



Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Especialización en Escritura y Alfabetización

**Informe de Trabajo de Campo:
Situaciones de reflexión y sistematización
ortográfica en el primer ciclo**

Peret, Leticia

La Plata, Junio de 2012

Contenido

Contenido.....	2
Introducción.....	3
Marco Teórico.....	6
Preguntas para abordar el problema.....	8
Objetivos.....	8
Diseño de la secuencia.....	8
Situación 1:	9
Situación 2:.....	10
Situación 3:.....	11
Situación 4:	12
Desarrollo de la secuencia en el aula.....	12
Situación 1.....	12
Situación 2.....	18
Situación 3.....	23
Situación 4.....	29
Conclusiones.....	35
Consideraciones finales.....	37
Bibliografía.....	38

Introducción

En este trabajo se presenta una propuesta que pretende ser un aporte para que los docentes continúen pensando en cómo enseñar ortografía en las aulas. Es decir, la enseñanza de la ortografía en uso.

La secuencia que presentamos fue pensada como un conjunto de situaciones de sistematización de conocimientos puestos en uso y reflexionados, de manera de brindar a los alumnos oportunidades de construir regularidades referidas a un mismo problema ortográfico.

Las clases se desarrollaron con un grupo de niños de 8 años de clase media urbana que concurren a 3º año de Escuela Graduada: “Joaquín V. González” dependiente de la Universidad Nacional de La Plata. En el contexto de un proyecto de escritura de recomendaciones sobre obras de teatro ya leídas, se propuso a los niños esta secuencia de reflexión ortográfica con la intención de que pudieran apropiarse de los siguientes propósitos:

- ¹⁴/₇ Reflexionar sobre las regularidades contextuales del sistema de escritura para que los niños puedan apropiarse de conocimientos cada vez más estables sobre la ortografía.
- ¹⁴/₇ Establecer relaciones ortográficas entre palabras de una misma familia.
- ¹⁴/₇ Introducir el análisis de la estructura interna de las palabras en el curso del trabajo con parentescos lexicales (raíz, afijos).

En esta secuencia el problema abordado refiere a una regularidad fonográfica contextual: el fonema /g/ se representa por medio de dos grafemas diferentes según su posición en la palabra; se escribe “ge” delante de “a”, “o”, “u” y consonante y se escribe “gu” delante de “e” e “i”. Por eso, muchas palabras que terminan en “ga” o “go”, forman derivados con “gu”: tango-tanguito. Si bien es necesario tener presentes los parentescos léxicos para decidir cómo escribir una palabra, la regla fonográfica contextual se impone siempre. Asimismo se propone abordar también en la presente la regla complementaria: la letra “ge” se lee /g/ delante “a”, “o”, “u” y consonante y se lee /j/ delante de “e” e “i”. Esto les permite a los alumnos comprender que *hijito* podría llevar “jota” o “ge” y leerse del mismo modo. En ese caso resuelven que lleva “jota”

recurriendo al parentesco con la palabra *hijo*. En cambio prolijo lleva “jota” porque si la escribieran con “ge” se leería de otro modo.¹

Antecedentes²

Para tratar de comprender cómo enseñamos a nuestros alumnos a reflexionar sobre determinados contenidos ortográficos vamos a focalizarnos en cuestiones didácticas. Pero no hay una única propuesta didáctica vinculada a la enseñanza de la ortografía.

Tradicionalmente la ortografía ha sido concebida como un contenido a ser enseñado explícitamente. Se ha tratado de reglas recitadas que debemos respetar. (Gomes de Moraes, 1995; Matteoda, 1998; Ferreira, 2001; Castedo, 2000) Los trabajos didácticos se centran en la repetición de escrituras o memorización de reglas. Las propuestas son normativas donde el trabajo didáctico consiste en identificar palabras mal escritas, repetir un número determinado de veces la palabra correctamente escrita, buscar términos en el diccionario y luego usarlos en la escritura de enunciados...

Se cree que se aprende ortografía por el conocimiento de las reglas y sus excepciones; por una mayor lectura habitual, ya que, se adquiriría por visualización; por memorización, por esto es necesario el ejercicio en la escritura correcta de las palabras; y por la buena pronunciación por eso es que habría que enseñarles a hablar bien (Díaz, 2004).

Todos los métodos tradicionales, parten de la ortografía convencional de la escritura, presentada como un objeto ajeno a la experiencia lingüística del individuo, y tratan de lograr que se relacione ese nuevo conocimiento con la oralidad, que todo hablante tiene incorporada al entrar a la escuela (Salgado, 1992).

En cambio, hay otras propuestas que consideran que mientras los alumnos se van formando como escritores, lectores y hablantes van adquiriendo conocimientos gramaticales, lingüísticos, discursivos, ortográficos, entre otros. De esta manera, les es posible comprender lo que escuchan y conseguir que sus producciones escritas sean interpretadas por lectores que no están dentro del aula. En este proceso, las

¹ Se usará // para indicar la sonorización de la letra o de la sílaba pronunciada y “ ” para mencionar el nombre de la letra.

² Algunos fragmentos de los antecedentes y del marco teórico han sido reelaborados del proyecto de tesis “La dificultad para escribir palabras ortográficas desde la perspectiva de los alumnos” de la prof. Gabriela Hoz

intervenciones que haga la docente como así también las propuestas que desarrolla en el aula permitirán favorecer la práctica reflexiva ante que la repetitiva.³

Si dentro del aula, se desarrollan estas prácticas de lectura y escritura con sentido, se dará la oportunidad a los alumnos que en el momento de producir un texto se preocupen por lo ortográfico ya que ese escrito será leído por otros. La revisión ortográfica de un texto, supone propiciar situaciones en las que este quehacer del escritor sea adquirido por participación en las prácticas de las que forma parte, preservando el sentido social de las mismas (Lerner, 2001; Castedo, 2000). En el proceso de elaboración de un texto el tema ortográfico está presente y es necesario identificar herramientas –que es mucho más que “aprender” ciertas palabras o memorizar algunas reglas- y ponerlas en manos de los chicos para que fortalezcan su autonomía en el momento de emplear la escritura, para que fundamenten sus decisiones y discutan (Torres, 2002).

Al proponer este tipo de situaciones se permite que en las escrituras de los niños aparezcan diversos contenidos ortográficos que podrán ser objeto de reflexión y sistematización sin caer en el tradicional dictado de palabras. Es posible en estas situaciones de producción de un texto la reflexión sobre las posibles alternativas ortográficas para que los niños puedan dudar e hipotetizar sobre lo que están escribiendo (Gomes de Morais, 1995).

Promover situaciones de trabajo con la ortografía en el contexto de situaciones reales de escritura, proporcionar instrumentos de apoyo para que puedan resolver los problemas ortográficos con que se encuentran al escribir y diseñar situaciones de enseñanza de los aspectos regulares e irregulares del sistema gráfico son condiciones didácticas que se deben generar en las instituciones educativas (Lerner et al, 2004; Gomes de Morais, 1998; Camps, 1990; Castedo, 2000).

Algunas propuestas que favorecen la reflexión acerca de cuestiones ortográficas están planteadas en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, en algunas secuencias elaboradas por el Equipo Prácticas del Lenguaje de la Dirección de Gestión Curricular, Dirección Provincial de Educación Primaria y en los materiales para el docente de la propuesta para Grados de Aceleración de 4º/5º de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires⁴.

³ Este tipo de propuestas se encuentran desarrolladas en el Diseño Curricular de la Pcia de Buenos Aires. Primer Ciclo. Prácticas del Lenguaje (2007)

⁴ “La reflexión sobre el lenguaje en el primer ciclo”, en DGCyE, Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje. La Plata, 2007, p. 151.
Levy, H; Torres, M.; Lobello, S. Material para el docente. Grados de Aceleración 4º/5º. Secretaría de Educación GCBA.

Estos diversos desarrollos didácticos respecto del uso y enseñanza de la ortografía se vinculan a diferentes conceptos de escritura, de relación entre escritura y oralidad y, sobre todo, a cómo se interpretan las producciones y explicaciones que dan los niños. Los resultados de investigaciones psicogenéticas, donde nos muestran cómo aprenden los niños o cómo adquieren conocimientos sobre el sistema de escritura, han permitido cambiar la mirada de las docentes, ver lo que los niños “tienen” en lugar de ver “lo que no tienen” y desarrollar propuestas didácticas donde se tengan en cuenta estos conocimientos (Ferreiro, 1996; Ferreiro, 2001).

Marco Teórico

Esta propuesta de enseñanza se centra en considerar a la escritura como un sistema de representación (Ferreiro, 1997), ya que no basta con identificar unidades de lo que se va a representar para sustituirlas, sino que se requiere decidir qué es lo que se representará y cómo se hará. La ortografía se halla íntimamente relacionada con la lectura y la escritura, no es un conjunto de convenciones que solo complejizan el sistema (Gomes de Morais; 1995).

Las palabras ortográficas tienen una función primaria en los textos: son organizadoras de los significados literales o textuales. Es decir, tanto el recorte gráfico como la ortografía permiten al lector sortear la vocalización de todas las letras para ir más directamente a los significados (Zamudio; 2004).

La escritura ortográfica de una lengua, fijada en un determinado período histórico por convención social, es resultado tanto de la pronunciación y uso, como de la historia y el consenso para fijar la norma compartida de ése sistema de escritura, que será un sistema de comunicación que garantiza la transmisión no ambigua de los mensajes escritos (Camps, 1990).

María Elena Cuter, Mirta Castedo, Jimena Dib, Cinthia Kuperman, Irene Laxalt, Silvia Lobello, Alejandra Paione, Agustina Peláez, Mónica Rubalcaba y Yamila Wallace (2008). Secuencias de reflexión y sistematización gramatical. 2do. Ciclo. Sustantivos propios y comunes. La Plata, DGC y E de la provincia de Buenos Aires.

Castedo, M.; A. Paione; G. Hoz; I. Laxalt; G. Seibert; Y. Wallace; M. Rubalcaba; M. Bannon; V. Lichtmann; A. Lopez; P. Ortiz (2009). Proyecto: Seguir un personaje: El mundo de las brujas. La Plata, DGCyE de la provincia de Buenos Aires.

Castedo, M.; A. Paione; G. Hoz; I. Laxalt; G. Seibert; Y. Wallace; M. Rubalcaba; M. Bannon; V. Lichtmann; A. Lopez; P. Ortiz (2009). Proyecto: Teatro Leído. La Plata, DGCyE de la provincia de Buenos Aires.

Castedo, M.; A. Paione; G. Hoz; I. Laxalt; G. Seibert; Y. Wallace; M. Rubalcaba; M. Bannon; V. Lichtmann; A. Lopez; P. Ortiz (2009). Proyecto: Mitos y héroes. La Plata, DGCyE de la provincia de Buenos Aires.

Por esto, tratamos de diseñar situaciones didácticas para que los alumnos descubran la importancia, la función y las particularidades ortográficas de lo que escriben y comprender cómo construyen este conocimiento (Díaz, 2004: 98).

