



Antología del Curso –
Programa de Estudio de Español
II Ciclo de la Educación
General Básica

ABC



*Antología del Curso –
Programa de Estudio de Español
II Ciclo de la Educación
General Básica*

A B C



mep
Ministerio de
Educación Pública

Ministerio de Educación Pública
San José, Costa Rica

*Antología: "La gramática y la ortografía en función de un enfoque comunicativo de lengua". Ministerio de Educación Pública.
Dirección de Desarrollo Curricular,
Departamento de Primero y Segundo Ciclos

*Antología: "La gramática y la ortografía en función de un enfoque comunicativo de lengua". Ministerio de Educación Pública.
Dirección de Desarrollo Curricular,
Departamento de Primero y Segundo Ciclos

Autoría: Roma Campos Escalante, Evelyn Araya Fonseca, Richard Navarro Garro.

Asesoría Nacional de Español, I y II ciclos.
Edición: San José, 2014

Concepto gráfico, arte y diagramación:
Ileana Ondoy Jiménez/Iocreativa S.A.

Agradecimiento

A UNICEF por su colaboración en el diseño e impresión del documento.



Índice

Presentación	3
Objetivos	7
Orientaciones para el desarrollo de las unidades	9
Orientaciones metodológicas para el desarrollo de las unidades	14
Trabajo en subgrupos	21
Proceso para el abordaje de las estrategias de interpretación de obras	22
El docente como mediador	23
Pasos para la mediación	27
Técnicas de producción textual	34
El párrafo	36
Aspectos básicos para realizar el planeamiento didáctico	39
Ejemplo de planeamiento	45
Instrumentos para valorización del planeamiento	54
Instrumento para la coevaluación del desempeño en los subgrupos de trabajo	55
Instrumento para recopilar información en procesos de evaluación	56
Tipos de rúbricas	60
Técnicas de evaluación	63
Plan de trabajo para procesos de cobertura regional	72
La gramática y la ortografía en función del enfoque comunicativo de la lengua.	73
CAPITULO I:	
Fundamentos teóricos y metodológicos	77
CAPITULO II:	
Propuesta de actividades	81
Información para el docente	100
Bibliografía	129



Presentación



La Antología del Curso Programa de Estudio de Español II Ciclo de la Educación General Básica, constituye un marco de referencia para iniciar los procesos de formación docente en el Programa de estudio de Español II Ciclo que se implementará a partir del curso lectivo 2015. El documento tiene como propósito que el personal docente adquiera los conocimientos teóricos, prácticos y las actitudes que se ajustan a la implementación del programa en el aula.

El aprendizaje de la lectura y la escritura, la comprensión y la expresión oral es el resultado de la reflexión que cada persona realiza para establecer vínculos y relaciones constructivas, con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas que adquieren consideración y respeto, en la medida en que se conocen.

Esta premisa reafirma lo que solicitan las sociedades actuales: que la escuela forme personas creativas, capaces de comunicarse de manera oral y por escrito, de identificar problemas, opciones de solución, de manejar información y adaptarse a los cambios sociales y a las tecnologías; de vivir y convivir comprendiendo su entorno inmediato y global, presente y futuro.

La antología aborda importantes temáticas acerca de comunicarse y conversar, escuchar, exponer y dialogar, leer y escribir, seleccionar y aplicar determinados propósitos a las actividades adecuadas de la comunicación lingüística; todo ello, sin perder de vista que se trata de un proceso continuo de desarrollo que comienza, muy temprano, en la vida. Durante ese proceso se pasa por distintas etapas de crecimiento, todas las cuales demandan instrucción y práctica.

La comunicación lingüística es un fenómeno complejo que requiere la elaboración de un marco de evaluación, muy preciso, porque el objeto de la evaluación no es solamente los contenidos conceptuales, el saber, sino el saber hacer y el saber ser. Es preciso primero definir en qué contextos o situaciones se van a situar las distintas pruebas o ejercicios; en segundo lugar, describir el conjunto de procesos inscritos en las distintas dimensiones de ese saber hacer y, por último, identificar el conjunto de actitudes asociadas a la evaluación de la capacidad.



El Ministerio de Educación Pública, en un esfuerzo por fortalecer la educación, da a conocer el Programa de estudio de Español de II Ciclo, en relación con el estudio de la lengua, en educación primaria, por medio de esta antología. Esperamos que la misma contribuya a un mejor y adecuado desarrollo de los procesos educativos y, en general, a la calidad de la educación costarricense.

Dra. Alicia Vargas Porras
Viceministra Académica





Objetivos

Objetivo general:

Fortalecer los procesos educativos de la enseñanza del Español mediante la implementación de los componentes teóricos y metodológicos vigentes en el *Programa de estudio de Español, II Ciclo*.

Objetivos específicos:

1. Aplicar el enfoque comunicativo de lengua, utilizado en la enseñanza del Español, en el planeamiento didáctico y en la evaluación.
2. Desarrollar estrategias metodológicas para trabajar las competencias lingüísticas de expresión y comprensión oral, lectura y escritura de los estudiantes.
3. Diseñar materiales y actividades para la producción textual que sean adecuadas a las necesidades de los estudiantes y al nivel educativo.
4. Aplicar estrategias de enseñanza y evaluación en diversas situaciones comunicativas.

7

Contenidos:

1. El planeamiento didáctico y la evaluación.
2. La estrategia metodológica Piensa en Arte: un ejercicio de mediación pedagógica.
3. Materiales y actividades para desarrollar las lecciones de Español: taller de diseño y elaboración.
4. Estrategias de enseñanza y evaluación de la producción textual: La "técnica de la mano", la planificación, la textualización y la revisión del escrito.



Evaluación del curso

Indicadores de evaluación	Ponderación
* Auto y coevaluación de los productos elaborados.	20%
* Trabajo individual presencial (elaboración de estrategias de enseñanza y evaluación de la producción textual).	40%
* 1 ejercicio de mediación pedagógica siguiendo la estrategia metodológica Piensa en Arte.	15%
* Trabajo grupal presencial (diseño y elaboración de materiales y actividades).	25%

Duración de la actividad y asistencia mínima

Duración total	Horas presenciales	Horas en línea	Total de horas de asistencia mínima
40	40	0	34

8





Orientaciones para el desarrollo de las unidades de II Ciclo de la Educación General Básica

Las unidades que comprende este programa para los tres años de la Educación General Básica son:

- Unidad de cuarto año: **¡Te regalo cuatro palabras con colores de vida: leer, escribir, escuchar y hablar!**
- Unidad de quinto año: **¡La alfombra mágica tiene un arcoíris pintado con pensamientos!**
- Unidad de sexto año: **¡Hablar, escuchar, leer y escribir: abanicos de posibilidades en desarrollo!**

Estas unidades se estructuraron con el fin de que sean desarrolladas, de modo articulado, durante cada uno de los niveles de Segundo Ciclo y propone contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales). En tales contenidos curriculares se integran las cuatro habilidades comunicativas y lingüísticas: comprensión y expresión oral, expresión escrita y lectura.

Para el trabajo pedagógico, el docente debe tomar en cuenta las diferencias entre el estudiantado en términos de estilos y ritmos de

aprendizaje, así como los diversos niveles de conocimiento. Esas diferencias llevan consigo desafíos que se tienen que contemplar, entre ellos, cabe señalar los siguientes:

1. Los aprendizajes se desarrollan de una manera significativa cuando se relacionan con el contexto y con la realidad del estudiantado.
2. Se debe tener en cuenta que la atención a las diferencias individuales de estilos y ritmos de aprendizaje no implica "expectativas más bajas" para una parte del estudiantado. Por el contrario, es necesario reconocer los requerimientos didácticos personales de cada quien, para que todo estudiante cuente con altas posibilidades de éxito. Se aspira a que la población estudiantil alcance los aprendizajes individuales y colectivos dispuestos para el año escolar.



De acuerdo con lo anterior, es conveniente que al momento de diseñar el trabajo de cada unidad, el docente considere si se requiere de más tiempo o de diferentes metodologías para que algunos estudiantes logren estos aprendizajes. Tomando en consideración este propósito, se debe desarrollar una planificación que genere las condiciones que les permitan:

- Reconocer los diferentes ritmos, niveles de aprendizaje y conocimientos previos del estudiantado; para esto, debe tener oportunidades de conocer el trabajo individual de cada uno.
- Evaluar y diagnosticar (en forma permanente) para un mejor reconocimiento de las necesidades de aprendizaje que pudieran surgir.
- Incluir combinaciones didácticas (trabajo en equipo, individual, rincones) y materiales diversos (visuales y concretos).
- Evaluar, de distintas maneras, al estudiantado y propiciar la asignación de tareas con múltiples opciones.
- Promover la autoconfianza de la población estudiantil.

- Promover un trabajo sistemático y la práctica abundante por parte del estudiantado.

Vinculado con lo anterior, es necesario reafirmar lo expresado en el enfoque de la asignatura de Español antes de iniciar el planeamiento didáctico correspondiente a estas unidades, en las cuales se define el lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación social humana. De este modo, el lenguaje debe ser operacionalizado como un sistema integrado con el conocimiento de los hablantes en relación con el mundo, con la sociedad y con las condiciones en las cuales se utiliza. Tales definiciones apuntan hacia una concepción del lenguaje como un sistema múltiple, dinámico, diseñado para suministrar el medio para la interacción humana.

En este sentido, cobra especial importancia el diseño curricular implícito en las unidades y su relación con el **enfoque comunicativo funcional de la lengua, basado en las prácticas sociales del lenguaje**. En este diseño curricular se integran los siguientes aspectos, visualizados como un todo unificado:





Función cognoscitiva (los contenidos curriculares conceptuales: el saber).

Se sistematizan los conocimientos teóricos adquiridos en la clase y se establecen nexos lógicos entre conceptos, principios y regularidades del proceso estudiado.

Se consolidan, concretan y profundizan los conocimientos al clarificar las vías encaminadas a propiciar el saber hacer (los contenidos curriculares procedimentales: el saber hacer) y se promueven la creatividad y la discusión de problemas derivadas de los análisis realizados.

Función metodológica

Permite al estudiantado cobrar conciencia del procedimiento (metacognición) para apropiarse de las vías en la búsqueda, asimilación y utilización del conocimiento. Todo ello, en la medida en la que han arribado a sus propias soluciones, criterios o convicciones para alcanzar los aprendizajes individuales y colectivos.

Función educativa

Permite ver la necesidad de profundizar en la práctica de los valores (los contenidos curriculares actitudinales: el saber ser). Favorece las relaciones estudiantes-colectivo y educadores-estudiantes, con todo lo que implica el respeto al punto de vista ante la opinión ajena (métodos de discusión adecuados,

reconocimiento al mérito ajeno, ayuda al que presenta dificultades, entre otros).

Función de observación

Permite al educador utilizar técnicas e instrumentos (estrategias de mediación y evaluación) para el seguimiento del diagnóstico e impulsa al estudiante para que ejerza la autoevaluación y la coevaluación de conocimientos, habilidades y competencias. Por medio de las estrategias antes mencionadas, se ejecutan procesos de indagación de los conocimientos previos- respuestas de los estudiantes- y, posteriormente, se da un análisis colectivo en el que se valoran y se sistematizan los procesos experimentados. Por ello, este tipo de proceso requiere que cada estudiante busque, explore y reflexione en cuanto a sus conocimientos. También requiere de la determinación de las características del objeto que se estudia y de la estructuración para llegar al análisis de las partes constitutivas. Por consiguiente, es posible alcanzar una visión integral para establecer relaciones, elaborar definiciones, encontrar ejemplos de aplicación de conocimientos, solucionar problemas, hacer suposiciones, buscar argumentos, defenderlos, hacer valoraciones, entre otros.



Dichas exigencias están dirigidas a brindar la información y un modelo que, tanto el docente como el estudiante, necesitan en la medida en que estimulan la reflexión, la formación de generalizaciones teóricas y la formación del juicio valorativo sobre el conocimiento que se aprende; así como su utilización en niveles de complejidad creciente. De esta manera, se desarrolla el intelecto del estudiante al tiempo que se incide en los procesos formativos que se llevan a cabo.

En consecuencia, la aplicación de este enfoque en el Programa de estudio de Español de II Ciclo contribuye a fortalecer las prácticas cotidianas comunicativas y lingüísticas porque:

- Aporta estrategias que contribuyen en el desarrollo de habilidades relacionadas con los procesos de comprensión y producción de significados en diferentes contextos de significación.
- Explica, a partir del reconocimiento de las características de la textualidad, fenómenos tales como: estructura, temática, coherencia, pertinencia, intertextualidad y otros que no pueden estudiarse adecuadamente a partir de frases aisladas.

- Ofrece un modelo de análisis que permite integrar los actos semánticos y pragmáticos con los gramaticales.
- Asume las investigaciones lingüísticas de forma interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria a partir de estudios integradores que escapan del reduccionismo de las concepciones lingüísticas tradicionales.

En relación con la secuencia por seguir, vale recordar que el programa de estudios constituye una herramienta de apoyo al proceso de planificación de las clases, por cuanto es el elemento central que promueve y garantiza los aprendizajes de la población estudiantil. El programa permite maximizar el uso del tiempo y definir los procesos y recursos necesarios para lograr los aprendizajes que se deben alcanzar. Para estos efectos, han sido elaboradas las unidades con una secuencia organizacional flexible, no lineal, que cada docente puede adaptar a la realidad y necesidades del estudiantado en los distintos contextos educativos del país. Dichas unidades, son el principal referente que entrega el programa de estudios para planificar la estimación del tiempo cronológico requerido en cada una y desarrollar los contenidos conceptuales, procedimentales,





actitudinales, estrategias de mediación y estrategias de evaluación.

Al planificar el desarrollo de las lecciones de acuerdo con estas unidades, se recomienda considerar los siguientes aspectos:

- La diversidad de los niveles de aprendizaje que han alcanzado los estudiantes, lo que implica planificar considerando desafíos para los distintos grupos de estudiantes.
- El tiempo real con que se cuenta, es decir, la manera de optimizar el tiempo disponible.
- Las prácticas pedagógicas que han dado resultados satisfactorios y las que no.
- Los recursos disponibles para el aprendizaje.
- Una planificación efectiva para seguir un orden en la secuencia didáctica para el desarrollo de las unidades involucra una reflexión previa, como:
- Comenzar por detallar el aprendizaje individual y colectivo por lograr. ¿Qué queremos que aprenda cada estudiante a lo largo de I, II y III periodos del año lectivo? ¿Para qué queremos que lo aprendan?

- Luego reconocer qué desempeños, guiándose por los indicadores de evaluación, demuestran el logro de los aprendizajes del estudiante. Se debe poder dar respuesta a preguntas como: ¿qué deberían ser capaces de demostrar los estudiantes que han logrado un determinado aprendizaje?, ¿qué habría que observar para saber que un aprendizaje ha sido logrado?

A partir de las respuestas a esas preguntas es viable identificar o decidir qué secuencia u orden se puede seguir en el desarrollo de las unidades.

Por último, para el desarrollo de las unidades de II Ciclo se ha elaborado un documento con las orientaciones metodológicas, el cual sirve de apoyo para el trabajo con esta unidad.



ORIENTACIONES METODOLÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LAS UNIDADES DE CUARTO, QUINTO Y SEXTO AÑO.

Durante estas unidades, el estudiantado continúa con el desarrollo de habilidades comunicativas a partir del disfrute de la lectura, la comprensión y la expresión oral y escrita, de textos literarios y no literarios.

En relación con la **comprensión oral** (referida al razonamiento de lo que escuchan los estudiantes mediante conversaciones, textos literarios, textos funcionales, exposiciones, entre otros), se espera que cada estudiante tome la palabra para dar respuestas críticas y respetuosas. Por ende, se recomienda que se abran numerosas oportunidades de escuchar diversos tipos de textos.

En la **escucha de textos literarios** se les exhorta, frecuentemente, a que lean en voz alta: poemas, cuentos, leyendas y otros textos para que los disfruten y, posteriormente, los memoricen, reconstruyan, dramaticen y reciten.

Para el desarrollo de los contenidos curriculares, las estrategias de mediación que se proponen parten del aprovechamiento de los

conocimientos previos y de las vivencias del estudiantado.

En cuanto a la producción de textos **orales** (cuentos, poesías, cartas, noticias, vivencias, informes, presentaciones, resúmenes, descripciones, explicaciones y argumentaciones) continuamente se analizan los siguientes aspectos:

- Conciencia del propósito comunicativo y del destinatario.
- Organización de las ideas.
- Construcción correcta de frases y oraciones.
- Pronunciación, articulación y entonación adecuadas.
- Respeto del turno para hablar.
- Adecuación de los niveles o registros de habla de acuerdo con la edad o jerarquía de los interlocutores, en conversaciones y otras situaciones comunicativas.

Estas habilidades se presentan en las estrategias de mediación a través del modelaje del uso del



lenguaje que el estudiantado recibe por parte del docente. Al interactuar, la población estudiantil tiene la oportunidad de expresar, formalmente, lo mismo que dice de manera habitual.

En la lectura y escritura creativas se incorporan múltiples estrategias de mediación, entre ellas: talleres para el disfrute de la lectura y la producción de sus propios textos (recitales, dramatizaciones, talleres de títeres, creación de guiones, entre otros). Todos estos aspectos constituyen una fuente privilegiada de enriquecimiento del lenguaje.

Destacan las presentaciones orales sobre temas de interés, intervención en conversaciones, relatos de vivencias personales e informes de actividades realizadas en forma individual o colectiva. De esta manera se demuestra dominio en la utilización de oraciones completas y bien construidas y el uso de distintos registros del habla, de acuerdo con el destinatario y la situación comunicativa. También se enfatiza en la comprensión de lo escuchado, a partir de comentarios y expresiones artísticas.

Se le da importancia a la inferencia a partir de los textos escuchados, de los sentimientos de los personajes y de la motivación de sus acciones.

En expresión y comprensión oral se espera completar el dominio de habilidades, con base en la aplicación de estrategias de las Artes Plásticas para, así, propiciar procesos de aprendizaje centrados en la indagación. De esta forma se ayuda al estudiante a elaborar sus propios argumentos para la construcción de significados.

Con la aplicación de estas estrategias se aumenta la capacidad de realizar observaciones y descripciones detalladas, y de llegar a interpretaciones y análisis fundamentados en evidencias visuales y en conocimientos previos. El arte, con sus múltiples posibilidades interpretativas es un tema perfecto para el aprendizaje basado en la indagación y para el desarrollo de las competencias lingüísticas.

De acuerdo con este enfoque, en el aula, el docente actúa como mediador en el diálogo de los estudiantes e interviene haciendo aportes en torno a imágenes de obras de arte que son observadas en afiches de alta calidad visual. Este proceso refuerza el dominio del lenguaje, amplía y mejora el vocabulario y aumenta la capacidad de comunicación. Además brinda apoyo para desarrollar el pensamiento perceptual mientras estimula la creatividad. Eventualmente, el estudiantado descubre que estos valores, destrezas y habilidades desarrollados en el aula, pueden ser aplicados en otras



áreas de su aprendizaje y en su vida diaria.

Al aplicar este tipo de mediación se hace uso de diversas herramientas pedagógicas como son:

- La escucha atenta y comprensiva.
- Las preguntas abiertas que invitan a diversas respuestas de acuerdo con las visiones que tienen los participantes a nivel individual.
- Con el uso del lenguaje hipotético se fomentan valores y se reconoce la subjetividad de la percepción y la relevancia de desarrollar habilidades para resolver problemas en situaciones ambiguas.
- Al reflexionar se propicia la comprensión de todas las interpretaciones. La conexión fundamental entre "Yo pienso... porque veo..." es uno de los pasos iniciales hacia el desarrollo de la metacognición. A través del fomento de estos procesos se permite el aprendizaje perdurable y transferible.

En relación con la **comprensión lectora** se busca que el estudiante esté en condiciones de leer, comprensivamente, los textos. Esto no significa que el aprendizaje de la lectura ya esté terminado:

se sigue aprendiendo a leer, a lo largo de toda la escolaridad y más allá. Por esta razón se continúa enfatizando en el dominio de la lectura (con palabras más largas y con sílabas de mayor complejidad) y la interpretación de los signos de puntuación y el efecto de la acentuación en el significado de los vocablos.

Este dominio del código se debe traducir en un aumento en la velocidad de la lectura y en la capacidad de leer, en voz alta, con mayor fluidez y con una adecuada pronunciación.

En la interpretación de textos literarios se realizan análisis genuinos (los que llevan a cabo los estudiantes sin la intervención de los expertos), mediante los cuales reconocen: temas, personajes, lugares, secuencia cronológica e información explícita por medio de los cuales se llega a inferencias. Se espera que esta comprensión se traduzca en el planteamiento de juicios acerca de lo leído y en la expresión de lo comprendido a través de comentarios, manifestaciones artísticas y otros recursos. También se desea que cada estudiante disfrute la clase y concrete habilidades, tales como: la lectura comprensiva de textos de mayor complejidad, tanto por su contenido como por su lenguaje (estructuras oracionales y vocabulario); una comprensión más profunda de los textos a través de





una captación precisa de lo explícito; el reconocimiento del propósito y del tipo de texto, a partir de los elementos que se encuentran en él; la lectura autónoma, independiente, de textos de mayor longitud; la selección de textos para las lecturas personales, por gozo y hábito; el aumento del tiempo dedicado a la lectura personal, espontánea y a la lectura en situaciones estructuradas.

