

Vaca Uribe, Jorge

Serie Galileo para el Aprendizaje de la Ortografía

CPU-e, Revista de Investigación Educativa, núm. 19, julio-diciembre, 2014, pp. 278-318

Instituto de Investigaciones en Educación

Veracruz, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283131303010>



CPU-e, Revista de Investigación Educativa,

ISSN (Versión electrónica): 1870-5308

cpu@uv.mx

Instituto de Investigaciones en Educación

México



Revista de Investigación Educativa 19

julio-diciembre, 2014 | ISSN 1870-5308 | Xalapa, Veracruz

© Todos los Derechos Reservados

Instituto de Investigaciones en Educación | Universidad Veracruzana

Serie Galileo para el Aprendizaje de la Ortografía

Dr. Jorge Vaca Uribe

Investigador

Dirección General de Investigaciones

Universidad Veracruzana, México

Correo: jvaca@uv.mx

Cualquiera que sea el enfoque adoptado para la enseñanza de la escritura, éste deberá lograr que todos los niños y jóvenes lleguen *dominar* el sistema gráfico y ortográfico de su lengua, y para ello la didáctica prevista deberá otorgarle un espacio y un tiempo para su enseñanza, según el desarrollo de los proyectos y las secuencias didácticas planeadas. *Comprender* ese sistema gráfico y ortográfico es una condición necesaria, aunque no suficiente, para dominarlo, y dicha comprensión no debe confundirse con la memorización de las “reglas de ortografía” ni puede ser reemplazada por la tecnología de apoyo a la escritura, como los correctores ortográficos de los procesadores de texto, mediocres y poco sensibles al contexto sintáctico. Además, aunque se estén extendiendo usos *relajados* “del código” de escritura mediante ciertas tecnologías de la comunicación (en mensajes por celular, chats, blogs), los usuarios han de conocer todos los “registros” ortográficos y poder usarlos en los contextos apropiados. Finalmente, dicha comprensión es indispensable para entender y tomar una postura frente a las reformas ortográficas, más o menos frecuentes. Por lo anterior, compartimos con los maestros un conjunto de *reflexiones* y de *tipos de actividades* útiles para abordar la enseñanza de la ortografía del español en la escuela primaria, actividades cuya eficiencia se probó en la práctica con niños durante casi una década. Estos tipos de ejercicios son sólo una muestra, abierta para que el maestro pueda adaptarla, en contenido y forma, a la población de niños con la que trabaja.

Palabras clave: Ortografía, educación primaria, comprensión, actividades de aprendizaje, eficiencia.

Recibido: 05 de octubre de 2012 | **Aceptado:** 01 de abril de 2013

Any approach that could be adopted to teach writing must make that all children *master* the graphic and orthographic system of his language and, for that, the didactic design must include space and time enough for its teaching in accordance with the projects development and the planned didactic sequences. *Understanding* that graphic and orthographic system is a necessary but not sufficient condition to master it, and such *comprehension* must not be confused for the mechanic memorization of any set of “orthographic rules”, either replaced by technological supports for writing such as word processors’ spell checkers, particularly inefficient (in the case of Spanish writing) because of its lack of sensibility to syntactic context. Even if certain uses of “relaxed” orthographic codes are spread out by some communication platforms like cellular phones, chats and blogs, the users must handle all the orthographic registers and use them in appropriate contexts. Finally, such comprehension is indispensable for the treatment and adoption of a personal posture facing the more than less frequent orthographic reforms. So, we share with teachers a set of *reflections* and a set of *types of activities* useful for the teaching of the Spanish spelling at the primary school. The efficiency of those activities has been proved in practice with children during almost a decade. These kinds of exercises are only an open sample that the teacher could adapt, in form and content, to the population he is working with.

Keywords: Spelling, primary education, comprehension, learning activities, efficiency.

Serie Galileo para el aprendizaje de la ortografía

Antecedentes

La SERIE GALILEO PARA EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA tiene como antecedente cerca de 10 años de experiencia de trabajo con niños en el Colegio Galileo Galilei A.C. de Xalapa, Veracruz, entre los años 1990 y 2000. Retomamos actividades desarrolladas y probadas en ese contexto,¹ las actualizamos e inventamos otras.

En la elaboración de la serie participaron, además del autor de este texto, la maestra Martha G. Romero Salcedo (particularmente en la elaboración del primer libro), Denise Hernández y Hernández como coautora de los restantes y Gandhi González

1. Inicialmente las sistematizamos bajo un acuerdo con la editorial SM y con posterioridad, de manera independiente. Luego, la editorial SM retomó elementos en las diversas ediciones de sus colecciones para la enseñanza de la ortografía.

Mota como coautor y apoyo técnico para la elaboración de toda la serie. Esta actualización tuvo lugar durante el año 2005 y está pensada para cubrir todos los conocimientos ortográficos básicos que todo escritor del español debe dominar.

Contenido

Este texto, pensado para el maestro, busca justificar la estructura de la serie completa a la luz de las discusiones actuales sobre el tema, de las investigaciones lingüísticas sobre la ortografía y de las investigaciones psicológicas que conocemos acerca de adquisición de los elementos ortográficos de nuestro sistema de escritura.

Se discute, inicialmente, que *la escritura no dibuja el habla*, por lo que se desarrolla la idea de que el aprendizaje de la ortografía no tiene solamente que ver con cómo hablamos, cómo entonamos o cómo segmentamos nuestros enunciados orales mientras hablamos. Por el contrario, se muestra que se hace necesario comprender el sistema gráfico del español para poder enseñarlo, lo que se hace brevemente en la sección segunda. Se justifica también un enfoque basado en la funcionalidad de la ortografía durante la transmisión de mensajes como opcional a un enfoque puramente normativo, centrado exclusivamente en “lo correcto” de la escritura.

Después, se discute la relevancia de *educar la lengua* de los niños, en el sentido de enriquecerla en forma y contenido. En una cuarta sección se reseñan algunas *ideas infantiles que los niños construyen antes o durante su aprendizaje formal de la ortografía*, ideas que muestran que el niño es activo y creador de “teorías”, aun en un ámbito que parece exclusivo a la norma y a la arbitrariedad.

En la quinta sección de este texto oponemos a la “talacha” con la que regularmente se pretende enseñar la ortografía (es decir, el conjunto muy restringido de actividades muy repetitivas y mecánicas), *una tendencia analítica y comprensiva acerca de la ortografía*. Así, enfatizamos que el alumno que ha de aprender la ortografía es el mismo niño que nos “presentó” Piaget, ese niño activo, creativo e inquieto. Como en cualquier otro dominio del conocimiento, para aprender la ortografía él reflexiona, generaliza, se equivoca y acierta, de tal manera que paulatinamente va comprendiendo cada vez más cabalmente cada uno de los subsistemas ortográficos del español, que no deben confundirse con cada una de las “reglas de ortografía”.

Finalmente, presentamos, describimos y justificamos ante el maestro los *seis tipos o clases de actividades* que la serie contiene: lectura y reconstrucción de textos, escritura de textos, reglas u orientaciones sobre el uso de letras u otros signos ortográficos, informaciones diversas sobre la escritura y, finalmente, actividades de corrección. Es-

tos seis grandes tipos de actividades nos han permitido desarrollar una aproximación “ecológica” para aprender la ortografía; es decir, actividades siempre contextualizadas, inspiradas en prácticas reales de todo usuario de la escritura, reflexivas y que invitan a los niños a practicar la escritura y la lectura de manera cuidadosa.

Estos moldes de actividades también nos han permitido tomar en cuenta una serie de criterios pragmáticos no fácilmente conciliables: tomar en cuenta los programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y al mismo tiempo considerar que los niños seguramente se han formado sus propias ideas acerca de muchos aspectos ortográficos del español; introducir constantemente contenidos nuevos y progresivos al tiempo que usamos un tipo de actividad ya conocida por el niño; usar textos reales y literarios al tiempo que se focalizan algunos contenidos ortográficos particulares y, finalmente, usar tanto actividades de escritura como de lectura para el aprendizaje de la ortografía.

La escritura no dibuja el habla

Aprender la ortografía de una lengua es aprender cómo escriben los miembros de una comunidad lingüística. La escritura es un medio de comunicación que está fuertemente ligado a la lengua hablada, pero que no depende enteramente de ella. No escribimos como hablamos.

El español es la lengua que hablamos y escribimos en México, España y Latinoamérica, entre otros muchos países y regiones del mundo. Cerca de 400 millones de seres humanos hablamos español.

Aunque todos hablemos español, entre los diferentes países y entre las diferentes regiones de cada país, las personas hablamos ligeramente diferente unas de otras: usamos algunas palabras diferentes para decir lo mismo o usamos las mismas palabras, pero las pronunciamos un poco diferente; usamos diferente entonación o a veces usamos en un orden diferente las mismas palabras, etc. Por esas diferencias, la escritura no puede ser simplemente el dibujo de lo que hablamos.

Además, es importante comprender que la escritura nos sirve para comunicar algunas cosas en ciertas condiciones y el habla nos sirve para comunicar otras cosas, en condiciones diferentes. La escritura y el habla tienen funciones diferenciadas, aunque complementarias.

Durante cientos de años, la escritura del Español ha cambiado y se ha hecho cada vez más parecida entre todos los países y regiones donde se habla. Para lograrlo, se ha debido crear la ortografía, una forma convenida por muchos de escribir las palabras y

de usar otros signos gráficos. Aprender y usar esa forma convenida ayuda a que nuestro mensaje escrito sea mejor y más fácilmente comprendido por cualquier hablante y “escribiente” del español. La ortografía no es, pues, sólo una forma correcta de escribir; en buena medida, es importante para la comunicación y cumple funciones específicas.

Aunque hay grupos de personas que no están de acuerdo con la homogenización de la escritura y por lo tanto con la adopción de una sola ortografía, porque piensan que se debería “escribir como se habla”,² nosotros, como otros grupos de personas, sí estamos de acuerdo con ella, porque creemos que escribir un español estándar, de una manera estándar, facilita la comunicación escrita a través del tiempo y del espacio.

