REFLEXIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE LA NORMA ORTOGRÁFICA DE ACENTUACIÓN

Reflexión y sistematización de la norma ortográfica de acentuación

SU ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Sonia Karen Domínguez Calzada
Elizabeth Aguilar Cruz

MMXXI
tle
Taberna Libraria Editores

Elizabeth Aguilar Cruz. Maestra en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Profesora de educación primaria y catedrática de la Universidad Pedagógica Nacional en México. Actualmente se desarrolla como profesora de la Maestría en Educación Básica en la unidad 321 Zacatecas. Contacto: agualiz7@gmail.com

Sonia Karen Domínguez Calzada. Maestra en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Profesora de educación sceundaria. Actualmente se desarrolla como docente de educación primaria en el Estado de Zacatecas, México. Contacto: karen_diez@hotmail.com

Reflexión y sistematización de la norma ortográfica de acentuación. Su enseñanza en la educación secundaria

Primera edición 2021

Reflexión y sistematización
de la norma ortográfica de acentuación
Su enseñanza en la educación secundaria

DR © Sonia Karen Domínguez Calzada
DR © Elizabeth Aguilar Cruz
DR © Taberna Libraria Editores
Calle Fernando Villalpando 206, Centro,
98000, Zacatecas, Zacatecas
tabernalibrariaeditores@gmail.com

Edición y diseño: Juan José Macías

ISBN: 978-607-8731-51-0

Queda rigurosamente prohibida, sin autorización de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas por las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento.

Impreso y hecho en México

REFLEXIÓN Y SISTEMATIZACIÓN DE LA NORMA ORTOGRÁFICA DE ACENTUACIÓN

Su enseñanza en la educación secundaria

Sonia Karen Domínguez Calzada
Elizabeth Aguilar Cruz

MMXXI

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD ZACATECAS

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN 11

LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA Y SUS DIFICULTADES EN LA ESCUELA SECUNDARIA 13

¿Por qué enseñar ortografía a los alumnos de segundo grado de secundaria? 15

El lugar de la ortografía en los planes y los programas de estudios 22

Prácticas sociales del lenguaje 25

De la ortografía a la norma ortográfica 26

Enfoques de la enseñanza de la ortografía 29

¿Se requiere una nueva forma de enseñar? 35

DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA: LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE 37

Un objeto de investigación en el campo de la didáctica: la revisión de textos 38

La revisión de textos en situación didáctica 38

La reflexión ortográfica en contexto 40

La puntuación en la producción de epígrafes 42

La escritura de textos ficcionales 44

La revisión de textos 46

Revisión inmediata y revisión diferida 48

¿Qué revisar cuando se realiza la revisión? 50

¿Cómo revisar las intervenciones del docente y de los alumnos? 54

UN PROYECTO PARA LA ENSEÑANZA DE LA NORMA ORTOGRÁFICA: FUNDAMENTOS 57

El rumbo del proyecto 59

«Antología de leyendas». Un proyecto para la enseñanza de la reflexión de la norma ortográfica 66

Primera etapa. Lecturas a través de la maestra 67

Segunda etapa. Situaciones de escritura de una leyenda en binas 70
Tercera etapa. Revisión de textos 72
Cuarta etapa. Situaciones de lectura y escritura para publicar 75
Quinta etapa. Presentación del proyecto 76
Sexta etapa. Evaluación 76

REVISIÓN DE TEXTOS PARA LA REFLEXIÓN DE LA NORMA ORTOGRÁFICA. LOS QUEHACERES DEL ESCRITOR EN EL PROYECTO DE ENSEÑANZA 79
Primera revisión. El texto y sus efectos en el lector 83
Qué y cómo cambiar el texto. Una tarea 85
Segunda revisión. Intercambio de leyendas: Revisión en parejas de otros pares 86
Someter lo escrito a consideración de los lectores 87
Tercera revisión. La colectiva 90
Reflexiones y devoluciones 93
Los dilemas. La acentuación de hiatos 101
Hiatos en palabras graves 104
Hiatos en palabras agudas 111
La sistematización del conocimiento y las conclusiones provisorias 114
La institucionalización después de la reflexión y la sistematización de los hiatos 116

REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO 123
Hallazgos 123
Logros 124
Recomendaciones 126

Referencias 129

Jubilemos a la ortografía, terror del ser humano desde la cuna: enterremos las haches rupestres, firmemos un tratado de límites entre la ge y la jota, pongamos más uso de razón en los acentos escritos, que al fin y al cabo nadie ha de leer lagrima donde diga lágrima ni confundirá revólver con revolver. ¿Y qué de nuestra be de burro y nuestra ve de vaca, que los abuelos españoles nos trajeran como si fueran dos y siempre sobre una? Son preguntas al azar, por supuesto, como botellas arrojadas al mar con la esperanza que lleguen al dios de las palabras...

Gabriel García Márquez (1997)

INTRODUCCIÓN

En lo que respecta a la lectura y a la escritura, el objetivo primordial de las escuelas es formar lectores y escritores que se desenvuelvan y se desarrollen dentro y fuera de la escuela. Para lograrlo, se deben promover las prácticas sociales del lenguaje y los quehaceres del lector y del escritor con los alumnos en las aulas. La lectura y la escritura son actos globales e indivisibles, los alumnos sólo se podrán apropiar de estos quehaceres en el marco de situaciones semejantes a las que se viven en la vida diaria –fuera de la escuela– en las que les sea relevante leer y escribir.

Enseñar a leer y a escribir es una de las tareas más arduas y desafiantes en el trabajo docente. Dada su complejidad, su aprendizaje y dominio llegan a convertirse en un gran reto para maestros y alumnos. La lectura y la escritura exigen coordinar una amplia variedad de acciones complejas, tanto en la vida escolar como en la vida cotidiana, es por ello que, desde el punto de vista de la Didáctica de la Lectura y la Escritura, se deben proponer diversas situaciones didácticas que proyecten al alumno como el autor de su propio conocimiento.

El objetivo del trabajo que aquí se presenta, da cuenta de la manera cómo los quehaceres del lector y el escritor son realizados por alumnos de educación secundaria durante el desarrollo del proyecto «Antología de leyendas», que tiene como eje central las prácticas sociales del lenguaje. El proyecto se desarrolló con alumnos de segundo grado en una escuela secundaria del municipio de Morelos, Zacatecas, México.

En este libro, dividido en cinco apartados, se abordará específicamente un aspecto que forma parte del proceso de escritura: *situaciones de revisión de textos*.[1] A través de situaciones didácticas planteadas por la docente, los alumnos reflexionan y establecen regularidades que les permiten llegar a sistematizar el conocimiento ortográfico acentual. Posteriormente, el desarrollo continuo y sostenido de estas situaciones didácticas les permite adquirir una herramienta de autocontrol de las producciones escritas, lo que contribuye a su formación como lectores y escritores.

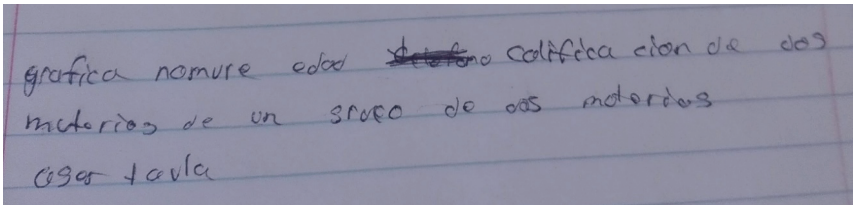
1 A lo largo de toda la obra, se emplea el recurso de las cursivas en palabras o frases clave, a propósito de llamar la atención del lector sobre información relevante.

Durante el proceso de revisiones sucesivas de lo que los alumnos escriben, se analiza y reflexiona sobre lo que comunica el texto atendiendo la coherencia y la particularidad del género: *la leyenda*. Entre prácticas de lectura y escritura, entre procesos de reflexión y sistematización, paulatinamente se van apropiando del objeto del saber: la norma ortográfica de acentuación.

LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA Y SUS DIFICULTADES EN LA ESCUELA SECUNDARIA

En la sociedad actual el lenguaje escrito[2] es el elemento medular de la comunicación, además, garantiza la perdurabilidad y la transmisión de la cultura. La escritura[3] forma parte de todos los aspectos de la vida social: desde un acuerdo mundial por la paz, hasta una lista de compras del supermercado. «La más noble adquisición de la humanidad es el HABLA, y el arte más útil, la ESCRITURA. La primera distingue al HOMBRE de los animales; la segunda, de los salvajes incivilizados» (Astle, 1784, citado por Olson 1998). Sin embargo, a pesar de su gran importancia, la mayor parte de los alumnos (desde nivel inicial hasta profesional) no tienen una buena relación con ella.

Imagen 1. ¿Se lee fácilmente?



Fuente: producción propia, 2019.

2 Por «lenguaje escrito» se entiende la variedad de «lenguaje para ser escrito» y no sólo su manifestación gráfica (Blanche, Benveniste, 1982 a, pág. 247, citado por Teberosky 1990). «Varios autores (Brown y Yule, 1983; Culioli, 1983; Chafe, 1985; Ong, 1987; Tannen, 1986) han intentado caracterizar el lenguaje escrito y algunos (Blanche–Benveniste, 1982; Blanche–Benveniste y Jeanjean, 1986) han señalado que el uso del término 'lenguaje escrito' ha dado lugar a equívocos. Uno de los equívocos consiste en la reducción de la noción de lenguaje escrito a su manifestación gráfica. Otro consiste en la oposición entre lenguaje escrito y oral. Así, el lenguaje escrito se describiría a partir de las características de la escritura del lenguaje y 'contra' las características del habla» (Teberosky, 1990, p. 3). «Lo que denominamos 'lenguaje escrito' surge, entonces, del uso de la escritura en determinadas situaciones o circunstancias» (Tolchinsky, 1989, citado por Teberosky 1990).

3 Ferreiro & Teberosky (1981) consideran que «la escritura no es un producto escolar, sino un objeto cultural resultado del esfuerzo colectivo de la humanidad. Como objeto cultural, la escritura cumple con diversas funciones sociales y tiene modos concretos de existencia (especialmente en las concentraciones urbanas). Lo escrito aparece frente al niño como objeto con propiedades específicas y como soporte de acciones e intercambios sociales. Hay muestras numerosas de inscripciones en los más diversos contextos (letreros, envases, TV, ropa, periódicos, etc.). Los adultos hacen anotaciones, leen cartas, comentan el periódico, buscan un número de teléfono, etcétera» (p. 3).

Tanto los adultos como los jóvenes estudiantes, no tienen un vínculo amigable con el lenguaje escrito, se ve reflejado en las grandes dificultades y deficiencias que muestran al escribir. Adultos que, por lo menos han pasado quince años en instituciones educativas, siguen manifestando resistencias a utilizar el lenguaje escrito y esto posiblemente se deba no sólo a que leen poco, sino esencialmente porque escriben menos.[4]

En el Sistema Educativo Mexicano,[5] una de las mayores dificultades en la escritura que presentan los alumnos de tercero, sexto de primaria y, tercero de secundaria es la acentuación gráfica[6] (Backhoff *et al*., 2008). El acento[7] es un elemento fundamental de las palabras y cuando se escribe, es representado gráficamente por la tilde (bajo ciertas reglas); de manera oral, sólo se le da la entonación a las palabras (marcando la sílaba tónica). La función del acento es la de diferenciar el significado de palabras idénticas fonológicamente, por ello les resulta complicado a los alumnos acentuar correctamente las palabras.

Es muy común que las deficiencias en la escritura se le atribuyan al poco estímulo de la familia, a las limitaciones intelectuales, a la ausencia de un medio social que favorezca el uso de la escritura (Castedo, 1995, p. 1). Seguramente todos estos factores tienen un peso importante, pero también tal vez existe algo en las historias escolares que colabora con la dificultad de relacionarse correctamente con el lenguaje escrito: la deficiente enseñanza repetitiva y descontextualizada.

La enseñanza escolar le da demasiada importancia al aspecto gramatical que se centra en la aplicación de conceptos preelaborados por el adulto, enseñanza mecánica de definiciones que en ningún momento toma en cuenta el conocimiento sobre la lengua que el niño ha construido de manera espontánea (Lerner, 1987, citado por Castedo 1995). «La escuela deja de lado las actividades comunicativas que son el único medio posible para contribuir al desarrollo del lenguaje, el único contexto en el que la reflexión gramatical adquiere sentido» (Lerner, 1987, citado por Castedo 1995). Por lo que es necesario promover el aprendizaje reflexivo e integral para todos los alumnos para que puedan acceder a un conocimiento pensado, elaborado y reflexionado; no impuesto porque se estarían

4 De acuerdo con los datos de la MOLEC (INEGI, 2021), de cada 100 personas, 43 declararon leer menos de un libro en los últimos doce meses, cifras que influyen en las aulas.

5 Según un estudio del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) llevado a cabo en las escuelas mexicanas, el error ortográfico es en el que más incurren los alumnos.

6 En apartados posteriores, se abordarán ampliamente otros estudios que fundamentan este hecho.

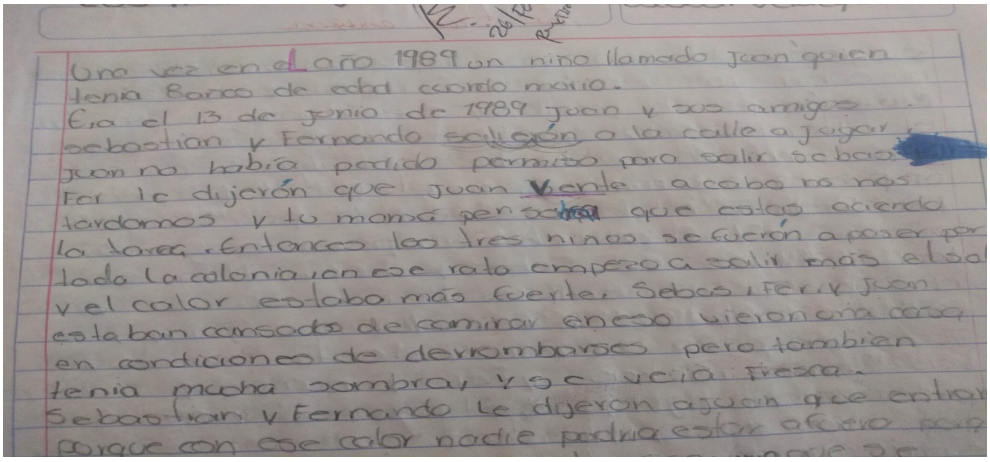
7 El acento «Es el grado de prominencia que una sílaba recibe en comparación a las otras sílabas (…)» (Hualde, p. 220, 2005, citado por Vernon & Alvarado, 2013).

limitando las capacidades que tienen los alumnos de reflexionar, de indagar, de suponer (Castedo, 1995, p. 7).

Los docentes tienen la responsabilidad de enseñar a los alumnos a recurrir a la escritura como un valioso medio para cumplir diversos propósitos, a realizar adecuaciones, tanto de forma como de contenido; de enseñar que la lengua escrita incluye aspectos gramaticales y ortográficos, esto implica que la enseñanza de la ortografía forme parte de la reflexión sobre el lenguaje y de los problemas que tiene que atender todo escritor (Dirección General de Cultura y Educación, 2008, p. 157).

¿Por qué enseñar ortografía a los alumnos de segundo grado de secundaria?

Imagen 2. Deficiente revisión entre pares de la producción de un alumno de segundo de secundaria


Una vez en el año 1989 un niño llamado Juan quien
tenia 8años de edad cuando maria.
Era el 13 de junio de 1989 Juan y sus amigos
sebastian y Fernando salieron a la calle a jugar
Juan no había pedido permiso para salir sebas
Fer le dijeron que Juan vente a cabo no nos
tardamos y tu mamá pensara que estas acierdo
la tarea. Entonces los tres niños se fueron a pasear por
toda la colonia en ese rato empezo a salir más el sol
y el calor estaba más fuerte. Sebas, Fer y Juan
estaban cansados de caminar en eso vieron una casa
en condiciones de derrombarse pero también
tenia mucha sombra, y se veia fresca.
Sebastian y Fernando le dijeron a juan que entrar
porque con ese calor nadie podria estar afuera porque

Fuente: Creación propia, 2020.

Cuando un texto presenta problemas gráficos u ortográficos que hacen más difícil su comprensión «los niños pequeños se centran 'naturalmente' sobre estas cuestiones, hecho que impide avanzar –o al menos resta preocupación– sobre la revisión de la estructura del texto, las formas retóricas, el léxico, el contenido mismo» (Wallace, 2012, p. 139). Este hecho da pauta a que sea más productiva la enseñanza y el aprendizaje de temas ortográficos con alumnos mayores. A los alumnos de secundaria, debido a su edad, les resulta más accesible comprender y razonar dichos

temas porque ya han adquirido el sistema de escritura al menos cinco o seis años atrás. Los adolescentes de secundaria de 11 a 16 años, en promedio, poseen cierta madurez para abordar, reflexionar y comprender aspectos ortográficos con más facilidad.

Respecto a la puntuación y a la ortografía, la adquisición de la escritura convencional, en sentido estricto, no es condición suficiente para el uso adecuado del sistema de puntuación, sino que la puntuación es una adquisición tardía (Teberosky, 1992). La educación en el primer ciclo se enfoca en la adquisición del sistema de escritura y en las producciones escritas (poniendo especial cuidado en la estructura del texto, las formas retóricas, el léxico, el contenido mismo). La adquisición de nociones relativas al sistema de escritura se da en momentos posteriores (separación de palabras, puntuación, ortografía) (Vernon, 2010, p. 55).

Es difícil decir a qué edad se debería escribir sin errores de ortografía. Continuamente se observan deficiencias tanto en la lectura como en la escritura aún en los profesionistas, ¿cómo se encontrarán los alumnos de secundaria que llevan escasos cinco o seis años de escolaridad, a los que no les gusta leer y mucho menos escribir?

Los problemas de lectura y escritura con los alumnos del nivel de secundaria, deberían de ser menores comparados con los niños de educación inicial o primaria, porque «ya saben leer y escribir de manera convencional», sin embargo, presentan un sinnúmero de desaciertos. Esto se puede apreciar en tres actividades que realizaron y estuvieron centradas en la escritura: el análisis de dos carteles publicados en Facebook, la escritura de un final diferente para una leyenda y una carta para algún compañero de clase.

a. *Análisis de carteles publicados en Facebook*

En la primera actividad, los alumnos leen y analizan cómo deberían estar escritos algunos carteles para considerarlos ortográficamente correctos (ortografía literal[8] y ortografía acentual).[9] Se presenta el siguiente registro de clase donde se analiza el primer cartel publicado en una red social.[10]

8 Se refiere al empleo correcto de las letras que se deben utilizar para escribir las palabras.
9 Es el conjunto de normas que determinan si una palabra se debe acentuar gráficamente o no.
10 El análisis de los carteles originalmente fue de la red social Facebook; sin embargo, para efectos de derechos de autor, se buscó la fotografía en Google y de ahí se tomó la fuente.

Imagen 3. Se necesita vendedora

Fuente: Google, 2020.

//La maestra llegó al salón. En el aula ya estaban tres alumnas esperando la clase, tenían sus celulares en sus manos y estaban viendo unas publicaciones en Facebook donde se mostraban varios carteles con faltas de ortografía//.[11]

Lizeth: ¡Mire! // Le muestran una fotografía a la maestra de un cartel que ha sido publicado en Facebook //. Dice Yennifer que esta foto no debería de estar aquí en los memes ortográficos porque está bien escrita, pero mire, ¿verdad que «nesecita»[12] se escribe la primera con «ce» y la segunda con «ese»?

Maestra: A ver, déjame ver. // Los alumnos comienzan a responder la duda de Lizeth y hacen preguntas //. A ver, vamos a ver si ustedes les pueden ayudar a sus compañeras. Yennifer pasa al pizarrón y anota el texto del cartel. // Yennifer escribe el texto «Se nesecita vendedora con experiencia presentarce de lunes a viernes de 9:00hs a 10:30hs» //. Lizeth pasa y escribe como creas que está bien // ella escribe

11 Se hace uso de la doble diagonal para aclarar situaciones dentro del aula y/o para plasmar por escrito lo que sólo se observa en los alumnos.
12 Se transcribe la palabra tal cual se encuentra en la red social Facebook, bajo el título Memes ortográficos.

«Se necesita vendedora con experiencia presentarce de lunes a viernes de 9:00hs a 10:30hs» //. Ahora observen bien los dos mensajes y díganme qué palabras están escritas de manera diferente.

Alumnas: Necesita

Maestra: ¿No hay otra palabra, que ustedes crean que esté mal escrita?

Alumnos: Noooooo.[13]

Maestra: Ahora díganme quién escribió el texto correctamente y por qué.

Alejandra: Yo digo que está bien escrito como lo escribió Lizeth.

Gael: Yo digo que el de Yennifer.

Maestra: ¿Por qué está bien escrito el de Yennifer? Ustedes dos dicen que está bien pero no nos han dicho por qué.

Gael: Pos' yo la neta, no sé.

Maestra: Ok, alguien nos podría decir por qué está bien el texto de Yennifer. // Los alumnos no dicen nada //.

Salvador: Yo más bien digo que la que está bien es Lizeth, ¿no?

Maestra: ¿Por qué Salvador?

Salvador: Mmmmmm, porque yo me acuerdo que así se escribe, así he visto escrita esa palabra.

Kassandra: ¡Sí, maestra, así se escribe, yo también digo que así se escribe!

Cecilia R.: ¡Sí maestra lo que escribió Lizeth está bien, yo también me acuerdo que así se escribe!

Maestra: ¿Recuerdan dónde lo leyeron?

Kassandra: Mmmmmm, no, maestra.

Cecilia R.: Maestra yo traigo un diccionario, ¿lo puedo sacar?

Maestra: Sí, claro.

Cecilia R.: //Comienza a buscar en su diccionario //. Pos' necesita no viene, solo está necesitar y está escrito como lo tiene Lizeth, la primera con «c» y la segunda con «s».

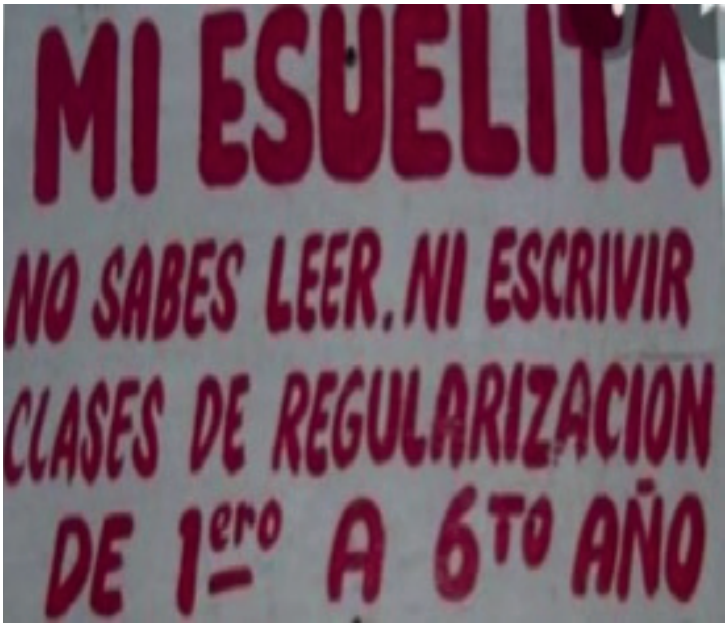
Se cuestiona a los alumnos para que reflexionen y fundamenten sus respuestas, pero no tienen idea de por qué se escribe así. En la propuesta de corrección del cartel, Lizeth no corrigió la palabra «presentarce», la dejó igual y ninguno de sus compañeros se percató que estaba mal escrita. Algunos dicen recordar cómo se

13 Se destaca la repetición y alargamiento de letras y signos, que se emplea esencialmente para dar más énfasis a lo que se quiere expresar.

escribe una palabra porque lo habían leído anteriormente, no pueden fundamentar su respuesta con otro argumento. Una alumna busca la palabra en el diccionario y se cerciora cómo se escribe la palabra en cuestión.

El segundo cartel que se analizó fue uno que ofrecía asesoría para enseñar a leer y a escribir. Al igual que el anterior, también contaba con errores ortográficos.

Imagen 4. Mi escuelita



Fuente: Google, 2020.

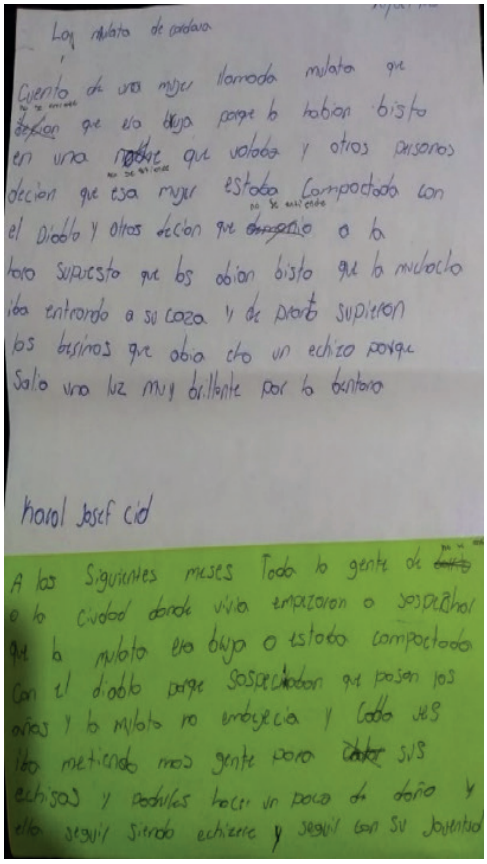
A los alumnos les pareció un poco gracioso y a la vez preocupante, algunos comentarios fueron: «se come las letras», «escribir es con b». La mayoría acordó en no contratar una asesoría con un maestro que no supiera escribir bien.

En esta primera actividad de lectura de carteles, la mayoría no identificó si un escrito tenía errores ortográficos o no, por lo que, para detectarlos, se llevaron a cabo situaciones didácticas de revisión de textos.[14]

14 Posteriormente se profundizará en este tema.

b. *Escritura de un final diferente para una leyenda*

Imagen 5. La Mulata de Córdova


Loy mulata de cordova

Cuento de una mujer llamada mulata que
decian que era brujo porque la habian visto
en una noche que volaba y otros personas
decian que esa mujer estaba Compactada con
el Diablo y otros decian que ~~[illegible]~~ a la
hora supuesto que los abian visto que la mulata
iba entrando a su Casa y de pronto supieron
los vecinos que abia echo un echizo porque
Salio una luz muy brillante por la ventana

Karol Josef cid

A los Siguientes meses Toda la gente de ~~[illegible]~~
a la ciudad donde vivia empezaron a sospechar
que la mulata era brujo o estaba compactada
Con el diablo porque Sospechaban que pasan los
años y la mulata no envejecia y Cada vez
iba metiendo mas gente para ~~[illegible]~~ sus
echisos y podiles hacer un poco de daño y
ella seguia siendo echicera y seguia con su Juventud

Fuente: Producción propia, 2019.

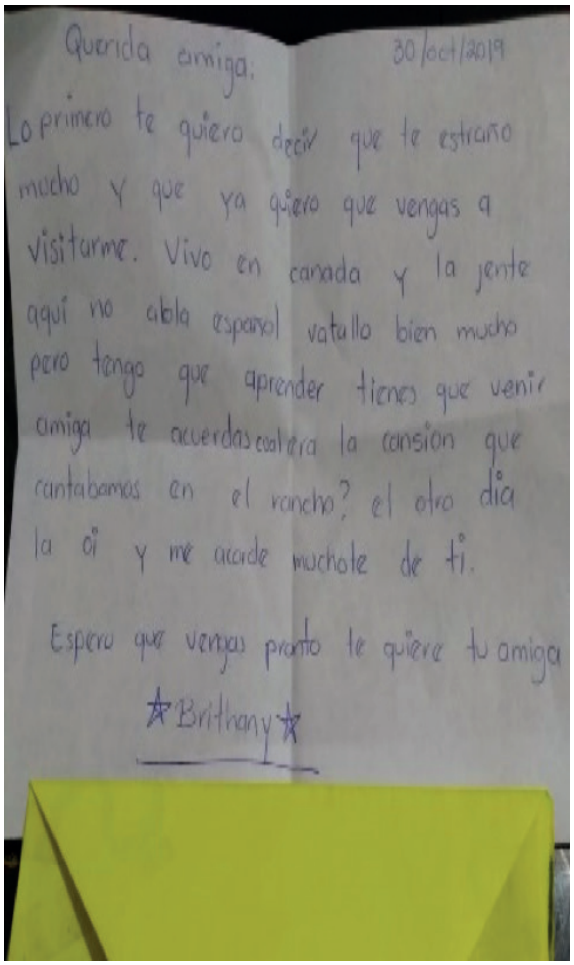
Días después a petición de los alumnos, se realizó una segunda actividad de escritura. La maestra les compartió una parte de la leyenda[15] «La Mulata de Córdova» del libro *Mitos, cuentos y leyendas de Latinoamérica y el Caribe*. Les propuso que en una hoja en blanco escribieran lo que recordaban de la leyenda y en una hoja de color escribieran cómo creían que terminaría la leyenda.

15 Más adelante se mostrará el registro de clase donde se comparte la leyenda.

Al leer las producciones escritas, se encontraron un sinfín de errores ortográficos de diversos tipos (como se puede observar en la figura 5): la ortografía literal, la repetición de palabras, la coherencia, la acentuación de palabras, uso de signos de puntuación, caligrafía.

c. *Carta para algún compañero de clase*

Imagen 6. La carta


Querida amiga: 30/oct/2019

Lo primero te quiero decir que te estraño mucho y que ya quiero que vengas a visitarme. Vivo en canada y la jente aquí no abla espanol vatullo bien mucho pero tengo que aprender tienes que venir amiga te acuerdas cual era la cansión que cantabamos en el rancho? el otro dia la oi y me acorde muchote de ti.

Espero que vengas pronto te quiere tu amiga

★Brithany★

Fuente: Producción propia, 2019.

Simulando una situación real de la vida diaria, se realizó la tercera actividad «La carta». La docente propuso a los alumnos que imaginaran que vivían en otro país y se comunicarían con su mejor amigo(a) a través de una carta; para ello, la maestra contaba con una lista preparada para designar a los remitentes y a los destinatarios. Escribieron la carta y la entregaron a los destinatarios. Luego de leerla expresaron diferentes comentarios, de entre ellos se rescatan algunos: «no hay claridad en las ideas», «faltan comas y puntos», «las palabras estan mal acentuadas o sin acento», «no se escribe con *s* sino con *c*».

Al finalizar las actividades y revisar los escritos de los alumnos, se reafirmó su deficiencia ortográfica a la hora de escribir. Por lo que se trabajaron situaciones con intenciones didácticas y comunicativas claras, que les ayudaron a ser conscientes de lo que escribían y cómo lo hacían, reflexionaron e identificaron regularidades, fueron formulando algunas hipótesis y comenzaron a sistematizar el conocimiento.

El objetivo es desarrollar en los alumnos una conciencia ortográfica, una actitud alerta y reflexiva cada vez que se enfrenten con algún problema ortográfico (Rojo *et al*., 2000, p. 39). Esta actitud reflexiva forma parte de los quehaceres del escritor y deben ser «adquiridos por participación en las prácticas de las que forman parte» (Lerner, 2001, p. 100). De manera que se involucren en situaciones donde pongan en acción los contenidos que se pretende que aprendan, a través de actividades de lectura y escritura en las que se constituyan objeto de reflexión cuando los problemas planteados por la lectura o la escritura así lo requieran (Lerner, 2001, p. 100).

El lugar de la ortografía en los planes y los programas de estudios

En las escuelas mexicanas el propósito de la asignatura Lengua Materna Español para secundaria es «que los estudiantes consoliden sus prácticas sociales del lenguaje para participar como sujetos sociales, autónomos y creativos en sus distintos ámbitos, y que reflexionen sistemáticamente sobre la diversidad y complejidad de los diversos usos del lenguaje» (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 166).

El lenguaje no sólo es un sistema de palabras y reglas, es «un conjunto de comportamientos recurrentes y expectativas compartidas por una comunidad; de manera que el conocimiento se dará por la interacción social de sus integrantes, a través de las prácticas sociales y culturales en las que participan» (Bourdieu, 2008, citado por Secretaría de Educación Pública 2017). Las prácticas sociales del lenguaje son lo que las personas hacen con la lectura y la es-

critura fuera de la escuela en diversos escenarios. Las prácticas de lectura y las prácticas de escritura se han analizado para identificar y ordenar las actividades –de enseñanza– que las componen, se especifican como quehaceres del lector y quehaceres del escritor.

No se trata de enseñar contenidos de lengua aislados de sus usos, sino que el objeto de enseñanza son las prácticas sociales del lenguaje centradas en los quehaceres del hablante, del lector y del escritor. En relación con la ortografía, el Plan de Estudios 2017 indica que forma parte de la reflexión sobre el lenguaje, de manera que el conocimiento ortográfico es necesario para que las escrituras puedan ser comprensibles. Al respecto, menciona lo siguiente:

> Los contenidos de reflexión se han incluido en el programa de estudios para proporcionar a los estudiantes las herramientas conceptuales que les permitan comprender adecuadamente las propiedades del lenguaje que se ponen de manifiesto en los textos y la interacción oral. La reflexión sobre el lenguaje comprende, así, temas relacionados con aspectos discursivos, sintácticos y semánticos; con la organización gráfica, la ortografía y otros relacionados con las propiedades de los géneros y los tipos de texto, las variedades lingüísticas y los valores culturales. El estudio de los aspectos que se incluyen en los temas de reflexión requiere un trabajo sistemático que debe vincularse con contextos significativos de interpretación y producción de textos en el marco del desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje.
>
> La reflexión es una actividad que cobra sentido al planear y revisar lo que se produce (…) Es un proceso de múltiples idas y vueltas entre el uso del lenguaje y su análisis. Por eso no puede descontextualizarse o quedarse en meras definiciones. El conocimiento de la gramática, el vocabulario y las convenciones de la escritura tienen como propósito mejorar las capacidades de los estudiantes para comprender, analizar y producir textos. Se trata, también, de que puedan leer y escribir textos cada vez más complejos y adquieran progresivamente más control sobre su propia lectura y escritura (Secretaría de Educación Pública, 2017, pp. 173–174).