Respecto a la efectividad y el grado de comprensión de las lecturas de variados textos, pueden comprobarse los aprendizajes individuales y colectivos esperados, por medio de la carpeta de trabajos, entrevistas de lectura o pruebas que no se limiten a preguntar por la captación de hechos explícitos de los textos; antes bien, se pide que trasciendan y emitan juicios sobre las acciones y los personajes y que destaquen la interpretación personal. Todo ello realimenta el verdadero análisis que el texto literario debe provocar en cada estudiante.

Los estudiantes deben avanzar en el dominio de las destrezas de escritura y en la variedad, complejidad y extensión de los textos producidos. En la escritura manuscrita, con el dominio de los dos tipos de letra (cursiva e imprenta simplificada), se refuerzan los aspectos caligráficos hasta llegar a una escritura más legible y fluida.

Uno de los puntos necesarios para el logro de la producción textual auténtica es una adecuada planificación y el uso de diferentes modelos que sirvan para producir textos diversos. Se hace hincapié en las actividades de producción de textos auténticos, innovadores, por gusto, placer y crecimiento personal, así como en el desarrollo de estos procesos:

- La producción de textos escritos de mayor longitud.
- La producción, por escrito, de un mayor número y variedad de textos literarios y no literarios.
- Un mejoramiento de la calidad de los textos editados y destinados a la publicación o lectura de otros.
- La producción de textos escritos de mayor complejidad, tanto por su contenido como por su lenguaje (estructuras oracionales y vocabulario).
- El aumento del tiempo dedicado a la escritura, en lo posible a través de la participación permanente en talleres de producción de textos.
- La práctica de la escritura personal en forma independiente.



- Un enriquecimiento del vocabulario en la producción textual escrita.
- La corrección idiomática a través de la reescritura de escritos auténticos.

En estas unidades, los usos más destacados de la corrección idiomática son: la concordancia y el empleo de pronombres personales, los adverbios de lugar y de tiempo, entre otros, explícitos en los contenidos curriculares. Es importantísimo tener en cuenta que este manejo de las partes de la oración y la búsqueda de corrección idiomática no implican una enseñanza gramatical explícita, sino una ejercitación contextualizada y oportuna de la expresión oral y escrita.

En cuanto a la ortografía se continúa con el dominio progresivo de la conciencia ortográfica: ortografía literal, puntual y acentual.

El punto de partida de la planificación de situaciones comunicativas para el aprendizaje de la Ortografía será, siempre, el conjunto de textos escritos por la población estudiantil. Observando dichas creaciones, cada docente podrá saber sobre qué insistir al efectuar trabajos de reescritura o al dar explicaciones sobre la escritura de un término. Esto significa que la ortografía no se enseñará sobre la base del aprendizaje de memoria

de reglas y ejercicios descontextualizados; por el contrario, siempre, hay que considerarla como un medio para lograr una comunicación escrita más clara y precisa.

De acuerdo con ese objetivo, el estudiantado debe escribir el vocabulario personal de escritura con corrección ortográfica y conocer estrategias para escribir adecuadamente las nuevas palabras con las que redactará. Por consiguiente, es fundamental la identificación del vocabulario que usa al escribir, así como la enseñanza de herramientas para llevar a cabo la escritura de nuevas palabras.

Indudablemente, el aprendizaje ortográfico es parte de la didáctica de la escritura, producción escrita que tiene como objeto de estudio el texto y los elementos que lo conforman. Circunscribiéndonos a las estrategias específicas para el aprendizaje ortográfico habría que trabajar en cinco direcciones:

1. Desarrollo de la "conciencia ortográfica," o sea, la manifestación de una "actitud positiva hacia el aprendizaje y uso de la Ortografía y un afán de perfeccionamiento en ella, solventando las dudas y rechazando los errores." (Mesanza López, 1987:61).
2. Desarrollo de competencias de lectura y escritura comprensivas.





3. Aprendizaje de la estrategia ortográfica visual. (Garabó, 2010)
4. Vocabulario personal y palabras de mayor frecuencia al escribir. El estudiantado debe escribir con corrección las palabras que utiliza en sus producciones escritas.
5. Uso de reglas ortográficas rentables. El acento ortográfico.

La primera, "conciencia ortográfica", corresponde a un objetivo actitudinal prioritario para el aprendizaje del lenguaje. Dicha conciencia va unida a la apertura de espacios para que el estudiantado pregunte y, de esta manera, desarrolle la conciencia de las posibilidades de error que existen al escribir y, poco a poco, vaya apropiándose de las fuentes y estrategias pertinentes para obtener las informaciones requeridas. Dicho de otra manera: *la pregunta, en este caso, es más importante que la respuesta*. Este aspecto requiere el conocimiento profundo del docente acerca de la categorización de las dificultades de la escritura del Español (tal y como lo presenta Grompone de Carbonell, (2004), al hacer una clasificación estructural de los errores ortográficos), con el propósito de ubicar el nivel de cada estudiante, de

acuerdo con el dominio de este aspecto de la escritura.

El segundo, "desarrollo de competencias de lectura y escritura comprensivas" se refiere a la ortografía como un aspecto de la escritura que no puede tratarse como elemento independiente; se requiere un dominio medio de estas competencias si se desea tornar significativo el estudio de las palabras y su correcta escritura. No obstante, es oportuno tener en cuenta que la ortografía se circunscribe a la representación gráfica de las palabras y que su acatamiento es obligatorio.

En cuanto al tercer aspecto, "aprendizaje de la estrategia ortográfica visual", Garabó, (2010), plantea que las personas con buena ortografía visualizan, en su mente, la imagen de los vocablos que quieren escribir. Esta afirmación se sustenta en los principios teórico-prácticos de la programación neurolingüística y en la experiencia acumulada por docentes y estudiantes en la enseñanza de estrategias para el aprendizaje de la ortografía. En este sentido los estudiantes con errores cacográficos no dominan la estrategia mental adecuada, o sea, no aplican la memoria visual en el mejoramiento ortográfico.

El siguiente punto, "vocabulario personal y palabras de mayor frecuencia al escribir", señala que el



dominio de la ortografía responde, en gran medida, al dominio de un corpus léxico individual utilizado por cada persona al escribir. Este, unido al conocimiento ortográfico de las palabras de mayor frecuencia al escribir en español, permite al escribiente reducir significativamente los errores ortográficos y volver más significativo el estudio de la ortografía. De ahí la utilidad de los vocabularios cacográficos y el desarrollo de estrategias visuales para la incorporación de esas palabras.

Finalmente, las reglas ortográficas rentables cumplen su función en una etapa media y avanzada del aprendizaje de la ortografía española. Las normas rentables se extraen del análisis de los errores más frecuentes que cometen los escolares en el proceso de apropiación de la escritura. Además para su identificación se debe considerar la transparencia en su comprensión, aplicación general y sin posibilidad de excepciones pues, de lo contrario, no tendrían utilidad.

Por último, en las unidades se explicitan estrategias que no corresponden a un nivel o a un ciclo educativo específico, sino que permanecen como herramientas de trabajo continuo durante toda la educación general básica:

1. Desarrollar en los estudiantes una conciencia ortográfica y el conocimiento de las múltiples posibilidades de error al escribir en español.
2. Desarrollar la estrategia ortográfica visual para la incorporación global de cada palabra.
3. Escribir correctamente las palabras que forman parte del vocabulario básico ortográfico.
4. Incorporar la autocorrección del trabajo escrito como instrumento para subsanar todas las posibilidades de error.

TRABAJO EN SUBGRUPOS



**Tema: Estudio y análisis
de las unidades temáticas del
Programa de estudio de Español,
II Ciclo.**

Instrucciones:

Cada subgrupo realiza la lectura de una unidad temática:

Subgrupo N° 1 y 2: Unidad de cuarto año: *¡Te regalo cuatro palabras con colores de vida: leer, escribir, escuchar y hablar!*

Subgrupo N° 3 y 4: Unidad de quinto año: *¡La alfombra mágica tiene un arcoíris pintado con pensamientos!*

Subgrupo N° 5 y 6: Unidad de sexto año: *¡Hablar, escuchar, leer y escribir: abanicos de posibilidades en desarrollo!*

21

1. Una vez que los subgrupos hayan realizado la lectura de la unidad, proceden a llenar la siguiente ficha de lectura

Grupo N°	
Nombre de los autores:	
Piensen en tres enunciados (extraídos de la unidad) que los inste a reflexionar sobre su práctica en el aula.	
Seleccione tres contenidos curriculares que piensan que podrían cambiar su forma de innovar la mediación pedagógica.	
Piensen en las posibles dudas que podría tener el docente al desarrollar esta unidad.	¿Por qué es importante aclarar esas dudas?

2. Una vez que todos los grupos hayan terminado de elaborar su ficha, se realiza un conversatorio abierto.



PROCESOS PARA EL ABORDAJE DE LA ESTRATEGIA DE INTERPRETACIÓN DE OBRAS DE ARTE PLÁSTICO

CONTENIDOS CURRICULARES

Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<p>1. Producciones textuales orales:</p> <ul style="list-style-type: none">• Relación entre los conocimientos previos y la inferencia textual.• Relación entre las Ideas propias y las ajenas.• Asociación Imagen-texto.• Lenguaje hipotético empleado.• Relación entre las evidencias visuales y los procesos de observación, descripción, indagación y narración.• Relación entre las hipótesis acerca del texto y los conocimientos previos.• Asociación entre todas las Ideas plasmadas y la conclusión del proceso.	<p>1.1 Aplicación de estrategias de interpretación de obras de arte plástico para el desarrollo de procesos de indagación, observación, descripción, reflexión, entre otros.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Valoración del diálogo como herramienta que permite superar los conflictos y mostrar en la conducta habitual y en el uso del lenguaje, respeto hacia las personas, creencias y opiniones distintas a las propias.• Valoración del arte visual como instrumento que permite múltiples interpretaciones.• Interés y gusto por participar activamente en situaciones de comunicación oral.• Respeto al turno en el uso de la palabra y a las intervenciones de las demás personas.• Sentido crítico ante la reflexión constante (pensamiento lógico).• Valoración de la importancia de la observación detallada como insumo básico para describir y narrar.• Sensibilidad estética ante la obra plástica.

EL DOCENTE COMO MEDIADOR

Lenguaje hipotético



Entre las pág. 23 y 33 se explica la estrategia Piensa en Arte. Tal metodología se aplica al retomar, cada semana, el contenido curricular N°3 y fue construida por la **Asociación AcciónArte**. Cabe destacar que los afiches y planes de lección usados también son de su autoría.

El docente como mediador

En cada lección el profesional de la educación actúa como mediador en los diálogos de los estudiantes. Esos diálogos se basan en sus observaciones en torno a una obra de arte o imagen. Las preguntas utilizadas incitan a una variedad de respuestas, no son conductistas y no buscan solamente una reacción o respuesta particular de los participantes frente a la obra de arte. Las preguntas abiertas invitan a las múltiples respuestas de los estudiantes y brindan a los docentes las técnicas que promueven la indagación y la enseñanza y que, a la vez, desarrollan su práctica educativa.

Con la metodología cada docente será mediador entre:

- La experiencia actual y la experiencia previa de los estudiantes.
- Las múltiples interpretaciones y opiniones.
- Los estudiantes y las obras de arte.
- Las interpretaciones de los estudiantes junto con las

evidencias visuales que utilizan para apoyarlas.

Lenguaje hipotético

El lenguaje hipotético es la herramienta que se utiliza a lo largo de toda la mediación. Utilice palabras como: “quizá”, “posiblemente”, “podría”, “tal vez”, etc; cuando formule sus preguntas y al elaborar la reiteración, el repaso y el resumen.

El lenguaje hipotético le permite mantener una posición neutral en su papel de mediador del diálogo, pues sus afirmaciones no son contundentes. Al utilizar los verbos en tiempo condicional y vocablos que validan la respuesta (como una opción más y no como la respuesta “única y correcta”), se está enriqueciendo el espacio del diálogo. Además, la presentación de los comentarios de los estudiantes en esta modalidad promueve una actitud abierta a diferentes posibilidades, caminos o ideas, lo cual fomenta valores como el diálogo y, por ende, una cultura de paz.

Para ilustrar la diferencia en cuanto a la visión de mundo en que se gesta a partir del uso del lenguaje, observe los siguientes ejemplos. En todos los casos, la imagen es la misma y la única diferencia, en la frase que acompaña a cada imagen es precisamente que una se construye con lenguaje hipotético y la otra no.



Indicación: Escriba, brevemente, en el espacio que corresponde, el mensaje que a usted le deja cada expresión y luego, coméntelo con sus compañeros.







La gallina está esperando cariño



Posiblemente, la gallina está esperando cariño





Puede que el día sea genial

Blank writing area with three horizontal lines for text.



El día será genial

Blank writing area with three horizontal lines for text.

25

Ahora se le ofrecen varias imágenes. Para cada una de ellas construya o un enunciado que propicie una afirmación contundente, o bien, uno que promueva que la situación se observe como una posibilidad (con uso del lenguaje hipotético). Para ello, considere lo que se le solicita construir en cada caso.



Enunciado con lenguaje hipotético

Blank writing area with three horizontal lines for text.



Enunciado sin lenguaje hipotético

Blank writing area with three horizontal lines.



Enunciado sin lenguaje hipotético

Blank writing area with three horizontal lines.

26



Enunciado con lenguaje hipotético

Blank writing area with three horizontal lines.



Enunciado con lenguaje hipotético

Blank writing area with three horizontal lines.

Blank writing area with three horizontal lines.

Enunciado sin lenguaje hipotético





PASOS PARA LA MEDIACIÓN

A. Crear el entorno para mediar en un diálogo.

¿Observó la diferencia que propicia en la visión de mundo la forma en que se utiliza el lenguaje? Razón por la cual, debemos estar muy conscientes de la forma en que lo utilizamos y cómo lo reforzamos, con el lenguaje verbal, cuando estamos en una conversación. Se le recomienda efectuar este tipo de actividades con los estudiantes. También se pueden extraer, titulares de prensa, caricaturas, entre otros, en los que se empleen este tipo de enunciados y, una vez que se identifican se puede dialogar acerca de la idea que deja ese mensaje en el emisor.

Dado que la riqueza del arte descansa en su ambigüedad, una obra se puede interpretar de múltiples maneras: esa es su magia y su riqueza. Por ello, recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas, si los argumentos que expresan los estudiantes se fundamentan en la observación de las evidencias visuales. De ahí, la importancia del lenguaje hipotético.

Comience la primera mediación con los estudiantes pidiéndoles que repasen las prácticas del buen oyente y del buen hablante. Recuérdeles que para entablar un diálogo apropiado deben participar por turnos, ser respetuosos, escuchar a otros y que pueden asentir tanto como disentir.

Recomendamos crear un entorno de aprendizaje diferente al usual dentro del aula. Esta atmósfera especial permitirá que los estudiantes se den cuenta de que dialogar sobre obras de arte es distinto a conversar sobre otros temas.

Coloque los pupitres de los estudiantes en un semicírculo o sentados en el piso, si ellos así lo prefieren. Cuelgue el afiche en un lugar donde sea completamente visible para toda la clase y pida a los estudiantes que observen la imagen, en silencio, durante un minuto (sin levantar la mano).



B. Las cinco categorías de preguntas como estrategia para mediar en un diálogo.

1. Preguntas clave: Inician y sostienen el diálogo; apoyan a los estudiantes en la formulación de sus propias ideas.

- ¿Qué piensan que puede / podría estar pasando en esta imagen?
- ¿Qué más consideran que puede / podría estar ocurriendo en esta imagen?

2. Preguntas que buscan evidencias visuales: Incentivan a los estudiantes a suministrar observaciones que sustenten sus interpretaciones.

- ¿Qué más ves que te hace pensar / decir que tal vez...?
- Describa detalladamente lo que ve / piensa, por favor.
- ¿Cuáles son las evidencias visuales que sustentan tu opinión?

3. Preguntas que profundizan: Piden a los estudiantes que amplíen su búsqueda para encontrar más evidencias visuales, en otras partes de la obra, evidencias que pudieran respaldar su interpretación.

- Explore otra área de la imagen. ¿Qué más observa que apoye su idea de que tal vez...?
- Observe otros elementos en esa área de la imagen. ¿Qué más ves que pueda respaldar tu idea de que posiblemente...?





4. Preguntas que invitan al intercambio entre los estudiantes: Buscan incentivar en los estudiantes el interés por conocer las diferentes opiniones de los compañeros, así como integrar las evidencias visuales que sustenten interpretaciones, originalmente, no pensadas por ellos.

- ¿Qué más pueden agregar algo a lo que... pensó / dijo con respecto a que tal vez...?
- ¿Qué más vemos que respalde lo que... pensó / dijo con respecto a que posiblemente...?

5. Preguntas posteriores al suministro de información contextual: Pretenden que los estudiantes regresen a la obra, como fuente primaria, luego de haber recibido la información contextual. Esto permite enriquecer, aún más, su acercamiento a la obra de arte en cuestión.

- Ahora que sabemos... ¿qué más aporta esta información a nuestro diálogo?
- ¿Qué le agregan las palabras del artista a sus pensamientos anteriores sobre la obra?

Preguntas que deben evitarse:

- Preguntas que ofrecen respuestas cerradas: sí / no /
- ¿Te gusta la obra? ¿Te parece que esta pintura es linda?
- Preguntas que indagan sobre las intenciones del autor o preguntas de adivinar:
- ¿Para qué creen que el pintor puso eso? ¿Por qué usó el color rojo?



C. Herramientas para facilitar la dinámica del diálogo

Herramientas para facilitar la dinámica del diálogo

Comprenden cinco instrumentos metodológicos:

1. Reiterar – Organización de las ideas, interpretaciones y observaciones de **un** estudiante.

Sugerimos que reitere los comentarios de un solo estudiante, después de que haya respondido algunas preguntas clave, varias preguntas que buscan evidencias visuales y otras **preguntas que profundizan**. Asegúrese de incluir las ideas del estudiante y sus evidencias, visuales, al hacer la reiteración.

Frases recomendadas para la reiteración:

- Dijiste muchas ideas interesantes / hiciste una variedad de observaciones.
- Fantástico... Me parece que vos pensás / decís que... porque ves...
- Quiero asegurarme sobre lo que vos decís / pensás hasta ahora...
- Déjame asegurarme de que entiendo...
- Hasta ahora vos decís / pensás que quizás...porque ves...

La **reiteración** valida la respuesta del estudiante, ante el grupo y ante sí mismo; ayuda a organizar sus propios comentarios, crea una pausa en el diálogo dando espacio para observar elementos que no han sido mencionados y abre de nuevo el diálogo al resto de la clase.



2. Repasar

– Organización de las ideas, interpretaciones y observaciones de **varios** estudiantes.

El **repaso** se debe realizar cuando ya varios estudiantes hayan participado en el diálogo.

Frases recomendadas para el repaso.

- Vamos a detenernos un momento para repasar lo conversado hasta ahora.
- Algunos piensan / dijeron que..., otros piensan / dijeron..., alguien pensó...
- Me parece que unos piensan... y otros... / pareciera que todos están de acuerdo en esto... aunque no estamos muy seguros de esto otro.

El **repaso** incluirá las opiniones y observaciones de los estudiantes, en forma ordenada, de modo que se cree una plataforma para que ellos reconozcan el diálogo mediado ocurrido hasta ese punto. También permite descubrir qué otros aspectos de la imagen no se han analizado, así como las posibles direcciones en que el diálogo pudiera proseguir.

31

3. Resumir

– Organización de las interpretaciones y observaciones de los estudiantes para **finalizar el diálogo**.

Al final del diálogo, es importante hacer un resumen organizado que incluya las evidencias visuales, las interpretaciones y las conclusiones recopiladas.

Frases recomendadas para iniciar un resumen

- Sabemos que podríamos continuar conversando, pero tenemos que concluir...
- Me encantó todo lo que dijimos hoy, pero tenemos que parar nuestra conversación aquí por ahora...



- Hemos tenido muchas ideas diferentes acerca de lo que podría estar pasando en la imagen...
- Algunos de ustedes pensaron que... También pensaron que... Otros pensaron...

El **resuman** valida la experiencia del diálogo para la clase. Luego de varias experiencias de diálogos, en torno a las obras de arte, puede invitar a los estudiantes para que ellos mismos traten de resumir el diálogo.

4 • Reflexionar – Conciencia y reconocimiento de la metodología de Piensa en Arte, por parte de los estudiantes.

Reflexionar y formular preguntas de reflexión es una herramienta vital, dentro del programa. Permite a los estudiantes ser conscientes de sus pensamientos y de su proceso de aprendizaje.

Las preguntas de reflexión alientan a los estudiantes a reconocer la metodología como un instrumento de aprendizaje basado en preguntas y así poder transferir estas habilidades a otras áreas del aprendizaje.

Recuerde retirar el afiche y hacer una reflexión con sus estudiantes acerca del diálogo de ese día, así como los diálogos se van haciendo más complejos paulatinamente. Puede ir incorporando estas preguntas, de forma gradual.

Frases recomendadas para iniciar una reflexión

Para ver si notaron las preguntas formuladas:

- ¿Qué pregunta utilicé con frecuencia en nuestro diálogo?
- Repítanme una de las primeras preguntas que les hice para iniciar nuestro diálogo. ¿Cuál fue una de las primeras preguntas que...? ¿Recuerdan alguna de las primeras preguntas que...?
- ¿Qué piensan que estas preguntas generaron en sus respuestas?

La **reflexión** permite profundizar con el grupo en el proceso en el cual participa. Mediante esta herramienta se logra comprender qué es un diálogo, concienciar su propio proceso al analizar obras de arte y familiarizarse con la estrategia y las categorías de las preguntas.