Es cierto, eso sí lo compartimos, que todas las variantes del español son igualmente válidas y que las personas tienen derecho a hablar como lo hacen, por el simple hecho de que aprendieron a hablar con sus familias, que así hablan. Ninguna variante del español es superior o inferior a ninguna otra, ni es correcta, ni incorrecta; es sólo eso, una variante, aunque algunas puedan *ser percibidas* como “incorrectas”, “inferiores” o “imperfectas”. Pero tratándose de la escritura, cuya función no es y nunca ha sido “transcribir el habla”, la estabilización de las formas es conveniente para la comunicación.

Tan es así, que muchas veces podemos leer un texto sin darnos cuenta de que el autor es guatemalteco, cubano o mexicano; o si nos damos cuenta, lo hacemos porque usa ciertas palabras en lugar de otras. Este hecho es una muestra de las ventajas comunicativas que tiene la homogenización de la ortografía y la escritura en general a través de los países y de las regiones. Que esta homogenización también es útil a través del tiempo, lo muestra el hecho, como lo mostraremos en esta SERIE GALILEO PARA EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA, de que podemos leer textos escritos y publicados hace 100 o 200 años con toda facilidad. Las variantes en la escritura han sido mínimas y esto nos da la ventaja de poder leer acervos enormes de textos muy antiguos.

Si por el contrario, las personas escribieran como hablan, un texto escrito por un cubano sería aproximadamente así:

bueno sosio la cosa e quéte tipo Sésal no quié sel rey pero si quiere o no quié pero sí quiere la corona que no e pa tanto poque no ejuna Corona deoro ni de plata ni con joya ni ná ni ná sino queé de yelba así como de gajo emata y no sé polqué tanta bobá--que si se la pone que si se la quita quetán neneso como un siglo. Pero bueno la cosa e quéte otro tipo Casio quetá echándole un ojo malo o Sésal le está

2. Véase, por ejemplo el Congreso de laS lenguaS http://en.wikipedia.org/wiki/Congreso_de_laS_LenguaS

echando un ojo bobo a la coronita qué también la quiere aunque sea deoje periódico y la etá jilando dede arriba así como diun baccón con columna tra columna y se sonrío así de medio lao y ejentonse que viene ete otro tipo Bruto su sosio que no e tan bruto pero que luego enún final sí e batante bruto poi que Sésal e como si fuera su padre como aquel que dice y lo lleva de veldá veldá y va heredal el reino un día desto. Pero ete Bruto lo que ase e que se pone a hablal bajito con Casio por lo rincone y a conpirás y Sésal que e de lo má vivo pero que depué se pase vivo, lo deja así y le da coddel como si no supiera ná pero él que sí sabe polque to el mundo lo sabe, a no sel que lo reye dante sean como algún marío que yo conoco que lo sabe tó el mundo pero él no sabe ná de ná. Bueno, la cosa e que Bruto lo sabe y la mujel de Sésal lo sopecha y lo sueña y lo saben lo senaore... (Cabrera, 1976, p. 35)

Más aún, si quisiéramos escribir sólo con arreglo a “como se habla”, deberíamos eliminar los espacios en blanco, las mayúsculas y ciertas letras; quizá, deberíamos reubicar los signos de puntuación para que correspondieran a las pausas físicas en el habla y, también quizás, aumentar los acentos y agregar signos que representaran la entonación... Una escritura regida por “las hablas” (particulares a cada región), tal vez podría facilitar el aprendizaje de la actividad de escritura, pero ciertamente dificultaría la actividad de lectura, para todos.

Es cierto, como se afirma, que cuando platican en español personas de diferentes países y regiones, se pueden entender, pero lo hacen porque comparten una lengua común (en general) y están “cara a cara”, porque se apoyan en gestos, ademanes, preguntas y porque se transmiten cierto tipo de mensajes factibles de ser comunicados de manera oral. En cambio, cuando se escribe, el texto adquiere necesariamente otras características, porque se escribe para muchas personas a quienes frecuentemente no conocemos, de quienes no sabemos en cuál de todas las regiones de habla hispana viven, quienes no comparten necesariamente el mismo contexto y conocimientos, etc. Por eso, contar con un “supra-lenguaje” o “supra-español”, como lo es de hecho el español escrito, es benéfico para todos los lectores de español, aunque sea un poco más difícil aprender a escribirlo.

Si, por ejemplo, podemos escribir la palabra *viviendo* de muchas formas (*vibiendo*, *biviendo*, *bibiendo*, *viviéndo*) de tal manera que en cada una se puede leer “viviendo”, ¿no sería conveniente ponernos de acuerdo todos en escribirla de una sola manera? Ese es el origen de la ortografía. Esa conveniencia de ponernos de acuerdo en escribir las palabras de la misma manera.

El sistema gráfico del español no es sólo alfabético

Acabamos de decir que nunca ha sido la función de la escritura la de transcribir el habla. Lo que, en cambio, intenta, es representar discursos en un medio gráfico; discursos que, representados por escrito, se llaman textos (cuyo soporte material son objetos que llamamos libros, revistas, periódicos, documentos pdf, blogs, etc.).

Es cierto que uno de los principios básicos de la escritura es el principio alfabético, el cual consiste en analizar los fonemas de las palabras orales y representarlos con letras que funcionan como *fonogramas*.

Pero la escritura recurre a otros principios, además del alfabético, por lo que es en realidad un pluri-sistema, o un sistema mixto: representa de manera estable los morfemas (unidades mínimas de significado, diferentes de las palabras, como el plural –siempre con *s* y nunca con *z*–, como el morfema flexional del subjuntivo: *-aba*, como en *cantaba*, *jugaba*, *transaba*, etc.). Existen, pues, *morfogramas*: combinaciones de letras que representan de manera estable morfemas, al margen de su correlato oral (más o menos como en la escritura del chino). En este caso, las letras *a*, *b* y *a*, aisladamente, funcionan como fonogramas, y en conjunto, como un morfograma. Son, pues, polivalentes.

Por otro lado, la escritura tiende a diferenciar el “rostro” de palabras que se oyen igual pero que significan algo diferente: *calló* vs. *cayó*, *tubo* vs. *tuvo* (aunque este principio no sea de uso general porque tenemos *llama*, que remite tanto al cuadrúpedo, como al verbo, como al sinónimo de flama). Así pues, la escritura también recurre al principio *logográfico*, orientado a la diferenciación de escrituras, que por otro lado funciona en coordinación del principio morfográfico, por lo que si *tubo* y *tuvo* se diferencian gráficamente, se unifican a través de su particularidad ortográfica: *tubería*, *tubular* y *tubérculo* se unifican a través del morfograma *tub-*, mientras que *tuvo*, *tuvimos* y *tuvieron* se unifican mediante el morfograma *tuv-*, que entre ellos se diferencian.

Hasta ahora llevamos tres principios o funciones que pueden adoptar las letras: la fonográfica, la morfográfica y la logográfica.

Pero la escritura ha adoptado otras muchas características no alfabéticas: la separación entre palabras, la representación de la acentuación en español –que en español es un fonema tan importante como cualquier otro–, los signos determinantes (en español usamos la mayúscula inicial en nombres propios, para resaltarlos; en alemán, se marcan así todos los sustantivos), los diversos signos de puntuación (que sirven para delimitar unidades de diferente nivel –cláusulas, oraciones subordinadas, incisas, oraciones, párrafos, elementos de listas, etc.) Como vemos, hay otros principios de representación que rigen nuestro (pluri)sistema gráfico.

Podemos pensar, en general, que los usos de los elementos del sistema gráfico que no son regulados por el principio alfabético, son del dominio ortográfico.

Educar la lengua materna, no enseñarla³

El ideal de las sociedades modernas es que todos sus miembros puedan usar eficientemente tanto la lengua hablada como la lengua escrita, entendiendo sus semejanzas y sus diferencias de estructura y de función tomando en cuenta los contextos comunicativos específicos.

Las lenguas modernas tienen una existencia tanto oral como escrita. Ninguna es más importante que la otra. Cumplen funciones complementarias, como hemos ya mencionado y se diferencian parcialmente, en su estructura y en su función.

Esto es importante porque, cada vez más, los ciudadanos necesitamos leer y escribir para participar en nuestra sociedad, para votar, para acceder y desempeñar bien un trabajo, para hacer funcionar un aparato que compramos o con el que trabajamos, para consultar un mapa de carreteras o de camiones urbanos, para usar computadoras, para navegar en Internet, para mandar mensajes por teléfonos celulares, etc.

Como ya podemos imaginar, para aprender la ortografía, o una parte significativa de ella, necesitamos un tiempo muy largo, al menos tan largo como el que nos tomó aprender a hablar. Los humanos tardamos por lo menos cuatro o cinco años en aprender lo más fundamental de nuestro lenguaje hablado, ya que comenzamos a aprender desde que nacemos (o quizás antes). Además, no dejamos de aprender a hablar y a comunicarnos, ya que cada día puede ofrecernos la posibilidad de hablar con personas diferentes, con propósitos diferentes que nos hacen siempre aprender un poco más de nuestra lengua y de nuestra forma de comunicarnos. Hacia los seis años, edad del comienzo de la primaria, los niños ya han aprendido a hablar: su familia se lo ha enseñado. En ese sentido, no es el objetivo de la escuela enseñarles la lengua materna.

Sin embargo, la escuela puede educar la lengua ya aprendida, enriquecerla, complementarla, desarrollarla. Ahí es donde entra la escuela, ya que al introducir al niño al aprendizaje de la escritura, le está enseñando una de las variantes más ricas y necesarias de su lengua materna: la escrita, que supone no solamente un cambio de “medio” (del aire al papel), sino cambios de función y de forma. No escribimos como hablamos; por escrito hacemos distinciones con recursos que no existen en lo oral (la

3. Véase Lara, 2000.

oposición entre /b/ y /v/, por ejemplo) y la escritura no retiene, por ejemplo, patrones entonativos sutilísimos que sin embargo manejamos muy bien y desde muy pequeños en lo oral: “anda, papi, llévame al cine”: ¿cómo escribir ese tono suplicante al que generalmente los padres no podemos resistirnos?

