

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA REFLEXIONAR EL USO DE PALABRAS CON GRAFÍAS S-C-Z AL ESCRIBIR CUENTOS

Dr. Alfredo Guevara Martínez. alfredoguevaramartinez@yahoo.com.mx. Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” México. Docente de grupo.

Mtro. Marco Antonio Aguilar Hernández. marcoaguilar_25@yahoo.com.mx. Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” México. Docente de grupo.

Mtro. Luis Alfredo Morales Ortega. moolamo71@gmail.com. Escuela Normal Rural “Gral. Matías Ramos Santos” México. Docente de grupo.

Simposio: Desafíos de la formación inicial y permanente de docentes para el desarrollo sostenible. Retos de la educación superior ante la agenda 2030.

RESUMEN

El contenido de este trabajo es el resultado de una investigación relacionada con la enseñanza y aprendizaje de cuentos que impliquen palabras escritas con s-c-z. El proceso que se sigue versa sobre el diseño y aplicación de estrategias didácticas. La reflexión y hallazgos resultan del análisis de las interacciones entre alumnos y docente. Se advierten resultados diferenciados de los alumnos frente a un mismo planteamiento y un mismo profesor. Se plantea el reto de escribir un cuento basado en imágenes que significan diferente por la manera en que se escriben, aunque la pronunciación al leerlas es igual. El análisis que se realiza es a través de lentes teóricos que ayudan a ver enfoques y posturas al abordar y promover procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Palabras clave: Estrategia didáctica, uso de z, c y s, cuento y registro de clases.

INTRODUCCIÓN

Los temas relacionados con la gramática en los planes y programas de estudio son vastos. Sobre ellos existe una variedad de investigaciones desde el punto de vista disciplinar pero, poco existe respecto a la forma de abordarse para que los alumnos los aprendan en las aulas, es decir, sobre el tema didáctico no hay los suficientes.

El presente trabajo de investigación refiere a las dificultades que enfrentan los alumnos y profesores para escribir cuentos que impliquen palabras que requieran **s**, **c** y **z**. Aquí se ponen aplican instrumentos convertidos en estrategias didácticas como la posibilidad de analizar las interacciones entre el docente y alumnos para reflexionar al respecto bajo la idea de procesos. La estrategia didáctica supera el mero discurso de sí misma, se profundiza en ella y se aclaran los constitutivos. En cada uno se aprecia el papel del docente y del alumno

y el rumbo que lleva el objeto de estudio, en este caso los cuentos y las palabras que impliquen s, c y z. El trabajo se apoya en la investigación – acción y en la recuperación de los hechos a través del registro de clases y producciones escritas de los alumnos. El propósito es mostrar y demostrar los resultados que surgen de la puesta en práctica de Los instrumentos, lo que posibilita una serie de conclusiones que surgen de la reflexión.

OBJETIVOS

- Lograr plantear preguntas a los alumnos para que reflexionen sus producciones escritas que impliquen las grafías s, c, z para comunicar sus ideas a través de cuentos.
- Orientar los procesos de escritura de los alumnos para que desarrollen su capacidad de revisión y corrección de los textos escritos.

MÉTODO

La investigación se realiza con un grupo de alumnos de 5º Grado de la Escuela Primaria. De un total de 16, se toma una muestra de 3 para analizar sus procesos de escritura de cuentos que impliquen palabras donde se usan las grafías **s**, **c** y **z**, bajo el enfoque de la Investigación Acción. Las evidencias de trabajo se recuperan a través de la filmación de la clase, la que luego se transcribe, lo que origina el registro de clases. De esta forma es posible recuperar de manera tangible lo que acontece durante las interacciones entre la profesora, y alumnos a través de las expresiones orales. De éstos se recortan los episodios que reflejan mayor significado y se analizan bajo conceptos teóricos didácticos y disciplinares de Español.

El diseño de estrategias didácticas es un concepto que está presente a lo largo de la investigación, desde el diagnóstico para definir la problemática y otros momentos de la intervención. La profundidad con que se aborda, llega al nivel de especificar sus constitutivos para mayor claridad. La focalización de la problemática que presentan los alumnos en sus procesos de escritura, surge de la aplicación de una estrategia didáctica, constituida por cuatro preguntas, cada una con determinada intencionalidad como ahora se describen, basados en la aportación de (Guevara, 2018): ¿Qué? ¿Cómo? ¿Para qué? ¿Por qué? Retomarlas, clarifican el diseño y orientan los procesos para escribir un cuento, tanto de enseñanza –en el caso del profesor- como de aprendizaje – para el caso de los alumnos.

