

FORMAS DIDACTICAS DE RECUPERACION INDIVIDUALIZADA EN EL AREA DE LA LENGUA

EDUARDO SOLER FIERREZ
Inspector Central de Educación Básica

FORMAS DIDACTICAS DE RECUPERACION INDIVIDUALIZADA EN EL AREA DE LA LENGUA

En los diez años de implantación de la Ley General de Educación, el tema de la recuperación didáctica ha sido uno de los más controvertidos. El término *recuperación* fue introducido por la Ley (1) y a partir de ella se han ido dando todo tipo de soluciones para facilitar su entrada en la práctica escolar; y hasta tal punto se ha sentido su necesidad que hoy día el profesorado, tanto de Educación Básica como de Bachillerato, no duda de su importancia, al mismo tiempo que demanda continuamente soluciones viables y eficaces.

El rendimiento escolar, en lo que a la Educación General Básica se refiere, ha ido decayendo en los últimos años, como puede verse en este gráfico referido a su segunda etapa (2):

Gráfica de calificaciones negativas de los alumnos.

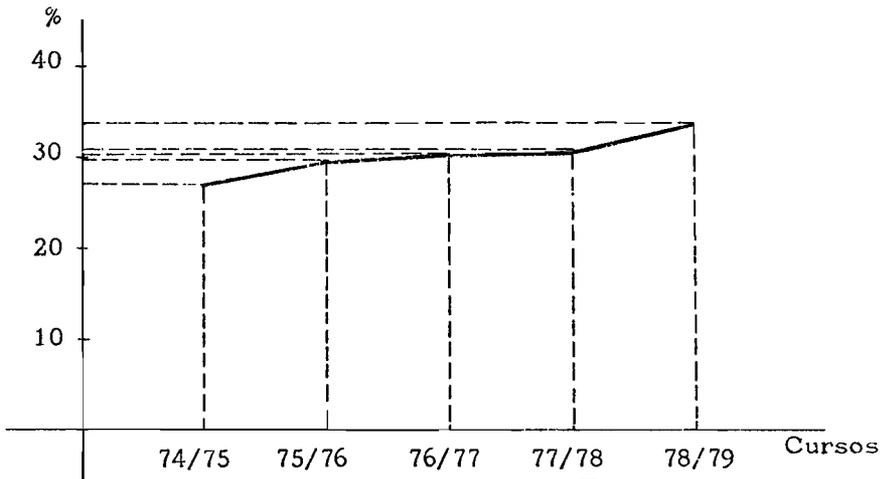


Fig. 1

A la vista de estos resultados, cabe preguntarse: ¿se puede permitir el sistema escolar una pérdida del 33,94 % en el Ciclo Superior de las enseñanzas obligatorias? Hay que tener en cuenta que el índice de fracaso escolar es más alarmante todavía si pensamos que los datos anteriores están referidos solamente a los alumnos que han llegado a la 2.^a etapa, después de haber superado con éxito los cinco cursos de la primera, y que es evidente que si se contabiliza-

(1) Arts. 10.1, 19.3, 28.5, 35.3.

(2) Los últimos datos de que se dispone son del curso 1978-79. Por lo que se refiere a la enseñanza estatal el porcentaje de alumnos suspendidos en la 2.^a etapa de E.G.B. fue del 37,75, mientras que en la enseñanza privada llegó al 28,61 %.

ran también los suspendidos en alguno de los primeros cinco cursos a los que no han pasado de 5.º curso, los resultados serían mucho más desesperanzados.

Esta situación, pese a que la enseñanza ha de ser preventiva del fracaso, pese a que deben programarse actividades de apoyo, requiere que los alumnos que no han logrado superar ciertos objetivos de los distintos niveles realicen *actividades de recuperación* para evitar que se produzcan estancamientos y que puedan conseguir lo no logrado cuanto antes. Como puede observarse, de la recuperación no se puede prescindir en el caso de los alumnos con problemas de aprendizaje.

Pero cuando se reclaman soluciones que hagan viable la recuperación, normalmente se recurre a las que puede ofrecer la organización escolar de tipo tradicional, es decir, la de constituir grupos de alumnos sin otra cosa en común que el hecho de haber fracasado. Ahora bien; esta solución, aunque pueda ser la más cómoda para el profesor del grupo del que estos alumnos se disgregan, conlleva una serie de dificultades de todo tipo que no la hacen aconsejable. Las soluciones que la recuperación exige son soluciones didácticas, que la hagan posible dentro del trabajo cotidiano de profesores y alumnos, y para ello debe inscribirse en el marco que ofrece la enseñanza individualizada y la organización del centro debe flexibilizarse hasta adaptarse a estas exigencias (3). Es decir, las enseñanzas de recuperación han de replantearse en un sistema de *educación personalizada* que permita establecer «relaciones con los alumnos, a fin de conocer sus necesidades, intereses, *dificultades* y aptitudes, *con el fin de organizar el trabajo de acuerdo con las condiciones personales de cada estudiante*» (4).