D. Proporcionar información contextual

Recomendamos leer cuidadosamente toda la información contextual sobre la obra de arte antes de utilizar el afiche correspondiente con los estudiantes. Sugerimos proporcionar información en forma breve y que esta sea relevante para el diálogo sostenido con los estudiantes previamente. Elija la información contextual de acuerdo con:

- Pertinencia con la edad de los estudiantes.
- Pertinencia al momento actual del diálogo.
- Relevancia para los estudiantes como medio para ampliar y profundizar sus pensamientos e interpretaciones.

E. Utilizar preguntas posteriores al suministro de información contextual

33

Recuerde usar la quinta categoría de preguntas, **preguntas posteriores al suministro de información contextual**, las cuales proponen que los estudiantes vuelvan a observar y a analizar la imagen una vez que hayan adquirido información. Lo anterior, para asegurarse de que regresen a sus análisis de la obra de arte como fuente primaria.

Si usted nota que el tiempo se termina y no podrán completar el proceso, es preferible no brindar información contextual y dejar el diálogo para continuarlo en la siguiente lección, que dar cualquier dato y no volver a formular preguntas que inviten a volver a la obra. La **información contextual** debe ser una herramienta más que enriquezca la observación y el análisis realizado durante el diálogo. No debe proporcionarse al comienzo de la lección y tampoco es necesario suministrar toda la información contenida en la ficha.



TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN TEXTUAL

LA REDACCIÓN

Trabajo en subgrupos de cinco (5) participantes.

Indicaciones:

- Seleccione, junto con los estudiantes, un tema de interés para ellos.
- Los miembros del grupo implementan estrategias de búsqueda de la información relevante al tema: en medios virtuales, en la biblioteca escolar, con sus iguales, con los docentes, con otros adultos...
- Cada subgrupo expone el tema, ante sus compañeros. Previamente, el docente ha elaborado la siguiente guía, junto con sus estudiantes.
- Una vez escogido el tema, piensen en un título innovador, creativo y escríbanlo.

Título: _____

- Piensen en **cinco (5) aspectos diferentes**, pero que se relacionan con el tema escogido, y que son muy generales (ideas fundamentales o principales), los cuales podrían ser de interés para que sus compañeros les pongan mucha atención, a la hora de exponer el argumento.

Enumeren cada uno y escríbanlos en una cartulina.

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____





- Con estas ideas vamos a abrir un diálogo, en el cual todos vamos a participar. El docente lanza el siguiente enunciado: ¿Pensaron en las ideas que podrían ser tomadas en cuenta en la introducción sobre este tema? Ahora, escribanlas:

Confeccionar un esquema simple

En consenso con el grupo, determinar cuáles ideas servirán para introducir, desarrollar y concluir la producción.

Ejemplo:

Título _____

Introducción: En esta redacción se tomarán en cuenta estos aspectos sobre el tema por desarrollar:

- a.-----
- b.-----
- c.-----
- d.-----
- e.-----

35

Desarrollo: El docente lanza el siguiente enunciado:

Piensen en las ideas que podrían ser empleadas para desarrollar cada aspecto:

a.1 _____ .2 _____ .3 _____
_____ .4 _____ .5 _____

Conclusión: El docente lanza el siguiente enunciado:

Piensen en ideas por aspectos generales desarrollados que podrían dar solución al tema.

Ejemplo:

Conclusión:

Con el fin de concluir el tema en estudio, se propone lo siguiente:



Tener claro el concepto de párrafo

- Para poder elaborar los párrafos de la redacción, adecuadamente.
- Para construir el concepto de párrafo, nuevamente se recurre al diálogo y se pueden realizar las siguientes preguntas:
- Piensen que la mano podría ser un párrafo.
- Den características visuales que confirmen que ésto es un párrafo.

Una vez consensuado el concepto se procede a explicar el párrafo, en la etapa concreta.

EL PÁRRAFO

36

Se explica el concepto de párrafo con la mano. Se señalan algunas características de este como se muestra en la imagen. Recuerde que esto se hace en forma concreta y no con la imagen.

IDEAS
COMPLEMENTARIAS

IDEA
FUNDAMENTAL

SANGRÍA





Puntuación del párrafo:

PARRÁFO NUEVO
Con las mismas
características
del primero



**PUNTO
SEGUIDO**



**PUNTO
APARTE**

Se puede recurrir a los
colores para interiorizar los
componentes del párrafo
con los estudiantes.

37





- Para diferenciar las ideas: fundamental y secundarias.

Escribir en forma Impersonal.

- Cuando se produce una redacción en ocasiones, dependiendo de la temática, se solicita que sea escrita en forma impersonal. En este caso se recurre a utilizar el "se" impersonal.
- Se le explica al estudiante que este "se" se escribe al inicio de la redacción o bien, no se escribe, pero se lleva en la mente.

38

Conocer y dominar algunas reglas ortográficas básicas.

- Es importante que el estudiante emplee las reglas ortográficas que ya conoce o bien, aprovechar esta oportunidad para inferir algunas reglas básicas y emplearlas en el escrito.

Aplicar con propiedad el uso correcto de las preposiciones

La producción escrita debe ser una excelente oportunidad para reforzar el uso correcto de las frases preposicionales, para ello se puede emplear el juego de las

"charadas", con oraciones incompletas.

- Eliminar el empleo de gerundios mal contruidos.
- Emplear correctamente signos de puntuación. Retomar, acá, el ejemplo con el uso del cuerpo.
- Concluir con recomendaciones, soluciones y/o sugerencias.
- Leer el escrito del borrador y realizar correcciones.

Etapa semiconcreta

- Una vez ejecutadas las acciones anteriores se le pide a los estudiantes que construyan un párrafo oral acerca de un tema específico.
- Se puede solicitar a cinco estudiantes que pasen al frente. Se colocan en línea recta frente a la clase. El primero dirá la idea principal (general) y los otros cuatro serán los que amplíen esa idea con otros enunciados (ideas complementarias).

Semiconcreto

- Una vez que cada uno de los estudiantes expresa su idea, el docente procede a escribirlas en el pizarrón.
- De igual manera se procede con los párrafos subsi-





Ejemplo gráfico:



guientes, hasta completar la composición escrita.

- Luego, cada estudiante copia la idea en su cuaderno de trabajo.

Etapa abstracta

- Una vez que se haya ejecutado lo anterior se llega a la etapa de la abstracción que es la producción del texto escrito, acerca de un tema específico, por parte del estudiante.
- Se construye, en forma escrita, con todos requerimientos explicados y se revisa el borrador, antes de pasarlo en limpio para su publicación final.

Trabajo en subgrupos
Elaboración del planeamiento didáctico

Aspectos básicos para la elaboración del planeamiento didáctico

1. Todos los subgrupos realizan un planeamiento didáctico para ser desarrollado en dos lecciones. Para este fin se les ha asignado un contenido conceptual, procedimental y actitudinal. Se deben planificar las estrategias de mediación y las estrategias de evaluación que corresponden a la unidad.



2. Utilice el siguiente formato para realizar el planeamiento didáctico:

Contenido Curricular Procedimental	Estrategias de mediación	Estrategias de evaluación	Cronograma

3. Se revisan los planeamientos y se hacen las observaciones correspondientes.

4. Se cierra la actividad con un conversatorio acerca de la experiencia vivida.

DISTRIBUCIÓN POR SUBGRUPOS

40

Subgrupo N° 1: Para que realice su planeamiento didáctico se le asigna el siguiente contenido curricular de la **unidad de cuarto año:**

<p>7. Tipología textual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Características y estructura de los diversos tipos de textos. • Diferencias y semejanzas. • Intención o propósito en los distintos textos estudiados. 	<p>7.1 Utilización de diferentes tipos de textos (expositivos, narrativos y descriptivos), que sirvan como modelo para diversos propósitos en la producción textual oral y escrita (noticias, el periódico, recados, instrucciones, cuentos, adivinanzas, trabalenguas, chistes, refranes, frases célebres, dichos populares, leyendas, entre otros).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comparte con sus compañeros (as) los textos escritos, leídos y escuchados. • Valoración del texto oral y escrito como instrumento de búsqueda de conocimientos nuevos, como medio de diversión y entretenimiento y como vehículo de transmisión cultural. • Gusto por la calidad de textos orales y escritos, propios y ajenos.
---	--	---



Subgrupo N° 2: Para que realice su planeamiento didáctico se le asigna el siguiente contenido curricular de la **unidad de cuarto año:**

<p>11. Producción textual escrita:</p> <ul style="list-style-type: none">• Combinaciones gue-gui, güe-güi.• r-rr-nr.• Mayúsculas al iniciar una oración y al escribir sustantivos propios.• Punto al finalizar una oración y punto aparte al finalizar un párrafo, dos puntos, entre otros.• Signos de interrogación y exclamación al inicio y final de preguntas y exclamaciones.• Plurales de palabras terminadas en -z.• Palabras terminadas en -cito, -cita.• Coma en enumeración.• Hiato, diptongo y triptongo.• Acento prosódico y ortográfico. Acentuación de palabras: agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas.• Guión menor.• Coherencia.• Cohesión.• Caligrafía.	<p>11.1. Realización de producciones textuales (redacciones, composiciones, informes, resúmenes, fichas, otros) aplicando las normas idiomáticas básicas del nivel.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Aceptación y respeto por las normas básicas de la lengua escrita.• Valoración de las propias construcciones textuales como fuente de desarrollo personal.• Aprecio por la calidad de los textos propios y ajenos como medio para asegurar una comunicación fluida y clara.• Aceptación y respeto por las normas básicas de la lengua.
---	--	--



Subgrupo N. 3: Para que realice su planeamiento didáctico se le asigna el siguiente contenido curricular de la unidad de quinto año:

12. Producciones textuales orales:

- Coherencia en las ideas expresadas.
- Relación con el tema tratado.
- Secuencia lógica en los enunciados.
- Elementos lingüísticos y paralingüísticos: la voz –intensidad o volumen, ritmo, vocalizaciones- y el lenguaje no verbal: mirada, gesticulación, movimientos, etc.

5.1. Aplicación de estrategias de exposición oral (resumir, repetir, resaltar las ideas para la comprensión textual) por parte de los interlocutores.

- Valoración de la comunicación como un conjunto relacionado entre la expresión oral, lectora y escritora que permite expresar ideas, sentimientos, emociones y ampliar su registro del lenguaje adecuándolo a las diversas situaciones comunicativas.
- Actitud crítica y propositiva ante los mensajes orales escuchados con el propósito de contribuir en la construcción de los significados compartidos.

Subgrupo N. 4: Para que realice su planeamiento didáctico se le asigna el siguiente contenido curricular de la **unidad de quinto año:**





13. Producciones textuales orales y escritas -estructuras gramaticales:

- Sustantivos comunes y propios.
- Adjetivos calificativos y determinantes.
- Artículos definidos e indefinidos.
- Pronombres personales y determinativos.
- Verbos.
- Adverbios.
- Conjunciones.
- Preposiciones.
- Concordancias entre el artículo, sustantivo, adjetivo, sujeto y verbo.
- Oraciones simples: sujeto y predicado.
- Ortografía puntual, literal y acentual estudiada en este nivel.
- Vocabulario básico ortográfico.
- Producciones textuales escritas- Normas básicas ortográficas:-
- Mayúsculas al iniciar una oración y al escribir sustantivos propios en el nombre de las instituciones, lugares, siglas.
- Abreviaturas.
- Punto al finalizar una oración.
- Punto y aparte al finalizar un párrafo.

13.1

Utilización de las estructuras gramaticales y las normas básicas ortográficas para el enriquecimiento léxico y la competencia comunicativa.

- Valoración del lenguaje como herramienta básica para el desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas.



Subgrupo N. 5: Para que realice su planeamiento didáctico se le asigna el siguiente contenido curricular de la **unidad de sexto año:**

• **10. Relación de los saberes del lector (a) con los temas, épocas, componentes ideológicos y socioculturales:**

- Asociación Intertextual
- (lo que ocurre en un texto con respecto a otro texto leído).
- Secuencias textuales: su organización.
- Relación entre las posiciones ideológicas de los personajes con las del lector (a).
- Relación entre los conflictos planteados en el mundo literario y los conflictos que enfrenta el lector (a).
- Relación entre los comportamientos de las personas que conoce el lector (a) y los personajes.
- Relación entre las costumbres de la época del mundo literario y las vividas por el lector (a).
- Coherencia en las Ideas.
- Relación entre los espacios (físico, psicológico o social) y el entorno del lector (a).
- Distinción entre la realidad de la ficción, los hechos de las opiniones e información relevante de accesoria.

10.1 Aplicación de estrategias de Interpretación (dramatizaciones, representaciones de roles, lecturas interactivas, discusiones literarias, generar preguntas, la conferencia y el comentario, entre otras) de las obras literarias para el desarrollo del pensamiento crítico.

- Actitud crítica ante la lectura de obras literarias significativas y apropiadas con la edad, como expresión de sentimientos y representaciones de la realidad, que permite ampliar la visión de mundo.
- Sensibilidad ante la lectura apreciativa y comprensiva de textos literarios.
- Disfrute de obras literarias a través de su lectura, comentarlos y transformación para ampliar sus competencias lingüísticas, su imaginación, su afectividad y su visión del mundo.



EJEMPLO DE PLANEAMIENTO

CONTENIDO CURRICULAR PROCEDIMENTAL	ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	CRONOGRAMA
<p>1. Utilización de técnicas personales de lectura silenciosa y dirigida en el desarrollo del gusto por leer. (2-1)</p>	<p>Utilización de técnicas personales de lectura silenciosa y dirigida en el desarrollo del gusto por leer:</p> <p>-Para la práctica de la "lectura recreativa" se habilita el espacio de veinte minutos diarios propuestos en el Plan de Fomento de Lectura emanado del Ministerio de Educación Pública. Se sugiere que se establezca en las actividades iniciales del día lectivo; sin embargo, queda sujeto a la decisión del centro educativo. No es una actividad única de la asignatura de Español. Si en el momento asignado para estos veinte minutos de lectura se está impartiendo otra asignatura, el educador (a) asume el desarrollo de la estrategia.</p> <p>-El estudiante ha seleccionado de antemano entre los títulos sugeridos el libro Escuela de Hechicería, del autor Carlos Rubio. El docente procura que todos los estudiantes tengan a su disposición un ejemplar del libro seleccionado. En una primera lección se presenta el título del libro. Se involucran en un conversatorio en el que expresan conjeturas sobre su contenido. Uno de los estudiantes anota las conjeturas expresadas para que sirvan de punto de comparación en actividades posteriores. En la segunda lección, en un conversatorio, se presenta la portada del libro para realizar predicciones del contenido partiendo de su observación. Un estudiante anota las predicciones para ser discutidas en actividades posteriores. En una tercera lección se toman los 20 minutos para analizar las conjeturas derivadas del título de la obra y las predicciones realizadas partiendo de la portada del libro. En la cuarta lección entre todos, con ayuda del docente programan la lectura del libro y proponen estrategias que ayuden a que su lectura sea una experiencia significativa y permita el gusto por leer (1).</p>		Marzo

(1) Contenido actitudinal.





CONTENIDO CURRICULAR PROCEDIMENTAL	ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	CRONOGRAMA
	<p>Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none">• Entregar un avance de la lectura una vez por semana de manera creativa, de acuerdo a sus intereses y posibilidades. Lo que se pretende es que expresen lo que van leyendo, sin caer en evaluación.• Alguñ miembro de la familia lee un capítulo al estudiante.• EL estudiante lee un capítulo a alguñ familiar. Ambos realizan el avance semanal.• Que el docente lea a sus estudiantes.• Los estudiantes leen a sus compañeros.• por ejemplo un estudiante inicia la lectura, otro la sigue y el educador (a) continúa). Lectura en parejas donde un estudiante lee a otro y viceversa. Lectura realizada para el grupo por parte de un estudiante. Invitar a personas importantes para el estudiante a leer en su compañía: familiares, los abuelos y abuelas, miembros del personal, invitados especiales: cuenta cuentos, personajes de la comunidad, entre otros. <p>A partir de este momento se propone la lectura individual de la obra. Para cerrar de la lectura del libro se realiza un desayuno cuyo invitado es peculiar el autor Carlos Rubia. El docente programa, con ayuda de los padres de familia, una mascarada sorpresa, como elemento representativo de la lectura. Una vez concluida la actividad, se involucran en un periodo reflexivo en el cual analizan las conjeturas y predicciones realizadas en el inicio con el contenido del libro y se permiten analogías del contenido del texto con la vida real.</p>		





CONTENIDO CURRICULAR PROCEDIMENTAL	ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	CRO NO GRAMA
<p>2. Ejercitación (contextualizada y oportuna) del vocabulario básico ortográfico en la producción textual oral y escrita. (5-1)</p>	<p>Ejercitación del vocabulario básico ortográfico Los y las estudiantes se forman en parejas, el educador(a) les proporciona tarjetas, cada tarjeta con una palabra: andaba andar anduvo aparecer apareció ayudaba ayudar ayudé caí caía Cada letra de la palabra escrita de un color distinto. Los y las estudiantes hacen una "foto mental" de la palabra para que la recuerden tal como está escrita; en el lugar determinado de la tarjeta y con los colores concretos de cada letra, mostrando interés por aplicar en sus producciones escritas y orales la riqueza léxica. Uno de los dos miembros de la pareja se pone de espaldas y contesta en voz baja a su compañero dos preguntas sobre la posición y una sobre los colores de las letras en la palabra o dos preguntas sobre los colores y una de posición de las letras en la palabra, siempre siguen la misma estructura a la que denominamos "dos + uno y repetir". Por ejemplo:</p> <p>Posición ¿Qué letra es la última? ¿Qué letra es la tercera? ¿Qué letra es la segunda empezando por el final? ¿Qué letra va delante de la...? ¿Qué letra va detrás de la...?</p> <p>Colores ¿De qué colores la última letra? ¿De qué colores la...? ¿De qué colores la letra que está después de la...? ¿De qué colores la primera letra?</p> <p>Repetir: para finalizar les pediremos que deletreen la palabra al oído de su compañero dos veces (repetir) pero de la siguiente manera: primero deletrea la palabra empezando por el final y, después, por el principio. Si la palabra lleva acento ortográfico, también debe explicitarse.</p>		<p>Marzo 2015 Lunes</p>

CONTENIDO CURRICULAR PROCEDIMENTAL	ESTRATEGIAS DE MEDIACION	ESTRATEGIAS DE EVALUACION	CRONOGRAMA
<p>2. Aplicación de estrategias de interpretación de obras de arte plástico en el desarrollo de procesos de observación, indagación, diálogo, descripción y reflexión. (3-1)</p>	<p>Aplicación de estrategias de interpretación de obras de arte plástico.</p> <p>El educador (a), junto con sus estudiantes, selecciona una obra plástica por semana que sea de interés y gusto para todos. El lema para este tipo de clase es:</p> <p>¡CONVERSAR ES MARAVILLOSO!</p> <p>-El estudiante se adentra en un conversatorio para el cual el punto de partida es observar detenidamente y en silencio, durante un minuto, la imagen de la obra seleccionada. La docente inicia un periodo de mediación con sus estudiantes a partir de las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué piensan que podría estar pasando en esta imagen? o • ¿Qué ve en esta imagen que lo hace pensar que tal vez podría tratarse de _____? • Luego de la respuesta del estudiante, cada docente pregunta: • ¿Qué ve en la imagen que lo hace decir eso? • ¿Qué ve en la imagen que lo hace pensar eso? <p>Continúa con variaciones de las preguntas para sostener una conversación acerca de la obra dando un espacio oportuno para que primero un estudiante desarrolle sus ideas plenamente. Luego, se permiten dos o tres participaciones más para que el estudiante lo hable.</p>		<p>Marzo 2015 Martes</p>





CONTENIDO CURRICULAR PROCEDIMENTAL	ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	CRONOGRAMA
	<p>A los demás se les recuerda que desde el principio se explicó que su participación hoy sería activa pero como escucha. En otra clase es posible que el estudiante que hoy es escucha participe al expresar al grupo su opinión. Otras preguntas que se efectúan son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué más observó o ve en la imagen que lo lleva a pensar eso? • ¿Qué otros elementos observó? • ¿Puedes describir eso con más detalles por favor? • Por favor profundice en esa descripción. <p>El educador (a) tiene presente que su función no es de orador (tampoco hace válida una u otra opinión), sino que es guía de la conversación y facilita la posibilidad de crear un ambiente cómodo y participativo para el intercambio de ideas e interpretaciones de la población estudiantil. El educador (a) interviene en la conversación al aplicar los pasos conocidos como: reiteración, repaso y resumen (esto cada vez que lo considere pertinente).</p> <p>De esta manera se asegura que todos oyeron lo que se dijo y se sigue estimulando una conversación fluida, respetuosa y abierta. Es importante escuchar con atención y comprensión las respuestas del grupo con el fin de hacer conexiones entre los diversos comentarios que se expresen.</p> <p>El educador (a) promueve un periodo reflexivo para cerrar la lección semanal correspondiente a estos contenidos curriculares. Para ello, se dice cuál es el título de la obra y alguna información con respecto a esta. Luego, se pregunta: ¿qué otras ideas se podrían dar una vez que se conoció este dato?</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estudiante o intercambia ideas sobre el proceso vivenciado y en este se reafirma y toma conciencia de lo aprendido. 		

