

CÓMO DESARROLLAR EL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO

MANUAL PARA KÍNDER A
CUARTO BÁSICO

TERCERA PARTE:
ESCRITURA



Teresa Marchant
Isabel Tarky

CÓMO DESARROLLAR EL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO

© Fundación Educacional Arauco.
Cómo desarrollar el lenguaje oral y escrito.
Teresa Marchant e
Isabel Tarky.
Inscripción N° 102.226, noviembre de 1997,
Santiago de Chile.

Edición digital 2025.
Desarrollada por: Florencia Alonso, Marcela Sáez, Isidora Recart y Carolina Vargas.
Diseño: Monserrat Mancilla y Andrés Valladares.

INTRODUCCIÓN

La práctica pedagógica exige al profesor y a la profesora contar con una importante gama de alternativas metodológicas que le permitan hacer de su trabajo una instancia motivante y atractiva.

Para apoyar en esa tarea, hace algunos años, Teresa Marchant e Isabel Tarky aceptaron el desafío de crear este libro a partir de la experiencia acumulada tras diversos programas educativos implementados por Fundación Educacional Arauco, en diferentes comunas del país. Dichos programas estuvieron dirigidos a capacitar a profesoras y profesores en algunas destrezas básicas como el desarrollo del lenguaje oral y escrito, razonamiento lógico-matemático, autoestima y habilidades de comunicación y a enriquecer el quehacer pedagógico al interior de las escuelas.

El material que aquí se presenta surge de la experiencia práctica vivida y de los aportes realizados por las y los docentes en el marco de tales instancias.

Esta nueva versión, en formato digital, recoge la vasta revisión metodológica presente en el libro original, dividida en tres grandes áreas: Funciones Cognitivas Básicas, Lectura y Escritura. Éstas comparten una misma Introducción y Fundamentos Teóricos.

El tiempo transcurrido desde su publicación original, en 1998, invita a tener presentes algunos alcances al momento de consultar el material.

Implica considerar, por ejemplo, que está escrito sin utilizar un lenguaje inclusivo, haciendo, en cambio, un uso genérico del término masculino al presentar los conceptos. Así, se refiere predominantemente al “niño” y al “profesor”; cuando la intención, en esos casos, es incluir a niñas y niños, a profesoras y profesores. La forma en que el texto está escrito no

busca excluir, sino que refleja una manera de escribir previa a esta toma de conciencia. Invitamos a leerlo entendiendo que se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el profesor”, “el estudiante”, “el niño” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres, niñas y niños).

Hay otros alcances que también responden a avances medianamente recientes. Ocurre, por ejemplo, que no se menciona internet cuando sí se citan medios de comunicación tradicionales como la televisión. Evidentemente, los ejemplos que se planteen en esa línea pueden ser actualizados, incorporando redes sociales y medios digitales a la conversación e implementación.

En definitiva, invitamos a profesoras y profesores a leer, desde la actualidad, este texto originado a fines de la década de los 90, cuya gran fortaleza es la riqueza metodológica que ofrece y que se mantiene plenamente vigente.

Este libro entrega aspectos fundamentales para estimular el aprendizaje y numerosas sugerencias para su aplicación práctica en la sala de clases. Estas recomendaciones siguen siendo relevantes en el contexto actual y, en algunos casos, puede requerir ciertas adaptaciones.

Hemos considerado pertinente presentarlo digitalmente en su versión original, pues creemos que mantiene su aporte al momento de apoyar a profesoras y profesores en la adquisición de un repertorio metodológico variado y estratégico. Creemos que sigue respondiendo a su intención inicial de facilitar y estimular la labor de las y los docentes. Esperamos que cumpla con ese propósito.

CONTENIDOS

FUNDAMENTOS TEÓRICOS 5

Conceptos sobre el lenguaje oral y escrito, las funciones cognitivas y los factores que favorecen el aprendizaje escolar. 6

TERCERA PARTE: 18 ESCRITURA

UNIDAD 1: Desarrollo de la escritura cursiva 19

- a. Preparación para la escritura. Desarrollo de destrezas psicomotrices y gráficas. 19
 - b. La escritura inicial. 28
 - c. Condiciones de una escritura cursiva legible. 37

UNIDAD 2: Práctica de la escritura 43

- a. Desarrollo de la escritura creativa. 43
- b. Desarrollo de las destrezas funcionales o de estudio. 48
- c. Desarrollo de los patrones ortográficos del idioma. 50

UNIDAD 3: Evaluación de la escritura 56

- a. Evaluación de las habilidades específicas. 56
- b. Evaluación de la calidad de la escritura cursiva. 64

BIBLIOGRAFÍA 70

FUNDAMENTOS TEÓRICOS



Conceptos sobre el lenguaje oral y escrito, las funciones cognitivas y los factores que favorecen el aprendizaje escolar

A. CONCEPTOS SOBRE EL LENGUAJE ORAL Y ESCRITO Y LAS FUNCIONES COGNITIVAS

Durante los primeros años escolares resulta fundamental desarrollar en los estudiantes, algunas funciones cognitivas además del lenguaje oral y escrito. Ellas están a la base de cualquier aprendizaje y si se estimulan y desarrollan adecuadamente, permiten “aprender a aprender” en un contexto de aprendizajes significativos.

El desarrollo de las funciones cognitivas (es decir del lenguaje oral - la memoria la atención las nociones de espacio y tiempo), y del lenguaje escrito es tan importante que la mayoría de los programas de desarrollo tanto, de niños y adolescentes como adultos privados culturalmente se centra en el desarrollo de estas funciones y no en la entrega de contenidos. En el mundo de hoy, donde los conocimientos adquiridos rápidamente pasan a ser obsoletos, lo fundamental parece ser disponer de herramientas adecuadas para enfrentar nuevos contenidos, nuevas realidades.

La importancia del lenguaje se valora cada vez más en la pedagogía moderna. El lenguaje no sólo define al ser humano, sino que, además, las relaciones fundamentales que se establecen con la realidad interior y con el mundo que nos rodea dependen de una manera decisiva de éste. Gracias al lenguaje, las personas obtienen la posibilidad de reflejar las relaciones y conexiones de la realidad que van más allá de la percepción sensorial. Además, el lenguaje es una de las formas más complejas de los procesos verbales superiores. No hay actividad psíquica que transcurra sin su participación directa o indirecta.

El proceso de aprendizaje en la primera infancia consiste en una transición de lo natural (el lenguaje oral-auditivo) a lo cultural (el lenguaje lecto-escrito)

donde el lenguaje oral es la base de la lectura. El dominio del lenguaje oral en una etapa temprana es la base para desarrollar gradualmente habilidades de comunicación y de aprendizaje que, a su vez, servirán de base para muchas otras destrezas. La estimulación de las habilidades verbales es esencial para el desarrollo del pensamiento del niño y de la calidad de sus futuros aprendizajes. El discurso oral constituye el fundamento del discurso escrito y, por lo tanto, si no se desarrolla el vocabulario visual y auditivo, además de las capacidades de comprensión oral y auditiva del niño, tampoco podrán desarrollarse sus capacidades de lectura. Si las aptitudes de un niño para leer y escuchar son pobres, por el hecho de haber crecido en un ambiente lingüístico limitado, será necesario hacer esfuerzos tanto para fomentar la fluidez y la comprensión oral y auditiva como la mecánica de la lectura.

Cuando el alumno desarrolla un buen lenguaje oral auditivo, y logra fluidez en la decodificación, comienza a observarse una influencia inversa en los cursos superiores de la enseñanza primaria. La lectura se convierte en una fuente de experiencia lingüística que permite mejorar, en gran medida, las aptitudes para escuchar y hablar. Una vez que el niño aprende a leer con facilidad y de manera comprensiva, la lectura contribuye al aprendizaje de nuevas palabras y a la adquisición de nuevos conocimientos. El sistema de retroalimentación entre el discurso oral y escrito permite enriquecer la experiencia lingüística y de aprendizaje del niño proporcionando nuevas oportunidades para adquirir un caudal más amplio de conocimientos y de vocabulario. Por tanto, resulta importante integrar en la práctica las cuatro modalidades del lenguaje -escuchar, hablar, leer y escribir- evitando presentarlas en forma aislada. El lenguaje oral y escrito se retroalimentan, permitiendo que se establezca una dinámica entre el lenguaje informal, particularmente rico de una persona, y el lenguaje formal ampliamente representativo de una cultura.

El lenguaje oral, la lectura y la escritura no sólo sirven de base a todas las asignaturas de estudio, sino que su progresivo dominio es beneficioso para desarrollar otros aprendizajes formales y no formales.

La lectura constituye una realidad privilegiada de activación y enriquecimiento de las habilidades lingüísticas, cognitivas y afectivas de los niños. Leer permite desarrollar la imaginación, activar los procesos mentales, enriquecer el vocabulario, las estructuras gramaticales y narrativas, ampliar y organizar la adquisición de la información y desarrollar la comprensión.

El aprendizaje de la escritura permite la expresión de la creatividad, el registro de la información y el desarrollo de técnicas de estudio. Además, mejora la comprensión del mundo y favorece la retención y recuperación de las asignaturas. Asimismo, favorece la ortografía, incrementa la toma de conciencia sobre las características del lenguaje (metacognición).

Diversas investigaciones dan cuenta que existe una fuerte correlación entre los hábitos de lectura de un pueblo y su desarrollo material y social. Las personas que no leen tienden a ser rígidas en sus ideas y acciones, guiando sus vidas y su trabajo únicamente por lo que reciben de manera directa. En cambio, quienes leen amplían su mundo, accediendo a información y conocimientos elaborados por otros en diversas realidades. El hábito de leer tiende a formar personas abiertas al cambio, con una orientación hacia el futuro.

El lenguaje oral y escrito es un tema que ha sido ampliamente estudiado en nuestro país por diversos investigadores. Entre ellos, destacan muy especialmente a los

especialistas Mabel Condemarín, Felipe Alliende, Mariana Chadwick y Neva Milicic. Estos autores han publicado numerosos libros relacionados con el desarrollo de las habilidades lingüísticas, su enseñanza y evaluación en la sala de clases, así como la prevención y rehabilitación de dificultades escolares (Condemarín y otros, 1976; Condemarín y Blomquist, 1978; Alliende y otros, 1982; Condemarín, 1985; Alliende y otros, 1986; Alliende y otros, 1989; Condemarín, 1987a, 1987b; Condemarín y Milicic, 1988; Alliende y otros, 1989; Condemarín y Chadwick, 1987, 1989; Condemarín y otros, 1992a, 1992b, 1996). Los fundamentos teóricos en los que se basan estos autores están presentes en los contenidos de lenguaje de este libro, con especial énfasis en la integración de los modelos de destrezas y holístico.

El modelo de destrezas considera la lectura y la escritura como destrezas complejas, constituidas por una serie de subdestrezas que pueden ser claramente identificadas y ordenadas en una secuencia de aprendizaje. Estas destrezas y subdestrezas deben ser aprendidas mediante una enseñanza sistemática y gradual del profesor, el que juega un rol directivo en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Este modelo se basa especialmente en la psicología conductista.

El modelo holístico considera que las cuatro modalidades: escuchar, hablar, leer y escribir forman parte del lenguaje y, por tanto, tienen como característica común, la comunicación del significado y se enriquecen mutuamente en la medida que se desarrollan y practican. Asimismo, considera que los esquemas cognitivos, es decir, el conocimiento del mundo y del lenguaje influyen en lo que el auditor/lector interpreta del mensaje del emisor y, también al hablante/escritor que produce el mensaje. Además, los esquemas cognitivos del lector le permiten predecir o anticipar el contenido de lo que está leyendo. Este modelo, que postula que los niños dominarían progresivamente las distintas modalidades del lenguaje mediante su uso permanente y funcional en contextos naturales y significativos, integra aportes de la psicolingüística y de la teoría del discurso.

Ambos modelos se complementan. Los alumnos no sólo aprenden por descubrimiento en forma espontánea e incidental. También aprenden gracias a la mediación directa del profesor. Una aplicación exclusiva y rígida del modelo de destrezas, tiende a fragmentar la expresión oral, la lectura, la escritura en unidades separadas sin considerar los recursos lingüísticos del niño y del ambiente. Por otra parte, la aplicación exclusiva del modelo holístico, es decir, el aprendizaje del lenguaje escrito a través de la inmersión en ambientes letrados tiende a dejar de lado las investigaciones que confirman que la temprana e intensiva enseñanza de los fónicos da como resultado un buen rendimiento lector. La integración de los dos modelos permite ofrecer a los alumnos múltiples situaciones de lectura y escritura que les permiten, simultáneamente, una inmersión en el mundo letrado y un aprendizaje dirigido, sistemático y gradual de las habilidades y destrezas que están implícitas en estos procesos.

Paralelo al desarrollo del lenguaje oral y escrito resulta fundamental estimular, durante la educación básica, otras funciones apoyan el aprendizaje, como la atención, la memoria y las nociones de espacio y tiempo.

- La atención ayuda a seleccionar, de todos los estímulos que se reciben, sólo los más relevantes. Implica desatender algunas cosas para atender más eficientemente otras. Es importante ayudar a los alumnos a desarrollar un buen nivel de alerta, de sensibilidad al ambiente, a distinguir en diversas situaciones qué es lo

más importante y qué aspectos son secundarios o irrelevantes, además de realizar un buen procesamiento de la información recibida.

- La memoria le permite al ser humano reconocer, grabar y mantener todo lo que va comprendiendo. Gracias a la fijación en la memoria se acumulan experiencias y éstas, se pueden utilizar en las actividades ulteriores. Durante la época escolar, es fundamental favorecer el desarrollo de la memoria ayudando a los alumnos a fijar mejor los contenidos y experiencias y a recordar en forma precisa y organizada. Ya en los años treinta, J.C. Bartlett (en Hirsch, 1997) demostró en una obra fundamental sobre la memoria, que la capacidad de recordar del ser humano rara vez equivale a una perfecta recuperación de algo almacenado en la mente, sino que corresponde a una reconstitución de la experiencia original. A partir de los años sesenta, diversos experimentos han demostrado que, lo que principalmente recordamos del discurso escrito o hablado no es la secuencia de las palabras, sino su esencia. No recordamos textualmente, sino que reconstituimos sobre la base del conocimiento anterior y de las expectativas que teníamos antes de la experiencia vivida. A menudo, no somos capaces de establecer la diferencia entre lo que se dijo realmente con alguna versión de lo que se dijo y que creemos que significa lo mismo. Esta actividad creativo-constructivista de la memoria caracteriza todos los aprendizajes significativos. El acto de escuchar, al igual que la lectura, requiere de una construcción activa del significado. Es importante establecer una distinción fundamental entre el aprendizaje significativo y construido y la recordación sin sentido y memorística. El aprendizaje construido es más útil para la mayoría de los fines educacionales que la recordación puramente fotográfica o fónica.
- Por otra parte, el tiempo y el espacio son dos dimensiones que toda persona debe formar para comprender la realidad y adaptarse a ella. Ambas nociones están presentes en cada una de las acciones que realizamos. La noción de espacio se desarrolla desde el nacimiento. Al año, el niño ya maneja el espacio práctico y es capaz de desplazarse de un lado a otro sin chocar con los objetos o las personas. A los 12-13 años debe ser capaz de manejar el espacio euclidiano y dominar medidas como longitud, superficie, volumen. Para alcanzar estos últimos niveles de desarrollo debe pasar por experiencias prácticas como el manejo de las nociones espaciales desde su propio punto de vista y desde el punto de vista de los demás.

La noción de tiempo se va formando paso a paso y el niño debe ir desarrollando experiencias que se relacionan con la sucesión de los fenómenos y con la duración para finalmente comprender el concepto de cambio.

B. FACTORES QUE FAVORECEN EL APRENDIZAJE ESCOLAR

Lograr un buen desarrollo de las funciones cognitivas y del lenguaje escrito no es tarea fácil. Para ello, se requiere esfuerzo y disciplina y el uso de metodologías adecuadas. La investigación y la práctica pedagógica aportan mucho respecto a los factores que favorecen el aprendizaje de los niños y las estrategias metodológicas que lo facilitan. Revisemos algunas conclusiones al respecto:

1. *Atmósfera social*

Investigaciones demuestran que el mejor aprendizaje se da en las clases donde hay una atmósfera social cálida, estimulante, pero al mismo tiempo formal que incita a

concentrarse en el trabajo por realizar. El profesor es respetuoso con los alumnos, pero exige disciplina y trabajo (Hirsch, 1997).

En una investigación reciente sobre cuáles son las características esenciales de las escuelas efectivas, Arancibia (1992) señala que el tener un ethos escolar positivo es una de ellas. El ethos positivo se define como:

- un clima seguro, con altos niveles de cohesión y espíritu de equipo entre los profesores;
- un medio de trabajo entusiasta, agradable y desafiante para los alumnos y los profesores;
- énfasis en la importancia del respeto mutuo, la confianza, la tolerancia y consideración;
- altos niveles de apoyo;
- compromiso para desarrollar relaciones positivas con alumnos y padres.

Al haber menos énfasis en el castigo y la crítica y más en el reconocimiento y la valoración, este ethos contribuye a crear una atmósfera agradable.

El ethos escolar y el tipo de relaciones existentes en la escuela van a influir en la autoestima de los alumnos. La autoestima es un concepto que atraviesa horizontalmente a la educación. Tiene que ver con el rendimiento escolar, con la motivación, con el desarrollo de la personalidad, con las relaciones sociales y con el contacto afectivo del niño consigo mismo.

Cuando un niño tiene una buena autoestima, se sabe importante y competente, sabe pedir ayuda, es responsable, se comunica bien y es capaz de relacionarse adecuadamente con sus iguales. Un niño con baja autoestima no confía en sí mismo ni en los demás. En general es inhibido, crítico, poco creativo, muchas veces descalificador con los demás, agresivo o desafiante.

Shavelson (en Marsh y otros, 1983) y Harter (en Goodman y otros, 1993) plantean que la autoestima o percepción individual de sí, se forma por las experiencias que la persona tiene con su ambiente, por las interacciones con los otros significativos y las atribuciones que hace de su propia conducta. Desde pequeño el niño se forma una idea acerca de sí mismo, la que principalmente corresponde a lo que las personas piensan de él, por lo tanto, la valoración que el niño hace de sí mismo se relaciona con el juicio que los otros, especialmente los otros significativos hacen respecto a él (Burns, 1990; Haeussler y Milicic, 1995). La interacción profesor-alumno va a tener, por lo tanto, repercusiones en el sentimiento de confianza del alumno en sí mismo, es decir, en el sentimiento respecto si lo hace bien o mal.