Adquirir las restricciones ortográficas para los niños no es un proceso sencillo. Una vez que han superado los problemas de escritura alfabética se enfrentan a convenciones particulares. Lo que un adulto alfabetizado y letrado identifica en la oralidad, es diferente a lo que los niños pueden reconocer. Las partes que los niños pueden identificar en los enunciados tanto orales como escritos, van variando a lo largo del proceso de adquisición de la lengua escrita (Ferreiro, 2001).

La apropiación de todos y cada uno de los elementos que componen la lengua escrita es un proceso complejo, que involucra tanto el análisis del sistema como la comprensión de las regulaciones que lo hacen operar.

Díaz Argüero, C (1996, 2001) afirma que las opciones ortográficas que los niños consideran están vinculadas a los conocimientos que se han podido apropiarse acerca del valor gráfico y sonoro convencional de las grafías. También menciona algunos criterios que los niños utilizan para justificar sus escrituras y afirma que recurren a aspectos fonográficos, semánticos, normativos y visuales para explicar por qué tomaron sus decisiones sobre el uso de ciertas letras y no otras (1996).

Kaufman menciona que hay que intentar

“...abordar el conocimiento ortográfico como un elemento constitutivo de la tarea de escribir, construyendo alternativas didácticas sistemáticas que trasciendan la mera repetición de las reglas, ya que hay suficiente información surgida de la experiencia escolar y de múltiples investigaciones que dan cuenta de la inoperancia de este tipo de enseñanza mecánica. Es decir estamos intentando acompañar a los niños en el camino de apropiación de la norma ortográfica, que constituye un verdadero proceso de investigación y construcción.” (Kaufman, 1999: pp. 3)

Se trata de una reflexión en uso, totalmente ligada al caso en el cual se está resolviendo un problema. Poco a poco, nuevos problemas van dando lugar a que el docente tenga oportunidades de mostrar que los problemas de los usos del lenguaje se vinculan... las tareas de descontextualización dan lugar a otro tipo de situaciones, ya no ligadas al uso del lenguaje en determinado texto y contexto sino en todos los textos y contextos hasta ese momento trabajados. (Castedo et al., 2008)

Preguntas para abordar el problema

- ¿Qué situaciones didácticas favorecen la reflexión y la sistematización de ciertos problemas ortográficos?
- ¿Qué intervenciones docentes favorecen la reflexión ortográfica?
- La reflexión sobre ciertos problemas ortográficos ¿permite sistematizar ciertas regularidades? ¿Cuáles?

Objetivos

- Relevar y describir las intervenciones docentes referidas a generar reflexión sobre el subsistema ortográfico.
- Explorar las situaciones de reflexión ortográfica en el marco de una secuencia de recomendaciones.

Diseño de la secuencia

La secuencia sobre reflexión ortográfica se desarrolló en el marco de un proyecto sobre recomendaciones. El producto final fue la escritura de una recomendación sobre una obra de teatro que los niños habían leído.

La secuencia de situaciones que se desarrolló consistió en varias etapas: a) lectura de obras de teatro con posterior espacio de intercambios entre lectores; b) lectura de diferentes recomendaciones escritas por “expertos” extraídas de diferentes páginas de Internet⁵ y debate acerca del contenido de las mismas y sus principales características; c) elaboración colectiva de un afiche con conclusiones sobre los rasgos que deben tener este tipo de textos; d) escritura de una recomendación por dictado al docente; e) escritura en parejas de una recomendación; f) escritura de una recomendación individual; g) edición de un afiche con las diferentes recomendaciones escritas por los niños y h) exposición en la galería de la escuela.

La secuencia de reflexión ortográfica se insertó luego de la primera escritura en parejas (e). En el momento de revisar sus primeros borradores, se observó que estos escritos presentaban algunos problemas ortográficos relacionados al fonema /g/, lo

⁵ <http://www.imaginaria.com.ar/indice-resenas-de-libros/>

cual resultaba necesario abordar en las clases con el propósito de generar una reflexión sobre el tema ya que estos textos serían publicados y expuestos a otros destinatarios.

Situación 1:

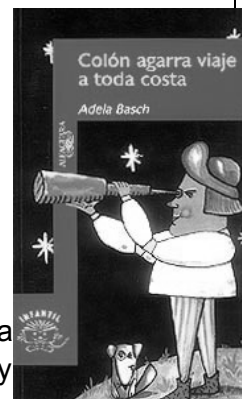
- a. Revisión de un texto ad hoc con opciones de palabras.

“COLÓN **AGARRA/AGUARRA/AJARRA VIAGUE/VIAJE/VIAGE**⁶ A TODA COSTA”

Autora: Adela Basch

Ilustrador: Ricardo Fuhrmann

Editorial: Alfaguara Santillana



“Colón **agarra/ajarra/aguarr** **viaje/viaque/viage** a toda costa” es una obra de teatro que relata, de un modo humorístico y coloquial, las **imaginarias/imaginarias** peripecias de Cristóbal Colón para **conseguir/consegrir** el apoyo de los reyes, y su travesía por el océano.

Una forma **inteliguente/inteligente** y divertida de contar las aventuras del famoso **navegante/navejante genovés/jenovés** en la búsqueda de nuevos caminos.

Adela Basch se vale de **diálogos/diálogos** rimados y **juegos/juejos/jueguos** de palabras para colmar la obra de disparates y sin sentidos. El efecto es decididamente humorístico y de disfrute poético. Una lectura, **ágil/ájil/águil** y entretenida, para compartir y disfrutar entre chicos y adultos.

- b. Intercambio sobre las elecciones realizadas
- c. Registro colectivo de las primeras conclusiones en un afiche que queda a la vista de los niños durante el desarrollo de la secuencia.

⁶ La negrita en las diferentes opciones se utilizó en este trabajo sólo a efectos de agilizar la lectura. No se usó en la copia que se entregó a los alumnos

Situación 2:

A partir de las reflexiones que surgieron durante la situación 1, se planificaron tres clases sucesivas para que los niños resolvieran en parejas algunas fichas⁷.

En la primera de estas clases se entregó a los niños (agrupados en parejas) la siguiente ficha:

Ficha N° 1

- Corregí junto con tu compañero el siguiente párrafo:

¡Chicos, rieguen el jardín!

*La mamá les pidió a sus **hijos/higos** que regaran el jardín. Julia **eligió/elijó** una **regadera/rejadera**, Ignacio buscó una **mangera/manguera**. Manuel corrió hacia los canteros con una punta de la **mangera/manguera**, Beto y Luis colocaron el otro extremo en la canilla.*

- ¡Larguen/Largen el agua! - gritó Manuel.

*Sus hermanos **largaron/larjaron** el agua pero salió con mucha fuerza y en el primer surco se armó un **lagito/laguito** que crecía y crecía. Manuel pidió ayuda, entre los tres trataron de mover la **mangera/manguera** pero no lo **consiguieron/consigieron**: el agua salía con fuerza y se **segía/seguía** amontonando en el mismo lugar.*

- Hagan una lista con las palabras que tuvieron que corregir.

- Observen la lista. ¿Qué información sobre ortografía creen que debe recordar el autor de esta anécdota?

- Clasifiquen las palabras según optaron por *g* y dónde por *j*, haciendo dos listas.

- Trabajo con la ficha 1 en pequeños grupos.
- Puesta en común sobre los distintos usos de la “ge” y de la “jota”.
- Trabajo con la ficha 2

⁷ Cada una de estas fichas contiene una actividad para realizar en parejas, además de algunas preguntas para poder comenzar a pensar con el compañero ciertas cuestiones ortográficas que luego serán retomadas en la puesta en común.

Ficha N° 2

Completá en el siguiente relato los espacios marcados con guión con una de estas sílabas:

ge gue gi gui

Una ___tana se encontró con un ___rrero y se fueron de ___ra por el mundo. Conocieron gente muy ___nerosa que les regaló un hermoso ramo de ___ranios y ___asoles.

De pronto comenzó la ___rra, y el hombre tuvo que partir. La ___tana, muy triste y ___miendo, tomó la ___tarra y se puso a cantar una canción nostál___ca.

- d. Ampliación del registro elaborado en la situación1 con nuevas conclusiones.
- e. Escritura colectiva de listas de palabras con “ge” y “jota”.

Situación 3:

- a. Trabajo con ficha 3.

Ficha N° 3

Aquí tenés una lista de palabras que llevan jota

Jirafa - rojo - ajeno - ají – pareja – joya – soja – perejil - aljibe – tejas – joven – hijo – hijito – sonajero - rejilla - reja – prolijo – prolijidad – zanja – brujería – oreja – ojos – juramento-

Subrayá con tu compañero las palabras de la lista con las que podrías tener dudas al escribir: ¿van con “jota” o con “ge”?

- b. Puesta en común sobre familia de palabras y parentescos lexicales relativos a la raíz y afijos.
- c. Elaboración de conclusiones colectivas.

Situación 4:

- a. Trabajo con ficha 4.

Ficha N° 4	
- Aquí tenés dos grupos de palabras que llevan <i>j</i> o <i>g</i>	
prolijo – prolijidad – prolijísimo	elegir – elegimos – elegiste – elijo-
reja – rejilla – rejita - enrejado	mago – mágico – magia
hijo – hijito –	corregir – corregido – corriamos-
caja – cajita – cajero- encajar	dirigir – dirigente – dirigimos-
trajo – trajiste – traje- contrajo	
¿Por qué podemos estar seguros de que <i>rejilla</i> se escribe con “ <i>jota</i> ”? ¿por qué podemos estar seguros de que <i>magia</i> se escribe con “ <i>ge</i> ”? ¿por qué será que <i>dirijo</i> , que es una palabra de la familia de <i>dirigir</i> , se escribe con “ <i>jota</i> ”?	

- b. Toma de notas en parejas.
- c. Puesta en común de palabras seleccionadas (familia de palabras). Análisis de palabras con prefijos.

Desarrollo de la secuencia en el aula

Nota de transcripción

En los fragmentos de registros de clases se utilizarán las siguientes convenciones:

“ ”	para referirse al nombre de la letra. Por ejemplo: “ <i>ge</i> ” y “ <i>jota</i> ”.
/ /	para referirse al sonido de la letra o sílaba.
[]	cuando nos referimos a las diferentes opciones de palabras presentes en recomendación o en las fichas.
MAYÚSCULAS	para las sílabas o palabras que se escriben en el pizarrón.
()	Para las aclaraciones acerca de los sucesos de la clase.

Situación 1

En la situación 1 la consigna del docente fue clara, donde explicita a sus alumnos el propósito de por qué pensar en las palabras que llevan “ge” o “jota”.

Docente: Vieron que ustedes estuvieron escribiendo recomendaciones ¿No? Las señoritas las estuvimos mirando y vimos que muchas veces en las recomendaciones hay algunos problemas o dificultades para escribir algunas palabras, que son difíciles, palabras que llevan la letra “ge” o la letra “jota”, que a veces nos traen problemas para saber cómo se escriben correctamente.

Entonces preparamos unas clases donde vamos a estudiar, vamos a reflexionar y vamos a discutir sobre cómo estar seguros, sobre cuándo podemos estar seguros si una palabra va con “ge” o va con “jota” y cuándo no podemos estar seguros con que letra se escribe y, entonces, qué podemos hacer para escribirla correctamente.

Fragmento de clase

Mientras los niños trabajaban y discutían, la docente recorrió los pequeños grupos orientando a los alumnos en sus intercambios.