Si la enseñanza individualizada aparece en la historia de la didáctica para acomodarse a cada alumno en concreto, es lógico que en ella encuentre su mejor solución, la recuperación. Porque la recuperación, para que sea tal, siempre hay que individualizarla; es decir, adaptarla al alumno que la necesita ya que tiene que subsanar la dificultad individual aparecida que la ha hecho necesaria, a las causas que la han ocasionado, a la especial forma de aprendizaje del alumno en cuestión. Pero además, la recuperación necesita una programación *ad hoc* ya que no puede consistir en la repetición de las actividades que se programaron en un principio y con las que fracasó en el intento de conseguir un objetivo, aunque estas actividades fueran individualizadas. Con la recuperación debe buscarse una nueva estrategia de aprendizaje distinta forzosamente de aquella primera que hizo que el objetivo no se consiguiera. Por las especiales características que encierra el área de la lengua española, que sin lugar a dudas es el área de aprendizaje cuyos resultados más se dejan sentir en el rendimiento de todas las demás y dada la limitación que forzosamente nos tenemos que imponer en su extensión, le vamos a dedicar todo este trabajo.

Los materiales que presentamos han sido fruto de los trabajos realizados en una Escuela de Verano del municipio Los Cárcheles (Cárcel y Carchelejo) de la provincia de Jaén (5) en la que el autor ha sido profesor de Lengua y en la que, entre otras actividades, se impartían clases de recuperación estival a alumnos de Básica y Bachillerato.

El individualizar la recuperación hizo posible durante el verano del curso 1979-80 que cuando el número de alumnos era pequeño se pudieran agrupar los

(3) Cfr. Orden, A. de la: El agrupamiento de los alumnos. ICEUM Instituto San José de Calasanz del C.S.I.C., Madrid, 1975.

(4) García Hoz, V.: *Educación personalizada*, 4.ª edic. renovada, Rialp 1981, pág. 80 (el subrayado es mío).

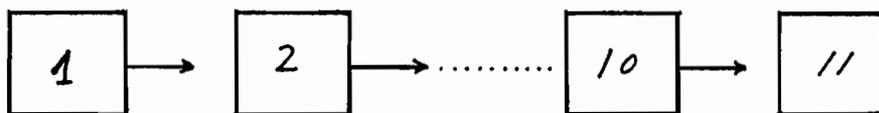
(5) Sobre las actividades desarrolladas en el 2.º año de funcionamiento de esta Escuela de Verano puede consultarse Muñoz Torralbo, Ana M.ª: Escuela de verano en un centro estatal; *La Escuela en Acción*, n.º 10.401, curso 78-79, Vol. VIII, mayo 1979, páginas 16-17.

de distintos cursos y edades y que en otros casos, cuando el número justificaba un grupo estable por curso, se resolvieran los problemas individuales que aparecían en los informes que formaban parte del registro personal y acumulativo de los alumnos que asistían. Aunque sea obvio, conviene aclarar que los niños que asistían a estas clases habían sido declarados insuficientes en el mes de junio y que el móvil que los animaba a asistir a ellos era el superar con éxito los exámenes de septiembre. Por esta razón la mayoría de ellos tenían una fuerte motivación.

* * *

Ofrecemos una muestra de cada uno de los diferentes tipos de material utilizado, fácilmente transferible a otros casos y situaciones. Cada uno de estos materiales obedecen a un diseño específico de recuperación. En primer lugar, una unidad de programa tipo Skinner compuesta por 11 secuencias, destinada a alumnos del Ciclo Inicial (7 años) que confundían algunos adverbios de lugar.

El diseño responde, pues, a esta estructura:



En el 2.º ejemplo, se parte de un ejercicio de composición escrita realizado por un alumno de 8.º. Sobre su propio ejercicio se le hace que repare las faltas cometidas para pasar enseguida a una ficha correctiva en la que se ataca la causa de su error y se le ofrecen actividades aclaratorias y de refuerzo para acabar de subsanar las deficiencias que se advirtieron en este alumno.

El caso siguiente parte también de una situación de aprendizaje individual; de los errores cometidos en un ejercicio de análisis sintáctico por otro alumno de 8.º de E.G.B.

En el último caso que presentamos, se parte del análisis de una situación colectiva (dos grupos de alumnos de 4.º y 5.º de E.G.B.). Tras pasarles una prueba sobre el acento ortográfico se hizo una clasificación de los distintos tipos de errores que cometieron y se diseñó un tratamiento diferenciado para cada tipo de error. Este diseño es, lógicamente, más complejo que los anteriores y acaba con un postest con objeto de evaluar lo conseguido con su aplicación.

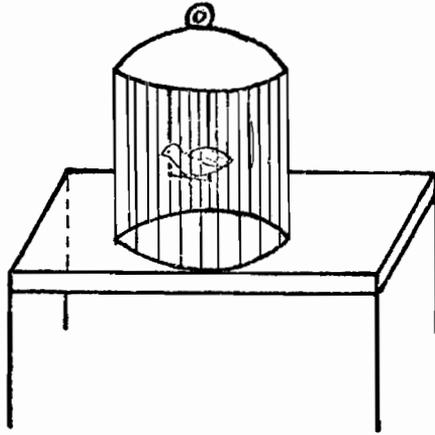
Las diferentes estrategias que presentamos tienen en común el que el punto de partida es un objetivo no conseguido, cuya conquista se hace necesaria bien para cubrir una laguna en el aprendizaje o para corregir un error, y que dan respuesta individualizada al tema de la recuperación.

