

MAR C
LIN-352

T-2520

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
CARRERA DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS



TRABAJO DIRIGIDO

**“USO DE LA ORTOGRAFÍA EN ESTUDIANTES DEL
PROGRAMA “SARANTAÑANI – TRABAJADOR” DE LA
FUNDACIÓN LA PAZ**

200 h

POSTULANTE: Maritza Mancilla Gonzáles

TUTOR: Mgr. Germán Velásquez Flores

LA PAZ – BOLIVIA
2011

HOUT-2520
M-26124

Tesis
2520

DEDICATORIA

Por levantarme cuando me caí, por guiarme con tu luz desde la lejanía, por mostrarme el camino del bien, con profundo amor y respeto a ti que me diste la vida, ¡gracias! mamá Julia (+). Asimismo, agradecer a mi papá Walter por brindarme su apoyo incondicional; igualmente, a mis hermanos José y Jhonny por creer en mí ¡Gracias!

AGRADECIMIENTO

*Con mucho respeto y admiración
a quien guió el presente trabajo al insigne Mgr.
Germán Velásquez Flores. Asimismo, a mi
tribunal por su tiempo y sus consejos Lic.
Teresa Ocampo y Lic. Mari Luz Gómez,
muchas gracias.*

ÍNDICE

	Pág.
CAPÍTULO I	1
1.1. INTRODUCCIÓN	1
1.2. JUSTIFICACIÓN	2
1.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	3
1.4. OBJETIVOS	4
1.4.1 Objetivo general.....	4
1.4.2 Objetivos específicos.....	4
1.5 MARCO TEÓRICO	5
1.5.1. Concepto de aprendizaje	5
1.5.2. Teorías de aprendizaje.....	6
1.5.2.1 Teoría constructivista.....	6
1.5.2.2 Teoría conductivista.....	7
1.5.2.3 Teoría humanista	8
1.5.2.4 Teoría cognoscitivista	9
1.5.3 Definición de enseñanza	12
1.5.3.1 ¿Qué enseñar?.....	13
1.5.3.2 ¿Cómo enseñar?	13
1.5.3.3 ¿Cómo evaluar?	14
1.5.3.4 Evaluar la ortografía.....	15
1.5.3.4.1 Evaluación cuantitativa: el error como sanción.....	15
1.5.4 La lectura.....	15
1.5.5 La escritura.....	16
1.5.6 Leer y escribir	17
1.5.7 Iniciación de la escritura	17
1.5.8 Períodos en la construcción de la escritura en niños	18
1.5.9 Definición de ortografía	19
1.5.10 Fundamentos de la ortografía	21
1.5.11 Aprendizaje de la ortografía.....	22
1.5.12 Aprendizaje sistemático de la ortografía.....	23
1.5.13 Enseñanza de la ortografía	26

1.5.14 Enseñanza sistemática de la ortografía	28
1.5.15 Uso de las letras que producen confusión o dudas	31
1.5.16 Signos ortográficos	32
1.5.16.1 Acentuación	33
1.5.16.1.1 Diptongo	34
1.5.16.1.2 Hiatos	34
1.5.16.2 Signos de puntuación	34
1.5.17 Análisis ortográfico	35
1.5.17.1 Manera de hacer el análisis	36
1.5.18 Reglas ortográficas	36
1.5.18.1 Reglas generales	36
1.5.18.2 Reglas particulares	36
1.5.19 Definición de error ortográfico	37
1.5.20 Concepto de corrección	38
1.5.21 Actividades didácticas ortográficas	39
1.5.21.1 La copia	41
1.5.21.2 El dictado	42
1.5.21.3 La composición	42

CAPÍTULO II

2.1 SECCIÓN DIAGNÓSTICA	43
2.1.1 Diagnóstico	43
2.1.2 Objetivo del diagnóstico	43
2.1.3 Población	44
2.1.3.1 Población del diagnóstico	44
2.1.4 Muestra	44
2.1.4.1 Muestra del diagnóstico	44
2.1.5 Instrumento	44
2.1.5.1 Cuestionario	45
2.1.5.2 Instrumento del diagnóstico	45
2.1.6 Indicadores del diagnóstico	45

CAPÍTULO III

3.1 METODOLOGÍA.....	46
3.1.2 El dictado	47
3.1.3 Uso de letras g y j en final de sílaba.....	48
3.1.4. Uso de letras b y v en principio de palabra, final de sílaba y final de palabra	48
3.1.5 Uso de letras c y s en final de palabra	49
3.1.6 Composición	50
3.1.7 Evaluación del diagnóstico	51
3.1.8 Tratamiento de datos	51
3.1.8.1 La Frecuencia	51
3.1.8.2 Frecuencia Absoluta.....	51
3.1.8.3 Frecuencia Relativa.....	51
3.1.8.4 La Media.....	52
3.1.9 Cuadro de datos del Diagnóstico.....	53
3.1.10 Análisis Cuantitativo de resultados del diagnóstico Programa “Sarantañani – Trabajador.	66

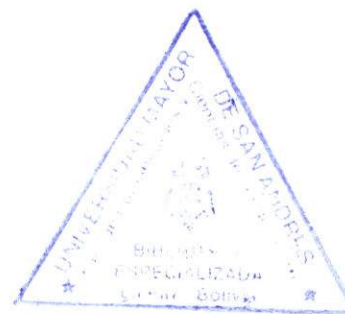
CAPÍTULO IV

4.1 SECCIÓN PROPOSITIVA.....	99
4.1.1 Lugar de realización del trabajo	100
4.1.2 Objetivo General.....	100
4.1.3 Objetivos Específicos	100
4.1.4 Población.....	101
4.1.5 Muestra	101
4.1.6 Diseño Curricular	102
4.1.7 Forma de realización del Trabajo	123
4.1.8 Análisis Comparativo del diagnóstico y de aplicación de Estrategias.....	149

CAPÍTULO V

Conclusiones	188
Evaluación	194
Actividades extracurriculares-	196
Sugerencias	196
Bibliografía.....	197
Anexos.....	200

CAPÍTULO



1.1 INTRODUCCIÓN

La ortografía se define como el arte de escribir correctamente las palabras. Una ortografía ideal debería tener, según la Real Academia Española, una letra para cada fonema y viceversa, pero el problema de la ortografía en las lenguas resulta del hecho de que los sonidos y las letras no siempre se corresponden. Si bien, el español es considerado como una lengua eminentemente fonológica, pues, en éste existe una serie de letras cuyo uso suele ser fuente de confusión o dudas, bien, porque no se ajustan a una norma que pueda generalizarse, o bien, porque su pronunciación pueda no ser a veces lo suficientemente nítida como para no originar dudas sobre su transcripción gráfica.

A pesar de los desajustes existentes entre la fonología y la ortografía, la Real Academia Española pretende normar y unificar la lengua a través de las reglas ortográficas que regulan la corrección o incorrección del lenguaje escrito. Normas ortográficas que se encuentran en textos de estudios que se emplean en la enseñanza en los colegios y escuelas de nivel básico, primario y secundario; en ellos distribuyen, aunque en líneas generales, el aprendizaje de las reglas ortográficas y la obligación de que se enseñen de acuerdo al grado escolar las palabras más usadas de los que integran el vocabulario de los estudiantes.

De acuerdo a este enfoque, en el proceso de enseñanza - aprendizaje de la ortografía es común que la mayoría de los usuarios cometan errores. En el caso de los estudiantes del Programa “Sarantañani - Trabajador”, esos errores ponen en evidencia las debilidades de sus diferentes capacidades: lectura, escritura, oralidad y audición al momento de escribir (cambio, omisión aumento o supresión de letras), no permitiendo así, el aprendizaje óptimo de la ortografía a lo largo de los 12 años de estudio en la escuela.

El presente trabajo tiene como objetivo principal, mejorar el uso de la ortografía mediante técnicas que ayuden a desarrollar sus destrezas y capacidades comunicativas que le permitan tener seguridad en la escritura. Este trabajo ha sido desarrollado en estudiantes trabajadores del Programa “Sarantañani - Trabajador” de la Fundación La Paz.

La Fundación La Paz es una institución privada sin fines de lucro, que brinda alternativas de intervención que incida en mejorar la calidad de vida a través de sus programas de apoyo en las diferentes áreas; de Promoción de la Mujer y Socioeducativa mediante acciones dirigidas a mujeres, niños, niñas adolescentes y jóvenes en situación de exclusión social de la ciudad de La Paz. La experiencia de varios años, le ha permitido logros importantes mediante acciones conjuntas con diferentes instituciones gubernamentales para la contribución al desarrollo social. Cooperación social que realiza a través del Programa “Sarantañani”, palabra aymara que significa “sigamos adelante”. Programa que promueve el desarrollo integral de niños (as) y adolescentes en situación de pobreza, enfatizando líneas de acción preventivas, educativas y recuperativas. Este Programa se encuentra trabajando por muchos años en la ciudad de La Paz, grupo que está constituido esencialmente por niños (as) y adolescentes trabajadores de la calle (lustrabotas, canillitas, limpia-parabrisas, voceadores, etc.).

El Proyecto “Sarantañani - Trabajador”, gracias a la ayuda financiera de Caritas Suiza y, a la administración “Fundación La Paz”, se constituye en una alternativa de apoyo para este grupo mediante la capacitación y formación que les permite una inserción ocupacional y social por medio de una política de “puertas abiertas” donde desarrollan actividades de manera que se estructure un proceso educativo pedagógico a través de líneas de acción como atención y servicio de salud y alimentación. En cuanto al aspecto sociocognoscitivo, éste desarrolla trabajos con niños (as) adolescentes brindando apoyo escolar, orientación bibliográfica y dotación de material escolar, además, de la realización de talleres que promueven habilidades y destrezas.

1.2 JUSTIFICACIÓN

“El hecho de trabajar no significa dejar de estudiar”, es el requisito del Programa “Sarantañani-Trabajador”, en el que se funden las ganas de aprender y el deseo de crecer. Pese a esta condición, el grupo de estudiantes del Programa “Sarantañani - Trabajador” se siente con el suficiente ánimo para emprender una nueva “labor”; la de “aprender nuevos saberes”.

El grupo de estudiantes que aglutina el Programa “Sarantañani - Trabajador” proviene de diferentes colegios fiscales de la ciudad de La Paz, por esta razón, el presente trabajo de investigación cobra gran importancia, debido a la diversidad estudiantil con que cuenta dicho

Programa. Diversidad que nos permitirá describir de manera eficaz el uso que hace este grupo de la ortografía.

A saber, el castellano es una lengua muy fonológica, que requiere de una ortografía y de reglas que permitan al usuario hacer uso correcto de ellas mediante la escritura y si bien, las particularidades de la ortografía son precisas en la escritura de otras lenguas, esas particularidades atañen también al castellano, por ello, es que la ortografía es considerada parte fundamental de la gramática castellana.

Por tanto, el presente trabajo de investigación será un aporte importante para el Programa “Sarantañani - Trabajador”, puesto que, a través de la enseñanza del uso normativo correctivo de la ortografía, se intentará explicar el por qué de ciertos desajustes entre algunos sonidos y algunas letras que producen dudas, pues, más allá de justificar que los sonidos que se usan en la lengua oral y las letras que se utilizan para representarlos gráficamente no siempre se corresponden, se tratará, de explicar el por qué de su uso social.

Por ello, será necesario un proyecto que permita complementar la comprensión del uso de las reglas ortográficas, el valor de su función, y el lugar que ocupa en la gramática.

1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Describir el uso de la ortografía supone hacer un estudio a nivel gramatical, ya que, analiza los aspectos cualitativos de las letras del alfabeto y de los signos gráficos.

Analizar el código gráfico desde distintos planos de funcionamiento lingüístico permite descubrir las dificultades ortográficas. Dificultades que pueden responder al desconocimiento del sistema fónico, otros a la ignorancia de la morfología, otros a la falta de competencia sintáctica y, otros al desconocimiento del léxico. Así, estas dificultades se pueden traducir en faltas o errores que transgreden las normas ortográficas del castellano.

En el caso de los estudiantes del Programa “Sarantañani – Trabajador” esas faltas reflejan las debilidades de sus competencias de lectura, escritura, oralidad y audición al momento de escribir, no permitiendo así, el aprendizaje óptimo de la ortografía en la etapa escolar.

En consecuencia, en el presente trabajo proponemos realizar un estudio sobre el uso de la ortografía desde un enfoque lingüístico gramático social, que permita descubrir el uso de las letras en todas sus posiciones posibles y su relación con los elementos fónicos de la lengua.

Proponemos un estudio lingüístico porque intentaremos explicar las dificultades ortográficas que tienen los estudiantes del Programa “Sarantañani - Trabajador” en sus escritos. También, pretendemos exponer un estudio gramatical, ya que, describiremos el uso de las letras que producen confusión o dudas a partir de las reglas que establece la norma ortográfica y, además, presentaremos un estudio social por razón de que la ortografía se usa con fines comunicativos.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 OBJETIVO GENERAL

- Capacitar a los estudiantes trabajadores del Programa “Sarantañani - Trabajador” de la Fundación La Paz en el uso de la ortografía a través de destrezas y capacidades comunicativas en las cuatro habilidades de “lectura, escritura, oralidad y audición” con relación a las reglas que establece la norma ortográfica.

1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Después de las clases de ortografía, el estudiante será capaz de:

- Escribir adecuadamente las letras b/v, c/s/z, h y g/j del castellano a través de las reglas ortográficas.
- Emplear correctamente el acento gráfico en palabras agudas, graves o llanas y esdrújulas a través de las reglas de acentuación.
- Usar apropiadamente el uso de los signos de puntuación: punto, coma y dos puntos a través de las reglas de puntuación.

1.5. MARCO TEÓRICO

1.5.1 CONCEPTO DE APRENDIZAJE

Vigostky (citado en Garton, Alison y Pratt, 1991) en su teoría del desarrollo cognitivo considera que éste tiene lugar en un nivel social dentro del contexto cultural, de este modo señala que el aprendizaje es producto del desarrollo cultural social. De ahí que, considera al aprendizaje como uno de los elementos fundamentales en el desarrollo cognitivo.

Al respecto en su teoría, Vigotsky postula que el funcionamiento intelectual tiene lugar en el plano social para luego pasar en el individual, es decir, del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico.

Asimismo, distingue entre desarrollo y aprendizaje en el niño, tal diferencia le permite describir un principio central la “ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO”. Vigostky (citado en Garton et al. 1991) definió la zona de desarrollo próximo como la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por el aspecto social y otro potencial estimado por el aspecto individual o la mediación de un guía para la resolución de problemas.

De acuerdo al autor, el aprendizaje y el desarrollo del niño se originan bajo el influjo de la interacción niño - ambiente. Dentro este marco, él pudo examinar cómo cambian las funciones del lenguaje hablado en los niños pequeños. El habla se vuelve interior porque su función cambia con el desarrollo del niño. El habla egocéntrica es funcionalmente habla interior en el sentido en que el niño la utiliza para sí mismo. La mayor contribución de Vigotsky fue incorporar el desarrollo del lenguaje a su teoría del desarrollo de los procesos mentales superiores.

Camps, A., Milian, M., Bigas, M. y Cabré, P. (1994) señalan que el aprendizaje no comienza de cero, es una interacción entre el niño y su entorno, considera tanto el medio que lo rodea como el social. Es decir, que el niño interactúa e intenta relacionar sus conocimientos aprendidos y dar sentido a los nuevos datos.

1.5.2 TEORÍAS DEL APRENDIZAJE

En este trabajo nos limitaremos a enfocar las principales teorías del aprendizaje de las grandes líneas metodológicas que se perfilan como opciones influyentes en el campo pedagógico y conocer los rasgos fundamentales para establecer estrategias acorde al proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.5.2.1 TEORÍA CONSTRUCTIVISTA

La teoría constructivista aparte de asignarle al alumno un papel participativo, dinámico y práctico donde puede demostrar las habilidades y conocimientos previos que tiene del mundo, también hace que el alumno sea protagonista de su aprendizaje en contacto directo con la realidad y el profesor el orientador creativo de tales aprendizajes.

Para Piaget (citado en Hilgard, E. y Bower, H. 1977) el individuo, su actividad y el ambiente participan en la construcción del desarrollo mental. Es decir, que el pensamiento es la base en la que se asienta el aprendizaje. El autor manifiesta que en dicho aprendizaje existe un conjunto de mecanismos que el organismo pone en movimiento para adaptarse al medio ambiente, y que éste se efectúa mediante dos procesos simultáneos: la asimilación y la acomodación. Refiriéndose al primero -asimilación- la mente tiene acciones previamente realizadas que permite asimilar nuevos conceptos. En cuanto al segundo, -acomodación- el organismo transforma su propia estructura para adecuarse a la naturaleza de los objetos, que serán aprendidos, mediante éste proceso, la mente acepta imposiciones de la realidad.

La educación según este modelo, orienta para consolidar los conceptos elementales de la personalidad, los procesos cognitivos, carácter y autovaloración, al generar actividades de reciprocidad de conocimientos con el educando que tiene diferentes niveles de conocimientos lo que ayuda a adquirir nuevos saberes.

Existen diversas posiciones teóricas acerca del método constructivista y, todas ellas parten del supuesto que el conocimiento se adquiere mediante un proceso de interacción entre el individuo y su medio ambiente. Establecen que el individuo va incorporando nuevos conceptos por un proceso continuo de elaboración y reelaboración, es decir, transformación de saberes ya adquiridos.

De acuerdo a Ausubel (citado en Calero, M. 1997) el aprendizaje es un proceso de asimilación de conocimientos, donde los contenidos y materiales de enseñanza se organizan en función a los conocimientos anteriores que tiene el individuo. El mencionado autor decía “Si tuviese que reducir toda la Psicología Educativa a un solo principio, enunciaría a éste: el factor que más influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. “... averigüese esto y, enséñele a partir de él” (p.52).

El hecho de existir diversas interpretaciones provenientes de la teoría del constructivismo no significa que sean contradictorias, al contrario, todas ellas coinciden en que el agente del aprendizaje es el alumno, y que el profesor el orientador, y que además, el alumno demuestra las habilidades y conocimientos previos para la adquisición de nuevos saberes.

1.5.2.2 TEORÍA CONDUCTIVISTA

Para los partidarios del conductismo, el aprendizaje es un proceso en el cual se da la relación funcional entre estímulo (E), respuesta (R) y refuerzo (R).

Entre los neoconductistas, el psicólogo norteamericano, Skinner (citado en Hilgard y Bower, 1977) explica el comportamiento y el aprendizaje como consecuencia de los estímulos ambientales. De ahí que su teoría se fundamente en el papel de la “recompensa” o del “refuerzo”, y que parta de la premisa fundamental de que toda acción que produzca satisfacción tiende a ser repetida y aprendida. El autor hace un análisis de la psicología de la conducta y, demuestra que, el comportamiento humano está guiado y controlado por el reforzamiento, y así de esta manera, desarrolla el condicionamiento operante, donde el individuo con su respuesta opera en el ambiente y las modifica, pues, las respuestas operantes determinarán su propia consecuencia. De esta forma, se origina la triple relación de contingencias, las cuales son:

a) Estímulo	b) Respuesta	c) Refuerzo
-------------	--------------	-------------

Para Skinner esta triple relación de posibilidades es la que controla tanto a los animales como a los seres humanos. Él mostró que se puede conseguir que un animal o una persona aprenda cualquier respuesta operante, comprendida dentro de su repertorio posible, si esta respuesta se “refuerza” o “recompensa” adecuadamente.

Los partidarios del conductismo sostienen que el reforzamiento es el factor clave para el aprendizaje y para la creación de conductas.

Con relación a la instrucción formal Skinner sugirió cuatro procesos para el mejoramiento del aprendizaje, y son los siguientes:

- Los profesores deben ser explícitos en lo que van a enseñar.
- Las tareas deben ser dosificadas con pasos secuenciales.
- Los estudiantes deben ser estimulados a trabajar en su propio ritmo, es decir, con programas de aprendizaje individualizados.

El aprendizaje debe ser programado incluyendo los tres procesos anteriores y dando un refuerzo positivo inmediato con probabilidades de éxito.

La llamada “Instrucción programada” por ejemplo, es una aplicación de la teoría del “Condicionamiento” de respuestas operantes y, dice que sirve para la enseñanza de cualquier disciplina académica.

1.5.2.3 TEORÍA HUMANISTA

Esta teoría parte de la concepción de que el individuo es centro, fin y sentido de la realidad, capaz de conducir su vida y promover su propio desarrollo. Se fundamenta en la creencia de que la naturaleza humana básica es positiva y que cualquier característica negativa es el resultado del daño sufrido durante el desarrollo.

Entre los principales autores de esta corriente se encuentran Rogers y Maslow, Abraham Maslow, psicólogo humanista estudió las necesidades humanas en escala de jerarquía.

En su teoría menciona las necesidades básicas que el ser humano debe tener para conducir su vida y su propio desarrollo. Es decir, la necesidad de autorrealización, la necesidad de logros intelectuales: entendimiento y exploración; la necesidad de aceptación: autoestima, aprobación y reconocimiento; la necesidad de pertenencia: amor y aceptación; necesidad fisiológica: sobrevivencia, comida, agua y protección.

Según esta última propuesta -necesidad fisiológica- Maslow (citado en Graig, G. y Woolfolk, A. 1986) afirma que dentro del marco de la educación tiene implicaciones cuasi negativas, porque estudiantes que acuden a la escuela hambrientos, enfermos o lastimados, es poco probable que estén motivados para aprender.

Siguiendo la línea de la educación, Rogers (citado en Hilgard y Bower, 1977) recomienda cambiar el enfoque actual de la enseñanza hacia la facilitación del aprendizaje. En otras palabras, no preocuparse tanto de qué cosas necesita aprender el alumno, qué se ha de enseñar, qué debe abarcar un curso dado, y sí preocuparse más de cómo, por qué y cuándo aprenden los alumnos; cómo se vive y se siente el aprendizaje, y cuáles son sus consecuencias en la vida del alumno.

1.5.2.4 TEORÍA COGNOSCITIVISTA

El enfoque cognoscitivista destaca el estudio de los procesos internos que conducen el aprendizaje, se preocupa por los fenómenos y procesos internos que ocurren en el individuo; cuándo aprende, cómo ingresa la información y, cuándo está lista para hacerse manifiesta.

Entre los representantes más connotados de esta teoría se encuentran Ausubel y Piaget. Ante todo, Ausubel (citado en Muñoz, L. 1995) parte de la idea de que el ser humano actúa por medio de esquemas cognitivos que posee como resultado de la interacción con el medio que lo rodea, por lo que, su representación del mundo dependerá de estos esquemas.

Se puede decir que la solidez de este enfoque es la capacitación del aprendiz para la realización de tareas repetitivas y garantizar la consistencia. Mientras que la debilidad de ésta es que, el aprendiz aprende a realizar una tarea, pero, podría no ser la mejor forma de realizar o la más adecuada.

Por su parte, Piaget (citado en Hilgard y Bower, 1977) sostiene que el pensamiento es la base en que se asienta el aprendizaje y, el pensamiento es la forma en que la inteligencia se manifiesta. Además, concibe el aprendizaje como una función del desarrollo y, destaca que el aprendizaje no puede explicar el desarrollo, mientras que las etapas de desarrollo pueden explicar en parte el aprendizaje.

Piaget (citado en Maire, H. 2001) afirma que el desarrollo es un proceso inherente, inalterable y evolutivo. Sin embargo, dentro ese proceso, sitúa una serie de períodos fundamentales en que se divide el desarrollo cognoscitivo. Fundamentales, porque son puntos de referencia para comprender la secuencia del desarrollo y, a la vez, instrumentos indispensables para el análisis de los procesos del mismo.

El autor distingue etapas sucesivas en el desarrollo de la inteligencia que se resumen de la siguiente manera:

a) El desarrollo del pensamiento sensorio-motriz.

Este período abarca desde el nacimiento hasta los dos años aproximadamente.

En la terminología de Piaget, la palabra sensoriomotriz indica que, a partir de la capacidad congénita de succionar, agarrar y llorar, el niño construye gradualmente modelos de acción que le permite llevar a cabo experimentos mentales con los objetos que puede manipular físicamente. El resultado de tales acciones, utilizando este modelo interno, es el pensamiento sensoriomotriz, es decir, la acción interiorizada.

b) La fase preconceptual o aparición y desarrollo del pensamiento simbólico.

Este es un período de transición entre las pautas de vida propias de una conducta consagrada a la autosatisfacción y la conducta someramente socializada.

La vida del niño en el período de 2 a 4 años según Piaget, parece ser de permanente investigación, pues todos los días descubre nuevos símbolos que utiliza en la comunicación consigo mismo y con otros. Es así que, la función simbólica nace porque la imitación interiorizada -producto final del pensamiento sensorio-motriz- puede ser evocada en ausencia de las acciones que originalmente crearon las imitaciones. El niño aprende a representar el tiempo y el espacio y, nace en él el lenguaje.

c) La fase del pensamiento intuitivo o representación articulada o intuitiva.

Para los niños de 4 a 7 años lo más importante es la interacción social que el lenguaje les permite, les ayuda a superar la falta inicial de “acomodación” de sus ideas al ambiente, está fuertemente dominado por la percepción.

d) La fase de las operaciones concretas o aparición del pensamiento operatorio.

De los 7 a los 12 años, el niño logra advertir un hecho desde perspectivas diferentes y comienza a ser capaz de crear conceptos generales. Así pues, el niño alcanza un nuevo nivel del pensamiento, a saber, el pensamiento operacional, éste se refiere a la capacidad mental de ordenar y relacionar la experiencia como un todo organizado. Piaget denomina “reversabilidad” a la operación mental utilizada en este experimento.

e) El proceso de las operaciones concretas: comienzo de las operaciones formales o abstractas (de los 9 a los 12 años).

Mientras en la etapa anterior el niño es capaz de hacer operaciones con características de los objetos concretos, en esta etapa superior, puede formar clases complejas y hacer raciocinios en cadena. Pero, aún, no es capaz de interrelacionar sus clasificaciones de los fenómenos.

f) La fase de las operaciones formales o aparición del desarrollo de la operaciones formales (desde los 11 hasta la adolescencia años).

Desde el punto de vista de la maduración, la niñez concluye, y comienza la adolescencia.

La naturaleza del pensamiento sufre un cambio que Piaget vincula con la maduración de las estructuras mentales. Pues, debido al cambio y a la relación, la estructura mental ya está madura y, el adolescente es capaz de mayores abstracciones, del raciocinio hipotético-deductivo y de manejar conceptos complejos. No obstante, dependerá de la estimulación ambiental, -inclusive de los métodos pedagógicos utilizados en la educación del adolescente- que su inteligencia se desarrolle en su plenitud potencial.

Esta teoría se sustenta en el funcionamiento de la inteligencia que está condicionado por etapas de desarrollo de la propia base del pensamiento, así como de las experiencias que el niño tiene en su medio ambiente. Es por esto, que a una edad temprana, por mayor que sea la estimulación ambiental, un niño no puede aprender el concepto de “número”, en tanto que un poco más tarde lo aprende fácilmente.

La teoría de Piaget no solamente explica el desarrollo de la inteligencia a través de las etapas mencionadas, sino también, el de la emocionalidad y el del comportamiento asociativo.

1.5.3 DEFINICIÓN DE ENSEÑANZA

La enseñanza consiste básicamente en la forma planeada de responder las exigencias del proceso de aprender, en donde interactúan el educador y, uno o varios alumnos hacia un objetivo determinado.

El concepto antiguo que de enseñanza se tenía, estribaba en la transmisión de conocimientos, en donde intervenían un profesor y un alumno (os), el uno considerado como sujeto activo, lleno de saberes que comunicaba al alumno y, el otro, considerado como sujeto pasivo que se limitaba a escuchar.

Al pasar el tiempo, la noción de enseñanza se ha ido modificando de acuerdo al adelanto de las normas pedagógicas y al conocimiento del educando. Hoy por hoy, el concepto de enseñanza parte de la premisa de que el alumno desarrolle la creatividad interactuando con el profesor como guía y, que el educando aprenda a construir su propia estructura cognitiva a través de sus errores.

Al respecto, Ferreiro E. y Tarky I. (1998) manifiestan que se debe destacar que muchos de esos errores cometidos en situaciones didácticas deben considerarse como momentos creativos.

Existen valiosos aportes de distintos investigadores en torno a la enseñanza y a los objetivos y actividades que ésta persigue. Por ello, la mayoría de los estudiosos coinciden que para enseñar se debe considerar tres aspectos fundamentales para la enseñanza:

1.5.3.1 ¿Qué enseñar?

Según Minjares, J. (1967) los programas de trabajo de las escuelas primarias, ubican el estudio de la ortografía como uno de los aspectos del lenguaje; y en su característica organización, concreta las metas a lograr en cada grado escolar.

Además, manifiesta que distribuye en ellos, el aprendizaje de algunas normas ortográficas y señala también la obligación de que se enseñen, en cada grado escolar, las palabras más usuales de las que integran el vocabulario de los niños. Sin embargo, deja a los educadores la libertad y

responsabilidad de hacer ajustes que necesite el desarrollo que señala el programa general. Pero, esa justa libertad da lugar a disidencias en la interpretación y alcance de los puntos que el mencionado programa contiene, especialmente, cuando se trata de decidir las palabras que deben enseñarse, lo que, en el hacer diario, determina desconcierto en la enseñanza y dificulta llevar un adecuado control del rendimiento.

1.5.3.2 ¿Cómo enseñar?

Luego de seleccionar lo que se ha de enseñar, es necesario solucionar el cómo, es decir, los métodos y técnicas que han de emplearse en la transmisión de los conocimientos. En la técnica de la enseñanza, el problema consiste en encontrar una forma adecuada para aplicar en este aspecto del lenguaje -ortográfico- las muchas y valiosas ideas generales que brindan las diferentes ciencias de la educación, y, para ello, es necesario determinar el carácter de este aprendizaje.

Al igual que en las otras actividades pedagógicas, en el estudio de la ortografía interviene toda la personalidad del individuo con su aspecto de racionalización, sus instrumentos de percepción y aun con su emotividad.

Minjares (1967) opina que para facilitar la formación de los hábitos ortográficos debe el maestro movilizar íntegra la personalidad del niño, para lo cual necesita hacer uso de los medios adecuados al desenvolvimiento psicológico del educando, acudiendo a los distintos móviles de su conducta; el incipiente deseo de conocer, el juego, la competencia, los estímulos aprobatorios y la intervención de los distintos sentidos como el de la vista, el oído y el muscular.

De ahí que se distingan diversos métodos que se designan de acuerdo con el sentido o sentidos y con los procesos que preponderantemente se pretende hacer intervenir en la enseñanza. Método viso-motor, audio-motor, viso-audio-motor y viso-auto-motor-gnósico, nombre con que se identifican los métodos que más comúnmente se usan.

Por consiguiente, la sola enunciación de los métodos sugiere cuál de los sentidos o cuál de los procesos lógicos predomina en ellos, y orienta para buscar los ejercicios adecuados a su carácter.



1.5.3.3 ¿Cómo evaluar?

La función principal de una prueba, es el diagnóstico o control del progreso de los alumnos. La evaluación es una herramienta clasificadora para el profesor, al proporcionar información sobre el grado de asimilación por parte de los alumnos, tanto del conjunto como de cada una de ellos de la materia. Además, la evaluación no sólo es clasificadora para el profesor, también lo es para el estudiante, al darle unos objetivos a corto plazo y al permitirle comprobar su progreso de manera objetiva, mediante el conocimiento de los resultados.

Al respecto, Camps et al. (1994) nos dicen:

“... la evaluación puede tener o ha de tener una función educativa, formativa básica” (p.84).

De acuerdo con esta afirmación, entonces, la evaluación formativa es también cualitativa, pues además, del resultado numérico de unas pruebas aplicado a un producto final, ésta a su vez, procura captar la singularidad de las situaciones concretas e interpretarlas: está orientada a los procesos, a la evaluación cualitativa del aprendizaje y a las relaciones entre todos los elementos que intervienen en el mismo.

Las autoras manifiestan que la orientación cualitativa permite ampliar el concepto de evaluación, a la vez, que hace posible una gran flexibilidad metodológica. El maestro y el alumno, no necesitan información muy diversa, y por ello, los instrumentos de evaluación también lo son: observación y seguimiento diario, entrevistas, cuestionarios, opiniones personales, análisis de las producciones, e incluso las pruebas estandarizadas.

1.5.3.4 Evaluar la ortografía

Las distintas ideas de evaluación tienen obviamente su repercusión en la evaluación de la ortografía.

1.5.3.4.1 La evaluación cuantitativa: el error como sanción

Camps et al. (1994) manifiestan que en el marco del paradigma positivista, en el que la evaluación se orienta a los aspectos cuantificables, la noción de falta preside la enseñanza y evaluación de la ortografía, y el progreso del alumno se evalúa negativamente, en función de los errores que comete. Además, dicen, que al ser la ortografía un aspecto de la lengua escrita

aparentemente fácil de aislar y objetivar, ésta parece ofrecer un campo adecuado para una enseñanza mecanizada y para una evaluación predominantemente cuantitativa.

Las autoras explican que aislar la ortografía del resto de las actividades de producción de la lengua escrita y situarla en un primer plano, significa también situar la falta de ortografía en el centro de atención y darle una función de medida por la cual se valora la competencia del alumno en la lengua escrita.

Del enfoque anterior, ellas plantean que hay que variar éste a partir de dos propuestas: la primera, integrar la enseñanza de la ortografía en la lengua escrita: la segunda, revisar la noción de falta. Además, agregan, que si se considera a la ortografía como un aprendizaje aislado, la noción de falta adquiere una importancia enorme, porque, es la medida negativa, el elemento que se debe eliminar, pues, las faltas ortográficas tienen asignado un valor, número cuantificable, el objetivo es acercarse a cero.

En suma, esa es la idea de error como sanción, que se convierte en obstáculo, y no en ayuda, para el aprendizaje.

1.5.4 LA LECTURA

Los enfoques que se desprenden de la mayoría de las investigaciones consideran que tanto la lectura como la escritura son procesos interpretativos que, a través de los cuales se construyen significados, es decir, que son actividades con las que construimos y ampliamos nuestros conocimientos del mundo que nos rodea.

En el marco de estas investigaciones de la lectura, Adams y Bruce (citado en Gevara, J. 1989) afirman que, el lenguaje es un medio para ayudar a contribuir ideas basadas en experiencias previas. En este sentido, señalan que la comprensión de un texto, se puede considerar como una interacción entre el lector y el texto mismo.

Para Marchant, T. y Tarky, I. (1998) “La lectura constituye una realidad privilegiada de activación y enriquecimiento de las habilidades lingüísticas, cognitivas y afectivas de los niños” (p. 12).

A este respecto, muchos autores asumen que leer es el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito, (e. g., Jurado, 1998) afirma que, a través de este proceso interactivo, el lector no sólo llega a niveles de referenciabilidad del texto, sino que introyecta, mediante el proceso lector un conjunto de conocimientos lingüísticos, fonomorsintácticos y semánticos que le garantizan unas adecuadas competencias lingüísticas y comunicativas.

En resumen, se puede decir que las competencias lingüísticas y comunicativas que se adquieren a través de la lectura, constituyen la base fundamental para la escritura.

1.5.5 LA ESCRITURA

La lectura y la escritura son dos actividades necesarias para poder acceder a los saberes organizados que forman parte de una cultura, es decir, que tienen un carácter social e interactivo, ya que, tienen sentido en un entorno social y cultural determinado.

Con respecto a la escritura existen diversas definiciones que se han propuesto para conceptualizar la escritura. Varios autores como Wells, Olson, Giroux, Teberosky (1985 citado en Jurado, F. 1997) dicen:

“La escritura es algo más que un simple artificio mecánico. Se considera el más grande invento manual intelectual creado por el hombre...” (p.14).

Por su parte, Jurado (1997) manifiesta que, gracias a ella -escritura- es posible hacer registros, comunicarse, controlar o influir sobre la conducta de otros, por ello, a la escritura se la conceptúa como una actividad intelectual que produce influencias recíprocas, entre las actividades de producción del lenguaje oral y escrito.

Para Rodríguez, G. (1998) la escritura es un sistema de comunicación visual de carácter lineal (uno tras otro), sus elementos (signos gráficos) se presentan en forma sucesiva formando una cadena. Según el autor, éste carácter lineal hace que este sistema sea distinto a otros que tienen una naturaleza diferente, como el código de tránsito, por ejemplo.

En suma, la escritura es una forma de expresión y representación gráfica determinada por signos y códigos que sirven para facilitar y mejorar la comunicación.

1.5.6 LEER Y ESCRIBIR

La lectura y la escritura son dos actividades interpretativas donde ponen de manifiesto la lengua escrita. Si bien la lectura y la escritura son modalidades del lenguaje, es propicio hablar de lectura y escritura como dos procesos que tienen semejanzas y diferencias.

La lectura y la escritura se asemejan, porque, ambas son modalidades del lenguaje que requieren de un proceso de aprendizaje largo. La lectura y la escritura constituyen procesos, que una vez aprendidos son medios para desarrollar otros aprendizajes formales y no formales y, una vez automatizados, la lectura permite desarrollar la comprensión, y la escritura la expresión de la creatividad.

Al respecto, Marchant y Tarky (1998) manifiestan que, “cuando uno lee, lee a *otro*, y que, cuando uno escribe realiza un producto que es la expresión del *yo*, dado que la escritura tiene más compromiso afectivo que la lectura” (p. 192).

1.5.7 INICIACIÓN DE LA ESCRITURA

El lenguaje es un medio para ayudar a construir ideas basadas en experiencias previas, en este sentido, la comprensión de un texto se puede considerar como una interacción entre el lector y el texto mismo.

En el caso del desarrollo de la escritura, Vigotsky (citado en Garton et al. 1991) dice “... se da un desplazamiento desde dibujar líneas y garabatos a darse cuenta de que de hecho éstas pueden significar algo. Además, existe una diferencia entre dibujar y escribir” (p. 60).

El autor considera que, las figuras que simbolizan cosas, animales, se han de diferenciar de las líneas y figuras que son signos.

De acuerdo a Camps et al. (1994) “El niño no espera a empezar su escolaridad para tener sus propias ideas sobre la escritura, ni tampoco para comenzar a usar signos gráficos, que son ya escritura” (p. 37).

Por su lado, Ferreiro, E. y Gómez, M. (1998) manifiestan que las primeras escrituras de los niños suelen pasar desapercibidas porque éstas se confunden con garabatos, además, afirman que éstas no son otra cosa que una verdadera escritura. Al afirmar que los garabatos son escrituras, las

autoras se basan en la investigación realizada por Lurcat (citado en Ferreiro y Gómez, 1998) y dicen "... es a quien debemos la descripción y la interpretación más detallada de los garabatos iniciales como fuente del dibujo y de la escritura" (p. 97).

1.5.8 PERIODOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA ESCRITURA EN NIÑOS

De acuerdo a las investigaciones realizadas sobre la iniciación de la escritura, Ferreiro y Teberosky (1979 citado en Camps et al. 1994) coinciden que los niños buscan criterios para diferenciar entre el dibujo y la escritura, además, señalan que para el desarrollo conceptual de la escritura, se debe considerar una serie de períodos. En el caso de la diferencia que existe entre el dibujo y la escritura, manifiestan que se producen ciertas particularidades objetivas del texto, tanto en sus aspectos cualitativos como en los cuantitativos.

Las autoras indican, que una vez que el niño ha logrado establecer que el dibujo y la escritura son sistemas diferentes de representación, un avance importante se produce cuando elabora las condiciones de interpretabilidad de sus propios escritos y de los ajenos, tomando en consideración las particularidades tanto cuantitativas -cantidad mínima de letras para escribir o para leer- como las cualitativas -variaciones de cantidad de letras para obtener escrituras diferentes-. Para poder leer dos textos de distinta manera, es necesario que se den diferencias objetivas en la escritura, es desde este momento cuando establece una relación entre la cadena sonora oral dada por la pronunciación y la cadena gráfica que utiliza para la escritura, y de este manera se dice que el niño desemboca en la hipótesis silábica, dado que el niño en esta etapa ya tiene idea de que las letras representan sonidos y, que también, se siente más confiado porque descubre que puede escribir con lógica.

De acuerdo a esta concepción, entonces, se desprende la importancia de comprender que, los garabatos y las primeras series de letras son los primeros estadios del desarrollo ortográfico.

Según Camps et al. (1994) esta hipótesis -silábica- entra en contradicción con la anterior, es decir, con la cantidad mínima de letras. La superación de dicha contradicción conduce al niño a una nueva hipótesis, la alfabética. En esta etapa, el niño se centra en la diferenciación de sonidos, es decir, que descubre que a cada unidad fónica mínima le corresponde un signo gráfico, una letra.

Las autoras señalan, que este momento -hipótesis alfabética- es el que marca el inicio del aprendizaje de la ortografía como convención.