Para desarrollar la enseñanza, el Plan y el Programas de Estudio 2017, propone diferentes modalidades de trabajo: actividades puntuales, actividades recurrentes, proyectos didácticos y secuencias didácticas específicas. Sin embargo, a pesar de que mencione cómo podemos hacer para enseñar ortografía, sigue siendo un pro-

blema de aprendizaje, ¿por qué? Existen aún muchos maestros que están acostumbrados a trabajar la ortografía alejada de situaciones de la vida real y descontextualizada de la composición escrita a través de materiales que sólo propician el aprendizaje memorístico de reglas. De manera que el reto para la escuela y los docentes sigue vigente: «Lograr niños que se relacionen placentera y eficazmente con la lengua escrita es un desafío que la escuela debe asumir con la intención de que los sujetos continúen su proceso de alfabetización aun concluida la enseñanza formal» (Castedo, 1995, p. 2).

En el caso de los maestros, no se ha logrado vencer este desafío, no ha sido suficiente leer solamente lo que propone el Plan y los Programas de Estudio en el área de Lengua Materna. Español. Al parecer, es necesario que los profesores conozcan a profundidad las bases teóricas y didácticas que plantean las investigaciones y experiencias escolares documentadas que han realizado durante las últimas décadas Emilia Ferreiro, Delia Lerner, Mirta Castedo, Myriam Nemirovsky, Ana Teberosky, entre otras didactas de la lectura y la escritura. A través de la implementación de proyectos de producción e interpretación de textos, han estudiado diversas situaciones didácticas que resultan productivas y plantean verdaderos retos para que los alumnos se apropien del sistema de escritura y lo utilicen eficazmente (Paione *et al*., 2016, p. 15).

> A partir de trabajos muy iniciales en los años ochenta, se ha logrado una definición bastante precisa sobre cómo ligar las diversas prácticas sociales de lectura y escritura y los conocimientos sobre literatura y lingüística para establecer objetos de enseñanza claros, y sugerir proyectos y situaciones didácticas efectivas y congruentes con marco teórico de base (Vernon, 2010, p. 55).

Las investigaciones didácticas realizadas han contribuido a transformar la enseñanza en las aulas. Desarrollar estas situaciones en el aula, necesariamente supone plantear propósitos comunicativos y didácticos (Lerner 2001; Castedo, 2008; Paione *et al*., 2016, p. 20), establecer una organización didáctica que permita manejar de manera flexible el tiempo que se programará para las situaciones y, algo que no se debe perder de vista, es el objetivo principal: formar lectores y escritores a través del ejercicio de las prácticas sociales del lenguaje.

Prácticas sociales del lenguaje

En situaciones sociales se usa mucho el lenguaje tanto oral como escrito, se trata *de un mismo lenguaje con dos variedades* porque se lee y se escribe (Teberosky, 1992, p. 47, las palabras en cursivas son cita directa). Las prácticas del lenguaje (prácticas de lectura y escritura) siempre están presentes en la vida social y se ejercen con diversos propósitos, por ejemplo: «se lee para entretenerse, para identificarse con los sentimientos de otros (…) para conocer las ventajas de consumir determinados alimentos (…)» (Dirección General de Cultura y Educación, 2008, p. 93), y en el caso de la escritura, «se escribe para agendar las actividades de la semana, solicitar un permiso, pedir disculpas (…) comunicarse con otros a distancia, para plantear un punto de vista diferente ante un conflicto, emitir una opinión fundamentada…» (Dirección General de Cultura y Educación, 2008, p. 93).

Las prácticas del lenguaje son «formas de relación social que se realizan a través del lenguaje» (Dirección General de Cultura y Educación, 2008, p. 93). El acto de definir como objeto de enseñanza las prácticas sociales de lectura, escritura y oralidad implica poner especial atención en las razones que llevan a las personas a leer, escribir y tomar la palabra, en las diversas prácticas que realizan como lectores, escritores y hablantes, son de hecho los quehaceres del lector del escritor (Paione *et al*., 2016, p. 5).

Si las prácticas sociales del lenguaje se deben aprender por participación, es fundamental brindar oportunidades para que todos los alumnos participen en diversas situaciones en las que se les presente la posibilidad de leer, escuchar y discutir…, de ejercer las prácticas sociales del lenguaje (Dirección General de Cultura y Educación, 2008, p. 94).

Para abordar las prácticas sociales del lenguaje como contenido de enseñanza, es necesario desarrollar situaciones didácticas[16] en el aula; lo que supone articular los propósitos didácticos y comunicativos. Se trata de desarrollar situaciones (didácticas) que tengan sentido desde el punto de vista del alumno, que estén orientadas a la realización de un propósito donde a los chicos les parezca importante leer y escribir. Se trata de plantear situaciones que promuevan el aprendizaje de ciertos contenidos constitutivos de la práctica social que puedan ser reutilizados por los alumnos en nuevas situaciones de lectura y escritura (Paione *et al*., 2016, p. 20).

16 Desde el punto de vista de la Didáctica de la Lectura y la Escritura, una situación didáctica es un plan de enseñanza, con intervenciones tanto del docente como de los alumnos, que alterna situaciones de lectura y escritura donde el eje central son los quehaceres del lector y del escritor. Se abordan contenidos específicos, propósitos claros y modalidades organizativas definidas.

De la ortografía a la norma ortográfica

La escritura es un instrumento poderoso para la toma de conciencia y la autorregulación intelectual, escribir no sólo consiste en plasmar por escrito lo que se piensa, sino que la escritura tiene una función epistémica, contribuye a la elaboración del pensamiento (Camps, 1990, p. 3). La escritura es un proceso cognitivo inserto en un contexto histórico y social, escribir es entrar en una comunidad de discurso donde se desarrollan diversos procesos en contextos específicos (Castedo, 2003, p. 19). Por lo tanto «La lengua escrita no puede reducirse a un conjunto de elementos gráficos de variantes tipográficas, a conocer los sonidos, sino que aprender a leer y a escribir, formarse como lectores y escritores es un proceso complejo» (Kuperman *et al*., 2012, p. 11). Cuando se habla del lenguaje escrito, su uso implica la capacidad para aprender cosas nuevas mediante la lectura y para exponer los pensamientos por escrito.

Para algunos autores la escritura es *el más grande invento manual–intelectual creado por el hombre*, para otros, *la tecnología del intelecto* e incluso algunos otros estudiosos se han atrevido a posponer la importancia de la escritura respecto al habla (Coulmas 1989; Goodoy, 1987, citado por Teberosky 1992, las cursivas son cita directa). Sin embargo, no se puede «despreciar el importante impacto que ha tenido en la historia de la cultura humana y su valor en las sociedades actuales» (Teberosky, 1992, p. 60). Tanta es su importancia que no podría existir el mundo sin escritura; sin libros, sin bibliotecas, sin periódicos, sin impuestos, sin cheques, sin documentos, sin documentos de identidad, sin carteles en las calles, sin etiquetas en los productos de las tiendas, sin recetas médicas, sin leyes para conducir a un pueblo; como dice Ana Teberosky (1992): «La civilización es impensable sin escritura» (p. 61).

Anteriormente, cuando se hacía uso del lenguaje escrito –a través de producciones textuales–, incluía tres aspectos: el *inventio*, o generación de ideas; la *compositio* de cómo ponerlas en palabras; y el *scriptio,* la correspondencia fonográfica, la ortografía, la disposición en la página, la puntuación, la caligrafía (Teberosky, 1992, p. 101, las cursivas son cita directa). El lenguaje escrito abarca apropiadamente la ortografía.

La ortografía se remonta a los inicios de la escritura, sin embargo, por mucho tiempo escribir no era una tarea importante, sólo los clérigos lo hacían. A partir de que los textos son leídos por otros que no escribían, fue necesario utilizar un código que permitiese escribir bien, sin ambigüedades en los textos, donde la buena ortografía se hizo necesaria para entender los mensajes que se les querían transmitir por medio de los escritos (Molina, 2016, p. 2).

Desde que surge la escritura también surge la necesidad de crear «algo» que garantice la homogeneidad de la escritura. Un sistema de «marcas gráficas que en los sistemas de escritura alfabéticos no responden al principio de correspondencia fonográfico, conformando un conjunto de subsistemas denominados extraalfabéticos» (Jaffré, 1996, citado por Matteoda 1998). El sistema ortográfico se conforma de algunos subsistemas que:

> […] involucran un conjunto de caracteres y marcas que trascienden la representación fonográfica. Los blancos gráficos o espacios interpalabras, el sistema puntuario, la oposición mayúsculas y minúsculas, las alternancias gráficas y los acentos escritos conservan en la notación escrita otros niveles de organización y del funcionamiento de la lengua, específicamente, conservan relaciones sintácticas, semánticas, discursivas y textuales (Camps *et al*., 1990, citado por Matteoda 1998).

Las marcas ortográficas conservan una función básica en la comunicación escrita, son las señales externas que emplea el lector para dar sentido al texto, sirven para comunicar ideas articuladas y ordenadas en estructuras semánticas, sintácticas y pragmáticas en el escrito; por lo tanto, la conservación del sistema ortográfico es indispensable para que la escritura represente íntegramente al sistema de la lengua, es un elemento necesario para el lector y para garantizar la comunicación mediatizada por el texto escrito (Matteoda, 1998, p. 4). De manera que puede decirse que la ortografía es un elemento que unifica, es un hilo conductor y un elemento normalizador de la lengua.

La ortografía tiene una trascendencia social que no tienen otros aspectos del lenguaje escrito y cumple una función muy importante en la normalización y perdurabilidad de la lengua. Además, constituye una norma que tiene como fin una transcripción gráfica única para garantizar un modelo convencional y socialmente aceptado de representación de la lengua (Camps *et al*., 1990, citado por Ricca 2017).

Las primeras reglas ortográficas formuladas por la Academia se coleccionan en el Discurso proemial de la orthographía de la lengua castellana incluido en el primer tomo del Diccionario de autoridades (1726), donde queda patente la importancia otorgada al código ortográfico: «Una de las principales calidades que (…) componen cualquier idioma es la ortografía, porque sin ella no se puede comprender bien lo que se escribe, ni se puede percibir con la claridad conveniente lo que se quiere dar a entender» (RAE, 1741).

El término ortografía: «designa la correcta forma de escribir (el prefijo de origen griego 'orthós' significa recto, correcto, derecho, justo [el verbo 'graphein' significa escribir, grabar])» (Kaufman, 1998, p. 163). «(…) ortografía definida por la RAE como la parte de la gramática que enseña a escribir correctamente por el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de la ortografía, se valora como un aspecto más de lo escrito» (Mesanza, p. 222, 2003, citado por Fernández–Rufete, 2015).

La norma ortográfica es un elemento inamovible de la escritura y abarca una gama de temas y, cada uno de ellos tiene sus propias reglas y grados de dificultad. «Todos tenemos la libertad de escribir aquello que queramos escribir, pero si no respetamos ciertas convencionalidades básicas, que facilitan la comunicación, nuestra libertad puede llegar a convertirse en una triste parodia improductiva...» (Kaufman, 1998, p. 158). El respetar ciertas convencionalidades básicas está estrechamente ligado a las normas ortográficas que permiten la comunicación entre los individuos, «Debemos, entonces, aprender ortografía simplemente porque es uno de los elementos constitutivos de los textos, que intervienen en su comunicabilidad» (Kaufman, 1998, p. 158).

El aprendizaje de la norma ortográfica comienza cuando el alumno toma contacto con la escritura, constituye un elemento esencial para poder comunicarse y darse a entender, un cambio ortográfico puede suponer que la palabra cambie totalmente de significado que puede llevar a la confusión.

La enseñanza de la norma ortográfica tiene su origen en el contexto de situaciones de escritura. Escribir bien, como elemento de la situación comunicativa, es una condición necesaria para la posibilidad de participación pública en distintos ámbitos de la vida social.

Debido a la magnitud de la norma ortográfica, esta demanda que cuando se enseña en las aulas, se delimite el aspecto que se desea abordar. Uno de los elementos que se agrupan en dicho sistema es la ortografía acentual, que son las normas que determinan, con base en su tipología, qué palabras se acentuarán de manera gráfica (tilde) y cuáles no. El tema de la acentuación es muy extenso:

1. Reglas generales de acentuación, en polisílabas (agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas) y en monosílabos.
2. Reglas de acentuación de palabras con diptongos, hiatos y triptongos.
3. Tilde diacrítica, en monosílabos, demostrativos, interrogativos y exclamativos; solo/sólo; aun/aún.

4. Acentuación de palabras y expresiones compuestas, sin guion y con guion, adverbios en mente, formas verbales con pronombres enclíticos.
5. Acentuación de voces y expresiones latinas.
6. Acentuación de palabras extranjeras.
7. Acentuación de letras mayúsculas.
8. Acentuación de abreviaturas, acrónimos, siglas y símbolos (RAE, 2010).

El aspecto de la acentuación no sólo abarca las palabras agudas, graves y esdrújulas, es un tema con varios puntos en los que se debe profundizar de manera individual y en situaciones didácticas que proyecten al alumno como el productor de su conocimiento.

Enfoques de la enseñanza de la ortografía

Desde que aparece la ortografía –como elemento de la lengua y objeto de enseñanza– han sido distintos los enfoques que se han ido adoptando para enseñar y aprenderla en el aula, entre ellos: el tradicional, el deductivo, el socio–constructivista, el comunicativo, el psicosocial, el psicolingüístico, el psicogenético, incluso el de Programación Neurolingüística (PNL) (Fernández–Rufete, 2015, p. 9).

En el enfoque tradicional se tienen indicios de que se desarrolla en el siglo XVII, las prácticas escolares que predominan son la reproducción memorística y la repetición: «la copia, el dictado, la memorización de reglas, la etimología y el deletreo (…) no se tenía en cuenta todos los procesos mentales que intervienen en el conocimiento ortográfico» (Palma, 2012, p. 56).

La mayoría de los manuales (Gómez, 2007; Bustos, 1995; Palacios, 2010 & Martínez, 2004, citado por Fernández–Rufete 2015) coinciden en un enfoque tradicional para enseñar ortografía que promueve la transmisión verbal de reglas, el error–corrección–sanción, repeticiones, automatización de la escritura y práctica a través de ejercicios repetitivos mediante los libros de texto y cuadernillos.

> (…) en las propuestas del enfoque (…) tradicional (…) Eran muy comunes los interminables momentos escolares donde las reglas de ortografía se repetían incansablemente en los cuadernos y desaparecían automáticamente de la memoria al escuchar a la maestra anunciar la inminente presencia del temible dictado (Brito, Pineau & Southwell, 2007, p. 6).

En el enfoque deductivo, se promueve el aprendizaje razonado mediante un proceso que se mueve de lo general a lo particular, de las reglas que articulan la lengua a la aplicación de tales reglas en el uso cotidiano de la lengua (Gracia Mayor, 2010, pp. 22–23). Este es un proceso consciente para el alumno, es instruido para que estudie las reglas de forma que sea capaz de ponerlas en práctica.

> Avanzado el siglo XX, paulatinamente fue abriéndose paso –al menos desde el discurso pedagógico– un enfoque deductivo de enseñanza de la ortografía, proponiendo el trabajo desde los casos a la regla (…) Esta modalidad buscó priorizar un aprendizaje razonado por sobre el memorístico y repetitivo propio de la modalidad anterior [del enfoque tradicional] (Brito, Pineau & Southwell, 2007, pp. 6 –7).

Este enfoque pretendía ser diferente, ser mejor que el anterior; sin embargo, estaba lejos de asegurar que su implementación garantizaría mejores textos escritos.

El enfoque comunicativo y funcional, es una forma de enseñanza de la lengua a través de tareas reales, donde la lengua es un medio para alcanzar un fin. Propone situaciones comunicativas para que los alumnos pongan en juego sus conocimientos y realicen una revisión reiterada de sus propios textos, a través del cual, la ortografía recibe un tratamiento más contextualizado dentro de la expresión escrita (Barberá, Collado, Morató, Pellicer & Rizo, 2001, citado por Fernández–Rufete, 2015). Se promovió este enfoque en el Plan de Estudios 1993 (Carrasco, 2014).

El enfoque de la programación neurolingüística, también llamado pseudocientífico de comunicación, desarrollo personal y psicoterapia, se desarrolló en la década de 1970. Sostiene que existe una conexión entre los procesos neurológicos («neuro»), el lenguaje («lingüística») y los patrones de comportamiento aprendidos a través de la experiencia («programación») para lograr objetivos específicos. Sin embargo, revisiones científicas demuestran que contiene numerosos errores y no produce los resultados que tanto aseguran sus promotores.

El objetivo de este enfoque es «describir los procesos mentales de forma suficientemente clara como para que puedan ser enseñados» (Gabarró & Puigarnau, p. 29 2010, citado por Fernández–Rufete, 2015). A pesar de los grandes esfuerzos que se han hecho para que se adopte este nuevo enfoque, no hay forma de corroborar que en realidad sea eficiente.

El enfoque constructivista plantea que el conocimiento es construido por el alumno, es el resultado de la interacción de sus disposiciones internas y el

medio ambiente, su conocimiento no es una mera copia de su realidad sino una construcción hecha por él mismo (Rodríguez, 2012, p. 24). Se basa en la adquisición de la ortografía a través de la construcción comunicativa, donde los errores se transforman en un elemento para aprender, se promueve una enseñanza vinculada a procesos de comprensión y producción textual. Este enfoque destaca que el conocimiento se crea y construye mutuamente (Fernández–Rufete, 2015, p. 10). Está más encaminado a promover la participación activa de los alumnos para generar su conocimiento.

En el enfoque sociolingüístico la lengua se habla, se aprende, escribe y utiliza en un contexto social y es necesario un alto dominio contextual de la gramática, que va más allá de la regla y se centra en saberla usar, para lograr una eficiente y eficaz comunicación escrita. Los alumnos tienen dos fuentes para adquirir la lengua: «los elementos que son aprehendidos de forma natural por la interacción (…) con el medio (…) y [la información dada] (…) por el aprendizaje de la lengua de una forma reglada (…) la escuela se presenta como un factor nuclear» (Romero & Trigo, 2010, citado por Corredor & Romero, 2020).

El enfoque psicolingüístico plantea que la ortografía implica una producción lingüística en la que intervienen más que sólo los procesos de codificación–decodificación. Cuando una palabra se ha escrito sin errores ortográficos «es porque se ha hallado la entrada léxica adecuada (…) la fonología de la palabra dispara su representación ortográfica. (…) Cuando se escribe incorrectamente es porque [se] ha hallado entradas léxicas que comparten fonemas con palabras (…) o pseudopalabras» (Cartagena & Muñetón, 2016, p. 2, citado por Corredor & Romero, 2020).

Los enfoques psicogenéticos comenzaron por ocuparse de otros aspectos de la adquisición de la escritura y más recientemente se adentraron en los procesos de producción textual. De manera que no se trata de una descripción de conductas sucesivas sino de una interpretación psicogenética del proceso de transformación de la comprensión de un objeto. Explica por qué los jóvenes proceden de cierta manera y cómo se transforman las formas de comprensión del objeto. En esta línea se distinguen los trabajos psicolingüísticos de los didácticos, empero comparten una misma posición epistemológica en la que el sujeto se concibe como un constructor activo del objeto al mismo tiempo que se reconoce el carácter de construcción histórico cultural del objeto mismo (Castedo, 2003, p. 10).

Este enfoque *psicogenetista,* se encuentra en el Plan y en los Programas de Es-

tudios actuales, *es* uno de los más relevantes en la constitución de *la Didáctica de la Lectura y la Escritura*, *que, en el ámbito ortográfico, toma el error como principio de aprendizaje y promueve la educación contextualizada con el fin de reflexionar en el sistema de escritura a la par que se va adquiriendo por la interacción con el objeto del saber*.

Es indudable que cada uno de los enfoques mencionados ha tenido sus ventajas e inconvenientes, pero todos han tratado de hacer aportaciones para mejorar la enseñanza de la ortografía. En el Sistema Educativo Mexicano, podemos apreciar algunos en los Planes y Programas de Estudio de los últimos cincuenta años; no obstante, los grandes problemas para desarrollarlos en las aulas, entre otros, han sido el desconocimiento que tienen los docentes y la gran cantidad de contenidos planteados. Así es que, el desafío de desarrollar los enfoques, sigue vigente.

Investigaciones sobre la enseñanza de la acentuación ¿Qué pasa en las aulas de educación básica en México?

En las aulas, cada vez es más indiscutible que el desinterés de los alumnos por aprender está estrechamente relacionado con «prácticas de enseñanza que priorizan la memorización sobre la participación activa de los estudiantes, y la frecuencia y el carácter definitorio que se da a la aplicación de exámenes» (DOF, 2006, p. 24).

En educación básica se han realizado investigaciones que muestran que, el enfoque que se le ha dado a la enseñanza de la ortografía, ha repercutido directamente en el aprendizaje. Algunos estudios, realizados en la primera década del S. XXI, ponen de manifiesto que los alumnos, al escribir, presentan graves dificultades en marcar la acentuación gráfica adecuadamente.

> Báez (2000) en una investigación respecto a la acentuación gráfica en niños de sexto de primaria (…) descubrió que la mayoría de los errores estaban ligados a la colocación de acentos gráficos. Saura (2005), en un estudio sobre la disponibilidad léxica con alumnos de educación media en España, encontró que los errores de acentuación se daban en una proporción de 2 a 1 respecto de otras faltas ortográficas (Vernon & Alvarado, 2013, p. 142).

En México, en el año de 2008, investigadores pertenecientes a la Dirección de Pruebas y Medición del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), realizaron un informe a partir de información derivada de las evaluaciones

aplicadas en 2005 y 2006 a muestras nacionales de alumnos de tercero y sexto grados de primaria, así como de tercero de secundaria.[17]

Las pruebas aplicadas se centraron en Matemáticas y Español, en donde se abordó la reflexión de la lengua. Los resultados obtenidos muestran que los errores ortográficos más frecuentemente reportados se encuentran en la acentuación. Cerca de 98 % de los alumnos de tercero de secundaria comete por lo menos un error de acentuación. Más de la mitad de estos errores se presentan en la omisión de la tilde en palabras agudas, y de éstas, la mitad se debe a la omisión de la tilde en el pretérito de los verbos (Backhoff, Peon, Andrade, Rivera, & González, 2008, p. 78).

En el ámbito nacional, los estudiantes de tercero de secundaria cometen menos errores ortográficos que los de sexto de primaria, y que éstos últimos tienen mejor ortografía que los de tercero de primaria (Backhoff *et al*., 2008, p. 79).

El estudio para la enseñanza sugiere que:

> (…) una estrategia didáctica que lleve a los alumnos a reflexionar sobre el cambio de significado que sufre una palabra cuando presenta errores ortográficos, así como el fortalecimiento de una estrategia de autorregulación, implica el análisis de errores, la planeación para evitarlos y la revisión de lo escrito para corregirlos, puede tener un efecto positivo a corto plazo para mejorar la ortografía de los estudiantes (…).
> La estrategia de autorregulación (…) debe acompañar las tres fases [planeación, textualización y revisión], pero de manera especial, a la fase de revisión de los escritos. Esta recomendación se fundamenta en el hecho de que la mayoría de los errores son altamente previsibles (Backhoff *et al*., 2008, pp. 112–113).

En el año de 2013, Sofía Vernon & Mónica Alvarado realizaron una investigación sobre la acentuación gráfica en 551 alumnos[18] de tercero de primaria a tercero de secundaria. Con la intención principal de explorar lo que sabían de la acentuación (oral) y la acentuación gráfica de palabras.

«Los resultados sugieren que *la conciencia de la localización del acento se va logrando paulatinamente a lo largo de la escolaridad* y que *esta conciencia metalingüística se logra a través de la reflexión a partir de la escritura*» (Vernon & Alvarado, 2013, p.

17 Este trabajo fue realizado a partir de los textos completos y con significado social producidos por 13 mil 807 alumnos provenientes de tres tipos de escuelas: urbanas públicas y privadas, de educación indígena y rurales públicas como parte de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale).
18 Los niños y jóvenes asistían a seis diferentes escuelas, urbanas públicas (45.7%) y privadas (54.3%) de la ciudad de Querétaro, México.

141, cursivas propias). El aprendizaje de la acentuación gráfica y de otros aspectos ortográficos es complejo y se da a lo largo de la educación básica y media superior.

En conclusión, «la capacidad de identificar la sílaba tónica de manera intencional (en palabras escritas y orales) se desarrolla a partir de un trabajo metalingüístico facilitado por la escritura y no a la inversa» (Vernon & Alvarado, 2013, p. 154).

El lingüista Mamani (2013), realiza una investigación titulada «*Conocimientos metalingüísticos y uso correcto de la tilde*», los resultados muestran que para usar correctamente la tilde se requiere de la «gestión adecuada de un conjunto de conocimientos metalingüísticos entre los que se puede mencionar la diferenciación de las clases de palabras, la determinación del número de sus sílabas, la identificación de un tipo específico de hiato, entre otros» (Mamani, 2013, p. 389).

Mamani (2013) considera que se puede atribuir las faltas (errores ortográficos de acentuación) a tres tipos de causas: a) de aprendizaje: los encargados de la formación desconocen la forma en que se produce el aprendizaje de esta habilidad ortográfica; b) de enseñanza: quienes instruyen no emplean las estrategias adecuadas que propicien el aprendizaje de este dominio; c) de contenidos: los que adiestran no saben cuáles son los contenidos indispensables que permitirían al aprendiz afrontar esta tarea con éxito (p. 390).

Sus conclusiones son que, para poder usar correctamente la tilde, se requiere: a) identificar la sílaba tónica; b) disociar el acento de la tilde; c) segmentar las palabras en sílabas ortográficas; d) diferenciar entre polisílabos con hiato acentual y polisílabos sin dicha secuencia; f) conocer las clases de palabras según el acento; g) reconocer palabras compuestas, extranjerismos, diptongos, triptongos y hiatos simples; h) identificar las siguientes clases de palabras: pronombres interrogativos, pronombres exclamativos, pronombres personales, nombres comunes, verbos, adverbios, determinantes; i) poseer competencia grafemática. Considera que esta información es determinante para emplear correctamente la tilde, por lo que el tratamiento de la información es obligatorio en la formación de los estudiantes, la forma y la profundidad con que se aborden estos temas les permitirá tildar las palabras correctamente (Mamani, 2013, pp. 404–405).

Los hallazgos de estos estudios, realizados por diversos especialistas en el tema de la ortografía, son importantes para la enseñanza del acento escrito, dejan claro que *la acentuación incorrecta o ausente de las palabras* es la que muestra mayor índice de error y mucho se debe a la forma de enseñar este tema en las aulas.

¿Se requiere una nueva forma de enseñar?

Tradicionalmente la forma de educar en el tema de la ortografía en educación secundaria ha girado en torno al dictado de reglas ortográficas, memorización y repetición, lo que ha provocado que los alumnos se mantengan alejados de los procesos de escritura. En la enseñanza el docente juega el papel central, es quien revisa las producciones escritas clasificándolas sólo como «correctas o incorrectas». Se le priva al alumno de la oportunidad de que sea un sujeto activo de la clase, que reflexione, que confronte puntos de vista, que argumente y que se apropie del conocimiento.

La enseñanza de la ortografía –las tildes, los diptongos, los hiatos o los signos de puntuación– parece siempre llevar una fuerte descontextualización de la lengua escrita; se presenta por lo general, como un cuerpo de conocimientos apartado, desarticulado de los otros saberes implicados en la enseñanza de la lectura y la escritura.

Es muy común que, en las aulas al enseñar aspectos de la lengua escrita, se pretenda que los alumnos puedan entregar un escrito bien hecho, sin faltas de ortografía, con coherencia, concordancia, claridad, abordando una temática específica y en tan solo treinta minutos. «Escribir es una tarea difícil para los adultos [aún para aquellos que lo hacen habitualmente] sin embargo, se espera que (…) escriban en forma rápida y fluida» (Lerner 2001, p. 50).

Las deficiencias que presentan los alumnos en el uso de la lengua escrita, demuestran que no se ha cumplido con la función del docente de asegurarles el ejercicio de su derecho a la cultura escrita, sigue siendo «(…) un desafío que la escuela debe asumir con la intención de que los sujetos continúen su proceso de alfabetización aun concluida la enseñanza formal» (Castedo, 1995, p. 2). Se requiere una nueva forma de enseñar, pero este cambio necesario está en constante lucha entre la formación de los docentes, sus propias historias y experiencias como alumnos y sus creencias de cómo se aprende (Lerner, 2001, p. 47).

DIDÁCTICA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA: LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Es necesario enfocar la atención en distintos estudios e investigaciones que diferentes didactas han realizado para comprender de qué manera se pueden enseñar los contenidos de la lengua escrita desde el punto de vista de la Didáctica de la Lectura y la Escritura.

> Desde los años de los 80, se han promovido de manera extraordinaria las investigaciones sobre la lectura y la escritura, se han transformado las concepciones sobre las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje de estos procesos en el contexto escolar, se ha dado lugar al campo específico de la Didáctica de la Lectura y la Escritura, donde hoy se incluyen tanto investigaciones, como experiencias sistematizadas, desarrollos curriculares, producción de materiales, desarrollos sobre procesos de formación de docentes, etc. (Castedo, 2014, p. 1).

Los estudios que realizaron Ferreiro y Teberosky (1979) en «Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño», marcaron un parteaguas en la enseñanza y la adquisición de la lengua escrita. «Esta obra inaugura la investigación psicolingüística en adquisición del sistema de escritura en la perspectiva psicogenética» (Ferreiro, 2010, p. 42). «La psicogénesis es reconocida como (…) una posición que modificó sustantivamente la concepción tanto del sujeto de aprendizaje como del objeto de enseñanza» (Ferreiro, 2010, p. 42).

La investigación didáctica, específicamente la Didáctica de la Lectura y la Escritura, retoma los aportes de la psicogenética y se centra en el *saber* para determinar cuáles son las *mejores condiciones para su transmisión*, *apropiación, adquisición y transformación en un sistema didáctico que funcione en todo tipo de condiciones y circunstancias*. Esta naciente ciencia, provee modelos didácticos científicamente probados que se pueden emplear en diferentes contextos con diversos propósitos.

Para este campo teórico, escribir es un proceso que conlleva diversos subprocesos: planear, textualizar y revisar los escritos. En cada uno de éstos se pueden desarrollar diferentes actividades: pensar qué se va a escribir, organizar y reorga-

nizar las ideas de lo que se ha escrito, o de lo que se va a escribir; plasmar las ideas, escribirlas; leer y releer lo que se ha escrito con el objetivo de detectar errores o expresiones incomprensibles, corregir y volver a corregir, hasta obtener un texto final (Lerner, 2001).

La escritura plantea algunos problemas específicos que, tanto escritores debutantes como experimentados deben resolver, deben recurrir a los escritos para buscar información que los ayude a encontrar respuestas a sus preguntas, a focalizar su atención sobre la forma y tipo de texto que escribieron, a comentar con otros sus inquietudes, a revisar sus producciones escritas para pulirlas, para corregirlas hasta obtener una versión final (Lerner *et al.,* 1996, p. 3).

La revisión de textos es uno de los tantos problemas que surgen de la escritura, para explicarlo y tratar de dar respuesta, se han realizado diversas investigaciones didácticas que lo aborden de manera puntual.

Un objeto de investigación en el campo de la didáctica: la revisión de textos

Desde hace varias décadas, se han realizado diversas investigaciones didácticas que son de gran utilidad para la enseñanza, con el propósito de que los alumnos sean practicantes de la lengua escrita. Algunos de ellos son los trabajos realizados por: Mirta Castedo (2003), Leticia Peret (2012), Yamila Wallace (2012) & María Agustina Peláez (2016). El eje temático de los distintos estudios analizados fue *la revisión de textos en diferentes contextos y con variados propósitos*.

La revisión de textos en situación didáctica

En el año 2003, **Mirta Castedo** llevó a cabo un estudio con niños de 2° y 4° año de Educación General Básica (7 y 9 años, respectivamente) pertenecientes a dos escuelas públicas de la ciudad de La Plata. Su propósito consistió en indagar una práctica de revisión de textos producida en una situación didáctica donde los alumnos interactuaban entre sí para resolver la tarea. La elección de chicos de 7 y 9 años estuvo vinculada a indagar las posibilidades de revisión respecto a qué analizarían y cómo se desarrollaría el proceso de revisión. Se investigaron dos establecimientos educativos con historias de prácticas de enseñanza diferentes, uno con prácticas de enseñanza de la lectura y la escritura tradicionales[1] y otro

1 La enseñanza de la lectura y la escritura se realiza mediante el *método de palabra generadora*, propuesta didáctica que en este caso comienza por la enseñanza de las vocales para luego ir introduciendo, una a una, palabras que

con prácticas, que Castedo denominó alternativas;[2] se focalizó en el estudio de las características de las revisiones y de las interacciones entre pares en diferentes contextos institucionales.

Para estudiar la práctica de revisión, Castedo diseñó una secuencia didáctica específica para analizar sus efectos, consistió en la elaboración de un álbum de fotos familiares de todos los alumnos del grado. Se trató de cuatro fotos diferentes en cuanto al tiempo (anterior o reciente), la inclusión o no del autor, y la producción de epígrafes relativos a la escena fotografiada. La secuencia presentó once situaciones, combinando situaciones de producción individual y en equipos. La inclusión de situaciones didácticas colectivas de revisión tenía el propósito de indagar la incidencia de los modelos de revisión de textos comunicados por el docente en las prácticas de revisión de los niños.

Para el análisis de los datos la autora se basó en el estudio pormenorizado de las producciones iniciales de los niños y sus revisiones (552 textos) y en las observaciones de las situaciones didácticas de revisión colectivas y en equipos (40 observaciones registradas en audio y transcritas en papel).