CONTENIDO CURRICULAR PROCEDIMENTAL	ESTRATEGIAS DE MEDIACION	ESTRATEGIAS DE EVALUACION	CRONOGRAMA
	<ul style="list-style-type: none"> • Se les pide valorar la conversación y se invita a dialogar sobre cómo estos factores facilitan el aprendizaje, valorando el diálogo como herramienta que permite superar los conflictos y mostrar en la conducta habitual y en el uso del lenguaje, respeto hacia las personas, creencias y opiniones distintas a las propias. Después de unos minutos el educador (a) pregunta: <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo fue la clase de hoy si se compara con otras clases que hemos tenido? • ¿Cómo les resultó la experiencia de hablar sobre una obra de arte en un entorno agradable enfocado hacia la conversación? • ¿Cuales podrían ser las ventajas de utilizar los elementos de la buena conversación? • ¿Puede utilizar estos elementos de la conversación en otras áreas de su vida? 		





CONTENIDO CURRICULAR PROCEDIMENTAL	ESTRATEGIAS DE MEDIACION	ESTRATEGIAS DE EVALUACION	CRONOGRAMA
<p>1. Utilización de diferentes tipos de textos (expositivos, narrativos y descriptivos) que sirvan de modelo en la producción textual oral y escrita (<i>noticias, el periódico, recados, instrucciones, cuentos, advinzas, trabalenguas, chistes, refranes, frases célebres, dichos populares, leyendas, entre otros</i>) para diversos propósitos. (7)</p>	<p>Utilización de diferentes tipos de textos que sirvan de modelo en la producción textual oral y escrita.</p> <p>Se divide el grupo en tres subgrupos. El o la docente presenta un ejemplo de cada uno de estos textos: expositivo, narrativo y descriptivo. Solicita a los y las integrantes de cada subgrupo que seleccionen un tipo de texto de la lista procurando que no se repitan. Se procura que textos breves entre los integrantes identifiquen características y el propósito de cada uno. Elaboran un cartel con las características de los textos, por ejemplo: Narrativo</p> <p>Por neyah el Sab May 29, 2010 9:12 pm</p> <p><i>Un loro, llamado Enrico, que se enroló en un cable cuando iba al bar, empezó a pedir auxilio y la gente, creyendo que se trataba de una persona en dificultades, llamó a los bomberos que lo salvaron, informan este subido los medios italianos.</i></p> <p><i>El pueblo de Spadolá se movilizó para ayudar al loro. Las turbulencias de Enrico comenzaron en el pueblo de Spadolá en la Sierra Vibarna (Calabria), donde los habitantes se movilizaron para ayudar al papagayo en apuros. Según afirman los vecinos, Enrico salió de su casa el para hacer su acostumbrada visita al bar, donde se entretiene con los clientes y luego regresar a casa de su dueño.</i></p> <p><i>Sin embargo, en esta ocasión se olvidó de que llevaba una cadena en la pata y se enganó con un cable eléctrico.</i></p> <p><i>Los bomberos que acudieron de inmediato. En vista de la dificultad, Enrico comenzó a gritar "ayuda" con tal perfección que los vecinos creyeron que se trataba de una persona y llamaron al cuerpo de bomberos que acudieron de inmediato.</i></p> <p><i>Después, se descubrió que era Enrico el que estaba en peligro y que, gracias a la intervención de los bomberos de Sierra San Bruno, fue puesto a salvo. Una vez seguro con su amigo, dijo "¡viva!" a los bomberos y socorristas.</i></p> <p>Características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuentalo sucedido a Enrico (personaje), en un pueblo de Italia (lugar), el sábado 29 de mayo del 2010 (tiempo). 		<p>Marzo 2015 Miércoles</p>

1 <http://foro.siva.gue.es/viewto-pic.php?l=47&t=169720>

CONTENIDO CURRICULAR PROCEDIMENTAL	ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN	ESTRATEGIAS DE EVALUACIÓN	CRONOGRAMA
	<p>-Exponen ante el grupo el cartel mostrando interés por aplicar en sus producciones escritas y orales la riqueza léxica.</p> <p>El o la docente realiza una actividad reflexiva dirigida a caracterizar la exposición recién realizada. La finalidad de los textos expositivos es la transmisión de información y se centran en el contenido, que el receptor debe percibir claramente. Este texto presenta una serie de datos. Aprovechando un conversatorio, entre todos aportan ideas para escribir una ficha de consulta con las características, funciones, propósitos y estructura de los textos narrativos, expositivos y descriptivos.</p>		<p>Marzo 2015 Jueves</p>
	<p>Se propone a los estudiantes, la producción de una noticia de acuerdo con las características, funciones, propósitos y estructura del texto narrativo. Se les solicita observar durante el receso eventos que ocurran y les parecen interesantes. Con los resultados de la observación, planifican y organizan ideas, recuperan datos e información, expresan ideas y sentimientos, toman posición, argumentan por medio de la redacción de una noticia. Parten de un hecho observado durante el receso que deseen compartir. Lo importante es que se involucren activa y naturalmente en la creación de sus propias producciones. Comparten la noticia creada con el resto del grupo y construyen entre todos un mural con las noticias más destacadas.</p>		





Total de puntos: 24

Fecha: _____

Nombre participante: _____

Indicaciones:

Escriba una equis (X) según la categoría elegida.

1. Poca o ninguna vez
2. Alguna vez
3. Siempre

53

Indicadores	1	2	3
I PARTE			
Las actividades de mediación propuestas se ajustan al tiempo indicado (dos lecciones).			
Las estrategias de mediación incluyen explícitamente el contenido actitudinal (en al menos una de las actividades de mediación).			
La estrategia de mediación corresponde a los contenidos conceptuales (al menos cuatro) del contenido procedimental seleccionados.			
Los diferentes elementos del planeamiento didáctico tienen relación explícita entre ellos.			
Las estrategias de mediación corresponden al enfoque curricular del programa.			



II PARTE

Las estrategias de evaluación formuladas cumplen con los lineamientos técnicos de construcción.

Relaciona las estrategias de evaluación con los componentes del planeamiento

Los Instrumentos propuestos cumplen con los lineamientos técnicos para su construcción.

Los indicadores propuestos en los instrumentos son congruentes con las habilidades, destrezas, o actitudes por lograr.

TOTAL

Porcentaje obtenido

54

Total de puntos: 15

Fecha: _____

Nombre: _____

Grupo N° _____



INSTRUMENTO PARA AUTOEVALUAR EL DESEMPEÑO EN LOS SUBGRUPOS DE TRABAJO

Escriba una equis (X) según la categoría elegida.

1. Poca o ninguna vez
2. Alguna vez
3. Siempre

Indicadores	1	2	3
Escucho sin interrumpir los aportes de los demás miembros del grupo.			
Aporto sugerencias al trabajo realizado.			
Respondo con razones válidas a los argumentos de los compañeros			
Aplico las normas de intercambio comunicativo.			
Total			
Puntos obtenidos			





INSTRUMENTO PARA LA COEVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO EN LOS SUBGRUPOS DE TRABAJO

Total de puntos: 15 Fecha: _____

Nombre: _____ Grupo N° _____

Indicaciones:

Escriba debajo de cada indicador el valor de la escala asignado a cada miembro del grupo.

INDICADORES

55

Escucha sin interrumpir los aportes de los demás miembros del grupo.
Aporta sugerencias al trabajo realizado.
Responde con razones válidos a los argumentos de los compañeros
Aplica las normas de intercambio comunicativo.

	Indicadores					Total
	1	2	3	4	5	
Miembros del Grupo						
TOTAL						

Escala: 1. Poco o ninguna vez 2. Algunas Veces 3. Siempre

Calificación por producto

Total de puntos: 30 Porcentaje: 2.5%.

Nombre: _____



Aspectos	Puntos Obtenidos
Autoevaluación	
Coevaluación	
TOTAL	
CALIFICACIÓN	
PORCENTAJE	



INSTRUMENTOS PARA RECOPILAR INFORMACIÓN EN EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

1. Lista de cotejo

Consiste en un listado de aspectos por evaluar (conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas entre otras) y es entendido básicamente como un instrumento de **verificación**. Es decir, actúa como un mecanismo de revisión durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de ciertos indicadores prefijados y la revisión de su logro o de la ausencia del mismo.

¿Cómo se elabora una lista de cotejo?

- Se formulan indicadores que resuman las conductas más “significativas” que deben demostrar los estudiantes y que se asocian con el logro de los contenidos curriculares; objetivos, habilidades propuestas.
- Se recomienda que los indicadores se presenten siguiendo una secuencia lógica, de acuerdo con lo solicitado.
- Incluya en cada columna el juicio que permita la evaluación de lo observado que puede ser: sí – no.



- Al final se agrega un apartado para consignar los comentarios que se consideren pertinentes, con respecto a la observación sobre el desempeño de los estudiantes durante el proceso.

Ejemplo de formato para una Lista de cotejo.

Estudiante: _____

Sección: _____ Fecha: _____

Indicadores	Criterios	
	Sí	no

2. Registro de desempeño

57

Es un instrumento que permite registrar el grado en el cual una habilidad, destreza o actitud determinadas es desarrollada por el estudiante.

¿Cómo se elabora el registro de desempeño?

Para elaborar un registro de desempeño se formulan indicadores que resuman las conductas más significativas que deben demostrar los estudiantes y que se asocian con el logro de los contenidos curriculares establecidos.

- Los indicadores formulados deben presentarse siguiendo una secuencia lógica, de acuerdo con lo solicitado.
- Conforme se va registrando información acerca del logro o no de las habilidades, destrezas, actitudes por parte del estudiante, se anotarán también, todas aquellas observaciones relacionadas con el nivel de logro mostrado.

Ejemplo de formato para el registro de desempeño.

Nombre del estudiante: _____

Sección: _____ Tiempo de observación: _____

Fecha: _____



Indicadores	Criterios		Observaciones
	Sí	No	

3. Escalas de calificación

¿Qué es una escala?

58

Es un instrumento que permite registrar, de acuerdo con una escala determinada (descriptiva, numérica), el grado de logro de una habilidad, destreza, actitud por parte del estudiante.

Escala numérica:

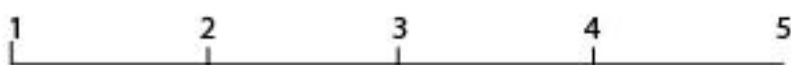
Indica el grado en que una característica está presente. La escala de calificación numérica es útil cuando las características o cualidades por calificar pueden clasificarse dentro de un número limitado de categorías.

Para su elaboración:

- Determine los indicadores que se pretenden evaluar y realice una lista de ellos.
- Seleccione una escala que permita la evaluación de lo observado y asígnele un número.
- Escriba la escala debajo de cada indicador que será evaluado.

Ejemplo de formato para la escala numérica.

¿Relaciona los comentarios con el tema que se discute?





Escala gráfica:

Presenta una serie de categorías en una línea secuencial. Estas identifican posiciones específicas a lo largo de la línea, pero el calificador queda en libertad de indicar entre esos puntos si así lo desea.

Para su elaboración

- Determine los indicadores que pretende evaluar.
- Seleccione la escala que mejor permita realizar la evaluación de lo observado.
- Escriba las categorías que utilizará.

Ejemplo de formato para la escala gráfica:

1- ¿Hasta qué punto participa el estudiante en discusiones?



59

Escala descriptiva

Los indicadores de valoración se determinan con afirmaciones descriptivas expresadas brevemente en un orden secuencial.

Para su elaboración:

- Determine los indicadores que se pretenden evaluar y realice una lista de ellos.
- Seleccione una escala que permita la evaluación de lo observado y describa las afirmaciones.

Ejemplo de formato para la escala descriptiva:

Cumple con las tareas asignadas

Cumple con todas las tareas asignadas

Cumple con algunas de las tareas asignadas.

Incumple con las tareas asignadas



Rúbricas

Las rúbricas son guías o escalas de evaluación donde se establecen niveles progresivos de dominio o pericia relativos al desempeño que una persona muestra con respecto a un proceso o producción determinada. Las rúbricas integran un amplio rango de criterios que cualifican de modo progresivo el tránsito de un desempeño incipiente o novato al grado de experto.

TIPOS DE RÚBRICAS:

Rúbrica global u holística

- Considera el desempeño de los estudiantes como una totalidad al compararse con los criterios establecidos.
- Permite hacer una valoración del desempeño del estudiante sin determinar o definir aspectos específicos que corresponden al proceso o tema evaluado.

Para su elaboración:

- Describa la habilidad, destreza o actitud que se espera que logren los estudiantes de acuerdo con el contenido curricular desarrollado.
- Elija el tipo de escala y las categorías que se utilizarán.
- Formule los criterios de desempeño o niveles de logro que se espera que el estudiante demuestre.

Ejemplo de formato para la rúbrica holística o global

Estudiante: _____ Sección: _____

Fecha: _____

Contenido curricular _____

Descripción de la habilidad, destreza, o actitud: _____

Categorías/niveles	Criterios
Excelente	
Bueno	
Regular	
Deficiente	



Rúbrica analítica:

- Identifica y evalúa por separado los componentes de un proceso o producto determinado.
- Provee realimentación con respecto a cada componente del proceso o producto realizado.

Para su elaboración:

- Seleccionar el contenido curricular que fundamenta la actividad, tarea o trabajo por realizar.
- Identificar todas las conductas que se desea evaluar de acuerdo con las habilidades, destrezas o competencias que se requieren o se manifiestan al ejecutar o llevar a cabo la actividad, tarea o trabajo.
- Formular los indicadores respectivos.
- Elegir una escala de acuerdo con el nivel de ejecución y formular las categorías.
- Formular para cada indicador, y según la escala elegida, los criterios de desempeño o niveles de logro que se espera que el estudiante demuestre.

61

Ejemplo de formato para la rúbrica analítica

INDICADORES	ESCALA DE VALORACIÓN			
	Excelente	Muy Bueno	Bueno	Deficiente
Se escriben los criterios de desempeño				





TÉCNICAS DE EVALUACIÓN

Fuente: MEP *Evaluación Diagnóstica*, 2012.

Las técnicas de evaluación ayudan al docente a profundizar en el desenvolvimiento del estudiante y verificar la forma en que se evidencian las habilidades cognitivas, actitudinales, valores propuestos, destrezas y competencias.

Entre las técnicas que el docente puede aplicar para obtener información están: la auto asesoría, reporte semanal, perfiles de personajes admirables, recordar, resumir, preguntar, conectar y comentar, la observación, encuestas, cuestionarios, entrevistas, el diario de clase y el portafolio. Estas se describen a continuación.

63

La auto asesoría

El estudiante, en forma privada y directa, confronta actitudes personales, paradigmas y prejuicios que puede tener inconscientemente y que forman barreras que no permiten aprender. Esencialmente, el docente presenta a los estudiantes formas alternativas de ver casos controversiales y les pide que indiquen, en fichas u hojas, qué punto de vista se aplican para sí mismos. Esto ayuda a evidenciar diferentes formas o estilos de pensamiento y actitudes sobre temas delicados, evitando que alguien se abochorne o se sienta mal. Tiene como propósito promover la autorreflexión, acoger otros paradigmas, derribar prejuicios o barreras de aprendizaje.

Esta técnica tiene mejores resultados cuando el clima entre docentes y estudiantes es de mutua confianza.

Procedimiento:

El docente pide que todo se responda en forma anónima en fichas u hojas. Les presenta por escrito dos o más casos controversiales (en forma de declaraciones en primera persona). Luego, pide a los estudiantes que respondan a las dos o tres preguntas que hará y que también aparecen por escrito en carteles (en una presentación o en la pizarra). Cuando los estudiantes responden, las respuestas se revuelven tres



o cuatro veces antes de ser leídas. Posteriormente se leen y se hacen consensos o votaciones a favor o en contra de las respuestas. De esa forma se respeta la confidencialidad.

Para que funcione bien la técnica, el docente tiene dos retos básicos:

1. Reconocer los obstáculos que tienen los estudiantes para comprender y para redactar los casos.
2. Captar lo que se revela y emplear la información, como realimentación para que los estudiantes superen sus propios obstáculos.

64

Reportes semanales

Es una realimentación rápida para saber lo que los estudiantes creen que están aprendiendo, qué dificultades experimentan, así como las inquietudes que se van despertando en este proceso de crecimiento.

Deben ser reportes breves, idealmente de una página, en los cuales los estudiantes deben responder objetivamente lo que se les pregunta, por lo que hay que prepararlos para ello. Incluso, pueden contestarlas en su casa. El docente debe planificar el tiempo necesario para leerlas y ordenarlas adecuadamente.

Es una técnica que provee la ventaja de tener una visión de la satisfacción emocional que posee el estudiante con respecto a los objetivos y contenidos desarrollados en el aula.

Procedimiento:

El docente anota las preguntas en la pizarra, cartel u otro. Por ejemplo: ¿qué valor aprendí esta semana?, ¿qué aspecto no me quedó claro?, ¿quedó algo inconcluso?, ¿qué le gustaría preguntarle a sus compañeros si usted fuera el docente, para saber si comprendieron?

Los estudiantes, individualmente, responden a cada pregunta de la manera más objetiva posible. El docente recoge el material y lo lee en tiempo libre.

Se ordenan las hojas según las respuestas. Pueden separarse entre las "esperadas" y las "no esperadas".

Luego se devuelven los trabajos, se comentan y se hace la realimentación respectiva.

Perfiles de personajes admirables

Esta técnica requiere que los estudiantes tengan acceso a perfiles o biografías breves y concisas de los personajes que interesen dentro de un curso o asignatura. De acuerdo con su edad o intereses se





les pueden proporcionar hechos o se les puede pedir que ellos los investiguen.

Uno de los propósitos puede ser que los estudiantes seleccionen a los personajes y escriban sus perfiles, o bien, que estos los lean, se apropien de ellos y luego seleccionen los que más les impacten. Con esto, se logra que los estudiantes reflejen los valores que admiran y el docente pueda tener un banco de valores de toda la clase e ir actualizándolo (cada vez que crea conveniente) para determinar las modificaciones que se dan según el avance de sus contenidos socio afectivos. Es una técnica que fácilmente se puede trabajar en forma individual o en grupos.

Procedimiento

Se empieza por tener un banco de personas admirables, separadas de acuerdo con el campo de estudio. Se anotan explicaciones de por qué son admirables y cuál es su perfil, formado por las cualidades que son objeto de admiración.

Se deben proporcionar indicaciones claras a los estudiantes, ya sea para que hagan los perfiles de quienes despiertan su admiración y sus cualidades, o bien, para que entre una serie de perfiles que el docente proporciona y los estudiantes escojan aquellos que llaman su atención. En ambos casos es importante que señalen las cualidades que admiran y justifiquen

el porqué. Un perfil no debería llevar más de una hoja. De acuerdo con la edad, puede pedírseles que los ordenen del caso más al menos impactante.

Se recogen los trabajos y, posteriormente, se clasifican por valores o cualidades y se trata de hacer un mapa de la situación que predomina en la clase.

Se devuelven los perfiles y se comentan las razones de la selección como una forma de realimentación.

Al igual que otras técnicas, es mejor que se trabaje en forma anónima.

Recordar, resumir, preguntar, conectar y comentar (RRPCC)

Es una técnica de múltiple aplicación que anima a los estudiantes a recordar, repasar objetivos o contenidos y reacciones hacia actividades, tareas y materiales usados en el aula. Le sirve al docente para comparar las perspectivas de los estudiantes con las suyas. Esta técnica ayuda a los estudiantes que poseen menos destrezas para organizar información y aplicarla a principios básicos de la asignatura. Tiene mucha aplicabilidad en el campo de los valores y las actitudes. Es recomendable usarla en intervalos regulares de tiempo, de



acuerdo con la frecuencia de las actividades de aprendizaje y los procedimientos particulares del docente.

Procedimiento

Recordar: enlistar, en orden de importancia, las ideas revisadas en la última sesión de clase. Uno o dos minutos es suficiente.

Resumir: sintetizar en una oración lo que han expresado o escrito en el punto de recordar. Uno o dos minutos son suficientes.

Preguntar: piensan y anotan una o dos preguntas importantes que desean les sean contestadas en relación con los objetivos y contenidos estudiados en la clase anterior. También se da uno o dos minutos.

Conectar: deben identificar un hilo conductor entre el tema de la clase anterior con el objetivo propuesto de la asignatura. Todo en una o dos oraciones escritas en igual número de minutos.

Comentar: se invita a los estudiantes a escribir un comentario que evalúe la clase anterior. Pueden usar frases como "He disfrutado esto.../ Me costó mucho...", "Me he sentido bien cuando.../ No me ha gustado"... etc. La realimentación, luego de leídos los trabajos, puede ser decisiva.

La observación

La observación, considerada como técnica para obtener datos, consiste en el examen atento que un sujeto realiza sobre otro u otros sujetos o sobre determinados objetos y hechos, para llegar al conocimiento profundo de los mismos, mediante la consecución de una serie de datos, generalmente inalcanzable por otros métodos (Casanova, 1998:143, citado por Najarro:2002).

Es necesario que al momento de decidir el uso de la observación, se elaboren instrumentos o se definan cuáles serán los procedimientos apropiados para registrarlas; las tradicionales escalas de apreciación (conceptuales, de frecuencia o numéricas), listas de cotejo, los registros anecdóticos y otras pautas menos tradicionales como son las observaciones de intereses, los registros de observaciones con comentarios, las pautas de registros de observaciones en situaciones específicas de aprendizaje.

Para cuidar la objetividad de la observación, se recomienda elegir situaciones similares con todos los estudiantes, registrar lo más rápido posible las observaciones y en caso de que se usen rúbricas, variables, indicadores o criterios preestablecidos, tenerlos disponibles al momento de registrar la información.





En lo que respecta a la observación de los estudiantes, ésta puede realizarse a partir de sus trabajos, así como de la observación de sus interacciones, conversaciones y juegos. Como afirma Santos Guerra: "Preguntar a los estudiantes es un modo de acercarse a su mente y a su vida" (citado por Najarro: 2002).

