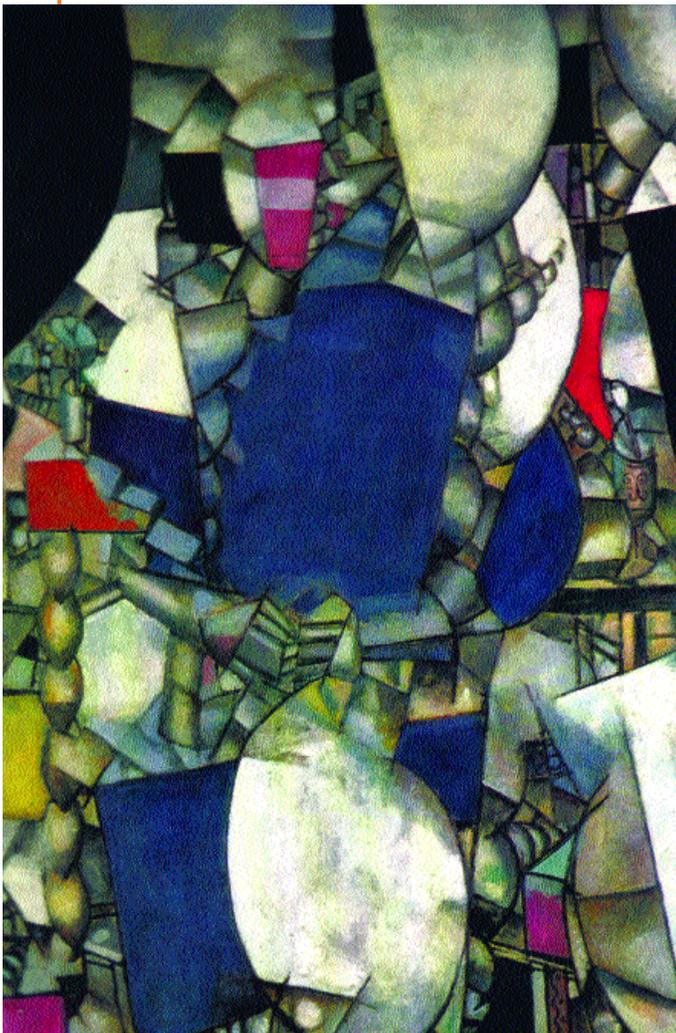


CÓMO ENSEÑAR, CORREGIR Y EVALUAR LA ORTOGRAFÍA DE NUESTROS ALUMNOS... Y NO MORIR EN EL INTENTO



Pablo: A mí me parece bien que *hola* se escriba con hache, porque *ola* sin hache quiere decir otra cosa. Pero, ¿por qué hay que ponerle hache a *hamaca* si *hamaca* sin hache no significa otra cosa? Y con *hormiga* pasa lo mismo...

Maestra: A ver... Si sabemos que *hormiga* se escribe con hache, ¿cómo se escribirá *hormiguero*?

Varios: Con hache.

Maestra: ¿Y *hormiguita*?

Pablo (interrumpiendo con impaciencia): Sí, sí... si yo sé que *hormiga* va con hache ya sé que *hormiguero* y *hormiguita* van a ir con hache. Pero... ¿cómo hago para saber que *hormiga* va con hache?

Sebastián (sonriendo): Mirá, Pablo, es muy fácil. Vos ahora te fijás bien que *hormiga* va con hache y después, cada vez que tengas que escribir *hormiga*... lo ponés con hache.

Introducción

Es posible que el lector sonría al leer el diálogo que encabeza este trabajo, sobre todo si es docente y ha prestado atención a sus alumnos cuando hablan entre ellos acerca de los “caprichos” de nuestra norma ortográfica. En este último caso, recordará también haber escuchado opiniones similares a las de Pablo y Sebastián, ambos de siete años de edad.

¿A qué responde la postura de Pablo? Él considera que la ortografía tiene sentido cuando está reflejando cuestiones semánticas: si dos palabras suenan igual pero tienen diferente significado, deben escribirse de diferente manera. Es verdad que, en algunos casos, la norma ortográfica indica cómo “marcar” diferencias de significados: *tubo/tuvo*, *cayó/calló*, *bello/vello*. Pero no en todos. Por ejemplo, eso no sucede con *llama*, del verbo llamar, *llama* como lengua de fuego y *llama*, animal cuya lana es muy apreciada...

La respuesta de Sebastián tampoco es antojadiza. En muchas situaciones, la ortografía no se relaciona con aspectos morfológicos, semánticos ni sintácticos del lenguaje, sino que refleja una etimología particular, que sólo corresponde a una palabra. El escritor, entonces, no puede apelar a regularidades de ningún tipo y el único recurso que tiene para saber cómo se escribe esa palabra es... fijándose bien cuál es la ortografía correcta y después recordarla cada vez que la escriba... tal como dijo Sebastián.

Puede ser interesante, asimismo, prestar atención a la intervención de la maestra. Ella intenta poner algo de orden frente a una cuestión que parece caótica: recordar la escritura correcta de una palabra cuya ortografía no responde a ninguna regla generalizable a otras palabras, situación diferente de las que, por ejemplo, pertenecen a la misma clase y tienen la misma terminación –caso de los adjetivos terminados en *ivo* e *iva*, etc.– y trata de rescatar que, aún en esos casos particulares, algo puede inferirse: otras palabras que tengan parentesco léxico, es decir, que pertenezcan a la misma familia, compartirán también la ortografía de la raíz.

No parece sencilla la cuestión... Y no lo es.

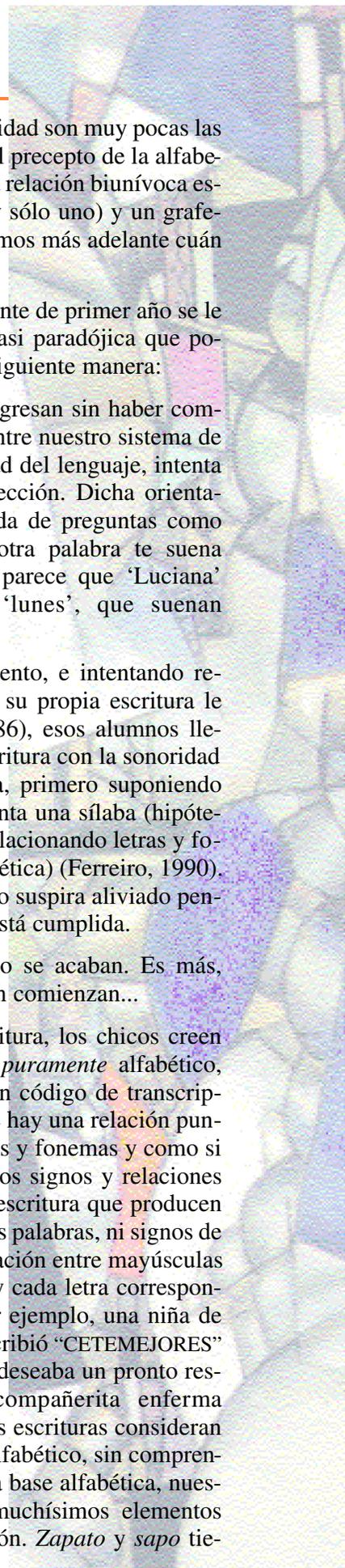
Si bien nuestro sistema de escritura tiene una base alfabética, está muy lejos de ser pura-

mente alfabético. En realidad son muy pocas las letras que cumplen con el precepto de la alfabeticidad vinculado con esa relación biunívoca estricta entre un fonema (y sólo uno) y un grafeма (y sólo uno). Ya veremos más adelante cuán pocas...