En las conclusiones de su estudio, Castedo (2003) menciona que, a pesar de todo el trabajo realizado, hubo algunos aspectos de revisión que los niños decidieron trabajar por sí mismos durante los intercambios entre pares. Ellos «arreglaron» mayúsculas, tildes, ortografía de letras y, aunque estas actividades no fueron parte de las clases de revisión colectiva, los niños las asumieron por iniciativa propia en diferentes proporciones y con distintas modalidades, dejaron marcas en el texto que lo atestiguan, porque se registraron intercambios verbales o porque hacen ambas cosas.

presentan las diferentes consonantes y sus combinaciones. Cada palabra se descompone en sus sílabas y letras, luego se ¨recompone¨ y se pasa a la siguiente. Es decir, no se privilegia la función de comunicación de la lengua escrita sino que se presenta una visión fragmentada del lenguaje escrito. Se enseñan en forma gradual, según cierto grado de complejidad creciente, determinadas palabras de a una por vez. A medida que cuentan con un repertorio suficiente de palabras con frecuencia de una misma letra, se les inicia en la copia de oraciones. Una vez aprendidas todas las letras y las combinaciones silábicas simples y compuestas, los niños deben redactar pequeñas «composiciones» escolares alejadas de los textos de uso social (Castedo, 2003, p. 47).

2 Se caracterizan por la presencia de la lectura y la escritura de textos completos en circunstancias claras de comunicación y la revisión permanente de lo que se escribe, desde la sala de tres años de preescolar. Los docentes y los niños poseen una historia escolar que se podría caracterizar predominantemente por la presencia de diversidad de géneros discursivos contenidos en los soportes sociales que circulan fuera de la escuela, la introducción temprana de la escritura en el aula (tanto del sistema de representación en sí mismo como de todo tipo de prácticas culturales de lectura y escritura), la problematización permanente por las cuestiones comunicativas, lingüísticas y cognitivas involucradas en las prácticas de lectura y escritura (en oposición a la segmentación, atomización y pseudosimplificación de las tareas escolares), la combinación de diversidad de prácticas de lectura y de escritura. (Castedo, 2003, pp. 45–47).

Se trata de problemas que desde el punto de vista redaccional podrían considerarse « menores», problemas gráficos y ortográficos. Sin embargo, no es «menor» que la escritura mejore en estos aspectos a través de la revisión (Castedo, 2003, p. 221).

En cuanto al *uso de las tildes*, es un problema que presentó mayor ocurrencia, triplicó la separación entre palabras y las mayúsculas y duplicó la ortografía literal; sólo se agregaron un 7% de las tildes faltantes. Todos los ejemplos intentaron introducir una tilde innecesaria.

En la *ortografía literal*, los errores son más frecuentes que los de separación entre palabras y los de mayúsculas y menos que los de las tildes.

Para cerrar con el estudio realizado, Castedo (2003) menciona que «la capacidad de revisar y modificar parece anunciar una escritura gráfica y ortográficamente más correcta que la capacidad de producir primeras versiones con menos errores» (p. 268). Por lo tanto, dice ella que «Los niños […] ya saben que, si al revisar encuentran faltas de ortografía, hiposegmentaciones, letras mal trazadas… se espera de ellos que se encarguen de realizar tales modificaciones sin indicación explícita alguna» (p. 267).

Este estudio revela que los alumnos, por sí mismos, al realizar una revisión del texto corrigen algunos aspectos del lenguaje escrito, uno de ellos: la ortografía. El hecho de que *participen en situaciones de revisión de textos, permite que produzcan versiones mejoradas, con menos errores ortográficamente hablando*. Se encontró una diferencia palpable: los niños de la escuela de prácticas alternativas se «atreven» con las listas complejas que requieren resolver problemas de jerarquización de la información y, problemas de puntuación más difíciles. Parece que los niños no le temen a la complejidad de la escritura (Castedo, 2003, p. 262).

Los niños de la escuela de prácticas alternativas, son los que más explicitan el tiempo y los que más «juegan» con los diversos recursos de la lengua para hacerlo. Parecen también comprender más rápidamente la restricción de la tarea que supone el desinvolucramiento de la posición del enunciador. Ello se debe no sólo a razones lingüísticas sino también a que desde muy temprana edad están habituados a producir textos con restricciones diversas, no sólo a redactar sobre un tema libremente (Castedo, 2003, p. 264).

La reflexión ortográfica en contexto

En el año 2012, Leticia Peret realiza una investigación. En su trabajo presenta una secuencia pensada como un conjunto de situaciones de sistematización de

conocimientos puestos en uso y reflexionados, les brinda a los alumnos oportunidades de construir regularidades con relación a un mismo problema ortográfico.

Peret desarrolla su investigación con un grupo de niños de 8 años de clase media urbana que asisten a tercer año de Escuela Graduada: «Joaquín V. González», que depende de la Universidad Nacional de La Plata.

Mientras los chicos trabajaban en un proyecto de escritura de recomendaciones sobre obras de teatro ya leídas, se les propuso *una secuencia de reflexión ortográfica* con la intención de que pudieran:

- Reflexionar sobre las regularidades contextuales del sistema de escritura para que pudieran apropiarse de conocimientos cada vez más estables sobre la ortografía.
- Establecer relaciones ortográficas entre palabras de una misma familia.
- Introducir el análisis de la estructura interna de las palabras en el curso del trabajo con parentescos lexicales (raíz, afijos).

En su secuencia presentada, el problema abordado refiere a una regularidad fonográfica contextual: el fonema /g/[3] se representa por medio de dos grafemas diferentes según su posición en la palabra; se escribe «g» delante de «a», «o», «u» y consonante y se escribe «gu» delante de «e» e «i». Asimismo, propone abordar en su trabajo la regla complementaria: la letra «ge» se lee /g/ delante «a», «o», «u» y consonante y se lee /j/ delante de «e» e «i».

La secuencia de situaciones se desarrolló en varias etapas:

a. Lectura de obras de teatro con posteriores intercambios entre lectores.
b. Lectura de diferentes recomendaciones escritas por «expertos» extraídas de diferentes páginas de Internet y debate acerca del contenido de las mismas y sus principales características.
c. Elaboración colectiva de las conclusiones (en una hoja de papel bond) sobre los rasgos que deben tener este tipo de textos.
d. Escritura de una recomendación por dictado al docente.
e. Escritura en parejas de una recomendación.
f. Escritura de una recomendación individual.

3 Las letras entre barras se refieren al sonido.

g. Edición de un afiche[4] con las diferentes recomendaciones escritas por los niños.
h. Exposición en la galería de la escuela.

Luego de la primera escritura, la secuencia de reflexión ortográfica se desarrolló en parejas. En el momento de revisar sus primeros borradores, se observó que estos escritos presentaban algunos problemas ortográficos relacionados al fonema /g/, fue necesario generar una reflexión sobre el tema porque los textos serían publicados y expuestos a otros destinatarios.

En sus resultados se pudo observar que los alumnos *construyen regularidades relacionadas con el lenguaje escrito sin partir de la regla ortográfica*. Para decidir cómo escribir una palabra y argumentar sus respuestas, los niños se centraron en reiteradas oportunidades en las ideas que fueron analizando sobre parentescos lexicales. Las diversas conclusiones, siempre provisorias, que fueron construyendo tuvieron origen en aproximaciones sucesivas al objeto de conocimiento.

La propuesta de la didacta fue que los alumnos lograran una sistematización del conocimiento a partir de la reflexión y la construcción de regularidades con relación a un mismo problema ortográfico. Aunque la secuencia didáctica aplicada en este estudio se enfocó en la ortografía literal, se rescatan las situaciones de reflexión y las construcciones de regularidades para que fueran elaborando sus propias conclusiones.

La puntuación en la producción de epígrafes

En 2012, **Yamila Wallace** realiza una investigación con el objeto de indagar cómo los niños de primer ciclo de Educación Primaria, que ya escriben alfabéticamente o con escrituras próximas a ser alfabéticas, resuelven el problema de dar indicaciones al lector mediante el uso de la puntuación en situación de producción y revisión de epígrafes, en el marco de una secuencia didáctica integrada por varias situaciones de lectura y escritura, así como con variaciones de situaciones de revisión.

Wallace (2012) trabajó con dos grupos de niños seleccionados de una población de alumnos de 1°, 2° y 3° año de Educación Primaria de los grupos «A» y «B». En el primer grupo se implementaron situaciones de lectura por parte del maestro y por sí mismos y, en el grupo «B» no lo hicieron.

Se propuso a los niños la escritura de textos breves. Se le entregó una hoja a

4 Para las didactas, un afiche es un escrito en papel Bond.

cada alumno, en la que, a partir de una fotografía, debían escribir diez epígrafes. Se propusieron tres variaciones de revisión 1. Variación diferida (VRD); 2. Variación de corrección colectiva (VCC) y, 3. Variación de corrección entre pares (VCP).

Wallace (2012) menciona que hay dos tipos de cambios (se refiriere a agregados, eliminaciones o sustituciones efectuadas en el escrito por el autor) que hacen los niños en la versión inicial y en la versión final. Estos cambios pueden ser de dos tipos: cambios de no puntuación (CnoP) y cambios de puntuación (CP). Los cambios de no puntuación (CnoP) los divide en dos subtipos, por un lado, los referidos a sistema de escritura, y por el otro, aquellos que se vinculan con lenguaje escrito, con las formas del decir. Caracterizó los cambios de sistema de escritura a los efectuados a nivel intrapalabra: aspectos ortográficos de omisión, agregado o sustitución de letras o tildes.

En su trabajo, Wallace (2012) muestra una tabla de la sumatoria de los cambios de puntuación (CP) y cambios de no puntuación (CnoP) que realizaron los alumnos, llama mucho la atención que se destacaran los cambios en la no puntuación (CnoP), que fueron *cambios ortográficos* como el *uso de las tildes*, cambios ortográficos literales y cambios de uso de mayúsculas. Los chicos están conscientes de que en las revisiones que realizan en los escritos, surgen oportunidades de reflexionar cómo se escribe, particularmente en la reflexión de la norma ortográfica.

Wallace (2012) concluye que *los niños en situación de revisión efectúan mayor número y tipo de cambios* que durante la producción y en relación a los tipos de cambios, *quienes se hallan más alejados a la convencionalidad del sistema de escritura son quienes realizan menor cantidad cambios de puntuación*, a diferencia de los niños que ya adquirieron la base alfabética del sistema de escritura. Los alumnos que tuvieron posibilidad de transitar por situaciones de corrección de textos ajenos (VCC y VCP) previo a la situación de revisión del propio texto son quienes realizan mayores cambios.

Este estudio muestra *que los cambios efectuados con mayor frecuencia en la revisión de los escritos fueron en la no puntuación, cambios como en el uso de las tildes y en la ortografía literal.* Esto señala una tendencia innata de los estudiantes de no sólo revisar sino también de realizar modificaciones a los textos producidos. El estudio reveló que los alumnos que ya han adquirido el sistema de escritura fueron los que realizaron mayor número de «cambios» en las situaciones de revisión de textos.

La escritura de textos ficcionales

En 2016, **María Agustina Peláez** realizó una investigación con niños que apenas estaban comenzando a escribir; su objetivo era indagar, hacer visibles e interpretar aquellos problemas de escritura que los niños se plantean en el inicio de la educación básica cuando producen textos ficcionales y cómo resuelven esos desafíos, en el marco de una secuencia didáctica integrada por situaciones de lectura, escritura y revisión de textos.

Su secuencia consistió en la reescritura en parejas de niños de una versión del cuento Caperucita Roja (versión inicial) y su revisión (versión final). Entre versión inicial y final, los niños participaron de situaciones didácticas colectivas de lectura, escritura y revisión de otro cuento con características similares, Hansel y Gretel. Ella interpretó las transformaciones producidas en las versiones finales escritas por los niños, así como la relación entre éstas y las situaciones didácticas en las que medió la docente.

Para poder integrar las múltiples relaciones entre las prácticas de escritura de los niños y las intervenciones de la maestra, así como su influencia en las producciones escritas de los niños, se guió por una pregunta general: ¿Cómo influyen las situaciones de lectura, escritura y revisión colectivas desarrolladas en el salón de clase en las producciones escritas de los niños y las niñas?

La propuesta de producción de una nueva versión de un cuento tradicional *introdujo a los niños en problemas que todo escritor debe resolver cuando escribe un texto extenso*, los mismos que enfrentan los autores expertos, aunque el producto final pueda ser muy diferente.

Su tesis se centra en los textos producidos por escritores debutantes: niños y niñas que han descubierto y asimilado el principio alfabético que rige la escritura, y *están comenzando a enfrentarse con problemas ya sea del sistema de escritura –como la ortografía o la separación de palabras–* o del lenguaje escrito –como la organización textual, la elección de un léxico adecuado para ese contexto, la manera de narrar, entre otros. Especialmente, retoma una línea de investigación preocupada por la enseñanza del lenguaje escrito.

Desde la primera versión, los niños pueden producir un lenguaje escrito que no es el mismo que usan en sus intercambios orales, es decir, no textualizan en lenguaje oral. Menciona que en la totalidad de las producciones del corpus se escribe la historia de Caperucita Roja, diez de ellas (70%) incluyen entre cinco y seis episodios (de los ocho episodios que contiene la totalidad del cuento) y sólo en un caso se escriben

apenas dos episodios. En el contexto escolar no siempre los alumnos se sienten autorizados a escribir y, cuando lo hacen, no necesariamente logran narrar una historia.

Un aspecto interesante es que aún las producciones más breves del corpus contienen los episodios esenciales: el encuentro entre el lobo y Caperucita en el bosque y el diálogo canónico en la casa de la abuelita. Los escritores debutantes deciden, seguramente sin ser conscientes, narrar lo central de la historia. Las producciones iniciales tejen un texto, con enunciados puntuales que hacen avanzar la acción y enunciados de discurso del personaje.

En las versiones iniciales, la mayoría de los niños usa ambos tipos de discurso (directo e indirecto), algunos emplean exclusivamente discurso directo y unos pocos el discurso indirecto. Se encontró que *la revisión para los niños pequeños en contexto escolar supone agregar nuevos enunciados que constituyen nuevos episodios o nuevos enunciados que expanden el texto.*

Al analizar el tipo de transformaciones que los niños realizan en las revisiones encontró que conservan el 50 % de los enunciados, pero también transformaron el otro 50 %. No sólo agregan nuevos enunciados, sino que realizan más transformaciones intraenunciado (32,3 %) que transformaciones completas (18,5%). Esto implica que revisan también dentro del texto. Mayormente realizan agregados dentro de los enunciados, luego supresiones y en una pequeña proporción reemplazos. Los niños se meten dentro del texto atendiendo a las sutilezas del lenguaje, haciendo de su texto un escrito pensado para un lector y en esas transformaciones van completando la historia. A su vez, las relecturas de distintos pasajes de la historia, ya sea durante la producción de Hansel y Gretel como de la revisión a propósito de otros problemas de escritura, contribuye a adoptar una mirada de necesidad de completamiento de la historia.

Todos los niños del corpus realizaron transformaciones en algunos de los contenidos durante las revisiones de sus versiones iniciales. Cada una de las transformaciones puestas en evidencia a lo largo de las conclusiones supone que escribir es una práctica que se ejerce en un contexto, con un propósito, y que no es, como se supuso durante mucho tiempo en la escuela, la aplicación mecánica de las reglas de la lengua.

Estas cuatro investigaciones se han centrado en cómo los niños de 6 a 9 años, a través de situaciones didácticas, efectúan revisiones en las producciones escritas y cómo se propicia la reflexión metalingüística. Hacen grandes aportaciones al campo reflexión del lenguaje que se escribe a través de la revisión de textos. Se retoman, para este trabajo, los siguientes aportes:

1. Los alumnos, en situaciones de revisión, realizan una sistematización del conocimiento a partir de la reflexión y la construcción de regularidades con relación a un mismo problema ortográfico (Peret, 2012).
2. Todos los niños, durante la revisión de sus versiones iniciales, realizaron transformaciones en alguno de los contenidos, esto supone que escribir es una práctica que se ejerce en un contexto, con un propósito, y que no es, la aplicación mecánica de las reglas de la lengua (Peláez, 2016).
3. La capacidad de revisar y modificar parece anunciar una escritura gráfica y ortográficamente más correcta que la capacidad de producir primeras versiones con menos errores. Los alumnos realizaron cambios por sí mismos –sin la influencia de la docente– cuando desarrollaron las situaciones de revisión (Castedo, 2003).
4. Los niños en situación de revisión efectúan mayor número y tipo de cambios que durante la producción y en relación a los tipos de cambios, quienes se hallan más alejados a la convencionalidad del sistema de escritura son quienes realizan menor cantidad de cambios de puntuación, a diferencia de los niños que ya adquirieron la base alfabética del sistema de escritura (Wallace, 2012).

En las cuatro investigaciones desarrolladas se destaca que los alumnos están conscientes que después de que se ha producido un texto se deben desarrollar situaciones de revisión donde surgen oportunidades para reflexionar en cómo se escribe; en las investigaciones de Castedo (2003) y Wallace (2012) se particulariza en el aspecto de la acentuación.

La revisión de textos

Como ya se mencionó anteriormente, la revisión de textos se desprende del proceso de la escritura. La revisión es una práctica cultural que se realiza cuando se escribe, de manera que, al realizar una revisión de un texto, éste es puesto en «tela de juicio» para determinar si se puede cambiar y mejorar. Implica «toda reconsideración de una primera textualización, incluyendo tanto los comentarios, opiniones y críticas de autores y lectores como las alteraciones efectivas realizadas sobre el escrito» (Castedo, 2003, p.1).

De manera que toda tachadura debe ser considerada una actividad metalingüística porque se trabaja sobre un discurso o texto que ya ha sido producido con anterioridad (Rey Debove, 1987, citado por Castedo 2003); a esta actividad se le

llama *destrucción del discurso* (Rey Debove, 1987, citado por Peláez 2016, las palabras en cursivas son cita directa). Por lo tanto, la acción de tachar no es una acción espontánea ni fortuita, se involucran los saberes previos y se reflexiona…cuando el autor de un texto se convierte en lector, pareciera como si él leyera el texto de otro.

En las situaciones de revisión surgirán situaciones de corrección, en las que intervienen funciones muy complejas, es necesario realizar una relectura que debe atender al sentido del texto sin dejar de lado la claridad del discurso, la ortografía, la puntuación y los datos erróneos. De manera que la corrección radica en una doble operación: la lectura con la mente y la lectura con la mirada, de tal forma que simultáneamente se atiendan tanto los aspectos más superficiales, como los más profundos del texto (Blanche–Benveniste, 1998 citado por Matteoda 1998).

Existen algunos aspectos que se relacionan directamente con la revisión de textos tales como: modificar expresiones, teniendo en cuenta los propósitos y los destinatarios; resolver cómo se escribirá lo que se ha dicho; evitar ambigüedades y repeticiones; realizar modificaciones al volver a leer el texto, o al compararlo con otros y consultar textos de apoyo como libros similares, de gramática o diccionarios (Castedo, 2003, p. 2).

Cuando un docente revisa y realiza una relectura de una producción escrita, puede ser que se fije sólo en aspectos ortográficos, o de sintaxis; por otro lado, cuando un director de tesis revisa, se centra en aspectos ideológicos; sin embargo, el que se corrige a sí mismo, se fija en la composición, las falsas ideas, las faltas de ortografía, la sintaxis, la puntuación, para llegar a una percepción global del texto (Jitrik, p. 85 2000, citado por Castedo 2003).

Cuando se produce un texto, es necesario que se respeten las convenciones ortográficas para permitirle al lector comprender lo que el texto intenta expresar, incluso que logre realizar anticipaciones adecuadas sin que el error ortográfico se presente como un obstáculo (Castedo & Waingort, 2003, p. 22).

Es al revisar un escrito, sin perder de vista el propósito comunicativo, cuando los alumnos pueden enfocarse más sobre los problemas ortográficos. A partir de estos problemas, surge la oportunidad de tomar decisiones reflexionadas en cuanto a la escritura. Progresivamente los contenidos ortográficos, además de ser objeto de reflexión mientras se está escribiendo y revisando, también dan lugar a situaciones de sistematización; desde allí, se elaboran conocimientos que permiten controlar la corrección de las nuevas producciones escritas (Castedo *et al*., 2001, p. 22).

Revisión inmediata y revisión diferida

Hay diferentes momentos en que se pueden enmendar o corregir los escritos respecto al acto de composición del texto, algunos autores las definen por la distinción entre dos tipos de correcciones según la longitud del intervalo de tiempo (que puede ser corto o largo) que separa la escritura de su reescritura (Wallace, 2012, p. 47). En este sentido, algunos autores comentan que:

> Ciertas correcciones, cuyos indicios materiales permiten considerarlas „inmediatas', deben ser tratadas como correcciones al correr de la pluma, en la medida en que son parte integrante del proceso de escritura que hace avanzar el texto. Hablaremos, en este caso, de „correcciones de escritura'. En cambio, otras correcciones, cuyos indicios permiten datar como posteriores al movimiento de escritura, sólo pueden haber sido efectuadas en ocasión de la relectura de un fragmento textual terminado (al menos relativamente) (Gresillon & Lebrave, pp. 7–8, 1987, citado por Wallace 2012).

Cuando se revisa un texto, se puede hacer de dos formas: la revisión inmediata y la revisión diferida (Castedo & Waingort, 2003, p. 17).

En la revisión inmediata, las correcciones que se efectúan ocurren durante *el correr de la pluma.* En un proyecto de investigación[5] que Mirta Castedo llevó a cabo junto con Cinthia Waingort, propusieron que en la revisión inmediata se instalara la relectura de lo producido como parte del quehacer del escritor, pero estas situaciones de revisión no fueron las que permitieron conceptualizar mejor los problemas de la escritura. Esto se debió a que los niños pequeños interpretan lo que acaban de producir considerando que el escrito refleja las intenciones que tuvieron al escribir, pero que no aparecen en el papel. Por lo tanto, encuentran que sus «obras siempre están bien, se entienden» (Castedo & Waingort, 2003, p. 17). De acuerdo con esta investigación, la revisión inmediata no tiene un gran impacto, los alumnos realizan una revisión rápida y superficial, alegando que sus escritos están bien y que no les hace falta nada.

La revisión diferida es la que se realiza posterior al movimiento de escritura, en este tipo de revisión el tiempo juega un papel importante, se le da oportunidad al autor de que se separe del texto. Le será más fácil que, con las condiciones didácticas adecuadas, asuma el rol de lector y revisor de su propio

5 El proyecto se llamó «Revisión e intercambio» del Programa de Incentivos a la Investigación de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

texto, releyendo con una mirada más crítica y con el objetivo de acercarse más a una versión final.

Cuando se realiza una revisión diferida, el interés se centra en las modificaciones realizadas en el escrito por parte del autor y en por qué modifica aquello que modifica, hay que evitar hacer comparaciones de las producciones escritas con una «producción ideal» e intentar comprender el proceso de producción (Wallace, 2012, p. 48).

En el proyecto de investigación de Castedo & Waingort (2003), diferir la revisión requirió un desdoblamiento entre el rol del lector y el del escritor que no es sencillo. En el aula se generaron condiciones didácticas que permitieron que los alumnos participaran en los quehaceres del lector y del escritor y viceversa.

> En el proyecto de investigación, una característica sustancial de las situaciones de revisión fue el apoyo permanente que surgió de la interacción entre pares. En las situaciones de revisión de textos, donde quienes discutían eran binas, no había posibilidad de que la validación se diera de manera inmediata; sino que surgieron momentos donde los autores formularon hipótesis y compartieron sus argumentos en base a sus conocimientos, para finalmente tomar decisiones. Las cuestiones planteadas entre pares generaron un juego permanente entre el rol de lector y el rol de escritor que unos y otros niños asumieron alternativamente y con un cambio constante de perspectiva durante las discusiones (Castedo & Waingort, 2003, p. 18).

El revisar los textos que se producen es un contenido del quehacer del escritor, cuando los chicos participan en situaciones de revisión, se abordan aspectos lingüísticos y comunicativos y se buscan estrategias de solución para los problemas que plantea la escritura. Realizar esto desde una perspectiva de la didáctica brinda a los alumnos la oportunidad de profundizar en la interacción y el intercambio entre pares, de esa manera se favorece la argumentación sobre los problemas que plantea la revisión y privilegia la construcción compartida del conocimiento (Castedo & Waingort, 2003, p. 20). Es preciso contribuir a desmitificar la insistencia con que se sostiene que el desarrollo de la norma ortográfica es considerado una cuestión cosmética.

¿Qué revisar cuando se realiza la revisión?

Cuando se revisa una producción escrita, surgen diversas oportunidades de analizar y reflexionar en diferentes aspectos de la lengua: analizar el uso de sinónimos, la

coherencia y la concordancia, la cohesión, el sentido del texto, el uso de tiempos verbales, gramática y ortografía, este último es «un aspecto socialmente importante de la lengua escrita» (Camps, Millán, Montserrat & Cabré, pp. 38–39, 2004, citado por Fernández–Rufete, 2015).

Debido a que las situaciones de revisión surgen después de que se ha concluido con la producción escrita, es también en este momento donde la revisión del sistema ortográfico acentual se debe abordar como elemento del proceso de escritura (Brito, Pineau & Southwell, 2007, p. 7).

La enseñanza de la ortografía debe basarse en el discurso escrito, lo que dará pie a situaciones de creación y revisión de textos (Mesanza 2003, citado por Fernández–Rufete 2015). Vincular la enseñanza de la norma ortográfica a la producción de texto permitirá trabajarla de manera contextualizada y por ello, «el problema de la enseñanza de la ortografía no puede separarse del problema de la enseñanza de la escritura» (Echauri, p. 1, 2000, citado por Fernández–Rufete, 2015).

La reflexión de la norma ortográfica. El aprendizaje de la ortografía supone un proceso de reflexión sobre el propio uso del lenguaje y su adquisición fortalece los procesos de escritura; precisamente en «el marco de las *prácticas sociales del lenguaje*, la reflexión es una actividad que cobra sentido en la (…) revisión de lo que se produce» (Ricca, 2017, p. 66).

La revisión y la reflexión parten de un denominador común: «el error», a este no le corresponde un tinte negativo, debe ser visto como el inicio de un proceso de construcción, el enfoque constructivista transforma los errores en un elemento para aprender (Fernández– Rufete, 2015, p. 98). El error ortográfico se debe tomar como una fuente de información, de reconocimiento de los procesos de aprendizaje que impulse la reflexión de la lengua (Kaufman, 1998).

Las situaciones de reflexión permiten esbozar cómo los alumnos construyen los conocimientos de la norma ortográfica, qué intervenciones favorecen su aprendizaje, de qué manera emplean sus conocimientos previos, los encadenan con los nuevos y comprenden que revisar es una tarea ardua de construcción y reconstrucción (Ricca, 2017, p. 29).

Cuando los alumnos realizan producciones escritas, pueden surgir algunas situaciones, «son *objeto de reflexión* aquellos contenidos cuya explicitación se impone por necesidades que aparecen a la leer o al escribir» (Lerner *et al*., 1996, p. 6, cursivas propias). De manera que los estudiantes pueden construir sentido sobre los

objetos del conocimiento a través de la interacción, de la reflexión de las interacciones y su participación en situaciones de lectura y escritura, abordando el aspecto ortográfico que requiera mayor atención (Wallace, 2012, p. 23).

En los momentos de reflexión, es de vital importancia que los docentes no respondan a las dudas que surjan entre los jóvenes, tampoco deben apoyar o descartar alguna opinión ortográfica; deben intervenir al «abrir» la duda, lo que consecuentemente permitirá que los alumnos expongan sus hipótesis y discutan entre ellos las posibles soluciones. Otra intervención de los maestros es enseñar a los alumnos a que recurran a textos seguros y ellos irán aprendiendo que pueden disponer de algunas herramientas para cuando se enfrenten a un problema ortográfico (Castedo & Waingort, 2003, p. 23).

Es necesario tomar decisiones didácticas sobre qué reflexionar: elegir un problema ortográfico, proponer discusiones y consultas, el tiempo que se le dedicará a la reflexión ortográfica (Castedo & Waingort, 2003, p. 23). Asimismo, se propone que la reflexión se dé en el marco de situaciones reales de escritura y que no se realice de manera solitaria, sino que se genere a partir de la interacción entre los alumnos y los maestros (Ricca, 2017, p. 11).

Al ir reflexionando en la norma ortográfica, los alumnos se encontrarán con ciertas regularidades que les servirán de apoyo para ir formulando sus primeras hipótesis y sus conclusiones provisorias. Al finalizar las situaciones de reflexión de la norma ortográfica, es importante que los jóvenes adquieran cierto conocimiento; sin embargo, lo que verdaderamente importa, es que sean conscientes de cómo lo obtuvieron y que cuando surjan problemas ortográficos de acentuación en su vida cotidiana, reflexionen y logren resolverlos.

El establecimiento de regularidades. Al abordar el tema ortográfico con los alumnos no se trata de sobrecargar su memoria con una gran cantidad de datos, sino permitirles que descubran regularidades en el sistema de escritura. A partir de la lectura y la escritura se elaboran ciertas regularidades propias de los textos producidos en situaciones específicas que sirven como referente para la revisión y reescritura de lo escrito (Dolz, 1991, 1995; Pasquier & Dolz, 1996, citado por Wallace, 2012). En este sentido, Lerner *et al*., 1996 mencionan que:

> Para avanzar como productor de textos, no basta entonces con explicitar conocimientos que permanecen implícitos para el lector, es necesario sistematizar los conocimientos, es necesario organizar progresivamente las conclusiones que se han ido elaborando

> sobre las características típicas de cada escrito social, sobre cuestiones gramaticales relevantes para la producción, sobre regularidades ortográficas… (p. 4).

Para obtener conocimiento significativo en el tema de la ortografía, es necesario que, a través de secuencias didácticas, los alumnos, en lugar de aprender de memoria las normas y sus excepciones, descubran y establezcan algunas regularidades que les permitirán comenzar a sistematizar el conocimiento. A partir de:

> Promover situaciones de trabajo con la ortografía en el contexto de situaciones reales de escritura, proporcionar instrumentos de apoyo para que puedan resolver los problemas ortográficos con que se encuentran al escribir y diseñar situaciones de enseñanza de los aspectos regulares e irregulares del sistema gráfico son condiciones didácticas que se deben generar en las instituciones educativas (Lerner *et al.,* 2004; Gomes de Morais, 1998; Camps, 1990; Castedo, 2000; citados por Peret, 2012).
> De manera que la *sistematización* se hará posible cuando los alumnos *reflexionen* en el hecho de que un mismo problema se ha encontrado varias veces en diferentes situaciones de producción, pero que tienen algo en común, esto permitirá llegar a conclusiones con un toque de generalidad; de manera que sistematizar es partir de las particularidades de los problemas que la escritura plantea para *establecer regularidades* –que se convertirán en puntos de apoyo para la revisión de textos–. (Lerner *et al*., 1996, p. 4, cursivas propias).

La sistematización sobre la lengua. La sistematización cobra sentido sólo cuando se basa en verdaderos problemas de escritura que los alumnos han enfrentado (cómo hacer para evitar las ambigüedades en un texto escrito, qué hacer cuando hay muchas repeticiones, cómo determinar si una palabra se debe acentuar o no) cuando son ellos los que participan activamente en la detección de las regularidades, en situaciones de reflexión y sistematización sobre la lengua; sólo así se logrará que los conocimientos sistematizados se constituyan como instrumentos de autocontrol de la escritura (Lerner, *et al*., 1996, p. 4).

Es necesario que los chicos participen en diversas y variadas situaciones de lectura y escritura, lo que los llevará a realizar las sistematizaciones correspondientes. La sistematización cobra sentido cuando se basa en auténticos problemas de escritura, y no, cuando se transmiten los conocimientos ya preestablecidos. Los alumnos, al enfrentarse con problemas mientras elaboran un texto, necesitan encontrar

las soluciones que, muchas veces, surgen del conocimiento de ciertas regularidades. En esos casos, la sistematización se constituye un verdadero instrumento de autocontrol de escritura (Kaufman, 2007, p. 219).

Se debe destinar un tiempo especial para la «sistematización de algunos conocimientos ortográficos a los que los alumnos podrán recurrir de manera cada vez más autónoma durante las próximas situaciones de escritura» (Castedo & Waingort, 2003, p. 25).

Estas situaciones de sistematización permiten llegar, incluso, al análisis crítico de algunas de las reglas ortográficas y a la formulación de otras. Para lograrlo, los alumnos debieron haber recorrido un largo camino de un sinfín de variadas y frecuentes lecturas y un arduo trabajo de producción escrita que tuvo que ser revisado y discutido una y otra vez, para tener un producto escrito claro y sin errores de ortografía (Castedo & Waingort, 2003, p. 25).

Los alumnos deben comprender la importancia de la ortografía como elemento de comunicación, así como también que hay regularidades en el uso de la lengua que pueden analizar y sistematizar; además de otros datos o elementos de la lengua que deben recordar, a través del uso de reglas. Es importante dejar claro que los chicos le encontrarán sentido a la ortografía cuando está directa y claramente vinculada con el significado (Kaufman, 1998, p.120).

Para lograr que los estudiantes practiquen, entiendan y sistematicen sus conocimientos respecto a las producciones escritas, particularmente el tema de la ortografía, es importante que participen en proyectos de lectura y producción de textos de circulación social incluidos en una situación comunicativa precisa con destinatarios reales, Kaufman (2007) dice al respecto lo siguiente:

> Muchos colegas con quienes compartimos un camino didáctico vinculado con la realización de experiencias de enseñanza de la lectura y la escritura articuladas como proyecto de producción de textos reales en contextos definidos y con destinatarios específicos, *estamos intentando abordar el conocimiento ortográfico como un elemento constitutivo de la tarea de escribir, construyendo alternativas didácticas sistemáticas que transciendan la mera repetición de las reglas*, ya que hay suficiente información surgida de la experiencia escolar y de múltiples investigaciones que dan cuenta de la inoperancia de este tipo de enseñanza mecánica. Es decir, estamos intentando acompañar a los niños en el camino de apropiación de *la norma ortográfica, que constituye un verdadero proceso de investigación y construcción* (p. 159, cursivas propias).

De manera que no se trata de dejar de escribir para enseñar ortografía, sino de «reflexionar sobre la norma ortográfica en el interior de situaciones de escritura, ya que el conocimiento de dicha norma debe estar al servicio de la comunicabilidad textual» (Kaufman, 1998, p. 174). Obviamente no se trata de una misión imposible, aunque es cierto que es un gran reto adentrar a los alumnos en el mundo de los textos; es más placentero y atractivo cuando los textos están bien escritos, con maestría y como se debe (Kaufman, 1998).

¿Cómo revisar las intervenciones del docente y de los alumnos?