La escritura se diferencia de la oralidad no sólo en la morfología, sino en su estructura, en su léxico, en su sintaxis; ese es uno de los objetos de la educación del español en la escuela: enriquecer lo ya aprendido, la lengua materna fundamental, con todas las variantes posibles del lenguaje (oral o escrito). Sin embargo, en esta SERIE GALILEO PARA EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA, nos corresponde solamente abordar lo que corresponde a la ortografía.

Aprender a escribir como todos lo hacen supone muchos años y, en verdad, no se acaba nunca de aprender. Nadie conoce *la* ortografía, sino sólo una parte de ella, según que nos dediquemos a escribir o a leer algunas cosas y no otras. Lo que es más importante aprender son los sistemas y principios ortográficos en general y, al mismo tiempo, conocer recursos para resolver las dudas que tengamos acerca de cómo se escriben las palabras, las oraciones o los textos completos. Los maestros pueden avanzar mucho si enseñan a dudar a sus alumnos y trabajan con base en esas dudas.

Los niños tienen sus propias ideas acerca de la ortografía cuando empiezan a estudiarla

De la misma manera en la que los niños se forman ideas más o menos aproximadas de cómo funciona la escritura antes de entrar a la escuela primaria o al preescolar (Ferreiro & Teberosky, 1979), ellos se forman ideas acerca de la ortografía antes de empezar a estudiarla formalmente. Por ejemplo:

- Miguel Ángel (de 10 años y 9 meses), escribe vaca, vacas y vaqueros. Al momento en que le preguntamos qué es “vaqueros”, responde: “señores que cuidan a las vacas” y en ese momento “corrige” y escribe baqueros. Le preguntamos por qué se escribe así y responde: “porque éstas (vaca y vacas) son de animales y ésta (baqueros) es de persona”. (Vaca, Ríos & Vargas, 1981, p. 98-99)
- Rocío, escribe su nombre así, *Rosío*, porque hay otra Rocío en su salón. (Hachén, s. f.)
- Claudia parece pensar que *sapo* se escribe con *s* ¡porque *salta*!
- Una niña de Argentina, cuyo nombre no conocemos, piensa que “bajo significa que es bajo. ¿Cómo se va a escribir con *b* alta? ¡Tiene que ser con la que es baja, con la *v*!”. (Palacios, Muñoz, Lerner, 1997; citados en SEP, 2000, p. 20)

- “... hay alumnos que, a pesar de que en la escuela se les haya indicado que ‘después de un punto se pone una mayúscula’, dicen que ‘se debe poner un punto antes de cada mayúscula’; así, pueden considerar que antes de un nombre propio, que ellos escriben con mayúscula, es necesario poner un punto, independientemente de que esto suceda en medio de una oración”. (Díaz, 1996, p. 27)
- Laura (de 11 años 6 meses) escribe los pares de palabras siguientes así: tubo / tuvo y ola / hola. Luego, le pedimos que escriba otro par de palabras: –¿Cómo habías dicho que se escribían hoja / hoja? –Se escribían igual, el sonido era igual pero el significado diferente, –¿Y puede ser que se escriban igual y el significado sea diferente? – Sí – ¿Nos vamos a confundir o no? –No. –Escribelo. –Hoja / hoja –¿Cuál es la primera? –Hoja de escribir –¿Y la segunda? –Hoja de una planta –¿Están escritas igual? – Sí, pero ésta con mayúscula y ésta con minúscula. (Vaca, 1986, 128)
- A Víctor (de 7 años y 9 meses, asistente a segundo grado) le pedimos que escriba “llama” y “llama” bajo imágenes correspondientes al animal y al fuego. Él escribe yama bajo la imagen del animal y llama para el fuego. Luego, se da el siguiente diálogo: –¿Qué quiere decir (señalando la escritura para el animal)? –De nombre. –¿Qué quiere decir (señalando la escritura para el fuego)? –Que quema las cosas. –¿Por qué se escriben diferente? –No se escriben igual porque si no, la llama (animal) quemaría el pasto y la llama (el fuego) no quemaría. (Vaca, Ríos & Vargas, 1981, p. 77)

Estas son sólo algunas de las magníficas e interesantes ideas expresadas por niños de diferentes edades y países que manifiestan reflexiones muy agudas acerca de la razón de ser de ciertos elementos ortográficos de nuestro plurisistema gráfico.

Estas ideas son mucho más que curiosidades sistemáticas. son la manifestación de que los niños tienen esquemas o hipótesis explicativas que sirven de punto de arranque (o de punto intermedio) a la enseñanza metódica de la ortografía. Algunas de esas ideas van mejor encaminadas que otras hacia la convencionalidad, pero sin duda todas ellas, en un sentido, son verdaderas ideas intermediarias entre el no saber y el saber convencional. Por eso, es importante que el maestro las conozca y las tome en cuenta, para que proponga a sus alumnos argumentos razonables, suficientemente claros y contundentes, y no simples normas arbitrarias, para que los niños transformen o cambien sus ideas.

Es importante, pues, que el maestro tenga claro que el niño “no empieza de cero” su aprendizaje de la ortografía y que el niño busca encontrar razones y sistemas regulares del uso de los recursos ortográficos de su lengua escrita. También es importante que el maestro considere que el niño interpreta lo que se dice, de forma que puede

transformarlo, es decir, asimilarlo a sus propias ideas. Habrá muchas excepciones, pero es importante que los niños entiendan los principios regulares del sistema gráfico, que no es lo mismo que las “reglas de ortografía”.

Análisis vs. “talacha”

Otro criterio que sirvió de guía para la elaboración de la SERIE GALILEO PARA EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA, fue el adoptar una muestra pequeña de textos en español, para poder trabajar sobre ellos muy intensivamente. Es por eso que hemos elegido algunos cuentos infantiles y los hemos usado como eje de las actividades en los diferentes grados escolares. Los cuentos nutren a la Serie con ejemplos y dan pie a discusiones grupales.

Sin abandonar la idea de ejercitar constantemente ciertos aspectos, la Serie se orienta a un análisis detallado de los usos y funciones de la ortografía, sobre textos reales que, aun ellos, ponen en evidencia desacuerdos, zonas no bien normadas o zonas en las que los editores se dan libertades que contradicen las normas ortográficas.

Los tipos de actividades que proponemos para apoyar al maestro

Por todo lo anterior, en esta SERIE GALILEO PARA EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA proponemos un conjunto de actividades que permitan a los niños comprender la importancia de la ortografía en general. Sin embargo, esto no se puede hacer sin recurrir a actos de lectura y escritura de textos reales en condiciones reales. El grado de realidad que tengan estos actos de lectura y escritura dependerá, en gran medida, del maestro. Nosotros sugeriremos un conjunto de actividades cuya realización cíclica permitirá al maestro tematizar, es decir, convertir en tema de reflexión y estudio ciertos elementos ortográficos, y al mismo tiempo ir viendo avances en el dominio ortográfico de sus alumnos; pero es importante que no olvide que los avances de los niños serán significativos en la medida en que también se estudien con suficiente profundidad los temas propuestos.

Giramos alrededor de seis tipos de actividad básicos en toda la Serie; un ejemplo de estas actividades lo encontramos en el anexo.

1. *La lectura de un texto literario* que, según los diferentes grados, puede requerir que ciertas palabras sean reconstruidas por el niño. Esta es una actividad de

- ejercitación ortográfica en contexto, así como de aplicación de aspectos ya estudiados de la ortografía. Véase la actividad 1 del anexo.
2. *La escritura de textos*, que por lo general gira alrededor de los contenidos de los textos leídos (respuesta a pregunta, reflexiones, etc.). Véase la actividad 2 del anexo.
 3. Se estudian en cada unidad grupos de palabras que comparten rasgos léxicos y ortográficos porque derivan de las mismas raíces etimológicas o bien que se distinguen en su ortografía precisamente por remitir a palabras diferentes. Es decir, se estudian *familias particulares de palabras* y sus rasgos ortográficos. Los formatos de actividad pueden ser de dos tipos: a) clasificación de palabras en familias y correspondencia entre palabras escritas y su representación icónica, b) búsqueda en textos impresos o diccionarios de palabras pertenecientes a familias particulares. Las familias estudiadas se incorporan a las actividades de reconstrucción de texto de unidades posteriores. Véase la actividad 3 del anexo.
 4. Se estudian algunas de las *reglas básicas de ortografía* marcadas en los programas oficiales. Los formatos podrán ser: a) exposición de la regla, ejemplos y búsqueda, b) lista abierta de ejemplos, c) incorporación a las actividades de reconstrucción del texto. Véase la actividad 4 del anexo.
 5. Se incluye una sección (optativa) por unidad con informaciones diversas sobre la escritura y la ortografía. Véase la actividad 5 del anexo.
 6. Finalmente, creamos la sección del *corrector ortográfico*, con fotografías de textos urbanos que cualquiera puede encontrar en la calle. La intención es transmitir al niño la importancia y la necesidad de revisar los propios textos, la dificultad de leer textos escritos de manera no convencional y la posibilidad de desarrollar una actitud detallista y cuidadosa respecto de la escritura. Véase la actividad 6 del anexo.

Desarrollamos a continuación la justificación de cada uno de los seis tipos de actividad antes mencionados, pero sugerimos a nuestro lector resolver los ejemplos de actividades *antes* de leer la justificación de cada tipo. Todos los ejemplos son tomados del libro correspondiente al 5° grado.

Lectura y reconstrucción de textos

La actividad básica de lectura de esta serie está cubierta por la lectura de un cuento completo (o un conjunto de cuentos) que a nuestra consideración cumple con condiciones de calidad de forma y contenido para los niños, dividido en fragmentos: uno por cada unidad.

Se trata, en primer lugar, de que los niños lean. Leer es una actividad que permite aprendizajes ortográficos, no sólo ni precisamente porque los niños vayan a fijar en su memoria la forma de escritura de las palabras (al encontrarlas frecuentemente), sino porque la interpretación del texto supone la interpretación de la información aportada por los elementos ortográficos del mismo. Entender, en su uso, qué información aporta un determinado elemento ortográfico, puede redundar en un aprendizaje mucho más significativo, que un aprendizaje (si podemos seguir llamándolo así) que no lleve aparejada una función comunicativa específica.

