

FACTORES INTERNOS QUE GENERAN LA MALA ORTOGRAFÍA EN LA
PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO DE
BÁSICA SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL
MOCONDINO

Por

AMANDA MILENA ARMERO DIAZ

ALBA NELLY CUAICAL TAPIE

Universidad de Nariño
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Lingüística e Idiomas
San Juan de Pasto

2010

FACTORES INTERNOS QUE GENERAN LA MALA ORTOGRAFÍA EN LA
PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO SEXTO DE
BÁSICA SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MUNICIPAL
MOCONDINO

Por

AMANDA MILENA ARMERO DIAZ

ALBA NELLY CUAICAL TAPIE

Asesora:

Mg. PILAR LONDOÑO

Universidad de Nariño
Facultad de Ciencias Humanas
Departamento de Lingüística e Idiomas
San Juan de Pasto

2010

INTRODUCCIÓN

En el proceso de enseñanza y sobre todo en el aprendizaje de la escritura es importante manejar convenciones y arbitrariedades gráficas que no son simplemente la asimilación y la capacidad de representar las letras y organizar las imágenes de los sonidos de las palabras, sino que el proceso se complica por el hecho de que cada palabra tiene su propia organización grafémica que la caracteriza y que, en ocasiones, la diferencia.

A pesar de los nuevos métodos para la enseñanza del proceso de lectura y escritura se ha descuidado el aspecto ortográfico, sin embargo, no se puede culpar exclusivamente a la metodología que se está usando para la enseñanza de la misma puesto que existen otros factores que pueden alterar la normatividad de la lengua escrita, por un lado, está el caso de las inconsistencias que presenta la lengua como por ejemplo la pronunciación de diferentes letras que equivalen al mismo fonema; por tanto, los niños generalmente son incapaces de distinguirlos. Por otro lado, se encuentra los problemas de disgrafía, que constituyen fallas ya de tipo cognitivo y de las cuales no nos ocuparemos en esta investigación.

Teniendo en cuenta la importancia que se le debe dar al aspecto ortográfico con relación a la producción de un texto nos damos cuenta que los errores de ortografía se siguen presentando hasta niveles universitarios, comenzando por la primaria, de modo que fue importante elaborar un estudio en el que se pueda hacer un diagnóstico de que factores pueden incidir en las fallas ortográficas que hacen que el estudiante se desvíe de la normatividad fijada por el código escrito. Por tanto, un análisis de causas internas nos conllevó a encontrar posibles respuestas a esta problemática que ha sido muy descuidada en los últimos años.

RESUMEN

Nuestro proyecto de investigación se centró principalmente en determinar los factores internos que generan la mala ortografía en los estudiantes de secundaria, específicamente en el grado sexto, de manera, que conocimos las dificultades ortográficas que manifiestan en sus producciones escritas. La investigación se llevó a cabo teniendo en cuenta el aspecto etnográfico, con métodos descriptivos y cualitativos ya que se constituyen como los medios más apropiados para centrarnos en nuestro tema a investigar. Las diferentes técnicas de recolección de información entre ellas la tarea de copia, la encuesta a estudiantes, la revisión de cuadernos y el dictado de palabras propuesto por Vallejo y Gally (1946), nos permitieron hacer un diagnóstico acerca de los errores ortográficos que indiscutiblemente están presentes en cada uno de sus escritos. Cabe anotar que este grupo no comparte las mismas características y de hecho es heterogéneo de ahí que algunos estudiantes presentaron más errores que otros. Otro aspecto preocupante es que el notable desinterés por la ortografía es causado por el desconocimiento del término ortografía ya que no se incluye como una temática de gran importancia sino por el contrario se explica esporádicamente el uso de ciertas reglas que en sí no conforman la relevancia de este concepto. Lo anterior, nos lleva a pensar que la enseñanza- aprendizaje de la ortografía pasa a un segundo plano en comparación con otras temáticas y que además no hay un verdadero compromiso o dedicación por parte del profesor encargado de ésta asignatura para abrir espacios dedicados exclusivamente al campo de la lectura y la escritura, enfocándose en el adecuado uso de las reglas ortográficas.

ABSTRACT

Our research project was focused mainly in determining the internal factors which cause bad orthography in students of secondary education, specifically in the sixth course. So that, we knew the difficulties that students have in their written compositions. The research was carried taking into account the ethnographic research with descriptive and qualitative methods, because these constitute like the more appropriate means in order to focus us in our topic to research.

Through the different technics of collecting of data such as task of copy, survey to students, review of notebooks and the dictation of words by Vallejo and Gally (1946) technique, allowed us to do a diagnose about orthography mistakes which are unquestionably showed in each of their writings. It is important to know that this group does not share the same characteristics, in fact, it is a heterogeneous because of that some students have more mistakes than other ones. another worrying is that the clear interestedness for orthography is caused for the disregard of orthography term because it is not included like a important topic, on the contrary, it explains briefly the use of some rulers which do not have importance enough into this concept .Taking into account the prior we can say that teaching-learning of orthography passes to a second level in comparison with other topics; besides, there is not a true engagement and dedication on the part of the teacher who is in charge of this subject to look for some spaces dedicated exclusively to read-writing field, focusing in the appropriate using of the orthography rulers.

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|--|---|
| INTRODUCCIÓN | |
| CAPÍTULO I: DELIMITACIÓN DESCRIPTIVA DEL PROBLEMA | 1 |
| Tema | 1 |
| Título | 1 |
| <i>Formulación del problema</i> | 1 |
| <i>Justificación de la problemática</i> | 1 |
| Objetivos | 2 |
| Objetivo General | 2 |
| Objetivos Específicos | 2 |
| CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL | |
| Antecedentes | 3 |
| Marco Contextual | 5 |
| Corregimiento de Mocondino | 5 |
| Ubicación | 5 |
| Ámbito Político | 5 |
| Ámbito Económico | 6 |
| Referentes De La Institución Educativa Municipal Mocondino | 6 |
| Visión | 7 |
| Misión | 7 |
| Principios | 7 |
| <i>Sentido De Pertenencia.</i> | 7 |
| <i>Autonomía Y Liderazgo.</i> | 8 |
| <i>La Democracia.</i> | 8 |

| | |
|--|----|
| <i>Amor Por La Naturaleza.</i> | 8 |
| Identificación De La Institución | 8 |
| Marco Teórico | 9 |
| Principios básicos de la Teoría de Piaget | 10 |
| Etapas del desarrollo cognoscitivo | 11 |
| Competencia comunicativa | 16 |
| La competencia lingüística | 19 |
| La competencia paralingüística | 20 |
| La competencia quinésica | 20 |
| La competencia proxémica | 20 |
| La competencia pragmática | 21 |
| La competencia estilística | 22 |
| La competencia textual | 22 |
| La competencia cognitiva | 23 |
| La competencia semántica | 23 |
| Relación entre lengua oral y lengua escrita | 24 |
| Inicios de la lengua escrita | 26 |
| ¿Qué es la escritura? | 29 |
| El acto de escribir | 30 |
| El proceso de escritura | 31 |
| La composición escrita | 32 |
| La interacción oral como instrumento para la elaboración de los usos escritos de la Lengua. | 33 |
| Interacción y lengua escrita | 33 |
| <i>Propuestas Constructivistas</i> | 37 |

| | |
|---|----|
| <i>Propuesta Sociointeraccionista</i> | 38 |
| La problemática metodológica de la lectura y la escritura | 38 |
| Historia de la ortografía | 39 |
| Naturaleza de la ortografía | 42 |
| Factores de éxito ortográfico | 44 |
| Objetivos de la enseñanza de la ortografía | 46 |
| La enseñanza de la ortografía | 49 |
| <i>Aspecto visual</i> | 52 |
| <i>Aspecto grafoarticulatorio</i> | 55 |
| <i>Aspecto intelectual y comprensivo</i> | 56 |
| Condicionantes didácticos de la ortografía | 56 |
| Marco Legal | 58 |
| CAPÍTULO III: ASPECTOS METODOLÓGICOS | |
| Tipo de investigación | 61 |
| Método de la investigación | 61 |
| Unidad de análisis | 62 |
| Población | 62 |
| Muestra | 63 |
| Técnicas de recolección de datos | 63 |
| Procedimientos para la aplicación de las técnicas | 65 |
| CAPÍTULO IV: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS | |
| Categorización | 68 |
| Análisis e interpretación | 73 |

CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

| | |
|-----------------|-----|
| Conclusiones | 89 |
| Recomendaciones | 91 |
| PROPUESTA | 93 |
| BIBLIOGRAFÍA | 112 |
| CRONOGRAMA | 115 |
| PRESUPUESTO | 116 |
| ANEXOS | 117 |

CAPÍTULO I: DELIMITACIÓN DESCRIPTIVA DEL PROBLEMA

Tema: Ortografía

Título

Factores internos que generan la mala ortografía en la producción escrita de los estudiantes del grado sexto de básica secundaria de la Institución Educativa Municipal Mocondino (se nos permitió usar el nombre de la institución en nuestra investigación)

Formulación Del Problema

¿Cuáles son los principales factores internos que originan los problemas de ortografía en la producción escrita de los estudiantes del grado sexto de básica secundaria de la Institución Educativa Municipal Mocondino?

Justificación de la Problemática

En la actualidad uno de los aspectos que se ha descuidado en la enseñanza de la lengua materna ha sido lo que tiene que ver con la ortografía, de hecho en las escuelas algunos de los profesores consideran que tiene mucha más prioridad la cantidad de un escrito más bien que la calidad; de modo que al no corregirse los errores de ortografía a tiempo el niño tiende a fosilizarlos y con el paso del tiempo se llevan a niveles superiores como la universidad. El escribir correctamente para que el mensaje sea difundido tal cual quiere el emisor sugiere que el educando debe poseer las herramientas necesarias para lograrlo y una de las principales es el buen uso de la competencia ortográfica. Para que esto se lleve a cabo se necesita reestructurar la práctica docente en el área de humanidades a través de una metodología adecuada que potencie y desarrolle la capacidad creativa del lenguaje.

Con esta investigación lo que se pretende es dar a conocer la importancia de la ortografía en un nivel de básica secundaria haciendo un estudio de los posibles factores que generan el uso

inadecuado de la misma.

Como docentes de lengua castellana es de vital importancia enseñar a nuestros alumnos hábitos de auto corrección, acostumbrándoles a no permanecer en la duda respecto a la escritura de una palabra y sería de gran validez tener una base investigativa para lograr esto, y finalmente nuestro mayor interés es brindar a los profesores los fundamentos necesarios para que despierten en los estudiantes ese afán por hacer buen uso de la lengua escrita de modo que no se limiten a escribir textos de inevitable cometido escolar, si no que vayan más allá del ámbito escolar, “para que perciba lo decisivo de la corrección ortográfica en la comunicación y el prestigio socio - cultural que supone el buen conocimiento de la lengua”(Fillola Mendoza Antonio, Didáctica de la lengua y la literatura. 2003)

Objetivos

Objetivo General

Identificar que factores internos originan problemas de ortografía en la producción escrita de los niños de sexto grado de básica primaria.

Objetivos Específicos

Reconocer de qué forma se están desarrollando los procesos de lectura y escritura.

Hacer un diagnóstico del uso ortográfico a los estudiantes.

Indagar acerca de que tanto interés tiene el estudiante frente a la enseñanza y aprendizaje de la ortografía.

Identificar si la metodología utilizada por el profesor es la apropiada para la enseñanza y refuerzo de la ortografía y si cuenta con los recursos bibliográficos pertinentes para tal fin.

Observar que tipo de mensajes escritos se están transmitiendo a los estudiantes mediante carteleras.

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

Antecedentes

Teniendo en cuenta los antecedentes para el presente trabajo de investigación se han buscado diferentes tesis referentes al proceso de formación en la escritura y ortografía en la Universidad de Nariño y en otros centros de educación superior tanto de pregrado como de postgrado donde se encontraron los siguientes trabajos.

“Aspectos Metodológicos que inciden en el proceso de aprendizaje de la ortografía: signos de puntuación, en los niños del grado 5° de la Institución Educativa Ciudadela de Pasto, sede escuela No 6 el Tejar. Jornada de la tarde 2007, sus autoras fueron: Caicedo Rocío, Muriel Jackeline y Pérez Karol. El trabajo se refiere básicamente en un análisis de los errores de ortografía haciendo énfasis en los signos de puntuación, y cómo éstos afectan la producción de textos de los estudiantes de la escuela No 6 el Tejar, para luego diseñar y aplicar una estrategia metodológica con el fin de mejorar el aspecto ortográfico.

Gonzáles, Moreno, Sanz, y Verdugo (2005) en su trabajo investigativo:”Propuesta Pedagógica Preventiva para el Manejo de las Dificultades de Aprendizaje en la Lecto-escritura-“ concluyen que todavía existe la creencia en que leer es descifrar códigos y escribir es copiar sin tener en cuenta las afirmaciones de Ferreiro (1979, citado por Gonzáles y Cols, 2005) quien dice que leer es construir sentido y escribir es producir un texto, agregando que en la institución se aplican procesos academicistas que resultan aburridos y de difícil adquisición por parte del niño.

Por otro lado, se afirma que en la investigación se encontró, que los niños no disfrutaban de la lectura y la escritura porque la institución no adoptó políticas definidas que permitan enfrentar el problema de este aprendizaje, haciendo relevante el encontrar niños que tenían dificultades en

las últimas filas del salón y afirmando que algunos maestros ponen rótulos negativos a los niños, lo cual no mejora esta situación (González y Cols, 2005).

Otro trabajo que tiene relación con nuestro trabajo de investigación es el titulado “Principales dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes del grado segundo de la escuela popular Champagnat de la ciudad de Pasto”, cuya autora es Jurado Benavides Gloria; donde plantea como objetivo general el análisis de las principales dificultades que se presentan en la lectoescritura, puesto que para ella es el área de mayor fracaso escolar y como alternativa a ésta propone la elaboración de una cartilla pedagógica para prevenir y/o corregir las dificultades encontradas en el aprendizaje de la lectoescritura.

Finalmente, encontramos el trabajo presentado por Estupiñán Ortiz José y Pasaje Aguilar Guido titulado “Dificultades presentes en el desarrollo de los procesos de lectoescriturales en estudiantes de tercero y quinto semestre de la licenciatura en educación básica con énfasis en castellano y literatura de la Universidad de Nariño durante el segundo período del año 2002”, cuyo principal problema radica en la falta de lectura y desconocimiento de los procesos que ésta implica, acompañada de una apatía por la escritura por parte de los estudiantes. Como objetivo general plantean “Determinar las dificultades lectoescriturales en las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas que presentan los estudiantes objetos de estudio”.

En este trabajo se concluyó que la labor del docente frente a esta problemática es brindarle todos los recursos posibles para el mejoramiento de la misma además tener en cuenta que en el bachillerato no se brindan las suficientes bases para enfrentar el reto universitario frente a la lectoescritura.

Marco contextual

El presente estudio es realizado en la Institución Educativa Municipal Mocondino, situada en el corregimiento de Mocondino.

Corregimiento de Mocondino

Ubicación

En Mocondino se encuentra un número de cuatro (4) veredas, de las cuales la Cabecera es: Mocondino Centro, y están las Veredas de: Canchala, Puerres y Dolores Centro. Mocondino cuenta con un área de 1.911,0 Hectáreas, equivalente al 1.72 % del área total del municipio de Pasto.

Al Norte Punto bipartita entre Canchala y Popular

Al Sur Loma tierra Blanca

Sus longitudes extremas son:

Al Occidente Quebrada el Buitre – Rosario

Al Oriente Loma Peña Blanca

Ámbito Político

Resulta que a partir del 27 de julio del 2004 Mocondino paso de ser una vereda a un corregimiento, el cual tiene como representante a un corregidor que fue elegido por medio de voto popular, por un periodo de un año; su principal función es la de transmitir las decisiones y dar solución a los diferentes conflictos que se presenta en el corregimiento.

A partir de este momento sus veredas están conformadas así:

| | | |
|-----------|---------------|-----------------|
| Mocondino | 397 viviendas | 2681 habitantes |
| Canchala | 71 viviendas | 907 habitantes |
| Puerres | 179 viviendas | 980 habitantes |

Dolores 192 viviendas 407 habitantes

Predomina el estrato 1 y 2 bajo, por lo tanto, en cada vereda se nombra un presidente de la junta de acción comunal, acueducto asociaciones entre otros grupos.

El corregimiento cuenta con una población aproximada de 6300 habitantes, comunidad campesina que se ubica cerca de la ciudad de Pasto, capital del departamento de Nariño, cuya historia socio – demográfica lo determina como parte del pueblo Quillasinga

Ámbito Económico

La población de Mocondino desempeña diferentes actividades productivas, así alrededor de 700 mujeres realizan oficios domésticos, estos comprenden tareas diferentes a las tareas del hogar, entre ellas están: la distribución de los productos en el mercado, el cuidado de los cultivos y de los animales.

Los miembros de la comunidad en su mayoría hombres jóvenes se trasladan a Pasto, donde parte de ellos se emplean en la construcción, los que restan se ocupan como empleados, choferes, ebanistas, albañiles, etc., por esta razón el trabajo del campo ha quedado al cuidado de los niños, la mujer y los hombres de mayor edad.

Las principales industrias de esta población es la avícola y de ladrillos .Estas en particular favorecen a la comunidad porque generan algunos empleos y se constituyen como fuentes de ingresos para las familias.

Referentes De La Institución Educativa Municipal Mocondino

Nuestro trabajo de investigación será llevado a cabo en la Institución Educativa Municipal Mocondino, ubicada al Nor-Oriente del municipio de Pasto, en el corregimiento de Mocondino.

Esta institución es de carácter oficial-rural, alberga a 467 estudiantes distribuidos en Pre-escolar, Básica Primaria y Básica Secundaria en la jornada diurna, y 70 estudiantes quienes están vinculados en el programa de educación para jóvenes y adultos, en jornada nocturna. Con relación a la planta física ésta es muy reducida para el número de estudiantes que alberga, por cuanto fue necesario distribuir a los estudiantes de básica primaria en jornada de la mañana y a los de secundaria en jornada de la tarde. Debido a la escasez de recursos económicos las instalaciones están en muy mal estado lo que pone en riesgo a la comunidad educativa.

Visión

La Institución Educativa Municipal de Mocondino, forma hombres y mujeres integrales, capacitados para el manejo y uso del conocimiento, dispuestos a enfrentar los cambios permanentes, en ambientes de solidaridad, cooperación y sana convivencia; con capacidad de liderazgo y autonomía, respeto por la naturaleza, preparados en su individualidad y en construcción permanente del desarrollo humano integral sostenible.

Misión

La Institución Educativa Municipal Mocondino es una institución educativa de carácter oficial, que para el cumplimiento de su visión cuenta con un plan curricular de acuerdo a las exigencias del momento y del medio; ofrece recursos tecnológicos apropiados, desarrolla procesos de capacitación de todos sus actores, fomenta la investigación permanente y potencia las capacidades humanas de todos.

Principios

Sentido de pertenencia

Se fomenta en la comunidad educativa el amor por la Institución, por la familia, por el corregimiento, el municipio, el departamento y la nación mediante acciones que impliquen

compromisos y responsabilidad.

Autonomía y liderazgo

En la I.E.M. Mocondino el proceso formativo promueve el desarrollo de la autonomía y la formación de líderes con miras a potenciar el desarrollo personal y comunitario.

La democracia

En la Institución se brindan espacios de discusión, consolidación, armonía y respeto por las diferencias, ideológicas, religiosas y sociales; en procura de una sana convivencia.

Amor por la naturaleza

La Comunidad Educativa de la institución demuestra interés en la conservación del ambiente natural.

Identificación De La Institución

La I.E.M. Mocondino es de carácter Oficial creada mediante Decreto No 0339 de Agosto 26 del 2003 emanado de la Secretaria de Educación Municipal de Pasto. Registro ICFES 088666 / Código DANE 262001000275.

NIT 800181707-6. / Corregimiento de Mocondino.

Celular 3136957029 / Pagina Web: www.iemmocondino.edu.co

En el año 2003 y mediante Decreto 0339 del 26 de Agosto se integra la escuela y el colegio y se otorga una nueva y actual denominación jurídica: Institución Educativa Municipal Mocondino.

En el 2003-2004 se logra con el SENA un diplomado en “Generalidades de Empresarismo”, dirigido a toda la comunidad educativa, permitiendo abrir espacios hacia una mentalidad empresarial en el plan de estudios.

En el año lectivo 2008-2009 se viene trabajando el proceso de Resignificación del P.E.I con los lineamientos de la Red de Desarrollo Local; la colaboración de la Fundación Social con

miras a construir una Educación Pertinente, dirigida por el Doctor Guillermo Torres y la Doctora Mariana Vallejo y además con la participación activa de la comunidad educativa de Mocondino. En el 2009 se han hecho convenios con el SENA en mentalidad empresarial y con la Universidad Católica del Norte de Medellín con su educación virtual en el programa de Agroindustria, para estudiantes de grado Décimo.

Actualmente se ha implementado en el Plan de Estudios el desarrollo de Proyectos Productivos, cuya finalidad es desarrollar competencias laborales y de sostenibilidad para la comunidad involucrada.

Marco Teórico

A pesar que somos hablantes nativos del español para la gran mayoría es difícil hacer uso correcto del código lingüístico especialmente a la hora de escribir. Una de las dificultades más frecuente es la mala ortografía.

La ortografía es para muchos estudiantes una carga pesada y rutinaria que hace a menudo particularmente duros los primeros años de escolaridad. Son numerosos los niños, que siendo inteligentes, tropiezan, sin embargo, con serias dificultades por falta de un diagnóstico temprano, dificultades que perduran a menudo a lo largo de toda la escolaridad, siendo causa de no pocos sufrimientos y de sentimientos de impotencia y fracaso.

Para abordar nuestra investigación tomaremos como punto de partida al niño desde una perspectiva biológica - psicológica teniendo en cuenta las teorías constructivistas de Piaget (1896 - 1968), gestor de la psicología genética y Vygotsky (1896 - 1934) con su enfoque socio - constructivista.

En el caso de esta investigación, que se enmarca desde la psicología educativa, se ha articulado e integrado las implicaciones en los ambientes escolares de diferentes teorías que

existen sobre el desarrollo cognitivo, la adquisición y uso del lenguaje y las dificultades de aprendizaje.

La experiencia en los ambientes educativos ha demostrado que el aprendizaje y la educación implica más que el desarrollo cognitivo (Santrock, 2003); la escuela también se convierte en un ambiente, que, al igual que la familia, media el desarrollo personal, social, emocional y moral. Para apreciar la importancia del desarrollo del lenguaje como competencia, abordamos el concepto de competencia comunicativa. Es preciso también tomar la lingüística con el fin de abordar el tema de la comunicación tanto oral como escrita, haciendo énfasis en la escrita y realizar un bosquejo de como se dan los procesos de lectura y escritura en la escuela y finalmente hacer una reflexión y un paralelo sobre los aspectos más relevantes en lo concerniente a los problemas de ortografía.

Principios Básicos De La Teoría De Piaget

El concepto de desarrollo intelectual que llevó a Piaget después de una vida de estudios, refleja sus intereses básicos en la biología y la epistemología. Postula que los seres humanos heredan dos tendencias básicas: la organización (tendencia a sistematizar y combinar los procesos en sistemas coherentes) y la adaptación (tendencia en adaptarse al ambiente). Piaget cree que lo mismo que el proceso biológico de la digestión puede transformar los alimentos para que los pueda aprovechar el cuerpo, los procesos intelectuales transforman las experiencias de tal forma que el niño las pueda utilizar al enfrentarse a situaciones nuevas.

Al igual que los procesos biológicos se deben mantener en un estado de equilibrio (homeóstasis), Piaget cree que los procesos intelectuales buscan un equilibrio por medio del proceso de equilibración. La equilibración es una forma de autorregulación que estimula a los

niños a aportar coherencia y estabilidad a su concepto del mundo y en hacer comprensibles las inconsistencias de la experiencia.

La organización, la adaptación y la equilibración son tendencias básicas, pero la forma fundamental en la que un niño transforma las experiencias en conocimiento, tiene lugar por medio de dos procesos complementarios, el de asimilación y el de acomodación que hace que sea posible la adaptación. La asimilación se refiere al proceso por medio del cual los elementos del ambiente son incorporados a la estructura cognoscitiva del niño. La acomodación se refiere a la forma que tienen los niños de modificar su concepto del mundo al ir incorporando experiencias nuevas y alterando sus respuestas a las cosas. Cuando los niños asimilan y acomodan las experiencias hasta el punto en que surge un patrón organizado, Piaget dice que han desarrollado un esquema. En algunas situaciones los esquemas se pueden referir a las acciones emprendidas por el niño en situaciones específicas. Cuando los niños aprenden a hablar, por ejemplo, lo que pronuncian se basa en esquemas de objetos, situaciones y relaciones.