Es importante considerar que siempre que se interactúa se está comunicando algo y, por lo tanto, se está facilitando o dificultando que las personas se valoren positivamente a sí mismas. Ninguna comunicación verbal o no verbal es neutra (Watzlawick y otros, 1981). Cada vez que se establece una relación se está transmitiendo aprobación o desaprobación.

La conducta del profesor también va a influir como modelo de cómo se establecen las relaciones interpersonales. Si el niño percibe que el profesor es cercano, acogedor, valorativo, va a aprender a establecer relaciones interpersonales con esas características. Si, por el contrario, observa y aprende formas distantes, críticas o descalificadoras de relacionarse, va a interiorizar este tipo de interacciones.

Haeussler y Milicic, 1995, mencionan algunos elementos importantes a considerar en la interacción con los niños que favorecen la autoestima:

- evitar la presencia de reglas y deberes inflexibles, el perfeccionismo, la crítica y el reiterar las características negativas de los niños;
- reconocer en forma clara y efusiva los logros de los niños;
- generar un clima cálido, participativo, interactivo, que posibilite la creatividad y donde se valore el aporte del niño;
- confiar en las capacidades del niño;
- motivar e incentivar que los niños busquen solución a sus dificultades y conflictos;
- desarrollar el espíritu de observación y ayudarlos a buscar formas innovadoras para adaptarse a la realidad;
- incentivar a los niños a asumir responsabilidades;
- poner metas y exigencias adecuadas a las capacidades y medios de los niños.

2. Estructuración del ambiente escolar

Hemos visto que para que haya aprendizaje es necesario crear una atmósfera social cálida, estimulante, pero al mismo tiempo formal que incite a concentrarse en el trabajo por realizar, donde el profesor exija disciplina y trabajo. La presencia de un ambiente escolar estructurado influye positivamente en la capacidad del alumno para aprender (Lockheed y otros, 1990).

Una investigación reciente sobre colegios efectivos, realizada tanto en países desarrollados como en aquellos en vías de desarrollo y del Tercer Mundo (Arancibia, 1992), señala que los colegios efectivos presentan, entre otras, las siguientes características:

- Sentido de misión: los colegios efectivos proyectan una filosofía definida y consistente, así como un sentido de misión en el cual los valores fundamentales son compartidos por profesores, padres, alumnos y administrativos.
- Metas claramente establecidas y conocidas por todos.
- Liderazgo académico del director.
- Localización en lo académico. Los colegios efectivos presentan un día estructurado y un ambiente centrado en la tarea. El trabajo de los niños está organizado por el profesor, quien se asegura que la jornada esté llena de actividades y mantenga un alto índice de laboriosidad. Los alumnos disfrutan de su trabajo, desean emprender nuevas tareas, el nivel de ruido es bajo y el movimiento alrededor de la clase es moderado y está relacionado con el trabajo.

Un ambiente escolar estructurado está estrechamente relacionado con la dedicación de un amplio espacio de tiempo a la enseñanza/aprendizaje, así como con una conducción eficaz de la clase, en la que el profesor capta y mantiene la atención de sus alumnos, conserva el orden y la disciplina.

Un ambiente escolar estructurado no implica una organización rígida de la sala, por el contrario, significa un funcionamiento flexible y adaptado a las necesidades educativas de los alumnos.

Para muchos, el acierto de los métodos modernos de educación reside en que éstos establecen un equilibrio entre la autoridad del profesor y la interacción con los pares.

Numerosas investigaciones han tratado de determinar cuáles son las ventajas de los métodos que privilegian la exposición del profesor y los que favorecen el trabajo grupal.

Así, Stallings, 1974; Good y Grouws, 1977; Rosenshine y Stevens, 1986; Brophy y Good, 1986, señalan que la enseñanza más eficaz ha demostrado ser aquella en que la instrucción dirigida a toda la clase se usa la mayor parte del tiempo. Enseñar a toda la clase tiene muchas ventajas: permite concentrarse con mayor intensidad en los objetivos académicos, comenzar la sesión con una breve exposición de objetivos, relacionar la nueva información con los conocimientos previos y presentar el contenido a través de diversas metodologías. Además, facilita un intercambio activo entre profesores y alumnos, posibilita la formulación sistemática y continua de observaciones, integra las respuestas de los alumnos en la lección, y permite el uso del repaso y la repetición. Finalmente, favorece el cierre de las lecciones con una recapitulación final que refuerza los objetivos y revisa lo aprendido, todos ellos, factores claves para lograr un buen aprendizaje.

Por otra parte, el trabajo interactivo permite que los alumnos aprendan de sus iguales y que el profesor y los libros dejen de ser la única fuente de información.

Estudios realizados por Perret-Clermont (1979, en Condemarín y otros, 1992) constatan que el trabajo cooperativo obliga a los alumnos a estructurar mejor sus ideas y sus actividades, como también a explicitarlas y a coordinarlas. El buen rendimiento se produce, especialmente, cuando al interior del grupo ocurren confrontaciones de ideas. Cuando sólo uno de los miembros impone sus criterios o cuando los planteamientos de los integrantes son muy homogéneos, no hay aumento del rendimiento escolar. Coll (1990) plantea que, además de las confrontaciones de ideas, el rendimiento de los alumnos aumenta cuando ellos deben comunicar, en forma oral o escrita a un tercero los resultados de su trabajo. Vigotsky (1977) reafirma el efecto de la interacción social sobre el pensamiento al señalar que esta genera un área de desarrollo potencial, al inducir y estimular diversos procesos internos que actúan como motor de desarrollo del niño, facilitando la interiorización de nuevos conceptos.

Los procesos relacionados con la adquisición y reestructuración del conocimiento pueden ser más fáciles en situaciones de interacción social. En grupo, los niños observan una gran variedad de operaciones mentales que utilizan otros niños, se ven expuestos a puntos de vista alternativos, y tienen espacios para poner de manifiesto las diversas inteligencias que cada uno posee. El trabajo grupal da muchas oportunidades de valoración que permiten mejorar la autoestima, factor clave para el desarrollo cognitivo y afectivo del alumno (Gardner, 1992).

3. El rol del profesor

Tanto en las instancias de instrucción como de supervisión del trabajo grupal, el profesor actúa como un agente mediador y como un puente entre este organismo en crecimiento -que es el alumno- y, el ambiente que lo rodea.

Según Feuerstein (1980) el desarrollo cognitivo se produce a través de dos modalidades:

- La primera se refiere a la exposición directa del individuo a estímulos provenientes del medio que lo rodea. La modificación que resulta de esta exposición depende de diversas características del estímulo: su naturaleza, intensidad, no-

vedad y complejidad. Mientras más nuevo sea el estímulo y más intensa la experiencia, más marcados serán los efectos producidos y mayor será la modificación de conductas cognitivas, afectivas y motrices. Esta exposición directa, si bien es un poderoso determinante del desarrollo, no constituye una fuente de enriquecimiento de los procesos mentales superiores, ya que sólo es capaz de modificar los esquemas más elementales del organismo.

- La segunda se refiere a las experiencias de aprendizaje mediatizado que ocurren cuando un adulto interviene entre el organismo y el estímulo, transformándolo, reordenándolo, organizándolo con una meta o propósito específico. El mediador, al seleccionar y organizar ciertos estímulos, destacando algunas de sus características y haciéndolas más accesibles al individuo, enriquece su interacción con el ambiente y favorece su potencial de aprendizaje.

No todas las interacciones tienen valor mediacional. Por ejemplo, si un niño va a meter los dedos al enchufe y el profesor le grita que no lo haga, hay interacción, pero ésta carece de valor mediacional. Para que la interacción tenga un valor mediacional, debe orientar al niño a buscar y establecer conexiones entre esta experiencia peligrosa y otras a las cuales ha estado expuesto, además de ayudar a anticipar lo que podría experimentar cuando se encuentre en una situación similar en el futuro.

La diferencia más importante entre una interacción mediada y una no mediada, es que la experiencia de aprendizaje mediado está marcada por una interacción animada por un mediador. La interacción del mediador afecta al estímulo, al niño y al mediador mismo. Un profesor motivado por hacer que los alumnos aprendan algo, se asegura de transmitirlo en forma adecuada (Ej. si no les gusta que les griten les habla suave) y de que lo capten (Ej. los apoya con material, lo subraya). Además, cambia el estilo del alumno haciéndolo más vigilante y lo prepara para atender (Ej. si lo ve con sueño le cuenta algo divertido para despertarlo). En contraste, una exposición directa al estímulo en ausencia de esta intencionalidad no asegura que tal situación sea percibida o penetre en el aparato de pensamiento del niño.

Los adultos no siempre somos buenos mediadores. El profesor debe esforzarse por serlo, ya que de él va a depender no sólo la transmisión de conocimientos sino, el construir y modificar significativamente las estructuras cognitivas del niño.

4. Estrategias instruccionales

Las estrategias instruccionales se relacionan con temas muy variados: la secuencia e introducción de nuevos conceptos, los estilos de aprendizaje, la práctica de lo aprendido, la evaluación.

a) Secuencia e introducción de nuevos conceptos

Diversos investigadores (Gage, 1978; Meirieu, 1990) señalan que hay aprendizaje significativo cuando somos capaces de establecer relaciones concretas entre los nuevos aprendizajes y los ya conocidos. Es decir, cuando relacionamos lo nuevo con nuestros esquemas previos de comprensión de la realidad. Las investigaciones sobre psicología cognitiva respaldan la conclusión de que las clases deben iniciarse con una revisión o una cronología que vincule el nuevo tema con los conocimientos que ya poseen los alumnos.

Los estudios basados en el trabajo en la sala de clases también señalan la importancia de enseñar nuevos contenidos en forma de pasos escalonados. Lo anterior se explica,

a su vez, por las limitaciones de la memoria operativa, ya que la mente sólo puede manejar un número reducido de nuevos conceptos. A su vez, E.D. Hirsch en su investigación sobre "Educación y las principales corrientes de investigación pedagógica" (1997), señala que:

"Los mejores profesores introducen nuevos materiales en etapas breves, escalonadas y fáciles de dominar, fijando un ritmo pausado, pero enérgico, sin avanzar mientras los estudiantes no hayan demostrado que han comprendido la materia. Los mejores resultados los obtienen los docentes que introducen progresivamente nuevos conceptos, cifran grandes expectativas y repasan los contenidos, pero que no incurrir en un "repa-so incesante".

Brophy y Good (1986) en su recopilación final de las investigaciones que buscan determinar cuáles son los métodos pedagógicos más eficaces, extraen dos conclusiones principales:

"Una es que en el aprendizaje académico influye la cantidad de tiempo que los alumnos dedican en tareas académicas apropiadas. La segunda, es que los estudiantes aprenden más eficazmente cuando sus profesores les estructuran primero la nueva información y les ayudan a relacionarla con los conocimientos que ya poseen y, luego, supervisan sus resultados y formulan observaciones correctivas mientras se imparte la lección o durante actividades de ejercitación, práctica o aplicación".

b) Estilos de aprendizaje

Gardner (1996) en su Teoría de las Inteligencias Múltiples postula una concepción amplia de la inteligencia, al señalar que el hombre posee siete tipos de inteligencias: la lógica matemática, la lingüística, la espacial, la musical, la cinestética, la intrapersonal y la interpersonal. El postula que el profesor debe diseñar actividades de aprendizaje tomando en cuenta los diversos talentos o inteligencias de los estudiantes.

c) La práctica

La práctica es fundamental para lograr un buen nivel de retención. Todo aprendizaje, especialmente el de aptitudes, requiere de un largo período de práctica en que los elementos sean repetidos continuamente hasta llegar a la automatización. El hablar y escuchar y también el leer y escribir, requieren transformarse en destrezas automáticas a fin de liberar la mente y dejar lugar para ejercer la comprensión, el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

El objetivo de la educación en los primeros años debe consistir no sólo en alcanzar un alto nivel de aptitudes de comunicación oral y escrita sino, además, en lograr que las destrezas de codificación se dominen completamente.

La importancia de la práctica se aprecia en forma clara en el aprendizaje de conductas motoras tales como: aprender a manejar, tocar un instrumento o nadar. El dominio de estas conductas requiere de un aprendizaje sistemático y mucha práctica. Lo mismo sucede con las competencias lingüísticas. Sólo una vez que el niño ha aprendido a decodificar de manera que el reconocimiento de las palabras sea instantáneo, el lector podrá gozar del contenido, emocionarse con las aventuras del personaje, o criticar al autor. Sólo cuando el alumno domine la escritura podrá introducirse en los aspectos de la escritura creativa, o en el estilo.

Debido a las limitaciones de la memoria operativa, mientras más automáticos se tornen los procesos formales y fundacionales, más eficazmente pueden desplegarse otras aptitudes intelectuales. Las aptitudes de nivel superior dependen básicamente del dominio automático de actividades de nivel inferior repetidas de manera constante.

En la década del cincuenta G. Miller (en Hirsch, 1997), sostuvo que la mente humana podía ocuparse concretamente de sólo 5 a 7 elementos al mismo tiempo. Actualmente se piensa que la limitación no radica tanto en el número absoluto de ítem, como en la cantidad de tiempo durante el cual los ítems pueden estar funcionalmente activos en la mente de manera simultánea. Esta limitación de la "memoria operativa" o pedagógica es fundamental de considerar en la práctica pedagógica. Si pocas o ninguna de las operaciones de decodificación necesitan estar retenidas conscientemente en la mente, si están tan profundamente arraigadas que ya están automatizadas, entonces el niño dispondrá de más espacio en la memoria operativa para comprender, pensar en forma crítica, creativa y/o solucionar problemas.

Es importante diferenciar entre los requerimientos pedagógicos para el aprendizaje de procedimientos y el aprendizaje de contenidos. El aprendizaje de procedimientos requiere llegar al "sobreaprendizaje" para ser eficaz y, por ende, necesita de un largo proceso de práctica. El aprendizaje de contenidos es receptivo a una diversidad de métodos que se acomodan a los conocimientos previos, a las habilidades e intereses de los alumnos.

d) La evaluación

El desempeño académico debe ser evaluado y retroalimentado en forma permanente. La investigación demuestra que en los colegios efectivos se registran minuciosamente los progresos de los alumnos para fines de planificación y evaluación.

El proceso de evaluación de habilidades tiene por objetivo aportar información sobre el nivel en que se encuentra el niño con relación al universo de sujetos de su misma edad y medio sociocultural. En la medida que se conoce cómo está el niño, si presenta o no problemas y en qué los presenta, se podrá actuar a tiempo y planificar nuevas estrategias pedagógicas. La evaluación, por lo tanto, es importante en términos de acción, de solución de los problemas detectados a nivel individual y/o de grupo-curso. No debemos esperar que los problemas se produzcan para saber que existen. Es importante detectarlos tempranamente para actuar a tiempo y poder adecuar el ambiente, las exigencias, todo el medio para desarrollar al máximo las potencialidades del niño.

Una pieza clave en este proceso de evaluación es la confiabilidad y validez de los instrumentos utilizados. El mayor o menor grado de exactitud de la evaluación va a depender de la rigurosidad del instrumento de medición utilizado. La implementación de formas de evaluación válidas y confiables al interior de la escuela permite conocer con precisión cuáles son las destrezas logradas y no logradas por los niños, por los cursos y por la escuela. La investigación señala que los colegios efectivos usan los resultados de las pruebas estandarizadas para tomar decisiones significativas respecto del programa y los modos de entregarlo (Reynolds, 1988). En estos colegios se observa flexibilidad en los programas, lo que facilita la implementación y adaptación de los mismos, en función del monitoreo efectivo y las prácticas evaluativas (Mulford, 1987).

Una buena evaluación inicial va a permitir determinar los niveles de entrada, planificar sobre una base real, seleccionar las estrategias metodológicas más adecuadas y hacer

una buena distribución del tiempo necesario para lograr los objetivos deseados. Una buena evaluación final va a permitir evaluar no sólo los logros en los alumnos sino, la eficiencia de las estrategias pedagógicas utilizadas.

Las evaluaciones confiables también van a permitir dar retroalimentación a los alumnos y así, reforzar el aprendizaje. El alumno debe saber cómo está y qué se espera de él. Los estándares preestablecidos deben ser bien conocidos por él. La retroalimentación se puede dar desde los resultados mismos y también, desde el análisis del error. El cómo se cometieron los errores, el cómo se llegó a la respuesta puede ser tan importante como la respuesta misma en la retroalimentación. Los profesores eficientes utilizan en forma constructiva, y no sólo evaluativa, los errores de los estudiantes.

COMENTARIO FINAL

Hasta aquí se han revisado las conclusiones de algunas de las múltiples investigaciones que aportan elementos que permiten mejorar la práctica pedagógica. Éstas, en síntesis, señalan que factores como la atmósfera social, la estructuración del ambiente, el rol del profesor y las estrategias instruccionales influyen sobre el aprendizaje de los alumnos.

El profesor, al planificar su acción, debe estar consciente que van a incidir en cuánto aprendan sus alumnos:

- El ambiente afectivo.
- El tiempo que se dedique a la enseñanza aprendizaje.
- La forma en que se agrupen y dispongan los alumnos.
- El rol que uno asuma como agente mediador.
- La secuencia en que se entreguen los contenidos.
- Los estilos de aprendizaje que se utilicen.
- El cuánto se practique y refuerce lo enseñado, y
- Las formas de evaluar.

Estas variables se deben considerar, por tanto, en forma flexible, de acuerdo con el objetivo propuesto, al tema a desarrollar, la edad y número de alumnos y al momento pedagógico, tomando en cuenta su experiencia y las conclusiones de la investigación. Esto es especialmente relevante en la enseñanza del lenguaje oral y escrito, así como en el desarrollo de las funciones cognitivas, debido a su importancia y al gran número de horas que el plan de estudios contempla para su aprendizaje y dominio.

TERCERA PARTE

ESCRITURA



UNIDAD 1

Desarrollo de la escritura cursiva

A. PREPARACIÓN PARA LA ESCRITURA

DESARROLLO DE DESTREZAS PSICOMOTRICES Y GRÁFICAS

INTRODUCCIÓN

1. Similitudes y diferencias entre lectura y escritura

- La escritura, la lectura, así como el hablar y el escuchar son distintas modalidades del lenguaje. Todas corresponden a procesos superiores complejos de la actividad cerebral, de ahí el carácter sensible y frágil de su desarrollo.
- Si bien la lectura y la escritura son modalidades de lenguaje, es más propio hablar de lectura y escritura como dos procesos que tienen similitudes y diferencias.

Similitudes

- La lectura y la escritura se asemejan porque ambas son modalidades lingüísticas que requieren de un proceso de aprendizaje largo y fatigoso.
- La escritura y la lectura constituyen procesos que, una vez aprendidos, se convierten en medios para desarrollar otros aprendizajes, tanto formales y no formales. Una vez automatizados, la lectura permite desarrollar la comprensión, mientras que la escritura permite expresar la creatividad, registrar información y desarrollar de técnicas de estudio.