En este caso los niños estaban decidiendo sobre las opciones [inteligente / inteliguente] y señalaron [inteligente] como correcta.

Docente: Ah, ¿Por qué te diste cuenta?

Alumno 1: Porque no estaba la “u”, y cuando está la “u” suena con “ge”.

Alumna 2: No sé

Alumno 1: Porque le tenés que poner una “u” con todas las vocales para que suene /ja/, /je/, /ji/ (sonido fuerte)

Alumna 2: Con todas no, con la “u” no.

Docente: ¿Y con la “a”? Si yo pongo GUA, ¿Cómo se lee?

Alumna 2: Tampoco sería

Alumno 1: /ga/

Alumna 2: como gato.

Docente: ¿Qué pasa con gato?

Alumna 2: No lleva la “u” y empieza con “ge”.

Docente: Ahhh, ¿y en cuáles se usará?

Alumna 2: En /gui/

Fragmento de clase
Grupo 1

Docente: ¿Por qué eligieron ésta ([agarra]) y no eligieron ésta ([ajarra])? (señalando las distintas opciones de [agarra/ajarra/aguarra])

Lola: no sabemos, nos parecía que ese...

Docente: ¿Por qué les parecía que es ese? ¿Por qué están seguros?

Manuel: yo estoy seguro porque vi la palabra escrita muchas veces

Fragmento de clase
Grupo 2

Camila: (leyendo parte de la recomendación)...El efecto es decididamente humorístico y de disfrute poético. Una lectura ágil. Con "ge" (Respecto a las opciones [ágil/ ájil/ águil])
Camila: Si con "ge"
Julia: No, con "jota"
Camila: No, con "ge"
Julia: Ágil es con "jota", para mí.
(Se quedan pensando)
Camila: ¿Le pregunto a Leti?
Julia: Si dale
Camila: (Llama a uno de los docentes) Leti
Julia: Leti ¿ágil va con "ge"?
Docente: ¿Por qué? A ver... ¿Por qué para ustedes va con "ge"?
Camila: Para mi va con "ge" y para ella va con "jota"
Docente: Son tres opciones que tienen para elegir, ¿no?
Julia: [Águil] no es
Docente: Bueno entonces ¿cuál descartarían fácilmente, Julia?
(Julia señala [aguil])
Docente: Decime, ¿cuál es esta?
Julia: [Águil]
Docente: Bien, esa ya saben que no es. Bueno esta la descartamos, esta no podría ser (marcan [aguil]) Tenemos... acá qué dice
Julia: Acá se pronuncia ágil y acá también (se refiere a las otras dos opciones [agil/ajil])
Docente: Entonces ¿cómo sabemos cuál de las dos es?, ¿cómo podemos hacer para estar seguros que es una u otra? ¿Ustedes que harían?
Julia: Yo sé que agilidad que es de la familia de ágil se escribe con "jota"
Docente: Aja
Julia: Entonces si viene de la familia se escribe con la misma letra
Docente: Bien, está muy bien eso que estás pensando Julia, estás pensando en la familia ¿Si?
Pero te cuento algo agilidad se escribe con "ge". Julia dice yo pienso en la familia y para mi agilidad se escribe con "jota" entonces lo pondría con "jota". Yo ahora les estoy ayudando diciéndoles que agilidad se escribe con "ge". Pero si no nos podemos apoyar en la familia de palabras que otra cosa podemos hacer para ayudarnos.
Camila: Yo me fijaría en la "ge" y la "jota" que una suena más suave y otra más fuerte.
Docente: ¿Es fácil de identificar eso?
Julia: No, porque [ágil] suenan igual (Se refieren a [agil/ajil])
Docente: Cuando tenemos dudas sobre una palabra...
Julia: Acá no lo podemos discutir muy fácil porque suenan igual, en ese sentido suenan igual
Docente: Aja, está muy bien lo que están diciendo suenan igual podría ser una u otra. Una de las maneras para darnos cuenta es la que vos dijiste, Juli, puedo recurrir a familias de palabras y me puedo apoyar en eso y ayudarme en eso.

Fragmento de clase
Grupo 3

En los tres fragmentos anteriores se puede observar cómo la docente no valida inmediatamente las respuestas de los alumnos además de pedir justificación de cada una de las ideas que van surgiendo en las diferentes parejas. Este tipo de intervenciones permite que los niños reflexionen sobre cuál es la opción que descartan fácilmente, en qué se pueden apoyar para elegir una de las opciones entre otras...

En algunos casos los niños pudieron seleccionar sin dificultad la opción correcta: por ejemplo en la palabra [agarra] argumentando que estaba escrito en la tapa del libro o que no podría ir con “jota” ni con “gu” porque sonaría distinto.

Con respecto a la palabra [viaje] la mayoría de las parejas descartó la opción [viague] porque sonaría distinto. Algunos justificaron que viaje se escribe con “jota” porque lo vieron en la tapa del libro, porque recordaban la palabra por el título de algún libro, o porque recurrían a la palabra viajar que es de la misma familia. Sin embargo varios niños no pudieron explicar el por qué de su elección.

En el caso de [genovés] la mayor dificultad estuvo en que desconocían el significado de la palabra. Cuando explicamos a qué se refería, algunos niños pidieron que les escribiéramos Génova o relacionaron con el nombre de un club de fútbol conocido.

En el caso de [ágil] también la dificultad tenía que ver con que era una palabra poco conocida. Algunos pocos niños eligieron [águil], otros eligieron [ágil] o [ájil] por el sonido, pero no pudieron explicar el por qué. Otros recurrieron a la palabra agilidad pero tampoco podían estar seguros si se escribía con “ge” o con “jota”.

Más allá de estos ejemplos, el problema mayor al que se enfrentaron los niños estuvo referido a explicar por escrito el fundamento de cada elección.

A continuación del trabajo en los pequeños grupos la docente abrió un espacio de intercambio donde los niños compartieron con sus compañeros las justificaciones de las diferentes elecciones. Se propuso a los niños que compararan sus anotaciones con las de los demás y que se centraran en aspectos comunes que surgieron durante el intercambio.

En este momento aparecieron reflexiones de los niños sobre los problemas ortográficos planteados, comenzaron a discutir cuestiones referidas al sonido: “palabras que suenan igual pero se escriben distinto” o “sonido suave y sonido fuerte” y se registraron conclusiones provisorias sobre las ideas que circularon en la clase.

En referencia a la palabra [inteligente]

(...)

Francisco: Suena más como “ge”, con “ge” y “u” porque siempre que esta la “ge” y la “i” o la “ge” y la “e” suena /gue/ o /gui/ tiene que ir la “u” en el medio

Docente: Ah eso lo podríamos anotar, porque acá ya está diciendo Francisco algo que sería como una conclusión, de todo esto que estuvimos viendo aunque sea por un tiempo

podemos tener esta conclusión hasta ver si después que estudiemos la mantenemos, ¿no? A ver si la escribo (...)
(...)
Docente: ¿Y cómo escribo que suena /gue/ /gui/?
Alumno: No suena como "jota"
Docente: Ah lo podemos poner, siempre cuando no suena como "jota", ¿podemos poner?
Varios: Si
Docente: Siempre cuando no suena como "jota" (va escribiendo y diciendo en voz alta) ¿qué pasa?
Francisco: Nada más con la "e" y con la "i", no con todas
Docente: Con la "e" y con la "i" ¿qué pasa?
Francisco: Siempre que no suena como "jota" en medio de la "ge" y de la "i" o de la "e", siempre en el medio tiene que haber una "u"
Docente: (Repite mientras escribe)...de la "ge" y de la "e" y de la "ge" y la "i"... ¿qué pasa?
Francisco: Siempre va con...siempre tiene que ir una "u" en el medio
Docente: Siempre tiene que ir una "u" (escribe) Bien, esto ya nos puede quedar como conclusión después la pasamos en la compu... (...)

Fragmento de clase

La intervención de la docente durante esta puesta en común consiste en comenzar a sistematizar con los alumnos algunas ideas que circularon en la clase para que queden como conclusiones en el salón, pero explicitando que estas primeras ideas son provisionarias. Son las que pudieron pensar hasta este momento con la resolución de la primera actividad (Recomendación del libro "Colón agarra viaje a toda Costa" de Adela Basch).

El siguiente fragmento es la continuación de la puesta en común

En referencia a la palabra [agarra] (La docente escribe [agarra/ajarra/ aguarra])
(...) Alumna: Elegimos la primera porque solo tiene "ge", porque nosotros la pronunciamos con "ge" y no con "jota" porque no suena igual que la "ge" y no pusimos la de "ge" "u" porque nosotros no pronunciamos /aguarra/.
Docente: Ah, suenan distinto, esta suena /aguarra/ (señalando [aguarra]) y esta suena ¿como qué? (señalando [ajarra])
Varios: /Ajarra/
Docente: Entonces suenan distinto.
(...)
Docente: A ver... anoto las opciones (escribe [viaje/viague/viague]), la primera es con "jota"... la segunda es con "ge" "u" y la tercera con "ge". Bueno, ¿Cuál eligieron? a ver. ¿Cuál eligieron ustedes?
Joaquín: La primera
Docente: La primera, ¿todos eligieron la primera?
Todos: Siiii
Docente: ¿Por qué todos eligieron la primera?, A ver
Varios: Yooooo
Docente: ¿Por qué Pili?

Pilar: Porque yo sé que con viaje hay escrito en muchos lugares y además como en la otra [ajarra] suena como jarra y jarra se escribe con "jota", y viaje la "ge" y la "e" suenan como "ge", así /g/ (haciendo el sonido fuerte)

Docente: Entonces podría haber sido con "ge" así sola, viaje. ¿Por qué eligieron esta? (señalando [viaje])

Joaquín: Porque dice [viaje], en la segunda dice [viague]

Docente: A ver, ¿qué decís Joaquín? ¿Qué paso con la segunda?

Joaquín P.: Que en la segunda dice /viague/

Docente: Entonces esta la descartamos (Señalando [viague]). Esta estamos seguros que no puede ser

Varios: Noo

(...)

Docente: Claro...suena como /gu/, como /ga/, como /gue/. Suena con la /gue/ suave...¿no?

Varios: Siii

Docente: Bien...suena...

Varios: Suave

(...)

Joaquín: Nosotros pensamos que [viaje]... la primera y la tercera sonaban igual

Docente: Ah, [Viaje] y [viage] (se refiere a las otras dos opciones) sonaban igual, entonces cómo hicieron para saber con qué se escribía y elegir ésta (se refiere a [viaje])

Joaquín: Usamos viajar

Docente: Escuchen lo que hicieron los chicos ¿por qué anotaron Viajar?

Joaquín: Porque es de la misma familia

(...)

Fragmento de clase

En este fragmento las intervenciones del docente (*¿Por qué todos eligieron la primera?, A ver...; Entonces podría haber sido con "ge" así sola, viaje. ¿Por qué eligieron esta? (señalando [viaje])*) favorecen la discusión entre los niños. No valida ni sanciona una respuesta inmediatamente sino que devuelve el problema a los niños haciéndolos explicitar sus ideas respecto del sistema, favorece la contraargumentación entre ellos.

