UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

"EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA ORTOGRÁFICA DESDE EL ENFOQUE COMUNICATIVO Y FUNCIONAL: UNA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA"

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

PRESENTAN:

Isabel Rodríguez Martínez María del Refugio Margarita Márquez Ledezma Yamira Estrada Barragán

Asesora
Profra. Lilia Mabel Encinas Sánchez

MEXICO, D.F.

FEBRERO, 2005

AGRADECIMIENTOS

A Dios.

Gracias Dios mío porque me diste la oportunidad de vivir y haberme dado una familia maravillosa la cual me ha alentado a alcanzar mis metas.

A Jesús.

Gracias al gran amor de mi vida, mi esposo, por apoyarme en todo momento, por tu paciencia, cariño y comprensión al realizar la tesis. Te amo.

A Irving.

A mi gran tesoro. Hijo, cuando leas este trabajo comprenderás los momentos en que te dejé solo y no jugué contigo, pues fue un esfuerzo por ti. Pero se que comprenderás y estarás orgulloso de tu madre. Te amo chiquito.

A mi Bebé.

He alcanzado una gran meta en mi vida y con ello he recibido la gran noticia de tu existencia, lo cual me ha llenado de gozo. Gracias por formar parte de esta familia y de mi felicidad.

A mis Padres y hermanos.

Gracias por su apoyo incondicional y su amor, ya que por ustedes alcancé esta meta en mi vida. Los quiero.

A mis dos grandes amigas Mago e Isabel.

Gracias por estar a mi lado en los buenos y malos momentos, sobre todo por su apoyo y comprensión en la realización de este proyecto que hemos concluido.

AGRADECIMIENTOS

A Dios.

Gracias por darme la gran oportunidad de concluir un ciclo más en mi vida, pero sobre todo por sentir tu presencia en todo aquello que he realizado.

A Rocío.

Has sido pieza fundamental en mi existencia, pues eres mi fortaleza. Ahora veo concluido un trabajo cuyo esfuerzo ha sido de ambas, gracias por tenerme paciencia. Hija, eres el regalo más grande que Dios me ha dado, a tu lado nada me falta. TE AMO.

A David.

Por haber formado parte importante en mi vida y aunque no concluimos juntos este ciclo de mi vida, te agradezco el apoyo que me has brindado, te deseo lo mejor en tu vida.

A mis padres.

Por haberme dado la existencia. MAMÁ, gracias por inculcarme en todo momento la fortaleza para luchar en la vida.

A mis tíos.

Me han brindado siempre el amor de padres, gracias por apoyarme en los momentos más difíciles de mi vida. Su ejemplo ha sido siempre de superación.

A Yamira e Isabel.

Hemos caminado un largo sendero juntas. Gracias por compartir ahora este gran logro.

A mis amigos.

La vida me ha regalado su presencia. Gracias por estar SIEMPRE al pendiente de mí.

A las personas "especiales".

Por impulsarme a concluir este trabajo, por la constancia y dedicación otorgada en todo momento. Caminar en la vida con personas especiales es una bendición.

Margarita Márquez Ledezma

Agradecimientos

A DIOS

Por mostrarme día a día el camino correcto de la vida y darme la oportunidad de concluir este proyecto.

A MI MADRE

A ti, por darme la vida y sacrificar una gran parte de la tuya para que nada me faltara. Por ser el mejor ejemplo de lucha y fortaleza. TE AMO, MAMÁ

A JOEL

Porque eres mi compañero y formas parte de un proyecto de vida que decidimos iniciar juntos. Por creer en mí, brindarme tu apoyo, y sobre todo por tu enorme paciencia. GRACIAS, MI AMOR.

A MIS HIJAS, CAROLINA Y PAOLA

A ustedes mis niñas por ser la luz que ilumina mi vida y el motivo más grande de mi existir. LAS AMO.

A MIS HERMANAS, LUCRECIA E IRENE

Porque forman parte de las personas que más amo en la vida..." Rodo, sé que en donde quiera que estés te dará gusto verme concluir este proyecto".

A SERE

Simplemente porque eres una persona especial a la que quiero mucho.

A MARGARITA Y YADIRA

Por recorrer juntas este camino que parecía interminable...¡ Al fin terminamos ¡

Isabel Rodríguez Martínez

Agradecimiento

Mabel.

Gracias por ser nuestra asesora y una persona especial, que nos ha compartido sus conocimientos, nos has impulsado a seguir adelante y luchar por lo deseado.

Confiar en nosotros, fue la chispa que nos impulsó a seguir adelante, con un proyecto que veíamos casi perdido. Sin dejar de lado el tiempo que nos has dedicado y sobre todo por la gran amistad que nos has proporcionado.

Gracias por ser como eres, una gran "asesora y amiga".

Te queremos.

Margarita, Yamira e Isabel.

Índice

| Resumen | | 7 |
|--------------|--|-----|
| Introducció | n | 8 |
| Cápitulo I | Marco Teórico | 11 |
| 1.1 | El enfoque comunicativo y funcional | 11 |
| 1.2 | Importancia de la ortografía. | 18 |
| 1.2.1 | La ortografía y la producción de textos | 19 |
| 1.2.1.1 | La producción de textos | 24 |
| 1.2.2 | La importancia de la ortografía en la escritura | 28 |
| 1.2.2.1 | Los procesos de escritura | |
| 1.2.2.2 | El error y la falta ortográfica | 33 |
| 1.3 | El aprendizaje de la ortografía | 35 |
| 1.3.1 | Habilidades perceptivas (auditivas-visuales) y motoras | 37 |
| 1.3.2 | El despertar de la duda ortográfica: Conciencia ortográfica | 39 |
| 1.4 | Las técnicas grupales como apoyo a la corrección ortográfica | |
| 1.4.1 | El diccionario. | |
| 1.4.2 | La motivación en el aprendizaje de la ortografía | 51 |
| 1.4.2.1 | La importancia de la interacción profesor-alumno | 52 |
| Cápitulo II | El problema de investigación | 56 |
| 2.1 | Los objetivos | 56 |
| Cápitulo III | I Metodología | 57 |
| 3.1 | Los sujetos | 57 |
| 3.2 | El escenario | 57 |
| 3.3 | Los instrumentos | 58 |
| 3.4 | El procedimiento. | 65 |
| Cápitulo IV | 7 Análisis de los datos | 69 |
| 4.1 | Análisis Cuantitativo. | 77 |
| 4.1.1 | General | 77 |
| 4.1.2 | Individual | 86 |
| 4.2 | Análisis Cualitativo | 98 |
| 4.3 | Conclusiones de los resultados. | 105 |
| Bibliografía | a | 111 |
| Anexos | | 114 |

Resumen

Esta tesis presenta el informe de una intervención psicopedagógica, la cual incluye una evaluación inicial (pretest), el diseño, el desarrollo de un programa de intervención y la evaluación final (postest).

Dicha intervención se realizó con seis alumnos de cuarto grado de primaria, que presentaban dificultades ortográficas de acuerdo con los resultados obtenidos en la evaluación inicial. A partir de algunas actividades propuestas por la SEP (2002) en el Fichero Actividades Didácticas Español, aspectos relacionados con el trato personalizado y la adquisición de estrategias para resolver sus dudas ortográficas. El resultado de la intervención fue satisfactorio ya que se cumplieron los objetivos.

Los resultados obtenidos al final, comparados con los resultados iniciales muestran el desarrollo de la conciencia ortográfica.

Introducción.

El interés por estudiar la ortografía desde un enfoque comunicativo y funcional surge a lo largo de nuestro trabajo práctico en instituciones educativas a nivel primaria durante la carrera y en general en nuestra propia formación académica. Nos dimos cuenta de la dificultad que representa el escribir de forma correcta y, a la vez, de la gran vinculación que existe entre el escribir "correctamente" y el desenvolverse en ciertos contextos sociales por ejemplo en el mundo laboral y el académico. Por esta razón, la ortografía adquiere una gran importancia en el contexto educativo: es necesario despertar en los alumnos la necesidad de la comunicación escrita, promover que alcancen el uso de la lengua escrita en diferentes situaciones y apoyar una aproximación progresiva a la escritura convencional y una motivación para acercarse a ella.

El trabajo realizado a lo largo de nuestra preparación profesional con diversos alumnos y profesores de dos escuelas en el municipio de Nezahualcóyotl nos permitió observar que existe en algunos niños cierta renuencia para escribir. Esto se debe a que las estrategias que utilizan algunos maestros no promueven la participación e involucración activa de los niños. Por el contrario recurren frecuentemente a ejercicios como el dictado y la repetición de palabras, y a la sola revisión de los errores al escribir, sin promover que el niño se involucre de manera consciente en el proceso de escribir correctamente. Esto ocasiona en los niños, desinterés por escribir ya que les parece tedioso, cansado y desmotivante (Cassany y Sanz, 2000).

Por todo lo anterior, enseñar ortografía implicaría promover una variación en las estrategias de modo que se promueva la involucración activa de los niños en su proceso de aprendizaje de las convenciones de la escritura, entre ellas, la convención ortográfica. Esto a su vez implicaría despertar una conciencia ortográfica en los alumnos. Esto no se contradice con lo que afirman Cassany y Sanz (2000), en el sentido de que la innovación de los ejercicios de ortografía despierta curiosidad y motivación. La involucración activa se logra en parte gracias a la curiosidad y a la motivación.

Cassany (1999b) afirma que, despertar una conciencia ortográfica conlleva a una combinación interpersonal dirigida a otros conocimientos más allá de lo predeterminado en el código de la lengua escrita, por lo tanto, hablar, escuchar, leer y escribir significan formas de comunicar pensamientos y emociones. Es decir, la conciencia ortográfica es la conciencia por parte del alumno de que existen formas convencionales de escritura, el deseo de conocer esas convenciones y la habilidad para buscar cómo escribir de acuerdo con ellas. Para que esto se logre se necesita que el niño utilice la lengua, y en particular la legua escrita, o sea, que el niño haga un uso funcional.

En este sentido se habla de ortografía, haciendo referencia a que se da oportunidad para que los alumnos escriban las palabras con letras que ellos consideren correctas. Sin embargo, el ayudarlo a confrontar su decisión con algún modelo de escritura convencional lo dirige a adquirir la conciencia ortográfica. Así, pueden identificar las formas de escribir las palabras e intentarán deducir algunas reglas (Cassany y Sanz, 2000). Se puede observar que para trabajar la conciencia

ortográfica es indispensable partir de una base, la cual se refiere al uso convencional de la escritura, sin caer en la contradicción ya que no se pretende hacer a un lado las reglas ortográficas sino que se busca complementar el aprendizaje de los alumnos a través del uso de diversas estrategias e instrumentos de trabajo para lograr una reflexión por parte del alumno.

El objetivo de nuestra investigación es diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógico para alumnos de cuarto grado de primaria con dificultades ortográficas, con una perspectiva comunicativa y funcional para la enseñanza de la lengua. A partir de estrategias e instrumentos de trabajo, utilizadas para mejorar su rendimiento, se cumplieron los objetivos, con la idea de apoyar el desarrollo de la *conciencia ortográfica*.

Los resultados finales, comparados con los resultados iniciales muestran una mejora ortográfica. Las conclusiones van enfocadas hacia la necesidad de dar seguimiento a este trabajo, la supervisión constante por parte de un equipo interdisciplinario es fundamental para que en lo posible se sigan desarrollando habilidades necesarias para una buena ortografía.

Este documento contiene el marco teórico el cual explica lo que la escuela puede y debe hacer para superar las dificultades del alumno. Por otro lado se aborda el tema de la escritura como medio de comunicación y apoyo a la adquisición de la ortografía. Enseguida, presentamos las consideraciones metodológicas de nuestro proyecto y finalmente, como anexos, incorporamos todos los instrumentos incluyendo la evaluación académica (pretest y postest), así como el programa de intervención que se llevó a cabo.

Por último, cabe aclarar que hablaremos de "alumno" y "profesor" para facilitar la lectura, pese a que estamos conscientes de que en la mayoría de los casos tendríamos que haber dicho "alumno o alumna", "profesor o profesora".

Cápitulo I Marco Teórico

A continuación se realiza una exposición del marco teórico, en el cual se tratan temas estrechamente relacionados con la importancia de la ortografía vista desde el enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza de la lengua, así como la manera de motivar a los niños a su aprendizaje a través de distintas estrategias.

1.1 El enfoque comunicativo y funcional

En este apartado se hablará del enfoque comunicativo y funcional, así como la propuesta de enseñanza ortográfica desde esta perspectiva. Señalan el Plan y Programa de estudio de Primaria (PyP) y la SEP (1993) que la asignatura de español es un medio para la mejora de la calidad educativa y constituye una de las necesidades básicas de aprendizaje. El PyP señala la necesidad de fortalecer los conocimientos y habilidades básicas, entre las que destacan claramente las capacidades de lectura y escritura.

El propósito de la educación primaria es el de asegurar que los alumnos adquieran y desarrollen habilidades intelectuales. Estas habilidades serían las de lectura, escritura, expresión oral, búsqueda y selección de información, así como la aplicación de las matemáticas a su realidad. Por ende, son habilidades básicas

que la educación primaria debe desarrollar de manera prioritaria en la asignatura de español.

En los nuevos planes (SEP, 1993), el español, se centra en la anulación del enfoque formalista el cual se basaba en el estudio de nociones de lingüística y en los principios de la gramática estructural. Actualmente se busca desarrollar en los alumnos la capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita, se persigue que la adquisición de conocimientos esté sujeta al ejercicio de habilidades intelectuales y de reflexión (SEP, 1993).

Para la enseñanza del español se ha propuesto el enfoque comunicativo y funcional dentro del cual comunicar significa dar y recibir información en la vida cotidiana, por lo tanto hablar, escuchar, leer y escribir significan formas de comunicar pensamientos y emociones. Cassany (1999b) apoya esta perspectiva y afirma que esta funcionalidad en sí misma conlleva a una combinación interpersonal dirigida a otros conocimientos más allá de lo predeterminado en el código de la lengua escrita.

Los libros de texto gratuito, apegados a este enfoque, conducen al alumno a tener contacto con la lengua oral y escrita tal y como aparece en los discursos, materiales, orales y escritos que socialmente se producen: conversaciones, discusiones, periódicos, anuncios publicitarios y caseros, instructivos, volantes, libros, revistas etc. (Gómez Palacio, 1998).

Para sistematizar los contenidos de enseñanza del Español, estos fueron organizados en cuatro componentes: **Expresión oral, Lectura, Escritura y Reflexión sobre la Lengua** tal como lo menciona *el libro para el maestro* de Español de cuarto grado (SEP, 2000; Gómez Palacio, 1998), los cuales se

mezclan, se entrelazan y no sólo señalan una dirección o fundamento. Se busca el complementar el aprendizaje, por lo que en los nuevos materiales, las actividades buscan la combinación de varios componentes.

El libro para el maestro (SEP, 2000) explica los cuatro componentes. El primero se refiere a la Expresión Oral. Busca de manera constante la comunicación oral de los alumnos de tal forma que exista interacción eficiente, eficaz y segura en distintas situaciones fuera y dentro del aula (Libro del Maestro, SEP 2000; Gómez, 1998). Este componente en cuanto a contenidos se organiza en tres apartados con propósitos particulares: Interacción en la comunicación, funciones de la comunicación oral y discursos orales, intenciones y situaciones comunicativas. El segundo a la Lectura el cual tiene el propósito de que los alumnos comprendan y aprovechen la información que obtienen a través de la lectura en su vida cotidiana. Se organizaron los contenidos en cuatro apartados: Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos, funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores, comprensión lectora, conocimiento y uso de fuentes de información. El tercero a la **Escritura** que tiene el propósito de lograr en los alumnos el dominio paulatino de la producción de textos conviene que desde que el alumno accede al aprendizaje de la lengua escrita se fomente el conocimiento y uso de diversos textos para cumplir funciones específicas y dirigirlos a destinatarios determinados; en el momento que un escrito cuente con un objetivo y un destinatario, quedará claro para los alumnos la importancia de la legibilidad, corrección y limpieza (Libro del Maestro, SEP 2000; Gómez Palacio, 1998), y no como solía suceder tradicionalmente, que estos aspectos estaban en el centro de la enseñanza de la escritura. Los contenidos de este componente se

organizan en tres partes: Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos, funciones de la escritura, tipos de texto y características., y producción de textos. El cuarto y último es la Reflexión sobre la Lengua, el cual busca propiciar el conocimiento al uso del lenguaje oral y escrito, atendiendo cuestiones gramaticales, del significado, ortográficas y de puntuación (Libro del Maestro, SEP, 2000; Gómez Palacio, 1998; Avance Programático, SEP, 1997). Los contenidos están organizados en tres apartados: Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita, reflexión sobre las funciones de la comunicación, reflexión sobre las fuentes de información, tomando en consideración que se les ha proporcionado el avance programático (SEP, 1997), para que puedan organizar sus tiempos y logren cubrir su programa.

En cuanto a los materiales de español para cuarto grado tanto del alumno como del profesor se encuentran relacionados de tal forma que se complementan entre si.

Libros para el alumno.

Español. Cuarto grado. Lecturas

Español. Cuarto grado. Actividades

Libro para el maestro. Español. Cuarto grado

Libros para el maestro.

Fichero. Actividades didácticas. Español. Cuarto grado

grado

Otros materiales: Colección Libros del Rincón de lecturas

Los libros han sido planeados con la finalidad de que exista una relación estrecha con los alumnos, así comprenderán de forma paulatina las características de la escritura, entre ellas: el principio alfabético, la direccionalidad, la función de los signos de puntuación y la separación de las palabras con espacios en blanco, en una palabra las convencionalidades de la escritura; el orden de ideas y la relación entre los párrafos de un texto, el uso de nexos y la concordancia, la restricción de repeticiones de palabras sustituyéndolas por sinónimos, etc., (Gómez Palacio, 1998; Cassany, 1999b).

El enfoque comunicativo y funcional ha dado cabida a la diversidad de estrategias y permite un trabajo interdisciplinario, es aquí donde nos desenvolvemos como psicólogos educativos y se nos permite ser parte del trabajo institucional. abriendo realización de espacio para la evaluaciones psicopedagógicas las cuales han sido impulsadas en los últimos años, concebidas como un proceso de toma de decisiones encaminadas a fundamentar lo que ofrece la educación, es decir la propuesta curricular y la intensidad de ayuda que requiere el alumno a lo largo de su escolaridad. Por esta razón, es relevante conocer el centro educativo como contexto de desarrollo, tanto en el plano institucional como del aula, donde tiene lugar la adquisición del conocimiento. Es necesario conocer las necesidades educativas de los alumnos derivadas de su historia escolar y familiar, así como de sus condiciones y características personales. Por lo que tomar como principal referente a los profesores importante ya que son quienes conocen más y mejor al alumno y sobre todo son

quienes proporcionan dirección a la enseñanza (*Libro del Maestro*, SEP 2000; Gómez Palacio, 1998).

La evaluación psicopedagógica también cuenta con muchos recursos para recavar información, tal es el caso de las observaciones, las entrevistas etc., sin la intención de etiquetar al alumno, sino con la idea de conocerlo para resaltar y valorar sus características individuales (Bautista, 1993). De esta forma se agotan los recursos que la institución proporciona hasta conocer las capacidades del alumno y alcanzar su máximo potencial. Esto porque por lo regular la mejora de la calidad del entorno y de las experiencias de aprendizaje se revelan como estrategias suficientes para superar algunas dificultades que se presenten, sin tener que recurrir a otras medidas de carácter extraordinario (MEC, 1996).

En cuanto a estas experiencias de aprendizaje, el enfoque comunicativo y funcional permite tener en cuenta que leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con algún fin, por ende escribir es organizar el contenido del pensamiento y utilizar el sistema de escritura para representarlo. La lectura no implica solo trasladar lo escrito a la lengua oral (técnica de decodificación), y escribir no significa trazar letras, reducirla a un ejercicio mecánico (Gómez Palacio, 1998).

Cassany y Sanz (2000) al respecto mencionan que no es indispensable trabajar de forma exhaustiva y sistemática cada una de las reglas ortográficas ya que, en un alumno que aprende ortografía y que se equivoca, existen cosas que ya sabe, otras que no, puntos en los cuales duda; y el que tiene dificultades para el aprendizaje, ocasionadas por factores más profundos, extraescolares.

Es importante determinar las causas de los errores cometidos ya que el origen de errores similares puede ser diferente: palabras muy alejadas del vocabulario básico, alto grado de arbitrariedad, poca correspondencia sonido/grafía, problemas auditivos de algún alumno, desconocimiento de las reglas, olvido, etc.

Gómez Palacio (1998) considera que el lenguaje al ser escrito, tiene un carácter más formal que en la expresión oral. Esto es así porque aunque se haga uso de un lenguaje coloquial en la escritura, la imposibilidad de interlocución frente a frente con el lector requiere que lo escrito tenga claridad, precisión, coherencia y cohesión para estar seguros de que se dice lo que se desea.

Así desde este enfoque, el aprendizaje de la ortografía no es reducida a la apropiación de los elementos y reglas del sistema en un tiempo limitado, se considera un proceso permanente en el que también se desarrollan los conocimientos para elaborar diversos tipos de texto y la capacidad para adecuar el lenguaje al contexto de uso (*Libro del Maestro*, SEP 2000; Gómez Palacio, 1998).

Quedando entendido que es indispensable la enseñanza de las reglas, el trabajo con mayor intensidad se centra en el momento en que se busca dar a los ejercicios un carácter cognitivo y analítico. Es decir, que los alumnos tengan que razonar el uso de las reglas en su contexto de uso, lo cual se consigue fomentando la reflexión, lo que permite una actitud de autoresponsabilidad que desarrolla motivación y autonomía (Cassany y Sanz, 2000), o sea, la conciencia ortográfica.

1.2 Importancia de la ortografía.

En esta sección es preciso tener en cuenta hasta qué punto se han agotado, tanto de forma individual como colectiva los medios ordinarios que todo profesor tiene a su alcance. Muchas de las dificultades de aprendizaje son el resultado de una respuesta educativa que no cumple con las demandas de los alumnos (MEC, 1996). Tal es el caso del uso ortográfico dentro de la escritura como medio de comunicación. Cassany y Sanz (2000) aluden al tema, diciendo que la ortografía suele ser el caballo de batalla del área de la lengua durante los primeros años de enseñanza obligatoria, señalan que muchos profesores concordarían en que la atención desmedida por corregir la ortografía con múltiples prácticas a lo largo de los años, no proporciona el éxito esperado, por lo que se convierte en una dificultad de aprendizaje.

Anteriormente este concepto de dificultad de aprendizaje estimaba, que la causa de dicha dificultad se encontraba dentro del niño; sin embargo ahora se considera que la escuela tiene parte de la responsabilidad, en la medida que no se adapte a las necesidades educativas que el niño tiene (Bautista, 1993). En realidad es bueno que los profesores no centren su atención casi exclusivamente a la corrección ortográfica, como solía ser frecuente en el pasado. Sin embargo, como hemos mencionado, la ortografía tiene una importancia social y nos interesa ubicar una adecuada dimensión de su atención como parte de las necesidades educativas de los alumnos.

Al respecto, *el libro para el maestro* (SEP, 2000) y Gómez Palacios (1998) mencionan la necesidad de que los niños aprendan a comunicarse de forma escrita para hacer frente a las exigencias de la sociedad presente y de aquella en

la que se desenvolverán. Por ejemplo, académicamente y de forma laboral ya que en ambos contextos la ortografía es considerada de gran valor en su dominio.

Gómez Palacios (1998) menciona tres razones por las que es importante saber expresarse adecuadamente por escrito, en primer lugar considera que en la medida que la expresión escrita se domine mejor, las posibilidades de convencer y obtener una respuesta positiva, en su caso, aumentará. En segundo lugar, la mayor parte de las evaluaciones académicas de los alumnos se llevan a cabo mediante actividades o ejercicios escritos. La tercera razón es que a través de la escritura se pueden expresar ideas y sentimientos.

1.2.1 La ortografía y la producción de textos.

En realidad, la ortografía cobra sentido para el niño cuando necesita usarla. La forma en que esto puede ocurrir es mediante la producción de textos. Para todo profesor según McCormick (1998), es indispensable no tener miedo a enseñar y dar peso a la reflexión cuidadosa sobre qué tipos de intervención docente serán útiles para los alumnos. Así el profesor en la medida de lo posible tratará de proporcionales ayuda para que descubran que tienen algo que comunicar y sobre todo que encuentren el interés, el placer y los beneficios que les proporcionará la expresión escrita. Por ejemplo, el poder de signos gráficos, la elaboración de cuentos e historias personales, el humor, la diversión etc. (Gómez Palacio, 1998).

La SEP (1993) en relación con los temas gramaticales y ortográficos, en la propuesta de los programas, insiste en integrarlos a la práctica de la lectura y la escritura, no sólo como un convencionalismo del lenguaje correcto, sino como recursos sin los cuales no se puede lograr una comunicación precisa y eficaz. Por

esta razón, se promueve el observar, escuchar, preguntar, buscar e indagar para una mejor apropiación y construcción de estrategias que orienten a los alumnos hacia la reflexión sobre el significado de lo que escriben y puedan valorarlo, la búsqueda de la autocorrección es indispensable para alcanzar grandes logros en el ámbito de la ortografía (Cassany, 1998; Gómez Palacio, 1998; McCormick, 1998).

Cassany y Sanz (2000) mencionan que una de las principales funciones de la educación es proporcionar a los alumnos ideas y ayudarlos a reflexionar acerca de sus estrategias de aprendizaje. Por ejemplo para ayudar a la adquisición y consolidación de palabras nuevas se utilizan varias estrategias entre ellas: relacionarlas con otras palabras en cuanto forma o contenido, intentar recordar cómo suena, asociar su sonido al de otras, pensar en un contexto en el que se utilice, asociarla con un sinónimo o antónimo, formarse una imagen mental de la palabra etc.

Por otro lado se debe animar a los alumnos a elaborar textos en los cuales se busquen y se ordenen sus ideas, a realizar borradores, a revisar, a autocorregir sus errores, a no tener prisa.