En la medida que los estudiantes sean más autónomos, pueden participar más directa y activamente en la evaluación, entregando sus percepciones y autoevaluaciones a través de entrevistas o cuestionarios en los que un docente de toda su confianza registra las respuestas.

La observación es uno de los procedimientos más eficaces, para valorar resultados y especialmente en los estudiantes; en la medida que sea posible observar lo que ellos hacen, se tendrá información más precisa acerca de sus fortalezas, intereses, estrategias de aprendizaje y tipos de inteligencias.

Las ventajas que tiene la observación es que permite "mirar" a las personas en el contexto y directamente en su escenario natural.

Para que la evaluación basada en la observación sea objetiva, el educador debería ser capaz de "tomar distancia para con objetividad precisar, distinguir y analizar diferentes

aspectos que en la práctica se dan mezclados" (Carlino y Santana, 1999 citado por Najarro: 2002).

A fin de superar esta dificultad, dichos autores recomiendan utilizar el registro o la reconstrucción por escrito de lo sucedido durante las experiencias de enseñanza aprendizaje, de acuerdo con determinadas unidades o ejes de análisis. Estos registros aportan datos sobre los aprendizajes de los estudiantes y facilitan al educador la reflexión sobre su práctica.

Pautas de observación

- Elija un asunto de interés particular para observar.
- Seleccione un aprendizaje, conducta o valor esperado de acuerdo con los procesos de mediación desarrollada.
- Defina qué quiere diagnosticar de ese aprendizaje y para qué.
- Diseñe un instrumento de observación de acuerdo con lo que se propone evaluar.
- Elabore los ítems o indicadores que van a orientar la observación y los registros.
- Someta a discusión de otros docentes su instrumento de observación con sus respectivos antecedentes.

67



- Aplique el instrumento de observación durante un periodo y registre comentarios sobre su utilidad.
- Evalúe a los estudiantes usando esos instrumentos de observación.

Encuestas, cuestionarios y/o entrevistas

Suelen ser útiles, prácticos y relevantes para obtener datos de los estudiantes, las familias, los docentes y otros miembros de la comunidad educativa. Por ejemplo, las expectativas y los intereses de los padres o familiares respecto de la educación de sus hijos, los niveles de escolaridad, la disponibilidad de tiempo, los espacios para la enseñanza en el hogar, los intereses de participación y otros. También son apropiados para conocer las oportunidades de aprendizajes que la comunidad puede ofrecerles.

El cuestionario y la encuesta son instrumentos muy comunes en el ámbito educativo y se pueden definir como recursos para obtener información de muy variados tópicos, mediante un conjunto de preguntas, ordenadas con se-

cuencia lógica. Las preguntas que se formulan en un cuestionario o encuesta generalmente están en función de los objetivos propuestos en los ámbitos cognitivo, socioafectivo y psicomotor, con el propósito de obtener información relevante sobre un determinado problema o asunto de interés para el desarrollo integral del estudiante.

La entrevista es una conversación entre dos personas, por lo menos, en la cual uno es el entrevistador y otro, u otros, son los entrevistados. Todas estas personas dialogan según ciertas normas o esquemas acerca de un problema o una cuestión determinada, teniendo como objetivo un propósito profesional. Esto implica la existencia de personas y la posibilidad de una interacción verbal dentro de un proceso de acción recíproca.

El objetivo de la entrevista o propósito profesional con que se utiliza esta técnica, está en cumplir algunas de las siguientes funciones: a) obtener información de individuos o grupos; b) facilitar información; c) influir en ciertos aspectos de la conducta, tales como opiniones, sentimientos, comportamientos, etc. Es posible que la entrevista tenga más de un objetivo pero, predomina uno de ellos, de acuerdo con la finalidad profesional que se utilice.





La entrevista es una de las estrategias más utilizadas para obtener información en la investigación pues esta técnica permite obtener información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: actitudes, creencias, opiniones, valores o conocimientos, entre otros aspectos. Suele ser complemento de la observación.

La entrevista como técnica de recopilación va desde la interrogación estandarizada hasta la conversación libre, en ambos casos se recurre a una guía que puede ser un cuestionamiento o un esquema de preguntas que se han de tratar en dicha conversación.

El Diario del docente

El diario del docente o diario escolar quizás sea, el instrumento por excelencia de seguimiento continuado de la vida del aula. La intensidad de seguimiento vendrá determinada por la regularidad con que se escriba.

Al igual que un diario personal, el diario escolar plasma lo que sucede en las interacciones cotidianas en las clases.

El diario facilita a docentes y estudiantes la reflexión sobre las tareas que se llevan a cabo y permite intercambiar puntos de vista sobre los aspectos fundamentales del

proceso educativo: los objetivos, los contenidos de aprendizaje, la metodología utilizada, los resultados del aprendizaje, etc. En una evaluación del proceso, la finalidad básica de un diario del docente es la de identificar los aspectos susceptibles de modificación y ajuste y, por supuesto, también los que se deberían potenciar.

También se pueden proponer otros temas de registro, por ejemplo: el clima de clase y la conducta de los estudiantes en determinadas actividades, la relación entre el nivel de exigencia escolar y el comportamiento competitivo, la repercusión en la motivación y el desarrollo social cuando se trabaja en grupo, la predisposición de los estudiantes para ayudar a compañeros con dificultades, las maneras y los momentos en los que se pidió ayuda, etc.

El diario del docente registra las actividades, las reflexiones y los incidentes que se producen diariamente en la clase. Se recomienda transcribir frases textuales, dejar constancia del día, la hora y el lugar en que sucede un hecho concreto que previsiblemente se repetirá y enlazar las acciones relevantes con las reacciones subsiguientes (tipos de respuestas verbales, contenidos, gestos, etc.).



Portafolio

Las carpetas o portafolios son considerados no solo un instrumento, sino un conjunto de reglas o principios, dado que articulan y hacen confluír, en un solo recurso, diferentes factores.

Es otro procedimiento evaluativo que incluye distintos tipos de trabajos: bocetos, descripciones, distintas versiones de una propuesta, materiales, registros de producción de una obra, borradores, registros de hipótesis, apreciaciones, transcripciones de conversaciones, comentarios, dibujos, planificaciones, registros de intereses y otros; en general, lo más representativo del desarrollo de pensamientos, ideas, crecimiento, logros y realizaciones. Estas fuentes de información permiten conocer con profundidad y amplitud la calidad de un trabajo y el estudiante puede realimentar su trabajo, tomar conciencia de su propio desarrollo y planear futuras experiencias.

Objetivos del portafolio

El portafolio brinda la oportunidad de autorregular y evidenciar el proceso de construcción de conocimiento al permitir:

- Averiguar el progreso y el proceso seguido en el

aprendizaje por parte de los estudiantes y también las ayudas que el educador realiza en su seguimiento.

- Autoevaluación constante.
- Reflexión y análisis crítico de las clases.
- Considerar el error como fuente de aprendizaje.
- Diseñar y aplicar nuevas alternativas de acción.
- Redefinir el recorrido metodológico de acuerdo con un proceso autónomo de toma de decisiones.
- Apropiación de la evaluación como proceso de mejora personal y desarrollo profesional.

Para evaluar los procesos de aprendizaje, el portafolio es muy útil y apropiado, permite monitorear los progresos diarios o secuenciados durante el desarrollo de las experiencias de aprendizaje, además, recoger evidencias de los desempeños de los estudiantes, que se manifiestan en situaciones reales.

También se pueden organizar distintos tipos de portafolio, ya sea por campo de formación y sus competencias, por estudiante, por grupos de estudiantes, por familias y se contará con un procedimiento válido, objetivo, confiable



y consistente para evaluar los progresos de los estudiantes, ya que además de recoger una variedad de evidencias o datos, se diseña a partir de una clara definición de las competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que se desean evaluar y de los propósitos o intenciones que se asignen al portafolio como instrumento de recolección y conservación de evidencias (Condemarin, 2000 citado en Najaro:2002). Si no se aplican estos criterios, puede transformarse en un archivo para guardar antecedentes aislados, que no tienen utilidad evaluativa o en un "álbum" sin valor para la evaluación de los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Este instrumento fue creado para que los estudiantes registren sus procesos y progresos de aprendizaje, para hacerlos participantes de sus aprendizajes y de la evaluación, y favorecer su autonomía y responsabilidad. En el caso de los estudiantes de los primeros niveles, el portafolio es conducido preferentemente por el educador y la familia, aun cuando los estudiantes podrían aportar y revisar frecuentemente su contenido. También una importante vía para que el educador evalúe su práctica educativa; en él pueden incluir, además de las planificaciones y evaluaciones, informes técnicos de seguimiento o supervisión, registros de conversaciones y reuniones con las familias,

que den testimonio de diferentes situaciones educativas y muestre elementos conceptuales y teóricos que son parte de la enseñanza.

Así, para el educador, es una herramienta útil en la sistematización y la metacognición (reflexión) de la práctica que realiza; como se dijo antes, el portafolio va estructurándose según criterios cronológicos, de contenido, campos formativos y otros, con una finalidad claramente establecida. Así mismo, facilita un trabajo profesional auténtico ya que refleja el sello personal del educador y de su grupo, curso, su compromiso con el aprendizaje y el aporte al análisis de la variedad de información de la que puede disponer.

En síntesis, para obtener información válida, confiable y objetiva que permita emitir juicios y tomar decisiones acertadas, se requiere el uso de variados procedimientos evaluativos ya que todos ellos aportan, desde su especificidad, elementos valiosos para tomar decisiones correctas. La planificación de la evaluación es fundamental para resguardar los requisitos de una evaluación de calidad (validez, confiabilidad, objetividad) y al mismo tiempo para dimensionar con sentido de realidad las posibilidades de evaluación que se tienen, considerando los recursos disponibles (de tiempo y humanos) y el contexto educativo.



**PLAN DE TRABAJO PARA EL
PROCESO DE COBERTURA
DEL ESTABLECIDO POR LA
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE ESTUDIO DE ESPAÑOL DE II CICLO
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN:**

CRONOGRAMA	ACTIVIDADES Y TAREAS ESPECÍFICAS REQUERIDAS	RESPONSABLES	POSIBLES SEDES	META





LA ORTOGRAFÍA EN FUNCIÓN DE UN ENFOQUE COMUNICATIVO DE LENGUA

LA GRAMÁTICA INTRODUCCIÓN

Este documento de producción textual está sustentado en el enfoque de la asignatura de Español y por consiguiente, en los planteamientos teóricos y metodológicos de los Programas de estudio de Español I y II Ciclos en los cuales se detalla que producir texto debe ser una competencia comunicativa que se realiza con gozo y placer. Las normas idiomáticas elementales se deben introducir gradual e integralmente, pero siempre otorgando libertad al educando para que exprese su creatividad. La integración de las actividades de expresión escrita con las de lectura será de particular utilidad.

73

Los ejercicios de lectura, escritura y comprensión y expresión oral se entienden dentro de este paradigma curricular como procesos de producción textual que implican acción y participación inteligente, complejo procesamiento cognoscitivo y elaboración de sentidos.

Este documento de producción textual está sustentado en el enfoque funcional de lengua y en un proceso de enseñanza que debe ser planificado, organizado y mediatizado por el docente, quien cumple una función orientadora y vital porque ajusta el currículo a las necesidades individuales del estudiantado. Se enfatiza que se aprende solo cuando el ser humano interactúa y le encuentra sentido a su entorno, razón por la cual el educador debe ser un investigador emergente, observar los acontecimientos cotidianos que ocurren en el aula, conocer de los estudiantes, de sus sentires y de sus conocimientos previos; todos aspectos básicos en la adquisición de los aprendizajes.



En este mismo sentido, se considera que el estudiante aprende por descubrimiento y que el método de enseñanza más cercano a esto es el indirecto, ya que por indagación y observación se descubre y comprende. Se aprende por curiosidad, por investigación, por eso el mayor peso debe recaer en esta última ya que insta a realizar estos procesos. Por consiguiente, se deben tomar en cuenta las edades de los estudiantes, por ejemplo, los de primaria centran su atención en actividades más concretas que establecen un vínculo estrecho con sus propias estructuras mentales.

De acuerdo con Vygotsky la enseñanza va de la mano con el nivel de desarrollo del estudiante y por eso en los niveles escolares el juego, con objetivos didácticos definidos, cobra gran importancia; por ende, hay que diseñar situaciones de enseñanza naturales en la vida cotidiana de las personas.

La teoría de Vygotsky recomienda utilizar un método socializador debido a la gran influencia que ejerce el entorno social en el estudiante. El aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos, capaces de operar solo cuando el niño (a) está en interacción con las personas del entorno y en cooperación con algún análogo. Así el aprendizaje es concebido como una actividad constructiva en la que se aprende en la medida en que se interactúa con el otro. Para Vygotsky el estudiante es un ente social, protagonista y producto de las múltiples interacciones sociales en que se ve involucrado a lo largo de su vida escolar y extra escolar.



PROPÓSITOS

1. Lograr que el estudiantado adquiriera el placer por producir texto mediante la implementación de estrategias de mediación que apunten a la relación estética vivida en el aula para potenciar el crecimiento integral de la comunidad estudiantil.
2. Promover espacios de producción de texto recreativos en sus dos dimensiones curriculares: de enseñanza y de aprendizaje, tanto en la población docente como en estudiantes de primero y segundo ciclos; mediante estrategias de implementación transdisciplinar para la animación, comprensión y construcción de diversos tipos de textos.
3. Diseñar actividades de producción y expresión textual con base en la teoría de cómo aprendemos con el fin de fortalecer las habilidades lingüísticas.





CAPÍTULO I

Fundamentos teóricos y metodológicos en el marco de los programas de estudio de Español

Desde el paradigma de los programas de estudio de Español, leer significa interactuar con el texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos, por tanto, se concibe como una actividad cognitiva que requiere un sujeto implicado en la obtención de significados y en la búsqueda de la comprensión, o más allá, en la interpretación del contenido.

77

El lector hace uso de sus conocimientos previos para la comprensión del texto y construye una interpretación acerca de él.

Este enfoque de lectura se acerca a los principios constructivistas en los cuales se concibe la lectura como un proceso interactivo entre pensamiento y lenguaje.



El programa de Español hace dos cambios con respecto a cómo comprender la lectura, el primero, elimina los niveles de lectura ya que, como lo señala Goodman, existe un único proceso de lectura en el que se establece una relación entre el texto y el lector, quien al procesarlo como lenguaje, construye el significado al integrar, de manera simultánea, información morfémica, semántica, sintáctica, pragmática, esquemática e interpretativa.

En segundo lugar y en consecuencia, la enseñanza de la lectura entendida como código de interpretación de la realidad, ha de extenderse a todo el currículo escolar.



Ideas núcleo:

- El proceso de lectura utiliza dos fuentes de información: la visual que es la que el cerebro recibe de lo impreso, es decir del texto y la información no visual, entendida esta como el conjunto de conocimientos que posee el lector. Por eso la lectura se convierte en un proceso de construcción de significados lo cual implica reconocer que el significado no está en el texto sino que este es generado por el lector a partir de su interacción con este.
- Las afirmaciones anteriores reconocen que el lector es el que reconstruye el significado interactuando con el texto lo cual nos lleva a aceptar la posibilidad de que diferentes lectores comprendan un texto de manera diversa.





La escritura

La que concibe a la escritura como un objeto social y cultural que intenta representar el lenguaje y que considera que el proceso de representación es una actividad cognitiva e inteligente que sirve para registrar y recordar experiencias, acontecimientos, representaciones culturales, lo que permite al individuo construir diferentes interpretaciones de la realidad personal, social, cultural, política y científica.

La escritura requiere de la aprehensión de las reglas del código escrito para producir texto con una finalidad y con un destinatario. Además, es el medio más eficiente para que el estudiante domine las máximas potencialidades de abstracción del lenguaje, independientemente de que los discursos que construya sean orales o escritos.

El enfoque de la asignatura del Español debe responder a estos cuatro pilares de la educación dados por la UNESCO: aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir puesto que la lengua constituye el eje central del aprendizaje y proporciona las bases para desempeñarnos en todas las áreas del conocimiento. Sin un adecuado manejo de ella, la comunicación se tornaría deficiente, imprecisa, confusa e incidiría en el desenvolvimiento personal y social.

Esta es el vehículo por excelencia para que las personas exterioricen sus sentimientos, ideas, experiencias, inquietudes y plasmen su creatividad ¡qué mejor medio para desarrollar la creatividad si no es a través de nuestra lengua! Gracias a un buen dominio del lenguaje podemos disfrutar de gratos momentos, solazarnos de la estética, cumplir con la ética, ser ciudadanos del planeta, enriquecer nuestro bagaje cultural, robustecer la imaginación, alimentar el espíritu, crear ilusiones, convivir en armonía, reanimarnos y formarnos en valores.

La asignatura de Español nos presenta contenidos curriculares fundamentados, que por sí mismos ilustran los procesos de sentir y pensar, reflexionar y accionar, poniendo a trabajar conjuntamente la sensibilidad emocional y el pensamiento. Son dinámicas participativas a fin de promover la confianza, la vivencia, el intercambio y la expresión creativos. Se crean situaciones en las que se



facilita la interacción y expresión de las propias inquietudes, necesidades o expectativas del estudiantado en donde se generan dinámicas de discusión y se contrastan puntos de vista, experiencias y vivencias. También se utilizan imágenes, música, relatos, poemas, recursos multisensoriales, escenificaciones o teatralizaciones grupales.

El enfoque de la asignatura de Español proporciona los instrumentos conceptuales, recursos comunicativos y estrategias didácticas para llevar a la práctica una formación desde la vida y para la vida basada en la educación sustentada en la triada de la ética, la estética y la ciudadanía. Por medio de la creación de situaciones de discusión, de aplicación, creación y comunicación se irán desarrollando esas habilidades y competencias que permitan convertir la educación en un espacio gratificante y provechoso para conectarse con la vida misma.

La asignatura de Español permite al estudiantado percibir la importancia de convivir en climas de paz en el cambio de actitudes y en la transformación personal, también en vivenciar la relación dinámica entre lo que sentimos, cuál es mi pensamiento y por tanto mi actitud y mi comprensión. Comunicar, dialogar, interactuar como estrategia de cambio interior es lo que nos da la asignatura de Español, lo que realmente requerimos: los valores de la nueva sociedad; lo que sin duda se construye grupal y colectivamente en la educación: democracia, autonomía, desarrollo sostenible, solidaridad, cultura ecológica, felicidad o bienestar psicológico, ética, estética y ciudadanía, entre muchos otros aspectos.

El programa de estudio de Español genera cambios actitudinales en relación con la vivencia de una educación fuerte en valores éticos, estéticos y ciudadanos. Es a través de la vivencia y del impacto emocional que se impregna en la enseñanza de la lengua, la relevancia de poder ser personas sensibles y vivenciar los procesos de encuentro entre lo cognitivo y lo emocional, generar climas creativos y valorar el nivel de satisfacción de la utilización de los aprendizajes por medio de la lectura, la escritura, la escucha y la expresión oral.



CAPÍTULO II

Propuesta de actividades de producción textual

Lecciones de gramática

El programa de Español de I y II ciclos se refiere en sus contenidos curriculares a la aplicación, en la producción y expresión textual de los siguientes conceptos:

Los sustantivos, comunes y propios; los adjetivos calificativos y determinativos; los pronombres personales; los verbos; los artículos; las conjunciones; las contracciones; las preposiciones; los adverbios y las interjecciones.



1. Previo al inicio de un proceso de aprendizaje, realice el ejercicio de meditación activa que posteriormente se expone, u otro que usted considere oportuno.
2. Aplique siempre el método indirecto en el aprendizaje.
3. Permita, siempre que pueda, el trabajo compartido.
4. Integre en la planificación diaria, actividades de lectura, escritura, escucha y oralidad, de manera integrada, innovadora, creativa y crítica.
5. Mantenga como lema "Aquí aprendemos significativamente".
6. Recuerde que los conceptos desarrollados en este módulo son para su apoyo técnico, de tal forma que la aplicación y cimentación de estos deben fundarse desde la perspectiva de que solo cuando el estudiante construye su propio conocimiento adquiere un aprendizaje significativo.
7. Sistematice sus experiencias.
8. Siempre que pueda realice un ejercicio de meditación activa



El ejercicio de meditación activa produce descanso temporal a la mente consciente y consecuentemente, alivia el estrés nocivo y la ansiedad. Esta condición es frecuente en la población estudiantil e interfiere directamente en su rendimiento.

Objetivos

- Implementar un ejercicio sencillo, adaptado al medio escolar, que desarrolle las habilidades de meditar con eficacia.
- Determinar las ventajas que el ejercicio produce en el desarrollo de las capacidades lingüísticas.

Metodología

Explique al grupo que antes de realizar una actividad que requiere buen rendimiento, como por ejemplo los deportes, los juegos, los exámenes, la lectura, la atención concentrada, entre otros, es conveniente realizar un ejercicio para sentirse más cómodo, con menos presión y más feliz.

Pida que cada uno adopte la posición recomendada:

Sentado, con la espalda recta, la mirada hacia adelante, las manos sobre los muslos, las piernas ligeramente separadas y las rodillas en ángulo recto.

Utilice una voz normal, muy suave.