Es primordial que la docente no sancione la validez o invalidez de una respuesta, sino que abra un espacio de incertidumbre donde los alumnos tengan que buscar por sí mismos diferentes maneras de justificar sus respuestas o criterios para establecer si una afirmación es correcta o no (Quaranta, Wolman; 2003).

Las conclusiones que se registraron en un afiche al finalizar la puesta en común tenían que ver con aquellas ideas que les habían resultado útiles al momento de elegir las opciones⁸.

⁸ Las conclusiones que aquí se exponen no respetan las normas de transcripción aquí utilizadas ya que prioriza mantener el formato elegido en el desarrollo de las clases.

CONCLUSIONES

- SIEMPRE QUE NO SUENA COMO “J” EN MEDIO DE LA “G” Y DE LA “I” O DE LA “E”, SIEMPRE EN EL MEDIO TIENE QUE HABER UNA “U”
³⁵₁₇ TE DAS CUENTA POR EL SONIDO. EJ: CONSEGUIR
³⁵₁₇ BUSCAMOS EN EL DICCIONARIO. EJ: IMAGINARIAS
³⁵₁₇ BUSCAR EN LA FAMILIA DE PALABRAS. EJ: VIAJE VIENE DE VIAJAR

Situación 2

En la clase siguiente, en un primer momento, se propuso a los niños la tarea de resolver la **Ficha N°1** en parejas y responder a las consignas dadas.

Para la pregunta 2: “¿Qué información sobre ortografía creen que debe recordar el autor de esta anécdota?”; las parejas de niños dieron respuestas de diversos tipos.

Algunas de las que se pudieron registrar en estos equipos fueron:

- ³⁵₁₇ “Cuando tenés dudas tenés que fijarte en la familia de palabras o sino en el diccionario” (Nazarena y Lucía).
- ³⁵₁₇ “El autor se tiene que acordar las reglas de la “ge” y la “jota” que son “ja”, “je”, “ji”, “jo”, “ju” y la de la “g”, “ga”, “gue”, “gui”, “go”, “gu” (Dharma y Pilar).
- ³⁵₁₇ “Darse cuenta por el sonido” (Valentina y Diana).
- ³⁵₁₇ “Siempre cuando la “g” tiene una “e” y una “i” y suena suave siempre va una “u” en el medio.” (Francisco y Santiago).
- ³⁵₁₇ “Que se fije como suena la “g” con la “u”, que vea que cuando uso la “g” con la “u” suena más suave, que la “u” no suena entre la “e” y la “i”. (Lola y Manuel)⁹.

Luego del trabajo en pequeños grupos se organizó una puesta en común en la que se reflexionó sobre las siguientes cuestiones:

¿Hay distintas maneras de usar la g? ¿Cuáles son? ¿Y la j? ¿En cuáles de estas palabras dudaron mucho al escribirla y en cuáles no? ¿Por qué? Cuando tuvieron dudas ¿cómo sabían cuál elegir?

⁹ Las respuestas que aquí se exponen no respetan las normas de transcripción aquí utilizadas ya que prioriza mantener las palabras usadas por los niños.

(...) Docente: Vamos a leer el texto completo que decía así... (lee todo el texto) Bien, es como una anécdota que alguien cuenta de algo que paso en el jardín. Bien, ¿encontraron diferentes maneras de usar la letra "ge"?

Todos: Si

Cata: Con "u" y sin "u"

Docente: A ver, con "u" y sin "u", ¿cuáles serían las diferentes maneras de usar la "ge"?

Cata: Que por ejemplo una manera puede ser /ga/, /ge/, /gi/, /jo/, no /go/ y /gu/ (pronunciando como está escrito)

(La docente va escribiendo)

Docente: ¿Así?

Cata: Si

Docente: Si ¿y hay alguna otra manera?

Cata: Entonces después puede ser /gua/, /gue/ /gui/ y /guo/ y /gu/ (...)

(...) Docente: Cuenténme otra cosa ¿en qué palabras tuvieron dudas para elegir la opción. ¿Qué te paso a vos, Pedro?

Pedro: En [eligió]

Docente: En [eligió]. Voy a poner acá palabras que nos resultaron difíciles para elegir ¿sí?

Esta es la ficha 1, palabras donde tuve dudas por ejemplo, [eligió]... lo que le pasó a Pedro.

Varios: [Eligió]

Docente: ¿Y cómo hicieron Pedro al final para saber?

Pedro: [Eligió] primero nos pareció que sonaba como una "ge" pero después nos pareció que sonaba como una "jota"

Docente: ¿Y qué pusieron al final?

Pedro: Con "jota"

Docente: ¿Todos pusieron con "jota"?

Varios: No

Celeste: Nosotros pusimos con "ge"

Docente: ¿Por qué pusieron con "ge"?

Celeste: Porque nos pareció que va con "ge"

Docente: ¿Por qué?

Cata: Porque elige...

Docente: ¿Les pareció porque ya la han visto escrita en otro lado o porque pensaron en otra palabra que conocían?

(Varios hablan a la vez, no se entiende)

Docente: A ver, Pedro me dijo que como ellos tenían dudas si se podían fijar en el diccionario. ¿Se fijaron o no?

Nacho: [Eligió] no encontramos

Docente: [Eligió] no encontraron pero ¿qué palabra podríamos buscar de la familia...?

Cata: Elige

Docente: Elige...

Cata: Elegir, elegir

Docente: Elegir, fijate ¿qué pasa con elegir? (refiriéndose a Pedro para que la busque) (...)

(...) Docente: A ver, ¿qué pasó con hijos les resultó fácil o difícil?

Todos: Fácil

Docente: ¿Por qué? Levanto la mano

Juan Pedro: Porque es una palabra conocida

Cata: Es como hija porque si a hija lo ponés con "ge" es /higas/

Docente: ¿Qué pasaba Juan Pedro? estaban estas dos opciones (escribe en el pizarrón HIJOS-HIGOS) ¿cuál eligieron ustedes?

Juan Pedro: La primera
Docente: ¿Y fue fácil elegir la primera?
Varios: Si
Docente: ¿Y por qué?, ¿sino que pasaba?
Juan Pedro: Sería /higos/
Docente: Sería otra palabra, entonces... Escuchame, Juan, entonces ¿[hijo] no es de las difíciles?
Juan Pedro: No

Fragmento de clase

Estos fragmentos de clase muestran las reflexiones de los niños y las intervenciones docentes respecto de las cuestiones planteadas.

Los niños pudieron identificar las distintas maneras de usar la “ge” y la “jota” a partir de ejemplos pertinentes. Con respecto de las palabras que les resultaban dudosas, pudieron resolver el problema a partir de parentescos lexicales. Algunos alumnos plantearon la posibilidad de recurrir al diccionario, pero se encontraron con que la palabra [eligió] no aparecía, entonces juntamente con la docente, pensaron qué estrategia utilizar para la búsqueda (en este caso se analizaron las distintas conjugaciones del verbo). Es una de las primeras aproximaciones que tienen los niños respecto a la mejor manera de buscar en el diccionario. Las mayores dificultades estuvieron en la explicación de por qué algunas palabras resultaban “más difíciles” para saber cuál era la opción correcta.

La docente interviene de diversas maneras con el propósito de promover la reflexión: pide justificación, permite que en la clase circulen las ideas de todos, retoma lo dicho por algunos de los alumnos en el grupo porque estaba relacionado a cómo ayudarse o con qué ayudarse en el momento de tener dudas al escribir una palabra, y los orienta en la búsqueda en el diccionario, ya que en el caso de eligió, no aparece esa palabra sino el verbo en infinitivo. Al final del fragmento del registro también se observa cómo explicita que hay palabras con las cuáles no tenemos dudas en el momento de escribirlas y por qué sucede esto.

Cuando se desarrolló el trabajo con la **Ficha N° 2**, los niños solicitaron algunas explicaciones sobre el significado de ciertas palabras (nostálgica, geranio, gimiendo), no obstante no tuvieron dificultades para completarla.

Finalizado el trabajo con las fichas se realizó una situación colectiva con el grupo de clase en la que la maestra retomó las conclusiones de la clase anterior:

“... ¿las conclusiones que escribimos en este afiche, los ayudaron a realizar las fichas?, ¿Por qué?, ¿En que se fijaron?, ¿Les parece que agreguemos otras?... ¿Por qué lago se escribe con “ge” y laguito con “gu”?”.

(...) Docente: ...No aparecía en estos ejemplos pero, ¿qué pasa cuando la “ge” está con la “a”?, como, por ejemplo, con gato.

Alumna: No hay que poner una “u” en el medio porque suena suave

Francisco: Ya suena suave

Docente: Suena suave ¿en cuáles suena suave la “ge”, a ver?

Cata: Con la “u”, como agua

Docente: Agua, ¿qué otra?

Cata: Como guante

Docente: Miren allá, allá hay una de las que eligieron (señalando el afiche)

Franco: Regadera

Chiara: Algodón

Docente: Regadera, algodón, en esas ¿cómo suena la “ge”?

Varios: Suave

Docente: ¿Suave qué sílabas? A ver, regadera, algodón, guante...

Pedro: En agua suena suave pero no por la “u”

Docente: ¿Por qué suena suave?

Pedro: Porque la “ge” ya suena /gi/ porque la “u” para que la haga que la “ge” suene suave no se tiene que pronunciar y en agua se pronuncia

Docente: Bien entonces ¿en cuáles sílabas la “ge” suena suave? Miren me dijeron regadera, ¿cuál es la sílaba?

Varios: /ga/

Docente: ¿En qué otra?

Chiara: En algodón

Docente: Bien en /go/, en qué otra?

Francisco: En /gu/

Docente: ¿Cómo podemos poner esa conclusión?, a ver, a ver ¿cómo la podemos poner así nos sirve para otras?... ¿quién me la dicta?...porque ya sabemos para que suene suave con la “e” y con la “i” le tengo que meter una “u”, ya está, ésta es la primera conclusión. Entonces ¿en qué otras la “ge” suena suave? O ¿en qué sílabas?

Francisco: En /ga/, /go/ y /gu/ (La docente va escribiendo en el afiche) (...)

(...)

Docente: Vamos a pensar un poquito en la letra “jota”, podríamos pensar con la letra “jota” ¿qué pasa con las palabras que llevan esa letra?

Franco: Suenan fuerte

(...)

Docente: Vamos a pensar otros ejemplos... jirafa, que la nombramos un montón de veces, ¿cómo suena jirafa?

Varios: Fuerte

Docente: ¿Suena fuerte también?

Varios: Siii

Docente: ¿Jirafa también suena fuerte?