Etapas del desarrollo cognoscitivo

La forma como los niños se organizan y se adaptan a las experiencias ambientales, se refleja en una asociación de etapas del pensamiento y de la conducta. Cada una de estas etapas incluyen un período de formación y de logro; cada una es un logro en sí misma, pero también sirve de punto de partida para la siguiente. La velocidad a la que procede un niño determinado en estas etapas, varía en cierto grado, pero Piaget cree que la secuencia es la misma en todos los niños.

El pensamiento del niño preescolar se concentra en el dominio de los signos que les permite aprovechar mejor sus experiencias pasadas y manipular mentalmente las cosas que antes manipulaban físicamente. Piaget cree que los símbolos se derivan de la imitación mental e

incluyen imágenes visuales y sensaciones corporales. Como los símbolos están basados en las experiencias del niño, tienen cualidades únicas para cada niño. En vez de representar las cosas en forma directa, representan el conocimiento de las cosas que tiene una persona.

Cuando los niños aprenden a usar las palabras como símbolos, se aplica la misma reserva: la palabra tendrá un significado personal para cada niño. Piaget cree que una de las características más distintivas del lenguaje y el pensamiento de los niños pequeños es ser principalmente egocéntricos; es decir, los niños son incapaces de tener en cuenta el punto de vista de otra persona. Interpretan y usan las palabras en términos de su propia experiencia, sin captar todavía la posibilidad de que otros niños y adultos puedan tener diferentes experiencias y diferentes conceptos. La capacidad de tener en cuenta los puntos de vista de otros--llamada lenguaje y pensamientos socializados-- no se desarrolla hasta la edad de siete u ocho. Al llegar a este punto del desarrollo, el niño es capaz de comprender que otros pueden tener conceptos diferentes debido a que sus experiencias con los objetos las situaciones han sido diferentes.

Piaget usa el concepto de operación para explicar la forma como se domina la conservación. Describe una operación como “una acción interiorizada que modifica el objeto de conocimiento” (1964, p.8). La característica más distintiva de una operación es su reversibilidad, o sea, la consciencia de que las condiciones se pueden invertir mentalmente. Es decir, el niño puede imaginar como eran las condiciones antes de que se alteraran. Una operación se puede definir, por tanto como una acción mental que se puede invertir.

Antes de que los niños puedan hacer modificaciones mentales como la inversión o regreso a la situación anterior, se dice que son preoperacionales. El tipo de operación al que se dedican los niños que ingresan en primaria se limita a objetos que se encuentran presentes o que han experimentado concreta y directamente, ya que no pueden generalizar. Por esta razón, Piaget

describe esta etapa como la de las operaciones concretas. Sólo cuando llegan posteriormente a una maduración, organización y adaptación adecuadas --generalmente al final de la escuela primaria-- los niños son capaces de operaciones formales que les permiten tratar las abstracciones (el término formal refleja el desarrollo de la forma o la estructura del pensamiento. También se puede considerar como una manera de resaltar la capacidad de adolescente para formar hipótesis).

La comprensión de las abstracciones lleva a una ampliación enorme de los horizontes intelectuales: los adolescentes pueden formar ideales, especular sobre las proposiciones contrarias a los hechos y formular hipótesis. Al lograr más experiencia con las operaciones formales, pueden llegar a entusiasmarse con las posibilidades y obviar algunos aspectos de la realidad. A veces esto acarrea dificultades sino se relaciona la teoría con las dificultades prácticas. Y aunque el dominio de las operaciones formales capacita a los adolescentes para adaptarse a una gran variedad de problemas y ser flexibles en su razonamiento, también conduce a complicaciones porque su capacidad de explorar mentalmente los pros y contras de diversas posibilidades futuras puede ocasionar mucha angustia.

Conforme a los planteamientos de Piaget (1985), es importante aplicar en el ámbito escolar un modelo que se interese en los procesos de descubrimiento mediante la actividad espontánea del niño; sin embargo, considerar que el desarrollo determina el aprendizaje, tiene la desventaja de limitar el rol del maestro a enseñar sólo lo que el niño puede aprender en cada etapa (citado por Del Río, 2006).

Es en la anterior consideración; en donde la perspectiva de Vygotsky (1934) empieza a cuestionar la teoría genética y se convierte en una alternativa que es preciso analizar, ya que para él, el aprendizaje que ofrecen las experiencias sociales y culturales del niño influyen en el

desarrollo cognitivo, porque de hecho la intervención social comunicativa contribuye en la formación del pensamiento conceptual, esto indica que la escuela, lejos de ser un contexto donde se apliquen teorías, forma parte de esa formación cognitiva (Martí, 1991; Vygotsky, 1991; Del Río; 2006).

A diferencia de Piaget (1963), quien opina que el desarrollo es un proceso sincrónico y paulatino, producto de las invariables funcionales, la teoría de Vygotsky (1934), niega la existencia de tales invariables e influenciado por su tendencia dialéctica, piensa que el desarrollo cognoscitivo es proceso diacrónico fruto de crisis, cambios y revoluciones que no dependen necesariamente del niño. Este desarrollo, si bien tiene unos requisitos biológicos y se da a lo largo de todo el período evolutivo, depende de la asistencia y está determinado por mediadores semióticos que tienen un origen sociocultural, entre estos, el lenguaje es el más importante (Martí, 1991; Vygotsky, 1991).

Vygotsky (1934), explica que el desarrollo depende de la existencia y colaboración de otros agentes, incorporando el término de Zona de Desarrollo Próximo, que es la distancia que existe desde un punto definido por el progreso natural del niño, que es medido por resolución de una actividad o problema por sí solo, y es denominado Zona de Desarrollo Real hasta el punto donde un problema se pueda resolver bajo la guía de una persona más capaz, es decir lo que se espera es que el niño alcance, es denominada Zona de Desarrollo Potencial (Martí,1991; Vygotsky,1991; Del Río, 2006).

Ligado de manera estrecha con la idea de Zona de Desarrollo Próximo, se encuentra el concepto de andamiaje. Andamiaje significa el cambio del nivel de apoyo. Durante una sesión instruccional, una persona más capacitada (un maestro o un estudiante más avanzado) ajusta la ayuda pedagógica para encajar en el nivel de desarrollo del niño. (Santrock, 2003).

El diálogo es una herramienta importante de andamiaje en la zona de desarrollo próximo (John - Steiner y Mahn, 1996; Tappan, 1998). Vygotsky considera que los niños tenían conceptos ricos pero desorganizados, espontáneos y carentes de sistematicidad. Estos conceptos entran en contacto con los conceptos más sistemáticos, lógicos y racionales del asistente. Como resultado de este encuentro y diálogo entre el niño y el asistente, los conceptos del niño se vuelven más sistemáticos, lógicos y racionales.

De esta manera es como Vygotsky (1934), plantea que el aprendizaje influye en el desarrollo y define estos dos términos como proceso diferentes pero complementarios, lo que sugiere que el pensamiento adulto tiene un origen sociocultural, ya que considera que la inteligencia no es un concepto estático; sino que incluye la resolución de tareas de enseñanza-difíciles, pero resolubles con algún tipo de ayuda. Además, este apoyo no solo puede ser una persona, sino también un libro, la televisión, un computador o cualquier otro tipo de producción cultural (Santrock, 2003; Del Río, 2006).

En este proceso de facilitación, como se menciona antes, entra en juego el lenguaje que es un mediador semiótico en la construcción cooperativa del conocimiento de origen sociocultural, con el que la mente se socializa y adquiere forma (Martí, 1991).

Según Vygotsky (1934), el lenguaje evoluciona desde que el niño hace aprehensión de las palabras para representar los objetos mediante la imitación y la socialización, después en el período egocéntrico, el niño utiliza este lenguaje para pensar, pero lo hace de manera externa, hablándose para sí mismo; finalmente el niño consigue que este lenguaje se interiorice y se vincule de manera gradual con el pensamiento y llegar a co-construir el conocimiento (Martí, 1991; Vygotsky, 1991).

La teoría de Vygotsky (1991), adjudica al maestro el papel de convertirse en el promotor del desarrollo cognitivo del niño, ya que todo acto que él despliegue enriquece o limita la Zona de Desarrollo Próximo del niño.

En este sentido, como lo propone Valsiner (1987, citado por Del Río, 1995), el maestro tiene que tener en cuenta que en esta Zona de Desarrollo el significado de la tarea en la que él debe de dar instrucción, es diferente para un niño que para un adulto y por lo tanto, su deber es encontrar un punto de encuentro entre los intereses del niño y el suyo propio.

También hay que considerar que el pensamiento objetivo depende de la asistencia que puede ofrecer al niño la familia, la escuela o la comunidad, ratificando el papel de la enseñanza y la alfabetización en la persecución del conocimiento, ya que durante la escuela el niño aprende a usar el lenguaje como la herramienta necesaria para dar significado a los objetos y de esta manera pensar y enriquecer su conocimiento.

La competencia comunicativa

Hablar de competencia comunicativa suele parecer un tanto complicado cuando se carece del conocimiento de la misma, o incluso cuando se asocia con otro tipo de manifestaciones del lenguaje. Sin embargo para aclarar las dudas que se tengan respecto al tema presentamos una serie de definiciones respecto al término y finalizar con la explicación de éste concepto.

“La competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias”. Dell Hymes (1971)

“La competencia comunicativa es una capacidad que comprende no sólo la habilidad lingüística, gramatical, de producir frases bien construidas y de saber interpretar y emitir juicios sobre frases producidas por el hablante- oyente o por otros, sino que, necesariamente, constará, por un lado, de una serie de habilidades extralingüísticas interrelacionadas, sociales y semióticas, y por el otro, de una habilidad lingüística polifacética y multiforme”. Gaetano Berruto (1979)

“La competencia comunicativa comprende las aptitudes y los conocimientos que un individuo debe tener para poder utilizar sistemas lingüísticos y translingüísticos que están a su disposición para comunicarse como miembro de una comunidad sociocultural dada”. (María Stella Girón y Marco Antonio Vallejo, 1992)

Desde nuestra infancia, los seres humanos vamos adquiriendo y desarrollando una capacidad relacionada con el hecho de saber cuándo podemos hablar o cuándo debemos callar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde, para qué y en qué forma. Es decir, desde niños adquirimos un conocimiento no sólo de la gramática de nuestra lengua materna sino que también aprendemos sus diferentes registros y su pertinencia; somos capaces de tomar parte en eventos comunicativos y de evaluar la participación nuestra y la de los otros.

Aún más, podemos afirmar que esa competencia es integral, puesto que también involucra actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, con sus características y sus usos, y con los demás sistemas de comunicación en general. Naturalmente, la adquisición de tal capacidad debe estar ligada a una experiencia social, a unas necesidades, a unas motivaciones y a una acción.

El modelo de lengua que subyace en éste concepto de competencia, implica, desde luego, que la única función de las lenguas no es nombrar, sino que ellas también están organizadas para

lamentarse, alegrarse, rogar, prevenir, defender, atacar; están relacionadas con las distintas formas de persuasión, dirección, expresión y juegos simbólicos. El verdadero sentido de las lenguas humanas sólo puede llegar a ser comprendido en el ámbito natural de su uso para permitir la conversación, la interacción comunicativa, el trato verbal cotidiano, la vida en sociedad. Así entendidas, las lenguas dejan de ser meros sistemas semióticos abstractos, inmanentes, ajenos a las intenciones y a las necesidades de los hablantes, y se convierten en teatros, en espacios de representación, en repertorios de códigos culturales cuya significación se construye y se renueva de manera permanente por medio de estrategias de participación, de cooperación y de convicción.

En la década de los años setenta, los primeros etnógrafos de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1974) postularon la existencia de una competencia para la comunicación o competencia comunicativa, que comprende lo que un hablante oyente real, dotado de ciertos roles sociales y miembro de una determinada comunidad lingüística, debe saber para establecer una efectiva comunicación en situaciones culturalmente significantes, y para emitir mensajes verbales congruentes con la situación. Para estos teóricos, la competencia comunicativa es un conjunto de normas que se va adquiriendo a lo largo del proceso de socialización y, por lo tanto, está socioculturalmente condicionada.

Así pues, esa Competencia Comunicativa exige no sólo la habilidad para manejar una lengua sino además saber situarse en el contexto comunicativo de cada comunidad específica, en sus diversas formaciones sociales, culturales e ideológicas.

La competencia comunicativa se manifiesta tanto en los sistemas primarios de comunicación como en los sistemas secundarios.

Los sistemas primarios son los de la comunicación cotidiana. Sirven para el intercambio comunicativo, necesario en el desempeño de todos los roles que implica la vida en sociedad: una llamada telefónica, una carta, un memorando, un cartel, un noticiero radial, etc.

Los sistemas secundarios son de mayor elaboración y complejidad. Requieren más capacidad cognitiva del hablante oyente real en su labor de codificar y decodificar textos, puesto que estas comunicaciones se producen en esferas de más elaboración cultural.

“La comunicación en estos sistemas es básicamente escrita, pero también comprende formas orales como conferencias, foros, seminarios, etc. Se trata de la comunicación literaria, científica, técnica, sociopolítica, jurídica, y de comunicaciones no verbales, como las artes visuales; o mixtas, como el teatro” (Girón y Vallejo, 1992: 14).

Está claro, entonces, que la competencia comunicativa no se limita a la competencia gramatical o al conocimiento del sistema semiótico de una lengua. Por lo tanto, la competencia comunicativa se configura por la adquisición y desarrollo de una serie de competencias.

La competencia lingüística:

Se caracteriza por la capacidad de un hablante para producir e interpretar signos verbales. El conocimiento y el empleo adecuado del código lingüístico le permiten a un individuo crear, reproducir e interpretar un número infinito de oraciones.

El conocimiento y el empleo se vinculan con dos modalidades diferentes de la lengua: la lengua como sistema de signos y la lengua en funcionamiento, en uso.

La lengua como sistema de signos corresponde al dominio semiótico, y su función esencial es significar.

La lengua en funcionamiento, en uso, corresponde al dominio semántico, y su función básica es comunicar.

La competencia paralingüística

Es la capacidad de un hablante para utilizar de manera adecuada determinados signos no lingüísticos que le permiten expresar una actitud en relación con su interlocutor y con lo que dice: ya sea para declarar, interrogar, intimidar, rogar, ordenar, etc.

En las comunicaciones orales, esta competencia se manifiesta en el empleo de los signos entonacionales: tono de la voz, cadencia o ritmo y énfasis en la pronunciación.

En las comunicaciones escritas, se manifiesta por medio del empleo de los signos de puntuación, de las sangrías, de los nomencladores, de la distribución general del espacio, tipos de letras, etc. Estos recursos nos permiten identificar la división de un texto escrito en capítulos, párrafos, temas y subtemas.

La competencia quinésica

Se manifiesta en la capacidad consciente o inconsciente para comunicar información mediante signos gestuales, como señas, mímica, expresiones faciales, variados movimientos corporales, etc. Estos signos pueden ser expresiones propias o aprendidas, originales o convencionales.

La competencia proxémica

Esta competencia consiste en la capacidad que tenemos los hablantes para manejar el espacio y las distancias interpersonales en los actos comunicativos. Las distancias entre los interlocutores, la posibilidad de tocarse, el estar separados o en contacto, tienen significados que varían de una cultura a otra. Los códigos proxémicos se establecen, entonces, según la cultura, las relaciones sociales, los roles, el sexo, la edad.

La competencia proxémica es esa habilidad que tenemos para crear, transformar y apropiarnos de espacios, tanto en la vida pública como privada. Ella nos permite asignarle

significado al respeto o a la transgresión de esas distancias interpersonales y de los espacios codificados por los distintos grupos sociales.

La competencia pragmática

El punto de partida de esta competencia es la consideración de el hablar como un hacer. Todos los usuarios de una lengua tienen una capacidad que les permite asociar los enunciados con los contextos en que dichos enunciados son apropiados. El contexto no es, desde luego, sólo el escenario físico en el que se realiza el acto comunicativo, sino también esos conocimientos que se asumen como compartidos entre los participantes. Un acto comunicativo no es algo estático ni un simple proceso lineal; por el contrario, un acto comunicativo es un proceso cooperativo de interpretación de intenciones, en el cual un hablante intenta hacer algo, el interlocutor interpreta esa intención, y con base en esa interpretación elabora su respuesta, ya sea lingüística o no.

Recordemos que la pragmática es la disciplina que se ocupa de estudiar el uso que los hablantes hacen del lenguaje en un contexto lingüístico o extralingüístico. De esta manera, podemos afirmar que la pragmática parte del supuesto de que la comunicación es la función primaria del lenguaje.

Por eso, teniendo presente lo anterior, vamos a definir la competencia pragmática como la habilidad para hacer un uso estratégico del lenguaje en un medio social determinado, según la intención y la situación comunicativa; es saber ejecutar acciones sociales mediante el empleo adecuado de signos lingüísticos, o de signos de otros códigos no lingüísticos, utilizados de acuerdo con unas intenciones y con unos fines deseados.

Según pretenda con su acto comunicativo informar, ordenar, interrogar, impugnar, sugerir, rogar, etc., el sujeto hablante necesita plantearse con precisión varias preguntas, si aspira a alcanzar con éxito sus propósitos:

Cuál es el motivo, la finalidad y el contenido de su acción comunicativa.

A quién va dirigida.

Cuándo es el momento adecuado para emprenderla.

Dónde debe efectuarla.

La competencia estilística

Es el complemento indispensable de la competencia pragmática, puesto que la competencia estilística se manifiesta en esa capacidad para saber cómo decir algo, cuál es la manera más eficaz de conseguir la finalidad propuesta. ¿Cómo hemos de decirlo para obtener lo que queremos? sería la pregunta clave para ésta competencia.

Las actitudes estilísticas del hablante hacia su interlocutor —como la cortesía, la amabilidad, la paciencia, el enfado, la displicencia— son determinantes en la estructuración de los enunciados.

La competencia textual

“Es la capacidad para articular e interpretar signos organizados en un todo coherente llamado texto. La competencia textual implica las competencias consideradas anteriormente y, además, las competencias cognitiva y semántica” (Girón y Vallejo, 1992: 20).

La noción de texto ha sido objeto de arduas disquisiciones para su definición. En la actualidad, se acepta que un texto, “debe ser resultado de la actividad lingüística del hombre, ha de tener incuestionablemente una específica intención comunicativa y, por último, ha de explicitarse con suficiencia el contexto en el cual se produce” (Bernal León Gómez, 1986: 17).

Nosotros vamos a definirlo de un modo más simple como cualquier comunicación elaborada con base en un determinado sistema de signos y dotada de un propósito comunicativo específico.

La competencia cognitiva

La enciclopedia cultural de cada hablante-oyente real le permite reconocer e interpretar los contenidos científicos, socioculturales o ideológicos de un texto. La capacidad para llevar a cabo esa labor descodificadora es precisamente la competencia cognitiva.

Ella hace posible que podamos comprender e interpretar textos de carácter científico, técnico, literario, político, periodístico, comercial, etc., pues para adelantar ese proceso debemos tener un conocimiento de las maneras específicas como dichos textos se estructuran y se formulan.

La competencia semántica

Cuando le asignamos el significado adecuado a cualquier signo o establecemos su relación con un referente determinado, estamos haciendo una demostración de nuestra competencia semántica. De igual manera, cuando comprendemos el sentido de una frase o de una oración, o cuando realizamos la interpretación global de un texto.

Para terminar, podemos observar cómo el concepto de competencia textual concuerda bastante con el de competencia comunicativa, ya que el proceso de codificar o descodificar textos implica el concurso de variadas competencias: lingüística, paralingüística, pragmática, etc.

Esperamos que nos haya quedado claro que la noción de competencia comunicativa trasciende la de competencia lingüística, pues para comunicarnos de manera eficaz necesitamos conocimientos verbales y no verbales (quinésicos y proxémicos), normas de interacción y de

interpretación, estrategias para conseguir las finalidades que nos proponemos y conocimientos socioculturales (valores, actitudes, roles, relaciones de poder, etc.).

Relación entre lengua oral y lengua Escrita

Aristóteles consideraba que la lengua escrita era un tipo de transcripción gráfica del lenguaje oral. Otras investigaciones de estudiosos en el tema han diferenciado la lengua oral de la escrita, en la medida de que existen diversas necesidades comunicativas o informativas que sólo son posibles con algunas de ellas. Es decir, no todas las expresiones se dan de forma espontánea, utilizando el lenguaje oral, por ello el lenguaje escrito da otras herramientas que son más adecuadas, y viceversa.

Teniendo en cuenta factores como el espacio y el tiempo, el lenguaje oral debe ser indispensable en la medida en que si no existe una cercanía entre emisor y receptor, la comunicación se dará en forma escrita; esto en algunos casos, ya que si hablamos de los medios masivos como la radio, la televisión y el cine, pueden abarcar un enorme espacio, sin tener en cuenta la interacción entre los agentes de la comunicación.

Es imposible fijarse la idea de que un texto representa en su totalidad la expresión de una palabra hablada. Es posible que personas que se han destacado por sus escritos a la hora de entablar una charla sobre los mismos; no utilicen todo el bagaje terminológico que utilizan cuando escriben, dado que el proceso mental que se desarrolla a la hora de escribir, es mucho más relajado que el que se usa a la hora de utilizar el lenguaje oral. Diversas teorías señalan que los niños logren ser letrados aún sin ser alfabetizados. El que una persona sea letrada es el equivalente a poseer la capacidad de relatar un texto casi de forma textual, como ocurre cuando se les pide a los niños que comenten el cuento que acabaron de escuchar.

Con este tipo de destrezas, los niños ponen en evidencia que antes de entrar al colegio tienen bases de gramática y de lenguaje, y no sólo eso, pueden describir, contextualizar, hacer uso de sus propias palabras, de su lengua materna o social para exponer su recuerdo, con un estilo compositivo y coherente.

En las sociedades alfabetizadas conviven dos formas de lenguaje - oral y escrito que son paralelas entre sí. Ambas son totalmente capaces de lograr la comunicación. Ambas formas tienen la misma gramática subyacente y utilizan las mismas reglas para relacionar su estructura subyacente con la representación superficial, oral o escrita. Lo que diferencia a la lengua oral de la lengua escrita son principalmente las circunstancias de uso. Utilizamos la lengua oral sobre todo para la comunicación inmediata, el lenguaje escrito para comunicarnos a través del tiempo y del espacio (Auzias, 1986).

Una de las formas de comunicación que más usan las personas es el lenguaje oral. Este se ha constituido con el pasar de los años en fundamento de la construcción de nuestra lengua, ya que a través de generaciones y generaciones, se han repetido y se han expresado historias, palabras que responden a un sentir colectivo, avalado por la propia comunidad como real. La palabra hablada, más aún la palabra cantada ha sido la dinámica, el movimiento que ha generado y estimulado otros lenguajes, que con el tiempo podrían haber precedido a la palabra; como por ejemplo el lenguaje gráfico que pasó a tener gran importancia por la posibilidad de conservar las experiencias humanas y convertirse en el principal vehículo de la transmisión cultural.

A lo largo del tiempo la escritura ha sido la culminación de la lengua viva, una forma del lenguaje que representa de manera visual lo que éste proporciona de manera auditiva.

La comprensión y dominio del lenguaje escrito son herramientas de acceso al conocimiento. Los múltiples recursos creados por la tecnología moderna para la información

establecen importantes complementos, pero no suplantán de ningún modo a la escritura como medio cultural.

Inicios de la lengua Escrita

Mientras al hombre le bastó la destreza práctica, su acervo conceptual fue limitado. La memoria no podía reconstruir fácilmente un saber u otro conocimiento cultural cualquiera, pero la lengua oral fue suficiente.

Al parecer, algunos hechos como los siguientes determinaron la aparición de la lengua escrita:

Cuando la memoria no alcanzó

Cuando la profundización de los conceptos o del trabajo cultural produjo sistemas complejos y extensos.

Cuando se necesitó hacer efectiva la universal comunicabilidad de la experiencia y la razón válidas.

La humanidad se vio en la necesidad de superar radicalmente la fugacidad y la dependencia del contexto inmediato, propias del lenguaje oral; pues, por un lado, el mensaje oral desaparece tan pronto se lo anuncia y supedita su significado al emisor, al momento y lugar histórico de su emisión, a los elementos presentes durante la comunicación, a las presuposiciones, a los significados paralingüísticos, etc. Entonces se buscó un sistema que asegure perdurabilidad e independencia del contexto y que no sólo existiera en la dimensión del tiempo sino igualmente en la del espacio.

Éste sistema fue la escritura y con su invención comenzó también una amplia tradición escrita.