De modo que al docente de primer año se le presenta una situación casi paradójica que podríamos describir de la siguiente manera:

- ◆ Si recibe niños que ingresan sin haber comprendido la relación entre nuestro sistema de escritura y la sonoridad del lenguaje, intenta orientarlos en esa dirección. Dicha orientación suele estar nutrida de preguntas como éstas: “¿Como cuál otra palabra te suena ‘mariposa’?” o “¿Te parece que ‘Luciana’ empieza igual que ‘lunes’, que suenan igual?”.
- ◆ En determinado momento, e intentando resolver problemas que su propia escritura le presenta (Vernon, 1986), esos alumnos llegan a relacionar la escritura con la sonoridad de manera sistemática, primero suponiendo que cada letra representa una sílaba (hipótesis silábica) y luego relacionando letras y fonemas (hipótesis alfabética) (Ferreiro, 1990). A esa altura, el maestro suspira aliviado pensando que su misión está cumplida.
- ◆ Pero los problemas no se acaban. Es más, hay algunos que recién comienzan...

En ese nivel de escritura, los chicos creen que nuestro sistema es *puramente* alfabético, como si consistiera en un código de transcripción de sonidos en el que hay una relación puntual uno a uno entre letras y fonemas y como si el sistema no tuviera otros signos y relaciones entre sus elementos. La escritura que producen no tiene espacios entre las palabras, ni signos de puntuación, ni discriminación entre mayúsculas y minúsculas, ni tildes, y cada letra corresponde a un solo sonido. Por ejemplo, una niña de este nivel de escritura escribió “CETEMEJORES” en una nota en la que le deseaba un pronto restablecimiento a una compañerita enferma (“Que te mejores”). Estas escrituras consideran lo que es estrictamente alfabético, sin comprender que, si bien tiene una base alfabética, nuestro sistema consta de muchísimos elementos que escapan a esa relación. *Zapato* y *sapo* tie-



nen la misma sonoridad inicial y llevan diferentes letras; las palabras *hola* y *ola* suenan igual y se escriben diferentes; *no se aburra* y *no sea burra* no difieren en la emisión sonora y los espacios entre las palabras representan cuestiones vinculadas con el significado; ¿cómo saber si *llave* se escribe de esa manera o de esta otra –*yabe*– sin alterar la emisión sonora correcta del castellano que se habla en la Argentina?

Como puede advertirse, la ortografía incluye muchos datos que no son reflejados por la sonoridad; incluye restricciones en el uso de las letras, las tildes, los espacios y los signos de puntuación que se vinculan con aspectos semánticos, sintácticos y pragmáticos del lenguaje.

Los docentes deberán, entonces, ayudar a sus alumnos a abandonar la sonoridad de las palabras como el criterio fundamental para tomar decisiones cuando escriben y transitar otros caminos para poder hacerlo correctamente. Y ésta es la situación paradójica que mencionaba antes: los señalamientos que apuntan a “cómo suena” –que es correcta cuando el niño todavía no advirtió las bases de nuestro sistema de escritura– deberán ser reemplazados por otros que recomienden olvidarse de cómo suena y apelar a otras estrategias para respetar la norma ortográfica.

Los docentes que alteran la pronunciación normal del castellano rioplatense para que sus alumnos respeten la ortografía al dictado (diferencian la sonoridad de B y V, de Y y LL, de Z y S) no advierten que ellos pueden hacerlo porque conocen la escritura de esas palabras, cosa que los alumnos ignoran. De este modo, cuando los niños intentan escribir en sus casas o producen en la escuela un texto por sí mismos, no recuerdan cómo era la pronunciación artificial de su maestra y no tienen otras estrategias para tomar decisiones.

Ahora bien, la norma ortográfica nos puede remitir a qué letras usar en determinada palabra, cuándo usar tildes, cuándo escribir con mayúscula, dónde separar las palabras cuando finaliza el renglón, cómo definir los espacios en blanco que indican dónde comienza y termina una palabra, cómo usar la puntuación... Retomemos la

conversación entre Pablo, Sebastián y su maestra que encabeza este texto: ¿a cuál de todos estos aspectos ortográficos se referían? Concretamente, a las letras que deben ser usadas en cada palabra, determinadas por la norma ortográfica.

Como señalamos anteriormente, la ortografía implica respetar restricciones que van mucho más allá del uso de las letras correctas.

Si pensamos solamente en la escritura de cada *palabra*, encontraremos tres aspectos involucrados: cuáles son las letras que corresponde usar –que a partir de aquí denominaremos “ortografía literal”–; si la palabra lleva tilde o no –ortografía acentual–; y si debe usarse mayúscula en caso de que se trate de un nombre propio.

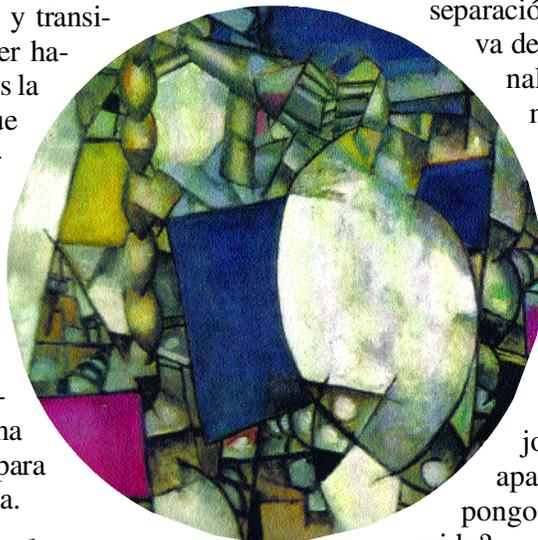
Si extendemos esa frontera a la *oración* escrita, deberá agregarse, a esos elementos, la separación entre palabras; la normativa de separación de palabras al finalizar un renglón; el uso de mayúscula al comienzo; y, también, la puntuación interna y final de la oración.

Si, en cambio, consideramos como totalidad el *texto*, deberá añadirse, a los datos precedentes, la puntuación vinculada con lo textual: ¿cómo queda mejor, con punto y seguido o aparte?, ¿en este otro pasaje, pongo punto y coma o punto y seguido?

En este artículo, describiremos brevemente una experiencia didáctica realizada durante los últimos quince años en el Colegio Alas de El Palomar, vinculada con la enseñanza, la corrección y la evaluación ortográfica. Por razones de espacio, nos limitaremos al tema de la ortografía literal, es decir, el uso de las letras que la normativa indica para la escritura de las palabras en castellano, que era el centro de la discusión entre Pablo y Sebastián.

¿Cómo concebimos la ortografía literal?

Las preocupaciones de los dos niños nos remiten a una serie de interrogantes. Algunos de ellos, muy conocidos por todos los docentes,



son éstos: ¿cómo saber con cuáles letras debe escribirse cada palabra?; ¿puedo guiarme por la sonoridad de una palabra para desentrañar su ortografía?; ¿hay reglas que me indiquen cuándo debo escribir ‘z’, ‘s’, o ‘c’? ; esas reglas, ¿cubren *todas* las palabras que incluyen el fonema /s/?; el uso de determinadas letras, ¿se relaciona siempre con el significado de las palabras, como en el caso mencionado por Pablo del uso de la ‘h’ en *hola* y *ola*?

Durante muchos años nos hemos debatido en un falso dilema: enseñar o no enseñar las reglas ortográficas. Esta opción se vinculaba con el hecho constatado cotidianamente de que muchos niños que no saben las reglas no cometen errores y otros que sí las conocen se equivocan frecuentemente; pero también sucede que niños que conocen las reglas tienen pocos errores (o ninguno) y compañeros que las ignoran se equivocan frecuentemente...

En un texto de hace algunos años, en el que me ocupaba del tema ortográfico (Kaufman, 1998), mencioné que nos había resultado muy útil para la tarea didáctica conocer la tesis doctoral de Artur Gomes de Morais, “Representaciones infantiles de la ortografía del portugués” (Morais, 2004), dirigida por Ana Teberosky.