Asimismo, se debe poner interés tanto en el producto acabado como en el proceso de corrección, así se desarrollarán sus propios estilos y su forma de trabajar en función del carácter de cada uno y sus capacidades personales. Poco a poco, comenzarán a apreciar la escritura, no se tratará tanto de motivar al alumno sino conseguir que él mismo desarrolle sus intereses. En este proceso el profesor es parte fundamental y deberá ayudar a sus alumnos a entender, que cualquier error es importante, que se debe cuidar tanto la ortografía como la

estructura del texto, y que se puede escribir igual de bien con un estilo formal que con uno coloquial. Una de las aspiraciones de todo profesor, en especial en los niveles primarios, es que sus alumnos dominen la ortografía (Cassany y Sanz, 2000).

Muchos profesores concuerdan en afirmar que una atención desmedida y desgastante por la corrección ortográfica, con múltiples prácticas a través de los años no consigue el éxito esperado. Cassany y Sanz (2000), hacen una reflexión en la cual consideran que no sólo es necesario replantear el estatus ortográfico sino que es preciso renovar las técnicas de aprendizaje, práctica, evaluación y corrección. Se debe modificar la imagen que tiene de difícil, compleja, aburrida, prestigiosa e inalcanzable.

Para apoyar esta idea, Gómez Palacio (1998); Cassany y Sanz (2000) y Cassany (1998; 1999) explican, como hemos mencionado anteriormente, que la escritura tiene funciones sociales y personales, lo cual permite al alumno comunicar sus deseos, pensamientos y conocer personas a través del tiempo y distancia con ello se fomentará el uso de la escritura en un principio por lo que la precisión al escribir ante los ojos del niño dependerá del deseo de ser comprendido, por ende la facilidad para escribir será el resultado de la práctica continua.

Al respecto el libro para el maestro (SEP, 2000) menciona que así como a leer se aprende leyendo, a escribir se aprende escribiendo, por lo que ve necesario desarrollar talleres de escritura y propiciar que los niños escriban con diferentes metas, por lo que mejorarán constantemente la redacción, la ortografía y el trazo de las letras. Se habla de ortografía, como ya se mencionó en párrafos

anteriores, haciendo referencia a que se da oportunidad para que los alumnos escriban las palabras con letras que ellos consideren correctas; sin embargo, se pide confronten su decisión con algún modelo de escritura convencional. La confrontación dirige al alumno a adquirir la conciencia ortográfica. Así, pueden identificar las formas de escribir las palabras e intentarán deducir algunas reglas. (Cassany y Sanz, 2000), por lo que una vez más como se ha mencionado en apartados anteriores, se puede observar que para trabajar la conciencia ortográfica es indispensable partir de una base, la cual se refiere al uso convencional de la escritura, no se pretende hacer a un lado las reglas ortográficas sino que se busca complementar el aprendizaje de los alumnos a través del uso de diversas estrategias e instrumentos de trabajo para lograr una reflexión por parte del alumno.

En conclusión, podemos decir que la enseñanza de la ortografía deberá siempre articularse con actividades de lectura y escritura y no llevarse a cabo como algo independiente. Asimismo, la enseñanza de la ortografía busca desarrollar la conciencia ortográfica que permitirá que el niño mantenga una actitud alerta y activa en relación con la forma de escribir, a fin de asegurarse que lo que escribe comunica sus ideas y sentimientos de manera eficaz. Si los escritos cumplen con su objetivo, los alumnos pondrán mayor empeño al elaborarlos, preguntarán por la ortografía, buscarán la forma de aclarar sus dudas lo cual va creando una conciencia ortográfica (Gómez Palacio, 1998).

En este sentido Gómez Palacio (1998) encuentra el origen ortográfico desde el pensar que se trata de un objeto de enseñanza y de dificultades escolares ya que se han trabajado diversas estrategias para enseñar. Sin

embargo, los alumnos terminan la educación básica escribiendo con una ortografía que es motivo de juicios no favorables tanto para ellos, como para la escuela y los profesores, según la experiencia profesional de los profesores entrevistados en este estudio.

Defior (1993) señala que la enseñanza de la lecto-escritura se considera como una adquisición fundamental para posteriores aprendizajes. Esta misma idea es apoyada por Bazán (2000), quien considera a la lengua escrita como un elemento imprescindible para la adquisición de sistemas convencionales a partir de los cuales podrían estructurarse aprendizajes más complejos, con el fin de que la sociedad cuente con individuos más eficientes y organizaciones más productivas y competitivas.

Al escribir se convierten significados y sonidos en signos escritos (operación inversa a la lectura), se parte del significado que se quiere expresar, excepto si se dicta, en ese momento se activan los mecanismos específicos de escritura para obtener la forma ortográfica correspondiente, algunos trabajos muestran, avalado por Defior (1993), la existencia de las rutas en la producción de palabras escritas: *La vía fonológica y la ortográfica*.

La vía fonológica (indirecta o no léxica), utiliza las reglas de correspondencia para obtener la palabra escrita, el uso de ésta requiere la habilidad para el análisis oral de las palabras, la capacidad de segmentar en fonemas y establecer la conexión con sus grafemas correspondientes, existe la posibilidad de errar en la representación correcta al trabajar con palabras irregulares, homófonas y de las que contienen fonemas que se pueden representar por más de un grafema (poligráficas). La única forma de saber cuál es

la palabra adecuada, es haberla escrito con anterioridad y contar con su almacenamiento en cuanto a su representación ortográfica en la memoria a largo plazo, o en su defecto recurrir a una fuente externa que la proporcione (diccionario o persona experta).

La vía ortográfica (directa, visual o léxica), se apoya en un almacén, el léxico ortográfico o grafémico donde se encontrarían almacenadas las representaciones ortográficas de las palabras que han sido anteriormente procesadas, esta vía resulta útil para escribir palabras en las que su correspondencia no es unívoca.

Algunas veces también pueden provocar errores ortográficos ya que no existe una correspondencia precisa entre fonema-grafema, la forma de saber el grafema que se debe seleccionar es haber observado de forma correcta la palabra y tener almacenada con anterioridad su representación ortográfica en la memoria a largo plazo, se puede dar alguna dificultad con las palabras homófonas (casa, caza; tasa, taza) y palabras irregulares o excepcionales que son frecuentes en Inglés y raras en castellano (como "zigzag"). Por lo que Gómez Palacios (1998) considera que fomentar el uso de la escritura como medio de comunicación desde el inicio escolar despierta de forma gradual la necesidad de buscar precisión al escribir.

1.2.1.1 La producción de textos

La imagen aceptada de un escrito para muchos profesores, dice Cassany (1999b), es la de una hoja impecable con todo lo que implica, limpieza de hojas, márgenes. Los textos con tachaduras, correcciones o manchas se consideran sucios, feos, vergonzosos. La escuela entendió que una de las

principales enseñanzas de la escritura es la de exigir presentar los escritos de manera impecable, sin discriminar el escrito interno e intrapersonal del comunicativo, con una audiencia que espera que las convenciones de presentación se respeten.

Esta idea avala la creencia de que los textos publicados no tienen, ni tuvieron versiones provisionales intermedias y que sus autores los generaron de forma espontánea, sin esfuerzo, directamente en su versión final y pública. Los alumnos no tienen la oportunidad de observar a un autor trabajando en la producción de borradores, equivocándose, rectificando, ni de leer provisiones de un escrito.

La falta de modelos reales y al asociar la escritura con trabajos finales, pulidos y sin rastro de error o esfuerzo, despierta en los alumnos prejuicios como los de creer que corregir es malo, que planificar o elaborar un texto es una pérdida de tiempo, que el revisar sólo sirve para enmendar errores.

Defior (1996) comenta que la enseñanza de la composición escrita ha revolucionado recientemente. Al respecto, McCormick (1998) reflexiona acerca de que la escritura toma una especial importancia en la vida de los alumnos, en el momento que ésta se convierte personal y la libertad por escribir es ilimitada, la elección del tema es parte imprescindible de este proceso. Pero, lo más importante es que cuando se invita a los alumnos a que elijan su forma, voz y público, además del tema se les da el dominio y la responsabilidad de su escritura. Con ello, se transforma de tarea encomendada a proyecto personal, despertando así la conciencia ortográfica.

Si la escritura se convierte para el alumno en un proyecto personal, los profesores se liberan de la presión, inducción y motivación, su acción cambia. Con pequeñas orientaciones se puede ayudar al desarrollo del alumno para percibirse a sí mismo como autor (McCormick, 1998). Considera la autora que el proceso de escritura se visualiza en cuatro pasos: preparación, borrador, revisión y edición o redacción de la versión definitiva

Como ya se dijo la preparación es un modelo de vida, los autores trazan posibles líneas de desarrollo para sus textos o diseñan un recorrido para sus ideas, por lo regular la preparación se produce cuando se conversa, observa o lee, durante este proceso crece el deseo de plasmar las ideas.

El siguiente paso son los borradores lo cual da la idea de lo tentativo de lo escrito, cada escritor tiene su forma de hacerlo, unos plasman de forma rápida sus ideas otros lo hacen en unidades más pequeñas, jugueteando con sus comienzos, la elaboración de borradores se va transformando en revisiones (volver a mirar) por lo que el escritor se va convirtiendo de forma gradual en lector y luego nuevamente en escritor.

La edición o redacción de la versión final según la autora, es una de las mejores partes de la escritura ya que las grandes decisiones han quedado reflejadas en el trabajo (momentáneamente). Este se pule, se enlazan oraciones se ve la forma de las palabras, se escuchan sus sonidos. El texto se va escuchando cada vez mejor, la autocorrección se hace presente el aparentar ser otra persona y leer el escrito de forma objetiva da el toque final.

Gómez Palacio (1998) considera que en todo proceso de escritura se requieren ciertas consideraciones que se deben tomar en cuenta en la

realización de textos los cuales se presentaran a los alumnos de forma gradual, partiendo de lo más simple según criterios del profesor procurando siempre relacionarlas para no perder su concordancia.

- Coherencia en la disposición de los elementos o estructuración del texto
- Usar adecuados nexos sin abusar de ellos
- Uso correcto de tiempos verbales
- Puntuar correctamente, evitando las frases demasiado largas.
- Uso de normas ortográficas propias de su nivel educativo para lograr su automatización al final
- Tener en cuenta las normas de coordinación en género y número
- En las frases prevalecerá el orden del sujeto, verbo y complementos
- Evitar la repetición de palabras, sustituyéndolas por equivalentes para lo que el uso del diccionario de sinónimos y antónimos es indispensable, así como el diccionario de la lengua española.

Es indispensable explicarles en qué consiste el trabajo y enseñarles a construirlo, se deben presentar modelos como referencia los cuales pueden ser: modelo escrito el cual se extrae de los propios del alumno o de la biblioteca del salón y el modelo confeccionado por el profesor con la ayuda de sus alumnos sin perder de vista la libertad que se le otorga al alumno para elegir el tema (McCormick, 1998; Gómez Palacio, 1998).

Compartir cada momento durante el proceso de la construcción del texto, enriquece de forma dinámica a los alumnos con la posibilidad de contrastar sus propios trabajos.

1.2.2 La importancia de la ortografía en la escritura

Cassany y Sanz (2000) mencionan que con frecuencia se identifica el escribir "bien" con hacerlo sin errores ortográficos, a la corrección ortográfica se le ha otorgado un valor de prestigio social en perjuicio de otros conocimientos y habilidades. Por ejemplo la producción masiva de cuadernos de trabajo de ortografía, incluso en los cuadernos de los alumnos con quienes trabajamos, encontramos que lo que los profesores más señalan son errores ortográficos, también en nuestra experiencia universitaria, al haber sido revisadas en ortografía. Obviamente no considera que la ortografía sea irrelevante o que se tenga que dejar de lado, ya que como se ha venido mencionando, representa la convención en lengua escrita. Por tanto, como cualquier convencionalidad, la norma ortográfica es un instrumento imprescindible para moverse de forma autónoma en la sociedad moderna. De esta forma sin que sea la ortografía el centro de la enseñanza de la lengua escrita, la ortografía necesita enseñarse en la escuela.

Así pues, como menciona Defior (1996) los escritos de los alumnos están llenos de faltas de ortografía, de errores de omisión y sustitución y en las mayúsculas, mala letra, uniones y fragmentaciones incorrectas, palabras incompletas, etcétera. Además, los alumnos presentan escritos cortos pobremente organizados con una puntuación inadecuada, lo que representa una dificultad relativa a los procesos de composición.

Rivas (2001) menciona que la sustitución de un fonema por otro esta en función de la discriminación auditiva; la sustitución de letras similares tiene un origen visoespacial por lo regular se confunden grafías parecidas por su forma o disposición en el espacio (e-a; a-o; b-d; p-q); las omisiones y adiciones responden

a una insuficiencia de la capacidad fónico-lingüística; confusiones en palabras con fonemas que admiten doble grafía (b-v; y-ll), tiene mucho que ver la memoria visual; confusiones de palabras con fonemas que admiten dos grafías en función de las vocales (g-j; c-z), omisión o adición de "h", el uso de letras mayúsculas también dependen de la memoria.

De acuerdo con Cassany (1998) una adecuación ortográfica estará en función de los recursos y demandas de los alumnos lo que implica adaptarse a las necesidades ortográficas de los alumnos (MEC, 1996).

Cassany y Sanz (2000) mencionan que no es preciso trabajar cada una de la reglas ortográficas, ya que no es igual el alumno que aprende ortografía y se equivoca y gracias a diversas estrategias duda acerca de su trabajo; al que tiene dificultades para el aprendizaje porque son provocadas por causas más profundas, aquí los problemas de ortografía son producto de otras dificultades.

No se debe olvidar que el aprendizaje de la ortografía tiene dos bases básicas: la pronunciación y la articulación claras, la fonética y la memoria visual (Rivas, 2001).

Por consiguiente, no es necesario que las prácticas ortográficas sean aburridas y repetitivas, los profesores tienen que lograr que sus ejercicios ortográficos pierdan esta mala fama, sin olvidar que en sí la ortografía por si misma no es muy motivadora.

1.2.2.1 Los procesos de escritura

Aprender a escribir es un proceso complejo, ya que implica no sólo escribir palabras sino textos, pues la verdadera función de la escritura es comunicarnos tal como se ha mencionado en apartados anteriores.

Pero en las escuelas los alumnos no quieren escribir (McCormick, 1998), se percibe su apatía cuando los profesores les piden elaborar escritos, ya que mientras más pequeño sea el trabajo menor número de errores ortográficos tendrán. Sin embargo, son la misma escuela y los profesores los que han provocado el rechazo de los alumnos por escribir, ya que se han centrado en corregir aspectos superficiales y locales del texto (puntuación, normatividad, etc.) y se han descuidado aspectos más básicos (formalidad y coherencia), además agrega Cassany (2000) que la variabilidad en los ejercicios y sobre todo en los ortográficos también aporta interés y motivación por lo que consideramos en esta misma línea que favorecer en el alumno la conciencia por sentir satisfacción por sus logros y progresos despertará el interés sus escritos.

No hay que olvidar que "motivar la escritura" es algo distinto de ayudar a los niños a sentirse profunda y personalmente implicados en su escritura. Pues toma sentido cuando es personal e interpersonal, ya que todos necesitamos decir a los demás lo que somos y lo que sentimos. Necesitamos ser escuchados.

La tarea de los profesores consiste en escuchar a los niños y ayudarlos a escuchar, ya que es muy importante que ayuden en el proceso y no solamente evalúen el producto, pues si los profesores observan cómo los alumnos van realizando la tarea de escribir, podrán ayudarlos a desarrollar estrategias de composición más efectivas. Quizá no sea necesario que el alumno escriba mucho, pero sí que lo haga de forma más autónoma, creativa y con más implicación personal (Cassany, 1999a).

Cuando escribir se convierte para el niño en un proyecto personal, como se ha mencionado, los profesores quedan liberados de la presión, la inducción y la motivación. Por tal circunstancia es indispensable que los alumnos escriban sobre cosas que conocen bien y darle importancia a sus escritos ya que se trata de cosas que son realmente vitales y significativas para ellos (McCormick, 1998). En este sentido compartirlos con otros les ayudará a que se perciban a sí mismos como autores, ya que de esta forma sus compañeros ayudarán a corregir y a ampliar la información de los textos, para lo cual la SEP ha puesto especial interés ya que *el libro para el maestro de Español* cuarto grado (2000) y el Fichero de Actividades didácticas (2002) cuentan como ya se ha mencionado con una gran apertura y variabilidad en cuanto a dinámicas de trabajo. Sin olvidar las necesidades de cada alumno y la observación constante de aquello que funciona y que no funciona en ellos como escritores. (McCormick, 1998).

Gómez Palacio (1998) y McCormick (1998) coinciden con las propuestas de la SEP (años, ejemplo 1993, 2000), y proponen tres etapas para trabajar la escritura. *La planeación* como primer paso, los alumnos pensarán el propósito y el destinatario de sus escritos, seleccionarán el tema y el tipo de texto que elaborarán, organizarán sus ideas partiendo de un pequeño esquema de ideas. La *elaboración de la primera* redacción será a partir del esquema. La *revisión del borrador* será el resultado de la revisión colectiva. La revisión y corrección de los borradores siempre estará apoyada por el profesor y los alumnos.

McCormick (1998) considera este primer paso como la preparación es, sobre todo, un modo de vida ya que la gente escribe regularmente con un sentido de "yo soy alguien que escribe" (McCormick, 1998:32), y esa conciencia engendra

una susceptibilidad especial, una lucidez aparente, la preparación se produce cuando el alumno conversa, observa o lee. Y es en esos pasos donde el niño va a sentir un creciente deseo de poner sus ideas por escrito.

Se realizarán varios borradores propone Gómez Palacio (1998) y en cada revisión y corrección se trabajarán diversos aspectos tales como la claridad de ideas que se desean expresar, el lenguaje, la secuencia lógica, la estructura del texto, la segmentación, ortografía, puntuación, legibilidad y limpieza de la versión final, al finalizar los trabajos los alumnos decidirán la forma en que darán a conocer sus escritos por ejemplo: periódico mural, libros para biblioteca del aula, para otros o para ellos mismos etc.

Es aquí, dice McCormick (1998), donde el niño tiene que poner manos a la obra y escribir, lo que salga puede ser malo, pero de esta forma el niño se animará a escribir, para posteriormente transformarlo en algo bueno. La confección de borradores pronto se transforma en revisión, lo cual significa volver a revisar, de esta forma los escritores se convierten en lectores, y luego nuevamente en escritores, se tacha una sección, inserta una línea, transforma un texto personal en un ensayo o a la inversa y así finalmente dice Goméz Palacio (1998) y McCormick (1998) se da paso a la última corrección. Cassany (1999a pag. 219) afirma que con este proceso "los aprendices descubren que la comunicación escrita sufre pérdidas de información, que el autor difícilmente tiene control total sobre el proceso, o que resulta mucho más costoso identificar y corregir un malentendido escrito que uno oral".

Siguiendo estas mismas ideas es importante mencionar que Lacasa (1995) habla de una "escritura auténtica" considera que en este tipo de expresión las

diferentes dimensiones del lenguaje trabajan de forma interactiva, para lograr que la escritura sea auténtica. Por lo que los materiales con los que los alumnos trabajan en la escuela deben ser realmente significativos, cuatro aspectos desde esta perspectiva contribuyen a configurar una "escritura auténtica": En principio de cuentas, el tipo de información que se maneja. Cuando se escribe espontáneamente, el contenido es mucho más personal y existen importantes diferencias entre los niños. También la atención que los niños ponen en su trabajo, ellos suelen tener presente a la audiencia, lo que les motiva a mejorarlos paulatinamente, si cuentan con dibujos cuidan tengan relación con la historia, el trabajo con el profesor es indispensable. En cuanto al grado de integración con que se presenta la información, lo fundamental es que la escritura adquiera un nuevo sentido cuando se integra con el resto de las actividades del currículo.

1.2.2.2 El error y la falta ortográfica

Cassany (1998) hace una distinción entre error y falta. El error es el producto de un defecto en la competencia lingüística, se comete cuando el alumno desconoce una regla gramatical, una palabra etc. En cambio la falta es la consecuencia de un defecto en la actuación lingüística, se comete cuando el escritor o el alumno, está distraído o cuando está acostumbrado a escribir de una determinada manera pese a que sabe cómo se escribe (Cassany y Sanz ,2000).

Cassany (1998) propone cuatro aspectos que pueden apoyar la erradicación de las faltas. El primero consiste en saber que se ha hecho una falta. El segundo en poder recordar la forma correcta, equivalente a la falta. En tercer

lugar, tener interés en erradicarla. Y por último, tener la oportunidad de practicar la misma cuestión lingüística en condiciones reales.

La clasificación de errores según Cassany y Sanz (2000), apoyándose en otras fuentes, ayuda a diagnosticar carencias de los alumnos y por consiguiente diseñar ejercicios pertinentes: *ortografía natural y ortografía arbitraria*. Para Cassany, la *ortografía natural*, tiene que ver con las normas de correspondencia sonido/grafía, se centra en errores que no se pueden justificar por la relación entre la forma correcta y la escogida por el alumno en otros contextos o entre los sonidos que ambas representan (omisión o repetición de palabras, orientación y orden, errores de pronunciación infantil, no correspondencia sonido-grafía, separación de palabras).

La ortografía arbitraria, abarca aspectos convencionales de la ortografía que no afectan a la lectura en la norma de la base fonética, ortografía de morfemas gramaticales, confusión de homófonos y algunos casos excepcionales como llate, inpuntual, cigzag. Esto permite relacionar los niveles de aprendizaje con los errores cometidos así la ortografía natural se ubica en los primeros estadios del aprendizaje de la escritura, en tanto que la adquisición de la arbitraria corresponde a un estadio posterior, sin olvidar que dividir estas etapas resulta impreciso ya que existen periodos en los cuales se mezclan los dos tipos de error.

La lengua no se puede supeditar a las dificultades ortográficas únicamente ya que los errores gráficos no suelen impedir el proceso comunicativo, un dominio precario de la ortografía en los primeros años no impide la realización de actividades comunicativas y globales. Esto implica que el aprendizaje de la ortografía es un proceso.

Como ya se mencionó en párrafos anteriores, es importante conocer el origen de los errores ya que pueden ser muy diversos, quizá exista la posibilidad de que se presenten similitudes, por lo que es indudable que el tratamiento didáctico tendrá que ser diferente según cada necesidad.

Aquí radica el gran papel que juega el docente en el proceso de enseñanzaaprendizaje de él depende animar o desanimar.

1.3 El aprendizaje de la ortografía

El aprendizaje de los aspectos más arbitrarios de las reglas gramaticales es la dificultad de memorizar reglas, recurso único a lo largo de mucho tiempo en la enseñanza tradicional: memorizar reglas, aplicarlas para llenar espacios en blanco y hacer dictados.

Gómez Palacios (1998) afirma que basarse en estrategias didácticas para la enseñanza ortográfica tales como la memorización de reglas o la escritura repetida de palabras, no es suficiente para descubrir las normas ortográficas, porque no toda la ortografía puede resolverse recurriendo a reglas como se ha argumentado. Existen palabras que son determinadas por cuestiones históricas o porque los errores ortográficos no son producto de un descuido o del desconocimiento de las reglas, sino se aplican criterios particulares, como ya se mencionó en apartados anteriores, que los niños desarrollan y ponen a prueba Cassany y Sanz (2000).

Sin olvidar, tal y como afirma Cassany (1999b), que la convencionalidad sociolingüística, relacionada con la selección de dialecto, genero textual, estructura, rigor en la selección del contenido y gramaticales, dentro de la escritura

tiene mayor exigencia en relación con lo oral. Esto es así porque el conocimiento de estas convenciones y la capacidad de aplicación es imprescindible para componer escritos "aceptables" según lo establecido por la sociedad.

Entonces, ¿se habla de enseñanza o aprendizaje? pregunta Salgado (1997). Por definición, ortografía es la "parte de la gramática que *enseña* a escribir de forma correcta". Dentro de la educación se sabe que enseñar o mostrar no siempre garantiza el aprender, por lo que la pedagogía actual se ocupa más del aprender que del enseñar ya que importan más a los fines educativos los procesos que se siguen para lograr un determinado aprendizaje y a partir de ellos la elaboración de posibles estrategias que los faciliten, con ayuda de la construcción de metodologías teóricas coherentes que enseñen o muestren y permitan al alumno el trabajo de llevar a cabo sus propios procesos de aprendizaje. Por lo que considera que entonces la definición ortográfica con mayor sentido es: "la ortografía es la parte de la gramática que *permite aprender*" (Salgado, 1997:61) lo que llevará a procesar cognitivamente la convencionalidad ortográfica, sin olvidar que el apoyo otorgado por el profesorado es indispensable ya que son quienes acompañan al alumno en su proceso de aprendizaje.

Los nuevos materiales cuentan con ejercicios más graduales, parten de la observación para que el alumno formule hipótesis sobre la regla, explicitarla y aplicarla, reforzando con actividades variadas.

Dar a los ejercicios un carácter cognitivo y analítico es mucho más provechoso para el alumno ya que tendrá que razonar el uso de las reglas lo cual se consigue con el diálogo diario que sostengan profesor-alumno sobre la

ortografía, fomentando también la autocorrección, el trabajo cooperativo, temas que se tratarán a fondo en el siguiente bloque.

Salgado (1997) asegura que en la medida en que se despierte una actitud de autorresponsabilidad, se desarrolla la motivación y la autonomía.

1.3.1 Habilidades perceptivas (auditivas-visuales) y motoras

Como se ha venido mencionando, el proceso de escritura y ortografía es un trabajo complejo. Rivas (2001) menciona que para llevar a cabo este proceso se requiere de diversas habilidades (motoras, perceptivas, lógico-intelectuales, lingüísticas y afectivo emocionales) requisitos básicos para una "escritura correcta".

En el proceso de la escritura están implicados dos procesos básicos: Por un lado, un proceso de representación, que refiere a la *utilización de fonemas como símbolos auditivos*, lo que exige un funcionamiento adecuado de la percepción auditiva, para permitir la diferenciación de los distintos sonidos que constituyen los fonemas componentes de una palabra. Por el otro, un proceso que implica el uso de signos gráficos (grafemas) correspondientes a los fonemas. He aquí la importancia de la percepción auditiva, visual y espacio temporal.