BIBLIOGRAFIA

- BELLENGER, L.: «Los métodos de lectura»; Oikos-Tau, Barcelona 1979.
- DEVA, F.: «El aprendizaje individualizado de la lectura y la escritura»; Escuela Española, Madrid 1969.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, J.: «La enseñanza programada»; Instituto de Pedagogía San José de Calasanz, del C.S.I.C., Madrid 1973.
- FRANCESCATO, G.: «El lenguaje infantil»; Península, Barcelona 1971.
- GARCÍA HOZ, V.: «Educación personalizada»; 4.ª edición renovada. Rialp, Madrid 1981.
- INIZAN, A.: «Cuándo enseñar a leer. Batería predictiva»; Pablo del Río, editor, Madrid 1981.
- JO BUHS, W. y TAYLOR GILES, M.: «Cómo desarrollar las aptitudes psico-lingüísticas. Ejercicios prácticos». Fontanella, Barcelona 1976.
- MIALARET, G.: «El aprendizaje de la lectura». Marova. Madrid 1972.
- OLERON, P.: «El niño y la adquisición del lenguaje»; Morata; Madrid 1981.
- PIAGET, J.: «El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño»; Paidós, Buenos Aires 1978.
- RODRÍGUEZ DIEGUEZ, J. L.: «Didáctica General 1. Objetivos y Evaluación»; Cincel-Kapelusz; Madrid 1980.
- SOLER FIERREZ, E.: «Estrategias de recuperación escolar individualizada»; Noguer; Madrid 1978.
- VARIOS: «El Ciclo Inicial en la Educación Básica». Santillana, Madrid, 1981.
- VARIOS: «La enseñanza de la lectura (Primer concurso de experiencias escolares)». Santillana, Madrid 1979.

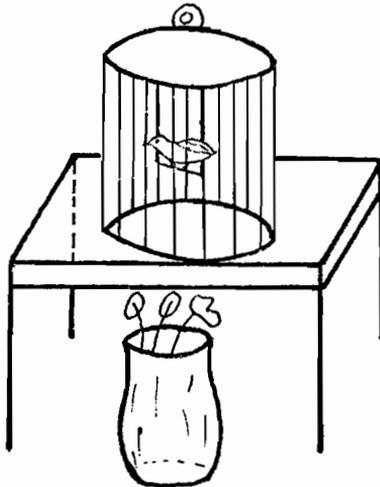
OBJETIVO: Que los alumnos del Ciclo Inicial distingan y utilicen correctamente siempre las parejas adverbiales de lugar con significado opuesto.

Lee detenidamente cada uno de los recuadros y contesta después de observar los dibujos. Comprueba después si has contestado bien.



1. Como ves en este dibujo, encima de la mesa hay una jaula.
La jaula está colocada de la mesa.

encima



2. Debajo de la mesa hemos puesto un jarrón con flores.
El jarrón está de la mesa.

debajo

3. La jaula está de la mesa y el jarrón
con flores está

encima.
debajo.



4. Dentro de la jaula hay un canario.
El canario está de la jaula.

dentro.

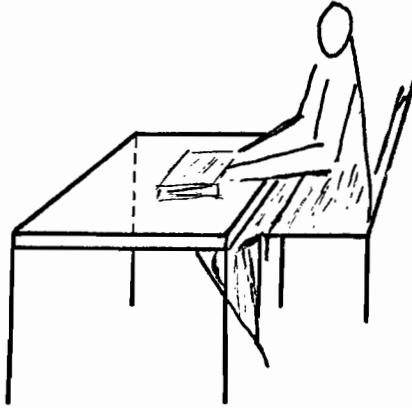


5. Para limpiar la jaula sacamos el canario.
Ahora el canario está de la jaula.

fuera.

6. El canario está siempre de la jaula menos
cuando la limpiamos que lo sacamos

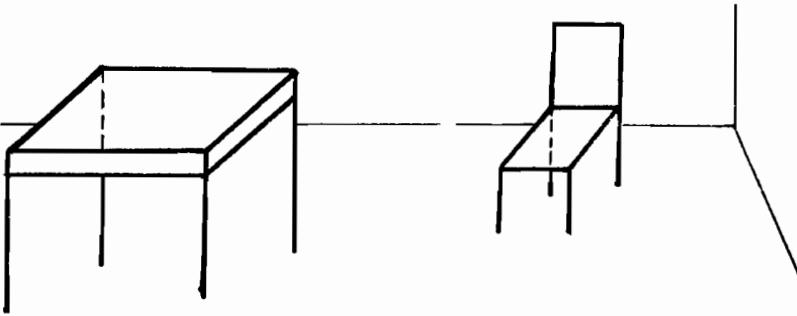
dentro
fuera



7.

El niño ha acercado una silla a la mesa para sentarse a leer.
La silla está de la mesa.

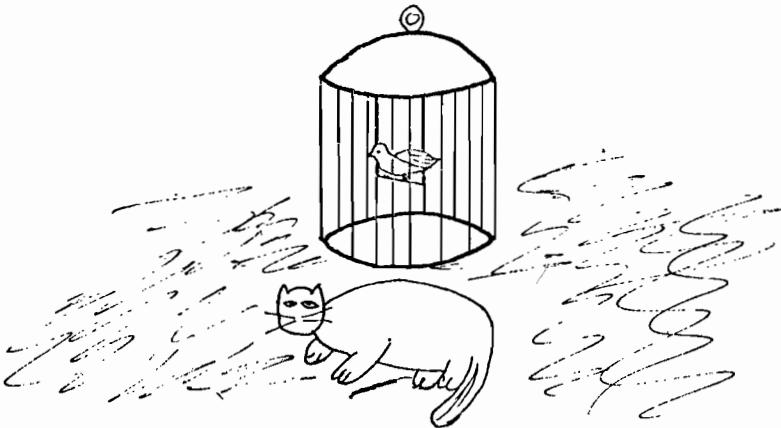
cerca



8.