¿Qué? Considera el contenido motivo de aprendizaje que se plantea a través de un problema o reto a resolver por parte de los alumnos.

¿Cómo? Refiere a las reglas o restricciones de cómo se resolverá el problema o reto; si es de forma individual o en equipo; con apoyo de algunos materiales; mediante un texto escrito u oral y el tiempo para llegar al resultado.

¿Para qué? En esta etapa, el profesor debe tener claridad en qué contribuye al alumno al abordar determinado tema entre iguales, con sus compañeros. Consiste en vislumbrar, por parte del profesor, las bondades del aprendizaje cooperativo durante la construcción del saber.

¿Por qué? Refiere al impacto que tendrá el conocimiento que construye el alumno fuera de la institución educativa. El planteamiento se hace con base al decreto de Delia Lerner, respecto a que los textos deben trascender las bardas de la escuela (Lerner, 2001). Si la práctica social del lenguaje versa sobre la escritura de cuentos, diría que es necesario que el alumno aprenda a socializarse a través de éstos con familiares, amigos, vecinos o personas con las que interactúa durante su vida cotidiana. Su uso puede ser en lo inmediato o no, es decir, cuando se requiera.

El diseño y aplicación de la primera estrategia didáctica tuvo un propósito de diagnóstico, que en este momento no se da a conocer. Las producciones escritas de los alumnos evidenciaron limitantes para usar de manera convencional las grafías **s**, **c** y **z**, lo que significó continuar la investigación de ver por qué y cómo reflexionan los alumnos sobre un tema que en apariencia es sencillo, pero que guarda sus complejidades.

Documentación sobre el tema z,c y s. Hay investigadores que hacen trabajos sobre la convencionalidad del uso de la s, c y z en las palabras que se escriben. Este segmento de la gramática lo visualizan desde la parte ortográfica. A la ortografía, la definen como el conjunto de reglas que regulan la escritura de una lengua. Posibilita la adecuada y coherente expresión de la misma. Se puede decir que es una disciplina que procura cuidar la estructura de la lengua. Sin embargo, pocos abordan sobre las reflexiones que hacen los alumnos para llegar a comprender su uso, tampoco tocan la parte didáctica para lograr, desde el papel del profesor, cómo debe ser el acompañamiento en estos procesos.

El uso de las letras es importante para escribir y hablar. De esto depende que muchas personas lo hagan correctamente. La ortografía es un concepto necesario en el lenguaje de niños y adultos. El uso de la s, c y z muchas veces es confuso. Provoca equivocarnos a la hora de usarlas, se desconoce por qué se escribe de una u otra manera. En la revista de Cuadernos de lingüística hispana, la confusión de estas letras la llama disortografía, “la referimos, específicamente, a las manifestaciones alejadas del código escrito estandarizado; manifestaciones que conducirán, finalmente, a las dificultades en la expresión escrita de la lengua” (Tapias, 2006). Tapias sostiene que, tradicionalmente, se entiende por ortografía, a una parte de la gramática normativa de determinada lengua, que se centra en dar pautas

para la correcta escritura. Se dice que una persona no tiene buena ortografía cuando confunde grafemas como /b/, /v/, /c/, /s/, /z/, entre otros. La aparición del pensamiento en el hombre está asociada a la existencia del lenguaje fonético articulado que emplea la palabra como sustituto de la realidad, ella misma constituye una generalización y abstracción de esa realidad.

Rojas Jiménez, en su tesis menciona que “La enseñanza de la ortografía tiene que ser motivada adecuadamente, ya que no tiene el atractivo que presentan para el alumno otras materias como la Matemática, el Dibujo, etc., lo que no quiere decir que ella sea una materia árida, pues presenta la ventaja de que cuando se establecen las adecuadas conexiones, éstas son tan definidas que el alumno puede saber siempre si está en un error o no, de presentarse, sabrá corregirlo. Como factores adecuados para la motivación en la enseñanza de la ortografía podemos señalar: 1) El deseo de dominio de la materia por parte del alumno; 2) El deseo de emulación, que puede adoptar dos formas: a. Individual (autoemulación) y b. Colectiva (emulación con otros grupos y escuelas)” (Jiménez, 2011).