Para evaluar las habilidades mencionadas se sugiere encontrar, más que un modelo acabado, sugerencias útiles para diseñar sus propios instrumentos de evaluación que permita la exploración del grado de desarrollo de tales capacidades y concretar el tipo de ayuda que requieren los alumnos para estimular su progreso.

Para lograr una evaluación informal efectiva, es necesario plantear un diseño evaluativo, el cual contenga: la selección de un material adecuado, la aplicación de dicho material y la forma de corrección y valoración del mismo.

En esta aplicación existe la posibilidad de la recogida de datos a través de tres modalidades: copia de palabras y textos, dictado de palabras y textos, y escritura espontánea, pidiendo al alumno que invente y escriba una pequeña historia, descripción vivencia se deja a la libre elección del alumno.

El uso de estas modalidades según algunos autores obedece al hecho de que son representativas de las distintas fases de adquisición de la escritura.

En la copia se observan factores visoespaciales, en el dictado factores perceptivo - lingüísticos. La valoración y corrección de las pruebas de escritura debe contar como objetivo principal, fijar la presencia del tipo de errores ortográficos del alumno (Rivas, 2001).

La determinación de la frecuencia de errores es sencilla, se basa en localizar y contar los mismos, estableciendo criterios referenciales, según los niveles de edad, para identificar y valorar la dificultad.

En cuanto a los errores ortográficos, es conveniente categorizarlos en relación con síntomas y factores de los que pueden depender.

Nuevamente se hace presente la gran importancia que tienen el observar, escuchar, preguntar, buscar e indagar, para lograr de forma favorable la realización de un dictado, una copia y un texto libre.

1.3.2 El despertar de la duda ortográfica: Conciencia ortográfica

Cassany (1999b) considera que las dudas ortográficas son parte de un proceso cognitivo y analítico, se presentan porque nadie conoce todas las palabras y sobre todo porque se ha aprendido a solucionarlas con la ayuda de diversas estrategias, es aquí donde radica la importancia de promover en los alumnos el hábito de dudar y un método de trabajo para resolver problemas.

La formulación de hipótesis es parte de este proceso y su comprobación con instrumentos y libros de consulta.

Como ejemplo el autor menciona que algunos profesores han introducido a sus alumnos la duda ortográfica y la reflexión, les hablan de *las letras mentirosas* o de *las letras que engañan*, haciendo referencia a los sonidos que pueden ser representados por dos grafías o viceversa. El facilitar a los alumnos fuentes de consulta conduce a buscar su autonomía y nuevamente será indispensable mencionar que observar, escuchar, preguntar, buscar e indagar son palabras claves en esta búsqueda. Algunas fuentes de consulta son: cuadros, síntesis ortográficas, técnicas mnemotécnicas o "trucos", consultar el diccionario de manera rápida y eficaz, al respecto la SEP como se mencionó en apartados anteriores ha tomado cartas en el asunto ya que el Fichero (2002) cuenta con una gran diversidad de ejercicios para despertar la duda ortográfica en los alumnos. Por mencionar algunos, tenemos: el diario, el ahorcado, el uso del diccionario, la elaboración de textos, familias de palabras etc.

Lo principal es lograr que los alumnos se planteen preguntas pertinentes afirma Gómez Palacio (1998), enfocadas en la manera que se escriben las palabras y desarrollen estrategias para su resolución, a través del trabajo diario.

La autora también toma la postura de Cassany (1999b), y afirma que el preguntar a otros, escribir la palabra para observar si su configuración es la correcta, consultar el diccionario, leer, reconstruir familias de palabras, consultar manuales de ortografía y analizar si un cambio de letra produce algún cambio de significado, dirigirá su atención ortográfica de forma espontánea hacia sus escritos y más aún si saben que tienen un destinatario y un mensaje para compartir.

La búsqueda constante de los docentes por lograr variabilidad en los ejercicios aporta interés y motivación ya que si el alumno siempre espera la misma temática al abordar ortografía realmente resulta aburrido y con una carga de trabajo sin sentido, pero si cada día se hace un ejercicio distinto, nuevo, por sorpresa, variado, resulta más dinámico (Cassany y Sanz, 2000).

Diversificar las actividades ortográficas para alcanzar un aprendizaje implícito, significa la realización de prácticas *contextualizadas* en frases, segmentos y textos enteros, como ya se mencionó. Esto es básico en la apropiación ortográfica, no se puede limitar la ortografía a la relación sonido/grafía y tratarla en el ámbito de la palabra, si se lograra pensar que todo encuentro con la comunicación escrita es un encuentro con la ortografía, quizá se podrían dedicar menos horas y obtener muy buenos resultados (Salgado, 1997).

Basándose en diversas investigaciones, Cassany (1999b) afirma que los adultos interiorizan con el tiempo algunos de los aprendizajes lingüísticos realizados, de manera que llegan a efectuar automáticamente algunas operaciones lingüísticas que en algún momento habían de operar con atención consciente, Esta automatización resuelve algunos de los requerimientos más mecánicos de la composición, tales como la ortografía, la construcción sintáctica

de algunas oraciones, y permite que los recursos cognitivos del autor, tales como la memoria de trabajo, y los procesos de interpretación y reflexión se concentren en aspectos más estratégicos, que exigen reflexión consciente.

La memoria de trabajo actúa como el lugar donde el alumno vierte los datos que recupera de su memoria a largo plazo, y donde los procesa temporalmente con la aplicación de distintas tareas no automatizadas, las cuales pueden ser cognitivas. Por ejemplo, razonamiento lógico y verificación semántica; o de control como recuperar datos de la memoria a largo plazo (Cassany, 1999b).

En este sentido la memoria de trabajo se considera como un recurso limitado, que consta de memorias específicas: fonológica ("voz interior" que va repitiendo los datos que deben conservarse), semántica, y visoespacial ("libreta de representaciones bidimensionales").

La memoria a largo plazo es el almacén ilimitado donde el alumno guarda los datos lingüísticos (gramática y diccionario personal) que utiliza para la composición (Cassany, 1999b; Dockrell y McShane, 1992).

Cassany (1999b), hace hincapié en la importancia que tiene la experiencia escritora en la acumulación de información en dicha memoria, de tal forma que la habilidad escritora experta, parece estar relacionada con una variedad en escritura.

Para apoyar su propuesta menciona algunas de las posibles actividades didácticas a usar. La primera es, llenar espacios en blanco, La segunda es segmentar, La tercera es la familia de palabras y la cuarta juego de letras y palabras Estas son solo algunas de las muchísimas actividades que se pueden

trabajar en clase, no sólo para despertar en los alumnos el entusiasmo e interés por sus textos, sino que contribuyen a la reflexión pues es importante que de manera paulatina el alumno adopte estrategias que lo conduzcan a desarrollar una conciencia ortográfica al elaborar un texto.

Según Cassany y Sanz (2000), el dictado es uno de los ejercicios más trabajados por profesores. Esta actividad, quizá si no se percibiera como medio de evaluación se le podría sacar mucho provecho ya que es un ejercicio completo, práctico y útil, que no sólo supone una práctica de la ortografía, sino que contiene elementos comunicativos tales como lectura en voz alta y comprensión lectora. El dictado es una técnica que cuenta con mucho dinamismo, pues el alumno está activo y practica las habilidades lingüísticas (escucha, comprende, escribe). Por ello es importante mencionarles los objetivos del mismo, hacer a los alumnos parte de la actividad. (Cassany y Sanz, 2000).

Para apoyar esta dinámica se presentan algunas formas diferentes de trabajar el dictado: dictado por parejas, dictado de secretario, dictado memorístico, dictado-redacción colectivo, dictado grupal, medio dictado, dictado fonético, dictado telegráfico, dictado para modificar, dictado cantado o transcripción de canciones, etc.

El dictado es muy práctico como técnica de evaluación para medir la comprensión oral y el dominio de la ortografía, como ya se mencionó, pero no siempre es utilizado de la misma forma ya que también es muy útil como herramienta de aprendizaje haciendo énfasis en otros puntos al margen de la corrección y las notas finales: el trabajo del alumno, el proceso de comprensión y de transcripción del texto, la selección del texto, etc. Sólo cabe aclarar que el

dictado debe integrarse a un conjunto de actividades que apoyen la ortografía y no constituir la única actividad que se realiza con este fin.

Dar al alumno un papel activo, más allá de sólo escuchar y transcribir, poner especial atención al proceso de su trabajo, el que lo revisen, lo corrijan y lo mejoren antes de darlo por terminado proporciona funcionalmente otra perspectiva de trabajo. (Gómez Palacio, 1998; McCormick, 1998; Cassany, 1998).

1.4 Las técnicas grupales como apoyo a la corrección ortográfica.

Cassany y Sanz (2000) afirman, como hemos venido mencionando, que las prácticas de ortografía no necesariamente tienen que ser aburridas y repetitivas, ya que los profesores tienen que conseguir que los ejercicios ortográficos pierdan su mala fama, por lo que se ha buscado que los nuevos materiales cuenten con ejercicios más graduales partiendo de la observación para que los alumnos formulen hipótesis sobre las reglas, después la expliciten y finalmente se aplique y se refuerce con actividades de diversa índole, lo cual se ha visto reflejado en el *Libro para el Maestro* (SEP,2000), ya que cuenta con abundantes propuestas para la enseñanza de los contenidos. Estas actividades son abiertas y permiten diversas posibilidades de adaptación según los intereses, necesidades y dificultades de aprendizaje de los alumnos los contenidos y los medios didácticos se pueden considerar un conjunto de factores o dimensiones que van a mediar las relaciones entre los profesores y los alumnos (Lacasa, 1994).

Es preciso concebir la corrección como una técnica dinámica (variada, prescindible y flexible) y no como una operación de control obligatoria al final de

cada texto, tal como se ha venido realizando a lo largo de la enseñanza ortográfica, es una actividad que puede realizarse de maneras muy distintas: individual, en grupo, por parejas, con profesor, sin él etc. Es una actividad que puede ser divertida e incluso puede ser capaz de despertar en los alumnos el entusiasmo por su realización a través de su implicación otorgándole la responsabilidad de su propio aprendizaje, la variación y buen uso en la dinámica de corrección da buenos resultados Cassany (1998).

Los alumnos también deciden si quieren ser corregidos o no, los primeros están acostumbrados a ser corregidos y necesitan que los profesores les corrijan para aprender, les gusta repasar los comentarios del profesor, ver dónde se han equivocado, dónde han acertado, y apuntar los errores cometidos para no reincidir, saben trabajar con la corrección y sacar provecho de ella. En cuanto a los alumnos que no quieren, presentan un notable desinterés, falta de atención, pueden existir diversos factores que propicien esto; quizá les aburra o no sepan cómo aprovecharla o simplemente no quieren. Como solución solo queda continuar corrigiendo a los alumnos que lo aprovechan y buscar nuevas estrategias para los desinteresados y tomar en cuenta sus comentarios aprender como profesores a escuchar cuales son las necesidades de sus alumnos.

Al respecto es importante decir que el alumno que únicamente reciba incorrecciones gramaticales se dedicará exclusivamente a trabajar la forma y olvidará el significado del texto: se desentenderá de desarrollar las ideas, de valorar si lo que dice es original y claro. La corrección en relación al contenido requiere de cierto grado de dificultad para los profesores, se requiere mayor dedicación que las de forma es obvio que identificar los errores de estructura de

un texto, aislar una idea poco clara o rectificar un párrafo mal construido son operaciones que ameritan mayor atención a sólo tachar un error de ortografía o de puntuación (Cassany, 1998; McCormick, 1998).

En su mayoría las correcciones son crueles porque sólo se toman en cuenta los aspectos negativos de la escritura (faltas y defectos), el trabajo con mayor número de errores es muy probable que pertenezca a algún alumno con más problemas de redacción, con poca motivación y menos confianza y este tipo de corrección en definitiva no ayudara en nada.

La mejor corrección es la ausencia de señales y comentarios, darle a la corrección un tono más constructivo. Esto puede hacerse, valorando lo positivo al lado de los errores adoptando un punto de vista neutro, siendo imparciales y ofrecer una valoración justa al alumno, ya que se aprende tanto de los errores como de los aciertos, como ya se mencionó en el apartado anterior. La intención es que el alumno se sienta gratificado al reconocer lo que hizo bien a pesar de saber los errores que ha hecho.

Otro recurso para fomentar una corrección constructiva son los comentarios que los profesores realizan, los cuales deben contar en primer lugar, en marcar sólo las cualidades del texto y poner atención en lo que se ha realizado bien. En segundo lugar, no debe escaparse de la dualidad positivo-negativo y evitar los juicios absolutos como: describir el texto con adjetivos o un comentario, oral o escrito, preguntar al alumno sólo lo que no se entiende en el texto (qué quieres decir...., qué significa......, etc) y dialogar con el alumno sobre su escrito. En tercer lugar se debe pedir al alumno que lea redacciones de compañeros y que las compare con la suya (Cassany, 1998; McCormick, 1998; Gómez Palacio, 1998).

Las anotaciones varían según el objetivo y el contenido de la corrección, causa diferente impresión el valorar un texto con adjetivos, lista de aspectos negativos y positivos que pedir al alumno que revise algo, con instrucciones y verbos imperativos diciendo lo que tiene que hacer, las anotaciones deben ser: relevantes, claras, breves y especificar la localización de lo que se habla).

La nueva perspectiva de la corrección se enfoca en todo el proceso implicado al escribir como ya se mencionó anteriormente. Cassany (1998) basa su teoría con apoyo de investigaciones sobre la escritura, las cuales han descubierto que es mucho más provechoso concentrarse en la corrección de borradores o de las versiones inacabadas e intermedias al texto, porque de esta forma la corrección del profesor se equipara a la propia revisión del texto que realizará el alumno por su cuenta.

No es lo mismo corregir borradores a corregir un texto que se ha dado por terminado ya que provoca aburrimiento, fastidio y pereza, en cambio saber que se está mejorando un texto para lograr la meta final deja de ser apático y tedioso ante los ojos del alumno.

Se presenta una lista de tipos de texto que se escriben durante la composición y que se pueden corregir. Por ejemplo, lista de frases tales como lluvia de ideas, palabras, frases; esquemas como grupos de ideas, estructuras etc.; escritura libre elaborando un primer borrador, transcripción de ideas etc.; borradores como fragmentos de muestra y finalmente el producto acabado.

La corrección varia en función de tipo de texto en las listas, esquemas y primeros borradores, el autor se concentra en la elaboración del significado del texto por lo que la corrección se basa exclusivamente en el contenido: coherencia,

planteamiento del texto, información relevante, estructura. En los borradores completos o versiones finales, se dedica a revisar la prosa, la superficie del texto, de manera que la corrección ahora también se tiene que concentrar en otros aspectos (ortografía). Se busca que el autor realice la tarea con la atención requerida en cada paso.

Un excesivo interés por corregir y por la pureza idiomática pueden inhibir notablemente al alumno y perjudicarlo. Se le debe permitir al alumno equivocarse para aprender de sus errores, no tiene que preocuparse por cometerlos, sino que tiene que saber que es un fenómeno natural y necesario para aprender. El alumno no debe esconder sus errores a los demás ni a él mismo ya que se le presentan instrumentos que le pueden ayudar a salir de la duda (Cassany, 1998; Smith, 1995; Gómez Palacio, 1998).

Para Cassany (1998), existen dos tipos de corrección, *la diferida en el tiempo*, la cual se refiere a la corrección de los textos fuera del aula y *la inmediata* se obtiene en un corto tiempo realizado en clase.

Señalado el error o la falta dependerá ya de la autonomía del alumno para tomar la iniciativa y analizar su trabajo y encontrar la solución obviamente con la ayuda de libros de gramática, diccionarios, manuales, material elaborado en clase etc.

Si se pretende que la corrección sea un estímulo y una ayuda para que el alumno (autor) desarrolle su texto y sus capacidades de composición, la corrección del profesor debe guiar o reforzar el trabajo del autor, siempre especificando qué tipo de procesos puede realizar según el momento. En los textos pobres o carentes de ideas se debe buscar mayor información. En los que

se encuentran desestructurados, organizar datos. En los que ya se elaboraron y son un producto "final", revisar la ortografía, estos son solo algunos ejemplos.

Para lograr una corrección dinámica y motivante, Cassany (1998) desarrolla cuatro ideas. La primera se refiere a la Corresponsabilidad que atribuye al alumno funciones que como protagonista les pertenece, cualquier actividad que exija su mayor participación es buena: corrección en parejas, autocorrección asistida, entrevistas orales etc. La segunda tiene que ver con la variación en donde la corrección no depende de la tan esperada calificación, ni se tiene que hacer siempre de la misma manera, la corrección no tiene porque percibirse como algo malo. Es una didáctica más de clase y debe ser flexible, variable, adaptable y prescindible. La tercera idea se refiere a la Personalidad, en la cual los textos interesantes provocan comentarios particulares e irrepetibles, los aburridos reproducen las señales tópicas en las faltas comunes, dar rienda suelta a la imaginación enriquece la actividad. La última, el dinamismo, proporciona motivación y atractivo a la corrección, se presentan ganas de probar técnicas nuevas, de cambiar, de adoptar una sola forma de trabajar, renueva la práctica y la transforma en algo interesante tanto para el alumno como para el profesor.

1.4.1 El diccionario.

En el presente trabajo se ha mencionado uno de los materiales didácticos que la SEP ha proporcionado a la educación básica; *el fichero* que cuenta con actividades didácticas flexibles y diversas, las actividades que se proponen permiten al alumno construir conocimientos y desarrollar estrategias de comunicación necesaria para resolver situaciones escolares y de la vida cotidiana,

proporcionando instrumentos para alcanzar los objetivos que la educación básica se propone, uno de ellos es el uso del diccionario de la lengua española, algunas actividades están dirigidas en este sentido con el objetivo de enriquecer sus escritos, así como también el uso del diccionario de sinónimos y antónimos.

La importancia del diccionario radica en que es un instrumento de gran valor en el desarrollo del lenguaje, se debe tener presente al enriquecer el vocabulario y recuperar deficiencias ortográficas. Es un instrumento imprescindible ya que el conocimiento de la información que ofrecen los diccionarios y su utilización, proporciona al alumno un grado de autonomía muy elevado (Cassany, 2000).

Las actividades propuestas en el fichero tienen un carácter de juego, anteriormente se pensaba que el juego era una simple pérdida de tiempo, actualmente se sabe que orientado adecuadamente es un poderoso factor de aprendizaje.

El juego es un elemento fundamental en la vida de los niños y jóvenes y tiene también un papel importante en la vida de muchos adultos (Domínguez, 1996; Gómez Palacios, 1998).

Utilizándolo se puede despertar interés por el estudio y el aprendizaje de aspectos que resultan fríos y que hasta provocan desinterés entre los alumnos. Uno de estos aspectos es la ortografía, la resistencia por parte de algunos profesores ante el juego se debe a que se sigue percibiendo este como pérdida de tiempo. Planificado es factor propicio para la formación de buenos hábitos y fuente inagotable de experiencias, se desarrolla en los alumnos el principio de la

autodisciplina, el respeto a los demás, y la capacidad de crítica constructiva, por lo que la SEP decidió que se tenían que realizar ajustes en la educación básica.

Avalando esta misma idea Cassany (2000) y Salgado (1997) mencionan que para lograr autonomía en los alumnos es imprescindible proporcionarles materiales de consulta: cuadros, síntesis de ortografía, gramáticas reducidas, técnicas mnemotécnicas, sin olvidar que las estrategias de aprendizaje de cada alumno deben ser alimentadas constantemente y buscar su reflexión diaria. Un gran apoyo es el ayudarlos a adquirir el hábito de consultar el diccionario de forma rápida y eficaz.

El trabajo de los profesores es imprescindible ya que su función no es solamente la de presentar por ejemplo palabras nuevas a los alumnos, de explicarles su significado y su función, sino también la de prepararlos para poder renovar y enriquecer constantemente su vocabulario personal. Según Cassany y Sanz (2000), es indispensable ver a los alumnos como sujetos autónomos que desarrollan su vocabulario y no como objetos pasivos que memorizan palabras desconocidas.

Concluimos que el desarrollo y la duda ortográfica son parte del proceso al cual los alumnos deben estar sujetos dentro del contexto educativo, sin olvidar que la diversidad en los instrumentos didácticos proporciona un acercamiento a las convencionalidades de la escritura, buscando por lo regular darle un valor razonable a la ortografía sin caer en el exceso, ya que como hemos visto, la ortografía va más allá de las reglas ortográficas o la memorización. En el momento que la ortografía toma importancia dentro de la escritura, los alumnos desarrollan la necesidad de expresar de forma escrita lo que quieren comunicar.

1.4.2 La motivación en el aprendizaje de la ortografía

La motivación es un concepto que ha sido estudiado desde diferentes perspectivas. Para nosotros, la motivación es la disposición para hacer algo. Creemos que debe buscarse que el niño se interese de manera genuina por hacer las cosas. La motivación y confianza, se deben presentar en especial en los primeros grados, los cuales están enfocados a la práctica de la escritura como dinámica de comunicación mostrando las *ventajas y funcionalidad* de la misma, la importancia de significados, de hacerse entender, la creatividad y la imaginación. Como ya se mencionó anteriormente no bastan las felicitaciones en un trabajo diario, sino dar energía a la conducta y dirigirla hacia una meta (Cassany y Sanz, 2000).

Según Cassany y Sanz (2000), mostrar al alumno ortografía, convenciones y normatividad, al inicio de su escolaridad, existe la probabilidad de que se perciba la idea de que la comunicación escrita implica mucha dificultad.

Como ejemplo McCormick (1998) menciona que los alumnos presentan apatía cuando elaboran relatos apenas aceptables, pues se muestran renuentes para escribir, o la pregunta de siempre "de qué largo tiene que ser", lo cual penosamente se sigue presentando en niveles universitarios. Por lo que se debe dar confianza a los alumnos para comunicarse escribiendo con lo cual en forma paulatina comprenderán la importancia de la corrección para mejorar la calidad de los textos que producen lo que por ende llevará a la profundización del conocimiento del sistema de la lengua. Es indispensable crear una atmósfera adecuada para el pensamiento de los alumnos (Kamii, 1986).

1.4.2.1 La importancia de la interacción profesor-alumno

McCormick (1998) menciona que los seres humanos tenemos la 00necesidad de trabajar bien. "Amo mi trabajo porque lo hago bien" existe la necesidad de creer en lo que hacemos. En este sentido menciona la autora que impulsar a los alumnos a buscar el realizar una escritura brillante, divertida o llena de ideas importantes es la meta educativa diaria, en la cual el buscar la calidad de vida escolar depende en gran medida de las relaciones que cada alumno establece con sus profesores y compañeros (Díaz, 1996). El asunto es de qué forma lograrlo, cuál es el propósito y el objetivo de escribir, se necesita más que felicitaciones, deben tener posibilidades de hacer una buena tarea, cuando cada escritor trata su trabajo con respeto por ende, mejorará su calidad (McCormick, 1998).

Díaz (1996), menciona que el hecho de que todos los niños asistan a la escuela para lograr esta calidad de vida escolar no garantiza el principio de igualdad de oportunidades para todos, ya que existen diversos factores que influyen en el contexto educativo: la materia, el profesor, los compañeros y los valores del sistema escolar. En este sentido refiere Díaz (1996) que en la mayoría de las clases suele haber un grupo de alumnos que destaca más en cuanto a interacciones y éxitos y otro pequeño grupo en el que suelen encontrarse alumnos en desventaja. Considera que las relaciones que el alumno establece con el profesor tienen cierta significatividad y les ayuda a desarrollar aspectos importantes en su desempeño, tales como confianza, el hacer frente a las dificultades educativas que se les presenten, sin olvidar que están rodeados de diversos instrumentos en los que se pueden apoyar, Kamii (1986) considera que la

autonomía es otro aspecto del cual los profesores no se deben olvidar ya que fomentarla también proporciona seguridad al trabajar y se desarrollan la capacidad de observar, escuchar, dudar, buscar y preguntar.

Por lo que las reacciones del profesor ante el trabajo de los alumnos son parte fundamental de la relación que se establece entre ambos (Cassany y Sanz ,2000). En la revisión de textos por ejemplo el autor considera que al corregir no es necesario hacerlo de forma represiva ni atender de forma íntegra todos los errores ortográficos, ya que a más de estimularlos se les crea una renuencia a escribir. La interacción constituye el medio fundamental de desarrollo de los procesos cognitivos superiores que se utilizan en la composición (Cassany, 1999a). Por lo que ofrecer una enseñanza de calidad sin olvidar la diversidad, depende en gran medida de la formación y desarrollo de los profesores (Blanco y Duk, 1996).

En cuanto a esta calidad los profesores no solamente deben reflexionar sobre lo bien o mal que aplican en sus clases los conocimientos sino que deben realizar una autocrítica y desarrollar sus propias teorías prácticas en y sobre la acción acerca de su ejercicio (Kenneth, 1993). Es muy importante que los profesores, observen cómo los alumnos van realizando la tarea de escribir, ya que los pueden ayudar a desarrollar estrategias de composición más efectivas. Si bien, como ya dijimos, no debemos tener miedo de enseñar, aunque sí debemos pensar cuidadosamente qué tipos de intervención docente serán útiles para nuestros alumnos (McCormick, 1998).

Como se mencionó en el capítulo II el enfoque comunicativo y funcional da paso a un trabajo con mayor libertad y se proponen diversas estrategias para

trabajar con los alumnos, una de ellas es el aprendizaje cooperativo por lo que Cassany (1999a); Melero Y Fernández (1995) consideran que el trabajo entre compañeros desarrolla los procesos de composición y asciende la comprensión de las particularidades de la comunicación escrita al igual que mejorará la calidad en los escritos de los alumnos.