Diferencias

- La escritura, ya sea manuscrita o dactilografiada, es una actividad física. Este componente motor hace que la escritura esté ligada a las posibilidades del desarrollo neurofisiológico. Los niños se fatigan al escribir; en cambio, pueden leer largo rato sin cansarse. Hacer esta diferenciación tiene sus implicancias prácticas ya que permite dosificar la escritura según la tolerancia y prevenir dificultades de aprendizaje.

- La escritura es una creación personal: cuando uno lee, lee a “otro”; cuando uno escribe realiza un producto que es expresión del “yo”. Dado que la escritura tiene más compromiso afectivo que la lectura, el escritor es más sensible frente a la crítica. Por esta razón, el profesor debe ser cuidadoso frente a las creaciones escritas de sus alumnos, para así estimular su producción en lugar de inhibirlos.

2. ¿Por qué se justifica la enseñanza de la escritura cursiva?

- La escritura manuscrita continúa siendo un medio de comunicación debido a su carácter personalizado en el registro y la expresión.
- Dentro del ámbito escolar la escritura manuscrita permite:
 - Adquirir, retener y recuperar el lenguaje escrito; retener premisas, clasificar y perfeccionar el pensamiento propio con mayor posibilidad.
 - Registrar las ideas de los otros, expresadas a través de la lectura o del habla.
 - Mantener una comunicación altamente personal en el aspecto social y afectivo.
 - Responder a los requerimientos de la situación escolar: tomar notas, escribir instrucciones, redactar informes, redacciones libres.
- Como medio de transmisión social, el niño debe responder, según sus capacidades personales, a las exigencias caligráficas de legibilidad y rapidez.
- Pese a la importancia y complejidad de la escritura manuscrita, la investigación teórica y experimental sobre sus procesos es relativamente escasa.
- Las evidencias experimentales muestran que el aprendizaje de la escritura cursiva desde el inicio genera mejores resultados en relación a rapidez, calidad y memoria. Su ligado asegura mayor fluidez y soltura de los trazos, permitiendo la percepción de la palabra como un todo.

3. ¿Cuándo empezar la enseñanza sistemática de la escritura cursiva?

- La escritura constituye un sistema adquirido, de carácter complejo, cuyo aprendizaje debería iniciarse una vez que el niño alcance la madurez necesaria en el desarrollo de la psicomotricidad de la función simbólica del lenguaje y de la afectividad.
- Este nivel se logra alrededor de los 6 años, siempre que se hayan realizado actividades preparatorias que favorezcan el desarrollar el lenguaje, la motricidad y la grafomotricidad.
- A mayor edad cronológica, mayor desarrollo de la musculatura gruesa y fina, así como también, mayor el interés por comunicarse en forma escrita.

4. Principios y propósitos del programa de preparación para la escritura

- La preparación para la escritura debe insertarse en un contexto global de psicomotricidad. El movimiento se entiende como una manifestación de un organismo complejo, que modifica sus reacciones motoras en función de las variables de la situación y de sus motivaciones.
- La preparación para la escritura debe basarse en el principio próximo-distal; es decir, primero se perfeccionan los movimientos de los grandes grupos musculares más cercanos al tronco antes que los de las partes extremas. La diferenciación de los movimientos globales del brazo precede a los movimientos del codo; y ésta precede a las del puño, la que, a su vez, precede a los movimientos finos de los dedos.

- Los contenidos de la preparación para la escritura cursiva se desarrollan a través de: actividades psicomotrices y técnicas. El objetivo de estas actividades, es disociar los movimientos globales para diferenciarlos en gestos finos y organizados, en actos motores coordinados y precisos y, además, otorgar una significación psicológica al acto gráfico.
- La enseñanza sistemática de la escritura implica desarrollar tres etapas:
 - Preparación para la escritura.
 - Desarrollo de la escritura inicial.
 - Práctica de la escritura.

5. Desarrollo de destrezas psicomotrices y gráficas

Es importante que los niños comprendan para qué sirve la escritura. Aprender a escribir requiere motivación y un adecuado control de algunas habilidades psicomotrices y gráficas.

- Cuando el niño toma conciencia de que sus dibujos y garabatos pueden ser leídos o interpretados, está motivado para iniciar el aprendizaje de la escritura, pues ha captado su función comunicativa.
- Todo niño requiere una preparación para la escritura cursiva. Sin embargo, los niños no progresan al mismo tiempo en el control de las habilidades psicomotrices y gráficas involucradas en la escritura; de ahí la necesidad de realizar actividades de preparación que se adecuen a los diferentes ritmos de desarrollo.
- La escritura manuscrita requiere que el niño haya disociado los movimientos de la muñeca y de los dedos de su mano dominante. Los dedos deben tener la precisión, coordinación, y fuerza necesaria, para poder tomar el lápiz, y realizar los movimientos propios de la escritura sin tensión ni excesiva presión.
- Las habilidades psicomotrices progresan gradualmente y en forma sucesiva desde la disociación de los movimientos del brazo, del codo, de la muñeca, hasta la disociación de los movimientos finos de los dedos.
- Las destrezas gráficas tienen como objetivo desarrollar el gusto por la actividad gráfica y favorecer el hábito de una postura adecuada, así como la fluidez y distensión en los movimientos motores.

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

1. DESARROLLO DESTREZAS PSICOMOTRICES

Las destrezas psicomotrices más directamente relacionadas con el aprendizaje de la escritura cursiva son:

- Coordinación dinámica, global y equilibrio.
- Relajación.
- Disociación de movimientos.
- Motricidad fina.

a) Coordinación dinámica global y equilibrio

En el desarrollo psicomotor es importante que el niño tome conciencia de su propio cuerpo y logre un adecuado conocimiento, manejo y control de éste. También, debe desarrollar la coordinación dinámica global y el equilibrio, es decir, la flexibilidad en el control motor y el mantenimiento de la postura básica.

Las acciones que permiten perfeccionar la coordinación dinámica global son: marchar, gatear, arrastrarse, correr, saltar, rodar y los ejercicios para el equilibrio.

Se propone realizar actividades como las siguientes:

- Hacer marchar a los niños poniendo atención en el balanceo de los brazos:
 - Realizando distintos trayectos: línea recta, círculo o zig-zag.
 - Variando la dirección: marcha hacia adelante, hacia atrás, marcha lateral con pasos cruzados o deslizados.
 - Variando el punto de apoyo: marchar en la punta de los pies, sobre los talones.
- Hacer marchar sobre un listón, un riel, un tronco o sobre la orilla de la vereda, variando la dirección, primero con ojos abiertos y luego con ojos cerrados.
- Pedir a los niños tenderse de espaldas y arrastrarse empujándose con los pies.
- Pedir a los niños gatear avanzando pie y mano del mismo lado y luego pie y mano del lado opuesto. Avanzar como el conejo, primero las dos manos y luego los dos pies.
- Pedir a los niños pararse en un pie, manteniendo la pierna extendida hacia adelante, hacia el lado, hacia atrás; flexionando el tronco hacia adelante, hacia atrás, hacia el lado. Complicar la actividad pidiéndoles que recojan objetos dispuestos en el suelo en semicírculo.
- Hacerlos jugar a las peleas de gallos: los niños arrodillados frente a frente se dan pequeños empujones con las palmas de las manos, tratando de hacerle perder el equilibrio al adversario.
- Saltar a la cuerda. Dar a una cuerda movimientos de balanceo. Pedir al niño que la salte a pies juntos y con un pie.
- Saltar al cordel: girar un cordel y pedir a los niños que salten con los dos pies, alternando los pies, den vueltas saltando y aprendan a entrar y salir.

b) Relajación

La relajación permite al niño reducir la tensión muscular, lo que le ayuda a sentirse más cómodo en su cuerpo, conocerlo y controlarlo.

Se propone realizar actividades como las siguientes:

- Aprovechar las posiciones naturales de descanso de los niños después del juego o de un partido. Hacer que los niños tomen conciencia de lo que es el reposo, la tranquilidad, la distensión y la cesación de movimiento. Cuando el niño valora el reposo, tiene un recurso natural para compensar la fatiga, o bien para preparar una actividad.

- Explicar al niño los objetivos de la relajación y, enseñarle, en forma práctica, el significado de términos como “apretar” y “soltar”, “duro como un tronco” y “suelto como un muñeco de trapo”.
- Pedir a los niños que se sienten con la espalda apoyada, piernas alargadas y manos en el suelo. Pedirles apretar las manos, soltarlas; no moverse, cerrar los ojos; soltar la cabeza hacia adelante, hacia el lado; apretar manos y ojos, soltar manos y ojos; no moverse.
- Pedir a los niños que extiendan al máximo todo su cuerpo y luego, que lo distiendan.
- Jugar a las marionetas. Pedir a los niños que se imaginen que son marionetas. Se les indica que tomen un grado de rigidez según la tensión de los hilos: hilos tensos, los niños caminan en la punta de los pies, con los brazos tensos a lo largo del cuerpo; hilos sueltos, los niños caminan flectando el tronco, y la cabeza y los brazos se mueven con un movimiento pendular.

c) Disociación de movimientos

Los niños no sólo requieren perfeccionar la coordinación de todo el cuerpo, sino también, la coordinación de las piernas con los brazos, y de las distintas partes de los brazos: codos, muñecas, dedos.

Se propone realizar actividades como las siguientes:

- Pedir a los niños que coloquen los brazos hacia adelante horizontalmente, dando un movimiento de balanceo de adelante hacia atrás, variando ritmo e intensidad. Acompañar con música.
- Hacer que los niños caminen elevando las rodillas y efectúen simultáneamente movimientos alternados con los brazos. Poner atención en la postura del tronco.
- Pedir a los niños que:
 - levanten mano y pie derechos, luego izquierdos
 - levanten mano derecha y pie izquierdo y luego al revés
- Realizar juegos que impliquen la diferenciación de las manos, la muñeca y los dedos. Por ejemplo: apoyar la mano derecha y la izquierda sobre la palma. Hacer un movimiento simultáneo de rotación palma-dorso con las dos manos. Variar el ejercicio alternando las manos.
- Hacer un movimiento de cerrar-extender con las dos manos. Variar el ejercicio disociando las manos: cuando una abre, la otra cierra.

Las actividades que desarrollan la coordinación dinámica general, el equilibrio, la relajación y la disociación de movimientos deberían trabajarse en forma sistemática en el programa de educación física.

d) Motricidad fina

Los ejercicios de motricidad fina, relacionados con el aprendizaje de la escritura, se realizan a nivel de los movimientos de muñeca, mano y dedos. Estos ejercicios ayudan a perfeccionar la precisión, coordinación, rapidez, distensión y control de los movimientos finos.

Las siguientes actividades desarrollan la motricidad fina a nivel no gráfico:

- Realizar actividades cotidianas como: abrochar, desabrochar, anudar, desanudar, clavar, desclavar, atornillar, desatornillar, tapar, destapar, tejer, bordar.
- Jugar a los naipes. Repartirlos, mezclarlos. Hacerlo cada vez con más rapidez.
- Jugar a las bolitas.
- Hacer que los niños preparen masa o proporcionar pasta de modelar y pedirles que realicen actividades como:
 - Con ambas manos con un movimiento de vaivén uslear.
 - Hundir con fuerza cada uno de los dedos en la masa. Variar la intensidad.
 - Formar bolitas pequeñas. Sujetar una bolita entre el pulgar y el índice y rotarla. Luego pasarla al dedo del medio y pulgar y, finalmente al dedo anular y pulgar.
- Jugar a imitar movimientos de marionetas o títeres girando las muñecas y moviendo los dedos.
- Con la mano posada en la mesa levantar cada dedo aisladamente, no mover la muñeca ni los demás dedos. Posteriormente separar los dedos: segundo y tercero; tercero y cuarto.
- Recortar con tijeras figuras sencillas y, posteriormente, figuras más detalladas.
- Ejercitar el “movimiento de pinza”. Ejemplo: trasladar semillas de un plato a otro, hacer collares con material diverso, enhebrar agujas.
- Las actividades de motricidad fina debieran ser trabajadas en forma sistemática en la asignatura de Artes Plásticas y Educación Tecnológica, a lo largo de todo el Primer Ciclo de E.G.B.

A continuación, se verán las actividades de motricidad fina que se relacionan con lo gráfico.

2. DESARROLLO DE DESTREZAS GRÁFICAS

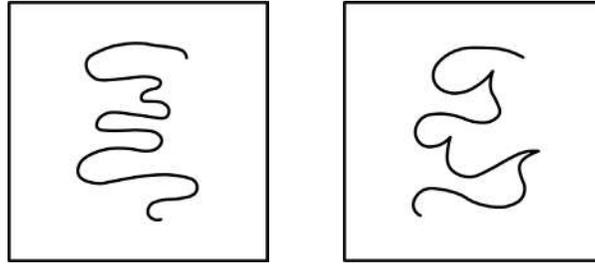
Las destrezas gráficas que más favorecen el aprendizaje de la escritura cursiva son:

- Pintura y dibujos libres.
- Ejercicios de arabescos.
- Ejercicios de relleno de superficies.
- Trazados deslizados.
- Ejercicios de progresión con guirnaldas.

Las siguientes actividades ayudan a desarrollar las destrezas gráficas:

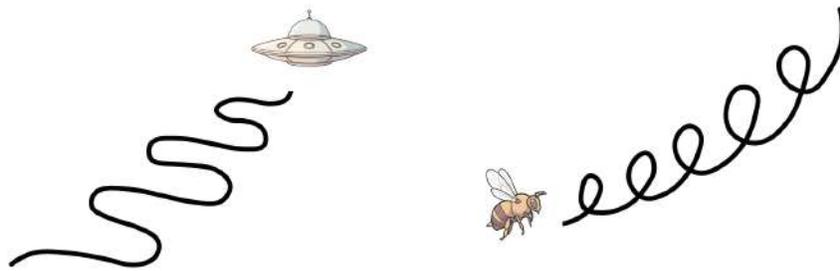
- Realizar con los niños pinturas o dibujos con contenidos y materiales a elección personal: papel grande o pequeño, lápiz, pincel o tiza.
- Realizar pintura libre con ampliación progresiva del formato: 21 x 27 cm; 25 x 30 cm; y 50 x 60 cm. Acompañar la pintura con comentarios verbales.

- Realizar líneas continuas, ya sean ondulantes o semiangulares (arabescos), en todas las direcciones levantando lo menos posible el lápiz.



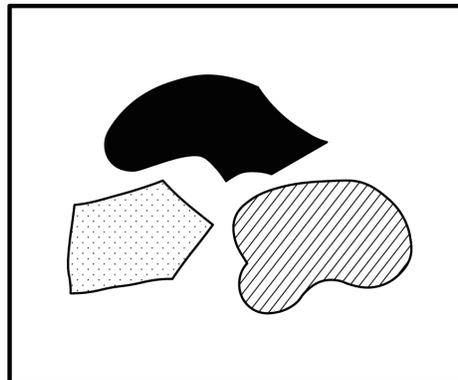
Estos ejercicios favorecen la libertad del movimiento, la flexibilidad y la soltura. Variar materiales, tamaño del papel, usar tiza, pinceles, lápices de colores. Variar la presión: más cargado y menos cargado.

- Darle un contenido lúdico a los arabescos. Ejemplo: dibujar el vuelo de una nave espacial que va en distintas direcciones o el vuelo de una abeja.



- Dar a los niños formas delineadas y pedirles que las rellenen con colores, con puntos, con líneas.

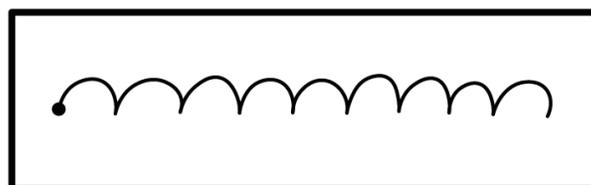
Ejemplo:



Los puntos deben hacerse con el lápiz vertical. Las líneas deben ejecutarse de arriba abajo, de izquierda a derecha, y oblicuas.

- Dibujar en el pizarrón una guirnalda.

Ejemplo:



– Pedir a los niños que:

- la reproduzcan en el aire de izquierda a derecha;
- la repasen, repitiendo una canción.

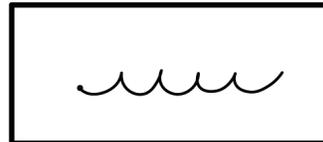
Se trata de coordinar el movimiento con la melodía.

Repetir el ejercicio con otras guirnaldas:



– Pedir a los niños que realicen guirnaldas en el pizarrón, o en hojas de formato grande (cartulinas, papel de diario). Darles lápices gruesos.

Las guirnaldas que sirven de base para todas las letras de nuestro alfabeto son:

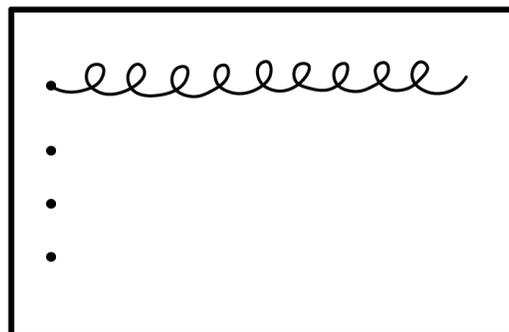


Es importante fijar siempre el punto de partida, señalando un límite en color rojo a la izquierda.

El niño debe deslizar todo el antebrazo sobre la mesa y mover todo el brazo manteniendo una presión suave y un movimiento regular y rítmico. El lápiz debe levantarse al final del papel. El torso debe permanecer fijo.

Cuando los niños hayan adquirido soltura, coordinación y precisión, pedir que realicen los ejercicios de guirnaldas anteriores en formato más pequeño. Estos ejercicios ayudarán a poner en acción la rotación de la mano alrededor del puño y los movimientos de flexión y extensión de los dedos.

Ejemplo:



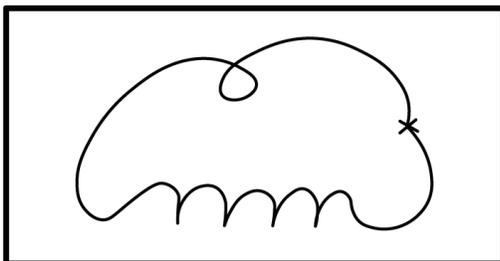
La ejecución de la guirnalda se puede acompañar de una frase simpática.

Ejemplo:

Va - mos a ju - gar.