En el análisis de sus datos, Gomes de Morais utiliza un esquema propuesto por M. Lemle (1978). Este autor identificó y clasificó los distintos tipos de restricciones que presentan las relaciones entre fonemas y grafemas desde la perspectiva de la norma ortográfica en el portugués. Como las mismas restricciones gobiernan la escritura del castellano, comenzamos a utilizar ese marco teórico que nos permitió por primera vez considerar la ortografía literal en su totalidad. ¿Qué quiero decir con esto? Que hasta ese momento, o encarábamos la enseñanza de la ortografía dentro del universo de reglas ortográficas, o focalizábamos aquellas palabras o expresiones que, si bien no se ajustan a reglas, pertenecen al vocabulario de uso frecuente. No contábamos con un esquema global que nos permitiera saber, por ejemplo, qué porcentaje de casos responden a reglas y qué porcentaje a cuestiones etimológicas o particulares dentro de la totalidad de errores posibles.

La relación entre fonemas y grafemas, según nuestra norma ortográfica, tiene restricciones de cuatro tipos distintos que cubren la escritura de todas las palabras:

1. Restricciones directas

Esta restricción se refiere a la relación biunívoca –uno y sólo un fonema para un grafema y sólo ese grafema para el fonema– existente entre algunas letras y los fonemas. Sería el caso de la alfabetización estricta y es interesante advertir que son apenas seis las letras que cumplen con este requisito: A-E-O-F-T-L.

Todos sabemos que hay algunas consonantes que comparten sonoridad con otras (S-Z-C; B-V; Y-LL; G-J; C-K-Q), otras que remiten a más de un fonema (C; G; la R según esté en posición inicial o entre vocales) y la H que no tiene sonido cuando precede a una vocal (pero que revisita una sonoridad particular cuando forma parte del dígrafo CH).

Sin embargo, puede sorprendernos advertir que muchas otras letras participan de cuestiones similares.

Si consideramos las vocales, la I comparte a veces sonoridad con la Y (*soy, rey, y*) y la U no suena cuando está junto a la G (*guerra, guinda*) ni junto a la Q. En cuanto a las consonantes, la M y la N comparten sonoridad en palabras como *embudo* y *envase*; la D no es pronunciada –tal vez apenas insinuada– al final de las palabras en el habla coloquial culta (*libertad, igualdad, sociedad*) y la letra P comparte sonoridad con la B cuando precede a determinadas consonantes (por ejemplo, en *optativo* y *obtusos*).

2. Restricciones posicionales

En algunos casos, la norma ortográfica determina el uso de determinadas letras, que comparten sonoridad con otra, en virtud de su posición en la palabra. Por ejemplo, el uso de M antes de P y B; de N antes de V; de GUE y GUI si quiero que la G suene suave; de B (y no V) antes de cualquier consonante; el uso de B en todas las palabras que comiencen con *bu, bus, bur*; la R sonará fuerte al comienzo de palabra (*roca*), pero si está entre vocales y también suena fuerte, deberé colocar RR (*carro*) y si no lo hago, sonará suave (*caro*); etc. Podemos ubicar en este tipo de restricciones muchas reglas ortográficas que sólo toman en consideración la posición del fonema y de la letra en la palabra.

3. Restricciones morfológicas

Este tercer tipo de restricciones toma los morfemas y la categoría gramatical de las palabras

como criterio para definir qué letra corresponde poner (prefijos y sufijos; terminaciones verbales como ABA, finalización IVO, IVA de los adjetivos, etcétera).

Una gran cantidad de reglas ortográficas del español se incluyen en este ítem. Además de los ya mencionados, en los que la ortografía unifica semejanzas morfosintácticas, podríamos considerar dentro de esta categoría otros casos en los que se homologan semejanzas semánticas, como es el caso de las familias de palabras: las palabras que pertenecen a la misma familia –que comparten la raíz– van a compartir también la escritura.

4. Restricciones particulares o léxicas

Estas restricciones rigen sólo para cada caso particular y se vinculan con razones etimológicas, por ejemplo: hacer, vez, boca, serpiente, etc. Entrarían en esta categoría aquellos casos en que la ortografía refleja diferenciaciones semánticas, como es el caso de las palabras homófonas no homógrafas (parónimos).

Recapitulando, podemos advertir que el uso de algunas letras (por ejemplo B en bla, ble, bli, blo, blu) se debe a su *posición* en la palabra, es decir si está al comienzo, o entre determinadas letras, etc. En otros casos, la decisión de cuál letra va en una palabra, además de tomar en cuenta la posición, se relaciona con cuestiones *morfológicas o gramaticales*, por ejemplo, los adjetivos terminados en ivo o iva llevan V; el pretérito imperfecto de los verbos terminados en ar llevan B, como *cantaba* o *jugaba*. Finalmente, algunas palabras no responden a una normativa que se pueda aplicar a otras: son casos *particulares* y su escritura se vincula con cuestiones etimológicas. Por ejemplo: ¿por qué “vaca” va con V?, ¿por qué “boca” va con B? Gomes de Moraes sostiene que escribir correctamente estas palabras responde a un comportamiento estrictamente reproductivo, tal como sostenía Sebastián en la conversación que inicia este artículo.

De todos modos, es importante enseñar a los alumnos a “navegar” por los distintos tipos de restricciones e inferir la escritura de algunas palabras. Por ejemplo, si yo no sé si NUBE va con V o con B, puedo relacionarla con la palabra NUBLADO, que pertenece a la misma familia (morfológicamente comparten la raíz) y, como por una cuestión posicional la V no puede

anteceder a la L, puedo tener la certeza de que va con B. Todos alguna vez hemos dudado acerca de cómo escribir NECESIDAD, aun sabiendo que en una de las sílabas va una C y en la otra una S ¿Qué hacemos, entonces? Pensamos en la palabra NECESARIO, de la misma familia, que nos permite tomar la decisión correcta en virtud de la sonoridad.

Analizando diferentes textos y clasificando las palabras en función de los tipos de restricciones, surgió un dato muy interesante: más del 50% de las restricciones no directas son particulares. Marta Raventos, en una tesis de Maestría sobre “Ortografía de adultos letrados” que elaboró bajo mi dirección, encontró que el 54% de las restricciones no directas del texto que dictó eran particulares y el 46% restante se repartía de la siguiente manera: el 24% era posicional y el 22%, morfológico. Esta distribución es la habitual en la mayoría de los textos escritos en castellano.

Los resultados de la investigación de Gomes de Moraes constituyen un aporte interesante para comprender el pensamiento de los niños y para encarar la enseñanza de la ortografía en el aula con mayores certidumbres y criterios ordenadores. Él comprobó que los niños incorporan las restricciones posicionales más fácilmente que las morfológicas y esto era esperable porque estas últimas implican una reflexión gramatical sobre la lengua. No obstante, esto no debe hacernos caer en el facilismo de plantear expectativas de logro que apunten, por ejemplo, a garantizar en primer ciclo sólo el conocimiento de las restricciones posicionales. Los niños deben ir conociendo también la escritura de palabras de uso frecuente con restricciones particulares desde que trascienden la alfabeticidad del sistema y en tercer año incluir alguna restricción morfológica sencilla como, por ejemplo, la terminación *aba* del pretérito imperfecto de los verbos.

¿Cómo corregimos los trabajos?

La corrección ortográfica de los cuadernos suele ser motivo de incertidumbres y conflictos. Muchos maestros me han comentado que, en algunos momentos, deciden no corregir demasiado para no desanimar al niño pero, en otros, lo hacen de manera exhaustiva. Este accionar confunde a los alumnos y a los padres.