La escritura o grafía, en el sentido estricto de la palabra, la tecnología que ha moldeado e impulsado la actividad intelectual del hombre moderno, representa un adelanto muy tardío en la historia del hombre. El *homo sapiens* lleva tal vez unos 50 mil años sobre la tierra (Leakey y Lewin, 1979, citados por Ong, 1987). La primera grafía, o verdadera escritura, que conocemos apareció por primera vez entre los sumerios en Mesopotamia apenas alrededor del año 3500 A.C. (Diringer, 1953; Gelb, 1963).

Antes de esto, los seres humanos habían dibujado durante innumerables milenios. Así mismo, diversas sociedades utilizaron diferentes recursos para ayudar a la memoria o *aides-mémoire*: una vara con muescas, hileras de guijarros, o bien como los kiputs de los incas (una vara con cuerdas a las que se ataban otras cuerdas), los calendarios de los indios norteamericanos de las llanuras, quienes dividían el tiempo por inviernos y así sucesivamente. Sin embargo, una grafía es algo más que un simple recurso para ayudar a la memoria. Incluso cuando es pictográfica, una grafía es algo más que dibujos. Los dibujos representan objetos. Un dibujo de un hombre, una casa y un árbol en sí mismo no expresan nada. (Ong, 1987).

Una grafía en el sentido de una escritura real, como es entendida aquí, no consiste sólo en imágenes, en representaciones de cosas reales, sino en la representación de un enunciado, de palabras que alguien dice o se supone que dice. (Ong, 1986)

Por supuesto, es posible considerar como “escritura” cualquier marca semiótica, es decir, cualquier marca visible o sensoria que un individuo hace y a la cual le atribuye un significado. Por lo tanto, un simple rasguño en una piedra o una muesca en una vara, interpretables sólo por quien los produjo, podría ser “escritura”, su antigüedad es comparable, tal vez, a la del habla. No obstante, las investigaciones de la escritura que la definen como cualquier marca visible o

sensoria con un significado determinado, le integran en la conducta meramente biológica. (Ong, 1986)

El uso del término escritura con este sentido más amplio, para incluir toda marca semiótica, hace trivial su significado. La irrupción decisiva y única en los nuevos mundos del saber no se logró dentro de la conciencia humana al inventarse la simple marca semiótica, sino al concebirse un sistema codificado de signos visibles por medio de los cuales un escritor podía determinar las palabras exactas que el lector generaría a partir del texto. Esto es lo que hoy en día llamamos “escritura” en su acepción más estricta. (Ong, 1986)

En éste sentido global de escritura o grafía, las marcas codificadas visibles integran las palabras de manera total, de modo que las estructuras y referencias sutilmente intrincadas que se desarrollan en el oído pueden ser captadas en forma visible exactamente en su complejidad específica y, por ello mismo, pueden producir estructuras y referencias todavía más sutiles, superando con mucho las posibilidades de la articulación oral. (Ong, 1986)

En éste sentido ordinario, la escritura, era y es la más trascendental de todas las invenciones tecnológicas humanas. No constituye un mero apéndice del habla. Puesto que traslada el habla del mundo oral y auditivo a un nuevo mundo sensorio, el de la vista, transforma el habla y también el pensamiento. Las muescas en las varas y otras aides-mémoire conducen hacia la escritura, pero no reestructuran el mundo vital humano como lo hace la verdadera escritura.

Los sistemas de verdadera escritura pueden desarrollarse, y normalmente lo hacen, de manera paulatina a partir de un uso más elemental de los recursos para ayudar a la memoria. Existen etapas intermedias.

En algunos sistemas codificados, el que escribe sólo puede producir aproximadamente lo que el lector comprenderá, como en la técnica creada por los vayas en Liberia (Scrybner y Cole, 1978) o incluso en los antiguos jeroglíficos egipcios. El control más riguroso es el logrado por el alfabeto, aunque aun éste nunca sea totalmente perfecto en todos los casos. (Ong, 1986)

Gracias a la escritura se puede:

Proyectar al futuro.

Construir una memoria individual y colectiva que perdure más allá de los años.

Prefigurar y modificar la acción.

Dar continuidad a la producción del conocimiento

Construir una identidad cultural perdurable a través de evidencias escritas.

Analizar los hechos con una mayor profundidad.

Posibilitar el cuestionamiento y la generalización de condiciones de validez, rectitud y sinceridad de lo que se dice.

¿Qué es la Escritura?

La escritura es la representación gráfica del lenguaje oral. Es un medio de conservación de las experiencias humanas y un importante vehículo de difusión cultural.

Los primeros sistemas de escritura pictórica evolucionaron hasta llegar a la escritura como representación del fonema.

En los sistemas alfabéticos existe generalmente una letra para cada sonido. En el alfabeto castellano disponemos de veintinueve letras para producir veintiocho sonidos.

Las características del lenguaje gráfico derivan de necesidades sociales y en su ejecución intervienen factores tanto psicológicos como biológicos.

La escritura práctica y legible es una característica de la época moderna que así lo exige en función de su ritmo acelerado. Esto demuestra que la influencia social se evidencia hasta en los tipos caligráficos a través del tiempo.

El Acto de Escribir

A partir, vista desde la perspectiva del pensamiento, es un sistema que enuncia las ideas por medio de la representación gráfica de los sonidos, combinados de manera que formen palabras.

Desde el punto de vista técnico, escribir es dibujar signos que deben reproducirse de acuerdo con modelos convencionalmente establecidos y que responden a determinadas características de orden, tamaño, forma y proporción. La base del aprendizaje de la escritura es el desarrollo de las capacidades que permiten captar las estructuras formales del lenguaje escrito y su organización espacio-temporal.

En el acto de escribir intervienen coordinaciones motrices, visomotrices e ideomotrices que tienen como base la representación mental.

Alrededor de los tres años aparece la “escritura-copia sin significación”. Sólo hasta llegar a los seis ocurre una evolución a lo largo de lo cual el niño va haciendo discriminaciones cada vez más detalladas, y pasa de una escritura condensada y confusa a la copia según modelo con pocos errores.

El grafismo-escritura, se organiza y tiene íntima relación con la conquista de la autonomía y la posibilidad de trazar signos gráficos con significación. Esto concuerda con el desarrollo del lenguaje interior en el plano de la inteligencia lógica.

El Proceso de Escritura

Tal como lo plantea Portellano, (1984) la escritura es otra de las manifestaciones lingüísticas que caracterizan al hombre como un ser simbólico. La escritura no sólo es la habilidad intelectual y motriz de simbolizar los fonemas del lenguaje oral en los signos gráficos de consonantes y vocales, imprescindibles en la formación de vocablos; también implica la capacidad de usar signos de puntuación, reglas ortográficas y estructuras gramaticales, propias del lenguaje escrito y necesarias en la coherencia y formación de palabras y por supuesto de oraciones, párrafos y textos Portellano, 1984; Tolchinsky, 1993).

La utilidad de la escritura va más allá de ser la representación gráfica del lenguaje oral; es un método de registro, que se utiliza para representar, adquirir, memorizar, comunicar y recuperar un conocimiento, que se aprende sólo a través de la interacción social y por lo tanto es una producción de naturaleza cultural (Tolchinsky, 1993).

Las formas gráficas pueden ser las mismas para grupos culturales que tienen el mismo origen, pero la pronunciación fonética es diferente para cada idioma (Leal 1997).

Con respecto al aprendizaje de la escritura, se puede afirmar que desde los cinco años el niño presenta interés en la escritura y las formas de representación gráfica de los objetos (Leal 1997). En esta fase denominada precaligráfica, es cuando el niño puede deletrear su nombre e imita la escritura de los adultos haciendo garabatos y es en este momento en el que se empieza la enseñanza de la lectura y la escritura. En la fase caligráfica, después de los ocho años, el niño adquiere un dominio fluido y regular en formas y dimensiones de la escritura. Por último en fase post caligráfica la escritura adquiere armonía, madurez y equilibrio (Portellano 1984).

Así como la lectura se puede categorizar en dos procesos de codificación y comprensión, la escritura espontánea puede analizarse en dos procesos: la producción y la codificación.

En la producción de textos intervienen procesos cognitivos individuales que se pueden analizar de manera cualitativa. La codificación es el resultado, es decir en características lingüísticas y cuantitativas de un escrito (Caije, Chapman y Venezky 1968, citados por González y Cols, 2005).

La Composición Escrita

La composición escrita es una habilidad que se cultiva en la etapa escolar propiamente dicha y requiere un cúmulo de conocimientos básicos para su desarrollo. Entre estos conocimientos se encuentran:

Tener una base ortográfica

Conocimiento de un tema e investigación previa.

Un esquema que garantice que la exposición de un tema se efectuará de manera organizada.

Idea de cómo será presentado.

El tipo de recurso que se le dará al texto para que sea claro, preciso, dinámico y concreto.

Aunque los niños que se encuentran cursando la educación básica no manejan el lenguaje al derecho y al revés, se sabe que poseen competencia lingüística no sólo en cuanto a la parte escrita sino también a la parte oral.

Algo que se les debe recalcar es la voluntad de escribir un texto que lo pueden entender las demás personas. Procurando siempre tener en cuenta la ortografía y la parte estética del idioma.

Para que los niños tengan menos dificultades en la coordinación de las actividades compositoras en los textos, se les debe reforzar conceptos como:

Ortografía

Gramática

Elaboración de actividades que tengan que ver con borradores en los cuales los niños se puedan autocorregir.

La interacción oral como instrumento para la elaboración de los usos escritos de la lengua.

La planificación de proyectos de escritura en la escuela da lugar a replantear la relación que se establece entre el alumno y su maestro, y entre compañeros. El alumno que escribe sólo en su casa no tiene la posibilidad de estas interacciones.

Según un enfoque socioconstructivista, el aprendizaje es el resultado de la internalización de los instrumentos culturales a través de la interacción. Lo intersíquico pasa a ser intrasíquico.

En la interacción oral se utiliza un sistema de signos lingüísticos para el control consciente de la actividad. Este emplea el mismo sistema de signos lingüísticos para otras funciones, las de la escritura. Se pasa de:

La expresión oral a la gráfica,

La comunicación cara a cara a la comunicación con una audiencia remota,

Un sistema de producciones dependiente del contexto aún no capaz de funcionar con autonomía.

La interacción oral actúa como instrumento de mediación que permite el paso de las funciones de la oralidad a las de la escritura. Gracias al habla que precede a la actividad, el alumno se regula así mismo. El habla organiza un nuevo nivel de conducta: la metacognición

Interacción y Lengua Escrita

La interacción y la lengua escrita son fenómenos que existen en la sociedad humana; cualquier individuo-incluso los niños pequeños- los perciben ingenuamente como tales. Sin

embargo, la aprehensión científica de éstos dos fenómenos no es tan simple, ya que supone ubicarlos conceptualmente en tanto que objetos de una (o en el contexto de una) determinada teoría. Una página escrita, por ejemplo, es un hecho real observable dependiendo de cómo se construya teóricamente el concepto de lengua escrita. Veremos en esa página una cadena de sonidos transcritos, una estructura sintáctica más amplia que la oración, una intención comunicativa, un conjunto de “pensamientos” grabados, una demanda persuasiva, etc.

Una cosa es el fenómeno y otra, el objeto teóricamente establecido. En la mera ocurrencia o percepción del fenómeno no hay posibilidades de sistematización científica, la que supone siempre un conjunto organizado de principios, axiomas y conceptos que modulan todo aquello que puede decirse del objeto y excluye todo lo que no puede decirse sobre él.

El acontecer fenoménico de la interacción y de la lengua escrita, como continuidades en el devenir de la actividad real humana, será necesariamente descontinuado desde la perspectiva teórica. Ésta perspectiva adoptará formas diferentes y autoconsistentes, es decir, habrá diferentes teorías que harán del mismo continuo diferentes agrupamientos (corpus) de datos discretos.

Los corpora de “interacciones” o de “lengua escrita” no son aglomeraciones “naturales” de fenómenos interactivos o escriturales, sino un conjunto homogéneo de datos generados a partir de los fenómenos observados desde una determinada construcción teórica. Es así como a ciertas concepciones de lo que es la interacción corresponderá necesariamente cierta concepción de lo que es la lengua escrita y viceversa. Esta correspondencia es el resultado de la exigencia de constituir un corpus homogéneo de datos en el que lo interactivo y lo escritural queden armónicamente entrelazados; que esto sea posible depende únicamente de la existencia de bases teóricas comunes que permitan interpretar coherentemente ese corpus.

Cualquier teoría de la interacción supone la conceptualización de un relacionamiento, vínculo o contacto entre ámbitos diferenciados, sean éstos humanos o no. La pregunta que la teoría de la interacción humana se hace es la siguiente: ¿en qué consiste el vínculo, relacionamiento o contacto que se establece entre dos o más individuos?

Operativamente, en esta oportunidad, tomaremos en consideración las tres teorías sobre la interacción humana que se consideran mejor caracterizadas y sus correlatos de concepción de la lengua escrita.

La primera de ellas no debería ser leída propiamente como una teoría de la interacción humana, sino como una teoría de la interacción entre el individuo y el mundo externo o circundante. A pesar de grandes diferencias en la formulación teórica, Piaget, Chomsky y los llamados cognitivistas corresponden a este punto de vista.

Para cuales quiera de ellos, existe un ámbito intrasubjetivo (un sujeto epistémico), de una u otra manera preformado y más o menos determinado por una estructura biológica, que entra en contacto con el medio circundante y lo construye o reconstruye en su interior mental. La “interacción” de que se habla es la que se establece entre mente- organismo y mundo circundante. En este contexto teórico; cualquiera sea su formulación, la incidencia de un otro humano que intervenga en el proceso de intelección del mundo circundante está necesariamente excluido, ya que todo el proceso está pensado como intrasubjetivo y en ningún caso intersubjetivo.

En este referencial teórico, la lengua escrita es uno de los fenómenos que pueblan ese mundo exterior, y el individuo habrá de apropiarse de él de la misma manera en que lo haría con cualquier otro fenómeno. Se supone que la lengua escrita tiene características propias aprehensibles que el individuo reconstruirá en el interior de su mente. ¿Cuáles son las

características propias de la lengua escrita?, o lo que es lo mismo, ¿qué es lo que el individuo puede reconstruir de ella en el interior de su mente? Estas preguntas no podrían ser contestadas sin recurrir a la tradición estructuralista en lingüística que permite concebir a la lengua como un sistema autónomo y autoconsciente, con relaciones rígidas y fijas entre sus unidades y niveles de organización.

El individuo se enfrenta a un objeto unificado, un todo de relaciones estables, que habrá de reconstruir mediante hipótesis sucesivas. Un ejemplo de esto es la terminología “sistema de escritura” usada por Ferreiro y Teberosky (1970), que encierra nítidamente la dinámica de la apropiación de una estructura en tanto que objeto de conocimiento.

Interaccionismo stricto sensu, o sea las corrientes que habitualmente se entienden como tales (autores como Vygotsky, Bruner, Edwards y Merce) no pueden prescindir del otro en sus elaboraciones teóricas. Para esta concepción la interacción es un fenómeno intersubjetivo, dentro del cual en el hombre se subsume una relación con el mundo externo en el plano del simbólico. Esto quiere decir que todo conocimiento tiene su origen en el vínculo entre un yo y un otro.

Sin éste vínculo, el individuo humano no traspasa los umbrales propios del animal: lo que caracteriza la inteligencia humana es precisamente su reorganización simbólica colectiva e histórica de la experiencia fenoménica (cultura). Dada esta subjeción de la cultura humana a las redes simbólicas, sólo es posible el conocimiento (y el desarrollo del conocimiento) si se establece diádas interactivas. En este caso, “simbólico” es sinónimo de mediación e instrumento.

El pensamiento humano se articula a través de instrumentos que están en el lugar de lo representado y a partir de los cuales es posible realizar operaciones intelectuales y de otros tipos. Estos instrumentos valen como tales si son compartidos, es decir, si permiten el vínculo

intersubjetivo entre un yo y un otro que se vuelven reversibles a lo largo del proceso de desarrollo.

La lengua escrita es concebida para esta teoría como uno de esos instrumentos simbólicos intrínsecamente intersubjetivos. Se caracteriza por el ejercicio dialógico de funciones operativas, ya sea dirigidas al otro o recepcionadas del otro, o que articulan al yo y al otro en una acción dirigida más allá de ambos. A pesar de la apariencia del procesamiento intrasubjetivo de las operaciones de lectura y escritura en el adulto, el carácter intersubjetivo de su origen y de su destino no habrá de perderse nunca.

Propuestas Constructivistas

El constructivismo, como cualquier otro abordaje pedagógico, es un intento de modelización descriptivo-práctica del fenómeno didáctico. En ese sentido el constructivismo impone límites a la caracterización del fenómeno y propone estrategias de actividades combinadas de los participantes.

Si tomamos como base la relación sujeto-objeto, el constructivismo adhiere a la forma básica del llamado triángulo didáctico, presupuesto en la tradición pedagógica. Este triángulo se conforma con el niño, el maestro y el objeto en cada uno de sus vértices. A diferencia de otras corrientes triangulatorias, el constructivismo supone una relación directa entre el niño y el objeto, ubicando al maestro en una posición de naturaleza secundaria.

El desarrollo es entendido como una instancia de construcción en la que la inteligencia infantil se proyecta sobre el objeto, el cual es (re)construido según el nivel de estructuras a las cuales el niño haya llegado. El papel del maestro (y, por ende, de la intervención escolar) es el de un espectador calificado de forma que comprenda los modos de construcción progresiva del objeto por el niño y en facilitar las interacciones que el niño continúa teniendo con éste.

La lengua escrita en tanto objeto autónomo está a disposición del niño. Ésta entabla una relación inteligente con las estructuras lingüísticas que la constituyen e interioriza sus principios organizadores. El conjunto de “principios organizadores” es concebido en el constructivismo como un código autosuficiente, al cual denomina sistema de escritura (cfr. Ferrero y Teberosky 1979).

Propuesta Sociointeraccionista

Cualquier propuesta didáctica derivada del sociointeraccionismo vygotskyano tiende a desvanecer la figura metafórica del triángulo didáctico. En efecto, habría que suponer otra figura en la cual el objeto sólo exista para el niño, en tanto que el contenido de la mediación de la lengua, y el maestro (como ámbito psíquico intersubjetivo). En tanto que instrumento, el lenguaje (sea oral o escrito) intermedian la relación cognitiva con el otro tanto cuanto intermedia en la relación con el objeto, que lo es porque puede ser nombrado.

El maestro es la instancia intersubjetiva en la cual la acción del niño se desarrolla. Ocupa un lugar central por su accionar y por su reflexionar en conjunto con el niño. Los productos escritos son actos interactivos (nexos entre el niño y el maestro) y residuos de una cultura que los interprete. La interpretación intersubjetiva coloca al maestro en el lugar de coautor del texto infantil. Además, el texto se concibe como un acto interactivo; un accionar siempre dirigido a otro. Su estructura es abierta, orientada a la intermediación, incluye necesariamente estrategias activas (“con el texto se hace”) y no hipótesis intelectuales (“el texto muestra lo que se sabe del sistema”).

La problemática metodológica de la lectura y la escritura

Desde el punto de vista de la técnica profesional de los maestros, uno de los temas más inquietantes es tomar la decisión de elegir un método para enseñar a leer y escribir. Dos

corrientes metodológicas se han ido dibujando a lo largo del siglo: la que pone el acento de la mecanización - análisis y la que lo pone en la comprensión - globalización. Estas dos grandes líneas metodológicas - analíticas y globales - son presentadas frecuentemente como antagónicas, como si el tratamiento de una excluyera a la utilización de la otra. El hecho de plantearlo de esta forma excluyente provoca que la decisión a tomar por la maestra sea vivida a menudo de forma dramática.

Como siempre ocurre, para suerte de la evolución del pensamiento humano, paralelamente al prestigio de un método surge la oposición al mismo y no siempre por comodidad o rutina de parte de quienes se resisten a la novedad. También intervienen a la resistencia quienes lo han probado y no se han deslumbrado por los argumentos teóricos ni por las pruebas de experiencias excepcionales que a veces se presentan como milagrosas y hacen de sus partidarios verdaderos predicadores.

Los adversarios de un método justifican también a quienes lo aplican con éxito por la excepcionalidad de sus dotes. Se suele afirmar que el método que uno defiende es el más avanzado y se halla a la vanguardia de la renovación pedagógica de su tiempo.

Se han realizado múltiples experiencias las cuales no han demostrado científicamente el triunfo de un método sobre otro. A veces los resultados parecen darle ventaja al uno en cuanto a exactitud y al otro en cuanto a velocidad, mientras otras veces los resultados se invierten totalmente. (Salinas Benet Inmaculada, Blanchar Correig Montserrat, Garriaga Martha. Didáctica de la lengua y la literatura. Editorial ANAYA).

Historia de la Ortografía

Para nadie es un secreto que la ortografía juega un papel importante en la educación. Sin embargo, a los estudiantes se les dificulta su aplicación en los textos. Éste no es un problema

reciente, sino por el contrario, proviene de mucho tiempo atrás. Así indagar acerca de la historia de la ortografía, se afirma que nace como una necesidad de clarificar los textos escritos; pero lograr que todos los hablantes adopten la ortografía era una tarea difícil, por ello en el transcurso del tiempo se buscó formas adecuadas, para que todos tuvieran acceso a ésta.

Han sido muchos, los hispanohablantes que en los últimos tiempos, se han dirigido a la Real Academia Española, solicitando aclaraciones de normas ortográficas, planteando dudas y sugiriendo, en fin, la conveniencia de presentar la ortografía de un modo más sistemático, claro y accesible.

En siglos pasados y aún más en la actualidad, la ortografía ha tenido un fuerte valor sociolingüístico dentro de cualquier cultura, por ello se busca que todas las instituciones educativas, adopten diferentes formas para facilitar el aprendizaje de la ortografía a los estudiantes, y aunque para algunos docentes enseñar esta práctica es sinónimo de corrección de textos, la verdadera esencia de la ortografía busca mucho más que una palabra escrita correctamente; es decir, su objetivo es lograr que los textos sean coherentes y por ende comprendidos por cualquier persona.

Aunque la ortografía, situada en el concepto de corrección, es en teoría un aspecto superficial y relativamente relevante dentro del sistema global de comunicación escrita, en la práctica constituye uno de los rasgos lingüísticos más valorados. La atención-¡y la observación! – por el cuidado ortográfico tiene origen escolar y es la causa de algunas representaciones ingenuas sobre la escritura, como la de creer que escribir consiste únicamente en “traducir” los sonidos a letras o la de atribuir más importancia a las reglas ortográficas que al a elaboración de un significado claro (Cassany, D.1993)

Como se especifica anteriormente la ortografía tiene un origen, es decir, tiene un principio; pero quizá no tendrá un fin, puesto que la normatividad ortográfica está sometida a innumerables y constantes cambios que hacen posible que sea actualizada para beneficio de cada época.

La normativa ortográfica de la lengua española es fruto de un proceso de adaptación o simplificación de los variados y variables usos antiguos, que esta institución emprendió casi al tiempo de su nacimiento y quedó de hecho acabada con la publicación, en 1844, del prontuario de la ortografía de la lengua castellana, dispuesto por real orden para el uso de las escuelas públicas, por la Real Academia Española con arreglos al sistema adoptado en la novena edición de su diccionario. La Real Orden era la de 25 de Abril de ese mismo año. Firmada por la reina Doña Isabel II, a petición del consejo de instrucción pública, que oficializaba la ortografía académica al imponer su enseñanza en las escuelas.

Hasta ese momento la academia se había limitado a proponer normas y aconsejar algunos empleos de las palabras y cada día tenía más éxito porque se lograba unificar las culturas en una misma práctica, debido a su gran acogida la Academia publica su primera edición de ortografía en 1741, la cual se conocía como – ortographia – que ya en su segunda edición de unos años más tarde, se escribió – ortografía -, la cual enfatizaba sus estudios en el criterio fonético con preferencia sobre el etimológico.

Predominó la idea y la voluntad de mantener la unidad idiomática por encima de particularismos gráficos no admitidos todos: poco a poco las naciones Americanas de nuestra lengua se mostraron conformes con la ortografía académica y la hicieron oficial en diversas repúblicas. El proceso se cerró en Chile, con el decreto que firmo el presidente Ibáñez, el 20 de

Octubre de aquel año, de que se adoptase la ortografía académica en todos los establecimientos de enseñanza pública y en la redacción de todos los documentos oficiales.

La ortografía estaba sometida a constantes cambios que no se elegían de manera individual sino que debían ser estudiados con anterioridad y en colectivo, con el fin de no aceptar la esencia de ésta, puesto que ya era adoptada por millones de personas, es decir, cada vez se convertía en idioma universal.

La Real Academia Española ha elevado a la categoría de objetivo prioritario en los estatutos vigentes el de “velar porque los cambios que experimente la lengua española en su constante adaptación a las necesidades de los habitantes no quiebren la esencia unida que mantiene en todo el ámbito hispánico”.