Varios: Siii

Docente: A ver qué otra me estoy olvidando...a ver

Docente: Jefe

Varios: Jamón
Docente: Jamón
Varios: Jabón
Docente: Entonces ¿siempre suena fuerte?
Varios: Siii
Docente: Entonces podríamos poner una conclusión sobre eso, sobre la “jota”, sobre la “jota” ¿que podríamos poner? Bueno entonces ¿qué anoto?
(Varios niños levantan la mano)
Docente: A ver, Chiara
Chiara: La “jota” siempre suena fuerte
Docente: Bien, ¿lo anoto?
Docente: ¿Qué Nacho? (que levantaba la mano insistentemente)
Nacho: Que la “jota” siempre que se pronuncia, suena fuerte
Docente: Bueno a ver ¿quién me dicta esta? A ver Lautaro
Lautaro: Que la “jota” siempre suena fuerte
Docente: La “jota” siempre suena fuerte (mientras va escribiendo en el afiche)

Fragmento de clase

La primera intervención docente de este fragmento permite la problematización de otro aspecto ortográfico que no se había reflexionado hasta ese momento y que el docente consideraba que debían pensar sus alumnos en relación a cuándo escribo “ge” y a las vocales que deben acompañar esa letra para que suene suave o qué palabras pueden estar seguros que se escriben con “jota” y cómo es el sonido.

En este fragmento la docente sigue permitiendo el intercambio entre los niños sin validar automáticamente sus respuestas, repreguntando y poniendo en duda sus afirmaciones (“¿jirafa también suena fuerte?”). Si el maestro se mantiene neutral -provisoriamente- frente a los puntos de vista de sus alumnos, es decir, no evalúa ni explícita ni implícitamente lo que hacen o dicen los niños, entonces estos se ven obligados a argumentar en defensa de sus hipótesis o interpretaciones. Logrando de esta manera que el intercambio se profundice y favorecer el progreso del conocimiento (Lerner, 1996).

Prever o planificar las intervenciones docentes permitieron darle sentido a esta situación para los alumnos, ya que durante esta puesta común retomaron las conclusiones de la clase anterior lo que les permitió elaborar nuevas conclusiones provisorias (“la jota siempre suena fuerte”) y problematizar la escritura de algunas palabras de la misma familia (lago-laguito).

Estas son algunas de las conclusiones re elaboradas en esta clase:

CONCLUSIONES

- LA J SIEMPRE SUENA FUERTE
- GE-GI SUENA FUERTE, COMO J NOS PODEMOS CONFUNDIR
- LA G CON A, CON O Y CON U SUENA SUAVE (GA, GO, GU)
- SI EN MEDIO DE LA G Y LA E HAY UNA U SUENA “GUE” SUAVE. IGUAL PASA CON LA I
- EN ALGUNAS PALABRAS ESTAMOS SEGUROS QUE LLEVAN J PORQUE SINO CON G SONARÍA DIFERENTE Y SE FORMARÍA OTRA PALABRA

En el fragmento de registro de clase anterior, se observa claramente la posibilidad de seguir modificando y ampliando las conclusiones, es decir, se muestra el carácter de provisorio de las mismas.

Luego de este intercambio se escribieron listas de palabras que tienen sílabas comunes (gue, gui, ge, gi entre otras). Estas listas se elaboraron en base a una clasificación construida conjuntamente con los niños.

Palabras con J	Palabras con ga, go, gu	Palabras con gue, gui	Palabras con ge,gi

Afiche elaborado con los niños durante la puesta en común:

GUE GUI	GE GI	GA, GO, GU	J
MANGUERA	GITANA	REGADERA	JIRAFÁ
GUERRERO	ELEGIR	AGUA	HIJOS
SEGUÍA	GERANIO	GUATEMALA	RELOJES
GUITARRA	GENEROSA	GATO	JAMÓN
GUINDA	GIRA	IGUANA	MONJA
CONSIGUIERON	GIRASOL	LAGO	JAZMINES

Situación 3

Luego de una semana, se trabaja con la **Ficha 3**, que es la relacionada a la lista de palabras con “jota”.

En el primer momento de la clase los niños trabajaron en parejas. En el siguiente registro de clase podemos observar el intercambio de dos niñas respecto de la resolución de la ficha en la cual tenían que analizar cuáles de las palabras de la lista podrían presentarles dificultades ortográficas.

Emilia: [Jirafa] no, porque sino seria /guirafa/ y aparte está en todos los cuadernos. Catalina: [Rojo], sino seria /rogo/

Emilia: ¿[Ajeno]? Sino sería a... (Dudan)
Catalina: /Ajeno/, sí habría que ponerlo (indicando que hay que subrayarla)
Emilia: Ya está puesto [ajeno]
Catalina: Si, [ají] no, porque si fuera /ajo/ sería /ago/
Emilia: [Ají] si, porque ya lo sabemos como /ajo/.
Catalina: [Ají] no se subraya porque si fuera /ajo/ sería /ago/, con "ge"
Emilia: [Pareja], no
Catalina: [Joya] no, porque sino sería /Goya/
Emilia: /Goya/ no. A ver, [soja],.../soga/
Catalina: (Lee) [Perejil], no
Emilia: Yo lo marcaría...
Catalina: Si, puede ser, dale marcalo.
Emilia: (Lee) [Aljibe]. No
Catalina: Puede ser que sí.
Emilia: (Lee) [tejas]. No
Catalina: Sería /tegas/
Emilia: [Joven] no, porque si no sería /goven/
Catalina: Mirá. Todas las "ge" que estén al lado de una "o", una "a", para, una "a" o una "o" suenan /go/ o /ga/, con "jota" serían /jo/ o /ja/, así que no es lo mismo
Emilia: No, no es lo mismo
Catalina: [Jota], por ejemplo no habría que marcarla porque...
Emilia: [Hijo] tampoco porque sino sonaría /higo/
Catalina: (lee) [Hijito] No
Emilia: (Confirmando) No, porque si /hijo/ va con "jota", /hijito/ también.
Catalina: (lee) [Sonajero]... No porque ya.../Sonajero/
Emilia: .../Sonaguero/...
Catalina: No porque no tiene "u". Entonces habría que marcarlo (Piensan)
Catalina: Yo lo marcaría sabes porque, porque la "jota" con la "e" suena /je/ (sonido áspero), y la "ge" con la "e" /ge/ (sonido áspero)
Emilia: Bueno, entonces marcalo
Catalina: (Lee) [Rejilla]
Emilia: Si, [rejilla] si
Catalina: [Reja] no
Emilia: No, /rega/
Catalina: (Lee) [Prolijo]... no /proligo/
Emilia: [Prolijidad]
Catalina: No... porque viene de la palabra /prolijo/
Emilia: [Zanja], no
Catalina: [Oreja] (Se saltea brujería)
Emilia: [Brujería]
Catalina: [Brujería]... nos podríamos confundir
Emilia: No, porque /bruguera/
Catalina: No, porque no tiene "u"
Emilia: Ah, cierto
Catalina: Si, puede ser (dudando) No, no, porque viene de la palabra de /bruja/ y /bruja/ va con "jota"
Emilia: Claro
(Siguen con la lista)
Catalina: [Oreja], no. [Ojos], no
Emilia: (Confirma) No
Alumnas 1 y 2 (Leen): [Juramento]

Catalina: /Juramento/, no
Emilia: /Juramento/, no
Catalina: (cuenta las palabras que marcaron) Son una, dos, tres...cuatro, cinco en las que podríamos tener dudas. Solo cinco. Dale, se la damos y le decimos que brujería no la pusimos porque /bruja/, porque viene de /bruja/.

Fragmento de clase
Grupo Catalina y Emilia

En este fragmento de clase resulta interesante ver cómo a partir del intercambio grupal las niñas pueden armar una conclusión acerca del sonido de la “ge” según esté al lado de una u otra vocal.

Concluido el trabajo en parejas observamos que las palabras que aparecieron subrayadas por los alumnos fueron las siguientes:

Ajeno – ají – perejil – aljibe – hijito – sonajero – rejilla – prolijidad – brujería

Algunos niños no marcaron jirafa porque les resultaba muy conocida, otros no marcaron prolijidad, o rejilla porque argumentaron que venían de palabras que llevaban “jota”, como bruja, prolijo, reja, como muestra el fragmento antes transcripto.

Luego se realiza una puesta en común donde los alumnos justificaron las razones que los llevaron a subrayar dichas las palabras.

(...)
Docente: Bueno vamos a ver ahora que palabras anotaron ¿sí? A ver Francisco, ¿qué palabras subrayaron?
Francisco: [Jirafa]
Docente: [Jirafa], ¿por qué marcaste [jirafa], Fran?
Francisco: Porque también puede ir con “ge”.
Docente: Si fuera con “ge”, ¿cómo sonaría?
Alumno: /Jirafa/
Docente: /Jirafa/ igual, ¿no? Sonaría igual.
Alumno: Pero yo ya la conocía esa palabra.
(...)
Docente: [Ajeno]. A ver Mateo ¿por qué marcaron [ajeno]?
Mateo: Porque puede ir con “ge” y puede ir con “jota”. Es lo mismo porque suena igual.
(...)
Chiara: [Prolijidad].
Docente: [Prolijidad] ¿todos marcaron [prolijidad]?
Oriana: Nosotras no.
Docente: ¿Por qué no marcaron [prolijidad], Oriana?
Oriana: (Murmullo, no se comprende).../Prolijo/ va con “jota”
Paloma: Y /prolijo/ va con “jota” porque sino sería /prolijo/
Docente: Claro. ¿Escucharon lo que dijeron las chicas? Podemos tener dudas con [prolijidad]. Si lo escribo con “ge” suena igual pero las chicas se fijaron en otra palabra de la lista. ¿En cuál?
Oriana: En [prolijo].
Docente: En [prolijo], al lado estaba [prolijo].

Paloma: Como si [prolijo] lo escribis con "ge" sería /proligo/ entonces [prolijidad] que es de la misma palabra va a ir con "jota".
Docente: Es de la misma familia de palabras. Bien. Va a ir con "jota". (...)
(...)
Docente: Muy bien. Goya es un pueblito de Corrientes, entonces es otra palabra Nico, ahí no tengo dudas con [joya]
Alumno: Es como [soja]
Docente: [Soja], ¿qué pasa con [soja]? (Ana habla en voz muy bajita), ¿qué pasa Anita?
Ana: Diría /soga/
Docente: Miren (escribe en el pizarrón SOGA) Mira Nicolás [soja] si la escribo con "ge", ¿cómo la lees Nico?
Nico: /Soga/
Docente: /Soga/, es la misma palabra Nico, ¿es lo mismo aceite de soja que aceite de soga?
Varios: (riéndose) Noooo
Docente: Es otra palabra, /soga/ de saltar soja de la planta. Sí, es otra cosa en esta no podemos tener dudas.

Fragmento de clase

Durante la puesta en común la docente planteó algunas cuestiones para reflexionar. Se les preguntó a los niños porqué no tuvieron dudas con [soja]. Los niños reconocieron que el cambio de letra cambia el significado de la palabra haciendo evidente una reflexión sobre la relación entre ortografía y los aspectos semánticos de los textos.

También se les preguntó en qué podrían pensar para no tener dudas cuando escriben las palabras: [Hijito, prolijidad y brujería]. Los niños pudieron relacionar estas palabras con la palabra de origen y con los conocimientos sobre familias de palabras. Esta intervención les plantea un problema a los alumnos que es necesario que resuelvan, son palabras que podrían escribirse tanto con "ge" como con "jota", los ayuda a reflexionar y pensar estrategias (familia de palabras) para poder estar seguros.