De ahí que, la afirmación de Goodman (citado en Ferreiro y Gómez, 1998) en reconocer que los balbuceos y el habla holofrástica son los comienzos del lenguaje oral del niño, y la importancia en reconocer también a los garabatos, las series de letras y la ortografía inventada como los comienzos de la escritura.

1.5.9 DEFINICIÓN DE ORTOGRAFÍA

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, en su edición de 1970 (citado en Camps, et al. 1994) define ortografía como “parte de la gramática, que enseña a escribir correctamente por el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de la escritura” (p. 35).

A raíz de esta definición surge un estudio importante que hacen las autoras, donde destacan dos aspectos fundamentales para situar la función y el valor de la ortografía, el concepto de corrección en relación a una norma, y el lugar que ocupa en la gramática.

Ellas manifiestan que la idea de *corrección* presupone un conjunto de normas que regula el código gráfico y que, ésta se establece sobre la base de la aceptación social. Otro aspecto que señalan, es el referente a la relación que tiene la ortografía como “parte de la gramática”, explican que esta consideración es de suma importancia porque, además, de relacionarse con el sistema gráfico, también se relaciona con los demás subsistemas de la gramática; el fonológico, el morfológico, sintáctico, léxico y, también el prosódico, y añaden, destacando que la R.A.E. desmiente de alguna manera, el carácter arbitrario que se atribuye a los sistemas alfabéticos de representación gráfica. “La arbitrariedad sólo existe cuando los signos lingüísticos no mantienen una relación simbólica con sus referentes, con la realidad... la idea de que la ortografía es arbitraria es falsa, o por lo menos parcialmente falsa, ya que el sistema gráfico presenta “unas irregularidades” en los distintos niveles gramaticales, que la persona que escribe debe descubrir para resolver los problemas de la lengua escrita de un modo inteligente y rentable”. (Camps et al., 1994:8).



Al respecto, Escarpanter, J. (1979)

“La ortografía es el estudio de la forma de presentar, por medio de letras, los fonemas del lenguaje. Este estudio...incluye una serie de signos que reflejan aspectos de la significación de las palabras: (Mayúsculas), la intensidad (acentos), la entonación (puntuación),... . En alguno de estos aspectos las normas tienen aplicación clara y determinante, como en la acentuación; pero en otros, como la puntuación a las mayúsculas, el uso es más liberal y depende mucho de la costumbre, del gusto y del matiz intencional del que escribe” (p.46).

Según el autor, la correspondencia a veces arbitraria entre sonidos y letras suele ser la principal fuente de las faltas.

De acuerdo a Alonso, A. y Enríquez P. (1963) “Ortografía se llama de acuerdo con los elementos griegos que forman este nombre, la recta escritura de las palabras. Se llama Ortografía, además, al estudio sistemático de la escritura con todos sus signos, tanto los que representan sonidos como los que representan auxiliares para la lectura” (p. 195).

Al respecto, hacen referencia a sonidos remarcando el hecho de que los sonidos se llaman letras y éstas se usan de acuerdo a convenciones determinadas que se manifiestan a través de un conjunto de reglas. Estas reglas instituyen el uso correcto de las letras y los demás signos gráficos en la escritura de una lengua cualquiera en un tiempo concreto.

Para el famoso filósofo griego, Aristóteles (citado en Alisedo, G. et al. 1994)

“Los sonidos emitidos por la voz son los símbolos de los estados del alma, y las palabras escritas, los símbolos de las palabras emitidas por la voz...” (p. 63).

En suma, para representar por escrito los sonidos y articulaciones de que se componen las palabras, se crearon unos signos llamados letras, cuyo conjunto se denomina abecedario o alfabeto.

1.5.10 FUNDAMENTOS DE LA ORTOGRAFÍA

Etimológicamente, la ortografía significa “correcta escritura” de modo que las palabras deben escribirse de acuerdo con algunos fundamentos o principios que les dan su razón de ser.

La definición de escribir correctamente precede ya del retórico hispanolatino Marco Fabio Quintiliano “Se debe escribir como se habla” (citado en Sopena, R. 1980:206).

Durante la Edad Media, en un momento en que todavía se consideraba que eran las lenguas cultas el latín y el griego las que necesitaban una gramática regulada y no las lenguas vulgares, surge el interés por las lenguas vernáculas cuya estructura nadie hasta ese momento había intentado establecer. Por ello, la Gramática Castellana del insigne filólogo y humanista Antonio de Nebrija, impresa en 1492, fue una novedad. En este libro, Nebrija quiere justificar la iniciativa de escribir el Arte de una lengua viva que todos habían aprendido por uso sin necesidad de libro alguno, además, el gramático y lexicógrafo en las “Reglas de Ortografía” incluida en la Gramática Castellana (1517) pretende demostrar la reducción a reglas su lengua vulgar y, dotarla de un arte similar al que poseían las lenguas doctrinales.

El autor consideraba la ortografía como la primera de las partes de la que llamaba Gramática Doctrinal, en ella defiende una ortografía basada fundamentalmente el principio de pronunciación:

“ Avemos aquí de presuponer lo que todos los que escriben de orthographia presuponen: que assi tenemos de escribir como pronunciamos i pronunciar como escrivimos porque en otra manera en vano fueron halladas las letras... la diversidad delas letras no esta enla diversidad dela figura, sino enla diversidad dela pronunciación” (citado en Sopena, 1995:206).

A fines del siglo XVI se propone un sistema que combine los principios de pronunciación, uso y razón. Ya en el siglo XVII hubo grandes cambios fonológicos del español, donde se intenta armonizar los principios de pronunciación, uso y etimología.

No fue, sino en el siglo XVIII cuando se fija definitivamente la ortografía. Entre uno de los defensores de combinar los tres principios es la Real Academia Española. En la ortografía académica se defienden los tres principios por este orden: la pronunciación, la etimología y el uso.

Actualmente, según la Academia, la ortografía castellana se basa en tres principios: la pronunciación, la etimología y el uso de los que mejor han escrito.

1.5.11 APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA

Quin, V. y MacAuslan, A. (1988) afirman que, la ortografía es el código que se usa para concretar el habla, pues, el significado permanece impreso a través de las letras que son el molde de la escritura, y a su vez, debe ser encaminado por medio de la correspondencia sonido – letra” (p. 269).

Asimismo, indican que para lograr esta actividad, primero se debe pasar por el proceso de la enseñanza del código escrito, y para ello, se debe realizar prácticas con la mano, con el ojo y el lápiz, antes de que el lenguaje escrito hable directamente al ojo como el lenguaje hablado lo hace al oído.

Desde este enfoque -uso de la habilidad de la escritura- la ortografía, también se enmarca en el mismo proceso de enseñanza, pues, debe ser reconocido por el ojo y transcrito por el lápiz para poder ser advertido por el ojo de otras personas.

Sin embargo, la capacidad para realizar este proceso de enseñanza ortográfica no es repentina, por ello, la ortografía debe ser enseñada como parte del aprendizaje de la escritura dirigida, con la intervención de los sentidos, como el de la vista, el oído y el muscular.

En el marco de la escolaridad, el aprendizaje de la ortografía utiliza tres vías fundamentales que van por orden de importancia: la vía visiva o visual, que permite recoger las imágenes de la vista, la vía auditiva, que es el que permite recoger imágenes mediante el sentido del oído y, por último, la vía motriz, que permite fijar el conocimiento mediante los movimientos de la mano.

1.5.12 APRENDIZAJE SISTEMÁTICO DE LA ORTOGRAFÍA

Partiendo de la premisa que el aprendizaje de la ortografía se debe efectuar en el marco del aprendizaje de la escritura, Camps et al. (1994) señalan la importancia de que el niño escriba en situaciones reales, pues, el aprendizaje sistemático de la ortografía es el que parte de esta actividad, de la indagación y de los tanteos que puede hacer solo o mejor en grupo. Los aspectos ortográficos deben presentarse como un problema que hay que resolver, las distintas operaciones (cambios, supresiones, transformaciones, etc.) que los niños pueden hacer en un texto previamente elaborado por ellos mismos o por el profesor, habrían de llevarles a descubrir la solución, la regularidad (normas), la distinción de los signos ortográficos posibles en un texto determinado.

Las autoras manifiestan que, la sistematización de los problemas ortográficos facilita la reflexión metalingüística sobre el sistema escrito y sus relaciones con la lengua oral, por ello, permite consolidar mejor los conocimientos, y favorece su uso posterior.

Al respecto, Garton et al. (1991) señalan que la relación entre alfabetización y conciencia metalingüística es compleja, y dicen "... creemos que la alfabetización debe referirse al dominio del lenguaje en su forma escrita y hablada, lo que permite al sujeto ejercitar un mayor control sobre su uso" (p. 170).

Si bien se pretende tomar el escrito en su aspecto gráfico, como objeto de observación y manipulación, entonces, será necesario proporcionar a los niños instrumentos eficaces que les permitan descubrir su funcionamiento. Desde luego, al facilitar a los niños procedimientos operatorios para llegar a descubrir su funcionamiento no se pretende decir que pueda realizar esa actividad sin ayuda del maestro, al contrario, es una interacción entre el maestro y el alumno.

A esto se suma, la definición de Charmeux (citado en Camps et al. 1994) "... la relación entre el aprendizaje del alumno y la enseñanza del maestro debe darse una síntesis dialéctica entre la experiencia del niño y los momentos de aprendizaje sistemático" (p. 47).

Por su parte, Camps et al., (1994) afirman que el objetivo del aprendizaje ortográfico es la automatización, y que para conseguir llegar éste, es menester que, el que escribe no tenga que centrar su atención en este nivel de la escritura, pues, representaría un obstáculo en el proceso de

la elaboración del significado. Es por ello, que el alumno debe practicar los conocimientos ortográficos obtenidos hasta su total adquisición. Sin embargo, las autoras señalan que, esta actividad es superflua, pues, la repetición de la palabra que se pretenda corregir acaba por caer en el mismo error.

Según Dowing (1982 citado en Capms et al. 1994) el desarrollo de cualquier destreza comprende tres fases:

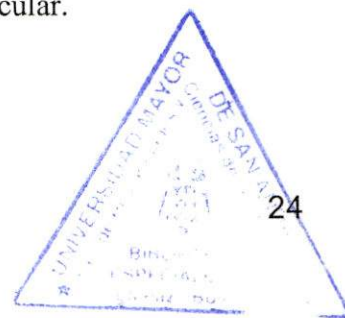
1. Cognitiva. Para enseñar cualquier destreza es importante que la tarea sea comprendida claramente en su etapa final.
2. De dominio, en la que los alumnos intentan hacer más precisa la ejecución.
3. De automatización, que sobre pasa el simple perfeccionamiento.

De acuerdo a estas fases, entonces, las autoras señalan que, el alumno debe saber qué ha de aprender, qué debe automatizar y cómo puede controlar sus progresos, puesto que, la práctica sólo es eficaz si parte del conocimiento de lo que se practica y si se pueden evaluar los resultados.

A raíz de esta conceptualización, se desprende el enfoque de Bruner (1969 citado en Camps et al. 1994) en el cual dice:

“No es la práctica, sino la práctica cuyos resultados conocemos, lo que nos perfecciona. La práctica puede perfeccionar lo que uno ya sabe hacer. Y gracias a ese perfeccionamiento se libera la capacidad para un proceso más elaborado” (p. 49).

Al igual que en otras actividades humanas, en el estudio de que se trata, interviene toda la personalidad del individuo con su aspecto de racionalización, sus instrumentos de percepción y aun con su emotividad. Por tanto, para facilitar la formación de los hábitos ortográficos debe el maestro movilizar íntegra la personalidad del niño, para lo cual, necesita hacer uso de los medios adecuados al desenvolvimiento psicológico del educando, acudiendo a los distintos móviles de su conducta: el incipiente deseo de conocer el juego, la competencia, los estímulos aprobatorios y la intervención de los distintos sentidos como el de la vista, el oído, y el muscular.



De ahí que se distingan diversos métodos que se designan de acuerdo con el sentido o los sentidos y con los procesos que se pretenda hacer intervenir en la enseñanza: método visual, visomotor, audiovisomotor, audivisognosicomotor inductivo, deductivo, nombre con que se identifican los métodos más comúnmente utilizados.

Históricamente hablando, los métodos del deletreo y la copia han sido los más utilizados en la enseñanza de la ortografía. Estos métodos consistían fundamentalmente, en leer las palabras letra por letra o simple reproducción de los modelos dados por el maestro. Posteriormente, se aplicaron los métodos fonéticos, el dictado y la regla ortográfica. Sin embargo, estos métodos tenían carácter esencialmente empírico; es así como la psicología experimental vino a dar carácter científico a la enseñanza ortográfica y por ende a sus métodos.

Entre los primeros investigadores sobre este estudio -psicológico experimental- mencionamos a Lay (citado en Fernández, S. 1987), quien después de varios estudios llegó a las siguientes conclusiones:

- Para el aprendizaje ortográfico es necesario una buena pronunciación.
- Es más decisiva la presentación de los movimientos del acto de escribir.
- El alumno debe fijarse en la correcta escritura y escribir varias veces.

Como se puede advertir, el autor llegó a conclusiones que hoy por hoy son válidas en la doctrina moderna, sobre todo en puntualizar la necesidad de la ejercitación como manera de adquirir una memoria muscular.

Por su parte, Newman (citado en Fernández, S. 1987), también realizó investigaciones y experimentos al respecto. Se pueden resumir sus conclusiones en los siguientes puntos:

- Representación visual de la palabra, descomposición y copia de sus elementos.
- La comprensión de lo que se escribe y la imagen visual son los pilares del aprendizaje ortográfico.
- La información de la imagen auditiva es importante.
- Asimismo, es imprescindible el proceso motor de la escritura (estos procesos obran en conjunto: ver, hablar, oír, actuar).

Las conclusiones de estos principales psicólogos son las que en la actualidad siguen rigiendo en la materia, con ligeras variantes.

Desde luego, que ninguno de los métodos se usa de forma separada ni son excluyentes, sino que, se usa de uno y de otro, o de sus combinaciones, según los requerimientos del problema, entonces, el carácter de este aprendizaje es eminentemente motriz.

De los cuatro métodos enumerados líneas arriba, el viso-audio-motor-gnósico es el más completo porque, pone en juego la vista, el oído, el centro motriz, es decir, el movimiento de la mano en el acto de escribir la palabra.

Al respecto, Forgione, J. (1963) dice:

“El aprendizaje se deriva al centro consciente, cuando escribimos” (p. 2).

Según esta afirmación, entonces, la escritura lenta de la palabra fija la memoria muscular de la mano, lo cual nos permite escribir las voces más complicadas sin necesidad de recordar las reglas.

1.5.13 ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA

En general, la enseñanza de la ortografía se ha basado únicamente en el análisis del sistema gráfico de la lengua y su relación con el sistema oral, a saber: el sistema gráfico refleja la complejidad del sistema de la lengua y que la relación entre los planos oral y escrito se establece en muchos niveles. Sin embargo, éste es sólo un aspecto de la cuestión.

Camps et al. (1994) manifiestan que, la enseñanza ni es tal sin el aprendizaje, por tanto, se debe considerar tanto la materia que se enseña como el sujeto de dicho aprendizaje, el niño, y ello, implica conocer los mecanismos por los que éste adquiere los conocimientos, y en el caso de la ortografía, de qué modo se relaciona con los signos gráficos que la sociedad ha adoptado para comunicarse por escrito y cómo va adoptando de a poco su escritura al sistema gráfico de su propia lengua.

Al respecto, Goodman (citado en Ferreiro y Gómez, 1998) dice “Los niños comienzan antes de la escuela a marcar sus propios dibujos con el fin de explicarlos o de representar de alguna manera el lenguaje escrito” (p. 113).

En cuanto a la ortografía, la autora manifiesta que, al pensar cómo el niño llega a comprender cada aspecto de la escritura, resulta evidente que otros aspectos del lenguaje escrito son parte de lo que ella llama principios ortográficos. Éstos incluyen todas las formas de presentación visual del sistema de escritura como totalidad, tales como la cursiva y la manuscrita y las formas de los caracteres individuales como las mayúsculas y las minúsculas de la misma letra.

Además, ella manifiesta que, si miramos nuestro alrededor en cualquier área urbana, vemos que el lenguaje escrito aparece tanto en mayúsculas; en cursiva y en forma manuscrita; en vertical tanto como en horizontal. La mayor parte de los escritos que el niño ve que producen los adultos, están en forma horizontal y en cursiva. Por eso, dice que, no debe extrañarnos que los primeros intentos de escribir que hace el niño se parezcan a las formas cursivas del adulto; que el uso temprano de las letras o cuasi letras se parezca a las mayúsculas. También, señala que tienen pruebas de que los niños que crecen en otras formas de sistemas de escritura, garabatean de manera diferente, y que éstos se parecen mucho más al sistema de escritura de su cultura y escriben en la dirección convencional de esa cultura. Finalmente destaca, la importancia de comprender que los garabatos y las primeras series de letras son los primeros estadios del desarrollo de la formación ortográfica.

Ferreiro y Teberosky (1979 citado en Camps et al. 1994) señalan sobre los conceptos que tienen los niños de educación infantil y primeros niveles de escolarización sobre el sistema escrito. Ellas demuestran que los niños elaboran diversas hipótesis sucesivas sobre la escritura antes de llegar a la alfabética y, además, que éstos escriben según su propio concepto del funcionamiento de la escritura, es decir, que el niño descubre que a cada unidad fónica mínima le corresponde un signo gráfico. Las autoras consideran que ese momento es el que marca el inicio del aprendizaje de la ortografía como convención.

Camps et al. (1994) manifiestan que enseñar a escribir no es enseñar ortografía, aunque para comunicarnos por escrito es imprescindible conocer la norma ortográfica de la lengua empleada. El aprendizaje de la ortografía sólo tiene sentido si se enmarca en un aprendizaje de la lengua escrita entendida como capacidad para la expresión y comunicación por escrito. El niño comprenderá la necesidad de la ortografía si siente la necesidad de escribir. Y, también agregan, que el valor dado a la ortografía varía según las épocas, las diferentes técnicas pedagógicas o, incluso, el criterio de las escuelas. En unos casos, la enseñanza de la ortografía ha sido, y es, el aspecto prioritario de la escolarización básica; exclusivamente a la práctica ortográfica. En otros casos, en cambio, se considera que el aprendizaje del aspecto más externo de la representación gráfica es menos importante, por ejemplo, que el estudio léxico o de la sintaxis. Como resultado, la ortografía queda relegada a un segundo plano y hay poca exigencia de corrección en ese nivel.

A este respecto, Guzmán, G. (1922) nos dice:

“Para considerar la Ortología y la Ortografía como partes que deben estudiarse antes que la Analogía y la Sintaxis, existen dos razones incontrovertibles... 1ª. que la adquisición del lenguaje se comienza por la pronunciación y escritura de palabras, y no por el conocimiento de sus accidentes y propiedades o de su coordinación en la cláusula: y 2ª. que la Ortología y la Ortografía son más fáciles de aprender en los primeros años que la Analogía y la Sintaxis” (p. 24).

Por tanto, ambos autores coinciden que la enseñanza de la ortografía debe tener prioridad en el aprendizaje dentro el lenguaje escrito.

1.5.14 ENSEÑANZA SISTEMÁTICA DE LA ORTOGRAFÍA

La enseñanza sistemática es aquella que se imparte siguiendo un plan determinado, mediante un programa especial y horas especialmente destinadas en el horario.

La enseñanza es muy útil y necesaria para que el alumno pueda aprender ortografía de una manera racional y ordenada. Permite además, contemplar y seleccionar los puntos fundamentales de estudio. Su enseñanza se realizará sobre todo a partir del cuarto año en la escuela.

Camps et al., (1994) señalan que desde la perspectiva estrictamente pedagógica, se tiene que considerar dos factores necesarios en cualquier aprendizaje:

- Que lo que se enseña al niño sea motivador.
- Que los conocimientos que se imparten se integren en la experiencia del niño de un modo global.

Si aplicamos esos principios a la enseñanza ortográfica en la escuela, observaremos que el maestro:

- Debe mostrar el maestro la necesidad de conseguir el dominio del código gráfico, descubriéndole su función y motivándole suficientemente para que se convierta en un sujeto activo del aprendizaje.
- No puede separar la enseñanza de la ortografía de la lengua escrita, de la que forma parte.

Para las autoras, estos factores repercutirán en la planificación pedagógica y deberán ser asumidas por la institución escolar, si se pretende que la enseñanza de la ortografía se alcance con garantía de éxito y se logren objetivos propuestos.

Elas sostienen que el aprendizaje de la ortografía sólo tiene sentido si se enmarca en un aprendizaje de la lengua escrita entendida como capacidad para la expresión y comunicación por escrito.

Es evidente que un escritor adulto que sabe escribir ha automatizado la realización gráfica de las letras y la ortografía, es decir, que no debe centrar su atención en las letras, no debe pensar en forma consciente cómo escribir palabras, lo hace automáticamente. Por el contrario, los niños que aprenden a escribir no tienen automatismos y durante bastante tiempo la ejecución gráfica de las letras puede distraerlos, incluso de la forma de escribir una palabra. La ortografía es también una actividad de nivel bajo que puede acaparar la atención del niño y distraerlos de otros niveles superiores del proceso de escritura, o sea, de la expresión de ideas y de la elaboración del significado.

Condemarín, M. y Chadwick, M. (1990) manifiestan que a pesar de la expansión de los medios sustitutivos cada vez más sofisticados, "... la escritura manuscrita sigue siendo un medio de comunicación insustituible por su calidad personalizada de registro y expresión" (p.3).

En el marco de la escolaridad, la escritura manuscrita es un instrumento de vital importancia para el niño, puesto que, le permite desarrollar afectiva y socialmente, y tener comunicación personal.

La escritura como instrumento básico de comunicación, una vez automatizada, permite que el niño desvíe su atención hacia otros aspectos de la respuesta escrita, tales como la ortografía, la gramática, la sintaxis y, principalmente, el contenido de lo que quiere comunicar.

Goodman (citado en Ferreiro y Gómez 1998) dice "... al pensar cómo el niño logra comprender cada aspecto de la escritura, resulta evidente que otros aspectos del lenguaje escrito son parte de lo que yo llamo principios ortográficos" (p. 115).

La autora señala que estos principios implican todas las formas de la presentación visual del sistema de escritura como totalidad. Tales como la cursiva y la manuscrita y las formas de los caracteres individuales como las mayúsculas y las minúsculas de la misma.

Al respecto, Alonso y Enriquez (1963), "Propiamente hablando, se tiene con la letra impresa y la escrita, cuatro sistemas de signos; dos de letra vertical y dos de letra cursiva. La letra vertical es la que se emplea en los impresos; la cursiva para escribir a mano" (p. 196).

En la mayoría de nuestras sociedades los niños inician la educación elemental, alrededor de los seis años de edad. Ahora bien, el niño aprende a escribir, sigue el camino de la apropiación individual de un fenómeno social, pero considerar individual a esta apropiación no implica reducir su aprendizaje a una actividad solitaria.

Al afirmar que el niño hace suyo progresivamente el sistema gráfico de la lengua a partir de su uso en situaciones reales de comunicación, no se pretende decir que puede realizar esa tarea sin ayuda del maestro. En consecuencia, la enseñanza de la ortografía deberá insertar en los procesos de aprendizaje del niño y no podemos esperar que el niño aprenda unos conocimientos tan sólo porque se le haya dado un modelo correcto. Los métodos, los procedimientos de enseñanza,

únicamente serán eficaces si parten de los conceptos del niño, de las ideas que él elabora para profundizar en la estructuración de su conocimiento.

La intervención del maestro debe integrarse en el proceso de aprendizaje del niño, dándole oportunidades, tanto para el uso del lenguaje escrito como para la elaboración de hipótesis para resolver los conflictos creados entre sus hipótesis y el uso social de la lengua escrita y para la práctica que le permita automatizar los aprendizajes ortográficos. Coll (1987 citado en Camps et al. 1994) nos dice:

“El problema de fondo de cómo impartir la enseñanza reside pues en crear las condiciones de aprendizaje para que los esquemas de conocimiento que de todos modos construye el alumno evolucionan en un sentido determinado” (p.44).

Entonces, las autoras indican que la función del maestro cuando el aprendizaje se realiza en la escuela, será proporcionar a los niños las situaciones de aprendizaje que respondan a los siguientes aspectos:

- Facilitarles *situaciones reales de escritura* que favorezcan el contacto frecuente con la lengua escrita.
- Proporcionales *instrumentos* de apoyo para que puedan resolver los problemas ortográficos con que se encuentren al escribir.
- Crear *situaciones de aprendizaje* sistemático de los aspectos regulares del sistema gráfico. Estas situaciones han de favorecer la formulación de hipótesis y la verbalización de las que implícitamente realiza.
- Facilitarles instrumentos para la *práctica* sistemática de determinados problemas, a fin de conseguir la *automatización* indispensable.

1.5.15 USO DE LAS LETRAS QUE PRODUCEN CONFUSIÓN O DUDAS

La ortografía es la rama de la gramática que se ocupa de las letras del alfabeto y de sus posibilidades combinatorias para transcribir correctamente los sonidos de una lengua dada. Según esta definición, una ortografía ideal debería tener una letra para cada fonema y viceversa. Sin embargo, el problema de la ortografía en la lengua proviene del hecho de que los sonidos que se usan en la lengua oral y las letras que se utilizan para representarlos gráficamente no siempre

se corresponden en casi ninguna lengua, aunque el español es de las que más se aproxima a este ideal teórico. Si bien, el español es considerado como una lengua eminentemente fonológica, pues, éste tiene ciertos desajustes entre algunos sonidos y algunas letras.

Partiendo de esta conceptualización, es conveniente hacer una explicación acerca del uso de algunas letras del alfabeto español que producen dudas y confusiones en el hablante. Nótese que decimos el uso de algunas letras, ya que, no todas las letras del alfabeto presentan problemas ortográficos.

- El uso de la **h** y **y** no obedecen generalmente a criterios fonológicos, sino a razones etimológicas, es decir de origen y evolución de las palabras.
- En general se escriben con **h** las palabras originadas de palabras latinas que se escribían con **h** o con **p**, mientras que se escriben con **y** las que en latín ya se escribían con **y**; **escribir** (latín scribere), **recibir** (latín recipere), **venir** (latín venire).
- Cuando la **g** va delante de **e** o **i**, se escribe **ge**, **gi** si el sonido es suave, como **gentío**; si el sonido es fuerte se intercala una **u** y se escribe **gue**, **gui**, como en **guerrero** y **guinda**; si se pronuncia la **u**, se pone diéresis, como en **pingüino**, pero esto no sucede delante de otras vocales, como en **guante**. (en los demás casos se escribe **j** ante **e** o **i**).
- La **h** es un grafema mudo, lo que significa, que no representa ningún sonido en la lengua española. Su presencia en la escritura se debe generalmente a razones de carácter etimológico, ya que suele derivar de la **f** latina.
- La ortografía de la **s**, **c** y **z** presenta más dificultades entre los hablantes que pronuncian un sonido semejante en todos ellos.
- Se escribe **s** antes de consonantes, como **esfera** y en las demás terminaciones en **is** como **análisis**. Se escribe **z** delante de **a** o **u**, como en **cazuela** o **cedazo**, y en posición final de sílaba como **luz**: la **c** se coloca siempre delante de **e** y **i** como **receta**, **cinta**.

1.5.16 SIGNOS ORTOGRÁFICOS

Dentro los aspectos relacionados con la escritura referidos a la ortografía, Guzmán (1922) define a los signos ortográficos como: “Unos caracteres que marcan en la escritura la intensidad, pausas, tonos, y demás accidentes con que deben leerse las palabras, frases, oraciones, cláusulas y períodos para su perfecto sentido” (p.44).

De acuerdo a esta definición, Guzmán indica que nuestra ortografía posee los siguientes signos:

- Signos de intensidad: el acento
- Signos de pausa: coma (,), punto y coma (;), dos puntos (:), punto (.), puntos suspensivos (...) y paréntesis ().
- Signos de entonación: interrogación (¿?) y admiración (¡!).
- Signos de inteligencia: comillas (“”), diéresis o crema (¨), guión (-), raya (—), doble raya (≡), asterisco (*), llave o corchete y párrafo.

Al parecer esta división que hizo de los signos ortográficos en su tiempo Guzmán, no difiere con relación a la normativa de la RAE, por lo que, en el presente trabajo, nos guiaremos con referencia a ella, poniendo en claro una vez más, la explicación que se hará en este apartado será de forma sucinta, ya que el siguiente trabajo así lo determina.

1.5.16.1 ACENTUACIÓN

Según Reátegui, G. (1994) La acentuación está referida al uso de la tilde o acentos que denuncian la mayor intensidad o fuerza de voz con que se acompaña la pronunciación de sílaba de una palabra. De acuerdo a esta definición, entonces, el uso del acento es el énfasis que se da a una de las sílabas de una palabra, distinguiéndola de las demás por una mayor intensidad.

Ahora bien, existen lenguas en que la posición de la sílaba es fija (el francés por ejemplo, tiene acento final obligatorio), el español tiene acento libre, pues, éste puede estar situado en diferentes sílabas. No obstante esta libertad se limita a las tres últimas sílabas de la palabra.

La posibilidad de cambiar el acento de lugar conlleva la existencia de varios esquemas acentuales, que pueden servir para distinguir significaciones. En español tenemos tres esquemas:

- Acento agudo o oxítono, cuando la sílaba acentuada es la de final de palabra (cantó, país).
- Acento llano, grave o paroxítono, cuando la sílaba tónica es la penúltima sílaba (libro, cárcel).
- Acento esdrújulo o proparoxítono, cuando la antepenúltima sílaba es tónica (préstamo, física).

1.5.16.1.1 DIPTONGOS

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

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

También en algunas de estas combinaciones vocálicas pueden articularse como hiatos (es decir, en dos sílabas), es dependiendo de distintos factores: su lugar en la secuencia hablada, mayor o menor esmero en la pronunciación, el origen geográfico o social de los hablantes, etc.

1.5.16.1.2 HIATO

Un hiato es la secuencia de dos vocales que no se pronuncian dentro de una misma sílaba, sino que forman parte de sílabas consecutivas. Existen tres clases de hiatos, según el tipo de vocales que están en contacto:

- a) Combinación de dos vocales iguales. Ejemplo **Saavedra**.
- b) Vocal abierta + vocal abierta distinta: Ejemplo **caen, ahogo**.
- c) Vocal abierta átona + vocal cerrada tónica o viceversa: Ejemplo **caimos, día**.

1.5.16.2 SIGNOS DE PUNTUACIÓN

La ortografía no sólo hace referencia a cómo se deben emplear las letras para su correcta escritura, sino que también incluye el uso correcto de la puntuación de un texto. En la lengua oral, las pausas que hacemos nos ayudan a comprender el mensaje. Así también, en la expresión escrita es necesario utilizar los signos de puntuación para separar unos conceptos de otros, indicar una enumeración de términos, o distinguir que quien habla es una persona distinta.

Para Guzmán (1922) los signos de pausa son unos caracteres que marcan en la escritura los diferentes silencios o descansos con que deben leerse las palabras, cláusulas y períodos para su perfecto sentido.

De acuerdo a la indicación que se hacen por los signos las relaciones que existen entre las partes constitutivas del discurso en general y de cada frase en particular, Condemarin y Chawick (1990) señalan a la puntuación como:

“...un recurso ortográfico que permite la adecuada comunicación escrita mediante la transcripción de los aspectos prosódicos o expresivos del lenguaje oral y de las pausas por símbolos gráficos. Además, permite estructurar las ideas en unidades interdependientes” (p. 16).

En el marco de esta conceptualización, las autoras indican que en nuestra ortografía existen diversos signos, aunque los más importantes dicen que son: coma, punto y coma, punto seguido, punto aparte, dos puntos, puntos suspensivos, signos interrogativos y exclamativos, comillas, paréntesis y guiones.

Los signos de puntuación ayudan al que escribe a redactar mejor: a expresar con eficacia sus ideas o deseos. La presencia de la puntuación en un escrito produce efectos no sólo lógicos, sino también, expresivos y estéticos, y lo que es más importante; facilita la lectura.

1.5.17 ANÁLISIS ORTOGRÁFICO

El análisis en general es la descomposición de un todo en sus partes componentes, para llegar a conocer sus principios y elementos.

Al respecto Guzmán (1922) dice:

“El análisis es uno de los métodos más importantes con que cuenta la ciencia de la investigación de la verdad: porque siendo de ordinario muy complejos casi todas las cosas y fenómenos de la naturaleza, sólo descomponiéndolos puede llegarse a conocerlos bien” (p. 50).

El mentado profesor boliviano indica cómo se debe realizar el análisis ortográfico, es decir, según la descomposición de las palabras escritas en sus letras y signos constitutivos.

1.5.17.1 MANERA DE HACER EL ANÁLISIS

Para hacer el análisis ortográfico de una palabra se observarán las siguientes prescripciones:

1. Manifestar de qué clase son por su estructura las letras componentes de cada palabra.
2. Indicar de qué clase son por su valor fonético y cuáles son los rasgos que justifican a las letras equívocas.
3. Expresar la causa por la cual se acentúan o no se acentúan la palabra en cuestión.
4. Mencionar las clases de signos ortográficos que afectan a la cláusula de que son parte las palabras analizadas y explicar las razones de su empleo.

1.5.18 REGLAS ORTOGRÁFICAS

Guzmán (1922) explica las reglas generales y particulares de las letras equívocas o de estructura dudosa.

1.5.18.1 Reglas generales

- Los derivados conservan en sus letras radicales la ortografía de sus primitivos (masculino-femenino; singular-plural; nombres abstractos; aumentativos; diminutivos; despectivos; colectivos; patronímicos; numerales; adjetivos; diminutivos; gentilicios o nacionales).
- Los compuestos conservan la ortografía de sus simples.
- Los vocablos extranjeros.

1.5.18.2 Reglas Particulares

Las reglas particulares son las que cambian o modifican su base o raíz, y las que siguen la forma de base o raíz. Un ejemplo es el de:

- La ortología es el arte de pronunciar correctamente y, en sentido más general, de hablar con propiedad.
- La ortografía es: el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua.

Al respecto, Núñez de la Rosa, P. (1834) dice:

“La ortografía enseña a grabar ortográficamente, a articular ortológicamente, y a acentuar prosódicamente el lenguaje” (p. 7).

Para Condemarán y Chadwick (1990) las reglas ortográficas se las puede entender como unas constantes de reglas que se presentan en la forma escrita con una relación a la forma oral.

Se dice que las reglas ortográficas regulan la corrección o incorrección de la lengua escrita, pero, el problema de la ortografía en las lenguas proviene del hecho de que los sonidos que se usan en la lengua oral y las letras que utilizan en la lengua escrita no siempre se corresponden. En español, como en todas las lenguas, existen desajustes entre algunos sonidos y algunas letras, por ejemplo, la letra h no se pronuncia, o sea, no tiene ningún sonido, pero, en la realización fonética de la letra x intervienen dos sonidos el de k y el de s, y las grafías b, v, w representan un único fonema de articulación bilabial sonoro.

En términos de norma y reglas hacen necesarias la escritura de la ortografía y las normas gramaticales que sean capaces de compartir el mismo significado, es decir, que el contenido de la lengua fónica es el mismo contenido de la lengua gráfica, por lo que, de acuerdo a los rasgos pertinentes de los fonemas no equivalen a los rasgos pertinentes de los grafemas.

1.5.19 DEFINICIÓN DE ERROR ORTOGRÁFICO

Llamamos error ortográfico aquellos que suelen cometer los alumnos por las siguientes razones:

“Cambio de unas letras por otras, acentuación u omisión de dichas acentuaciones, mala puntuación u omisión de la misma, aumento o supresión de algunas letras”. (citado en Fernández, S. 1987:152)

De acuerdo a investigaciones realizadas a este respecto, se pueden incurrir en errores ortográficos por diversas causas: lapsus de atención, causas que provienen de defectos visuales y auditivos, causas de carácter social y familiar, y éstos pueden acarrear a diferentes clases de errores. (e. g., Camps et al., 1994) señalan que no todos los errores ortográficos responden al mismo tipo de hipótesis referidos al mismo subsistema de la lengua: unos problemas pueden responder al

desconocimiento del subsistema grafofónico (por ejemplo, la falta de conciencia de la lateralidad de la ll), otros a la ignorancia de la morfología (diferencia entre escuchamos y escuchemos), otros a la falta de competencia sintáctica (me se ha caído por se me ha caído) y otros al desconocimiento del léxico (las estijeras por las tijeras).

Por tanto, las autoras concluyen que los errores ortográficos suelen ser pistas adicionales de la incapacidad de aprendizaje que los causa, pues, dicen, el niño al que no se le ha enseñado formalmente tendrá probablemente errores de todos los tipos.

1.5.20 CONCEPTO DE CORRECCIÓN

En cuanto a la corrección de los errores la norma elemental es prevenir los errores ortográficos antes que corregirlos. La corrección puede realizarse de modos distintos; por el maestro en forma directa; por los propios alumnos (autocorrección), y por los compañeros entre sí (corrección mutua).

- a) La corrección realizada por el profesor, consiste en recoger los trabajos y cuadernos de los alumnos y proceder a su corrección, marcando con un lápiz rojo la letra correcta sobre la errada. Se dice que este procedimiento es falso, ya que, no existe interacción entre el profesor y el alumno.
- b) El profesor simplemente marca con un signo la palabra mal escrita, y son los alumnos quienes deben buscar, consultando el diccionario u otras fuentes, el error ortográfico y corregirlo. En este procedimiento hay ya actividad de parte del alumno.
- c) La autocorrección consiste en que cada alumno debe buscar y corregir sus propios errores ortográficos en consulta con el modelo presentado o bien recurriendo al diccionario. Esta es la forma más aconsejable para corregir los errores, pues, es el alumno quien determina y corrige sus errores, formándose de esta manera una verdadera conciencia ortográfica.
- d) Otro procedimiento utilizado es el de la corrección mutua, es decir, que después de realizado un trabajo ortográfico, los alumnos intercambian sus tareas y se corrigen mutuamente, anotando debajo de ellas el número determinado de veces.

Con respecto al inciso c) Condemarín y Chawick (1990) señalan que la función del educador es de iniciar la toma de conciencia ortográfica con palabras predominantemente fónicas (correspondencia visual y auditiva). Cuando el niño lee y escribe con fluidez las palabras formadas por grafemas representados en forma simple, con un solo signo, puede aprender la ortografía de las letras de doble sonido (c-g), dígrafos (ll-w), letras seguidas de u muda (gue, gui, que, qui) y palabras con h.

Una vez analizados los aspectos involucrados en la ortografía se comprende la definición de la misma como agente normador y, los aspectos que la componen (alfabeto, signos ortográficos y reglas ortográficas) para compartir el significado de la forma oral y la forma escrita del castellano.

1.5.21 ACTIVIDADES DIDÁCTICAS ¿CÓMO APRENDER ORTOGRAFÍA?

Una vez seleccionado lo que se va a enseñar, es necesario aplicar los métodos y las técnicas adecuadas para una apropiada transmisión de los conocimientos.

A saber, en toda actividad humana interviene la personalidad del individuo con un aspecto de racionalización, sus instrumentos de percepción y aun su emotividad. Por tanto, para facilitar la formación de los hábitos ortográficos se dice que el maestro debe hacer uso de los medios adecuados para un buen desenvolvimiento psicológico del educando, acudiendo a los distintos móviles de su conducta, y de esta manera despertar el interés, estimular el deseo de conocer, el juego, la competencia donde intervienen los distintos sentidos como el de la vista, el del oído y el muscular.

De acuerdo a lo mencionado líneas arriba, se distinguen diversos métodos que se designan de acuerdo con el sentido o los sentidos y con los procesos que se pretende hacer intervenir en la enseñanza.

Al respecto, Forgione (1963) señala que de los varios métodos, el viso-audo-motor-gnósico es el método más completo porque intervienen la vista, el oído, el centro motriz, es decir, el movimiento de la mano en el acto de escribir la palabra.

De la ilustración anterior, se deriva que el objetivo principal de este apartado es el de proponer dinámicas enriquecedoras en clases y posibilitar la asimilación progresiva de la ortografía mediante un planteamiento didáctico comunicativo y creativo; incluimos dos secciones:

- Actividades para profesores y alumnos.
- Lecturas y escrituras con didácticas niveladoras

Según Camps et al., (1994) manifiestan que la función del maestro cuando el aprendizaje se realiza en la escuela, será de proporcionar a los educandos las situaciones de aprendizaje que respondan a los siguientes aspectos:

- Facilitarles *situaciones reales* de escritura que favorezcan el contacto frecuente con la lengua escrita.
- Proporcionarles *instrumentos de apoyo* para que puedan resolver los problemas ortográficos con que se encuentren al escribir.
- Crear *situaciones de aprendizaje sistemático* de los aspectos regulares del sistema gráfico. Estas situaciones han de favorecer la formulación de hipótesis y la verbalización de los que implícitamente realiza.
- Facilitarles instrumentos para la *práctica* sistemática de determinados problemas, a fin de conseguir la automatización indispensable.