En cuanto a las letras c-s-z, la autora habla sobre la enseñanza-aprendizaje de las inadecuaciones en la Escuela Primaria. Dice que el trabajo ortográfico tiene particular importancia, tomando en cuenta que nuestro idioma está formado por fonemas: Es un sonido único, articulado y con carácter distintivo en la estructura de la lengua y sus grafemas. Es un elemento abstracto mínimo del sistema de escritura, es decir, las letras. Según las Orientaciones Metodológicas, varios de estos grafemas forman parte de las llamadas inadecuaciones, que es la no correspondencia entre el sistema fonemático y gramático. A su vez, éstas originan las denominadas faltas de ortografía que se deben a polivalencias (la misma grafía tiene diferentes sonidos) y poligrafías (Varias grafías (b, v, s, z)). Como ejemplo del primero, encontramos la C con dos formas /k-s/.

En su investigación, Rojas da tratamiento a la inadecuación s-c-z, es decir, que tres grafías corresponden a un solo fonema, el maestro debe comprender la importancia que tiene para el logro de una buena ortografía que él garantice desde el primer momento, el correcto establecimiento de la correspondencia fonema-grafema, de acuerdo con la característica de cada palabra. El fonema /s/ es el que se corresponde con los grafemas (z-c) y también con el grafema (s), por lo que el fonema /s/ es **trigrafemático**: Z se corresponde con [s]; C (e-i) se corresponde con [s]; S se corresponde con [s].

Para enseñar este sonido con sus inadecuaciones, el maestro debe centrar su atención en la pronunciación que él y sus alumnos realizan, sin hacer diferencias de articulación de s-c-z. Al

enseñar cada palabra, debe reforzarse con la imagen visual para fijar su patrón correcto, que la observen, que analicen los grafemas que la integran e insistir en su pronunciación correcta. De Rojas tomamos la importancia que otorga a que la letra aislada no tiene ningún significado, la importancia radica en que el proceso deba ser más nutrido, por lo tanto se trabajará con palabras completas acompañadas de imágenes, tanto visuales como mentales. y la puesta en práctica de los instrumentos será a través de estrategias didácticas para que cobre mayor significado la investigación.

El enfoque de proceso para escribir, desde la postura de Daniel Casany. Desde los cuatro enfoques que plantea Daniel Cassany en la escritura, el enfoque basado en el proceso está presente en la investigación. Cobra relevancia lo que los alumnos realicen en el encadenamiento de ideas antes, durante y después de las producciones textuales. La generación de ideas, construcción de los esquemas, revisión de un borrador, la corrección y reformulación de un texto, son importantes. (Cassany, 1990).

Instrumento: Diseño de la estrategia didáctica

1. ¿Qué? Los alumnos escribirán un cuento que implique el uso de palabras homófonas derivadas de las consonantes *c – s – z*, a partir de imágenes.

2. ¿Cómo? *En el cuaderno escribirán el cuento y seguirán el proceso que plantea el programa de Español del Plan y Programas 2011: **Planeación, realización y evaluación con sus dos aspectos revisión y corrección de lo escrito.***

- El trabajo se realizará de manera individual.

a) Planeación: Se les presentarán algunas imágenes con el título de lo que representan y con base en éstas escribirán un cuento:

- Casar (contraer matrimonio) - Cazar (perseguir un animal o presa con el objetivo de atraparla)
- Coser (unir con hilo) - Cocer (preparar alimento)
- Serrar (cortar con sierra) - Cerrar (asegurar algo)
- Ciervo (animal) - Siervo (servidumbre)
- Abrazar (cerrar los brazos alrededor de alguien) - Abrasar (quemar algo)
- Casa (construcción para vivir) - Caza (acción de cazar)

b) Realización o contextualización: Las imágenes permanecerán en el pizarrón durante el tiempo que los niños escriban el cuento. El propósito es que no olviden las palabras y las involucren todas en la redacción. Las conectarán según la trama que decidan sobre la narrativa. En su cuaderno redactarán el cuento.

3. Revisión y corrección: El momento de la evaluación con sus aspectos de revisión y corrección debe realizarse entre profesor y el alumno, por esta ocasión no se efectuará como se plantea, porque el fin es determinar la estrategia del ciclo dos. Como se menciona en la investigación - acción.