Desarrollo y verbalización

Muy bien, ahora cada uno de ustedes, mire atentamente la imagen que está en el afiche. Respire profundamente, como suspirando. Sostenga el aire. Deje salir el aire y mantenga los ojos abiertos. Otra vez, respire, sostenga el aire. Deje salir el aire. Mantenga los párpados muy relajados. Sienta que usted se encuentra dentro del afiche y ve, observa lo que piensa que ocurre ahí, en ese ambiente, con esa imagen. Apréciese como una parte esencial dentro del afiche, que usted es parte de él, que es un protagonista y que piensa y observa. Otra vez, respire profundo. Sostenga el aire un momento. Ahora, suelte el aire... continúe respirando, continúe llenándose de energía positiva. Sienta el efecto de esa energía en todo su cuerpo, en todo su ser.

Ahora... voy a contar hasta tres para terminar el ejercicio. Uno... por haber estado en reposo, observando, ahora está más descansado-a. Dos... puede sentirse más cómodo, más seguro, con bienestar. Tres... puede abrir los ojos y mantenerse bien despierto.

Note que se siente mejor ahora que ha realizado este ejercicio... Y cada vez que lo haga, será más fácil y se sentirá mejor porque este ejercicio de meditación activa es un entrenamiento de su mente para sentirse bien.



Actividades de mediación pedagógica en la producción textual

A partir de ahora se proponen actividades que coadyuvan a fortalecer la producción textual, a partir de la construcción por parte del estudiantado de su propio conocimiento.

Tema:
El nombre o sustantivo común o apelativo

Actividades que favorecen el conocimiento de la temática por medio de un diálogo ameno, la escucha inteligente y la producción y expresión de diversos tipos de textos.



Cápsula informativa, solo para el educador:

Ver definición de sustantivo en el documento de términos utilizados en la gramática.

83

Primer momento: Actividad de mediación para iniciar un diálogo y expresar los conocimientos previos.

1. Ubique la siguiente lámina en forma estratégica de manera que todos la observen con detalle.





2. Preguntas que Inician la apertura de un diálogo:

¿Qué piensan ustedes que podría estar sucediendo en estas imágenes?

Ejemplo de apertura del diálogo:

Estudiante- "Yo pienso que una vaca y un burrito se encuentran por el camino y se hacen amigos"

El docente mediador le dice:

-¿Me puedes detallar algunas características que tienen las imágenes que te hacen pensar que podría tratarse de una vaca y de un burrito?

Estudiante- "La vaca tiene cuatro patas y el burrito también, pero la vaca tiene dos cachos y el burrito dos orejas. Ambos tienen cola porque son animales".

Preguntas que profundizan más en el diálogo:

El docente mediador profundiza más en el diálogo al incorporar a otros estudiantes a participar en la conversación:

-¿Alguien quiere expresar algo más acerca de lo que piensa que podría estar sucediendo en las imágenes?

Segundo momento: Resumen y repaso oral, por parte del docente.

Con lo dicho por los estudiantes, el educador se toma un tiempo para realizar un resumen o repaso de las ideas expresadas por los estudiantes; por ejemplo:

-Han dicho que las imágenes podrían representar a un burro y una vaca...Han coincidido algunos en...otros hacen la diferencia entre...otros piensan que...

Tercer momento: Introducción del concepto de sustantivo común y propio. El docente, sin dar la definición los invita a escribir algunos enunciados en relación con lo que aprendieron respecto al diálogo anterior y fijando su mirada en las imágenes.

Los estudiantes escriben oraciones.

Ejemplos de oraciones realizadas por los estudiantes:

La **vaca** y el **burro** son animales domésticos.





La **vaca** siente **alegría** cuando el **burro** la acompaña.

Cuarto momento: el docente lee junto con sus estudiantes algunas oraciones y procede a realizar lo que podría ser una posible explicación de los conceptos:

Ejemplo: "En el texto anterior, encontramos tres **sustantivos comunes** que son "vaca", "burro" y "alegría", estos son **nombres** con los que designamos a una clase de animal y vemos la palabra la palabra "alegría" es el **nombre** de un sentimiento que es manifestado por un sujeto.

Quinto momento: Comprobando si hay comprensión

A continuación, el docente les solicita que escriban un nombre propio para la vaca y otro para el burro y que redacten oraciones y los que así lo quieran, pueden escribir sus oraciones en la pizarra.

Ejemplo de algunas oraciones que realizaron los estudiantes:

Teodora es el nombre de mi vaca, ella tiene mucha leche y hay que ordeñarla todos los días y **Chepe**, es mi burro que se toma la leche de **Teodora**.

Diálogo para reafirmar el aprendizaje.

A partir de los textos escritos se inicia la conversación, guiada por el docente, acerca de lo que piensan los estudiantes del sustantivo propio y común y cuál piensan podría ser la diferencia entre el sustantivo propio y el común.

Sexto momento: Preguntas que incentivan la indagación y la observación para reafirmar el concepto de sustantivo.



Actividad: Recorrer lugares dentro de la escuela (corredores, jardines,...) y pedir al estudiantado que anote respuestas a las preguntas:

- Observen las imágenes que ven. ¿cómo piensan que son esas imágenes que ven? ¿Qué observas que te hace pensar que podrían ser...?
- Mire todo lo que tiene alrededor, ¿qué más observas, describí en todo momento lo que piensas que ves en esas imágenes?

Nota: Esta actividad es continua con la octava (viene más adelante).

Septimo momento: Socialización y reforzamiento de los nombres propios.

Juguemos Llegó carta. Los participantes se colocan en un espacio grande, un niño (a) se coloca frente al grupo y saca del buzón del aula una carta y establece un diálogo:

-Llegó carta (enseña la carta).

(Los estudiantes sacan una pequeña cartulina que dice: Nombre común) -¿Para quién?

-Para Carolyn (enseña una cartulina que dice: "Nombre propio" y se la da a Carolyn).

-¿De dónde?

-De Alajuela (enseña una cartulina que dice: "Nombre propio").

-¿Qué dice Carolyn?

-Que le toque la cabeza a algún compañero (a). La toca y dice: "Nombre común".

-Que diga el nombre del objeto o persona que está frente a... (se traslada al lugar y toca el objeto o a la persona y dice su nombre, seguidamente saca la cartulina que dice: "nombre común" o "nombre propio", según corresponda). Se continúa el juego al mencionar carta para otros niños.

Octavo momento: Sistematización de las experiencias de aprendizaje.

Construyamos un collage para explicar el concepto de sustantivo

Previo a la elaboración del collage se les pide a los estudiantes traer recortes de dibujos de objetos, animales y personas. Cada equipo propone diversas figuras para realizar un collage relacionado con el tema del sustantivo, seleccionan uno de ellos y lo utilizan a la hora de diseñarlo. Luego, lo exponen al resto de los compañeros por medio de las preguntas que inician el diálogo y que buscan indagar acerca de las evidencias visuales: ¿Qué observan



*Cápsula con ejemplos:
Esta actividad se realizó
con los estudiantes
del V año C de la
Escuela Juan Vásquez
de Coronado
en Cartago.*

en esa imagen? ¿Qué te hace pensar que podría ser (se repite lo que la persona decía que había observado)? Más adelante, se presenta su contenido recopilando la información suministrada por las personas que opinaron. El collage debe reflejar los pensamientos de los integrantes del grupo acerca de lo que consideran que es un sustantivo.

Estas ideas son realimentadas por otros grupos y con base en esto construyen los conceptos, junto con el docente, y en consenso, realizan el concepto de sustantivo propio y sustantivo común. Lo escriben en un cartel y lo pegan en una pared de su clase. Todos los días, durante el tiempo necesario, realizan una lectura silenciosa/grupal.

Noveno momento: ¡Adivina, adivinador!

Después de que realizan la actividad quinta, en subgrupos dialogan y se ponen de acuerdo para seleccionar, de la lista de nombres de objetos que visualizaron, cinco sustantivos (entre comunes y propios) y seguidamente construyen con ellos adivinanzas. Estas se intercambian con otros subgrupos y se hace una competencia basada en la cantidad de aciertos y desaciertos. Estas adivinanzas deben ser construidas con las características o cualidades de los sustantivos. Esto ayuda a introducir el tema de los adjetivos.

A continuación se presentan dos de estas adivinanzas:

EJEMPLO

*Tiene el corazón de oro
se llama Teodora
es doméstica y buena
y hace muuuuu. Adivine,
adivine, ¿cómo se llama?*

Autor: Juan Carlos Benavides.
Sección V2

EJEMPLO

*Se asusta mucho cuando
ve un ratón es mimoso y
gracioso y le gusta jugar
me persigue siempre por todos
lados yo lo bauticé Campeón
porque es lindo, bueno y es mi
amigo. ¿Quién es, adivina?*

Autora: Flora Hernández Sánchez.
Sección V1



Noveno momento: La metacognición

Reflexión acerca de cómo se ha construido el aprendizaje

Cada grupo expone los conceptos de lo que ellos consideran que es el sustantivo y por qué es importante saberlo y qué relación tiene el sustantivo con la vida diaria. Dicha exposición se efectúa por medio de adivinanzas o de un cuento. Se realimenta lo expuesto con las sugerencias que otros les dan. Al final redacta un último texto que se exhibe en las paredes del aula. Seguidamente, el educador, en conjunto con los estudiantes, reflexionan acerca de los procesos que han experimentado para adquirir el aprendizaje. Preguntas tan sencillas como: ¿pueden describir lo que hemos realizado durante estos días? ¿Qué les ha gustado? ¿Qué problemas encontraron y cómo los superaron? ¿Hay algo que todavía no se comprenda?

88

Tema: El adjetivo

Primer momento: Conocimientos previos

Ubique la siguiente lámina en forma estratégica de manera que todos los estudiantes la puedan observar y realice el ejercicio de apertura de un diálogo por medio de las siguientes preguntas:



Por ejemplo: ¿Qué piensan cuando observan esta imagen?

Estudiante: _Veo una gallina.

Docente: _ ¿Me puede describir con detalle lo que piensas podría ser una gallina? ¿Cómo piensas que es? ¿Qué nombre propio le pondrías?

Estudiante: La gallina es grande, feliz, anaranjada. Se llama Sisi.

Invite a otros estudiantes a participar, preguntando: ¿Qué más piensan que podría ser esta imagen?

¿Qué piensan que podría estar haciendo la gallina Sisi?



El educador hace un resumen de lo conversado, por ejemplo: "Han mencionado muchas cosas con respecto a cómo podría ser y cómo podría estar la gallina, por ejemplo: grande, anaranjada, emplumada, ovípara, alegre, bonita, coqueta..." que esas palabras son adjetivos calificativos de ese sustantivo que es la gallina Sisi.

Luego les expresa que ya ellos conocen (conocimientos previos) algunos términos o conceptos, como son: sustantivo común=gallina; sustantivo propio= Sisi.

Segundo momento: Actividad de láminas para discriminar sustantivos y adjetivos.

Deles diferentes láminas con imágenes para que entre ellos establezcan un diálogo a partir de preguntas abiertas que desarrollen el pensamiento crítico y discriminen entre sustantivos y adjetivos:

Por ejemplo: ¿Qué piensa que podría estar pasando en esas imágenes? ¿Qué cosas tiene la imagen que lo hace pensar que eso podría tratarse de una mariposa?

Realice una lista de cosas que nombran y que se relacionen con el concepto de sustantivo. Haga lo mismo con los adjetivos, para ello, realice preguntas como las siguientes: ¿Cómo es la mariposa? ¿Cómo está el carro? ¿Cómo se siente el pájaro? ¿Qué te hace pensar que está aburrido?

Con esas ideas, cada estudiante redacta un cuento y resalta con un color diferente los sustantivos y los adjetivos.

Tercer momento: Continuando con el aprendizaje de este concepto, presénteles estas imágenes y pídale que las observen y que den la respuesta a las siguientes preguntas:

Cuente: ¿cuántas gallinas hay? Escriba la respuesta.



R/ Hay cuatro gallinas.



¿Piense en una palabra que emplearía usted para señalar a la tercera gallina y así poder distinguirla de las demás?

R/ **Esa** gallina.

R/ **Aquella** gallina.

R/ **Esta** gallina.

90

Si tuviera que demostrar que estas gallinas son tuyas, ¿qué palabras emplearía?

R/ Estas son **mis** gallinas.

Y si son de otra persona, ¿qué palabras utilizas?

R/ Esas son **tus** gallinas.

Y si tuviera que adivinar ¿cuántas gallinas hay en el mundo, cómo lo dirías?

R/ Hay **muchas** gallinas en el mundo.

R/ Hay **demasiadas** gallinas en el mundo.

Se establece una conversación que conduzca, a partir de estos ejemplos, a inferir el concepto de los determinantes (antes clasificados como determinativos) y distinguir entre los adjetivos calificativos y los determinantes. De nuevo los estudiantes explican el concepto, junto con el docente, mediante una técnica innovadora al elaborar un guion para dramatizarlo.



*Cápsula aclaratoria
para el docente:*



En la gramática tradicional se hace referencia a los términos: adjetivo calificativo y adjetivo determinativo para referirse a las dos clases: la de los adjetivos calificativos, que designan cualidades y la de los adjetivos determinativos que introducen el grupo nominal y delimitan su denotación al especificar a cuántas (de ahí el nombre de cuantificadores) y cuáles entidades designadas por el nombre hace referencia el hablante. La clase tradicional de los adjetivos determinativos abarca (con sus femeninos y masculinos en plural y singular) los siguientes:

Los demostrativos (este, esas, aquellos)

(Los posesivos (mi, tus, nuestros, cuyo))

*Los indefinidos (cuantificador)
(algunos, ciertas, ninguno)*

*Los numerales (cuantificador)
(uno, cuatro, setecientos)*

91



NOTA: En la Nueva gramática de la lengua española se cambió el término **determinativos** por **determinantes**.



Cápsula informativa
para del docente

Pronombre personal: se dominan así porque manifiestan rasgos gramaticales de persona. Los pronombres personales se caracterizan por designar a los participantes en el discurso, sean estos quienes fueren. Esta propiedad los desprovee en cierta medida de contenido propiamente léxico y los convierte en categorías **DEÍCTICAS**. Son:

Yo, tú, mí ti, sí, conmigo, contigo, consigo, lo, la, los, las, le, les, me, te, se, nos, os, nosotros, vosotros, vosotras, usted, ustedes, vos, él, ella, ello, ellos, ellas

Tema: Los pronombres personales

Primer momento: Solicite que observen esta imagen y que realicen un texto acerca de lo que está sucediendo.

A continuación se exponen algunos de los textos que han realizado los estudiantes, ejemplos:

- Este niño se llama Pablo. **Él** es muy feliz cuando sale a jugar.

El docente establece un diálogo con los estudiantes y entre todos concluyen lo siguiente:

R/ En este texto, la palabra **Él** se refiere a Pablo, esto significa que el escritor lo visualiza, pero sin llamarlo por su nombre propio. Por lo tanto él es un pronombre que llamamos personal, de persona.





R/ Yo observo un niño muy alegre y pienso que cuando él canta se pone alegre. Creo que él es muy feliz.

R/ En el otro texto, la palabra "niño" es un sustantivo y la palabra él es un pronombre porque el escritor lo visualiza como él y el lector deduce que él se refiere al "niño".



Docente: ¿Qué ven en estas imágenes? (Pregunta referida a nombrar o denominar las imágenes por sus nombres comunes)

Estudiante: Yo veo una **mosca** y un **niño**.

Docente: Describan con detalle qué les hace pensar que eso podría ser una mosca y un niño. Den características de cada uno.

Estudiante: La mosca tiene dos alas y varias patas largas y una boca redonda y el niño es pequeño, tiene cabello, brazos, piernas, ojos, nariz, boca y anda con ropa como la que se ponen los niños.

Segundo momento: A continuación se presentan varias imágenes para que, por medio de preguntas generadoras de diálogo, los estudiantes escriban textos e incluyan en estos, sustantivos, adjetivos y pronombres.

Docente: Observen detalladamente estas imágenes.



Docente: ¿Qué nombre propio le pondrían a la mosca y al niño?

Estudiante: Lina se llama la mosca y Daniel se llama el niño.

Docente: ¿Si tuvieran que designar a las palabras "mosca" y "niño" con otras, con cuáles palabras (que no sean por sus nombres propios) las nombrarían? Subraya las palabras y explique.

Estudiante: Lina es una mosca que vive en mi casa, a ella le gusta comer todo lo que yo como y Pablo es mi amigo, a él le gusta jugar conmigo siempre.



Tercer momento: Socialización de los términos por parte del docente

"Ella" y "le"; "él" y "le" son pronombres personales porque están visualizando a Pablo y a Lina, es decir, Pablo es el niño y Lina es la mosca, ella es Lina y él es Pablo y la palabra le es, en el primer caso, mosca y en el último, niño.

Cuarto momento: En subgrupos, escriba un cuento en el cual narren algunas aventuras que les suceden a los personajes antes descritos. Lean los cuentos y luego realicen una lista de palabras de acuerdo con esta clasificación: pronombres personales, nombres o sustantivos comunes y propios, adjetivos calificativos y determinantes.

Quinto momento: Ahora, escriban lo que piensan acerca de cómo se podrían definir las palabras anteriores; es decir cómo las comprenden. Únanse en equipo y entre todos construyan un solo concepto para cada una de estas palabras, siempre con la guía del educador.

94



*Cápsula informativa
para del docente*

El docente presenta un cartel con los pronombres y realiza la explicación de cada uno y les habla de las **personas en singular y en plural**. El cartel es para consulta y permanece siempre en una parte de la pared. Los estudiantes consultan este cuadro y las definiciones anteriores, siempre y en todo momento cuando realizan producciones textuales ya sea para fines **formativos y sumativos**.



Pronombres personales tónicos		
PERSONA		
1.ª persona singular	yo	mí, conmigo
2.ª persona singular	usted (respeto) vos (familiar) tú (familiar)	usted (ustedeo) vos (voseo) ti, contigo (tuteo)
3.ª persona singular	él, ella, ello	él, ella, ello, sí, consigo
1.ª persona plural	nosotros, nosotras	nosotros, nosotras
2.ª persona plural	ustedes vosotros, vosotras (España familiaridad)	ustedes vosotros, vosotras (España familiaridad)
3.ª persona plural	ellos, ellas	ellos, ellas, sí, consigo

95

Nota 1: Los pronombres “usted” y “ustedes” son semánticamente (en cuanto a significado) de segunda persona, pero gramaticalmente de tercera persona.

Pronombres personales átonos		
PERSONA	SINGULAR	PLURAL
1.ª persona	me	Nos
2.ª persona	te, se	os (España familiaridad), se
3.ª persona	lo, la, le, se	los, las, les, se



Nota 2: El pronombre de tercera persona “se” es semánticamente de segunda persona cuando concuerda con “usted” o “ustedes”.

Pronombres personales reflexivos		
PERSONA	SINGULAR	PLURAL
1.ª persona	me	nos
2.ª persona	te	os (no es usado en América)
3.ª persona	se	se

Sexto momento: Actividades de recapitulación.

Una vez creada la presentación de los carteles y de la explicación del docente, se procede a realizar actividades que generen producción de texto por medio de juegos didácticos. Para esto, se aplican los conceptos hasta aquí dominados por el estudiantado.

Por ejemplo, con un bingo de definiciones pueden decir en voz alta si es pronombre, adjetivo y sustantivo, una vez hecho esto y en equipos de trabajo, los estudiantes cantan el bingo a otro grupo y así sucesivamente.

Sétimo momento: Metacognición

Al finalizar el bingo los estudiantes dialogan acerca de cómo se sintieron con esta actividad y qué y cómo aprendieron acerca de la temática tratada. Realizan juntos una ficha-resumen con la selección de aspectos definidos de cada tema (pronombres personales, nombres o sustantivos comunes y propios, adjetivos calificativos y determinantes), lo redactan con un lenguaje claro y de fácil comprensión; incluso se sustituirá con ejemplos como se ha hecho y se atenderá más la relación semántica de los términos que la agrupación por categoría gramatical.

Estas fichas resúmenes estarán presentes cuando el estudiante tenga necesidad de volver a entender y aprender estos términos para ser incorporados en su producción textual.





*Cápsula informativa
para del docente*

Debe haber un mínimo de información de la nomenclatura gramatical básica que el estudiante debe conocer en sus clases de lengua y también sobre el uso normativo para evitar incorrecciones. La ficha-resumen tiene una funcionalidad práctica pues de esta forma, la nomenclatura gramatical-sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, etc., tendrá sentido en la producción de texto oral y escrito y no debe olvidarse que las actividades se desarrollan en forma graduada dependiendo del nivel de la enseñanza cursada por el estudiantado.

97





Tema: El verbo. Los tiempos verbales

*Cápsula informativa
para del docente*



Los verbos son palabras que indican una acción que realiza una persona, animal o cosa y también puede ser una palabra que indica un estado en el que se encuentran esas personas animales o cosas. Estas acciones pueden realizarse en diferentes tiempos pasado o pretérito, presente y futuro y se los llama accidentes gramaticales. El verbo está formado por dos partes: la raíz y la terminación. Esta última nos indica el tiempo de la conjugación del verbo.

98

Información para el docente:

Recuerde que enseñar las partes de las palabras (en este caso de los verbos) tiene como fin aprender a identificar las unidades mínimas con significado (morfemas) y manipularlas para formar nuevas palabras o para inferir el significado de términos desconocidos a partir del análisis morfológico.

Por medio del análisis estructural-morfológico de la palabra se identifican las raíces o temas, afijos (sufijos, infijos, prefijos), palabras derivadas, compuestas, etc. y categorías gramaticales. Así por ejemplo, los estudiantes pueden

formar o derivar otras palabras de una raíz: com (er), comida-comerlón,...) palabras con prefijo como: reemplazar, reorganizar, reestrenar, reestructurar, reanimar; con sufijos como hermano: hermanable, hermandad, hermanastro, etc.