Las autoras señalan la importancia de que el niño escriba en situaciones reales o sea, que sus escritos no tengan como única función ser corregidos por el maestro y que, no sean simples ejercicios repetitivos o mecánicos, pues, la convivencia del alumno en la escuela implica la presencia constante del lenguaje escrito, porque, éste le permite adquirir nuevos conocimientos, contactarse con otros alumnos y expresar sus opiniones para crear cuentos, poesías, etc. Ellas señalan que al plasmar por escrito estos textos, el profesor siente la necesidad de adecuar la escritura a la convención ortográfica y estimula a los alumnos a solucionar los problemas ortográficos que se les plantea.

Por tanto, las autoras afirman que, es éste el momento para el aprendizaje de la ortografía, pues, el alumno manifiesta sus nuevas adquisiciones, sus conocimientos sobre la lengua escrita, además, dicen que, el contraste con la norma establecida le permite verificar o corregir las hipótesis que él ha ido formulándose.

Forgione (1963) parte básicamente del método viso-audo-motor-gnosico, del cual se desprende lo siguiente:

1. El niño ve y lee una palabra y luego la escribe (acción de copiar).
2. El niño oye una palabra y luego la escribe (dictado).
3. El niño ve y lee una palabra, la pronuncia en voz alta o la oye pronunciar y luego la escribe (fijación de imagen motriz a través de la mano).
4. El niño ve y lee una palabra, la pronuncia en voz alta silabeándola, explica su significado y luego la escribe lentamente (esta parece ser la técnica más completa porque pone en juego la vista, el oído, la coordinación motriz y la aprehensión del sentido de la palabra).

1.5.21.1 COPIA

Consiste en presentar a los alumnos los modelos de palabras cuya ortografía deben estudiar y aprender para reproducirlas en la misma forma. Éste es uno de los ejercicios de coordinación más utilizado. Parte de su valor pedagógico, consiste en lo ligero que es y en lo económico en tiempo que resulta, pues, se utiliza como trabajo en silencio en clase, así como para señalar tareas a domicilio.

En libros específicos se encuentran ejercicios de copia, donde además, de usar el lenguaje adecuado de acuerdo al grado que cursen, indican la forma de ordenar la escritura de palabras de cierto tipo de textos. Estos ejercicios son muy útiles porque estimulan la rápida percepción de esas imágenes, la norma gramatical a que se ajustan su escritura, y la coordinación viso-motriz que se persigue.

En ocasiones se utiliza la copia para repetir palabras en las que los alumnos cometen errores. En estos casos, deben tenerse presentes tanto la cantidad y vigilancia de las repeticiones. Es obvio que han de tomarse precauciones para evitar que ese trabajo lo hagan los alumnos con errores.

1.5.21.2 DICTADO

El dictado es el paso de la forma oral a la presentación escrita del español y, en él se representa el uso de la ortografía de los usuarios de una lengua. Salgado, H. (1995) propone al DICTADO como parte del Desarrollo de las destrezas funcionales o de estudio y, en los aspectos del dictado relacionados a la ortografía señala que:

- Permite ejecutar las construcciones gramaticales.
- Desarrolla la capacidad de escuchar.
- Permite registrar con precisión los términos exactos.
- Ayuda a aprender adecuadamente la puntuación.
- Aumenta el vocabulario.

1.5.21.3 COMPOSICIÓN

La composición de tema libre es la representación del conocimiento de las reglas ortográficas de los usuarios de la lengua. Salgado, H. (1995) propone a la COMPOSICIÓN ESPONTÁNEA como parte del Desarrollo de la escritura creativa que está íntimamente relacionada con el hablar, escuchar y, especialmente, con el leer. El autor señala que estos aspectos del lenguaje son producto de la experiencia o fantasía de los usuarios de la lengua y están relacionados con la ortografía de una lengua, el castellano. Presenta como sugerencias metodológicas de aplicación de la composición pedir a los usuarios de la lengua que narren una experiencia, una anécdota o un paseo.

CAPÍTULO II

2.1 SECCIÓN DIAGNÓSTICA

Antes de realizar la investigación es conveniente y necesario para la efectividad de la misma cuestionar la calidad de los instrumentos que se han diseñado. Esta prueba nos permite ver las deficiencias en torno al diseño metodológico y nos lleva a la realización de los ajustes necesarios. Este estudio debe realizarse en una pequeña muestra, la cual debe darnos confiabilidad, es decir, debe ser lo más representativa posible a la muestra definitiva de la población de la investigación.

2.1.1 Diagnóstico

Para el presente proyecto se realizó un previo diagnóstico a los estudiantes del Programa “Sarantañani - Trabajador” de la Fundación La Paz en el uso de la ortografía para determinar las competencias en las cuatro habilidades de lectura, escritura oralidad y audición con relación a las reglas que dicta la norma.

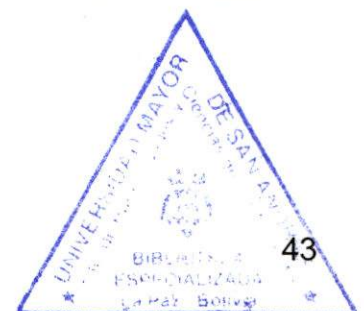
En el diagnóstico de uso de la ortografía, se observaron varias falencias que inciden en el rendimiento de sus aprendizajes, mencionamos por ejemplo:

- a) Falta de apoyo (motivación) de los padres.
- b) Factor tiempo.
- c) Factor económico.
- d) Cansancio físico y mental.

Por estas razones, se plantea el presente trabajo para conocer qué metodología y estrategias son las más adecuadas para mejorar sus competencias en las cuatro habilidades de lectura, escritura oralidad y audición en la enseñanza y aprendizaje del uso de la ortografía.

2.1.2 Objetivo del diagnóstico

- Verificar el nivel de uso ortográfico en estudiantes de 11 a 17 años de edad del Programa “Sarantañani - Trabajador” de la Fundación La Paz.





2.1.3 Población

Una población está determinada por sus características definitorias, por tanto, el conjunto de elementos que posea esta característica se denomina población o universo. Población es la totalidad del fenómeno a estudiar en donde las unidades de población poseen una característica en común, la cual se estudia da origen a los datos de la investigación.

2.1.3.1 Población del diagnóstico

La población del presente diagnóstico está comprendida por los estudiantes del Programa “Sarantañani -Trabajador” de la Fundación La Paz.

2.1.4 Muestra

Cuando seleccionamos algunos de los elementos con la intención de averiguar algo sobre la población de la cual están tomados, nos referimos a ese grupo de elementos como muestra. Para hacer una generalización exacta de una población es necesario tomar una muestra representativa y, por tanto, la validez de la generalización depende de la validez y del tamaño de la muestra.

2.1.4.1 Muestra del diagnóstico

La muestra se obtuvo de 21 estudiantes de ambos géneros de 11 a 17 años de edad del Programa “Sarantañani - Trabajador” de la Fundación La Paz.

2.1.5 Instrumento

Según Hernández, R. et al. (1998) “Toda medición o instrumento de recolección de datos debe cumplir dos requisitos fundamentales: confiabilidad y validez” (p. 235).

La confiabilidad, se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce resultados iguales.

La validez, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir.

En tal caso, la confiabilidad de un instrumento de medición se determina a través de diversas técnicas, de las cuales utilizamos la más recomendable para este trabajo. Utilizamos el siguiente:

2.1.5.1 Cuestionario

El cuestionario es de gran utilidad en la investigación científica, ya que, constituye una forma concreta de la técnica de observación. La elaboración del cuestionario requiere un conocimiento previo del fenómeno o fenómenos que se van a investigar, lo cual es el resultado de la primera etapa de trabajo. Éste nos permite la conexión de los errores que se hayan presentado, tales como: preguntas inútiles, poco precisas, que se repiten, mal redactadas, de no conveniencia, etc.

2.1.5.1.1 Instrumento del diagnóstico

Para conformar el instrumento de medición de la ortografía se hizo una recopilación bibliográfica del material relacionado a la ortografía (libros de lenguaje Don Bosco 3ro. 4to. 5to. de primaria y, 6to. de secundaria y Texto de ortografía) tomando como base seis actividades para medir el nivel de uso ortográfico, que en el caso de la ortografía, están relacionadas con las letras que producen confusión o dudas en la escritura.

2.1.6 Indicadores del diagnóstico

El presente trabajo toma en cuenta los siguientes indicadores de investigación relacionados con la ortografía, los cuales son:

- Dictado de 12 palabras (uso de letras **b**, **v**, **c**, **s**, **z**, **h**, **j**, **g**, en principio de palabra, final de sílaba, final de palabra y acentuación).
- Uso de las letras **g** y **j** en final de sílaba.
- Uso de las letras **h** y **v** en principio de palabra, final de sílaba y final de palabra.
- Uso de letras **c** y **s** en palabras terminadas en (-ción -sión).
- Composición espontánea.

(Ver anexos No. 2).

CAPÍTULO III

3.1 METODOLOGÍA

Para toda investigación es de importancia fundamental los hechos y relaciones que establece, los resultados obtenidos o nuevos conocimientos tengan el grado máximo de exactitud y confiabilidad. Para ello, planea una metodología o procedimiento ordenado que se sigue para establecer lo significativo de los hechos y fenómenos hacia los cuales está encaminado el interés de la investigación.

Al respecto, Tamayo, M. (1977)

“La metodología constituye la médula del plan; se refiere a la descripción de las unidades de análisis, o de investigación, las técnicas de observación y recolección de datos, los instrumentos, los procedimientos y las técnicas de análisis” (p.91).

Partiendo de este enfoque, el presente trabajo se basa en el estudio descriptivo, pues, a través de éste se pretende describir, analizar e interpretar el uso de las letras que crean confusión o dudas en la escritura, el empleo del acento gráfico y el uso de los signos de puntuación.

Cabe hacer notar que en el estudio que se trata, los indicadores que presentamos en la investigación relacionados con la ortografía, se tomaron de libros de lenguaje Ed. Don Bosco de 3ro., 4to., y 5to. de primaria y, 6to. de secundaria. (Incluidos en el actual Programa de Educación). En ellos, además de contener las palabras, que según la ed. Don Bosco, constituyen el vocabulario usual de los alumnos, incluyen cuentos, historias y aventuras.

Entonces, tomando como referencia estos últimos –cuentos, historias y aventuras- extráimos las palabras más significativas, es decir, las que daban sentido al texto; lo que en lectura se llama palabras clave.

Si bien, es evidente que existen muchas palabras en las cuales se encuentran letras de dudosa escritura, también es evidente que existen palabras en las cuales se encuentran en una misma palabra la letra o letras que producen confusión y más aun si éstas se encuentran acentuadas, por ejemplo en la palabra **Cárcel**, este vocablo por su acentuación en la penúltima sílaba se la describe como una palabra grave o llana, además, se escribe con la grafía **c** en final de sílaba, lo

que no existe en muchas otras palabras que sólo se limitan a indicar la posición del acento como en la expresión *máquina*, ésta por la función que ocupa la sílaba acentuada –antepenúltima- se la describe como una palabra esdrújula. También, existen palabras que producen dudas en cuanto a significado, esto si no se amplía el contexto (hierva del verbo hervir – hierba o yerba de la planta).

Es así, que de acuerdo a estos criterios, se seleccionaron palabras que nos sirvieron de base para nuestra investigación.

3.1.2 El Dictado

La técnica del dictado está orientada exclusivamente, en forma directa a ejercitar la coordinación audiomotriz del niño. En este procedimiento el alumno oye pronunciar una palabra y luego la escribe.

Al respecto, Camps et al., (1994:79) dicen:

“El dictado no es la transcripción de un texto oral, sino la de un texto escrito verbalizado”.

Las autoras señalan que en esta técnica, lo que se exige de quien escribe es una transcripción gráfica exacta de la cadena fónica. Para ello, se precisa la capacidad de segmentación de la cadena fónica en unidades lingüísticas: frases, palabras, etc.

En este entendido, en el punto I del cuestionario se procedió al:

A) Dictado de palabras

En esta técnica, les dictamos a los estudiantes 12 palabras, con uso de letras (b, v, c, s, z y h, g, j) en principio de palabra, final de sílaba y final de palabra, de las cuales 6 de ellas tenían acento gráfico.

<u>Hierba</u>	<u>Jinete</u>	<u>Balde</u>
<u>Razona</u>	<u>Billete</u>	<u>Gema</u>
<u>Explosión</u>	<u>Helicóptero</u>	<u>Frágil</u>
<u>Trajín</u>	<u>Décimo</u>	<u>Cárcel</u>

En este punto, comprobamos que los educandos confunden las grafías (b, v, c, s, z, h, g, j) tanto en principio de palabra, en final de sílaba y final de palabra, además, omiten el acento gráfico. (Ver resultados cuadro de datos No. 1 y 2 Cap. III – Metodología).

3.1.3 Uso de las grafías g y j en final de sílaba

La correspondencia a veces arbitraria entre sonidos y letras suelen ser la principal fuente de las faltas ortográficas. Así, al fonema /x/ le corresponden en español las letras **g** y **j** y su pronunciación es similar ante las vocales e, i, puesto que se confunden en un sonido gutural aspirado.

B) Uso de letras g y j en final de sílaba

En este punto del cuestionario -punto II-, se les pidió que colocasen la letra **g** (detergente) o la letra **j** (perejil) según corresponda a cada palabra.

Deter <u>g</u> ente	Pere <u>j</u> il	In <u>g</u> erto
Co <u>j</u> ín	Reg <u>g</u> ente	Me <u>j</u> illa

Con ello, determinamos que, los estudiantes en su mayoría confunden las grafías **g** y **j** ante vocales **e**, **i** en final de sílaba. (Ver resultados cuadro de datos No. 3 Cap. III – Metodología).

3.1.4 Uso de las grafías b y v en principio de palabra, final de sílaba y final de palabra

Las faltas de ortografía se deben generalmente al desajuste entre letras y fonemas. Así, al fonema /b/ le corresponden en español las letras **b** y **v** que en su pronunciación no existe distinción, ya que, se confunden en un sonido labial.

C) Uso de letras b y v en principio de palabra, final de sílaba y final de palabra

En esta etapa del cuestionario -completar el dialogo usando las letras **b** y **v** según corresponda a cada vocablo en principio de palabra, final de sílaba y final de palabra -les pedimos a los estudiantes que completen las palabras del diálogo usando las letras **b** y **v** de acuerdo a cada palabra; donde 2 palabras tenían la letra **b** en final de sílaba y 1 término tenía la grafía **b** en final

palabras tenían las grafías y en principio de palabra y, 2 palabras tenían la grafía y en final de sílaba

Viendo tanta mov**il**ización, no debería ser así.

Lo sé, no todos podemos mov**er**nos igual.

Además, abun**d**an personajes gentiles.

Si, la amab**il**idad es parte de la vi**d**a.

En este punto, verificamos que la mayoría de los estudiantes confunden las letras b y y en principio de palabra, final de sílaba y final de palabra. (Ver resultados cuadro de datos No. 4 Cap. III - Metodología).

3.1.5 Uso de las grafías c y s en final de sílaba

La idea general de la morfología es similar a la de la fonología; la existencia de un cierto número de morfemas básicos que adquieren o pueden adquirir distinta forma o bien construir otra forma distinta mediante algunos procesos.

Son cuatro los procesos morfológicos por los que se pueden efectuar estas operaciones: flexión, derivación, composición e incorporación. A saber, cada uno de estos procesos tienen sus propias particularidades, así como, el proceso de derivación, que tiene como característica fundamental crear nuevos lexemas a partir de un lexema como: barba - barbudo; casa - casona; recep - recepción. Barbudo, casona y recepción son nuevas palabras que aparecen en el diccionario, lo que no ocurre con la palabra cantaría que es un ejemplo del proceso de flexión.

El hecho de que un lexema origina otro nuevo, no significa que en todas las palabras ocurra este proceso, como en el sustantivo ventana - ventanación. Por ello, en el caso del sufijo -ción y -sión sólo es susceptible en posición de categoría verbal. Por ejemplo, (inunda)v + ción; (emitir) terminación primitivo -tir (emisión).

D) Uso de -ción y -sión en final de palabra

En el punto IV del cuestionario, les presentamos cuatro palabras para que las relacionasen con las desinencias -ción y -sión, de las cuales, dos lexemas tenían la terminación -ción, y dos palabras el sufijo -sión.

<u>Conversación</u>	<u>fusión</u>
<u>Extensión</u>	<u>Invención</u>

En esta fase, verificamos que la mayoría de los educandos confunden las terminaciones -ción y -sión en final de palabra. (Ver resultados cuadro de datos No. 5 Cap. III - Metodología).

3.1.6 Composición

La composición de tema libre es la representación del conocimiento de las reglas ortográficas de los usuarios de la lengua. Salgado, H. (1995) propone a la COMPOSICIÓN ESPONTÁNEA, como parte del Desarrollo de la escritura creativa que está íntimamente relacionada con el hablar, escuchar y especialmente con el leer, todos estos aspectos del lenguaje son producto de la experiencia o fantasía de los usuarios de la lengua y están relacionados con la ortografía de una lengua, el castellano. Presenta como sugerencias metodológicas de una aplicación de la composición: pedir a los usuarios de la lengua que narren una experiencia, una anécdota o un paseo.

Finalmente, para verificar si los estudiantes automatizaron tanto la escritura como la ortografía, se les solicitó que compusieran una anécdota, un cuento o un pequeño resumen sobre una vivencia suya. En este punto, tomamos en cuenta, vocabulario, coherencia, acentuación y puntuación.

E) Composición

Como resultado, evidenciamos que la mayoría de los estudiantes tienen errores ortográficos de uso de letras (b, v, c, s, z, h, g, j), omisión del acento gráfico y omisión de los signos de pausa (el punto, la coma y los dos puntos). (Ver resultados cuadro de datos No. 6 Cap. III - Metodología).

3.1.7 Evaluación del diagnóstico

Este tipo de evaluación implica la obtención de información sobre aspectos precisos de la conducta del alumno que sirven de base para el aprendizaje que se inicia; su objetivo es verificar el nivel de preparación del alumno.

Camps et al. (1994) manifiestan que la evaluación de la lengua escrita basada en la detección de faltas de ortografía, significa situarla en primer plano, pues, éstas se convierten en fuente de información dándoles una función de medida por la cual se valora la competencia del alumno en la lengua escrita. Y complementan:

“El error no es una prueba de lo que no se sabe, sino de lo que ya se sabe” (p.87).

3.1.8 Tratamiento de datos

Para el tratamiento de datos se recurrió a la tabulación de errores ortográficos, del cual se obtuvo la estadística y cuadros de frecuencia de uso: dictado de palabras, empleo del acento gráfico, uso de letras **g / j / b/ v**, terminaciones **-ción, -sión** y composición.

De acuerdo a la estadística debemos ordenar los datos por medio de una clasificación para describirlos y analizarlos. Dentro de la clasificación, la estadística propone la frecuencia; la media; etc. para la interpretación ordenada de porcentajes de datos.

3.8.1 La frecuencia

La frecuencia es un método de presentar un conjunto de datos en forma económica, una manera de evitar la redundancia al registrar calificaciones idénticas.

3.1.8.2 Frecuencia absoluta

La frecuencia absoluta de los datos es el número de veces que aparece un elemento.

3.1.8.3 Frecuencia relativa

La frecuencia relativa llamada también proporción o porcentaje es la proporción de casos respecto de un total en que aparece un elemento.

3.1.8.4 La media

La media (\bar{X}) es un promedio que se halla sumando las frecuencias de una serie de elementos y dividiendo el resultado por el número de elementos estudiados.

$$M = \frac{\sum X}{N}$$

Al respecto, esta fórmula se puede traducir de la siguiente manera:

Para obtener la media (M), encuéntrese la suma (\sum) de todos los valores de la variable x , y luego divídase esta suma ($\sum X$) entre el número de los valores (N).

CUADRO DE DATOS No.1

DIAGNÓSTICO

PROGRAMA "SARANTAÑANI - TRABAJADOR" FUNDACIÓN LA PAZ

No.	NOMBRES APELLIDOS EDAD	USO DE LETRAS B/V, C/S/Z, H, G/J EN PRINCIPIO DE PALABRA Y FINAL DE SÍLABA												TOTAL	TOTAL	TOTAL %	TOTAL%
		HIERVA	JINETE	BALDE	RAZONA	BILLETE	GEMA	EXPLOSIÓN	HELICÓPTERO	FRÁGIL	TRAJÍN	DÉCIMO	CÁRCEL	CORRECTO	INCORRECTO	CORRECTO	INCORRECTO
1	ALARCÓN Y. DANIELA 13 AÑOS	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	10	2	83%	17%
2	ALVARES INES 16 AÑOS	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	0	100%	0
3	APAZA C. ALISON 13 AÑOS	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	6	6	50%	50%
4	APAZA M. STEFANY 13 AÑOS	1	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	8	4	67%	33%
5	BAUTISTA F. ANGEL 14 AÑOS	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	7	5	58%	42%
6	CACASACA YOVANA 12 AÑOS	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	3	9	25%	75%
7	CACASACA ERIKA 14 AÑOS	1	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	4	8	33%	67%
8	CALSINA P. NEYDA 14 AÑOS	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	6	6	50%	50%
9	CALSINA P. PAOLA 16 AÑOS	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	8	5	67%	33%
10	CALLISAYA S.GABRIEL 12 AÑOS	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	2	10	17%	83%

No.	NOMBRES APELLIDOS EDAD	USO DE LETRAS B/V, C/S/Z, H, G/J EN PRINCIPIO DE PALABRA Y FINAL DE SÍLABA												TOTAL	TOTAL	TOTAL %	TOTAL%
		HIERVA	JINETE	BALDE	RAZONA	BILLETE	GEMA	EXPLOSIÓN	HELICÓPTERO	FRÁGIL	TRAJÍN	DÉCIMO	CÁRCEL	CORRECTO	INCORRECTO	CORRECTO	INCORRECTO
11	CANAVIRI SALOMÓN 11 AÑOS	1	1	0	0	0	0	1	0	0	1	1	0	5	7	42%	58%
12	CONDORI KHATERIN 11 AÑOS	1	0	0	1	0	1	0	0	1	0	1	1	6	6	50%	50%
13	FLORES A. EDWIN 12 AÑOS	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	5	7	42%	58%
14	FLORES A. Efraín 14 AÑOS	0	0	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	6	6	50%	50%
15	OLGUIN F. IVAN 11 AÑOS	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	6	6	50%	50%
16	OLGUIN F. DANIELA 13 AÑOS	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	6	6	50%	50%
17	QUISPE P. NAYRA 11 AÑOS	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	6	6	50%	50%
18	QUISPE P. QANA 13 AÑOS	0	1	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	7	5	58%	42%
19	SANTA CRUZ IVAN 14 AÑOS	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	8	4	67%	33%
20	TOYANA M. JORGE 11 AÑOS	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	10	2	83%	17%
21	TOYANA M. RAQUEL 13 AÑOS	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	4	8	33%	67%
TOTAL	CORRECTO	15	8	5	15	12	9	4	8	12	12	19	16				
TOTAL	INCORRECTO	6	13	16	6	9	12	17	13	9	9	2	5				
TOTAL %	CORRECTO	71%	38%	24%	71%	57%	43%	19%	38%	62%	57%	90%	76%				
TOTAL %	INCORRECTO	29%	62%	76%	29%	43%	57%	81%	62%	43%	43%	10%	24%				

CUADRO DE DATOS No. 2
DIAGNÓSTICO

PROGRAMA "SARANTAÑANI - TRABAJADOR" FUNDACIÓN LA PAZ

No.	NOMBRES APELLIDOS EDAD	USO DE ACENTO GRÁFICO EN PALABRAS AGUDAS, GRAVES O LLANAS Y ESDRÚJULAS						TOTAL	TOTAL	TOTAL %	TOTAL %
		EXPLOSIÓN	HELICÓPTERO	FRÁGIL	TRAJÍN	DÉCIMO	CÁRCEL	CORRECTO	INCORRECTO	CORRECTO	INCORRECTO
1	ALARCÓN Y. DANIELA 11 AÑOS	1	0	0	0	1	0	2	4	33%	67%
2	ALVARES INES 16 AÑOS	1	1	1	1	1	0	5	1	83%	17%
3	APAZA C. ALISON 13 AÑOS	0	0	0	0	1	0	1	5	17%	83%
4	APAZA M. STEFANY 13 AÑOS	1	0	1	1	1	1	5	1	83%	17%
5	BAUTISTA F. ANGEL 14 AÑOS	1	0	1	1	1	1	5	1	83%	17%
6	CACASACA YOVANA 12 AÑOS	1	0	0	1	1	0	3	3	50%	50%
7	CACASACA ERIKA 14 AÑOS	1	0	0	0	0	0	1	5	17%	83%
8	CALSINA P. NEYDA 14 AÑOS	1	1	0	1	1	0	3	4	33%	67%
9	CALSINA P. PAOLA 16 AÑOS	0	0	0	1	1	0	2	4	33%	67%
10	CALLISAYA S.GABRIEL 12 AÑOS	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
11	CANAVIRI SALOMÓN 11 AÑOS	0	0	0	0	0	0	0	0	0%	0%
12	CONDORI KHATERIN 11 AÑOS	1	1	0	0	0	0	2	4	33%	67%
13	FLORES A. EDWIN 12 AÑOS	0	0	0	1	0	0	1	5	17%	83%
14	FLORES A. EFRAÍN 14 AÑOS	1	1	0	0	1	0	3	3	50%	50%
15	OLGUÍN F. IVAN 11 AÑOS	1	0	0	0	1	0	2	4	33%	67%
16	OLGUÍN F. DANIELA 13 AÑOS	0	0	0	0	1	0	1	5	17%	83%
17	QUISPE P. NAYRA 11 AÑOS	1	0	1	1	1	1	5	1	83%	17%
18	QUISPE P. QANA 13 AÑOS	1	0	0	1	1	0	3	3	50%	50%
19	SANTA CRUZ E. ANDRÉS 14 AÑOS	1	1	0	1	1	0	4	2	67%	33%
20	TOYNA M. JORGE 11 AÑOS	1	0	0	0	1	0	2	4	33%	67%
21	TOYANA M. RAQUEL 13 AÑOS	1	0	0	1	1	0	3	3	50%	50%
TOTAL	CORRECTO	14	5	4	11	16	3				
TOTAL	INCORRECTO	7	16	17	10	5	18				
TOTAL %	CORRECTO	67%	24%	19%	52%	76%	14%				
TOTAL %	INCORRECTO	33%	76%	81%	48%	24%	86%				

PROGRAMA "SARANTAÑANI - TRABAJADOR" FUNDACIÓN LA PAZ

No.	NOMBRES APELLIDOS EDAD	USO DE LETRAS G / J EN FINAL DE SÍLABA									
		DETERGENTE	PEREJÍL	INJERTO	COJÍN	REGENTE	MEJILLA	TOTAL	TOTAL	TOTAL %	TOTAL %
								CORRECTO	INCORRECTO	CORRECTO	INCORRECTO
1	ALARCÓN Y. DANIELA 13 AÑOS	1	0	1	1	0	0	3	3	50%	50%
2	ALVARES INES 16 AÑOS	1	1	0	1	1	1	5	1	83%	17%
3	APAZA C. ALISON 13 AÑOS	1	1	0	1	1	1	5	1	83%	17%
4	APAZA M. STEFANY 13 AÑOS	1	0	1	1	1	0	4	2	67%	33%
5	BAUTISTA F. ANGEL 14 AÑOS	1	1	0	0	1	0	3	3	50%	50%
6	CACASACA YOVANA 12 AÑOS	1	1	1	0	0	0	3	3	50%	50%
7	CACASACA ERIKA 14 AÑOS	1	0	0	0	1	0	2	4	33%	67%
8	CALSINA P. NEYDA 14 AÑOS	1	1	0	1	1	1	5	1	83%	17%
9	CALSINA P. PAOLA 16 AÑOS	1	1	0	1	0	1	4	2	67%	33%
10	CALLISAYA S.GABRIEL 12 AÑOS	0	0	0	0	0	0	0	6	0%	100%
11	CANAVIRI SALOMÓN 11 AÑOS	1	0	0	0	1	0	2	4	33%	67%
12	CONDORI KHATERIN 11 AÑOS	1	1	0	1	1	0	4	2	67%	33%
13	FLORES A. EDWIN 12 AÑOS	1	0	1	1	0	0	3	3	50%	50%
14	FLORES A. EFRAÍN 14 AÑOS	1	0	1	1	1	0	4	2	67%	33%
15	OLGUÍN F. IVAN 11 AÑOS	1	1	0	1	1	1	5	1	83%	17%
16	OLGUÍN F. DANIELA 13 AÑOS	1	1	1	0	0	0	3	3	50%	50%
17	QUISPE P. NAYRA 11 AÑOS	1	1	0	1	0	0	3	3	50%	50%
18	QUISPE P. QANA 13 AÑOS	1	1	0	1	0	1	4	2	67%	33%
19	SANTA CRUZ E. ANDRÉS 14 AÑOS	1	0	0	1	0	0	4	2	67%	33%
20	TOYNA M. JORGE 11 AÑOS	1	1	0	1	1	1	5	1	83%	17%
21	TOYANA M. RAQUEL 13 AÑOS	1	1	1	1	1	0	5	1	83%	17%
TOTAL	CORRECTO	20	13	7	15	12	7				
TOTAL	INCORRECTO	1	8	14	6	9	14				
TOTAL %	CORRECTO	95%	62%	33%	71%	57%	33%				
TOTAL %	INCORRECTO	5%	38%	67%	29%	43%	67%				

PROGRAMA "SARANTAÑANI - TRABAJADOR" FUNDACIÓN LA PAZ

No.	NOMBRES APELLIDOS EDAD	USO DE LETRAS B / V EN PRINCIPIO DE PALABRA Y FINAL DE SÍLABA							TOTAL	TOTAL	TOTAL %	TOTAL %
		Viendo	movilizacion	deberla	movernos	abundan	amabilidad	Vida	CORRECTO	INCORRECTO	CORRECTO	INCORRECTO
1	ALARCÓN Y. DANIELA 13 AÑOS	1	0	1	1	1	0	1	5	1	71%	29%
2	ALVARES INES 16 AÑOS	0	1	1	1	0	1	1	5	2	71%	29%
3	APAZA C. ALISON 13 AÑOS	0	0	0	1	0	1	1	3	4	43%	57%
4	APAZA M. STEFANY 13 AÑOS	1	1	1	1	1	1	1	7	0	100%	0%
4	BAUTISTA F. ANGEL 14 AÑOS	0	0	1	1	1	1	1	5	2	71%	29%
6	CACASACA YOVANA 12 AÑOS	1	1	0	1	1	0	1	5	2	71%	29%
7	CACASACA ERIKA 14 AÑOS	1	1	0	1	1	0	1	5	2	71%	29%
8	CALSINA P. NEYDA 14 AÑOS	1	1	1	1	1	1	1	7	0	100%	0%
9	CALSINA P. PAOLA 16 AÑOS	0	1	1	1	1	0	1	5	2	71%	29%
10	CALLISAYA S.GABRIEL 12 AÑOS	1	1	1	1	1	0	1	6	1	86%	14%
11	CANAVIRI SALOMÓN 11 AÑOS	0	0	1	0	1	1	0	3	4	43%	57%
12	CONDORI KHATERIN 11 AÑOS	1	0	0	1	1	1	1	5	2	71%	29%
13	FLORES A. EDWIN 12 AÑOS	0	1	1	1	1	0	0	4	3	57%	43%
14	FLORES A. EFRAÍN 14 AÑOS	0	1	1	1	1	0	1	5	2	71%	29%
15	OLGUIN F. IVAN 11 AÑOS	1	0	0	1	1	0	1	4	3	57%	43%
16	OLGUÍN F. DANIELA 13 AÑOS	0	1	0	1	1	0	0	3	4	43%	57%
17	QUISPE P. NAYRA 11 AÑOS	1	0	0	1	1	1	1	5	2	71%	29%
18	QUISPE P. QANA 13 AÑOS	1	0	1	0	1	1	1	5	2	71%	29%
19	SANTA CRUZ E. ANDRÉS 14 AÑOS	0	1	1	0	1	1	1	5	2	71%	29%
20	TOYNA M. JORGE 11 AÑOS	0	1	1	1	1	1	1	6	1	86%	14%
21	TOYANA M. RAQUEL 13 AÑOS	1	0	1	1	1	0	1	5	2	71%	29%
TOTAL	CORRECTO	11	12	14	18	19	11	18				
TOTAL	INCORRECTO	10	9	7	3	2	10	3				
TOTAL %	CORRECTO	52%	57%	67%	86%	90%	52%	86%				
TOTAL %	INCORRECTO	48%	43%	33%	14%	10%	48%	14%				

CUADRO DE DATOS 5
DIAGNÓSTICO

PROGRAMA "SARANTAÑANI - TRABAJADOR" FUNDACIÓN LA PAZ

No-	NOMBRES APELLIDOS EDAD	USO DE LETRAS C / S PALABRAS TERMINADAS EN -CIÓN Y -SIÓN							
		CONVERSACIÓN	FUSIÓN	EXTENSIÓN	INVENCIÓN	TOTAL	TOTAL	TOTAL %	TOTAL %
						CORRECTO	INCORRECTO	CORRECTO	INCORRECTO
1	ALARCÓN Y. DANIELA 13 AÑOS	1	1	1	1	4	0	100%	0%
2	ALVAREZ INES 16 AÑOS	1	1	1	1	4	0	100%	0%
3	APAZAC. ALISON 12 AÑOS	1	1	0	1	3	1	75%	25%
4	APAZA M. STEFANY 13 AÑOS	0	0	1	0	1	3	25%	75%
5	BAUTISTA F. ANGEL 14 AÑOS	1	1	1	1	4	0	100%	0%
6	CACASACA YOVANA 12 AÑOS	0	0	1	1	2	2	50%	50%
7	CACASACA ERIKA 14 AÑOS	1	1	0	1	3	1	75%	25%
8	CALSINA P. NEYDA 14 AÑOS	0	0	1	0	1	3	25%	75%
9	CALSINA P. PAOLA 16 AÑOS	1	1	0	0	2	2	50%	50%
10	CALLISAYA I. GABRIEL 12 AÑOS	1	1	1	1	4	0	100%	0%
11	CANAVIRI T. SALOMON 11 AÑOS	0	0	1	0	1	3	25%	75%
12	CONDORI C. KATERIN 11 AÑOS	1	1	0	1	3	1	75%	25%
13	FLORES A. EDWIN 12 AÑOS	1	0	1	1	3	1	75%	25%
14	FLORES A. EFRAIN 14 AÑOS	1	1	0	0	2	2	50%	50%
15	OLGUIN F. IVAN 11 AÑOS	1	0	1	1	3	1	75%	25%
16	OLGUIN F. DANIELA 13 AÑOS	1	1	1	0	3	1	75%	25%
17	QUISPE P. NAYRA 11 AÑOS	1	0	0	0	1	0	25%	75%
18	QUISPE P. QANA 13 AÑOS	1	0	1	1	3	1	75%	25%
19	SANTA CRUZ. ANDRÉS 14 AÑOS	1	0	0	1	2	2	50%	50%
20	TOYAMA M. JORGE 11 AÑOS	1	1	0	1	3	1	75%	25%
21	TOYAMA M. RAQUEL 13 AÑOS	1	1	1	1	4	0	100%	0%
TOTAL	CORRECTO	17	12	13	14				
TOTAL	INCORRECTO	4	9	8	7				
TOTAL%	CORRECTO	81%	57%	62%	67%				
TOTAL%	INCORRECTO	19%	43%	38%	33%				

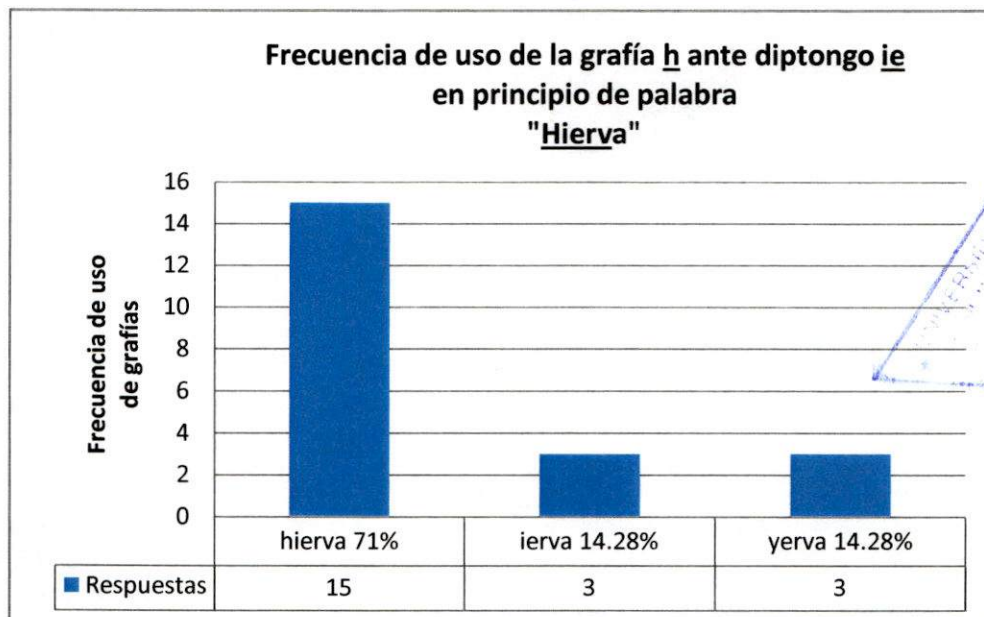
PROGRAMA "SARANTAÑANI - TRABAJADOR" FUNDACIÓN LA PAZ

No.	NOMBRES APELLIDOS EDAD	COMPOSICIÓN				TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL
		VOCABULARIO	COHERENCIA	ACENTUACIÓN	PUNTUACIÓN	SI	NO	SI%	NO%
1	ALARCÓN Y. DANIELA 13 AÑOS	0	0	0	0	0	4	0%	100%
2	ALVARES INES 16 AÑOS	1	1	1	1	4	0	100%	0%
3	APAZA C. ALISON 13 AÑOS	1	1	1	0	3	1	75%	25%
4	APAZA M. STEFANY 13 AÑOS	1	1	0	1	3	1	75%	25%
5	BAUTISTA F. ANGEL 14 AÑOS	0	0	0	0	0	4	0%	100%
6	CACASACA YOVANA 12 AÑOS	1	1	0	0	2	2	50%	50%
7	CACASACA ERIKA 14 AÑOS	1	1	0	0	2	2	50%	50%
8	CALSINA P. NEYDA 14 AÑOS	0	0	0	0	0	4	0%	100%
9	CALSINA P. PAOLA 16 AÑOS	0	0	0	0	0	4	0%	100%
10	CALLISAYA S. GABRIEL 12 AÑOS	0	0	0	0	0	4	0%	100%
11	CANAVIRI SALOMÓN 11 AÑOS	1	1	0	0	2	2	50%	50%
12	CONDORI KHATERIN 11 AÑOS	1	1	0	0	2	2	50%	50%
13	FLORES A. EDWIN 12 AÑOS	1	1	0	0	2	2	50%	50%
14	FLORES A. EFRAÍN 14 AÑOS	0	0	0	0	0	4	0%	100%
15	OLGUIN F. IVAN 11 AÑOS	0	0	0	0	0	4	0%	100%
16	OLGUIN F. DANIELA 13 AÑOS	1	1	0	0	2	2	50%	50%
17	QUISPE P. NAYRA 11 AÑOS	0	0	0	0	0	4	0%	100%
18	QUISPE P. QANA 13 AÑOS	0	0	0	0	0	4	0%	100%
19	SANTA CRUZ E. ANDRÉS 14 AÑOS	0	0	0	0	0	4	0%	100%
20	TOYNA M. JORGE 11 AÑOS	0	0	0	0	0	4	0%	100%
21	TOYANA M. RAQUEL 13 AÑOS	0	0	0	0	0	4	0%	100%
TOTAL	SI	9	9	2	2				
TOTAL	NO	12	12	19	19				
TOTAL %	SI	43%	43%	10%	10%				
TOTAL %	NO	57%	57%	90%	90%				

3.1.9 ANÁLISIS CUANTITATIVO DE RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO

3.1.9.1 Análisis del uso de h ante diptongo ie en principio de palabra en la expresión Hierva.

CUADRO No. 1

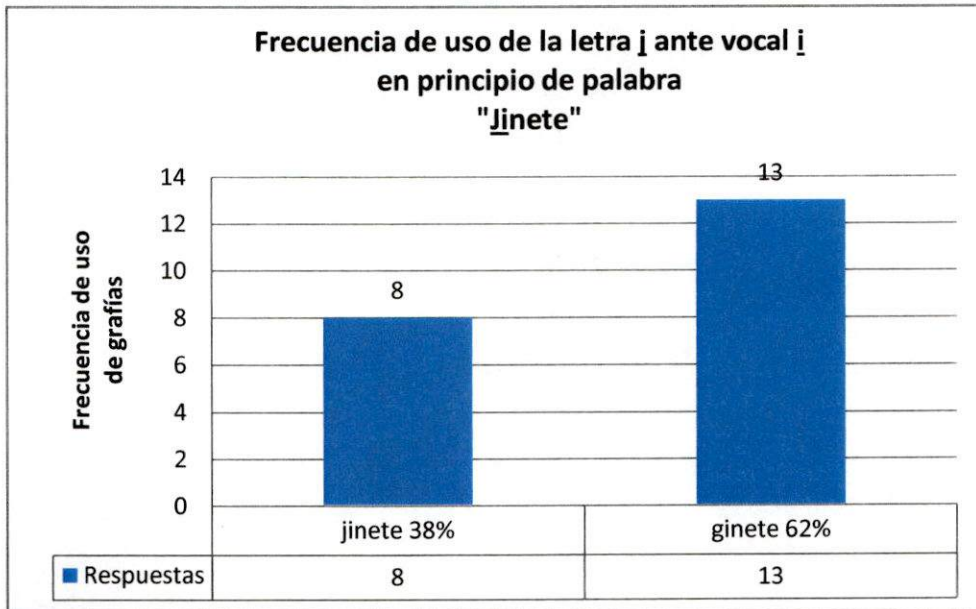


El presente gráfico muestra el total de palabras registradas de 21 estudiantes. De este total 15 corresponden al empleo de la grafía h ante diptongo ie en principio de palabra, 3 responden al ausentismo de la letra h y, 3 al uso de la grafía y. En este análisis se presentaron tres clases de información ortográfica: Uso de h en la expresión hierva con un porcentaje mayor de 71%, omisión de h en la palabra ierba de un 14.28% y, confusión de y por h en la palabra yerba con un porcentaje de 14.28%.