Quisiéramos dar un ejemplo de un caso que tenemos bien documentado (Vaca, 2001). En un texto que hemos usado en algunas investigaciones, y que de hecho diseñamos para observar, precisamente, qué tanto los niños usaban o no cierta información ortográfica, aparecían las siguientes líneas:

Cuando llegamos al lugar indicado, soltamos la red para que los peces quedaran atrapados. Esperamos varias horas. Mi papá cantaba una cancioncilla cuando de pronto sintió un fuerte jalón en su pie, porque se le había quedado atorado en una cuerda. Entonces calló. Súbitamente, la cuerda jaló de nuevo y mi padre cayó. Mientras se hundía...

Muchos niños interpretan este fragmento en un sentido muy curioso: piensan que el papá cayó una vez, se levantó, y que luego volvió a caer; o bien, nos dicen que el barco era de dos pisos y que primero cayó del segundo al primero, y de ahí al agua. Lo más interesante es que, dependiendo de su nivel de desarrollo, cuando les solicitamos que releyeran el texto, se percataban de que un *calló* estaba escrito con *ll* y el otro con *y*. Entonces, y sólo entonces, podían recuperar la parte de la narración que dice que “su papá se calló”, es decir, que dejó de cantar, y ajustar en consecuencia su representación semántica, es decir, su comprensión del texto, a la representación semántica efectivamente escrita: al sentir un jalón, el papá dejó de cantar. El segundo jalón, lo tira. Sabemos que cae al agua, por lo que viene después en el texto.

Este tipo de trabajo interpretativo es el que consideramos necesario fomentar para que los niños aprendan la ortografía. Por eso, consideramos que es fundamental que ellos lean textos. Aunque, como vemos, lo importante de la lectura no es que los niños “aprendan de memoria” palabras aisladas como *calló* y *cayó*, sino que comprendan su significado y la función tan importante que puede cumplir un simple contraste entre *ll* y *y* en la interpretación de todo un párrafo.

Pero la lectura también es una actividad a través de la cual los niños descubren regularidades mucho más elementales de nuestra escritura y que, nuevamente, deben resolver para poder interpretar los textos. Una manera de darnos cuenta de eso, es observando atentamente sus *errores* o *desaciertos* de escritura o de lectura. Aquí es

importante pensar que los errores no nos deben causar horror; son simples manifestaciones del estado de conocimiento de los niños y, al contrario, los debemos apreciar por el beneficio que nos aportan: conocer, objetivamente, lo que el niño ya sabe bien, lo que aún no domina por completo y lo que simplemente no sabe.

Presentamos a continuación cuatro ejemplos de errores de lectura que manifiestan un desconocimiento de algún aspecto ortográfico por parte del lector:

Grafía	f	Ejemplo de error	Debe ser
g	31	124: el tlacuache- se / finge / muerto-	finge
r	21	84: me di cuenta de que aquel iba a ser un / beRano /... un verano-horrible	verano
c	13	196: co-librí-es- /ken/- / ken- són- tles /	cenzontles
otras	9	836: don-de-lo pu:de-/a-í- u-da:r /-a-su-bir-al bo-barco-	ayudar

Fuente: Vaca (2006)⁴

La primera columna de la tabla indica la grafía con la cual está relacionado el error y por lo tanto indica qué conocimiento ortográfico está implicado. La segunda indica la frecuencia con la que encontramos errores similares en la muestra analizada. La tercera columna indica el número de error (de la base de datos original) y el error. Es necesario aclarar que el error 124 indica que el niño leyó “fingue” en lugar de finge y en el 84, el niño leyó “verrano”. Los restantes dos ejemplos no tienen dificultad para su interpretación. Finalmente, la última columna especifica lo que el niño debió haber leído.

Como se ve, al leer, el niño enfrenta la ortografía en contexto y debe poder interpretar los elementos ortográficos para interpretar el significado del texto. En esto están de acuerdo diversos especialistas en didáctica de la lengua escrita (véase Díaz, 2004 y Kaufman, 1998).

Como se demuestra en el trabajo referido, este tipo de error es común y corriente durante el aprendizaje de la lectura y la escritura *de todos los niños*. Es imposible que el maestro “luche contra ellos”; son una consecuencia natural del proceso mismo de aprendizaje y de la naturaleza misma de la lectura, pues si los niños no los cometieran, querría decir que ya saben todo lo que deben saber, y por lo tanto que ya no se encuentran en proceso de aprendizaje. De hecho, los errores de lectura nunca desaparecen y los podemos encontrar aún en lectores expertos, especializados en lectura en voz alta,

4. En esta obra se analizan pormenorizadamente 2,261 errores de lectura de lectores hispano-hablantes.

como los locutores de radio y TV: hasta el lector más experimentado comete errores mientras lee las noticias que “dice”.

Como vemos, la lectura es una actividad que por sí sola enseña la ortografía, o una muy buena parte de ella, si la lectura es suficientemente detallada; por eso es importante que los niños puedan leer EN LA ESCUELA. Mejor aún si pueden, además, disfrutar y compartir sus lecturas, sus interpretaciones con otros niños y con el maestro. Se trata, sobre todo, de leer muy bien, de manera detallada y no de leer mucho, mucho.

En esta SERIE GALILEO PARA EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA, la estructura y el contenido de los textos que proponemos para leer, de una u otra manera son analizados y vueltos a analizar en los diferentes ejercicios de cada unidad. Seguramente el maestro podrá encontrar en ellos elementos que le sirvan de ejemplo para discutir con sus alumnos otros aspectos distintos en los que nosotros no nos hemos detenido.

Reconstrucción de los textos

Los textos, sin embargo, presentan otra característica: han de ser reconstruidos por el niño, pues faltan en ellos algunas letras, grupos de letras o signos de puntuación, que obviamente están en relación con los temas ortográficos que se estudian en la unidad, o que ya han sido estudiados (incluso en grados anteriores). Esto sirve para que el maestro vaya “repasando viejos temas”, para que recuerde algunos aspectos estudiados con anterioridad, etc. Esta dinámica le brinda al maestro y a los niños una actividad de “repaso”, pero en contexto.

Es importante que la reconstrucción del texto sea revisada y verificada, de forma que quede convencionalmente realizada. Para esta revisión, puede adoptar diversas estrategias que hagan intervenir al grupo en su conjunto, a pequeños equipos de revisión mutua y, finalmente, una revisión individual que verifique la pertinencia de las correcciones.

Producción de textos⁵

Uno de los objetivos fundamentales de las actividades propuestas en esta sección es el de estimular la producción de textos por parte de los niños, teniendo bien claro que es muy diferente producir un texto a copiarlo.

5. Para una exposición actualizada y sistemática del aprendizaje y la enseñanza de la producción textual sugerimos al lector consultar el siguiente texto de Dolz, Gagnon y Mosquera, 2013.

Si tratáramos de marcar esta diferencia en el nivel de la lengua oral, diríamos que hablar y expresar con las propias palabras una idea es muy diferente a memorizar y repetir lo que alguien nos dijo. Redactar es a hablar lo que copiar es a repetir: hablar implica tener un pensamiento, una idea y expresarla mediante el lenguaje; Para “repetir” no necesitamos pensar; basta con memorizar y poder reproducir sonidos.

Si bien son similares las actividades de escribir y hablar, ¿por qué nos parece más difícil redactar?

La invención de la escritura es, sin lugar a dudas, el invento más “potente” de la humanidad, porque a través de él logra que su pensamiento, hecho palabra, no sea llevado por el viento. Permanece en el tiempo y se acumula, se relaciona con el pensamiento de seres del pasado y del futuro. De esa manera, la experiencia de la humanidad se ha ido acumulando durante más de 5,000 años y ha permitido un gran desarrollo artístico, técnico, científico y humanístico.

Sin embargo, la escritura impone al escritor condiciones de comunicación muy estrictas, dado que el interlocutor de un escritor es desconocido o no está presente ante él. Esto lo obliga a ser *muy explícito*, a especificar todo el contexto necesario para lograr comunicar la idea que quiere comunicar. La exigencia de contextualizar, especificar y aclarar todos los detalles posibles, es lo que hace difícil lograr una buena redacción.

Presentamos a continuación el primer borrador manuscrito del párrafo anterior:

Sin embargo la escritura impone a
 escritor condiciones de comunicación muy
 estrictas, dado que ~~implica~~ el interlocutor
 de un escritor es desconocido ^{o no presente ante} para él. Esto lo
 obliga a ser muy explícito, a especificar ~~todas~~
~~las cosas~~ el contexto necesario para ~~E~~
 lograr comunicar la idea que ~~se~~ quiere comunicar.

Para ejemplificar la dificultad de precisar y contextualizar suficientemente una idea en una redacción, valga este ejemplo:

Observación de gallinas

El gallo está vigilando. El gallo casi no come y las gallinas si comen mucho. El gallo se montó en una gallina.

Tuno está jugando. Tuno busca la sombra, Tuno busca un lugar para echarse.

DANIEL

ADRIAN

CHRISTOPHER

CRUZ

Nos podemos preguntar qué clase de animal es Tuno. Sin ningún contexto adicional, seguramente usted puede pensar que Tuno es el nombre del gallo; pero no, es un cachorro de perro que se entrometió en el campo de observación de los niños.

Analice ahora el siguiente cuento:

Los Dinosaurios

Hace muchos años habia dinosaurios. El cuellolargo un dia un dinosaurio estaba enfermo existiian los hombres uno lo curo y se enojo entoceses lo mato elrex era el gefe y enojo mucho. Entro un hombre lo empujo con su largo cuello y lo mandaron a la carsel pero el rex lo ceria sa car en la noche fue y lo saco y vivieron muy feliz.

fin

BRUNO (2o. grado)

En este pequeño cuento es muy difícil saber:

- a. Quién mató al hombre,
- b. a quién mandaron a la cárcel y
- c. a quién quería el Rex sacar de la cárcel.

Entonces, ¿cómo podemos hacer para que los niños sean capaces de expresar claramente, por escrito, sus pensamientos, fantasías o necesidades?

Lo primero que requerimos es conocer el proceso *real* de elaboración de un texto.