4. ¿Para qué? La redacción de cuentos en el salón de clases permite que los alumnos interactúen entre ellos y se apoyen durante el desarrollo de la estrategia.

5. ¿Por qué? La producción de textos escritos tiene como propósito que los alumnos expresen sus ideas con familiares y grupo de amigos para que resuelvan problemas de su vida cotidiana.

Resultados de la aplicación de la estrategia didáctica y la muestra: Víctor, Mary y Lupita

El texto escrito tiene tres momentos, planeación, *realización o contextualización*, que en el programa aparece como redacción, y *evaluación* con su revisión y corrección. Los aspectos de planeación y redacción se analizan a través de recortes de registro donde aparecen Víctor, Mary y Lupita, también otros alumnos que interactuaron al dar ideas para planear el texto. Esta parte se analizan de manera conjunta, es decir, considerando intervenciones de todo el grupo de alumnos. El análisis de las producciones escritas de los alumnos que conforman la muestra, se reflexionan por separado. Los cuentos se fragmentan para que el análisis sea con mayor profundidad.

<p>Recorte de registro que corresponde a la planeación del cuento</p>	<p>Análisis del cuento desde las primeras ideas de planeación La reflexión se acompaña de minirecortes del registro de clase y se presenta dentro de un paréntesis.</p>
<p><i>Ma: Escuchen; me piden varios cuentos escritos por niños de primarias para publicarlos.</i> <i>Para escribir el cuento, pegaré varias imágenes en el pizarrón y a partir de ellas lo redactarán.</i> <i>Al mismo tiempo que pegaba las imágenes, los niños iban diciendo a qué se refería cada una. Se equivocaban a lo que en verdad significaba.</i> Aos: <i>Ese es fuego, refiriéndose a la imagen relacionada a la brasa.</i> Mo: <i>Vamos a descubrir a qué se refiere cada imagen. ¿Qué creen que sea esto? (apuntando hacia la imagen)</i> Aos: <i>Fuego.</i> Ma: <i>Cuando ustedes están quemando algo, lo que queda de ese fuego o cuando sacan un pedazo de leña, ¿cómo le podemos llamar?</i></p>	<p>La planeación de la estrategia didáctica es esencial durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Desde aquí se tiene claro cómo se obtendrá el producto tangible. En la estrategia didáctica se plantea una situación problema (Ma: Escuchen; me piden varios cuentos escritos por niños de primarias para publicarlos. <i>Para escribir el cuento, pegaré varias imágenes en el pizarrón y a partir de ellas lo redactarán.</i>), de acuerdo al enfoque de la asignatura de Español, para que los niños dan mayor significado a la escritura del cuento. Los niños comenzaron a decir cuáles cuentos escribirían. La maestra interviene diciendo que realizarán su texto escrito a partir de imágenes relacionadas con palabras que impliquen las letras c- s- z. Coloca las imágenes en el pizarrón y al mismo tiempo los niños anticipan acerca de lo que escribirían con cada imagen (<i>Al mismo tiempo que pegaba las imágenes, los niños iban diciendo a qué se refería cada una. Se equivocaban a lo que en verdad significaba.</i>). Al verlos que daban otro significado a las imágenes (Aos:</p>