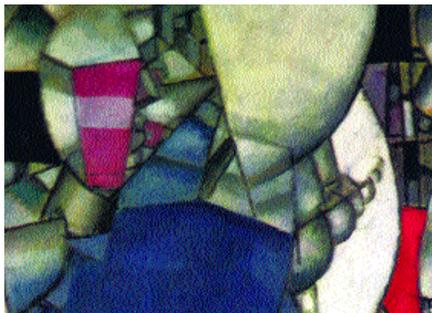
En nuestra experiencia, después de poner a prueba diferentes opciones, optamos por utilizar tres modalidades diferentes de intervención en lo que se refiere a la corrección ortográfica de cuadernos o carpetas.

Transcribiremos a continuación los lineamientos y la fundamentación de estas modalidades porque consideramos que niños, padres y maestros deben saber quién corrige, cómo se corrige, por qué se toman estas decisiones y qué se hace posteriormente con los errores cometidos.

Los tres tipos diferentes de intervención en la corrección son los siguientes:

Autocorrección

Algunos trabajos quedan tal como el chico los hizo. Estos trabajos son testimonio del nivel del autor en el momento de su realización. Se marcarán con una A (inicial de “autocorrección”). El único que tiene derecho a corregirlos posteriormente es el mismo chico. Es decir, estos textos le sirven al maestro, al niño y a los padres para evaluar los progresos que va alcanzando a lo largo del año y, además, permiten al chico volver a esas escrituras y efectuar un verdadero trabajo de autocorrección. Una vez por mes, o cuando el maestro lo considere adecuado, propondrá a los chicos que procedan a corregir los trabajos marcados con la A. Como cada trabajo será revisado varias veces, se sugerirá que lo hagan cada vez con otro color y con ese color pongan la fecha de la corrección en el margen. Así quedarán también documentados sus avances a través de lo que ya estén en condiciones de corregir. El maestro tomará la decisión acerca de cuáles serán estos trabajos que él no corregirá pero, por lo general, suelen ser los textos literarios, que habitualmente son muy extensos. Los chicos elaboran con frecuencia cuentos larguísimos que demandan mucho tiempo y esfuerzo, con resultados excelentes en cuanto a su riqueza expresiva que no siempre coincide con la ortodoxia ortográfica. Si el maestro corrige todos los errores de esos textos que, en muchos casos, son borradores de otros que formarán parte de proyectos de escritura de textos en un contexto determinado y con destinatarios



específicos (cuyo producto final sí será corregido hasta sus últimas consecuencias), los niños terminan restringiendo significativamente la longitud de sus producciones porque saben que, si escriben menos, tendrán menos errores marcados.

La decisión de no corregir estos textos tiene que ver, entonces, con una triple motivación. Una es su *valor testimonial*. La segunda razón se vincula con *no desanimar* a los chicos y permitirles escribir textos sin el fantasma de la ortografía presente todo el tiempo. La tercera razón, ya mencionada, es dar la posibilidad de proceder a *múltiples autocorrecciones* posteriores: hemos comprobado que a los niños les produce mucho placer ir descubriendo y corrigiendo sus propios errores.

Intervención de otros compañeros

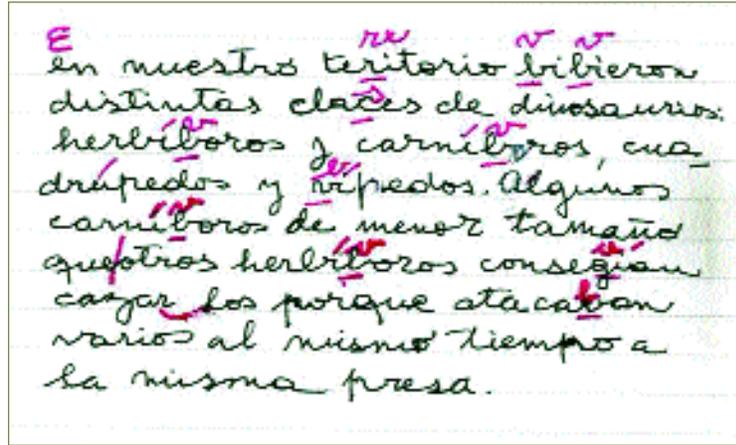
En los cuadernos o carpetas pueden aparecer trabajos realizados en parejas, en equipos o bien individualmente pero que hayan sido corregidos con algún compañero. Quiero aclarar este último tipo de situación. Durante mucho tiempo propiciamos que los alumnos corrigieran sus trabajos unos a otros, situación que trajo múltiples conflictos porque, en muchos casos, los “correctores” también cometían errores... Por esta razón decidimos que hicieran trabajos de co-corrección, que consiste en lo siguiente: cuando los alumnos terminan de escribir determinados textos de manera individual, se juntan en parejas y revisan entre ambos el trabajo de cada uno. De este modo, el que lo hizo puede escuchar la justificación de las correcciones sugeridas por el compañero y decide si hará las modificaciones señaladas o no.

Todos los trabajos en los que intervienen otros compañeros como co-autores o correctores se marcan con una C, que correspondería a iniciar un trabajo grupal o compartido, y no son corregidos por el maestro. Entonces, cuando vemos trabajos marcados con una C sabemos que puede tratarse de un trabajo hecho en equipo, o bien hecho individualmente pero posteriormente trabajado con otro compañero para su corrección, etc. Esta C implica que el nivel de esa producción no es el del

niño y tampoco es el nivel correcto en cuanto a un punto terminal del proceso de aprendizaje. Los chicos saben esto y no recurren a esos textos posteriormente con la expectativa de encontrar adecuación ortográfica.

Decidimos que estos trabajos no fueran corregidos por el maestro por dos razones: por un lado, creemos que no tiene mucho sentido obligar al dueño de la carpeta o cuaderno sistemática y diariamente a reflexionar sobre errores que tal vez no hayan sido cometidos por él; por otra parte, intentamos aliviar la tarea del maestro sin que eso influya negativamente en el aprendizaje de sus alumnos.

Veamos un ejemplo preparado especialmente para ilustrar todas las posibilidades:



Textos corregidos por el maestro

El tercer tipo de intervención corresponde a la corrección ortográfica a cargo del maestro, que suele cubrir la mayor parte de los trabajos de los cuadernos y carpetas.

Por lo general son textos informativos: resúmenes, cuestionarios a los que los alumnos pueden volver para estudiar, dictados, todas las escrituras copiadas del pizarrón incluyendo fechas, títulos, enunciados de problemas, etc. Es muy importante que el maestro tome aquí todos los recaudos para que no se le filtre ningún error sin corregir, ya que el chico sabe que esos textos son absolutamente confiables desde la perspectiva de la adecuación a la convención ortográfica, de modo que si le surge alguna duda él puede fijarse en esos textos con la certeza de encontrar datos fidedignos.

A fin de que al alumno le queden claros los señalamientos del docente, hemos acordado una manera uniforme de marcar los errores¹:

- 1) Los errores de ortografía literal se marcan de la manera más frecuente: se subraya la letra equivocada y se escribe la correcta.
- 2) Todos los otros errores se marcan tal como se hace tradicionalmente, pero sin subrayarlos: el maestro coloca las tildes omitidas y tacha las que estén de más, escribe las mayúsculas que falten, separa palabras si están unidas y las une si hubo separaciones de más.

¿Qué debe hacer el alumno a partir de ahí?

Tenemos la certeza de que la corrección ortográfica carece de valor si no es seguida por posteriores momentos de reflexión. Por esta razón, al comenzar el año el docente les explica cómo corregirá y les pide que tracen, en la parte inferior de todas las páginas del cuaderno o carpeta, una línea dejando dos renglones libres (la cantidad es variable y se decidirá de acuerdo con la cantidad de errores que cometa habitualmente cada niño). Cada día, en sus casas, los alumnos deberán revisar los trabajos corregidos por el maestro y transcribir debajo de la raya correctamente las palabras que hayan tenido errores literales –letras subrayadas por el maestro– y reflexionar acerca de la razón posible del error: si es un caso que responda a una regla que él ya conocía o no, si sabe que es un caso particular y no recordó su escritura, etc. Como después hay una sesión semanal de reflexión ortográfica en clase, tienen oportunidad de poner en común lo que pensaron sobre los errores. Tomamos la decisión de que transcriban sólo los errores de ortografía literal a fin de centrar principalmente la reflexión en esa problemática. De todos modos, el maestro utiliza los textos corregidos para hacer también reflexión y sistematización de uso de mayúsculas, acentuación, etcétera.