- La palabra **hierva** corresponde al verbo **hervir** y no a la planta **hierba** o **yerba**.

3.1.9.2 Análisis de uso de **j** ante vocal **i** cerrada átona en principio de palabra en la expresión Jinete.

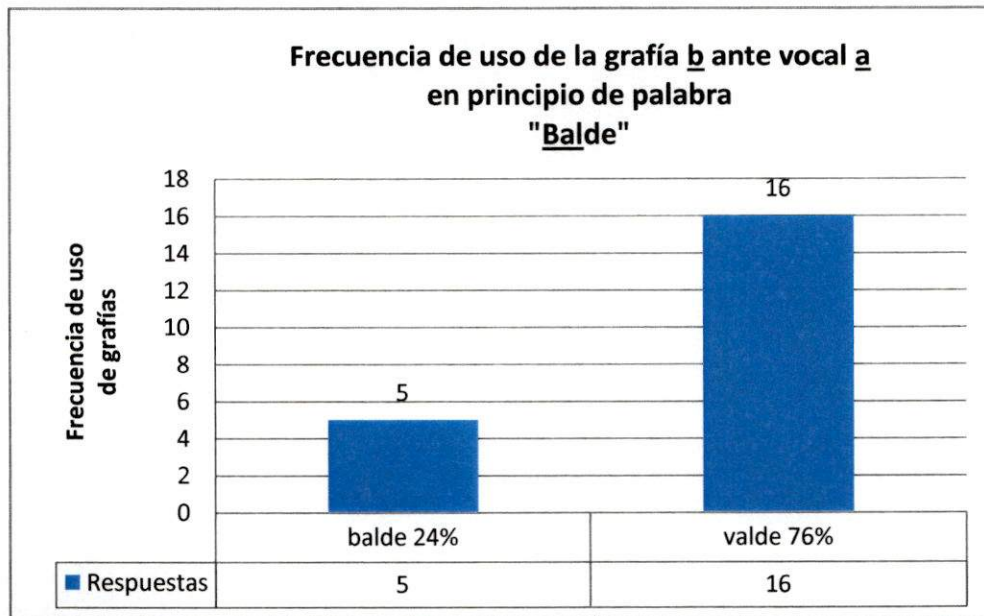
CUADRO No. 2



En el gráfico No. 2 se comprueba que del total de 21 estudiantes, 8 emplearon la letra **j** ante vocal **i** en principio de palabra en la expresión jinete y, 13 usaron la letra **g** en el vocablo ginete. En este caso, notamos una mayor frecuencia de uso de **g**, lo que significa el 62% frente al empleo de **j**, lo que implica, el 38% respectivamente.

3.1.9.3 Análisis del uso de b ante vocal a abierta átona en principio de palabra en la expresión Balde.

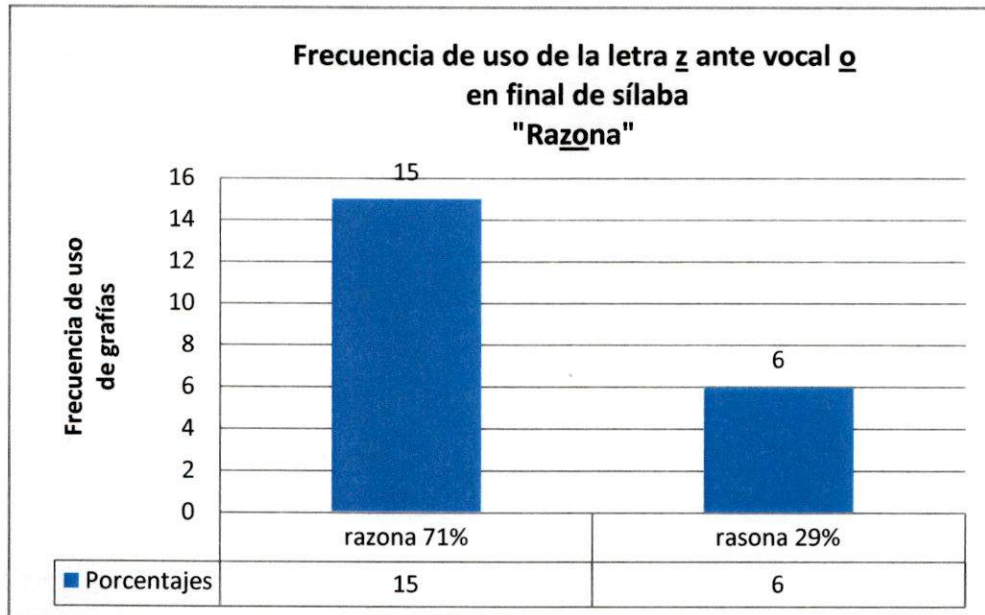
CUADRO No. 3



En el gráfico No.3 se verifica que del total de 21 palabras, los estudiantes emplearon 5 veces la grafía b ante vocal a en principio de palabra en la expresión balde, en cambio, 16 usaron la letra v en el vocablo valde. En este caso, el empleo de v registra una marcada diferencia de uso, lo que significa el 76% frente al uso de b con sólo 24 % en la escala de frecuencia.

3.1.9.4 Análisis del uso de z ante vocal o abierta átona en final de sílaba en la expresión Razona.

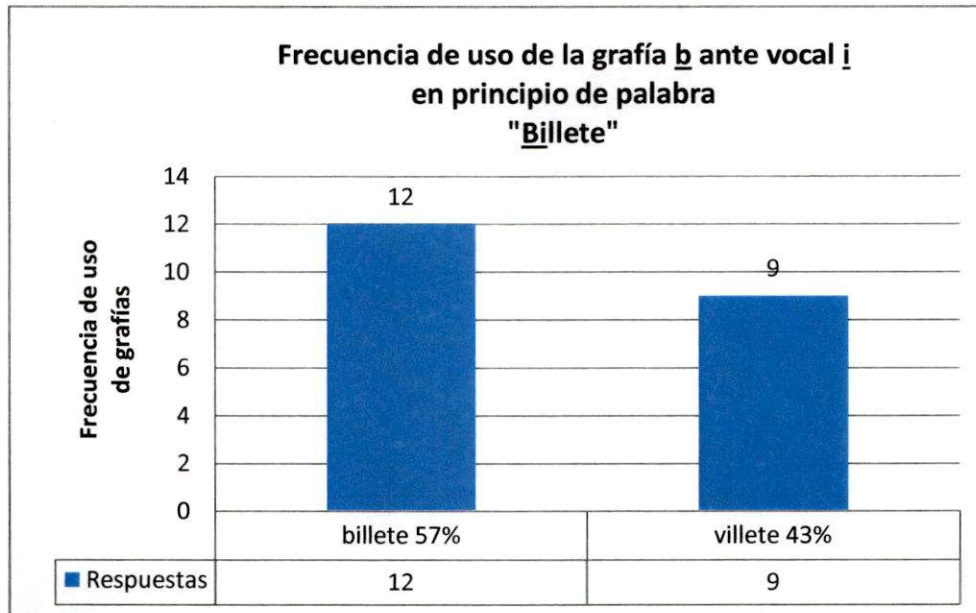
CUADRO No. 4



En cuanto al uso de la grafía z ante vocal o en final de sílaba, en el gráfico No.4 podemos observar que registra una marcada diferencia de 15 usos en la expresión **razona** frente a 6 instancias de s en la palabra **rasona**. Diferencia realmente significativa de empleo de z con un porcentaje del 71% con respecto de s del 29% en la escala de frecuencia.

3.1.9.5 Análisis del uso de **b** ante vocal **i** cerrada átona en principio de palabra en la expresión **Billete**.

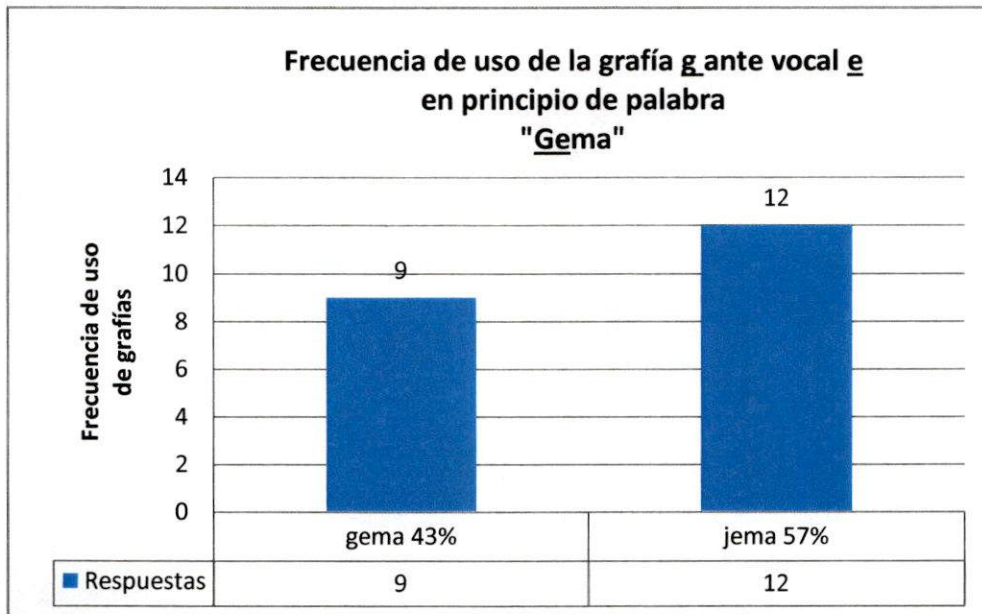
CUADRO No. 5



El siguiente gráfico muestra el total de las palabras registradas de 21 estudiantes. De este total, 12 corresponden al uso de la letra **b** ante vocal **i** en principio de palabra en la expresión **billete** y, 9 responden al empleo de la grafía **v** en el vocablo **villete**. Es evidente que **b** tiene una leve mayoría de frecuencia de uso, lo que implica el 57% con relación de **v**, que equivale al 43% respectivamente.

3.1.9.6 Análisis del uso de **g** ante vocal **e** abierta átona en principio de palabra en la expresión **Gema**.

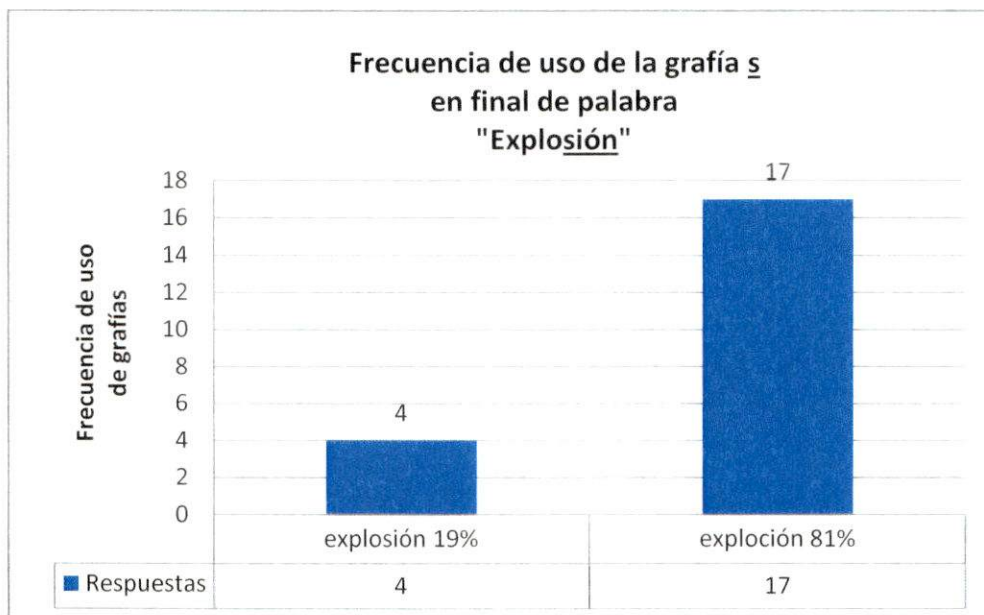
CUADRO No. 6



En una muestra de 21 estudiantes se comprobó que, 9 emplean la grafía **g** ante vocal **e** en principio de palabra en la expresión **gema** y, 12 usan la letra **j** en la palabra **jema**. En este caso, observamos una menor frecuencia de **g** y su empleo equivale al 43% del total de 21 palabras registradas con respecto de **j** que implica el 57% en la escala de frecuencia.

3.1.9.7 Análisis del uso de s ante diptongo io en final de palabra en la expresión Explosión.

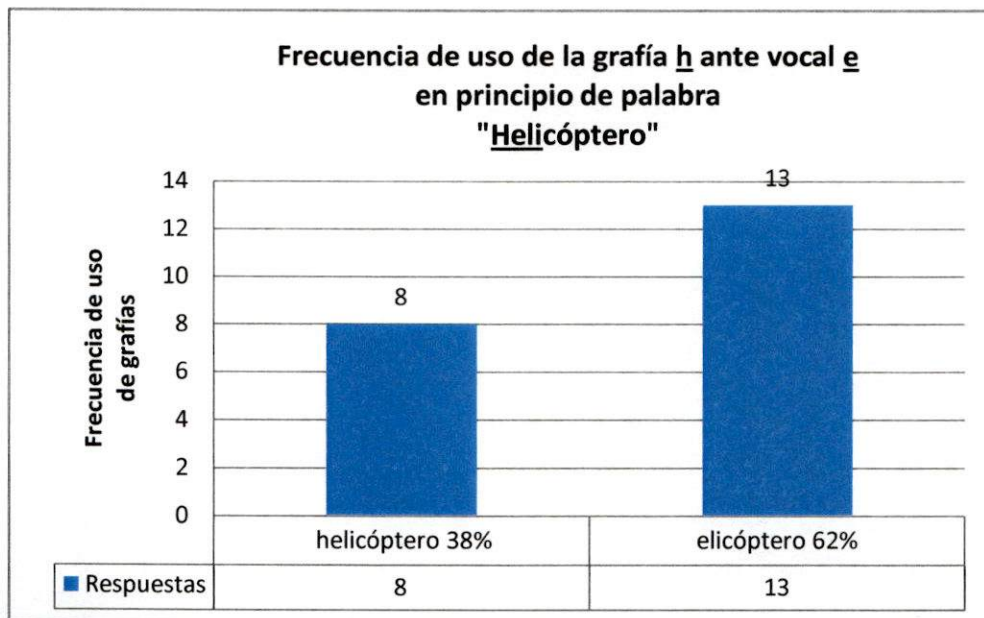
CUADRO No. 7



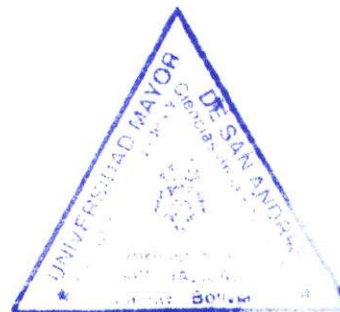
El presente esquema muestra el uso de la letra s ante diptongo io en final de palabra en el vocablo explosión, que sólo registra 4 usos frente a 17 empleos de la grafía c en el término explosión del total de 21 instancias registradas. En este caso, advertimos una marcada diferencia de frecuencia de uso de c del 81% con relación de s del 19% respectivamente.

3.1.9.8 Análisis del uso de h ante vocal e abierta átona en principio de palabra en la expresión Helicóptero.

CUADRO No. 8

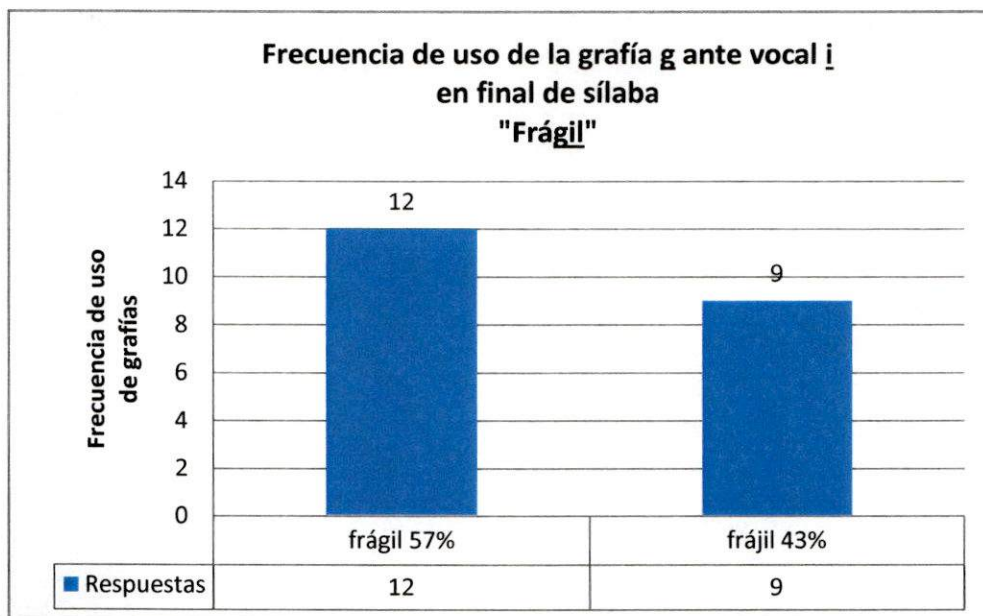


En el análisis se comprueba que de un total de 21 estudiantes, 8 emplean la grafía h ante vocal e en principio de palabra en la expresión helicóptero y, 13 omiten la h en el vocablo elicóptero. Es evidente que h tiene menor frecuencia de uso, lo que significa el 38 % frente al ausentismo de h, lo que implica el 62% en la escala de frecuencia.



3.1.9.9 Análisis del uso de g ante vocal i cerrada átona en final de sílaba en la expresión Frágil.

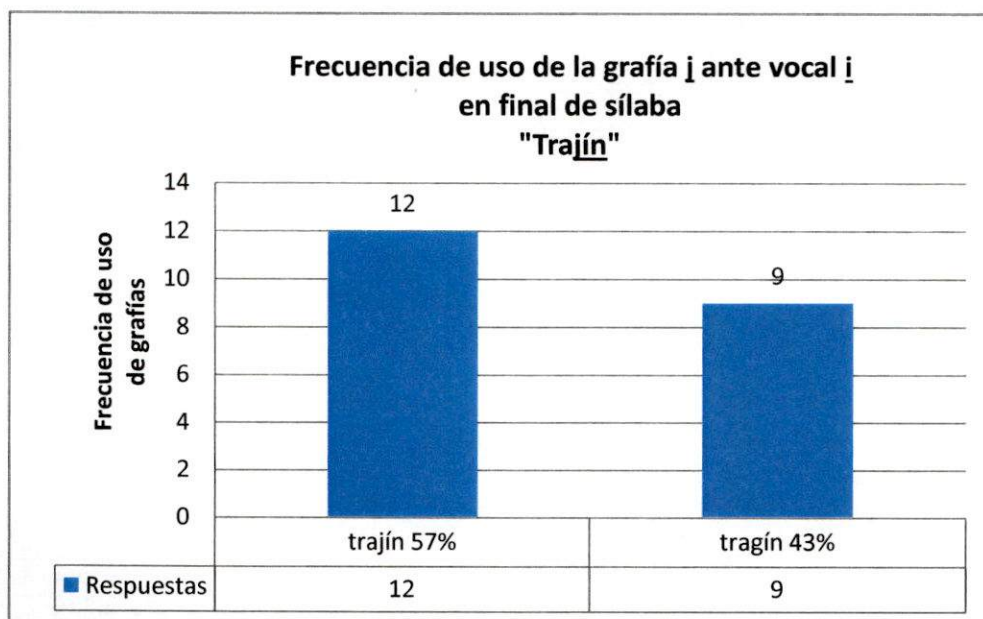
CUADRO No. 9



A continuación observamos el uso de la letra **g** ante vocal **i** en final de sílaba en la expresión **frágil** que totaliza 12 usos. El empleo de esta letra registra una leve mayoría de frecuencia de uso con un porcentaje del 57% frente a 9 instancias de uso de la grafía **i** en la expresión **frájlil** del 43% respectivamente.

3.1.9.10 Análisis del uso de **j** ante vocal **i** cerrada tónica en final de sílaba en la expresión **Trajín**.

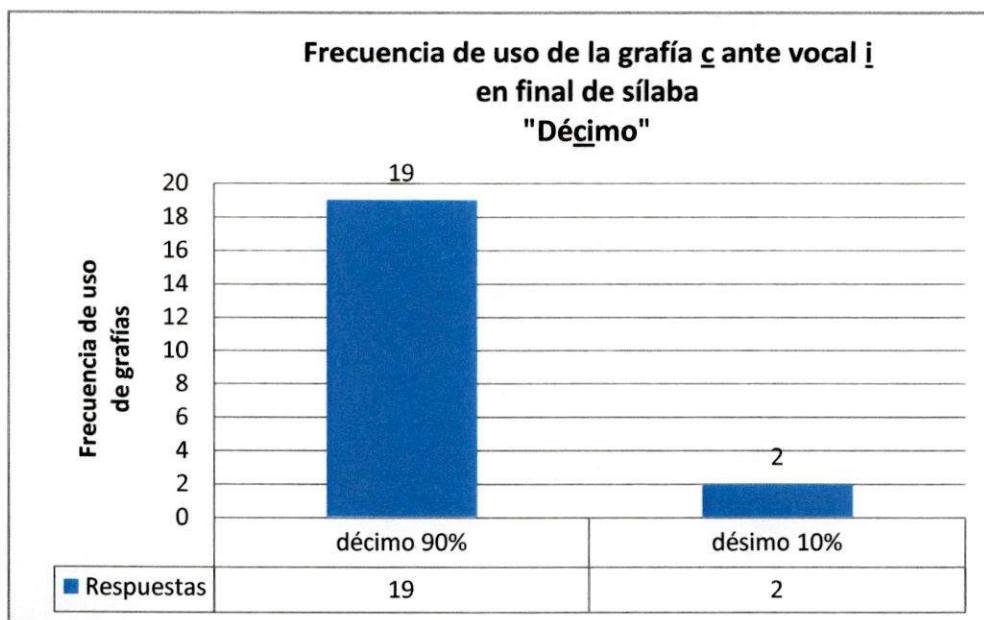
CUADRO No. 10



El presente gráfico muestra el total de palabras registradas de 21 estudiantes. De este total 12 corresponden al uso de la grafía **j** ante vocal **i** en final de sílaba en la expresión **trajín** y, 9 responden al empleo de la letra **g** en la palabra **tragín**. Está claro que **j** tiene una leve mayoría de frecuencia de uso del 57% con respecto de la grafía **g** del 43% en la escala de frecuencia.

3.1.9.11 Análisis del uso de c ante vocal i cerrada átona en final de sílaba en la expresión Décimo.

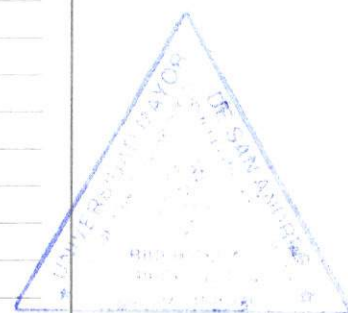
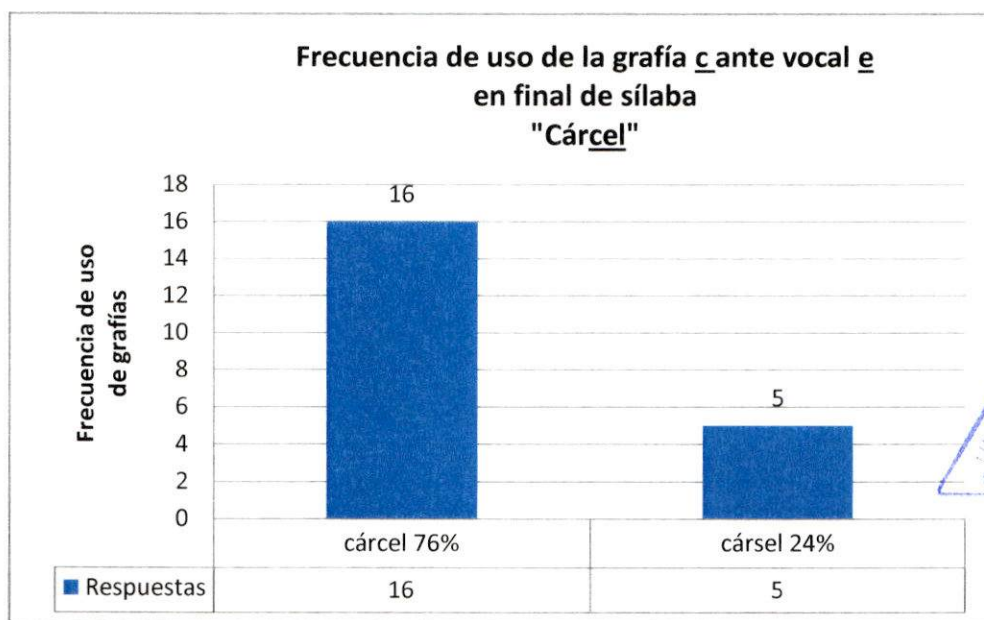
CUADRO No. 11



El siguiente gráfico muestra el total de las palabras registradas de 21 estudiantes. De este total, 19 corresponden al uso de la letra c ante vocal i en final de sílaba en la expresión décimo y, sólo 2 emplean la grafía s en el vocablo désimo. En este caso, se confirma la presencia abrumadora de uso de c con un porcentaje del 90% con relación al empleo de s del 10% respectivamente.

3.1.9.12 Análisis del uso de c ante vocal e abierta átona en final de sílaba en la expresión Cárcel.

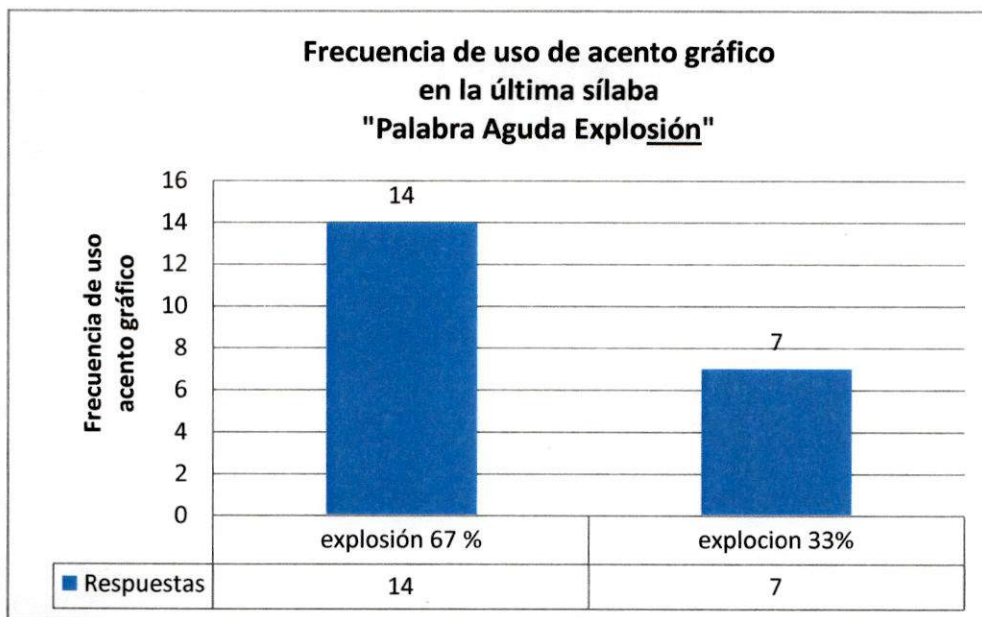
CUADRO No. 12



Finalmente, en el siguiente cuadro podemos verificar que de un total de 21 educandos, 16 emplean la letra c ante vocal e en final de sílaba en la expresión **cárcel** y, sólo 5 usan la grafía s en el término **cársel**. En este caso, observamos un virtual predominio de frecuencia de uso de c del 76% frente al empleo de s de sólo 24 % en la escala de frecuencia.

3.1.9.13 Análisis de uso del acento gráfico en la palabra aguda Explosión.

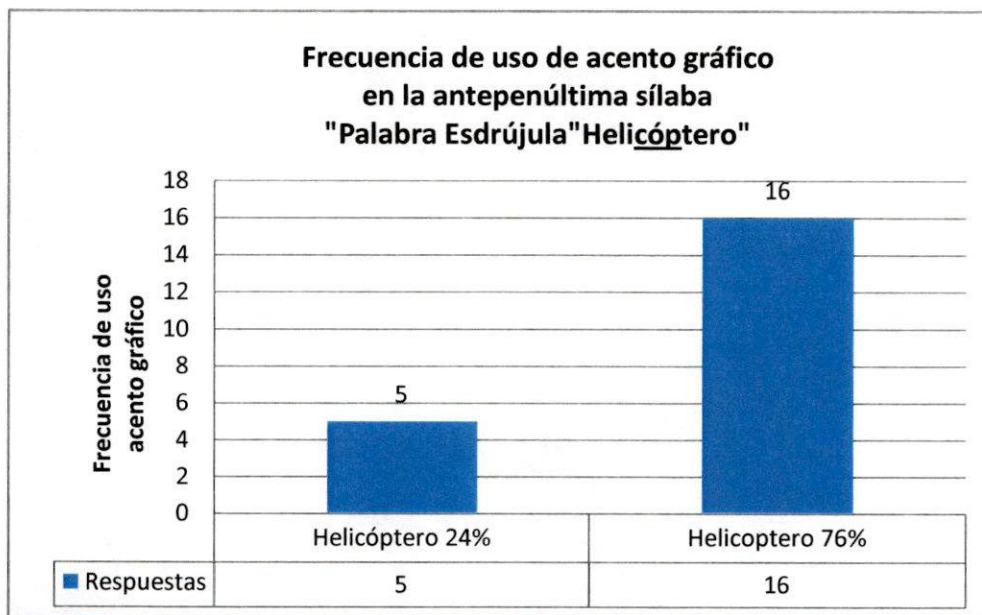
CUADRO No. 13



El presente esquema muestra el total de palabras registradas de 21 estudiantes. De este total, 14 corresponden al uso del acento gráfico en la última sílaba en la palabra **explosión** y, 7 responden al ausentismo de la tilde en el vocablo **explocion**. Es evidente que el empleo del acento gráfico tiene mayor frecuencia de uso, lo que implica el 67% frente a la omisión de la tilde, lo que significa el 33% respectivamente.

3.1.9.14 Análisis de uso del acento gráfico en la palabra esdrújula Helicóptero.

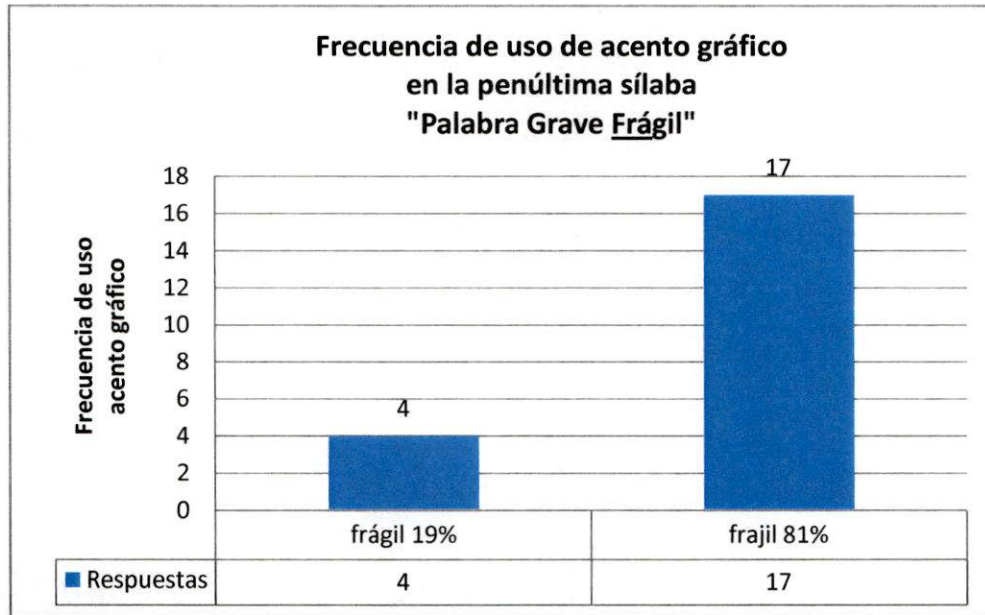
CUADRO No. 14



En el cuadro No. 14 observamos que del total de 21 estudiantes, 5 emplean correctamente el acento gráfico en la antepenúltima sílaba en la palabra esdrújula **helicóptero** y, 16 omiten la tilde en la expresión **helicoptero**. Diferencia realmente significativa de la omisión de la tilde con una porcentaje del 76% con respecto del empleo del acento gráfico del 24% en la escala de frecuencia.

3.1.9.15 Análisis de uso del acento gráfico en la palabra grave Frágil.

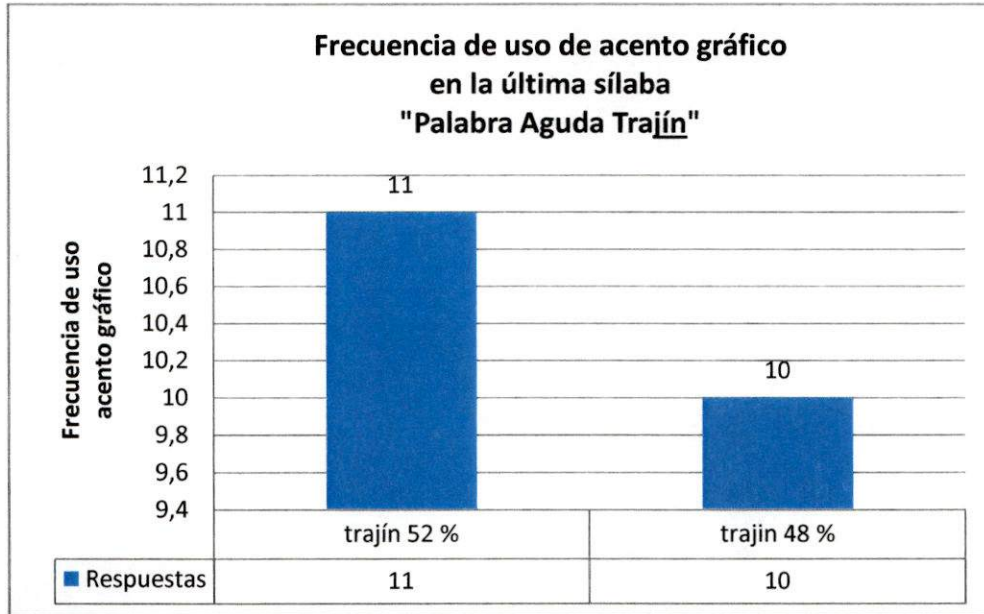
CUADRO No. 15



Con referencia al recuento de frecuencia de uso del acento gráfico en la penúltima sílaba en la palabra frágil, encontramos que de 21 estudiantes, sólo 4 emplearon la tilde y, 17 omitieron el acento gráfico en la expresión frajil. En este caso, observamos una marcada diferencia de ausentismo de la tilde con un porcentaje del 81% frente al empleo del acento gráfico de sólo 19% respectivamente.

3.1.9.16 Análisis de uso del acento gráfico en la palabra aguda Trajin.

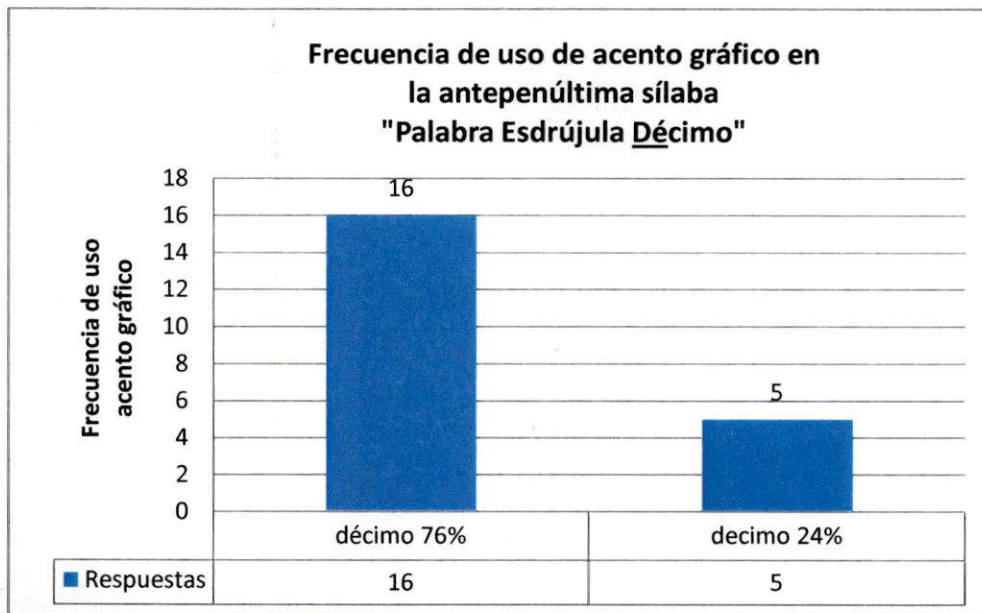
CUADRO No. 16



El presente esquema muestra el total de palabras registradas de 21 estudiantes. De este total, 11 corresponden al uso del acento gráfico en la última sílaba en la palabra **trajín** y, 10 responden al ausentismo de la tilde en el vocablo **trajin**. Es evidente que el empleo del acento gráfico tiene una ínfima mayoría de frecuencia de uso, lo que implica el 52% frente a la omisión de la tilde, lo que significa el 48% respectivamente.