<p>(...)</p>	<p><i>Ese es fuego, refiriéndose a la imagen relacionada a la brasa.</i>), decide interactuar con ellos por medio de preguntas para que descubran a qué se refería cada una (<i>Vamos a descubrir a qué se refiere cada imagen. ¿Qué creen que sea esto? (apuntando hacia la imagen)</i>). Los alumnos no comprendían las primeras preguntas. No estaban familiarizados con las palabras que se estaban trabajando (Aos: Fuego). Las respuestas que daban originaban otras interrogantes que orientaban el descubrimiento que refería a la imagen, esto se debe a que cada una de las respuestas dadas estaban cerca de lo que realmente representaban, por esa razón, creyó necesario acercarlos a situaciones con las que cree están más cerca de su vida cotidiana (<i>Cuando ustedes están quemando algo, lo que queda de ese fuego o cuando sacan un pedazo de leña, ¿cómo le podemos llamar?</i>)</p>
<p>Recorte de registro de la realización o textualización (redacción) del cuento</p>	<p>Análisis del cuento desde la redacción</p>
<p>(...) Ma: Recuerden que me llevaré los cuentos para revisar cuál de todos se va a publicar. Aunque puede que todos, ya que ustedes tienen mucha imaginación. Y como les dije desde el principio, el cuento será a partir de las imágenes y tenemos que involucrarlas todas. Crearán una historia en donde vayan utilizando todas las imágenes. Y respondo a lo que pregunta Yael, no tienen que poner las imágenes como están ahí, en ese orden, pueden poner primero esta otra (apuntando a una de las imágenes) y después ésta. ¿Entendemos?</p> <p>Ao Hilary: Reburujadas Maestra.</p> <p>Ma: Sí, Reburujadas.</p> <p>Ma: ¿Si entendimos pues lo que vamos hacer?</p> <p>Aos: Sí, ¿pero en qué lo vamos a hacer?</p> <p>Ma: Les voy a entregar una hoja de máquina para que escriban.</p> <p>Ma: Les daré un tiempo para que vayan imaginando que escribirán con cada imagen. Algunos alumnos comenzaron a decir las ideas que tenían y otros escribían directamente.</p> <p>Ao Jaime: Ya sé cómo le voy a poner a mi cuento.</p> <p>Aa Hilary: Mire maestra, puedo poner que primero se conocieron, se dieron un abrazo y después se casaron.</p> <p>Ao Froilán: Es que está difícil maestra, déjenos pensar.</p> <p>Ma: Sí, piénsese muy bien. Y pueden compartir sus ideas.</p>	<p>En las clases es importante la relación de los alumnos para construir sus aprendizajes. Entre ellos aportan diferentes conocimientos e ideas que fortalecen las ideas. Los maestros como mediadores son importantes, así lo dice Mabel Panizza citando a Margolinas, “El maestro es entonces responsable no solamente de una simple disciplina aceptable en la clase, sino menos superficialmente, del compromiso persistente del alumno en una relación a-didáctica con el problema” (Ávila A. , 2001).</p> <p>Al terminar de descubrir a qué se refería cada una de las imágenes que se utilizaron en la redacción del cuento, la maestra volvió a mencionar cuál era la finalidad o bien la situación problema que se tenía presente. Daba ejemplos de cómo utilizar las imágenes. Los niños creían que en el orden que fueron pegadas las imágenes sería su cuento (<i>Y respondo a lo que pregunta Yael, no tienen que poner las imágenes como están ahí, en ese orden, pueden poner primero esta otra (apuntando a una de las imágenes) y después ésta. ¿Entendemos?</i>). El minirecorte de registro demuestra que aclaró la duda de los niños y lo entienden a su modo (Ao Hilary: Reburujadas Maestra. Ma: Sí, Reburujadas.). Esta confusión se dio debido a que no lo aclaró desde el comienzo de la actividad.</p> <p>La maestra entrega una hoja de máquina para que los niños escriban (Ma: Les voy a entregar una hoja de máquina para que escriban.). Muchos niños fueron creando ideas de forma oral de su cuento al momento de descubrir lo que era cada imagen. Cuando entregó la hoja, plasmaron sus ideas. Algunos tardaban más en crearlas. Se escuchaban comentarios que hacían los niños (<i>Algunos alumnos comenzaron a decir las ideas que tenían y otros escribían directamente. Ao Jaime: Ya sé cómo le voy a poner a mi cuento. Aa Hilary: Mire maestra, puedo poner que primero se conocieron, se dieron un abrazo y después se casaron.</i>). Los niños tuvieron interés en escribir su cuento, como dice el artículo de la revista, La motivación en el proceso enseñanza</p>

