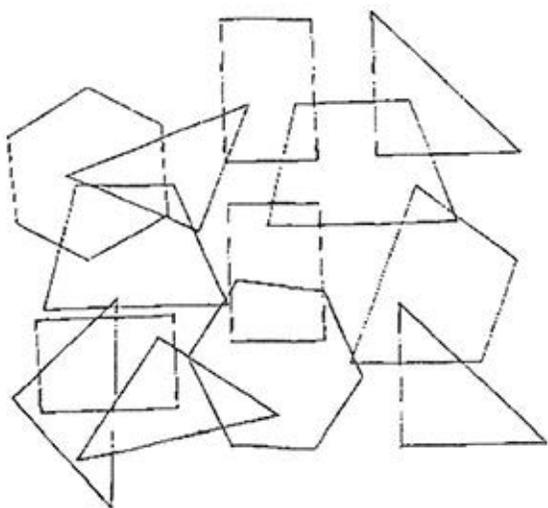
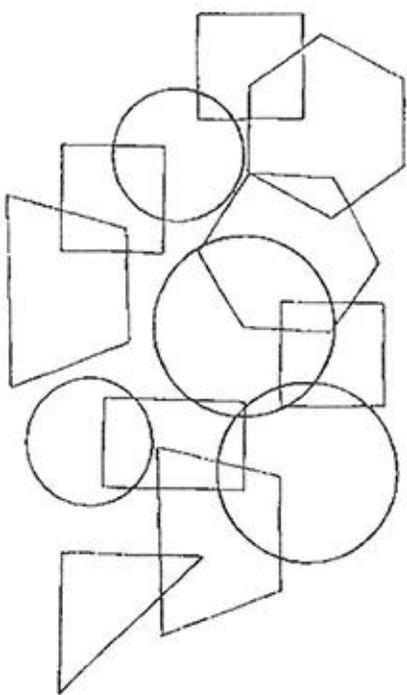
Aquí tienes dos animales. ¿Cuáles son las partes de cada animal?
Recórtalas y pega los dos animales completos en otra hoja



INTEGRACIÓN DE FIGURAS

Pon al lado de cada figura el número de veces que aparece

CUANTIFICACION DE FIGURAS



ANEXO II

**ACTIVIDADES PARA LA APLICACION DE LA DISTINCION VISUAL
A LA ORTOGRAFIA**

ANEXO No. 2

Palabras recortables del apartado “Cómo aplicar la distinción visual a la ortografía”.

YA	SÍ	DO	NO	HA
AHÍ	VER	HAZ	VER	SAL
HORA	FRÍO	BIEN	VELA	VOTO
LAVAR	AHORA	DÉBIL	CUEVA	HACER