Cuando acaba de leer retira la silla y la coloca en su sitio.
Ahora la silla no está cerca de la mesa, está más

alejada
lejos



9.

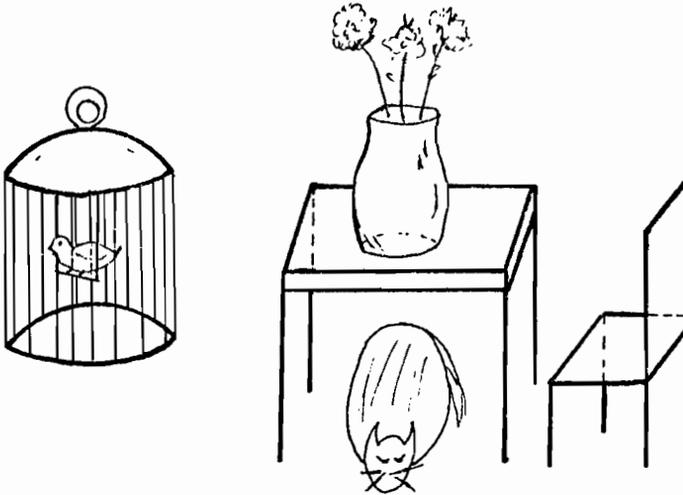
Cuando se ha marchado el niño ha llegado el gato y se ha
acostado delante de la jaula.

El gato está tendido de la jaula.

delante

10.
 Al oír un ruido se ha escondido detrás de la mesa.
 Ahora el gato está de la mesa y antes
 estaba de la jaula.

detrás
 delante



11.
 Observando este dibujo contesta.
 ¿Dónde está el gato?
 de la mesa

debajo

¿Qué hay encima de la mesa?
 el

el jarrón
 con flores,
 o florero

¿Qué hay cerca de la mesa?
 una

silla

¿Dónde está el canario?
 de la jaula.

dentro

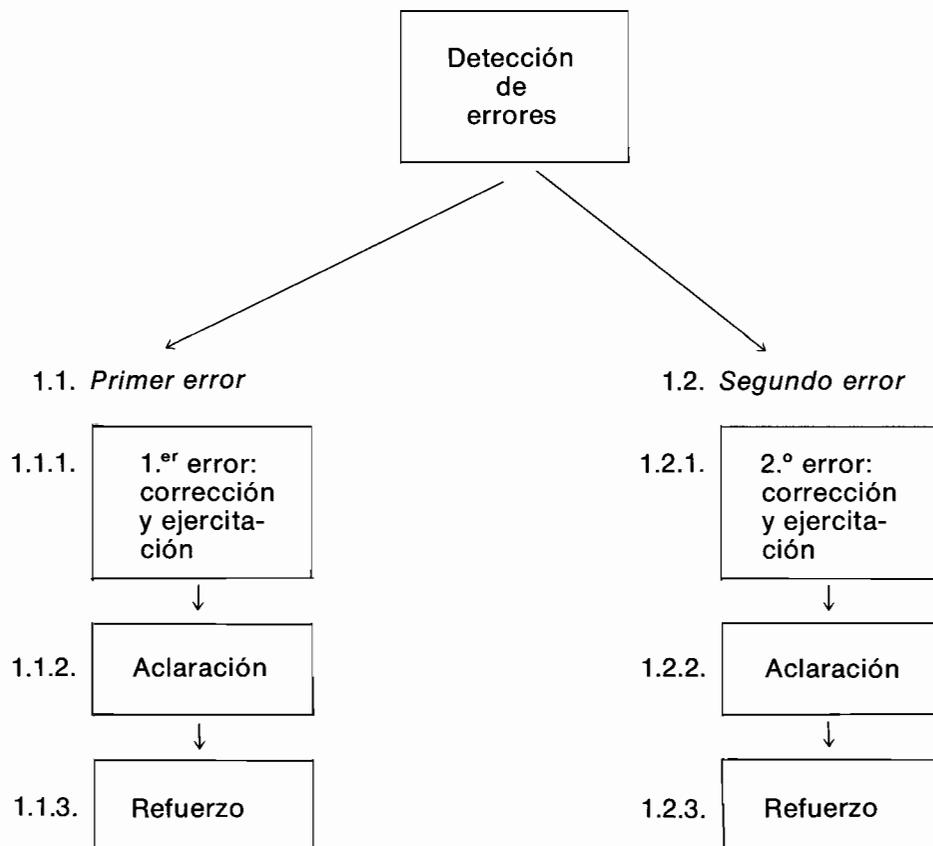
ACTIVIDADES INDIVIDUALIZADAS DE RECUPERACION

Ciclo superior.

Curso 8.º

TEMA: Composición escrita.

– *Diseño del proceso de recuperación.*



3. «Yendo al aeropuerto, *tuvieron* una avería en el motor».

La acción del gerundio es anterior
simultánea a la del
posterior

verbo principal. Por lo tanto, el gerundio está utilizado. bien
 mal

(A continuación comprueba si has contestado bien las cuestiones anteriores.)

AUTOCORRECCION

1. La acción del gerundio es *anterior* a la del verbo principal. En consecuencia, el gerundio está *bien* utilizado.
2. La acción del gerundio es *posterior* a la del verbo principal. Por tanto, el gerundio está *mal* utilizado.
3. La acción del gerundio y la del verbo principal son *simultáneas*. El gerundio está *bien* utilizado.

Si compruebas que no es correcta tu respuesta a alguna de las cuestiones anteriores, lee de nuevo la ficha 1.1.1.