En el ejemplo del texto de los dinosaurios, el niño transcribiría a pie de página:

territorio – vivieron – clases – herbívoros – carnívoros – bípedos – conseguían – atacaban.

En el apartado siguiente se describe la instancia colectiva posterior de revisión y sistematización, que pusimos a prueba y fuimos modificando durante más de diez años llegando a un diseño simple que nos resulta de utilidad desde la perspectiva didáctica.

¿Cómo sistematizamos en clase la enseñanza de la ortografía literal?

Delia Lerner, en un artículo publicado por el diario “Clarín” del 29 de febrero de 2004, plantea que hay cuatro condiciones indispensables para que los alumnos atribuyan sentido a la ortografía y asuman como propio el proyecto de aprenderla: a) plantear los problemas ortográficos en el contexto de auténticas situaciones de escritura; b) construir regularidades para ordenar el (aparente) caos ortográfico; c) reconstruir las relaciones de la ortografía con otros aspectos de la lengua; y d) recurrir a la etimología, que implica reconocer que la ortografía de las palabras tiene una historia.

Concuerdo absolutamente con estas afirmaciones. Es sólo en el marco de situaciones de escritura de textos con un eventual lector –destinatario– que la ortografía tiene sentido. Conocer el “ropaje gráfico” de las palabras –definición que alguna vez propuso para la ortografía la investigadora francesa Claire Blanche–Benveniste– permite que el lector lea más rápidamente el texto y con menor cantidad de esfuerzo. En la escritura de textos que tendrán un destinatario se presentan naturalmente problemas ortográficos para investigar y los momentos privilegiados para centrarse en la ortografía suelen ser aquellos destinados a la revisión de los textos producidos.

Pero, además, consideramos que la escuela debe tener instancias de reflexión y sistematización ortográficas que tengan su espacio propio. Por esa razón, se fija un horario determinado semanal para reflexionar con los alumnos sobre las correcciones de la semana. Para ello, les pedirá que le dicten las palabras que hayan ido volcando debajo de la raya al pie de página. La maestra seleccionará sólo diez o doce palabras de las mencionadas por los niños, tomando el recaudo de incluir algunas que respondan a reglas posicionales (por ejemplo, en el texto transcrito sobre los dinosaurios serían la palabra *territorio* o *consequían*), otras que respon-

dan a criterios morfológicos (en el mismo ejemplo *herbívoro*, *carnívoro* o *bípodo*) y otras que sean particulares de uso frecuente (*vivir* o *clase*). Luego las irán clasificando en el pizarrón para que quede claro que algunas escrituras responden a reglas ortográficas y otras no. Es decir, en algunos casos se puede apelar a regularidades para predecir la escritura de las palabras y en otros esto no sucede. Finalmente, consignarán en los cuadernos el resultado de la sistematización a la que hayan arribado ese día.

Por ejemplo, si la docente hubiera seleccionado *herbívoro* y *carnívoro*, *territorio*, *consequir*, *vivir* y *clase*, la reflexión podría ser de este tipo:

REFLEXIÓN ORTOGRÁFICA SEMANAL

Palabras con reglas:

- La terminación ABA de los verbos en pasado como atacaba, se escriben con B. (O bien, a partir de 4° año: la terminación ABA del pretérito imperfecto de los verbos terminados en AR se escribe con B).
- La terminación ÍVORO que significa "que se alimenta de", se escribe con V.
- Territorio se escribe con RR.
- GUE y GUI deben llevar U para que no suene como jota.

Palabras sin reglas para recordar:

- Vivir, clase.

La reflexión ortográfica semanal se recuadra para poder ubicarla fácilmente cuando se la quiere comparar con las de otras semanas. Es interesante controlar con los chicos si en algunas sistematizaciones hay casos que se repiten mucho (especialmente las cuestiones posicionales o morfológicas no muy complejas), para que ellos tomen conciencia acerca de la dificultad que están evidenciando para recordar esa regla y piensen cómo solucionarlo.

¿Cómo evaluamos los avances?

Respecto de la evaluación, estamos investigando una alternativa diferente que incluye una situación permanente de autocontrol del desempeño ortográfico por parte de los niños. El perfil evaluador –calificador y des-calificador– vigente en la Argentina no constituye una alternativa eficaz, ya que se trata de una instancia estrictamente cuantitativa que se rige por valores absolutos: descontar un punto por cada letra incorrecta.

Un buen instrumento para evaluar el rendimiento de un sujeto debe permitir:

- a) Apreciar no sólo lo que el niño ignora sino también lo que sabe;
- b) comparar el desempeño del niño con la dificultad que presenta la tarea;
- c) comparar los diferentes desempeños de un mismo niño a lo largo de la escolaridad; y
- d) comparar los desempeños de diferentes niños.

La calificación de 1 a 10 no cumplimenta ninguno de los cuatro requisitos:

- a) Si no sabemos cuántas posibilidades de error presentaba el texto, no podemos evaluar qué porcentaje de aciertos tuvo.
- b) Si un niño comete tres errores es calificado con un 7, independientemente de que la tarea presente diez, quince o cincuenta posibilidades de error.
- c) Si los textos que se usan en diferentes dictados presentan distinto nivel de dificultad, las calificaciones de un niño no pueden ser comparadas en diferentes momentos del año o en años sucesivos.
- e) Muy vinculado con lo anterior, la institución escolar tampoco puede comparar el desempeño ortográfico de niños de 4° año de pri-

maria con los de 7°. Inclusive es muy frecuente que los textos seleccionados para los años inferiores sean mucho más simples que los de los superiores, razón por la cual el hecho de que un niño de 4° año obtenga una calificación de 8 en un dictado no necesariamente va a implicar un mejor desempeño que el evidenciado por un alumno de 7° que sea calificado con un 6.

Si a esto le agregamos el hecho de que el puntaje se compone también de los errores de ortografía acentual (que está más devaluada que la literal: cada tilde mal colocado vale sólo medio punto), vemos que esa calificación es todavía menos representativa de las dificultades reales del alumno.

Por estas razones, hace aproximadamente diez años iniciamos en el Colegio Alas de El Palomar una alternativa diferente para controlar el desempeño ortográfico literal y acentual de los niños desde 4° año de EGB hasta el fin del Polimodal. Esta evaluación se realiza tres veces en el ciclo lectivo: al comienzo, mediados y final del año, presentando en cada oportunidad el mismo texto a todos los grupos. Los textos correspondientes a los tres dictados son diferentes pero presentan equivalente nivel de dificultad.

Determinación de los errores posibles en los textos a dictar

En cada ocasión se determina cuál es el 100% de posibilidad de error y luego se compara el desempeño del niño con ese dato, de modo que la evaluación refleja el rendimiento en términos relativos a la dificultad de la prueba. Esto nos permite, asimismo, comparar el desempeño de un mismo niño a lo largo del año y de toda su escolaridad, como así también, el de diferentes grupos de la misma escuela. Actualmente estamos realizando esta experiencia en diferentes instituciones a fin de poder comparar los datos de distintas poblaciones.