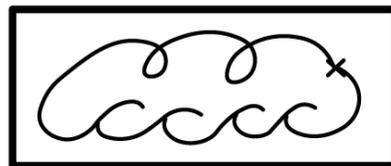
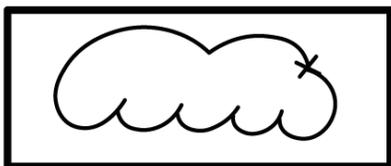
- Presentar a los niños, correctamente sentados, formas cerradas o semicerradas y pedirles que las repasen varias veces con un trazo continuo, sin levantar el lápiz y deslizando todo el antebrazo y la mano sobre la mesa.

Ejemplo:



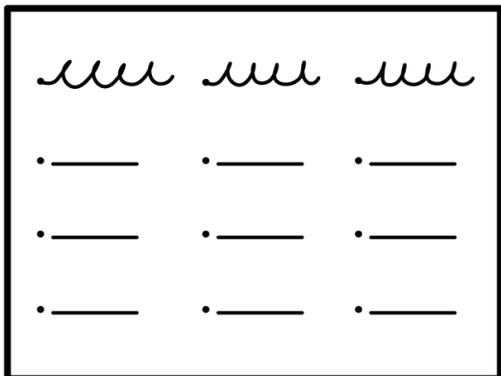
- Presentar distintos tipos de guirnaldas y pedir que las repasen.

Ejemplo:



- Realizar trazos o guirnaldas cortas en forma repetida. Esta actividad ayuda a desplazar la mano de izquierda a derecha y controlar el freno.

Ejemplo:



B. LA ESCRITURA INICIAL

El aprendizaje de la escritura inicial cursiva, implica el aprendizaje de las letras una a una, el aprendizaje del ligado y de la regularidad de escritura.

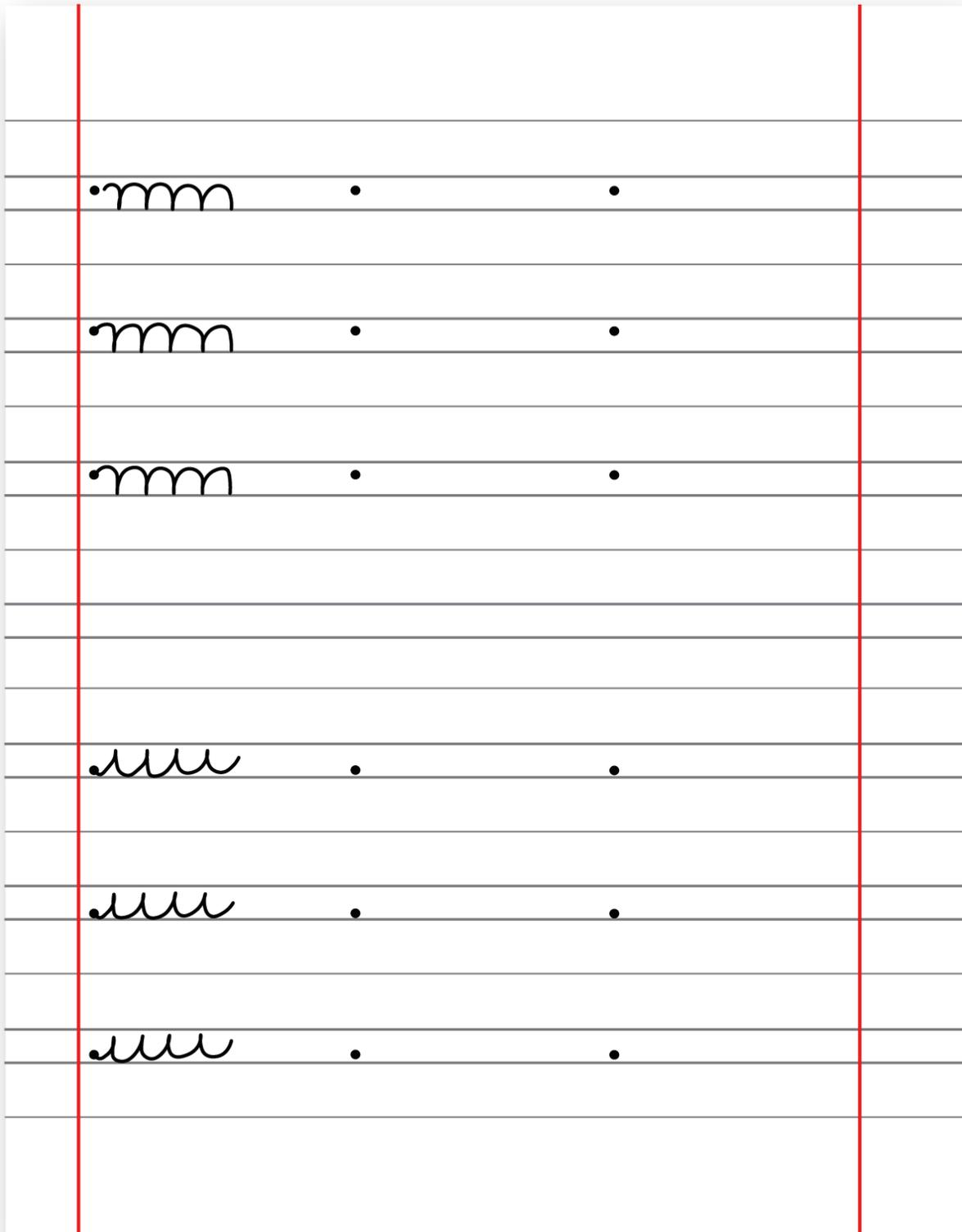
- En esta etapa es importante continuar reforzando los hábitos posturales: sentarse bien, con la espalda apoyada; sujetar el cuaderno con mano izquierda (o derecha, en el caso de los zurdos) a una distancia adecuada del cuaderno; y sostener correctamente el lápiz.
- El aprendizaje de la escritura cursiva debe ir siempre precedido por un período de preparación centrado en el desarrollo de las destrezas gráficas.
- El niño debe aprender las letras una a una. Es importante proporcionarle siempre el punto de partida y la dirección del movimiento específico de la letra en estudio.
- La práctica de los educadores indica que es posible que el niño aprenda a escribir siguiendo la secuencia del aprendizaje de la lectura.
- Es importante que el niño realice siempre la inscripción de letras, sílabas y palabras mediante un movimiento continuo, ligado.
- Todas las letras a excepción de la “q”, “y” y “x”, permiten una escritura ligada. En el caso del punto de la “i” y de la tilde de la “t”, el niño debe realizarlo después de inscribir el movimiento total de la sílaba o de la palabra.
- La realización de ejercicios de relajación, tensión y distensión, antes y durante las actividades de la escritura, ayuda a los niños a controlar la tonicidad muscular del brazo, las manos y los dedos.
- El aprendizaje de la escritura inicial debe presentarse siempre como una actividad placentera y fácil de realizar.
- No hay que olvidar que el objetivo de la escritura es la comunicación.
- En una etapa inicial, es importante presentar al niño modelos simplificados de las letras. Más tarde, cuando se logre la automatización de los movimientos, los niños pueden modificarlos de acuerdo a un estilo caligráfico propio.

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

A continuación, se propone una secuencia de aprendizaje letra a letra:

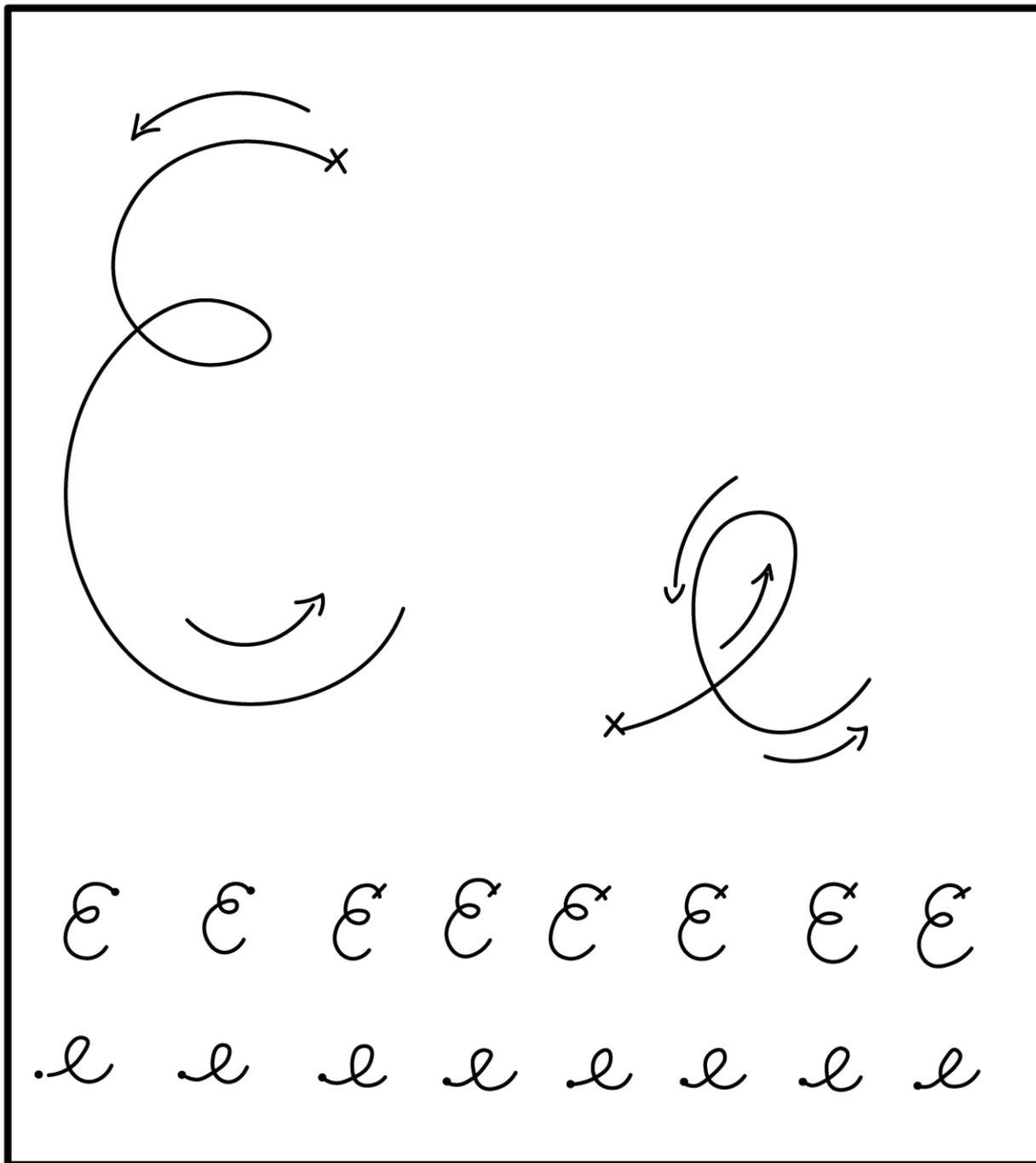
- Presentar los modelos de las guirnaldas básicas en cuaderno de caligrafía horizontal, dando siempre el punto de partida.

Ejemplo:



– Presentar el modelo de cada letra en estudio en mayúscula y en minúscula en una hoja de cuaderno. Pedir a los niños que repasen las letras, respetando el punto de partida y la dirección.

Ejemplo:



– Para los niños con mayor dificultad motora, presentar la letra en mayúscula y minúscula en un formato más grande, y pedirles que repasen el modelo. Después, que lo inscriban, dando siempre el punto de partida y la dirección del movimiento.

– Presentar modelos de ejercicios de escritura de las vocales combinadas. Primero “eu”, “ei”, después au-
“ua”-“eo”-“io”, etc. Los movimientos con la “u”, “e”, “i” son más simples que los que se ejecutan con la “a”
y con la “o”, ya que requieren además, un movimiento antihorario.

Ejemplo:

eu . . .

ei . . .

ua . . .

au . . .

eo . . .

io . . .

oe . . .

– Cuando se inicie el estudio de las consonantes, presentar ejercicios de escritura de cada consonante con las cinco vocales. Presentar la letra en estudio con las vocales “u”, “e”, “i”; luego con la “o” y con la “a”.

Ejemplo:

A handwriting practice sheet for the letter 's'. It features a grid of horizontal lines with two vertical red lines on the left and right sides. The sheet is divided into eight rows. Each row contains a cursive letter 's' followed by three dots on a horizontal line, indicating the starting point for writing. The rows are labeled as follows: Row 1: 'su'; Row 2: 'su'; Row 3: 'se'; Row 4: 'se'; Row 5: 'si'; Row 6: 'sa'; Row 7: 'sa'; Row 8: 'so'.

– Presentar ejercicios de escritura de palabras, respetando la secuencia de inscripción dada para la escritura de sílabas.

Ejemplo:

A handwriting practice sheet for the word "Susi". The sheet features a grid of horizontal lines. Two vertical red lines are positioned on the left and right sides of the grid. The word "Susi" is written in cursive on the first line, with a dot above the 'i' indicating the starting point for the final stroke. Below the word, there are two rows of horizontal lines, each containing a dot on the left and a dot on the right, serving as guides for the placement of the first and last letters of the word. The word "Susi" is also written in cursive on the fifth line, with a dot above the 'i' indicating the starting point for the final stroke. Below this word, there are two more rows of horizontal lines, each containing a dot on the left and a dot on the right, serving as guides for the placement of the first and last letters of the word.

– Presentar ejercicios de escritura de oraciones cortas y significativas para los niños. Pedirles que representen la oración con un dibujo.

Ejemplo:

Sale el sol .

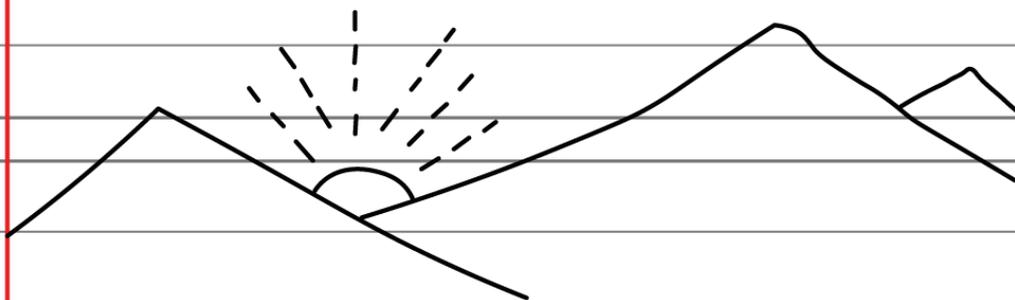
.

.

.

.

.



- A continuación, se presenta, como sugerencia, una secuencia metodológica que sintetiza los pasos a seguir para la enseñanza de la escritura de las vocales y de las consonantes.

TÉCNICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA DE LAS VOCALES

- Realización de ejercicios de destrezas gráficas, de hábitos posturales, y de relajación, principalmente, a nivel de hombro, brazo, mano y dedos.
- Reproducción de las guirnaldas bases, según el orden de presentación de las vocales. Hacer los ejercicios en el pizarrón, en papel de formato grande y pequeño, y en el cuaderno, dando siempre el punto de partida.
- Reproducción de la vocal en estudio en mayúscula y minúscula, dando punto de partida y dirección del movimiento:
 - Ejercicios en el pizarrón, papel y otras superficies, en forma grande y pequeña, y en el cuaderno.
 - Ejercicios especiales para ayudar a fijar la dirección o movimiento y la forma de las letras, por ejemplo:

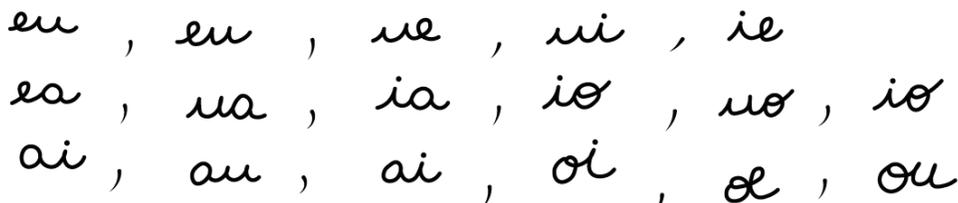


- Inscripción de la vocal en estudio, dentro de una guirnalda en formato grande, pequeño y en cuaderno de caligrafía.

Ejemplo:

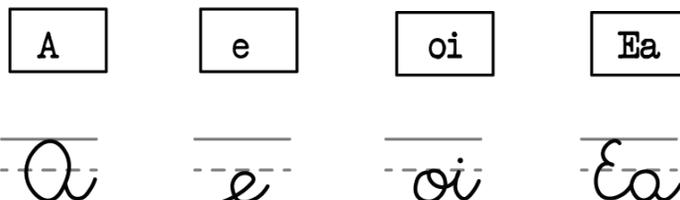


- Escribir la vocal en estudio, ligada a las otras conocidas, en la siguiente secuencia y siguiendo un modelo:



- Escribir al dictado:
 - Cada una de las vocales.
 - Combinaciones de vocales.
- Escribir la vocal correspondiente en ejercicios y discriminación de sonidos iniciales o finales.
- Reconocimiento y transcripción de letra imprenta a letra cursiva, de cada una de las vocales y, de cualquiera combinación.

Ejemplo:



TÉCNICAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA DE LAS CONSONANTES

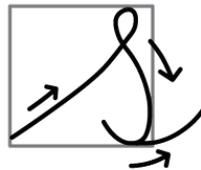
- Realización de ejercicios de destrezas gráficas, de hábitos posturales y de relajación, principalmente, a nivel de hombro, brazos, codo y manos.
- Reproducción de las guirnaldas bases, según la consonante en estudio, dando siempre el punto de partida:
 - La guirnalda sirve para inscribir las consonantes “f”, “b”, “h”, “k”, “l” “ll”.
 - La guirnalda sirve para inscribir la consonante “t”
 - La guirnalda sirve para inscribir las consonantes “m”, “n”, “ñ”.
 - La guirnalda sirve para inscribir las consonantes “c”, “d”, “g”, “q”.
 - La guirnalda sirve para inscribir “j”, “y”, “z”
- Reproducción de trazados deslizados para las consonantes “p”, “r”, “s” y “v”, en formato grande y pequeño.

Ejemplo:



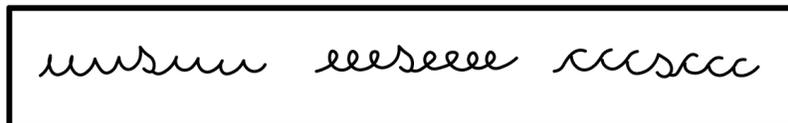
- Reproducción de la consonante en estudio, en mayúscula y minúscula:
 - Ejercicios en el pizarrón, papel y otras superficies, en formato grande y pequeña, y en el cuaderno, dando siempre el punto de partida.
 - Ejercicios especiales, si fuera necesario, para ayudar a fijar la dirección del movimiento y la forma de la consonante.