1.2. Segundo error (Referente al uso del cuyo).

1.2.1. Ficha correctiva

En tu composición, el pronombre relativo *cuyo* no posee ningún valor posesivo, y *cuyo* siempre debe referirse a su antecedente expresando al mismo tiempo posesión:

«En el tren venía mi hermana, *cuyas* maletas recogí».

(Antecedente de *cuyo*: mi hermana; las maletas pertenecían a ella).

Recuerda ahora tu redacción:

«... cayendo al suelo las maletas, *cuyas* maletas...»

(Antecedente de *cuyas*: las maletas; pero no se dice a quién pertenecen ni qué «pertenece» a las maletas).

Otro uso correcto sería:

«Abrimos las maletas, *cuyo* contenido estaba intacto»

(Antecedente de *cuyo*: las maletas; el contenido era el suyo).

Aclarado el error, distingue si existe valor posesivo en los siguientes usos de *cuyo*:

1. «Veníamos con Alfonso, cuyo automóvil era el más rápido».

Cuyo tiene en este caso valor posesivo
no posesivo

En consecuencia está bien utilizado
 mal

Observa, por ejemplo, la siguiente oración:

«Estábamos ante una entrada de una casa que nos pareció magnífica.»

Tal como está construida la frase, no sabemos si lo que nos pareció magnífica era *la entrada* o *la casa*, es decir, hay ambigüedad por no conocer con precisión cuál es el antecedente del relativo *que*. Lo correcto sería decir:

«Estábamos ante la entrada, que nos pareció magnífica, de la casa», o bien

«Estábamos ante la entrada de una casa. La casa era magnífica.»

En ambos casos no existe posibilidad de ambigüedad.

1.2.3. Actividades de control

Resuelve la ambigüedad en las siguientes frases:

1. «Vimos un cuadro de Goya, que es muy conocido.»

2. «Al oír la caída del niño, que nos pareció muy espectacular, fuimos corriendo.»

3. «Los libros están en la mesa de la sala, que está vacía.»

AUTOCORRECCION

1. «Vimos un cuadro muy conocido de Goya» o también «Vimos un cuadro de Goya, pintor muy conocido»

2. «Al oír la espectacular caída del niño, fuimos corriendo»
o bien

«Al oír la caída del niño, fuimos corriendo; el niño nos pareció muy espectacular»

3. «Los libros están en la mesa vacía de la sala»
o bien

«Los libros están en la mesa de la sala. La sala está vacía»

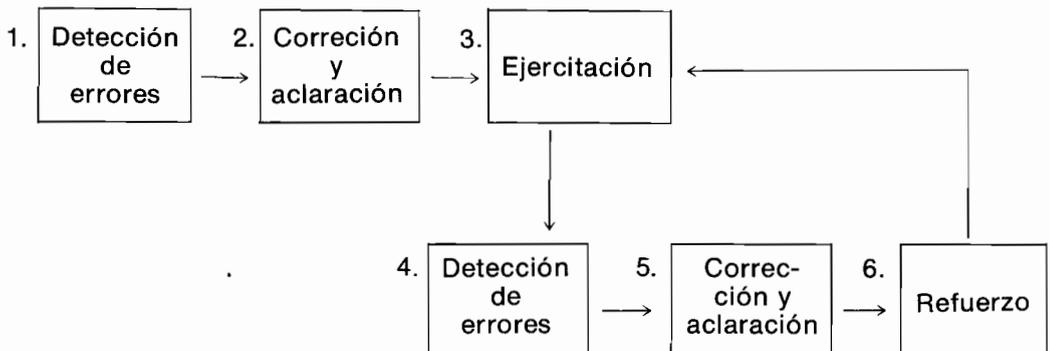
ACTIVIDADES INDIVIDUALIZADAS DE RECUPERACION

Ciclo superior (8.º curso)

Errores en el análisis sintáctico.

Diseño del proceso didáctico de recuperación.

Estructura del ejercicio:



En el análisis sintáctico de un alumno perteneciente al último curso de E.G.B. se ha observado el siguiente resultado:

Antonio	y	Francisco	hablaban	de sus estudios	aquella misma noche
Núcleo	Nexo	Núcleo	Núcleo	SPrep. O. D.	S. N. C. Circunst.
SN Suj.			SV Pred.		

Oración

1. Detección de errores

Has considerado el Sintagma preposicional *de sus estudios* como Objeto Directo del verbo.

2. Corrección y aclaración

Realmente se trata de un *suplemento*, otro de los complementos verbales, muy cercano en su valor semántico al Objeto Directo (pues ambos tienen como fin restringir el significado del verbo) pero formal y gramaticalmente distinto a él.

–Recuerda las *características del Objeto Directo*:

1. Formalmente, suele ser un Sintagma Nominal:

«Antonio y Francisco destrozaron *el balón*».

aunque, siempre que designe una persona, puede aparecer como Sintagma Preposicional introducido por la preposición a:

«Antonio y Francisco quieren *a sus padres*»

2. En la sustitución pronominal, el Objeto Directo queda representado por *lo, la* y sus respectivos plurales:

«Antonio y Francisco destrozaron *el balón*» —————> «Antonio y Francisco *lo* destrozaron».