VISITE NUESTRO SITIO WEB

[http:// www.lecturayvida.org.ar](http://www.lecturayvida.org.ar)

Cuando decidí plantear una alternativa que permitiera saber no sólo cuánto ignora sino también cuánto sabe un niño que comete errores en un dictado, se me presentó el problema de determinar cuáles serían las letras escogidas para integrar el 100% de errores posibles en el texto a dictar, porque no se trata de una cuestión de ciencia exacta. Con la colaboración de docentes y especialmente de Adriana Gallo, directora y maestra de la Escuela Nuestro Lugar –quien comenzó este año a utilizar esta alternativa evaluativa en su institución–, tomamos ciertas decisiones que seguramente son arbitrarias pero resultan útiles y aplicables a diferentes textos con cierta objetividad.

- ◆ El 100% de posibilidad de error incluye todas las restricciones no directas – posicionales, morfológicas y particulares– que presenten las palabras del texto, exceptuando la conjunción ‘y’, la ‘r’ inicial y las ‘s’ de los plurales.
- ◆ Computamos una sola vez los errores posibles de una palabra cuando aparece repetida.
- ◆ Si aparecen palabras que pertenecen a la misma familia, se computa una sola vez la posibilidad de error de la parte compartida (raíz), pero se cuentan en cada caso los errores posibles de las partes variables (morfemas derivacionales y flexionales).

Pautas para la toma de los dictados en clase

1. El maestro lee en voz alta el texto a ser dictado y va trabajando con los alumnos su significado, resolviendo conjuntamente los problemas de comprensión del vocabulario.
2. El maestro dicta lentamente en función del ritmo del grupo, con entonación normal, sin hacer silencios entre palabras, especificando los signos de puntuación.
3. Si los textos son breves, se dictan en un solo día. Si son muy largos, se dictan en dos días consecutivos en el segundo ciclo. El profesor verá si eso es necesario en el tercer ciclo. La intención es que el cansancio no interfiera en el rendimiento.

Pautas para la evaluación de los dictados

El docente elabora un cuadro con los datos correspondientes a todos los alumnos, en el que se consigna el desempeño correspondiente a los tres dictados anuales.

Aspecto cuantitativo literal

Queda consignado en el casillero del cuadro a través de un círculo pintado de determinado color que refleja el porcentaje de errores. Los colores propuestos son los siguientes:

-  Ningún error (blanco)
-  Hasta 2% (blanco cruzado)
-  Hasta 5% (verde)
-  Hasta 10% (verde cruzado)
-  Hasta 20% (amarillo)
-  Hasta 30% (amarillo cruzado)
-  Hasta 50% (rojo)
-  Más de 50% (azul)

Aspectos ortográficos no literales y caligráficos

En el casillero correspondiente, al lado del círculo con el color, se especifican cuestiones vinculadas con dificultades en la caligrafía si el trazado de las letras dificulta la lectura, uso de mayúsculas, separación entre palabras y separación de palabras al final del renglón. Los errores posicionales tienen un doble registro: forman parte del porcentaje del ítem anterior y, además, se explicitan en la parte blanca del casillero para que el alumno los tome en conside-

ración como un conocimiento que debe estar adquirido de 4° año en adelante. Ejemplo:

	MARZO	JULIO	NOVIEMBRE
Juan García	● RR, GUE. Mayúsculas. Caligrafía.		
Sabrina Castillo	● Separación al final del renglón.		

Este cuadro indica que Juan García cometió entre 10 y 20% de errores en ortografía literal, que no domina cuestiones posicionales como RR y GUE, que tiene errores en el uso de mayúsculas y que debe mejorar su caligrafía. En lo que se refiere a Sabrina Castillo, cometió entre un 2 y un 5% de errores en el uso de las letras y no respetó la normativa de separación de palabras al final del renglón.

Es interesante remarcar que la lectura de este cuadro también nos permite apreciar los aciertos: Juan respetó el 80% y Sabrina el 95% de las convenciones que se refieren al uso de las letras correctas de las palabras.

Aspectos ortográficos acentuales

Aunque este tema no está incluido en este artículo, quiero anticipar de manera sintética que el docente arma un cuadro separado para consignar el uso de tildes. En este caso, el 100% de errores posible se determina en función de las tildes existentes en el texto. El porcentaje de error se define en función de las omisiones y se consigna con círculos de los mismos colores usados en el cuadro de ortografía literal (sólo determinamos el 10%, que coloreamos con verde, el 30% con amarillo, el 50% con rojo y más del 50% con azul, porque el total es mucho menor que en el caso de la ortografía literal). En la parte blanca del casillero se consigna si aparecen tildes de más y si se observan errores siste-

máticos en ese sentido (por ejemplo: *fuéron*, *vi - nierón*, etcétera).

Decidimos hacer dos cuadros separados para que al niño le quede claro cuáles son los aspectos ortográficos en los que debe centrar su atención. Hay alumnos que no tienen problemas en ortografía literal pero no otorgan la misma significación al uso de tildes y es importante que consideren también este aspecto de la escritura.

Cada alumno tiene en su cuaderno o carpeta sus cuadros individuales de ortografía literal y acentual de los tres dictados tomados durante el año a fin de que pueda acceder de manera gráfica e inmediata a una situación de autoconocimiento y autocontrol permanente. De esta manera los niños tienen más claro qué es lo que ya dominan y sobre qué cuestiones deben trabajar de manera más pormenorizada. Veamos como ejemplo el cuadro individual de ortografía literal de Juan García:

MARZO	● RR, GUE. Mayúsculas. Caligrafía.
JULIO	
NOVIEMBRE	

Los alumnos comparten con el docente la expectativa de un proceso que apunta a la disminución de la cantidad de errores (determinada por el color) y a la desaparición de anotaciones en el casillero.

Comentarios finales

Llegados a este punto, debo confesar que me ha costado escribir este artículo: no es fácil poner en negro sobre blanco lo que es fácil explicar personalmente. La escritura no permite preguntar...

Hace mucho tiempo que estoy desarrollando esta experiencia, compartiéndola y mejorándola con maestros y directores. Muchos de ellos habrán identificado en estas páginas el contenido de instructivos caseros que fuimos elaborando y que circularon en múltiples fotocopias.

Quiero aclarar que las tres evaluaciones mencionadas no son las únicas que el docente realiza. Cada maestro procede a dictar otros textos —que no son corregidos de esta manera— a fin de ir monitoreando con mayor frecuencia el desempeño ortográfico de sus alumnos y orientar su tarea. Por otra parte, en el colegio Alas de Palomar se respeta la modalidad vigente de calificación en todas las áreas, incluida Lengua. Las evaluaciones descriptas constituyen un documento interno de la escuela que permite a docentes, padres y alumnos una visión más clara de algunas cuestiones ortográficas.

El porcentaje de las restricciones particulares dentro del total posible de errores que podemos cometer en ortografía literal nos conduce a reflexionar sobre la enseñanza de las reglas. No cabe duda acerca de que los niños deben conocer las reglas ortográficas vinculadas con las restricciones posicionales y morfológicas, sobre todo aquellas que no tengan excepciones o éstas sean pocas, pero es igualmente cierto que ese conocimiento —aun el de *todas* las reglas ortográficas— sólo garantiza la adecuación de menos del 50% de los casos en que podemos fallar.

Entonces queda claro que no alcanza con enseñar las reglas: se trata de resignificar la ortografía para que nuestros alumnos comprendan que es un dato que ayuda al lector a comprender más rápidamente el mensaje y que valoriza nuestro texto.

Para terminar estos comentarios, quisiera dar la palabra a Adriana Gallo, la colega que decidió replicar este año en su escuela las secuencias de reflexión y evaluación ortográfica iniciadas, puestas a prueba y sistematizadas en el Colegio Alas de El Palomar. Le pedí que sintetizara lo esencial de su experiencia y ésta fue su apreciación:

“La experiencia nos permitió ocuparnos más sistemáticamente de la enseñanza de la ortografía. Con los maestros se realizaron varias reuniones para: acordar cómo acompañar a los niños en sus reflexiones ortográficas, conversar sobre el abordaje específico del espacio de reflexión semanal, analizar errores sistemáticos que se fueron detectando. También se compartió con las familias cómo se abordaría la enseñanza de la ortografía y de qué maneras podrían ayudar en casa.