No se deben estudiar estas partes del verbo o de cualquier otro término como fin en sí mismo, ya que carecería de sentido; por el contrario, debe aprovecharse la intencionalidad funcional y comunicativa de cada constituyente morfológico de la palabra.

La conjugación.- Es el conjunto de todas las formas verbales de un verbo. Hay tres conjugaciones.-





1ª Conjugación: El infinitivo termina en "ar". Ejemplos: amar, bailar, andar, saltar, imaginar. . **2ª Conjugación:** El infinitivo termina en "er". Ejemplos: correr, comer, ofrecer, perder, beber. **3ª Conjugación:** El infinitivo termina en "ir". Ejemplos: partir, venir, unir, existir, cruji.

Raíz y desinencia de los verbos

Lexema o raíz.- Es la parte común de un verbo a todas las formas verbales. Es la que siempre queda al quitarle al infinitivo la terminación -ar, -er o -ir.

Ejemplo: am —ar, perd —er y part —ir.

Morfemas o desinencias.- Son las terminaciones que se añaden a la raíz e indican persona, número y tiempo.

Ejemplo: cant— o, esper— amos y com— eré.

99

Persona de los verbos

Las formas verbales pueden estar en:

1ª persona.- Acción que realiza el hablante solo o con otros.

Ejemplo: "Yo como" y "Nosotros/as saltamos".

2ª persona.- Acción que realiza el que oye solo o con otras personas distintas del que habla.

Ejemplo: Tú juegas.

Vos cantás.

3ª persona.- Acción que realiza una o varias personas distintas del que habla y del que oye.

Ejemplo: Él o ella salta y ellos o ellas corren.



Número de los verbos

Las formas verbales pueden estar en singular o plural.

Singular.- Es cuando la acción la realiza una persona. Son: yo, tú, usted, él y ella.

Plural.- Es cuando la acción es realizada por varias personas. Son: nosotros/as, ustedes, vosotros/as, ellos y ellas.

100

Persona y número de los verbos

Relación del número y la persona de los verbos.- Ellos y ellas/ ustedes. Nosotros, nosotras. (plural).

El y ella, tú, yo (3ª persona, 2ª persona y 1ª persona singular respectivamente).

Los tiempos verbales

Las formas verbales sitúan la acción en un tiempo determinado: presente, pasado y futuro.

Presente.- La acción coincide con el momento en el que se está hablando. Ejemplo.- Yo leo este libro ahora. Pasado.- Indica que la acción que corresponde a un momento anterior al presente. Ejemplo.- Ayer leí un fragmento del libro. Futuro.- Se refiere a una acción situada en un tiempo que aún no ha llegado. Ejemplo. Jugaré después, más tarde.

Los modos verbales

Los verbos tienen tres modos:

Modo Indicativo.- Expresan hechos reales y seguros. Ejemplo: Ayer **llovió**. Hoy **llueve**. Mañana **lloverá**.

Modo subjuntivo.- Expresan hechos probables, dudas o deseos. Ejemplo: Ojalá **llueva**. Quizá **lluviera**.



Modo imperativo.- Expresan órdenes, consejos o instrucciones.
Ejemplo: **Siéntate** pronto. **Ven** aquí.

Tiempos simples y tiempos compuestos.

Las formas verbales simples constan de una sola palabra. Ejemplo: amo, lloraré, salté, corría...

Las formas verbales compuestas constan de dos palabras: una forma del verbo haber y el participio del verbo que queremos conjugar. Ejemplo: he querido, había soñado, habré corrido...

El verbo

Primer momento: Trabajo en subgrupos.

Pregunte a los estudiantes:

101

¿Qué cosas piensa que podría hacer con mi...? o

¿Qué cosas piensa que puede realizar con su...?

Dibuje lo que piensa que podría ser una cara.	Posibles respuestas: yo lavo mi cara...
¿Qué cosas piensa que podría hacer con una cara? O ¿Qué cosas piensa que podría realizar con su cara?	la limpio, la ensucio, la pinto, la rasco, la humedezco, la entristezco, la alegro...
Dibuje lo que piensa que podría ser un una cabellera ¿Qué cosas piensa que podría hacer con una cabellera? o ¿Qué cosas piensa que puede realizar con su cabello?	Posibles respuestas: lo lavo, lo peino, lo encrespo, lo estiro, lo aplancho, lo corto...
Dibuje lo que piensa que podrían ser unos ojos. ¿Qué cosas piensa que podría hacer con sus ojos? O ¿Qué cosas piensa que puede realizar con sus ojos?	



Dibuje lo que piensa que podrían ser unos dientes. ¿Qué cosas piensa que podría hacer con los dientes? O ¿Qué cosas piensa que puede realizar con sus dientes?

Dibuje lo que piensas podría ser de una boca. ¿Qué cosas piensas que podrías hacer con la boca? O ¿Qué cosas piensas que puedes realizar con la boca?

Dibuje lo que piensa podrían ser unos labios. ¿Qué cosas piensa que podría hacer con los labios? O ¿Qué cosas piensa que puede realizar con sus labios?

Dibuje lo que piensa que podría ser una computadora ¿Qué cosas piensa que podría hacer con la computadora? o ¿Qué cosas piensa que puede realizar con la computadora?

Dibuje lo que piensa que podría ser la televisión. ¿Qué cosas piensa que podría hacer con la televisión? O ¿Qué cosas piensa que puede realizar con la televisión?

Dibuje lo que piensa que podría ser el cuaderno. ¿Qué cosas piensa que podría hacer con el cuaderno? O ¿Qué cosas piensa que puede realizar con el cuaderno?





Dibuje lo que piensa que podría ser el libro. ¿Qué cosas piensa que podría hacer con el libro? O ¿Qué cosas piensa que puede realizar con el libro?	
Dibuje lo que piensa que podría ser el aire ¿Qué cosas piensa que podría hacer con el aire? O ¿Qué cosas piensa que puede realizar con el aire?	
Dibuje lo que piensa que podría ser el amor. ¿Qué cosas piensa que podría hacer con el amor? O ¿Qué cosas piensa que puede realizar con el amor?	
Dibuje lo que piensa que podría ser el carro. ¿Qué cosas piensa que podría hacer con el carro? O ¿Qué cosas piensa que puede realizar con el carro?	103
Dibuje lo que piensa podría ser la comida. ¿Qué cosas piensa que podría hacer con la comida? O ¿Qué cosas piensa que puede realizar con la comida?	
Dibuje lo que piensa que podría ser la pintura. ¿Qué cosas piensa que podría hacer con la pintura? O ¿Qué cosas piensa que puede realizar con la pintura?	
Otras	





Segundo momento: Realiza un cuento en un subgrupo de trabajo. Este lleva por título "**Palabras que hacen de todo hoy, mañana y ayer**". Cada subgrupo escoge una imagen y con base en ella imagina y escribe ¿Qué piensas que podría ocurrir (hoy-mañana-ayer) en esta imagen? Coloree con rojo las acciones en presente; con azul en pasado, con verde en futuro. Ahora deje volar la imaginación...y escriba...



104

Se sugiere empezar con una frase como la siguiente:

Era una vez...

En un lugar muy profundo del...

José, el...

Tercer momento: Comparto mi texto y elaboro mi propio aprendizaje.

Después de compartir la lectura de los cuentos, cada grupo construye su propia definición de verbo (definición natural o de respuesta inmediata, definen los objetos normalmente por su uso o función y a las personas por la actividad realizada) y la comparten con los otros.



*Cápsula informativa
para el educador*



No olviden que el desarrollo de la competencia definicional del estudiante que va de una definición natural a una definición formal, es mediante la puesta en práctica de secuencias didácticas graduadas-de nivel básico-medio-avanzado. Recuerden las palabras de Hernández, citado por Murillo (2006,2008), quien entiende por competencia definicional: "la aptitud para transmitir el significado de las palabras de manera suficientemente informativa, distintiva, económica y funcional". Por informatividad se comprende la capacidad para señalar las características del concepto denotado por el término definido; por distintividad, la distinción del significado de la palabra definida del de otra u otras palabras que comparten ciertos contenidos semánticos con ellas; económica, si logra desplegar la información en forma concreta y precisa y, finalmente, será funcional si le permite a quien la recibe comprender el nuevo significado y utilizarlo adecuadamente en diversos contextos de uso de la palabra.

Como se ha visto anteriormente, se ha venido trabajando en el nivel básico el proceso de agrupación de palabras por cercanía semántica, estrategia fundamental para iniciar la apropiación del proceso de categorización que permite incluir o excluir un objeto como miembro de una clase, género o tipo. Por otro lado, se ha avanzado hacia el nivel medio con el estudio de rasgos semánticos a partir de elementos comunes y distintivos de un conjunto de palabras que pertenecen a un mismo campo semántico (cosas que se hacen con la boca, los dientes, otras) y por último en el nivel básico se va hacia la agrupación de palabras por categoría gramatical, se identifica la clase a la que pertenece o género próximo y número (gallina /sustantivo, ave, femenino: Ave de dos patas con pico y plumas).

Tema: El adverbio



Tema: El adverbio

- No tienen género, ni número, ni persona.
- No cambian de forma.
- Nunca se intercala entre el verbo y el participio en los tiempos compuestos. La función característica del adverbio es la de complemento circunstancial. Presenta las circunstancias de tiempo, lugar y modo en las que se da la acción verbal.

Cápsula informativa
para el educador



106

Los adverbios relativos: donde, cuando y como tienen una doble función:

- a) Introducen una proposición relativa: Viven en la casa donde yo nací.
- b) Complementos circunstanciales de la proposición subordinada que introducen: *La casa donde yo nací = donde: en la cual.*

Según su significado pueden ser:

Adverbios de tiempo: ahora, antes, después, mañana, tarde, luego, ayer, ya, hoy, mientras...

Adverbios de lugar: aquí, cerca, lejos, enfrente, arriba, abajo, dentro, fuera, aquí...
Adverbios modo: así, bien, mal, despacio, deprisa...y muchos adverbios formados en -mente: fácilmente, injustamente, rápidamente...

Adverbios de cantidad: tanto, mucho, poco, demasiado, casi, más, menos, algo, totalmente, escasamente...

Adverbios de afirmación, negación y duda: estos adverbios afectan a la oración directamente y también pueden afectar a nombres y adjetivos para la creación de antónimos.





¿No quieres venir? Si quiero /no quiero. Cuando aparece la negación repercute en los usos de algunos pronombres: *Veo algunos. /No veo nada.*

Los adverbios pueden modificar:

- **A un verbo:** *El niño durmió tranquilamente:* en la oración dice cómo durmió.
- **A un adjetivo:** *El niño es muy bueno.*
- **A otro adverbio:** *El niño está bastante lejos.*

Formación de los adverbios

Muchos adverbios se forman con el sufijo -mente:

- **Alegre:** Alegrementemente
- **Dulce:** Dulcemente
- **Hábil:** Hábilmente
- **Peligroso:** Peligrosamente
- **Rápido:** Rápidamente
- **Respetable:** Respetablemente
- **Seguro:** Seguramente
- **Sereno:** Serenamente
- **Suave:** Suavemente

Posibilidad de modificador verbal: Adverbios que indican la actitud del hablante o la que se requiere del oyente:

- *Sinceramente, no tengo ganas de ir a la playa.*
- *Me gustaría que me contestaras francamente.*

Adverbios que se aplican a la posibilidad:

- *Probablemente sean las cinco.*
- La posición de los adverbios Normalmente los adverbios se colocan delante del elemento al que modifican. *Ejemplos de adverbios:*
- *Volveré mañana porque lo he pasado muy bien.*
- *Cerca de la plaza hay bastantes tiendas.*
- *Quizá nunca volvamos a vernos.*

Frasas adverbiales: Tiempo. Modo. Lugar. Cantidad. Afirmación. Negación.

De tiempo:

A cada paso - A deshora - A diario - Al instante - Al momento - Cada dos por tres - Cada lunes y cada martes - Cuanto antes - De inmediato - De vez en cuando - En el acto - En menos que canta un gallo - En un abrir y cerrar de ojos - En un dos por tres - En un santiamén.



De modo:

A bocajarro - A ciegas - A disgusto - A la deriva - A la fuerza - A la ligera - A lo loco - A ojo - A ojos cerrados - A raya - A sabiendas - Al dedillo - Al hilo - Al pie de la letra - Al vuelo - De boca en boca - De boquilla - De golpe - De gorra - De improviso - De puntillas - De raíz - De sopetón - De un tirón - Entre dientes.

De lugar:

A diestra y siniestra - De aquí para allá - De cabeza - En un berenjena - Por la tangente.

108 De cantidad:

A cántaros - A todo tren - A tope.

De afirmación:

A ciencia cierta - Con seguridad - Desde luego - Por cierto - Por descontado - Por supuesto.

De negación:

De ninguna manera - En absoluto - Ni en sueños - Ni tan siquiera - Nunca jamás - Adverbios de énfasis (**también** Amalia, **solo** el portero, **incluso** tu mamá), tiempo (el actualmente maestro de fútbol, ahora se fue, también estaba ahí, posiblemente, miles de años después de los dinosaurios). Estos ejemplos muestran la pauta, adverbio + adjetivo + sustantivo:

(...) el *posiblemente* mejor piloto de todos los tiempos.

Locuciones adverbiales temporales. Hoy por hoy, más tarde, todavía hoy en día, tan frecuentemente, aun así.

Los adverbios demostrativos de lugar, tiempo, cantidad, modo:

- Locativos: Aquí, ahí, allí, acá, allá y acullá.
- Temporales: ayer, hoy, mañana, entonces (en ese tiempo, en ese momento) ahorita, ahora, antenoche y anteayer o antier.
- De modo: así.

El adverbio. Primer momento: Ejercicio de producción textual

En subgrupos, redacten un cuento en el cual haya un personaje que está perdido en una gran ciudad. En algún momento de la historia, le van a indicar, por teléfono, cómo llegar a la casa de su amigo. En la historia incluya lugares (utilice las palabras, aquí, ahí, allí, acá, allá), el modo en el que se encuentra el personaje (así, bien, mal, despacio, deprisa, lentamente...) entre otros adverbios y locuciones adverbiales que puedes sacar de la ficha de adverbios. ¡A producir mucho texto!



Trabajo grupal:

Pinte en color amarillo todos los adverbios que incluya en esta fabulosa historia. Utilice el vocabulario aprendido en relación con los adverbios.



La historia se llama

Sucedió

Después de compartir la lectura de los cuentos, cada grupo construye su propia definición de adverbio y la comparte con los otros.





F. Tema: El artículo



El artículo. Artículo definido o determinado y artículo indefinido o indeterminado. Las contracciones del artículo.

El artículo es una palabra que delimita la denotación del sustantivo del que forma parte e informa de su referencia. En efecto, el papel fundamental del artículo consiste en especificar si lo designado por el sustantivo constituye o no información consabida (información que comparte con el hablante).

Cápsula informativa para el educador

110

Primer momento: Abra un diálogo con sus estudiantes por medio de la presentación de la lectura de dos enunciados:

Hoy he recibido **una** carta.

Hoy he recibido **la** carta.

¿Qué piensa de lo que podría ser la diferencia de significado que ilustra el contraste entre esas dos formas de comunicarse?

R/ En el primer caso, la diferencia que se aprecia podría ser que hay una persona que recibe una carta y no tenía ni idea de que la iba a recibir. Se trata de cualquier carta. En el segundo

caso, se refiere a una carta definida, que aparentemente se esperaba porque ya se sabía que llegaría.

¿Qué palabra del enunciado lo hace pensar que el sujeto no tiene idea acerca de la carta?

La palabra **una** que da la idea de incertidumbre, algo que está indefinido o desconocido por el sujeto.

Por el contrario, en el segundo ejemplo, la carta que recibe el sujeto, ya se estaba esperando.

¿Qué palabra del enunciado lo hace pensar que el sujeto tiene idea o información de que va a recibir carta?





La palabra **la** da la idea de conocimiento, ya la noticia la tiene bien definida y clara.

Segundo momento: El docente hace un resumen de lo dicho por los estudiantes y explica con más información, por ejemplo, agrega que se habla de una carta y que este sustantivo (carta) está introducido por el artículo *una*, el cual es un artículo indeterminado o indefinido que da la noción de desconocimiento de la información. Por lo contrario, si se habla del sustantivo “carta” pero anteponiéndole la palabra “la” que es un artículo determinado o definido que le da un tinte de identificable al objeto. El sustantivo puede ser identificable porque el oyente la haya escrito, porque se ha hablado de ella previamente, porque forma parte del conocimiento compartido por ambos interlocutores o por cualquier otro motivo que permita activar su presencia en la mente del receptor.

Tercer momento: El docente hace un cartel y los lleva a observar las diferencias que se establecen entre los artículos definidos e indefinidos con ejemplos concretos, esto solo para fines de comprensión y para tener esta información como material de consulta, no para propósitos de evaluación sumativa.

INFORMACIÓN PARA EL DOCENTE:

Los artículos definidos o determinados son: el (el libro), la (la mesa), los (los libros), las (las mesas); el artículo determinado neutro es lo (lo bueno) y son indefinidos o indeterminados: un (libro), una (un llave), unos (unos libros) y unas (unas llaves).

El docente les aclara que desde el punto de vista semántico o de función el papel fundamental del artículo determinado es el de *facilitar la identificación de la persona o la cosa de la que se habla*; más exactamente el de *señalar* que se supone que el oyente puede identificarla, individualizarla, conocerla de modo unívoco en algún contexto. Los indeterminados o indefinidos designan, por el contrario, la propiedad que expresa la imposibilidad de llevar a cabo una identificación, una individualización. Ello permite que el artículo indeterminado se use para hacer mención de los seres que no han sido presentados previamente en el discurso y que, por tanto, no resultan identificables para el oyente.

El docente explica el artículo en las construcciones contractas. La formación de *al* y *del* se produce por la fusión fonológica de las vocales en contacto, aportadas por la preposición y el artículo: en *del* (*de + el*) y en la contracción *al* (*a + el*).



Artículos gramaticales variables

	Masculino singular	Femenino singular	Masculino plural	Femenino plural	Neutro (es invariable)
Determinados	el	la	los	las	lo
Indeterminados	un	una	unos	unas	

A continuación, el cuadro general con los diversos tipos de artículos que el estudiantado debe tener en una ficha para su aplicación, en diferentes producciones textuales.

Artículos gramaticales invariables

Contractos	al (a + el)	del (de + el)
-------------------	-------------	---------------

Cuarto momento: En grupos hacen una producción textual donde se visualicen en la narración de los hechos, artículos definidos e indefinidos.

Quinto momento: Actividades de producción textual

El docente trae un cartel con los artículos, las preposiciones, las conjunciones y les dice a sus estudiantes que abran el libro de literatura que están leyendo en clase, en la página 5 y empieza a leer, por ejemplo:

Sexto momento: Luego les indica que discriminen cuáles palabras de ese texto son preposiciones, artículos y conjunciones y que continuamente se fijen en las fichas para cada tema. Les indica que pinten de color rosado las conjunciones, en azul las preposiciones y en anaranjado los artículos. Les solicita que piensen en las diferencias entre las palabras él-el, la-la en estas expresiones:





*El Sapo y doña Sapa
se fueron un día a pasear,
la Sapa de calzón corto
y el Sapo de bastón
usaba también sombrero
y postizo bigotón,
en el cuello una corbata
y en la solapa un prendedor...*



Tomado del libro Gonzalo el cocodrilo, de Mario Montenegro.

El abejorro es mi amigo. A él le gusta chupar la miel.



R/ La diferencia es que "el" está junto al sustantivo "abejorro" y funciona como un artículo y "él" se refiere al abejorro pero no lo nombra; por lo tanto, es un pronombre.

La abeja está contenta con sus amigos y sus amigos la quieren mucho.

113

R/ La primera "la" está antes del sustantivo y no se separa de él (el sustantivo es "abeja") y en la otra "la" no ocurre esto; por lo tanto, es un pronombre.





*Cápsula informativa
para el educador*

Tema: La preposición

La preposición

es una palabra invariable de enlace que relaciona elementos de la oración y puede unir:

- Un sustantivo con su complemento
- Un verbo con su complemento
- Un adjetivo con su complemento
- Un adverbio con su complemento (locuciones preposicionales)

114

Las preposiciones **a, ante, bajo, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre, tras, pro, so** (en las expresiones "so pena de..." "so pretexto...").

A:

Con un verbo de movimiento indica dirección.

- Voy a comer con Luisa.
- Vendré a buscarlo a las dos.
- Delante de complemento indirecto.
- Escribí la carta a mi amigo.
- Delante de complemento directo de persona.
- Voy a visitar a mis abuelos.
- Con una estructura de infinitivo con sentido de imperativo.
- A callar.
- Para indicar el lugar en dónde.
- El tronco estaba inclinado a la derecha.
- Para expresar distancia.
- Málaga está a treinta minutos.
- Para expresar tiempo.
- Llegaré a las siete.
- A medianoche debes estar dormida.
- Indicar la manera y el medio.



- Voy a pie.
- Para indicar el precio.
- Los tomates están a mil colones el kilo.

ANTE:

Indica situación y preferencia.

- Estaba ante mí.
- Ante mi respuesta todos callaron.

BAJO:

Indica lugar y modo:

- Bajo la dirección de Juan, la empresa se arruinará.
- El gato estaba bajo la mesa.

CON:

Indica instrumento, medio

- Debes tener cuidado con la tarjeta.
- El tren llegó con media hora de retraso.
- Compañía
- Fui de compras con Miguel.
- Modo
- Lo traté con respeto.