La evolución de la ortografía ha estado regulada de tres criterios: la pronunciación, la etimología y el uso que buscan como fin principal dar claridad a los textos escritos, estos fines de la ortografía han sido acogidos por todos los hispanohablantes por ello la Real Academia Española se siente hoy orgullosa de que sus antecesores, durante el siglo transcurrido entre 1741, fecha de la primera edición de la ortografía y 1844 fecha del Real Decreto Sancionado, tuviesen tan buen sentido tan clara percepción de lo comúnmente aceptable, tal visión de futuro y escritura en un sistema sin duda sencillo, evidentemente claro y tan adaptado a la lengua oral que ha venido a dotar a nuestra lengua castellana o española de una ortografía bastante simple y notoriamente envidiable.”

Al revisar la historia de la ortografía se observa que ésta nace como una necesidad de dar claridad a los textos, por ello se debe dar gran relevancia a la enseñanza de esta práctica desde los primeros años escolares.

Naturaleza de la Ortografía

La ortografía es una parte integrante del acto gráfico e inseparable de él. La diferencia fundamental con éste es que no considera los aspectos de calidad de la letra. Al hablar de ortografía dejamos por tanto de lado la problemática de orden grafo motor y nos centramos en la aptitud para transmitir el código lingüístico hablado o escrito con los grafemas correspondientes, sin detenernos en su calidad gráfica ni en la velocidad con que son trazados. Lo que aquí nos interesa es que el niño escriba el dictado, que copie o exprese su propio pensamiento con los grafemas correspondientes, incluidos aquellos que comparten con otros una misma articulación (b-v), (g-j), (ll-y) o carecen de pronunciación (h).

El proceso de escribir correctamente exige un cierto número de capacidades que es preciso cultivar:

Habilidad para el análisis sónico de la palabra hablada y la configuración de fonemas estables.

Capacidad para el análisis cenestésico de los sonidos: el niño no debe sufrir falsas sensaciones cenestésicas al repetir él mismo los sonidos escuchados.

La capacidad para recordar una forma gráfica ausente configuración y discriminación de los grafemas.

Capacidad para la secuenciación y ordenación correcta de los elementos sónicos y gráficos.

Asociación correcta de los procesos gráficos y fónicos.

Dotar a la síntesis grafofónica de sentido: estructuración semántica y gramatical.

El fallo de cualquiera de los pasos de este proceso acarrea dificultades específicas y una tipología de faltas que es preciso saber diagnosticar y corregir a tiempo.

Factores de Éxito Ortográfico

La gran mayoría de los fracasos considerados muchas veces como falta de capacidad, como problema del niño, no hacen sino poner de relieve que no se han realizado determinados ejercicios de pensamiento racional y que por lo tanto el niño no puede inducir las reglas implicadas en la combinación de los signos gráficos.

Algunos autores han señalado generalmente como factores de fracaso ortográficos los siguientes:

La inteligencia general

Deficiencias de la lateralidad

Deficiencias lingüísticas: dislalias y vocabulario deficiente

Inadaptación familiar y escolar

Deficiencias sensoriales: visión, audición

Dificultades psicomotoras

Percepción y memoria espaciales

Percepción y memoria visuales

Falta de motivación adecuada

Retraso motor, etc.

Ante éste cúmulo de factores, tan numerosos y complejos, no es extraño que surja el desánimo en el educador y un sentimiento de impotencia que no hace sino contribuir a retrasar la solución de la gran mayoría de los problemas. Sin embargo tanto el tratamiento preventivo como el correctivo de la ortografía están al alcance del profesor ordinario y no exige complicadas habilidades psicopedagógicas.

Lo esencial consiste en dar con los factores clave que preparan al niño para la adquisición mayoritariamente segura de la ortografía, en saber diagnosticar las causas de las dificultades específicas iniciales y en tener una serie de habilidades de carácter técnico-pedagógico, que permitan al profesor la programación ágil de los ejercicios específicos en concordancia con el tipo de las lagunas detectadas, lagunas que por otro lado no son a menudo más que pequeños y concretos retrasos madurativos, faltas de atención, de entretenimiento.

Si observamos la naturaleza del acto gráfico, veremos que parece estar fundamentalmente constituido por la unión sinérgica de dos procesos, de predominio perceptivo lingüístico, el primero, y de carácter visoespacial, el segundo.

Un buen entrenamiento ortográfico requiere, en esencia, prestar una atención privilegiada a los dos procesos a la vez.

Luria (38), Tsvétkova (52) y otros han resaltado la trascendencia de la capacidad de análisis de la palabra hablada y de una buena configuración de los fonemas a nivel hablado, para un buen desarrollo de la ortografía. Así pues, la aptitud para partir de la cadena hablada en sus eslabones menores, los fonemas, y la capacidad para reconocerlos, diferenciarlos y secuenciarlos en el orden en que se presentan, es esencial para el normal desarrollo de la escritura. Una segunda operación consiste en reconocer una forma bidimensional, unas letras y en correlacionarlas con los fonemas correspondientes, sin invertirlas, sin confundirlas con otras más o menos semejantes, y secuenciándolas espacialmente en paralelo con la disposición temporal de los sonidos. El deterioro de este origen es uno de sus aspectos temporal, espacial o en ambos a la vez convierte a la escritura en una especie de “sopa de letras”

Ligado al proceso auditivo se da simultáneamente un proceso de carácter cinestésico que permite al niño tomar consciencia de los fonemas por sus diferencias cinestésicas.

Hace falta que el niño sienta correctamente el fonema en cuestión que pueda repetirlo de modo adecuado, para que pueda plasmarlo gráficamente.

El segundo proceso del acto gráfico exige una capacidad para recordar una forma ausente, capacidad en la que participan las aptitudes visuales superiores, que nos permiten captar los elementos de la letra y la disposición y orientación de la misma en el espacio. Evidentemente hace falta además, que de las síntesis de los dos procesos surja un sentido. Aunque raros, ocurren casos en los que aún funcionando los dos eslabones señalados, de las síntesis no surja nada. Al niño no le suscita ninguna idea ni valor de ninguna clase esta asociación.

La escuela ha basado su enseñanza fundamentalmente en el proceso visoespacial y apenas ha sido consciente en su práctica pedagógica de la importancia y dificultad de la vertiente sónica de la escritura.

Salta a la vista sin embargo que el proceso lingüístico-auditivo es mucho más complejo para la mayoría de los alumnos que el visual. Cada individualidad se apoya preferentemente en uno u otro proceso.

Objetivos de la enseñanza de la Ortografía

En el parvulario y en el ciclo inicial, los objetivos básicos consistirán en la potenciación de los factores clave de los que hemos hablado: predominio perceptivo lingüístico y proceso visoespacial, tanto de modo preventivo como correctivo. El entrenamiento ortográfico servirá igualmente, en su mayor parte, como entrenamiento lector, puesto que ambos procesos están profundamente ligados; sobre todo en la etapa de iniciación.

Entre los objetivos predispositivos y correctivos subrayamos los siguientes:

De carácter lingüístico - auditivo

Mantener la atención hacia el material lingüístico diverso

Realizar ejercicio de análisis y síntesis de la cadena hablada.

Potenciar la capacidad de recuento de segmentos más o menos extensos del lenguaje oral.

Imitar ruidos y sonidos diversos, reconociendo la fuente de los mismos.

Potenciar la organización semántica y gramatical del lenguaje oral.

Crear actitudes positivas, hacia la expresión oral y escrita.

De carácter visoespacial

Percibir las formas geométricas básicas.

Percepción de la constancia de las mismas.

Resolver ejercicios de figura-fondo.

Retener material visual.

Observar láminas de complejidad diversa, reteniendo detalles y analizándolas desde diversos puntos de vista.

Adquirir las nociones espaciales fundamentales.

Adquirir las nociones de orientación especialmente las relacionadas con el espacio bidimensional.

Objetivos ortográficos con los niños fracasados.

Devolver al niño la confianza en sí mismo y en su capacidad.

Devolver el gusto por la escritura.

Presentar el aprendizaje con un nuevo aspecto, mediante materiales nuevos, alejados de las posibles rutinas precedentes, con métodos diferentes e incluso en ciertos casos llevados a cabo con la ayuda de personas diferentes.

Poner el acento en un diagnóstico puntual de cuál es la causa del fracaso.

Realizar las actividades predispositivas concretas necesarias y no conducir al niño a un

aprendizaje frontal.

Programar cuidadosamente los objetivos y contenidos en paralelo con actividades predispositivas y de refuerzo a la persona del niño.

El aprendizaje de la escritura supone un complejo dominio de convenciones y arbitrariedades gráficas, que no concluye en la asimilación de la capacidad de representar las letras y organizar las imágenes de los sonidos de las palabras, sino que el proceso se complica por el hecho de que cada palabra - casi al margen de su realización fónica - tiene su propia organización grafémica que la caracteriza y que, en ocasiones, la diferencia. A ello hay que añadir, para que el dominio de la escritura sea efectivo, la aplicación de una serie de signos que garantizan la precisión del mensaje.

Como dijera L. Bloomfield la escritura es un artificio para registrar el lenguaje por medio de signos (Marks) visuales. Por (registrar) recordin entendemos que el observador, si conoce el lenguaje del escritor y el sistema de la escritura, puede repetir el habla que el escritor profirió, en voz alta o baja, cuando escribió los signos (Bloomfield, 1973). Esa precisión del mensaje sólo se alcanza mediante la adecuada utilización de la normativa ortográfica.

Realmente no se habría simplificado la dificultad ortográfica ni la problemática de la didáctica de la escritura si nuestro código escrito se ajustara a las propuestas de escritura fonética que, por ejemplo, hiciera Nebrija en su gramática castellana (1492), en la que afirmaba que así tenemos que escribir como pronunciamos y pronunciar como escribimos, porque en otra manera en vano fueron halladas las letras. Esta misma idea la repitió en sus reglas de ortografía en la lengua castellana (1517), insistiendo en la preferencia de los criterios fonéticos sobre los etimológicos. Es obvio que aunque estuvieran de acuerdo los profesores y los alumnos ante tal propuesta, la ortografía fonética no cumpliría un objetivo tan importante como es el de asegurar

la comprensión de los mensajes escritos, puesto que podrían quedar a merced de las variaciones de habla, individuales, y, por lo tanto, de la dispersión de las grafías. Gonzalo Korreas, en 1630, publicó un tratado, “su ortografía kastellana nueva i perfecta”. En el que pasaba directamente a la reforma de la ortografía de nuestra lengua para la buena ortografía kastellana fazil i zierta ke todos desean saber, son menester veinte i zinko letras xustamente, para que escrivamos komo se pronunzia su propuesta coherente y sistemática sin embargo no logro implantarse.

Cumple a la ortografía servirse del código escrito para imponerse a las variantes de habla individuales, con el fin de velar por la comprensión de los textos, aun a pesar de que la ortografía sea siempre aproximativa a los sonidos que representa (Marsa 1977). Recordemos que la evolución fonológica de la lengua siempre se anticipó a los ajustes gráficos, de ahí que las letras asumieran a lo largo del tiempo valores representativos distintos a los originarios, fenómeno que, de manera muy evidente, se observa en la lengua francesa.

El carácter arbitrario de la ortografía está demostrado por los sucesivos reajustes realizados por La Real Academia, el último en 1959. Que ponen de manifiesto la intención de coordinar el habla y la escritura. (Fillola Mendoza Antonio, Didáctica de la lengua y la literatura 2003)

La Enseñanza de la Ortografía

La necesidad de la ortografía contrasta con la dificultad de enseñarla; esta dificultad radica en la carencia de un recuso definitivamente eficaz para su total adquisición. Por ello, didácticamente, es preciso delimitar el campo ortográfico, por inabarcable, al vocabulario escolar de cada nivel.

La escuela ordinaria, sin embargo, apenas ha aportado novedades al esquema tradicional de enseñanza de la ortografía cuya metodología se reduce a menudo a la utilización de la copia y

el dictado vagamente planificados así como el uso y abuso de la repetición árida y frustrante de las faltas como método correctivo básico y más aún a la ausencia de objetivos suficientemente claros y el desconocimiento de los procesos psicológicos que hay que ejercitar.

La atribución oficial de un estatus profesional al profesorado de acuerdo con la edad de los alumnos provoca la huida y la desvalorización de los cursos iniciales, los más exigentes por otra parte en preparación y experiencia, quedando estas etapas primeras, no pocas veces a merced de la improvisación o de la intuición.

En la base de los aprendizajes ortográficos subyacen dificultades perceptivas, psicomotrices y sobre todo didácticas a las que hay que adelantarse mediante una pedagogía preventiva y correctiva basada, sobre todo en la lógica del proceso más que en enunciados normativos formalísticos. Una acción seria y temprana en estos aspectos resuelve la mayor parte de las dificultades. Los ejercicios estereotipados tradicionales no son más que formas de tranquilizar a la escuela a bajo costo proyectando sobre el niño las responsabilidades y fracasos del sistema.

La ortografía no se asimila en toda su amplitud a la vez que el hábito de la escritura, o al menos no de manea consciente, y, por ello, adquiere de inmediato el carácter de correctiva e incómoda. Comienza a introducirse una vez superadas las destrezas motrices de lectura y escritura y se plantea como lo es en realidad, a manera de asimilación de unos convencionalismos normativos que rigen el proceso codificador de la escritura.

Lógicamente el aprendizaje de la ortografía no se limita a la etapa de la alfabetización. En efecto, saber ortografiar (saber escribir la lengua) necesita, a medida que el proceso de competencia lingüística se complejiza, un dominio particularmente extenso de los hechos de lengua, pero también a menudo de los hechos de textualidad. Es frecuente, por ejemplo, que la

concordancia de un verbo con un pronombre personal obligue al alumno a considerar relaciones de co-referencia de difícil comprensión en el seno exclusivo de la oración. Los alumnos deben, en función de ello, poner en relación vínculos de orden textual con una serie de componentes fonológicos o morfogramaticales que no tienen indudablemente el hábito de encarar, o no pueden percibir una distancia tal a partir de los análisis tratados escolarmente de manera aislada y a menudo parcial.

La actividad cognitiva de los aprendices en el proceso inicial de aprendizaje es evidentemente central, pero las características estructurales del objeto a adquirir deben también ser tomadas en cuenta porque pueden ayudar a comprender lo que pasa en el momento de la adquisición, o al menos formular hipótesis que vayan en ese sentido.

Desde este punto de vista, la clasificación de errores ortográficos puede ser una herramienta de gran utilidad a la hora de discriminar y proponer estrategias.

La clasificación de los errores en una topología adecuada, como por ejemplo,

Errores ortográficos

Errores de concordancia

Errores de sintaxis etc.

En la medida en la que vayan mostrándose como sistematizables, pueden ayudar al docente a pensar estrategias didácticas diferentes para cada caso.

Respecto a los errores de concordancia es posible, en general, apelar a la forma fónica estándar que permitirá advertir la presencia reiterada de un fonema /s/ (detectable al menos en la presencia del artículo los, por ejemplo) o de un fonema /a/.

En los errores de sintaxis trabajar la reflexión sobre el concepto de oración y sus condiciones de base en la escritura, ya que sabemos que en el punto propiamente dicho ni la

separación de palabras, ni las mayúsculas tienen una entidad análoga en la lengua oral, es necesario explicitarlo para la lengua escrita.

En cuanto a los errores de ortografía propiamente dichos, deberán ser tratados desde la observación estrictamente visual, la constatación y comparación en los libros y revistas, en la familia de palabras, en la práctica, en algunas reglas simples sin excepciones, etc.

El trabajo habitual de las escuelas ha descuidado este aspecto reflexivo de la enseñanza de la ortografía y la ha convertido, en la mayoría de los casos, en una práctica descontextualizada hacia la que el alumno no tiene ninguna motivación, una práctica repetitiva e ineficaz basada exclusivamente en la memorización de reglas. Lo ideal sería que todas las actividades surjan de un planteamiento significativo (social y lingüísticamente) que conocerá la necesidad de una aplicación sistemática para fijar mejor las formas gráficas.

Se debe insistir en que no se puede basar una estrategia sistemática de evitación del error, utilizando métodos rígidos que inhiben en vez de fomentar la expresión escrita: aplicar las reglas, pensar a cada paso, buscar en el diccionario, etc. Los alumnos deberían “conocer” (fotografiar, o tener a la vista) las palabras escritas antes de efectuar cualquier actividad de escritura formal.

Esto les permitirá constatar por sí mismos cuales son los aspectos conflictivos del sistema. En este orden de cosas es posible llevarlos a descubrir gradualmente los elementos básicos del mecanismo de correspondencias grafema-fonema.

Para ello es importante que el maestro tenga conocimiento de los principales aspectos que influyen en la enseñanza de la ortografía:

Aspecto visual

La consideración de este aspecto es fundamental para la didáctica de la ortografía puesto que la escritura es un conjunto de imágenes estrictamente detectadas por el analizador visual. Los

neurólogos y psicolingüistas aseguran que las posibilidades de discriminación de las formas gráficas que tiene el ojo son equivalentes a las del oído. El docente debe tener en cuenta este aspecto en el momento de presentar al alumno la palabra escrita y esencialmente las características gráficas de dicha palabra (formas de las letras, aparición de las mismas, reconocimiento en diferentes soportes textuales, diferentes tamaños, diferentes colores, grosores, etc.).

Un buen ejemplo de la importancia de los aspectos visuales que influyen directamente en la discriminación de formas tiene que ver con ciertos ejercicios inspirados en la retención de la silueta de las palabras escritas según el tipo de escritura que se tenga en cuenta.

Éste trabajo de percepción visual fina puede ser comenzado en el nivel inicial. Dicha percepción, con referencia a la escritura, no es necesariamente un trabajo que deba ser pensado inicialmente en términos de escritura propiamente dicha o de lectura, pero sí de formas relacionadas estrechamente con ciertas características generales de la escritura (linealidad, reiteración de formas, tamaño, alteraciones mínimas).

Pero se debe considerar que el objetivo último es llevar al niño a una experiencia de conocimiento y reconocimiento y discriminación visual del escrito (dibujos con características precisas) a través del ejercicio de estimulación cognitiva de parte del docente, quien utilizará para ello la mostración de materiales apropiados: figuras motivadoras, juegos con letras, dictado al maestro, copia breve, reconocimiento de palabras iguales en un texto especialmente elegido, reconocimiento de palabras iguales con distintos tamaños y grosores mezclados con otras palabras, etc.

De esta manera se fijará progresivamente en la memoria de los niños la escritura de las palabras. A partir de la observación, la atención, la concentración, el análisis y la síntesis, el

alumno podrá descubrir las características ortográficas del vocabulario que maneja habitualmente. Por otro lado, puede ser útil facilitarle reglas sencillas a medida que aparecen los conflictos y estimularlo a la contrastación de las mismas con los textos.

Así mismo, un uso adecuado de la copia, el dictado y otros soportes construidos para tal fin, pueden ser buenos auxiliares en el tratamiento de la ortografía. También pueden ser buenos materiales las copias cortas en las que el alumno esté estimulado para copiar adecuadamente y en las que el texto guarde alguna relación con su experiencia, como así mismo los dictados preventivos (Aller García, 1995) planteados como ejercicios y no como control del dominio ortográfico, preparados cuidadosamente para que el alumno los conozca y analice grupal o individualmente antes del dictado propiamente dicho.

Un ejemplo de cómo podría ser aplicado un dictado es el que propone Vallejo y Gally (1946), en donde se aplica como estrategia para detectar los errores de ortografía y al mismo tiempo proponer los correctivos pertinentes:

Dictado De Palabras

Características:

Adecuación del vocabulario (cuyo significado conocerán) al nivel mental y socio-cultural.

Inclusión de términos cuya dificultad debe superarse con el objetivo de incrementar el nivel de dificultad.

Seleccionar términos que agrupen y apuren los aspectos a evaluar: acento ortográfico, acentuación ortográfica en diptongos y triptongos, acentuación de las vocales en hiato, acento diacrítico o diferencial, uso de la B y V, uso de la G y J, uso de la Y y LL, uso de la X, uso de la C, S y Z, uso de la C, K y Q, uso de la H, y finalmente uso de la R y RR.

Se utiliza una plantilla de evaluación por apartados específicos, que matice la tipología de errores.

Inclusión de varios términos en los que se cumple una misma normativa, con el fin de comprobar su efectivo dominio.

Numerar las palabras para saber en cuáles se centran un determinado aspecto ortográfico.

Para pruebas muy elementales, proponer palabras en las que sólo aparezca una dificultad en cada una de ellas; por el contrario, en el ciclo superior, pueden utilizarse palabras con mayor grado de dificultad.

En algunos casos, una enseñanza descontextualizada (analizar el problema de la sección de b y v por ejemplo) es pertinente en la medida en que el problema se plantee en casos de textualización, corrección de un texto u otra situación (preguntas de los alumnos sobre el mismo tema), que implica necesariamente motivaciones lingüísticas.

Además del aspecto visual se pueden trabajar con el alumno, mediante distintas actividades, los demás aspectos que influyen en la enseñanza de la ortografía: el grafoarticulatorio y el intelectual o comprensivo.

Aspecto grafoarticulatorio

El profesor al realizar lecturas expresivas de los cuentos o dictados motivadores, fija en la mente del niño la pronunciación correcta de uso estándar de las palabras que el niño debe escribir. Cuando el docente puede hacer una lectura expresiva de los textos seleccionados, motivadores, para fijar la correcta pronunciación y entonación de la palabra y de la frase, es condición que los niños tengan el texto delante (Aller y García, 1995). Los niños, al leer el texto siguiente al maestro, fijaran en su mente la escritura de las palabras que el maestro lee y aprenderán sobre el terreno que las correspondencias son sistemáticas aún en sus desvíos. Es

indispensable conseguir que los niños conozcan y utilicen las correspondencias fonema grafema habituándolos a prestar atención tanto a las multívocas como a las biunívocas, lo cual dará lugar, al menos, a plantearse la duda ortográfica como aspecto fundamental del proceso de reflexión sobre la relación entre la palabra hablada y la escrita.

Aspecto intelectual y comprensivo

Realizar ejercicios de conversación y vocabulario para que el niño interprete correctamente el significado de las palabras que escribe. Este aspecto debería conjugarse con problemáticas emergentes de la tarea escritural misma, fundamentalmente en el caso de los homófonos.

El texto, de acuerdo con el nivel, es la motivación inicial que permite captar la atención y el interés globales del alumno para la realización posterior de actividades ortográficas organizadas.

Un nuevo enfoque del dictado como herramienta de ortografía preventiva puede ser muy eficaz. El dictado que obedece a las metodologías más clásicas no es el mejor sistema para enseñar la escritura correcta. Se trata en principio del dictado correctivo que, en realidad, no enseña ortografía, tiene como objetivo fundamental el entrenamiento de las correspondencias fonográficas y se utiliza casi únicamente como instrumento de evaluación ortográfica. Esto explica que los dictados no frustren a los alumnos. Sin embargo, el dictado no es negativo en sí mismo ya que puede utilizarse eficazmente desde otro tipo de trabajo.

Condicionantes didácticos de la Ortografía

Se considera que la enseñanza de la ortografía es mucho más eficaz si se basa en la memoria de la imagen visual que se tiene de la palabra, más que por el aprendizaje de complejas reglas, junto a sus respectivas excepciones. El carácter de mnemotécnica visual necesariamente

nos hace reflexionar sobre la coordinación existente entre ortografía, lectura y escritura y la interactividad constante entre ellos.

El aprendizaje y memorización de las reglas se han mostrado como inoperantes para la necesaria finalidad de una escritura correcta, de igual forma que sería inoperante aprender una lengua por la memorización abstracta de sus múltiples reglas gramaticales en vez de por su uso.

Didácticamente, la enseñanza de la ortografía precisa del uso y de la aplicación (Gilly Galla, 1966, Rincón, Bonet, 1986), es decir, la adquisición del hábito de la escritura correcta.

Tanto el uso como la habituación plantean una metodología de carácter reiterativo por lo que el material visual en el aula puede tener un valor complementario decisivo -, y, por lo mismo, con grandes riesgos de resultar monótona y carente de interés para los alumnos.

Los recursos tradicionales, dictado y copia, igual que otros más novedosos, fichas, juegos... se apoyan en este planteamiento de base que consiste en reforzar la memoria visual y motriz que asegura la repetición correcta en la escritura.

La copia, encubierta con aparentes renovaciones, permanece; y el dictado o sus equivalentes, siempre como pasó del lenguaje oral al escrito, resulta ser el ejercicio tipo para su evaluación. Difieren los recursos de ayer con los de hoy en la amenidad y la graduación coherente que estos últimos proponen. Porque siempre la complejidad de las normas y el carácter normativo de la escritura es la causa y razón de la ortografía.