Si bien se trata de una experiencia en curso podemos adelantar que:

- Se registra en los niños un mayor compromiso e interés por mejorar su desempeño ortográfico.
- Se han logrado resultados interesantes especialmente con relación a acentuación. Los alumnos refieren que la organización de clases para hacer foco sobre el tema y el revisar más sistemáticamente carpetas y cuadernos de todas las áreas, ayudó a este crecimiento.
- La ortografía dejó de ser patrimonio exclusivo del maestro de lengua. Los intercambios entre maestros de distintas materias sobre problemas ortográficos que iban detectando en los cursos ayudaron a ajustar intervenciones.
- El cuadro síntesis donde se volcaron los resultados de los dos primeros dictados tomados hasta ahora resultó un buen instrumento. Permitted a los grupos autoevaluar su desempeño, a los docentes orientar su intervención y a los directores tener un panorama general de lo que fue sucediendo en los diferentes grados. Vimos a los niños consultar el cuadro más allá de sus horas de clase y compartir información con niños de otros grados durante algún recreo. Paula, alumna de séptimo grado, expresó: *‘El cuadro ayuda, conocer el porcentaje de error me ayuda a querer superarme. Cuando leía un bien en un dictado, sabía que había mucho por hacer pero quedaba ahí. A hora puedo saber más precisamente si voy superando problemas con lo acentual o lo literal y pongo más ganas. Nos encanta ver que al trabajar vamos logrando mejores colores. Me parece que en general estamos bastante más atentos que antes a lo ortográfico’*. Muchos de sus compañeros compartieron su comentario.”

Mi propósito al escribir este artículo fue compartir con otros docentes nuestro intento de unificar la corrección, sistematizar la reflexión ortográfica y acercarnos a una posibilidad de hacer observables los aciertos y dificultades de nuestros alumnos en este dominio que sea útil para los mismos niños, sus maestros y las autoridades de las escuelas.

Considero que la alternativa de evaluación que estamos construyendo no está exenta de cierta complejidad, pero creo puede contribuir a mejorar lo que existe actualmente en nuestras escuelas. El camino a transitar seguramente será largo y trabajoso: acepto con gusto compañía y sugerencias para mejorar mi propuesta.

Nota

1. Hemos descartado las alternativas de que el maestro sólo haga una marca y sea el niño quien corrige porque no han demostrado ser funcionales. Cuando el problema es caligráfico, el maestro hace un círculo alrededor de la palabra, para que el alumno sepa que allí el problema no es ortográfico y que tiene que aprender a trazar bien las letras. En hojas aparte, al final del cuaderno (o de la carpeta a partir de 4° año) el alumno practica las palabras cuya escritura sea ambigua o no legible.

Notas bibliográficas

Coulmas, F. (1996) "Superación de la diglosia: el acercamiento del japonés escrito y hablado en el siglo XIX." En Nina Catach (comp.) **Hacia una teoría de la lengua escrita**. Barcelona: Gedisa, p. 241-256.

Ferreiro, E. (1990) "El desarrollo de la alfabetización. Psicogénesis." En Y. Goodman (comp.) **Los niños construyen su lecto-escritura**. Buenos Aires: Aique, p. 21-35.

Gomes de Morais, A. (1994) "Representaciones infantiles sobre la ortografía del portugués." Tesis doctoral dirigida por Ana Teberosky, Universidad de Barcelona, España.

Gomes de Morais, A. (1995) "Escribir como se debe." En Ana Teberosky y Liliana Tolchinsky. **Más allá de la alfabetización**. Buenos Aires: Santillana, p. 67-92.

Gomes de Morais, A. (2004) "La ortografía en la escuela: representaciones del aprendizaje y acción didáctica." En **Textos en Contexto N° 4: La escuela y la formación de lectores y escritores**. Buenos Aires: Lectura y Vida/Asociación Internacional de Lectura, p. 35-58, 1ª reimpresión.

Kaufman A.M. (1987) "No es bueno que una letra esté sola. Notas de una investigación sobre ortografía." **Lectura y Vida**, año 8, n° 1, p. 4-14.

Kaufman A.M. (1998) "¿Es posible enseñar ortografía desde una perspectiva constructivista?" En **Alfabetización temprana... ¿y después?** Buenos Aires: Santillana, p. 157-174.

Lemle, M. (1987) **Guía teórica do alfabetizador**. San Pablo: Atica.

Lerner, D. y Equipo de Prácticas del Lenguaje (2004) **Diseño Curricular para la Escuela Primaria**, Primer Ciclo EGB. Dirección de Currícula, Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, p. 359-437.

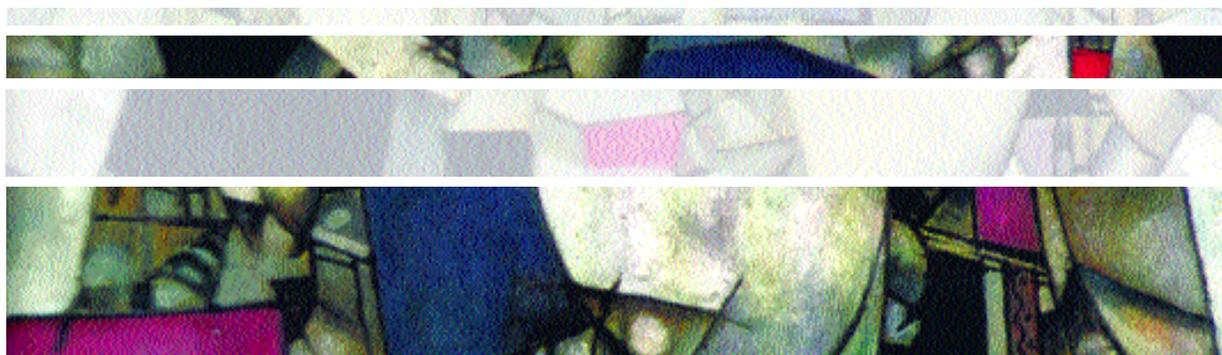
Lerner, D. y Equipo de Prácticas del Lenguaje (1999) "Quehaceres del escritor y adquisición del conocimiento ortográfico." En **Pre Diseño Curricular para la Escuela Primaria**, Segundo Ciclo EGB. Dirección de Currícula, Dirección de Planeamiento de la Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, p. 648-668.

Lerner, D.; M. Torres e H. Weitzman de Levy (2004) "Revisión de las restricciones básicas del sistema de escritura y de las reglas fonográficas contextuales. Uso de mayúsculas en los sustantivos propios." **Prácticas del Lenguaje. Material para el docente. Grado de Aceleración 4°/5°**. Primer bimestre. "Proyecto de conformación de grados de aceleración", Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, p. 19-24.

Lerner, D.; M. Torres e H. Weitzman de Levy (2004) "Ortografía de las formas del pretérito imperfecto de modo Indicativo." **Prácticas del Lenguaje. Material para el docente. Grado de Aceleración 4°/5°**. Segundo bimestre. "Proyecto de conformación de grados de aceleración", Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, p. 30-31.

Lerner, D.; M. Torres; H. Weitzman de Levy y S. Lobello (2004) "Parentescos lexicales." **Prácticas del Lenguaje. Material para el docente. Grado de Aceleración 4°/5°**. Tercer bimestre. "Proyecto de conformación de grados de aceleración", Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, p. 41-42.