Ejemplo:



- Inscrición de la consonante en estudio, dentro de una guirnalda para favorecer la ligazón en formato grande, pequeño y en el cuaderno.

Ejemplo:



- Inscrición de la consonante en estudio, con las vocales:
 - Ligazón con las vocales “e”, “i”, “u”.
 - Ligazón con las vocales “a”, “o”.
 - Utilizar una medida constante de separación entre sílaba y sílaba, palabra y palabra.
- Escritura de palabras. Inscibir primero palabras compuestas con vocales “e”, “i”, “u” y luego, con “a” y “o”.

Ejemplo:

Susi

seso

así

- Escritura de oraciones cortas, significativas para el niño, siguiendo un modelo.
- Transcribir de letra imprenta a cursiva y escribir al dictado la consonante en estudio, en todos los niveles de lectura aprendidos: a nivel de sílabas, palabras y oraciones.

C. CONDICIONES DE UNA ESCRITURA CURSIVA LEGIBLE

La escritura es grafismo y lenguaje. Está ligada a la evolución de las posibilidades motrices que le dan la forma y al conocimiento lingüístico que le da el sentido.

- Por ser un medio de transmisión social debe cumplir con exigencias caligráficas de legibilidad y rapidez.
- En el desarrollo de la escritura como grafismo se distinguen tres etapas: precaligráfica, caligráfica y postcaligráfica.
 - En la etapa precaligráfica la escritura del niño presenta rasgos que denotan falta de dominio y regularidad. Por ejemplo: los trazos rectos de las letras aparecen temblorosos y curvos; las curvas o semicurvas son angulosas; la dimensión y la inclinación no es regular, el ligado entre las letras es irregular y torpe y la alineación no se mantiene recta, sino que tiende a ser ondulante. Esta fase se extiende normalmente entre los 6 y los 9 años. Algunos niños no logran superar esta etapa. Ejemplo de escritura pre-caligráfica:

se reunieron en el teatro de la Universidad para celebrar un gran concierto

- En la etapa caligráfica la escritura del niño presenta mayor dominio de la motricidad fina, los rasgos se regularizan, las líneas son rectas y con adecuada distancia, los márgenes se respetan, las letras y las palabras aparecen diferenciadas claramente. Esta etapa se extiende entre los 10 y 12 años y corresponde al ideal caligráfico escolar. Ejemplo de escritura caligráfica:

del programa. Este programa consistió en coros escolares, bailes regionales, finalmente la representación

- En la etapa postcaligráfica, a partir de los 12 años la escritura se modifica. El modelo caligráfico va respondiendo a una necesidad de expresión personal y a la exigencia de rapidez. La exigencia de rapidez y personalización conduce al escolar a unir las letras con mayor eficiencia y a simplificar sus formas, omitiendo detalles inútiles. Estas modificaciones son posibles si el escolar ha podido realizar una escritura caligráfica en la etapa anterior. Ejemplo de escritura postcaligráfica:

El pastor alemán es un perro de talla ligeramente superior a la media cuando se le compara con los otros perros Su consti

– Un programa graduado de aprendizaje de la escritura manuscrita implica el aprendizaje:

- de la forma de las letras
- del ligado
- de la regularidad de la escritura
- de la diagramación

Estos aspectos básicos, en conjunto, constituyen los factores o condiciones de una escritura legible, pues permiten, entre otros aspectos, evaluar la calidad de la escritura.

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

1. APRENDIZAJE DEL LIGADO

El ligado facilita la soltura y flexibilidad del movimiento de izquierda a derecha y favorece la continuidad, rapidez y dinamismo de la escritura.

El ligado puede aprenderse a través de pasos como los siguientes:

– Cada letra en estudio, se integra en una guirnalda base.

Ejemplo:

eeeseee

ccpccc

– La letra se une primero a las vocales “e”, “i” y “u” porque son formas de ligado simple.

Ejemplo:

mu

es

fe

– Luego se une a la “o” y “a” porque el ligado surge de un movimiento antihorario y es más difícil de ejecutar.

Ejemplo:

pa

me

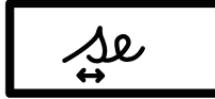
– Las letras “b”, “v” y “u” presentan dificultades en su ligado, especialmente con las vocales “a” y “o”. En este caso, se prolonga el trazo horizontal para realizar la unión. Son formas de ligado complejo.

Ejemplo:



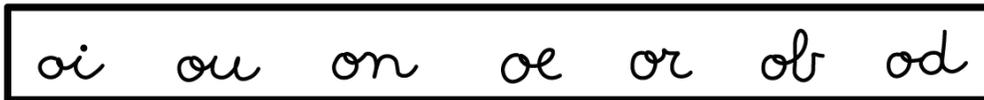
– La unión de la letra “s” con vocales y consonantes, exige un repaso del trazado inferior.

Ejemplo:



– La vocal “o” es difícil de ligar con las otras vocales y las consonantes.

Ejemplo:



Una vez que el alumno automatice el ligado, se recomienda escribir las palabras como un todo. Las tildes de la “t” y de la “n”, el punto de la “i” y “j”, los acentos, se deben realizar al terminar la palabra.

2. APRENDIZAJE DE LA REGULARIDAD DE LA ESCRITURA

La regularidad se practica a continuación del aprendizaje de las letras y del ligado. El alumno tiene que haber alcanzado mayor flexibilidad a nivel de los pequeños movimientos y mejor dominio de la estructuración espacial. Comprende los siguientes aspectos:

- alineación
- proporción
- tamaño
- inclinación
- espaciado

a) Alineación

Se refiere a la disposición de la escritura en relación a la línea de base. Los siguientes pasos pueden ser útiles:

– Presentar una línea horizontal bien destacada sobre el papel y, sobre ella, trazar guirnaldas de base con letras o palabras que el niño conozca.

Ejemplo:



– Retomar las combinaciones de letras de difícil ligado: “ob”, “bl”, “os” y otras.

Ejemplo:

eebleee

ccobcc

– Presentar dos líneas paralelas en el pizarrón, en una hoja o bien utilizar un cuaderno de caligrafía, destacando dos líneas paralelas con color y usar los ejercicios anteriores.

eelee

uobu

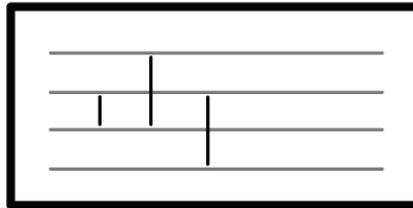
b) Proporción y tamaño

Implica tomar conciencia de que la escritura se realiza en un plano dividido en tres zonas: media, superior e inferior.

Las siguientes sugerencias pueden ser útiles.

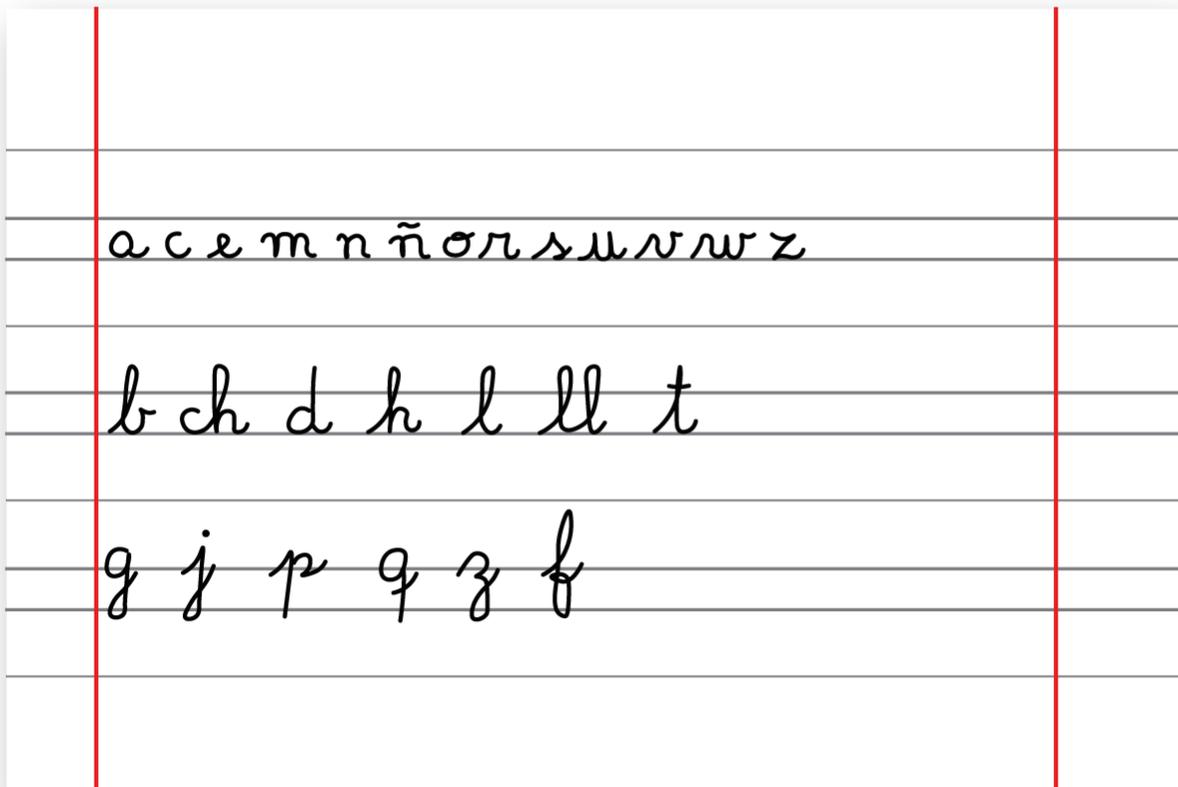
– Mostrar a los niños las tres zonas de la escritura en un papel o en un cuaderno de caligrafía.

Ejemplo:



– Pedirle a los niños que agrupen las letras que conozcan, según la zona que ocupan.

Ejemplo:



– Realizar guirnaldas que alternen el uso de las tres zonas.

Ejemplo:



– Integrar letras en guirnaldas y escribir palabras que alternen el uso de las tres zonas:

Ejemplo:



– Destacar que las letras: "f", "g", "j" y "z" ocupan más de una zona cuando se escriben en mayúscula o en minúscula.

Ejemplo:



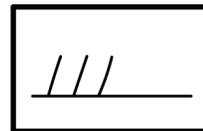
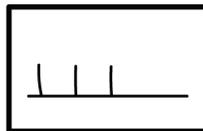
c) *Inclinación*

Gracias a los ejercicios de alineación y proporción, los niños adquieren la regularidad de la inclinación en forma espontánea. Ésta se estabiliza en la etapa postcaligráfica.

Los siguientes pasos facilitan la regularidad en la inclinación:

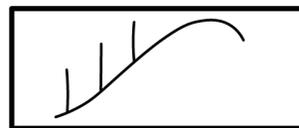
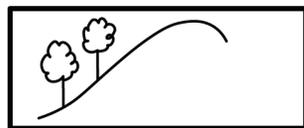
– Presentar una línea horizontal y pedirles que dibujen una hilera de árboles, líneas paralelas, perpendiculares u oblicuas.

Ejemplo:



– Dibujar una montaña y pedirles que dibujen una hilera de árboles y postes.

Ejemplo:



– Realizar los ejercicios de líneas, pero inclinando hacia la izquierda el papel.

– Realizar los ejercicios de inclinación con guirnaldas y con palabras.

- Pedir a los niños que marquen la inclinación de los trazos de una palabra escrita; observar la irregularidad de la inclinación, si es el caso.

Ejemplo:



d) Espaciado

Los espacios regulares en las líneas, palabras y letras contribuyen a la legibilidad y estética de la escritura.

Las siguientes sugerencias pueden ser útiles:

- Observar los espacios regulares en blanco que dejan las palabras de una página escrita. Observar los espacios regulares entre letra y letra, línea y línea.
- Realizar guirnaldas manteniendo constante la separación entre ellas. Si el niño tiene dificultad, pedir que utilice su dedo índice como marcador.

Ejemplo:



- Realizar ejercicios similares alternando guirnaldas con palabras.

Ejemplo:



- Escribir una oración manteniendo la separación entre las palabras.

Ejemplo:



UNIDAD 2

PRÁCTICA DE LA ESCRITURA

A. DESARROLLO DE LA ESCRITURA CREATIVA

Una vez que el niño ha logrado el dominio de los mecanismos motores de la escritura, puede adentrarse en el aprendizaje de la escritura creativa o espontánea y en la escritura comunicativa.

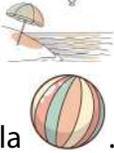
- El desarrollo de la escritura creativa está íntimamente relacionado con el hablar, escuchar y especialmente con el leer.
- Se entiende por escritura creativa las composiciones espontáneas imaginativas que se elaboran como producto de la fantasía o la experiencia.
- Para desarrollar la escritura creativa es importante considerar algunos criterios como:
 - Mantener una actitud positiva frente al trabajo del niño.
 - No olvidar que el objetivo de la actividad es la expresión libre del niño y no la corrección ortográfica y/o gramatical. La ortografía y la calidad de la escritura están al servicio del compartir con el otro, ahí aparece el sentido de éstas.
 - Permitir que el niño lea sus trabajos en voz alta. El compartir sus creaciones con los demás, ayuda a tener una disposición de escribir para ser escuchado.
 - Recopilar todas las creaciones escritas de los alumnos y confeccionar “libros” que pueden ser ilustrados con dibujos realizados por los propios niños. Estos libros pueden formar parte del material de lectura del grupo o de otros grupos de niños.
 - Respetar el ritmo individual de escritura de los alumnos. Tener paciencia con los niños lentos o con dificultades a causa de problemas de tonicidad muscular o de imaginación.

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

1. ESCRITURA CREATIVA

Se proponen las siguientes actividades:

- Pedir al niño que narre una experiencia: una anécdota, un paseo, un partido. El educador ofrece escribir el relato, respetando las palabras y las estructuras gramaticales empleadas por el niño. El educador sólo coloca las letras mayúsculas y los signos de expresión.
- Pedir a los niños que cierren sus ojos y escuchen por algunos minutos. Enseguida invitarlos a escribir los sonidos y ruidos que escucharon.
- Hacer observar objetos de la sala de clases y pedir que escriban a qué se parecen o qué les recuerdan. Por ejemplo: los lápices de colores. Recordar el día que el profesor llegó con los lápices y ellos dibujaron y pintaron.
- Mostrar un objeto: una avellana. Pedir que la toquen y escriban lo que sienten o recuerdan al tocarla.
- Pedir a los niños que completen párrafos simples. Por ejemplo:

En verano me ir a la 

a y a jugar a la 

La  es una

muy sabrosa. A veces salen y otras son

tan como el azúcar.

- Pedir a los niños, individual o colectivamente, completar una historia o un cuento simple al que le falten palabras. Ayudar con ilustraciones. Por ejemplo: Caperucita Roja.

Ésta era una muy bonita, simpática y muy

..... Un día su mamá le dijo:

-Hija, toma esta con leche, pan y y

llévasela a tu que se alegrará mucho de

verte. Ten cuidado con el que de repente sale en

el

– Presentar frases incompletas y pedir a los niños que creen pequeñas composiciones a partir de ellas.

Ejemplo:

Por el cerro

De repente apareció

Hace tiempo

– Hacer completación de oraciones con apoyo de dibujos.

Ejemplo:

El pájaro está



El niño come



El gato persigue al



Se pueden utilizar recortes de diarios, revistas y avisos de publicidad.

– Pedir a los niños que digan una palabra que les guste, y ayudarlos a crear un contenido a partir de cada letra de la palabra escrita verticalmente.

Ejemplo:

J	osé va a buscar
U	vas maduras
G	anas le dieron de ir con sus amigos
A	lberto y
R	aúl.

– Pedir a los niños que escriban listas de palabras que se asocien con características específicas de objetos. Por ejemplo, cosas rojas: manzana, sangre, fuego, sol, calor; cosas suaves: algodón, conejo, durazno.

– Utilizar historietas conocidas por los niños. Suprimir las palabras. Pedir que inventen el diálogo.



– Pedir a los niños que definan palabras según apreciaciones personales:

Ejemplo:

Una casa: una caparazón de madera.

La escuela: una colmena de abejas bulliciosas.

El mar: una cinta que cambia de colores.

– Resolución de problemas de situaciones cotidianas o divertidas.

Ejemplo:

Pedirles que escriban cómo resolver situaciones como:

- Contar las estrellas.
- Encerrar un puma y que quede contento.

– Pedir a los niños que escriban oraciones a partir de dos o más palabras dadas.

Ejemplo:

Sol nubes	Las nubes tapan el sol.
gato mesa subir	El gato se subió a la mesa.

– Contar un cuento omitiendo el final. Pedir a los niños que inventen el desenlace.

Ejemplo:

Había una vez una zorra hambrienta que entró a un huerto con uvas. ¡Uy! ¡Cómo me voy a llenar la barriga!

Pero por más que saltaba no podía alcanzar las uvas.

Entonces

– Presentar láminas con escenas interesantes. Pedir a los niños que den una opinión; que hagan preguntas, inventen una historia o cuenten experiencias personales que les recuerde la lámina. Imaginar que están dentro de la lámina y hacer vagar la imaginación.

En el caso de componer una historia, se puede ayudar al niño dando el comienzo. Por ejemplo: “Érase una vez un gigante.....” o bien, sugerir los pasos de la estructura narrativa.

Ejemplo:

Título	La Zorra y las Uvas.
Presentación	Era una vez una zorra muy hambrienta.
Suceso	Una vez entró a una huerta con parrones cargados de fragantes uvas. La zorra golosa se relamía de gusto al ver las uvas.
Problema	La zorra quiso alcanzar las uvas de un salto, pero estaban muy altas. La zorra se cansó de tanto saltar.
Solución	Decepcionada la zorra dijo: —No importa, esas uvas aún no están maduras.
Final	La zorra salió de la huerta consolándose y pensando en un lugar más fácil para poder comer.

- Ayudar a los niños a escribir un diario de vida.
- Pedir a los niños que escriban poemas breves mediante comparaciones, metáforas o descripciones fieles de las cosas.

La lluvia cae como
lágrimas de un niño.

El manzano abre sus
blancas flores para
que las acaricie el sol.

2. ESCRITURA COMUNICATIVA

Se sugiere proponer a los niños escribir cartas, agradecimientos, excusas o felicitaciones.

- Las cartas son composiciones que se realizan cuando se siente la necesidad de comunicar algo por escrito a otra persona.

Las siguientes actividades pueden utilizarse para motivar:

- Elegir junto a los alumnos, un lugar donde ubicar el correo del curso. Proveer de blocks, sobres, estampillas y una caja - buzón.
- Promover el intercambio de cartas con niños de otros pueblos o ciudades de la región, país o continente.
- Presentar diferentes tipos de cartas y guiar a los niños a observar su estructura: el inicio, el contenido y la despedida. Es importante que los niños comprendan que cada carta tiene siempre un propósito específico, como saludar, invitar, felicitar, informar, pedir un favor o agradecer.