En términos muy generales podríamos enumerar tres etapas fundamentales:

1) Definir lo que se quiere escribir. Esto significa que hay que tener claras las ideas que se quieren escribir. Nos atreveríamos a decir que la mayoría de las personas, incluso adultos, que manifiestan “dificultades” para redactar, las tienen porque no tienen suficientemente claras las ideas que desean expresar. Una idea vaga dará por resultado un texto ambiguo... ¡y hay miles!

2) Una vez que se ha escrito aquello que se deseaba en una primera aproximación, es necesario siempre releer el propio texto y confirmar si efectivamente se ha logrado expresar aquello que se deseaba. Frecuentemente es necesario, en esta fase, hacer ajustes, correcciones, reacomodos mayores o menores del texto o de algunas partes de

él (el fragmento del borrador de este mismo libro que aparece más arriba, ejemplifica a qué tipo de correcciones nos referimos).

3) Cumplida la fase anterior, podríamos proceder a revisar la forma de nuestro texto: su ortografía, su puntuación y su caligrafía.

Como ya hemos mencionado, aun un escritor experimentado sigue esos pasos, puliendo y mejorando su texto una y otra vez. Con mucha más razón, el niño debe tener la oportunidad de revisar, en sus diferentes niveles, su propio texto, una vez que tiene la opinión orientadora de su maestro.

Lo anterior implica que el maestro deberá orientar al niño en cada una de las fases de la elaboración del texto: puede ayudarlo a aclarar sus propias ideas (comentándolas), animarlo a escribir sin pena a equivocarse para luego, *mesuradamente*, proponer correcciones en el nivel de claridad de las ideas expresadas para, finalmente, sugerir una revisión de la forma del texto: su ortografía, su puntuación y su caligrafía.

Hablamos de *correcciones mesuradas* en el sentido de establecer un equilibrio entre *fomentar la confianza para redactar* (evitando la frustración que representaría para el niño que el propio texto fuera totalmente modificado), *aprovechar oportunidades para que el niño aprenda* (haciéndole preguntas que lo lleven a la reflexión y modificación de su texto) y, en el nivel de la forma, también cuidar adecuadamente *que el niño aplique sus conocimientos ortográficos y gramaticales*, sin exigirle correcciones sobre aquello que no puede saber. Si, de acuerdo con el nivel educativo del niño o con el avance programático del maestro, ya se estudió, por ejemplo, la ortografía de la familia “hacer”, entonces será pertinente la solicitud de corrección ortográfica de las palabras de esa familia, pero no en caso contrario. Lo anterior implicará que el maestro dejará pasar “faltas de ortografía” en las producciones infantiles. En este caso, el maestro deberá recordar que este aprendizaje se lleva a cabo a largo plazo.

Aseguramos al maestro que esta manera de trabajar y enseñar la redacción y la ortografía a los niños es de lo más cansada, puesto que prácticamente requiere un acercamiento individual al niño; pero también le aseguramos que es de lo más efectiva y que, si el maestro lo trabajase así, podría darse cuenta del progreso y de la habilidad que van adquiriendo los niños para expresar por escrito sus propios pensamientos.

Es así como el niño deberá aprender a escribir, escribiendo. Sin embargo, como si aprendiera a andar en bicicleta, no lo soltaremos “de golpe y porrazo” en una larga pendiente. Lo sostendremos, lo equilibraremos, lo apoyaremos una vez que se suba a la bicicleta, es decir, una vez que se anime a escribir. No le daremos clases teóricas de cómo redactar. No pretendemos enseñarle las fases de producción de un texto mediante conferencias. Sólo lo animaremos a escribir, aunque lo haga, al principio, en

forma tan imperfecta, como imperfecto es el equilibrio que logra un niño cuando por primera vez se sube a una bicicleta.

Para que el maestro tenga a mano los temas ortográficos ya tratados, hemos elaborado tablas descriptivas de los contenidos estudiados por unidad y por grado, con el objeto de que viendo una sola hoja, pueda orientar las correcciones que se hace necesario pedir.⁶

Familias léxicas

Aun y cuando existen ciertas “reglas” útiles para regular la ortografía, existen características ortográficas de palabras que no pueden ser deducidas o inferidas a partir de ninguna regla y que son, por tanto, rasgos que dependen, en última instancia, del origen latino de la escritura o de cómo se fijó su ortografía, y que deben aprenderse así, como un rasgo de familia.

Es por eso que incorporamos el estudio de algunas familias léxicas y sus rasgos ortográficos característicos (la hache y la ce de *hacer*, la ve chica de *ver*, etcétera).

Sin embargo, como ya lo mencionamos, lo más fundamental de esa actividad es el propio razonamiento de unificación ortográfica: si *ver* se escribe con *v*, todas las palabras de la misma familia (todos sus derivados) se escribirán también con la *v*. Este tipo de razonamiento es el que utilizan muchos adultos para regular su ortografía; implica definitivamente memorización, pero exige la memorización de un solo rasgo y permite la regulación ortográfica de una familia completa de palabras; por eso es importante enfatizar a los niños el criterio de unificación ortográfica de familias completas de palabras: si sabemos de memoria que *ventana* se escribe con *v*, y entendemos el principio de la unificación ortográfica de familias de palabras, podemos deducir que *ventanita*, *ventanal*, *ventanería*, *ventaneando*, etc. se escribirán con *v*.

Para la selección de las familias, nos hemos basado en el estudio que subyace a la construcción de los diccionarios del español hablado en México, y principalmente en el diccionario fundamental, que incluye las 1451 palabras “cultas” más usadas en textos escritos provenientes de todas las regiones del país, según se afirma en su introducción. Por “culto” suponemos que se debe entender la exclusión del pintoresco y riquísimo vocabulario oral de todos los días, con todo y las llamadas “malas palabras”, aunque Zavala (2012) es de la opinión, que compartimos, de que no existen las malas palabras, sino las malas intenciones agazapadas tras ellas (p. 248). Este vocabulario,

6. Estas tablas aparecen en las especificaciones por grado, como anexos de este texto en su versión original.

al ser extraído de textos escritos, no debe variar mucho respecto del vocabulario fundamental de otras regiones de habla española, pues debe constituir, justamente, el núcleo léxico básico del español, con variantes mínimas entre diferentes países. En nuestra base completa de familias (287 familias de palabras) el 81% aparecen en el diccionario fundamental, el 10% en el básico y sólo 9% no aparece en ninguno de ellos. Esto se debe a que, guiados por el léxico del cuento eje, adaptamos en algunos casos las familias a estudiar para explotar las características del texto que correspondía a la unidad. Lo que es importante retener, pues, es que se trata, en su gran mayoría, de familias de palabras de uso muy frecuente, *fundamentales* para cualquier hablante, lector y escritor de español.

Reglas u orientaciones ortográficas auxiliares

Sabemos que las reglas de ortografía no son, actualmente, muy populares, porque suenan arbitrarias, confusas, porque son muchas y siempre están escritas en forma muy enredada. Por añadidura, muchas de las reglas ortográficas tienen excepciones que también hay que memorizar. Todo lo anterior ha traído por consecuencia una crítica muy severa a la enseñanza de la ortografía con base en las reglas; crítica, además, fundamentada, porque la mayoría de los adultos que escriben con buena ortografía en muy pocas ocasiones la regulan apoyándose en su conocimiento de las reglas.

Sin embargo, debemos también reconocer que existen algunas reglas ortográficas de innegable utilidad, y cuyo conocimiento y aplicación elimina muchísimas faltas de ortografía de un texto. Pensemos en la regla de los grupos *br* y *bl*: siempre que encontramos la combinación de fonemas *bl* o *br* en una palabra, se escribe con *b*. Por sí sola, esta regla elimina, por decir algo, un 10% de los errores ortográficos relativos a la representación del fonema /b/. Comprenderla, memorizarla y aplicarla no es demasiado difícil.

Por lo anterior, y además por ajustar nuestra propuesta a los requerimientos oficiales de enseñanza de la ortografía, hemos integrado las reglas propuestas en los programas.

La *Real Academia Española* (RAE) ha acumulado, desde 1713, una gran cantidad de información relativa a ortografía y ha tratado de fijar una manera común de escribir para todos los hispanohablantes. Actualmente, en menos de 100 páginas,⁷ se expresan todas las normas u orientaciones sobre el uso de los diferentes elementos ortográficos del español, incluyendo el uso de todas las letras, de los signos de puntuación, del

7. Y además accesibles de manera gratuita en Internet en la página <http://www.rae.es/>

acento ortográfico, de las letras mayúsculas y de las abreviaturas. Al margen de toda disputa ideológica, hemos asumido como legítimas dichas normas u orientaciones.

Nos hemos apegado lo más posible a su redacción original, expresada en la edición de 1999 y reimpressa en 2001, lo que corresponde a la versión más actualizada al momento de redactar esta Serie.

Sobre cómo trabajar pedagógicamente las reglas ortográficas, un ejemplo didáctico muy rico es narrado en un pequeño artículo. Transcribimos esta experiencia por su originalidad e importancia:

Uno de los primeros días de trabajo –en el grupo de niños de tercer grado– se propuso como actividad recortar de periódicos y revistas palabras que nos gustaran, para después inventar historias con ellas.

Yazmín entiende que de lo que se trata es de recortar *letras* y armar con ellas algunas palabras, así lo hace y en un momento dado la vemos con varias letras que desliza dudosa sobre su hoja y pregunta:

–Seño, ¿cómo se escribe *rojo*?

–¿Qué les parece a ustedes, niños...? –Respondemos nosotros y proponemos: –¿Pueden ayudar a Yazmín? Ella consulta cómo se escribe *rojo*.

Natalia y Xiomara se acercan al cuaderno de Yazmín, donde ella tiene las letras recortadas; las ordenan así: *rrojo* y afirman:

–Va con *r* porque si no, no se lee fuerte, para que se lea bien, va con dos...

Todos los niños están de acuerdo en que para leer fuerte hacen falta dos *r*; sin embargo, cuando proponemos mirar hacia el pizarrón donde hemos escrito por un lado *rojo* y por el otro *rrojo* los acuerdos se rompen y nacen las contradicciones. Algunos niños opinan que se escribe *rojo* pero “entonces no se puede leer bien”, otros opinan que “se escribe con dos *r* para que suene como *carro* y como *perro*”.