Coco: Porque acá en la fotocopia que nos diste dice /prolijo/ y /prolijidad/ viene de la familia de palabras de /prolijo/
Docente: Entonces [prolijidad] y [prolijo] ¿cómo tienen que escribirse?
Coco: Con "jota"
Docente: ¿Por qué [prolijo] no puede ir con "ge" y no tuvimos dudas? ¿Por qué Feli?
Felipe: Porque suena diferente
Docente: Suena diferente
Niña: Suena suave
Niña: Además viene de /prolijo/
Docente: A ver volvamos con /gui/ no podría ser, pero [prolijidad] podría ir con una sola "ge", podría ir así mira... (Escribe en el pizarrón PROLIGIDAD) y ustedes no la marcaron como que tenían dudas Coco dijo que no la marco porque en la fotocopia aparece [prolijo]. Coco volvé a explicarle a tus compañeros

Coco: Que si toda la familia de palabras lleva "jota", es muy probable que otro también lleve "jota".
Docente: ¿Y por qué tiene que ir con "jota"?
Joaquín: Porque si suena con "ge" sonaría /proligo/
Docente: Sonaría distinto, bien ¿qué paso con [hijito]?, ¿quién me cuenta por qué [hijito] no la marcaron?
(...)
Docente: Es un /higo/ pero chiquito, pero /hijito/. ¿Suenan igual estas dos? (refiriéndose a [hijito – higitto]) ¿qué pasa? ¿por qué no marcaron como que tenían dudas?
(Empiezan a hablar varios a la vez)
Docente: ¿Por qué Dharma?
Dharma: Porque ya la hemos escuchado miles de veces
Docente: Ah, ¿por eso decís?
Julia: Por otra cosa
Docente: ¿Y por que otra cosa decís Julia?
Julia: Porque [hijo] si le ponemos una "ge" suena /higo/
Docente: Ah, se acuerdan que el otro día habíamos visto que si [hijo] lo escribíamos con "ge" sonaba /higo/ que pasa cambia la palabra, es una fruta y no es lo mismo que el [hijo]. Bien entonces acá tampoco tenemos dudas con [hijito] porque nos fijamos en las palabras de las que vienen, ¿no? La familia de palabras ¿qué? (dirigiéndose a un niño que levantaba la mano)

Fragmento de clase

Luego la docente escribió con los niños la familia de palabras de bruja y les pidió que reparen en la base de la palabra. "*¿Cuál es la parte que no cambia?*" "*¿Qué parte de la palabra permanece? ¿Para qué nos sirve saber cuál es la parte que no cambia?*"

Como se puede ver en el siguiente fragmento, luego del intercambio, la docente informó que la parte que no se modifica se llama base o raíz y lo que cambia son afijos.

Docente: Sabiendo cómo se escribe una palabra puedo saber cómo se escribe la de la familia cuál es la ortografía de la palabra, bien... bueno escúchenme una cosa fíjense todas estas palabras de la familia de [bruja] y traten de ver qué parte tienen en común estas palabras, qué es lo que comparten todas estas palabras Miren cuál es la parte que tienen todas las palabras en común.
Todos: Yoooo
Docente: A ver ¿qué decís Nacho?
Nacho: Todas las palabras tienen /bru/
Varios: /Brujj/ (remarcando el sonido /j/)
Docente: /Bruj/, vamos a ver (comienza a marcar en cada palabra de la familia BRUJ)
Bueno, ¿quieren que les cuente una cosa? Les cuento una cosa las palabras...todas las palabras estas (señala las palabras escritas en el pizarrón) son de la familia de bruja todas como ustedes me dijeron muy bien comparten algo, todas tienen esta parte BRUJ (la señala) en todas se repite BRUJ esa parte de las palabras que comparten todas las palabras de una misma familia se llama base o raíz, es la base o la raíz de muchas palabras
Niño: Profe
Docente: Si
Niño: Todas llevan "jota" seño
Docente: Si todas llevan "jota"...

(...)
Coco: La raíz de la familia de palabras de bruja es /bruj/
Docente: ¿Escucharon lo que dijo Coco?
Algunos: No
Docente: Coco date vuelta y fuerte para el público presente
Coco: Que la raíz de la familia de palabra esa, es /bruj/
Docente: Es la raíz, muy bien /bruj/ es la raíz de todas estas palabras. Después la otra parte, la parte que cambia de esas palabras se llaman afijos. Entonces ¿cómo se llama la parte que no cambia?
Varios: Raíz
Docente: Raíz y la parte que cambia ¿cómo se llama?
Varios: Afijos
Docente: Afijos, miren... se los vuelvo a decir la parte que no cambia de las palabras se llama raíz
Joaquín: ¿Y la que cambia?
Docente: Y la que cambia se llama afijos, les voy a anotar las dos cosas...raíz es lo que no cambia y lo que cambia se llama afijo (lo va anotando en un afiche)

Fragmento de clase

Estas intervenciones ayudan a los alumnos a comenzar a reflexionar sobre cuestiones morfológicas, un contenido que se desarrolla habitualmente en las aulas de primer ciclo. Luego de reflexionar profundamente acerca de su uso, la docente aporta información pertinente (raíz y afijo) para que los niños puedan nombrar aquello que ya saben por el uso. Este tipo de situaciones se diferencia claramente de la enseñanza tradicional de la ortografía. En esta última el proceso de enseñanza es inverso, primero se enuncian las conceptualizaciones de los términos lingüísticos (afijos y raíz, en este caso) y luego se plantean ejercicios para que los alumnos identifiquen las partes en base a la explicación otorgada.

Para finalizar, se escribieron conclusiones colectivas donde se registraron algunas ideas que circularon en la clase.

Afiche con las conclusiones elaboradas durante la puesta en común:

*A veces puedo fijarme en la palabra de origen o familia de palabras para estar seguro con cuál se escribe.
A veces estamos seguros que va con j porque si la escribimos con g sería otra palabra.
Las palabras de una misma familia tienen una parte en común que no cambia, que se llama base*

Otro de los afiches que se elaboró en clase con los alumnos:

EN UNA FAMILIA DE PALABRAS, HAY UNA PARTE DE LAS PALABRAS QUE SE REPITE, QUE NO CAMBIA Y QUE SE LLAMA RAÍZ O BASE

LA PARTE QUE CAMBIA SE LLAMA AFIJOS: - SUFIJOS (ATRÁS)
- PREFIJOS (ADELANTE)

HIJITO
HIJO HIJOS
HIJITA
HIJA

- PARA SABER COMO SE ESCRIBE UNA PALABRA ME PUEDO FIJAR EN SU FAMILIA.
- A VECES ESTAMOS SEGUROS QUE LLEVA "JOTA" UNA PALABRA PORQUE SI CAMBIO LA LETRA ("GE") SERÍA OTRA PALABRA: SOJA/ SOGA
HIJO/ HIGO

Situación 4

En la siguiente clase, organizados en parejas trabajaron con la Ficha N° 4 que consistía en la discusión sobre los siguientes aspectos:

*¿Por qué podemos estar seguros de que **rejilla** se escribe con j?, ¿por qué podemos estar seguros de que **magia** se escribe con g?, ¿por qué será que **dirijo**, que es una palabra de la familia de **dirigir**, se escribe con j?*

Los niños fueron anotando las respuestas a estas preguntas en una hoja.

Alguna de ellas con respecto a la pregunta sobre la palabra rejilla fueron:

³⁵/₁₇ "Porque reja va con "j", porque si no sonaría rega. Y como rejilla es de la familia de reja tiene que ir con j" (esta respuesta fue consignada 10 veces)

³⁵/₁₇ "Podemos estar seguros fijándonos en el diccionario" (2 respuestas)

³⁵/₁₇ "Porque la raíz de la familia de palabra es "rej" (1 respuesta)

³⁵/₁₇ "Podemos estar seguros porque si lo escribimos g sonaría "Regilla" (1 respuesta)

Las producciones logradas a partir de la palabra magia fueron:

³⁵/₁₇ "Porque mago y magia tienen la misma raíz (mag) " (3 respuestas)

³⁵₁₇“Por cómo suena” (1 respuesta)

³⁵₁₇“Porque es de la misma familia de mago” (7 respuestas)

³⁵₁₇“Fijándonos en el diccionario”(1 respuesta)

³⁵₁₇Magia va con g porque la vimos muchas veces (1 respuesta)

Las respuestas sobre la palabra dirijo fueron:

³⁵₁₇“Porque sino sonaría dirigo” (8 respuestas)

³⁵₁₇“Porque si ponemos dirigo suena distinto entonces es dirijo (1 respuesta)

La docente seleccionó de la ficha tres grupos de palabras ([reja – magia – dirigir]) para que pudieran explicitar las conclusiones de las parejas. Esta selección de palabras para reflexionar con los alumnos no fue tomada al azar, sino que era la que permitía pensar con los niños las cuestiones que se habían propuesto para esta clase.

En primer lugar se reflexionó sobre la familia de palabras de [reja].

Docente: Por ejemplo. ¿Qué pasaba con [rejilla]? ¿Con que palabras estaba [rejilla]? ¿Quién me las lee?
Felipe: /Reja/, /rejita/ y /enrejado/
Docente: (Repite mientras anota) REJA, REJITA y ENREJADO. Bien
A ver, ¿Qué pasa en este caso? Ustedes están seguros que /rejilla/ se escribe con “jota”. ¿Cómo?
Pilar: Porque nos fijamos en la familia de palabras.
Docente: Te fijás en la familia de palabras. ¿En qué te fijás?
Pilar: En... /rejita/ y /reja/
Ale: Porque sé que /reja/ se escribe con “jota”, /rejilla/ se va a escribir con “jota”.
Docente: Muy bien, porque son de la misma familia. ¿Qué pasa si yo escribo [rejilla] con “ge”? (...)
Joaquín: Suenan igual, pero nos tenemos que fijar en las familias, sino no nos damos cuenta si va con “ge” o va con “jota”.
Docente: ¿Escucharon lo que dice Joaquín? Joaquín dice que [rejilla] con “jota” o con “ge” suenan igual, Miren lo que habíamos anotado el otro día. (Lee un afiche de la clase anterior)
Habíamos anotado que /ge/ y /gi/ suenen fuerte como “jota” y que nos podemos confundir.
Joaquín: Pero nos podemos fijar en la familia de palabras.

Fragmento de clase

Luego se analizó la familia de palabras de [magia].

Docente: Muy bien, ¿qué pasa con [mágico]? ¿Por qué [magia] se escribe con “ge”?, a ver...
Lucía
Lucía: Porque tienen la misma raíz
Docente: La misma raíz, muy bien. ¿Qué palabras tienen la misma raíz? Contame
Lucía: [Mago] y [magia]
Docente: (Anota) MAGO, MAGIA y... ¿qué otra tiene la misma raíz?
Lucía: /Mágico/
Docente: Sí, /mágico/ ¿Ustedes pueden encontrar cuál es la raíz de estas palabras?
Camila: /Mag/
Docente: /Mag/, y ¿porqué esta es la raíz de estas palabras?
Camila: Porque toda la familia de [mago] o de [magia] va con /mag/
Docente: Va con /mag/. Es una parte que se repite en todas las palabras. Muy bien, y...
Andrés: Que nunca cambia.