- Lerner, D.; M. Torres; H. Weitzman de Levy y S. Lobello (2004) “Mayúsculas. Ortografía literal.” **Prácticas del Lenguaje. Material para el docente. Grado de Aceleración 4º/5º**. Cuarto bimestre. “Proyecto de conformación de grados de aceleración”, Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, p. 31-37.
- Lerner, D.; M. Torres; H. Weitzman de Levy y S. Lobello (2004) “Fichas de ortografía.” **Prácticas del Lenguaje. Material para el docente. Grado de Aceleración 4º/5º**. “Proyecto de conformación de grados de aceleración”, Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Lerner, D.; M. Torres; H. Weitzman de Levy y S. Lobello (2004) “Revisión colectiva de escrituras realizadas por otros alumnos de 6º grado.” **Prácticas del Lenguaje. Material para el docente. Grado de Aceleración 6º/7º**. Primer bimestre. “Proyecto de conformación de grados de aceleración”, Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, p. 56-61.
- Lerner, D.; M. Torres; H. Weitzman de Levy y S. Lobello (2004) “Uso del diccionario.” **Prácticas del Lenguaje. Material para el docente. Grado de Aceleración 6º/7º**. Tercer bimestre. “Proyecto de conformación de grados de aceleración”, Dirección de Planeamiento, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, p. 35-37.
- Matteoda, M.C. (2004) “La cuestión del aprendizaje en el dominio ortográfico.” En A. Vázquez y M.C. Matteoda, **Escribir en la escuela**. Córdoba, Argentina: Fundación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, p. 189-221.
- Matteoda, M.C. (2005) “Aprender ortografía: nuevas respuestas a una viejo problema.” En **Textos en Contexto N° 4: La escuela y la formación de lectores y escritores**. Buenos Aires: Lectura y Vida/Asociación Internacional de Lectura, p. 59-84, 1ª reimpresión.
- Ribeiro Moreira, N. y C. Pontecorvo (1996) “Chapeuzinho/Capucetto: variaciones gráficas y norma ortográfica.” En E. Ferreiro, C. Pontecorvo, N. Ribeiro Moreira e I. García Hidalgo. **Caperucita Roja aprende a escribir**. Barcelona: Gedisa, p. 89-125.
- Tolchinsky, L. (2001) **Escribir y leer a través del currículum**. Barcelona: ICE-HORSORI.
- Vaca, J. (1996) “Conocimiento ortográfico y procesamiento de textos.” **Lectura y Vida**, año 17, n° 3, p. 23-32.
- Vernon, S. (1986) “El proceso de la construcción de la correspondencia sonora en la escritura.” Tesis de Maestría dirigida por Emilia Ferreiro, CINVESTAV, México.



LA RISA EN EL CINE

Hacer reír a **alguien es fácil**; **d**ivertir a **cien personas exige mayor destreza y habilidad**, tanto como **sentido del humor**; pero **conseguir que millones de personas se rían en los cines de todo el mundo está reservado a los genios de la comicidad**.

El **humor** en la **pantalla es especialmente difícil**, **porque** los cómicos no pueden **cambiar** los “gags” (rápidas **escenas humorísticas**) para **complacer** al **público**, como **hacen** en un teatro o en un club. Chaplin fue **indudablemente** la **estrella favorita del cine mudo**. Los **espectadores disfrutaban** una y otra **vez** la **exhibición de sus films inolvidables**. En **esa época** las películas eran **breves comedias burlescas** y los **efectos de risa consistían en bofetadas, trompadas, golpes y caídas aparatosas**.

La **llegada del cine sonoro** permitió a los comediantes **entretener a los espectadores con bromas y chistes que habían ensayado durante años en los escenarios**. Laurel y Hardy, el gordo y el flaco, **trabajaron juntos muchos años y constituyeron una brillante pareja de cómicos**.

Muchos grandes **romances tuvieron finales trágicos y varias heroínas terminaban muriendo felices en brazos de su amado**. En **cambio**, los **musicales complacían a todos y el público regresaba a sus hogares silbando las canciones**.

(Se escriben en el pizarrón las siguientes palabras: films, gags, Laurel y Hardy.)

100% de errores:	102
Hasta 2%:	1 y 2 errores
Hasta 5%:	Entre 3 y 5 errores
Hasta 10%:	Entre 6 y 10 errores
Hasta 20%:	Entre 11 y 20 errores
Hasta 30%:	Entre 21 y 31 errores
Hasta 50%:	Entre 32 y 51 errores
Más del 50%:	52 errores o más.

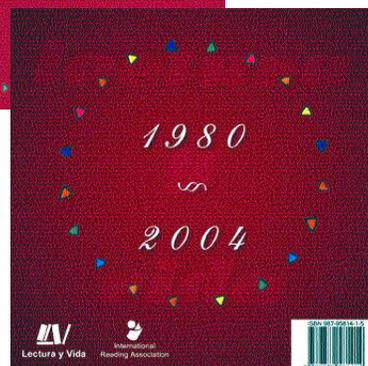
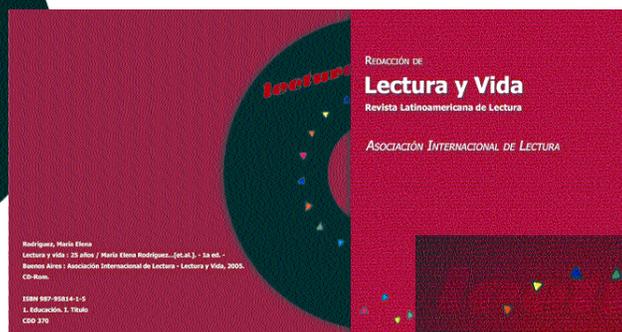
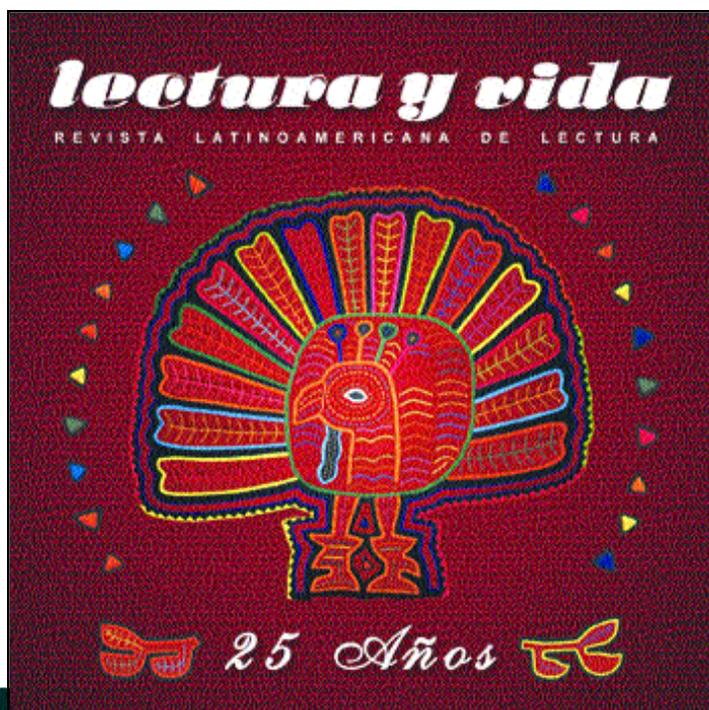
Subrayamos con línea fina las palabras que corresponden a repeticiones a fin de ayudar al docente a ubicar casos en que el alumno puede fallar aunque no lo haya hecho en la aparición inicial de la palabra, en la que las posibilidades de error están marcadas con negrita y subrayado.

Este artículo fue presentado para su publicación en julio de 2005 a solicitud de la Directora de la revista.

Quiero incluir un agradecimiento muy especial para la Directora del Colegio Alas, de El Palomar, Ana Pecorari de Artigue, quien desde tantos años está poniendo todo su esfuerzo para mejorar la calidad de la educación en el país.

NOVEDAD

CD-Rom



PEDIDOS A:

Asociación Internacional de Lectura
Lavalle 2116, 8° B
C1051ABH Buenos Aires, Argentina
Telefax: 4953-3211
Fax: (54-11) 4951-7508
E-mail: lecturayvida@ira.org.ar