Este planteamiento condiciona las propuestas didácticas y metodológicas en que se haya de fundamentar la enseñanza de esta materia. Por otra parte, la prevención de errores es una precaución decisiva, más eficaz que la localización de faltas o disfunciones gráficas, como procedimiento; sin embargo, este criterio de prevención no parece estar en total consonancia con la también defendida ortografía natural.

Consideramos que cualquiera que sea la metodología que vayamos a emplear, el maestro habrá de considerar y tener en cuenta una serie de cuestiones antes de pasar al trabajo del alumno.

Marco Legal

Nuestro estudio toma como referentes legales las siguientes normas:

Según la Constitución Política de Colombia de 1991 y los Artículos 20 y 67: La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. De igual forma se garantiza a toda persona la libertad de expresar y difundir su pensamiento y opiniones, así como también la de informar y recibir información veraz e imparcial, y la de fundar medios masivos de comunicación. Estos son libres y tienen la responsabilidad social.

Por lo tanto la educación es respaldada por el estado y las instituciones educativas están en la obligación de brindar todas las bases necesarias para desarrollar competencias comunicativas y de cualquier tipo para alcanzar una educación integral.

Según la Ley 115 del 8 de febrero de 1994 en su artículo 20: “objetivos generales de la Educación Básica” presenta numerales en relación a la lectura y escritura: Numeral A: “Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo.” Numeral B: “Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en Lengua Castellana y en Lengua Materna en el caso de grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición para la lectura”.

En el artículo 22: Son Objetivos Específicos de la Educación Básica en el Ciclo de Secundaria: Numeral A: “El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes completos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua”. Numeral B: “La valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo”.

El Artículo 92 establece: “La educación debe favorecer el pleno desarrollo de la personalidad del educando, dar acceso a la cultura, al logro del conocimiento científico y técnico y a la formación de valores étnicos, morales, ciudadanos y religiosos, que le faciliten la realización de una actividad útil para el desarrollo socioeconómico del país”.

Con respecto a lo anterior es claro que se debe tomar al estudiante desde diferentes perspectivas en busca del fortalecimiento, motivación, adquisición, mejoramiento y práctica de conocimientos vitales, que él sea capaz de utilizar en diversas situaciones y los cuales conforman al individuo como tal.

Según los Lineamientos Curriculares para el área de Lengua Castellana de 1998 en el primer capítulo del numeral 13 “ Menos información y más espíritu crítico en la escuela”, establece que la repetición de dictados, tecnicismos, nombres, fechas y lugares, repetición de fórmulas y definiciones y la memorización de reglas , no caben al hablar de conocimiento, pues lo que simplemente se memoriza para repetir no es conocimiento, sino un flujo de palabras en cadena como si a la memoria de dieran manivela para expulsar unos productos; es de ahí de donde nacen las dificultades de aprendizaje porque se actúa mecánicamente.

Según los estándares para la lengua castellana y literatura de grado sexto encontramos que se sugieren una serie de actividades en donde se dan ciertas pautas para el desarrollo de la escritura en la vida escolar. Teniendo en cuenta referentes lingüísticos, semánticos entre otros. Se expresa la importancia de la escritura como medio de manifestación del código y de ahí la relevancia de propiciar espacios para el adecuado aprendizaje y posterior manejo de la misma.

De acuerdo a lo anterior se observa que si se plantean una serie de temáticas que se acoplan a las necesidades de la escritura así como también se establecen los procedimientos apropiados y encaminados a esta misión.

A continuación citamos algunos de los estándares pertinentes con el aspecto escritural:
Eje referido a los procesos de construcción de sistemas de significación.

Estándares:

Utiliza todas las categorías de la realidad en sus elaboraciones textuales y evidencia que éstas tienen un referente en la lingüística.

Eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos.

Eje referido a los principios de la interacción y a los procesos culturales implicados en la ética de la comunicación

Estándares:

-Identifica diversos códigos utilizados por el hombre, los usa en sus textos e interpreta los múltiples significados que puede tener una expresión.

CAPÍTULO III: ASPECTOS METODOLÓGICOS

Tipo de Investigación.

La intención de esta investigación fue hacer un estudio de carácter cualitativo, que nos permitió analizar los posibles factores internos que causan errores de ortografía en la producción de textos; con el fin de encontrar los caminos (métodos) mediante los cuales nosotros como investigadores pudimos acceder a la comprensión de la experiencia del objeto de estudio frente a la ortografía, claro está que se deben tener en cuenta muchos factores que permitieron tener un cierto grado de confiabilidad en la misma. “Toda la investigación cualitativa, incluyendo la evaluación cualitativa, es y debe ser guiada por un proceso continuo de decisiones y elecciones del investigador. “ (Pitman y Maxwell.) Los datos cualitativos de indicadores de ciertas pautas sociales como la estructura familiar, económica y educativa, aquellos detalles que hacen evidentes las habilidades individuales en ciertas actividades que en parte pueden estar expresados en datos numéricos, pueden ser expresadas (Colás, 1998), en categorías conceptuales que ayudan a comprender e interpretar asociaciones entre fenómenos para descubrir patrones y proposiciones de un contexto específico (Gotees y LeCompte, 1988)

Método de la Investigación

Identificar los factores internos que de una u otra forma afectan el desarrollo adecuado de la producción escrita, demandó hacer un análisis global de los fenómenos y variables que influyen en los procesos de lectura y escritura; para ello, la metodología de la perspectiva etnográfica nos permitió llegar a una comprensión adecuada del fenómeno (Gotees y LeCompte, 1988).

La etnografía es una importación de la sociología y, sobre todo, de la antropología, ambas precursoras de la observación participante a gran escala. La etnografía como método de

investigación reconociendo, parte de los intentos de los antropólogos sociales por generar una comprensión de la sociedad a partir de la experiencia sustancial de vivir en ella. EL método fue adoptado por varios sociólogos, como recurso para contrarrestar premisas estereotipadas sobre los grupos bajo estudio; acercarse a ellos ayudaría a poner freno a las ideas preconcebidas y generar empatía en la comunidad desde su propia perspectiva

Este enfoque entiende a la educación como una transmisión cultural (LeCompte, Millroy y Presley, 1992, citados por Colás, 1998), que rara vez considera la manipulación experimental o los tratamientos; excepto en la medida que ese tratamiento forma o podría formar parte del contexto general (Gotees y LeCompte M.1988).

Unidad de Análisis

Población

La Institución Educativa Municipal Mocondino de carácter oficial- rural, alberga 477 estudiantes distribuidos en los niveles de pre- escolar, básica primaria (jornada de la mañana), básica secundaria (jornada de la tarde) y 70 estudiantes quienes están vinculados en el programa de educación para jóvenes y adultos en jornada nocturna.

La mayoría de estudiantes provienen de familias numerosas, es decir, comprendidos entre 7 y 9 personas. Estas familias pertenecen al estrato 0 y 1 gran parte de ellas tienen vivienda propia y un número reducido viven en arrendamiento. Las viviendas poseen los principales servicios como agua y energía y debido a que la mayoría de viviendas se localizan en el sector rural de la ciudad de Pasto el acceso a otros servicios tales como teléfono, TV cable e Internet es escaso. Con relación al campo laboral de los padres; algunos se desempeñan como conductores, albañiles y vigilantes, pero, la mayoría de ellos se dedican principalmente a las actividades de campo, como el cultivo de hortalizas, frutas legumbres, etc., así como también a

la crianza de animales (cuyes, gallinas, cerdos, ovejas y ganado). En cuanto a la ocupación de las madres de familia la mayor parte se desempeñan como amas de casa pero un menor porcentaje ocasionalmente realizan cualquier oficio que les genera un ingreso económico. La fabricación de ladrillos y teja constituye también una fuente de trabajo para estas personas. Con referencia a los niveles de escolaridad de los padres un 37% de ellos han cursado sus estudios hasta el quinto grado, mientras que el otro 60% escasamente han cursado de 1 a 3 años de educación básica primaria y el 3% restante no sabe leer ni escribir, lo que ocasiona una deficiente motivación para crear hábitos de lectura y escritura. Esto dio lugar a que se implementara el servicio de bachillerato para adultos.

Respecto al cuerpo docente, la institución cuenta con 20 docentes de todas las áreas y dos administrativos: Rector y Coordinador (Información suministrada por la Institución)

Muestra

De los 477 estudiantes que alberga la Institución Educativa Municipal Mocondino nuestra investigación se llevo a cabo con 45 estudiantes del grado sexto de básica secundaria, conformado por 26 niños y 19 niñas, cuyas edades oscilan entre 12 y 13 años quienes comparten las mismas características en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Así como también al docente encargado del área de Lengua Castellana.

Técnicas de Recolección de Datos

El ser humano curioso por naturaleza, investiga constantemente, trazándose diferentes objetivos y diferentes grados de profundidad. Dentro de la investigación se encuentran elementos básicos que sirven como fuente para la recolección de datos, entre ellos están las técnicas de registro e instrumentos de información que son las herramientas utilizadas por el investigador, permitiendo detectar, indagar, profundizar y analizar el problema encontrado

Las técnicas que se utilizaron fueron:

Observación no participante de las instalaciones con el fin de identificar los mensajes que se escriben en las carteleras del colegio y en el periódico mural. De ésta forma pudimos identificar el tipo de mensajes que se estaban transmitiendo y si los docentes tenían algún tipo de control para publicar los trabajos de los estudiantes. Además observamos el material bibliográfico con que cuenta la institución.

Encuesta (estudiantes), la cual consistió en aplicar tres encuestas estructuradas con preguntas cerradas a los estudiantes objeto de estudio. La primera para recolectar datos personales tales como: conformación familiar, estrato social, edades, sexo etc. La segunda, diseñada con algunas preguntas dirigidas con el propósito de saber si los estudiantes habían desarrollado hábitos lectores y si sus padres tienen alguna incidencia en este hábito. Y la última, relacionada con la motivación y hábitos de escritura.

Para la aplicación de esta técnica se necesitó un tiempo no mayor a 20 minutos, distribuidos de la siguiente manera: 5 minutos para la distribución del formato y explicación del mismo. 15 minutos para el desarrollo y recepción del mismo.

Encuesta (docente), técnica que consistió en realizar una serie de preguntas abiertas con el fin de recolectar información acerca de las opiniones, explicaciones y experiencias relativas al problema planteado dirigida al docente encargado del área de lengua castellana.

Dictado de palabras de Vallejo y Gally (1946), fue una de las técnicas que se asocio de forma más directa con nuestra investigación. Utilizamos el dictado de palabras propuesto por Vallejo (1946) y Gally, basado en series de 25 palabras, siguiendo los modelos de Anfroy, Starch y Burt. Claro está teniendo en cuenta los siguientes parámetros: La razón primordial por la cual seleccionamos esta técnica radica en que se acercaba de forma más directa a la problemática

planteada, debido a que suministra datos objetivos sin tener en cuenta la subjetividad de la población a investigar. Esta técnica fue diseñada precisamente para la recolección de datos ortográficos.

Procedimiento para la aplicación de la técnica.

En primer lugar, se citó a los estudiantes en las fechas y hora acordadas en el cronograma de actividades, tiempo no mayor a un mes para la aplicación de las distintas pruebas. Una vez contando con la presencia de los estudiantes se suministró un formato de la primera prueba y posteriormente se realizó este ejercicio cada tres días, al finalizar se aplicaron 7 pruebas.

El tiempo empleado para la aplicación de cada prueba fue de 15 minutos que se distribuyeron de la siguiente forma: 5 minutos para motivación e instrucción de la prueba y 10 minutos en la aplicación de la misma. Después de haber suministrado la prueba una de las investigadoras procedió con el dictado de las palabras, teniendo en cuenta: una buena pronunciación y buen tono de voz.

Al término de los 10 minutos asignados a la prueba se recogió la misma para su posterior análisis.

Tareas de copia, técnica con la que se analizó la postura al escribir, la precisión de la letra, la velocidad de la escritura y las fallas ortográficas de los estudiantes.

Para el desarrollo de esta técnica se siguieron los siguientes pasos: inicialmente, se hizo una breve explicación de la actividad a realizar. En seguida, se entregó a cada estudiante un formato que contenía una lectura corta. Después, se entregó una hoja en blanco en la cual los niños transcribieron la lectura suministrada. La duración de la actividad fue de 30 minutos. Finalmente se recibió la copia.

Revisión de cuadernos, con esta técnica se analizaron las dificultades de escritura especialmente las fallas ortográficas y verificamos si se hacían algunos correctivos ortográficos por parte del profesor del área de Lengua Castellana.

Procedimientos Éticos

De acuerdo con la ética que todo investigador debe manejar con relación a distintos aspectos de la investigación nosotras asumimos los siguientes compromisos:

Permiso: Solicitar al Rector de la Institución permiso para trabajar el proyecto de investigación.

Prejuicios: Las técnicas de recolección de datos no causarán daños físicos ni morales a los participantes de investigación. De igual forma no se obstaculizará el desarrollo de las actividades planeadas por parte del docente.

Compromiso: Entregar oportunamente un cronograma de todas las actividades que se van a llevar a cabo durante la investigación.

Reciprocidad: como muestra de agradecimiento a la Institución por habernos brindado la oportunidad de trabajar con ellos, se le facilitará una copia de nuestro proyecto de investigación. Del mismo modo la institución también ha asumido los siguientes compromisos:

Adecuar el tiempo necesario para la aplicación de las técnicas de recolección de datos; como encuestas, entrevistas, el dictado de palabras, etc.

Permitirnos usar el nombre de la institución.

Permitirnos tomar fotografías y grabar algunas clases en audio y video si fuese necesario.

CAPÍTULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para la presente investigación fue necesario aplicar una serie de técnicas que nos permitieran identificar, no sólo si existían fallas ortográficas, sino cuales eran las posibles causas internas que las originaron. Comenzamos con la revisión de cuadernos, la aplicación de diferentes actividades de copia y dictado, estas con el fin de hacer un diagnóstico de las dificultades ortográficas, continuando con la revisión del material bibliográfico existente en la institución, la observación de diferentes carteleras y mensajes escritos hechos por los estudiantes los cuales se hallaban en las paredes del colegio y finalmente una encuesta dirigida a estudiantes y otra al docente encargado de la asignatura de lengua castellana, de las cuales , y, teniendo en cuenta los objetivos específicos planteados para esta investigación, establecimos una serie de categorías que nos permitieron desarrollar la interpretación y el análisis de los datos que surgieron a partir de las mismas. La información que se obtuvo se confrontó con el marco teórico con el cual justificamos nuestros hallazgos.

CATEGORIZACIÓN

| Objetivos Específicos | Categorías |
|--|--|
| 1. Reconocer de qué forma se están desarrollando los procesos de lectura y escritura. | <ul style="list-style-type: none"> • Interés de los estudiantes hacia la asignatura de lengua castellana • Desempeño de los estudiantes frente a los procesos de lectura y escritura. • Hábitos de lectura • Motivación hacia la escritura • Metodología para la enseñanza de la escritura. |
| 2. Hacer un diagnóstico del uso ortográfico a los estudiantes. | <ul style="list-style-type: none"> • Dificultades que se presenten al escribir. • Errores ortográficos más comunes. |
| 3. Indagar acerca de que tanto interés tiene el estudiante frente a la enseñanza y aprendizaje de la ortografía. | <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del concepto y de la importancia de la ortografía por parte del estudiante |
| 4. Identificar si la metodología utilizada por el profesor es la apropiada para la enseñanza y refuerzo de la ortografía y si cuenta con los recursos bibliográficos pertinentes para tal fin. | <ul style="list-style-type: none"> • Importancia de la ortografía en el salón de clases. • Estrategias didácticas para mejorar la ortografía. • Correctivos que utiliza el docente para mejorar las fallas ortográficas. • Recursos bibliográficos para la |

| | |
|---|---|
| | enseñanza de la ortografía. |
| 5. Observar que tipo de mensajes escritos se están transmitiendo a los estudiantes mediante carteleras. | <ul style="list-style-type: none">• Tipo de mensajes escritos |

1. Encuesta dirigida al docente de lengua castellana

| CATEGORIA | CÓDIGO |
|--|--------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Desempeño de los estudiantes frente a los procesos de lectura y escritura. | P No 2 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Motivación hacia la escritura | P No 3 a la 6 y 10 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Metodología para la enseñanza de la escritura. | P No 1, 7 , 8 y 12 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Importancia de la ortografía en el salón de clases. | P No 9 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias didácticas para mejorar la ortografía. | P No 13 y 14 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Recursos para la enseñanza de la asignatura de lengua castellana | P No 11 |

2. Técnicas dirigidas a estudiantes

| CATEGORIA | TÉCNICA | CÓDIGO |
|---|--|---------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • Dificultades que se presenten al escribir. • Errores ortográficos más comunes. | <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de cuadernos • Dictado de palabras de Vallejo y Gally • Tareas de copiado | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Interés de los estudiantes hacia la asignatura de lengua castellana | <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta | P No 1 y 3 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Hábitos de lectura | <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta | P No 4 a la 6 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Motivación hacia la escritura | <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta • Revisión de cuadernos | P No 7 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Metodología para la enseñanza de la escritura. | <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta • Revisión de cuadernos | P No 8 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del concepto de | <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta | P No 9 |

| | | |
|---|---|------------------|
| ortografía por parte del estudiante | <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de cuadernos | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Recursos para la enseñanza de la asignatura de lengua castellana | <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta • Revisión de cuadernos | P No 2 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias didácticas para mejorar la ortografía. | <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta • Revisión de cuadernos | P No 10, 11 y 13 |
| <ul style="list-style-type: none"> • Correctivos que utiliza el docente para mejorar las fallas ortográficas | <ul style="list-style-type: none"> • Encuesta • Revisión de cuadernos | P No 12 |

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Las técnicas destinadas a elaborar un diagnóstico de las fallas ortográficas coincidieron con nuestro supuesto de que la ortografía es un concepto que ha perdido valor para los estudiantes, al grado de ser ignorado y olvidado casi por completo. En los cuadernos de los estudiante es obvio el descuido que ellos tienen al escribir; ya que no tienen en cuenta que la utilidad de la escritura va más allá de ser la representación gráfica del lenguaje oral; es un método de registro, que se utiliza para representar, adquirir, memorizar, comunicar y recuperar un conocimiento, que se aprende sólo a través de la interacción social y por lo tanto es una producción de naturaleza cultural (Tolchinsky, 1993). Ese desinterés hacia ésta habilidad demuestra también un desinterés hacia la ortografía en donde se observan los mismos errores para todos; se evidencia que existe una gran falencia en la utilización de las reglas ortográficas, principalmente en el uso del acento, seguida del mal empleo de la C, S, Z, el uso de mayúsculas y finalmente el mal manejo de los signos de puntuación; lo que hace que el texto pierda su coherencia y por ende dificulte su comprensión

Con ésta técnica también nos dimos cuenta que el profesor encargado del área de Lengua Castellana hace una mínima o escasa revisión ortográfica en las producciones escritas de los estudiantes; lo que ocasiona que ellos presten menos interés en el uso adecuado de las diferentes reglas de ortografía, así el profesor indirectamente está logrando que los alumnos vayan fosilizando ciertos errores ortográficos lo que hace que a medida que pasa el tiempo se torne más difícil la aplicación de los correctivos necesarios a los mismos.

El profesor de ésta asignatura plantea algunos ejercicios relacionado con el uso ortográfico de la B y V, de forma superficial en donde se tiende a la memorización y repetición de reglas causando cierto tipo de desmotivación.

Lo anterior nos lleva a concluir que el tema de la ortografía tiene un mínimo grado de importancia tanto para el profesor como para los estudiantes; donde prima la cantidad antes que la calidad de un escrito.

Fue posible pensar que el descuido hacia la ortografía por parte del estudiante se debía principalmente al afán, por así decirlo, de copiar lo que el profesor está dictando y por ésta razón ellos piensen más en la rapidez al escribir que en sí lo que se está escribiendo - con esto no queremos justificar al estudiante-. Para ello optamos por realizar el dictado de palabras de Vallejo y Gally y una actividad de copia de un texto para las cuales suministramos a los estudiantes un tiempo prudencial para elaborarlas, sin embargo los resultados fueron los mismos; graves fallas ortográficas en donde primó el desinterés por la ortografía. En el caso del dictado fue un poco comprensible, aclaramos que en ningún momento queremos justificar las fallas, el estudiante duda de la ortografía especialmente en el uso de la c y la s, la b y v y de manera preocupante en el acento ortográfico, dificultad que consideramos la más generalizada., pero de acuerdo a la técnica de transcripción del texto “MI PRIMER DIA DE CLASES”, y siguiendo la teoría de los estímulos visuales, aspecto fundamental para la didáctica de la ortografía puesto que la escritura es un conjunto de imágenes estrictamente detectadas por el analizador visual. Los neurólogos y psicolingüistas aseguran que las posibilidades de discriminación de las formas gráficas que tiene el ojo son equivalentes a las del oído. El docente debe tener en cuenta este aspecto en el momento de presentar al alumno la palabra escrita y esencialmente las características gráficas de dicha palabra (formas de las letras, aparición de las mismas, reconocimiento en diferentes soportes textuales, diferentes tamaños, diferentes colores, grosores, etc., nos dimos cuenta que a pesar de haber seleccionado un texto acorde con el nivel de los estudiantes; con un léxico sencillo y letra legible, como lo sugieren las teorías los estudiantes

manifiestan un total desinterés por el apropiado uso de las reglas ortográficas al transcribir el fragmento, principalmente originado por la falta de atención y el hecho de terminar en el menor tiempo posible la actividad que se desarrolló. Al desconocer el concepto de ortografía, desconocen también su importancia y las marcas de incultura que llevan consigo un texto escrito con mala ortografía. De hecho, los estudiantes no tienen en cuenta los siguientes aspectos: observación, atención, concentración, análisis y síntesis; los cuales hacen parte del aspecto visual que se tiene en cuenta para la enseñanza y aprendizaje de la ortografía. Con esto queda comprobado que al estudiante no le interesa en lo más mínimo la ortografía, escribe como puede y le interesa terminar lo más rápido posible.

Lo que en verdad es preocupante es que el uso de la ortografía no solo debe pensarse como el “me equivoque en algunas letras” sino como un problema en el proceso de significación ya que nuestra lengua es ortográfica y el hecho de cambiar alguna letra puede alterar el significado de lo que se quiere expresar en forma escrita. Realmente no se habría simplificado la dificultad ortográfica ni la problemática de la didáctica de la escritura si nuestro código escrito se ajustara a las propuestas de escritura fonética que, por ejemplo, hiciera Nebrija en su gramática castellana (1492), en la que afirmaba que así tenemos que escribir como pronunciamos y pronunciar como escribimos, porque en otra manera en vano fueron halladas las letras. Esta misma idea la repitió en sus reglas de ortografía en la lengua castellana (1517), insistiendo en la preferencia de los criterios fonéticos sobre los etimológicos. Es obvio que aunque estuvieran de acuerdo los profesores y los alumnos ante tal propuesta, la ortografía fonética no cumpliría un objetivo tan importante como es el de asegurar la comprensión de los mensajes escritos, puesto que podrían quedar a merced de las variaciones de habla, individuales, y, por lo tanto, de la dispersión de las grafías.

En relación a la encuesta realizada a los estudiantes encontramos inconsistencias relacionadas con lo que ellos expresan y las actividades que desarrollaron con anterioridad, relacionadas con el conocimiento y manejo de la ortografía y en sí con los procesos de lectura y escritura.

De acuerdo al interés de los estudiantes hacia la asignatura de lengua castellana los estudiantes sienten una gran motivación por ésta, interés propiciado principal por el profesor quien debe ser considerado como un espectador calificado de forma que comprenda, y aporte un amplio bagaje al proceso de enseñanza – aprendizaje. Dentro del aula el profesor se preocupa en realizar varias actividades que motivan al estudiante en una clase dinámica y de igual forma las temáticas y actividades que se han propuesto son del agrado de los estudiantes. Dentro de dichas actividades ha optado por llevar a los estudiantes a un patio del colegio para cambiar la monotonía del salón de clases.

La biblioteca del plantel no es lo suficientemente grande para realizar alguna clase y no cuenta con el material bibliográfico pertinente.

De acuerdo a los hábitos de lectura los estudiantes son conscientes de la importancia de esta, leen, y lo hacen por gusto consideran que un texto les proporciona las bases necesarias para mejorar su vocabulario, mejorar la ortografía y fortalecer esta habilidad, de hecho muchos de ellos ven en la práctica de la lectura una forma de afianzar algunas temáticas y adquirir nuevos conocimientos. En algunos ya se refleja un marcado interés por ciertos tipos de textos.

La gran mayoría de ellos están en contacto con un texto ya sea un libro, un periódico, una revista que hay en sus casas, argumentan que los leen seguido porque les interesa el contenido del texto y tratan de sacarle provecho a la información que encuentran.