La principal finalidad de la cooperación entre iguales dice Cassany (1999b) es buscar la mejora en los textos, en la verbalización de sus procesos y en la comparación de puntos de vista lo que por ende ayudará al alumno a observar, escuchar, dudar, buscar y preguntar y propiciará el aprender a autorregular con mayor precisión de forma gradual los procesos comunicativos. Esta interacción también proporciona ciclos de comunicación escrita ya que el alumno tiene la posibilidad de leer trabajos de sus compañeros y viceversa para compartir experiencias y observar el proceso completo de la comunicación escrita así como tomar conciencia de sus características (Gómez Palacio, 1998; McCormick, 1998).

En este sentido, la función del docente en la elaboración de escritos de forma cooperativa va mucho más allá del asesoramiento en la tarea, es decir el profesor debe guiar el trabajo de los alumnos e intervenir únicamente cuando sea necesario y fomentar la autonomía de cada aprendiz de autor (Cassany, 1999b).

De este apartado podemos concluir que la relación y el trabajo que se establece en el ámbito educativo entre profesor y aprendices es un factor determinante de aprendizaje ya que gradualmente se van desarrollando en los alumnos estrategias de aprendizaje, que apoyan en gran medida la adquisición de conocimientos cuyo resultado son las redes de asociación que los alumnos

empiezan a establecer, logrando así visualizar la ortografía como medio para aprender a expresar de forma escrita lo que quieren decir. Sin olvidar que proveer a los alumnos de instrumentos como apoyo es básico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cápitulo II El problema de investigación

Esta investigación tiene como propósito la aplicación de un programa de intervención diseñado para alumnos de cuarto grado de primaria con dificultades ortográficas, con el fin de desarrollar en los niños una conciencia ortográfica.

2.1 Los objetivos.

Objetivo General

Diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógico para alumnos de cuarto grado de primaria con dificultades ortográficas. De este objetivo se derivan los siguientes objetivos específicos:

Objetivos Específicos

- Detectar las necesidades ortográficas de alumnos de cuarto grado de primaria mediante una evaluación psicopedagógica.
- Diseñar y Aplicar un programa de intervención para satisfacer las necesidades detectadas de los alumnos, para propiciar el acceso a la ortografía a través de una conciencia ortográfica, con estrategias didácticas que apoyen el desarrollo de la expresión escrita en cuarto grado.
- Analizar el aprovechamiento y avances de los alumnos a partir del programa.
- Evaluar la efectividad del programa de intervención propuesto mediante una estrategia pretest y un postest.

Cápitulo III Metodología

En este apartado del proyecto, se hablará de los aspectos metodológicos de nuestra investigación. Por tanto, desarrollamos los sujetos con quienes se trabajó, el escenario o contexto de trabajo, y, finalmente, los instrumentos. En relación con estos presentaremos la justificación de los mismos.

3.1 Los sujetos

El trabajo de intervención se llevó a cabo con 6 alumnos, cuyas edades oscilan entre 10 y 11 años de edad, quienes se encontraban cursando cuarto grado de primaria en la escuela Don Aquiles Serdán. Se aplicó una evaluación académica de la cual, fueron seleccionados los alumnos que presentaban dificultades ortográficas.

Se realizó a los dos profesores de cada grupo de cuarto grado y al director una entrevista semiestructurada, con el fin de recopilar información relevante acerca de los alumnos, para el diagnóstico y la propuesta de intervención.

En la intervención participaron: los dos profesores, los alumnos seleccionados y las psicólogas educativas.

3.2 El escenario

Escuela Primaria matutina Don Aquiles Serdán C.T.15DPRO508M.

Ubicada en lago Erne 219 Col. Agua Azul 3ra. Sección Neza. Méx.

El edificio cuenta con dos escaleras de las cuales solamente una proporciona seguridad ya que la otra no esta bien construida, el mobiliario es de calidad y suficiente para los alumnos, existen mesas, sillas, escritorios, estantes etc.

La institución cuenta con una amplia reserva de material didáctico que ha proporcionado la SEP (esquemas, ábacos, libros de rincón de lectura, material para trabajar en las clases de español, matemáticas, ecología e historia). Existen seis computadoras que se han entregado a algunos grupos, según peticiones de los profesores, para trabajar con sus alumnos. El equipo de audiovisual es bueno, aunque el salón es pequeño, sólo cabe un grupo.

La fotocopiadora se obtuvo gracias al trabajo conjunto de los padres de familia.

El material didáctico a nivel grupo se obtiene dependiendo de la organización de cada profesor con los alumnos o padres (papel crepe, china resistol, etc.).

3.3 Los instrumentos

A continuación se presenta la justificación de los instrumentos que se utilizaron como parte de la valoración psicodiagnóstica.

Prueba académica.

Se realizó una evaluación con dos finalidades; la primera, para recopilar información específica de ortografía y en segundo lugar se usó como pretest y

postest, con el fin de medir los avances obtenidos antes y después de la intervención. Se elaboró a partir del Plan y Programa de estudio (SEP, 1993), contando con la validación de cuatro profesores que han trabajado con alumnos de cuarto grado. La aplicación de la evaluación se enfocó en tres modalidades que son representativas de las distintas fases de adquisición de la escritura y reflejan distintos factores: copia de un texto, dictado y texto libre, (Rivas, 2001) (ver anexo 1, pág. 111).

En cuanto a la calificación de los reactivos de la prueba académica, para los tres textos, se consideraron todos los errores en cada palabra, es decir, si el alumno escribió "cronao" por "cráneo", son tres errores, sustitución de "o" por "a", error ortográfico por el acento y sustitución de "a" por "e".

Copia de un texto.

Esta parte de la prueba consistió básicamente en una copia escrita de un texto que fue seleccionado de un libro de Rincón de Lecturas "Cosas curiosas de aquí y allá", la finalidad de esta sección fue evaluar la ortografía en este tipo de actividad utilizada con tanta frecuencia por los profesores (Rivas, 2001; Cassany y Sanz, 2000).

Se eligió esta lectura porque además de ser breve tiene un lenguaje accesible para el alumnos. Estas características responden a dos consideraciones, en primer lugar para ajustarnos al tiempo del cual disponíamos para elaborar el examen, cabe aclarar que no se trató de presionar a los niños para que concluyeran de forma rápida, sino que algunos alumnos tardan más en escribir que otros y sobre todo que estábamos ocupando el tiempo de clase del

profesor de grupo. En segundo lugar, nos referimos a lenguaje accesible en el sentido de que no eran palabras que sean del todo desconocidas para el alumno (información obtenida de la validación), lo cual facilitó la copia y al mismo tiempo que descartó el hecho de que el niño cometiera errores por desconocimiento.

Otro aspecto que cabe destacar, es que la copia se hizo de una hoja que los niños tenían en su pupitre y no del pizarrón, esto facilitó el ejercicio, en el sentido de que se descartó algún problemas de tipo visual, ya que tuvieron la hoja muy cerca y no se hablo de un "tal vez no alcanzaba a ver las letras". No es que no le diéramos importancia a la falta de anteojos para un niño, pero muchas veces debido a la falta de recursos económicos de los padres, no es posible proporcionárselos. Además no hay que olvidar que lo que se evaluó es la ortografía en sí.

Dictado.

En esta parte se elaboró el dictado de una lectura para evaluar la ortografía siendo ésta otra de las estrategias utilizadas con frecuencia por los profesores de primaria. La lectura fue seleccionada una vez más de un libro de Rincón de Lectura titulado "Los animales hacen cosas asombrosas", ésta en especial nos pareció interesante, consideramos que la atención por lo que los niños escuchan surge a partir de qué tan interesante sea para ellos.

El dictado en una técnica de evaluación para medir la comprensión oral y el dominio de la ortografía de los alumnos. (Cassany y Sanz, 2000).

Texto libre.

Lo que evaluamos en esta sección fue la ortografía desde el punto de vista de lo que el niño conoce y le es significativo. La escritura se transforma de tarea encomendada en proyecto personal, desde el momento en que se da libertad al alumno para la elección del tema, la forma, la voz y su público, ya que se le permite el dominio y la responsabilidad de su escritura. (Gómez Palacio, 1998; McCormick, 1998; Cassany y Sanz, 2000).

Ficha de identificación.

Forma parte del informe psicopedagógico. Esquivel (1999) afirma que tiene la finalidad de integrar datos personales de cada alumno para un mejor manejo de la información, para dicho fin se realizó una entrevista con los padres. Este instrumento puede consultarse en el anexo 12, página 135, donde se presenta un expediente completo, con la finalidad de ejemplificar el trabajo realizado con cada alumno).

Entrevista con los profesores.

Las preguntas de la entrevista se realizaron abiertas ya que como lo menciona Duvenger (1995) nos permiten efectuar una encuesta mucho menos superficial y se perciben más fácilmente la actitud y las opiniones del individuo, su motivo y significado. Por consiguiente la entrevista fue semiestructurada con el fin de que exista cierta flexibilidad para una buena dirección de la información, se pretendió principalmente establecer una relación clara, funcional y positiva con el

educador, ampliar la información que se tiene hasta el momento, conocer la adaptación de los niños a la escuela y hábitos, información referente a la evaluación que los profesores hacen de las principales áreas de conocimiento entre otras cosas. Se tomaron los puntos que Bassedas (1991) maneja ya que cubren en su totalidad la información requerida (anexo 9).

Entrevista con el alumno.

El diálogo con los alumnos ofrece datos relevantes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje partiendo de la forma en que cada uno vive y siente dentro del aula. Los puntos que se manejaron dentro de esta entrevista se tomaron del MEC (Ministerio de Educación y cultura, 1996) ya que permiten en su desarrollo espontaneidad y aborda aspectos críticos y relevantes para nuestro fin (anexo 6).

Análisis de los trabajos escritos y comentados con el alumno.

Se realizó en función de la propuesta del MEC (en adelante), con este guión se pretendió constatar qué opinión tenían de sus trabajos, comprobar si hay algunos que les gustaban o disgustaban, especialmente verificar si recordaban y sabían explicar los trabajos realizados, identificar si se daban cuenta de los errores y si eran capaces de decir cómo los hubieran tenido que hacer, comprobar si recuerdan los criterios según los cuales se les evaluó el trabajo, todo esto con el fin de conocer cómo perciben los alumnos su trabajo en el aula (anexo 5).

Análisis de los trabajos escritos por el alumno y comentados con los profesores.

Se realizó en función de la propuesta del MEC, con este guión se pudo constatar si la profesora valora aspectos parciales del trabajo como positivos o negativos, permitió identificar la comparación que establecía con los trabajos del resto de la clase y especificar las ayudas que recibían los alumnos en la realización de los trabajos, o si eran realizados de forma autónoma, todo esto con el fin de recopilar mayor información y comparar con los demás instrumentos en especial con las observaciones (anexo 7).

Evaluación del centro escolar.

Se realizó en función de la propuesta del MEC, con este instrumento se destacaron seis elementos que constituyen las variables principales que hay que manejar para determinar en qué si y en qué no favorece la institución la adquisición de conocimientos de los alumnos: Objetivos, Recursos, Estructura, Tecnología, Cultura y Entorno, ésta información se obtuvo gracias a una pequeña entrevista que se realizó al director y a que tuvimos acceso a todo lo relacionado con el material didáctico con el que cuenta la institución (Anexo 8).

Observaciones

Esta técnica nos permitió realizar un análisis del problema en la situación en que éste se muestra principalmente, nos interesa la observación porque permitió

hacer un estudio contextualizado, por lo que el aula fue el contexto prioritario donde habrá que ayudar a los alumnos con dificultad, por otro lado en el diagnóstico psicopedagógico es importante considerar los aspectos de comunicación y de interacción, así como los factores y elementos que intervienen en la situación de enseñanza-aprendizaje. Las observaciones se realizaron de forma narrativa ya que se pueden evitar las cosas textuales y se narran los sucesos para que no exista ningún tipo de contaminación, serán no participativas (anexo 2).

El Pretest y el Postest.

Como ya se mencionó se utilizó la misma prueba académica como pretest y postest. En muchos casos cuando es utilizada la misma prueba existe un aprendizaje tal como lo menciona Zinser (1984). Sin embargo, por el tipo de prueba de la que se trata, pudo existir un aprendizaje en la parte de la copia y dictado, aunque puede ser relativo, no así en el texto libre, donde se pudo constatar la conciencia ortográfica gracias a las autocorrecciones presentadas por los alumnos en sus escritos así como en sus trabajos en general.

Trabajamos con un grupo experimental con un diseño cuasi-experimental que pueda aportar datos para estudios posteriores.

Tomando en consideración que existen algunas desventajas en este diseño tal como lo menciona Zinser (1984), la confusión que surge de otros factores del medio ambiente que pueden incidir en la mejora ortográfica de los niños. Sin embargo, se debe considerar que se trató de un tiempo breve ya que hemos

cuidado que no existan eventos que puedan afectar el comportamiento de los niños, tales como vacaciones o acontecimientos fuera de lo tradicional; en cuanto a la maduración podemos decir que no estamos hablando de un periodo de años entre la aplicaciones del pretest y el postest, como ya se mencionó.

Programa de intervención

Se diseño un programa de intervención que consta de 13 sesiones, las cuales son integradas por actividades propuestas en su mayoría por el Fichero Actividades Didácticas Español (SEP, 2002). Con la aplicación del programa pretendimos desarrollar y despertar una conciencia ortográfica, a través de actividades que apoyen el desarrollo de la escritura convencional, a su vez se buscó que el alumno se percatara de la importancia de la ortografía como medio de comunicación, que identificara las palabras que le parecen difíciles y que aprendiera diferentes estrategias para resolver sus dudas ortográficas. Finalmente que con todo ello desarrollara la capacidad de recurrir a estrategias que favorecen el uso ortográfico, lo que a su vez conducirá a la conciencia ortográfica.

3.4 El procedimiento.

El procedimiento que se realizó para llevar a cabo la intervención, consta de los siguientes pasos.

Inicialmente se aplicó una evaluación a nivel grupal para seleccionar a seis alumnos que presentaran dificultades ortográficas. Considerando lo anterior, la intervención se realizó en tres momentos:

a) Evaluación psicopedagógica inicial.

- b) Diseño y aplicación del programa de intervención.
- c) Evaluación final.

a) La evaluación psicopedagógica inicial.

Se procedió a la aplicación de instrumentos y técnicas que permitieran obtener datos para su realización, tales como: prueba académica, observaciones, ficha de identificación, entrevista con los profesores, entrevista con cada alumno, entrevista con los padres de familia, (las cuales se realizaron de forma individualizada), análisis de los trabajos escritos por los alumnos, análisis de los trabajos escritos por los alumnos y comentados con cada profesor, evaluación del centro escolar para conocer los recursos materiales con los que cuentan.

La prueba académica aportó información específica sobre ortografía, con la flexibilidad de adaptar el material a evaluar en función de las características de los alumnos, se enfocó en tres modalidades que son representativas de la escritura y reflejan distintos aspectos (copia de un texto, dictado y texto libre).

Esta misma prueba fue utilizada como pretest y postest, se aplicó para evaluar la ortografía de cada alumno, antes de llevar a cabo el programa de intervención. Posteriormente fue el postest con que evaluamos los "cambios" que surgieron en los niños después de la aplicación del plan de intervención.

Se realizaron dos observaciones directas no participativas por grupo, dentro del salón de clase, con duración de una hora cada una, aplicando una diaria, para analizar: la relación profesor alumno, entre otras cosas la actitud de los profesores hacia ellos, así como la de los alumnos hacia los profesores y con sus

compañeros, así mismo las actitudes hacia las actividades y la realización de las mismas.

La ficha de identificación tuvo la finalidad de integrar datos personales de cada alumno para un mejor manejo de la información.

Las entrevistas se realizaron abiertas ya que permitió efectuar una encuesta menos superficial y se percibió fácilmente la actitud y las opiniones de los participantes, fueron semiestructuradas con el fin de que existiera flexibilidad para una buena dirección de la información, se pretendió establecer una relación clara, funcional y positiva con los entrevistados, la información recaudada tanto de padres, alumnos y profesores formó parte fundamental para la intervención.

Con el análisis de los trabajos escritos por el alumno. Se pretendió constatar qué opinión tenían de sus trabajos, comprobar si hay algunos que les gustan o disgustan especialmente verificar si recordaban y sabían explicar los trabajos, identificar si se daban cuenta de los errores y si eran capaces de decir cómo los deberían realizar, comprobar si recordaban los criterios según los cuales se les evaluó el trabajo, todo esto con el fin de saber cómo percibían los alumnos sus trabajos en el aula.

Respecto al análisis de los trabajos escritos por el alumno y comentados con los profesores pretendimos constatar si los profesores valoraban aspectos parciales de los trabajos de sus alumnos como positivos o negativos, nos permitió identificar la comparación que establecen con los trabajos del resto de la clase y especificar las ayudas que reciben los alumnos en la realización de los trabajos, si eran realizados de forma autónoma o no. Todo lo anterior con el fin de recopilar

mayor información y comparar con los demás instrumentos en especial con las observaciones.

La evaluación del centro, sirvió para destacar seis elementos que constituyen las variables principales que hay que manejar para determinar en qué si y en qué no favorece la institución la adquisición de conocimientos de los alumnos: objetivos, recursos, estructura, tecnología, cultura y entorno.

Se aplicaron dichos instrumentos para determinar las necesidades que presentaban los alumnos.

b) Diseño y aplicación del programa de intervención.

En este segundo momento se aplicó el programa de intervención, iniciando con la elaboración del diseño, para posteriormente dar paso a su aplicación. Constó de trece sesiones con una duración de una hora y media. Cada sesión contó con su objetivo a lograr y actividades a desarrollar, dichas actividades están estrechamente ligadas a nuestro objetivo general.

c) Evaluación Final.

En este último momento, se realizó la prueba académica (postest) una vez concluida la aplicación del programa para conocer qué tantos progresos obtuvieron los alumnos y cuáles fueron los obstáculos que se presentaron durante la intervención, para lo cual se les aplicó nuevamente la prueba académica que será el postest y nos podrá permitir conocer los avances obtenidos y hacer una comparación entre el antes y el después.

Cápitulo IV Análisis de los datos

Para fines de este trabajo retomamos los resultados obtenidos de todos los instrumentos, se realizó una comparación cuantitativa y cualitativa de los datos para observar los logros obtenidos por los alumnos después de haber aplicado la intervención, se tomó como referencia principalmente la prueba académica.

En el aspecto cuantitativo se analizó por alumno el número de errores, auto correcciones las cuales se clasificaron como adecuadas, inadecuadas e indefinidas, palabras incompletas, omisiones y sustituciones así como el número de palabras presentes, para los tres tipos de texto, es decir copia, dictado y texto libre. Se determinó una razón de la cual surgiera un cociente entre el número de errores y el número total de palabras en cada texto (ejemplo 1).

ANALISIS CUANTITATIVO (MONICA)

| PRETEST | | | | | | | | | |
|--------------------------|---------|-----------|-------------|-------------|-------------------------|-----------|---------------|---------------------------|--|
| Tipo de texto | | Auto | correcci | ones | | | | | |
| | Errores | Adecuadas | Inadecuadas | Indefinidas | Palabras incompletas | Omisiones | Sustituciones | No. Palabras presentes | |
| Copia | 17 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11 | 5 | 96 | |
| Índice de la copia | 17,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11,5 | 5,2 | | |
| Dictado | 26 | 0 | 0 | 0 | 2 | 11 | 15 | 91 | |
| Índice del dictado | 28,6 | 0 | 0 | 0 | 2,2 | 12,1 | 16,5 | | |
| Texto libre | 18 | 0 | 0 | 0 | 1 | 6 | 0 | 33 | |
| Índice de texto libre | 54,5 | 0 | 0 | 0 | 3,0 | 18,2 | 0 | | |
| Total | 33,6 | 0 | 0 | 0 | 1,7 | 13,9 | 7,2 | | |

ejemplo 1

De lo cual se elaboraron cuatro tablas, cuya finalidad fue el poder comparar cuantitativamente los avances entre pretest y postest, así como el porcentaje de mejora obtenido por cada alumno en los tres textos.

La primera tabla refiere al índice de aciertos (tabla 1).

COMPARACION CUANTITATIVA DEL INDICE DE ACIERTOS

| Nombre del alumno | Copia | | a | Dict | tado 👨 | | Texto Libre | | a | Promedio del | | a |
|-------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|-------------|---------|--------|--------------|---------|---------|
| | Pretest | Postest | %mejora | Pretest | Postest | %mejora | Pretest | Postest | %mejor | Pretest | Postest | %mejora |
| Beatríz | 7,8 | 9,4 | 21 | 4,8 | 7,7 | 60 | 0 | 8,3 | | 4,2 | 8,5 | 102 |
| Ramiro | 8 | 9,3 | 16 | 6,4 | 8,8 | 38 | 7,4 | 7,9 | 7 | 7,3 | 8,7 | 19 |
| Jessica | 9,3 | 9,9 | 6 | 3,2 | 8,2 | 156 | 5,7 | 8,2 | 44 | 6,1 | 8,8 | 45 |
| Sabino | 9 | 8,9 | -1 | 1,1 | 8,1 | 636 | 6,4 | 9,3 | 45 | 5,5 | 8,8 | 59 |
| Mónica | 7,1 | 8,1 | 14 | 4,9 | 7,8 | 59 | 2,4 | 8,2 | 242 | 4,8 | 8,0 | 67 |
| Ángel | 7,8 | 9,1 | 17 | 7,1 | 8,2 | 15 | 7,5 | 8,5 | 13 | 7,5 | 8,6 | 15 |
| Promedios | 8,2 | 9,1 | 12 | 4,6 | 8,1 | 77 | 4,9 | 8,4 | 71 | 5,9 | 8,6 | 45 |

Tabla 1

La segunda tabla muestra las autocorrecciones adecuadas (tabla 3).

COMPARACION CUANTITATIVA DE AUTOCORRECCIONES ADECUADAS

| Nombre del alumno | Copia | | а | Dict | tado 👨 | | Texto Libre | | a | Promedio del | | a |
|-------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|-------------|---------|--------|--------------|---------|---------|
| | Pretest | Postest | %mejora | Pretest | Postest | %mejora | Pretest | Postest | %mejor | Pretest | Postest | %mejora |
| Beatríz | 3,4 | 3,4 | 0 | 4,7 | 10,4 | 121 | 0 | 8,3 | | 2,7 | 7,4 | 173 |
| Ramiro | 3,4 | 1 | -71 | 2,8 | 14,2 | 407 | 0 | 1,5 | | 2,1 | 5,6 | 169 |
| Jessica | 3,4 | 5,2 | 53 | 5,7 | 13,2 | 132 | 1,1 | 3,1 | 182 | 3,4 | 7,2 | 111 |
| Sabino | 6 | 2,6 | -57 | 1 | 11,3 | 1030 | 1,4 | 9 | 543 | 2,8 | 7,6 | 173 |
| Mónica | 0 | 6 | | 0 | 4,7 | | 0 | 1,4 | | 0 | 4,0 | |
| Ángel | 0 | 4,3 | | 0 | 5,7 | | 0 | 1 | | 0,0 | 3,7 | |
| Promedios | 2,7 | 3,8 | 39 | 2,4 | 9,9 | 319 | 0,4 | 4,1 | 872 | 1,8 | 5,9 | 223 |

Tabla 3

La tercera a las auto correcciones totales (tabla 2).

COMPARACIÓN CUANTITATIVA DE AUTOCORRECCIONES TOTALES

| Nombre del alumno | Со | Copia 👨 | | Dict | ado 👨 | | Texto Libre | | a | Promedio del | | a |
|-------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|-------------|---------|--------|--------------|---------|---------|
| | Pretest | Postest | %mejora | Pretest | Postest | %mejora | Pretest | Postest | %mejor | Pretest | Postest | %mejora |
| Beatríz | 3,4 | 3,4 | 0 | 7,5 | 10,4 | 39 | 0 | 8,3 | | 3,6 | 7,4 | 103 |
| Ramiro | 3,4 | 1 | -71 | 4,7 | 14,2 | 202 | 0 | 1,5 | | 2,7 | 5,6 | 106 |
| Jessica | 3,4 | 5,2 | 53 | 6,6 | 13,2 | 100 | 1,1 | 3,1 | 182 | 3,7 | 7,2 | 94 |
| Sabino | 6 | 3,4 | -43 | 1 | 12,3 | 1130 | 1,4 | 9 | 543 | 2,8 | 8,2 | 194 |
| Mónica | 0 | 7,8 | | 0 | 6,6 | | 0 | 1,4 | | 0 | 5,3 | |
| Ángel | 0 | 4,3 | | 0 | 5,7 | | 0 | 1 | | 0,0 | 3,7 | |
| Promedios | 2,7 | 4,2 | 55 | 3,3 | 10,4 | 215 | 0,4 | 4,1 | 872 | 2,1 | 6,2 | 190 |

Tabla 2

Por último al número total de palabras presentes (tabla 4), lo que nos permitió observar de forma clara y precisa los logros alcanzados por los alumnos.

COMPARACIÓN DE PALABRAS PRESENTES DEL TEXTO LIBRE

| Nombre del | Palabras | % de | |
|------------|----------|---------|------------|
| alumno | Pretest | Postest | incremento |
| Beatríz | 0 | 60 | |
| Ramiro | 23 | 130 | 465 |
| Jessica | 91 | 97 | 7 |
| Sabino | 70 | 78 | 11 |
| Mónica | 33 | 74 | 124 |
| Ángel | 93 | 99 | 6 |
| Promedio | 52 | 88 | 71 |

Tabla 4

En el análisis cualitativo se elaboró, para copia, dictado y texto libre, una tabla (ejemplo 3) que contiene cuatro columnas en las cuales se desglosó la información de forma detallada en cuanto a cada falta o error por alumno. Nos permitió observar la forma en cómo lo escribió, cómo debería ser lo correcto y finalmente se pusieron algunas observaciones, se clasificaron los errores en base a las reglas ortográficas o el tipo de inferencia que el niño necesitaba llevar a cabo. Se aplicó para pretest y postest.