La intervención docente desempeña un rol fundamental en la construcción social de conocimiento (Lerner 1996, p. 71). Cada maestro tiene la responsabilidad de planear y preparar actividades e intervenciones que «favorezcan la presencia en el aula del objeto de conocimiento (…) así como reflexionar sobre su práctica y efectuar las rectificaciones que resulten necesarias y posibles» (Lerner, 2001, p. 53). Es fundamental que los docentes cuiden que el objeto presentado en la escuela conserve las características elementales que tiene fuera de ella (Lerner, 2001, p. 59).

Es necesario tener en cuenta las intervenciones de los maestros que han sido más eficaces y los efectos producidos por cada una de ellas; sobre todo, no perder de vista las que han sido demostradas por algunas didactas a través de diversas investigaciones y que han resultado productivas para el aprendizaje de los alumnos. «Es a partir del análisis de (…) las intervenciones didácticas como adquiere sentido para los docentes profundizar en el conocimiento del objeto de enseñanza y de los procesos de aprendizaje de ese objeto por parte de los niños» (Lerner, 2001, p. 188).

No se trata solo de observar o centrarse en lo que hacen los chicos en el aula, es imprescindible que los docentes sean conscientes de sus acciones, de sus intervenciones y de lo que ellas provocan en los alumnos (Lerner, 1996, p. 112). De manera que es esencial promover situaciones e intervenciones didácticas de revisión de textos, donde sean objeto de reflexión aspectos que se deriven de la escritura.

El tener como referencia los quehaceres del lector y del escritor, permitirá a los docentes «construir un marco de referencia» que les marcará el rumbo de la planificación, de las propuestas que expondrán a los alumnos y de las posibles intervenciones que realizarán en clase (Lerner, 2001, p. 177).

Las intervenciones de la maestra se realizan en el momento que lo considere preciso o cuando la situación así lo requiera, por ejemplo, al:

- Delegar en los alumnos una parte de responsabilidad, al hacer una devolución (Lerner, 1996, pp. 93–94).
- Plantearles alguna situación problemática que los motive a buscar respuestas, a indagar, a suponer, a hacer suyos los problemas planteados (Castedo, 2003, p. 174).
- Plantearles un problema puntual que se acaba de abordar (Castedo, 2003, p. 180).
- Remitir a los alumnos a fuentes confiables (Dirección General de Cultura y Educación, 2008, p. 157).
- Proponer revisiones mutuas (Dirección General de Cultura y Educación, 2008, p. 157).
- Plantear una serie de ejemplos con algún aspecto en común (Dirección General de Cultura y Educación, 2008, p. 157).
- Brindar información necesaria, para avanzar en la reconstrucción del contenido sobre el que están trabajando (Lerner, 1996, p. 100).
- Al recapitular lo comprendido (Castedo, 2003, p. 180).

Las intervenciones de los alumnos se realizarán en el desarrollo de las clases y quedarán mostradas:

- Al ser ellos los que plantean un problema, ya sea por iniciativa propia o por motivación de la maestra (Castedo, 2003, p. 190).
- Cuando las intervenciones sean de los pares, que activen o estimulen a sus compañeros o ayuden a controlar las respuestas (Castedo, 2003, p. 190).
- Al participar en la confrontación entre hipótesis distintas y en el intercambio de información (Lerner, 1996, pp. 101–102).
- Cuando exponen y enriquecen sus puntos de vista para construir un saber común (Lerner, 1996, p. 102).
- Al elaborar sus primeras conclusiones provisorias (Lerner, 1996, p. 108).

Tener en cuenta que la escritura envuelve necesariamente la revisión frecuente de lo que se produce, planteará la oportunidad para que el docente decida el tiempo

de sus intervenciones para que la revisión sea posible y los alumnos, de la misma manera, cuenten con el tiempo necesario para «corregir sus textos y de generar actividades de sistematización que les permitan elaborar criterios de autocorrección...» (Lerner, 2001, p. 177).

UN PROYECTO PARA LA ENSEÑANZA DE LA NORMA ORTOGRÁFICA: FUNDAMENTOS

Es necesario saber cómo se puede mejorar la enseñanza de la lengua escrita en las aulas, para que los problemas que surjan al emplearla, se conviertan en objeto de reflexión y no solo en repetición sin sentido de reglas. Castedo (1995) menciona que hay ciertas prácticas de aula que ayudan con la construcción de lectores y escritores, como: generar situaciones dentro del aula que permitan que los alumnos expliquen sus ideas; provocar confrontaciones permanentes entre los participantes y los textos; realizar reescrituras y revisiones de los textos producidos; que haya una transformación del conocimiento y se efectúe una sistematización colectiva.

La didáctica de la lectura y la escritura propone abordar diferentes proyectos dentro de las aulas a lo largo del ciclo escolar. El trabajo con la lectura y la escritura se realiza para cumplir diferentes propósitos en relación con diferentes tipos de texto. Esto logra que los alumnos se comprometen con el trabajo y que, en un proceso continuo y sostenido, se formen como lectores y escritores.

> (…) releer para ver si se entiende, dar vuelta el orden de los párrafos, separar un párrafo porque queda muy denso, consultar información antes de ponerla en el texto, cambiar una expresión para subrayar o acortar la distancia con el interlocutor, anticipar la aparición de un personaje para crear suspenso, revisar y reescribir (…) Es en ese cúmulo de contenidos esenciales, espacio y tiempo en el aula y fuera de ella para las prácticas del lenguaje, donde la ortografía ocupa un lugar (Torres, 2002, p. 2).

Los proyectos centrados en la lectura y la escritura de textos permiten promover la participación de los alumnos en la cultura escrita (Lerner *et al*., 1996, p. 7). Se debe ser específico con lo que se está enseñando en las aulas, «no es suficiente reconocer que se aprende a leer, leyendo (o a escribir, escribiendo), es imprescindible además esclarecer qué es lo que se aprende cuando se lee o se escribe» (Lerner, 2001, p. 95).

Particularmente, en este proyecto de revisión de textos, es necesario «abordar el conocimiento ortográfico como un elemento constitutivo de la tarea de escribir,

construyendo alternativas didácticas sistemáticas que transciendan la mera repetición de las reglas» (Kaufman, 1998, p. 3). Es indispensable establecer condiciones e intervenciones didácticas específicas que inviten al alumno a reflexionar y a llegar a conclusiones provisorias que luego podrá sistematizar.

Durante el proyecto, la reflexión de la norma ortográfica debe ser aprendida de forma gradual, para que no cause una sobrecarga en los alumnos debido a su complejidad, lo que se debe tener claro es que los *errores ortográficos* no interrumpen la comunicación por sí solos, aunque su acumulación puede llegar a entorpecerla.

Si se sitúa la ortografía dentro de las situaciones de escrita y se incluye debidamente contextualizada en el trabajo diario y sostenido (permanente) con textos en la clase, se propiciará la instrumentalización de las reglas deducidas por el alumno y la ortografía cobrará sentido.

Los chicos sólo podrán apropiarse de los nuevos conocimientos cuando interactúan con el objeto del saber a través de la implementación de los proyectos escolares. Cuando sean practicantes de los quehaceres del lector y del escritor se estarán acercando más a ese objetivo.

Es imprescindible que los conocimientos sobre la norma ortográfica se integren en la experiencia de aprendizaje de los alumnos de una forma global, para que les resulten significativos, relevantes, y formen parte (con sus propósitos didácticos y comunicativos) del texto escrito. Además de hacerles notar la necesidad de respetar y observar la convencionalidad del sistema de escritura, se les debe alentar, a partir del propósito comunicativo, a revisar y corregir los errores de sus producciones escritas, empero lo más importante es que reflexionen sobre el uso y las convencionalidades del sistema de escritura, que sean conscientes del aprendizaje que obtuvieron.

Es todo un desafío formar seres humanos críticos capaces de leer entre líneas y de asumir una posición propia frente a los autores de los textos con los que interactúan y convertirse en sujetos que puedan escribir diversidad de textos, encontrar las formulaciones más adecuadas para su propósito comunicativo; para lograrlo, es fundamental establecer condiciones didácticas que los favorezcan. En este sentido, Kuperman *et al.,* (2012) mencionan cuáles son las que deben prevalecer en el aula desde el inicio del ciclo escolar:

1. Establecer una biblioteca del aula en donde los alumnos tengan contacto con textos diversos, de calidad, con diferentes materiales.

2. Diversidad de prácticas. Se deben elegir y seleccionar situaciones, textos e intenciones diversas en función de ciertos propósitos formativos que le dan sentido a las prácticas que se eligen; cada una de esas situaciones diversas son las que permiten pensar y hacer distintos contenidos en uso o distintos contenidos en los cuales hay que reflexionar para formarse como lector y escritor.
3. Principio de continuidad. No es mantener una situación siempre igual, no es repetición, sino una variación que propone algo diferente mientras algo se mantiene constante.
4. Simultaneidad. Se pueden desarrollar y alternar actividades permanentes o habituales mientras se trabaja un proyecto prolongado.
5. Progresión. Se debe ir avanzando en la complejidad del lenguaje y los textos.
6. Frecuencia. Se refiere a la periodicidad de oportunidades que los alumnos tienen para leer y escribir (pp. 29–32).

Los alumnos deben tener una participación en la cultura escrita y para ello una cláusula básica es que todos los días se lea y se escriba en la escuela «Se aprende a leer leyendo, se aprende a escribir escribiendo» (Kaufman & Lerner, 2015, p. 10).

> La lectura del docente y el dictado al docente sirven para enseñar qué clase de lenguaje es el lenguaje escrito. Estas actividades tienen más que ver con la cultura escrita, pero no son suficientes para que los chicos lean y escriban por sí mismos. Para eso hace falta, justamente, que ellos lean y escriban por sí mismos e intervenir en el transcurso de esas prácticas para que puedan reflexionar sobre dónde dice, qué dice, cómo dice (…) (Castedo, 2010, p. 48).

El rumbo del proyecto

A decir de Brousseau (1986) «sin intenciones didácticas es manifiestamente insuficiente lograr que el alumno se apropie de todos los conocimientos culturales que se desea que adquiera» (citado por Lerner 1996), por lo que, al realizar la planificación del proyecto que será llevado al aula, se debe tener clara su intención didáctica comunicativa y considerar hasta qué grado las situaciones que en él se desarrollen, permitirán el progreso del alumno como lector y escritor autónomo y autocrítico (Lerner *et al*., 1997, p. 1).

La lectura y escritura adquieren sentido, cuando los textos que se leen o se escriben tratan sobre temas relevantes desde el punto de vista de los alumnos; sobre

problemas que necesitan dilucidar o aspectos de la realidad con los cuales están comprometidos (Lerner *et al*., 1997). La tarea del docente es ayudar a problematizarlos y proveerles toda la información necesaria para esclarecerlos «usando la lengua escrita, leyendo y escribiendo» (Lerner, 1994, p. 99), por lo que es necesario que se brinden oportunidades para que:

> (…) participen en diversidad de situaciones en las que tengan la posibilidad de leer o escuchar y discutir sobre lo leído, colocarse en posición de entender lo que el autor quiso decir, discrepar con su posición, dejarse llevar por los efectos que el lenguaje les provoca, debatir con otros y preparar los argumentos para el debate, opinar sobre lo leído y sobre los problemas de dominio público o que afectan a la comunidad escolar, escribir para dar a conocer el propio punto de vista ante un conflicto, para crear y recrear mundos de ficción, para exponer lo que se ha comprendido sobre un tema o para conservar memoria, revisar y corregir sus propios escritos, opinar y aconsejar sobre las producciones de otros, en fin, oportunidades de *ejercer las prácticas del lenguaje* (Dirección General de Cultura y Educación, 2008, p. 94).

Cuando los alumnos ejercen los quehaceres del lector y el escritor están accediendo al conocimiento del lenguaje que se escribe; de tal forma, que cuando actúan como lectores y escritores, tienen la oportunidad de apropiarse de contenidos lingüísticos que van tomando sentido en el marco de las prácticas; de esa manera las prácticas de lectura y escritura progresivamente se van construyendo como una fuente de reflexión metalingüística (Lerner, 2001, p. 99).

Diversos estudios muestran enfáticamente que los alumnos no leen y esto afecta en su aprendizaje, por lo tanto, es necesario establecer un espacio donde se lea y se escriba. Las bibliotecas del aula tienen la funcionalidad de ofrecer a los jóvenes estudiantes libros y diversos materiales escritos distintos y complementarios a los cuadernos de trabajo escolar y a los libros de texto (Area & Marzal, 2016, p. 228).

La instalación y el funcionamiento de la biblioteca del aula originan muchas oportunidades para que los chicos se relacionen con los textos. «(…) significa favorecer la estrecha cercanía y la posibilidad de usar textos (…) y promueve un vínculo físico, de proximidad, una relación fluida e incluso imprevista entre niños y textos» (Nemirovsky, pp. 240–241, 2008, citado por Paione *et al*., 2011b).

El objetivo principal no es que solamente interactúen con los libros, sino que avancen como lectores y escritores y sepan a dónde acudir, ya sea para leer un libro,

conocer otros mundos posibles o buscar respuestas a sus interrogantes. Favorecer en el aula las condiciones didácticas que lo hagan posible, es tarea del docente. Las prácticas de lectura y escritura solo se adquieren ejecutándolas (Paione, Reinoso & Wallace, 2011b).

Durante dos o tres sesiones se desarrollan sesiones de lectura de la docente, donde se ofrecen diversas lecturas de diferentes géneros literarios, con la finalidad de despertar el interés de los alumnos en la lectura y definir el género literario para desarrollar el proyecto. Estos espacios de lectura les permitirán gradualmente ampliar sus gustos y preferencias lectoras, sostener la escucha en tiempos más prolongados y profundizar en las historias leídas (Castedo *et al*., 2009a, p. 3).

¿Qué les interesa leer a los alumnos de secundaria?

El grupo de segundo grado de la Secundaria General «Belisario Domínguez[1]» se integra por 34 alumnos, 15 son mujeres y 19 hombres. Se les imparten tres módulos de 50 minutos a la semana, lunes, miércoles y viernes, por lo que el factor tiempo limita las actividades o se tienen que realizar muy rápido.

La mayoría de los alumnos leen poco y no están habituados a que alguien más les lea. Antes de trabajar el proyecto, la docente les leyó *una porción* de una novela de suspenso con la intensión de captar su atención y no se logró. Les ofreció diversas lecturas, entre ellas algunos cuentos, pero tampoco se interesaron. Un libro de leyendas, material que compartió una alumna, fue lo que atrajo la atención de los jóvenes. El siguiente registro muestra algunos comentarios.

> **Yennifer:** Pos' yo traigo un libro, pero no es un cuento maestra…Es un libro de leyendas de Zacatecas.
>
> Maestra: ¿Ya lo leíste Yennifer?
>
> **Yennifer:** ¡Síííííí, maestra, está bien padre! Bueno a mí me gusta mucho. Lo empezamos a leer unas primas y yo hace tiempo. A veces, así en la nochecita, nos comprábamos unas papas o unos dulces y nos poníamos a leerlas, bueno la que nos leía era mi prima, la más grande, y nos leía y hacía voces y ruidos cuando leía y nos daba miedo, ya ve que las leyendas casi todas son como de miedo.

1 La escuela se ubica en el municipio de Morelos, que forma parte del estado de Zacatecas, México. El 85% de los alumnos del grupo pertenecen a familias de bajos recursos (algunos padres de familia son jornaleros, campesinos y comerciantes); el otro 15% de los alumnos forman parte de familias donde los padres son profesionistas y tienen más ingresos.

El comentario de Yennifer merece especial atención, ella comenta que su prima hacía voces y ruidos cuando les leía las leyendas y que eso les producía miedo. Esta situación del «comportamiento de lector experto: que se muestra interesado, sorprendido, emocionado, entusiasmado» (Kaufman & Lerner, 2015, p. 19), fue la que suscitó el interés de los alumnos.

Maestra: Mira, ¡qué padre! ¿Nos puedes platicar de alguna leyenda que te haya gustado más?

Yennifer: Pos' a mí la que más me gustó es la de las tres cruces, que era un muchacho pobre que se enamora de una muchacha que era rica y la más bonita de Zacatecas y luego el señor que cuidaba a la muchacha –ah porque sus papás se habían muerto, era huérfana–se entera de que tenía un pretendiente pobre, se pelea con él y el muchacho le entierra su espada al señor. Luego un sirviente mata al muchacho pobre y la muchacha rica, cuando ve que habían matado a su pretendiente, se avienta del balcón y también se muere, por eso se llama las tres cruces, según eso se aparecen. Esa leyenda me gusta porque es de «amorsh».

César: ¡Síííií! Cuando íbamos a salir de sexto nos llevaron a Zacatecas y nos dieron un recorrido en los camioncitos y nos contaron varias leyendas muy padres y nos enseñaban los lugares de las leyendas.

Sarahí: Maestra, ¿usted no nos puede llevar a que nos den un tour en los camioncitos donde cuentan leyendas?

Alumnos: ¡Síííií, llévenos!

Maestra: Pues hay que ver si nos dan permiso. Pero, ¿saben que sí podemos hacer aquí? Podemos leer algunas leyendas, casi todas las leyendas son de suspenso, hay unas que hablan de aparecidos, otras que hablan de milagros, otras de brujas y muertos.

Alumnos: ¡Síííií! Están más chidas.

Maestra: ¿Qué opinan ustedes chicos? ¿Leemos leyendas?

Alumnos: //La mayoría grita con emoción //. ¡Síííií!

Cuando se comenzó con el género de las leyendas, ellos mostraron un especial interés, guardaron silencio y se involucraron más en las actividades que se propusieron para producir una antología de leyendas, que fue un tema relevante desde el punto de vista de los alumnos (Lerner *et al*., 1997).

Maestra: Bueno vamos a la biblioteca del aula a ver si tenemos algunas leyendas. //Los alumnos se levantan de su lugar, se dirigen a la biblioteca del aula y comienzan a tomar los libros en sus manos y a buscar leyendas //.

Luis H.: Mire maestra, encontré uno de zombis. // Lo tiene en sus manos y está observando la ilustración de la portada //.

Maestra: Ok, Luis, sólo recuerda qué estamos buscando.

Luis H.: Sí, de leyendas. ¿Me presta este para llevármelo a mi casa?

Como se advierte, el acercamiento de los alumnos con los libros de la biblioteca del aula es necesario para que se den cuenta qué tipo de materiales hay y que son muy accesibles; de esa manera, se comienza a cumplir el propósito de la instalación y uso de la biblioteca del aula: fomentar la lectura.

Avril: Yo encontré uno de leyendas, maestra.

Maestra: ¿Cómo se llama el libro que encontraste Avril?

Avril: Se llama Mitos, cuentos y leyendas de Latinoamérica y el Caribe.

Maestra: ¿Encontraron algún otro libro de leyendas?

Dulce: Yo, maestra. Es de leyendas de Fresnillo.

Maestra**:** Muy bien, Dulce.

Avril: Maestra, léanos una de este libro //señala el libro que ella encontró; como ya lo hojeó, sugiere que les lea una leyenda de México //. Léanos esta «La Mulata de Córdova».

Maestra: Ok, pero para no dejarla a medias, se las voy a leer la próxima clase porque ya casi se termina la hora, ¿cómo ven?

Lectura de Leyendas. A partir de la conversación anterior, se logra delimitar un tema que fue de interés para los alumnos. Se acuerda que la clase siguiente se lea la leyenda «La Mulata de Córdova» tomada del libro «Mitos, cuentos y leyendas de Latinoamérica y el Caribe», que Avril encontró en la biblioteca del aula.

Maestra: Comenzamos la lectura //muestra los elementos textuales y paratextuales del libro y les comenta que es una leyenda que su mamá le contaba cuando era pequeña y le gustaba mucho //. Dice la leyenda…

Las lecturas que se compartan con los alumnos en voz alta se deben contextualizar, mencionar dónde las encontraron, si les gusta porque se las contaban de chiquitas. Aunque fue una leyenda que seleccionó una alumna, coincidió en que a la maestra se la contaba su mamá cuando ella era pequeña (Castedo *et al*., 2009b).

Las didactas recomiendan generar las condiciones didácticas necesarias para la lectura, como leer de corrido sin saltear párrafos ni sustituir palabras (Paione *et al*., 2011b, p. 12), no obstante, en las leyendas, se pude interrumpir la lectura en el momento de mayor suspenso para generar en los alumnos el deseo de seguir leyendo, esto provoca una sensación muy parecida a la que experimenta un lector adulto cuando –atrapado por una novela– algo interrumpe su lectura (Lerner *et al*., 1996, p. 20).

Maestra: Bueno, pongan atención, vamos a seguir leyendo //Continua con la lectura y al finalizarla les pregunta // ¿Qué les pareció la lectura?

Alumnos: // Algunos dicen // ¡Está chida!

Mayra: Neeeee, yo no creo que la Mulata se haya escapado de la cárcel en un barco.

Lizeth: Pero puede ser…

Yennifer: Sí, pude ser porque las leyendas así son…

Maestra: ¿Cómo son las leyendas Yennifer?

Yennifer: Que cuentas las historias y no sabes qué es verdad y qué es mentira.

Evelin: No, no, más bien las leyendas se basan en hechos reales y ya la gente le pega de más y a veces son cosas imposibles, como esta que se escapó de la cárcel en un barco.

Tanto Yennifer como Evelin comentan un rasgo característico de las leyendas, ellas saben que en este género se entremezcla la realidad y la ficción. En el caso de Yennifer, hace este comentario acertado porque ha estado en contacto con las leyendas porque una de sus primas le leía. También la participación de Evelin es interesante, que las leyendas se basan en hechos reales, lo que muestra que tiene nociones de lo que se puede escribir en una leyenda.

César: A lo mejor la Mulata era bruja.

Sarahí: Y si era bruja, si podía hacer eso //refiriéndose al hecho que escapó de la cárcel en un barco que dibujó en la pared//.

Brithany: Pos' está como la leyenda de la Llorona, que dicen que sí existió esa señora y que ahogó a sus hijos en un río.

Gael: A mí me platicaron que, según esto, se metió con un hombre casado y que por eso ahogó a sus hijos porque el señor no dejó a su esposa por ella.

Maestra: En mi casa tengo algunas leyendas, ¿qué les parece si la próxima clase las traigo, las hojeamos y vemos si hay alguna de la Llorona o alguna que les pueda interesar? Ustedes también pueden buscar en su casa y ver si tienen alguna para que se la traigan.

Se puede observar en este registro que, aunque hay interrupciones, los alumnos ponen más atención a la lectura y desean que la docente les siga leyendo. Se están habituando a la lectura a través de la maestra.

Este es el momento inicial del proyecto, se trata de leer y escribir leyendas para armar una antología, para que, a través de situaciones de lectura, escritura y reflexión de la lengua, se vayan formando gradualmente como lectores y escritores.

«Antología de leyendas». Un proyecto para la enseñanza de la reflexión de la norma ortográfica

Este proyecto didáctico (véase Tabla 1) tiene como propósito avanzar en el conocimiento del lenguaje que se escribe (Paione *et al*., 2011a), en él se articulan sesiones de lectura y escritura en las que se integran las cuatro situaciones didácticas fundamentales: leer a través de la maestra y por sí mismos; escribir a través de la maestra y por sí mismos. Se propone desarrollar sesiones de lectura leyendas locales y foráneas a través de la docente de manera intensiva, con el objetivo de fomentar el interés de los jóvenes en la lectura.

Antes de iniciar de lleno con el proyecto, se deben realizar dos acciones necesarias:

a. *Mesa de Libros*

Propósito: *que los alumnos realicen una lectura exploratoria de los libros.*

Se implementa una mesa de libros, donde se ofrecen diferentes leyendas a los alumnos tales como Leyendas de Morelos, Leyendas de Fresnillo, Leyendas de Zacatecas, Leyendas del mundo, Leyendas y relatos de fantasmas, Leyendas de México, entre otras (donde surge una oportunidad para que ellos realicen lecturas exploratorias del género literario que más les llamó la atención) con el fin de elegir qué textos quieren leer (Paione *et al*., 2011b).

Tabla 1. Antología de leyendas

<table>
<tr><td colspan="3">Antología de leyendas
(Propuesta para alumnos de segundo grado de secundaria)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Propósito didáctico: lectura, análisis y escritura de diferentes leyendas con su revisión respectiva.</td><td>Propósito comunicativo: compartir una colección de leyendas.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Producto: Una antología de leyendas.</td><td>A quién va dirigido: alumnos de primer grado.</td></tr>
<tr><td>Duración:
3 meses</td><td>Frecuencia: 2 a 3 veces por semana</td><td>Prácticas sociales del lenguaje:
- Intercambio de experiencias de lectura.
- Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos.
- Recopila leyendas populares (…).
- Lectura de diversos subgéneros.
- Escritura y recreación de narraciones.
- Participación y difusión de información en la comunidad escolar.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Aprendizajes esperados: La Secretaría de Educación Pública (2017) sugiere que se abarquen los siguientes aspectos para segundo grado de secundaria, en el área de Lenguaje y Comunicación:
o Identifica las leyendas como un tipo de relato tradicional que fusiona un trasfondo histórico con las representaciones simbólicas de una comunidad.
o Indaga y analiza el significado cultural de una leyenda de su comunidad o localidad.
o Indaga y analiza el contenido histórico que puede estar presente en una leyenda.
o Analiza la trama de una narración (cuento, novela, fábula, leyenda), su estructura y sus contenidos (personajes, espacios, ambientes) para evaluar los que resultan esenciales para contar la historia.
o Analiza la forma en que se presenta la historia (…) para crear un efecto en el lector.
o Usa el tiempo pasado para narrar los sucesos y el copretérito para describir situaciones de fondo o caracterizar personajes.
o Usa los signos de puntuación más frecuentes (…) (guiones largos, dos puntos, paréntesis, signos de interrogación y exclamación).
o Utiliza algunos signos de puntuación para separar las ideas dentro de los párrafos (coma y punto y seguido) y entre párrafos (punto y aparte).
o Reconoce las diferentes maneras de nombrar el mismo referente mediante sinónimos o pronombres.
o Revisa aspectos formales como la norma ortográfica.</td></tr>
</table>

Fuente: creación propia, 2019.

b. *Agenda de lectura*

Propósito: *dejar memoria de los acuerdos grupales del orden de la lectura de las leyendas.*

Una vez que han elegido los textos se establece el orden de lectura de los que fueron seleccionados, que serán leídos por la docente en voz alta. Se hace uso del lenguaje escrito para dejar memoria de los acuerdos grupales en la agenda de lectura. Posiblemente, a los alumnos les interese alguna otra leyenda que no quedó en la agenda, en estos casos, ellos podrán leerlas en un espacio particular, ya sea en casa o en la escuela.

Primera etapa. Lecturas a través de la maestra

Propósito: *Mostrar los quehaceres del lector. Que los alumnos vean a la docente como modelo lector cuando da lectura a las diferentes leyendas.*

Durante un lapso de cuatro a seis sesiones, la maestra lee en voz alta las leyendas que les interesaron y que previamente seleccionaron en la mesa de libros. El propósito es que se muestre como modelo lector adulto –un comportamiento propio de un lector competente y experto (Lerner *et al*., 1996, p. 18)–, al comunicarles a los alumnos las acciones que realizan los lectores con experiencia: contextualizar la lectura, dar a conocer elementos textuales y paratextuales de cada texto o comentar brevemente quién es el autor o dónde se originó la leyenda.

Condiciones didácticas para la lectura, varias autoras están de acuerdo en que, para promover la lectura, se deben generar ciertas condiciones didácticas antes, durante y al final de la lectura (Paione *et al*., 2011b). Antes de leerle a los alumnos, la docente debe preparar la lectura: ver dónde se puede crear más expectativa al hacer una pausa o modular la voz; también se debe contextualizar el texto: puede comentar de qué región es o dónde se desarrolla, presentar brevemente cada relato, lo que provocará que ellos formulen predicciones y expresen sus hipótesis sobre el contenido.

Durante la lectura, la docente lee cada historia sin interrupciones, respetando el relato seleccionado sin realizar ningún tipo de modificación. Debe modular su voz, leer claro y fuerte; «transmitir con la lectura el efecto que el texto produce al lector: miedo, sorpresa, tranquilidad, emoción…» (Castedo *et al*., 2009b, p. 3). Si surgen preguntas, las dejará para el final.

Al final de la lectura, se abre un espacio de intercambio, sobre las interpretaciones, la historia. En este momento es imprescindible la discusión grupal, dado que los obliga a que justifiquen su postura, confronten sus ideas al acudir al texto en busca de respuestas (Lerner, 1996). Con cada lectura en voz alta que la docente

realice, los alumnos se irán familiarizando y «apropiando de los rasgos distintivos –más o menos canónicos– del género, de ir detectando matices que distinguen el 'lenguaje que se escribe' y lo diferencian de la oralidad coloquial» (Lerner, 2001, p. 99). En la lectura de leyendas, irán descubriendo que se desarrollan en un lugar y tiempo específicos, que cuenta acciones anónimas reales o ficticias.

Después de que los alumnos comentan sus apreciaciones sobre los textos leídos, es necesario corroborar si lo que se ha comentado se relaciona con la historia; para esto, la docente «propone volver al texto y discutir sobre lo leído con todo el grupo (por lo que dice, por cómo se dice)» (Castedo *et al*., 2011b, p. 13). La relectura ayuda a cumplir ciertos propósitos: precisar una interpretación dudosa, confirmar o rectificar apreciaciones diferentes; reparar sobre un aspecto no advertido; establecer vínculos que no están explícitos en los textos y percibir nuevas formas de decir (Paione *et al*., 2011b).

Es importante que la docente no comience con la típica pregunta ¿Qué entendieron? Más bien se debe fomentar la participación de los alumnos a través de preguntas: ¿Qué parte de la historia te dio más miedo? ¿Cuál fue el momento que más te gustó de la leyenda? Estos cuestionamientos abiertos les dan la oportunidad de que expresen sus gustos, sensaciones y formulen las preguntas que deseen.

Los alumnos pueden compartir las impresiones que les causó la lectura, así como establecer relaciones con otras leyendas se trata de comentar entre lectores. Al principio, las opiniones pueden ser muy breves, sin embargo, sosteniendo en el tiempo esta actividad, se pueden habituar y, cada vez sus comentarios serán más amplios y certeros. Conforme se vaya dando lectura a las diferentes leyendas, comprenderán con más facilidad el lenguaje que utilizan, la estructura y cómo se van desarrollando las historias.

Cuando comparten sus apreciaciones sobre la lectura, en realidad están ejerciendo las prácticas de lector: comentar lo que se ha leído, confrontar con otros las interpretaciones de un texto, releer un fragmento para verificar la información y evitar incongruencias, entre otros (Lerner, 2001, p. 97).

Toma de notas intermedias, la toma de notas es una práctica de escritura que tiene dos funciones: la primera, la de guardar memoria, de anotar para no olvidar datos relevantes y, la segunda, organizar el conocimiento o escribir lo que se está pensando (Castedo *et al*., 2009c, p. 3).

Es necesario que se tome nota de algunos aspectos importantes que serán de utilidad para los alumnos a la hora de escribir su leyenda. «Pueden confeccionarse cuadros (…) Son recursos que quedarán en la pared del aula el tiempo que dure el

proyecto» (Kaufman, 2007, p. 145). Los cuadros ayudarán para recuperar información relevante que les pueda servir como consulta al momento de analizar lo leído. En estos cuadros se organizarán los datos –que pueden ser citas textuales o reformulaciones de enunciados– de las leyendas leídas. Pueden ser características de algún personaje, tiempo donde se desarrolla la historia, versiones, entre otros. «En él (…) se pueden comparar aspectos de la historia (los personajes que aparecen, cómo se suceden los hechos, cómo finaliza (…)» (Paione *et al*., 2011a, p. 18).

Al final de cada lectura de las leyendas, se realizan comentarios y se registra la información más relevante que les pueda servir para futuras consultas; por lo tanto, deberá permanecer a la vista de todos. Los alumnos escribirán, a través de la maestra, el llenado de los cuadros de manera progresiva, posteriormente, realizarán la copia con sentido del cuadro en su libreta, según van realizando las lecturas (Castedo *et al*., 2009a, pp. 3–4). Los cuadros puede ser agrupados como en la siguiente tabla:

Tabla 2. Toma de notas

Leyenda	*Personaje principal*	*Características del personaje principal*	*Dónde se desarrolla*	*Cuándo se desarrolla*	*Similitudes con otras versiones*

Fuente: Creación propia, 2019.

En esta tabla se pueden comparar desde los personajes, hasta cómo se cuenta la historia, es modificable de acuerdo a los intereses. Para su llenado, «el docente pedirá que le dicten el texto (…), [podrá usar frases como:] ¡Díctenme para que lo escriba! ¿Lo escribo, así como me lo dicen?» (Paione *et al*., 2011a, p. 20).

Puede haber datos que no estén contemplados en la tabla y que sea necesario incluirlos. Como por ejemplo: las conclusiones sobre los rasgos de las leyendas, su estructura, inicio, desarrollo y final; los tipos de leyendas de acuerdo a su temática o bien, los elementos fantásticos e imaginarios que incorporan. Esas notas pueden registrarse en un papel bond, que debe estar al alcance y a la vista de todos, para ir agregando datos o hacer consultas. Estos escritos sirven para organizar los datos y para apoyarse de los mismos cuando sea necesario, sobre todo en la etapa de la planeación.

Segunda etapa. Situaciones de escritura de una leyenda en binas

Propósito: *Que los alumnos practiquen los quehaceres del escritor.*

Se les pide a los alumnos que escriban una leyenda en pares, mientras uno escribe el otro dicta. Los roles del dictante y del escribiente se alternan con el propósito de que se enfrenten a los problemas del lenguaje con mayor autonomía. Al alternar los roles, «cada uno desarrollará una tarea lingüística clara y específica de lectura y escritura: dictar, escribir al dictado, corregir (agregar, quitar, modificar un dato), controlar la ortografía, pasar en limpio (…), releer para encontrar un dato o saber qué falta escribir» (Paione *et al*., 2011a, p. 27).

Cuando se desarrolla la situación didáctica escribir en binas, los alumnos pueden decidir libremente acerca de la composición del texto, pueden discutir, confrontar y tomar decisiones en cuanto a qué escribir, y cómo organizarse para convertir el lenguaje oral en lenguaje escrito y, «(…) que se vaya construyendo un saber común» (Lerner, 1996, p. 102).