Por otra parte un menor número no tiene algún texto en casa para leer aunque demuestran cierto interés en la lectura, otros no están interesados en la lectura y de hecho no poseen algún texto que los motive en sus casas. Sin embargo a algunos estudiantes no les atrae leerlos, otros simplemente los leen cuando tienen tiempo o según ellos, si están de ánimo. Alguien afirmó que aunque si tiene diferentes textos en casa la madre prefiere que no los lea para evitarle a su hijo (a) un problema visual. Sin duda alguna todos prefieren otra actividad antes que leer, especialmente mirar televisión.

La televisión ocupa el ocio de las personas en gran medida y ello es, nos guste o no, inevitable. Pero si somos capaces de enseñar que los libros encierran mundos atractivos y sugerentes, que nos muestran otras cosas y que nos divierten de otra manera, quizá la lectura siga teniendo un hueco en el tiempo y en el corazón de las personas. Si además los libros están al alcance de todos, si se realizan actividades lúdicas en torno a ellos, si en cada casa hay una biblioteca, si leer se convierte en algo habitual y cotidiano (y no sólo en una tarea escolar), estupendo. Pero de nuevo en este terreno unos lo tienen casi todo ganado de antemano, mientras que otros parecen haber nacido sin el derecho a leer y a disfrutar con los libros (Carlos Lomas)

Frente a los inconvenientes es difícil que el profesor pueda utilizar una sola estrategia para motivar la lectura ya que se enfrenta a un grupo muy heterogéneo y el cual no tiene en claro los beneficios de la misma.

Ante esto el profesor de lengua castellana busca los espacios para propicia la lectura en los estudiantes incitándolos al hábito lector, en donde propone actividades en las cuales cada estudiante lee un texto de algún autor o de autoría del estudiante. Así queda claro que el docente trata de motivar la lectura en clase, pero no es suficiente puesto que el estudiante considera el

ejercicio como una actividad de carácter académico más que como una habilidad que debe ejercitarse en cualquier espacio.

Por otro lado, el profesor también se enfrenta a un duro dilema en cuanto a la escritura, que es el mismo de la lectura.

Respecto a la escritura la mayoría de estudiantes sienten algún tipo de motivación hacia la misma por diferentes razones. La primera y tal vez la más importante es el hecho de mejorar su letra, en segundo lugar para agilizar la mano y escribir más rápido y finalmente para mejorar la ortografía. Un número más reducido de estudiantes consideran la escritura como un acto aburrido y que produce algún tipo de cansancio físico.

Se supone que para el año escolar que ellos cursan deben haber alcanzado las fases caligráfica y post caligráficas que propone Portellano “en la fase caligráfica, después de los ocho años, el niño adquiere un dominio fluido y regular en formas y dimensiones de la escritura. Por último en fase post caligráfica la escritura adquiere armonía, madurez y equilibrio” (Portellano 1984) de forma que el acto de escribir sea autorregulado por cada estudiante y manifieste en sus escritos un nivel apropiado para hacerlo. Sin embargo la realidad para ellos es una diferente ya que inevitablemente su proceso de escritura se ve afectado por algunos factores que no han sido superados y que no tienen ninguna importancia para el estudiante. Antes de superar estas debilidades prefieren cualquier tipo de actividad que se aleje por completo del plano académico de forma que la escuela no puede solventar todas esas falencias si el estudiante no se ayuda en este proceso.

Inevitablemente hay ciertos estudiantes que no se sienten atraídos ni por la lectura ni por la escritura, su tiempo lo dedican principalmente al juego o en algunos deberes de sus casas, generalmente prefieren realizar otro tipo de actividades antes que desarrollar dichas habilidades

sobre todo la escritura ya que como anteriormente lo expresamos pertenece, para ellos, al plano netamente académico y como una habilidad difícil de aprender por la supuesta arbitrariedad que contiene y además posee un tipo de temor que se constituye en varias ocasiones como factor de fracaso académico.

Dentro de la metodología para la enseñanza de la escritura que el docente adoptó, tomando en cuenta ese temor hacia la escritura que tiene el estudiante, considera importante suministrarles ciertas bases cuando se presenten dificultades al escribir ya sea por la postura, la forma de coger el lapicero o la ortografía, brindando a los estudiantes seguridad y la orientación necesaria para corregir o superar la dificultad que se presenten. Para esto es necesario que el docente considere oportuno aclarar que el aprendizaje de la escritura supone un complejo dominio de convenciones y arbitrariedades gráficas, que no concluye en la asimilación de la capacidad de representar las letras y organizar las imágenes de los sonidos de las palabras, sino que el proceso se complica por el hecho de que cada palabra - casi al margen de su realización fónica - tiene su propia organización grafémica que la caracteriza y que, en ocasiones, la diferencia. A ello hay que añadir, para que el dominio de la escritura sea efectivo, la aplicación de una serie de signos que garantizan la precisión del mensaje.

A diferencia de lo que debería ser el proceso de aprendizaje de la escritura de acuerdo con lo que los estudiantes aseguran, el docente no la considera como un factor vital para el estudiante sino como un recurso o en mejores palabras un canal entre lo que el profesor dicta y una serie de apuntes de lo que él dice, descuidando la intencionalidad de ésta.

Al ser descuidada la escritura, escribir se convierte en un acto monótono carente de todo sentido e intencionalidad. Acumular letras en un papel es fácil, lo difícil es que ese cúmulo de

letras constituya un mensaje estructurado que pueda ser interpretado, analizado y más aún que contenga una apropiada escritura del mismo, en pocas palabras que tenga precisión.

Pero para ello es importante que el estudiante conozca la ortografía como parte fundamental del acto de escribir, no como el simple hecho del carácter arbitrario de la lengua escrita sino como parte de la calidad de un escrito y de las marcas de incultura con las que son tachados aquellos textos que carecen de la tan olvidada ortografía y esto no fue la excepción con el grupo objeto de estudio ningún estudiante tenía claro el concepto de ortografía, lo asociaron con la forma y tamaño de la letra, leer bien e incluso definirla con el uso de algunas reglas ortográficas con las que ellos han estado en contacto por ejemplo el uso de mayúsculas y los signos de puntuación. Para otros el término es totalmente desconocido.

De acuerdo a Carlos Lomas (1994) La ortografía, no lo olvidemos, tiene un valor social indudable y por eso la corrección ortográfica debe ser enseñada en las clases. Pero, como cualquier otra enseñanza lingüística, esta labor no es exclusiva de la clase de lengua. Sólo si en todas las materias se corrige la ortografía de los escritos escolares será posible que los alumnos y las alumnas le vean sentido, porque si no sólo cuidarán su ortografía cuando escriban para la clase de lengua y eso está condenado de antemano al fracaso. Cuando su calificación en matemáticas o en historia disminuya a consecuencia de la incorrección ortográfica, empezarán a tener en cuenta la idea de que hay que escribir correctamente la lengua propia. Por lo demás, escribir no es sólo evitar los errores ortográficos: un escrito correcto no es necesariamente un buen escrito, mientras que un escrito incorrecto puede ser extraordinario desde un punto de vista comunicativo. Aunar corrección, coherencia e imaginación es la utopía a la que debemos tender.

Con esto estamos seguras que el estudiante no le puede dar la importancia que se merece a un concepto que es desconocido para él o del cual no tiene una amplia concepción. Si bien es

ciertos desde mucho tiempo atrás e incluso de forma más estricta en la actualidad, la ortografía se ve con un gran valor sociolingüístico como componente cultural, por ello se busca que todas las instituciones educativas, adopten diferentes formas para facilitar el aprendizaje de la ortografía a los estudiantes, y aunque para algunos docentes enseñar esta práctica es sinónimo de corrección de textos, la verdadera esencia de la ortografía busca mucho más que una palabra escrita correctamente; es decir, su objetivo es lograr que los textos sean coherentes y por ende comprendidos por cualquier persona.

Es allí donde el trabajo del docente debe verse dinámico y recursivo con el fin de recuperar el interés del estudiante frente al concepto de ortografía. Se considera que la enseñanza de la ortografía es mucho más eficaz si se basa en la memoria de la imagen visual que se tiene de la palabra, más que por el aprendizaje de complejas reglas, junto a sus respectivas excepciones. El carácter de mnemotécnica visual necesariamente nos hace reflexionar sobre la coordinación existente entre ortografía, lectura y escritura y la interactividad constante entre ellos.

Para tal fin se deben tener en cuenta tanto los materiales y las estrategias ya que didácticamente, la enseñanza de la ortografía precisa del uso y de la aplicación (Gilly Galla, 1966, Rincón, Bonet, 1986), es decir, la adquisición del hábito de la escritura correcta. Tanto el uso como la habituación plantean una metodología de carácter reiterativo por lo que el material visual en el aula puede tener un valor complementario decisivo -, y, por lo mismo, con grandes riesgos de resultar monótona y carente de interés para los alumnos y esto puede suceder con cualquier material. Es aquí como para enseñar y corregir la ortografía como aspecto vinculado estrechamente a la lectura y a la escritura se examinó los dos elementos.

Respecto a los materiales que el profesor utiliza se notó que es muy recursivo ya que no sólo se limita al uso exclusivo del tablero, marcador y borrador si no también a buscar libros,

guías, grabaciones juegos, acordes con la actividad que se desea trabajar. El diccionario se usa constantemente en la clase pero su fin es exclusivamente el de buscar definiciones y no como una ayuda para aclarar dudas ortográficas.

Con respecto a las estrategias, el profesor propone el dictado, la transcripción, buscar en el diccionario, algunos juegos para observar quien tiene dificultades en la ortografía, planas, listas de palabras entre otras, las cuales han caído en la monotonía y no se muestran como una efectiva estrategia para mejorar las fallas ortográficas “las cuales tiene origen escolar y son la causa de algunas representaciones ingenuas sobre la escritura, como la de creer que escribir consiste únicamente en “traducir” los sonidos a letras o la de atribuir más importancia a las reglas ortográficas que a la elaboración de un significado claro (Cassany, D.1993) El dictado al ser una de las formas más comunes para la enseñanza de la ortografía es apreciado por los estudiantes quienes afirman que pueden sacarle mucho provecho a esta técnica para corregir la ortografía y mejorar la letra, es así como han caído en el uso y el abuso de reglas ortográficas de carácter memorístico y dejan de lado el verdadero sentido de la corrección ortográfica que consiste en escribir un texto comprensible y coherente sin marcas de ambigüedad proveniente de malas interpretaciones a raíz de fallas ortográficas.

La escuela ordinaria, sin embargo, apenas ha aportado novedades al esquema tradicional de enseñanza de la ortografía cuya metodología se reduce a menudo a la utilización de la copia y el dictado vagamente planificados así como el uso excesivo de la repetición árida y frustrante de las faltas como método correctivo básico y más aún a la ausencia de objetivos suficientemente claros y el desconocimiento de los procesos psicológicos que hay que ejercitar.

Muchos estudiantes aún ven en la realización de planas un ejercicio excelente para agilizar la escritura y mejorar la ortografía, sin embargo, un menor número de estudiantes

aseguraron que ésta actividad es tediosa y además no tiene buenos resultados, por el contrario genera un tipo de desinterés hacia la escritura.

Otra de las estrategias que se presenta es la enseñanza de algunas reglas ortográficas. El aprendizaje y memorización de las reglas se han mostrado como inoperantes para la necesaria finalidad de una escritura correcta, de igual forma que sería inoperante aprender una lengua por la memorización abstracta de sus múltiples reglas gramaticales en vez de por su uso.

Finalmente los estudiantes opinaron acerca de cómo se hacen los correctivos a las fallas ortográficas con lo cual comprendimos que el docente tampoco posee un interés en el aspecto ortográfico.

El profesor en pocas ocasiones corrige la ortografía sin embargo cuando lo hace utiliza como correctivo las planas o bajar las notas en los exámenes para que de ésta manera el estudiante trate de preocuparse más por la ortografía, no obstante, los ejercicios estereotipados tradicionales no son más que formas de tranquilizar a la escuela a bajo costo proyectando sobre el niño las responsabilidades y fracasos del sistema, cabe anotar que estas correcciones van acompañadas de una explicación que motiva al mejoramiento de las falencias ortográficas. Aunque la ortografía, situada en el concepto de corrección, es en teoría, un aspecto superficial y relativamente relevante dentro del sistema global de comunicación escrita, en la práctica constituye uno de los rasgos lingüísticos más valorados.

Finalmente, aunque se encontraron muchas contradicciones en las respuestas de los estudiantes, podemos estar seguras que el problema de ortografía afecta la calidad de los escritos de los estudiantes, y que inevitablemente es necesario establecer a tiempo estrategias que ayuden a superar las falencias.

Sin embargo, la información suministrada por los estudiantes nos presentó en un principio una visión superficial de muchos factores, que con la aplicación de la encuesta al docente de la asignatura de lengua castellana fueron aclaradas y la vez se logró hacer un contraste entre lo que opinan por un lado los estudiantes y por otro el profesor.

Para iniciar queríamos conocer que actividades se llevaban a cabo para sensibilizar a los estudiantes en los procesos de lectura y escritura, naturalmente coincidieron con las actividades que los estudiantes aseguraban hacer en clase, las cuales eran variadas y motivaban según ellos las habilidades de leer y escribir. Para el docente el juego se convierte en una buena estrategia para dinamizar una clase, siempre y cuando tenga una intencionalidad y unos objetivos claros y definidos.

Muchos estudiantes consideraron que poseen el nivel necesario para enfrentar los procesos de lectura y escritura, sin embargo, el profesor asegura que ellos no tienen la capacidad suficiente para abordar exitosamente las dos destrezas, leer y escribir, que les falta mucho para desarrollarla y que no se preocupan por mejorar. El trabajo académico queda reducido a la clase pero no se afianza en la casa y además las bases que cada estudiante posee no satisfacen las expectativas del docente, quien asegura que a pesar de optar por diversos métodos el estudiante se muestra demasiado renuente ante ellos.

El docente argumenta que el acto de escribir es de gran importancia ya en palabras de L. Bloomfield (1973) la escritura es un artificio para registrar el lenguaje por medio de signos (Marks) visuales, con lo cual se hace necesario buscar los mecanismos necesarios para que los estudiantes perciban la escritura como un factor trascendental en su desarrollo intelectual y cultural.

De igual forma aunque algunos estudiantes afirmaron que les gusta escribir por muchas razones, el profesor argumenta que ellos demuestran mucha apatía frente a la escritura, tanto que se ve como un acto obligado e incluso como un castigo. Desafortunadamente, y, a pesar de los muchos esfuerzos del profesor por tratar de hacer de la escritura un acto natural y divertido, se sigue viendo como un proceso aburrido, que causa gran malestar para ellos. Además se han presentado otras dificultades asociados a la práctica de la escritura por citar algunos: problemas psicomotrices, bajo nivel en la construcción de textos, desconocimiento de conectores y en palabras del profesor “pereza mental”.

Pero de la misma forma como se identificaron ciertas dificultades también fue necesario hablar de los posibles factores que las ocasionan. El profesor considera que el estudiante no se siente atraído hacia la escritura, se muestra desmotivado y además que carece de léxico para expresarse adecuadamente.

Ante estas circunstancias, es evidente que el profesor debe implementar una metodología que trate de encaminar a los estudiantes al proceso, a lo cual Lomas hace un aporte significativo “Ciertamente intervenir en el proceso de escritura del alumnado es un trabajo notable si se tienen tantos alumnos. Es más fácil corregir de vez en cuando la ortografía del alumnado que estar pendiente de las distintas fases de elaboración de un texto escrito. En cualquier caso, y teniendo en cuenta que el resto de los alumnos también pueden intervenir en el proceso de corrección de los textos, quizá la clave consista en no querer corregirlo todo sino en atender en cada momento a algún aspecto específico (coherencia, cohesión, ortografía...). Daniel Cassany, en su libro *Reparar la escritura* (Graó, 1994), da algunos consejos prácticos para la corrección de los escritos escolares que pueden ser muy útiles: corregir sólo lo que el alumno puede aprender, corregir el texto cuando el alumno aún tiene reciente lo que ha escrito, corregir las

versiones previas, dar instrucciones prácticas y concretas, dar instrumentos para la autocorrección, no tener prisa por corregirlo todo, utilizar la corrección como recurso didáctico y no sólo como un pretexto para señalar los defectos de los escritos..., sin embargo como estrategia pedagógica el profesor hace énfasis en que la forma más adecuada para superar las fallas en la escritura es escribir, escribir y escribir en donde no encontramos una estrategia propiamente dicha sino por el contrario que en cierta forma el profesor no tiene una metodología adecuada para tal proceso, de hecho no realiza ningún tipo de ejercicio relacionado con la escritura a parte de los dictados de su clase.

Si la escritura no se aprecia como una habilidad que debe fomentarse y ejercitarse es casi imposible detectar falencias en la misma, ya que si se quiere mejorar las dificultades, el diagnóstico y análisis temprano de las deficiencias marcan un paso trascendental en el desarrollo de estas.

De igual forma, si la escritura no se tiene en cuenta se podría pensar que a la ortografía tampoco se le presta la atención necesaria. El profesor asegura que a pesar de que no se ha implementado una metodología apropiada para la enseñanza de la escritura y por ende de la ortografía, se realizan ciertos ejercicios y actividades para motivar el apropiado uso de la ortografía, por ejemplo sugirió actividades como concursos de ortografía y creación de textos, con los cuales pretende dar cierto grado de importancia a la misma. Lógicamente el aprendizaje de la ortografía no se limita a la etapa de la alfabetización, que se hace en la escuela, en efecto, saber ortografiar (saber escribir la lengua) necesita, a medida que el proceso de competencia lingüística se complejiza, un dominio particularmente extenso de los hechos de lengua, pero también a menudo de los hechos de textualidad. Es frecuente, por ejemplo, que la concordancia de un verbo con un pronombre personal obligue al alumno a considerar relaciones de co-

referencia de difícil comprensión en el seno exclusivo de la oración. Los alumnos deben, en función de ello, poner en relación vínculos de orden textual con una serie de componentes fonológicos o morfosintácticos que no tienen indudablemente el hábito de encarar, o no pueden percibir una distancia tal a partir de los análisis tratados escolarmente de manera aislada y a menudo parcial.

Es obvio pensar que si se hacen actividades relacionadas con ortografía, el docente debe establecer parámetros de corrección de los errores ortográficos que se cometan. En la base de los aprendizajes ortográficos subyacen dificultades perceptivas, psicomotrices y sobre todo didácticas a las que hay que adelantarse mediante una pedagogía preventiva y correctiva basada, sobre todo en la lógica del proceso más que en enunciados normativos formalísticos. Una acción seria y temprana en estos aspectos resuelve la mayor parte de las dificultades. No obstante tal y como lo manifestaron los estudiantes; la realización de planas, marcar los errores en los cuadernos, bajar la nota en los exámenes por cada error de ortografía entre otros son los mecanismos usados por el profesor quien no opinó al respecto y de hecho no habló de ningún mecanismo de corrección frente a las dificultades. Se debe insistir en que no se puede basar una estrategia sistemática de evitación del error, utilizando métodos rígidos que inhiben en vez de fomentar la expresión escrita: aplicar las reglas, pensar a cada paso, buscar en el diccionario, etc. Los alumnos deberían “conocer” (fotografiar, o tener a la vista) las palabras escritas antes de efectuar cualquier actividad de escritura formal.

Por otra parte, al cuestionar al docente acerca de la realización de planas y de dictados de palabras insiste en que este tipo de actividades son un castigo para el estudiante y no deben ser utilizadas como estrategias para el desarrollo y práctica de la ortografía, pero los estudiantes aseguraron que estos ejercicios sí se manejan como correctivos.

En conclusión, las expectativas que tiene el profesor de sus estudiantes no coincide con lo que sus estudiantes argumentan, por un lado los estudiantes consideran que el profesor hace su mayor esfuerzo para que ellos desarrollen las diferentes habilidades y de hecho las apropien para utilizarlas en cualquier ámbito, utiliza los materiales, las estrategias y la metodología adecuada para tal fin. Por otro lado el profesor es consciente de que respecto a la escritura y a la ortografía a fallado y no cuenta ni con los recursos ni con la metodología apropiada para superar las falencias, ya que su método ha sido ineficaz y se ha descuidado algunos aspectos.

La última técnica que se utilizó fue la observación de diferentes mensajes escritos en las carteleras y en un periódico mural. Generalmente la intención de estas actividades es fomentar la escritura y la creatividad del estudiante. Indiscutiblemente son buenas estrategias. Sin embargo, observamos que muchos de estos mensajes tenían graves fallas ortográficas y aún así estaban publicados. Es cierto que se debe manejar este tipo de espacios en donde los estudiantes expresen sus opiniones, ideas, conocimientos e incluso den rienda suelta a su imaginación. Lo que si vemos negativo es el hecho de que esos mensajes son leídos por todos los estudiantes quienes de alguna forma pueden ir memorizando estas formas erradas de escritura. Aunque los mensajes tienen una forma estética agradable los consideramos inapropiados y perjudiciales para los demás estudiantes que pueden caer en los mismos errores.

Mediante el desarrollo de éste capítulo logramos dar respuesta a nuestro objetivo general y de hecho a raíz del mismo pensar en una propuesta que busque mejorar la práctica académica en la asignatura de lengua castellana.

CAPITULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La enseñanza de la lectura y la escritura son procesos que requieren de la implementación de diferentes métodos que desarrollen exitosamente las dos habilidades, a fin de que se consideren como parte vital en la adquisición del conocimiento no sólo de tipo académico sino cultural.

La lectura y escritura son dos procesos que merecen tener un amplio manejo dentro del aula de clases. Su práctica continua permite generar interés en los estudiantes e identificar falencias que se suscitan a partir de los mismos pero al no hacerse es casi imposible implementar una didáctica que incorpore en las prácticas pedagógicas hábitos de lectura y escritura.

A pesar de pertenecer a una cultura alfabetizada como lo dijera Ong (1987) se ha ocasionado un paulatino desapego hacia las habilidades de leer y escribir, motivado principalmente por un incremento de los medios de comunicación que nos saturan de información y nos brindan una serie de imágenes a bajo costo, a menor tiempo y sin ningún esfuerzo.

Actualmente el estudiante ya no lee ni escribe por su propia voluntad, aspecto que hace que estas prácticas se vean como un castigo para ellos ya que lo asocian al plano académico y donde el docente se convierte en un verdugo al tratar de incorporar las dos habilidades en la clase.

El estudiante se ha vuelto muy conformista. Considera que la escuela le brinda todo lo que necesita saber y no se preocupa por expandir sus conocimientos. El trabajo académico del estudiante queda reducido a lo que se hace en la escuela.

La escritura dentro de las prácticas pedagógicas ha sido descuidada y por ende se manifiestan grandes debilidades que han contribuido al fracaso académico de muchos estudiantes e incluso a la deserción escolar.

Una de las principales dificultades que los estudiantes presentan al escribir es el inadecuado uso de la ortografía.

A pesar de que la ortografía es una dificultad trascendental para los estudiantes, no se observa algún tipo de interés por parte de los estudiantes o el profesor por establecer mecanismos de corrección efectivos.

Los métodos existentes para la enseñanza de la ortografía no han sido efectivos, de hecho no existe una metodología exclusiva para la enseñanza de la misma, aspecto que desalienta la labor del docente frente a ésta dificultad.

Los factores que causan problemas de ortografía en la producción escrita de los estudiantes son: la falta de hábitos de lectura y escritura, la carencia de una metodología exclusiva para la enseñanza de la ortografía de igual forma la escasez de recursos y sobretodo el desconocimiento del término y de su importancia.

El docente de alguna forma no le ha dado importancia al hecho de indagar a sus estudiantes de cuáles son sus expectativas respecto a la escritura y la lectura con el fin de implementar temáticas que motiven las prácticas de las mismas.

La ortografía sólo tiene algún tipo importancia para la asignatura de lengua castellana, quedando excluida de las prácticas académicas de otras asignaturas.

La lectura, la escritura y la ortografía son tres aspectos muy importantes que van de la mano, el éxito académico del estudiante en estos tres conceptos sólo será posible si se aprenden a dominar y a fortalecer desde los primeros años escolares.

Recomendaciones

Implementar diferentes espacios para motivar la lectura en el aula de clases, indagando a los estudiantes acerca de que tipos de textos les gustaría leer.

El docente encargado de la asignatura de lengua castellana debe incorporar dentro de su plan de clase temas en donde se desarrollen actividades que motiven la escritura. Para ello no sólo es importante que se la trabaje como una más de las habilidades que cualquier persona puede aprender, sino empezar por inculcar en el estudiante la escritura como una necesidad de carácter cultural que le sirva de base para el perfeccionamiento de otras actitudes que pueden ser posibles gracias a ésta.