«Antonio y Francisco tienen *todas las manzanas*» —————>

«Antonio y Francisco *las* tienen»

3. En el cambio a voz pasiva (siempre que este cambio sea posible) el Objeto Directo pasa a desempeñar la función de Sujeto en la oración resultante:

«Antonio y Francisco destrozaron *el balón*» —————> «*El balón* fue destrozado por Antonio y Francisco.
Sujeto

Frente a estas características del Objeto Directo, *el Suplemento*:

1. Formalmente es siempre un Sintagma Preposicional, encabezado por las preposiciones *de* o *en*:

«Joaquín y Antonio hablaban *del tiempo*»

«Joaquín y Antonio piensan *en las vacaciones*»

2. En la sustitución por un pronombre, nunca puede quedar representado por *lo, la* y sus plurales, sino por el pronombre neutro *ello* precedido de la preposición que encabezaba el sintagma:

«Joaquín y Antonio hablaban *del tiempo*» —————> «... hablaban *de ello*»

«Joaquín y Antonio piensan *en las vacaciones*» —————> «... piensan *en ello*»

3. La construcción con suplemento no permite el paso a voz pasiva.

3. Ejercitación

En los siguientes casos distingue los distintos complementos (O. D., O. I., suplemento y C. circunstancial) que aparezcan, aplicando los criterios antes definidos:

1. El profesor confiaba en sus alumnos.
2. Aquellos desconocidos dieron un recado a la chica.
3. Todo aquello sucedió de noche.
4. Recogieron la tienda en un momento.

En el curso de esta recuperación es frecuente la aparición de una dificultad que puede llegar a invalidar el proceso completo.

AUTOCORRECCION

1. El profesor confiaba en sus alumnos
suplem.
2. Aquellos desconocidos dieron un recado a la chica
O. D. O. I.
3. Todo aquello sucedió de noche
C. C.
4. Recogieron la tienda en un momento
O. D. C. C.

Por ejemplo, en el ejercicio n.º 2 una de las respuestas obtenidas ha sido:

2. «a la chica»: Objeto Directo, ya que su sustituto pronominal es *la*: *la* dieron una paliza».

A partir de este nuevo error el proceso se desarrolla del siguiente modo:

4. Detección de errores

En el ejercicio n.º 2 has sustituido el Sintagma Preposicional *a la chica* por el pronombre *la*, y ello te ha llevado a creer que el Sintagma mencionado realizaba la función de Objeto Directo:

5. Corrección y aclaración

Realmente, el Sintagma *a la chica* cumple la función de *Objeto Indirecto* del verbo. Por lo tanto, su sustituto pronominal no es *la*, sino *le*: «Aquellos desconocidos *le* dieron un recado».

Has cometido un error gramatical derivado del *mal uso de los pronombres átonos* (*le, la, lo* y sus plurales).

Fíjate ahora en el empleo correcto de estos pronombres:

– *lo* sustituye al O. D. masculino singular; *los* al O.D. masculino plural:

«Trajeron *un regalo*» —————→ «*Lo* trajeron»

«Trajeron *muchos regalos*» —————→ «*Los* trajeron»

– *la* designa al O. D. femenino singular; *las* al O. D. femenino plural:

«Rompieron *una ventana*» —————→ «*La* rompieron»

«Rompieron *las ventanas*» —————→ «*Las* rompieron»

– *le* indica el O. I. singular, masculino o femenino; *les* el O. I. plural masculino o femenino:

«Los dulces gustan a *mi hermano pequeño*» —————> «Los dulces *le* gustan»
 Los dulces gustan a *mi hermana pequeña*» —————> «Los dulces *le* gustan»
 «Los viajes molestan a *mis amigos*» —————> «Los viajes *les* molestan»
 «Los viajes molestan a *mis amigas*» —————> «Los viajes *les* molestan»
 En resumen, el funcionamiento de los pronombres átonos puede condensarse en el siguiente cuadro:

		singular	plural
O.D.	masculino	<i>lo</i>	<i>los</i>
	femenino	<i>la</i>	<i>las</i>
O.I.		<i>le</i>	<i>les</i>

6. Actividad de refuerzo

Distingue el Objeto Directo del Indirecto, realizando la sustitución pronominal, en los siguientes casos:

- «Traían una cantimplora rota»
- «Mis padres vieron a Juan en Mallorca»
- «Alfredo envió un regalo a sus padres»

AUTOCORRECCION

«Traían una cantimplora rota»

O. D.

«Mis padres vieron a Juan en Mallorca»

O. D.

«Alfredo envió un regalo a sus padres»