Ejemplo 3

| No. de errores TEXTO LIBRE | Cómo escribió | Cómo debió escribir | Observaciones | | | | | | | |
|-------------------------------------|---------------|------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 2 | Habia | Había | Cometió dos errores, escribió con minúscula al iniciar el texto y faltó el acento a la "i" | | | | | | | |
| 1 | Niña | Niñas | Palabra incompleta | | | | | | | |
| 1 | Ves | Vez | Error, escribió "s" por "z" | | | | | | | |
| 2 | salbaba | Salvaban | Error al escribir "b" por "v". Palabra incompleta | | | | | | | |
| 2 | Dia | Día | Dos errores, escribió con mayúscula y faltó el acento | | | | | | | |
| 2 | Mostro | Monstruo | Omitió la "n" y la "u": Cabe mencionar que posiblemente esta palabra la escribió así porque de esa misma forma la pronuncia. | | | | | | | |
| 1 | Llo | Yo | Error, escribió "Il" por "y" | | | | | | | |
| 1 | Luchar | Luchar | Error, escribió con mayúscula | | | | | | | |
| 1 | СО | Con | Palabra incompleta | | | | | | | |
| 1 | Disfraz | Disfraz | Hizo una corrección adecuada al eliminar la palabra "brisar" y escribir "disfraz" de forma acertada | | | | | | | |

Lo que nos permitió concluir con una última tabla la cual fue clasificada en tres bloques:

El primero fue el de *dificultades* ortográficas no clasificables (tabla 5), el cual se enfocó básicamente a la confusión fonética, no existe certeza en saber si corresponde a un error o a una falta, al respecto como ya se ha mencionado, Cassany (1998) hace una distinción entre error y falta. El error es el producto de un defecto en la competencia lingüística, se comete cuando el alumno desconoce una regla gramatical, una palabra etc. En cambio la falta es la consecuencia de un

defecto en la actuación lingüística, se comete cuando, el alumno, está distraído o cuando está acostumbrado a escribir de una determinada manera pese a que sabe cómo se escribe.

| 1) Dificultades ortográficas no | Á | Ángel B | | Beatríz | | Jessica | | Mónica | | Ramiro | | oino | TOTALES | | e del |
|---------------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--|
| clasificables | Pretest | postest | Porcentaje de reducción de "incorrecciones" en el postest en relación con los del pretest |
| 1.a) Confusión fonética | | | | | | | | | | | | | | | |
| s/c | 7 | 0 | 0 | 1 | 7 | 5 | 9 | 5 | 4 | 2 | 4 | 3 | 31 | 16 | 48 |
| s/z | 4 | 1 | 4 | 2 | 4 | 2 | 6 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 22 | 10 | 55 |
| c/s | 2 | 0 | 4 | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 7 | 4 | 43 |
| z/s | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 |
| z/c | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | Aumentó |
| s/x | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 100 |
| q/g | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 100 |
| b/v | 3 | 4 | 8 | 3 | 1 | 0 | 4 | 2 | 1 | 4 | 1 | 0 | 18 | 13 | 28 |
| v/b | 1 | 0 | 0 | 1 | 7 | 2 | 2 | 0 | 3 | 0 | 3 | 0 | 16 | 3 | 81 |
| j/g | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 100 |
| Qu/k | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 1 | 67 |
| y/II | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 100 |
| LI/I | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 100 |
| g/j | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 100 |
| h (ausente) | 5 | 2 | 1 | 0 | 4 | 1 | 4 | 0 | 3 | 0 | 2 | 1 | 19 | 4 | 79 |
| h (presente) | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 100 |

Tabla 5

El segundo bloque se refiere a las *faltas* ortográficas (tabla 6) el cual está dividido a su vez en error de pronunciación, acentos, mayúsculas y minúsculas y otras faltas en las cuales clasificamos las palabras incompletas, sustituciones, omisiones, inversiones en palabras y trazo.

| 2) Faltas ortográficas | Á | ngel | Beatríz | | Jessica | | Mónica | | Rar | niro | Sat | oino | TOTALES | | e " en ación est |
|---|---------|---------|---------|---------|----------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|---|
| | st | st | st | st | st | st | st | st | st | st | st | st | | | Porcentaje de reducción de correcciones" ostest en relac in los del prete |
| | pretest | postest | pretest | postest | Pretest | postest | pretest | postest | pretest | postest | pretest | postest | pretest | postest | Porcentaje de reducción de "incorrecciones" en el postest en relación con los del pretest |
| 2.a) Error de pronunc | | | | | | | | | | | | | | | |
| c/g | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 100 |
| S | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 100 |
| g/b | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 100 |
| s/ns | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | |
| r/d | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 100 |
| xc/x | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | |
| Xs/xc | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 |
| cs/x | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 100 |
| s/xc | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 100 |
| sx/x | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | |
| II/I | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 100 |
| II/y | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 100 |
| t/c | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 100 |
| i/y | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 | 0 | 3 | 0 | 100 |
| j/f | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 100 |
| y/e | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 100 |
| 2.b) Acentos | | | | | | | | | | | | | | <u> </u> | |
| Diacrítico | 0 | 0 | 3 | 2 | 4 | 1 | 1 | 0 | 1 | 3 | 2 | 5 | 11 | 11 | 0 |
| Enfático | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 3 | 2 | 33 |
| Agudo | 4 | 2 | 1 | 1 | 2 | 0 | 5 | 2 | 2 | 6 | 3 | 1 | 17 | 12 | 29 |
| Grave | | 2 | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 0 | 2 | 0 | 2 | 4 | 9 | -125 |
| Esdrújula | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 4 | 2 | 1 | 5 | 2 | 4 | 16 | 16 | 0 |
| 2.c) Mayúsculas y Mi | núsc | ulas | | | | | | | | | | | | - | |
| i.) Uso de mayúsculas por minúsculas | 22 | 19 | 3 | 5 | 2 | 0 | 10 | 5 | 1 | 2 | 0 | 0 | 38 | 31 | 18 |
| ii.) Uso de minúsculas | | | | | | | | | | | | | | | |
| por mayúsculas | 0 | 5 | 7 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 4 | 3 | 12 | 10 | 17 |
| 2.d) Otras faltas | | | | | | | | | | | | | | | |
| i.) Palabras incompletas | 0 | 0 | 7 | 1 | 11 | 5 | 4 | 7 | 3 | 0 | 22 | 0 | 4-7 | 40 | 70 |
| ii.) Sustituciones | 5 | 0 | 8 | 1 | 26 | 7 | 18 | 8 | 22 | 11 | 25 | 7 | 47 | 13 34 | 72 |
| iii.) Omisiones | 1 | 1 | 18 | 0 | 16 | 4 | 29 | 10 | 14 | 3 | 27 | 8 | 104 | | 67 |
| iv.) Inversiones en apalabras | | | | | | | | | 75 | | | | | | |
| Es/se | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 100 |
| v.) Trazo | J | | | | ı | | | | | | | | | | |
| p/b b/d | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 100 100 |
| b/U | U | I U | U | U | <u> </u> | | hla | | _ ' | U | U | U | | U | 100 |

Tabla 6

El tercero y último bloque nos habla de los errores ortográficos (tabla 7).

| 3. Error Ángel | | Beatríz Jessica | | | Mónica Ramir | | | miro | Sab | oino | TOTALES | | e e u | | |
|----------------|---------|-----------------|---------|---------|--------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--|
| ortográfico | Pretest | Postest | Pretest | postest | pretest | postest | pretest | postest | pretest | postest | pretest | Postest | pretest | postest | Porcentaje de reducción de "incorrecciones" en el postest en relación con los del pretest |
| r/rr | 1 | 0 | 1 | 0 | 6 | 2 | 1 | 0 | 1 | 0 | 3 | 2 | 13 | 4 | 69 |
| Rr/r | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 2 | 0 |
| n/ñ | 0 | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 100 |
| n/m | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 4 | 1 | 75 |
| ()/¡! | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 100 |
| LI/I | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 100 |
| g/j | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 | 0 | 100 |
| j/g | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 3 | 1 | 67 |
| k/c | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | |
| Gu/g | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | |
| g/gu | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 2 | 50 |
| g/gue | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 | 2 | 33 |
| s/x | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 100 |
| i/y | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 100 |
| Ll/y | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 0 | 3 | 0 | 0 | 1 | 4 | -300 |
| y/II | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 100 |
| c/qu | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 100 |

Tabla 7

A partir de estos análisis se determinó si se trata de errores los cuales comprenden las normas elementales de correspondencia sonido/grafía y del proceso de aprendizaje de la lecto-escritura o si se trata de aspectos convencionales de la ortografía que no afectan a la lectura, sin olvidar que se puede hablar de dificultades ortográficas las cuales son consecuencia de otros factores tales como la motivación (Cassany y Sanz, 2000) para lo cual la información recaudada de todos los instrumentos fue indispensable.

Las conclusiones que se obtuvieron, se relacionan con los aspectos señalados hasta este punto, así como la determinación del desarrollo en los niños de la conciencia ortográfica durante el proceso.

4.1 Análisis Cuantitativo.

A continuación haremos una exposición del análisis cuantitativo de los resultados obtenidos en nuestro plan de intervención. Como se mencionó, se tomó como principal instrumento la prueba académica sin dejar de lado la información relevante que nos proporcionó la evaluación psicopedagógica. Para un mejor manejo de los datos, el análisis se presenta en dos partes: el análisis general, que incluye los resultados integrados de todos los niños y el análisis individual, que abarca aspectos más específicos de cada uno de ellos.

4.1.1 **General.**

En este apartado se expondrán los resultados obtenidos en los tres textos: copia, dictado y texto libre. Estos resultados se presentan en relación con los índices de mejora global y con las autocorrecciones. Entendemos por índice de mejora global a la relación que existe entre la calificación del pretest y el postest.

Para obtener el índice de mejora, la operación aritmética llevada a cabo fue, dividir postest entre pretest restándole 1, que refiere a la calificación inicial y multiplicarlo por 100, para llegar a un porcentaje. De esta manera se dice que un niño mejoró en un 59% si en el pretest su calificación fue de 4.9 y en el postest de 7.8, como en el caso de Mónica (ver tabla 1). La idea de estas operaciones es mostrar el porcentaje de mejora en relación con el resultado inicial.

Todos los porcentajes de resultado se obtienen a partir del número de palabras totales. En el caso de la copia y el dictado el número de palabras es fijo, 116 para la copia y 106 para el dictado, mientras que en el caso del texto libre, el número de palabras es variable. Por eso, por ejemplo si un niño tuviera 28 equivocaciones, obtendría un resultado diferente si se trata de la copia, del dictado o del texto libre. Es decir, la calificación corresponde a lo que el alumno escribió correctamente en relación con el total del texto. La operación aritmética llevada a cabo, fue que al total de palabras del texto se le restan las equivocaciones y esos "aciertos" se dividen entre el total de palabras. Para la copia y el dictado, la longitud del texto es fija ya que la copia tiene 116 palabras y el dictado 106. Sin embargo, el texto libre tiene una longitud variable, por lo que se contó el número total de palabras escritas para cada niño.

Veamos como ejemplo el caso de Mónica (ver ejemplo 1): Tuvo 33 equivocaciones en la copia considerando tanto equivocaciones (17), como omisiones (11) y sustituciones (5). Como ya se mencionó la copia consta de 116. Al total de palabras se restaron 33 equivocaciones y este número (83) se dividió entre 116. Con eso se obtuvo una calificación en la copia del pretest de 7.1. En el texto libre de Mónica se contaron 33 palabras (ver tabla 4). Considerando que tuvo 25 equivocaciones su calificación fue de 2.4, es decir: (33-25)/33*100.

Las autocorrecciones, entendidas como una evidencia de que el niño regresa sobre su texto para hacer modificaciones, consideramos tres tipos de autocorrecciones: las adecuadas que muestran de forma clara que el alumno al regresar lo hizo de forma correcta y mejoró su texto; las inadecuadas que nos demuestran que aún a pesar de haber regresado no se registró mejoría y las

indefinidas que no nos permiten saber si mejoró el texto o no. Sin embargo consideramos que sea cual sea la autocorrección nos da evidencia de la responsabilidad que el alumno ha adquirido de su propio aprendizaje, tal es el caso de Ramiro (ver tabla 2).

Dando inició a nuestro análisis, en la copia, el índice de mejora global, como se observa en la tabla 1, fue del 12%, ya que el promedio general en el pretest fue de 8.2 de calificación y en el postest 9.1. Cabe aclarar que se presenta un aumento en el número de aciertos. Nos parece que el hecho de que exista un incremento en la calificación del postest, si bien inferior a los incrementos del dictado y el texto libre, como se verá más adelante, es importante. Este incremento implica que hubo aprendizaje que puede ser atribuido al plan de intervención. La excepción a esto es Sabino quien obtuvo un porcentaje de mejora de -.1, es decir obtuvo un resultado ligeramente inferior en el postest. Sin embargo, es importante mencionar que se registró un mayor número de palabras presentes en el postest (115), en relación al pretest(83), mostrando un alto grado de interés por escribir.

Al respecto, Cassany y Sanz (2000) mencionan que el dictado es un ejercicio completo, útil y práctico ya que contiene elementos comunicativos (lectura en voz alta y comprensión lectora, es una técnica dinámica en la que el alumno está activo y practica las habilidades lingüísticas ya que escucha, comprende, escribe), lo que nos permite constatar que posterior al plan de intervención los alumnos despertaron interés por escribir.

Durante las observaciones realizadas, constatamos que esta actividad a los alumnos les parecía tediosa y poco útil, la consideraban con poca importancia,

no le veían ningún sentido. En los análisis de los trabajos de los alumnos nos dimos cuenta de que en su mayoría los dictados se encontraban incompletos, pero después de la intervención podemos afirmar que darle un sentido diferente al tradicional y sobre todo poner interés en el trabajo de cada alumno, despierta la motivación en ellos. En la entrevista, uno de los profesores nos comentó que él se centraba en los alumnos que "sí" querían trabajar y "olvidaba" a aquellos que él consideraba no les interesa la escuela, entre ellos podemos mencionar a sus tres alumnos Beatriz, Mónica y Ramiro de los cuales se quejaba eran "muy flojos y tenían problemas de conducta".

El rendimiento de los tres alumnos en la copia es muy satisfactoria, a lo que agregamos que el tomar en cuenta el trabajo de cada alumno y sobre todo impulsarlos a seguir adelante es fundamental para propiciar un ambiente de trabajo lleno de seguridad y confianza, más aún si saben que existen estrategias e instrumentos para lograr un mejor desempeño académico.

En cuanto al dictado, como se muestra en la tabla 1, podemos decir que el índice de mejora global es considerablemente favorable, arroja una cifra del 77%, tomando en consideración que en el pretest se obtuvo una calificación promedio reprobatoria de 4.6 y en el postest una calificación promedio aprobatoria de 8.1. En los casos de Jessica y Sabino es evidente el aumento en el número de aciertos que ambos obtuvieron.

Como se puede observar es clara y contundente la mejoría, lo que muestra que después del plan de intervención hubo un aumento de aciertos en todos los alumnos. Pese a que pudo existir un aprendizaje por repetición tanto en la copia

como en el dictado consideramos que el programa de intervención jugó un papel muy importante en la mejora de los alumnos.

Durante las observaciones nos dimos cuenta que al momento en que se les dictaba a los alumnos se notaba muy poca atención por el ejercicio, lo que provocaba finalmente en la revisión de los trabajos muchos dictados incompletos. Por lo general los alumnos no finalizaban sus actividades y por consiguiente se dejaba para concluirlas en casa, la mayoría de las veces no eran concluidas y mucho menos revisadas al día siguiente por los profesores.

El desempeño de los seis alumnos es muy bueno y consideramos que trabajar de forma más personalizada con ellos despierta interés por realizar sus actividades escolares, ya que se sienten tomados en cuenta. En algunas de las entrevistas con los alumnos, mencionaron que no tenía caso trabajar ya que los profesores ni cuenta se daban si realizaban bien su trabajo o no.

En cuanto al texto libre el índice de mejora global es del 71%, sin olvidar que en el pretest se obtuvo una calificación promedio general reprobatoria de 4.9 y en el postest una calificación promedio aprobatoria de 8.4 (tabla1). Al igual que en el dictado, se duplicó la calificación lo que nos permite observar la gran mejoría que presentaron los alumnos en cuanto al interés por escribir, el miedo por comunicarse de forma escrita ha quedado un paso atrás. El plan de intervención, la confianza, el interés, el avalar siempre su esfuerzo y dedicación de los alumnos ha sido un factor determinante en su proceso de aprendizaje.

Sin duda la tabla comparativa de palabras presentes del texto libre (tabla 4) nos deja ver el 71% global de incremento de palabras lo cual es significativamente importante. Ramiro y Mónica fueron de los alumnos que incrementaron de forma

considerable el número de palabras presentes, sin olvidar que Beatriz pasó de no presentar ningún interés por escribir en el pretest, en el postest se registra su trabajo con 60 palabras. En la entrevista con el profesor nos dejó muy en claro que eran alumnos que no trabajaban, además de que tenían serios problemas de conducta, sus trabajos no hablaban muy bien de ellos y durante las observaciones se notó muchísima apatía en toda actividad, cuando se realizó la entrevista con Ramiro, Mónica y Beatriz no se notaba interés alguno.

En cuanto a Ángel la profesora nos dejó muy en claro que era muy flojo y también tenía problemas de conducta, de hecho en las observaciones siempre estuvo sentado pegado al pizarrón, Jessica es participativa, sin embargo, durante la entrevista con la profesora nos comentó que ambos eran muy mimados por lo que considera es la razón de sus dificultades ortográficas. De Sabino sólo nos dijo que su problema estaba centrado en su poca comunicación que mantenían en la escuela.

Sin embargo, todos los alumnos registran mejoría en sus textos libres. Como se observa, en el pretest existe un promedio general de 52 palabras y en el postest de 88, lo cual muestra que existe una diferencia significativa entre ambas aplicaciones (tabla 4). Una vez más podemos observar que en las dificultades educativas no siempre tiene todo el peso el alumno, es un trabajo de equipo lleno de compromiso y dedicación, ligado a un trabajo bien estructurado con los recursos que la institución y la Secretaria de Educación Pública proporcionan.

En el momento que la escritura se convierte para el alumno en un proyecto personal y la libertad por escribir es ilimitada, la elección del tema es imprescindible, pero, lo importante es que cuando se invita a los alumnos a que

elijan su forma, voz y público. Además del tema, se les da el dominio y la responsabilidad de su escritura, lo cual la transforma de tarea encomendada a proyecto personal, despertando así la conciencia ortográfica (Defior, 1996; McCormick, 1998; Gómez Palacio, 1998).

En cuanto al índice de mejora global general de los tres textos, en el pretest se registró una calificación reprobatoria de 5.9 y una calificación promedio aprobatoria de 8.6 en el postest, lo cual permite observar el avance que se logró de un 45% de mejora. Es evidente que los alumnos presentaron mejoría en cuanto al uso convencional de la escritura y sobre todo al interés por escribir y hacerlo de forma correcta. Esto es consecuencia clara del programa de intervención, ya que una de las actividades centrales fue la escritura de un texto libre.

Otra parte importante en éste análisis, como ya se mencionó, son las autocorrecciones ya que el hecho de que los niños se autocorrijan nos indica que hay un indicio de formación de conciencia ortográfica. En este punto cabe destacar que en el texto libre todas las autocorrecciones fueron adecuadas lo cual atribuimos a que en la intervención el trabajo con mayor peso fue la escritura de un texto libre, lo cual nos sugiere que el alumno se siente con mayor responsabilidad cuando lo que esta escribiendo es de su interés, tomando en consideración que se estableció una buena relación entre alumnos y psicólogas lo cual motivó la confianza en los alumnos, reflejado en su trabajo. Sin embargo, habrá que comprobarlo en posteriores investigaciones ya que sería importante saber que se debe este hecho.

Se mencionarán principalmente las autocorrecciones totales (tabla 2) dentro de las cuales se consideraron: las adecuadas, acordes a las convenciones ortográficas, las inadecuadas, que afectan directamente al texto y las indefinidas, que no podemos por medio de la observación definir ni como adecuadas ni como inadecuadas. Sea cual sea la autocorrección, es un excelente indicador de que existen dudas ortográficas (Cassany y Sanz, 2000). Se puede observar que los alumnos están reflexionando al escribir.

En la copia el promedio global en el pretest, como se puede observar en la tabla 2, es de 2.7 y en el postest es del 4.2 obteniendo así, un porcentaje de incremento del 55%. En el dictado el promedio global fue de 3.3 en el pretest y en el postest del 10.4 lo que nos permite visualizar un incremento del 215%. Todos los alumnos incrementaron sus autocorrecciones totales en ambos textos ya que se detuvieron de forma constante a pensar cómo se escriben las palabras.

El texto libre fue una clara muestra de lo antes dicho ya que en el pretest se presentó un 0.4 de promedio general y en el postest un 4.1 de promedio general, por lo que el porcentaje general de mejora es de 872%.

En cuanto al promedio general de autocorrecciones totales de los tres textos, en el pretest se registraron 2.1, sin embargo, en el postest se registraron 6.2 siendo tres veces más en promedio el postest que en el pretest (tabla 2). Lo importante aquí es que los alumnos incrementaron el número de autocorrecciones totales, lo que nos lleva a concluir que se ha despertado la "duda ortográfica".

Por otra parte consideramos trascendental mencionar los logros obtenidos en las autocorrecciones adecuadas, para mostrar mayor evidencia de la mejora que se registró en los alumnos ya que como se mencionó, es importante saber que se autocorrigieron. Ahora veremos las veces que lo hicieron de forma correcta para lo que haremos referencia a la tabla 3.

Iniciaremos exponiendo los resultados registrados en la copia, se obtuvo un promedio general del 2.7 en el pretest y en el postest un promedio general del 3.8 por lo que el porcentaje de mejora es del 39%.

En cuanto al dictado encontramos que en los seis niños existe un aumento en las autocorrecciones adecuadas de 319%, ya que el promedio general obtenido en el pretest fue de 2.4, mientras que en el postest se registró un promedio general de 9.9, esto nos demuestra que posterior al plan de intervención los alumnos están más concientes de los aspectos ortográficos que rodean a un texto. Podemos darnos cuenta del "cambio" significativo que presentan los alumnos, el cual conduce, como ya se ha mencionado, a la formación de una conciencia ortográfica. En esta categoría de "autocorrecciones adecuadas", en la parte del texto libre observamos que sí hubo incremento ya que en el pretest se registraron en promedio general .4 autocorrecciones y en el postest 4.1 autocorrecciones adecuadas teniendo así un porcentaje de mejora del 872% (tabla 3). Los alumnos están tomando conciencia de que hay que observar, escuchar, buscar, preguntar y sobre todo dudar. Esto con el fin de llegar en determinado momento a obtener seguridad al escribir.

Lo importante aquí es que los alumnos en los tres textos (copia, dictado y texto libre) incrementaron de forma considerable el número de autocorrecciones, lo que nos lleva a reiterar la conclusión, de que se ha despertado la "duda ortográfica", gracias a la intervención mejoraron sus estrategias para corregir. El promedio general del pretest es de 1,8 autocorrecciones y en el postest de 5.9

autocorrecciones lo que nos muestra un porcentaje del 223% de mejora global entre ambas aplicaciones.

Podemos concluir que la mejora global en el postest en muy satisfactoria. El análisis de éste, arroja cifras que comprueban que posterior a la intervención se registraron cambios favorables en los alumnos lo cual es evidente con los índices de mejora global (tabla 1) y las autocorrecciones en los tres textos (tablas 2 y3).

Como ya se mencionó, sin descartar la idea de que pudo existir entre pretest y postest aprendizaje en la aplicación del dictado y la copia, podemos decir que el programa de intervención beneficio a los alumnos y esto lo podemos sostener con evidencia adicional: la longitud de los textos libres se incrementó de manera considerable en el postest (tabla 4).

4.1.2 Individual.

En este apartado se exponen los resultados obtenidos en el índice de mejora global (tabla 1), autocorrecciones (tablas 2 y 3) y la longitud del texto libre (tabla 4), para los tres textos (copia, dictado y texto libre), por alumno, con los mismos parámetros que en el análisis general, sin olvidar la información proporcionada en la evaluación psicopedagógica.

Ángel.

En cuanto a la copia (tabla 1), en el pretest obtuvo una calificación de 7.8 y en el postest de 9.1 existe una mejoría considerable del 17%. En las autocorrecciones adecuadas (tabla 3) podemos decir que hubo un incremento

considerable ya que en el pretest Ángel no llevó a cabo ninguna, pero en el postest realizó 4.3. Todas las autocorrecciones de Ángel fueron adecuadas.

En el dictado (tabla 1), obtuvo en el pretest 7.1 de calificación y 8.2 de calificación en el postest mejorando así en un 15%. Sus autocorrecciones adecuadas (tabla 3) se elevaron de forma considerable ya que de no presentarse en el pretest, en el postest se registraron 5.7. Todas las autocorrecciones de Ángel fueron adecuadas.

En el texto libre (tabla 1), en el pretest obtuvo de calificación 7.5 y en el postest 8.5, su porcentaje de mejora global es del 13%. Además elevó el número de autocorrecciones adecuadas (tablas 2 y 3). Todas las autocorrecciones de Ángel fueron adecuadas.

Su calificación global del pretest (tabla 1) fue de 7.5 y en el postest de 8.6 presentando así un porcentaje global de mejora del 15%. En relación al número de palabras presentes se observó un incremento del 6% (tabla 4) ya que en el pretest se registraron 93 palabras y en el postest 99.

Ángel mostró una gran mejoría tomando en cuenta que la profesora lo consideraba con problemas de conducta y flojo, durante las observaciones se notaba muy distraído, algunos de sus trabajos estaban incompletos. En la entrevista con él, no se notaba mucho interés por sus trabajos manifestaba que así le gustaban y estaba de acuerdo con las calificaciones que la profesora le asignaba. Sin embargo, durante la intervención se mostró siempre participativo en todas las actividades aún en las que no eran "obligatorias", por ejemplo se dejaban actividades como anotar lo que decían los letreros que anunciaban algo, durante el regreso a casa.