Dentro de la escritura no debe primar el aprendizaje de los alfabetos para luego plasmarlos en un papel, por el contrario la escritura depende del desarrollo de muchos componentes que se han descuidado en las prácticas docentes, sin embargo el hecho aquí es que un docente debe comprometerse, capacitarse e innovar sus formas de enseñar para que logre mantener la atención de sus estudiantes.

Es recomendable incorporar a las estrategias didácticas el uso de herramientas tecnológicas ya que si son diseñadas y utilizadas con unos objetivos claros puede mejorar en gran medida la labor del docente, haciendo que el estudiante sea ente activo de su aprendizaje. Claro está que para utilizar estas ayudas el docente necesita capacitarse para así hacer buen uso de las mismas.

La ortografía debe tener un grado más de importancia en el proceso de enseñanza – aprendizaje, no sólo para la clase de lengua sino también para todas las asignaturas ya que el hecho o de preocuparse más por corregir las fallas ortográficas hagan que posiblemente el estudiante comience a apreciar la importancia del término. Para ello también es prioritario que el

estudiante conozca el concepto no como una lista de normas sino que lo perciba a través de la lectura y de la escritura como complemento de las mismas.

Como proyecto de aula para la asignatura de lengua castellana el profesor podría trabajar la creación de distintos textos literarios, dando ciertas especificaciones especialmente el uso adecuado de la ortografía. Con esto se puede trabajar la lectura, la escritura y la ortografía.

Es importante que antes de publicar un mensaje o una cartelera en las paredes del colegio o en el periódico mural los docentes seleccionen aquellos escritos que se han escrito correctamente no sólo por su estética, sino también por su coherencia y buena ortografía.

La memorización de reglas ortográficas y la elaboración de planas no deberían ser utilizadas como estrategias para enseñar ortografía de hecho son consideradas obsoletas. Por tal razón diseñar diferentes actividades en donde el estudiante haga parte de este diseño aportando ideas puede ser un detonante para generar interés al aprendizaje de la misma.

PROPUESTA

Título

“HERACLES Y LAS HAZAÑAS DE LA ORTOGRAFÍA”

Presentación

OBJETIVOS

Objetivo:

General: Suministrar al docente de lengua castellana un entorno Web de uso institucional denominado “Heracles y las Hazañas de la Ortografía”, para fortalecer el interés hacia la lectura y escritura, haciendo énfasis en la enseñanza de la ortografía principalmente en el acento ortográfico.

Objetivos Específicos:

Romper con los esquemas tradicionales para la enseñanza de la ortografía.

Utilizar un medio tecnológico para dinamizar el trabajo del docente.

Diseñar una página Web de uso institucional que motive el interés hacia la ortografía.

Hacer una primera presentación de la página Web a los estudiantes.

Justificación

Actualmente atravesamos una revolución tecnológica en la que día a día nos vemos saturados de miles de artefactos que hacen por así decirlo, más fácil nuestra vida.

Si nos enfrentamos a ésta era, es una necesidad que la vida de cualquier profesional esté a la vanguardia de la tecnología sobre todo aquellos que incursionamos en el campo de la docencia.

Cada vez es más difícil ganar y mantener la atención de los estudiantes, más aun si el profesor compite contra unas máquinas que sumergen al estudiante en el mundo de las imágenes, el color, los sonidos, entre otras virtudes de la tecnología.

Es en ese momento en donde el docente debe pensar en cómo es posible incorporar la tecnología a las prácticas pedagógicas . El termino más frecuente empleado para las ayudas en la enseñanza que aportan los medios, aparte del habla en el aprendizaje, son las ayudas audiovisuales (AVA).el nombre supone que tales ayudas no son sólo auditivas o visuales, sino que las AVA también incluyen artefactos táctiles, gustativos y olfativos.

Numerosos experimentos químicos, físicos o biológicos, son buenos ejemplos del uso de AVA que van acompañados de otras interesantes experiencias sensoriales consideradas cruciales para el éxito de una lección. La presentación teatral y el uso de ejemplos o muestras en clase siempre han formado parte de la caja de herramientas pedagógicas que un buen profesor utiliza para despertar la curiosidad de los más pequeños.

A pesar de la existencia de las AVA electrónicas, la mayoría de los profesores prefieren seguir apoyando sus clases, sobre todo en exposiciones orales, con el recurso esporádico, y en ocasiones de dudosa eficacia de la pizarra.

No se trata de menospreciar la utilidad de la pizarra, porque en cuanto que no es predeterminada y es una ayuda visual muy flexible, va a seguir siendo un elemento importante en la clase por mucho tiempo.

Pensando en esa necesidad surgió la idea de crear un entorno Web de uso institucional como propuesta para vincular la tecnología al salón de clases, sin que se pierda el carácter humano de la interacción del estudiante con el maestro.

Ésta propuesta titulada “HERACLES Y LAS HAZAÑAS DE LA ORTOGRAFÍA”, constituye para el maestro de lengua castellana un espacio propicio para dinamizar su labor como docente y enseñar de forma divertida un aspecto tan descuidado como la ortografía y a la vez fortalecer otras áreas como la lectura y la creatividad.

Aclaremos que nuestra propuesta queda abierta para otras investigaciones en las que a largo plazo se pueda demostrar los resultados.

Referentes Conceptuales

Los mejores profesores son los que saben crear un entorno en el que los objetivos se alcanzan de una manera natural. John Dewey concedió mucha importancia al aprendizaje centrado en el niño, en que la educación llega al descubrimiento del conocimiento a partir de la experiencia del hacer, bien sea un hacer científico, artístico o deportivo. El éxito de las escuelas Montessori también descansa en lo que Montessori denominó “entorno preparado” (Standing, 1962).

María Montessori descubrió la eficacia de una escuela que ha sido erigida como un “un entorno preparado en el que el niño, liberado de la intervención del adulto, puede vivir su vida de acuerdo con las leyes de su propio desarrollo”(Standing, 1962).directores de escuelas Montessori de todo el mundo atestiguan el hecho de que los niños muestran un interés natural en las actividades mentales y físicas realizadas con algún propósito, cuando se prepara un entorno propicio, incluido el conjunto de materiales didácticos diseñados por Montessori para estimular “el interés espontáneo de los niños como el motor de su trabajo”(Standing,1962).Así, la tarea de enseñar consiste en suministrar y mantener ese “entorno propicio” que funcionará como tierra abonada para el desarrollo de los niños en individuos completos.

Dewey y Montessori, anticiparon la filosofía constructivista del aprendizaje que Nickerson (1988) definió del siguiente modo: “la mejor manera de describir el aprendizaje no es definiéndolo como un proceso de asimilación de conocimientos, sino como el de la construcción de modelos mentales. La función del educando es, necesariamente, activa. Se puede poner en duda si en verdad existe el aprendizaje pasivo. Si lo que se quiere es que se retenga información nueva, ésta debe ser relacionada activamente, de manera que se integre a un conocimiento ya existente”. Cerril, Li y Jones (1990) reafirman el vínculo con la metodología de Montessori cuando insisten en que “los profesores que mejor se adaptan son aquellos que han preparado con anterioridad una amplia variedad de actividades de aprendizaje alternativas, a las que pueden recurrir cuando surge alguna dificultad en la comprensión”.

Los buenos profesores, dan a sus alumnos la libertad de descubrir el conocimiento cuando preparan clases que estimulan su curiosidad, captan su atención y promueven las ganas de aprender.

Los buenos profesores también son más proclives a reconocer, de una manera intuitiva, las posibilidades que ofrece la enseñanza-aprendizaje con ayuda del ordenador, bien diseñada e integrada. El ordenador es, en sí mismo, “otra técnica de manipulación” para ayudar a que los alumnos aprendan. Al hablar del aprendizaje interactivo mediante ordenador, Merril, Di y Jones (1990) también reconocen las ventajas que ofrece la tecnología en el campo de la educación cuando señalan que “esos entornos interactivos pueden ser incluso más adaptativos debido a que pueden ofrecer una mayor variedad de alternativas y se puede evaluar de un modo más individualizado y sistemático la falta de comprensión”.

Dewey (1956) reafirma esta idea cuando describe la experiencia de un niño que descubre haciendo: “si los deseos fuesen caballos, los mendigos cabalgarían”. Pero, puesto que no lo son,

puesto que satisfacer realmente un impulso o un interés significa desarrollarlo, y desarrollarlo implica salvar los obstáculos, familiarizarse con los materiales, poner en práctica el ingenio, la paciencia, la persistencia, una actitud vigilante, necesariamente implica disciplina-capacidad de orden o poder- y provee conocimiento. Toma el ejemplo de un niño que quiere hacer una caja. Si se queda corto de imaginación o en su deseo, carecerá sin duda de disciplina. Pero cuando intenta hacer realidad ese impulso, se trata de definir su idea, reduciéndola a un plan, escogiendo la manera adecuada, midiendo las partes necesarias, dándoles las medidas necesarias, etc. Supone la preparación del material, serrar, diseñar, lijar, hacer que los bordes y las esquinas encajen. Es imprescindible conocer las herramientas y los pasos a seguir. Si el niño sigue su instinto y fabrica la caja tendrá muchas oportunidades de adquirir disciplina y perseverancia, de ejercitar el esfuerzo para superar obstáculos y obtendrá, de paso, mucha información.

El ordenador es un medio útil para colocar al niño en un mundo artificial donde la experimentación es posible y sólo está limitada por la disponibilidad del software y hardware apropiados.”Todo lo que hacemos sobre un ordenador es una simulación”. señala Alan Kay (Elmer – Dewitt, 1991). En realidad, el ordenador puede ser programado para simular virtualmente cualquier realidad; de ahí surge el creciente interés por los sistemas de “realidad virtual”.

De ese modo parece razonable que los sistemas de aprendizaje mediante ordenador se usen para simular y ampliar el alcance de materiales didácticos diseñados por pedagogos tan ilustres como María Montessori. Imagina una lección sobre volcanes, en el que el conocimiento y la experiencia del profesor se incrementan debido a la capacidad del niño para leer y hablar sobre el tema, y todo ello en el contexto de la simulación interactiva sobre la actividad volcánica utilizando multimedia. Los profesores han innovado, desde siempre, buscando que el aprendizaje

sea una experiencia que genere entusiasmo. La tecnología informática es, en manos de un profesor así, una herramienta más.

Ordenadores, Teoría del Aprendizaje y Desarrollo Cognitivo.

El Ordenador y el Aprendizaje

El ordenador es una máquina que sirve para fines muy diversos. En efecto, como Alan Turing (1937) demostró, el ordenador es, en teoría, una “máquina universal”. La aplicación de la inteligencia humana la está transformando en una herramienta útil para un conjunto muy variado de funciones relacionadas con la enseñanza, desde el control de la asistencia a clase hasta la simulación de experimentos científicos y condiciones sociales, pasando por la integración al sistema escolar en pie de igualdad de los niños discapacitados, por nombrar sólo unas pocas.

Los educadores han ideado a lo largo del tiempo múltiples maneras en las que el ordenador puede ser programado para optimizar el proceso de aprendizaje. Ya en los primeros años de la década de los sesenta, cuando los ordenadores eran máquinas inmensas e impresionantes, que costaban millones de dólares y que sólo los podían tener los gobiernos y las grandes empresas, algunos profesores con iniciativa entablaron contacto con estas grandes empresas e hicieron posible que sus alumnos desarrollaran habilidades sobre resolución de problemas mediante programas escritos.

Los ordenadores han sido desde sus inicios herramientas muy importantes en el campo de la investigación, sobre todo para científicos e ingenieros. A finales de la década de los sesenta, cuando los sistemas de gestión de bases de datos o SGBD permitieron almacenar y recuperar, con gran facilidad, inmensas cantidades de datos de texto (Date, 1986), se unieron investigadores de todos los campos del saber. Hoy en día los descendientes de esos SGBD son los motores que guían los sistemas informáticos multimedia y de enseñanza a distancia.

El uso del ordenador en las escuelas no es nada nuevo. La pregunta que realmente interesa es si los principios pedagógicos en que se basa su uso son los adecuados. Pero antes de contestar ésta pregunta es necesario examinar las diferentes ideas que orientan a los profesores en materia de aprendizaje y desarrollo cognitivo cuando formulan metodologías para ayudar a los alumnos a adquirir conocimientos. Después de todo, las decisiones sobre cómo y cuándo se debe usar el ordenador para mejorar la calidad de la educación de un niño deben tomarse en base al conocimiento y la experiencia de los profesores responsables de preparar y mantener el entorno en el que tiene lugar la educación.

Teoría del Aprendizaje

Vamos a iniciar el análisis de la correlación que existe entre la teoría pedagógica y el ejercicio de la enseñanza-aprendizaje mediante ordenador repasando brevemente la teoría del aprendizaje y el desarrollo cognitivo. Estas dos áreas de estudio son fundamentales para la profesión de la enseñanza y, en cuanto tales, son muy relevantes en la aplicación de la informática en clase.

La manera como un niño aprende ha sido objeto de intensos debates y es, como es natural, un tema de estudio fundamental para cualquier profesor. Una conclusión sumamente razonable es que no existe un método único que, además, resulte ser el mejor, que posibilite el aprendizaje ya sea aplicable en todas las circunstancias y a todos los alumnos (Bigge, 1982). Por esta razón, lo que se espera de los alumnos que se preparan bien para ejercer la enseñanza es que estudien, experimenten y apliquen (al menos en un laboratorio con simulaciones durante su formación) una diversidad de teorías del aprendizaje, desde las teorías, con una larga tradición, sobre la disciplina mental (no experimental, filosófica) defendidas por San Agustín, Platón,

Rousseau, Herbart y otros, hasta las teorías cognitivas (experimentales, científicas) de Wertheimer, Kohler, Koffka, Lewin, y sus seguidores (Bigge, 1982).

Desarrollo Cognitivo

Existe un cuerpo importantes de investigaciones que nos permiten evaluar la ubicación académica de nuestros alumnos en relación con las expectativas de desarrollo cognitivo fundamentadas en las variables de edad y madurez intelectual.

Piaget (1954-1971) observó que la madurez intelectual de los niños es progresiva: la fase inicial sensomotora (del nacimiento a los 18 meses/dos años), la fase del funcionamiento concreto (de 7 a 12 años) y, por último, la fase en la que el niño es capaz de realizar operaciones concretas (de 12 a 15 años).

Bruner (1966), reconociendo la validez de la obra de Piaget, afina algo más la observación de las fases del crecimiento cognitivo humano y señala la progresión en el modo en que los niños “representan su experiencia del mundo”: el modo inactivo (donde las acciones son el camino hacia el entendimiento), modo icónico (donde se usan las imágenes para representar la experiencia) y, por último, el modo simbólico (donde el lenguaje en sus diferentes formas posibilita la encapsulación cognitiva de la realidad).

Los sistemas de aprendizaje mediante ordenador que estén adecuadamente diseñados aplicarán los principios de una sólida teoría del aprendizaje adecuada al desarrollo cognitivo del educando. El papel del profesor es determinar que el educando está bien pertrechado en ambos aspectos.

Constructivismo

El constructivismo considera que el educando es un individuo activo y con una actitud positiva en busca de la comprensión de la experiencia. Guiado por la curiosidad que despierta un

mundo que, en términos reales, se expande con ésta experiencia, el educando busca respuestas a medida que van surgiendo las preguntas: ¿Qué es esto? ¿Dónde está esto? ¿Qué sucederá si hago esto? ¿Quién es este?, etc.

Encontrar respuestas a esta flujo constante de preguntas que surgen a partir de la curiosidad involucra al educando en una construcción, igualmente constante, aunque no necesariamente productiva (esto es, eficaz o correcta), de soluciones mentales y físicas. Ello recuerda la filosofía de Jean Piaget (1971), que explica lo que en sus opiniones la fuente del conocimiento científico en cuanto proviene “no sólo de la sensación o la percepción, sino de la acción completa”. Piaget sostiene, además, que “la característica de la inteligencia no es contemplar, sino “transformar”, y su mecanismo es esencialmente operativo... Sólo conocemos un objeto cuando actuamos sobre él y lo transformamos.”

Un buen profesor, sea o no constructivista, que trabaje en un entorno en el que puede dar rienda suelta al ansia de un niño por comprender, intentara centrar su atención en la búsqueda particular del niño. Particular del niño, proporcionándole los estímulos y la retroalimentación que considere más adecuados. El propósito del profesor en este esfuerzo cooperativo no es tanto enseñar como educar (educere, conducir hacia adelante), en la creencia de que el niño no debe estancarse en el descubrimiento del conocimiento. Después de todo, son escasos los niños que pueden descubrir sin ayuda externa el tipo de habilidades intelectuales requeridas para participar con eficacia en el mundo de hoy en día, donde la información juega un papel tan determinante.

Pero lo cierto es que la mayoría de los profesores no disponen de “un entorno en el que pueden dar rienda suelta al ansia de un niño por comprender”. Por lo general, el número de alumnos por clase es demasiado elevado como para que pueda darse una enseñanza realmente individualizada. A ello se debe que, tanto el constructivismo como muchas otras teorías del

aprendizaje, sin duda persuasivas, como las defendidas por Dewey, Montessori, Piaget, Bruner y otros, no hayan tenido demasiada aceptación en los sistemas de educación pública, ni siquiera en la mayor parte de los centros privados.

El aprendizaje mediante ordenador y las necesidades individuales de cada alumno.

Turkle (1984) reconoce el valor que tiene el ordenador, “un segundo yo”, para todas esas múltiples circunstancias del aprendizaje en el que la personalidad, edad y estilo del niño exigen un enfoque individualizado. Esto hace que recaiga sobre el profesor el diagnóstico sobre las necesidades en cuanto a información y estilo de aprendizaje que tiene cada niño, porque sólo así puede prescindir luego las oportunidades de aprendizaje adecuadas.

Aunque no es imposible, lo cierto es que educar de manera individualizada en un aula tradicional, con un elevado número de alumnos y un conjunto limitado de materiales para el aprendizaje, es un sueño difícil de alcanzar., sin embargo, el acceso a la amplia variedad de software educativo que permite el aula informatizada posibilita que juntos, profesor y alumno, escojan diferentes oportunidades para el aprendizaje eficaz mediante ordenador, sobre todo si el profesor tiene la capacitación, experiencia y la motivación necesarias para conocer bien a cada uno de los niños. No hay nada que pueda reemplazar este conocimiento. Como escribió Jean Jacques Rousseau en 1762, en el prefacio de su obra Emile: “lo primero de todo es estudiar mejor a tus alumnos, pues es más que seguro que no les conoces lo suficiente”. Es cierto que los niños muestran diligencia cuando su mente está ocupada, pero no es verdad que sepan escoger siempre, sin ayuda, las actividades que mejor coadyuvan a su educación. Necesitan la ayuda del profesor.

El ordenador puede ser un estupendo niño, pero no debe ser usado para ello.

Con frecuencia, esto es un asunto de percepción. Si suponemos que el software disponible en las escuelas ha sido elegido por su valor educativo, es posible sostener que todo el tiempo que los niños empleen usándolo están en la modalidad de aprendizaje. Por si acaso no es un modo de aprendizaje adecuado, el profesor debe programar el uso productivo de la tecnología por parte del alumno. En otras palabras, no se debe usar la tecnología informática en clase con el solo propósito de mantener ocupados a los alumnos.

La teoría del aprendizaje es la base de la enseñanza. No hace falta decir que la incorporación del ordenador al currículo no debe relevar al profesor de su compromiso con la creación y gestión de un entorno en el que el aprendizaje tenga la máxima importancia. Un software atractivo, que lleve encima la etiqueta “educativo”, puede no ser eficaz para lograr los objetivos “educativos” propuestos, incluso aunque al niño le encante usarlo.

Entretener en ese sentido no equivale a aprender. Incluso cuando el sistema informático demuestra su eficacia en cualquier otro lugar, con otros niños en otros entornos de aprendizaje, ello no exime al profesor de cumplir con su responsabilidad de vigilar el impacto que ese mismo sistema tiene sobre un determinado grupo de alumnos a la hora de evaluar los resultados del aprendizaje

El Concepto de la Multimedia Informática

Los profesores siempre han utilizado numerosos recursos para atrapar la atención de los niños y, por tanto, promover el interés por aprender; en ese sentido, y visto ampliamente, la multimedia no es nada nuevo ni es privativa de los procesos de aprendizaje humanos.

Es la inteligencia humana, demostrada gracias a una capacidad superior para concebir y comunicar ideas, lo que nos da ventaja sobre otras especies animales, aunque los ambientalistas,

entre ellos los biogeógrafos de islas, discutirían probablemente hasta qué punto es superior la especie humana en el uso de esa inteligencia (Gould, 1989; Quammen, 1996, Wilson, 1994).

Parafraseando a Shakespeare, “¡que obra maestra somos!” “¡Cuán noble en su razón!” “¡Cuán infinito en facultades!”. Y, a pesar de toda nuestra inteligencia, cuando queremos expresar las ideas que nuestra mente concibe empleamos herramientas muy elementales. Como Wurman (1989) señaló: Sólo disponemos de tres medios para describir: las palabras, las imágenes y los números. Las opciones son limitadas. Por lo general, las mejores instrucciones son las que descansan sobre los tres, pero, en cualquier caso, uno debe predominar mientras que los otros dos sirven y amplían, el secreto para que las instrucciones sean buenas es saber elegir el medio adecuado”.

En clase, los profesores y alumnos se apoyan por igual en palabras, imágenes y números para expresar ideas. Son las herramientas elementales de la expresión intelectual. Pero las palabras, las imágenes y los números pueden ser expresados de muy diversas maneras. El concepto de multimedia encapsula estas diferentes maneras (video animado, imágenes fijas, texto y sonido), en las que las palabras, las imágenes y los números pueden ser impartidos para transmitir un significado., el concepto también encapsula la maquinaria utilizada para almacenar, editar, proyectar y transmitir los datos, que son la materia prima de las ideas.

Herramientas de Desarrollo de Software Multimedia

El equipo de herramientas básicas para desarrollar proyectos de multimedia contiene uno o más sistemas de desarrollo y varias aplicaciones de edición de texto, imagen, sonido y video. Unas pocas aplicaciones adicionales son útiles para capturar imágenes desde la pantalla, traducir formatos de archivo y mover archivos entre computadores cuando se forma parte de un equipo.

Los programas en los equipos de herramienta multimedia y su habilidad al emplearlo determina la clase de trabajo de multimedia que pueda ser y pueda entregar. Desarrollar una buena multimedia es escoger una ruta exitosa a través del software. Algunas herramientas empleadas para crear y editar tres elementos de multimedia en plataforma Windows son:

Pintura y Dibujo: Corel Draw, Color Studio, Super Paint, Image Studio, etc.

Edición de Imágenes: Compozer, Photoshop, Photostyler, etc.

OCR y Texto: Perceive, Omnipage, etc.

Edición de Sonido: Audio shop, Encore, Audioptrax, etc.

Video: Animatore pro, Premiere, Super video, Video fusión, etc.

Macromedia Dreamweaver

Macromedia Dreamweaver MX 2004 es un editor HTML profesional para diseñar, codificar y desarrollar sitios, páginas y aplicaciones Web. Tanto si desea controlar manualmente el código HTML como si prefiere trabajar en un entorno de edición visual, Dreamweaver le proporciona útiles herramientas que mejorarán su experiencia de creación Web. Las funciones de edición visual de Dreamweaver permiten crear páginas de forma rápida, sin escribir una sola línea de código. Puede ver todos los elementos o activos del sitio y arrastrarlos desde un panel fácil de usar directamente hasta un documento. Puede agilizar el flujo de trabajo de desarrollo mediante la creación y edición de imágenes en Macromedia Fireworks o en otra aplicación de gráficos y su posterior importación directa a Dreamweaver, o bien añadir objetos Macromedia Flash.

Dreamweaver también ofrece un entorno de codificación con todas las funciones, que incluye herramientas para la edición de código (tales como coloreado de código y terminación automática de etiquetas) y material de referencia sobre HTML, hojas de estilos en cascada

(CSS), JavaScript, ColdFusion Markup Language (CFML), Microsoft Active Server Pages (ASP) y JavaServer Pages (JSP). La tecnología Roundtrip HTML de Macromedia importa los documentos con código manual HTML sin modificar el formato del código. Posteriormente, si lo desea, puede formatear el código con el estilo que prefiera. Dreamweaver le permite crear aplicaciones Web dinámicas basadas en bases de datos empleando tecnologías de servidor como CFML, ASP.NET, ASP, JSP y PHP. Dreamweaver se puede personalizar totalmente. Puede crear sus propios objetos y comandos, modificar métodos abreviados de teclado e incluso escribir código JavaScript para ampliar las posibilidades que ofrece Dreamweaver con nuevos comportamientos, inspectores de propiedades e informes de sitios.