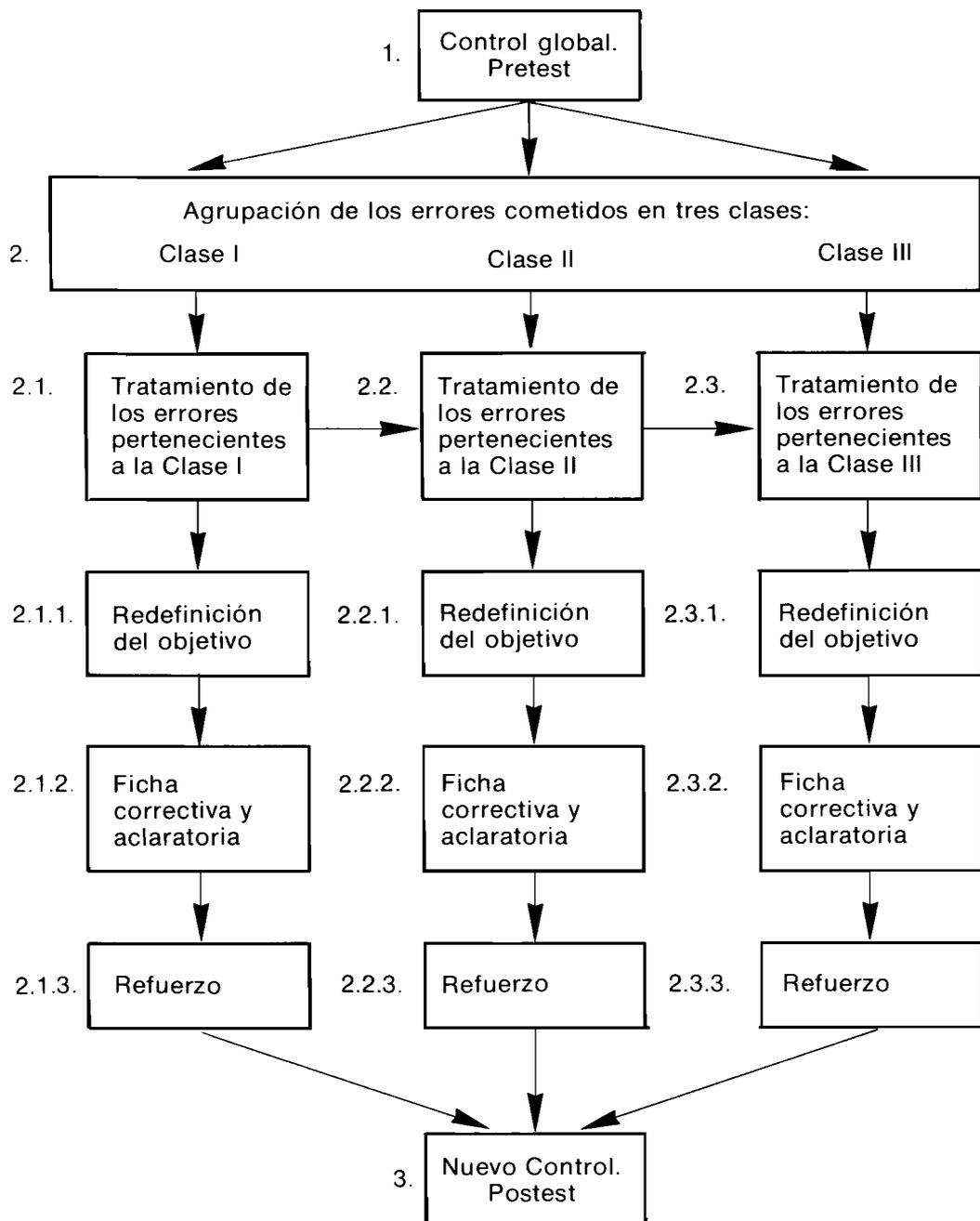
O. D.

O. I.

ACTIVIDADES INDIVIDUALIZADAS DE RECUPERACION A PARTIR DE LOS ERRORES ADVERTIDOS EN UN GRUPO DE ALUMNOS DE 4.º y 5.º DE E.G.B.

Reglas de acentuación ortográfica.

Diseño del proceso evaluación-recuperación:



Es frecuente que el profesor del ciclo medio, sobre todo en sus últimos cursos, encuentre, al comienzo de cada año escolar, una situación específica de desequilibrio que impide el normal desarrollo en la formación y perfeccionamiento de la expresión escrita, objetivo fundamental de esta etapa educativa: algunos de los integrantes de la clase emplean el acento ortográfico con total corrección, otros lo emplean ocasionalmente o vacilan en su aplicación y, por último, algunos no poseen prácticamente conocimiento de su empleo en la lengua escrita.

Ante esta situación es precisa una estrategia global de recuperación que, sin perder el enfoque total del problema, sea capaz al mismo tiempo de revelarse como una herramienta útil para cada caso específico.

Esa estrategia puede establecerse de acuerdo con el esquema inicialmente planteado, cuyo desarrollo vemos a continuación:

1. CONTROL GLOBAL

Se lleva a cabo aplicando un pretest preparado a base de un texto en el que aparezcan reflejadas las situaciones de uso básico en las que figura el acento gráfico. Por ejemplo:

En la siguiente frase, coloca el acento ortográfico (la tilde) en todas aquellas palabras que lo necesiten. Di la regla que sigues en cada caso para utilizar el acento.

«Pues no sé si tus amigos conocerán el camino más rápido para volver a Cádiz.»

2. AGRUPACION DE LOS ERRORES EN CLASES FUNDAMENTALES

Realizado un muestreo, las respuestas recibidas han permitido definir *tres tipos* básicos de error en el empleo del acento gráfico:

Clase I. Respuestas como, por ejemplo, «conocerán no lleva tilde por ser una palabra llana», dan cuenta de que el alumno no sabe distinguir las clases de palabras según la posición del acento gramatical.

Clase II. Un error como éste: «rápido no lleva acento porque es una palabra esdrújula» significa que el alumno no domina las reglas básicas de la acentuación gráfica, aunque sí conozca las clases de palabras antes vistas.

Clase III. Errores apreciables en casos (subrayados) como «*pués* no se si conocerán...», mientras que las reglas generales son respetadas, denotan un conocimiento de las reglas básicas, pero un desconocimiento de sus excepciones o de las reglas específicas.

Superada esta fase de agrupación de tipos básicos de errores, pasamos a su tratamiento individualizado.

2.1. Tratamiento de los errores pertenecientes a la clase I

Explicitación del error: conocerán no es una palabra llana, sino aguda.