3.1.9.17 Análisis de uso del acento gráfico en la palabra esdrújula Décimo.

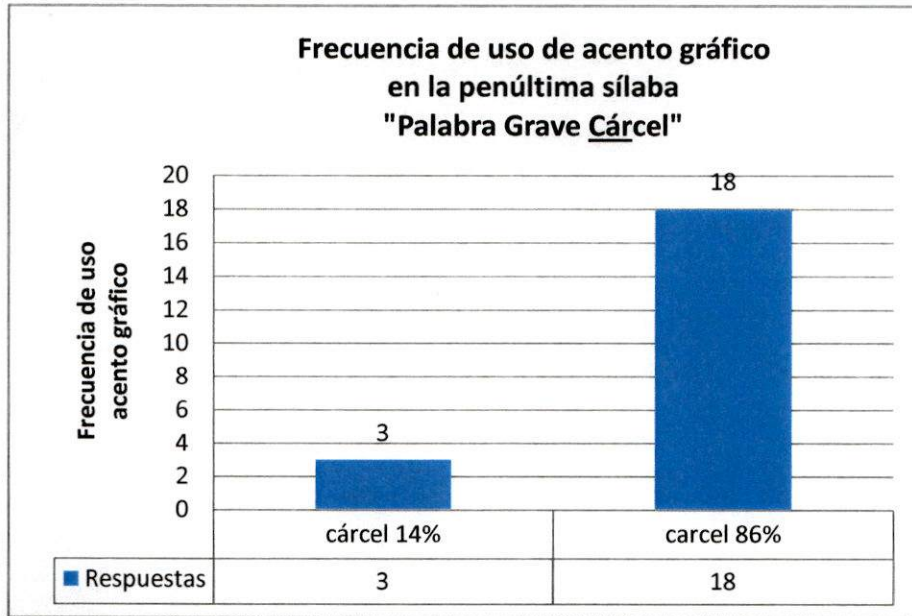
CUADRO No. 17



En el análisis se comprueba que de un total de 21 estudiantes, 16 emplean el acento gráfico en la antepenúltima sílaba en la palabra décimo y, 5 omiten la tilde en el término decimo. Diferencia realmente significativa de uso del acento gráfico del 76% frente al ausentismo de la tilde del 24% respectivamente.

3.1.9.18 Análisis de uso del acento gráfico en la palabra grave Cárcel.

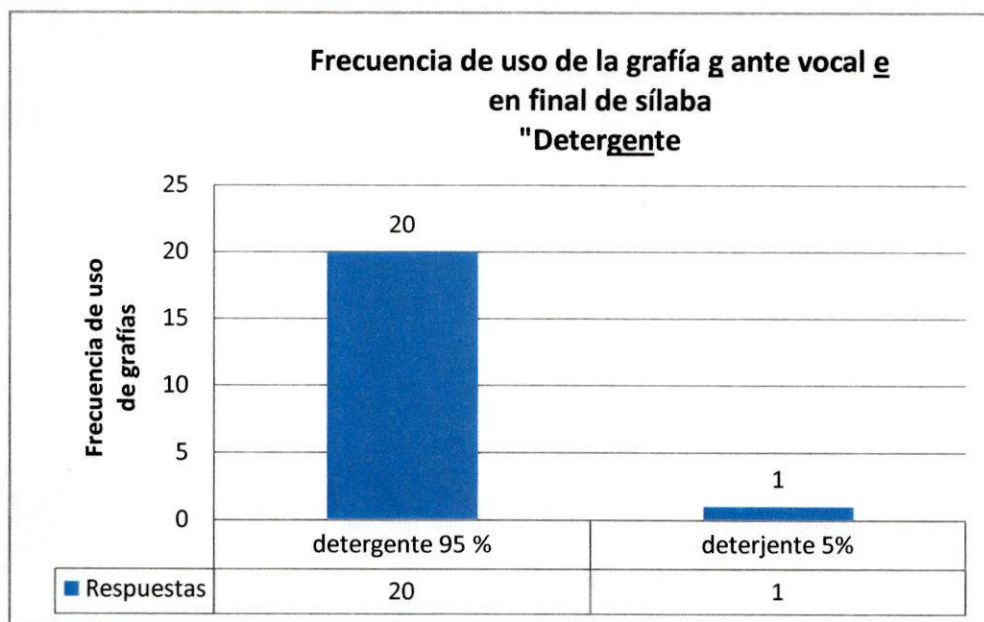
CUADRO No. 18



Finalmente, en el presente esquema podemos observar que de 21 educandos, sólo 3 emplearon el acento gráfico en la penúltima sílaba en la expresión cárcel y, 18 omitieron la tilde en la palabra carcel. En este caso, notamos una marcada diferencia de ausentismo del acento gráfico del 86% frente al empleo de la tilde del 14% en la escala de frecuencia.

3.1.9.19 Análisis de uso de **g** ante vocal **e** abierta átona en final de sílaba en la palabra **Detergente**.

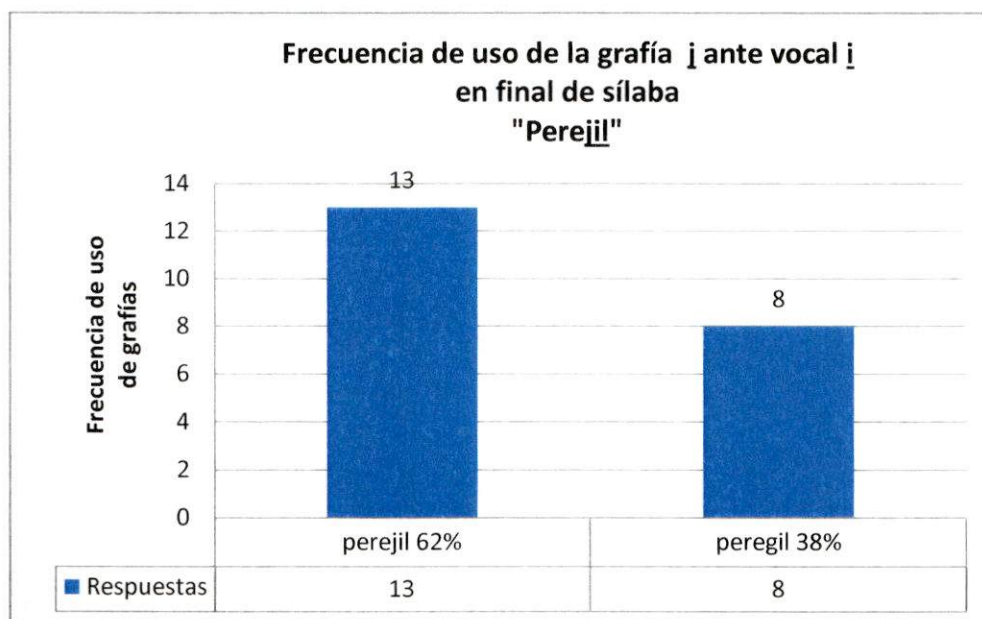
CUADRO No. 19



En el siguiente cuadro se observa que de un total de 21 estudiantes, 20 emplean la letra **g** ante vocal **e** en final de sílaba en la expresión **Detergente** y, 1 usa la grafía **j** en la expresión **Deterjente**. En este caso, la frecuencia de uso de la grafía **j** es prácticamente insignificante, lo que equivale al 5% con respecto de **g**, que implica el 95 % en la escala de frecuencia.

3.1.9.20 Análisis de uso de **j** ante vocal **i** cerrada átona en final de sílaba en la palabra **Perejil**.

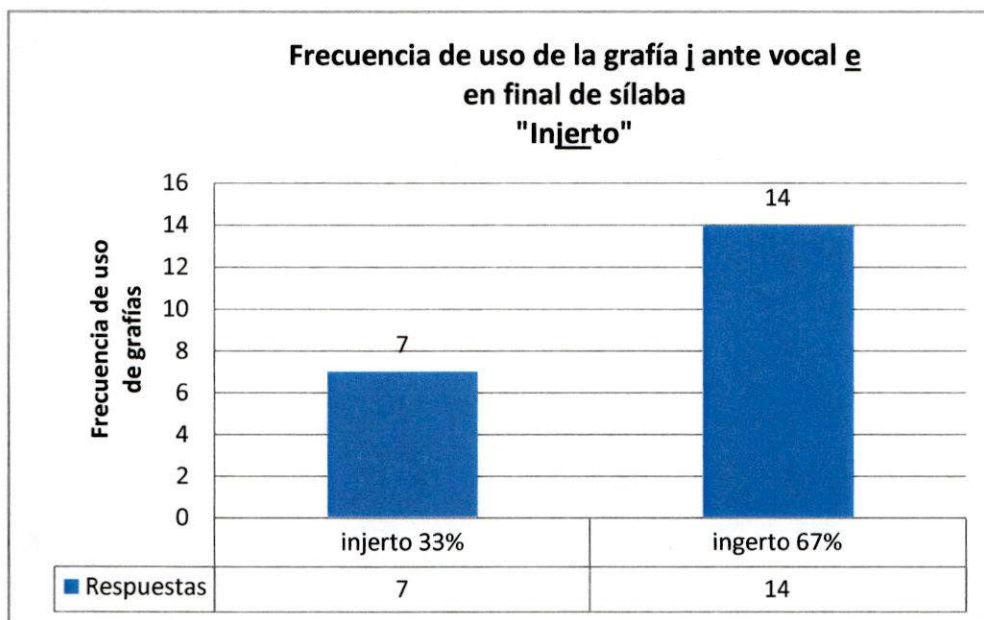
CUADRO No. 20



En una muestra de 21 estudiantes se comprobó que, 13 emplean la grafía **j** ante vocal **i** en final de sílaba en la expresión **Perejil** y, 8 usan la letra **g** en la expresión **Peregil**. En este caso, advertimos una mayor frecuencia de uso de **j** con un porcentaje del 62% frente al empleo de **g** del 38% respectivamente.

3.1.9.21 Análisis de uso de **j** ante vocal **e** abierta átona en final de sílaba en la palabra **Injerto**.

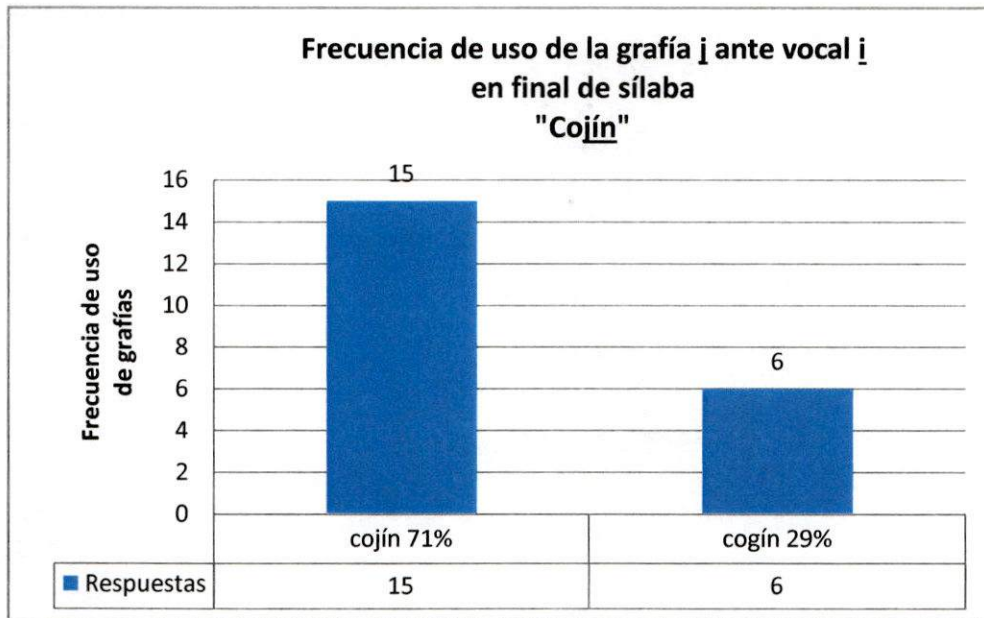
CUADRO No. 21



El siguiente gráfico muestra el total de palabras registradas de 21 estudiantes. De este total, sólo 7 corresponden al uso de la letra **j** ante vocal **e** en final de sílaba en la expresión **Injerto** y, 14 responden a la grafía **g** en la palabra **Ingerto**. Es evidente que **g** tiene mayor frecuencia y su uso equivale al 67% frente al empleo de **j**, que implica el 33% en la escala de frecuencia.

3.1.9.22 Análisis de uso de **j** ante vocal **i** cerrada tónica en final de sílaba en la palabra **Cojín**.

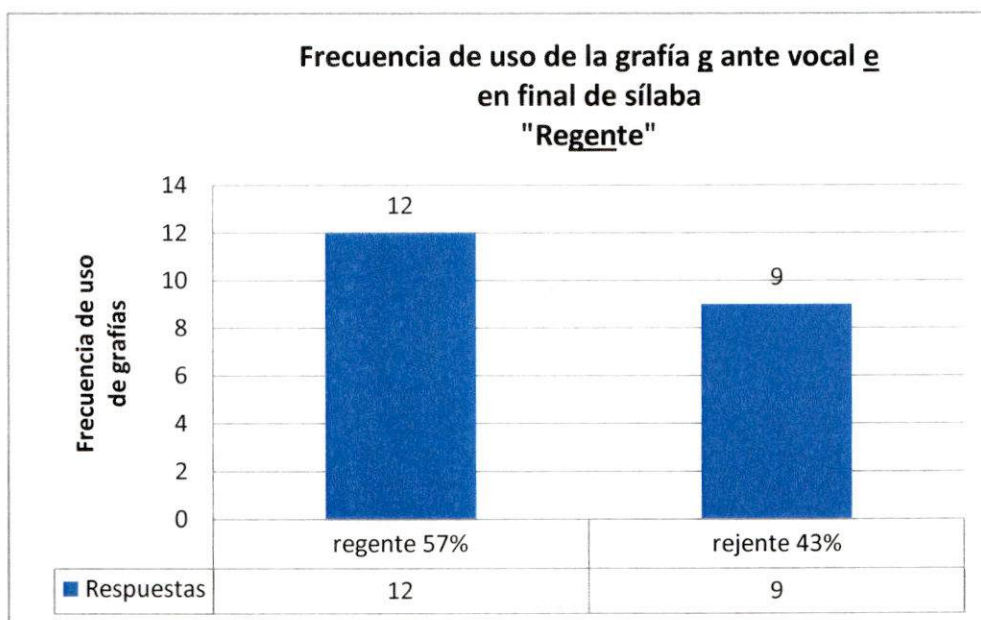
CUADRO No. 22



A continuación tenemos el uso de la letra **j** ante vocal **i** en final de sílaba en la expresión **Cojín** que totaliza 15 usos. El empleo de esta letra registra un mayor uso en la escala de frecuencia con un porcentaje del 71% frente a sólo 6 instancias de empleo de **g** en la palabra **Cogín** del 29% respectivamente.

3.1.9.23 Análisis de uso de **g** ante vocal **e** abierta átona en final de sílaba en la palabra **Regente**.

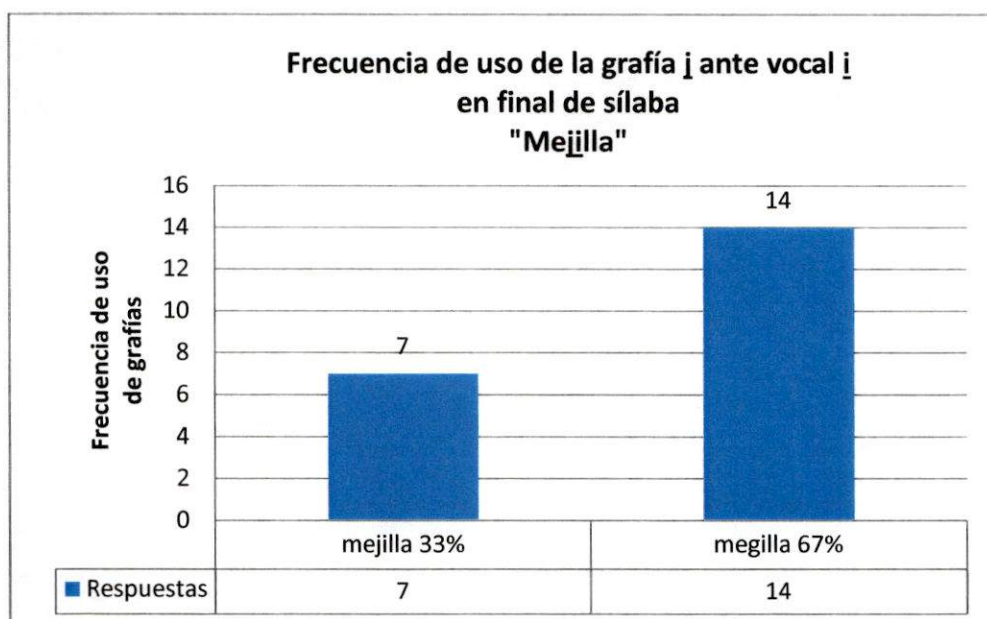
CUADRO No. 23



En el análisis se comprueba que del total de 21 términos registrados, los educandos emplean 12 veces la grafía **g** ante vocal **e** en final de sílaba en la palabra **Regente**. El empleo de esta letra registra una leve mayoría de frecuencia de uso con un porcentaje del 57% frente a 9 instancias de empleo de **j** en la expresión **Rejente** del 43% en la escala de frecuencia.

3.1.9.24 Análisis de uso de **j** ante vocal **i** cerrada tónica en final de sílaba en la expresión **Mejilla**.

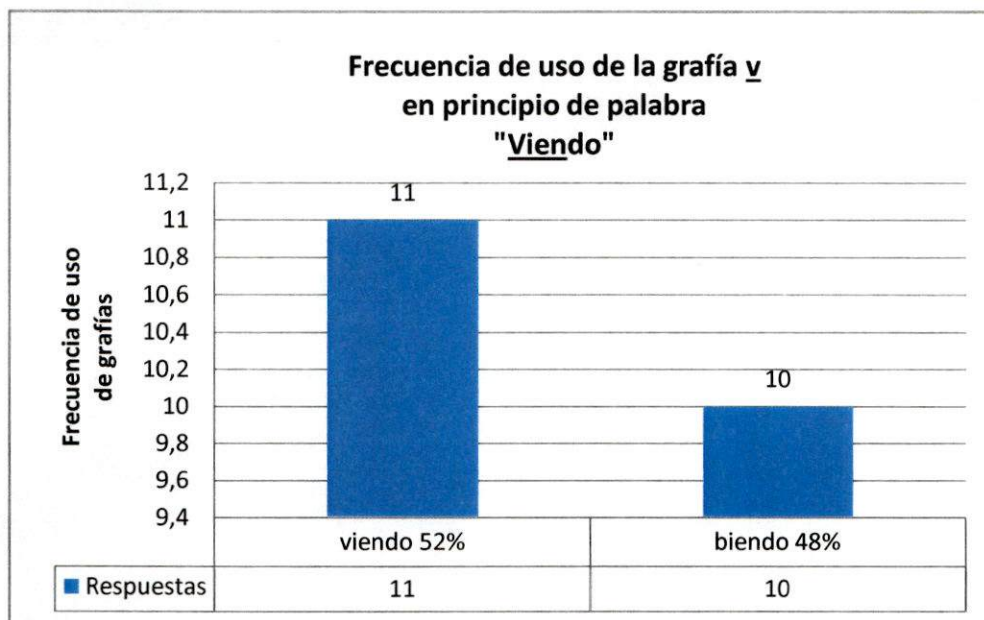
CUADRO No. 24



Finalmente, en el presente esquema observamos que del total de 21 estudiantes, 7 emplean la letra **j** ante vocal **i** en final de sílaba en la expresión **Mejilla** y, 14 usan la grafía **g** en la expresión **Megilla**. En este caso, notamos una menor frecuencia de uso de **j** del 33% con respecto al empleo de **g** del 67% respectivamente.

3.1.9.25 Análisis de uso de la grafía y ante diptongo ie en principio de palabra en la expresión Viendo.

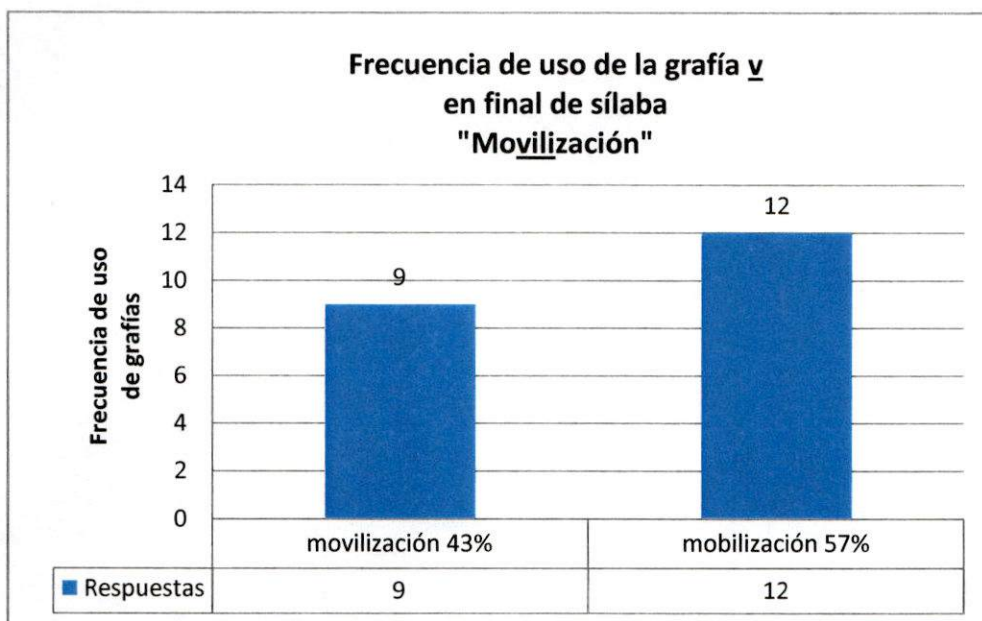
CUADRO No. 25



La presente descripción gráfica muestra los datos del total de 21 palabras registras. De este total, 11 corresponden al uso de la letra y ante diptongo ie en principio de palabra en la expresión viendo. El uso de esta grafía representa una ínfima mayoría de frecuencia de uso con un porcentaje del 52% con respecto a 10 instancias de uso de la letra b en la palabra biendo con un porcentaje del 48% en la escala de frecuencia.

3.1.9.26 Análisis de uso de y ante vocal i cerrada átona en final de sílaba en la palabra **Movilización**.

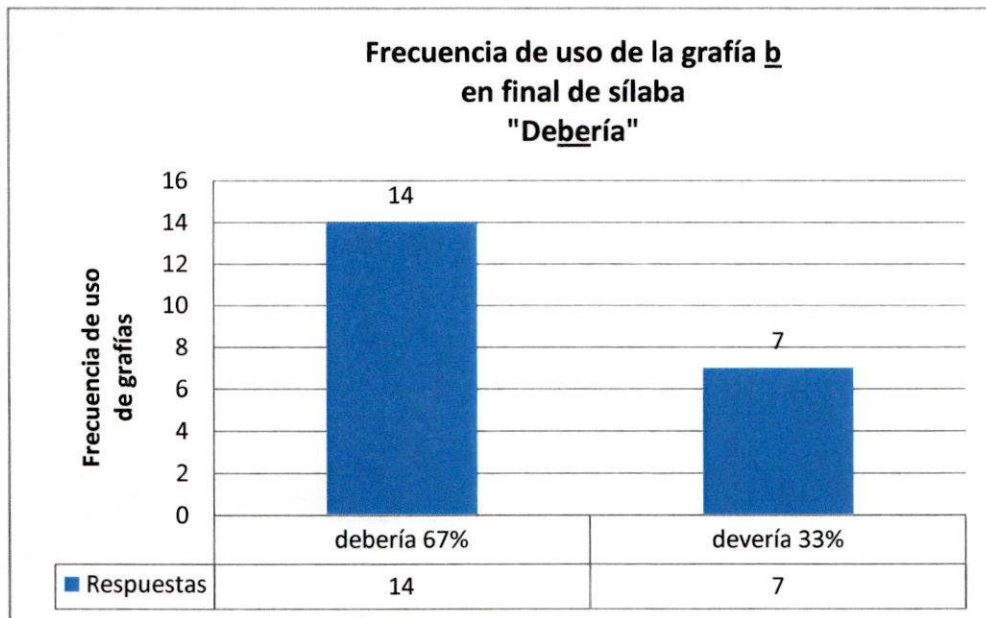
CUADRO No. 26



El recuento de frecuencias de uso de la grafía y ante vocal i en final de sílaba en la expresión **movilización** nos muestra que de 21 términos anotados, 9 responden al empleo de la grafía y en la palabra **movilización** y, 12 corresponden al uso de la letra b en la palabra **mobilización**. En este caso, observamos una leve mayoría de frecuencia de uso de b en final de sílaba, lo que implica el 57% con respecto al empleo de y, lo que representa el 43% respectivamente.

3.1.9.27 Análisis de uso de **h** ante vocal **e** abierta átona en final de sílaba en la palabra **Debería**.

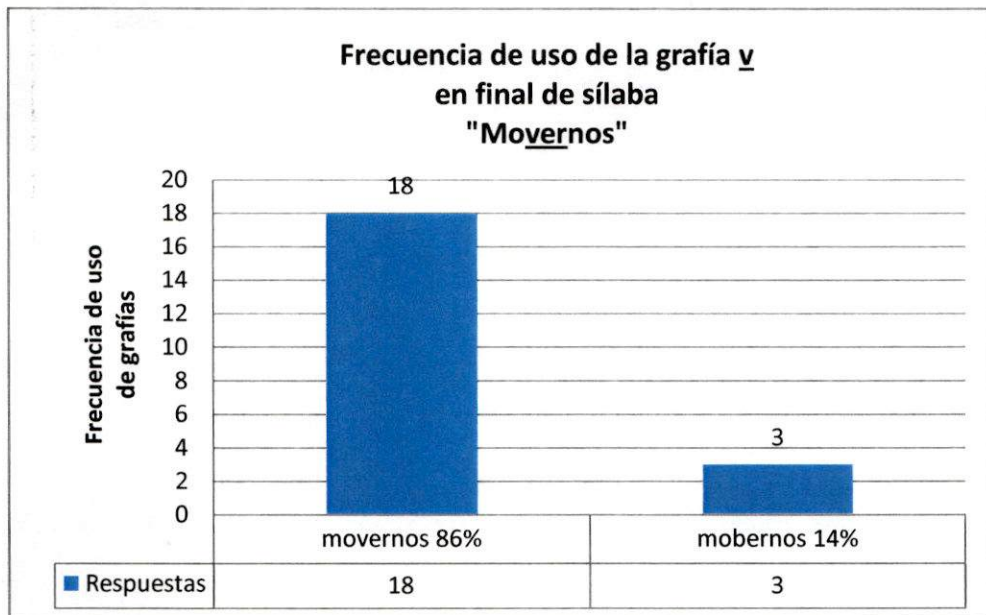
CUADRO No. 27



Con relación a la palabra **debería**, encontramos que de 21 palabras registradas, la grafía **h** ante vocal **e** en final de sílaba tiene mayor frecuencia de uso, puesto que, los educandos la emplearon 14 veces comparando con la letra **y**, que la usaron 7 veces en la expresión **devería**. Diferencia realmente significativa de uso de **h** del 67% frente al empleo de **y** del 33% en la escala de frecuencia.

3.1.9.28 Análisis de uso de y ante vocal e abierta átona en final de sílaba en la palabra **Movernos.**

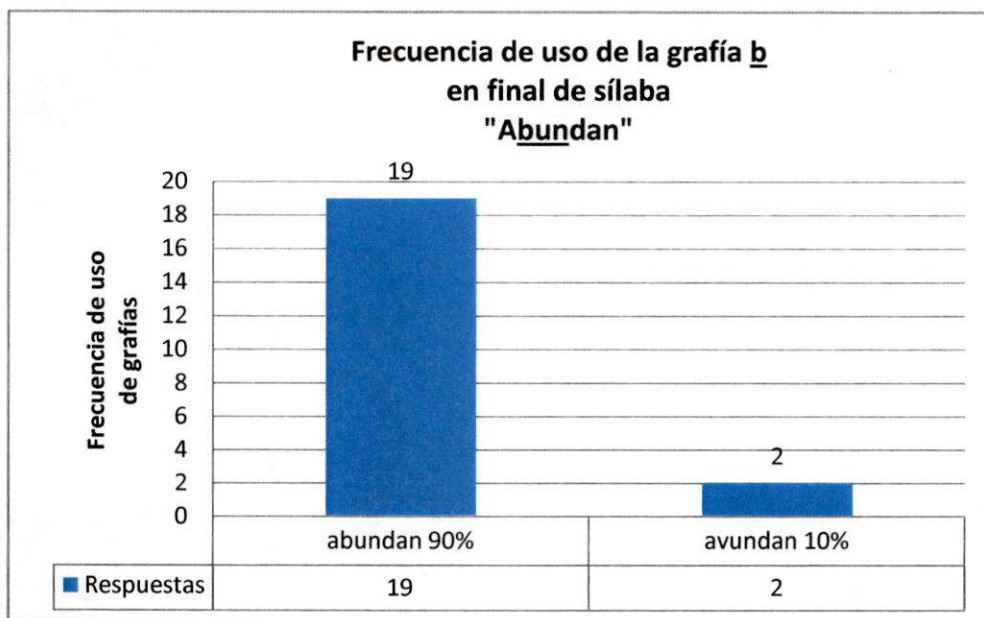
CUADRO No. 28



En el análisis se comprueba que de un total de 21 estudiantes, 18 usan la letra y ante vocal e en final de sílaba en la expresión **movernos** y, sólo 3 emplean la grafía b en la palabra **mobernos**. En este caso, se confirma la presencia mayoritaria de y del 86% con respecto al empleo de b del 14% respectivamente.

3.1.9.29 Análisis de uso de b ante vocal u cerrada átona en final de sílaba en la palabra Abundan.

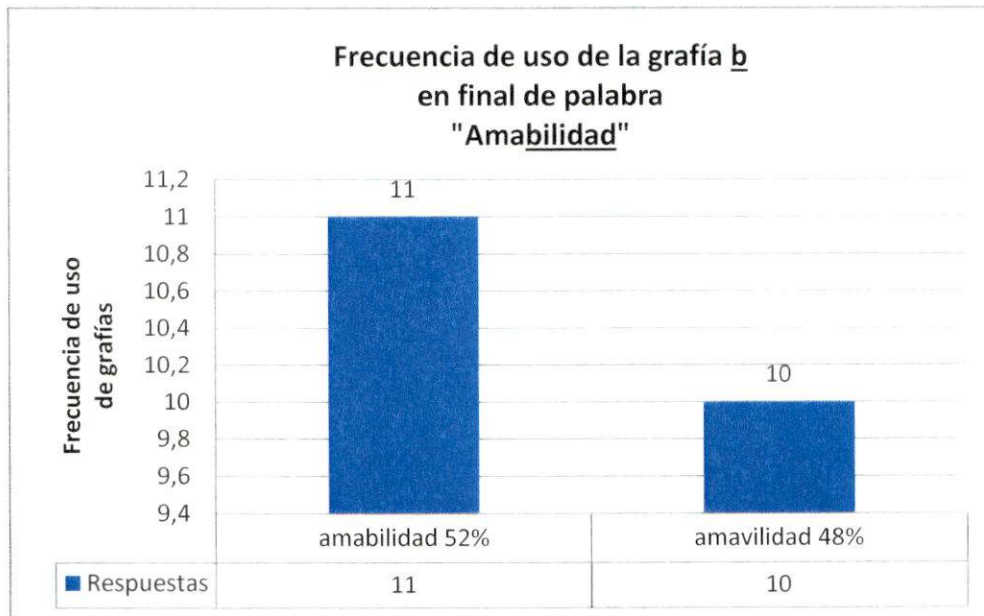
CUADRO No. 29



El siguiente esquema muestra el total de palabras registradas de 21 estudiantes. De este total, 19 corresponden al uso de la letra b ante vocal u en final de sílaba en la expresión **abundan** y, sólo 2 responden al empleo de la grafía v en la palabra **avundan**. En este caso, advertimos un virtual predominio de uso de b con un porcentaje del 90% frente al empleo de v del 10% en la escala de frecuencia.

3.1.9.30 Análisis de uso de b ante vocal i cerrada átona en final de palabra en la expresión Amabilidad.

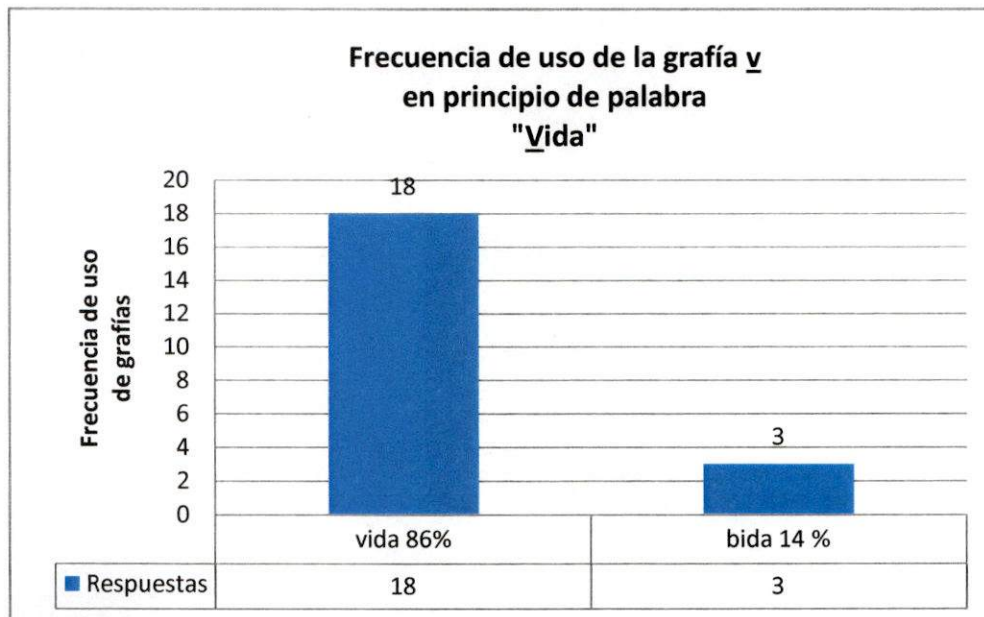
CUADRO No. 30



En cuanto al uso de la letra b ante vocal i en final de palabra en la expresión amabilidad, debemos indicar que se empleó 11 veces, equivalente al 52% del total de 21 instancias registradas. En cambio, la grafía v se usó 10 veces en la palabra amavilidad. En este caso, la frecuencia de uso de la grafía v es prácticamente insignificante, lo que significa el 48% en la escala de frecuencia.

3.1.9.31 Análisis de uso de y ante vocal i cerrada átona en principio de palabra en el vocable Vida.

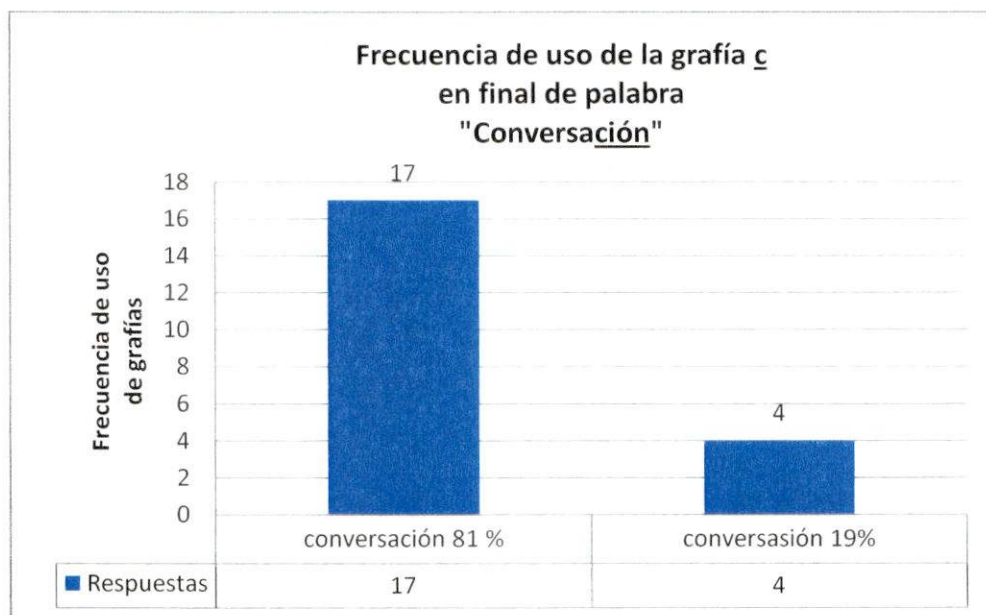
CUADRO No. 31



Finalmente, en el presente cuadro podemos observar que, de una total de 21 estudiantes, 18 emplearon la letra y ante vocal i en la expresión Vida y, sólo 3 usaron la letra b en la palabra Bida. Diferencia realmente significativa de empleo de y con un porcentaje del 86% frente al uso de b del 14% respectivamente.

3.1.9.32 Análisis de uso de c ante diptongo io en final de palabra en el término Conversación.

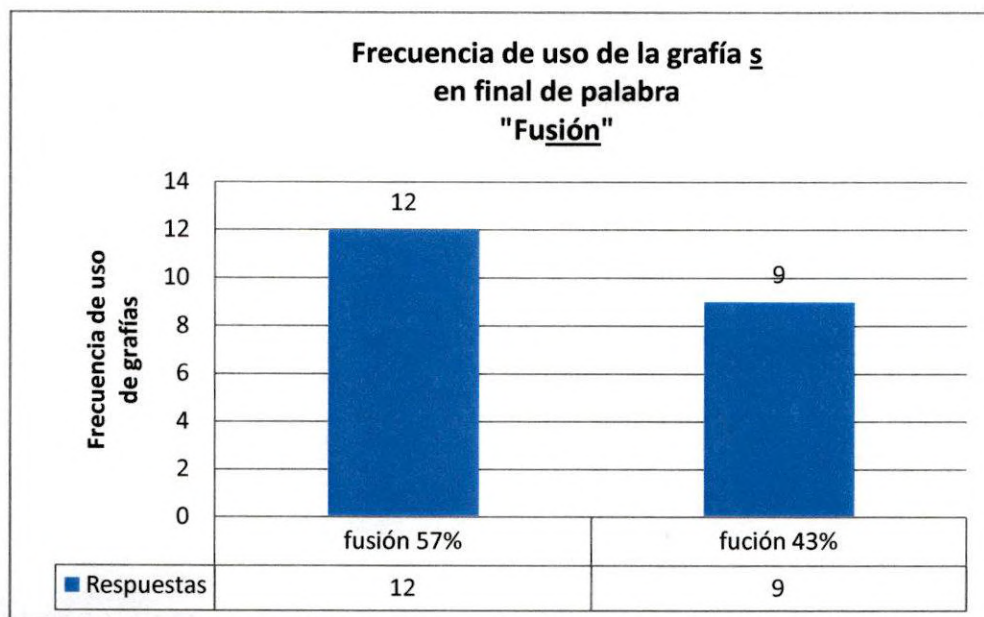
CUADRO No. 32



El presente esquema muestra el total de palabras registradas de 21 estudiantes. De este total, 17 emplean la letra c ante diptongo io en final de palabra en el vocablo Conversación y, 4 usan la grafía s en la expresión Conversación. En este caso, se confirma la presencia mayoritaria de c con un porcentaje del 81% con respecto al empleo de s de sólo el 19% respectivamente.

3.1.9.33 Análisis de uso de s ante diptongo io en final de palabra en el vocablo Fusión.

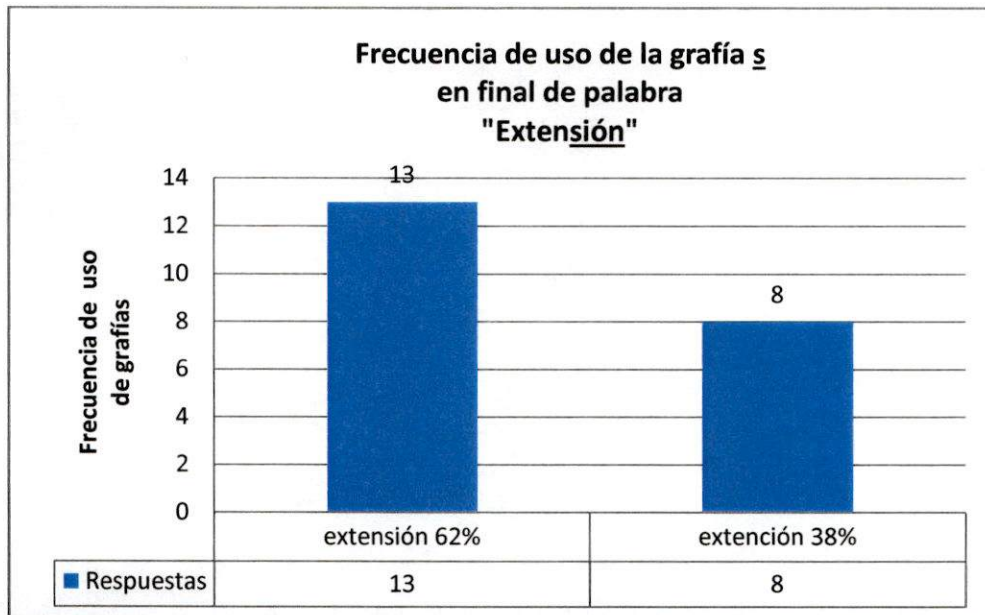
CUADRO No. 33



En una muestra de 21 estudiantes se comprobó que, 12 emplean la letra s ante diptongo io en final de palabra en el vocablo Fusión y, 9 usan la grafía c en la expresión Fución. En este caso, el empleo de s representa una leve mayoría de frecuencia de uso con un porcentaje del 57% frente al uso de c del 43% respectivamente.