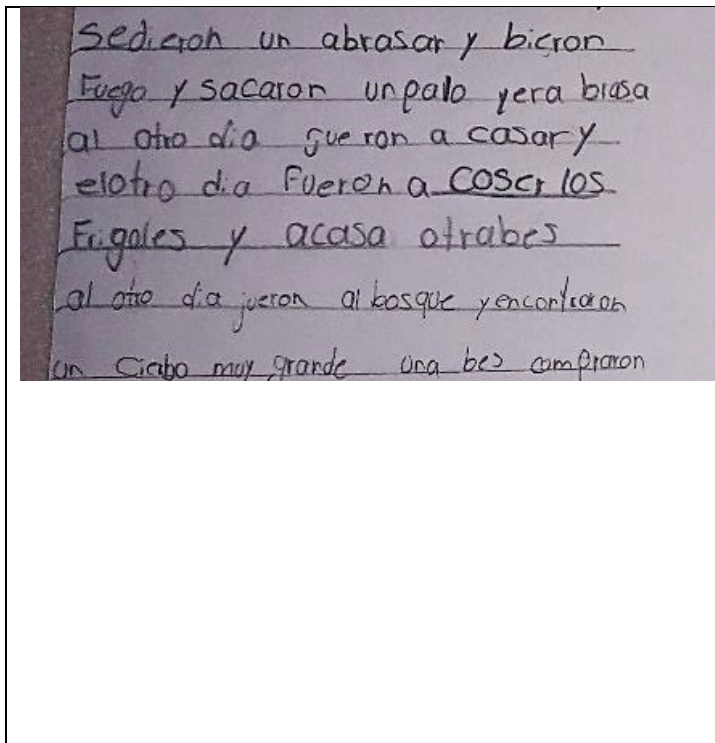
	– aprendizaje, que surge a partir de una “interacción entre un sujeto motivado y una situación motivadora.” En este caso, la estrategia y las imágenes motivaron a los niños a escribir. (Junco Herrera, 2010)
--	--

Análisis del cuento de Víctor

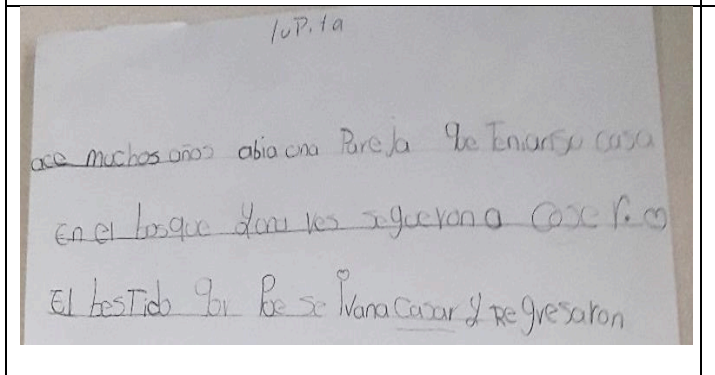
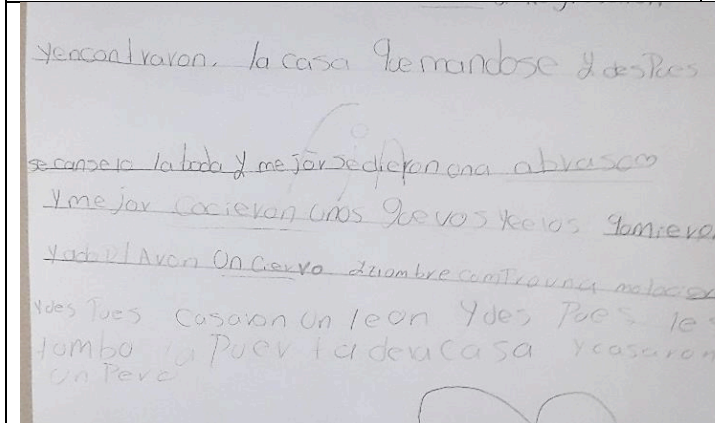
Recorte del cuento escrito en el apartado de realización o textualización (redacción)	Análisis
	<p>En la producción escrita del alumno, se advierte que al requerir el uso de las letras c – s – z, en algunas palabras, no lo hace de manera convencional: “<i>mientras en el hotel una señora andaba cocinando ropa y comida</i>”. Me doy cuenta que Víctor utilizó la misma palabra para referirse a dos aspectos diferentes; cocer, que refiere a unir con hilo y coser, de preparar alimentos. Estas palabras que requieren del uso de la c y s, son la esencia de esta investigación. Significa que hasta este momento quien escribe apoyado en las imágenes, no logra diferenciarlas todavía, tampoco advierte que una misma palabra que se pronuncia igual, con imagen y escritura diferente, el significado no es el mismo.</p>
	<p>En el segundo recorte del cuento, las frases, ...<i>Después eran novios los dos y compraron una casa... al hombre le gustaba casar animales</i>, se advierte que las dos palabras las escribe como “<i>casa</i>” de hogar, lo que se infiere que aún no diferencia entre una y otra.</p>
<p style="text-align: center;">victor</p>	<p>En esta parte del cuento, en el uso de c - s - z, sólo se presentan en la palabra “<i>casaron</i>”, refiriéndose a contraer matrimonio, la que está escrita de manera convencional. La inferencia es que quien escribe desde su historia escolar siempre se trabajó el uso de la “s” de manera indistinta. Hay ausencia de reflexión y no se promovió estos elementos que diferencian los significados, por ello una visión genérica del hecho.</p>