Los niños se sienten contrariados, quieren seguir cada uno con lo que venía haciendo y dan la espalda a la pizarra; parece evidente que aun cuando visualmente les resulta más familiar escribir *rojo* que *rrojo*, esto los pone en conflicto con una regla que han logrado generalizar: para que suene fuerte deben ir dos *r*. Como no logran resolverlo deciden no mirar más y nos piden... “no importa, seño, dejémoslo así...”

Evidentemente no era oportuno contrariar a los niños ni insistir en una discusión que por ponerlos en un conflicto, para ellos sin solución inmediata, tendería más bien a inhibirlos y desinteresarlos. Sin embargo tomamos nota [...] Unos días después, al plantearse una discusión sobre la escritura del nombre *Enrique*, aprovechamos la coyuntura: distribuimos entre todos unos sobres blancos y propusimos recortar del periódico o de revistas palabras que tuvieran la letra *r*; cada

quien guardaría en su sobre toda su colección de palabras para después trabajar con ellas.

En el transcurso de la actividad, los niños iban haciendo algunas preguntas: “¿las que empiezan con *r*, seño?, ¿también recortamos las que tienen dos?, ¿las que tienen la *r* en medio sirven?” y nosotros repetíamos la consigna inicial: sí, todas las palabras que tengan *r*.

Después que habíamos encontrado varias y todos contábamos con una pequeña colección, planteamos que podríamos leer para los demás las que hubiéramos recortado.

Cada quien leyó las suyas y espontáneamente –como había sucedido ya en las preguntas– iban esbozando algunos modos de clasificarlas: “yo tengo unas que tienen la *r* al final”; “yo tengo cinco que comienzan con *r*”. Sugerimos entonces que cada uno hiciera *montoncitos* con las palabras, por ejemplo, con todas las que empezaban con *r*...

“¡Ah!, sí...” dijeron todos haciendo espacio en sus mesitas de trabajo. Xiomara, por ejemplo, hizo la siguiente clasificación en cinco grupos:

1. Las palabras que tienen una *r* al comienzo: *roto, roja, reja*.
2. Las que llevan *rr*: *carro, carretera*.
3. Las que terminan con *r* o que la tienen en la última sílaba: *calor, caminar, cuadro, tetero*.
4. Las que tienen *r* en el medio, donde incluyó *caramelo, Enrique, enredo, portal, problema*.
5. Las que tienen dos *r* separadas: *crucigrama, recuerdo, cortar*, etc.

Cuando Xiomara contó a los compañeros cómo había pensado su clasificación, surgieron en el grupo varios comentarios sobre la pronunciación, todos centrados en la regla: “cuando hay una sola *r* se dice suave, pero cuando hay dos se dice fuerte”. A raíz de esto, sugerimos a Xiomara que leyera sus palabras y cuando leyó las que comienzan con *r* preguntamos a los niños cómo sonaba la *r* en esas palabras: ¿fuerte o suave? Todos estuvieron de acuerdo en que sonaba fuerte y entonces Natalia dijo:

–Lo que pasa es que se pone una sola cuando empieza la palabra... No se ponen dos.

En este momento los niños estuvieron de acuerdo y recordaron que la maestra alguna vez se los había señalado.

Cuando Xiomara presentó el grupo en que incluía todas las palabras que tenían *r* en el medio, ella misma encontró que la *r* de *enredo* no sonaba como la de *caramelo*... y decidió que debía separarlas en otro grupo, porque “suena un poco más fuerte en *enredo* que en *problema*”.

Decidió primero poner *Enrique* y *enredo* en un grupo aparte... Nosotros entonces le mostramos de nuestra colección la palabra *sonrisa* y le preguntamos en qué grupo la pondría; la puso junto con *Enrique* y *enredo*, pero comenzó a dudar nuevamente y con la palabra *enredo* en la mano pensó un rato, hasta que la apartó y dijo: “Ésta suena más fuerte que *problema*, pero más fuerte suena *Enrique*...”.

–¿Y éstas? –preguntamos señalando las del grupo con dos *rr*.

–¿Ésas?... más fuerte todavía...

–¿Por qué será que en estas palabras –señalamos *Enrique*, *enredo* y *sonrisa*– la *r* suena más fuerte que en otras, si hay una sola?

Ante la pregunta, Natalia y Xiomara recuerdan una regla que han visto con su maestra, aunque no están muy seguras de su aplicación:

–Cuando va entre consonante y vocal, maestra... entonces se pone una *r*.

En este momento, Miriam (la maestra) recuerda que también habían discutido en estos días la palabra *alrededor* y como no se ponían de acuerdo la buscaron en el diccionario.

–¡Ah! ¿Sí? –contestamos–. Y ahora, ¿saben como escribirla?

Xiomara fue espontáneamente a la pizarra y escribió así: *Al rededor* [Escribe la palabra con letra cursiva, dejando un espacio casi imperceptible entre *Al* y *rededor*].

–¡Ajá! Ahora, ¿tú nos puedes decir por qué la escribes así, Xiomara? –dijo Miriam.

–Porque cuando empieza la palabra va con una sola.

Quedamos algo desconcertados al comienzo hasta que descubrimos que la separación apenas perceptible en *Alrededor* podía indicar la existencia de dos palabras.

–¿Cuántas palabras escribiste, Xiomara? –preguntamos.

–Dos, seño –apuntó, señalándolas en la pizarra.

Inmediatamente comprendimos que su explicación estaba referida entonces a su segunda palabra: *rededor*.

–¿Será como opina Xiomara? –preguntamos al grupo.

Todos estaban dudosos, salvo Natalia que aseguró:

–Es una sola palabra... será con una *r* porque va entre consonante y vocal. (Palacios, Muñoz & Lerner, 1997, p. 65-76; citados en SEP, 2000)

Nosotros hemos indicado, en cada unidad de trabajo, las reglas u orientaciones ortográficas sugeridas en los programas oficiales mexicanos. Sería deseable, sin embargo, que el maestro se animara a trabajarlas de manera flexible y reflexiva. Se trata de un trabajo mucho más difícil, pero también mucho más estimulante. Justamente en el

primer libro (para el primero y segundo grados) hemos retomado esta experiencia y hemos diseñado el abordaje de las reglas de uso de la *r/rr* bajo esa perspectiva exploratoria. Ojalá que el maestro encuentre positiva la experiencia, y la generalice de manera autónoma a las demás.

Como en el caso de las familias de palabras, la tabla de contenidos por grado y unidad también incluye las reglas ortográficas estudiadas, para que así el maestro pueda regular las correcciones solicitadas en las producciones infantiles de manera gradual.

Sabías que...

Esta es una sección que hemos creado para poder brindar informaciones muy diversas a los niños, que por lo regular no están contempladas en los programas pero que consideramos importantes.

Incluimos, por ejemplo, una secuencia de actividades relativas a la historia de la ortografía. Se trata de pequeñas muestras de textos antiguos que al ser leídos por los niños, podrán darse cuenta de que la ortografía ha evolucionado, de que sí se puede entender la escritura con una ortografía diferente, pero también se podrán dar cuenta de que leer en una ortografía diferente dificulta la actividad de lectura y la comprensión del texto. Los textos antiguos también ilustran que la manera de escribir ha cambiado en sintaxis, léxico, puntuación, etc. Estas lecturas también permiten identificar “arcaísmos”, es decir, palabras que aún se usan o que son usadas por algunos grupos de personas, que en realidad son palabras antiguas, cultas, pero antiguas. Esto también les permitirá adoptar actitudes de comprensión y tolerancia frente a manifestaciones lingüísticas que fácilmente son juzgadas como vulgares, populares o incultas.

Las lecturas van acompañadas de preguntas que orientan algunas reflexiones. No se trata de actividades sencillas ni que se puedan realizar con prisa. Es necesario que el maestro brinde el tiempo necesario para llevarlas a cabo. Esperamos, con esta actividad, mantener la curiosidad de los niños acerca de temas lingüísticos, pues en realidad incluso pueden resultar divertidas.

El corrector ortográfico

Esta sección la hemos diseñado por dos motivos principales: primero, para promover la actividad de corrección ortográfica sobre textos cortos; segundo, para promover una actitud tolerante frente al “error”, respetuosa y constructiva, al tomar muestras de escritura usual.

La corrección “porque sí”, “porque hay que escribir como se debe...” no nos parece la más productiva. Hemos buscado textos reales, cortos, que generalmente son anuncios publicitarios, para proponer el reto de corregir, mejorando la claridad del mensaje o al menos haciendo ver la dificultad suplementaria que puede acarrear apartarse de la norma.

Así, la mentalidad con la que esperamos que sea promovida esta actividad es la mentalidad de mejorar el mensaje, de hacerlo más eficiente cambiando solamente aquello que sea indispensable cambiar. Aquí, la frontera entre redacción, ortografía y edición (u organización espacial) del texto resulta borrosa. Lo importante es solicitar a los alumnos que “corrijan cambiando lo menos que se pueda, para que el mensaje llegue lo más fácilmente posible al lector, y lo más exacto posible”.

Además, esta actividad puede ser aprovechada para tener discusiones o debates sobre muchos temas: variantes regionales, desigualdades sociales, inequidad en el acceso a la educación, el lenguaje vivo, en uso, etc.

En resumen, buscamos promover, al contrario de la burla, la tolerancia; al contrario que la crítica estéril, la propuesta constructiva y al contrario que respeto irrestricto a la norma, la eficiencia en la transmisión del mensaje.

La actividad de corrección es una actividad compleja. El niño, que no domina, obviamente, el sistema ortográfico en su totalidad, puede ver errores en donde no los hay. Por eso, al usar textos cortos (y reales) estamos también promoviendo la seguridad en los conocimientos adquiridos. Por lo regular, los letreros que dan pie a los ejercicios de corrección están ligados al contenido ortográfico de la unidad o unidades anteriores, aunque esto no es ni puede ser completamente exacto, porque el niño mismo puede proponer correcciones no contempladas en el programa. El maestro, pues, deberá estar abierto a la creatividad de los niños y manejar, pedagógicamente, sus propuestas.