En la realización de la ficha de identificación la mamá nos comentó que la profesora siempre le daba quejas de Ángel y que ella llegaba a casa y lo castigaba que ya no sabía qué hacer, tuvimos la oportunidad en varias ocasiones que la señora nos visitara y nos comentara que Ángel era más abierto con ella en cuanto a sus actividades escolares y que lo veía más dedicado a sus cosas. Es indiscutible que nuestro objetivo fue más allá de la simple apropiación de estrategias para una buena ortografía y el despertar de la conciencia ortográfica, consideramos que la empatía establecida con Ángel, la confianza depositada en él, el interés por su trabajo, el impulsarlo a hacerlo mejor cada día y tomar en cuenta sus opiniones, nos muestra claramente que el potencial de un alumno puede rendir frutos para un buen desempeño académico si es estimulado a lograrlo.

Beatriz.

En cuanto a la copia (tabla 1) en el pretest obtuvo una calificación de 7.8 y en el postest de 9.4 existe una mejoría considerable del 21%. En autocorrecciones adecuadas (tabla 3) podemos observar que no hubo variabilidad entre pretest y postest. Todas las auto correcciones de Beatriz fueron adecuadas.

En el dictado (tabla 1) obtuvo en el pretest 4.8 de calificación y 7.7 en el postest mejorando así en un 60%. Sus autocorrecciones tanto adecuadas (tabla 3) como totales (tabla 2) se elevaron de forma considerable ya que en las primeras en el pretest se registraron 4.7 y en el postest se registraron 10.4, mostrando una

mejoría de 121%; en las segundas en el pretest se registraron 7.5 y en el postest 10.4 por lo que es evidente una mejoría del 39%.

En el texto libre (pretest) Beatriz se rehusó a elaborarlo, sin embargo en el postest obtuvo una calificación de 8.3 (tabla 1). Además elevó el número de autocorrecciones adecuadas (tabla 3). Todas las autocorrecciones de Beatriz fueron adecuadas.

Su calificación global del pretest (tabla1) en el texto libre fue de 4.2 y en el postest de 8.5 presentando así un porcentaje global de mejora del 102%. Aún cuando fue la alumna con el menor número de palabras presentes (60) (tabla 4) en el postest consideramos que este paso es importante ya que durante el programa de intervención Beatriz se observaba motivada a escribir y el resultado es comprobable.

Tomando en cuenta que el profesor consideraba que era una alumna muy perezosa para trabajar y que no tenían interés por hacer las cosas, durante las observaciones se mostró siempre distraída y con muy poco interés por las actividades realizadas dentro del aula, sus trabajos en su mayoría se encontraban sin concluir, aunque reconoce lo podría hacer mejor, pero no le ve el caso, los resultados obtenidos por Beatriz son muy satisfactorios ya que presenta una excelente mejoría como ya observamos.

En la realización de la ficha de identificación no acudió la madre ni el padre ya que argumentan trabajan siempre y no tienen tiempo para nada, propusimos visitarlos otro día en su hogar, pero el hermano mayor quien acudió a la cita nos comentó que era imposible que todo lo que necesitáramos él no lo proporcionaría,

finalmente como era obvio no sabía muchas cosas relacionadas con la historia clínica de su hermana, así que fue vía telefónica como se concluyo con la ficha.

Consideramos que la familia es parte fundamental en el desempeño de los alumnos, tuvimos oportunidad de platicar de forma más personal con Beatriz y nos comentó que siempre el que estaba en todas sus cosas era su hermano, que a sus padres casi no los veía, era posible que se sintiera abandonada tanto en el contexto familiar como en el educativo, ya que durante la entrevista con el profesor nos hizo hincapié en que él no sabía absolutamente nada de las cosas familiares de sus alumnos, consideraba no era de su incumbencia. Así que decidimos tener mayor contacto con todos los alumnos y establecer charlas con ellos, algunas veces de forma individual, acerca de lo que realizaban durante los días que no nos veíamos, lo que provoco para nuestra sorpresa mayor apertura por el trabajo durante la intervención.

Jessica.

En cuanto a la copia en el pretest (tabla 1) obtuvo una calificación de 9.3 y en el postest de 9.9 existe una mejora considerable del 6%. En las autocorrecciones adecuadas (tabla 3) podemos decir que hubo un incremento considerable ya que en el pretest Jessica registro 3.4 autocorrecciones, y en el postest realizó 5.2. Todas las autocorrecciones de Jessica fueron adecuadas.

En el dictado (tabla 1) obtuvo en el pretest 3.2 de calificación y 8.2 de calificación en el postest mejorando así en un 156%. Sus autocorrecciones adecuadas (tabla 3) se elevaron de forma considerable, en el pretest se

registraron 5.7 y en el postest se registraron 13.2, aumentándolas en un 132%. En el pretest hubo registro de autocorrecciones totales (tabla 2) y en el postest, todas las autocorrecciones de Jessica fueron adecuadas.

En el texto libre (tabla 1) en el pretest obtuvo de calificación 5.7 y en el postest 8.2, su porcentaje de mejora global es del 44%. Sus autocorrecciones adecuadas se elevaron en un 182%, en el pretest se registraron 1.1 y en el postest 3.1. Todas las autocorrecciones de Jessica fueron adecuadas (tabla2).

Su calificación global del pretest (tabla 1) fue de 6.1 y en el postest de 8.8 presentando así un porcentaje global de mejora del 45%. En relación al número de palabras presentes (tabla 4) se observó un incremento del 7% ya que en el pretest se registraron 91 palabras y en el postest 97.

Durante las observaciones Jessica se mostró participativa aunque en algunos momentos se notaba ausente durante las actividades ya que la profesora le pedía atendiera a las indicaciones, en cuanto a sus trabajos se mostraban en algunas ocasiones ordenados, algunos incompletos. Sin embargo, se notaba cierto orden, sabe que sus calificaciones son bajas porque no pone el empeño suficiente, se registran algunas anotaciones de la profesora en relación a la repetición de palabras y subrayado de palabras incompletas, pero se nota no fueron nuevamente revisadas.

En la realización de la ficha de identificación la madre nos comentó que tenía problemas con su hija porque no quería comer ya que consideraba estaba gorda e iba a engordar más, a simple vista se notaba que la niña tenía un problema de alimentación porque es sumamente delgada, la madre refiere que la han llevado al médico y diagnóstica desnutrición, pero no encontraba la forma de

hacerla comer, así que al respecto en esa convivencia de la que hemos venido hablado, se hacían comentarios sobre la importancia de la alimentación y una dieta balanceada. Tuvimos la oportunidad de platicar en otras ocasiones con la madre y nos comentó que Jessica platicaba en casa acerca del tema y le pedía le ayudara a balancear su comida.

Se observa una vez más que la interacción es fundamental en el ámbito educativo ya que si bien es cierto que la profesora en la entrevista nos comentó que ella si conocía los problemas de sus alumnos, solo se dedicaba con la niña a reprenderla por no comer. Sin embargo académicamente la alumna empezó a poner mayor interés en su desempeño escolar y la prueba son sus resultados al término de la intervención, todos los aspectos en la vida de un alumno son fundamentales, aún a pesar de que se pudiera considerar que son irrelevantes o se pasen por alto.

Mónica.

En cuanto a la copia (tabla 1) en el pretest obtuvo una calificación de 7.1 y en el postest de 8.1 existe una mejoría considerable del 14%. En autocorrecciones adecuadas podemos decir que hubo un incremento considerable ya que en el pretest no hubo registro de ellas, sin embargo en el postest hubo registro tanto de adecuadas como totales (tablas 2 y 3).

En el dictado obtuvo (tabla 1) en el pretest 4.9 de calificación y 7.8 en el postest mejorando así en un 59%. Sus autocorrecciones adecuadas se elevaron

de forma considerable ya que en pretest no hubo registro de ellas sin embargo en el postest hubo registro tanto de adecuadas como de totales.

En el texto libre (tabla 1) en el pretest obtuvo de calificación 2.4 y en el postest 8.2, su porcentaje de mejora global es del 242%. Sus autocorrecciones adecuadas se elevaron ya que en el pretest no hubo registro de ellas, sin embargo en el postest todas las autocorrecciones de Mónica fueron adecuadas.

Su calificación global del pretest fue de 4.8 y en el postest de 8.0 presentando así un porcentaje global de mejora del 67%. En relación al número de palabras presentes se observó un incremento del 124% ya que en el pretest se registraron 33 palabras y en el postest 74 (tabla 4).

Durante las observaciones se notó muy distraída le costaba mucho trabajo acatar ordenes, cuando el profesor daba alguna indicación ella se ponía a platicar, en la entrevista con el profesor, al referirse a ella solo decía que era una niña muy indisciplinada que optaba por no hacerle caso ya que otros si lo necesitaban y si querían, reportó que faltaba mucho. Mónica al referirse a sus trabajos escritos consideraba que no le agradaban y que no tenía caso volverlos a hacer, aunque esta conciente de que si los hiciera nuevamente lo haría mejor, recuerda algunos de sus trabajos pero no sabe explicar qué era lo que tenía que hacer. No existía orden en sus trabajos muchos estaban incompletos, hacía anotaciones de todas las materias en su libreta de español.

Pese a todo lo anterior su desempeño durante y al final de la intervención fue bueno. No faltó a ninguna de las sesiones, participó en todas las actividades mostrando interés por realizarlas, lo que probó que apoyar en su trabajo diario a

un alumno, proporcionarle instrumentos y estrategias, los impulsa a buscar el ser mejores cada día. Fue muy evidente su mejoría en el postest y en su trabajo final.

Ramiro.

En cuanto a la copia (tabla 1) en el pretest obtuvo una calificación de 8.0 y en el postest de 9.3 existe una mejoría considerable del 16%. En cuanto a autocorrecciones adecuadas (tabla 3) podemos decir que no hubo un incremento ya que en el pretest Ramiro registro 3.4 autocorrecciones, y en el postest se registro 1.0. Todas las autocorrecciones de Ramiro fueron adecuadas.

En el dictado (tabla 1) obtuvo en el pretest 6.4 de calificación y 8.8 en el postest mejorando así en un 38%. Sus autocorrecciones adecuadas (tabla 3) se elevaron de forma considerable en el pretest se registraron 2.8 y en el postest se registraron 14.2 aumentándolas en un 407%. En el pretest hubo registro de autocorrecciones totales (tabla 2) mientras que en el postest solo hubo registro de autocorrecciones adecuadas.

En el texto libre (tabla 1) en el pretest obtuvo de calificación 7.4 y en el postest 7.9, su porcentaje de mejora global es del 7%. Todas las autocorrecciones de Ramiro fueron adecuadas.

Su calificación global del pretest (tabla 1) fue de 7.3 y en el postest de 8.7 presentando así un porcentaje global de mejora del 19%. En relación al número de palabras presentes se observó un incremento evidentemente elevado del 465% ya que en el pretest se registraron 23 palabras y en el postest 130 (tabla 4).

Durante las observaciones se mostró en exceso inquieto despreocupado por realizar las actividades encomendadas por el profesor, sus apuntes están en desorden, no recuerda con precisión las tareas que se le encargaban, reconoce que sus trabajos no son de calidad, se presentan muchos trabajos sin terminar, no se presenta ninguna anotación del profesor. En la entrevista con Ramiro nos comento que no tenía sentido realizarlos porque de todos modos trabajara o no era igual. En la entre vista con el profesor hizo hincapié que Ramiro de verdad tenía serios problemas de conducta que era "un caso perdido".

Podemos comprobar rotundamente que Ramiro en su desempeño durante la intervención fue excelente, su texto libre en el postest dejó muchísimo que decir, sólo se registraron 23 palabras como ya vimos, sin embargo en el postest se presentaron 130 palabras lo que demuestra que el potencial de Ramiro tuvo un buen apoyo ya que se mostró interesado en todo momento, siendo participativo, es importante mencionar que en las primeras sesiones hacia burla de sus compañeros, hicimos una pausa para recordar que nos debemos respeto y que sería una de las principales "reglas" de nuestro pequeño grupo, sin señalar a nadie, fue la primera y última vez que se habló del tema no hubo necesidad de repetirlo.

Sabino.

En cuanto a la copia (tabla 1) en el pretest obtuvo una calificación de 9 y en el postest de 8.9. En cuanto a autocorrecciones adecuadas (tabla 3) en el pretest

Sabino registró 6 autocorrecciones, y en el postest realizó 2.6. Efectuó tanto adecuadas como totales (tabla 2).

En el dictado (tabla 1) obtuvo en el pretest 1.1 de calificación y 8.1 de calificación en el postest mejorando así en un 636%. Sus autocorrecciones adecuadas se elevaron de forma muy considerable, en el pretest se registró 1.0 y en el postest se registraron 11.3 aumentándolas en un 1030%. En el postest también hubo registro de autocorrecciones totales.

En el texto libre (tabla 1) en el pretest obtuvo de calificación 6.4 y en el postest 9.3, su porcentaje de mejora global es del 45%. Sus autocorrecciones adecuadas se elevaron en un 543%, en el pretest se registraron 1.4 y en el postest 9.0. Todas las autocorrecciones de Sabino fueron adecuadas.

Su calificación global del pretest (tabla 1) fue de 5.5 y en el postest de 8.8 presentando así un porcentaje global de mejora del 59%. En relación al número de palabras presentes (tabla 4) se observó un incremento del 11% ya que en el pretest se registraron 70 palabras y en el postest 78.

Durante las observaciones se mostró en todo momento callado, hablaba con un tono de voz muy débil, no interactuaba casi con sus compañeros, aún si no entendía la actividad no preguntaba, simplemente no la realizaba. La profesora en la entrevista nos dijo que era un alumno muy introvertido, que no preguntaba nada que también en su casa lo consentían mucho y esa era la razón por la cual no hablaba. Sabino considera que sus trabajos no son muy buenos, no le gustan, pero reconoce los podría hacer mejor, piensa que una "buena" calificación determina la calidad del trabajo.

Durante la intervención, Sabino también mostró mucho entusiasmo e interés por trabajar. Le pedíamos constantemente elevar un poco el tono de su voz para que todos lo escucháramos y se hablo también de la importancia que tiene el ser escuchados, los resultados de su trabajo fueron buenos ya que participaba y se integró muy bien al grupo, algunas ocasiones notamos que entablaba platicas con sus compañeros o con alguna de nosotras para seguir con la dinámica de cómo nos había ido los días que no trabajábamos juntos.

Concluimos que nuestro programa de intervención proporcionó a los alumnos estrategias para corregir su escritura en cuanto a convencionalidades ortográficas. Como podemos observar es evidente que todos los alumnos mostraron una gran mejoría en sus escritos.

La apropiación de habilidades, destrezas, conocimientos y actividades teóricas sobre la ortografía no se logra mediante una recepción de forma pasiva de las reglas académicas, sino a través de la acción constructiva de los alumnos (Cassany y Sanz, 2000). Por ello, el observar, escuchar, buscar, preguntar y dudar son la clave para despertar una conciencia ortográfica, los alumnos con su trabajo lo han reflejado, consideramos al igual que los autores que las autocorrecciones son indispensables para conocer qué tan interesado esta el alumno por escribir y hacerlo de forma correcta.

Por lo que se debe estimular en los alumnos el hábito de escribir de forma correcta a través de la ejercitación constante, la formación de imágenes auditivas, motoras y visuales.

4.2 Análisis Cualitativo

A continuación haremos una exposición del análisis cualitativo de los resultados obtenidos en nuestro plan de intervención, como se mencionó, se tomó como principal instrumento la prueba académica, sin perder de vista toda aquella información relevante que nos proporcionaron los demás instrumentos. Se realizó el bosquejo de la información tomando en cuenta tanto los resultados del pretest y el postest, como los porcentajes de mejora.

Hemos dividido este apartado en cuatro bloques. En el primer bloque incluimos un breve análisis de las sesiones del plan de intervención. Los siguientes tres bloques están agrupados de acuerdo con la distinción que hace Cassany (1998), habla en el primer capítulo sobre los conceptos de error y falta. Para el autor, el error es el producto de un defecto en la competencia lingüística, se comete cuando el alumno desconoce una regla gramatical, una palabra, etc. En cambio, la falta es la consecuencia de un defecto en la actuación lingüística, se comete cuando, el alumno, está distraído o cuando está acostumbrado a escribir de una determinada manera pese a que sabe cómo se escribe.

De esta forma, hemos conformado estos tres últimos bloques con las dificultades encontradas en los textos de los niños. En el primer bloque, al que hemos denominado las dificultades ortográficas no clasificables, se incluyeron aquellas incorrecciones que los niños han escrito en las que no existen evidencias para determinar si corresponde a un error o a una falta. En este bloque incluimos básicamente las confusiones fonéticas.

En el segundo bloque incluye, las *faltas ortográficas*. Aquí encontramos los errores de pronunciación, las faltas en acentos, los problemas en el uso de las mayúsculas y minúsculas así como en otras faltas en las cuales incluimos las palabras incompletas, las sustituciones, las omisiones, las inversiones en palabras y los problemas en el trazo.

El tercero y último bloque, abarca las incorrecciones en la escritura de los niños que pueden reconocerse como errores ortográficos. Es decir, aquellas incorrecciones relativas al conocimiento de reglas ortográficas o de palabras específicas.

Análisis de las sesiones

En este bloque se incluye información relevante durante la intervención, con el fin de apoyar los resultados del análisis cualitativo.

Consideramos importante recordar que nuestro plan de actividades está desarrollado bajo el enfoque comunicativo y funcional. Con él buscamos apoyar al alumno de tal forma que se percate de la importancia de la ortografía y la escritura convencional sin recurrir a la forma tradicional (aprendizaje de reglas, listas de palabras, repetición de palabras, etc.). Aún a pesar de esto, se hicieron comentarios referentes a algunas reglas ortográficas, tales como, el uso de la "h", "s/c", "mb/nv", "mp", "s/z", "b/v", palabras homófonas, uso de mayúsculas y minúsculas, así como las palabras que se acentúan cuando se refieren a una pregunta (qué, cuándo, dónde, cómo, quién, porqué), considerando que se hablaba de ellas según surgieran dudas o se presentara la oportunidad. Como se ha mencionado más arriba, no fue nuestra prioridad la enseñanza de las reglas

ortográficas, se buscó en todo momento hacer conciente al alumno de que la clave esta en observar, escuchar, buscar, preguntar y sobre todo dudar.

Por tal razón, las actividades que se trabajaron estuvieron orientadas en todo momento al desarrollo de la conciencia ortográfica del alumno, es decir, la responsabilidad y el cuidado que el propio alumno tiene en sus producciones escritas. Esto se hizo a través de la producción de textos y del desarrollo de actividades lúdicas que ayudaron a la identificación de palabras que les parecían difíciles. En este sentido, se buscó también a lo largo del proceso en todo momento presentar diferentes estrategias para que el alumno pudiera resolver sus dudas ortográficas (anexo 11).

Es importante mencionar que muchos han sido los factores determinantes para lograr este avance en los alumnos, durante nuestro trabajo con los alumnos se dio una relación muy cercana con ellos, lo cual consideramos fue un factor determinante en su proceso de aprendizaje, al respecto Díaz (1996) menciona que la relación que el alumno establece con el profesor, en este caso con las psicólogas, tiene cierta significatividad y le ayuda a desarrollar aspectos importantes en su desempeño, tales como confianza, el hacer frente a las dificultades educativas que se les presenten, sin olvidar que están rodeados de diversos instrumentos en los que se pueden apoyar.

Durante las observaciones los alumnos en muchas ocasiones mostraban el temor a preguntar, la disciplina no era buena, era muy evidente la falta de ánimo por trabajar, en todo momento se distraían, se dedicaban únicamente a pasar el tiempo. Al hacer la revisión de trabajos pudimos notar desorganización, poca limpieza, trabajos incompletos, pero no se encontraron anotaciones de los

profesores, sus comentarios verbales solo se referían a aspectos negativos de los alumnos.

Ángel y Sabino podemos decir que se encontraban en polos opuesto ya que durante las observaciones Ángel se la pasaba jugando, mientras que Sabino exageraba en cuanto a su silencio, el volumen de su voz era muy bajo. Jessica era una niña muy participativa sin embargo, tenía algunos problemas en sus trabajos, necesitaba la presión constante de un adulto, según lo observado en la clase y lo referido por la profesora.

A lo largo de la intervención, se les aprobaban sus trabajos a los seis alumnos. Se les motivó y en lo posible se estableció empatía y los resultados fueron muy productivos. Se busco en todo momento que los alumnos tomaran la responsabilidad por su escritura.

Dificultades ortográficas no clasificables

En el primer bloque, el de las dificultades ortográficas no clasificables, se puede observar que en cuanto a confusiones fonéticas en general hubo grandes mejorías (tabla 6). Si bien no desaparecieron en su totalidad las dificultades, sí podemos decir con certeza que nuestro programa de intervención ha permitido a los alumnos reflexionar en cuanto a estos aspectos. Al respecto se registró mejora en los rubros que corresponden a las reglas ortográficas que se trataron. El porcentaje de reducción de incorrecciones en el postest en relación con el pretest muestra claramente la mejora de los alumnos.

Pasando al segundo bloque el de *faltas* ortográficas podemos observar que también se registró una gran mejoría en todos los alumnos.

En los errores de pronunciación casi en su totalidad fueron corregidas. En cuanto a acentos, no hubo un gran avance ya que las mejorías fueron mínimas, lo cual llama la atención ya que es lo que más se trabaja en clase. Lo que nos lleva a concluir que quizá sea renuencia por parte del alumno por poner atención en este aspecto. Sin embargo, ésta es sólo una hipótesis que sería muy interesante investigar en posteriores trabajos.

El uso de mayúsculas y minúsculas fue otro aspecto en el cual se presentaron muy pocos avances y curiosamente es otro aspecto que se trabaja a diario y a toda hora en clase. Por último, las palabras incompletas, las sustituciones, las omisiones, las inversiones en palabras y las faltas de trazo presentaron una gran mejoría. Se puede señalar el cuidado que tuvieron al elaborar su último trabajo (postest). Consideramos que ahora se sienten "armados", es decir, preparados para elaborar un trabajo y sobre todo realizarlo lo mejor posible.

Lo podemos ejemplificar de forma contundente ya que en los textos libres se registró en los seis alumnos un aumento en la longitud de los mismos, por ejemplo Ramiro en el pretest únicamente trabajó 23 palabras sin embargo en el postest su texto fue de 130 (ver tabla 4). En el caso de Beatriz no se animó siquiera a escribir en el pretest, mientras que en el postest produjo un texto de 60 palabras.

El tercer y último bloque el cual se refiere al *error* ortográfico. Este aspecto mostró de la misma forma un avance muy marcado, lo cual nos lleva a tener la certeza que se ha despertado una conciencia ortográfica en los alumnos. Además de que ampliaron sus conocimientos sobre la lengua durante el proceso de intervención. Cabe destacar que algunas de las reglas en las que se reflexionó durante la intervención como ya se mencionó, fueron el uso de la "h", "s/c", "mb/nv", "mp", "s/z", "b/v", palabras homófonas, uso de mayúsculas y minúsculas, así como las palabras que se acentúan cuando se refieren a una pregunta (qué, cuándo, dónde, cómo, quién, porqué), considerando que se hablaba de ellas según surgieran las dudas ya que no fue nuestra prioridad la enseñanza de reglas ortográficas. Se buscó en todo momento hacer conciente al alumno de que la clave esta en observar, escuchar, buscar, preguntar y sobre todo dudar.

En relación con esto, los mayores avances en este bloque fueron en el uso de la r/rr como se puede observar en la tabla 7 todos los alumnos mostraron una gran mejoría ya que se registra un 69% de reducción de incorrecciones en el postest en relación con los del pretest, así como en el uso de la n/ñ, ()/¡!, II/l, g/j, i/y, y/II que se presenta una reducción de incorrecciones del 100% lo cual nos indica que ya no hubo incorrecciones en el postest.

En el caso de Jessica podemos observar que de 6 incorrecciones presentes en el pretest sólo 2 se registran en el postest en el caso del uso de la r/rr. Podemos notar que en los totales globales del pretest y del postest se registran en el primer caso 13 incorrecciones y posterior a la intervención sólo se presentaron 4, podemos notar que en la mayoría de los casos los avances se dan en un 100%.

Los alumnos en general presentaron mejorías tomando en cuenta que presentaban problemas de confusión fonética, falta de concepto, sustituciones, omisiones, acentos, mayúsculas-minúsculas y se registraban palabras incompletas. Si bien es cierto que en acentos y mayúsculas-minúsculas no hubo grandes avances, si podemos sostener que los alumnos adquirieron la habilidad por observar, escuchar, buscar, preguntar y sobre todo dudar, lo cual origina que la escritura tome para el alumno, conforme avanza su preparación, un nuevo significado.

4.3 Conclusiones de los resultados.

El diagnóstico inicial acerca de los alumnos en todos los casos, fue de dificultades ortográficas, según lo reportado por los profesores, lo corroborado con la prueba académica y con la recopilación de información proporcionada gracias a la evaluación psicopedagógica.

Uno de nuestros objetivos fue, el realizar una evaluación psicopedagógica que permitiera detectar las necesidades ortográficas de los alumnos. Bautista (1993) considera que un alumno con necesidades educativas, es aquel que presenta dificultades mayores que sus demás compañeros para adquirir aprendizajes que son propios de su edad.

Así podemos decir que los alumnos presentaban dificultades ortográficas (confusión fonética, falta de concepto, sustituciones, omisiones, acentos, mayúsculas-minúsculas y se registraron palabras incompletas) por falta de variabilidad en los ejercicios, falta de atención por parte de los profesores hacia los trabajos, poca estimulación por ayudar a buscar estrategias de aprendizaje y la falta de instrumentos de trabajo.

Proporcionar a los ejercicios un carácter cognitivo y analítico permite ayudar a los alumnos a razonar el uso de las reglas, fomentando la reflexión, para lo que es indispensable la comunicación entre profesor y alumno, desarrollando la autocorrección como una estrategia de trabajo. McCormick (1998) y Cassany (1998) consideran que esta estrategia centrada en la preparación, borrador, revisión y edición o redacción final de un trabajo es una forma de despertar el hábito por corregir.

De esta forma se transmite una actitud de autoresponsabilización que desarrolla la motivación y la autonomía (Cassany y Sanz, 2000, McCormick, 1998).