3.1.9.34 Análisis de uso de s ante diptongo io en final de palabra en el vocablo Extensión.

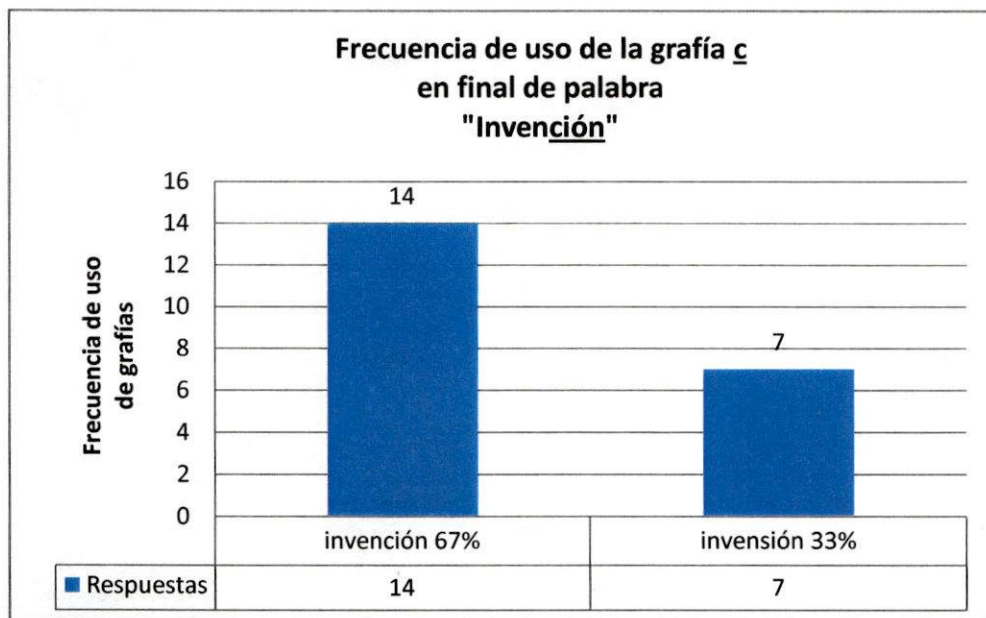
CUADRO No. 34



A continuación tenemos el uso de la letra s ante diptongo io en final de palabra en vocablo Extensión que totaliza 13 usos. El empleo de s registra un mayor uso en la escala de frecuencia con un porcentaje del 62% frente a 8 instancias de uso de c en la expresión Extensión del 38% respectivamente.

3.1.9.35 Análisis de uso de c ante diptongo io en final de palabra en el vocablo Invención.

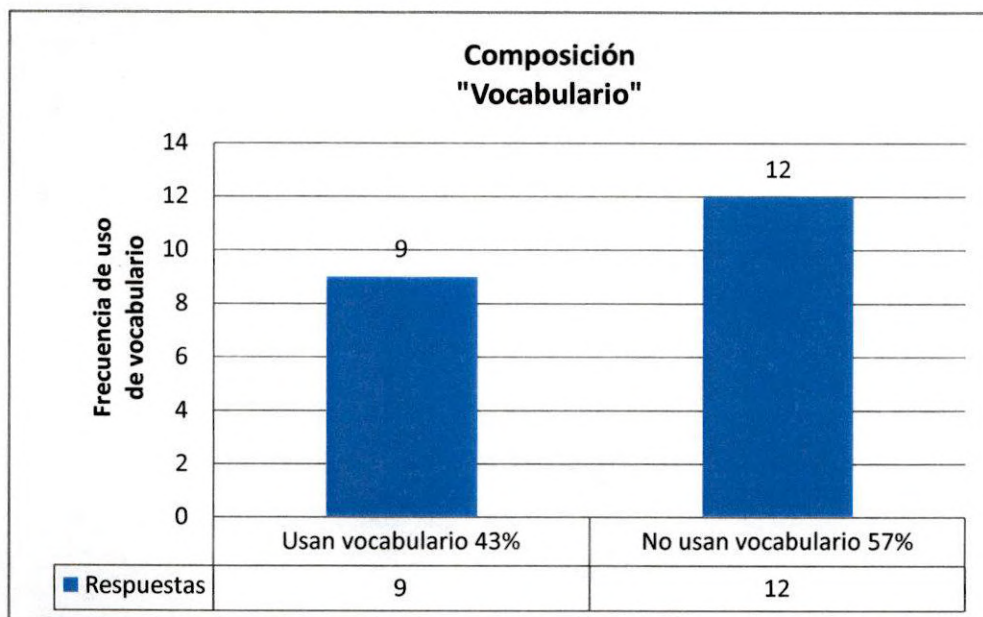
CUADRO No. 35



Finalmente, el siguiente gráfico muestra el total de palabras registradas de 21 estudiantes. De este total, 14 corresponden al uso de la letra c ante diptongo io en final de palabra en el vocablo Invención y, 7 responden al empleo de la grafía s en la expresión Invensión. Diferencia realmente significativa de uso de c con un porcentaje del 67% con respecto al empleo de s del 33% en la escala de frecuencia.

3.1.9.36 Análisis de la composición (Vocabulario).

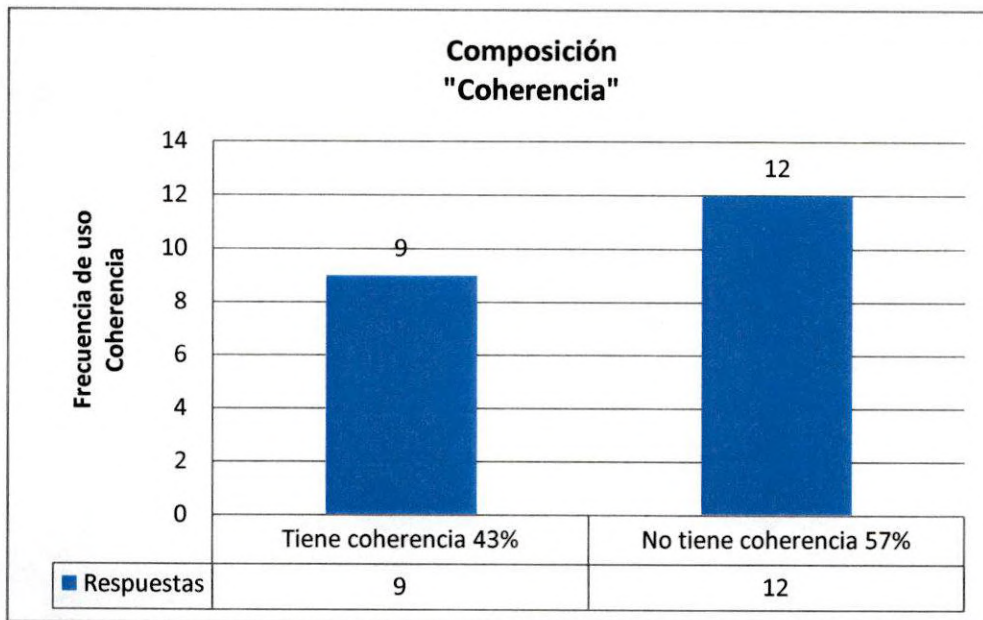
CUADRO No. 36



En el presente esquema se observa el uso de vocabulario empleado en la composición de 21 estudiantes. De este total, 9 usan apropiadamente el vocabulario y, 12 no lo usan. En este caso, observamos una leve mayoría de ausentismo de **vocabulario** con un porcentaje del 57% frente al uso de **vocabulario** del 43% en la escala de frecuencia.

3.1.9.37 Análisis de la composición (Coherencia).

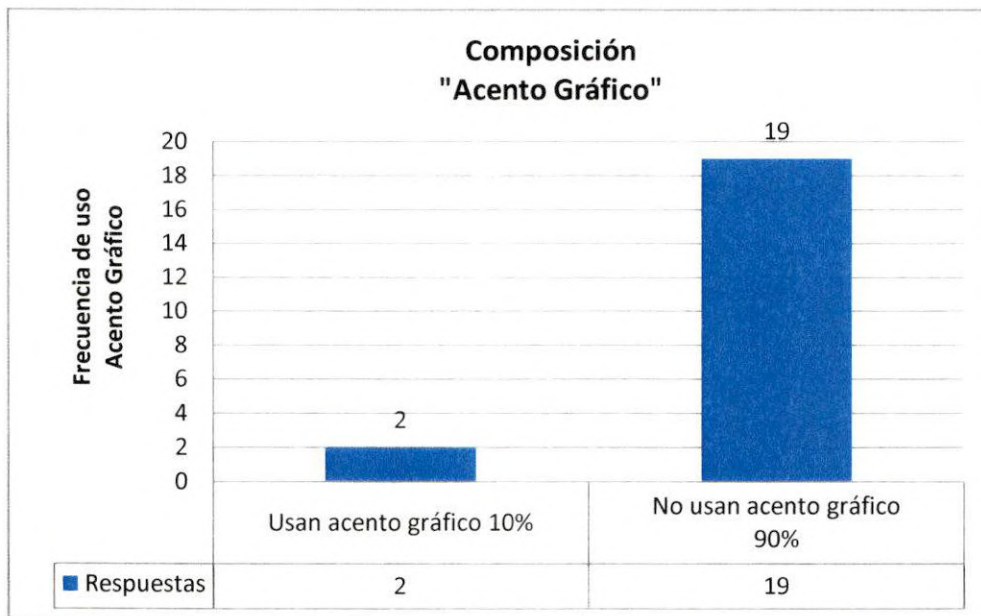
CUADRO No.37



El siguiente gráfico muestra los resultados del total de 21 estudiantes que compusieron con Coherencia sus textos. De este total, 9 de los textos tienen Coherencia y, 12 no la tienen. En este caso, se confirma una leve mayoría de ausentismo de **Coherencia** en la composición con un porcentaje del 57% con respecto al uso de **Coherencia** del 43% respectivamente.

3.1.9.38 Análisis de la composición (Acento gráfico).

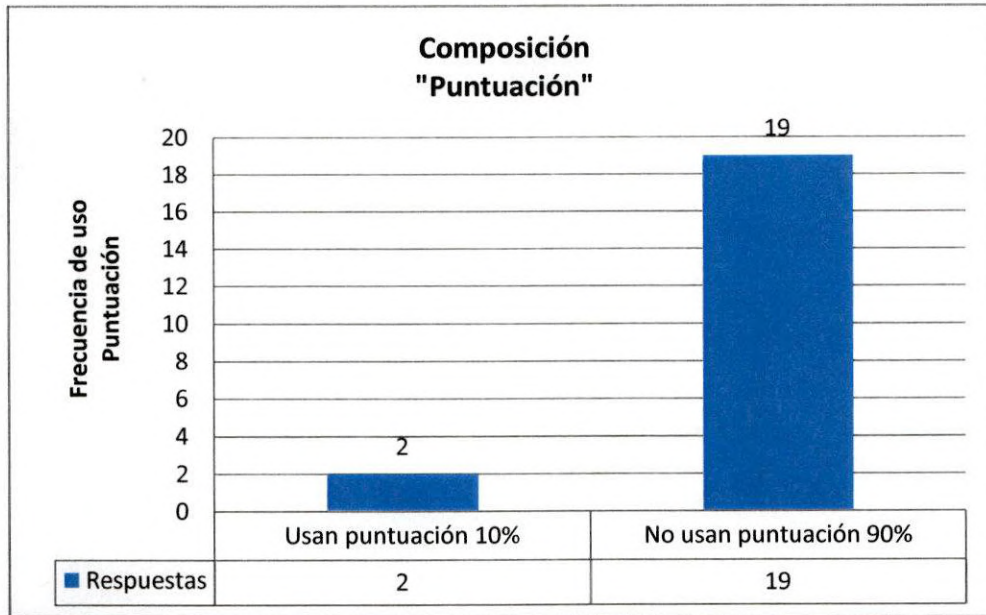
CUADRO No. 38



En el presente cuadro se observa el uso del acento gráfico empleado en la composición de 21 estudiantes. De este total, 2 usan adecuadamente la tilde y, 19 la omiten. En este caso, se confirma una marcada mayoría de **ausentismo del acento gráfico**, lo que implica el 90% con respecto al uso de la tilde, lo que equivale al 10% en la escala de frecuencia.

3.1.9.39 Análisis de la composición (Puntuación).

CUADRO No. 39



En el presente esquema se observa el uso de puntuación empleado en la composición de 21 estudiantes. De este total, 2 usan adecuadamente la puntuación y, 19 la omiten. En este caso, el uso de la puntuación representa un ínfimo porcentaje en la escala de frecuencia, lo que equivale al 10% frente al ausentismo de los signos de puntuación, lo que implica el 90% respectivamente.

CAPÍTULO IV

4.1 SECCIÓN PROPOSITIVA

Para realizar el Proyecto de Trabajo Dirigido nos basamos en un previo diagnóstico para conocer cuáles son sus destrezas y debilidades de los estudiantes de 11 a 17 años de edad en el uso de la ortografía. Se elaboró un plan bimestral acorde a los requerimientos observados. Este método de aprendizaje corresponde a un enfoque constructivista, puesto que, en él se centra un papel más participativo del alumno, donde el actor principal es el alumno y el educador es sólo un guía. Este enfoque es dinámico y práctico en el proceso de aprendizaje, pues, desarrolla más las habilidades y las aptitudes, además, orienta y fortalece la personalidad del educando.

El plan bimestral se trabajó a través de estrategias de aprendizaje, tomando en cuenta los conocimientos previos que éstos tenían a cerca de la ortografía. Además, el plan se organizó a partir de situaciones significativas y observando las diferentes actividades del educando.

En el avance del curso se fue observando la dificultades que cada estudiante presentaba con respecto al uso de la ortografía, por ello, se prestó más atención para orientar y solucionar los mismos, sin dejar de lado a los estudiantes que tenían más facilidad de aprender: por el contrario, se les exigió más para poder desarrollar su autoestima y confianza en sí mismo.

El presente plan de enseñanza de uso de la ortografía se desarrolló en 9 meses desde septiembre del 2009 hasta agosto del 2010, 5 días a la semana y 5 horas diarias (tarde y mañana).

Desde el primer día se creó un ambiente de confianza, ameno y motivador para que los educandos desarrollen sus habilidades ortográficas sin ningún problema; generando actividades que les despertó el interés por aprender. Es así que, empleamos materiales didácticos acordes para cada dinámica: pizarrón, tizas, blancas y de color, papelógrafos, marcadores, equipo de sonido, cds, fotocopias, textos de lenguaje (Don Bosco 4to. y 5to. de primaria y 6to. y 7mo. De secundaria) y texto (Reglas de ortografía). Además, de otorgarles cuadernos, lápices, borradores, bolígrafos, hojas bond, golosinas, etc. Todo ello, para estimular al educando a aprender.

4.1.1 Lugar de realización del trabajo

El presente trabajo se realizó en el Programa “Sarantañani - Trabajador” de la Fundación La Paz.

El Programa “Sarantañani - Trabajador” está ubicado en la calle Chuquisaca de la zona San Sebastián de la ciudad de La Paz. En este programa se encuentran inscritos 58 estudiantes entre niños/as y adolescentes. Todos ellos, paralelamente estudian y trabajan en diferentes oficios.

La función que cumple el Programa “Sarantañani - Trabajador” dentro del área socioeconómica es la de promover el desarrollo integral de niños/as y adolescentes en situación de pobreza a través de líneas de acción preventivas, educativas y recuperativas, líneas que están enmarcadas en un método totalmente constructivista. (Ver anexos No.1)

4.1.2 Objetivo General

Capacitar a los estudiantes trabajadores de 11 a 17 años de edad del Programa “Sarantañani - Trabajador” de la Fundación La Paz en el uso de la ortografía a través de destrezas y capacidades comunicativas en las cuatro habilidades de lectura, escritura, oralidad y audición con relación a las reglas ortográficas.

4.1.3 Objetivos específicos

Después de las clases de ortografía, el estudiante será capaz de:

- Mejorar la escritura del uso de las letras b/v, c/s/z, h y g/j del castellano, a través de las reglas ortográficas.
- Mejorar el uso del acento gráfico en palabras agudas, graves o llanas y esdrújulas a través de las reglas de acentuación.
- Lograr el uso adecuado de los signos de puntuación -punto, coma y dos puntos-, a través de las reglas ortográficas de puntuación.

4.1.4 Población

En el Programa “Sarantañani - Trabajador” de la Fundación La Paz se encuentran inscritos 58 estudiantes entre niños/as y adolescentes de ambos géneros comprendidos entre las edades de 8 a 17 años de edad.

4.1.5 Muestra

Para la enseñanza - aprendizaje del “Uso de la Ortografía”, se tomó en cuenta 21 educandos de ambos géneros de 11 a 17 años de edad.

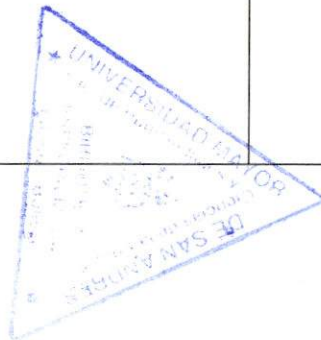
Cabe mencionar, que el número de estudiantes está constituido por niños (as) y adolescentes trabajadores de la calle. Las principales actividades laborales que realiza este grupo están dirigidas a los servicios -callejeros- como: lustrabotas que realizan en forma ambulante sus servicios, cargadores que realizan su actividad dentro de los mercados y terminales de buses, canillitas ofreciendo la venta de periódicos, aguateros que ayudan el llevado de agua y escaleras en el Cementerio General, cuidan, lavan y limpian parabrisas de las movilidades, voceadores que anuncian a gritos la ruta de los minibuses, etc. Al margen de estas labores que realizan los “trabajadores de la calle” también estudian en diferentes escuelas, liceos y colegios.

Por ello, se hace notar que el número de estudiantes varía por diversos factores, entre ellos, se encuentran principalmente, el cansancio físico y mental, horarios de las diferentes actividades y horas de trabajo.

4.1.6 DISEÑO CURRICULAR

PLAN CURRICULAR

PRIMER BIMESTRE	COMPETENCIAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	MÉTODO	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
USO DE LA LETRA B	Se organizan en grupos, comienzan a adquirir confianza.	<ul style="list-style-type: none"> Organización en aula. 	<ul style="list-style-type: none"> Comunicativo Explicativo. Expositivo. Cooperativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Pizarra Tizas blancas y de color 	Demuestran seguridad personal al ubicarse como parte del curso.	<ul style="list-style-type: none"> Individual (Educador) Grupal (Estudiante)
	Explica el uso de la ortografía de forma general a través de una exposición frente a sus compañeros.	<ul style="list-style-type: none"> Introducción del uso de la ortografía. 	<ul style="list-style-type: none"> Explicativo 	<ul style="list-style-type: none"> Pizarra. Tizas de color 	Escuchan silenciosamente.	<ul style="list-style-type: none"> Individual (Estudiante)
	Expone el uso de la grafía b en principio de palabra, final de sílaba y final de palabra.	<ul style="list-style-type: none"> Uso de b <p>Principio de palabra, final sílaba y final de palabra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Expositivo <p>Presentación gráfica</p>	<ul style="list-style-type: none"> Pizarra. Tizas blancas y de color Texto de lenguaje "Don Bosco" 	Desarrollan sus habilidades ortográficas sobre el uso de la letra b a través de las reglas ortográficas.	<ul style="list-style-type: none"> Individual (Educador). Grupal (Estudiantes).
	Escriben palabras usando la letra b a través del dictado.	<ul style="list-style-type: none"> Uso de b <p>Principio de palabra, final de sílaba y final de palabra.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> Pizarra. Tizas blancas y de color. 	Escriben con seguridad y claridad empleando la letra b en principio de palabra, final de sílaba y final de palabra.	<ul style="list-style-type: none"> Grupal (Estudiantes) Individual (Educador)



PRIMER BIMESTRE	COMPETENCIAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	MÉTODO	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
USO DE LA LETRA B	Explica el uso de b en verbos terminados en -aber, y -bir frente a -aver y vir.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de b Diferencia de verbos terminados en -aber y -bir aver y -vir.	<ul style="list-style-type: none"> • Explicativo Presentación gráfica - papelógrafos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarra ▪ Tizas blancas y de color ▪ Papelógrafos ▪ Texto "Reglas de ortografía" 	Amplían sus conocimientos de uso de la letra b a través de verbos terminados en -aber y bir frente a -aver y vir.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Educador) • Grupal (Estudiantes)
	Completan palabras con terminaciones -aber y -bir.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de b Verbos terminados en -aber y -bir.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicativo Presentación gráfica, papelógrafos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Papelógrafos ▪ Marcadores 	Se divierten y asimilan el uso de b completando los verbos terminados en -aber y -bir	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Estudiante) • Individual (Educador)
	Participan en juegos didácticos. Buscan palabras con terminaciones en -bilidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de b palabras terminadas en -bilidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicativo (Presentación gráfica - papelógrado-Sopa de letras)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Papelógrafos ▪ Marcadores ▪ Texto de lenguaje (Don Bosco) 	Agilizan su capacidad mental a través del método visual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Estudiante) • Individual (Educador)
	Explica el uso de la letra b en palabras que tienen sílabas -ce, co y -cu.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de b • Después de la sílabas -ce, -co y -cu. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicativo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarra. ▪ Tizas blancas y de color. ▪ Texto ortográfico. 	Comprenden el uso de b después de las sílabas -ce,-co y -cu a través de la explicación.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Educador). ▪ Grupal (Estudiantes)

PRIMER BIMESTRE	COMPETENCIAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	MÉTODO	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
USO DE LA LETRA <u>B</u>	Se organizan en grupos de dos. Buscan palabras con sílabas -ce, -co y -cu (dos de cada una) y forman oraciones.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de b Después de las sílabas -ce, -co y -cu.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadernos ▪ Lápices ▪ Bolígrafos ▪ Borradores ▪ Diccionarios 	Utilizan b correctamente después de las sílabas -ce, -co y -cu por medio del diccionario.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grupal (Estudiantes) • Individual (Educador)
	Completan palabras usando las grafías b y v en principio de palabra, final de sílaba y final de palabra.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de b y v Principio de palabra, final de sílaba y final de palabra.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fotocopias ▪ Lápices ▪ Bolígrafos ▪ Borradores 	Usan adecuadamente la grafía b y v en principio de palabra, final de sílaba y final de palabra	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Estudiante) • Individual (Educador)
	Explica el uso de v en final de sílaba después de las grafías b, n y d.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de v En final de sílaba después de b (obvio), n (enviar) y d (adversidad).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicativo Presentación gráfica	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarra ▪ Tizas blancas y de color ▪ Texto "Reglas de ortografía" 	Desarrollan sus capacidades de comprensión a través del uso de v después de b, n y d.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Educador) • Grupal (Estudiantes)
USO DE LA LETRA <u>V</u>	Forman grupos de tres, escriben palabras usando la grafía v después de b, d y n, y luego forman oraciones	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de v Después de las consonantes b, d y n.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicativo (Escritura de oraciones)	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarrón • Tizas ▪ Cuadernos ▪ Diccionarios ▪ Lápices ▪ Borradores ▪ Bolígrafos 	Avanzan en el desarrollo de sus habilidades ortográficas a través del diccionario.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual Estudiantes ▪ Individual (Educador)

PRIMER BIMESTRE	COMPETENCIAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	MÉTODO	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
USO DE LA LETRA <u>Y</u>	Explica el uso de la grafía v en adjetivos con terminaciones -ava, -eve, -evo e -ivo.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de v <p>En adjetivos terminados en -ava, -eve-, -evo, e ivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicativo <p>Presentación gráfica</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarra. ▪ Tizas blancas y de color. ▪ Textos de lenguaje "Don Bosco" y "Reglas ortográficas" 	Comprenden el uso de v en adjetivos terminados en -ava, -eve, -evo e -ivo, a través de las reglas ortográficas de v.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Educador) ▪ Grupal (Estudiantes)
	Preguntan sus dudas respecto a las terminaciones de los adjetivos.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de v <p>En adjetivos terminados en -ava, -eve, -avo e ivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarra ▪ Tizas blancas y de color ▪ Textos de lenguaje "Don Bosco" y "Reglas ortográficas" 	Aclaran sus dudas del uso de v en adjetivos terminados en -ava, -eve, -avo, --eva, -evo, -ivo e iva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Educador) • Individual (Estudiante)
	Participan en actividades didácticas.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de v • Adjetivos terminados en -ava, eve, -avo, evo e -ivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperativo (Escritura de oraciones de acuerdo al orden numérico) 	<ul style="list-style-type: none"> • Papelógrafos • Marcadores 	Se divierten y usan adecuadamente v en terminaciones -avo, -eve, -avo, -evo e -ivo	<ul style="list-style-type: none"> • Grupal (Estudiantes) • Individual (Educador)
	Colocan la letra correcta -b o v- en las casillas en blanco para completar la palabra.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de v y b • En principio de palabra, final de sílaba y final de palabra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias • Lápices • Borradores • Bolígrafos 	Usan adecuadamente la grafía v y b en principio de palabra final de sílaba y final de palabra.	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Estudiantes) • Individual (Educador)

PRIMER BIMESTRE	COMPETENCIAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	MÉTODO	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
USO DE LA LETRA C	Explica el uso de la grafía c ante las vocales e, i en principio de palabra y final de sílaba.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de la letra c ante e, i • En principio de palabra: cima, final de sílaba: cacería y final de palabra: acción 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicativo (Presentación gráfica) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas blancas y de color • Texto "Reglas ortográficas" 	Desarrollan sus habilidades ortográficas de la grafía c según sus diferentes posiciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Educador) • Grupal (Estudiantes)
	Escriben en sus cuadernos palabras (terminaciones en palabras).	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de c • terminaciones -cito, -cillo y -cico 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadernos • Lápices • Bolígrafos • Borradores 	Confunden las terminaciones -cito, -cillo y cico con -sillo, -sita y -sica	<ul style="list-style-type: none"> • Grupal (Estudiantes) • Individual (Educador)
	Escriben terminaciones de sustantivos para completar las palabras	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de c • Terminaciones en -cido y -cidia 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Papelógrafos • Marcadores • Texto "Reglas de ortografía" 	Manejan apropiadamente la c por medio de los sustantivos terminados en -cido y -cidia.	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Educador) • Grupal (Estudiantes)
	Explica el uso de la grafía c a través de la terminación -ces.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de c • terminación en -ces 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicativo (Presentación gráfica) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas blancas y de color • Texto "Reglas ortográficas" 	Escriben con mayor seguridad la c en palabras que en singular terminan en z, cuyos plurales adoptan la forma -ces.	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Educador) • Grupal (Estudiantes)

PRIMER BIMESTRE	COMPETENCIAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	MÉTODO	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
USO DE LA LETRA <u>C</u>	Buscan serie de palabras con la grafía c en terminaciones -ces, y escriben en sus cuadernos.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de c • Terminación en -ces 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas blancas y de color • Cuadernos • Lápices • Bolígrafos • Borradores • Diccionarios 	Escriben correctamente los plurales -ces por medio del diccionario.	<ul style="list-style-type: none"> • Grupal (Estudiantes) • Individual (Educador)
	Explica el uso de c en palabras terminadas en -ción.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de c • Terminación en -ción 	<ul style="list-style-type: none"> • Expositivo (Presentación gráfica) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas blancas y de color • Texto "Reglas ortográficas" 	Asimilan apropiadamente el uso de la terminación -ción en raíces verbales a través de las reglas ortográficas.	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Educador) • Grupal (Estudiantes)
	Completan verbos con la grafía c en final de sílaba y final de palabra.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de c • En final de sílaba y final de palabra 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias • Lápices • Bolígrafos • Borradores 	Usan correctamente desinencias -ción por medio de raíces verbales.	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Estudiante) • Individual (Educador)
USO DE LA LETRA <u>S</u>	Explica el uso de la letra s en sílabas derivadas en -sidad en final de palabra.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de la letra s • En final de palabra derivadas -sidad, 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicativo (Presentación gráfica) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas blancas y de color • Textos "Reglas ortográficas" 	Desarrollan habilidades de escritura usando la grafía s en palabras derivadas a través de reglas ortográficas.	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Educador) • Grupal (Estudiantes).

PRIMER BIMESTRE	COMPETENCIAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	MÉTODO	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
USO DE LA LETRA S	Escriben palabras derivadas a través del dictado.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de s • Palabras derivadas en -sidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas blancas y de color • Diccionario 	Usan apropiadamente las s en final de palabra por medio de las derivadas -sidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Grupal (Estudiantes) • Individual (Educador)
	Explica el uso de s en palabras terminadas en -sión.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de s • -són en final de palabra 	<ul style="list-style-type: none"> • Expositivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas blancas y de color. 	Se interesan por conocer más sobre el uso del sufijo -sión al final de palabra.	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Educador) • Grupal (Estudiantes)
	Preguntan sus dudas respecto a las palabras con terminaciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de s • Verbos terminados en -der, -dir, -ter y -tir 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas blancas y de color • Texto "Reglas ortográficas" 	Comprenden el uso de -sión en verbos terminados en -der, -dir, -ter y -tir	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Educador) • Grupal (Estudiante)
	Relacionan terminaciones de acuerdo a cada palabra.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de s • -sión y -ción en final de palabra 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas blancas y de color 	Emplean adecuadamente -sión y -ción a través de relación de palabras.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Estudiante) • Individual (Educador)

PRIMER BIMESTRE	COMPETENCIAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	MÉTODO	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
USO DE LA LETRA Z	Completan palabras de acuerdo a desinencias.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de s -sión y -ción en final de sílaba 	<ul style="list-style-type: none"> • comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • fotocopias • Lápices • Bolígrafos • Borradores 	Completan apropiadamente palabras a través de las terminaciones -sión y -ción.	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Estudiante) • Individual (Educador)
	Explica el uso de la grafía z ante las vocales a, o y u en final de sílaba.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de la grafía z • ante a, o y u en final sílaba 	<ul style="list-style-type: none"> • Expositivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas blancas y de color • Texto "Reglas de ortografía) 	Asimilan el uso de la letra z en final de sílaba por medio de las vocales a, e y u.	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Educador) • Grupal (Estudiantes)
	Escriben palabras usando la grafía z en final de sílaba a través del dictado.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de z • z en final de sílaba ante a, o y u 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicatio 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadernos • Lápices • Bolígrafos • Borradores • Diccionario 	Completan palabras de acuerdo a raíces verbales.	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Estudiante) • Individual (Educador)
	Se organizan en grupos de estudiantes para buscar palabras con la grafía z, y escribir oraciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de z ante e, i • en final de sílaba 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadernos • Lápices • Bolígrafos • Borradores • Diccionarios 	Escriben correctamente la z ante e, i oraciones por medio del diccionario.	<ul style="list-style-type: none"> • Grupal (Estudiantes) • Individual (Educador)

PRIMER BIMESTRE	COMPETENCIAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	MÉTODO	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
USO DE LA LETRA G	Completan palabras haciendo uso de la grafía z.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de z En final de sílaba	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias • Lápices • Bolígrafos • Borradores 	Usan apropiadamente la z en final de sílaba.	<ul style="list-style-type: none"> • Grupal (Estudiantes) • Individual (Educador)
	Explica el uso de la grafía g ante vocales e, i en principio de palabra y final de sílaba.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de la grafía g sonido suave ante e, i principio de palabra y final de sílaba	<ul style="list-style-type: none"> • Expositivo (Presentación gráfica) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra. • Tizas blancas y de color. • Texto "Reglas de ortografía" 	Comprenden el uso de g ante e, i en principio de palabra y final de sílaba por medio de reglas ortográficas.	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Educador) • Grupal (Estudiantes)
	Forman grupos de estudiantes para escribir palabras en forma convencional y formar oraciones.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de g En principio de palabra ante e, i	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadernos • Lápices • Bolígrafos • Borradores 	Aumentan su vocabulario a través de la escritura convencional.	<ul style="list-style-type: none"> • Grupal (Estudiantes) • Individual (Educador)
	Preguntan sus dudas con respecto al uso de la escritura.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de g Ante e, i en final de sílaba	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas blancas y de color • Texto (Reglas de ortografía) 	Comprenden el uso de g ante e, i en final de sílaba a través de reglas ortográficas.	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Educador) • Grupal (Estudiantes)

PRIMER BIMESTRE	COMPETENCIAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	MÉTODO	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
USO DE LA LETRA G	Escriben el significado de palabras usando la grafía g .	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de g <p>Ante e, i en principio de palabra y final de sílaba</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Diccionario • Cuadernos • Lápices • Bolígrafos • Borradores 	Escriben correctamente usando g ante e, i en principio de palabra y final de sílaba con uso del diccionario.	<ul style="list-style-type: none"> • Grupal (Estudiantes) • Individual (Educador)
	Leen en voz alta el significado las palabras para todo el curso.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de g <p>Ante e, i en principio de palabra y final de sílaba</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadernos 	Se expresan con seguridad y claridad ante el curso.	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Estudiantes) • Individual (Educador)
	Escriben la letra correcta – g, j- en las casillas en blanco de acuerdo a cada palabra.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de g y j <p>ante e, i en principio de palabra y final de sílaba</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias • Lápices • Bolígrafos • Borradores 	Logran escribir correctamente g y j usando ante e, i en principio de palabra y final de sílaba.	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Estudiantes) • Individual (Educador)
	Explica el uso de la grafía j ante vocales e, i en principio de palabra.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de la grafía j <p>Ante e, i en principio de palabra</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expositivo <p>(Presentación gráfica)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas blancas y de color • Texto (Reglas de ortografía) 	Desarrollan sus capacidades de escritura por medio de reglas ortográficas.	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Educador) • Grupal (Estudiantes)

SEGUNDO BIMESTRE	COMPETENCIAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	MÉTODO	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
USO DE LA LETRA J	Escriben grupos de palabras usando la grafía j ante vocales e i en principio de palabra en forma convencional.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de j • Ante e , i en principio de palabra 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadernos • Lápices • Borradores • Bolígrafos 	Incrementan su vocabulario usando la j ante e, i por medio de sus capacidades ortográficas.	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Estudiantes) • Individual (Educador)
	Expone el uso de la grafía j en terminaciones -aje, -jean, -jería en final de palabra.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de j • -aje, -jean, -jería en final de palabra 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicativo • (Presentación gráfica) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas blancas y de color • Texto (Reglas de ortografía) 	Desarrollan sus habilidades de escritura a través de terminaciones -aje, -jean y -jería.	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Educador) • Grupal (Estudiantes)
	Se organizan en grupos (varones y mujeres) para nombrar palabras.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de j • -Aje, -jean y -jería en final de palabra 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarra ▪ Tizas blancas y de color 	Se divierten aprendiendo el uso de -aje, -jean y -jería en final de palabra	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Estudiantes) • Individual (Educador)
	Escriben palabras terminadas en -aje, -eje y -ejo a través del dictado.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de j • -eja, -eje, -ejo en final de palabra y final de sílaba 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicativo • (Pensamiento "Carta de despedida") 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuadernos ▪ Lápices ▪ Bolígrafos ▪ Borradores ▪ Texto (palabras que guían de G.G. Marquez) 	Usan adecuadamente j en terminaciones -eja, -eje y -ejo en final de sílaba a través del dictado.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Educador) • Grupal (Estudiantes)

SEGUNDO BIMESTRE	COMPETENCIAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	MÉTODO	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
USO DE LA LETRA J	Explica la diferencia del uso de -jería y -gería a través de nombres y verbos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de j • En nombres y verbos -jería y -gería en final de palabra 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exposición (Presentación gráfica) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarra ▪ Tizas blancas y de color ▪ Texto (Reglas de ortografía) 	Diferencian j en verbos terminados en -jería y -gería por medio de nombres y verbos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Estudiantes) ▪ Grupal (Educador)
	Completan nombres y verbos terminados en -jería y -gería.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de j • -jería en nombres y verbos en -gería final de palabra 	<ul style="list-style-type: none"> • Participativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Papelógrafos • Marcadores de color 	Escriben adecuadamente j y g a través de las terminaciones -jería en nombres y -gería en verbos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Estudiante) • Individual (Educador)
	Completan con la letra correcta -j y g- de acuerdo a cada palabra.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de j y g • En principio de palabra, final y final de sílaba 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias • Lápices • Bolígrafos • Borradores 	Usan apropiadamente j y g en principio de palabra y final de sílaba.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Estudiantes) • Individual (Educador)
	Expone el uso de h a través de diptongos (ui, ia, ie y ue).	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de h • En diptongos ui, ia, ie ue 	<ul style="list-style-type: none"> • Expositivo (Presentación gráfica) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas blancas y de color • Texto (Reglas de ortografía) 	Mejoran su ortografía a través de diptongos ui, ia, ie y ue.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Educador) • Grupal (Estudiantes)

SEGUNDO BIMESTRE	COMPETENCIAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	MÉTODO	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
USO DE LA LETRA <u>H</u>	Buscan palabras con la grafía h y diptongos iu, ia, ie, ue, y escriben su significado.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de h • con diptongos ui, ia, ie, ue. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diccionarios ▪ Cuadernos ▪ Lápices ▪ Bolígrafos ▪ Borradores 	Escriben correctamente y aumentan su vocabulario a través del diccionario.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Estudiantes) ▪ Grupal (Educador)
	Escriben un texto usando la grafía h mediante el dictado.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de h 	<ul style="list-style-type: none"> • Participativo (Cuento) 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadernos • Lápices • Bolígrafos • Borradores • Texto (Lenguaje "Don Bosco") 	Reconocen sus avances y dificultades ortográficas a través del dictado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Educador) • Grupal (Estudiantes)
	Explica la diferencia en la escritura de la grafía h y palabras parónimas a través de su significado.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de h Diferencia con palabras parónimas 	<ul style="list-style-type: none"> • Expositivo (Presentación gráfica) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas blancas y de color • Texto (Reglas de ortografía) 	Diferencian el uso de h en principio de palabra frente a las parónimas a través del significado.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Estudiantes) • Individual (Educador)
	Escriben oraciones haciendo uso de la grafía h y las palabras parónimas de acuerdo a su significado.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de h • Diferencia con palabras parónimas 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas blancas y de color • Texto (Reglas de ortografía) 	Escriben adecuadamente oraciones usando h en principio de palabra de acuerdo a su significado.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Educador) • Grupal (Estudiantes)

SEGUNDO BIMESTRE	COMPETENCIAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	MÉTODO	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
USO DE LA LETRA <u>H</u>	Completan palabras haciendo uso de la grafía h de acuerdo al significado.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de h • Principio de palabra, final de sílaba 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo <p>Palabras parónimas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias • Lápices • Bolígrafos • Borradores • Texto (Reglas de ortografía) 	Manejan correctamente el uso de la h en principio de palabra y final de sílaba guiados por las palabras parónimas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Educador) • Grupal (Estudiantes)
	Explica el uso del acento gráfico.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de del ▪ acento gráfico 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicativo <p>(Presentación gráfica)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas blancas y de color • Texto (Reglas de ortografía) 	Comprenden el uso del acento gráfico a través de las reglas ortográficas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Educador) • Grupal (Estudiantes)
	Explica el acento gráfico en palabras agudas.	<ul style="list-style-type: none"> • Acentuación • Palabras agudas 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicativo <p>(Presentación gráfica)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas blancas y de color • Texto (Reglas de ortografía) 	Desarrollan sus capacidades a través de las reglas ortográficas de las palabras agudas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Educador) • Grupal (Estudiantes)
USO DEL ACENTO GRÁFICO	Se organizan en parejas y copian palabras en dos grupos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acentuación • Palabras agudas con acento gráfico y acento prosódico 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comunicativo <p>(Presentación gráfica)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarra ▪ Cuadernos ▪ Lápices ▪ Bolígrafos ▪ Borradores 	Confunden las palabras agudas con acento gráfico y prosódico.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Estudiantes) ▪ Grupal (Educador)

SEGUNDO BIMESTRE	COMPETENCIAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	MÉTODO	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
USO DEL ACENTO GRÁFICO	Buscan y leen palabras agudas con acento gráfico.	<ul style="list-style-type: none"> • Acentuación • Palabras agudas con acento gráfico 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Diccionario • Cuadernos • Lápices • Bolígrafos • Borradores 	Se expresan con seguridad y claridad a través del uso de diccionarios.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Estudiante) • Individual (Educador)
	Colocan la tilde en palabras agudas.	<ul style="list-style-type: none"> • Acentuación • Palabras agudas con acento gráfico 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias • Lápices • Bolígrafos • Borradores 	Acentúan adecuadamente las palabras agudas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Educador) • Grupal (Estudiantes)
	Explica el uso del acento gráfico en palabras graves o llanas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acentuación • Palabras graves o llanas 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicativo (Presentación gráfica) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarra ▪ Tizas blancas y de color ▪ Texto (Enciclopedia Larousse) 	Desarrollan sus capacidades ortográficas a través de las reglas de palabras graves o llanas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Estudiantes) ▪ Grupal (Educador)
	Se organizan en parejas. Buscan palabras y escriben oraciones.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acentuación • Palabras graves o llanas 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Diccionarios • Cuadernos • Lápices • Bolígrafos • Borradores 	Usan correctamente el acento ortográfico en palabras llanas a través de diccionarios.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parejas (Estudiantes) • Individual (Educador)