Sugerimos trabajar esta actividad en pequeños equipos para que, en una primer ronda, generen sus propuestas; luego, hacer una comparación entre las propuestas de los equipos y, finalmente, generar una respuesta grupal, justificada, que pueden conservar en su cuaderno todos los niños. Por supuesto, será el maestro quien decida, de acuerdo con sus preferencias pedagógicas y sus condiciones de trabajo, la mejor manera de realizar estas actividades.

Consideraciones finales

Así, lo que estamos proponiendo al maestro a través de esta SERIE GALILEO PARA EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA, es un conjunto de tipos de actividad que permite

a los niños y al maestro una reflexión sobre el sistema gráfico del español y todos sus elementos, así como una sistematización del uso de dichos sistemas y elementos. Una reflexión sobre la función de la ortografía y sobre la racionalidad que subyace al intento de estandarizar la manera de escribir el español.

Hemos hecho una serie de sugerencias didácticas, pero será el maestro quien elija y decida cómo trabajar con esta serie.

Nosotros esperamos estar aportando un enfoque novedoso, riguroso, apegado a los programas oficiales y que dé pie al despliegue de la creatividad tanto del niño como del maestro.

El manejo didáctico y pedagógico que el maestro haga de las actividades dependerá de sus gustos, sus habilidades y sus condiciones de trabajo. Nosotros esperamos aportar material interesante para los niños y para los maestros, de forma que pueda servir de pretexto para que se despliegue la creatividad infantil y del docente.

Como autores, nos gustaría conocer la opinión de los maestros que nos hayan favorecido con su lectura y su preferencia. Esperamos sus comentarios críticos en los siguientes correos electrónicos: jvaca@uv.mx, marosa27@hotmail.com

Lista de referencias

- Cabrera, G. (1976). *Exorcismos de esti(1)0*. Barcelona: Seix Barral.
- Díaz, C. (2004). El aprendizaje de la ortografía. En A. Pellicer & S. Vernon (Coords.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp. 97-123). México: SM de Ediciones.
- Díaz, C. (enero-febrero, 1996) El uso no convencional de las grafías en las escrituras infantiles. *Básica*, 23-28.
- Dolz, J., Gagnon, R., & Mosquera, S. (2013). *Producción escrita y dificultades de aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Hachén, R. R. (s.f.). *Esa maldita ese... Acerca de la pluralidad y otras yerbas*. <http://www.laslenguas.org.ar/info.shtml>
- Kaufman, A. (1998). *Alfabetización temprana... ¿y después? Acerca de la continuidad de la enseñanza de la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Santillana.
- Lara, L. F. (2000). Educar la lengua. En Secretaría de Educación Pública, *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria, lecturas* (pp. 9-11). México: Secretaría de Educación Pública.

- Secretaría de Educación Pública. (2000). *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*. México: Autor.
- Vaca, J. (1986). *Lo no alfabético en el sistema de escritura: ¿qué piensa el escolar?* (Tesis de maestría inédita). Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- Vaca, J. (2006). *Así leen (textos) los niños*. Veracruz, México: Universidad Veracruzana, Textos Universitarios.
- Vaca, J. (enero-junio, 2001). Comprensión de textos y conocimiento ortográfico. *Co-lección Pedagógica Universitaria*, 35, 9-208.
- Vaca, J., Ríos, L., & Vargas, G. (1981) *Algunos problemas en el aprendizaje de la ortografía del español: una perspectiva cognoscitiva* (Tesis de licenciatura inédita). Facultad de psicología, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zavala, R. (2012). *El libro y sus orillas*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

Anexo de ejemplos de actividades didácticas contenidas en la SERIE GALILEO PARA EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA

Actividad 1

Lectura y reconstrucción del texto: Por arte de magia (fragmento 1)

Lee y escribe las letras y signos faltantes.

1. Preguntas sin respuesta

¿QUIÉN estaría en la casa abandonada_

Los chicos se lo preguntaban mientras veían, desde la colina cubierta de castaños floridos, el humo que salía de la __imenea y se ele_aba hasta perderse en la falda de las nubes.

La casa no era de nadie. O bueno, sí, era de e__os.

Los cuatro, aprovechando que estaba desocupada desde hacía mucho tiempo, iban casi a diario. Para jugar a gusto, para contarse historias verdaderas o inventadas, para ensayar obras de teatro que nunca llegaban a representar porque todos querían hacer de capitán o de reina y ninguno de soldado o camarera.

Se estaba bien en la casa abandonada, a pesar de que tenía agujeros en el techo por donde entraba la lluvia cuando le daba por caer, y de __e las ventanas, cuando al viento le daba por soplar, se golpeaban furiosamente metiéndoles miedo; pero era un miedo divertido, como un cosquilleo, porque, en el fondo, sabían que era sólo el viento.

Allí tenían muchos tesoros: una ca__etilla oxidada que podía ser avión o caballo, según; un neumático de coche que resultaba más cómodo que un sofá_ropas viejas para disfrazarse; un libro misterioso, porque estaba escrito en idioma extranjero_ una caja de _apatos con galletas secas y chocolate algo rancio para merendar.

Allí nadie les decía: «Niño, come y calla» o «eso es una carretilla, no un avión o un caballo». Podían _a_er y creer lo que les gustaba. Hasta simular que entendían lo que ponía el libro misterioso, leyéndolo en voz alta cuando se cansaban de jugar.

Ese también era un juego y de los más emocionantes. Servía para que la imaginación volara por donde le daba la gana. Y así, de sus páginas salían cuentos de viajes por el fondo del mar_ de batallas en pleno desierto_ de fiestas en la copa de un árbol o de carreras en la complicada ciudad de las hormigas.

Y ahora ¿se les _a_ría acabado todo eso?

Dora, la mayor de los cuatro, fue la primera en hablar.

—¡Pues vaya gracia_

Y se sentó sobre la hierba, ceñuda, para quitarse una zapatilla y sacudir la piedrecita que le estaba haciendo daño.

Chicho reflexionó, revolviéndose la tiesa pelambreira con una mano nerviosa:

—Ayer no había nadie en la casssa...

Se había partido un diente al caerse de un manzano, y a veces, al _ablar, le silbaban las eses.

—No —dijo Dora—. Pero ahora hay alguien, porque el fuego no se enciende solo.

Elisa, rubia, flaquita y optimista, había estado masticando una hoja de hierba y al hablar enseñó una lengua verde:

—Puede que sea un viajero cansado_ A lo mejor se va dentro de un rato.

— ¿Y si no se va dentro de un rato, ni mañana ni nunca? —preguntó Fabián, el más pequeño de los cuatro y hermano de Dora. Era especialista en preguntas de difícil respuesta.

—Entonces..., habrá que hacer algo —dijo Dora con su habitual tono autoritario, mientras se ponía la _apatilla.

—Pi... chi... chí...

Esto salió del pico del pollo que Fabián lle_aba a todas partes atado con una cuerda. Ya había mudado el suave plumón de recién nacido, pero aún no tenía las brillantes plumas de un gallo, sino unos cañones desiguales y feos. Además, era cojo y jorobado.

—¡Cállate, Pichichí! —mandó su dueño. Y el pollo se puso a escarbar la tierra con la esperanza de encontrar alguna lombriz. Era tan hambrón como raro.

Chicho siguió reflexionando:

—Hablamos como si allí hubiera una sola perssna..., pero puede que sean muchas.

Elisa escupió la _oja de hierba que ya no tenía ningún jugo.

—¿Una pandilla entera de feroces enemigos?

—Aunque no sean tan feroces. Con que nos den con la puerta en las narices, basta.

—¡Pero nosotros no lo vamos a aguantar! —dijo Dora—. Haremos lo que sea necesario para recuperar nuestra casa.

Los otros se quedaron callados.

—No tendréis miedo, ¿verdad?

Elisa contestó sinceramente:

—Yo sí tengo un poco. Y no me da vergüenza. Hasta los mayores tienen miedo a veces.

Actividad 2

Producción: Listas

1. De acuerdo con la lectura, escribe las siguientes listas.

A) Lista de los nombres de los personajes del cuento, en orden alfabético:

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

B) Lista de tesoros:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

C) Lista de temas de cuentos que inventaban los niños:

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

2. Trata de decir, exactamente, cómo pronuncia Chicho las siguientes palabras: *casssa* y *persssoa*.

3. De acuerdo con el texto, cómo se pronuncia el nombre del pollo de Fabián. Discute con tus compañeros y pónganse de acuerdo con tu maestra.

4. ¿Qué crees que signifique la palabra “hambrón”? Escribe lo que piensas.

Ahora busca en el diccionario su significado y fíjate si adivinaste o no su significado.

5. ¿Quién dijo: —Aunque no sean tan feroces...?

Actividad 3

Familias de palabras: elevar, zapato, hablar

A continuación te presentamos un grupo de palabras. Ordénalas según la familia a la que pertenezcan. Cuando escribas una de ellas, subráyala para que sepas que ya está ordenada.

hablantín	elevación	zapatero
zapatilla	zapatería	habladuría
elevador	hablador	elevado

elevar	zapato	hablar

Ahora, ordena alfabéticamente las doce palabras anteriores. Recuerda el abecedario:
a b c d e f g h i j k l l m n ñ o p q r s t u v w x y z

- | | | |
|----------|----------|-----------|
| 1. _____ | 5. _____ | 9. _____ |
| 2. _____ | 6. _____ | 10. _____ |
| 3. _____ | 7. _____ | 11. _____ |
| 4. _____ | 8. _____ | 12. _____ |

Actividad 4

Orientaciones sobre separación en sílabas de palabras difíciles: diptongo e hiato

Hay palabras difíciles para ser divididas en sílabas. La razón de que sean difíciles son varias: la pronunciación en cada país puede ser diferente o la división puede hacerse de más de una forma, por lo que hay que atenerse a algunas reglas. Veamos unas definiciones:

Diptongo

Es el conjunto de dos vocales que se pronuncian en una misma sílaba. A efectos ortográficos, para que haya diptongo debe darse una de estas dos situaciones:

- a. Que se sucedan una vocal abierta (**a, e, o**) y una cerrada o viceversa, siempre que la cerrada no sea tónica.
- b. Que se combinen dos vocales cerradas (**i, u**) distintas.