2.1.1. Redefinición del objetivo

Distinguir las palabras de acuerdo con la posición de su acento gramatical.

2.1.2. *Ficha correctiva y aclaratoria*

Observa las siguientes palabras:

libro	volver	típico	pegándose
-------	--------	--------	-----------

Al pronunciar cada una de ellas, tu voz se hace más fuerte en una de sus sílabas:

vol-ver li-bro tí-pi-co pe-gan-do-se-lo

Date cuenta de que ese esfuerzo en la voz, es decir, el acento gramatical, ha recaído, en los cuatro casos anteriores, en una sílaba distinta dentro de la palabra:

vol-ver	(En la última sílaba)
li-bro	(En la penúltima)
tí-pi-co	(En la antepenúltima)
pe-gan-do-se-lo	(En la anterior a la antepenúltima sílaba)

De acuerdo con cada una de estas posiciones del acento gramatical, las palabras reciben una denominación distinta:

volver, palabra *aguda* u *oxítona*; acento en la última sílaba
 libro, palabra *llana* o *paroxítona*: acento en la penúltima sílaba
 típico, palabra *esdrújula* o *proparoxítona*; acento en la antepenúltima sílaba.
 pegándose, palabra *sobreesdrújula* o *superproparoxítona*: acento en la sílaba anterior a la antepenúltima.

2.1.3. *Actividad de refuerzo*

Según la sílaba en que recaiga el acento gramatical, di de qué tipo son las siguientes palabras:

	A	LL	E	SE		A	LL	E	SE
mastil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	raton	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pedid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	libro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sinonimo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	mesa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lapicero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	cafe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lobrego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	dentro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
crystal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	devuelvaselos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cantidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	rueda	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cinico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	desidia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.2. Tratamiento de los errores pertenecientes a la Clase II

Explicación del error: por ser una palabra esdrújula, *rápido* debe llevar acento gráfico.

2.2.1. Redefinición del objetivo

Aplicar las reglas gramaticales para el uso del acento ortográfico.

2.2.2. Ficha correctiva y aclaratoria

La acentuación gráfica del español se rige por la clase de palabra de que se trate, dependiendo de la posición del acento gramatical.

AUTOCORRECCION

	A	LL	E	SE		A	LL	E	SE
mastil	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	raton	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
pedid	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	libro	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sinonimo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	mesa	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lapicero	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	cafe	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
lobrego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	dentro	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
crystal	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	devuelvaselos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
cantidad	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	rueda	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cinico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	desidia	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1. *Palabras agudas:* llevan acento gráfico cuando acaban en:

- cualquiera de las cinco vocales: *sumé, sofá, esquí, chocó, Perú*
- alguna de las consonantes *n* o *s*: *camión, después*

2. *Palabras llanas:* precisan acento ortográfico cuando terminan en cualquier consonante, exceptuadas *n* o *s*.

árbol cáliz cóndor

3. *Palabras esdrújulas y sobresdrújulas:* siempre llevan acento gráfico: *céltico, esquelético, rómpeleme, dígaselo, etc.*

2.2.3. Actividad de refuerzo

Quando lo necesiten, acentúa las siguientes palabras:

corazon	volved	mastil	calabaza	sintoma
mesa	absurdo	maldad	vino	cafe
devuelvemelo	cinco	sacalo	salio	quereis
cebu	volvi	bebi	bambu	reloj

2.3. Tratamiento de los errores pertenecientes a la clase III

Explicitación del error:

- *Pues* no lleva acento gráfico.
- *Sé* lo precisa cuando es verbo (no sé si lo sabes), no cuando es reflexivo (*se lavó*).

2.3.1. Redefinición del objetivo

Que al escribir tengan en cuenta las reglas específicas de acentuación, así como sus excepciones.

AUTOCORRECCION

corazón	volved	mástil
mesa	absurdo	maldad
devuélvemelo	cinco	sácalo
cebú	volví	bebí
calabaza	síntoma	
vino	café	
salió	queréis	
bambú	reloj	

2.3.2. Ficha correctiva y aclaratoria

Acentuación de los monosílabos

Las palabras de una sola sílaba no precisan acento gráfico: *pan, dio, fue, tal, pues.*

Excepto cuando con ese acento gráfico podemos distinguir dos palabras homónimas:

sé (verbo: no lo *sé*) / *se* (reflexivo: no *se* sabe).

sí (adverbio: *sí* lo hice) / *si* (conjunción condicional: *si* te he visto)

más (adverbio: *más* vale pájaro en mano...) / *mas* (conjunción adversativa: lo vi, *mas* no pude alcanzarlo).

dé (verbo: quiero que me *dé* la mano) / *de* (preposición: un apretón *de* manos)

té (sustantivo: una taza de *té*) / *te* (pronombre: no *te* la tomes).

(Esta última ficha aclaratoria será distinta para cada una de las reglas específicas y excepciones que existen en la acentuación española.)

2.3.3. Actividades de refuerzo

Practica la acentuación en las siguientes frases:

- No se si sabes que se tomo una taza de te de un sorbo.
- Mas me gusta lo que fue que lo que pudo ser.
- Dijo si a todo, pero si no volvian a preguntarle.

3. NUEVO CONTROL

Se preparará una prueba similar a la aplicada al principio para ver los progresos después de realizadas las actividades de recuperación anteriormente programadas.

AUTOCORRECCION

- No sé si sabes que se tomó una taza de té de un sorbo.
- Más me gusta lo que fue que lo que pudo ser.
- Dijo sí a todo, pero si no volvían a preguntarle.