Las siguientes actividades pueden guiar a los niños en el inicio de la redacción de cartas.

- Presentar cartas con contenidos conocidos e interesantes para los niños. Omitir datos en el encabezamiento, en el contenido y en la despedida. Pedir a los niños que escriban las palabras que faltan. Este mismo ejercicio se puede realizar con los datos que aparecen en el sobre: nombre, calle, número, ciudad del destinatario o del remitente.
- Invitar a los niños a escribir cartas definiendo el destinatario, el tratamiento que se le dará y el propósito de la carta.

Es importante evaluar si en la redacción de la carta aparece claramente el propósito; si el tratamiento y la despedida son adecuados al destinatario; y si los hechos narrados siguen un orden.

- Las excusas y agradecimientos requieren tener claro el motivo por el cual se pide excusas o se agradece. Son breves composiciones que producen cercanía afectiva.

Respecto a las expresiones de agradecimientos, se sugieren actividades como:

- Pedir a los niños que recuerden acciones que han merecido el agradecimiento colectivo o personal. Por ejemplo: La solución de un problema, una invitación.
- Pedirles que determinen el por qué del agradecimiento.
- Pedirles que imaginen que están frente a la persona y que están dialogando con ella.

Respecto a las excusas se sugieren actividades como:

- Pedir a los niños que recuerden acciones que hayan afectado negativamente a otra persona. Por ejemplo: faltar a clases; haber dicho algo hiriente a un compañero; haber llegado tarde a una cita.
- Pedir a los niños que escriban una carta de excusa. Pedirles que imaginen el nombre del destinatario, determinen el tratamiento que le corresponde, que planteen el motivo de la excusa, las razones que justificaron el comportamiento, los agradecimientos por la comprensión y la despedida. Pedirles que se imaginen que están dialogando con la persona afectada.

Ejemplo:

Querida señorita:

Ayer me porté mal en clases y como no obedecí Ud. me echó de la sala. No sé qué me pasa. Hay días que me pongo más revoltoso y porfiado y no la puedo cortar. Sé que estuvo mal que me pusiera a reír y a silbar. Espero que me comprenda y perdone.

Con mucho afecto,
Su alumno, Javier.

- Pedir a los niños que redacten un justificativo de por qué faltaron a clases un día determinado.
- Pedir a los niños que redacten un justificativo para no realizar la clase de Educación Física.

B. DESARROLLO DE LAS DESTREZAS FUNCIONALES O DE ESTUDIO

Junto con desarrollar la escritura creativa, el niño debe iniciar también el desarrollo de la escritura funcional o de estudio, es decir, de actividades como la copia, el dictado y los ejercicios de síntesis.

1. COPIA

- La práctica de la copia como una actividad escolar se justifica por las siguientes razones:
 - Permite al niño darse cuenta de los signos de expresión, puntuación, diagramación, percepción de las palabras como unidades, y de la secuencia de las letras dentro de la palabra.
 - Permite practicar las destrezas caligráficas en relación con las exigencias de legibilidad y fluidez de la escritura.
 - Permite al niño la familiarización con las diversas modalidades de estructuración de las palabras en las oraciones.
 - Favorece la memorización, debido a que la escritura, por su carácter kinestésico-motor, retiene y recupera la información, complementando la retención visual y auditiva.
 - Para que el niño aproveche los beneficios de la copia se sugieren los siguientes criterios:
 - Copiar con un propósito ligado a sus propios intereses. Por ejemplo: una tarea pendiente; la letra de una canción; una noticia; una receta de cocina; instrucciones para el funcionamiento de un artefacto; una lista de obligaciones o una narración para ser leída.
 - Prevención de errores. La copia puede prepararse con el objetivo de mejorar la ortografía y la diagramación. Por ejemplo: analizar con los niños cuáles son las letras más fáciles de confundir. A continuación, presentar un párrafo interesante que deseen copiar y pedirles que subrayen las letras susceptibles de confundir u omitir. Enseguida, que copien y controlen por tramos cortos.
- Para evaluar la actividad se les presenta un párrafo sin marcas.

2. DICTADO

- El dictado es una actividad de mayor nivel de dificultad que la copia, porque el niño sólo tiene la representación auditivo-verbal. Las siguientes razones justifican la práctica del dictado:
 - Permite ejercitar el manejo de la oración y de las construcciones gramaticales.
 - Ayuda a aprender adecuadamente la puntuación y a aumentar el vocabulario.
 - Desarrolla la capacidad de escuchar proporcionando entrenamiento en registrar con precisión los términos exactos.

- Los siguientes criterios son útiles para que el dictado cumpla con su objetivo:
 - Debe tener siempre un propósito significativo para el niño.
 - Debe graduarse en cuanto a dificultad y extensión: palabras, oraciones, párrafos cortos de no más de cinco líneas, hasta llegar a niveles más altos según las posibilidades de los niños.
 - Si se trata de palabras, dictar a los niños, por ejemplo, grupos de palabras con las cuales puedan formar una oración o palabras pertenecientes a un cuento conocido por los niños y pedirles que lo adivinen.
 - Si se trata de un párrafo:
 - Comentar el significado del párrafo. Leer a los niños el texto antes de dictárselo para que se familiaricen con él. Escribir en el pizarrón el vocabulario que presenta dificultad de significado o de ortografía.
 - Leer lentamente por unidades sintácticas, de acuerdo al nivel de escritura de los niños. Leer el párrafo al final a velocidad normal, para que los niños corrijan.
 - Pedir a los niños que autoevalúen el dictado presentando una copia del párrafo.
- Las siguientes actividades pueden ser útiles para ejecutar el dictado:
 - Pedir a los niños que escuchen atentamente un fragmento de una canción, una poesía breve o un chiste, y luego escribir lo que recuerden. Evaluar con los niños la puntuación, la ortografía y la diagramación.
 - Dictar al educador. Pedir a los niños que dicten al educador una experiencia o una anécdota. El educador coloca puntos, comas y los signos de exclamación o interrogación.

3. EJERCICIOS DE SÍNTESIS

Los ejercicios de síntesis implican escribir lo substancial de un contenido. Se distinguen dos modalidades: las reproducciones y la escritura abreviada.

- En la reproducción, el niño sintetiza y se dicta a sí mismo las ideas principales, los detalles más destacados de un texto leído o escuchado. Debe comprender, además, cómo se relacionan las ideas del texto para realizar una adecuada reproducción.

Los ejercicios de reproducción son más útiles para desarrollar la capacidad de expresión escrita y la memoria, que para evaluar la comprensión lectora.

Se proponen las siguientes sugerencias:

 - Dar a los niños recados para que los transmitan a un compañero o a sus padres. Pedirles que los escriban.
 - Presentar párrafos y pedir a los niños que subrayen las ideas más importantes y los detalles de mayor valor. Tapar el párrafo y pedirles que lo reproduzcan en forma breve. Evitar los párrafos con vocabulario literario.
- En la escritura abreviada o síntesis, el niño debe captar la esencia de un párrafo o de textos más extensos. Es decir, debe seleccionar los hechos importantes, descartar los que no lo son y reducir la expresión de las ideas. Esta reducción puede corresponder a un tercio o menos, incluso reducirse a una oración. El niño trabaja con el texto a la vista.

Las siguientes actividades pueden ser útiles para iniciar a los niños en el uso de la escritura abreviada o síntesis:

 - Presentar en el pizarrón un párrafo informativo o narrativo. Pedir a los niños que tachen todas las palabras que puedan suprimir sin alterar la idea. Enseguida, pedirles que escriban el resultado y aprecien la reducción realizada. El profesor debe dirigir esta actividad hasta que sea necesario.
 - Pedir a los niños que redacten telegramas de carácter personal o noticioso, imaginando que son periodistas.

C. DESARROLLO DE LOS PATRONES ORTOGRÁFICOS DEL IDIOMA

Aprender ortografía significa conocer cómo se utilizan los símbolos que componen un sistema de escritura.

¿Por qué es difícil tener buena ortografía?

- Tener buena ortografía significa reproducir con precisión, y en orden apropiado, las letras que componen una palabra.
- Implica, por parte del niño, haber desarrollado:
 - la capacidad de discriminación
 - memoria visoauditiva
 - dominio de secuencias
 - análisis y síntesis
 - categorización
- Para la mayoría de los niños el aprendizaje de la ortografía es difícil, porque no sigue las leyes de la lógica.
 - La falta de lógica tiene razones históricas.

El lenguaje escrito ha sido estable y resistente a los cambios del lenguaje oral. Por ejemplo, en español existen elementos tradicionales como el uso de la “h”, de la “u” en el “que”-“qui”, en “gue”-“gui”, que son letras que se utilizan en el lenguaje escrito, a pesar de que no se pronuncian en el lenguaje oral.
 - Por otra parte, el lenguaje escrito presenta una unidad ortográfica independiente de la variedad de pronunciación que existe entre los hablantes de una misma lengua. Ejemplo: “z”, “s”, “c”, “ch”, “ll”, “y”.
 - Por la complejidad de los factores involucrados, el dominio de la ortografía es una tarea larga, compleja y difícil.
- En la educación básica el niño debe dominar distintos niveles de ortografía.

Primero, debe tomar conciencia ortográfica de las palabras que presentan una correspondencia visual y auditiva consistente, es decir, tienen una sola forma de escribirlas. Ejemplo: pala.

Una vez que domine con fluidez este nivel, está en condiciones de aprender la ortografía de las letras de doble sonido: “c”, “g”, “r”; dígrafos: “ch”, “ll”, “w”; letras seguidas de “u” muda: “gue”, “gui”, “que”, “qui”; y de palabras con “h”. Posteriormente, aprenderá las reglas ortográficas y apreciará su valor práctico.

¿Cómo ayudamos a que el niño tenga buena ortografía?

- Desarrollando la conciencia fonológica. Los niños que en la etapa de la lectura inicial realizan análisis fonológico, suelen tener mejor ortografía porque toman conciencia de los sonidos que componen una palabra y del orden en que aparecen.
- Estimulando la práctica de la lectura. Se ha observado que existe una alta correlación entre leer bien y con frecuencia y, tener una buena ortografía.
- Explicando las razones prácticas de algunas convenciones ortográficas. Por ejemplo, el acento para diferenciar el significado de palabras homónimas, como te/té.
- Estimulando a los niños a escribir frecuentemente y con un propósito. Al integrar la enseñanza de la ortografía dentro de un programa global de estimulación del lenguaje, el niño aprende que la ortografía sirve para mejorar la expresión escrita y, por ende, la comunicación. El profesor adopta el rol de consultor que resuelve las dudas que surgen en los niños cuando intentan escribir su lenguaje oral.

- Buscando los medios que permitan que los niños adquieran, progresivamente, una ortografía correcta, ya sea a través de la escritura creativa o de las asignaturas escolares.
- Apoyando el aprendizaje de la ortografía de las palabras de uso frecuente en la comunicación escrita.

Mabel Condemarín propone una selección basada en el “Recuento de Vocabulario Español” de Ismael Rodríguez Bou, que incluye las palabras de mayor frecuencia que presentan dificultades ortográficas. Esta selección se presenta en la última página de esta unidad.

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

A continuación, se presentan sugerencias metodológicas en relación a cuatro aspectos que se consideran importantes en el aprendizaje de la ortografía: la conciencia ortográfica, la puntuación, la acentuación y las reglas de ortografía.

1. CONCIENCIA ORTOGRÁFICA

El profesor puede ayudar al niño a tomar conciencia de las dificultades ortográficas que presentan algunas palabras, a través de técnicas como:

– *Analizar palabras*

- Realizar ejercicios de análisis y síntesis.

Ejemplo:

El profesor dice la palabra avión y pide a los niños que la digan, separando las letras una a una, a-v-i-ó-n.

- Realizar ejercicios de separación de las palabras en sílabas.
- Aprender plurales, especialmente los plurales irregulares:

Ejemplo:

púa-púas; lápiz-lápices, ají-ajíes.

- Realizar ejercicios para identificar raíces de palabras largas.

Ejemplo:

Hormiguero viene de hormiga.

Ensillar viene de silla.

Volador viene de volar.

- Realizar ejercicios con palabras homónimas de uso frecuente y diferenciar su significado: Por ejemplo: té/te; tú/tu; sé/se.
- Resolver y crear crucigramas.
- Ejercitar el uso del diccionario.

– *Apoyo multisensorial*

Para los niños con dificultades para dominar la ortografía, se sugiere la utilización de la visualización y de la memoria, en ejercicios como:

- El profesor selecciona una lista de palabras con una determinada dificultad ortográfica. Por ejemplo, palabras con doble sonido de “c”.
- Presenta a los niños las palabras en tarjetones, destacando en color la dificultad ortográfica. Pide a los niños que copien las palabras siguiendo el modelo, utilizando para ello letras movibles. La copia puede ser con el modelo a la vista o de memoria, después de haber analizado por unos segundos la palabra.
- El profesor dice una palabra con apoyo gestual y el niño compone la palabra con las letras movibles.

– Automemorización

- En estos ejercicios el profesor pide a los niños mirar atentamente una palabra mientras la pronuncia, luego la tapa y los niños la visualizan de memoria, la pronuncian y copian cada letra en el orden correspondiente.
- El profesor puede pedir a los niños que realicen autodictados. Por ejemplo: dar una palabra, el niño la mira atentamente, la tapa, la escribe y luego comprueba la precisión ortográfica.
- Para facilitar la memorización, el niño puede recurrir al apoyo táctil y/o kinestésico, escribiendo en arena, sobre letras de lija o con apoyo gestual.

2. PUNTUACIÓN

El niño puede transportar los aspectos expresivos del lenguaje oral a la comunicación escrita, a través del aprendizaje progresivo de los signos de puntuación. En el primer ciclo de la educación básica, es más fácil la función de la coma, el punto seguido y aparte, los signos interrogativos y exclamativos y los guiones.

Los siguientes ejercicios pueden ser útiles:

- Contar una historia corta, chiste, anécdota o utilizar un registro de experiencia, sin expresión ni pausa. Luego, comentar con los niños si comprendieron bien lo que se les dijo. Contar lo mismo, ahora con expresión y pausas. Escribir ambas versiones, destacar los signos con color y comentar cuál se comprende mejor al leerla.
- Pedir a parejas de niños que se dicten una conversación y, luego, que revisen si la expresión y las pausas corresponden a los signos de puntuación utilizados.

3. ACENTUACIÓN

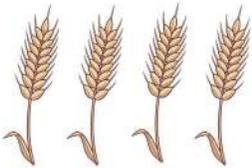
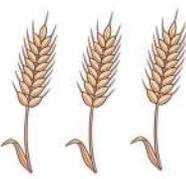
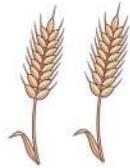
El niño puede tomar conciencia de la acentuación de las palabras desde los primeros cursos. En un comienzo, puede captar la intensidad con que se pronuncian determinadas sílabas dentro de la palabra, es decir, captar el acento prosódico. Al finalizar el primer ciclo de la educación básica, empezará a familiarizarse con el uso del acento ortográfico o tilde en el caso de las palabras agudas, graves y esdrújulas.

Los siguientes ejercicios pueden ser útiles:

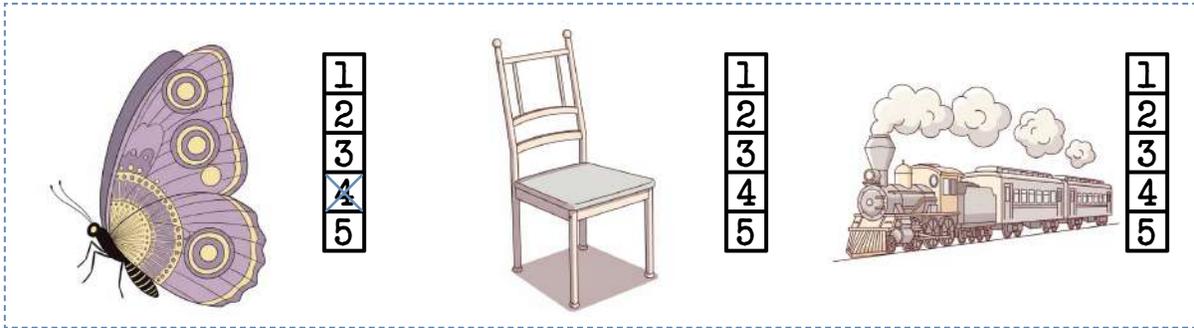
- Ejercicios de separar las palabras en sílabas.

Ejemplo:

					
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

			
1 _____	1 _____	1 _____	1 _____
2 _____	2 _____	2 _____	2 _____

tenia	<input checked="" type="checkbox"/>	ley	<input type="checkbox"/>
tenía	<input type="checkbox"/>	leí	<input type="checkbox"/>



- Ejercicios para discriminar la sílaba tónica, utilizando materiales como objetos de la sala, naipes o dibujos. Pedir a los niños que destaquen la sílaba tónica con golpes de pie, palmadas, un dibujo o una tarjeta de color.

Ejemplo:



Ejercicios para aprender a denominar el orden de las sílabas dentro de la palabra. Pedir a los niños que denominen el último, penúltimo y antepenúltimo lugar en distintas secuencias de elementos. Por ejemplo, en la fila de niños antes de entrar a la sala, en la fila de bancos, en un conjunto de libros puestos en un estante o, con los días de la semana, los carros de un tren, las palabras ras de una oración o con las sílabas de una palabra.

Ejemplo:



carta
 pelota
 tren
 teléfono

- Ejercicios para denominar las palabras según su acentuación.

Ejemplo:

AGUDAS

GRAVES

ESDRÚJULAS



4. REGLAS DE ORTOGRAFÍA

En el primer ciclo, los niños pueden captar el valor práctico de algunas reglas ortográficas que presentan pocas excepciones. Es importante que el aprendizaje de estas reglas sea activo y práctico, es decir, que el niño descubra las reglas a través de un *proceso inductivo* y *las aplique* en sus expresiones escritas.

Los siguientes ejercicios ayudan a captar las reglas de ortografía:

- Realizar ejercicios de agrupación de palabras. Las familias de palabras ayudan a los niños a memorizar más las reglas que ejercitar la correcta escritura de palabras aisladas.
- Realizar ejercicios de autocorrección individual o interactiva de errores ortográficos.

Para la autocorrección de los errores ortográficos, la utilización de claves con números puede ser útil.