Es importante subrayar, además, que en el caso de Ángel y Ramiro se registraron serios problemas de conducta mientras que Sabino era en exceso introvertido. Después de la intervención, en la aplicación del postest, en todos los casos hubo mejoras considerables tanto en los aspectos cualitativos como en los cuantitativos, la buena empatía establecida con los seis alumnos despertó un buen ambiente de trabajo, parte indispensable en la educación (Kamii, 1986; Díaz, 1996; McCormick, 1998; Cassany y Sanz, 2000).

El programa de intervención despertó en los alumnos el interés por escribir, que implicó el desarrollo de la conciencia ortográfica, que involucra el compromiso de hacerlo lo mejor posible. Esto fue evidente tanto en los análisis cuantitativos, como en los cualitativos. Es importante mencionar que se utilizó el material con el que cuenta la institución, fue de mucha utilidad la evaluación realizada al centro escolar (anexo 8) ya que nos permitió conocer principalmente, los recursos con los cuales cuenta, así como los objetivos, la estructura, la tecnología, la cultura y el entorno de la institución de una forma panorámica.

Esta intervención psicopedagógica brindada a los alumnos, les permitió superar algunas dificultades ortográficas en el medio escolar y nos atrevemos a decir que en su entorno cotidiano también. Puede afirmarse que la intervención les brindó confianza y seguridad ya que el enfoque comunicativo y funcional da paso a un trabajo con mayor libertad y compromiso y se proponen diversas estrategias para que trabajen, el material lo tienen a su alcance (sus libros). Ahora saben

cómo darles un mejor uso, se manejó mucho el aprendizaje cooperativo por lo que Cassany (1999); Melero y Fernández (1995) consideran que el trabajo entre iguales desarrolla los procesos de composición y asciende la comprensión de las convencionalidades de la comunicación escrita, lo que al mismo tiempo ayuda en la mejora de la calidad en los escritos de los alumnos a fin de asegurarse que lo que se escribe comunica sus ideas y sentimientos de manera eficaz.

Se hizo mucho hincapié en que un trabajo escrito final tiene un proceso a seguir, el cual consiste en la preparación de las ideas, un borrador o varios, revisiones hasta lograr el texto final. Sobre todo es importante el que la escritura se convierta para los alumnos en un proyecto personal, pues los profesores se liberan de ejercer presión en sus alumnos al escribir y los alumnos toman la responsabilidad sobre su texto. Como señala McCormick (1998), con pequeñas orientaciones se puede ayudar al desarrollo del alumno para percibirse a sí mismo como autor. Nuestra intervención buscó precisamente lograr despertar en los alumnos el interés por su escritura y descubrir que es un medio de comunicación indispensable en la vida.

Cassany y Sanz (2000) mencionan que la educación es un puente para capacitar a los alumnos en cuanto a reflexión y crítica.

Las intervenciones psicopedagógicas son un medio muy viable para conocer las carencias que muchos de nuestros alumnos presentan ya que el hecho de que todos los alumnos asistan a la escuela para lograr una calidad de vida escolar no garantiza el principio de la igualdad de oportunidades para todos. Siempre existirán factores determinantes en este contexto, ya sea la materia, el profesorado, los compañeros y los valores del sistema escolar, por lo que la labor

del psicólogo educativo en este campo es fundamental ya que todos aprendemos de diversas formas y tenemos necesidades diferentes, lo cual nos hace ser únicos.

En esta investigación el uso de observaciones, entrevistas, guiones para conocer el trabajo de los alumnos, etc., fue indispensable para lograr un plan de trabajo en función de las necesidades de los alumnos, consideramos que nuestras expectativas lograron mayores alcances, ya que muchos objetivos alcanzados y no contemplados en el programa fueron básicos para el buen desempeño académico.

Ángel centró su atención y energía en su trabajo realizado en la intervención; Beatriz logro encontrar interés por escribir y hacerlo lo mejor posible; Jessica se convenció que la energía la proporciona una buena alimentación lo que por ende se verá reflejado en el trabajo académico; Mónica comprendió que su trabajo es muy valioso y más cuando lo es para uno mismo; Sabino además de perder el miedo por hablar en voz alta, interactúo con sus compañeros sin ningún problema.

Los resultados sugieren que los alumnos con apoyo, atención, motivación, paciencia, respeto y compromiso pueden aminorar sus dificultades, atreviéndonos así, a afirmar sea cual sea la materia o nivel.

La intervención psicopedagógica ayuda a conocer más profundamente la forma en que los alumnos pueden mejorar por medio de un programa de trabajo bien estructurado.

Nuestro plan de intervención se llevó a cabo en 13 sesiones, desarrollado bajo el enfoque comunicativo y funcional, con el cual se buscó en todo momento apoyar al alumno para que se percatara de la importancia de la ortografía y del

uso convencional de la escritura, sin recurrir a la forma tradicional de trabajo. Las actividades que se trabajaron no estaban orientadas a la memorización de reglas, sino al desarrollo de la conciencia ortográfica, es importante resaltar que no estamos en contra de la enseñanza de las reglas ortográficas ya que nuestro trabajo parte de lo que los alumnos ya saben en relación a las mismas, se buscó en todo momento desarrollar interés por escribir de forma correcta y el buscar apoyarse en diversos instrumentos y estrategias para lograrlo.

Considerar que la enseñanza de la lecto-escritura es una adquisición fundamental para posteriores aprendizajes es básico, ya que es imprescindible para adquirir sistemas convencionales a partir de los cuales se pueden estructurar aprendizajes más complejos.

Sostenemos gracias a los resultados obtenidos, que el objetivo del presente trabajo fue alcanzado en su totalidad.

Es indispensable el dar seguimiento a este trabajo ya que contar con la supervisión de un equipo interdisciplinario de forma constante ayuda a seguir desarrollando habilidades necesarias para un aprendizaje significativo de la ortografía.

Consideramos que sería interesante investigar más acerca del impacto que tiene en el aprendizaje infantil, el que dejamos a los niños la responsabilidad que les toca en su proceso de aprender y no haciéndonos responsables del proceso y convirtiéndolos en aprendices "pasivos". En cuanto a la ortografía, un estudio interesante sería el de observar la producción del texto a fin de determinar cómo es que los niños autocorrigen sus textos. Este proceso se podría también seguir de manera cercana trabajando con borradores sucesivos, conservando en un

portafolio cómo un texto inicial progresa hasta llegar al texto final y observando los procesos de revisión de los niños.

Bibliografía

- Bassedas, E. (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico.*Barcelona: Paidós.
- Bautista, R. (comp.)(1993). *Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Aliibe. 11-22.
- Bazán, R. (2000). "La Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Escuela Primaria Pública". *Educación 2001. 61*. 22–25.
- Blanco, R y Duk, C. (1996). "La Integración de los Alumnos con Necesidades Especiales". *Educación 2001. 17.* 42-46.
- Cassany, D. (1998). Reparar la escritura. Didáctica de la corrección escrita. GRAO.
- Cassany, D. (1999a). La cocina de la escritura. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999b). Construir la escritura. Barcelona: GRAO.
- Cassany, D.M. Y Sanz, G. (2000). Enseñar lengua. España: GRAO.
- Defior, S. (comp.)(1993). *Necesidades Educativas Especiales*. Madrid: Aljibe. 113-134.
- Defior, S. (1996). Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Málaga: Aljibe.40 45.
- Díaz Aguado, M. (1996). La interacción profesor alumno. En: *Escuela y Tolerancia*. Madrid: Pirámide. 43-68.
- Domínguez, A. (1996). "Evaluación de los efectos a largo plazo de la enseñanza de habilidades de análisis fonológico en el aprendizaje de la lectura y de la escritura". *Infancia y Aprendizaje*, 76. 83 96.
- Dockrell, J. y McShane, J. (1992). "Dificultades del aprendizaje en la infancia.

 Un enfoque cognitivo". Barcelona: Paidós
- Duvenger M. (1995). Métodos de las ciencias sociales. Barcelona: Ariel.
- Esquivel F. (1999). Psicodiagnóstico clínico del niño. Bogotá: Manual Moderno
- Ferreiro, E. (1994). Alfabetización de niños y fracaso escolar. Problemas teóricos y exigencias sociales. México: CINVESTAV-IPN. DIE,

- No.37.
- Gómez Palacio, M.(1998) Talleres de Escritura. México: SEP, Pronalees.
- González, D. (1995) *Adaptaciones Curriculares*. Guía para su elaboración. Granada: Aljibe. 81-133.
- Kamii, K. (1986). *El niño reinventa la aritmética*: implicaciones de la teoría de piaget. España: Aprendizaje Visor. 49-59.
- Kenneth, M. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía 220.* 44-49.
- Lacasa P, Anula J, Martín B. (1995). Leer y escribir: ¿cómo lograrlo desde la perspectiva del lenguaje integrado? *Comunicación, Lenguaje y Educación. 25.* 31-49.
- Lacasa, P. (1994). De qué al cómo enseñar: los contenidos y los medios. En Aprender en la escuela, aprender en la calle. España: Visor. 231-260.
- Lus, M. (1999). De la integración escolar a la escuela integradora. México: Paidos.
- McCormick, L. (1998). *Didáctica de la escritura*. En la escuela primaria y secundaria. Buenos Aires: AIQUE.
- MEC (1992). Adaptaciones Curriculares. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- MEC (1996). La Evaluación Psicopedagógica: modelo, orientaciones, instrumentos. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Melero, M. Y Fernández, P. (1995). "El aprendizaje entre iguales: el estado de la cuestión en Estados Unidos". En Fernández, P y Melero, M. (comps.). La interacción social en contextos educativos. Madrid: Siglo XXI. 32-98.
- Puigdellivol, I. (1993). Programación de aula y adecuación curricular: el tratamiento de la diversidad. Barcelona: Alianza. 59-83.
- Rivas, R. (2001). *Dislexia, disortografía y disgrafía.* Madrid: Pirámide.
- Salgado, H. (1997). ¿Qué es la ortografía? Argentina: AIQUE.
- SEP (1993). Plan y Programas de estudio. México: Dirección General de

- Materiales y Métodos educativos de la Subsecretaria de Educación Básica Normal. Secretaria de Educación Pública.
- SEP (1997). Avance Programático Cuarto grado. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2000). Libro para el maestro. Español, cuarto grado. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2002). Fichero Actividades didácticas Español. Cuarto Grado. México: Secretaría de Educación Pública.
- Smith B. (1995). *La enseñanza de la lectoescritura: Un enfoque interactivo.*Aprendizaje Visor. 71-110.
- Zinder, O. (1984). Psicología Experimental. Bogotá: Mc. Graw-Hul. 296-323.

Anexos

Anexo 1 **Prueba Académica**

Copia

Instrucciones. El aplicador dará la instrucción a los alumnos para copiar en una hoja blanca el texto que hay en la hoja que se les repartirá con la siguiente lectura.

¿Qué es la tos?

El aire contiene sustancias o pequeñas partículas que irritan las vías respiratorias. Después de aspirarlas la garganta se cierra y las cuerdas vocales se tensan para retener el aire dentro de los pulmones; de inmediato cuando se siente la comezón o el ardor producido por esos cuerpos extraños, los músculos abdominales - que están por debajo del pecho – se contraen, presionan el diafragma y hacen que este apriete los pulmones; en ese momento, la garganta y las cuerdas vocales se abren bruscamente para dar paso al aire aprisionado que expulsará la causa de tantas molestias.

Por medio de la tos, también eliminamos flema que se produce cuando padecemos enfermedades de las vías respiratorias.

Dictado

Instrucciones. El aplicador solicitará a los alumnos que escriban lo que a continuación va a dictarse.

EL GUEPARDO

Es el mamífero terrestre más veloz. En distancias cortas (la longitud de dos canchas de fútbol), este gato africano corre a más de 100 km por hora. Cuando acelera al máximo, ¡se le podría multar en una autopista por exceso de velocidad!

El esbelto cuerpo del guepardo está hecho para la velocidad. Su cráneo es pequeño y muy poca grasa rodea a su esqueleto. Sus patas son largas y musculosas y su espina dorsal, sumamente flexible, se dobla arriba o abajo permitiéndole así dar largas zancadas. Su poderosa cola lo mantiene en equilibrio cuando avanza en veloz carrera, y también le sirve para maniobrar.

Texto Libre

Instrucciones: Se les pedirá a los alumnos que escriban "algo" sobre un tema que a ellos les agrade. Se sugerirán opciones en caso de que el alumno lo solicite (películas, caricaturas, cuentos, vivencia personal, etc)

Anexo 2: Formato de Observación

OBSERVACIÓN No.

| Observación: Escuela: Don Aquiles Serdán Curso: cuarto grado Maestra: | Observadoras: Número de niños: Curso: , con problemas de Tiempo: *Transcripción original de la observación en clase |
|--|---|
| | |
| | |
| | |
| | |

Anexo 3: Entrevista con los padres

OCUPACIÓN DE LOS PADRES

| PADRE: | EDAD: | |
|---|----------------------------|--|
| MADRE: | EDAD: | |
| DIRECCIÓN Y TELEFONO: | | |
| | NIVEL DE ESTUDIOS | |
| PADRE: | | |
| MADRE: | | |
| INT | EGRANTES DE LA FAMILIA | |
| Cuántas personas integran la | a familia, edad y nombres: | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | HISTORIAL EVOLUTIVO | |
| Cuánto tiempo duró el embar | razo: | |
| Fue un embarazo deseado y planeado: | | |
| Fue cesárea o parto normal: | | |
| Cuánto peso: | | |
| A qué edad le salieron sus pr | rimeros dientes: | |
| A qué edad comenzó a cami | nar: | |
| A qué edad habló: | | |
| Padece o padeció de alguna enfermedad que requirió hospitalización: | | |

Si es afirmativo, aclarar:

Existe algún problema del oído o vista

ESCOLARIDAD

Existe una buena relación con el profesor:

Cada cuanto asiste a la escuela para saber de su hijo (a):

Considera que su hijo tiene problemas con la ortografía:

Qué definición tienen de ortografía:

ENTREVISTA CON LOS PADRES

- A) Informar a los padres que como psicólogas trabajando en la escuela de su hijo, estamos intentando colaborar con el maestro en determinados aspectos que le preocupan
- B) Obtener información y datos de la situación familiar, ver el tipo de relaciones que se establecen y el papel del niño dentro de éstas instituciones
- C) Informar y explicar a los padres cuál es la situación de su hijo en la escuela, tanto en rendimiento escolar como aspectos relacionales y de comportamiento.
- D) Ver y captar la capacidad de cambio y flexibilidad de la familia para poder escoger mejor las soluciones que les podemos proponer
- E) Existe comunicación entre la escuela y la familia.

| Anexo 5: Trabajos Comentados con el Alumno | | |
|--|--|--|
| | | |
| | | |
| ¿Qué opinión tiene de sus trabajos? | | |
| ¿Recuerda y sabe explicar los trabajos hechos? | | |
| ¿Se da cuenta de sus errores y es capaz de decir cómo lo tenía que realizar? | | |
| ¿Recuerda los criterios según los cuales se le valuó el trabajo? | | |

Anexo 6: Entrevista Guiada de los Alumnos

RAPPORT

- A) COMPRENSIÓN DEL ALUMNO DE LO QUE EXPLICA LA PROFESORA EN CLASE.
- ¿Consideras que tu profesora te pone demasiadas planas en clase?
- ¿Ella pregunta si ya terminaron o pone el ejercicio sin preguntar?
- ¿No le preguntas a la profesora en el momento que lo explica?
- ¿Porqué?
- ¿Le has preguntado y no te hace caso?
- Cuando terminas tu trabajo ¿la profesora lo revisa?
 - B) COMPORTAMIENTO QUE ADOPTA EL ALUMNO DURANTE LA CLASE.
- ¿Te gusta poner atención cuando la maestra explica lo que debes hacer?
- ¿Porqué a veces?
- ¿Después de que les explica les proporciona algún material para que trabajen?
- ¿Alguno de tus compañeros pregunta si no entendió?
- ¿Te distraes mucho en clase?
 - C) LAS POSIBLES DIFICULTADES QUE ENCUENTRA EL ALUMNO EN LA REALIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES QUE SE LLEVAN ACABO
- ¿Que haces cuando no puedes hacer tus planas?
- ¿Para que te expliquen?
- ¿Tu profesora te ayuda cuando no puedes hacer tus planas?
- ¿Platica contigo tu profesora?
- ¿Te gusta lo que les enseña la maestra?
 - D) FACILIDADES O DIFICULTADES QUE EL ALUMNO ENCUENTRA PARA REALIZAR LOS DEBERES Y EL ESTUDIO EN CASA.

Los trabajos que hacen aquí en clase ¿te sirven para después hacer tu tarea en casa?

- ¿Quién te ayuda a hacer tu tarea?
- ¿Te gusta el lugar donde te sienta tu profesora?
- ¿Te llevas bien con tus compañeros?
- ¿Todas las veces que haces las cosas bien, tu profesora qué te dice?
- ¿Te gusta venir a la escuela?
- ¿Qué es lo que más te gusta hacer en clase?

Anexo 7: Trabajos del Alumno Comentados con el Profesor

| ¿Valora aspectos parciales del trabajo como positivos o negativos? | |
|---|--|
| ¿Existe comparación entre los trabajos de los alumnos en cuestión y los del grupo en general | |
| ¿Existe comparación entre los trabajos de los alumnos en cuestión y los del grupo en general | |

Anexo 8 Evaluación del Centro Escolar

| OBJETIVOS | RECURSOS | ESTRUCTURA | TECNOLOGIA | CULTURA | ENTORNO |
|-----------|-------------|------------|------------|---------|---------|
| | PERSONALES | | | | 2 9 |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | MATERIALES | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | FUNCIONALES | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

Anexo 9: Entrevista Guiada a la Profesora

- A) Situar las posibilidades y dificultades del alumno en relación al grupo –clase ¿Considera usted que a los alumnos les cuesta trabajo adaptarse al grupo? ¿Les cuesta trabajo relacionarse con sus compañeros? ¿Los niños tienen un lugar específico para sentarse? ¿Los sienta por orden de lista?
- B) Adaptación del niño a la escuela y hábitos. ¿En cuanto a sus hábitos de limpieza que me puede usted decir?
 - C) Información referente a la evaluación que el maestro hace de las principales áreas de conocimiento.

En cuanto a calificaciones y evaluaciones, cómo usted evalúa a sus alumnos

- D) Información acerca de los padres
 ¿Usted tiene información acerca de con quiénes conviven los alumnos?
- E) Actitud hacia la escuela ¿Los padres frecuentan constantemente la escuela, para saber de sus hijos?
- F) Colaboración y contacto de estos con el maestro ¿Considera usted que la comunicación que existe entre usted y los padres de familia es buena? ¿En el momento que usted les comentó nuestra presencia en la escuela, qué reacción presentaron?
 - G) Qué ha hecho el maestro hasta el momento de la derivación para ayudar al niño (se han provocado cambios en las estrategias de intervención y cuáles han sido los resultados)

¿Ante su preocupación por los alumnos usted ha puesto en práctica alguna estrategia diferente a las que utiliza?

- H) Qué espera el maestro de nuestra intervención (compromisos mutuos)
- ¿Qué espera usted de nuestra intervención con los alumnos?
 - I) Entrever los aspectos positivos del niño con la finalidad de valorar sus capacidades

¿Entre todos los aspectos positivos de los alumnos cuáles considera usted que son los más relevantes?

| Anexo 10: Pauta de Análisis General de las Observaciones |
|---|
| Fecha: Alumnos Clases: observaciones Observadoras: Escuela: |
| 0. Contexto de la observación |
| 1. Valoración general de la tarea. |
| 2. Actitud del alumno/a durante la tarea. |
| 3. Realización del trabajo. |
| 4. Relación alumno – maestro |
| Bidireccional: |
| 5. Relación con los compañeros. |
| 6. Interacción con el observador. |
| 7. Comentarios del maestro y con el maestro. |
| 8. Valoración global de la observación |
| 9. Conclusiones de las observaciones. |
| Orientaciones |

Anexo 11: Actividades del plan de intervención

Plan de intervención

Este plan de actividades está desarrollado bajo el enfoque comunicativo y funcional, con él buscamos apoyar al niño de tal forma que se percate de la importancia de la ortografía y la escritura convencional con apoyo de la forma tradicional (aprendizaje de reglas, listas de palabras, repetición de palabras, etc.).

Las actividades que a continuación se presentan no están orientadas a la memorización de reglas; si no al desarrollo de la conciencia ortográfica del niño a través de actividades que ayuden a la identificación de palabras que le parezcan difíciles, que aprenda diferentes estrategias para resolver sus dudas ortográficas y finalmente con lo anterior, producir textos. Sin olvidar que se parte de lo que los alumnos ya saben en cuanto a reglas ortográficas.

| Sesión No. 1 | |
|--------------|---------------------------------|
| Alumnos: | Escuela: Don Aquiles Serdán |
| | Tiempo aproximado de la sesión: |
| | |

- GENERAL. Conocer la importancia de la ortografía en la sociedad
- ESPECÍFICO. Inducir a los alumnos a conocer la ortografía en su comunidad para despertar el interés por la ortografía.

Material:

Cartulinas con anuncios de personas que ofrecen sus servicios desde su casa, negocio, o a domicilio, que tengas faltas ortográficas. Ejemplo:

Ce pintan cazas

Se benden:

- quezadillas
- pambasos
- amburguesas

Abarotes

"El guero"

Se areglan sapatos

Periódicos, Revistas, tijeras, cartulinas, papel bond, colores, plumines

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

Presentación del grupo de trabajo.

Breve reseña del significado de la ortografía y su importancia en la sociedad. (15 min. Aprox.)

Cada alumno comentará el concepto que tiene sobre ortografía (10 min.)

Se formarán tres equipos de tres personas (5 min.)

Recortarán anuncios de las revistas y periódicos de personas que ofrezcan sus servicios o que soliciten personal. (15 min.)

Pegarán los anuncios que recorten en la parte superior de la cartulina, subrayarán las palabras no familiares, ni significativas para ellos. (10 min.)

Como actividad extracurricular opcional traerán anuncios de personas o negocios que ofrecen sus servicios (10 min. Aprox.)

| Sesión No. 2 | |
|--------------|---------------------------------|
| Alumnos: | Escuela: Don Aquiles Serdán |
| | Tiempo aproximado de la sesión: |

- GENERAL. Conocer la importancia de la ortografía en la sociedad
- ESPECÍFICO. Inducir a los alumnos a conocer la ortografía en su comunidad para despertar el interés por la ortografía.

Material:

- Cartulinas de la clase anterior.
- Lista de palabras con su significado.
- Resistol.
- Diccionario (básico para todas las sesiones)

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

Los equipos pasarán a pegar sus cartulinas (5 min).

Leerá cada equipo frente al grupo el significado de las palabras que enlistaron (10 min.).

Se dará al grupo una explicación sobre la importancia del diccionario para resolver dudas ortográficas. Durante la explicación se les pedirá a los niños que busquen algunas palabras en el diccionario sugeridas por nosotros. En caso de que algún niño tenga duda en cómo utilizar el diccionario se le recordará que para ello es indispensable conocer el abecedario.

Posteriormente los niños mostrarán la tarea a sus compañeros (los anuncios que hayan encontrado en su colonia). Se harán comentarios al respecto, teniendo como eje principal la escritura de las palabras.

Como actividad extracurricular opcional para la siguiente clase se les pedirá a los niños elaborar una pequeña tarjeta con el abecedario escrito para facilitar la búsqueda de palabras en el diccionario.

| Sesión No. 3 y 4 | | |
|------------------|---------------------------------|--|
| Alumnos: | Escuela: Don Aquiles Serdán | |
| | Tiempo aproximado de la sesión: | |

Que los niños reflexionen sobre la convencionalidad ortográfica.

Material:

Tarjetas con oraciones que tengan palabras de difícil ortografía para los alumnos.

- 1. Jorge hizo un recorrido muy largo
- 2. La Capital de Brasil era Río de Janeiro
- 3. Las lombrices son hermafroditas e invertebradas
- 4. El río es hondo, las aguas son cristalinas
- 5. Mi bisabuelo fue un gran navegante
- 6. Las campanas de la iglesia suenan estruendosamente.

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

- 1. Proponer a los alumnos jugar a *el ahorcado.* Cada niño pasará al pizarrón, uno por uno, se le entregará una tarjeta con la oración escrita.
- Se les explicará el juego, el cual consiste en dibujar en el pizarrón, un tronco y una cuerda, se le pedirá al niño que dibuje una raya por cada letra de las palabras que están en la tarjeta.
- 3. Se le pedirá al resto de los niños que mencionen letras y su compañero las escribirá sobre la raya correspondiente siempre y cuando formen parte de las palabras que deben completar. En caso contrario se anotarán fuera del juego para que los alumnos no las repitan.
- 4. Al inicio del juego se escribirá la primera y la última letra de cada palabra para darles pistas. Se les hará el comentario de que cuando digan una letra equivocada, dibujará una parte del ahorcado en la soga comenzando por la cabeza. El juego concluye cuando se completa el cuerpo o cuando adivinen todas las letras de las palabras de la oración.
- 5. Cuando el juego termine los alumnos anotarán las oraciones en su cuaderno.

| Sesión No. 5 y 6 | |
|------------------|--|
| Alumnos: | Escuela: Don Aquiles Serdán Tiempo aproximado de la sesión: |

Que los niños utilicen la estrategia de familia de palabras para resolver dudas ortográficas.

Material:

- ✓ Pizarrón
- ✓ Pintarrones
- ✓ Diccionario

ACTIVIDADES:

- 1. Se iniciará la sesión comentando con los alumnos acerca de los problemas que enfrentamos al resolver dudas ortográficas. Se les preguntará si han notado que en ocasiones cuando escribimos un texto, dudamos sobre la escritura de ciertas palabras. Posteriormente se destacará la importancia de cuidar la ortografía y se les pedirá que comenten qué podemos hacer para escribir correctamente.
- 2. Comentaremos que así como las personas de una misma familia guardan cierto parecido entre ellas, la palabra de una misma familia también se parecen y e escriben de manera semejante. Esta estrategia puede servir en algunos casos para resolver dudas ortográficas.
- 3. Pediremos que digan algunas palabras que lleven *h* al principio, por ejemplo: hormiga, horno, huir, huerta, hijo, etc.
- 4. Se elegirá alguna de las palabras mencionadas y se escribirán en el pizarrón. Solicite que digan otras palabras relacionadas con éstas, por ejemplo:

Hormiga

Hormiguero Hormigueo

- 5. La dinámica se hará de tal manera que los niños observen que en la ortografía de las palabras derivadas se mantiene una constante, en los casos anteriores la letra h.
- 6. Comentaremos que la estrategia de organizar familias de palabras pueden utilizarse para resolver dudas ortográficas.
- 7. Se les pedirá como tarea que ellos mismos hagan sus propias familias de palabras.