Un sitio Web es un conjunto de documentos y activos vinculados con atributos compartidos, como temas relacionados, un diseño similar o un objetivo común. Macromedia Dreamweaver MX 2004 es una herramienta de creación y administración de sitios, por lo que puede utilizarla para crear sitios Web completos, además de documentos por separado.

Hot Potatoes

El propósito del programa hot potatoes es capacitarte para crear ejercicios de enseñanza interactivos, los cuales pueden estar disponibles en cualquier computador conectado a Internet equipado con un navegador. Los ejercicios utilizan HTML y Java Script para implementar su interactividad, tú no necesitas conocer ningún idioma para utilizar los programas. Todo lo que necesitas hacer es ingresar los datos para tus ejercicios (preguntas, respuestas, contestaciones etc.)Y presionar un botón. El programa creara las páginas Web por ti, para luego poder descargarlas a tu servidor.

¿Qué es lo que estos programas hacen?

Hay cinco programas básicos incluidos en Hot Potatoes:

- El programa de JQuiz crea cuestionarios basados en preguntas. Las preguntas pueden ser de cuatro tipos, incluyendo selección múltiple y respuestas cortas. La retroalimentación específica puede ser provista tanto de respuestas correctas como también respuestas erróneas predecidas o distractores. En las preguntas de respuesta corta, las suposiciones de los estudiantes es inteligentemente seleccionada con una interacción útil para demostrar que parte de esa suposición es correcta y que parte es equivocada. El estudiante puede buscar una sugerencia en la forma de una “letra libre” de la respuesta.
- El programa de JCloze crea ejercicios que consiste en llenar espacios. Un ilimitado número de respuestas pueden ser especificadas para cada espacio, y el estudiante puede buscar una sugerencia mirando una letra de la respuesta correcta. Una pista específica puede también ser incluida para cada espacio. También la puntuación será Automáticamente incluida. El programa permite llenar los espacios con las palabras seleccionadas.
- El programa de JCross crea crucigramas los cuales pueden ser completados en línea. Usted puede dibujar un crucigrama de cualquier tamaño. Así como en el programa de JQuiz y el de JCloze, si el estudiante necesita ayuda, el botón de sugerencias le permitirá solicitar una sola letra de la respuesta correcta.
- El programa de JMix crea ejercicios de oraciones desorganizadas. Tú puedes especificar tantas respuestas correctas como sea posible, basadas en las palabras y puntuación en la base de la oración, y un botón de sugerencias conecta al estudiante con la siguiente palabra correcta o segmento de la oración si es necesario.
- El programa de JMatch crea ejercicios de emparejar y ordenar cosas. Aparecerá una lista de elementos desorganizados en la parte izquierda (estos pueden ser dibujos o texto), con elementos mezclados en la parte derecha. Este ejercicio puede ser utilizado para emparejar

vocabulario con dibujos o traducciones, o para ordenar oraciones y formar una secuencia o una conversación.

Después de conocer algunas de las ventajas de la utilización del computador en el ejercicio docente presentamos a continuación las tres etapas de nuestra propuesta “HERACLES Y LAS HAZAÑAS DE LA ORTOGRAFÍA.

1 ETAPA

DISEÑO

Para la realización de éste entorno Web, fue necesario conocer que tipo de lecturas y actividades les gustaba realizar a los estudiantes.

Realizamos una pequeña encuesta acerca de que opinaban acerca del Internet, que clase de textos les gusta leer entre una lista de cuentos clásicos, mitos griegos y fábulas y si les gusta desarrollar actividades como sopas de letras, crucigramas, entre otros.

Cuando hicimos el análisis de los datos que la encuesta nos suministro, nos dimos cuenta que los estudiantes tiene mucho interés en el desarrollo de actividades que tengan que ver con la manipulación del computador.

También que prefieren las lecturas que se refieran a mitos en donde aparezcan héroes, monstruos y batallas.

Finalmente todos en algún tiempo libre se divierten realizando pasatiempos, ya que según ellos los entretienen y aprenden mejor.

Tratando de unir toda ésta información, pensamos en la posibilidad de desarrollar un entorno Web con el cual el docente de lengua castellana pueda enseñar de forma dinámica la ortografía. Además ésta página también le da al profesor herramientas necesarias para manejar otros aspectos tales como la comprensión de lectura, el análisis del texto, expansión del léxico entre otras pero a diferencia de otros métodos se implementara una ayuda tecnológica que tiene unos objetivos específicos y el estudiante se divierte mientras aprende.

II ETAPA

ELABORACIÓN

Utilizando el programa Macromedia Dreamweaver MX 2004 que es un editor HTML profesional para diseñar, codificar y desarrollar sitios, páginas y aplicaciones Web y los cinco programas básicos incluidos en Hot Potatoes: JQuiz, JCloze, JCross, JMix y JMatch elaboramos una página Web titulada “HERACLES Y LAS HAZAÑAS DE LA ORTOGRAFÍA” la cual se compone de tres partes:

Primera parte:

Se encuentra un link que conduce a la lectura por capítulos del mito Heracles. Cada capítulo va acompañado de diferentes imágenes alusivas al capítulo y algunos videos donde se indican algunos de los personajes de la historia. Al final de cada capítulo se incluyo un hipervínculo que conduce al siguiente y así sucesivamente y en el último capítulo hay otro link que conduce a un ejercicio de interpretación de imágenes con el fin de mantener la concentración del estudiante.

La finalidad de esta primera parte es recrear una historia con imágenes, sonidos, colores que generen en el estudiante gran motivación hacía la lectura.

Segunda Parte:

Se encuentra un link que se refiere a la ortografía que es en sí el objetivo esencial de la página. Al principio se halla la definición de ortografía. Siendo el acento ortográfico una de las dificultades más generalizadas, optamos por trabajar exclusivamente ejercicios relacionados a la misma. En cada uno de los link que se hallan seguidos de la ortografía se encuentra una explicación de las diferentes clases de acento. Cada ventana está acompañada de imágenes acordes a la temática.

La finalidad de esta parte es explicar la regla ortográfica por medio de imágenes y conceptos escritos.

Tercera parte:

Finalmente hay cinco links que conducen a ejercicios ortográficos con énfasis en el acento. Dentro de ellos encontramos los que fueron diseñados gracias al programa Hot Potatoes: JQuiz, JCloze, JCross, JMix y JMatch y los que surgen a partir de la lectura Heracles.

La finalidad de esta parte es ejercitar la memoria visual y poner en práctica las reglas ortográficas para mejorar el uso del acento.

III ETAPA

PRESENTACIÓN

Durante una clase de lengua castellana (1 hora y 30 minutos) los estudiantes objetos de estudio, el docente encargado de la asignatura fueron citados al aula de informática de la institución por parte de las investigadoras con el fin de presentar la propuesta titulada HERACLES Y LAS HAZAÑAS DE LA ORTOGRAFÍA, como resultado del análisis de la encuesta.

Comenzamos por explicar los objetivos de ésta propuesta, seguido por las indicaciones de uso de la página paso por paso.

Los estudiantes mostraron su agrado frente a la propuesta y se mantuvieron muy atentos en el desarrollo de todas las actividades incluso afirmaron que sería bueno que todas las clases se hicieran de esa manera ya que son más dinámicas y el estudiante se constituye como parte activa de su propio proceso.

Al final todos comentaron acerca de la lectura, de las actividades y sobre todo de que se habían sentido mejor en ésta clase. Aseguraron que aprendieron más y que tenían la posibilidad

de aprender a utilizar el computador como una herramienta para mejorar ciertas habilidades como la escritura y la lectura que ellos antes consideraron como castigos.

La utilización de un entorno Web sin duda alguna dinamiza el proceso de enseñanza – aprendizaje de cualquier asignatura. Es claro que la tecnología muchas veces es vista como una forma de distraer a los estudiantes y de paso convertirlos en facilistas. Sin embargo, con esto queremos brindar al docente una ayuda para hacer del uso de la tecnología un recurso que facilite la tarea del docente, ya que si se trabajan con unos objetivos claros, la tecnología puede facilitar las prácticas pedagógicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Bastidas L.; Meneses, L y Velasco., R. (2008). Pedagogía lúdica en la enseñanza de la Ortografía castellana. Tesis no publicada. Universidad de Nariño. San Juan de Pasto.
- Bernard, J.P. (2001). Docente del siglo XXI. Como desarrollar una práctica docente Competitiva. Tecnología educativa. Colombia. serie McGRAW-HILL INTERAMERICANA, S.A.
- Biehler, R.F. (1980) Introducción al desarrollo del niño. México. Editorial Diana, S.A.
- Cassany, D. (1993) Construir la escritura “Papeles de la Ortografía”. Barcelona: Espasa.
- Cohen. E. (1990) “Introducción”: En Acta Poética. México, D.F. UNAM. No 9. p. 6
- Rodríguez, D. (1984) Disortografía prevención y corrección. España. CEPE, S.A.
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Estándares Curriculares. (1998) Bogotá. Magisterio.
- Coolican, H. (2005) Métodos de investigación y estadística en psicología. México. 3ª Edición. Editorial El Manual Moderno.
- Estupiñán, J y Pasaje, G. (2004). “Dificultades presentes en el desarrollo de los procesos Lectoescriturales en estudiantes de tercero y quinto semestre de la licenciatura en educación básica con énfasis en castellano y literatura de la Universidad de Nariño durante el segundo período del año 2003”. Tesis no publicada. Universidad de Nariño. San Juan de Pasto.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México. Siglo XVI
- Fillola, M.A. (2003) Didáctica de la lengua y la literatura para primaria. Madrid (España) PEARSON EDUCACIÓN, S.A.

- Gallardo, J.J. (2007) “Psicopedagogía y lúdica como tratamiento de las dificultades del Aprendizaje de lectura y escritura en niños y niñas de tercer grado de básica primaria de la Institución Educativa Municipal “Mariano Ospina Rodríguez” INEM - Pasto. Sede 1”. Universidad de Nariño, San Juan de Pasto.
- Gomajoa, P; Montanchez, I. y Taramuel, M. (2002) Dificultades de aprendizaje en lecto-escritura en los estudiantes de grado segundo de la escuela numero tres jornadas de la mañana. Tesis no publicada. Universidad de Nariño. San Juan de Pasto.
- Gómez, S.F. (2005) Constitución Política de Colombia. Bogotá. Anotada. Leyer.
- Gonzáles, P; Moreno, J y Sanz, L. (2005) Propuesta Pedagógica Preventiva para el Manejo de las Dificultades de Aprendizaje en la Lecto-escritura. Tesis de Grado no publicada. Universidad de Nariño. San Juan de Pasto.
- Gonzáles, S; Demarengo, L. (compiladoras). (1999). Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB. México. Ediciones Paidós.
- Gotees, J. y LeCompte, M. (1988). Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa. Morata: Madrid.
- Jurado, B.G. (1999). Principales dificultades del aprendizaje de la lectoescritura en Los estudiantes del grado segundo de la escuela popular Champagnat de la ciudad de Pasto. Tesis de grado no publicada. Universidad de Nariño. San Juan de Pasto.
- Ley General de Educación. (1998) Edición actualizada.
- Lineamientos Curriculares para Lengua Castellana. (1998) Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- Mora, C. R.; Muriel, J. y Pérez, K. (2007) “Aspectos Metodológicos que inciden en el proceso de

- Aprendizaje de la ortografía: signos de puntuación en los niños de grado 5° de la Institución Educativa Ciudadela de Pasto, sede escuela No 6, el Tejar, jornada de la tarde”. Universidad de Nariño. San Juan de Pasto.
- Moreno, S. A; Ruales. A. Muriel, M. C. (2003).La animación computarizada como estrategia didáctica pedagógica para fortalecer la lectoescritura inicial en el Colegio Municipal Chambú. Tesis no publicada. Universidad de Nariño. San Juan de Pasto.
- Ong, W. (1987) Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Fondo de cultura Económica. México, D.F. S.A. de C.V.
- Padilla, M. A. (1989) Didáctica de la lengua y la literatura.Editorial ANAYA.
- Porlan, R. (2002). El ABC del constructivismo. Colombia: Herrera.
- Real Academia de la Lengua. La nueva ortografía de la lengua. (1999) Madrid: Espasa.
- Real Academia Española. Ortografía de la lengua Española. (1999).Madrid: Espasa
- Rojas, R.J. (1959) Didáctica del Lenguaje, Segundo grado. Medellín-Colombia. Editorial BEDOUT, 359 p.
- Salinas, B.I.; Planchar, C. M. y Garriaga, M. Didáctica de la lengua y la literatura. Editorial ANAYA.
- Santrock, W. J (2003) Psicología del desarrollo de la infancia. 7ª Edición.
Mc GRAW-HILL/ INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S.A.U.
- T.K. Laundauer. Psicología. (1972). Traducción al Español por: Ardilla Rubén, Azuero Gustavo.
McGRAW-HILL de México. 381 p.
- www.hotpotatoes.net
- www.macromedia.com/go/thirdparty

CRONOGRAMA

| MESES | SEPTIEMBRE | | | | OCTUBRE | | | | NOVIEMBRE | | | | DICIEMBRE | | | | ENERO | | | | FEBRERO | | | | MARZO | | | |
|--|------------|---|---|---|---------|---|---|---|-----------|---|---|---|-----------|---|---|---|-------|---|---|---|---------|---|---|---|-------|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Elaboración del anteproyecto (primer borrador) | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Presentación del proyecto a los jurador | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Elaboración y evaluación de los instrumentos | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aplicación de técnicas y recolección de datos. | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | | | | | |
| Codificación y análisis de datos. | | | | | | | | | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | ■ | | | | | | | | |
| Informe final Sustentación | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | ■ | | | |

PRESUPUESTO

Para ésta investigación fueron necesarias hacer una inversión económica que corresponde a los diferentes gastos de la misma:

| | |
|---|------------|
| Artículos de papelería (papel, tinta, tóners, CD) | \$ 220.000 |
| Fotocópias | \$ 200.000 |
| Transporte | \$ 50.000 |
| Elaboración del entorno Web | \$ 50.000 |
| Internet | \$ 20.000 |
| | |
| Total | \$ 540.000 |

ANEXOS

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
LICENCIATURA EN EDUCACION BASICA CON ENFASIS EN HUMANIDADES LENGUA CASTELLANA E INGLÉS

OBJETIVO: Identificar actitudes e inclinaciones de los estudiantes del grado sexto de educación básica secundaria de la I.E.M Mocondino en el aprendizaje de la ortografía.

INSTRUCCIONES:

- Lee cuidadosamente cada una de las siguientes preguntas.
- Responde todo el cuestionario.
- Utiliza un lapicero de tinta negra.

1. ¿Cómo te sientes en las clases de español?

2. ¿Qué materiales usualmente utilizan tus profesores de Español?

3. ¿Dónde se realizan las clases de Español?

4. ¿Practicas la lectura y la escritura en tu casa? Si ____ No ____ ¿Por qué?

5. ¿Tienes en tu casa libros, revistas, periódicos? SI ____ NO ____
¿Te gusta leerlos?

6. ¿Tu profesora te hace leer distintos escritos en la clase?

7. ¿Te gusta escribir?

8. ¿Tu profesor te ayuda y te orienta cuando se te presenta alguna dificultad al escribir?

9. ¿Qué entiendes por ortografía?

10. ¿Qué actividades se realizan cuando te enseñan ortografía?

11. ¿Te gusta que te hagan dictados para aprender ortografía?

12. ¿Tu profesora corrige tus errores de ortografía?

SI _____ NO _____ ¿Cómo?

13. ¿Te gusta hacer planas para aprender ortografía?

SI _____ NO _____ ¿Por qué?

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
LICENCIATURA EN EDUCACION BASICA CON ENFASIS EN HUMANIDADES LENGUA CASTELLANA E INGLES

OBJETIVO: Analizar los factores que inciden en el desarrollo de la escritura a partir de las actividades realizadas por el profesor en los estudiantes del grado sexto de educación básica primaria de la I.E.M Mocondino.

1. ¿Qué actividad lleva a cabo para sensibilizar a los estudiantes de este grado hacia la práctica de la lectoescritura?

2. ¿Satisfacen sus expectativas lectoescriturales los estudiantes de este grado?

3. ¿Qué actitud se observa en los estudiantes, respecto al ejercicio de la escritura?

4. ¿De qué manera se práctica la escritura al interior de las clases?

5. ¿Qué dificultades ha encontrado en los estudiantes cuando se practica la escritura?

6. ¿Para usted cuáles pueden ser las causas para que a los estudiantes se les dificulte escribir?

7. ¿Qué estrategias ha empleado para la superación de las deficiencias de escritura de sus estudiantes?

8. ¿Realiza ejercicios de escritura con sus estudiantes? Si__ No__ ¿Cuáles?

9. ¿Qué grado de importancia tiene la ortografía en la temática general del área?

10 ¿ A sus estudiantes les gusta escribir? Si__ No__

11 ¿Qué tipo de recursos utiliza usted para fomentar la lectoescritura en los estudiantes?

12 ¿Cómo evalúa la escritura en sus estudiantes? ¿Para qué la evalúa?

13 ¿Qué actividades desarrolla en la clase de español, para enseñar ortografía?

14 ¿Esta usted de acuerdo en que el niño ejercite el proceso lectoescritor a través de la repetición de planas?

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

UNIVERSIDAD DE NARIÑO

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EN HUMANIDADES LENGUA CASTELLANA E INGLÉS**

Objetivo: Identificar los errores de ortografía más comunes.

PRUEBA: Uso de la C,S y Z.

1. Escucha atentamente el dictado de las palabras proporcionado por las investigadoras
2. Escriba en el espacio en blanco la palabra adecuada teniendo en cuenta el orden del dictado.

1) _____

15) _____

2) _____

16) _____

3) _____

17) _____

4) _____

18) _____

5) _____

19) _____

6) _____

20) _____

7) _____

21) _____

8) _____

22) _____

9) _____

23) _____

10) _____

24) _____

11) _____

25) _____

12) _____

13) _____

14) _____

¡ Gracias por tú colaboración !

DICTADOS:

▪ Acento:

1. atún
2. daré
3. jamón
4. mármol
5. máquina
6. pájaro
7. después
8. miércoles
9. teólogo
10. María
11. ángel
12. cambiéis
13. aéreo
14. frío
15. apéndice
16. pálida
17. teléfono
18. frágil
19. cráter
20. ración
21. salió
22. célula
23. lingüística
24. vehículo
25. atención

▪ Uso de mayúsculas:

1. Bogotá
2. rosa
3. Amanda
4. libro
5. cuadro
6. resplandor
7. Español
8. presidente
9. Antonio
10. Salvador
11. Todopoderoso
12. Biblia
13. computador
14. soledad
15. Camilo
16. Nariño
17. Jesús
18. Eliana
19. virgen
20. galleta
21. Venezuela
22. rio
23. Atlántico
24. evangelio
25. América

▪ Uso de la B, V , G y J:

1. escribir
2. agencia
3. recibir
4. suave
5. geografía
6. gestiones
7. carnívora
8. lluvia
9. colegio
10. caballo
11. bonita
12. ejecutivo
13. ajedrez
14. vanidad
15. gravedad
16. vivir
17. oxígeno
18. mensajería
19. violeta
20. homenaje
21. valentía
22. anduvo
23. jaula
24. problema
25. amabilidad

▪ Uso de la Y, LL, X,

1. inyección
2. reyes
3. lluvia
4. amarillo
5. expresidente
6. brillar
7. Uruguay
8. sombrilla
9. explicar
10. llevar
11. enyesar
12. gallina
13. yuca
14. examen
15. camello
16. desayuno
17. llorar
18. éxito
19. calle
20. taxi
21. vajilla
22. ballena
23. extraterrestre
24. llaga
25. maracuyá

▪ Uso de la C, K, Q:

1. fácil
2. kilo
3. veces
4. queso
5. kilogramo
6. castaño
7. concreto
8. relación
9. química
10. almacén
11. cama
12. academia
13. quijada
14. quinto
15. canción
16. cucaracha
17. kimono
18. acuarela
19. ceremonia
20. alquimia
21. alquiler
22. veinticinco
23. calor
24. calcio
25. Quillacinga

▪ Uso de la H, R y RR:

1. huella
2. ratón
3. correr
4. hermoso
5. carro
6. rotación
7. cara
8. hueco
9. jarra
10. huevo
11. armadura
12. socorrer
13. hormiga
14. herradura
15. cigarrillo
16. rompecabezas
17. horror
18. error
19. hierva
20. hierro
21. rayar
22. hortalizas
23. alcohol
24. atarraya
25. huérfano

▪ Uso de la C,S y Z

1. zapato
2. cepillo
3. secador
4. razón
5. salamandra
6. pozo
7. Cecilia
8. silicona
9. Brasil
10. almuerzo
11. centavo
12. garza
13. mosaico
14. serpiente
15. brindis
16. abrazo
17. cisne
18. brisa
19. aceite
20. aseo
21. aprendiz
22. celular
23. sinfonía
24. célula
25. cinturón

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EN HUMANIDADES LENGUA CASTELLANA E INGLÉS

Objetivo: Identificar los errores de ortografía más comunes.

PRUEBA: Uso de la C, K y Q.

- A. Escucha atentamente el dictado de las palabras proporcionado por las investigadoras
- B. Escriba en el espacio en blanco la palabra adecuada teniendo en cuenta el orden del dictado.

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

6) _____

7) _____

8) _____

9) _____

10) _____

11) _____

12) _____

13) _____

14) _____

15) _____

16) _____

17) _____

18) _____

19) _____

20) _____

21) _____

22) _____

23) _____

24) _____

25) _____

¡Gracias por tú colaboración !

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EN HUMANIDADES LENGUA CASTELLANA E INGLÉS

Objetivo: Identificar los errores de ortografía más comunes.

PRUEBA: Uso de la Y, LL y X.

- A. Escucha atentamente el dictado de las palabras proporcionado por las investigadoras
- B. Escriba en el espacio en blanco la palabra adecuada teniendo en cuenta el orden del dictado.

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

6) _____

7) _____

8) _____

9) _____

10) _____

11) _____

12) _____

13) _____

14) _____

15) _____

16) _____

17) _____

18) _____

19) _____

20) _____

21) _____

22) _____

23) _____

24) _____

25) _____

¡ Gracias por tú colaboración !

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EN HUMANIDADES LENGUA CASTELLANA E INGLÉS

Objetivo: Identificar los errores de ortografía más comunes.

PRUEBA: Uso de B, V, G y J.

- A. Escucha atentamente el dictado de las palabras proporcionado por las investigadoras
- B. Escriba en el espacio en blanco la palabra adecuada teniendo en cuenta el orden del dictado.

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

6) _____

7) _____

8) _____

9) _____

10) _____

11) _____

12) _____

13) _____

14) _____

15) _____

16) _____

17) _____

18) _____

19) _____

20) _____

21) _____

22) _____

23) _____

24) _____

25) _____

¡ Gracias por tú colaboración !

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EN HUMANIDADES LENGUA CASTELLANA E INGLÉS

Objetivo: Identificar los errores de ortografía más comunes.

PRUEBA: Uso de mayúsculas

- A. Escucha atentamente el dictado de las palabras proporcionado por las investigadoras
- B. Escriba en el espacio en blanco la palabra adecuada teniendo en cuenta el orden del dictado.

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

6) _____

7) _____

8) _____

9) _____

10) _____

11) _____

12) _____

13) _____

14) _____

15) _____

16) _____

17) _____

18) _____

19) _____

20) _____

21) _____

22) _____

23) _____

24) _____

25) _____

¡ Gracias por tú colaboración !

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EN HUMANIDADES LENGUA CASTELLANA E INGLÉS

Objetivo: Identificar los errores de ortografía más comunes.

PRUEBA: Acento

- A. Escucha atentamente el dictado de las palabras proporcionado por las investigadoras
- B. Escriba en el espacio en blanco la palabra adecuada teniendo en cuenta el orden del dictado.

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

5) _____

6) _____

7) _____

8) _____

9) _____

10) _____

11) _____

12) _____

13) _____

14) _____

15) _____

16) _____

17) _____

18) _____

19) _____

20) _____

21) _____

22) _____

23) _____

24) _____

25) _____

¡ Gracias por tú colaboración !

UNIVERSIDAD DE NARIÑO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
LICENCIATURA EN HUMANIDADES LENGUA CASTELLANA E INGLÉS

Objetivo: Identificar los errores de ortografía más comunes.

PRUEBA : Uso de la H, R y RR.

A. Escucha atentamente el dictado de las palabras proporcionado por las investigadoras

B. Escriba en el espacio en blanco la palabra adecuada teniendo en cuenta el orden del dictado.

1) _____

15) _____

2) _____

16) _____

3) _____

17) _____

4) _____

18) _____

5) _____

19) _____

6) _____

20) _____

7) _____

21) _____

8) _____

22) _____

9) _____

23) _____

10) _____

24) _____

11) _____

25) _____

12) _____

13) _____

14) _____

¡ Gracias por tú colaboración !