Fragmento de clase

Por último se reflexionó con los niños sobre la palabra de [dirigir]

Docente: Que no cambia, que se repite. Bueno, pero miren, habían puesto que había un problema en [dirijo]. [Dirijo] va con “jota” ¿y la familia de palabras de [dirijo]?, ¿Cuál es la familia de palabras de dirijo? A ver, ¿quién me la dicta para que yo la copie acá en el pizarrón?
Joaquín: Dirigir, dirigente y dirigimos
(La docente las va anotando y repitiendo: DIRIGIR, DIRIGENTE y DIRIGIMOS)
Docente: Bueno acá entonces, ¿qué pasó con la familia de palabras? ¿acá que pasa? ¿Por qué parece que todas las de la familia van con “ge” y [dirijo] va con “jota”? ¿Por qué?
Franco: Porque todas llevan /dir/
Docente: Todas llevan /dir/ ¿Solamente /dir/ llevan?
Alumnos: (Van probando) /Dir/, /diri/, /dirig/
Docente: ¿Hasta dónde va la raíz, a ver?
Alumnos: Hasta la “i”
Docente: ¿Sí?, ¿hasta la “i” nada más?
Alumno: No, hasta la “ge”
Docente: Hasta la “ge”, /dirig/. Pero, ¿qué pasa en [dirijo]? ¿Cuál es el problema que tiene [dirijo]? ¿Por qué si todas las palabras de la familia de [dirigir] van con “ge”, [dirijo] que es de la misma familia va con “jota”?
Felipe: Porque la palabra eh...
Docente: ¿Quieres ayudarlo Coco? ¿Por qué será?
Coco: Porque si fuera con “ge” diría /dirigo/
Docente: Ahhh, si yo acá pongo “ge” diría /dirigo/, entonces ¿qué pasa?
Alumno: Porque ahí en el cartel dice que la “ge” con “e” y con “i” suena como la “jota”
Alumno: Porque la “ge” con la “o” suena /go/. No podría ser
Docente: /Go/, entonces, ¿qué pasa acá con la familia de palabras en el caso de [dirijo]?
Alumna: Suena diferente
Docente: Si yo sigo con la misma familia de palabras escribiendo con “ge”, suenan distinto, entonces que se hace
Alumna: Hay que escribirlo distinto, con “jota”
Docente: Con “jota”, o sea que tengo que estar atento, a veces no me sirve la familia de palabras porque hay un cambio, no es cierto?
Juli: La “ge” y la “jota” suenan iguales, pero si le pones otra letra suenan diferente.
Docente: Claro, ¿con que letra suena diferente?

Ale: La “ge” suena diferente con la “u”
Docente: Con la “u” suena /gu/, ¿con que otra suena diferente?
Alumna: Con la “a”
Docente Con la “a”, /ga/
Alumno: Con la “o”
Docente: Con la “o”, /go/. Miren acá, si yo ponía con “ge” quedaba /dirigo/. Y /dirigo/ que es
Alumnos: Nada. No existe
Docente: No significa lo mismo que quiero decir, cambia la palabra

Fragmento de clase

El propósito de esta puesta en común fue centrarlos en las familias de palabras (parentescos lexicales) como una estrategia para resolver problemas ortográficos y se reflexionó con los niños en qué casos resulta pertinente y en qué casos no y por qué.

Luego de esta instancia de trabajo colectivo la maestra propone a los niños que reparen en estas tres palabras: [rejita – hijito – cajita]. La docente informó a los niños que esa parte de la palabra (ito- ita) se llama Sufijo.

Docente: Bueno, miren ahora, yo les voy a anotar tres palabras en el pizarrón para poder discutir algo con ustedes. (Anota REJITA, CAJITA, HIJITO) A ver, ¿quién las lee?
Alumna: Rejita, cajita hijito
Docente: Bien, ¿Qué significa [rejita]?
Alumnos: Una reja chiquita
Alumna: Es el diminutivo de reja
Docente: ¿Y cajita qué es?
Alumno: Es una cajita chiquita
Alumna: Es el diminutivo de caja
Docente: ¿Hijito que es?
Alumno: Diminutivo de hijo
Docente: Muy bien, ¿cuál es la parte de estas palabras que nos indica el tamaño?
Alumnos: /Ita/, /ito/
Docente: (Repite y subraya estas partes en las palabras) Entonces, esta es la parte de las palabras que nos indica que es algo chiquito. A ver, se acuerdan lo que habíamos visto el otro día de las palabras, miren esta parte (lee un afiche) Todas las palabras de una familia comparten una parte que se llama raíz, por ejemplo, bruja, brujería, embrujar. Las partes de las palabras que cambian se llaman afijos. ¿Qué sería esto de las palabras?
¿Son iguales estas raíces? (Señalando a hijito, cajita y rejita)
Alumnos: No
Docente: ¿Tienen significados parecidos?
Alumnos: No
lán: Todas tienen /ito/, /ita/, son parecidas
Docente: Mirá lán, pongo otra, por ejemplo foquito, solcito, mesita
lán: En realidad todos tienen /ito/ y /ita/
Docente: Todas tienen /ito/, /ita/, ¿Qué me indican este /ito/ y este /ita/?
lán: Chiquito
Docente: Muy bien, escuchen a Cata
Cata: La terminación /ita/ /ito/ es una parte de la palabra para chiquito

Docente: La terminación /ito/ e /ita/ es una parte de las palabras que se agrega para decir que es chiquito. Estas palabras ¿Son de la misma familia?
Alumnos: No
Alumna: No, pero tienen la misma terminación
Docente: En este caso, dijimos que esta parte, las terminaciones /ito/, /ita/ me dan idea de chiquito, estas palabras que yo anote [rejita], [cajita], [hijito] ¿son de la misma familia?
Alumnos: No
Docente: ¿En qué se parecen?
Alumnos: En /ita/, /ito/
Docente: En /ita/, /ito/. ¿Alguno se acuerda como se llamaba esta parte de las palabras?
Alumna: Afijos ¿puede ser?
Docente: Ahhh, los afijos. ¿Cómo se llamaban los que están acá atrás?
Alumnos: Sufijos
Docente: Son sufijos. Juan Pedro me dice que a todas estas palabras le falta una para ser la palabra de origen. ¿Cuál sería?
Juan Pedro: La "a", y diría /reja/
Docente: Entre reja y rejita. ¿Cuál es la parte de la palabra que comparten?
Alumna: /Rej/
Docente: /Rej/, esta sería la raíz, y /ito/ ¿qué es dijimos?
Alumnos: Lo chiquito
Docente: Es una parte de la palabra que me agrega el sentido de chiquito.
A ver podemos anotar esto ¿Les parece? A la raíz de la palabra si le agregamos /ito/ o /ita/ ¿qué nos indica?
Alumnos: Que es más chiquito
Docente: ¿Cómo lo podemos poner? ¿Qué significan entonces estas partes de las palabras?
Alumnos: que te sirven para hacer el diminutivo de la palabra
Docente: A ver entonces (escribe), /ita/ o /ito/ son partes de una palabra que significan algo más chiquito. Me sirve para hacer el diminutivo
Y como se pone al final de la palabra es un sufijo ¿Se acuerdan? Miren lo que habíamos puesto acá. Las partes de las palabras que cambian se llaman afijos, si están atrás se llaman sufijos y si están adelante prefijos.

Fragmento de clase

También propuso que analicen algunas palabras con prefijos: encajar – enrejado.

Docente: A ver ahora les voy a dar dos palabras que teníamos, una era [enrejar] y otra era [encajar]. ¿Qué tienen en común estas palabras?
Alumnos: /En/ y /jar/
Docente: ¿Qué les parece que significa este /en/ en las palabras?
Alumnos: Es como que metes
Docente: Encajar, a ver ¿de qué familia de palabras es? ¿Cuál es la palabra madre?
Alumna: Encaje
Alumno: Noooo, caja
Docente: A caja es la palabra madre. Entonces, [encajar] ¿Qué será?
Alumnos: Meter cosas en cajas.
Docente: Claro, meter cosas en la caja, dentro de. ¿Y [enrejar] que será?
Alumna: Poner muchas rejillas
Alumno: No, poner dentro de las rejillas es.
Docente: A ver, entonces /en/ es como adentro ¿no?
Alumna: Sí, es como que entra en algo

Docente: Claro, es como meter cosas en algo. Bueno, en este caso si esta en la parte de delante de las palabras, ¿Qué sería?
Alumna: Prefijo
Docente: Claro, sería un prefijo. ¿Y que significa entonces el prefijo /en/?
Alumno: Que metes algo adentro de algo
Docente: Meter algo en alguna cosa, adentro. Bueno escuchen a ver, conocen otras palabras que empiecen con /en/, que tengan esta idea de adentro.
Alumna: Entrometido.
Docente: Aha, entrometido, ¿Qué es un entrometido?
Alumna: Alguien que se metió en algo
Docente: Exacto, alguien que se mete en algo que no le corresponde
Alumno: Que se mete en cosas de otros
Docente: Miren yo tengo una, pero tengo un problema, a ver si uds se dan cuenta cual es el problema. Cuando alguien se mete en un barco, entra al barco...
Alumno: Embarcar
Docente: Embarcar. ¿Qué problema tengo acá?
Alumno: No puede ir con "ene" porque es "eme" y "be larga"
Alumno: Hay una regla que lo dice
Alumna: Si, y la "ene" con "ve corta"
Alumno: Acá hay una regla ortográfica
Docente: Entonces acá gana la regla, ¿Qué significa este /em/?
Alumna: Es entrar al barco
Docente: Vieron que la seño recién decía que acá gana la regla ortográfica, que antes de "pe" o de "be" siempre va la "eme"
Alumnos: Sí

Fragmento de clase

El propósito de este intercambio fue que los niños comenzaran a pensar en aspectos morfológicos del sistema de escritura y se familiarizaran con algunos conceptos como base y afijos (sufijos y prefijos). Las intervenciones que la docente realiza durante la puesta en común son coherentes con este propósito, recupera lo trabajado en las clases anteriores para lograr nuevas reflexiones cada vez más ajustadas al contenido que se pretende enseñar.

El siguiente texto es el afiche realizado en clase con los alumnos, luego de los intercambios anteriormente citados:

ITO – ITA	PARTE DE UNA PALABRA QUE SIGNIFICA MÁS CHIQUITO
	DIMINUTIVO
EN	METER ALGO EN ALGUNA COSA. ADENTRO

Nuevamente, podemos observar que desde esta propuesta de enseñanza, el punto de partida es el uso del lenguaje y el punto de llegada es la sistematización sobre las regularidades de la lengua.

Conclusiones

El planteo de esta secuencia parte de reconocer que es responsabilidad de la escuela brindar oportunidades a los niños para reflexionar sobre los usos del lenguaje e instalar distintas situaciones didácticas para ello. En este caso se planificaron momentos de reflexión descontextualizada dónde las intervenciones de la docente fueron fundamentales para retomar ciertos problemas lingüísticos (ortográficos y morfológicos).

En cuanto a los problemas ortográficos, la enseñanza tradicional se ha centrado en la identificación del error y no en la función que la ortografía tiene respecto del significado de un texto, privilegiando la memorización y el recitado de reglas, la copia de palabras, el completamiento de ejercicios entre otras. Consideramos que esta secuencia es un aporte para pensar la enseñanza de la ortografía desde otra perspectiva centrada en la reflexión ortográfica.