Nota: Esta actividad se trabajará en dos sesiones por lo tanto la segunda sesión se trabajará con las palabras que lleven como tarea y se harán ejercicios con palabras que nosotras les propondremos.

| Sesión No. 7y 8 | | |
|--|--|--|
| Escuela: Don Aquiles Serdán Tiempo aproximado de la sesión: | | |
| | | |

Que los alumnos utilicen el diccionario para enriquecer sus escritos **Material:**

- ✓ Diccionario de sinónimos en equipo o individual.
- ✓ Libreta

Desarrollo de las actividades

Iniciaremos la actividad comentando sobre un tema de interés, por ejemplo, los deportes o las mascotas.

Propondremos a los niños escribir entre todos un texto sobre el tema; se irá anotando en el pizarrón con el propósito de que esté a la vista de todos. Una vez concluido el texto el grupo lo leerá en silencio.

Subrayaremos algunas palabras del texto en el pizarrón (sustantivos, adjetivos, verbos). Posteriormente se les pedirá que consulten el diccionario para sustituirlas. El significado del texto debe conservarse.

Los niños deben copiar el texto en sus cuadernos y sustituir las palabras subrayadas por las encontradas en el diccionario.

Se pedirá a un par de niños que lean sus textos y se harán comentarios acerca de que, al cambiar algunas palabras de enriquece o precisa el texto, sin perder el significado original.

Finalmente se comentará acerca de la utilidad del diccionario para sustituir palabras en sus escritos cuando quieran evitar repeticiones, emplear las palabras más adecuadas o consultar la ortografía correcta.

| Sesión No. 9 | |
|--------------|---------------------------------|
| Alumnos: | Escuela: Don Aquiles Serdán |
| | Tiempo aproximado de la sesión: |

Que los niños elaboren un texto libre (borrador)

Material:

- ✓ Libreta de apuntes
- ✓ Bolígrafo

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

Se les pedirá a los niños que elaboren un texto libre. Se les dará la indicación de que tienen la libertad de hablar de lo que ellos quieran sin preocuparse por los signos de puntuación ni la ortografía.

Al final de la sesión se revisará a cada alumno el escrito (con el fin de ir puliendo el escrito cada sesión), en la siguiente sesión leerán a sus compañeros el escrito, harán modificaciones si lo creen conveniente y realizarán un segundo borrador.

| Sesión No. 10 | | | | |
|---------------|--|--|--|--|
| Alumnos: | Escuela: Don Aquiles Serdán Tiempo aproximado de la sesión: | | | |

Que los alumnos hagan correcciones al primer escrito.

Material:

- ✓ Texto de la clase anterior
- ✓ Boligrafo

Desarrollo de las actividades

Se le pedirá a cada alumno que lea a sus compañeros sus respectivos textos, anotaremos en el pizarrón los elementos que el resto de los niños consideren que se deben modificar, por ejemplo, detallar más algún aspecto, quitar elementos, etc.

Los niños tomarán en cuenta cada uno de los aspectos a modificar y comenzarán a realizar un segundo escrito con los nuevos elementos.

Al final de la sesión se hará una revisión

| Sesión No. 11 | | | | |
|---------------|--|--|--|--|
| Alumnos: | Escuela: Don Aquiles Serdán Tiempo aproximado de la sesión: | | | |

Al finalizar esta sesión los alumnos habrán elaborado un escrito más formal en donde tomarán en cuenta la ortografía y los signos de puntuación

Material:

- ✓ Segundo borrador
- ✓ Bolígrafo

Desarrollo de las actividades

Se iniciará la sesión comentándoles a los niños que esta ocasión tendrán que dar a su borrador una segunda revisión así como las modificaciones que ellos consideren pertinentes, considerando ésta vez signos de puntuación y ortografía, además podrán hacer uso de su diccionario de sinónimos en caso de ser necesario.

Si los niños llegasen a tener dudas se las resolveremos apoyándonos en los conceptos que se trataron las sesiones anteriores.

Al término de la sesión los niños deberán tener listo el escrito corregido. Este será previamente revisado por nosotras para verificar signos y sintaxis sin que se pierda el sentido que los niños quieren dar al texto, esta revisión se hará de manera individual, es decir, cada una trabajaremos con un niño a la vez para ir señalando las correcciones que se hagan a su escrito.

| Sesión No. 12 | | | | |
|---------------|--|--|--|--|
| Alumnos: | Escuela: Don Aquiles Serdán Tiempo aproximado de la sesión: | | | |

Los alumnos darán estructura al libro que se hará recopilando los escritos de cada uno.

Material:

Segundo borrador

Bolígrafo

Actividades

Iniciaremos la actividad explicando brevemente las partes que conforman un libro. Se hablará sobre la importancia de cada uno de los escritos de los niños para realizar su propio libro.

Se les pedirá a los alumnos que entre todos elijan el nombre que llevará "su libro".

Posteriormente se les pedirá que formen tres equipos de dos personas cada uno, el primer equipo se encargará de elaborar el índice, el segundo de paginar el libro y el tercero de acomodar por orden alfabético los nombres de sus compañeros. Esto con el fin de alcanzar el objetivo de la sesión; es decir, dar estructura a "su libro" y concluirlo.

| Sesión No. 13 | | | | |
|---------------|--|--|--|--|
| Alumnos: | Escuela: Don Aquiles Serdán Tiempo aproximado de la sesión: | | | |

 Evaluar a los niños por medio de un postest y hacer la presentación de "su libro" a los padres de familia.

Material:

- "El libro del aprendizaje"
- Diccionario (español y sinónimos)
- Hojas
- Bolígrafos

DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES:

Se procederá a aplicar la evaluación del plan de intervención. (1hr. Aprox.). Cabe aclarar que no se les presionará a los niños para que terminen el examen en este tiempo, incluso si llegasen a tardarse un poco más, se les esperará con el fin de que el factor "tiempo" no influya en el resultado de la evaluación.

Una vez que los niños hayan terminado se procederá a la presentación de "el libro del aprendizaje". Esta presentación se hará por parte nuestra, en ella se hará mención de la invaluable participación de los niños, del esfuerzo y del empeño que cada uno puso en su realización. Se agradecerá el apoyo a los padres y a los maestros, y se hará entrega de unos "reconocimientos" por parte nuestra para los niños. (40 min. Aprox.)

Anexo 12: Expediente completo

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

Alumno: Mónica XX XX Edad (años y meses): 10 años Fecha de nacimiento: 1 de julio

Grado: 4° B

Domicilio: XX XX Teléfono: XX XX

Escuela: Primaria XX XX

Zona escolar No. XX. C.C.T. XX XX

Ubicación: Cd. Neza. Edo. México

Motivo de la intervención:

A lo largo del curso se han presentado dificultades ortográficas, según lo reportado por el profesor.

Nombre de la madre: Guadalupe XX

Edad: 42

Ocupación: Ama de casa

Nombre del padre: Nicolás XX

Edad: 42

Ocupación: empleado (obrero)

Otros datos: 1 hermano (8 años)

OTROS DATOS PREVIOS

Escolarización previa: Kinder

Historia personal:

Mónica es la tercera integrante de una familia constituida por cuatro miembros, el padre, la madre, y Juan de 8 años.

Su paso por el Kinder fue favorable, según referencias de la madre.

Historia Clínica:

Mónica fue el producto de un primer embarazo, fue una niña deseada y esperada con amor, el embarazo no fue de alto riesgo, no se presentó ningún problema externo, como golpes, visitaba la madre al ginecólogo con regularidad.

La niña nació de nueve meses fue, el parto fue por cesárea programada, peso 2 kilos 900 gramos, la madre la amamanto durante un año, no se presenta prueba de Apgar.

Su desarrollo psicomotor fue dentro de lo normal, gateo, caminó al año y meses, controló sus esfínteres antes del año, tuvo sus primeros dientes al año, pronunció sus primeras palabras al año y meses, la madre refiere que cuando Mónica entro a la primaria ya sabía algunas letras.

No es una niña enfermiza, padece gripe, tos pero lo normal, nunca ha estado hospitalizada no tiene ningún problema ni visual ni auditivo.

Historia educativa (motivo de consulta):

Mónica fue seleccionada por las psicólogas y la profesora ya que presenta dificultades de ortografía.

Provisión de servicios:

La alumna no recibe ningún tipo de ayuda, solo trabajan la profesora y su familia con ella.

Otros instrumentos.

En cuanto a los trabajos comentados con la alumna a Mónica no le agradan sus trabajos y cree que no tiene caso volverlos hacer, aunque considera que si los hiciera estarían mejor. Recuerda sólo algunos y no todos los saben explicar, recuerda los criterios con lo que se le califica, pero no hace ningún comentario mayor al respecto.

El profesor únicamente toma en cuenta los trabajos de los alumnos para la calificación. Les da indicaciones para sus trabajos y el alumno que se acerque a él, lo apoya, a los niños que no quieren trabajar no los presiona.

Por lo regular Mónica acude a la escuela desalineada, no es muy constante en su limpieza, aunque si existe alguna demanda por parque de la institución, por lo regular trata de cumplir

El profesor no cuenta con ningún tipo de información acerca de su familia de Mónica ya que no es de su incumbencia lo cual una vez mas nos demuestra el poco interés que despiertan sus alumnos en él, comenta que si los padres quieren saber algo acerca de sus hijos se esperan únicamente a las juntas que el profesor convoca y se tratan temas relacionados con el rendimiento de los alumnos.

Los criterios para calificar son los exámenes bimestrales, tareas y los trabajos de los libros, en cuanto a las exposiciones comenta están fuera de su alcance ya que los padres de familia no aceptan el trabajo fuera de las horas de clase, lo cual nos deja ver a la luz la poca autoridad que tiene el profesor dentro de su aula de trabajo, quizá es respuesta a la poca comunicación que sostiene con los padres de familia.

Al profesor no le es fácil detectar lo positivo de sus alumnos se enfoca por lo regular en los aspectos que no favorecen a sus alumnos.

Gracias a las observaciones pudimos notar que Mónica es una alumna muy distraída, trabaja si existe presión por parte del profesor, pero desgraciadamente si ella no responde al trabajo es olvidada, como él bien lo mencionó.

Concluimos diciendo que Mónica necesitaba una fuerte estimulación como lo hemos mencionado tanto en el análisis cuantitativo como en el cualitativo la alumna registro grandes mejorías en sus trabajos. A continuación para ilustrar mejor el avance se incluyen las dos tablas cuantitativas, así como las tablas cualitativas de Mónica, este análisis se realizó por cada alumno.

ANALISIS CUANTITATIVO (MONICA) PRETEST

| Tipo de | | Auto | correct | iones | " | | တ္ | S |
|--------------------------|---------|-----------|-------------|-------------|-------------------------|-----------|---------------|---------------------------|
| texto | Errores | Adecuadas | Inadecuadas | Indefinidas | Palabras incompletas | Omisiones | Sustituciones | No. Palabras presentes |
| Copia | 17 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11 | 5 | 96 |
| Índice de la copia | 17,7 | 0 | 0 | 0 | 0 | 11,5 | 5,2 | |
| Dictado | 26 | 0 | 0 | 0 | 2 | 11 | 15 | 91 |
| Índice del dictado | 28,6 | 0 | 0 | 0 | 2,2 | 12,1 | 16,5 | |
| Texto libre | 18 | 0 | 0 | 0 | 1 | 6 | 0 | 33 |
| Índice de texto libre | 54,5 | 0 | 0 | 0 | 3,0 | 18,2 | 0 | |
| Total | 33,6 | 0 | 0 | 0 | 1,7 | 13,9 | 7,2 | |

Ejemplo 1

ANALISIS CUANTITATIVO (MONICA) POSTEST

| Tipo de | | Auto correcciones | | " | | တ္ | S | |
|--------------------------|---------|-------------------|-------------|-------------|-------------------------|-----------|---------------|---------------------------|
| texto | Errores | Adecuadas | Inadecuadas | Indefinidas | Palabras incompletas | Omisiones | Sustituciones | No. Palabras presentes |
| Copia | 8 | 7 | 1 | 1 | 3 | 4 | 7 | 114 |
| Índice de la copia | 7,0 | 6,1 | 0,9 | 0,9 | 2,6 | 3,5 | 6,1 | |
| Dictado | 16 | 5 | 2 | 0 | 0 | 4 | 3 | 104 |
| Índice del dictado | 15,4 | 4,8 | 1,9 | 0 | 0 | 3,8 | 2,9 | |
| Texto libre | 8 | 1 | 0 | 0 | 3 | 2 | 0 | 74 |
| Índice de texto libre | 10,8 | 1,4 | 0 | 0 | 4,1 | 2,7 | 0 | |
| Total | 11,1 | 4,1 | 0,9 | 0,3 | 2,2 | 3,4 | 3,0 | |

Ejemplo 2

Ejemplo 3

ANALISIS CUALITATIVO (MÓNICA)

PRETEST

| No. de | | | |
|------------------|---------------|------------------------|--|
| errores COPIA | Cómo escribió | Cómo debió escribir | Observaciones |
| 1 | sustansias | Sustancias | Cometió un error ya que escribió "s" en lugar de "c" |
| 1 | Que | Qué | Se trata de un error ya que faltó el acento |
| 1 | vias | Vías | Falta el acento por lo tanto se considera error |
| 1 | sierran | Cierran | Error, escribió la palabra con "s" en lugar de "c" |
| 1 | tensen | Tensan | Sustituyó la "e" por la "a" |
| 1 | imediato | Inmediato | omitió la letra "n" |
| 1 | siete | Siente | omitió la letra "n" |
| 1 | comesón | Comezón | Cometió un error al cambiar la letra "s" por la "z" |
| 2 | prodosido | Producido | Sustituyó la "o" por la "u", cometió un error ortográfico al escribir "s" en lugar de "c". |
| 1 | cuado | Cuando | omitió la letra "n" |
| 2 | cotrain | Contraen | omitió la letra "n" y sustituyó la "i" por la "e" |
| 1 | acen | Hacen | cometió un error ya que no escribió la letra "h" |
| 1 | arieten | Aprieten | omitió la letra "p" |
| 2 | espuslara | Expulsará | dos errores, "s" en lugar de "x" y le falta de acento |
| 1 | Las | Las | Error, escribió con mayúscula cuando no le antecede un punto. |
| 1 | tatas | Tantas | omisión de la letra "n" |
| 1 | moletias | Molestias | omisión de la letra "s" |
| 2 | tabien | También | Omitió la letra "m", y cometió un error al no colocar el acento. |
| 1 | Flemas | Flemas | Error, escribió con mayúscula cuando el caso era el contrario |
| 1 | produse | Produce | error, escribió con "s" en lugar de "c" |

| 1 | Que | Que | Error al escribir una palabra con mayúscula |
|---|--------------|---------------|---|
| 4 | eFemaños | Enfermarnos | Omisión de la letra "n", cometió un error al escribir una mayúscula en medio de la palabra, omitió la "r", sustituyó la "ñ" por la "n". |
| 1 | laz | Las | Error al escribir "s" en lugar de "z" |
| 1 | víaz | Vías | Error escribió "z" por "s" |
| 2 | repiratorios | respiratorias | Omisión de la letra "s" y sustitución de la "a" por la "o" |

| No. de errores DICTADO | Cómo escribió | Cómo debió escribir | Observaciones |
|------------------------------|---------------|------------------------|---|
| 3 | quebado | Guepardo | Error, escribió con "q" en lugar de "g", sustituyó la "b" por la "p", omitió la letra "r" |
| 2 | mamiFero | Mamífero | Dos errores, faltó el acento y escribió con mayúscula en medio de la palabra |
| 2 | belos | Veloz | Dos errores, escribió "b" en lugar de "v" y "s" en lugar de "z". |
| 3 | distansi | Distancias | Cometió un error, escribió "s" en lugar de "c". Hizo dos omisiones "a" y "s" |
| 4 | lijitas | Longitud | Sustituyó "i" por "o", omitió la "n", escribió "j" en lugar de "g", sustituyó "d" por "s". |
| 1 | cachas | Canchas | Sustitución de "n" |
| 2 | AFricano | Africano | Dos errores, escribió con mayúscula "a" y "f" |
| 2 | ase | Acelera | Error al escribir "s" en lugar de "c", además se trata de una palabra incompleta. |
| 2 | montar | Multar | Dos sustituciones, "o" por "u" y "n" por "l" |
| 2 | utopita | Autopista | Dos omisiones "a" y "s" |
| 2 | belosidad | Velocidad | Dos errores, escribió "b" en lugar de "v" y "s" en lugar de "c". |
| 2 | esbardo | Esbelto | Dos sustituciones, cambió "a" por "e", y "r" por "l" |
| 1 | echo | Hecho | Error, faltó la "h" |

| 1 | parra | Para | Error, "rr" en lugar de "r" |
|---|----------|-----------|------------------------------------|
| 2 | velosida | Velocidad | Se trata de un error ortográfico |
| | | | ya que escribió "s" en lugar de |
| | | | "c". La palabra está incompleta. |
| 2 | cranio | Cráneo | Cometió un error porque faltó el |
| | | | acento en la "a". Sustituyó "i" |
| | | | por "e". |
| 2 | moculosa | Musculosa | Sustituyó "o" por "u". Omitió la |
| | | | letra "s" |
| 1 | epina | Espina | Omitió la letra "s" |
| 1 | norsal | Dorsal | Sustituyó la "n" por la "d" |
| 1 | flesible | Flexible | Sustituyó la "s" por la "x" |
| 1 | avajo | Abajo | Error, escribió "b" en lugar de |
| | | | "V" |
| 2 | hasi | Así | Error, escribió "h" y faltó acento |
| 2 | sarcadas | Zancadas | Error, escribió "s" en lugar de |
| | | | "z" y sustituyó "r" por "n" |
| 3 | moto | Mantiene | Sustitución de "o" por "a", |
| | | | omisión de "n", sustitución de |
| | | | "o" por "i". |
| 2 | abansa | Avanza | Dos errores, escribió "b" en |
| | | | lugar de "v" y "s" en lugar de "z" |
| 2 | belos | Veloz | Dos errores, escribió "b" en |
| | | | lugar de "v"y "s" en lugar de "z". |
| 1 | cerera | Carrera | Error al escribir "r" en lugar de |
| | | | "rr" |
| 2 | tavien | También | Omitió la "m", cometió un error |
| | | | cambiando "b" por "v" |
| 1 | manobrar | Maniobrar | Omisión de la letra "¡" |

| No. de errores TEXTO LIBRE | Cómo escribió | Cómo debió escribir | Observaciones |
|-------------------------------------|---------------|------------------------|--|
| 4 | Adone | Adorné | Se repite este error dos veces en el texto, omitió la letra "r" (en los dos casos) |
| 2 | Arbol | Árbol | Dos errores, faltó acento y escribió con mayúscula cuando no debía. |
| 1 | llo | Yo | Error, escribió "ll" en lugar de "y" |
| 2 | Abolito | Arbolito | Error, escribió con mayúscula cuando no antecede un punto. Omitió la "r" |

| 2 | abra | Habrá | Dos errores, no escribió la "h" y faltó el acento |
|---|-----------|-----------|--|
| 2 | ai | Hay | Dos errores, faltó la "h" y escribió "i" en lugar de "y" |
| 1 | poche | Ponche | Omisión de la letra "n" |
| 2 | caFe | Café | Un error, faltó el acento, escribió una mayúscula intermedia |
| 3 | Aginado | Aguinaldo | Error al escribir "g" en lugar de "gu". Omisión de la "l". Escribió mayúscula donde no correspondía. |
| 2 | tabi | También | Omitió la "m". Es una palabra incompleta |
| 1 | Amor | Amor | Escribió con mayúscula cuando no aplicaba |
| 2 | Felisidad | Felicidad | Un error, escribió "s" en lugar de "c". escribió con mayúscula donde no correspondía |
| 1 | Felis | Feliz | Error, escribió con "s" en lugar de "c" |

ANALISIS CUALITATIVO (MÓNICA) POSTEST

| 1 001201 | | | |
|----------------------------|---------------|------------------------|---|
| No. de errores COPIA | Cómo escribió | Cómo debió escribir | Observaciones |
| 1 | cotiene | Contiene | Omisión de la "n" |
| 1 | pequeña | pequeñas | Palabra incompleta |
| 2 | | Vías | Dos ocasiones realizó la misma auto corrección adecuada puso el acento |
| 2 | repiratorios | respiratorias | Omisión de la "n", sustitución de la "o" por la "a" |
| 1 | cuendas | Cuerdas | Sustitución de la "n" por la "r" |
| 2 | pulmanes | pulmones | En esta palabra se hizo una corrección adecuada al cambiar la "o" que inicialmente había escrito en lugar de la "u", además hizo una corrección indefinida ya que no se distingue si la letra que está encimada es una "a" o una "o". |
| 1 | inmediacto | inmediato | Además de adicionar una letra esta misma la corrigió de "l" a |

| | | | "c", por lo tanto se considera una corrección inadecuada. |
|---|-------------|--------------|--|
| 1 | comezón | Comezón | Hizo una corrección adecuada al cambiar una "s" por "z" |
| 1 | arrdor | Ardor | Cometió un error al escribir "rr" en lugar de "r" |
| 1 | produsido | producido | Error al escribir "s" en lugar de "c" |
| 1 | | Cierra | Auto corrección adecuada en la "c" |
| 2 | costraen | Contraen | Sustituyó la "s" por la "n", Auto corrección adecuada en la "e" ya que había escrito "i" |
| 1 | garganta | Garganta | Auto corrección adecuada en la "g" |
| 1 | Las | Las | Error escribió mayúscula donde no correspondía |
| 1 | bruzcamente | bruscamente | Error, escribió "z" en lugar de "s" |
| 2 | Cuendas | Cuerdas | Error escribió mayúscula donde no correspondía, sustituyó "n" por "r". |
| 1 | expulsadora | expulsando | Omisión de la "n", a esta palabra adicionó letras |
| 1 | tanta | Tantas | Palabra incompleta |
| 1 | produse | Produce | Error, escribió "s" en lugar de "c" |
| 2 | cuentos | Cuando | Dos sustituciones: "e" por "a" y "t" por "d" |
| 1 | padesemos | padecemos | Error, escribió "s" en lugar de "c" |
| 3 | reperatorio | respiratorio | Omitió la letra "s", sustituyó la "o" por "a". La palabra está incompleta. |
| 1 | por | Por | Escribió minúscula donde correspondía mayúscula |

| No. de errores | Cómo escribió | Cómo debió escribir | Observaciones |
|-------------------|---------------|------------------------|-------------------------------|
| DICTADO | | | |
| 2 | gepardo | guepardo | Error que se repite dos veces |
| | | | en el texto, escribió "g" en |
| | | | lugar de "gu" |
| 1 | mamifero | mamífero | Error, faltó el acento |
| 1 | velos | Veloz | Error escribió "s" por "z" |

| 1 | distansias | distancias | Error, escribió "s" en lugar de "c" |
|---|------------|------------|---|
| 4 | loguitud | Longitud | Omisión de la "n". Error, escribió "gu" en lugar de "g", dos Auto corrección adecuada en la "u" y "d" |
| 1 | aselera | Acelera | Error, escribió "s" en lugar de "c" |
| 2 | maximo | Máximo | Error, faltó el acento. Auto corrección adecuada en la "x" había escrito "s". |
| 2 | pr(o)dia | Podría | Auto corrección inadecuada, encimó la letra "r" sobre la "o", cuando esta era correcta. Omitió la letra "r" |
| 1 | exceso | Exceso | Corrección adecuada al adicionar la "x" |
| 1 | velosidad | velocidad | Error, escribió "s" por "c" |
| 3 | creanio | Cráneo | Sustituyó "e" por "a". Error al no escribir el acento, sustituyó "i" por "e" |
| 1 | rrodea | Rodea | Error, escribió "rr" en lugar de "r" |
| 1 | Largas | Largas | Error, escribió con mayúscula entre texto |
| 1 | susculosas | musculosas | Sustituyó "s" por "m" |
| 1 | dorcal | Dorsal | Corrección inadecuada, escribió "c" en lugar de "s" |
| 1 | flexible | Flexible | Corrección adecuada al eliminar una "s" que había adicionado a la palabra |
| 1 | asi | Así | Error, no agregó el acento |
| 1 | Largas | Largas | Escribió con mayúscula cuando no correspondía |
| 1 | matiene | mantiene | Omitió la letra "n" |
| 1 | avaza | Avanza | Omitió la letra "n" |
| 1 | velos | Veloz | Error al escribir "s" por "z" |
| 1 | sirbe | Sirve | Error al escribir "b" por "v" |

| No. de errores TEXTO LIBRE | Cómo escribió | Cómo debió escribir | Observaciones |
|-------------------------------------|---------------|------------------------|--|
| 2 | habia | Había | Cometió dos errores, escribió con minúscula al iniciar el texto y faltó el acento a la "i" |
| 1 | niña | Niñas | Palabra incompleta |
| 1 | ves | Vez | Error, escribió "s" por "z" |
| 2 | salbaba | Salvaban | Error al escribir "b" por "v". Palabra incompleta |
| 2 | Dia | Día | Dos errores, escribió con mayúscula y faltó el acento |
| 2 | mostro | Monstruo | Omitió la "n" y la "u": Cabe mencionar que posiblemente esta palabra la escribió así porque de esa misma forma la pronuncia. |
| 1 | Llo | Yo | Error, escribió "II" por "y" |
| 1 | Luchar | Luchar | Error, escribió con mayúscula |
| 1 | Co | Con | Palabra incompleta |