El acto de la escritura respecto al proceso de producción escrita consiste en: a) hacer planificaciones del contenido que se quiere escribir, b) de las diversas formas de expresar las ideas y de textualizarlas y, c) de la revisión de lo escrito, tanto durante la textualización como después de la misma (Paione *et al*., 2011b, pp. 12–19).

La **planificación** «(…) se lleva a cabo a partir de la discusión de las notas tomadas (…) en el curso de (…) la lectura, (…) obliga a releer (…) para verificar o rechazar interpretaciones y permite llegar a un acuerdo acerca de los (…) aspectos que deben incluir» (Lerner, 2001, pp. 134 –135). Es necesario destinar cierto tiempo a planificar lo que se va a escribir, si será una versión de una leyenda conocida o si será una leyenda de la localidad. «(…) el proceso de planificación supone determinar cuál es la información que es necesario brindar a los lectores y cuál puede omitirse (…)» (Lerner, 2001, p. 97). Acordarán cómo será la estructura del texto: ¿Cómo empezar? ¿Cómo seguir? ¿A dónde recurrir si existe una duda?

Los alumnos acuerdan lo que van a escribir: tipo de leyenda, personaje principal y características, tiempo y lugar donde se desarrolla. Si es necesario, realizan relecturas para ubicar datos importantes, así como consultas de los cuadros comparativos o de las notas tomadas.

En la textualización, luego que se ha acordado qué se va a escribir, los chicos escriben un primer borrador donde enfrentan problemas que todo escritor debe solucionar, como: decidir qué poner y cómo hacerlo, determinar qué expresión

describe lo que quieren transmitir, resolver dudas ortográficas. «La producción colectiva permite ir discutiendo la forma en que se comunicarán las ideas –los niños dictan diferentes posibilidades, que son discutidas y a partir de las cuales se va elaborando una versión más adecuada– (…)» (Lerner, 2001, p. 135). Los alumnos asumirán los roles de dictante y escribiente, cambiarán de rol para que puedan participar tanto en los quehaceres del lector como del escritor y resuelvan las dificultades que presentan. La leyenda la escribirán en la libreta tal cual la han dictado.

Como el trabajo será en pares, uno de los alumnos le dictará al otro; mientras esto ocurre, la maestra recomienda que, para avanzar en la composición del texto: observen la planificación, con la intención de verificar si se está llevando a cabo lo planeado o si están olvidando algún aspecto; que lean lo que han escrito para distinguir entre «lo que se dice de manera oralizada» y «lo que se dice para ser escrito», o bien les propone que usen un lenguaje acorde al género. La docente hace propuestas para avanzar en la composición del texto cuando los alumnos no saben cómo continuar; promueve consultas de textos del mismo género para recuperar cierta información e incluso lee el texto que ya está escrito y pregunta cómo seguir o qué cambiar (Paione *et al*., 2011b, pp. 13–15).

Cada pareja, debe: «(…) discutir (…) cuál es el efecto que se aspira producir en los destinatarios a través del texto y cuáles son los recursos para lograrlo (…)» (Lerner, 2001, p. 97); ponerse de acuerdo para determinar qué efecto quieren producir en los lectores. Si, por ejemplo, quieren que sus compañeros lean una leyenda de algún personaje que «se aparece» y desean provocarles miedo, los recursos que podrán usar serán: hacer una buena descripción de ese personaje horrendo; usar signos de admiración para recalcar algún hecho o acción del personaje; si el personaje dice algo, podrán usar los guiones para los diálogos; hasta pueden hacer uso de onomatopeyas.

La textualización genera incontables oportunidades para que se realicen revisiones de lo que se ha ido escribiendo; lo que dará lugar a establecer relaciones entre lo que ya está escrito y lo que se va a escribir, para asegurar la coherencia del texto y evitar ambigüedades (Lerner, 2001, p. 135). En esta fase, los alumnos tendrán que movilizar sus conocimientos previos del lenguaje que han adquirido a lo largo de su experiencia escolar, para resolver dudas y conflictos en cuanto al sistema de escritura, como lo son: uso de mayúsculas, la puntuación, la ortografía literal, la acentuación de palabras, el uso de los conectores, el uso de sinónimos, la coherencia y la concordancia.

Tercera etapa. Revisión de textos

Debido a que, es en el tema de la revisión en el que se profundizará, se clasifica en cuatro tipos: revisión de los pares (autores del texto), revisión en parejas del texto de otras binas, revisión colectiva y revisión final entre pares de sus propios textos.

En la revisión del texto en pares de sus propias producciones, el propósito es que revisen sus escritos y realicen las correcciones necesarias. Los alumnos harán una revisión general de la leyenda, para comenzar deberán releer su producción escrita, luego identificarán qué porciones del texto o palabras presentan algún error. Podrán señalar problemas como el uso de la primera o tercera persona, la ambigüedad de una expresión o la ausencia de cierta información importante, la puntuación, la ortografía. Entre ellos propondrán soluciones a los problemas detectados, debatirán las soluciones y seleccionarán la más adecuada, siempre teniendo en cuenta a sus destinatarios y qué tan clara y atractiva les puede parecer su leyenda.

En la revisión en pareja del texto de otras binas, el propósito es que los alumnos, revisen la leyenda de otros pares y hagan sugerencias a sus compañeros. «El […] 'revisar un texto' no es natural ni espontáneo en el aula» (Castedo, 2003, p. 22), por eso es indispensable que la docente provea espacios para **revisar** y reflexionar sobre lo que se ha escrito, ya que «(…) el tiempo de las revisiones y correcciones es (…) tiempo crucial del aprendizaje, imprescindible para acceder a una verdadera transformación del conocimiento» (Kaufman, 2007, p. 87). La revisión de textos brinda la oportunidad de que los alumnos obtengan un verdadero conocimiento.

En esta etapa de la escritura, la maestra les pide a los alumnos que intercambien su leyenda con sus compañeros con el propósito de hacerle recomendaciones. Para comenzar, la docente les recomienda que lean el texto completo, que tomen distancia del texto, que sean objetivos y que adopten una actitud crítica para identificar los aspectos que requieren ser modificados o corregidos (Lerner, 2001, p. 97).

Cuando realicen la revisión, los alumnos podrán «tachar, reescribir, agregar o emplear algunas marcas», de esta forma están practicando los quehaceres del escritor, lo que les ayudará a «adentrarse en el universo de lo escrito» (Castedo *et al*., 2011c, p. 2). En todo momento podrán consultar a los autores de la leyenda para que aclaren lo que quisieron expresar, o bien para que ellos decidan si las modificaciones propuestas mantienen o no el sentido de lo que quisieron manifestar por escrito.

Para su corrección, podrán comentar con otros compañeros o bien consultar alguna leyenda escrita para buscar algunas similitudes que los ayudarán a tomar decisiones en cuanto a qué y cómo realizar las sugerencias de corrección, con el objetivo de que la leyenda que están revisando esté «bien escrita».

Al finalizar la revisión y las recomendaciones, las leyendas son regresadas a sus autores, son ellos quienes dictaminan qué sugerencias de modificación incorporarán o desecharán (Castedo, 2003, p. 300). Releen sus textos y las sugerencias de corrección para hacerle los cambios necesarios con la intención de tener un texto final claro, sin ambigüedades ni malos entendidos, sin repeticiones innecesarias y sin errores de ortografía.

En la revisión colectiva de textos, el propósito es mostrar uno de los quehaceres del escritor, al revisar y reflexionar acerca de una leyenda escrita. Las revisiones colectivas son el momento de mayor intervención del docente, ya que señala problemas no advertidos por los alumnos y sistematiza algunas soluciones que ya han sido comprendidas por todos.

Es, al mismo tiempo, un momento privilegiado donde el adulto actúa como *modelo* escritor que revisa un escrito, poniendo a disposición de los chicos una serie de actitudes y estrategias que no son observables a partir del producto escrito. Cuando las producciones escritas han sido revisadas (tanto por los creadores del texto como por sus compañeros) y han sido corregidas, la maestra selecciona cinco leyendas al azar para realizar una revisión exhaustiva y puntualizar el tema que abordará en la revisión colectiva.

La maestra focaliza algunos problemas que observó en las escrituras (en este caso la norma ortográfica de acentuación) para poder abordarlos con mayor profundidad y fomentar el aprendizaje de los contenidos. Para hacer la revisión acerca de las tildes, la docente lee alguna porción del texto en donde encontró alguna falta, la anota en un papel Bond y pide a los alumnos que expongan sus hipótesis, que las comenten y que propongan estrategias, las evalúan juntos, se intercambian puntos de vista, se comentan las posibles soluciones y se puede «probar cómo queda» (Castedo, 2003, p. 300).

En este momento, los alumnos harán uso de sus conocimientos previos de la norma ortográfica, por ejemplo, distinguir la sílaba tónica en una palabra para determinar su clasificación aguda, grave o esdrújula, lo que necesariamente incluye algunas reglas que tal vez han sido memorizadas. Si ellos no cuentan con esos conocimientos, o no los recuerdan, será necesario preparar una situación didáctica

donde se analicen esos aspectos necesarios para determinar (a través de la reflexión, del establecimiento de regularidades y de una sistematización del conocimiento) si cierta palabra se acentúa y por qué.

Ante un problema para el cual no se visualiza solución, se propone volver a las leyendas de que se dispone para buscar alguna forma de escribir que sirva para el caso (Castedo, 2003, p. 301). La docente muestra diferentes ejemplos tomados de la leyenda que se está revisando de manera colectiva, se discuten y se corrigen.

Es probable que los alumnos olviden cómo se escribe cierta palabra, en la próxima oportunidad que tengan para hacerlo; sin embargo, será la maestra quien sostenga a lo largo del año el compromiso asumido de promover situaciones de reflexión y de sistematización de ortografía acentual.

Las intervenciones de la docente varían en función de los conocimientos y acciones que observa en los alumnos. Es también parte de la intervención de la docente rescatar y señalar la relación entre problemas que ya han aparecido en el mismo tipo de texto o en otros, así como estrategias de solución ya utilizadas que pueden ser adecuadas o adaptables para el problema planteado.

Por último, es parte de la intervención de la docente sistematizar las soluciones a problemas que hayan sido frecuentemente tratados y que considere que han sido comprendidos por la mayoría de los alumnos.

Todos los proyectos de escritura que finalizan con una producción escrita centran su esfuerzo en el producto final: un escrito interesante, claro, sin errores de ortografía, donde se tenga definido el género, la intención y los destinatarios. Es como menciona Torres (2002):

> A lo largo del proceso de producción, desde los más pequeños a los más grandes reformulan su plan de escritura, releen –o escuchan la relectura que el maestro «les» hace de su texto– y agregan o tachan, discuten y consultan para lograr el texto deseado. Este producto final, además, no puede llevar *faltas de ortografía* (pp. 2–3).

En la reescritura y la revisión final en pares, el propósito es revisar y reflexionar en los aspectos abordados en la revisión colectiva, las tildes. Luego de que la maestra ha mostrado cómo revisar un texto al analizar la leyenda escrita, es turno de que los autores de la leyenda vuelvan a su producción escrita, revisen su texto y reflexionen en la norma ortográfica, poniendo énfasis en los problemas que la docente focalizó en la revisión que realizó: la acentuación. Si surgen dudas, consultarán

la revisión que quedó plasmada en las hojas de papel bond, con otros compañeros o en fuentes escritas.

El tiempo que se dedique a la revisión y corrección de la producción escrita, será un «periodo privilegiado de aprendizaje», dado que la producción final será el resultado de un proceso de múltiples escrituras, revisiones, correcciones, borradores que reemplacen a otros borradores hasta llegar al texto definitivo (Kaufman, 2007, p. 138).

Cuarta etapa. Situaciones de lectura y escritura para publicar

Propósito: *Acordar los elementos de la edición de la antología de leyendas.*

La edición y la presentación de la antología de leyendas traen consigo otras oportunidades de participar en situaciones de lectura y escritura. Primero se llega a un acuerdo acerca de los elementos del proceso de edición –diseño de las páginas, el prólogo, si se incluirán o no ilustraciones, el tipo y tamaño de letra, el modelo de las portadas, el tamaño de la leyenda. Para ello es indispensable que los alumnos exploren diversos tipos de leyendas y antologías para tomar sus decisiones finales en cuanto a la estructura (Paione *et al*., 2011a, p. 24). La maestra les recuerda que tienen a su alcance los libros de la biblioteca del aula para su consulta.

En el caso de las ilustraciones, es de vital importancia que se realicen las relecturas necesarias para determinar si pueden incluir alguna imagen que represente la leyenda escrita y en dónde pueden hacerlo.

Durante la exploración de las diferentes leyendas, los alumnos observan que algunas antologías tienen un prólogo, tendrán oportunidad de leerlos para tomarlos como modelo y poder escribir el de su antología de leyendas. La docente les puede recomendar que en su prólogo se describa de forma breve el proceso de la producción final de las leyendas. También podrá incluir algún mensaje para los destinatarios. El prólogo se escribirá de manera colectiva (Kaufman, 2007, p. 151). Por último, se acordará la forma de la portada y contraportada de la antología de leyendas y los datos que deberá incluir (como título y autores).

Para presentar la antología de leyendas, los alumnos pueden escribir unas invitaciones para los estudiantes de primer grado para que asistan a la presentación. Se vuelve indispensable que los chicos desarrollen el proceso de escritura: planificación, textualización y revisión; hasta que la invitación esté lista para entregarse. De esta manera están ejerciendo una práctica social del lenguaje.

Quinta etapa. Presentación del proyecto

Propósito: *Dar a conocer el trabajo realizado y compartir algunas vivencias de los alumnos.*

La presentación de la producción escrita se presentará en la sala audiovisual de la escuela. Dos o tres alumnos preparan la lectura de la leyenda que escribieron; esto implica situaciones en las que hay que organizar un conjunto de actividades: la lectura previa, los ensayos necesarios que permitan lograr los efectos buscados, determinar quién participará en la lectura de diálogos (Castedo, *et al*., 2009c, pp. 16–17). Si es posible, otros dos chicos cuentan acerca del proceso, cómo lo hicieron y qué fue lo que más le gustó del proyecto.

Al finalizar la presentación se dona una copia de la antología al grupo de primer grado, una a la biblioteca escolar y otra se quedará en la biblioteca del aula.

Sexta etapa. Evaluación

Propósito: *Conocer y evaluar el aprendizaje de los alumnos.*

Se trabajará con tablas evaluativas que abarcan las cuatro situaciones didácticas fundamentales de manera implícita y los aprendizajes esperados dependiendo de la práctica social del lenguaje.

Tabla 3. Evaluación del proyecto

Producción escrita: antología de leyendas	
Prácticas sociales del lenguaje: intercambio de experiencias de lectura, intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos, recopila leyendas populares (…), lectura de diversos subgéneros, escritura y recreación de narraciones, participación y difusión de información en la comunidad escolar.	
Aprendizajes esperados ¿Qué enseña la docente?	*Evaluación* ¿Cómo saber si los alumnos están aprendiendo?
A:	Si los alumnos:

Identificar las leyendas como un tipo de relato tradicional que fusiona un trasfondo histórico con las representaciones simbólicas de una comunidad.	Identifican a la leyenda como un relato que combina hechos reales o ficticios de una comunidad.
Indagar y analizar el contenido histórico que puede estar presente en una leyenda.	Determinan qué contenido histórico se puede plasmar en una leyenda. Además, identifica que se pueden contar hechos reales o sobrenaturales en ellas.
Analizar la trama de una narración (cuento, novela, fábula, leyenda), su estructura y sus contenidos (personajes, espacios, ambientes, temas) para evaluar los que resultan esenciales para contar la historia.	Identifican los rasgos canónicos de las leyendas y sus características. Esbozan tramas y personajes que cumplan con las características del subgénero, si las comprenden y hacen uso de los recursos narrativos que pueden utilizar para construir una leyenda.
Analizar la forma en que se presenta la historia (…) para crear un efecto en el lector.	Esbozan tramas y personajes que cumplan con las características del subgénero y usan de manera correcta los recursos narrativos para transmitir algunas emociones en sus producciones escritas.
Usar el tiempo pasado para narrar los sucesos y el copretérito para describir situaciones de fondo o caracterizar personajes.	Utilizan correctamente los verbos en tiempo pasado para hablar de un hecho que ocurrió en el pasado. Utilizan el copretérito al describir características o escenarios.
Usar los signos de puntuación más frecuentes (…) (guiones largos, dos puntos, paréntesis, signos de interrogación y exclamación).	Usan de manera correcta los recursos narrativos del subgénero cuando hacen uso de los signos de diálogo, de admiración y de interrogación, de onomatopeyas para transmitir algunas emociones en sus producciones escritas.

Utilizar algunos signos de puntuación para separar las ideas dentro de los párrafos (coma y punto y seguido) y entre párrafos (punto y aparte).	Hacen buen uso de la puntuación al emplear comas que abren y cierran (en aclaraciones o aposiciones), punto y seguido, puntos suspensivos y punto y aparte en la organización de los textos. Van perfeccionando dichos aspectos al hacer relecturas de los textos leídos, reflexiones y las consiguientes modificaciones.
Reconocer las diferentes maneras de nombrar el mismo referente mediante sinónimos o pronombres.	Cuando los alumnos desarrollan un escrito, tienen la capacidad de revisarlo y buscar las palabras repetidas para luego sustituirlas por algún sinónimo, pronombre u omisión.
Revisar aspectos formales como la norma ortográfica.	Pueden hacer buen uso de la ortografía –marcas ortográficas representativas de parentescos lexicales y acentuación–; la puntuación –comas que abren y cierran (en aclaraciones o aposiciones); paréntesis y guiones; puntos suspensivos–; y conectores, lo cual queda plasmado en los borradores de sus producciones escritas y van perfeccionando dichos aspectos al hacer relecturas de los textos leídos, reflexiones y las consiguientes modificaciones.

Fuente: creación propia, 2019.

Este proyecto promueve las prácticas sociales del lenguaje y el ejercicio de los quehaceres del lector y del escritor en las diversas situaciones de lectura y escritura propuestas, empero, se retoma uno de los grandes quehaceres del escritor: la revisión de textos. Las investigaciones mostradas en el segundo apartado de este trabajo dejan más que claro que los alumnos en situación de revisión efectúan mayor número y tipo de cambios que durante la producción escrita.

REVISIÓN DE TEXTOS PARA LA REFLEXIÓN DE LA NORMA ORTOGRÁFICA. LOS QUEHACERES DEL ESCRITOR EN EL PROYECTO DE ENSEÑANZA

El objetivo de las escuelas es lograr que todos sus exalumnos lleguen a ser miembros plenos de la comunidad de lectores y escritores, para conseguirlo, es necesario que se tomen en consideración las prácticas sociales de la lectura y la escritura y que la escuela funcione como una microcomunidad de lectores y escritores (Lerner, 2001).

En este sentido, Lerner (2001) sugiere que se deben «concebir como contenidos fundamentales de la enseñanza los *quehaceres del lector*, los *quehaceres del escritor*» (p. 96). Estos contenidos se centran en el modo de hacer uso de la lengua y de su interacción con otros y serán «aprendidos por participación en las actividades de otros lectores y escritores» (Lerner, 2001, p. 28). Las prácticas de lectura y escritura obedecen a la necesidad de comprender, compartir o expresar ideas o perspectivas del entorno social. Los quehaceres son indisociables y se presentan en dos dimensiones: la social (interpersonal, pública) y la psicológica (personal, privada) (Lerner, 2001, p. 96). La dimensión social se refiere a todas las acciones que realiza el lector o el escritor en un contexto grupal y, la dimensión personal se refiere a las actividades que desarrolla el lector o el escritor a solas.

Entre los quehaceres públicos del lector se pueden considerar: comentar o recomendar lo que se ha leído, compartir la lectura, confrontar con otros lectores las interpretaciones, discutir las intenciones de un titular de algún periódico. Los más privados son: hacer anticipaciones del texto, releer para verificar la información, saltear lo que no interesa, identificarse con el autor o diferir con él, leer con diferentes propósitos y de diferentes maneras (Lerner, 2001, pp. 96–97).

En lo que se refiere a los quehaceres del escritor existe una línea muy delgada entre lo privado y lo compartido y, su clasificación depende de la modalidad de escritura, si es para uno mismo o para alguien más o, si se escribe de manera individual o colectiva (Lerner, 2001, p. 97). Entre los grandes quehaceres del escritor se consideran: planificar, textualizar, revisar una y otra vez lo que se ha escrito; de

ellos se desprenden quehaceres como: seleccionar el tema sobre el cual se escribirá, organizar la información que se incluirá y decidir cuál no, evitar ambigüedades, malentendidos y repeticiones, considerar los probables conocimientos de los destinatarios, discutir con otros la forma en la que se comunicarán las ideas, determinar cuál es el efecto que se aspira a producir en los destinatarios a través del texto y cuáles son los recursos para lograrlo, someter a consideración de algunos lectores lo que se ha escrito o se está escribiendo, releer para cerciorarse que el texto producido tenga coherencia y claridad, revisar aspectos como la puntuación, la ortografía (Lerner, 2001, p. 97).

Las escuelas tienen una gran responsabilidad para con sus alumnos, formarlos como lectores y escritores a través de las prácticas sociales del lenguaje y de la interacción con otros en diversos escenarios. Al ejercer estas prácticas los chicos podrán «incrementar el uso del lenguaje para mediar las relaciones sociales (…) aprender del mundo a partir de los textos, incorporar la lengua escrita en la vida social y académica, apropiarse de las convenciones de la lengua escrita y los textos» (Secretaría de Educación Pública, 2017, p. 173).

Tanto los alumnos como la maestra se enfrentaron a un gran reto: lograr que la escritura dejara de ser un objeto de evaluación y se convirtiera en un objeto de enseñanza; que hicieran suya la escritura y la practicaran, que experimentaran con ella y que vivieran cada una de sus etapas recursivas junto con todos los subprocesos que de ellas se derivaron (Lerner, 2001, p. 41).

En las primeras etapas del proyecto, fue la docente quien desarrolló las situaciones didácticas de lectura y escritura para mostrarse a sí misma como modelo lector y escritor. Empero, llegó el momento de que los alumnos participaran en situaciones didácticas de revisión, donde colaboraron activamente y obtuvieron saberes a través de la interacción con el objeto de conocimiento y entre compañeros que actuaron con ese objeto.

La revisión como práctica social

Para que los alumnos se dieran cuenta de lo importante que es revisar las producciones escritas, se comentó una de las primeras situaciones de revisión[1] donde se analizaron diversas publicaciones de Facebook, eran carteles que estaban mal escritos:

1 La situación a la que se hace referencia es la que se abordó en la página 4 del capítulo 1.

Imagen 7. Dios mío

Fuente: Google, 2020.

Maestra: Saben que el otro día me estaba acordando de cuando checamos los carteles que vimos en Facebook… ¿Sí recuerdan?

Lizeth: ¿Cuáles? ¿Los que estaban bien mal escritos?

Maestra: Ajá, ¿sí recuerdan?

Alumnos: ¡Síííííííííí! // Dicen casi en coro//.

Maestra: ¿Se les hizo fácil leerlos?

Mayra: No maestra, algunos no se entendían, como que daban a entender otra cosa.

Yennifer: ¡Sí! Ja ja ja, como el de «¡Dios mío, Dios mío! ¿Por qué meas avandonado?» Ja ja ja.

Las alumnas concluyeron que fue difícil leer los carteles debido a los errores que tenían y vieron la importancia de revisar lo que se ha escrito, máxime si se van a publicar o a donar. Para que los alumnos expresaran sus ideas sobre la revisión la maestra los cuestionó.

Maestra: ¿Por qué será importante revisar?

Brithany: Porque si alguien no revisa lo que escribió, va a tener errores, o a lo mejor no se entiende lo que escribió, o a lo mejor se van a confundir.

Lizeth: Yo digo que sí es importante revisar, porque, aunque la leyenda esté muy interesante, si tiene errores va a parecer que es chafa y todo el trabajo que hizo de pensar y de planear y de escribir no le va a valer.

Maestra: Así es, es importante revisar muy bien las leyendas y como va a ser una donación para los alumnos de primero, es necesario que no lleven errores, ¿o les gustaría dar un regalo chafa, como dice Lizeth?

Alumnos: ¡Nooooooooooo!

Como se puede apreciar, los alumnos se dieron cuenta de la importancia de revisar sus escritos antes de que llegaran al lector final, «se trata de resolver diferentes problemas que enfrenta todo escritor para asegurarse que el texto exprese lo previsto» (Castedo *et al*., 2009d, p. 1).

Acordar el objeto de la revisión

Antes de que los alumnos comenzaran con la revisión formal de las leyendas que habían escrito, de manera grupal se acordó qué elementos serían revisados…

Maestra: ¿Qué van a revisar?

Kassandra: Yo digo que la ortografía.

Cecilia R.: Que sea claro.

Brian: Que se entienda.

Lizeth: Otra cosa sería…, como por ejemplo…, como vamos a contar una historia del pasado, pues revisar que los verbos estén en pasado.

Mayra: Y también que, para empezar a escribir, debemos empezar con mayúscula y después de un punto…

Los alumnos evidencian sus conocimientos sobre el sistema de escritura y por ello proponen aquello que se revisará. El plan que se elaboró en un principio puede ser objeto de modificaciones, dado que puede surgir la necesidad de que se expliquen ciertos aspectos para dar mayor claridad al texto producido y el lector final –el destinatario– lo comprenda. De manera que uno de los quehaceres del escritor es evitar ambigüedades o malentendidos. «A través de sucesivas

revisiones de lo que se ha ido escribiendo y de la reflexión sobre las relaciones entre lo ya escrito y lo que se va a escribir, se intenta asegurar la coherencia del texto» (Lerner, 2001, p. 135).

Los alumnos escribieron una leyenda en parejas con una finalidad compartida, cada uno asumió su responsabilidad (Lerner, 1996, p. 104), desarrollaron mejor el trabajo en conjunto y practicaron los quehaceres del lector y del escritor, lo que hizo posible que los chicos progresaran en la «adquisición de estrategias para revisar y perfeccionar sus propios trabajos» (Lerner, 2001, p. 34). Además, como se puede observar en el siguiente fragmento, siempre tuvieron presente para quién estaban escribiendo.

> Maestra: ¿Alguien revisaría otra cosa? ¿Recuerdan para quién será esta leyenda?
> Alumnos: ¡Sííííí, para los de primero!
> Maestra: Entonces, ¿en quién deben de pensar ahorita que revisen?
> Alumnos: Pos' en ellos…
> **Lizeth:** En que le entiendan a la leyenda…

Es necesario que los docentes permitan y compartan con los alumnos la responsabilidad de revisar sus escritos, de esa forma los estudiantes tendrán la oportunidad de enfrentarse con los problemas reales de la escritura y buscarán resolverlos; los maestros deben dejar de asumir el papel de corrector y deben compartir el rol de revisor (Lerner, 2001, p. 36).

Las situaciones de revisión en el aula se dieron en cuatro momentos: a) la primera revisión se realizó por los mismos autores (revisión inmediata), debido a que la leyenda fue una producción en parejas; b) en la segunda revisión las parejas intercambiaron sus leyendas con otras parejas (variante de revisión diferida), el tercer momento fue c) la revisión colectiva (diferida), ahí la maestra tuvo una participación activa al mostrarse como modelo revisor; y, por último, d) la revisión final en parejas.

Primera revisión. El texto y sus efectos en el lector

Un aspecto importante de la revisión fue comprobar lo que los alumnos deseaban lograr en el lector. Fue precisamente en las situaciones de revisión que tuvieron la oportunidad de probar y desarrollar diferentes estrategias para narrar una historia con mayor eficacia, buscando generar suspenso, de manera que los estudiantes debieron pensar qué escribir y cómo hacerlo (Dirección General de Cultura y Educación, 2008, p. 99). En la primera revisión (véase siguiente fragmento) comenta-

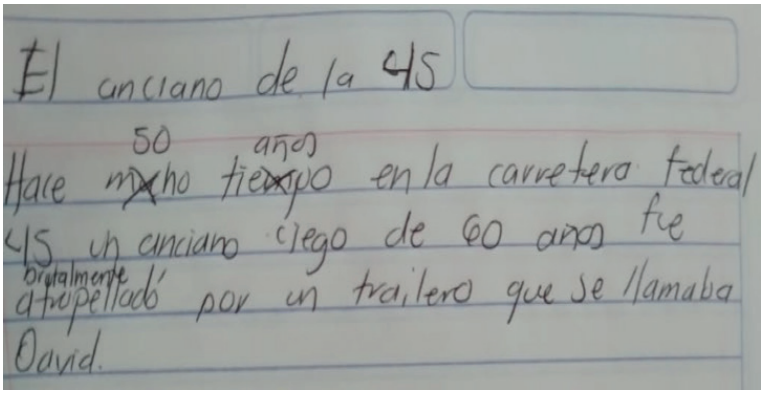
ron debatieron y acordaron algunas modificaciones al texto con el fin de generar suspenso en el lector. A continuación, se muestra un ejemplo de cómo se realizó la primera revisión por los autores, sugieren y analizan entre ellos las propuestas.

Emilio: Aquí me gusta cómo suena // lee textualmente // *«Hace*[2] *mucho tiempo en la carretera federal 45 un anciano ciego de 60 años fue atropelladó…»*

Brian: Sí, a mí también me gusta, pero, ¿qué tal que si le ponemos aquí // señala con su dedo índice el espacio que está antes de la palabra atropellado // brutalmente? // Anota la palabra *«brutalmente»* encima de atropellado //. Se oye mejor, chécate… // comienza a leer otra vez // *«Hace mucho tiempo en la carretera federal 45 un anciano de 60 años fue brutalmente atropelladó…»*[3]

Los alumnos de esta pareja sometieron a consideración lo que se había escrito, discutieron y acordaron «cuál es el efecto que se aspira a producir en los destinatarios a través del texto y cuáles son los recursos para lograrlo» (Lerner, 2001, p. 97).

Imagen 8. Revisión



Fuente: creación propia, 2020.

Emilio: Oye, ¿te acuerdas que en las leyendas casi siempre decían una fecha?

Brian: Ah, simón.

2 En este apartado, se hace uso de la cursivas y las comillas para resaltar que esas palabras o porciones de texto son tomadas directamente de las leyendas producidas. En varias ocasiones tienen errores de ortografía.
3 En esta primera revisión, los alumnos no corrigieron esta palabra con error de acentuación.

Emilio: Sí, y la de nosotros sólo dice *«Hace mucho tiempo…»* Le podemos poner «Hace 30 o hace 50 años», ¿cómo ves?

Brian: Mejor le dejamos que hace 50 años, se oye más chido.

Emilio: Deja le pongo pa' que no se nos olvide, // tacha «mucho tiempo» y anota encima «50 años» //.

Como se han leído diversas leyendas, se han comentado de manera grupal y se han tomado notas de algunos aspectos importantes**,** surge la apropiación de los rasgos distintivos de ciertos géneros (Lerner, 2001, p. 99), en este caso de las leyendas. Como se observa en el fragmento anterior, uno de los alumnos hace referencia a una de las características de las leyendas, generalmente se maneja una fecha o un espacio de tiempo específico y, aunque detectaron que su leyenda no tiene esa característica, la sugerencia que realizan y acuerdan es ambigua, dado que sólo escribieron *«Hace 50 años»* en vez de haber manejado una fecha específica como por ejemplo en el año de 1950, aunque ésta fue su primera revisión.

Qué y cómo cambiar el texto. Una tarea

¿Cómo puede, el alumno, llegar a ser un practicante autónomo y competente de la escritura? La tarea de corregir debe ser compartida tanto por el alumno como por la docente. El alumno tiene la obligación de escribir la versión final de los textos que elabora, esta obligación implica el derecho a borrar, a tachar, a hacer borradores sucesivos y a revisar y corregir lo que ha escrito (Lerner, 2001, p. 57). Esto, como se puede ver en el siguiente fragmento, fue precisamente lo que los alumnos lograron en la primera revisión de los autores.

Juan Pablo: ¡Ya casi terminamos de revisar la leyenda!

Maestra: Oh, ¡qué bueno!

Juan Pablo: Ya corregimos algunas cosas…

Elías: // Interrumpe **// No nos habíamos dado cuenta…, hasta que volvimos a leer con calma la leyenda.[4] Ja ja ja.**

Juan Pablo: Es que no estamos acostumbrados a leer lo que escribimos, como que lo escribimos y así lo dejamos, sin revisar.

4 De este momento en adelante, en los registros de clase, se hace uso de las negritas o cursivas para resaltar palabras o frases de los alumnos, para mostrar que, a través de sus intercambios, intervenciones y reflexiones, se van apropiando del conocimiento ortográfico, van reuniendo elementos que les ayudarán a acercarse más al objeto del conocimiento.

Maestra: Ok, ¡qué bueno que se dieron cuenta de que es necesario revisar! ¿Me pueden decir qué revisaron?

Elías: Mmmmmm, por ejemplo, empezamos a escribir la leyenda con minúscula y la cambiamos por mayúscula.

Juan Pablo: ¡Sí! También después del primer párrafo nos faltaba un punto y aparte y se lo pusimos, ¡mire, hasta con rojo para que no se nos pase!

Maestra: Ok, ¿encontraron algo más?

Juan Pablo: Sí, aquí en el tercer párrafo // señala con su dedo índice // le cambiamos una oración que no se entendía muy bien cuando la leímos, **yo tuve que leer ese pedacito dos veces…**

Elías: // Interrumpe// ¡Sí esa parte estaba reburujada![5]

Maestra: Y, ¿qué hicieron?

Elías: Le cambiamos, ya le rayamos…pero decía: «*Ella junto con sus dos hijos Juan y Pedro, ellos jugaban muy felices ya que pues eran gemelos*». Y lo cambiamos por: «*Ella, junto con sus dos hijos gemelos Juan y Pedro, jugaban muy felices*».

Los escritos se revisaron una y otra vez, con el fin de valorar si alguna idea no era precisa, o si se deseaba agregar más información (Castedo, Kuperman & Hoz, 2018, pp. 35–36). En el caso de esta pareja, se dio la «coproducción» (Lerner 1996, p. 102), dado que ambos alumnos participaron y aportaron ideas para que el texto fuera más atractivo y claro para el lector. «El papel de la cooperación entre los 'escritores' en la detección y resolución de problemas, la reconsideración del error como parte constitutiva del aprendizaje (…)» (Lerner, 2001, p. 176).