Análisis del cuento de Mary

Recorte del cuento escrito en el apartado de realización o textualización (redacción)	Análisis
	<p>Relacionado con el uso de las grafías c - s - z, la alumna utiliza la palabra “<i>cosedora</i>”, que refiere a una costurera y la escribe de manera convencional. La inferencia es que ya es capaz de derivar morfemas del lexema, apoyándose en las imágenes, conjugado por supuesto con el conocimiento que tiene sobre el tema.</p>

	<p>La producción escrita de Mary presenta varias palabras que implican el uso de s, c y z. Usa la palabra “abrasar” de manera incorrecta. Lo que pretende decir es la acción de darse un abrazo y lo que significa en lo que escribe es en el sentido de arder, relacionada con el fuego. Sin embargo, sería cuestión de maduración de la alumna para que las use de manera convencional, porque refiere en la frase “...un palo y era brasa...” Lo hace de manera correcta, de alguna manera subyace determinada reflexión.</p> <p>En la palabra que usa en la frase “...fueron a coser los frigoles...”, coser la usa de manera incorrecta, lo maneja como cocción pero la escritura denota zurcir.</p> <p>En la niña falta llevarla a través de preguntas para que reflexione a través de las imágenes que se usan para que fije su atención en las palabras y su forma de escribirlas según lo que pretenda comunicar.</p>
---	---

Análisis del cuento de Lupita

Recorte del cuento escrito en el apartado de realización o textualización (redacción)	Análisis
	<p>La producción escrita de Lupita refleja que el nivel de conocimiento y de atención a las imágenes relacionadas con c, s y z para escribir el cuento es alto. Usa las palabras coser y casar escritas de manera convencional.</p>
	<p>En este fragmento del cuento escribe la palabra “abraso” de manera no convencional porque de acuerdo a la trama es de abrazo: “...mejor se dieron un abraso”. En cambio con la palabra “cocieron” lo hace de manera correcta, porque la idea es “...cocieron unos huevos...”. En el contexto del cuento. La palabra “ciervo” está correcta. La inferencia es que la alumna cuenta con un bagaje amplio sobre el tema, sin embargo, el éxito de la estrategia está presente porque de alguna manera le ayuda a poder escribir la mayoría de las palabras dentro de la convencionalidad, por el contexto de su redacción en cada una de sus frases.</p>

CONCLUSIONES

La aplicación del instrumento y el análisis de los resultados proyectan una serie de conclusiones. Los procesos que se siguen para la enseñanza y aprendizaje de los temas relacionados con la escritura de palabras que impliquen el uso de las grafías s,c y z, requieren de apoyo didáctico variado. El material que se usa debe tener posibilidades que permitan a los alumnos cargarlo de significado y provoquen la comparación entre elementos y contextos de uso. En la presentación de imágenes que se escriben de manera diferente pero que se pronuncian igual, cobra importancia la observación y análisis con base a la intención y contexto. Por supuesto que la participación del profesor es importante para llevar a los alumnos a reflexionar sobre arbitrariedades de la escritura. Las tareas planteadas a manera de retos que subyacen en las estrategias didácticas son básicas, demandan del alumno la búsqueda de respuestas en tanto se promueve una memoria reflexiva en quien aprende.

BIBLIOGRAFÍA

- Ávila, A. (2001). El maestro y el contrato en la teoría Brousseauiana. *Educación matemática*, 13 .
- Cassany, D. (1990). *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*. España.
- Guevara, A. (2018). *Patente nº 1*. Zacatecas, México.
- Jiménez, Y. R. (2011). *El tratamiento de la inadecuación s-c-z en los alumnos de tercer grado*. Tesis. Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela".
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Tapias, Y. C. (2006). *Una aproximación a la psicolingüística: asedios a la disortografía*. Obtenido de Cuadernos de la lingüística hispana (7): <https://www.redalyc.org/articulo.ad?id=322230192014>