La *h* intercalada no impide que formen diptongo.

Encuentra la combinación de los diptongos. Deben ser, en total, 12 para el primer caso y 2 para el segundo, como en el ejemplo:

a)

1. Primero una vocal abierta y luego una cerrada:

		Vocal cerrada	
		i	u
Vocal abierta	a	ai	
	e		
	o		

2. Primero una vocal cerrada y luego una abierta:

		Vocal abierta		
		a	e	o
Vocal cerrada	i			
	u			

b)

		Vocal cerrada	
		i	u
Vocal cerrada	i		
	u		

Hiato

Es la secuencia de dos vocales que no se pronuncian dentro de una misma sílaba, sino que forman parte de sílabas consecutivas. Existen tres clases de hiatos:

- a. Combinación de dos vocales iguales: **Saavedra, dehesa..**
- a. Vocal abierta + vocal abierta distintas: **caen, ahogo, teatro.**
- a. Vocal abierta átona + vocal cerrada tónica: **caímos, día, ...**

a)

		Vocal				
		a	e	i	o	u
Vocal	a					
	e					
	i					
	o					
	u					

b)

		Vocal abierta		
		a	e	o
Vocal abierta	a			
	e			
	o			

c)

		Vocal cerrada tónica	
		í	ú
Vocal abierta átona	a		
	e		
	o		

De acuerdo con las combinaciones anteriores señala, de las 10 palabras de la lista, si forman diptongo o hiato, y anota a qué caso pertenecen. Luego, divide en sílabas las palabras.

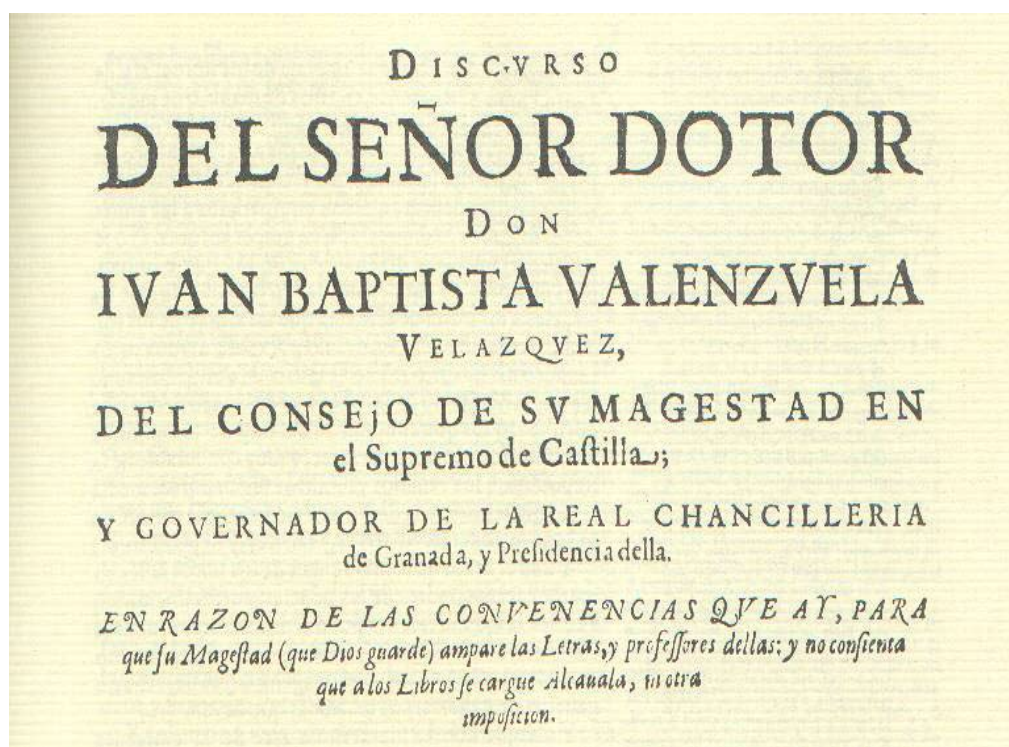
Palabra	Secuencia de vocales	Diptongo/Hiato	Caso	Separación en sílabas
aire	ai	Diptongo	a	ai-re
buen				
ahora				
miel				
tendió				
teatral				

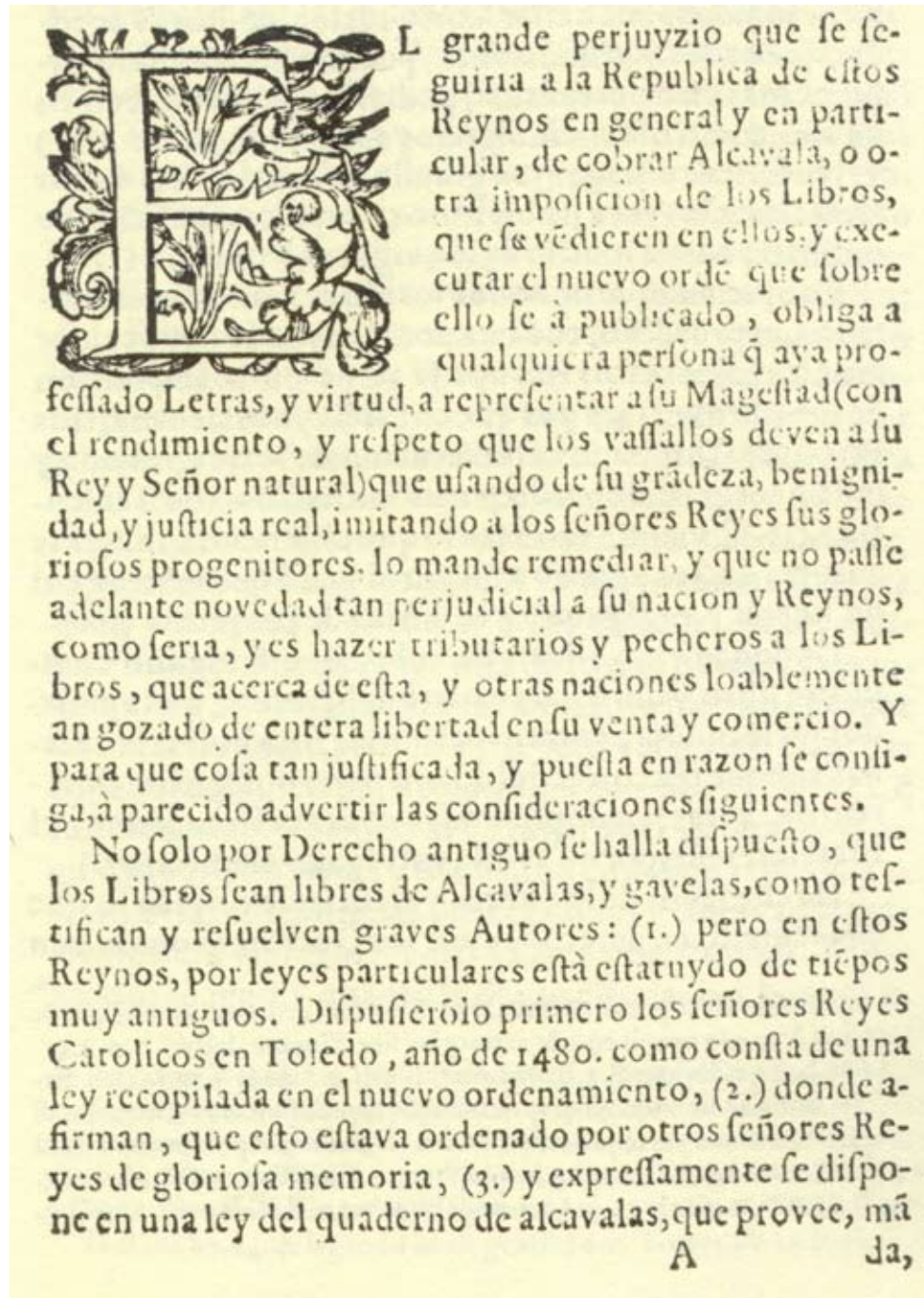
Palabra	Secuencia de vocales	Diptongo/Hiato	Caso	Separación en sílabas
cacareo				
labios				
leer				
veo				
varios				
mientras				
hacia				

Actividad 5

Sabías que... la ortografía va cambiando

Lee y observa cuidadosamente el discurso que aparece a continuación. Se trata de un texto escrito en 1638 por Juan Bautista Valenzuela Velázquez en Granada, España, para argumentar por qué no se debían cobrar impuestos a los libros ni a sus autores.





Ahora escribe las palabras que se indican en la segunda columna tal y como se escribían antes.

Número	Escritura actual	Escritura antigua (1638)
1	discurso	
2	doctor	
3	Juan	
4	gobernador	
5	cancillería	
6	de ella	
7	de ellas	
8	hay	
9	Alcabala	
10	perjuicio	
11	Reinos	
12	vendieren	
13	ejecutar	
14	orden	
15	ha publicado	
16	cualquiera	
17	que	
18	haya	
19	grandeza	
20	hacer	
21	han	
22	ha parecido	
23	gabelas	
24	estatuido	
25	tiempos	
26	estaba	
27	cuaderno	

1. Ahora, busca en el diccionario el significado de las palabras que no conozcas y anota su significado.

2. ¿En cuáles palabras te das cuenta que antes se usaban criterios diferentes para separar las palabras?

3. Describe cómo se diferenciaba la escritura de *a* (preposición) y la palabra que suena igual a esa, pero que es un verbo auxiliar.

Actividad 6

El corrector ortográfico...

En México, siguiendo tradiciones prehispánicas, se celebra el *Día de Muertos* o *Día de Todos Santos*. Se preparan altares para recordar a los muertos de cada familia, se adornan con flores y se pone comida para ellos, quienes vienen a comerla, según la tradición. Entre los muchos alimentos que se preparan en esas fechas, hay dulces con forma de calavera.

A la entrada de un mercado colocaron la siguiente cartulina. Trata de escribir el mismo mensaje, pero respetando los acuerdos que conoces, de tal forma que se pueda leer con mayor facilidad.