Segunda revisión. Intercambio de leyendas: Revisión en parejas de otros pares

Los alumnos no eran practicantes de uno de los quehaceres del escritor: *revisar una y otra vez*. Creían que con la primera revisión por autores bastaba; sin embargo, fue necesario que las binas intercambiaran sus producciones escritas con otras parejas para que dieran su punto de vista y las recomendaciones necesarias a través de la revisión. «La escritura incluye necesariamente *la revisión reiterada* de lo que se está produciendo» (Lerner, 2001, p. 177, cursivas propias). Esta primera revisión de leyendas es una variante de la «revisión diferida» (Castedo & Waingort, 2003) en la que el autor debe alejarse del texto como si leyera el texto de otro. En este caso,

5 Vocablo regionalista.

cuando se desarrolla la revisión con otros pares, quien lee no es el propio autor sino un lector real.

> Maestra: ¡Ah, sí! ¿De verdad creen que ya está lista su leyenda para entregársela a los alumnos de primer grado?
> Alumnos: ¡Sííííí! // Otros dicen // ¡Nooo!
> Maestra: A ver, los que dijeron que sí, ¿por qué sí?
> **Gael:** Pos' porque ya la revisamos y ya la pasamos en limpio, y nos quedó bien chidota.
> **Karol:** // Interrumpe //. Porque nosotros también la revisamos y la corregimos, ya no más nos falta pasarla en la compu.
> **Kassandra:** // Interrumpe//. Pero, ¿cómo sabes que ya está bien tu leyenda?
> **Karol:** Pos' ya la revisamos…
> **Yennifer:** ¿Qué tal que tienes errores de ortografía?
> **Lizeth:** // Interrumpe //. O errores de puntuación, que no uses comas o puntos o punto y coma y así…

Con la reflexión que realizaron los alumnos a través de las preguntas de la maestra y de sus mismos compañeros, se dieron cuenta de la importancia de revisar bien sus escritos antes de que lleguen al lector final, de esta forma se enfrentaron a los problemas de todo escritor para asegurarse de que el texto expresara lo previsto (Castedo, *et al*., 2009d, p. 1). Por lo tanto, practicaron los quehaceres del escritor reiteradamente ya que «la escritura es (…) un largo y complejo proceso constituido por operaciones recursivas de planificación, textualización y revisión» (Lerner, 2001, p. 174). «La recursividad (es decir, el hecho de escribir y reescribir varias veces hasta que se considera que las ideas quedan bien expresadas) es propia de la escritura en cualquier circunstancia» (Castedo, Kuperman & Hoz, 2018, p. 35), por lo que se tuvo que revisar una y otra vez…fue un ir y venir.

Someter lo escrito a consideración de los lectores

Los alumnos intercambiaron sus producciones, en parejas, leyeron las leyendas de sus compañeros. Algunos comenzaron a leerla y al mismo tiempo iban haciendo los comentarios y sugerencias de corrección; otros, la leyeron individualmente, luego explicaron sus comentarios con sus pares y, al final, ambos escribieron las recomendaciones más adecuadas. La maestra se mantuvo al margen, sólo se acercaba a escuchar las conversaciones, les permitió que pusieran en

acción esos conocimientos al máximo de su capacidad (Castedo, *et al*., 2009d, p. 12).

Lizeth y Yennifer decidieron leer juntas la leyenda de sus compañeras Lesly y Alejandra, ir haciendo los comentarios y las sugerencias de corrección al mismo tiempo.

> **Lizeth:** //Leyendo en voz alta el primer párrafo y mostrando el texto de manera que las dos lo puedan ver //. *«Algunos relatan que una familia decidió mudarse a una de las casas de Florida, ellos tomaron la decisión de irse a vivir ahí ya que les gustaba el clima un poco nublado y les parecia que ese lugar serio bueno para su hija Ana».*
>
> Mmmmmm, aquí no se entiende bien, les faltó algo, ¿no?
>
> **Yennifer:** ¡Síí! Les faltó primero hablar de una fecha, como: «En el año de 1980 había una familia que vivía en…» no sé… un lugar, como: «California».

Como se puede apreciar, las alumnas identificaron las características particulares de las leyendas, por ejemplo, mencionaron que a la producción de sus compañeras les faltaron una fecha y un lugar específicos. Sin embargo, aunque se había acordado de manera grupal que se debían revisar diversos aspectos –entre ellos la ortografía– las chicas no realizaron ninguna recomendación respecto de la palabra «*parecia*», que es una palabra grave con hiato y, debido a esto se debería acentuar.

> **Lizeth:** Ponle // se refiere a que le escriba la recomendación. Yennifer lo hace y con color rojo //. Y les faltó decir cuántos eran en su familia y que luego, por alguna razón se fueron a vivir a Florida, porque ahí le pusieron nomás: // lee textualmente // *«ellos tomaron la decisión de irse a vivir ahí»* pero si te fijas no dice por qué.
>
> **Yennifer:** Pos' a lo mejor su hija estaba enferma y necesitaban vivir ahí, porque dice: // lee textualmente // *«ya que les gustaba el clima un poco nublado y les parecia que ese lugar serio»* aquí se equivocaron, ja ja ja, debería de decir: *sería* con acento en la i, deja le anoto. // Después de hacer la anotación con color rojo continúa leyendo directamente del texto // *«muy bueno para su hija Ana»,* mira le faltó el punto final. // Se lo marca, también con rojo //.

Comenzaron los argumentos de los alumnos y la exposición de sus hipótesis. Es precisamente la interacción entre ellos lo que permitió que se enfrentaran a conflictos sociocognitivos, a que coordinaran sus propios puntos de vista y de esta forma se construyera un saber común (Lerner, 1996, p. 102).

Lizeth: Bueno, dice: // sigue leyendo el párrafo dos // *«llegaron, desempacaron sus cosas y se pusieron estables paso el tiempo y los padres vieron que no iba a funcionar la situación económica era mala porque tenían que cuidar a su hija para no dejarla sola, pero eso no se pudo así que la descuidaron y no le permitían jugar con sus vecinos».*

Yennifer: A ver, ¿cómo decía al principio? // Comienza a leer la primera línea del párrafo //. «*Llegaron, desempacaron sus cosas y se pusieron estables paso el tiempo…»* Eso se oye raro…

Lizeth: Sí, a mí también se me hizo raro, más bien debería de ser: *Llegaron, desempacaron sus cosas y se establecieron en la ciudad* y luego una coma o un punto –porque son ideas diferentes– y ahora sí: *«paso el tiempo».*

Yennifer: Sí, así está mejor, deja le anoto, **y le pongo el acento a pasó** porque te faltó eso. // Anota la recomendación //.

Lizeth: Y ahí luego, luego también no se entendía; mira, aquí: // le señala con el dedo índice // *«los padres vieron que no iba a funcionar la situación económica era mala porque tenían que cuidar a su hija para no dejarla sola».*

Yennifer: ¡Ah, sí! Parece que dice que no va a funcionar la situación económica.

Lizeth: Ajá, **y lo que quiere decir –más bien– es que los papás se dieron cuenta que el mudarse ahí no iba a funcionar.**

Yennifer: Sí, porque tenían que cuidar a su hija pero también tenían que trabajar y por eso la dejaron sola.

Yennifer: Ahora me toca leer a mí //comienza a leer el tercer párrafo // *«Un día cuando Ana se encontraba sola en su habitación escucho unas voces que le decían que saliera…a los padres no les parecía bien que hablara sola, paso el tiempo y Ana seguía ablando y jugando sola»*. Mira aquí // señala la palabra *«hablara»* // escribieron bien, pero acá // señala la palabra *«ablando»* // les faltó la «h», préstame el color rojo para ponerle; // Lizeth se lo da y le corrige la palabra.

Algunas alumnas poseían cierto conocimiento respecto a la norma ortográfica, se pudo apreciar por sus comentarios atinados, es el caso de Yennifer que sugirió que se realizaran correcciones de acentuación de palabras y del correcto uso de signos de puntuación. Ellas mostraron empeño en revisar la leyenda de sus compañeras, hubo aspectos que se les pasaron por alto, por ejemplo, ninguna de las dos propuso que se corrigiera el verbo *escucho* que está en tiempo pasado y debe llevar acento en la «o».

En otro de los diálogos se observa cómo Ángel y Ulises revisaron la leyenda

escrita de Cecilia R. y Evelin, alumnas que manejan más o menos bien el aspecto de la escritura.

Maestra: ¿Qué recomendaciones les hicieron a sus compañeras?
Ángel: Pos' fueron poquitas…
Ulises: ¡Sólo les hicimos dos!
Maestra: ¡Oh, sí! ¿Cuáles?
Ulises: Mire //señala el párrafo seis // aquí le pusimos que falta una «s». Dice: // leyendo // *«Alfonsino confiado en aquella mujer se fue a trabajar a la 5:30»,* le falta la «s» para que diga bien *«se fue a trabajar a las 5:30».*

Los alumnos realizaron una recomendación de concordancia en número, pues la frase no estaba completa, le faltaba una sola letra para que estuviera correcta la oración y los revisores se dieron cuenta de esta falta –que es muy común entre ellos–.

Maestra: Ok. ¿Cuál es la otra?
Ángel: Mmmmmm, la otra está aquí // señala el párrafo ocho // dice: *«Cual fue su sorpresa de esta dama que al entrar en su habitación para tender la cama encontró una muchacha con interiores dormida»*. Aquí le pusimos que fueran más claras, que no se entendía bien.

La recomendación de los revisores es que esta parte les resultó ambigua, por ello sugieren que sean más específicas.

Tercera revisión. La colectiva

Como se habrá podido observar, en las dos primeras situaciones de revisión (tanto inmediata como diferida entre alumnos), la maestra no intervino, el objetivo era que pusieran en práctica lo que habían adquirido en su vida escolar y lo demostraran a través de las recomendaciones e interacciones que realizaron, primero con las producciones de cada pareja y luego con las producciones de las demás binas y los cambios efectuados.

Debido a que los alumnos no estaban acostumbrados a revisar sus producciones escritas creían erróneamente que con una o dos revisiones era suficiente; sin embargo, se dieron cuenta que la revisión es un proceso cíclico en el que, después

de revisar, se debe volver a planear, textualizar y revisar para evaluar si el texto transmite lo que se desea.

A diferencia de la revisión entre pares, en la revisión colectiva, la maestra intervino de manera muy activa en la situación de revisión para mostrarse como *modelo escritor*. Ella tuvo la oportunidad de revisar previamente las leyendas de los alumnos y se dio cuenta que, como se puede observar en la tabla siguiente (véase Tabla 4), en 5 producciones de 16 realizadas, el error ortográfico con mayor incidencia fue la acentuación de palabras; por lo tanto, la revisión se focalizó en este aspecto de la ortografía (Lerner, 2001, p. 135). En las leyendas de los 5 alumnos seleccionadas se destacan 71 errores de acentuación, acentúan palabras que no llevan tilde u omiten la tilde en palabras que deben llevarla.

Tabla 4. Frecuencia en errores ortográficos

Frecuencia en errores ortográficos y gramaticales en alumnos de 2° de secundaria							
Símbolo	**Errores**	1	2	3	4	5	**Totales**
		Brian	Juan Pablo	Cecilia G.	Emilio	Yennifer	
____	Acentuación	4	7	24	4	32	**71**
|	Ortografía literal	1	1	3	2	0	**7**
//	Ambigüedad	1	1	0	1	3	**6**
o	Uso de mayúsculas	4	0	17	7	0	**28**
*****	Concordancia	0	0	2	0	2	**4**
@	Omisiones	1	0	2	1	0	**4**
$	Sobra texto	0	1	3	0	0	**4**
}	Segmentación	0	0	1	0	0	**1**
X	Uso de signos de puntuación	3	2	7	3	3	**18**
V	Uso correcto de tiempos verbales	1	0	1	1	0	**3**
Totales		**15**	**12**	**60**	**19**	**40**	**146**

Fuente: Creación propia, 2020.

Las claves para leer la tabla de arriba son las siguientes. En la primera columna se colocan los símbolos que se utilizaron para agrupar los tipos de errores. En la segunda se clasificaron los errores cometidos mediante los tipos:

a. Acentuación, permite determinar el énfasis fonético sobre una sílaba al pronunciar una palabra, se representa mediante una tilde.
b. Ortografía literal, se refiere a las letras que se deben utilizar para escribir las palabras.
c. Ambigüedad, es una situación en la que la información se puede entender o interpretar de más de una manera.
d. Mayúsculas, se refiere al uso correcto, por ejemplo, al inicio de una oración, con los nombres propios, después de un punto, etc.
e. Concordancia, es la lógica entre los distintos elementos de una oración que debe regir para que un texto pueda interpretarse adecuadamente, por ejemplo, el sujeto y el predicado deben concordar en número y persona.
f. Omisiones, situaciones en las que los alumnos olvidan escribir ciertas letras, sílabas o palabras.
g. Sobra texto, se refiere a la repetición y a la redundancia, cuando se escribe nuevamente lo que ya se había explicado.
h. Segmentación, tiene que ver con dos momentos, uno: cuando los alumnos van escribiendo y al final del renglón separan una palabra, pero no lo hacen por sílabas y, el otro: cuando escriben dos palabas juntas.
i. Uso de signos de puntuación, que son punto, punto y coma, dos puntos, coma, comillas simples y dobles, signos de admiración y de interrogación, guiones, paréntesis, corchetes, diéresis y asterisco.
j. Tiempos verbales, se refiere al correcto uso de los tiempos verbales en un texto.

En las columnas de la tres a la siete se incluye el nombre de los alumnos de la muestra y el número de errores cometidos y finalmente, en la última columna se registra el total de los errores contabilizados en las leyendas revisadas por la maestra.

Al comenzar a trabajar el aspecto donde se presentaban las mayores dificultades, la docente detectó que se debían retomar algunos conocimientos básicos que

no tenían claros los alumnos; como recordar qué era la sílaba tónica y su ubicación, la separación de palabras en sílabas y la clasificación de palabras según su acento. También fue necesario que después de este proceso, se tomaran notas de lo que se comentó, reflexionó y concluyó.

Reflexiones y devoluciones

En la revisión final colectiva,[6] la maestra planteó la necesidad de relecturas y críticas guiadas por un tema en específico para trabajar con los alumnos, no lograron identificar la problemática mayor en los escritos: la acentuación de palabras (Castedo, 1995, p. 17).

La maestra tomó algunas decisiones didácticas, una de ellas consistió en establecer qué contenidos iba a focalizar como objeto de enseñanza en las revisiones de los textos (Castedo & Waingort, 2003, p. 23; Castedo, *et al*., 2009d, pp. 5–6). En este caso seleccionó algunas palabras con errores de acentuación en una de las leyendas producidas.

Maestra: Estoy empezando a leer una de sus leyendas, aquí encontré un detallito y ustedes me van a ayudar a decidir si está bien o está mal. // Se dirige al pizarrón y escribe «*atropelladó*» // ¿Qué opinan ustedes?

Lizeth: Que no lleva acento… //casi susurrando//.

Maestra: A ver, esta palabra, la estoy copiando tal cual está en la leyenda que tomé, es la de Brian Josué y Emilio, las recomendaciones las hizo Luis H. y Gael.

Gael: Sí maestra, nosotros la revisamos.

Maestra: Ok, entonces, ¿ustedes consideran que esta palabra está bien escrita?

Luis H.: Pos' sí, ¿no?

Maestra: ¿Por qué dices que sí está bien escrita?

Luis H.: Pos' porque así está bien, se escucha bien.

Maestra: A ver, nos la puedes leer, por favor.

Luis H.: Atropellado // lee tal como es, como una palabra grave que no se acentúa //.

Es muy común que los alumnos agreguen acento a las palabras sin reflexionar si realmente se deben acentuar o no, como les ocurrió a Bryan y a Emilio al acentuar la palabra «*atropelladó*». Gael y Luis H., como revisores, no contaban con las

6 La organización de los alumnos para trabajar en el aula la revisión colectiva fue en parejas (autores de las leyendas). Así se desarrollaron algunas situaciones de revisión y reflexión de la norma ortográfica de acentuación.

herramientas de autocontrol en la ortografía – que maneja aspectos muy puntuales o niveles de conceptualización posteriores a la apropiación del sistema de escritura– (Lerner, 1996, p. 104). En este caso necesariamente se debían tener en cuenta ciertas reglas y procedimientos, tales como: identificar la sílaba tónica, recordar la norma general de acentuación y en base a esta, reflexionar si alguna palabra se debe acentuar o no por ello no pudieron dar ninguna recomendación o sugerencia. Luis H., leyó la palabra correctamente, lo que indica que no tomó en cuenta el acento mal agregado o, en el peor de los casos, no sabía qué significaba la tilde. Por otro lado, como se puede ver en el siguiente fragmento, había alumnos que sí tenían presentes algunos aspectos ortográficos.

Lizeth: No, ahí no dice atropellado, ahí dice atropelladó // le da mucho énfasis a la mala acentuación marcada en la palabra que está escrita en el pizarrón //.

Maestra: Así es, aquí dice //señala la palabra escrita en el pizarrón // atropelladó.

Cecilia R.: Maestra, pero, ¿si fuera atropelló? Sí llevaría acento en la última «o».

Maestra: ¿Por qué llevaría acento Ceci?

Cecilia R.: Porque está en pasado…

Maestra: Vamos a ver //escribe «atropelló» en el pintarrón //, Ceci dice que atropelló lleva acento en la última o; pero si esta palabra // anota en el pintarrón la palabra atropellaron // también está en pasado, ¿quiere decir que también se acentúa?

Alumnas: Nooooo.

Evelin: Síííííí.

Maestra: ¿Por qué sí Evelin?

Evelin: ¿Porque termina en «on»? // Duda, repite la palabra y corrige su comentario//. No se crea, no lleva acento porque si no diría atropellarón.

Maestra: Entonces, ¿cuáles se acentúan y cuáles no?

Los alumnos han participado en dos situaciones de revisión de textos: la del propio autor y la revisada por otro par. A pesar de ello, no ha sido suficiente; las leyendas –ya escritas en limpio– seguían mostrando algunos errores de acentuación. Fue necesario que la docente partiera de la reflexión de algunos temas básicos: la sílaba tónica.

La maestra –a través del planteamiento de algunas preguntas–, como se puede ver en el siguiente fragmento, les «devuelve» a los alumnos la responsabilidad de aprender, indagar y reflexionar para que se cuestionaran y fundamentaran sus res-

puestas, esto implicó delegarles parte de la responsabilidad de su propia construcción del conocimiento (Lerner, 1996, pp. 93–94).

Maestra: Bueno, vamos a ver, si separamos la palabra en sílabas, ¿qué sería esta? // Escribe en el pintarrón a–tro–pe–lló y encierra en un círculo la sílaba «lló» //.

Emilio: «Lló» // de manera burlona //. Ja ja ja.

Maestra: Ja ja ja, bueno, vamos a decir esta palabra en sílabas.

Alumnos: A–tro–pe–lló…

Maestra: ¿Se fijan cómo lo decimos?

Brithany: Sí, como cantando.

Maestra: ¡Ah, sí se fijaron! Muy bien, ¿se fijaron cómo decimos esta última sílaba? // Señala la sílaba «lló» //.

Lizeth: Sí, como que la marcamos más, *como que la decimos más fuerte*.

Maestra: Y si notaron esta última sílaba es la que lleva el acento.

Cecilia R.: Síííííí, por eso la decimos más fuerte.

Maestra: Así es, esta sílaba que suena más fuerte tiene un nombre, ¿alguien recuerda cómo se llama?

Sarahí: Fuerte…

Emilio: Tilde…

//Luego de que los alumnos hacen comentarios desatinados sobre el nombre de la sílaba que suena más fuerte, al fin Dulce recuerda //.

Dulce: Es la sílaba tónica.

Lizeth: ¡Ah, sí es cierto! La sílaba tónica…

Después de que la maestra, por medio de preguntas, fue llevando a los alumnos a reconocer lo medular de la acentuación de palabras: la sílaba tónica, los chicos fueron recordando algunas reglas de acentuación ortográfica; sin embargo, lo más importante era su reflexión y su comprensión, no su memorización. Porque con sus producciones escritas demostraron que el hecho de memorizar una regla ortográfica por varios años no garantiza que se va a escribir sin faltas de ortografía, lo realmente imprescindible es que sepan determinar, a través de la reflexión, el establecimiento de regularidades y la sistematización, si una palabra nueva o conocida se acentúa o no y porqué.

Uno de los papeles que los docentes deben desempeñar dentro del aula es el ser facilitadores o guías, por ello la maestra les propuso un rumbo, puesto que «a la hora de enseñar se debe proporcionar toda la información necesaria para que

los alumnos puedan avanzar en la reconstrucción del contenido sobre el cual están trabajando» (Lerner, 1996, p. 100).

Sobre la clasificación de palabras. Uno de los quehaceres del escritor es tomar notas, sin embargo, debido a que en este caso los alumnos no los han desarrollado bien, fue necesario que la maestra subrayara la importancia de tomar notas sobre la información sustancial de los textos para utilizarlas posteriormente. Las notas en tanto, si son escritos intermedios o de trabajo, no están destinados a ser publicados, como se puede ver en el siguiente fragmento, no sólo tienen la función de guardar memoria, sino también y fundamentalmente la de reorganizar el conocimiento que se tiene sobre un tema (Castedo, Kuperman & Hoz, 2018, p. 34).

Maestra: ¿Creen que esto de la sílaba tónica es información importante?

Alumnos: Síííííí.

Maestra: ¿Creen que sea necesario anotarla para tenerla presente, por si se les vuelve a olvidar?

Alumnos: Sí…

Maestra: Ok, miren aquí tengo un papel bond que nos puede servir y hasta lo puedo dejar pegado como los cuadros del análisis de las leyendas. ¿Qué dijimos que era la sílaba tónica?

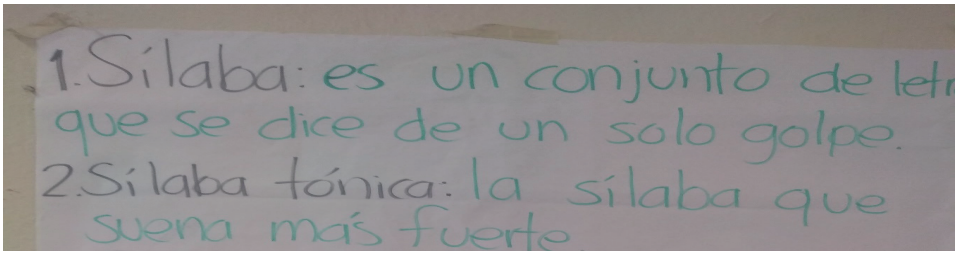
Emilio: *Es la sílaba que suena más fuerte.*

Maestra: ¿Sí se entiende?

Alumnos: Síííííí.

Maestra: Ok, entonces así voy a anotar. Ustedes también anótenlo en su libreta, por favor.

Imagen 9. Sílaba tónica



Fuente: creación propia, 2020.

Luego de que los alumnos han concluido qué es la sílaba tónica de una palabra y que para ubicarla debían separar las palabras en sílabas, comienzan a recordar que se pueden clasificar las palabras de acuerdo a su acentuación.

Maestra: Bueno regresemos a la palabra «empezar», ¿cuál es su sílaba tónica?

Alumnos: «Ar» …

Maestra: Ok, ¿qué hacemos después?

Brian: *Hay que clasificar la palabra*…y maestra, ¡ya me acordé! Hace ratito le dije que las palabras agudas era las que llevaban acento en la última sílaba…no era así, más bien era que *las agudas tienen la sílaba tónica en la última sílaba*.

Maestra: ¿Es cierto eso? La verdad yo no recuerdo.

Kassandra: Sí maestra, porque *las graves son las que tiene la sílaba tónica en la penúltima sílaba y las esdrújulas las que la tienen en la antepenúltima sílaba*.

Como se puede apreciar en el siguiente fragmento, comenzó un efecto en cascada ya que otras alumnas comenzaron a recordar aspectos relativos a la norma ortográfica; aunque pareciera que sólo los aprendieron de memoria porque no los llevaron a la práctica a la hora de escribir.

Maestra: ¿Y qué es eso de penúltima y antepenúltima sílaba?

Yennifer: Es como *el lugar que cada sílaba tiene*…

Maestra: ¿Cómo el lugar?

Yennifer: Sí es que tiene que contar de atrás para delante de la palabra…

Maestra: No entiendo…

La docente, origina que sean los alumnos quienes expongan sus puntos de vista y defiendan sus conocimientos, así quedó demostrado con las aportaciones de algunas alumnas y de sus comentarios acertados.

Lizeth: Bueno tiene que *contar de derecha a izquierda y la primera sílaba es la última, la que sigue es la penúltima y la que sigue es la antepenúltima.*

Maestra: Muy interesantes chicas, ¿sí está bien lo que dicen sus compañeras?

Alumnos: Sí, maestra.

Maestra: Bueno, ¿creen que debamos anotar esa información?

Alumnos: Síííííí.

Maestra: ¿Cómo la anoto?

Lizeth: Agudas: son las que tienen la sílaba tónica en la última sílaba // la maestra va escribiendo como lo dicta Lizeth y va dejando un espacio entre cada una de las clasificaciones para agregar información //. Graves: son las que tienen la sílaba tónica en la penúltima sílaba y esdrújulas: son las que tienen la sílaba tónica en la antepenúltima sílaba.

Después de que se han tomado notas y la maestra se ha mostrado como modelo escritor, ella es quien pregunta si esa información que comentaron debía registrarse. Aunque deberían ser los alumnos los que en cualquier momento pudieran sugerir registrar alguna información; no han entendido que tomar notas es uno de los quehaceres del escritor.

La reflexión y el establecimiento de regularidades en palabras agudas. Se propuso a los alumnos revisar la leyenda de Brian, pero con algunas palabras previamente seleccionadas que pudieron servir para que concretaran su conocimiento sobre la regla ortográfica, estableciendo regularidades para las palabras agudas.

Maestra: Vamos a hacer un pequeño ejercicio con palabras que saqué de la leyenda de Brian, ¿me ayudan? Las palabras son las siguientes: federal, sucedió, murió, lugar, intentar, atravesar, color, aquel, después, explosión, causó, desaparición, jamás, subir, salir, pasó y desapareció //. Las escribe correctamente en una hoja de papel bond//. Ahora, vamos a buscar la sílaba que suena más fuerte, la sílaba tónica, ¿ok?

Alumnos: ¡Sí, maestra! // Pronuncian en voz alta cada palabra separándola en sílabas, no se les dificulta localizar la sílaba tónica//.

Maestra: ¿Cuál es la sílaba tónica en «federal»? //La señala en la hoja //.

Alumnos: «Ral».

Maestra: Ok, las voy a ir encerrando, ¿la tónica en «sucedió»?

Alumnos: «Dió».

Maestra**:** Ok, ¿en «murió»?

Alumnos: «Rió».

Como se puede advertir, fue fundamental que la docente marcara el rumbo a seguir, dado que es la responsable de controlar que las actividades propuestas se orientaran hacia los objetivos propuestos (Lerner, 1996, p. 97).

Maestra: Ok, ahora vamos a observar lo que hicimos, ¿notan algo en las sílabas que encerramos?

César: Yo encontré algo maestra, que seis terminan en «r».

Maestra: Ok, muy bien.

Cecilia R.: Mire maestra, lo que le decía, las palabras que están en pasado como murió, causó y pasó terminan en «o».

Lizeth: Pos' yo encontré que dos terminan en «l», «federal» y «aquel».

Emilio: Y de las dos que quedan, una termina en «s» y la otra en «n».

En estos cometarios queda claro que comienzan a observar ciertas coincidencias, ciertas regularidades en las palabras, por ello empiezan a agruparlas.

Maestra: Muy bien, ¿ya observaron en qué terminan las que están acentuadas?

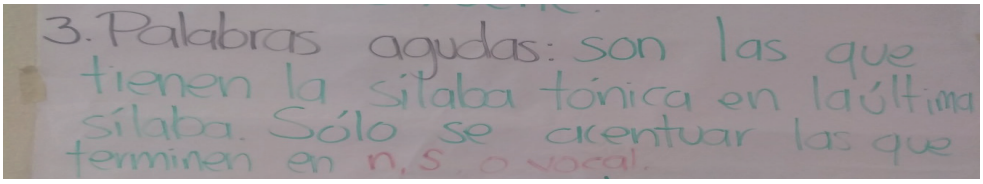
Cecilia R.: Unas en «o» otras en «s» y otras en «n» … maestra, entonces es como dice la regla, ¿no?, de *las palabras agudas que tienen la sílaba tónica en la última sílaba y llevan acento sólo las que terminan en «n», «s» o vocal.*

Brian: ¡Ah sí es cierto, así es la regla de las agudas!

Kassandra: ¡Sí maestra, muy apenas nos acordamos, *hay que anotarlo!*

Cecilia logró recordar la regla de acentuación, aludiendo a que hay algunas convencionalidades de la lengua que debemos respetar porque contribuyen a la comunicación y aceptación social. Se debe «aprender ortografía porque es uno de los elementos constitutivos de los textos (…) y se deben respetar ciertas convencionalidades básicas que facilitan la comunicación» (Kaufman, 1998, p. 158). En este momento, una de las alumnas sugiere que se realice una toma de notas de lo que, de manera colectiva, han logrado recordar. Anteriormente era la maestra la que proponía la nota de información que se debía tomar y se mostraba practicando uno de los quehaceres del escritor; sin embargo, fue necesario que los alumnos la observaran para comprender la importancia de esta faceta del escritor y que fueran ellos –en este caso Kassandra– los que tomaran la iniciativa proponiendo tomar notas.

Imagen 10. Palabras agudas



Fuente: creación propia, 2020.

Maestra: ¿Cómo lo escribo?

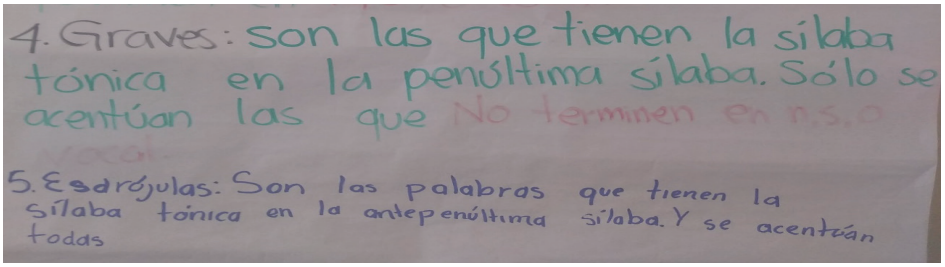
Cecilia R.: Nomás póngale ahí en ese espacio –debajo de las palabras agudas– que se acentúan sólo las que terminan en «n», «s» o vocal.

Sarahí: Sí…, sólo se acentúan las que terminen en n, s o vocal.

Maestra: Muy bien chicos, ¿entonces creen que esta regla de las palabras agudas nos puede servir para saber si «atropellarón» se acentúa o no? //toma como ejemplo la palabra «atropellarón» y no «empezar» –que era la que se estaba analizando– dado que debido a la distribución de la información del pizarrón y la hoja de papel bond, esa palabra estaba más cerca de donde la maestra estaba haciendo las anotaciones //.

Lizeth: *Para la que sí nos sirve es para la palabra «atropelló», que es aguda y sí se acentúa porque su sílaba tónica está en la última sílaba y termina en vocal.* Y para «atropellarón» nos serviría la regla de las graves, porque es grave.

Imagen 11. Palabras graves y esdrújulas



Fuente: creación propia, 2020.

Luego de que Lizeth enuncia la regla general de acentuación para palabras agudas, otros alumnos recordaron la regla general, tanto para palabras graves como para esdrújulas. Se tomó nota de un aspecto particular para cada clasificación de palabras: su terminación.

Los dilemas. La acentuación de hiatos

Se analizaron 10 oraciones, tomadas de las propias leyendas producidas por los estudiantes, que contenían diversas palabras, incluso algunas a las que no se les aplicaban las reglas generales de acentuación y que plantearon un dilema para los alumnos.

Estudiaron las palabras de cada oración y las clasificaron en una tabla que la maestra les proporcionó (que incluía cinco apartados: cuatro para la clasificación de palabras que ya conocían y un quinto apartado, en blanco, para ver si lograban clasificar las excepciones).

Palabras difíciles. En las primeras revisiones colectivas surgió una duda con respecto a la palabra «vivía». Como en ese momento se estaba viendo la acentuación de palabras graves, se dejó la duda para resolverla en otro momento. De las leyendas producidas, la maestra seleccionó algunas oraciones que contenían acentuación de hiatos.[7]

> Maestra: ¿Recuerdan que hace unos días mientras revisábamos algunas palabras graves, encontramos la palabra «*vivía*» y quedamos que luego la analizaríamos?
>
> Alumnos: ¡Ah, sí!
>
> Maestra: Ok, bueno, les voy a dictar unas oraciones que saqué de sus leyendas para que podamos analizar esa y otras palabras parecidas, ¿ok? Chicos, como ya hemos estado revisando la acentuación de palabras, en este dictado, traten de ir aplicando lo que hemos visto, al mismo tiempo que van escribiendo, ¿sale? // Les comienza a dictar las oraciones: 1. Hace ya algunos meses sucedió una tragedia. 2. María, así se llamaba la muchacha de 14 años que vivía con su madre y su padrastro. 3. Sus padres se separaron cuando ella tan solo tenía 3 años. 4. Era el único servicio que podía pagar. 5. Tenían miedo de lo que les podría pasar. 6. No quedarían rastros ni pistas. 7. La chica desaparecía conforme la iban metiendo en el ácido, (tomadas de la leyenda de Yennifer y Lizeth). 8. Cuando entrabas a aquel pueblo ya no había salida. 9. María una mujer destacada en la Ingeniería. 10. Esto se debía a que cuando eran novios María engañó a su esposo (tomadas de la leyenda de Juan Pablo y Elías) //. Listo, esas son las oraciones con las que van a trabajar.

La docente entregó una hoja a los alumnos, contenía un cuadro con cinco divisio-

7 Es la sucesión de dos vocales, una débil (i, u) y una fuerte (a, e, o), que pertenecen a diferentes sílabas; generalmente se separan porque la vocal débil es parte de la sílaba tónica y se acentúa y por lo tanto se convierte en fuerte…y dos vocales fuertes no se escriben en la misma sílaba.

nes (véase la Tabla 5) para clasificar las palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas; sin embargo, les sobró un cuadro, en el que podían anotar las palabras que no formaran parte de ninguna clasificación.