El profesor destaca cada tipo de error siempre con un mismo número. El niño autocorrige los errores, según una pauta como la siguiente:

1. Falta una letra que no tiene sonido.
2. Acentuación.
3. Otra letra con el mismo sonido.
4. Falta una letra.

oy	día	mi	papa	bendio	tres	baquilla
1	2		2	3 2		3 4

El profesor puede estimular a los niños a que confeccionen un inventario progresivo de palabras con dificultades ortográficas, en tarjetas ordenadas alfabéticamente, con el fin de ser consultadas cada vez que tengan dudas.

- Destacar los aciertos ortográficos en los escritos de los alumnos.

Ejemplo:

“Pablito te felicito, pusiste las mayúsculas y antes de la b escribiste m”.

PALABRAS DE USO FRECUENTE CON DIFICULTADES ORTOGRÁFICAS

Selección basada en las primeras 500 unidades léxicas del “Recuento de vocabulario español” de Ismael Rodríguez Bou. Universidad de Puerto Rico 1952, Editado por OEA y UNESCO.

ahora	sobre	país	ahí
algún	deber	verde	rogar
allí	vivir	pizarra	maíz
bien	usted	canción	varios
decir	lápiz	nube	celebrar
ella	hermano	llorar	levantar
entonces	hasta	abuelo	principal
haber	hablar	pollo	feliz
hacer	silla	ventana	subir
jugar	gente	corazón	gozar
más	oír	bandera	¡ay!
porque	ayuda	hora	lluvia
por qué	dulce	bajo	sembrar
tal vez	siempre	hoja	primavera
también	nuevo	recibir	volar
ver	nombre	bailar	ayer
vez	vaca	conocer	playa
yo	azul	servir	tiza
árbol	tiempo	nacer	manzana
bonito	leer	cabeza	oración
hombre	cielo	cinco	seis
saber	echar	cerca	viento
venir	parecer	iglesia	beber
llamar	volver	huevos	siguiente
llevar	seguir	hermoso	lavar
señor	azúcar	hallar	fuerza
llegar	arroz	gracia	bosque
adiós	bello	barco	música
caballo	viejo	ciudad	cine
ya	empezar	plaza	guerra
hijo	luz	voz	buey

UNIDAD 3

Evaluación de la escritura

A. EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES ESPECÍFICAS

INTRODUCCIÓN

El aprendizaje de la escritura presenta dos etapas: aprender a escribir y aprender a escribir significativamente.

Primero el niño debe aprender a escribir, es decir, aprender cómo se inscriben las letras una a una, cómo se realiza el ligado de las letras entre sí y cómo escribir con regularidad. Esta etapa corresponde a la escritura inicial.

Posteriormente, en una segunda etapa, junto con el perfeccionamiento de la escritura desde el punto de vista de la calidad grafomotora, el niño avanza hacia las destrezas en el uso de la escritura, tanto desde el punto de vista funcional como desde el punto de vista de la expresión personal, como sucede en la escritura creativa.

En esta etapa, el niño comienza a familiarizarse con los aspectos específicos de la escritura, como escribir con precisión (ortografía) y emplear estructuras gramaticales progresivamente más complejas (gramática).

La evaluación de la escritura, realizada en forma sistemática y con fines preventivos, permite al educador:

- Conocer los niveles de aprendizaje de su curso.
- Identificar a los alumnos que requieren de una enseñanza más individualizada, ya sea por sus dificultades en el grafismo, por los errores que cometen o porque necesitan expandir la expresión personal escrita.
- Elaborar y poner en práctica nuevas formas de enseñanza.
- Realizar un seguimiento de los alumnos que necesitan más apoyo y del curso en general.

Considerando estas dos etapas, la evaluación de la escritura durante el Primer Ciclo de la Educación Básica debiera comprender:

- la evaluación del dominio de las habilidades específicas
- la evaluación de la calidad gráfica de la escritura cursiva

En la evaluación de las habilidades específicas de la escritura se consideran dos aspectos:

- el grado de precisión y el orden apropiado de las letras dentro de la palabra
- el grado de dominio en el uso de las estructuras gramaticales

1. EVALUACIÓN DEL GRADO DE PRECISIÓN Y DEL ORDEN DE LAS LETRAS DENTRO DE LA PALABRA

En esta área de evaluación, el profesor puede observar la capacidad que tiene el niño para escribir con precisión y en el orden apropiado las letras que componen una palabra. El lenguaje escrito sigue una secuencia y dirección espacial de izquierda a derecha, y el niño toma conciencia de este sistema si ha desarrollado su capacidad de discriminación, memoria visoauditiva, dominio de secuencias, y análisis y síntesis.

Escribir con precisión y en la secuencia adecuada puede observarse, según el curso, en distintos niveles de dificultad y en diversas modalidades.

Así, por ejemplo, se puede evaluar si el niño es capaz de escribir sílabas, palabras, oraciones o pequeños trozos. Si es capaz de escribir al dictado, copiar o incluso, si es capaz de escribir espontáneamente su propio lenguaje oral.

Cualquiera que sea la modalidad que se utilice para evaluar, es importante observar el tipo de errores que comete el niño y la frecuencia en que aparecen.

En los primeros niveles de aprendizaje de la escritura, los niños pueden cometer errores como: sustituciones de letras, omisiones de letras, adiciones, inversiones, contaminaciones, distorsiones y errores en las letras de doble sonido. Estos errores, si persisten después del nivel inicial, se consideran errores específicos de tipo disléxico. Es importante diferenciar este tipo de errores de los errores ortográficos.

Descripción de los errores de nivel inicial:

- *Sustituciones de letras*

El niño representa un sonido por una letra que no corresponde.

Ejemplo:

- El niño desea escribir “mesa” y pone “masa” o “nesa”. En el primer y segundo caso, el niño podría estar confundiendo visualmente las vocales “a” y “e” y las letras “m” y “n”. De manera similar, si desea escribir “boda” y escribe “boba”, podría tener dificultad para discriminar visualmente las letras “b” y “d”, debido a su orientación espacial.
- El niño desea escribir “mesa” y pone “pesa”; “fino” y pone “vino”; “malla” y pone “macha”; “tose” y pone “dose”; “joya” y pone “goya”; “clavo” y pone “glavo”, “barco” y pone “parco”.

En todos estos casos, el niño podría presentar una dificultad para discriminar sonidos acústicamente próximos (confusiones auditivas), como es la “m con la p”, “f con la v”, “ll con la ch”; “j con la g”; “c con la g”; “b con la p” y “t con la d”.

– *Omisiones de letras*

El niño omite una o más letras en una palabra.

Ejemplo:

- El niño desea escribir “estufa” y pone “etufa”; “rincón” y pone “ricón”; “puente” y pone “punte”; “fresco” y pone “feco”; “calado” y pone “caldo”.

Cuando el niño es capaz de escribir oraciones y textos, puede omitir también palabras y hasta partes de una oración.

– *Adiciones*

El niño agrega una o más letras en una palabra o agrupa palabras en una oración.

Ejemplo:

- El niño desea escribir “papel” y pone “papeel”; “concierto” y pone “conciertos”.
- El niño desea escribir: “En el bosque de pinos no había pájaros” y pone “En el bosque de pinos no no había pájaros”.

– *Inversiones*

Al escribir una palabra, el niño pone todas las letras, pero no respeta el orden de ellas dentro de la palabra, o puede invertir el orden de las sílabas que componen una palabra.

Ejemplo:

- El niño desea escribir “asno” y pone “sano”; “arma” y pone “rama”.
- El niño desea escribir “plumón” y escribe pulmón; “plata” y pone “palta”.
- El niño desea escribir “casa” y pone “saca”; “llama” y pone “malla”; “vaca” y pone “cava”; “paloma” y pone “pamola”.

– *Contaminaciones*

Al escribir oraciones, el niño une palabras en forma indebida.

Ejemplo:

- El niño desea escribir “me ama” y pone “meama”; “de éstos” y pone “destos”; “El elefante se hunde en el barro” y escribe “Elelefante seunde enel barro”.

– *Disociaciones*

Al escribir una palabra, el niño la divide en dos o más partes en forma incorrecta.

Ejemplo:

- El niño desea escribir: “estufa” y pone “es tufa”; “entonces” y pone “en tonces”; “finalmente” y pone “final mente”; “cortándose” y pone “cortando se”.

– *Errores en las letras de doble sonido*

Las letras de doble sonido son: “c”, “r”, y “g”.

El niño debe aprender que la letra “c” presenta dos sonidos: fuerte y suave.

- Debe aprender que la “c” suena fuerte con las vocales “a”, “o”, “u” y la combinación es: “ca”, “co”, “cu”. Con la vocal “e” y con la vocal “i”, suena fuerte sólo con el concurso de las letras “q” y “u” y se escribe “que”, “qui”.
- Debe aprender que la “c” con la “e” y la “i” suena suave y se escribe “ce”, “ci”.
- Los errores que el niño puede cometer al escribir palabras con la letra “c”, son errores de discriminación del sonido fuerte y suave. Por ejemplo:

El niño desea escribir “cinta” y pone “quinta” o “cuinta”; “escuela” y pone “esquela”; “macetero” y pone “maquetero”; “vaquita” y pone “vacita”.

El niño debe aprender que la letra “r” presenta dos sonidos: fuerte y suave.

- Debe aprender que la letra “r” suena fuerte al comienzo de la palabra y se escribe con una “r” (risa, rama, ropa) y que la “r” fuerte entre dos vocales se escribe con dos “rr”: “carreta”, “jarrón” y “fierro”.
- Debe aprender que la “r” cuando suena suave se escribe con una “r”: “loro”, “pared”, “tiritar”.
- Debe aprender también, los casos excepcionales de algunas palabras como: “alrededor”, “Enrique”, “enrollar”, “sonrisa”, “israelí”. En estas palabras la “r” suena fuerte, pero se escribe con una “r” y no con dos.
- Los errores que el niño comete al escribir palabras con la letra “r” son errores de discriminación del sonido suave y fuerte. Por ejemplo:

El niño desea escribir: “rana” y pone “rrana”; “pájaro” y pone “pájarro”; “corro” y pone “coro”; “Enrique” y pone “Enrique”.

El niño debe aprender también, que la letra “g” tiene dos sonidos: fuerte y suave.

- Debe aprender que la letra “g” suena fuerte con la vocal “e” y con la vocal “i” y se escribe “ge” y “gi”, como en los ejemplos: “general” y “gigante”.
- Que la letra “g” suena suave con las vocales “a”, “o” y “u” y se escribe “ga”, “go”, “gu” como en “galope” - “gota” - “laguna”. Para que suene suave con la “e” y con la “i” debe concurrir la “u” y se escribe “gue” - “gui”, como en los ejemplos: “guerra” - “guitarra”.
- Que la “u” en esta sílaba suave se hace sonora si se pone cremillas a la “ü”, como en los ejemplos “paragüero” - “pingüino” - “agüita”.
- Los errores que el niño puede cometer son de discriminación del sonido fuerte y suave. Por ejemplo: El niño desea escribir “gitana” y pone “guitana”; “guitarra” y pone “gitarra”; “juguete” y pone “jugete”; “agüita” y pone “aguita”; “golazo” y pone “guolozo”.

A continuación, se presentan sugerencias de cómo evaluar el dominio de las habilidades más básicas de la escritura.

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

Una manera fácil para evaluar el grado de dominio de los niveles básicos de la escritura, es realizar dictados de extensión y complejidad creciente según el curso:

- dictado de sílabas
- dictado de palabras
- dictado de oraciones
- dictado de trozos cortos

PRIMERO BÁSICO

Para un primero básico, el dictado debería comprender desde sílabas hasta oraciones, de acuerdo al nivel de lectura aprendido.

Por ejemplo, si el niño lee sílabas, palabras o frases, combinando las letras “m”, “l”, “s” y “p” en sílabas directas, se puede realizar, por ejemplo, el siguiente dictado de 13 estímulos en total:

mi	pe	lo	su
puma	lupa	mesa	así
La paloma pisa la amapola.			

La creciente complejidad del dictado permite determinar el nivel de escritura (sílabas, palabras u oraciones) y el tipo de errores. La ejercitación necesaria para superar las dificultades debe basarse en los resultados de la evaluación.

Si un niño comete confusiones auditivas o sustituciones de letras a nivel de sílabas (por ejemplo, se le dicta: "pe" y escribe "me"; se le dicta "lo" y pone "so"), significa que necesita una ejercitación más intensiva, prolongada y rica de estos sonidos iniciales. Además, requiere un ritmo más lento y actividades más graduadas para facilitar el éxito y fomentar la motivación por aprender a leer y a escribir.

La medición cuantitativa del rendimiento complementa la evaluación cualitativa, ya que permite detectar el grupo de niños que requiere una ayuda más individualizada.

SEGUNDO BÁSICO

Para un segundo básico, el dictado debería comprender palabras y oraciones, comprendiendo la mayor parte de los niveles básicos.

Si el curso ya ha aprendido a leer las letras "c", "r" y "g" en sus sonidos suaves y fuertes, así como los fonogramas (combinaciones como "pr", "pl", "fr", "fl", "gr", "gl", etc.), el dictado deberá incluir oraciones y palabras con sílabas directas, indirecta y compleja, además, de diptongos, letras de doble sonido y fonogramas.

Ejemplo:

ensalada	jarrón
ventana	calcetín
buque	fuelle
ronda	plumón
navegué	frente
chueco	tronco
mellizo	
– Cuando hay truenos las cabras bajan de los cerros.	
– En la tarde los árboles del bosque se llenan de buitres.	

Al igual que en el ejemplo de dictado de primero básico, se puede hacer una medición cuantitativa, calculando el porcentaje de palabras correctas, analizando los errores más frecuentes del curso e identificando al grupo de niños que requiere ejercitación especial.

TERCERO Y CUARTO BÁSICO

Para un tercero y cuarto básico, el dictado debiera comprender palabras y un trozo corto de interés para los niños.

En relación al dictado de palabras, se sugieren palabras que contengan los niveles básicos más complejos de la escritura. Por ejemplo:

águila	callejón	pingüino	habichuela	bronceado
rostro	bañera	inquieto	encendido	trueno

En relación al dictado de trozos, se sugiere un texto de no más de 60 palabras que incluya términos con distintos niveles de complejidad silábica.

En tercero y cuarto básico, el dictado como herramienta de evaluación permite medir cuantitativamente el rendimiento del curso y de cada niño, registrar los errores más frecuentes a nivel grupal y detectar a aquellos niños que necesitan más ayuda para mejorar la precisión en la escritura en sus niveles básicos.

A continuación, se presenta un conjunto de recomendaciones para utilizar el dictado como estrategia de evaluación:

1. Compartir el objetivo del dictado.

Por ejemplo:

“En este año ustedes han aprendido muchas cosas en lectura y escritura. Para saber cómo están escribiendo, vamos a hacer un dictado. Es un trabajo que no lleva calificación; es para saber cuánto han avanzado y cómo seguir ayudándolos”.

2. Comentar el significado del párrafo en forma global y motivadora. Ejemplo: “Vamos a escribir sobre unos niños que vivían en el campo”.

3. Leer el texto seleccionado, pidiendo a los niños que escuchen con atención para familiarizarse con el significado, pero que no escriban.

4. Leer el texto lentamente por unidades de sentido, haciendo pausas para permitir al alumno escribir cada frase.

No efectuar repeticiones. La extensión del texto y la longitud de las frases deben ser adaptadas al nivel de escritura de los alumnos.

Los puntos, las comas, etc., pueden darse en los primeros cursos del Primer Ciclo Básico.

5. Leer nuevamente el texto a velocidad normal para que los alumnos puedan revisar y completar el dictado.

2. EVALUACIÓN DEL USO DE LAS ESTRUCTURAS GRAMATICALES

En el área de las habilidades específicas de la escritura, el profesor también puede evaluar si el niño, al escribir un texto, usa correctamente las estructuras gramaticales.

La lectura frecuente permite al lector familiarizarse con estructuras de oraciones progresivamente más variadas y complejas de manera de poder interpretarlas adecuadamente. A través de la escritura, se superan gradualmente los patrones sintácticos propios del lenguaje oral, avanzando hacia el dominio de oraciones escritas más complejas.

No hay reglas sintácticas específicas para el habla o el lenguaje escrito, pero sí hay usos que son propios y el profesor puede evaluar cómo están sus alumnos en el uso de las estructuras gramaticales.

Los errores más característicos se cometen en:

- Uso del pronombre.
- Concordancia entre sujeto y predicado.
- Uso de puntuación en el enunciado de oraciones dentro de una composición.

Ejemplo: Juan y María son muy buenos amigos,
Juan y María hacen muchas cosas juntas

En vez de coma debe ir punto. En vez de repetir Juan y María, debe reemplazarse por el pronombre ellos, y la palabra final debe ser juntos y no juntas, ya que la idea se refiere a Juan y María y no al sustantivo cosas.

La oración debe terminar con punto final.

El educador, a través del análisis de las oraciones que construye el niño, puede inferir los aspectos específicos en los cuales el alumno necesita ayuda.

En los escritos de los alumnos también pueden observarse otros errores no característicos, los cuales permiten diferenciar entre composiciones inmaduras y avanzadas.

El dominio de las estructuras oracionales posee un carácter evolutivo. Las características de una escritura madura requieren de una estructura más abstracta del pensamiento que permite establecer relaciones verbales.

Los errores no característicos son:

- Densidad de ideas.
- Variedad de palabras de referencia.
- Variedad de expresión en conceptos repetidos.

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

– *Densidad de ideas:*

Ejemplo:

“Pillín se llama mi perro. Él es cariñoso conmigo. Él le hace cariño a mi papá. Él es cariñoso con todos mis amigos”.

En estas oraciones no hay errores de coordinación, de uso de pronombres ni puntuación, pero corresponde a una escritura inmadura. Se podría formular así:

“Mi perro Pillín es cariñoso conmigo, con mi papá y con todos mis amigos”.

En esta segunda oración las ideas son las mismas, pero hay más ideas por oración. La oración es más densa. Mientras más ideas se incluyan dentro de una oración, más madura es la escritura.

– *Variedad de palabras de referencia:*

Ejemplo:

“Los niños del cuarto básico salieron de paseo a la playa. El viernes amaneció nublado. Iban muy contentos. Iban a hacer un picnic al río. Los niños se fueron en un bus grande».

Si bien no hay errores en este grupo de oraciones, ellas no están formuladas como un conjunto unificado.

Las siguientes oraciones reflejan una mayor cohesión del contenido:

- a) Los niños del cuarto año fueron a la playa.
- b) Partieron el viernes en la mañana en un bus grande.
- c) Ese día estaba nublado, pero todos estaban contentos porque iban a hacer un picnic.

En estas oraciones se observa que la oración b) agrega información en relación a la oración a). La oración c) se refiere a la b), completándola y dando un sentido de contraste mediante el uso de la palabra “pero”.