A partir del análisis de la secuencia podemos mencionar que las condiciones didácticas y las intervenciones generadas por la docente en la implementación de la secuencia, permitieron observar que los niños construyen regularidades relacionadas al lenguaje escrito sin partir de la regla ortográfica. Para decidir cómo escribir una palabra y argumentar sus respuestas, los niños se centraron en reiteradas oportunidades en las ideas que fueron analizando sobre parentescos lexicales. Las diversas conclusiones (siempre provisorias) que fueron construyendo tuvieron origen en aproximaciones sucesivas al objeto de conocimiento. Si la secuencia de clases no hubiese generado diversas instancias de reflexión sobre el mismo objeto, este conocimiento hubiera sido diferente.

Como se pudo observar en los últimos fragmentos de registro, a pesar de la edad de los niños, pudieron pensar en la estructura interna de la palabra (Raíz o base-Afijos). Consideramos que esto permite introducir en el Primer Ciclo la reflexión de estas cuestiones morfológicas.

En los momentos de intercambio que se generaron en el desarrollo de esta secuencia, la docente formuló preguntas para problematizar o comentarios que favorecieron el trabajo con el contenido, alentó y sostuvo a los niños en la búsqueda, los incitó a probar, ofreció algún punto de apoyo frente a la tarea, les proporcionó información. La docente es la que seleccionó qué analizar, ayudó a los niños a explicitar sus respuestas, organizó la interacción, planteó nuevos problemas a los alumnos, sostuvo la incertidumbre para que sean los propios alumnos que validen sus respuestas, sintetizó el estado de la discusión ayudando a los alumnos a establecer relaciones y señaló conclusiones a las que fueron arribando en el grupo. Pero con esto no queremos

“transmitir la idea de que se trata de tal o cual intervención puntual, algo dicho o no dicho de tal o cual manera, lo que permite generar el tipo de actividad (...) que proponemos. Entonces, más que estar preocupados por si decimos lo justo en el momento oportuno – preocupación imposible de cumplir- nos parece central que el docente piense en el conjunto de la propuesta y cómo instalar un espacio de producción (...) (de abordaje de las situaciones, de explicitación y validación de lo realizado, de confrontación y análisis de producciones propias y ajenas, de revisión, de identificación de nuevos conocimientos, de reutilización de los conocimientos elaborados en nuevas situaciones, etcétera)” (Quaranta, M. E; Ressia de Moreno, B; 2008: pp. 105)

A. M. Kaufman (2008) plantea la necesidad de que los alumnos logren atribuir sentido al aprendizaje de la ortografía. Y para ello, plantea cuatro situaciones didácticas que deben propiciarse en la escuela: 1) plantear problemas ortográficos a partir de auténticas situaciones de escritura; 2) construir regularidades que permitan de alguna manera, organizar el complejo sistema ortográfico; 3) reconstruir las relaciones de la ortografía con otros aspectos de la lengua; y 4) recurrir a la etimología de la lengua (situación que permite que los alumnos reconozcan que la ortografía es un sistema producto de un proceso histórico).

Como se menciona en la cita anterior, la secuencia planteada, permitió a los alumnos en la primer clase, reflexionar sobre problemas ortográficos a partir de escritura de recomendaciones (textos “muy trabajados” por los alumnos) y en las clases siguientes durante las cuales los alumnos trabajaron con fichas (situaciones descontextualizadas), se construyeron regularidades sobre cuestiones ortográficas y se logró una primera aproximación de los alumnos a cuestiones morfológicas como RAÍZ Y AFIJOS. En cuanto a la cuarta situación didáctica que plantea Kaufman, no se desarrolló en nuestra secuencia porque no fue el propósito esta secuencia.

Quisiéramos resaltar la importancia de presentar a los niños propuestas en las cuales se proponen situaciones reales de escritura y en donde la ortografía es un contenido de reflexión y sistematización. Enseñar a los niños no sólo el -cómo se escribe- sino el -por qué se escribe así-. Es interesante destacar que estos niños han trabajado, a lo largo de su escolaridad, en situaciones donde han reflexionado sobre la ortografía (familia de palabras, restricciones del sistema, etc.). Esto no significa que todos los niños tengan una -ortografía correcta-, pero colabora al entendimiento de la forma de escritura, a la comprensión del sistema, no reduciendo la ortografía a la enseñanza de las reglas.

Consideraciones finales

Consideramos que el mayor problema que enfrentan los niños es que la escritura es un sistema de representación complejo "... que dispone de múltiples recursos sin equivalente en la lengua oral que permiten representar diferencias de significados..." (Díaz, C. 2004: pp 104) Cuando los niños se enfrentan a esta complejidad, se plantean dos preguntas: qué es la escritura y cómo se representa e intentan dar respuestas a ellas, para esto realizan un gran esfuerzo intelectual para tratar de organizar la información que el medio les provee.

Durante el informe sobre la secuencia presentada intentamos mostrar las ideas que tienen los niños no sólo sobre ortografía sino también sobre conceptualizaciones morfológicas. Al decir de Celia Díaz (2004), "...los niños, lejos de limitarse a aceptar o rechazar las normas, tienen sus propias ideas sobre la ortografía y a partir de ellas toman decisiones sobre lo que escriben..." (pp. 107). Aunque el propósito de este trabajo fue describir y explicitar una secuencia de clases e intervenciones docentes que favorecen el aprendizaje de la ortografía, nos parece importante mencionar este aspecto de la psicogénesis de la ortografía ya que en los fragmentos de registros se pueden analizar interpretaciones de los niños respecto del sistema de escritura. Este aspecto podría ser profundizado en otras investigaciones.

Bibliografía

- Camps, A. et. al. (1990). *La enseñanza de la ortografía*. España: Graó.
- Castedo, M; Molinari, M.C., Siro, A., Torres, M. (2000). Propuesta N° 7 “La ortografía en el aula”. *Propuestas para el aula – EGB 2 – Lengua – Escritura*. Ministerio de Educación y Cultura de la Nación Argentina.
- Castedo, M.; A. Paione; G. Hoz; I. Laxalt; G. Seibert; Y. Wallace; M. Rubalcaba; M. Bannon; V. Lichtmann; A. Lopez; P. Ortiz (2009). “Proyecto: Seguir un personaje: El mundo de las brujas”. La Plata, DGCyE de la provincia de Buenos Aires.
- Castedo, M.; A. Paione; G. Hoz; I. Laxalt; G. Seibert; Y. Wallace; M. Rubalcaba; M. Bannon; V. Lichtmann; A. Lopez; P. Ortiz (2009). “Proyecto: Teatro Leído”. La Plata, DGCyE de la provincia de Buenos Aires.
- Castedo, M.; A. Paione; G. Hoz; I. Laxalt; G. Seibert; Y. Wallace; M. Rubalcaba; M. Bannon; V. Lichtmann; A. Lopez; P. Ortiz (2009). “Proyecto: Mitos y héroes”. La Plata, DGCyE de la provincia de Buenos Aires.
- Cuter, M. E; Castedo, M.; Dib, J; Kuperman, C; Laxalt, I; Lobello, S; Paione, A; Peláez, A; Rubalcaba, M y Wallace, Y (2008). “Secuencias de reflexión y sistematización gramatical. 2do. Ciclo. Sustantivos propios y comunes”. La Plata, DGC y E de la provincia de Buenos Aires
- Díaz, C. (2002) *Constancia y variación gráfica en la evolución conceptual de la ortografía. Una aproximación a la comprensión del conocimiento ortográfico*. Tesis de doctorado, México: DIE-CINVESTAV, (Capítulo 2, “Breves notas históricas sobre la ortografía del español”).
- Díaz, C. (2004) “El aprendizaje de la ortografía: un viejo problema, una nueva perspectiva” En: A. Pellicer y S. Vernon. *Enseñar la lengua escrita en la escuela*, México: SM Editores.
- Di Tullio, Ángela (1997). “La morfología.” En *Manual de gramática del español*. Buenos Aires, Edicial.
- Ferreiro, E. (2001). "Sistema gráfico y sistema ortográfico (o bien no todo es ortográfico en la adquisición de la ortografía)" Versión en Español. *Età Evolutiva* , núm. 68, pp. 55-64.
- Ferreiro, E. (2008). *Alfabetización. Teoría y Práctica*. México. XXI (Siglo veintiuno editores)
- Ferreiro, E.; Pontecorvo, C.; Ribeiro Moreira, N.; García Hidalgo, I. (2005). *Caperucita Roja aprende a escribir*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Gomes de Morais, A. (1995). "Escribir como se debe". En A. Teberosky, & L. Tolchinsky, *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Santillana.
- Gomes de Morais, A. (1998). "La ortografía en la escuela: representaciones del aprendiz y acción didáctica". En Textos en Contexto 4. *La escuela y la*

- formación de lectores y escritores* (págs. pp.37-58). Buenos Aires, Argentina: Proyecto editorial Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura.
- Hoz, G (2008) Proyecto de tesis "La dificultad para escribir palabras ortográficas desde la perspectiva de los alumnos" bajo la dirección de la Dra. Mirta Castedo. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata
- Kaufman, A. (1999). "¿Es posible enseñar ortografía desde una perspectiva constructivista?". Obtenido de página web, publicado por la Universidad Pedagógica Nacional
- Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer ciclo. Prácticas del Lenguaje. (2008). "La reflexión sobre el lenguaje en el primer ciclo". Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Currícula, Provincia de Buenos Aires. La Plata, pp. 151-160.
- Lerner, D (1996) "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición" en Castorina, J y otros, *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Buenos Aires, Paidós
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Levy, H; Torres, M.; Lobello, S. *Material para el docente. Grados de Aceleración 4º/5º*. Secretaría de Educación GCBA
- Diseño *Curricular para la Educación Inicial. Matemática*. (2008) "Intervención docente", Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Currícula, Provincia de Buenos Aires. La Plata, pp. 104-105
- Matteoda, M. (1998). "Aprender ortografía: nuevas respuestas a un viejo problema". En *Textos en Contexto 4. La escuela y la formación de lectores y escritores* (págs. pp.61-84). Buenos Aires, Argentina: Proyecto editorial Lectura y Vida, Asociación Internacional de Lectura.
- Kaufman, Ana María y María Elena Rodríguez (2008).Capítulo 3: "Enseñar a escribir respetando la ortografía" en: *La calidad de las escrituras infantiles*. Buenos Aires: Ediciones Santillana S. A. Aula XXI
- Kaufman, Ana María (2005) "Cómo enseñar, corregir y evaluar la ortografía de nuestros alumnos- y no morir en el intento" en *Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura*, N° 3, págs. 6-20.
- Quaranta, M. E y Wolman, S (2003) "Discusiones en las clases de matemática: qué, para qué y cómo se discute" en: Panizza, M *Enseñar matemática en el Nivel Inicial y en el primer ciclo de la EGB. Análisis y propuestas*. Buenos Aires. Paidós
- Salgado, H (1999) "De la Oralidad a la Escritura. El proceso de construcción fonético-ortográfico". *Lectura y Vida Año*, 13, N° 4, Revista Latinoamericana de Lectura de la Asociación Internacional de Lectura.