SEGUNDO BIMESTRE	COMPETENCIAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	MÉTODO	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
USO DEL ACENTO GRÁFICO	Leen oraciones con palabras graves o llanas para el curso.	<ul style="list-style-type: none"> • Acentuación • Palabras graves o llanas con acento gráfico 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo <p>Oraciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadernos • Lápices • Bolígrafos • Borradores 	Pronuncian correctamente el acento gráfico en palabras llanas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Estudiante) • Individual (Educador)
	Forman dos grupos de palabras con palabras graves o llanas con y sin acento.	<ul style="list-style-type: none"> • Acentuación • Palabras graves o llanas con acento gráfico y prosódico 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas blancas y de color 	Identifican adecuadamente palabras graves o llanas con acento gráfico y prosódico.	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Estudiantes) • Individual (Educador)
	Colocan acento gráfico de acuerdo a las reglas ortográficas de las palabras y graves o llanas y agudas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acentuación • Palabras graves o llanas y agudas 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fotocopias ▪ Lápices ▪ Bolígrafos ▪ Borradores 	Acentúan adecuadamente las palabras llanas y agudas a través de las reglas ortográficas.	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Estudiantes) • Individual (Educador)
	Explica el uso del acento gráfico en palabras esdrújulas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acentuación • Palabras esdrújulas 	<ul style="list-style-type: none"> • Expositivo <p>(Presentación gráfica)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas blancas y de color • Texto (Enciclopedia Larousse) 	Desarrollan sus capacidades de acentuación a través de reglas de palabras esdrújulas.	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Educador) • Grupal (Estudiantes)



SEGUNDO BIMESTRE	COMPETENCIAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	MÉTODO	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
USO DEL ACENTO GRÁFICO	Escriben palabras esdrújulas a través del dictado.	<ul style="list-style-type: none"> • Acentuación • Palabras esdrújulas 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadernos • Lápices • Bolígrafos • Borradores 	Acentúan adecuadamente palabras esdrújulas mediante el dictado.	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Educador) • Grupal (Estudiantes)
	Forman grupos de estudiantes para buscar palabras esdrújulas y separar en sílabas.	<ul style="list-style-type: none"> • Acentuación • Palabras esdrújulas 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Diccionarios • Cuadernos • Lápices • Bolígrafos • Borradores 	Acentúan correctamente palabras esdrújulas por a través de la separación de sílabas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Estudiantes) • Individual (Educador)
	Escuchan, leen y cantan letras de canciones.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acentuación • Palabras agudas, llanas y esdrújulas 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo (Canciones) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fotocopias ▪ Lápices ▪ Bolígrafos ▪ Borradores 	Pronuncian y escriben adecuadamente el acento en palabras llanas, agudas y esdrújulas.	<ul style="list-style-type: none"> • Grupal (Estudiantes) ▪ Individual (Educador)
	Colocan el acento gráfico en palabras agudas, graves y esdrújulas.	<ul style="list-style-type: none"> • Acentuación • Palabras agudas, graves y esdrújulas 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias • Lápices • Bolígrafos • Borradores 	Usan la tilde adecuadamente en palabras agudas, graves y esdrújulas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiante Individual • Educador (Individual)

SEGUNDO BIMESTRE	COMPETENCIAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	MÉTODO	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
USO DEL ACENTO GRÁFICO	Explica el concepto de hiato.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del hiato 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas blancas y de color • Texto (Enciclopedia Larousse) 	Refuerzan sus conocimientos ortográficos de acentuación.	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Educador) • Grupal (Estudiantes)
	Se organizan en grupos para que busquen el diccionario palabras con hiatos acentuados.	<ul style="list-style-type: none"> • Uso del hiato 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Diccionarios • Cuadernos • Lápices • Bolígrafos • Borradores 	Desarrollan sus capacidades de acentuación a través de la separación en sílabas de las palabras.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Estudiantes) • Individual (Educador)
	Escriben palabras con hiato sin acento a través del dictado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso del hiato <p>Con vocales iguales (Saavedra)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expositivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas blancas y de color • Texto (Enciclopedia Larousse) 	Mejorar su escritura usando hiatos sin acento a través de las reglas del hiato.	<ul style="list-style-type: none"> • Grupal (Estudiantes) ▪ Individual (Educador)
	Colocan el acento gráfico en palabras agudas, graves y esdrújulas a través de la descomposición de palabras en sílabas.	<p>Acentuación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palabras agudas, graves y esdrújulas 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias • Lápices • Bolígrafos • Borradores 	Usan la tilde adecuadamente en palabras agudas, graves y esdrújulas por medio de la separación de sílabas.	<ul style="list-style-type: none"> • Estudiante Individual • Educador (Individual)

TERCER BIMESTRE	COMPETENCIAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	MÉTODO	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
USO DEL ACENTO GRÁFICO	Explica el uso de los signos de puntuación (punto y seguido, punto y aparte y, el punto final.).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Puntuación Uso del Punto y seguido Punto y aparte Punto final 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicativo (Presentación gráfica) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas blancas y de color • Texto (Reglas ortográfica) 	Diferencian el uso de los puntos para facilitar su comprensión e interpretación del texto.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Educador) • Grupal (Estudiantes)
	Leen en silencio y observan el texto para identificar los puntos.	<ul style="list-style-type: none"> • Puntuación Uso del punto En párrafos 	<ul style="list-style-type: none"> • Expositivo (medios de comunicación) 	<ul style="list-style-type: none"> • Papelógrafos • Marcadores • Maskin 	Ubican los puntos del texto a través de la lectura de párrafos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Estudiantes) • Individual (Educador)
	Describen dibujos a través de un reporte.	<ul style="list-style-type: none"> • Puntuación Uso del punto 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo (Reporte) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias • Cuadernos • Lápices • Bolígrafos • Borradores 	Usan apropiadamente los puntos por medio de la descripción de dibujos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Estudiantes) • Individual (Educador)
	Colocan en el texto los puntos (punto y seguido, punto y aparte y, el punto final).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Puntuación Uso del punto y seguido punto y aparte punto final. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias • Lápices • Bolígrafos Borradores 	Usan adecuadamente los puntos de acuerdo a la lectura del texto.	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Educador) ▪ Grupal (Estudiantes)

TERCER BIMESTRE	COMPETENCIAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	MÉTODO	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
PUNTUACIÓN	Explica el uso de la coma (,)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Puntuación • Uso de la coma (,) Reglas de puntuación 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicativo (Presentación gráfica)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarra ▪ Tizas blancas y de color ▪ Pepelógrafos ▪ Marcadores ▪ Texto "Reglas de ortografía" 	Comprenden el uso de la coma (,) a través de las reglas de puntuación.	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Educador) ▪ Grupal (Estudiantes)
	Leen en voz alta y colocan puntuación en oraciones.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Puntuación Uso de la coma (,) 	<ul style="list-style-type: none"> • Expositivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Pizarra • Tizas blancas y de color • Texto (Reglas ortográficas) 	Colocan la coma (,) correctamente en oraciones a través de la lectura.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Educador) • Grupal (Estudiantes)
	Colocan la coma (,) en frases de textos.	<ul style="list-style-type: none"> • Puntuación Uso de la coma (,) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo (Frases) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias • Lápices • Bolígrafos • Borradores 	Usan la coma (,) de forma apropiada a través de párrafos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Estudiantes) • Individual (Educador)
	Colocan la coma (,) y el punto (.) en textos.	<ul style="list-style-type: none"> • Acentuación • Uso de la coma (,) Y del punto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias • Lápices • Bolígrafos • Borradores 	Usan adecuadamente la coma y el punto (,.)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Individual (Estudiantes) • Individual (Educador)

TERCER BIMESTRE	COMPETENCIAS	CONTENIDOS TEMÁTICOS	MÉTODO	MATERIAL DIDÁCTICO	EVALUACIÓN	RESPONSABLE
PUNTUACIÓN	Explica el uso de los dos puntos (:).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Puntuación • Uso de dos puntos (:) Reglas de puntuación 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicativo (Presentación gráfica) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pizarra ▪ Tizas blancas y de color ▪ Papelógrafos ▪ Marcadores ▪ Texto "Reglas de ortografía" 	Desarrollan sus capacidades de puntuación de dos puntos (:) a través de las reglas de puntuación.	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Educador) ▪ Grupal (Estudiantes)
	Leen textos y colocan los dos puntos (:).	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Puntuación • Uso de dos puntos (:) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Papelógrafos • Marcadores 	Usan adecuadamente los dos puntos (:) a través de la comprensión e interpretación de los textos	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Estudiante) • Individual (Educador)
	Se organizan en parejas para escribir un texto y hacer uso de los dos puntos (:).	<ul style="list-style-type: none"> • Puntuación Uso de dos puntos (:) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo (Reporte de compras) 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuadernos • Lápices • Bolígrafos • Borradores 	Usan apropiadamente los dos (:) para dar coherencia a sus escritos a través del reporte de compras.	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Estudiante) • Individual (Educador)
	Colocan signos de puntuación –coma, dos puntos y punto- en textos.	<ul style="list-style-type: none"> • Puntuación Uso de coma (,), del punto (.) y de dos puntos (:) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicativo (Prueba final) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fotocopias • Lápices • Bolígrafos • Borradores 	Usan adecuadamente los signos de puntuación (coma, dos puntos y punto).	<ul style="list-style-type: none"> • Individual (Estudiante) • Individual (Educador)

4.1.7 Forma de Realización del Trabajo

En el desarrollo del Plan de trabajo se tomó en cuenta lo siguiente:

a) Ambientación en aula

Existen diversas posiciones teóricas a cerca del método constructivo, que entienden que, el conocimiento se adquiere mediante un proceso de interacción entre el individuo y su medio ambiente. Establecen que el individuo va incorporando nuevos conceptos por un proceso continuo de elaboración y reelaboración, es decir, transformación de saberes ya adquiridos.

Camps et al., (1994) señalan que, el aprendizaje no comienza de cero, es una interacción entre el niño y su entorno, considera tanto el medio que lo rodea como el social. Es decir, que el niño interactúa e intenta relacionar sus conocimientos aprendidos y dar sentido a los nuevos datos.

Entonces, partiendo de este enfoque, consideramos que el mejor aprendizaje para el desarrollo de las funciones cognitivas y del lenguaje escrito se da en las clases, donde hay una atmósfera social cálida, motivadora, pero al mismo tiempo formal, que exhorta a concentrarse en el trabajo por realizar. Asimismo, toma en cuenta los aspectos didácticos que estimula e incentiva dicho aprendizaje.

Durante el proceso de enseñanza - aprendizaje "Uso de la Ortografía", los estudiantes se organizaron en grupo de 3 y por parejas, los cuales empezaron a relacionarse, adquiriendo más confianza. Una vez organizados, procedimos a preguntar sus nombres, apellidos, edades, colegios; para luego realizar la lista, para la correspondiente asistencia.

b) Uso de las letras b, v, c, s, z, h, g, y j

Ortografía es la parte de la gramática que enseña a escribir correctamente las palabras, empleando con acierto las letras y los signos ortográficos. Sin embargo, el problema de la ortografía es la falta de correspondencia entre fonemas (sonidos) y letras o grafías, puesto que, no siempre se corresponden en casi ninguna lengua, aunque el español es de las que más se acerca a este ideal teórico.

Al respecto, Guzmán (1992) dice:

“En ningún alfabeto debe existir letra sin sonido, ni sonido sin letra, ni tampoco sonido expresado por más de una letra, ni letra con más de un sonido, pero desgraciadamente no hay un solo alfabeto que se ajuste a estas normas” (p.11).

A pesar de que el español es considerado como una lengua fonológica, pues, en nuestra escritura, éste tiene unos algunos desajustes en la pronunciación, se dice algunos desacuerdos, porque, no todas las grafías del alfabeto presentan problemas ortográficos, por ejemplo la escritura y la pronunciación de las vocales no difieren en absoluto.

Por ello, el objetivo del tema, fue la enseñanza - aprendizaje del uso de las letras que producen confusión y dudas (b, v, c, s, z, h, g y j) como también, el uso del acento gráfico y puntuación.

Así pues, comenzamos el trabajo en pizarrón, letra por letra -b, v, c, s, z, h, g, j- a través de métodos explicativos, comunicativos, expositivos, cooperativos; apoyados con materiales didácticos pizarrón, tizas blancas y de color, papelógrafos, marcadores, fotocopias, cuadernos, hojas bond, lápices, bolígrafos, diccionarios, textos de lenguaje y de reglas ortográficas, maskín.

PRIMER BIMESTRE

b.1) B es la segunda letra del abecedario castellano y primera de sus consonantes, y tiene un sonido labial.

En general se escriben con **h** palabras originadas de palabras latinas que se escribían con **h** o con **p**. Como: **escribir** (scribiere) o **recibir** (recipere).

Desarrollo del Plan de Trabajo

b.1.2) El propósito de estas dinámicas es enseñar el uso de la grafía **h** tanto en principio de palabra como en final de sílaba, pues, ésta grafía a menudo se confunde con la letra **v**, ya que, ambas grafías responden a un sonido labial.

Lo más importante, es recordar que el uso de las letras **h** y **v** no corresponden a ninguna diferencia fonética, la selección entre estas dos letras radica en su origen latino.

Actividades del uso de la letra h

- Primeramente procedimos a explicar el uso de la grafía h en principio de palabra. Como en: halanza y, final de sílaba. Como en: déhbil; utilizando como instrumentos básicos el pizarrón y las tizas blancas y de color; orientados con textos de Lenguaje y Reglas de ortografía. El objetivo de esta dinámica fue que los estudiantes desarrollen sus habilidades ortográficas en cuanto al uso de la letra h en sus diferentes posiciones - principio de palabra, final de sílaba- a través de las reglas que dicta la ortografía.
- Se les pidió a los estudiantes que escriban en el pizarrón palabras con la grafía h de acuerdo a sus conocimientos ortográficos tanto en principio de palabra como en final de sílaba. Esta actividad consistió en que uno de los educandos le dicte a otro compañero una palabra que se le viniera a la mente en ese momento usando la letra h. Con esto se comprobó que tanto el estudiante que dictó como el que escribió tuvieron seguridad y claridad de escribir la letra h en principio de palabra y final de sílaba a través del dictado.
- Aclaremos dudas acerca de los verbos terminados en **-aber** y **-bir**. Como: **cab**er, **hab**er, **concebir**; puesto que estas desinencias crean confusión con los terminados en **-aver** y **-vir**. Como: **prever**, **hervir**, **vivir**. El fin de esta actividad fue que los estudiantes desarrollen sus habilidades ortográficas diferenciando los verbos terminados en **-aber**, **-bir**, **-aver** y **-vir** a través de las reglas ortográficas. Para el efecto, utilizamos el pizarrón, las tizas blancas y de color y textos “Reglas de ortografía”.
- Les pedimos a los estudiantes que completen verbos terminados en **-aber**, **-bir**, **-aver** y **-vir**. Esta dinámica consistió en que cada uno de los estudiantes completen los verbos con las respectivas desinencias. Con esta técnica logramos que los estudiantes asimilen adecuadamente el uso de h a través de verbos terminados **-aber**, **-bir**, **-aver** y **-vir**.
- Elaboramos papelógrafos –sopa de letras- con palabras terminadas en **-bilidad**. En esta actividad los estudiantes encontraron las palabras con las desinencias **-bilidad**. El propósito de esta dinámica fue que los estudiantes agilicen su capacidad mental a través de su creatividad.

- Explicamos el uso de la letra **h** después de la sílaba **ce**, **co**, Como en **cebada** y **cobertura**. Para el efecto utilizamos pizarrón, tizas blancas y de color y texto “Reglas de ortografía”. La explicación sirvió para que los estudiantes comprendan y usen con propiedad la grafía **h** después de las sílabas **ce** y **co** en sus escritos a través de las reglas ortográficas.
- Formaron parejas de estudiantes para buscar en el diccionario más palabras con la letra **h** después de la sílaba **ce** y **co**. Les pedimos que escriban en sus cuadernos sus significados de acuerdo a la palabra encontrada. Con este logramos que los educandos escriban correctamente las palabras con **h** después de las sílabas **ce** y **co** por medio del diccionario.
- Les proporcionamos fotocopias, y les instruimos que completen palabras usando las letras **h** o **y** en principio de palabra, en final de sílaba y en final de palabra. Esta prueba sirvió para verificar sus avances y dificultades en cuanto al uso de la letra **h** en sus diferentes posiciones.

b.1.3) Y es la vigésima quinta letra del abecedario castellano y primera de sus consonantes. Su sonido es labiodental, fricativo. En la práctica nadie le da el uso a este sonido. En general se escriben con **y** las que en latín ya se escribían con **y**; así: **venir** (veniere).

Desarrollo del Plan de Trabajo

b.1.3.1) El objetivo de las siguientes dinámicas es enseñar el uso de **y** en principio de palabra y final de sílaba, pues, a pesar de que la letra **y** tiene un sonido labiodental fricativo, ésta se confunde con el sonido labial de la letra **h** causando así, confusión o dudas en la escritura.

Actividades del uso de la letra y

- En principio, explicamos en forma oral y escrita el uso de la grafía **y** en final de sílaba, y que ésta se usa después de las consonantes **h**, **d** y **n**. Como en: **obvio**, **adversidad**, **enviar**. Para el efecto, utilizamos instrumentos como el pizarrón, las tizas blancas y de color y texto “Reglas ortográficas”. Con ello, logramos desarrollar su capacidad de comprensión de **y** después de las consonantes **h**, **d** y **n** a través de las reglas ortográficas.

- Una vez explicado, formaron grupos de 3 estudiantes para buscar palabras con la grafía y después de las consonantes b, d y n en el diccionario. Luego participaron escribiendo las palabras en el pizarrón. El propósito fue que los educandos avancen en el desarrollo de sus habilidades ortográficas por medio del diccionario.
- Explicamos en forma oral y escrita el uso de la grafía y en adjetivos terminados en **-eve**, **-avo**, **-eva**, e **-ivo**. Como en: **nueve**, **octavo**, **nueva** y **deportivo** utilizando como instrumentos básicos el pizarrón, las tizas blancas y de color y, textos de Lenguaje “Don Bosco” y “Reglas de ortografía”. Esta actividad se fundamenta en que los estudiantes reconozcan y utilicen los adjetivos terminados en **-ava**, **-eve**, **-avo**, e **-ivo** a través de las reglas ortográficas.
- Aclaremos dudas sobre las terminaciones de los adjetivos terminados en **-eve**, **-avo**, **-eva**, e **-ivo**; apoyados en el texto base “Reglas de ortografía”. La explicación las hicimos en el pizarrón empleando tizas blancas y de color. Esta aclaración sirvió para que desarrollen su capacidad de comprensión a través de las reglas que dicta la ortografía.
- Elaboramos papelógrafos con oraciones (en desorden), esta actividad radicaba en que los estudiantes tenían que guiarse de acuerdo al número para ordenar las oraciones completando los adjetivos con las terminaciones **-eve**, **-avo**, **-eva**, e **-ivo**. Con esta dinámica logramos que los educandos asimilaran el uso de la letra y a través del orden de oraciones de los adjetivos con terminaciones **-eve**, **-avo**, **-eva** e **-ivo**.
- Finalmente les proporcionamos fotocopias a cada estudiante, les indicamos que coloquen en las casillas en blanco la letra correcta para completar las palabras haciendo uso de las grafías b y y. El propósito de esta dinámica fue de verificar el uso correcto de las grafías y y b en principio de palabra, final de sílaba y final de palabra.

b.1.4) C es la tercera letra del abecedario castellano, tiene dos sonidos diferentes. Cuando es seguida de las vocales **a**, **o** y **u**, o de alguna consonante, es fuerte. Como en: **cacería**, **cocí**, **cubrí**; cuando va seguida de las vocales **e**, **i** es suave. Como en: **cena**, **cima**, su sonido ante estas vocales es fricativo interdental sordo.

La **c** es una grafía que fonéticamente se realiza con el fonema /θ/, que es fricativo e interdental; y la **s** corresponde a una realización fricativa también, pero alveolar.

Desarrollo del Plan de Trabajo

b.1.4.1) A pesar de que **c** tiene un sonido fricativo interdental sordo y **s** un sonido fricativo alveolar sordo, ambas cambian ante **e**, **i** produciendo un sonido similar en el momento de la pronunciación, pues, tanto la pronunciación de **c** como de **s** ante **e**, **i** en principio de palabra, final de sílaba y final de palabra causa confusión y dudas, inclusive cambio de significado. Como en: **cena** (comida que se sirve por la noche) y **seña** (conjunto de seis puntos que hay en una cara del dado). Por ello, El objetivo de las siguientes actividades es para orientar al estudiante sobre el uso de **c** ante **e**, **i** en principio de palabra. Como en: **cena**, **cima**, en final de sílaba. Como en: **encender**, **sencillo**, y final de palabra. Como en: **emoción**, **afición**, a través de las reglas ortográficas del uso de la grafía **c**.

Actividades de uso de la letra c

- Les explicamos en forma oral y escrita el uso de la letra **c** en principio de palabra y en final de sílaba. Como en: **ceja**, **cifra**, **centavo**. Para ello, utilizamos el pizarrón, tizas blancas y de color y, texto (Reglas de ortografía).
- Les dictamos palabras usando la letra **c** en terminaciones diminutivas **-cito**, **-cillo** y **-cico**. Como en: **lapicito**, **portoncillo** y **hombrecito**. Con esto comprobamos que los estudiantes presentan confusión de **c** por **s** en terminaciones diminutivas.
- Elaboramos en papelógrafos con sustantivos (omitiendo **s** en terminaciones **-cido** y **-cidia**. Esta actividad consistió en que cada alumno complete el sustantivo con las terminaciones en **-cidio**, **-cidia**. Con ello logramos que los estudiantes manejen apropiadamente la letra **c** a través de los sustantivos terminados en **-cidio**, **-cidia**.

- Explicamos el uso de c en palabras que en singular finalizan en z, cuyos plurales adoptan la forma -ces. Como en: **feliz (felices)**, **pez (peces)** y **cruz (cruces)** Para el efecto, utilizamos el pizarrón, tizas blancas y de color, y textos (Reglas de ortografía) y diccionarios. El fin de la explicación fue para que los estudiantes empleen adecuadamente los plurales -ces a través del uso de c en palabras que en singular terminan en z.
- Buscaron en el diccionario palabras terminadas en z. Esta dinámica consistió en que cada estudiante escriba en el pizarrón una de las palabras terminadas en z para luego escribir su plural, con el propósito que usen adecuadamente las terminaciones -ces en palabras terminadas en la grafía z usando el diccionario.
- Explicamos que a partir de una palabra se puede crear otra como con el sufijo -ción, y que, éste sólo se puede unir a raíces verbales. Como en: **inventar (invención)**, **conversar (conversación)**. En este caso utilizamos papelógrafos, pizarrón, marcadores, tizas de color y texto “Reglas de ortografía”. El objetivo de esta explicación fue para que los educandos asimilen de manera adecuada el sufijo -ción en raíces verbales por medio de las reglas ortográficas.
- Elaboramos papelógrafos con verbos (omitiendo las terminaciones -ción). Esta actividad consistió en que los educandos completen los verbos con las desinencias -ción. En esta dinámica los estudiantes usaron correctamente el sufijo -ción a través de los verbos.
- Les proporcionamos fotocopias con raíces verbales. Les pedimos que relacionen cada palabra con los sufijos -ción y -sión. Con esta prueba comprobamos que usan las terminaciones -ción y -sión apropiadamente por medio de los verbos.

b.1.5) **S** es la vigésima segunda letra del abecedario castellano y décima de sus consonantes, su nombre es ‘ese’.

Desarrollo del Plan de Trabajo

b.1.5.1) Aunque, el sonido de **s** corresponde a una realización fricativa alveolar sorda que fonéticamente se realiza con el fonema /s/, y **ç** corresponde a un sonido fricativo interdental sordo que se efectúa con el fonema /θ/, éstos se pronuncian de manera semejante ante **e**, **i** en principio de palabra, final de sílaba y final de palabra. Como en: **semita**, **ansiedad** y **transmisión**.

Por tanto, el propósito de las siguientes dinámicas es para enseñar al educando acerca del uso de la grafía **s** ante **e**, **i** a través de las reglas ortográficas del uso de **s**, como en: **seda** y **sigilo** en principio de palabra, en final de sílaba. Como en: **mansión** y **falsedad**, y final de palabra. Como en: **sumisión** y **elisión**. Por el mismo hecho de que la pronunciación es, en ambas **-s** y **-ç** parecida ante **e**, **i**; esto hace que se genere dudas o confusiones en la escritura provocando inclusive, cambio de significado. Como en: **sien** (Parte lateral de la frente) y **cien** (apócope de ciento).

Actividades del uso de la grafía **s**

- Explicamos el empleo de **s** en los derivados cuyas palabras tienen **s**. Como en: **ocioso** (**ociosidad**), **ansioso** (**ansiedad**) e **inmenso** (**inmensidad**), en esta dinámica utilizamos el pizarrón, tizas blancas y de color, texto (Reglas de ortografía) y diccionario. Con esta aclaración logramos que los educandos desarrollen sus habilidades de escritura usando la grafía **s** en palabras derivadas a través de las reglas ortográficas.
- Elaboramos papelógrafos con vocablos usando la grafía **s** en final de palabra. Esta dinámica consistió en que los educandos escriban sus derivados de acuerdo a cada palabra. Con esto, logramos que usen apropiadamente la grafía **s** en final de palabra a través de los derivados.
- Explicamos el uso de **-sión** en final de palabra. Como en: **fusión**, **explosión** y **profesión**. Actividad que se hizo con uso de pizarra, tizas blancas y de color, además, de texto (Reglas de ortografía) y diccionario. El objetivo fue para que los estudiantes se interesen por conocer más sobre el uso del sufijo **-sión** en final de palabra.

- Les aclaramos que se usa **-sión** en verbos terminados en **-der**, **-dir**, **-ter** y **-tir**; siempre que pierdan la **d** o la **t**. Como en: **ascender (ascensión)**, **ceder (cesión)**, **admitir (admisión)**. El propósito fue de que los estudiantes escriban correctamente palabras con la terminación **-sión** a través de los verbos terminados en **-der**, **-dir**, **-ter** y **-tir**.
- Elaboramos listas de palabras en el pizarrón y, les pedimos a los educandos que relacionaran cada palabra con los sufijos **-sión** y **-ción**. En esta actividad determinamos que usan apropiadamente las terminaciones **-sión** y **-ción** a través de la relación de palabras.
- Se les proporcionó a los educandos en forma individual fotocopias para completar palabras de acuerdo a las terminaciones **-ión** y **-ción**. En esta prueba comprobamos que los estudiantes usan adecuadamente las terminaciones **-sión** y **-ción** de acuerdo a cada palabra.

b.1.6) Z es la vigésima novena letra del abecedario castellano.

Aunque es una consonante interdental sonora, y los españoles la pronuncian de un modo muy característico, en casi todos los países hispanoamericanos, cuando se pronuncia la **z**, no se la distingue de la **s** o la **c** ante **e**, **i** en final de sílaba.

Desarrollo del plan de trabajo

b.1.6.1) Tanto la **c** como la **z** son grafías que, fonéticamente, se realizan con el fonema /θ/, que es fricativo e interdental sordo; y la **s** corresponde a una realización fricativa también, pero alveolar sorda, pues, para resolver dudas ortográficas que pueden surgir entre una u otra grafía, conviene recordar las normas de la **z**.

En consecuencia, el objetivo de las dinámicas consiste en orientar al educando acerca del uso de la letra **z** en final de sílaba a través de las reglas ortográficas de **z**, ya que, esta grafía fonéticamente responde a un sonido semejante a las grafías **c** y **s** en final de sílaba generando inclusive, cambio de significado. Como en: **caza** (acción de cazar) **casa** (edificio que sirve de vivienda).

Actividades de uso de la letra z

- Explicamos que z siempre se escribe en posición final de sílaba. Como en: **caza**, **maza**, **lazo** y **pezoso**. Para esta dinámica y como en las anteriores, utilizamos el pizarrón, las tizas blancas y de color y, texto (Reglas de ortografía), con el fin de que los estudiantes no confundan la grafía z con las letras c y s en final de sílaba a través de las reglas ortográficas.
- Les dictamos palabras usando la grafía z en final de sílaba ante vocales a, o y u. Como en: **mazana**, **razona**, **cazuela**. Para el efecto, utilizamos cuadernos, lápices, bolígrafos, borradores y diccionarios. Con esta dinámica logramos que los estudiantes mejoren su ortografía a través del uso de la z en final de sílaba.
- Se organizaron en grupos de tres estudiantes. Les indicamos que busquen en el diccionario palabras con la grafía z en final de sílaba para luego escribir oraciones en sus cuadernos de acuerdo a su significado de cada palabra, esto con el objetivo de ampliar su vocabulario y hacer uso correcto de z en final de sílaba por medio del diccionario.
- Elaboramos papelógrafos con palabras en final de sílaba (omitiendo las grafías c, s y z). Esta dinámica consistió en completar las palabras haciendo uso de las grafías c, s y z de acuerdo a su significado. Con esta dinámica logramos que completen las palabras de manera correcta a través de las grafías c, s, y z en final de sílaba.
- Les proporcionamos fotocopias con palabras en final de sílaba (omitiendo las letras c, s, y z). Con esta prueba determinamos que los educandos usan adecuadamente las grafías en las palabras que así lo requerían.

b.1.7) G es la octava letra del abecedario y sexta de las consonantes. La letra **g** tanto ante a, o, u agrupada con otra consonante como el grupo que ante e, i, representa el fonema velar sonoro, como en **gato**, **guiso**; mientras que ante e, i representa el fonema fricativo velar sordo que fonéticamente se realiza con el fonema /x/ tanto en principio de palabra. Por ejemplo en: **gemelos**, **gitano** como en final de sílaba. Por ejemplo en: **detergente**, **regente**.

Desarrollo del Plan de Trabajo

b.1.7.1) El propósito de las siguientes dinámicas es enseñar el uso de la grafía **g** tanto en principio de palabra como en final de sílaba a través de las reglas ortográficas de uso de **g**, puesto que, la pronunciación de **g** ante **e**, **i** es semejante a la de **j** causando de esta manera confusión o dudas e inclusive, cambio de significado. Como en: **gira** (Excursión de recreo) **jira** (Tira de tela o jirón).

Actividades de uso de la letra **g**

- Explicamos el uso de la grafía **g**, partiendo de su sonido que es fricativo velar sordo al igual que **j** ante **e**, **i** tanto en principio de palabra como en final de sílaba. Como en: **gitano**, **regente**. Explicación que se hizo con uso de pizarrón, tizas blancas y de color, también con textos de lenguaje “Don Bosco y Reglas ortográficas”. Con esto logramos que los estudiantes comprendan el uso de **g** ante **e**, **i** en sus diferentes posiciones por medio de las reglas ortográficas.
- Forman grupos de estudiantes para escribir en sus cuadernos palabras usando la grafía **g** antes de **e**, **i** en principio de palabra. El objetivo de esta dinámica fue para que los alumnos enriquezcan su vocabulario a través de sus capacidades comunicativas.
- Aclaremos algunas dudas sobre el uso de la letra **g** ante **e**, **i** en final de sílaba, utilizamos para ello, el pizarrón, las tizas blancas y de color. El objetivo fue que usen adecuadamente la grafía **g** en final de sílaba a través de las reglas ortográficas.
- Les pedimos que consulten el diccionario y escriban en sus cuadernos el significado de palabras con **g** ante **e**, **i**. Con esto, logramos que los estudiantes escriban correctamente usando la grafía **g** ante **e**, **i** en principio de palabra y final de sílaba por medio del diccionario.
- Leen en voz alta para el curso. Esta dinámica consistió para que cada uno de los estudiantes lea el significado de las palabras. El objetivo fue para que se expresen con seguridad y claridad ante sus compañeros a través de la lectura.

- Les proporcionamos fotocopias con palabras **g** y **j** ante **e**, **i** en principio de palabra y en final de sílaba (omitiendo las grafías **g** y **j**). El objetivo fue que los estudiantes completen las palabras con la grafía correcta. Con esta prueba comprobamos que usan adecuadamente las grafías **g** y **j** ante **e**, **i** tanto en principio de palabra como en final de sílaba respectivamente.

b.1.8) J es la undécima letra y octava consonante del abecedario castellano. La grafía **j** ante **e**, **i** representa el fonema fricativo velar sordo. En el idioma español, la pronunciación de la **j** es gutural y aspirada, tal como suena la **g** en las sílabas **ge** y **gi**, esto debido a que, ambas grafías fonéticamente se realizan con el fonema /x/.

Desarrollo del Pan de Trabajo

b.1.8.1) El objetivo principal de esta actividad consiste en orientar en el uso de la grafía **j** en principio de palabra y final de sílaba a través de las reglas ortográficas de uso de **j**, puesto que, la pronunciación de **j** y **g** es parecida ante las vocales **e**, **i**, causando confusión y dudas en la escritura.

Actividades de uso de la grafía j

- Explicamos el uso de la grafía **j**, aclarando que tiene un sonido suave ante **e**, **i**. Les indicamos que **j** se escribe en principio de palabra. Como en: **jinete**, **jeringa**, **jirafa** y, en final de sílaba. Como en: **injerto**, **mejilla** y **garaje**, para ello, utilizamos como instrumentos básicos el pizarrón, tizas blancas y de color, y textos de lenguaje “Don Bosco y Reglas de ortografía”. Esta explicación sirvió para que empleen apropiadamente la letra **j** ante **e**, **i** en sus escritos por medio de las reglas ortográficas.
- Les pedimos que escriban en sus cuadernos palabras que comiencen con la letra **j** tanto en principio de palabra como en final de sílaba y, luego que formen oraciones. El propósito de esta dinámica fue para que los estudiantes incrementen su vocabulario usando la grafía **j** a través de sus capacidades comunicativas.

- Describimos algunas características de uso de la grafía **j** en terminaciones **-aje**, **-jear**, **-jería**. Como en: **abordaje**, **cojear**, y **cerrajería**. Esta explicación sirvió para que los estudiantes desarrollen sus habilidades ortográficas a través de las terminaciones **-aje**, **-jear** y **-jería**.
- Se organizan en grupos –varones y mujeres-. Les pedimos que nombren palabras con terminaciones **-aje**. En esta dinámica los estudiantes levantaron la mano para enunciar la palabra, y luego escribir en el pizarrón haciendo uso de las tizas de color para las terminaciones en **-aje**. Los estudiantes en esta actividad se divirtieron aprendiendo a usar las palabras con terminaciones **-aje** a través del dictado.
- A través del dictado escribieron en sus cuadernos (Palabras que guían de “G. G. Marquez”) palabras con **j** en final de sílaba. Con esta dinámica comprobamos que los estudiantes usan adecuadamente la grafía **j** en final de sílaba a través del dictado.
- Explicamos la diferencia de uso de **j** en nombres terminados **-jería**. Como en: **brujería**, **relojería** y, el uso de **g** en verbos acabados en **-ger**. Como en: **coger** (**cogería**), **proteger** (**protegería**) y **acoger** (**acogería**). Esta aclaración sirvió para que los estudiantes comprendan la diferencia de uso de **j** en **-jería** con nombres y de **g** en **-gería** con verbos.
- Elaboramos papelógrafos con nombres y verbos (omitiendo las terminaciones **-jería** y **-gería**), esta actividad consistió en que cada uno de los alumnos complete las palabras con terminaciones **-jería** y **-gería**. Con esto, logramos que los estudiantes asimilen que, la terminaciones **-jería** corresponden a nombres y que terminaciones **-gería** corresponden a verbos.
- Les distribuimos fotocopias de forma individual para que completen palabras con grafías **j** y **g** ante **e**, **i** tanto en principio de palabra como en final de sílaba. Con esta prueba, determinamos que los estudiantes usan apropiadamente las letras **j** y **g** ante **e**, **i** en principio de palabra y en final de sílaba.

b.1.9) H es la novena letra del abecedario español y séptima de sus consonantes. Su nombre es “hache”. La grafía h no corresponde a ningún sonido de la lengua española, es decir, no se pronuncia.

Desarrollo del Plan de Trabajo

b.1.9.1) El propósito de este tema uso de la grafía h, es hacer conocer a los estudiantes cuándo se debe usar h, puesto que, el uso ortográfico de la misma implica dificultades, porque, la omisión de esta letra puede inclusive provocar cambio de significado. Como en: hola (saludo inicial) ola (onda en la superficie de las aguas).

Actividades del uso de la letra h

- Les explicamos que existen normas que ayudan a saber cuándo una palabra se escribe con h. La descripción del uso de h se sustentó en palabras que empiezan con diptongo cuya primera vocal es cerrada (ui - hui, ia - hia, ie - hie y ue - hue). Como en: huida, hiato, hielo y hueso. En esta dinámica usamos la pizarra, las tizas blancas y de color, y textos de lenguaje “Don Bosco y Reglas de ortografía”. El fin de esta explicación fue para que los estudiantes usen adecuadamente la letra h en principio de palabra a través de los diptongos.
- Les pedimos a los estudiantes que busquen en el diccionario palabras que comiencen con la grafía h para luego escribir en sus cuadernos su significado. El objetivo fue para que los alumnos aumenten su vocabulario haciendo uso correcto de las palabras que comiencen con la letra h a través del diccionario.
- A través del dictado los estudiantes escribieron un pequeño cuento (“Salvamento en el hielo” texto de lenguaje). Les dijimos que usen la grafía h de acuerdo a cada palabra. En esta actividad logramos que los estudiantes reconozcan sus avances y dificultades ortográficas en la escritura por medio del dictado.

- Enseñamos palabras parónimas pues, éstas tienen semejanza en su escritura y pronunciación pero diferente significado. Como en: **ola** - **hola**, **echo** - **hecho**, **ablado** - **hablando**. Para el efecto, utilizamos el pizarrón, las tizas blancas y de color, y texto. (Reglas ortográficas). El fin de esta dinámica fue para que los estudiantes diferencien el uso de la grafía **h** en principio de palabra con el de las palabras **parónimas** a través del significado del texto.
- Les dictamos oraciones para que escriban en el pizarrón. Esta actividad se realizó para que los educandos diferencien el significado de las oraciones a través de las palabras con uso de **h** y de las palabras **parónimas**.
- Les proporcionamos fotocopias con oraciones tanto con palabras parónimas como con palabras con **h**. Esta prueba consistió en colocar la letra **h** de acuerdo a la palabra que así lo requería. Lo importante de esta prueba fue que los estudiantes se dieran cuenta cuándo colocar la letra **h** y cuando no, puesto que tenían que guiarse de acuerdo al significado de la oración. Con esto determinamos que los educandos diferencian a través del significado, tanto de las palabras con uso de **h** en principio de palabra como de las palabras **parónimas**.

SEGUNDO BIMESTRE

C) El Acento

En todas las palabras cargamos la voz sobre una sílaba que se denomina tónica o acentuada. La tilde es la rayita que escribimos en la vocal de la sílaba en que recae el acento o en la vocal de una palabra que tiene la misma forma que otra. En función del lugar que ocupa la sílaba acentuada se divide en: Palabras agudas, llevan tilde en la última sílaba. Como en: **canción**, **acción**. Palabras graves o llanas, las que llevan tilde en la penúltima sílaba. Como en: **lápiz**, **cárcel**. Y, palabras esdrújulas, las que llevan tilde en la antepenúltima sílaba. Como en: **helicóptero**, **décimo**.

c.1) Las palabras agudas son aquellas que se acentúan en la última sílaba, llevan acento sólo las terminadas en vocal o en consonante **n** o **s**. Así, **café**, **huyó**, **emoción** y **compás**.

Desarrollo del Plan de Trabajo

c.1.1) El objetivo de las siguientes actividades es orientar a los estudiantes en cuanto al uso de la acentuación ortográfica en palabras agudas, pues, en muchas ocasiones éstos omiten la tilde ocasionando el cambio de significado. Como en: **cantó** (pasado del verbo cantar) **canto** (sustantivo y formar verbal del presente del verbo cantar). Por ello, se justifica las siguientes actividades.