Tabla 5. Clasificación de palabras

Agudas	Graves	Esdrújulas	Sobresdrújulas	

Fuente: Creación propia, 2020.

Maestra: Les voy a entregar una hojita que tiene un cuadro con cinco apartados, es para las palabras que vayan analizando y reflexionando, para que usen los que necesiten. // Los alumnos comienzan a trabajar cada uno con su compañero. La maestra se da la vuelta por los pasillos para darse cuenta cómo es que reflexionan o comentan lo que piensan. Escucha el diálogo entre Evelin y Cecilia R. //.

Cecilia R.: No, mira, esa no va ahí… yo digo que esa es grave, // se refiere a la palabra María de la oración dos //.

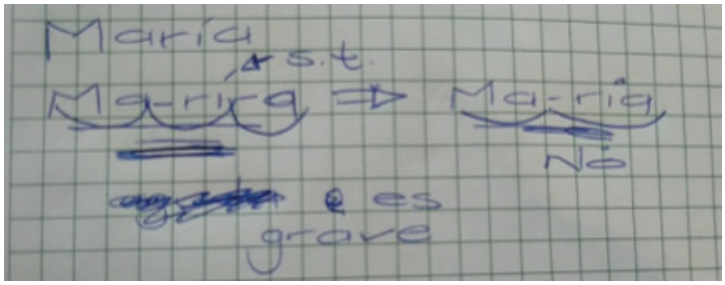
Evelin: ¿Maestra verdad que María no es grave?

Maestra: ¿Por qué dices que María no es una palabra grave?

Cecilia R.: Yo le digo, maestra, que **no es aguda porque decimos Ma–rí–a, //** hace mucho énfasis en la sílaba «í»// **no Ma–ria** // lo dice haciendo énfasis en la sílaba «Ma»//.

Maestra: Evelin ¿Por qué dices que Ceci está mal?

Imagen 12. Una hipótesis



Fuente: Creación propia, 2020.

Evelin: Porque **Cecilia dice que María es una palabra grave, pero no puede ser grave porque las graves no se acentúan las que terminan en «n», «s» o vocal y María termina en vocal.**

Cecilia R.: Pero es lo que te digo, **no dices Maria** //lo dice como si fuera palabra aguda//, **decimos María //recalcando la «í» con voz más fuerte// Entonces se debe acentuar,** además que así se escribe, desde hace mucho me acuerdo que mi abuelita y mi mamá así la escriben.

Cada una de las alumnas planteó su hipótesis sobre la palabra: «*María*». Ambas trataron de justificar lo que dijeron; sin embargo, ninguna logró definir que esa palabra era una excepción. La discusión entre los alumnos es fundamental, porque obliga a cada uno a justificarse frente a los demás (Lerner, 1996, p. 97).

// La maestra sigue caminando entre las filas del salón, llega con Ulises y Ángel Ulises, ellos están analizando la primera oración que se les dictó //.

Maestra: ¿Cómo van chicos?

Ángel U.: ¡Bien maestra!

Maestra: ¿No han tenido ninguna dificultad?

Alumnos: ¡Nooooo!

Maestra: //Observa sus cuadernos //, ¿están seguros de que «separaron» es una palabra aguda?

Ulises: Mmmmmm, ¿sí? ¿no?

Maestra: ¿Tú qué opinas Ángel?

Ángel U.: Pos' sí.

Maestra: A ver, díganme cómo la dicen…

Alumnos: Separaron // la dicen correctamente, como una palabra grave//.

Maestra: Díganme dónde está la sílaba tónica.

Alumnos: En la «ra».

Maestra: Ok, ¿entonces qué tipo de palabra es, aguda grave o esdrújula?

Alumnos: Es aguda…

Maestra: En la pared están pegadas las hojas de papel bond, ¿alguna de ellas les puede ayudar?

Alumnos: Pos' sí, la de las palabras…// se refiere a las normas generales de acentuación de palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas //.

Maestra: Con la información de las hojas, ubiquen qué tipo de palabra es.

Ulises: Es…grave…ah sí.

Ángel U.: *Sí, es grave…*

Maestra: Entonces dijeron que es palabra grave, ¿se va a acentuar?

Ángel U.: Mmmmmm, // lee rápidamente de la hoja de papel bond//, *no, porque no se acentúan las que terminan en «n», «s» o vocal.*

Ambos alumnos no tuvieron problema en ubicar la sílaba tónica, lo que les facilitó deducir el tipo de palabra que era, pero no lograron hacerlo por ellos mismos, ya que habían clasificado la palabra «separaron» como aguda. Fue necesario que la maestra interviniera y los cuestionara para que volvieran analizar la palabra; sin embargo, volvieron a decir que era aguda, por lo que la maestra debió pedirles que consultaran las hojas de papel bond con los escritos intermedios (Castedo, Kuperman & Hoz, 2018, p. 36).

Hiatos en palabras graves

Luego que los alumnos clasificaron las palabras, surgieron algunas dudas respecto a ciertas palabras que no «cabían» en ningún lugar; de manera que los chicos tuvieron que reflexionar y deducir que existían excepciones en la acentuación de palabras (hiatos en palabras graves).

Para resolver esta situación, los alumnos tuvieron que plantearse algunas hipótesis que fueron comentadas y debatidas de manera grupal; sin embargo, como esto no fue suficiente, tuvieron que acudir a los textos de la biblioteca del aula para poder corroborar que efectivamente no se les pueden aplicar las reglas generales de acentuación a todas las palabras. De esta manera, al observar y reflexionar los ejemplos analizados, comenzaron a establecer ciertas regularidades en esas excepciones, que es el principio de la sistematización.

Excepciones en las reglas generales de acentuación. Para que los alumnos participaran activamente en las situaciones de escritura y reflexión de la norma ortográfica, la maestra propuso llenar la tabla general de clasificación de palabras en un papel bond.

Maestra: Bueno, gracias Mayra y Javier; muy bien, ¿quién nos quiere ayudar con la oración dos?

Lizeth: Bueno, Yennifer y yo también **separamos las palabras en sílabas y luego vimos cuál era la sílaba tónica y luego clasificamos las palabras y ya al final**

vimos si les teníamos que poner el acento o no. Bueno, las voy a escribir // escribe en la columna de agudas la palabra «*ahí*» //, primero las voy a escribir y luego le digo porqué las pusimos ahí. // Sigue con la columna de las palabras graves, // «*llamaba, muchacha, madre y padrastro*». Bueno*, esta palabra //señala «ahí» // es aguda porque su sílaba tónica está en la última sílaba y se acentúa porque termina en vocal*. //Se dirige a los alumnos y les pregunta// ¿Verdad que sí?

Alumnos: ¡Síííííí!

Maestra: ¡Sí ya parece la maestra, me da gusto! Sígale maestra…

Lizeth: //Un poco sonrojada y nerviosa prosigue, // Bueno, estas palabras //se refiere a las graves «*llamaba, muchacha, madre y padrastro*» // *tienen la sílaba tónica en la penúltima sílaba y no se acentúan porque terminan en vocal.*

Se puede apreciar la seguridad y la confianza de Lizeth al compartir con sus compañeros el conocimiento, aunque no es nuevo, sí lo fueron las acciones propuestas por la docente: el análisis y la reflexión, que fueron llevadas a cabo por la alumna para definir, con toda seguridad, qué palabras se debían acentuar y cuáles no.

El aspecto *ortográfico* necesariamente abarca *reglas, normas e incluso memorización,* pero el objetivo de este trabajo es que los alumnos, a través de las situaciones de revisión, reflexionen, se pregunten el por qué, que planteen sus hipótesis y propongan soluciones a cuestiones ortográficas. Como se estuvo trabajando de manera recurrente en el análisis y la reflexión de las palabras, ya saben que éste parte de la separación de la palabra en sílabas, para ubicar la sílaba tónica y determinar qué tipo de palabra es y si se va a acentuar o no. Esto es el resultado de la labor que han estado desarrollando tanto los alumnos como la maestra, el trabajo está dando los frutos y se muestra en la seguridad que tienen al compartir con sus compañeros lo que saben.

Por otro lado, es difícil que los alumnos se conviertan totalmente en actores, debido a su historial académico, donde el rol de revisor ha sido desempeñado sólo por los docentes y el error ha sido castigado, pero poco a poco deberán sentirse más libres para expresar sus puntos de vista, dar opiniones y compartir esa responsabilidad tanto de revisar como de aprender (Lerner, 2001). Los docentes deben implicarlos para que se sientan «autorizados a auto corregir sus textos y de generar actividades de sistematización que les permitan elaborar criterios de autocorrección...» (Lerner, 2001, p. 177).

Regularidades en palabras graves. Aunque los alumnos tenían dudas y estaban un poco confundidos, resultó toda una proeza que lograran agrupar esas

«palabras difíciles» a las que no se les aplicaban las reglas generales de acentuación, ya que iban en contra de las que ellos conocían.

Yennifer: No supimos dónde poner «*María*» ni «*vivía*» …// las anota en el pintarrón //.

// Pasan otros alumnos a completar el cuadro y se anotan otras palabras que no supieron clasificar, como las siguientes: «*tenía, podía, tenían, podría, quedarían, había, María, ingeniería, debía* y otra vez *María*» //.

Maestra: Vamos a ver, vamos a empezar a analizar la palabra María, ¿qué hacemos primero?

Alumnos: **Separar la palabra en sílabas…**

Maestra: ¿Cómo queda separada en sílabas?

Alumnos: Ma–rí–a…

Maestra: // la escribe en el pintarrón// ¿Dónde está la sílaba tónica?

Alumnos: En «rí» …

Maestra: // La encierra en un círculo// ¿Qué palabra es?

Alumnos: // Algunos dicen // ¡Aguda! //Otros dicen // ¡Grave!

En el siguiente fragmento se aprecia que dos alumnas se comienzan a plantear algunas hipótesis con respecto a esas palabras que no han logrado clasificar.

Cecilia R.: ¡Nooooo! **No, es aguda, porque separamos la palabra en tres sílabas y «rí» es la segunda y por eso es palabra grave, pero lo que sigue ya no lo sé explicar…**

Maestra: ¿Tendrá razón Ceci? Observen cómo me dijeron que separaban la palabra.

Kassandra: Sí, maestra, pero si la separamos en tres sílabas y si «rí» es la sílaba tónica no debería de llevar acento, porque las graves que terminan en vocal no se acentúan y «María» termina en vocal, por eso nos reburujamos.

Maestra: Bueno, vamos a ver la siguiente palabra «*vivía*» …

Debido al intercambio entre los alumnos y la misma maestra, algunas chicas establecen regularidades en esas palabras complicadas.

Yennifer: Esa palabra **está igual** maestra…

Cecilia R.: Sí maestra, es más **todas esas palabras están igual…**

Maestra: ¡Ah! ¿Entonces ya se fijaron que esas palabras se parecen?

Alumnos: ¡Síííií!
Maestra: ¿En qué se parecen?
Lizeth: En que casi todas **terminan en «ía».**
Kassandra: Y también que otras dos **terminan en «ían».**
Maestra: Y ahora, ¿esas palabras se acentúan o no?
Alumnos: //Dicen dudosos //. Sí, // otros dicen // no…

Los alumnos comenzaron a observar regularidades en la terminación de las palabras. Algunos estaban seguros de que se deberían acentuar, aunque fueran en contra de las reglas generales de acentuación, porque recordaban que así las habían visto escritas; sin embargo, para estar seguros debían de verificar la manera de escribirse, por eso fue necesaria la intervención docente para remitir a los alumnos a fuentes confiables, los textos de la biblioteca del aula (Dirección General de Cultura y Educación, 2008, p. 157).

Maestra: Miren para ayudarnos con esa duda, les voy a pasar unos libros, son los mismos que tenemos en la biblioteca de aula, // comienza a repartir un libro a cada pareja // los van a hojear y van a buscar esas palabras que se nos han hecho difíciles, y vamos a averiguar cómo se escriben, ¿ok?
Dulce: ¡Ya encontré una maestra! ¿Se la dicto?
Maestra: ¡Sí!
Dulce: Encontré **«tenía» con acento en la «i».**
Ulises: Nosotros también encontramos una, **«había» con acento en la «i».**
Alejandra: ¡Aquí encontramos otra maestra! **«Desaparecía» con acento en la «i».**
César: Todas llevan acento en la «i» // lo dice después de observar las palabras que se han escrito en el pintarrón //.

Los alumnos realizaron una lectura rápida, buscaron y localizaron palabras para aprender; en este caso había un dilema entre lo que decía la regla de acentuación y las palabras que estaban analizando como excepciones, claramente existía una discrepancia, por eso fue necesario que verificaran en los libros de la biblioteca del aula cómo se debían escribir dichas palabras, de manera que los escritos contribuyeron a la construcción del conocimiento (Garcia–Debanc, C., Laurent, D., & Galaup, M., 2009 citado por Castedo, Kuperman & Hoz, 2018). Los libros abrieron el panorama a los alumnos y favorecieron la construcción del conocimiento, observaron por sí mismos cómo debían escribirse esas palabras difíciles.

Cecilia R.: Maestra, pero entonces **si todas terminan en vocal o en «n», según lo que dice la regla de las palabras agudas, no deberían llevar acento.**

Cecilia R., tenía muy presente la regla ortográfica de acentuación y como las palabras encontradas en los libros se contraponían con esta regla, rápidamente expresó su postura. Sin embargo, enseñar las reglas de ortografía no garantiza que no va a haber errores y se va a escribir de manera impecable, ya que muchas palabras tienen una ortografía particular no generalizable a otras palabras (Kaufman, 2007, p. 107). Debido a esto, fue necesario que la maestra interviniera proporcionándoles una serie de ejemplos con algún aspecto en común para analizarlos y compararlos. (Dirección General de Cultura y Educación, 2008, p. 157).

Maestra: Bueno, voy a anotar unas palabras que tomé de las leyendas que ustedes han escrito y vamos a hacer una comparación, ¿ok?

Alumnos: Sí…

Maestra: //comienza a anotar «*junio, salieron, euforia, colonia, ceremonia, haciendo, condiciones*» //.

Están tomadas de la leyenda de Milagros. Vamos a separar estas palabras por sílabas, la primera palabra…

Alumnos: Ju–nio… // anota al lado de las palabras difíciles para los alumnos, para facilitarles que vean la diferencia//. Sa–lie–ron, eu–fo–ria, co–lo–nia, ce–re–mo–nia, ha–cien–do, con–di–cio–nes…

// Se escucha que uno que otro alumno se equivoca con la separación de las palabras, pero al escuchar a sus compañeros corrigen lo que habían dicho//.

Maestra: Bueno, ahora vamos a comparar estas palabras que acabo de escribir con las que se les hicieron difíciles, vamos a terminar de separarlas por sílabas para que estén igual.

Alumnos: Sí… //dictan cómo se separan cada una de las palabras difíciles//.

Maestra: Ahora obsérvenlas con cuidado…// silencio //. ¿En qué se parecen, o en qué están diferentes?

Lizeth: Pos' que por ejemplo estas palabras // se refiere a las difíciles// **tienen una vocal sola…**

Maestra: Mmmmmm, no entiendo lo que quieres decir…

Para que Lizeth acomodara o reacomodara sus conocimientos y los compartiera de

una manera clara y precisa, la maestra le dijo que no entendía lo que quería decir, en otros términos, la maestra le devuelve la responsabilidad de reacomodar sus conocimientos (Lerner, 1996, p. 93).

Lizeth: ¡Sí, que por ejemplo **en la palabra «vivía», la «a» queda sola!**

Cecilia R.: ¡Sí! Y también **en «María» la «a» queda sola** porque quedó separada cuando la separamos por sílabas. Y en las otras palabras que usted escribió, por ejemplo **«junio» no quedan letras solas cuando las separamos por sílabas…**

Maestra: Buenas observaciones chicas, ¿alguien más quiere comentar algo?

Alumnos: Es que está difícil maestra…

Como a los alumnos se les dificulta descifrar por qué estas palabras difíciles se acentúan (además que la situación ya se estaba volviendo repetitiva) la maestra interviene brindándoles información, les da una pista para guiarlos hacia la deducción de la excepción de acentuación de las palabras graves, ya que algunas escrituras responden a reglas ortográficas y otras no (Kaufman, 2007, p. 106).

Maestra: A ver si recuerdan, las vocales se clasifican en fuertes y en débiles, ¿saben cuáles son las fuertes?

Brian: La «o», la «e» …

// Interrumpe Yennifer//.

Yennifer: Y la «a».

Maestra: Y las débiles son…

// Interrumpe Evelin//.

Evelin: Las que quedan, la «i» y la «u».

Maestra: Muy bien, teniendo eso en cuenta vamos a regresar a los ejemplos de la leyenda de Milagros, «*ju–nio*», ¿se fijan, en esta sílaba van juntas una vocal débil, que es la «i» y una fuerte que es la «o»?

Alumnos: ¡Sííííí!

Maestra: Vamos a ver una palabra que dicen ustedes que está difícil «*Ma–rí–a*». ¿Qué pasa aquí?

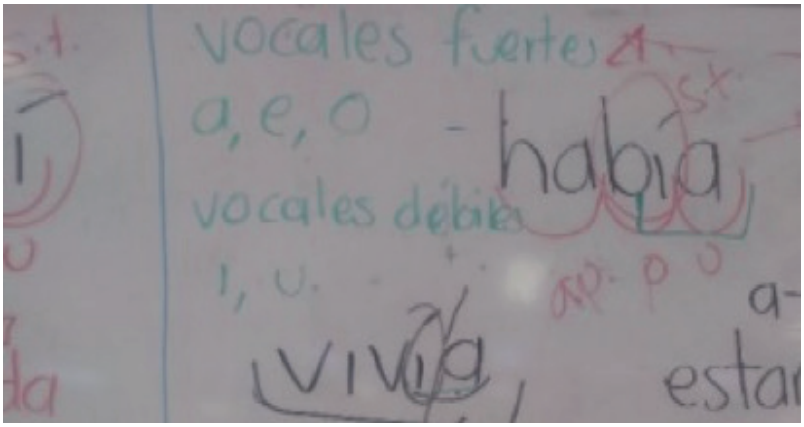
Cecilia R.: Oh, que ahí *también va* **una vocal débil y una fuerte**, pero aquí **se separan,** no van juntas. Oiga, maestra, **¿no tendrá nada qué ver el acento?**

Maestra: Vamos a ver otro ejemplo para verificar lo que dices, ¿sí Ceci?

Cecilia comenzó a ver que un factor determinante en la separación de los diptongos era el acento; lo que permitió que los alumnos comenzaran a hacer sus primeras conclusiones provisorias sobre la excepción de acentuación de palabras graves.

Estableciendo las primeras sistematizaciones del conocimiento. Para identificar las regularidades y establecer alguna regla de excepción, los alumnos debieron ser observadores y, para contribuir con su aprendizaje, la docente continuó con las comparaciones de palabras para que lograran sistematizar el conocimiento y concluyeran alguna regla para las excepciones.

Imagen 12. Vocales fuertes y débiles



Fuente: Creación propia, 2020.

Maestra: Vamos a comparar otras dos palabras, «*salieron y vivía*», ¿se fijan en esta palabra // señala «*salieron*» // están nuevamente una vocal débil «i» y una fuerte «e» juntas? ¿Y en esta palabra //señala «*vivía*» // una vocal débil «i» y una fuerte «a» y están separadas?

Cecilia R.: ¡Sí maestra, **sí tiene que ver el acento**!, todas las palabras están igual, **las que se acentúan se separa la vocal débil de la fuerte y en las que no llevan acento no se separan.**

Maestra**:** Entonces, ¿cómo podría decirnos eso para que todos lo entendamos?

Cecilia R.: Mmmmmm, no sé maestra, si lo entiendo, pero no lo puedo explicar…

Yennifer: Maestra, no podría ser así: ¿**las palabras que lleven una vocal débil y una fuerte juntas y la débil lleve acento, se tienen que separar?** // Lo dice en tono dudoso//.

La maestra animó a Cecilia para que expresara su descubrimiento; sin embargo, aunque ella lo entendió no logró explicarlo de una manera clara, por esta razón Yennifer le ayudó y casi estableció la regla de excepción.

Maestra: ¿Sí entendieron muchachos?
Evelin: Pos' más o menos.
Lizeth: Maestra, pero no serían todas las palabras, ¿verdad?
Maestra: ¿Por qué preguntas?
Lizeth: Porque, por ejemplo, estas palabras que no supimos dónde acomodar casi todas son graves…
Maestra: ¿entonces cómo lo dirías para que se entendiera?
Lizeth: Así como lo dijo Yeni, pero le agregaría **las palabras graves que lleven una vocal débil y una fuerte juntas y la débil lleve acento, porque es la penúltima sílaba, se tienen que separar.**

Lizeth menciona que lo que había comentado su compañera Yennifer estaba incompleto y agrega algunos elementos que considera importantes y que podría consultar si se volvía a enfrentar a un dilema de acentuación de palabras. En este sentido, «la escritura incluye necesariamente la revisión reiterada de lo que se está produciendo (…) los alumnos se sientan autorizados a auto corregir sus textos y de generar actividades de sistematización que les permitan elaborar criterios de autocorrección» (Lerner, 2001, p. 177).

Esto muestra que un intercambio efectivo de información logra que los alumnos pongan en acción sus conceptualizaciones, que pueden ser erróneas o no, y las confrontan con las de sus compañeros (Lerner, 1996, p. 93).

Hiatos en palabras agudas

Para culminar con el proceso de revisión, los alumnos lograron deducir que existen excepciones en la acentuación de palabras, tanto de palabras agudas, como de palabras graves. Después de participar en situaciones de escritura y de lectura por sí mismos para ubicar las excepciones y las regularidades en los hiatos, comenzaron a sistematizar el conocimiento, que se convertirá en una herramienta de autocontrol cuando, en el futuro, se enfrenten a los diversos problemas que plantea la escritura.

Partiendo de lo aprendido. Debido a que el tema de acentuación de dip-

tongos resultó complicado y extenso, se abordaron los temas de hiatos en palabras graves y en palabras agudas en diferentes momentos. Para introducir una nueva situación de reflexión, la docente, hacía referencia a lo aprendido en clases anteriores, haciendo uso de la memoria didáctica, ya que cuando se hace evocación de una experiencia cercana interviene decisivamente en el aprendizaje (Brousseau & Centeno 1991, citado por Sadovsky 2005).

Maestra: ¿Recuerdan qué hicimos la clase pasada? Porque la verdad yo no recuerdo…

Yennifer: Sí maestra, vimos que **hay unas palabras** que no quedan o **que no se les aplican las reglas de ortografía.**

Maestra: ¡Ah, sí ya recuerdo! Aquí está lo que me dictó Lizeth, ¿alguien lo quiere leer?

César: Yo, yo maestra. Dice: **«las palabras graves que llevan una vocal débil y una fuerte juntas y la débil lleva acento –porque es la penúltima sílaba– se tiene que acentuar».**

César lee en la hoja de papel bond –la toma de notas– donde los alumnos dictaron a la maestra para que escribiera notas importantes o ideas que les pudieran servir para revisar sus producciones escritas (Castedo, Kuperman & Hoz, 2018, p. 36).

Maestra: Ok, gracias César, la clase pasada sólo vimos algunos ejemplos de excepciones en las palabras graves, pero hoy vamos a ver algunos ejemplos de excepciones en palabras agudas. ¿Les parece?

Yennifer: ¿También hay excepciones de palabras agudas?

Maestra: Es lo que vamos a ver Yeni.

Yennifer: Pero, ¿están igual o diferentes?

Maestra: Vamos a checarlas y luego ustedes me dicen… estuve buscando un ejemplo de excepciones en la acentuación de palabras agudas en sus leyendas, recuerden que estamos realizando una revisión de sus producciones escritas, y la verdad sólo encontré dos: «*ataúd y reír*» // las anota en el pintarrón//.

La maestra buscó algunos ejemplos en las leyendas escritas; sin embargo, como los hiatos en las palabras agudas son menos comunes, sólo encontró dos y los utilizó para que los alumnos los analizaran, compararan, reflexionaran y lograran establecer algunas regularidades que les ayudara a comprender las excepciones en las palabras agudas, tal como lo hicieron con las palabras graves.

Regularidades en palabras agudas. La maestra usó algunos textos y se valió del material de la biblioteca del aula que previamente revisó y preparó para la clase. Enseñar es proveer toda la información necesaria para que los alumnos puedan avanzar en la reconstrucción del contenido sobre el cual están trabajando; esta información se puede brindar directamente o a través de un escrito, a través de preguntas e incluso a través de ejemplos (Lerner, 1996, p. 100).

Maestra: Bueno, como les decía que sólo encontré dos palabras, va a ser necesario analizar algunos fragmentos de un libro de la biblioteca del aula.

Mayra: ¿Lo vamos a leer todo?

Maestra: Mmmmmm, no, en cada libro viene marcada una hoja con un doblez.

Gael: ¿La vamos a leer?

Maestra: ¡Sí! Van a leer el párrafo marcado y van a anotar las palabras agudas a las que no se les apliquen las reglas generales de acentuación.

Alumnos: ¡Sí maestra! // Los alumnos comienzan a leer y a identificar las palabras, me acerco a una pareja – Alejandra y Lesly– y no tiene problemas en identificar la palabra del texto //.

Como los hiatos de palabras agudas son poco comunes, fue necesario que la maestra delimitara el área donde se buscarían los ejemplos. El factor tiempo apresuró las actividades, la docente desempeña un papel importante, puede reconocer qué tipo de interacciones permitirán acercarse al saber e ir orientando el proceso hacia aquello que los alumnos deben construir (Lerner, 1996, p. 105).

Maestra: ¿Ya encontraron alguna palabra?

Alejandra: ¡Sí maestra! Sólo encontramos una.

Alumnas: ¡No maestra, ya no hay más, *sólo maíz!*

Maestra: ¿Ya analizaron la palabra?

Alumnas: ¡Sí!

Lesly: Es una palabra aguda, porque la sílaba tónica está en la última sílaba en «íz»…

Maestra: ¿Y se acentúa?

Lesly: Pos' está como las otras palabras que analizamos, ¿no?

Maestra: ¿Cómo?

Alumnas: **¡Qué no se les aplican igual las reglas de acentuación!**

Debido a que las alumnas ya sabían que existían excepciones en las reglas generales de acentuación de palabras, porque ya se habían trabajado anteriormente, les fue más sencillo plantear algunas conclusiones provisorias, que estarían sujetas a sucesivas revisiones (Lerner, 1996, p. 108).

La sistematización del conocimiento y las conclusiones provisorias

Como los alumnos ya tenían nociones del tema de las excepciones, porque ya se habían analizado los hiatos en palabras graves, ya sabían cómo abordar el tema de las excepciones en palabras agudas y esto les permitió acercarse más al objeto del conocimiento.

Maestra: Ahora sí vamos a analizar las palabras.

Salvador: Nosotros encontramos sólo una palabra, aunque se repitió varias veces en el párrafo sólo la pusimos una vez, *encontramos raíz*.

Maestra: Ok, chicos //, la anota en el pintarrón junto con las otras dos palabras que sacó de las leyendas //, ustedes también vayan anotando las palabras en su libreta por favor…

La maestra invita a los alumnos a que practiquen la escritura, tomando nota de las palabras encontradas en la lectura.

Alejandra: Nosotras *tenemos maíz*… // la anota en el pintarrón //.

Lizeth: Nosotras *tenemos baúl*…// la escribe. Al final, las palabras que le dictan son: «raíz, maíz, baúl, ataúd, oír, Saúl, reír, Raúl y freír» //.

Maestra: Vamos a observar las palabras que me acaban de dictar… ¿En qué se parecen?

Cecilia R.: Pos´ en lo que habíamos dicho, que **una vocal fuerte no puede ir pegada a una vocal débil cuando es la sílaba tónica porque se convierte en vocal fuerte con el acento.** Porque por ejemplo en la primera palabra *decimos* **ba–úl, separamos la «a» de la «u», porque la «u» suena más fuerte…**

Maestra: ¿Recuerdan que algo similar pasaba con las palabras graves?

Lizeth: Sí, maestra en esas palabras //refiriéndose a las palabras graves // la sílaba tónica estaba en la penúltima sílaba y también **separábamos las vocales fuertes de las débiles porque se acentuaban.**

La maestra animó a los alumnos a que establecieran similitudes o regularidades y con facilidad recordaron las excepciones de las palabras graves con respecto a la acentuación.

Mayra: Yo le digo cómo se separa la palabra que sigue… **re-ír, esa palabra, aunque termina en «r», la debemos acentuar porque la sílaba tónica es «ír» y como se convierte en una sílaba fuerte no puede ir junto con la «e».**

Lizeth: Pero, Mayra, no se convierte en una sílaba fuerte, **se convierte en una vocal fuerte.**

Mayra: ¡Ah, bueno eso! Se convierte en vocal fuerte por eso no puede ir pegada con otra vocal fuerte.

Conforme los alumnos participaron en situaciones de revisión de textos, no temieron corregir a sus compañeros, ya que han desplegado diversas capacidades para detectar, debatir, consensuar, reflexionar y corregir errores; han aprendido que la práctica de la lectura y la escritura, junto con sus quehaceres, son el principio básico de su aprendizaje.

Maestra: ¿Qué pasa con las palabras que siguen? ¿Están igual?

Alumnos: ¡Sííííií! Hay que escribirlo…

Maestra: Entonces, ¿cómo lo podemos anotar?

Lizeth: Como habíamos dicho en las graves pero ahora con las agudas, que **las palabras agudas que lleven una vocal fuerte y una débil juntas y la débil sea la sílaba tónica se debe acentuar aunque no termine en «n», «s» o vocal…**

Para poder construir instrumentos de autocontrol en la revisión de textos por sí mismos, es necesaria la cooperación entre los escritores ya que son quienes detectan y resuelven los problemas que presentan sus producciones escritas; es fundamental que se reconsideren los errores como parte constitutiva del aprendizaje y particularmente en el caso de la escritura (Lerner, 2001, p. 176).

Maestra**:** Bueno, muy bien chicos. Todo esto que hemos hecho en las últimas clases tiene que ver con las excepciones de las reglas generales de acentuación, ¿verdad?

Alumnos: ¡Sííííí!

Maestra: Y como ustedes ya vieron, cuando identificaron las regularidades les fue más fácil entender que había excepciones y recordarlas.

Lizeth: Sí, maestra **casi todas las palabras se parecían en algo…**

Brian:Y por eso fue más fácil…

Maestra: ¿Sí estuvo fácil como lo hicimos?

Alumnos: ¡Sííííií!

A los alumnos les quedó claro que es necesario establecer regularidades para resolver alguna situación específica, en este caso establecieron regularidades por ellos mismos, que les llevaron a deducir las excepciones de las reglas generales de acentuación.

A partir de ese momento, en el que los alumnos hicieron suyo el conocimiento de una manera más sencilla pero transcendente, fue fundamental que la maestra reconociera y les hiciera saber lo que habían logrado a través de las diferentes situaciones de revisión y reflexión en las que habían participado.

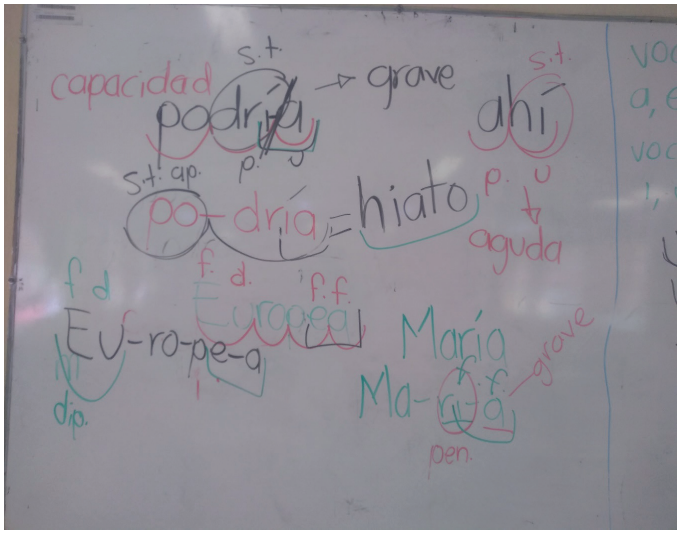
La institucionalización después de la reflexión y la sistematización de los hiatos

De las situaciones didácticas, la última fase de construcción de conocimiento en el aula es la institucionalización (luego de haber pasado por las de *acción, formulación, validación)* (Brousseau, 2007, pp. 27–28, palabras en cursiva son cita directa). Es necesario que, después de que los alumnos transitaron por diversas situaciones de lectura y escritura, se institucionalicen los conocimientos que han obtenido.

En el desarrollo de las situaciones, algunas de las conclusiones a las que los jóvenes lograron llegar fueron acertadas, unas incompletas, otras incorrectas. En el caso de las incorrectas o incompletas, se anotaron como conclusiones provisorias, que, a lo largo de la revisión, por las contribuciones y reflexiones de los chicos, se completaron y se robustecieron. El proceso continuó hasta que se llegó a una coincidencia aproximada con el saber social. Fue necesario, reconocer la validez del conocimiento producido por los niños; se puso en marcha una de las funciones primordiales del maestro: la institucionalización (Lerner, 1996, p. 108).

La institucionalización tiene un doble objetivo: 1) hacer oficial para los alumnos que el conocimiento que han producido concuerda con el saber social y, 2) que los docentes hagan oficial los que los alumnos han aprendido (Lerner, 1996, p. 108). El inicio de la institucionalización puede verse en el siguiente fragmento.

Imagen 13. Hiato



Fuente: Creación propia, 2020.

Maestra: Bueno, ya para terminar con este tema, esas regularidades que descubrieron se llaman hiatos, // anota la palabra en el pintarrón // que es cuando dos vocales de una palabra no forman un diptongo –se rompe, por la acentuación de una de las vocales débiles– y se pronuncian en sílabas diferentes.

Sarahí: Maestra, ¿entonces le va a anotar eso ahí donde escribió las excepciones?

Como los alumnos ya sabían que se tomaba nota de los aspectos importantes, Sarahí propuso anotar eso que le pareció no se debía pasar por alto.

Maestra: ¿Cómo lo anoto?