Los escritores inmaduros tienden a escribir oraciones referidas a uno o dos conceptos (referentes); al contrario, los alumnos más avanzados en las destrezas sintácticas, utilizan conceptos relacionados entre sí.

– *Variedad de expresión:*

El buen escritor utiliza diferentes palabras para expresar conceptos repetidos.

El niño que utiliza una y otra vez los mismos nombres, nexos, adjetivos y verbos, refleja dificultad para manejar una variedad de expresiones al referirse a un mismo concepto.

Ejemplo:

“Los niños se acercaron despacio a la poza de agua y entonces estaban más cerca, más cerca, más cerca. Entonces un niño empezó a empujar, entonces, dos más empezaron también y después todos empujaron también y era tan fuerte el griterío y los empujones que todos terminaron mojados y entonces el profesor los llevó a la oficina y los retó a todos los que habían empujado”.

En el siguiente párrafo hay más variedad de expresión:

“Los niños se acercaban cada vez más a la poza de agua. De repente, un niño empujó a un compañero y, poco a poco todos gritaban y jugaban a los empujones. Al final, todos terminaron mojados. El profesor los llevó a la oficina para retarlos”.

B. EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ESCRITURA CURSIVA

En el Primer Ciclo Básico, es importante evaluar cómo los alumnos automatizan distintos aspectos de la calidad de la escritura, como la ejecución de cada letra, el ligado y la regularidad. Estos elementos básicos permiten, posteriormente, desarrollar una escritura personal, legible y veloz.

En el Primer Ciclo Básico, más que la velocidad con la que escriben los niños, es importante observar la forma en cómo ejecutan cada una de las letras, el ligado y la regularidad de la escritura.

Identificar deficiencias y errores en estas destrezas permite al educador elaborar programas de apoyo para aquellos niños que presentan mayores dificultades.

Tres son los aspectos posibles de evaluar:

- Ejecución de cada una de las letras.
- Ligado de letras.
- Regularidad de la escritura.

1. EJECUCIÓN DE CADA UNA DE LAS LETRAS

El niño debe conocer bien la estructura, la zona de escritura y la dirección del recorrido correspondiente a cada letra. Es necesario que cada letra se automatice como una unidad inconfundible.

Por ejemplo, en relación a las zonas de escritura:

- Las letras “v”, “x”, “c”, “i”, “r”, “s”, “u”, “m” y “n”, son letras que se inscriben en la zona media. En el caso de la “ñ”, la tilde se inscribe una vez finalizado el movimiento completo. Lo mismo ocurre con la letra “t” y los puntos de las letras “i” y “j”.
- Las letras “ch”, “l”, “t”, “d”, “b”, “h” y “k” se ejecutan ocupando las zonas media y alta.
- Las letras “g”, “j”, “p”, “q”, “y” y “z” ocupan para su inscripción, las zonas media y baja.
- La letra “f” y las mayúsculas de las letras “g”, “j”, “y” y “z” se inscriben ocupando la zona alta, media y baja.
- Las letras “a”, “o”, “d”, “g” y “q” se realizan sobre la base de un movimiento antihorario. Este permite la continuidad del trazo y la ligazón con la letra que precede y con la que le sucede.

2. LIGADO DE LETRAS

También es importante que el profesor evalúe cómo el niño realiza el ligado o unión de las letras, observando si desliza la mano de izquierda a derecha y si las palabras se inscriben como un todo. Recordemos que:

- La ligazón de las consonantes con las vocales “a” y “o” se realiza con un movimiento antihorario y un corto repaso que permite la continuidad de la inscripción.
- Las letras “b” y “v” requieren un ligado más complejo, ya que el niño tiene que aprender a prolongar el trazo horizontal para unirlas especialmente con las vocales “a”, “o” y con la letra “r”. Algunos niños realizan una ligazón defectuosa, lo que en ocasiones afecta la legibilidad.

3. REGULARIDAD DE LA ESCRITURA

Después del aprendizaje de las letras y del ligado, el niño debe practicar la regularidad de la escritura. Es importante, por ejemplo, observar si mantiene una alineación constante, el tamaño, la inclinación, el espaciado y la diagramación.

Estos aspectos se aprenden cuando el niño ha alcanzado cierto grado de flexibilidad y distensión del movimiento gráfico. Esto ocurre alrededor de los 8-9 años.

– *Alineación*

El niño debe aprender a mantener una escritura estable en relación con la línea base. A algunos niños les cuesta regularizar este aspecto, y escriben trazando la escritura en forma ascendente o descendente.

– *Proporción y Tamaño*

El niño, además, de tomar conciencia que se escribe en un plano dividido en zonas (media, superior e inferior), debe mantener una proporción constante en las letras medias, superiores e inferiores, y poco a poco reducir la letra a un tamaño adecuado.

Algunos niños presentan dificultades para diferenciar las zonas de inscripción y/o mantener la proporción.

– *Inclinación*

Una vez que el niño logra cierto dominio de la alineación y el tamaño, puede ejercitar la inclinación. Sin embargo, muchos niños adquieren esta inclinación de forma espontánea. En los niños diestros, la inclinación tiende a ser hacia la derecha.

Poco a poco, los niños toman conciencia de este aspecto y son capaces de observar las deficiencias de su escritura.

– *Espaciado*

La regularidad en los espacios entre las líneas, las palabras y las letras, da legibilidad y estética a la escritura. Algunos niños necesitan ejercitar este aspecto.

– *Diagramación*

A través de la diagramación, el niño integra las regularidades ya estudiadas. La presentación gráfica refleja la estructura lógica del contenido que el alumno copia o escribe espontáneamente. Es un aspecto que comienza a aprender cuando el niño observa la disposición de los márgenes y los puntos aparte.

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

A. *¿Cómo evaluar la calidad de la escritura?*

La calidad de la escritura se puede evaluar a través de la copia y del dictado de un trozo corto.

En ambos casos, es recomendable que el niño primero lea el texto y luego, realice el dictado o la copia con una instrucción como la siguiente:

“Escribe (copia) este trozo con la mejor letra que tú puedas hacer”.

Esta instrucción puede adoptar dos modalidades: una, en la que se le pide una ejecución rápida de la escritura, y otra, en la que se le pide una ejecución normal. La aplicación de ambas modalidades es importante, especialmente desde cuarto básico, ya que permite evaluar cuán funcional es la escritura como destreza básica de comunicación. Los criterios de corrección corresponden a los tres aspectos que implica el aprendizaje de la escritura cursiva.

1. FORMA DE LETRAS

En este aspecto es importante observar la calidad de los trazos.

- Trazos rectos, aparecen curvos o con lazos especialmente en las letras "p", "t", "d", "q", "i" y "u".

Ejemplo:

durante ese día pasaron quince

- Lazos de las letras "b", "f", "g", "h", "j", "l", y "z", aparecen cerrados o angulosos.

Ejemplo:

bien fuerte y había gente llorando

- Arcos de las letras "m", "n", "ñ", "u" y "v", aparecen angulosos.

Ejemplo:

me miraba con cara extrañada

- Letras que se realizan con un movimiento antihorario ("a", "c", "g", "d", "o" y "q"), se realizan incorrectamente o con movimientos superfluos.

Ejemplo:

gustaba que le hablaran así

- Letras aparecen mal diferenciadas en la forma y pueden confundirse.

Ejemplo:

del pasaje fueron a festejar a la escuela

- Trazos superiores de las letras "b", "d", "f", "k", "l", "ll" y "t", son muy cortos y se confunden con las letras de la zona media.

Ejemplo:

en la escolita habian puesto

- Trazos inferiores de las letras "f", "g", "p" y "z", son muy cortos.

Ejemplo:

roniendo a las de jugo sobre la

- Letras aparecen repasadas.

Ejemplo:

su hermana encontró unas

- Omisión de puntos, tildes en las letras "t", "i", "n" y "j".

Ejemplo:

en septiembre del año pasado leñian

- Inclusión de rasgos de la escritura script, especialmente de las letras "b", "v", "m", "n" y "f".

Ejemplo:

la estufa se calienta bien

2. LIGADO DE LETRAS

En este aspecto se puede observar lo siguiente:

- Presencia de puntos de unión o soldaduras en las letras.

Ejemplo:

escuelita y se celebró el

- Retoques o borrones que dan un aspecto sucio al texto.

Ejemplo:

yo cominaba por una berude y ella

3. REGULARIDAD DE LA ESCRITURA

Dentro de este aspecto se puede observar:

- El espacio entre letra y letra es irregular.

Ejemplo:

junto a los pececitos de colores

- El espacio entre palabra y palabra es irregular si se compara con el primer espacio que dejó al empezar a escribir.

Ejemplo:

la práctica de este deporte es muy popular en

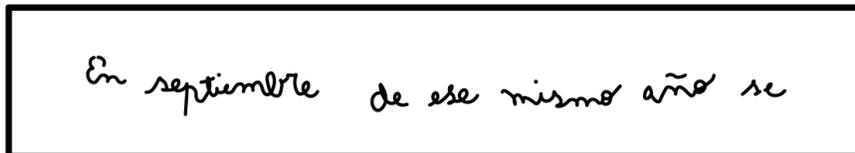
- La escritura aparece apretada o relajada.

Ejemplo:

durante quince	durante
----------------	---------

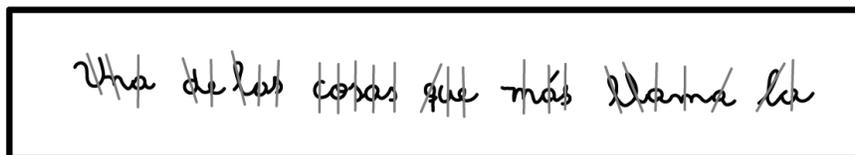
- Alineación irregular, es decir, la escritura asciende o desciende de la línea base.

Ejemplo:



- La inclinación de las letras aparece irregular: unas están inclinadas a la derecha y otras a la izquierda.

Ejemplo:



B. ¿Cómo evaluar los hábitos posturales, el movimiento y la tonicidad?

Es importante observar la postura y el trabajo muscular que realiza el niño al escribir.

Ejemplo:

- *Presión gráfica excesiva.* Observar si el trazado se traspasa en la hoja. Esto se constata pasando la mano por el reverso de la página.
- *Postura de tronco, hombros, codo, antebrazo, puño, mano y toma del lápiz inadecuado.* La postura correcta corresponde a la siguiente descripción:
Tronco derecho (vertical), hombros horizontales sin contracción, codo apoyado en la mesa, antebrazo perpendicular a la línea y puño apoyado en la mesa. El dedo meñique toca la mesa, la mano es prolongación del antebrazo, y mano izquierda apoya el papel o el cuaderno. El papel debe estar al lado derecho, inclinado hacia la izquierda.
En un movimiento amplio, el antebrazo debe girar alrededor del codo; en un movimiento pequeño, la progresión del codo y la mano debe girar alrededor de la muñeca.
- *Tonicidad.* Es importante observar si los hombros están muy tensos, si el brazo y los puños están rígidos, y si los dedos crispados.
- *Otras reacciones.* La escritura a veces va acompañada de reacciones que son importantes de observar, como la transpiración de manos, dolor, fatigabilidad, perfeccionismo y dificultades de control motor.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLIENDE, F. "Libros en manos de los niños. Folleto explicativo sobre el uso de la Biblioteca de Aula". Ministerio de Educación, Programa MECE. Santiago, 1993.
- ALLIENDE, F. y CONDEMARIN, M. "La lectura, teoría, evaluación y desarrollo". Andrés Bello. Santiago, 1982.
- ALLIENDE, F., CONDEMARIN, M., CHADWICK, M., y MILICIC, N. "Comprensión de la lectura 1-2-3". Andrés Bello. Santiago, 1989.
- ALLIENDE, F., CONDEMARÍN, M. y CHADWICK, M. "Dame la mano. Lectura". Zig-Zag. Santiago, 1986.
- ARANCIBIA, V. "Efectividad escolar: un análisis comparado". Centro de Estudios Públicos. Serie Documento de Trabajo, Nº 174. Santiago, 1992.
- BEUCHAT, C. y MALDONADO, C. "Empezando a redactar". Andrés Bello. Santiago, 1988.
- BROPHY, J. y GOOD, T.L. "Handbook of research on teaching". Macmillan. New York, USA, 1986.
- BURNS, R. "El autoconcepto: teoría, medición, desarrollo y comportamiento". EGA. Bilbao, España, 1990.
- COLLS, C.S. "Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento". Paidós. México - Buenos Aires - Barcelona, 1990.
- CONDEMARÍN, M. "Lectura correctiva y remedial". Ediciones S.M. Santiago, 1985.
- CONDEMARÍN, M. y BLOMQUIST, M. "La Dislexia". Universitaria. Santiago, 1978.
- CONDEMARÍN, M. "Hurganito". Universitaria. Santiago, 1976-1985.
- CONDEMARÍN, M. "Lectura Temprana" Andrés Bello. Santiago, 1987.
- CONDEMARÍN, M. "El Programa de Lectura Silenciosa Sostenida". Andrés Bello. Santiago, 1987.
- CONDEMARÍN, M., CHADWICK, M. y MILICIC, N. "Madurez Escolar". Andrés Bello. Santiago, 1976-1986.
- CONDEMARÍN, M., CHADWICK, M., GOROSTEGUI, M, y MILICIC, N. (2025). "Madurez Escolar". Ediciones UC. Santiago, 2025.
- CONDEMARÍN, M. y CHADWICK, M. "La Escritura Creativa y Formal". Andrés Bello. Santiago, 1989.
- CONDEMARÍN, M. y CHADWICK, M. "Dame la mano. Escritura". Zig-Zag. Santiago, 1987.
- CONDEMARÍN, M. y CHADWICK, M. "Taller de Escritura". Andrés Bello. Santiago, 1989.
- CONDEMARÍN, M., GALDAMES, V. y MEDINA, A. "Tugar, tugar...". Ministerio de Educación, Programa de las 900 escuelas. Santiago, 1990.
- CONDEMARÍN, M., GALDAMES, V. y MEDINA, A. "Lenguaje Integrado. Taller de Perfeccionamiento en Lenguaje Oral y Escrito". Ministerio de Educación, Programa de las 900 escuelas, CPEIP, 1992.
- CONDEMARÍN, M., GALDAMES, V. y MEDINA, A. "¿Cómo aprenden los niños? Implicaciones para el desarrollo de estrategias pedagógicas en el aula". Documento interno de trabajo. Programa de las 900 escuelas. Ministerio de Educación. Santiago.
- CONDEMARÍN, M., GALDAMES, V. y MEDINA, A. "Taller de Lenguaje: Módulos para desarrollar el lenguaje Oral y Escrito". Dolmen. Santiago, 1995.
- CONDEMARÍN, M., GALDAMES, V. y MEDINA, A. "Lecturas para educadoras". Andrés Bello (en prensa), 1997.
- CONDEMARÍN, M. y MILICIC, N. "El Procedimiento Cloze". Andrés Bello. Santiago, 1988.
- FEUERSTEIN R. "Instrumental Enrichment: an interven-

tion program for cognitive modifiability". Scott, Foresman and Company. Illinois, USA, 1980.

GALDAMES, V., DOMÍNGUEZ, P. y SCHKOLNIK, S. "Sonabras y Palabridos, Juegos de Expresión Literaria". TELE-DUC. Santiago, 1990.

GAGE, N. "The scientific basis of the art of teaching". Teachers College Press: New York, 1978.

GARDNER, H. "La mente no escolarizada: Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas". Paidós. Barcelona - Buenos Aires - México, 1992.

GARDNER, H. "Construcción visual de conocimientos con juegos cooperativos: una propuesta educativa". Roberto Araya Mind Educación. Santiago, 1996.

GOODMAN, S., BROGAN, D., LYNCH, M. y FILEDING, B. "Social and emotional competence in children of depressed mothers". Child Development 64, pp. 516-531, 1983.

GOOD, T. y GROUWS, D. "Teacher Effects: a process-product study in fourth grade mathematics classrooms". Journal of Teacher Education. 28, pp. 49-54, 1977.

HAEUSSLER, I.M. y MILICIC, N. "Confiar en uno mismo: programa de autoestima". Dolmen. Santiago, 1995.

HIRSCH, E.D. "La venganza de la realidad: educación y las principales corrientes de investigación pedagógica". Estudios Públicos Nº 66, pp. 5-71, 1997.

LOCKHEED, M.E. y VERSPOOR, A.M. "El mejoramiento de la educación primaria en los países en desarrollo: examen de las opciones de política". Documento presentado en la Conferencia de Educación para Todos. Bangkok, Tailandia, 1990.

MARCHANT, T., HAEUSSLER, I.M., PRATS, A., TARKY, I. y RECART, I. "Informe Final: Programa Interactivo para el Desarrollo de la Educación Básica Rural". Edición interna

Fundación Educacional Arauco. Santiago 1994.

MARSH, H., SMITH, I. y BUTLER, S. "Self-concept: reliability, stability, dimensionality, validity and the measurement of change". Journal of Educational Psychology 15, 5 pp. 772-790, 1983.

MEIRIEU, P. "Apprendre... oui, mais comment EFS". París. Francia, 1990.

MULFORD, B. "Indicators of school effectiveness". Australian Council of Educational Administration, Monograph Series, 1987.

PLEYAN, C. y RECASENS, E. "Lenguaje 2º EGB. Comprensión y Expresión con guía metodológica". Teide. Barcelona, 1979.

REYNOLDS, D. "British School Improvement Research: the contribution of qualitative studies". International Journal of Qualitative Studies in Education. Vol. 1, Nº 2, pp. 143-154, 1988.

RIOSECO, R. y ZILIANI, M. "Yo pienso y Aprendo". Primer año Básico. Tomo II. Andrés Bello. Santiago, 1990.

RODRÍGUEZ BOU, I. "Recuento de vocabulario español". CEA-UNESCO. Universidad de Puerto Rico, 1952.

ROSENSHINE, B. y STEVENS, R. "Teaching functions" en M.C. Wittrock: Handbook of research on teaching. Macmillan. New York, pp. 376-391, 1986.

STALLINGS, J. y KASOWITZ, D. "Follow Through classroom evaluation 1972-1973". Stanford Research Institute. Standord, California, 1974.

VIGOTZKY, L.S. "Pensamiento y lenguaje". La Pléyade. Buenos Aires, 1977.

WATZLAWICK, P., BEAVIN, J. y JACKSON D. "Teoría de la comunicación humana: interacciones, patologías y paradojas". Herder. Barcelona, España, 1981.



**CÓMO DESARROLLAR
EL LENGUAJE ORAL
Y ESCRITO** MANUAL PARA KÍNDER A
CUARTO BÁSICO

**TERCERA PARTE:
ESCRITURA**

Teresa Marchant
Isabel Tarky