DE

1. Indica posesión o pertenencia.

- Me voy al cine con mis amigos.

- Estos libros son de ella.

2. Indica procedencia.

- Soy de Costa Rica.

3. Indica materia y cualidad

- El muñeco es de cartón.
- Indica causa. Le dolían los ojos de tanto llorar.
- Indica modo.
- Trabaja de camarero en un restaurante.
- Indica tiempo.
- Mañana empiezo a las cuatro de la tarde.

115

DESDE:

Indica tiempo y lugar

- Desde ayer no he visto a mi hermano.
- Desde mi casa a la tuya hay un buen camino.

DURANTE:

Indica tiempo

- ¿Qué harás durante las vacaciones?

EN:

1. Indica lugar, una situación.

- En casa de Ana hace mucho calor.
- En esta conversación no tengo nada más que decir.



2. Indica lugar.

- Las cervezas están en la nevera.

3. Indica el tiempo durante el cual tiene lugar la acción.

- En verano hay un alto índice de divorcios.

4. Medio de transporte.

- Mi hija pequeña viene en tren los fines de semana.

5. Precio.

- Vendió la casa en veinte millones.
- Modo.
- Estuvimos hablando en voz baja.

ENTRE:

1. Indica una situación intermedia.

- Me reuniré contigo entre las cinco y seis.

2. Localización imprecisa.

- Estaba entre mucha gente y no lo vi.

3. Acompaña a verbos de elección.

- Escoger entre una cosa y otra.
- Decidir entre el rojo y el verde.

HACIA:

1. Indica una dirección aproximada.

- ¿Hacia dónde tengo que seguir?
- Hacia la derecha y después todo recto.

2. Una localización imprecisa en el tiempo y el espacio.

- Hacia las once de la mañana se fue a desayunar.
- Hacia allá.

HASTA:

1. Indica límite en tiempo y dirección.

- Hasta hoy no he dormido bien.
- Te esperaré hasta las siete.

PARA:

1. Indica movimiento, dirección hacia un destino.

- Se fue para Francia.

2. Indica tiempo.

- Haz los deberes para mañana.
- Para Navidad seguro que volverá.

3. Indica finalidad.

- Este regalo es para tí.
- Este regalo es para Juan.





- Lo hace para ayudarte.

4. Indica una opinión un punto de vista.

- Para mí, lo más importante es la salud.

POR:

1. Indica causa, tiempo, dirección, introduce el complemento agente.

- Por allí viene Juan.
- Por ella daría mi vida.
- Por la tarde iremos al cine.
- Me lo compré por dos duros.
- Por tu bien, espero que llegues temprano.
- Son treinta euros por persona.
- El coche pasó a ciento sesenta kilómetros por hora.
- Este gran edificio fue construido por el arquitecto.

SEGÚN:

Indica modo y parecer.

- Según Antonio, mañana no se trabaja.

SIN:

Indica privación

- Me gustan los huevos sin sal.
- Me marché sin despedirme.

SOBRE:

Expresa superposición, aproximación, tema o asunto.

- Sobre la mesa está la comida.
- Sobre las siete vendrán a cenar.
- Hablaron sobre la educación de los niños.

TRAS:

Expresa posterioridad (espacio y tiempo)

- Tras la puerta lo escuchó todo.
- Lleva mucha gente tras de sí.

VERBOS QUE RIGEN PREPOSICIÓN:

Se incluyen en este epígrafe una serie de verbos que necesitan preposición y que en ocasiones plantean algunas dificultades:

- **Abundar en:** La papa abunda en esta zona.
- **Acordarse de:** No me acuerdo de nada.
- **Ampararse de, contra un peligro:** Se amparaba en los crímenes políticos.
- **Asegurarse de, cerciorarse:** Estaba seguro de ello.



- **Brindar a:** Brindaremos a tu salud.
- **Calentarse a, con:** Puedes calentarlo a fuego lento.
- **Cegarse en, confluír en:** se cegaba en no aceptarlo.
- **Conmoverse con:** Se conmueve con esas películas.
- **Convocara:** Mañana convocarán a toda la plantilla.
- **Desentenderse de:** La mujer se desentendió de todo.
- **Enorgullecerse de:** Juan se enorgulleció de todos nosotros.
- **Esperar a:** Ella siempre le espera a la hora de la cena.
- **Formar en:** era una persona muy formada en letras.
- **Graduarse de, en:** Me gradúo en Derecho.
- **Ingresar en:** Mi abuelo está ingresado en el hospital.
- **Insistir en:** No insistas en eso.
- **Meditar sobre:** Me gustaría meditar sobre ello.
- **Montar a:** A Julia le encanta montar a caballo.
- **Olor a:** Es un olor a azahar.
- **Olvidarse de:** María se olvidaba de todo.
- **Ordenar en:** Lo ordenó todo en fila.
- **Pensar en, sobre, para, de:** La niña siempre pensaba en conseguirlo.
- **Quedar en:** Mañana me quedo en casa de Juan.

LOCUCIONES PREPOSICIONALES

- Alrededor de
- A excepción de
- A favor de
- A finales de
- A fuerza de
- A pesar de
- Apunto de
- A raíz de
- Cerca de
- Con rumbo a



- Debajo de
- Debido a
- Delante de
- Detrás de
- En compañía de
- En medio de
- En torno a En vez de
- Encima de
- Enfrente de
- Frente a
- Junto a
- Lejos de
- Por debajo de
- Por detrás de
- Por encima de





Lección N° 8:

Tema: Cápsula informativa

Las conjunciones. Su función es la de actuar de nexos entre segmentos equivalentes (conjunciones coordinantes) o entre segmentos de distinto nivel gramatical (conjunciones subordinantes).

Coordinación (conectores): unen en un enunciado dos o más oraciones. Ejemplo: *Estaban cansados y se aburrían.*

Clases de conjunciones:

1. Conjunciones coordinantes

Se distinguen tres tipos de conectores según el significado con que matizan la relación de los elementos que unen: copulativas, disyuntivas y adversativas.

Conjunciones copulativas: **y, e, ni:** Sirven para unir dos o más elementos que podrían ir separados.

La rana y el sapo viven en la laguna.

Ni la rana ni el sapo hablan.

Se escribe **e** cuando la siguiente palabra empieza por el fonema /i/ inteligente e instruido. La conjunción **ni** tiene sentido negativo: *No quería ni esto ni lo otro.*

Conjunciones disyuntivas: **o, u, o bien:** tiene un valor de alternativa. Se escribe **u** cuando la siguiente palabra empieza por el fonema /o/:

O te decides a ir al cine o a patinar.

Conjunciones adversativas: **pero (mas), sino, aunque:** frente a las copulativas y disyuntivas que admiten varios enunciados. Las adversativas confieren dos enunciados y señalan que están contrapuestos. El conector *pero* indica restricción y *sino* expresa incompatibilidad. Exige que el segmento precedente conlleve una negación y cuando el segundo es una oración suele aparecer *sino que*. El conector *mas* es poco frecuente en lengua hablada y es equivalente a *pero*. *Aunque*, es conjunción cuando es sustituible por *pero*.



Eres amable dijo el perro aunque algunas veces te pones bravo.

Camino mucho, dijo el conejo de cien años, pero me canso mucho.

No fui yo dijo el lobo, sino el cerdito más pequeño.

2. Conjunciones subordinantes

Las conjunciones subordinantes unen siempre proposiciones:

Conjunciones causales: que, ya que, puesto que, pues, porque, como ya.

Duérmete niño duérmete ya, que viene mamá y te cantará.

Me duele el diente porque tiene caries.

Como quiero ir a pasear mañana al Parque de Diversiones me acuesto hoy muy temprano.

Conjunciones condicionales: Si, siempre que.

Si comes muchas golosinas, te engordarás

Conjunciones concesivas: Aunque.

Aunque las cosas sean difíciles, sigue adelante.

Conjunciones comparativas: Como.

Usted es tan bella como una flor en verano.

Grita mucho como un mono.

Conjunciones consecutivas: Así que, de modo que, de manera que, luego, por tanto.

Se comportó de tal manera que me dio mucha pena.

Conjunciones temporales: Cuando, mientras, tan pronto como, después de que, hasta que.

Cuando me digan que suene el pito, lo sonaré.

Tan pronto como pueda, iré.

Conjunciones finales: para, para que.

Hice muy bien la tarea para que vean que soy aplicada.

Lee mucho para que mejores la ortografía.



Tema: El alfabeto. Propuesta de actividades por implementar.

Cápsula informativa para el educador

**Antes de iniciar esta parte
lea lo siguiente:**

Los principales cambios son:

Exclusión de los dígrafos ch y ll del
abecedario.

Desde la segunda edición de la ortografía académica, publicada en 1754, venían considerándose letras del abecedario español, los dígrafos ch y ll (con los nombres respectivos che y elle), sin embargo, a partir de este momento los dígrafos ch y ll dejan de ser considerados letras del abecedario español, lo que no significa, naturalmente, que desaparezcan de su sistema gráfico; es decir, estas combinaciones seguirán utilizándose como hasta ahora en la escritura de las palabras españolas. El cambio consiste, simplemente, en reducir el alfabeto a sus componentes básicos ya que los dígrafos no son sino combinaciones de dos letras ya incluidas de manera individual en el inventario.

Se excluyen entonces, definitivamente, del abecedario los signos ch y ll ya que en realidad no son letras, sino dígrafos, esto es, conjuntos de dos letras o grafemas que representan un solo fonema. El abecedario del español queda así reducido a las veintisiete letras siguientes: a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, ñ, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z.

El español se asimila con ello al resto de las lenguas de escritura alfabética, en las que solo se consideran letras del abecedario los signos simples, aunque en todas ellas existen combinaciones de grafemas para representar algunos de sus fonemas.

La eliminación de los dígrafos ch y ll del inventario de letras del abecedario no supone, en modo alguno, que desaparezcan del sistema gráfico del español. Estos signos dobles seguirán utilizándose como hasta ahora en la escritura de las palabras españolas: el dígrafo ch en representación del fonema /ch/ (chico [chíko]) y el dígrafo ll en representación del fo-





nema /ll/ o, para hablantes yeístas, del fonema /y/ (calle [kálle, káye]). La novedad consiste simplemente en que dejan de contarse entre las letras del abecedario.

Al tratarse de combinaciones de dos letras, las palabras que comienzan por estos dígrafos o que los contienen no se alfabetizan aparte, sino en los lugares que

les corresponden dentro de la c y de la l, respectivamente. La decisión de adoptar el orden alfabético latino universal se tomó en el X Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua Española, celebrado en 1994 y viene aplicándose desde entonces en todas las obras académicas. Propuesta de un solo nombre para cada una de las letras del abecedario:

a, A	b, B	c, C	d, D	e, E	f, F
A	be	Ce	de	e	efe
g, G	h, H	i, I	j, J	k, K	l, L
Ge	hache	I	jota	ka	ele
m, M	n, N	ñ, Ñ	o, O	p, P	q, Q
Eme	ene	Eñe	o	pe	cu
r, R	s, S	t, T	u, U	v	w, W
Erre	ese	Te	u	uve	uve doble
xX	y, Y	z, Z			
Equis	ye	Zeta			

123

La recomendación de utilizar un solo nombre para cada letra:

Algunas de las letras tienen varios nombres con tradición y vigencia en diferentes zonas del ámbito hispánico. La nueva edición de la ortografía, sin ánimo de interferir

en la libertad de cada hablante o país de seguir utilizando el nombre al que esté habituado, pretende promover hacia el futuro un proceso de convergencia en la manera de referirse a las letras del abecedario, razón por la que recomienda, para cada una de ellas,



una denominación única común. El nombre común recomendado es el que aparece en la relación siguiente debajo de cada letra.

La recomendación de utilizar un solo nombre para cada letra no implica, en modo alguno, que se consideren incorrectas las variantes denominativas con vigencia en el uso que presentan algunas de ellas y que a continuación se comentan:

1. La letra v tiene dos nombres: **uve y ve**. El nombre uve es el único empleado en España, pero también es conocido y usado en buena parte de América donde, no obstante, está más extendido el nombre ve. Los hispanohablantes que utilizan el nombre ve suelen acompañarlo de los adjetivos corta, chica, chiquita, pequeña o baja, para poder distinguir en la lengua oral el nombre de esta letra del de la letra b (be), que se pronuncia exactamente igual. El hecho de que el nombre uve se distinga sin necesidad de añadidos del nombre de la letra b justifica su elección como la denominación recomendada para la v en todo el ámbito hispánico.

2. La letra b se denomina simplemente **be** entre aquellos hispanohablantes que utilizan el nombre uve para la letra v. En cambio, quienes llaman ve (corta, chica, chiquita, pequeña o baja) a la v utilizan habitualmente para la

b las denominaciones complejas **be larga, be grande o be alta**, añadiendo en cada caso el adjetivo opuesto al que emplean para referirse a la v.

3. La letra w presenta también varios nombres: **uve doble, ve doble, doble uve, doble ve y doble u** (este último, calco del inglés *double u*). Se da preferencia a la denominación uve doble por ser uve el nombre común recomendado para la letra v y ser más natural en español la colocación *postpuesta* de los adjetivos.

4. La letra y se denomina **i griega o ye**. El nombre **i griega**, heredado del latino, es la denominación tradicional y más extendida de esta letra y refleja su origen y su empleo inicial en préstamos del griego. El nombre **ye** se creó en la segunda mitad del siglo xix por aplicación del patrón denominativo que siguen la mayoría de las consonantes, que consiste en añadir la vocal e a la letra correspondiente (be, ce, de, etc.). La elección de **ye** como nombre recomendado para esta letra se justifica por su simplicidad, ya que se diferencia, sin necesidad de especificadores, del nombre de la letra i.

5. La letra i, cuyo nombre es **i**, recibe también la denominación de **i latina** para distinguirla de la letra y cuando para esta última se emplea la denominación tradicional de **i griega**.





A diferencia de las variantes denominativas que se acaban de exponer, todas ellas válidas, no se consideran hoy aceptables los nombres alternativos que han recibido algunas otras letras en el pasado; así, se aconseja desechar definitivamente el nombre ere para la r, así como las formas ceta, ceda y zeda para la z. Los únicos nombres válidos hoy para estas letras son, respectivamente, erre y zeta.

Estrategias recomendadas para el aprendizaje significativo del alfabeto:

Primer momento: Presente un cartel con el abecedario (escriba el nombre de cada letra). Cuélguelo en un lugar en donde el estudiante lo pueda ver todos los días para promover la conciencia del alfabeto. Pronuncie el nombre de las letras en su orden y, mientras el estudiante se las va aprendiendo, ayúdele a ordenar las palabras con muchos ejercicios de deletreo, empezando por los nombres de las cosas más significativas para él: el nombre suyo y el de sus compañeros.

Segundo momento: Lea un cuento y extraiga el vocabulario.

Narrar cuentos es una actividad linda. Los cuentos son maravillosos, como también lo son los libros sobre la naturaleza, la gente, las leyendas y la historia. Mientras usted lee saque el vocabulario que le llamó la atención al estudiante, por ejemplo "cohetes" o "ballena". Haga preguntas como

"¿Por qué crees que pasó esto?", "¿Qué piensas que pasará después?", "¿Qué harías si...?" y "Si te encontraras con este personaje, ¿qué le dirías a él o ella?". Mientras el estudiante se va familiarizando con las palabras, introduzca juegos de palabras para ordenamiento alfabético.

Tercer momento: Juego con los sonidos de las letras del abecedario.

Tan a menudo como sea posible, pero por cortos períodos, juegue a los sonidos para ordenar las palabras alfabéticamente. "Veo, veo una cosa roja (azul, verde, etc.) en el aula que rima con _____." "¿Qué es?" "Voy a decir una palabra y usted me dice otra que rime". Pronuncie palabras que empiecen con el mismo sonido, por ejemplo "pito, perro, pato". Dígale que continúe la secuencia que usted empezó y luego que ordene alfabéticamente esta frecuencia (Esto será difícil al principio, por lo tanto tenga paciencia. Proporcione muchos ejemplos y mucha ayuda.)

Cuarto momento: Confeccione el abecedario con los estudiantes en plastilina, font, cartulina, otras, ya que es muy divertido para que puedan jugar a ordenar alfabéticamente las palabras. También puede confeccionar el abecedario con las fichas anteriores.

Quinto momento. Juego de la rayuela. Simbología para el trabajo:



Individual:	
Parejas	
Grupos con varios integrantes a discreción del maestro	
Plenario	

126



Instrucciones:

1.

Dibuje la rayuela en una superficie plana de diez cuadros colocados de manera que en cada uno se escriba una palabra. El jugador se coloca frente al cuadro número uno con una piedra pequeña, moneda u otro objeto el cual debe tirar al cuadro número uno, brinca sobre este y cae con los pies separados, coloca un pie en el cuadro número dos y el otro en el cuadro número tres y así sucesivamente para que alterne con uno y con dos pies hasta llegar al cuadro número diez. Se devuelve de igual manera. Al llegar nuevamente al cuadro número uno recoge el objeto y brinca a este para salir. Se continúa de igual manera tirando el objeto de cuadro en cuadro en su respectivo orden.



Cuando se tiene toda la serie completa se gana el juego. Si el ejecutante toca alguna línea con el objeto o con el pie o el objeto no le cae en el cuadro correcto, perderá su turno y sigue el otro participante. Cuando le vuelva a tocar su turno deberá continuar en el cuadro en que había cometido la falta.

1. Tiempo previsto: Se da una recomendación de tiempo aproximado para el trabajo, pero este puede variar de acuerdo con el nivel escolar o las adaptaciones de la actividad que el maestro proponga.

2. Materiales: En todos los casos los materiales pueden ser substituidos por elementos accesibles a la realidad del docente y del estudiantado. Cada escuela tiene su realidad circundante y es muy importante que el docente sepa aprovechar los recursos que están a su alcance, estos pueden ser elementos naturales, materiales o humanos. Su debida utilización le permite ampliar su posibilidad creativa.

Desarrollo: Forme grupos de estudiantes. Designe a cada uno, un área de trabajo para que dibujen una rayuela y dialoguen.

1. Cada equipo recibe diez letras del abecedario para que elabore palabras en relación con cada uno de estos temas ¿Qué

piensa acerca de la escuela? ¿Qué cosas piensa podría haber en la escuela? ¿Cómo podría ser el aula? ¿Cómo podríamos contribuir para embellecer el aula? ¿Por qué podría ser importante asistir a la escuela? ¿Qué me podrían gustar de la escuela? ¿Qué cosas podríamos aprender en la escuela? ¿Cuál podría ser la actividad preferida por nosotros?

2. Se discute en equipo sobre cuáles son las palabras que podrían escribir en la rayuela y qué partes le van a asignar a cada palabra según el orden en el alfabeto.

3. Se construye la rayuela en el lugar asignado en el área del piso.

4. Los grupos empiezan a jugar. Cada estudiante brinca hacia donde cayó el objeto y se dice en voz alta el nombre de la letra con que inicia la palabra y continúa con las siguientes letras del abecedario. Cada grupo expone la experiencia y luego realiza una composición conjunta, con los temas propuestos, anteriormente. Las composiciones se evalúan en grupo con una tabla dada por el docente.

Sugerencia al educador: Anote en el cuaderno de evaluación de actividades diarias, todas las observaciones que puedo realizar.

Realice un resumen de lo que hicieron y de lo que aprendieron.





Bibliografía

- AcciónArte/ Fundación Cisneros, *Material para capacitación Piensa en arte/ Think Art*, Depto de Educación, Colección Patricia Phelps de Cisneros (CPPC) y Acción Arte. (2007-2011)
- Piaget, J, (1983). *El lenguaje y el pensamiento en el niño: estudio sobre la lógica del niño*. Buenos Aires, Argentina: Guadalupe.
- Ministerio de Educación Pública. (2014). *Programa de estudio de Español, I Ciclo*.
- Ministerio de Educación Pública. (2005). *Programa de estudio de Español, II Cido*.
- Murillo, M.(2005). *Comunicarse y crecer: Análisis crítico del trabajo con la lectura, la escritura, la expresión y comprensión orales en la escuela costarricense*. En: *Kañina Revista Artes y Letras*, Universidad de Costa Rica, Vol. XXIX, nº. 1, 175-189.
- Murillo, M. (2008). *La educación lingüística en la educación primaria costarricense*. En: *Kañina*, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica.
- Murillo, M. (2007). *La enseñanza de la lengua española en la educación primaria costarricense. Período 1995-2007. Análisis crítico*. En: *Kañina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*. Vol no. 1.
- Murillo, M. (2008). *La lengua española en la educación primaria costarricense. Aportes de la investigación lingüística y educativa*. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, I (11).
- Salas, R. (1999). *¿Aprendemos y enseñamos con todo el cerebro? 1er encuentro internacional de educación y pensamiento: cultura, cognición, cerebro y educación*. 17-20 de marzo en Ponce, Puerto Rico.
- Saunders, R Y Bingham-Newman A M. (1989). *Perspectivas piagetianas en la educación infantil*. Madrid: Morata.



- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.
- Rojas, M. (2006). *Vocabulario cacográfico*. Pautas para la enseñanza de la ortografía en la escuela primaria costarricense. *Káñina, Rev. Artes y Letras, Universidad de Costa Rica*. Vol. XXX (1), pág. 59-70.
- Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Libros, S.L.U.
- Real Academia Española. (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Libros, S.L.U.
- Murillo, M. (2008) La educación lingüística en la escuela primaria costarricense. *Káñina, Rev. Artes y Letras, Univ. Costa Rica*. XXXII (2): 69-91.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.







mep
Ministerio de
Educación Pública

Elaborado con el apoyo de

unicef 