Cecilia R.: Mmmmmm, pues así, que **un hiato es cuando dos vocales de una misma palabra no forman un diptongo** // la maestra va escribiendo en la hoja de papel bond // **y se pronuncian en diferentes sílabas…**// La interrumpe Lizeth //-

Lizeth: Y **se separan por la acentuación de una vocal débil que se convierte en vocal fuerte** // la maestra sigue escribiendo en la hoja de papel bond //.

En ese momento y después de haber hecho un recorrido por el tema de hiatos, la maestra hizo oficial el aprendizaje de los alumnos (Lerner, 1996, p. 108).

Cada pareja realizó la revisión final de sus producciones, reflexionaron y establecieron regularidades concentrándose en el tema de acentuación general de palabras y la de acentuación de los hiatos; pasaron en limpio nuevamente sus leyendas y las entregaron a la maestra, quien las revisó y prestó especial atención al tema analizado para verificar su comprensión y avance en el dominio de la acentuación. La maestra agrupó nuevamente los errores, lo que le permitió establecer una nueva frecuencia de errores (ver la Tabla 6), tal como se presenta en la siguiente tabla. Para confirmar el avance de los alumnos, se toman las mismas 5 leyendas de muestra que se habían analizado con anterioridad.

Tabla 6. Frecuencia de errores ortográficos y gramaticales después de la reflexión y sistematización del aspecto ortográfico

Símbolo	Errores	1	2	3	4	5	Totales
		Brian	Juan Pablo	Cecilia G.	Emilio	Yennifer	
___	Acentuación	0	9	8	0	8	**25**
|	Ortografía literal	0	0	1	0	0	**1**
//	Ambigüedad	1	1	1	1	1	**5**
o	Uso de mayúsculas	0	0	3	0	0	**3**
*	Concordancia	0	0	0	0	0	**0**
@	Omisiones	0	0	2	0	0	**2**
$	Sobra texto	0	1	1	0	3	**5**
}	Segmentación	0	0	0	0	0	**0**
X	Uso de signos de puntuación	1	0	5	1	2	**9**
V	Uso correcto de tiempos verbales	1	0	0	1	0	**2**
Totales		**3**	**11**	**21**	**3**	**14**	**52**

Fuente: creación propia, 2020.

Aunque esta es una tabla que sólo mide cantidad de errores que cometieron los alumnos en la producción final, el desarrollo del trabajo muestra las intervenciones que surgieron tanto por la docente como por los alumnos y, que la interacción en-

tre ellos privilegió la reflexión y se le encontró sentido a la revisión de textos como parte elemental de las producciones escritas.

Para poder apreciar con facilidad los logros de los chicos en los 10 aspectos que contiene la tabla, es necesario que se haga un análisis comparativo entre los errores marcados en la primera revisión contra los de la segunda revisión, lo que se muestra en la siguiente tabla (véase Tabla 7).

Tabla 7. Tabla comparativa de mejoramiento en producciones de leyendas después de la revisión colectiva

Nombre / *Aspectos*	*Brian*		*Juan Pablo*		*Cecilia G.*		*Emilio*		*Yennifer*		*Totales*	
	Rev. 1	**Rev. 2**	**Rev. 1**	**Rev. 2**	**Rev. 1**	**Rev. 2**	**Rev. 1**	**Rev. 2**	**Rev. 1**	**Rev. 2**	**Rev. 1**	**Rev. 2**
Acentuación	4	0	7	9	24	8	4	0	32	8	71	25
Ortografía literal	1	0	1	0	3	1	2	0	0	0	7	3
Ambigüedad	1	1	1	1	0	1	1	1	3	1	6	5
Uso de mayúsculas	4	0	0	0	17	3	7	0	0	0	28	10
Concordancia	0	0	0	0	2	0	0	0	2	0	4	0
Omisiones	1	0	0	0	2	2	1	0	0	0	4	3
Sobra texto	0	0	1	1	3	1	0	0	0	3	4	5
Segmentación	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
Uso de signos de puntuación	3	1	2	0	7	5	3	1	3	2	18	11
Uso correcto de tiempos verbales	1	1	0	0	1	0	1	1	0	0	3	2
Totales	15	3	12	11	60	21	19	3	40	14	146	64

Fuente: Creación propia, 2020.

En esta tabla se puede reflexionar sobre el avance de los alumnos con respecto a las faltas en la acentuación de palabras. Se hace una comparación entre la primera revisión (Rev. 1) y la segunda revisión (Rev. 2) para analizar el avance de cada uno. Brian, Cecilia, Emilio, y Yennifer mostraron menor número de errores en la acentuación de palabras. Llama la atención que Juan Pablo tuvo un incremento

de errores en la acentuación de palabras, en la primera revisión tuvo 7 errores de acentuación y en la segunda tuvo 9. Él es un alumno muy dedicado y perseverante; sin embargo, su caso es un ejemplo claro de que en muchos estudiantes se presentará un desequilibrio entre lo viejo (aprendido) y lo nuevo (por aprender) y que no todos aprenden de la misma forma ni de una sola vez, es un proceso gradual que debe ser sostenido durante toda la escolaridad (Lerner, 2001, p. 25).

Tabla 8. Tabla general de porcentaje de errores por revisión y mejoramiento en producciones escritas

Aspectos	*Totales*		
	% errores revisión 1	*% errores revisión 2*	*% mejoramiento de errores*
Acentuación	100	35.21	64.79
Ortografía literal	100	42.86	57.14
Ambigüedad	100	83.33	16.67
Uso de mayúsculas	100	35.71	64.29
Concordancia	100	0.00	100.00
Omisiones	100	75.00	25.00
Sobra texto	100	125.00	-25.00
Segmentación	100	0.00	100.00
Uso de signos de puntuación	100	61.11	38.89
Uso correcto de tiempos verbales	100	66.67	33.33
Totales	100	43.84	56.16

Fuente: Creación propia, 2020.

En la tabla 8 se puede observar que los alumnos mejoraron en 9 de 10 aspectos. Lo que merece especial atención es que en el aspecto de la acentuación, hubo una mejora del 64.79% lo que indica que, además de participar y comprometerse con las diversas actividades recursivas que se plantearon para la realización del proyecto,

también adquirieron habilidades de autocontrol para analizar, debatir, reflexionar y confirmar si una palabra se debe acentuar o no y por qué razón.

Tabla 9. Aspecto con mayor porcentaje del total de errores

Aspectos	*Totales*	*%*
Acentuación	71	48.6301
Ortografía literal	7	4.79452
Ambigüedad	6	4.10959
Uso de mayúsculas	28	19.1781
Concordancia	4	2.73973
Omisiones	4	2.73973
Sobra texto	4	2.73973
Segmentación	1	0.68493
Uso de signos de puntuación	18	12.3288
Uso correcto de tiempos verbales	3	2.05479
Totales	146	100

Fuente: Creación propia, 2020.

En el aula se privilegió la revisión de textos para dar importancia a una necesidad de los alumnos: la acentuación de palabras. Aunque pareciera que el trabajo se centró demasiado en ese aspecto de la lengua y se dejaron de lado otros temas importantes como la cohesión, la coherencia y la claridad, el uso de sinónimos, la concordancia, las omisiones... era necesario abordar la acentuación de palabras, porque después de las primeras revisiones efectuadas por los alumnos, fue el aspecto donde mayor frecuencia de errores se encontró (ver Tabla 9).

De manera que, al abordar este tema, no sólo se dejó de escribir para enseñar ortografía, sino que se reflexionó sobre la norma ortográfica en el marco de situaciones de escritura.

REFLEXIONES SOBRE EL PROCESO

Hallazgos

En un primer momento, los estudiantes organizaron sus producciones escritas de acuerdo con las características del género. Algunos incluyeron las peculiaridades de la leyenda respetando la convencionalidad del sistema de escritura; otros, tuvieron dificultades al organizar su discurso para que su leyenda fuera clara; presentaba faltas en su estructura, no integraba los elementos característicos que se detectaron durante el desarrollo del proyecto (en la lectura de leyendas a través de la docente, en los intercambios entre los alumnos y en de la toma de notas).

En otros casos, los chicos pensaban tanto en qué escribir que omitían datos o volvían a escribir lo mismo, no realizaban una relectura de su texto para cerciorarse de que tuviera cohesión. En las sucesivas revisiones tanto inmediatas como diferidas (donde no hubo la intervención de la docente) algunos se limitaron a realizar una revisión superficial y sólo contabilizaron errores reproduciendo modelos revisores aprendidos en la enseñanza tradicionalista que obstaculizan su conciencia reflexiva para repensar el lenguaje que se escribe.

Para atenuar la acentuación de palabras (aspecto con mayor frecuencia de errores), fue necesario que los alumnos:

a. *Participaran en escenarios didácticos de revisión de textos con situaciones de lectura y escritura:*
   1. **La de su propio texto.** Cada pareja debatió con su compañero y corrigió su escrito (revisión inmediata y revisión diferida).
   2. **La del texto de otras parejas.** Se intercambiaron las leyendas con otras parejas y cada bina comentó sus opiniones y expuso sus propuestas (revisión diferida).
   3. **La colectiva.** Se revisaron algunas porciones de las leyendas de los alumnos y la maestra se enfocó en la mayor necesidad de los chicos, el aspecto ortográfico de la acentuación de palabras y su enseñanza a través de la reflexión, el establecimiento de regularidades y la sistematización (revisión diferida).

b. *En situación didáctica, trabajaran entre pares, de manera colectiva. Cuando consideran al otro, se toma en cuenta su opinión y se escucha su punto de vista; se observa al texto desde lugares no imaginados, no advertidos, no previstos. Las opiniones de los alumnos multiplican las visiones sobre lo escrito y lo enriquecen (Castedo 2003, p. 274). En este sentido Camps (1992), en su trabajo sobre la capacidad de revisión de los adolescentes, habla sobre la necesidad de colaborar –de compartir entre pares– para tomar decisiones y cómo favorece la cantidad de «reconsideraciones» acerca de lo que se está escribiendo o se acaba de escribir (citado por Castedo 2003).*

c. *Retomaran la relectura como principio básico de la revisión, para:*
   1. Determinar qué y cuánto modificar.
   2. Advertir algún problema general de la escritura como: ambigüedad, errores ortográficos, de puntuación, coherencia y concordancia.
   3. Después de modificar algún segmento del texto, verificar si tenía cohesión con el escrito.
   4. Al finalizar el texto, asegurarse de que el texto completo, con las modificaciones realizadas, estaba bien y podría ser leído por otros.

En las revisiones entre pares, sobre todo en las diferidas, los alumnos necesitaban releer y escuchar muchas veces lo leído para comenzar a realizar modificaciones; los pares pidieron no sólo escuchar sino también ver el escrito al mismo tiempo.

La mayoría de los alumnos se ocuparon de corregir la ortografía durante las relecturas, intercambiando información con sus parejas y debatiendo entre ellos, aunque la docente no lo promoviera. El resultado siempre era un texto mejor escrito, aunque ello no era garantía de un texto ortográficamente correcto.

Logros

En la revisión colectiva los alumnos lograron reflexionar sobre aspectos básicos del sistema ortográfico. Después de que la maestra, a través de preguntas, los fue llevando a reconocer lo medular de la acentuación de palabras (la sílaba tónica), recordaron algunas reglas de acentuación ortográfica; sin embargo lo más importante era la reflexión y su comprensión, no su memorización. Varios recordaban parcialmente las reglas generales de acentuación, pero no las llevaban a la práctica; otros, que sabían que cierta palabra se escribía de cierta forma, no tenían argumentos válidos para defender su postura y, por último, el caso de algunos alumnos que, en lo

general tenían buena ortografía, pero no tenían seguridad para debatir y respaldar sus propuestas. El hecho de memorizar una regla ortográfica, no garantiza que se va a escribir sin faltas de ortografía, lo realmente imprescindible es que los alumnos sepan determinar (a través de la reflexión, el establecimiento de regularidades y la sistematización) si una palabra nueva o conocida se acentúa o no y porqué.

No obstante, es importante tener en cuenta que las situaciones de reflexión de la norma ortográfica van asociadas a los matices de normatividad y aspectos reglamentarios que son necesarios porque son característicos de cada cultura y permiten que se estandarice y se regule la escritura, la que a su vez nos deja mantenernos en comunicación y contribuye a la aceptación social (Kaufman, 1998).

Con este trabajo se comprobó que, para usar correctamente la tilde, se requiere el dominio de un conjunto de conocimientos metalingüísticos como: la diferenciación de las clases de palabras, la determinación del número de sus sílabas, la ubicación de la sílaba tónica y la conciencia de las reglas generales de acentuación.

Respecto a la intervención de la docente, y a partir del intercambio y aportaciones que hacían los alumnos, se logró determinar cómo resolvían el problema de la acentuación de palabras, cómo iban construyendo ese objeto del conocimiento y cómo trataban de verbalizar las razones de sus decisiones en el uso.

En los momentos de intercambio de las situaciones de revisión, la intervención de la maestra fue determinante para que, mediante cuestionamientos reflexivos, se favoreciera la participación de los alumnos para pensar y buscar información veraz que los ayudara a resolver los problemas de escritura planteados, como la correcta acentuación de palabras y los dilemas en los hiatos.

En ocasiones, las intervenciones de la docente fueron: brindar ejemplos y mantener la incertidumbre para darles la oportunidad de que explicitaran sus puntos de vista, para que ellos organizaran la información de sus intercambios efectivos, validaran sus respuestas y gradualmente formularan sus propias conclusiones.

Las situaciones didácticas de lectura y escritura desarrolladas, no garantizaron que todos los alumnos tuvieran una acentuación impecable o, que si se enfrentaban a un hiato, lo resolvieran correctamente de inmediato. Lo que sí se logró fue que todos aprendieron que la acentuación correcta, junto con sus excepciones, parte de una reflexión, luego de un establecimiento de regularidades para después llegar a una sistematización, lo que abona a su comprensión del sistema de escritura, dejando de lado el simple hecho de la repetición y la memorización de las reglas.

La periodicidad con la que los alumnos participaron en situaciones de revisión de textos y de análisis de regularidades en la acentuación de palabras, provocó:

- Que fueran ganando seguridad y no temieron corregir a sus compañeros, ya que habían desplegado diversas capacidades para detectar, debatir, consensuar, reflexionar y corregir errores. De la misma forma, aprendieron que la lectura y la escritura, junto con la práctica de los quehaceres, son el principio del aprendizaje.
- Una paulatina reconstrucción de sus conceptualizaciones y conclusiones provisorias que los llevaron a acercarse y a hacer suyo el objeto del conocimiento. De manera que al finalizar la revisión colectiva y, contando con herramientas de auto control de la escritura, revisaron por última vez sus leyendas y efectivamente notaron una mejoría.

Los resultados obtenidos a través de este trabajo muestran que, bajo condiciones didácticas específicas, los alumnos pueden adoptar la «posición de revisor» en relación a sus propios textos y los de sus compañeros. Asimismo, reflejan una clara interacción entre las intervenciones docentes y las de los alumnos. Didácticamente hablando, queda claro que revisar es algo más que mejorar la producción escrita, es promover procesos de reflexión metalingüística llevados a cabo por ellos mismos.

Recomendaciones

Incorporar a todos los alumnos en la cultura de lo escrito es todo un desafío, no aprenden de la misma manera ni al mismo tiempo, es un proceso gradual que debe mantenerse en todos los años de la escolaridad, que merece especial atención y un trato didáctico (Lerner, 2001, p. 25).

En el aula, lograr que los chicos reflexionaran, establecieran regularidades y sistematizaran el conocimiento que, a su vez, se convirtiera en una herramienta de autocontrol de la escritura, planteó un gran reto. Se debe cambiar «la creencia de que la escritura es sólo un medio para reproducir pasivamente o para resumir –pero sin reinterpretar– el pensamiento de otros» (Lerner, 2001, p. 42). Es responsabilidad de los docentes ofrecer a los alumnos oportunidades para reflexionar sobre los usos del lenguaje a través de distintas situaciones didácticas a lo largo de su vida escolar.

Un aspecto que resultó evidente es que la revisión se relaciona con la edad de los alumnos, ya que la historia escolar parece tener mayor incidencia en las posibi-

lidades de revisión, de manera que se sugiere instalar en las aulas la práctica de revisión de textos desde temprana edad, en los primeros ciclos de la educación básica, para que adquieran herramientas de autocontrol del sistema ortográfico.

Pero si no se tiene la oportunidad de trabajar con niños de los primeros grados escolares, la revisión puede ser una práctica que se instale con alumnos que ya han transitado por varios años de escolaridad sin práctica de revisión ni de producción de textos completos –como en esta experiencia con alumnos de educación secundaria–, aunque parece ser una posibilidad difícil de promover, no es imposible.

Al revisar se aprende sobre el lenguaje escrito y, al volver a revisar, el mismo u otro texto, se emplean los conocimientos construidos para revisar mejor y así sucesivamente; con ello se reconoce que el proceso de aprendizaje de la escritura es permanente y que los productos escritos siempre pueden ser objeto de reconsideración…, que se trata de construir conocimientos a propósito de revisar.

Referencias

Area, M. & Marzal, M. (2016), *Entre libros y pantallas. Las bibliotecas escolares ante el desafío digital*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, [en línea] 20(1), pp.227–242. Recuperado el 29 de octubre de 2018, de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56745576012.

Backhoff, E., Peon, M., Andrade, E., Rivera, S., & González, M. (2008), *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*, Ciudad de México, INEE.

Brito, A., Pineau, P. & Southwell, M. (2007), *Pedagogía. La lectura y la escritura en la escuela.* Recuperado el 17 de junio de 2019, de: http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/55106/EL002214.pdf?sequence=1.

Brousseau, G. (2007), *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas,* Libros del Zorzal, Buenos Aires.

Camps, A. (1990), *Infancia y Aprendizaje*, vol. 13, 1990 – Issue 49 Published online: 29 Apr 2014. Recuperado el 2 de junio de 2020, de: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1990.10822254.

Carrasco, A. (2014), *Leer, escribir y desarrollar el lenguaje oral en la escuela secundaria. Reflexiones en torno a la propuesta curricular mexicana.* Retos de la reforma de la educación básica, Perfiles educativos, vol. 36, núm. 143, México, 2014. Recuperado el 13 de junio de 2020, de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185–26982014000100016.

Castedo, M. (1995), *Construcción de lectores y escritores*, en Lectura y Vida, Buenos Aires. Recuperado el 10 de agosto de 2019, de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9650/pr.9650.pdf.

Castedo, M. (2003), *Proceso de revisión de textos en situaciones didácticas de intercambio entre pares*, Tesis de posgrado, Buenos Aires.

Castedo, M. (2014), Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, *Cátedra: Didáctica de la Lectura y la Escritura*, Propuesta 2014, Buenos Aires, Departamento de Ciencias de la Educación.

Castedo, M., Molinari, C., Torres, M., & Siro, A. I. (2001), Propuestas para el aula: material para docentes. Lengua. EGB 2. Recuperado el 9 de diciembre de 2019, de: https://www.academia.edu/37383298/Castedo_M._Molinari_C._Torres_M._and_Siro_A._I._2001_._Propuestas_para_el_aula_material_para_docentes._Lengua._EGB_2.

Castedo, M., & Waingort, C. (2003), *Escribir y revisar y reescribir cuentos repetitivos: Segunda*

parte. Lectura y vida, núm. 24. Recuperado el 9 de junio de 2020, de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9652/pr.9652.pdf.

Castedo, M., Paione, A., Hoz, G., Laxalt, I., Seibert, G., Wallace, Y., Rubalcaba, M., Bannom, M., Lichtmann V., López, A., Ortiz, P. (2009a), *Proyecto: Seguir un personaje: El mundo de las brujas.* Anexo 1. Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación.

Castedo, M., Paione, A., Hoz, G., Laxalt, I., Seibert, G., Wallace, Y., Rubalcaba, M., Bannom, M., Lichtmann V., López, A., Ortiz, P. (2009b), *Proyecto: Seguir un personaje: El mundo de las brujas*. Anexo 2. Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación.

Castedo, M., Paione, A., Hoz, G., Laxalt, I., Seibert, G., Wallace, Y., Rubalcaba, M., Bannom, M., Lichtmann V., López, A., Ortiz, P. (2009c), *Proyecto: Seguir un personaje: El mundo de las brujas.* Anexo 5. Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación.

Castedo, M., Paione, A.; Hoz, G.; Laxalt, I.; Seibert, G.; Wallace, Y.; Rubalcaba, M.; Bannom, M.; Lichtmann V.; López, A.; Ortiz, P. (2009d), *Proyecto: Seguir un personaje: El mundo de las brujas.* Anexo 7. Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación.

Castedo, M., Kuperman, C. & Hoz, G. (2018), *Leer y escribir para aprender: Módulo No. 5*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación: Instituto Nacional de Formación Docente. Recuperado el 30 de marzo de 2020, de: http://www.memoria.fhace.unlp.edu.ar/libros/pm.647/pm647.pdf.

Corredor, J., & Romero, C. (2020), «Enseñanza de la ortografía: de camino agreste a experiencia investigativa y psicosociolingüística», en *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (35). Recuperado el 23 de mayo de 2020 de: https://doi.org/10.19053/0121053X.n35.2020.10743

Diario Oficial de la Federación (2006), Secretaría de Educación Pública, *Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria*. Recuperado el 21 de junio de 2020, de: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/ca8cef5b–610b–4d55–8a52–03f1b84d0d6c/a384.pdf.

Dirección General de Cultura y Educación (2008), *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo, vol.* 1 / Dirección General de Cultura y Educación – 1a ed. – La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Fernández–Rufete, A. (2015), *Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria en la provincia de Almería.* Investigaciones Sobre

Lectura 4, pp. 7–24. Recuperado el 17 de mayo de 2020, de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155197.

Ferreiro, E. (2010), *La perspectiva constructivista Investigación psicogenética sobre la escritura.* En Miradas retrospectivas sobre Lectura y Vida. Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina 1980–2010. Recuperada el 2 de febrero de 2020 de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/31_04_Castedo.pdf.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979), *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* (3ra ed.). México: Siglo xxi editores.

García, G. (1997) [UNAM] (1997), *Discurso ante el I Congreso Internacional de la Lengua Española*. Zacatecas. Recuperado el 23 de noviembre de 2019 de: http://www.pudh.unam.mx/perseo/botella–al–mar–para–el–dios–de–las–palabras/.

Gracia, S. (2010), *El método deductivo e inductivo en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en un contexto escolar. Estudio comparativo.* (Tesis de Máster). Universidad de Murcia. Recuperada el 03 de mayo de 2020 de: https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/66764/1/M%C3%A9todo%20deductivo%20e%20inductivo%20en%20el%20aprendizaje.pdf.

INEGI (2021), *Módulo sobre lectura (MOLEC), Principales resultados*. Recuperado el 18 de agosto de 2021 de: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/molec/doc/resultados_molec_feb21.pdf.

Kaufman, A. M. (1998), *Alfabetización temprana… ¿y después?,* Buenos Aires, Editorial Santillana S.A.

Kaufman, A. M. (2007), *Leer y escribir: el día a día en las aulas*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor.

Kaufman, A. M., Lerner, D. (2015), *Alfabetización en la Unidad Pedagógica*, *Especialización docente de nivel superior*, Documento Transversal, núm.1, Buenos Aires.

Kuperman, C., *et al*., (2012), *La enseñanza de la lectura y la escritura* (Serie Temas de Alfabetización 3, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Lerner, D. (1996), «La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición», en Castorina, F.; Ferreiro, E.; Kohl de Oliveira, M.; Lerner, D.; Piaget, Vygotsky, *Nuevas contribuciones para el debate*, Buenos Aires, Paidós.

Lerner, D. (2001), *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.

Lerner, D., Levy, H., Lobello, S., Lotito, L., Lorente, E. & Natale, N. (1996), *Documentos de Actualización Curricular en Lengua núm. 2.* Dirección de Curricular–Dirección de Planeamiento–Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Lerner, D., Levy, H., Lobello, S., Lotito, L., Lorente, E. & Natale, N. (1997), *Documentos de Actualización Curricular en Lengua núm. 4*. Dirección de Curricular–Dirección de Planeamiento–Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Mamani, L. (2013), «Conocimientos metalingüísticos y uso correcto de la tilde», en Revista *Signos*, vol. 46, núm. 83, diciembre, 2013, pp. 389–407. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.

Matteoda, M. C. (1998), *Yo reflexiono, tú reflexionas, él reflexiona. El problema de enseñar ortografía en la escolaridad básica*, pp. 174–191. Recuperado el 23 de mayo de 2020, de: http://biblio.trabajosocial.unlp.edu.ar/meran/opac–analiticas.pl?id2=5565.

Molina, J. (2016*), La evolución de la ortografía española desde los inicios hasta hoy*. Universitat de Girona. Recuperado el 11 de junio de 2020, de: https://dugi–doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/13318/MolinaBartheJudith_Treball.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Olson, D. (1998), *El mundo sobre el papel*, Editorial Gedisa, Barcelona, España.

Paione, A. *et al*., (2011a), Dirección de Gestión Curricular, «Mejorando los aprendizajes», *Prácticas del lenguaje. Proyecto: Los lobos de los cuentos*, Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación.

Paione, A., Reinoso M. del C.; Wallace, Y. (2011b), *Leer y escribir en la alfabetización inicial. Una propuesta a partir de la biblioteca del aula*, Ciudad de Buenos Aires, CePa a distancia, Escuela de capacitación docente, Centro de pedagogía de anticipación, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.

Paione, A., *et al.,* (2016), *Prácticas del lenguaje. Enseñar a leer, escribir y tomar la palabra en la escuela primaria*, DGC y E, Dirección Provincial de Educación Primaria, Buenos Aires.

Palma, D. L. (2012), *Uso de estrategias didácticas para la enseñanza de la ortografía (escritura de palabras) a partir de situaciones comunicativas concretas, en el cuarto grado de la escuela primaria de Aplicación Musical de San Pedro Sula,* San Pedro Sula, diciembre, 2012. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán Vice Rectoría de Investigación y Postgrado. Recuperado el 30 de mayo de 2020, de: http://www.cervantesvirtual.com/obra/uso–de–estrategias–didactias–para–la–ensenanza–de–la–ortografia–escritura–de–palabras–a–partir–de–situaciones–comunicativas–concretas–en–el–cuarto–grado–de–la–escuela–primaria–de–aplicacion–musical–de–san–pedro–sula/.

Peláez, M. A. (2016), *La transformación de contenidos abordados por los alumnos a través de situaciones didácticas de lectura, escritura y revisión de textos narrativos ficcionales*, Tesis de maestría. Memoria académica UNLP, Buenos Aires.

Peret, L. (2012), *Situaciones de reflexión y sistematización ortográfica en el primer ciclo* [en línea]. Trabajo final de posgrado, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Hu-

manidades y Ciencias de la Educación. Recuperado el 25 de agosto de 2019, de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.774/te.774.pdf.

Real Academia Española, Orthographía española, Madrid, Imprenta de la Real Academia Española, 1741, Orígenes de la ortografía según la RAE. Recuperado el 11 de abril de 2020, de: https://www.rae.es/recursos/ortografia/primera–ortografia.

Real Academia del Español (2010), Recuperado el 13 de abril de 2020, de: https://www.rae.es/dpd/tilde.

Ricca, M.V. (2017*), Las creencias de futuros profesores de educación primaria sobre la ortografía y su enseñanza: Estudio de caso*, Tesis de posgrado, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en Memoria Académica. Recuperado el 15 de abril de 2020, de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1344/te.1344.pdf.

Rodríguez, L. (2012), *Las prácticas pedagógicas en el Enfoque Comunicativo Funcional y su incidencia en las habilidades comunicativas, desde la Percepción de los Docentes: Un estudio de caso,* Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán Vice Rectoría de Investigación y Postgrado. Junio de 2012, Tegucigalpa. Recuperado el 3 de junio de 2020, de: http://www.cervantesvirtual.com/obra/las–practicas–pedagogicas–basadas–en–el–enfoque–comunicativo–funcional–y–su–incidencia–en–las–habilidades–comunicativas–desde–la–percepcion–de–los–docentes–un–estudio–de–caso/.

Rojo, M. *et al*., (2000), *Cuestiones a resolver en la enseñanza de la lengua: reflexiones y propuestas para el segundo ciclo,* Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires–México. Recuperado el 08 de agosto de 2019, de: https://books.google.com.mx/books?id=ibn8Wed0gIkC&pg=PA40&lpg=PA40&dq=%E2%80%9CLa+ortograf%C3%ADa+en+la+escuela:+representaciones+del+aprendiz+y+acci%C3%B3n+did%C3%A1ctica&source=bl&ots=ZQZG22HHXZ&sig=ACfU3U2ruq3pLvm0jfHoaqmTTrdL3eCCBg&hl=es–419&sa=X&ved=2ahUKEwjd96PY7PTjAhUMbq0KHRufCLEQ6AEwAnoECAkQAQ#v=onepage&q=%E2%80%9CLa%20ortograf%C3%ADa%20en%20la%20escuela%3A%20representaciones%20del%20aprendiz%20y%20acci%C3%B3n%20did%C3%A1ctica&f=false.

Sadovsky, P. (2005), *La Teoría de Situaciones Didácticas: un marco para pensar y actuar la enseñanza de la matemática*. Buenos aires. Recuperado el 12 de abril de 2020, de: https://www.fing.edu.uy/grupos/nifcc/material/2015/teoria_situaciones.pdf.

Secretaría de Educación Pública (2011), *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Español*. México. Recuperado el 16 de junio de 2020, de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/17566/sec_espanol_3er.pdf.

Secretaría de Educación Pública (2017), *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*, México.

Teberosky, A. (1990), «El lenguaje escrito y la alfabetización» en *Lectura y Vida,* Año 11, vol. 3

Teberosky, A. (1992), *Aprendiendo a escribir*, Editorial Horsori, Barcelona, España.

Torres, M. (2002), «La ortografía: uno de los problemas de la escritura (en el aula)», en *Lectura y Vida*, vol. 23, núm. 4, 2002, p. 44. Recuperado el 19 de octubre de 2019, de: https://go.gale.com/ps/anonymous?id=GALE%7CA97116599&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=03258637&p=AONE&sw=w.

Vernon, S. (2010), «Procesos involucrados en la adquisición de los esquemas de correspondencia sonora», en *Miradas retrospectivas sobre Lectura y Vida*, Voces sobre la alfabetización inicial en América Latina 1980–2010. Recuperada el 2 de febrero de 2020 de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a31n4/31_04_Castedo.pdf.

Vernon, S. & Alvarado, M. (2013), «El desarrollo de la acentuación gráfica en niños y jóvenes mexicanos», en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 56, enero–marzo, 2013, pp. 141–157 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.

Wallace, Y. (2012), *Uso y función de marcas de puntuación en situación de producción y revisión de epígrafes*, Argentina, UNLP. Recuperado el día 08 de junio de 2019 de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.743/te.743.pdf.

Referencia de fotografías

Imagen 1. «Se necesita vendedora...», tomada del sitio: https://www.google.com/search?q=memes+ortogr%C3%A1ficos+se+necesita+vendedora+con+experiencia+presentarse+de+lu&rlz=1C1AVFC_enMX818MX821&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj–gOHA4rPqAhXOF80KHeiSDCUQ_AUoAXoECAwQAw&biw=1366&bih=608#imgrc=un54G5VpuM7uwM.

Imagen 2. «Mi escuelita...», tomada del sitio: https://www.google.com/search-?q=memes+ortogr%C3%A1ficos+mi+esuelita&tbm=isch&ved=2ahUKEwj25sTK57PqAhUKH6wKHfciDbMQ2–cCegQIABAA&oq=memes+ortogr%C3%A1ficos+mi+esuelita&gs_lcp=CgNpbWcQA1CqRFiqRGD2U2gAcAB4AIABuwKIAbsCkgEDMy0xmAEAoAEBqgELZ3dzLXdpei1pbWc&sclient=img&ei=XJIAX_bIM4q–sAX3xbSYCw&bih=608&biw=1366&rlz=1C1AVFC_enMX818MX821#imgrc=dKws9OyGjfI4LM.

Imagen 6. «Dios mío...», tomada del sitio: https://www.google.com/search?q=memes+ortogr%C3%A1ficos+dios+mio+dios+mio&rlz=1C1AVFC_enMX818MX821&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKEwj–zsK75rPqAhWVHc0KHVtoD4kQ_AUoAXoECAsQAw&biw=1366&bih=608#imgrc=YwQykfoshoIsOM.

Taberna Libraria
Editores

REFLEXIÓN Y SISTEMATIZACIÓN
DE LA NORMA ORTOGRÁFICA
DE ACENTUACIÓN
SU ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA
de Sonia Karen Domínguez Calzada y Elizabeth Aguilar Cruz,
se terminó de imprimir en el mes de octubre de 2021
en los talleres gráficos de
Ulloa & Wiant Editores, S. de R. L., C. V.
Cuidado de edición a cargo de las autoras.
500 ejemplares

Reflexión y sistematización de la norma ortográfica de acentuación. Su enseñanza en la educación secundaria, es una propuesta didáctica para seguir reflexionando en torno a la enseñanza de los problemas ortográficos que se presentan en las aulas de educación básica. En el marco de la Didáctica de la Lectura y Escritura, se abordan *situaciones de revisión de textos con* alumnos de segundo grado de educación secundaria; a través de situaciones didácticas planteadas por la docente, se establecen regularidades que les permiten llegar a sistematizar el conocimiento ortográfico acentual. Durante el proceso de revisiones sucesivas de lo que los chicos escriben, se analiza lo que comunica el texto y la particularidad de un género: *la leyenda*.

Entre prácticas de lectura y escritura, entre procesos de reflexión y sistematización, los alumnos paulatinamente se van apropiando del objeto del saber: la norma ortográfica de acentuación. El desarrollo continuo y sostenido de estas situaciones didácticas les permite adquirir una herramienta de autocontrol de las producciones escritas, lo que contribuye a su formación como lectores y escritores. Al revisar, aprenden sobre el lenguaje escrito y, al volver a revisar, el mismo u otro texto, emplean los conocimientos construidos para revisar mejor. Se aprende también que el proceso de aprendizaje de la escritura es permanente y que los productos escritos siempre pueden ser objeto de reconsideración..., que se trata de construir conocimientos a propósito de revisar y revisar continuamente.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD ZACATECAS

9 786078 731510