Actividades de acentuación de palabras agudas

- Explicamos las reglas ortográficas de las palabras agudas. Les indicamos que las palabras agudas llevan el acento ortográfico en la última sílaba. Como en: **invención**, **cantó**, **maní**, **fusión**. Para esta dinámica utilizamos como instrumentos básicos el pizarrón, las tizas blancas y de color, y texto (Ortografía de la lengua española). Con esta orientación logramos que mejoren sus capacidades ortográficas a través de las reglas ortográficas de las palabras agudas.
- Aclaremos que las palabras agudas que terminan en consonante distinta de **n** o **s** (incluyendo la **y** entre otras consonantes) no llevan acento gráfico. Como en **merced**, **mantel** **edad**, **convoy**. El fin de esta explicación fue para que los estudiantes diferencien tanto el acento ortográfico como el acento prosódico por medio de las reglas de acentuación de las palabras agudas.
- Se organizaron en parejas, les pedimos que copien del pizarrón en sus cuadernos palabras agudas con y sin acento, y que formen dos grupos. Con esta actividad logramos que los estudiantes usen adecuadamente el acento ortográfico mediante la selección de palabras en grupos.

- Les pedimos que busquen en el diccionario palabras agudas con acento ortográfico. El objetivo de esta actividad fue para que los estudiantes escriban en sus cuadernos, y luego, por turnos cada uno de ellos lea para el curso. Con esto, logramos que se expresen con seguridad y claridad a través del diccionario.
- Finalmente, les proporcionamos fotocopias (omitiendo el acento). Les indicamos que coloquen la tilde en palabras que así lo requieran. Esta actividad tuvo como resultado, que los educandos usan correctamente el acento ortográfico en palabras agudas.

c.1.2) Las palabras graves o llanas son aquellas cuya penúltima sílaba es tónica. Llevan tilde las palabras llanas que terminan en consonantes que **no** sean **n** o **s**. Como en **cárcel**, **mártir**, **fácil**.

Desarrollo del Plan de Trabajo

c.1.2.1) El objetivo de las dinámicas es orientar al estudiante la forma de usar el acento ortográfico en la penúltima sílaba a través de las reglas de acentuación de las palabras graves o llanas, pues, en ocasiones omiten la tilde por dudas o falta de conocimiento de las reglas ortográficas de acentuación.

Actividades del uso de la tilde en palabras graves o llanas.

- Explicamos a los educandos las reglas ortográficas de las palabras graves o llanas. Les dijimos que éstas se acentúan en la penúltima sílaba, siempre y cuando no terminen en **n** o **s**. Como en **cáncer**, **mármol**, **lápiz**. Esta actividad se realizó en el pizarrón, con tizas blancas y de color, y texto (Enciclopedia Larousse). El propósito fue para que los alumnos aprendan a acentuar palabras graves o llanas a través de las reglas ortográficas.
- Aclaremos que las palabras cuyo acento prosódico recae en la penúltima sílaba (palabras llanas) y terminan en vocal o una de las consonantes **n** o **s** no llevan acento ortográfico. Como en casa, volumen, martes, pelota, boleto. El fin de esta explicación fue para que los estudiantes diferencien tanto el acento ortográfico como el acento prosódico por medio de las reglas de acentuación de las palabras graves o llanas.

- Se organizaron en grupos de dos estudiantes para buscar en el diccionario palabras graves o llanas con acento ortográfico, para luego escribir oraciones en sus cuadernos. El objetivo fue para que los estudiantes usen correctamente la tilde en palabras llanas o graves mediante el diccionario.
- Lee en voz alta para el curso. Esta dinámica consistió para que cada una de los estudiantes tenga seguridad en la pronunciación de las palabras graves o llanas.
- Le pedimos a cada estudiante que escriba y forme dos grupos de palabras graves o llanas con y sin acento ortográfico en el pizarrón. Con esta actividad logramos que los estudiantes usen apropiadamente el acento ortográfico en palabras graves o llanas mediante la selección de palabras grupos.
- Les proporcionamos fotocopias con palabras agudas y palabras graves o llanas (omitiendo el acento). Con esta prueba logramos que los educandos usen apropiadamente el acento ortográfico tanto en palabras agudas como en palabras graves o llanas.

c.1.3) Las palabras esdrújulas son aquellas que llevan la tilde en la antepenúltima sílaba. Como en: sábado, helicóptero, esdrújula.

Desarrollo del Plan de Trabajo

c.1.3.1) El propósito de las siguientes actividades es enseñar al educando el uso del acento gráfico en la antepenúltima sílaba a través de las reglas de acentuación de las palabras esdrújulas, puesto que, el hecho de omitir la tilde en una palabra causa el cambio de significado (no en todas). Como en sábana (pieza de lienzo que se coloca en la cama) y en sabana (llanura de gran extensión).

Actividades del uso de la tilde en palabras esdrújulas

- Les explicamos que las palabras cuyo acento ortográfico recae en la antepenúltima sílaba como en: **Helicóptero**, rápido, lágrima, se llaman esdrújulas. Para la exposición utilizamos como instrumentos básicos el pizarrón, las tizas blancas y de color, y texto (Reglas de ortográficas). El propósito fue para que los estudiantes mejoren sus capacidades ortográficas a través de las reglas de ortografía de las palabras esdrújulas.
- Les dictamos palabras esdrújulas. Este procedimiento consistió en que los educandos escriban en sus cuadernos palabras con acento en la antepenúltima sílaba. Con ello, logramos que mejoren su acentuación por medio del dictado.
- Se organizaron en parejas para buscar en el diccionario palabras esdrújulas. Esta dinámica tuvo como objetivo separar en sílabas las palabras esdrújulas, y según, la sílaba colocar el acento. Con este conseguimos que los estudiantes usen correctamente la tilde en palabras esdrújulas a través de la separación de sílabas.
- Les proporcionamos fotocopias con palabras agudas, graves o llanas y esdrújulas omitiendo el acento. Les pedimos que coloquen el acento según la palabra. Con esto determinamos que hacen uso del acento adecuadamente en las palabras agudas, graves o llanas y esdrújulas.
- Finalmente, escucharon canciones. Esta actividad consistió en escuchar, leer y cantar canciones a través de fotocopias con letras de canciones (sin acento). La instructiva fue en escuchar párrafo por párrafo las canciones y, de acuerdo a la pronunciación, se guiarán para colocar el acento en la palabra correspondiente. Esta dinámica sirvió para que disfrutaran y realizaran entonaciones, pausas y ritmos correspondientes a la melodía y, a la vez, para que acentuaran apropiadamente las palabras.

D) Diptongo e Hiato

d.1.1) Diptongo

Diptongo es la unión de dos vocales seguidas en una misma sílaba. En todos los diptongos hay siempre una vocal abierta (**a, e, o**) y una vocal cerrada (**i, u**) o viceversa, siempre que la cerrada no sea tónica. Como en: aire, suave, fuerte, cuarto.

d.1.1.2) Hiato

Un hiato es la secuencia de dos vocales que no se pronuncian dentro de una misma sílaba, sino que forma parte de sílabas continuas. Así: te-a-tro, a-é-reo.

Tanto en el diptongo como en el hiato existen vocales abiertas y vocales cerradas, la diferencia estriba en que en el diptongo las vocales se pronuncian en una misma sílaba y en el hiato se pronuncian en sílabas distintas.

Más allá de que en un diptongo existan dos vocales iguales o dos vocales distintas y se pronuncien en una misma sílaba, y en un hiato existan dos vocales que no se pronuncian dentro de una misma sílaba, no significa que en éste último no existan reglas de acentuación. Por el contrario, las reglas de acentuación hacen que nos guiemos para acentuar en la vocal correcta, por el mismo hecho de que se pronuncian en dos sílabas distintas.

Desarrollo del Plan de Trabajo

d.1.1.2) El objetivo principal de las siguientes dinámicas estriba en orientar al estudiante el uso del hiato a través de las reglas de acentuación (vocal abierta átona + vocal cerrada tónica o viceversa). Como: caímos, día, reúnen; el cómo separar la sílaba y colocar correctamente el acento gráfico en la vocal indicada, sin temor a confundir con los diptongos.

Dinámicas de uso del hiato

- Explicamos el concepto de hiato así como las reglas de acentuación, que de hecho es la parte fundamental del concepto. Les aclaramos que para estar seguros en qué vocal acentuar se debe seguir la siguiente regla: vocal abierta átona (sin acento) (a, e, o) + vocal cerrada tónica (con acento) (i, u o viceversa). Como en: **caímos** (ca-í-mos), **púa** (pú-a), **reúnen** (re-ú-nen). Con esta dinámica logramos reforzar sus conocimientos ortográficos, pues, con este tipo de hiato siguen también las reglas generales de acentuación gráfica de las palabras agudas, graves y esdrújulas.
- Les pedimos que se organizaran en grupos de tres estudiantes, les indicamos que busquen en el diccionario palabras con hiatos acentuados, luego que escriban en sus cuadernos y separen con un guión las sílabas y que coloquen en la vocal correcta el acento. Con esta actividad, conseguimos que los educandos acentúen correctamente a través de la separación de sílabas.
- Les pedimos que escriban en el pizarrón palabras con hiato sin acento. Esta dinámica consistió en que los estudiantes escriban a través del dictado palabras con vocales iguales (hiato), para luego separar con un guión en sílabas. Con esto, logramos que los educandos separen adecuadamente las palabras a través de las reglas del hiato.
- Les proporcionamos fotocopias con palabras tanto con diptongos como con hiatos, ambos sin acento. Esta prueba consistió para que los educandos separen las palabras con un guión en sílabas y de acuerdo a las vocales correspondientes, colocaran el acento. Con esta prueba, comprobamos que los educandos hacen uso correcto del acento ortográfico a través de la separación de sílabas.

TERCER BIMESTRE

E) Puntuación

La ortografía no sólo se refiere a la correcta utilización de una letra o al uso adecuado del acento, sino que también, se refiere al uso correcto de la puntuación de un texto.

En la expresión escrita es necesario utilizar los signos de puntuación, puesto que, tienen la particularidad de ayudar a expresar la entonación y valorar las frases u oraciones. Su finalidad es de aclarar el sentido del texto y así comprender el significado del texto. Además, de marcar las pausas y los énfasis.

El punto (.), la coma (,), el punto y como (;), los dos puntos (:), se escriben siempre sin dejar un espacio de separación con respecto a la palabra o al signo que precede, y separadas por un espacio de la palabra o el signo que sigue, a no ser que este sea de cierre.

En el uso de la puntuación pueden distinguirse varios estilos; pero, para una mayor sencillez en la exposición, nos limitaremos a indicar solamente la puntuación mínima, ya que, ésta por lo común, es la que emplean los escolares. Aparecen sobre todo los puntos y las comas, raramente los dos puntos.

e.1) El punto y aparte (.)

El punto y aparte es el principal signo de puntuación en la estructuración de un texto, porque, indica el fin de una oración o enunciado. Existen tres tipos de puntos: el punto y seguido, el punto y aparte y el punto final. El punto final indica que el escrito ha concluido en su totalidad. Después del punto se escribe mayúscula.

Entre el punto y seguido y el punto aparte no es demasiado clara. En ocasiones, intervienen la subjetividad del escritor. De todas formas, cuando en un texto se cambia de idea o de asunto, hay que colocar el punto y aparte. Y cuando se sigue hablando de la misma idea, pero se tocan aspectos diferentes, es preferible el punto y aparte.

Desarrollo del Plan de Trabajo

e.1.1) Para saber cuándo se debe usar los signos de puntuación, en este caso el punto y seguido, el punto y aparte y el punto final, se tiene que seguir ciertas normas ortográficas de puntuación. En este sentido, el propósito de las siguientes actividades es guiar al estudiante sobre cómo usar el -punto y seguido, punto aparte, punto final-, para facilitar la comprensión e interpretación del texto.

Actividades del uso de los puntos -punto y seguido, punto aparte, punto final-.

- Explicamos que punto y aparte, es el signo de puntuación más importante, porque, indica el fin de los párrafos o apartados. Sin dejar de lado el punto y seguido que se usa para separar oraciones de un párrafo y que, el punto final se emplea para poner fin a un texto escrito. La razón de esta explicación fue para que los estudiantes conozcan los diferentes usos de los puntos, y a través de ésta facilitar la comprensión e interpretación del texto. Para el efecto, utilizamos material didáctico como ser: pizarrón, tizas blancas y de color, papelógrafos, marcadores, textos “Cómo se escribe y Reglas de ortografía”.
- Elaboramos papelógrafos un texto con párrafos (omitiendo los puntos). Esta dinámica consistió en que los educando observen y lean el texto en silencio, luego les preguntamos ¿Cuántos párrafos tiene el texto?. El fin de esta actividad fue que los educandos ubiquen los puntos a través de la lectura de los párrafos.
- Les proporcionamos fotocopias con diferentes dibujos, La instructiva fue que los educandos describan los dibujos en sus cuadernos utilizando el punto donde crean necesario. Y, luego que comparen con su compañero (a). Esta dinámica sirvió para que los educandos usen apropiadamente los puntos por medio de la descripción de los dibujos.
- Les proporcionamos fotocopias a cada uno de los estudiantes y les indicamos que coloquen en el texto los puntos (punto y seguido, punto y aparte y punto final) que consideren necesarios. Con esta prueba verificamos que los estudiantes usan adecuadamente los puntos.

e.1.2) La coma (,)

La coma (,) indica que se hace una pausa al leer o al hablar, y se usa con funciones muy variadas. Como en: **para las enumeraciones** (el estudia, trabaja y hace deporte), **para separar los incisos** (la verdad, como todos saben, tiene muchos rostros), **para separar el vocativo** (no corras, Merion), **para destacar el sujeto u objeto** (los helados, no debes comerlos todos los días), o **para separar los diferentes complementos** (En marzo, en la costa, el clima ya es templado).

Desarrollo del Plan de Trabajo

e.1.2.1) Aunque el uso de la coma (,) tiene varias funciones; en las siguientes actividades nos limitaremos a indicar las más importantes, puesto que, los estudiantes se encuentran en proceso de aprendizaje en grado escolar, por lo que, no requieren profundizar los usos de la misma. Entonces, el propósito de las siguientes actividades es enseñar al educando cuándo usar la coma (,) a través de las reglas de puntuación del uso de la coma, pues, la omisión de la misma puede causar confusión o cambios de significado en una oración o en todo un texto. Como: Compras el lápiz negro (referente al color del lápiz) y Compras el lápiz, negro (referente a la persona que compra)

Actividades de uso de la coma (,)

- Les explicamos que la coma (,) se usa para separar los elementos de una enumeración. Como: **allí había libros, documentos y revistas**, también, se usa para separar el vocativo (nombre de persona, animal o cosa) antes o después, dependiendo de dónde esté situado en la oración. Como: **Mamá, llaman a la puerta o llaman a la puerta, mamá**. Además, se usa para destacar el sujeto o el objeto. Como: **los caramelos, saben deliciosos**. El objetivo de la exposición fue para que los educandos comprendan el uso de la coma a través de las reglas de puntuación de la coma (,). Para esta dinámica utilizamos el pizarrón, las tizas blancas y de color, papelógrafos, marcadores y textos “Cómo se escribe y Reglas de ortografía”.
- Realizamos oraciones en el pizarrón y les pedimos a los educandos que coloquen la coma en donde corresponda. Esta actividad consistió para que los educandos primeramente lean las oraciones en voz alta, luego que coloquen la coma en las mismas donde crean necesario. Con esto, logramos que los estudiantes mejoren el uso de la coma a través de las oraciones.
- Elaboramos fotocopias con frases (omitiendo las comas). Esta dinámica tuvo como propósito colocar la coma donde corresponda. Con esto, logramos que los educandos utilicen la coma en forma correcta por medio de las frases.

- Les proporcionamos fotocopias con un texto (omitiendo los puntos y las comas). La instructiva fue para que los estudiantes lean el texto y de acuerdo a sus conocimientos ortográficos de puntuación coloquen tanto el punto como la coma. Con esta prueba comprobamos que emplean adecuadamente la puntuación a través de las reglas básicas de signos de pausa.

e.1.3) Los dos puntos (:)

Los dos puntos (:) detienen el discurso para llamar la atención sobre lo que sigue. Se usan los dos puntos después de los saludos de las misivas. Como: **Adorada y recordada hijita:** También, se usa en caso de mencionar palabras textuales o para introducir una explicación. Como: **Y dijo Dios: amaos los unos a los otros.** Además, se emplea dos puntos con el fin de introducir una explicación. Como: **Si: lloraba la pobre, lamentándose.**

Desarrollo del Plan de Trabajo

e.1.3.1) El objetivo de la presente actividad es guiar a los estudiantes cuándo usar los dos puntos (:), ya que, este signo está estrechamente relacionado no sólo semánticamente (significado) sino sintácticamente (coherencia de palabras para formar oraciones), y esto, hace que desempeñe una auténtica función conectiva.

Actividades de uso de los dos puntos (:)

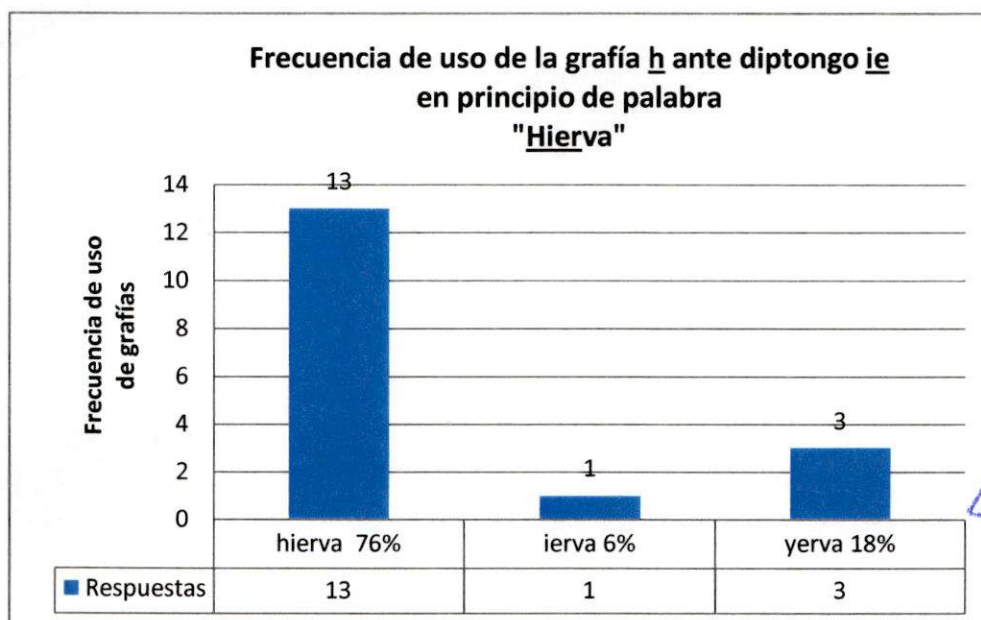
- Explicamos el uso de los dos puntos (:), los cuales se emplean antes o después de una enumeración. Como: **Nacer, sufrir, morir: esta es nuestra historia en tres palabras.** También, se usan para citar palabras textuales. Como: **Dice Sócrates: concóctete a ti mismo.** Además, se emplean en las cartas después de las palabras iniciales de salutación. Como: **Querido amigo: He recibido los libros...** . En esta exposición utilizamos el pizarrón, tizas blancas y de color, papelógrafos, marcadores, textos de lenguaje “Don Bosco y Reglas de ortografía”.

- Elaboramos papelógrafos con textos. Les indicamos a los educandos que lean el texto y de acuerdo a ello coloquen los dos puntos. El propósito de esta actividad fue que mejoren el uso de los dos puntos por medio de la comprensión e interpretación del texto.
- Se organizaron en grupos para escribir en sus cuadernos. La instructiva fue que se imaginen que están yendo de compras, y que, nos reporten en forma detallada, todo lo que compraron, haciendo uso de los puntos, las comas y los dos puntos. Con esta dinámica, logramos que usen la puntuación para dar coherencia a sus escritos a través del reporte de compras.
- Les proporcionamos fotocopias con textos pequeños (omitiendo los signos de puntuación). Les indicamos que coloquen el punto, la coma, y los dos puntos donde corresponda. Con esta prueba, determinamos que los estudiantes usan los signos de puntuación apropiadamente.

4.1.8 ANÁLISIS COMPARATIVO DE RESULTADOS DEL DIAGNÓSTICO Y APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS.

4.1.8.1 Análisis de uso de h ante diptongo ie en principio de palabra en la expresión Hierva.

CUADRO No.40

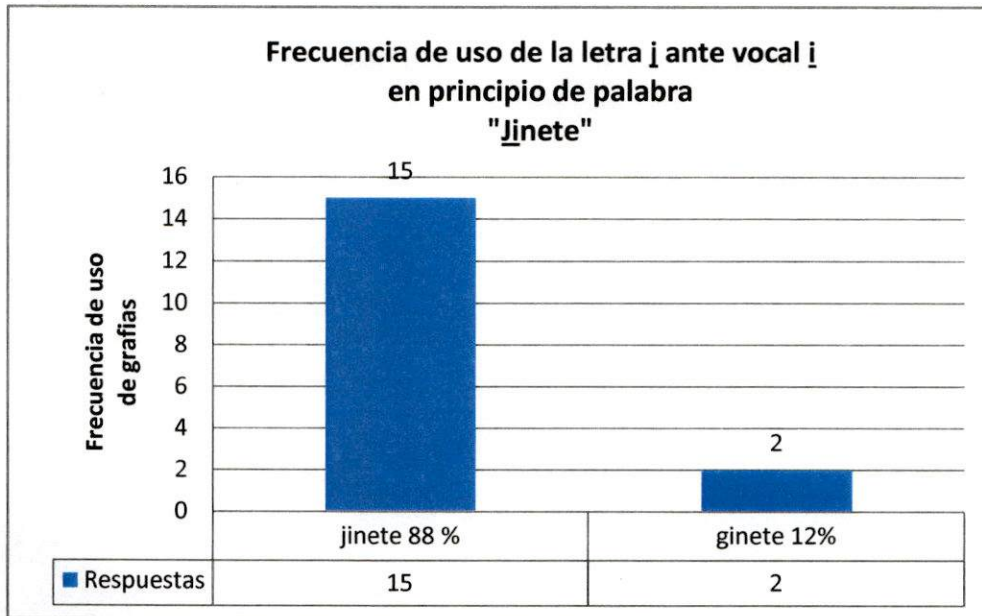


En el cuadro No.40 podemos verificar que del total de 17 estudiantes, 13 usan correctamente la grafía h ante diptongo ie en principio de palabra, 1 estudiante omite la letra h y, 2 ellos utilizan incorrectamente la grafía y. En este análisis se presentaron tres clases de información ortográfica: Uso de h en la expresión hierva con un porcentaje mayor de 76%, omisión de h en la palabra ierva de un 6% y, confusión o desconocimiento de las reglas ortográficas de uso de la grafía y con respecto a la letra h en la palabra yerva con un porcentaje de 18%.

- La palabra hierva corresponde al verbo hervir y no a la planta hierba o yerba.

4.1.8.2 Análisis de uso de j ante vocal i cerrada átona en principio de palabra en la expresión Jinete.

CUADRO No.41

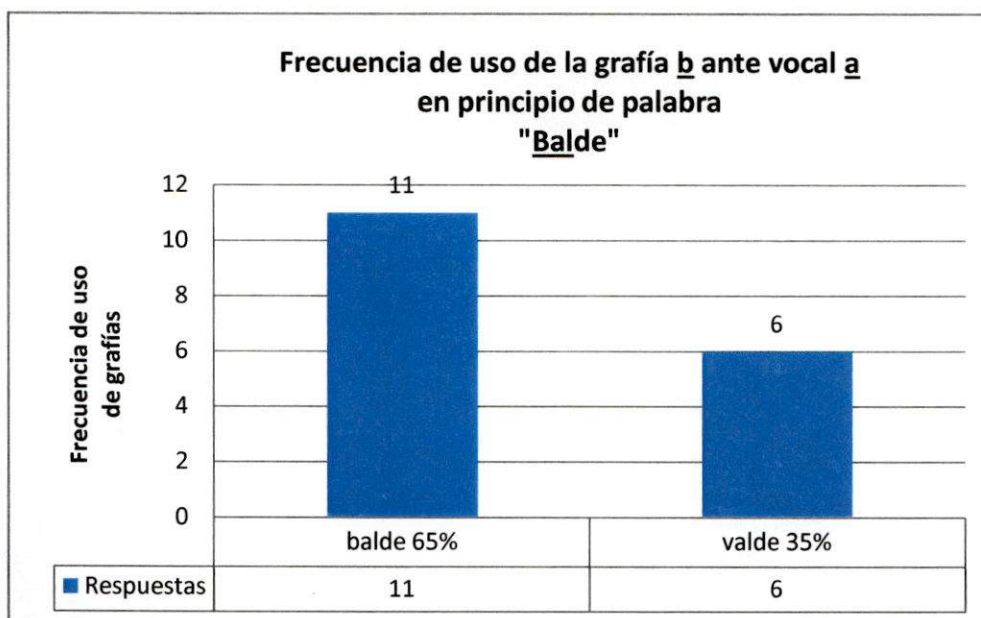


En el cuadro No. 41 advertimos que del total de 17 estudiantes, 15 emplean la grafía j ante vocal i cerrada átona en principio de palabra en la expresión jinete, lo que equivale al 88% y, 2 todavía usan incorrectamente la letra g en la palabra ginete. En este caso, se confirma que existe desconocimiento o confusión de las reglas ortográficas de uso de la grafía j con respecto de la letra g en el 12% de los sujetos de estudio, que comparten un fonema como en las siguientes palabras:

Gigote, girasol, gitano.

4.1.8.3 Análisis de uso de b ante vocal a abierta átona en principio de palabra en la expresión Balde.

CUADRO No.42

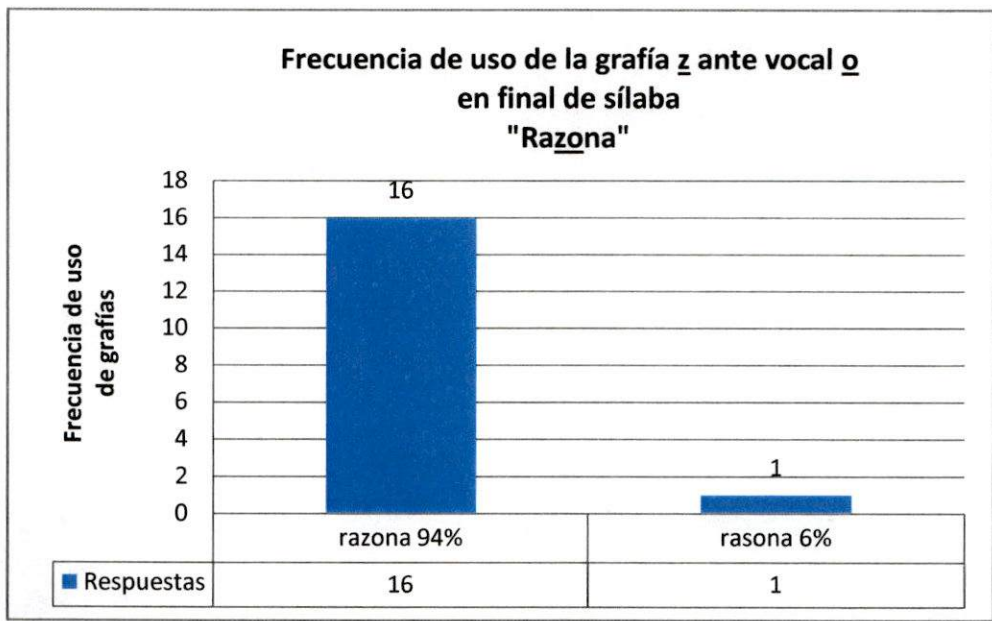


En el gráfico No. 42 observamos que del total de 17 estudiantes, 11 emplean adecuadamente la grafía b ante vocal a abierta átona en principio de palabra en la expresión balde, lo que implica el 65% y, 6 usan incorrectamente la letra v en la palabra valde. En este caso, se observa que existe confusión o desconocimiento de las reglas ortográficas de uso de la grafía b con respecto de la letra v en el 35 % de los sujetos de estudio, que comparten un fonema como en las siguientes palabras:

Valdivia, valía, válvula.

4.1.8.4 Análisis de uso de z ante vocal o abierta átona en final de sílaba en la expresión **Razona**.

CUADRO No.43

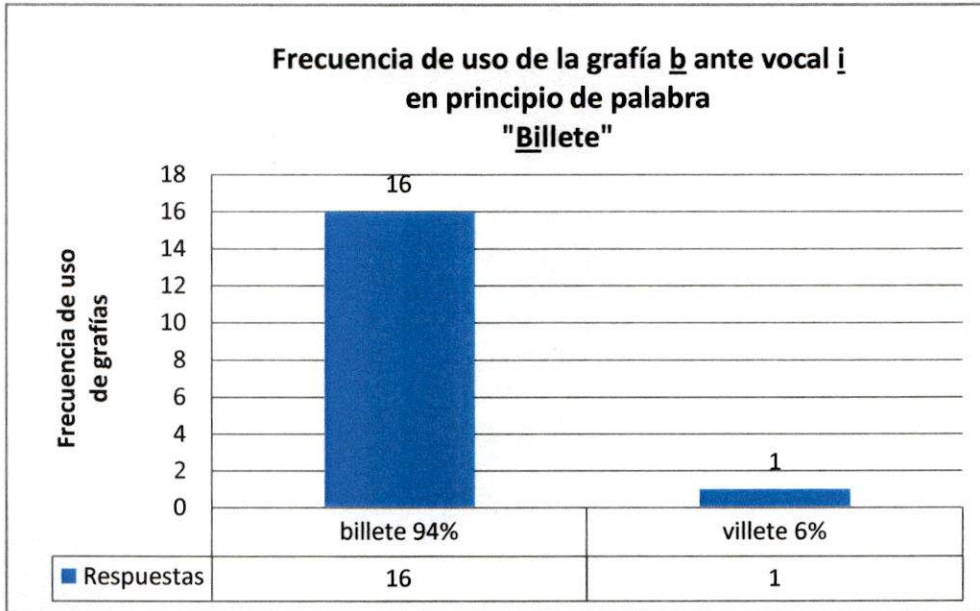


En el gráfico No. 43 constatamos que del total de 17 estudiantes, 16 emplean apropiadamente la grafía z ante vocal o abierta átona en final de sílaba en la expresión **razona**, lo que equivale el 94% y, 1 usa incorrectamente la letra s en la palabra **rasona**. Aunque, la frecuencia de uso de la grafía s es prácticamente insignificante, pues, todavía existe confusión o desconocimiento de las reglas ortográficas de uso de la grafía z con respecto de la letra s en el 6% de los sujetos de estudio, que comparten un fonema como en las siguientes palabras:

Isoglosa, tesorero, desojar.

4.1.8.5 Análisis de uso de **h** ante vocal **i** cerrada átona en principio de palabra en la expresión **Billete**.

CUADRO No.44

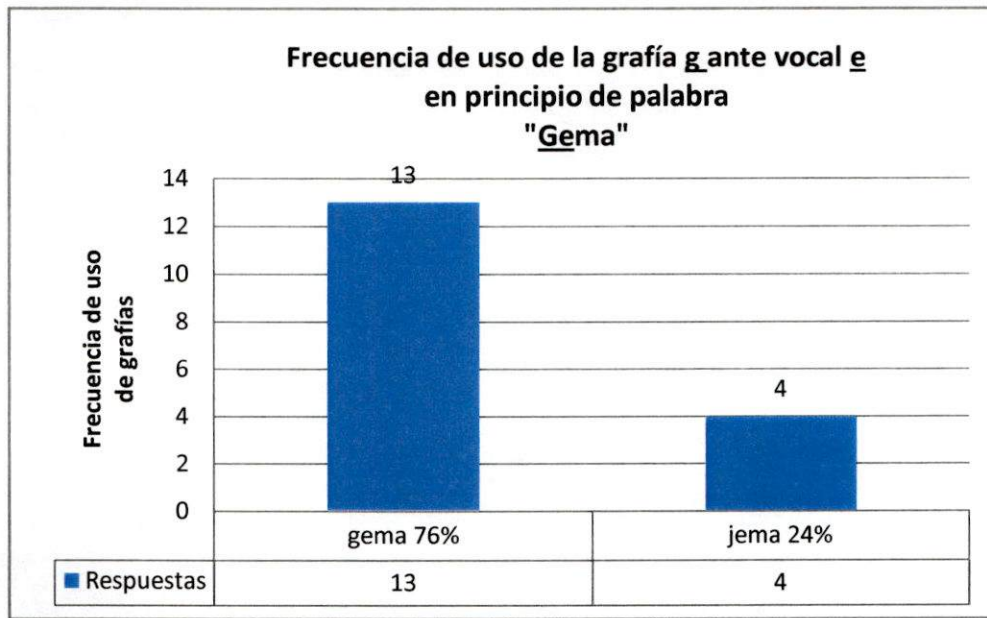


En el esquema No. 44 apreciamos que del total de 17 estudiantes, 16 emplean correctamente la grafía **h** ante vocal **i** cerrada átona en principio de palabra en la expresión **billete**, lo que equivale al 94% y, 1 usa incorrectamente la letra **y** en la palabra **villete**. A pesar de que, la frecuencia de uso de la grafía **y** es prácticamente insignificante, pues, todavía existe confusión o desconocimiento de las reglas ortográficas de uso de la grafía **h** con respecto de la letra **y** en el 6% de los sujetos de estudio, que comparten un fonema como en las siguientes palabras:

Vigilia, villano, vitamina.

4.1.8.6 Análisis de uso de **g** ante vocal **e** abierta átona en principio de palabra en la expresión **Gema**.

CUADRO No.45

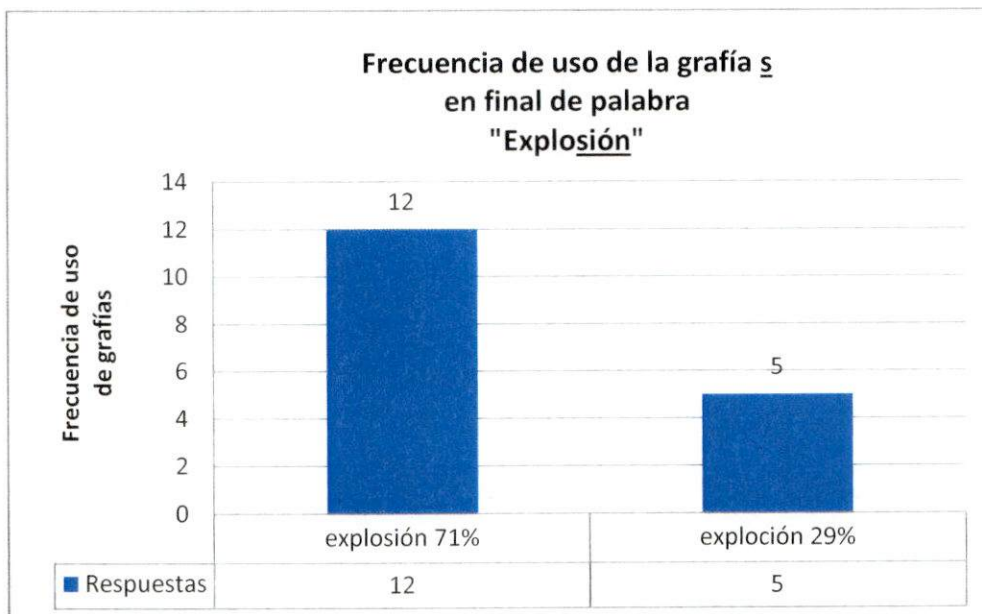


En el cuadro No. 45 verificamos que del total de 17 estudiantes, 13 emplean apropiadamente la grafía **g** ante vocal **e** abierta átona en principio de palabra en la expresión **gema**, lo que implica el 76% y, 4 todavía usan incorrectamente la letra **j** en la palabra **jema**. En este caso, se confirma que existe confusión o desconocimiento de las reglas ortográficas de uso de la grafía **g** con respecto de la letra **j** en el 24% de los sujetos de estudio, que comparten un fonema como en las siguientes palabras:

Jengibre, jerez, jeringa.

4.1.8.7 Análisis de uso de s ante diptongo io en final de palabra en el término Explosión.

CUADRO No.46

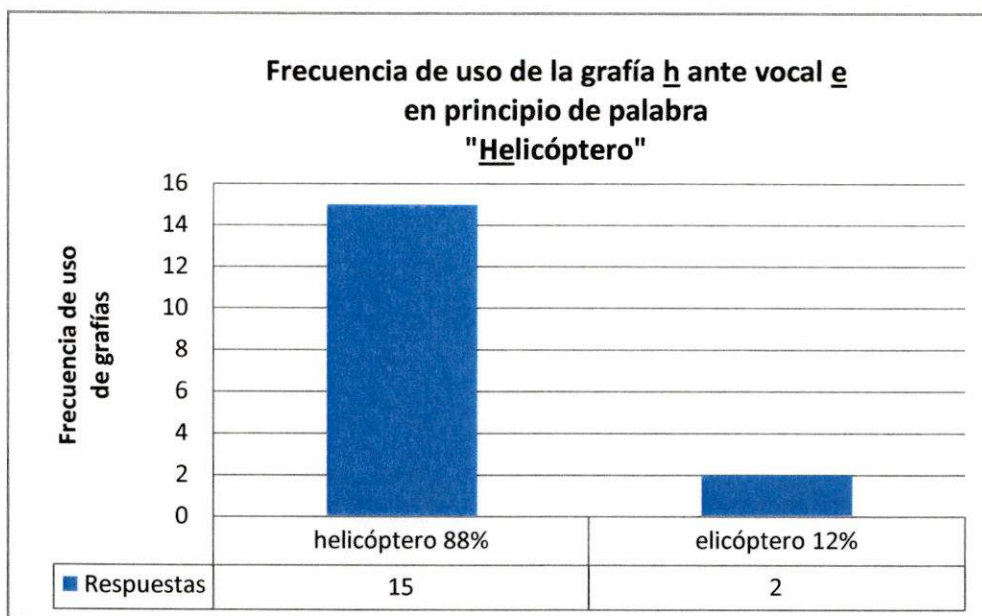


En el cuadro No. 46 comprobamos que del total de 17 estudiantes, 12 emplean apropiadamente la grafía s ante diptongo io en final de palabra en la expresión **explosión**, lo que implica el 71% y, 4 todavía usan incorrectamente la letra c en la palabra **exploción**. En este caso, se confirma que existe confusión o desconocimiento de las reglas ortográficas de uso de la grafía s con respecto de la letra c en el 24% de los sujetos de estudio, que comparten un fonema como en las siguientes palabras:

Expectación, expedición, expiración.

4.1.8.8 Análisis de uso de h ante vocal e abierta átona en principio de palabra en la expresión Helicóptero.

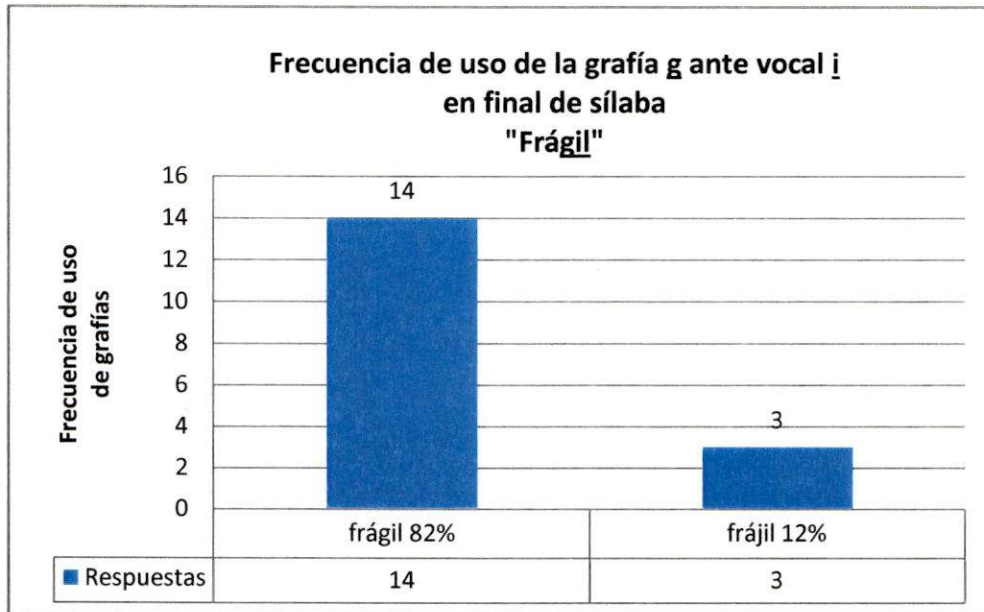
CUADRO No.47



En el cuadro No. 47 verificamos que del total de 17 estudiantes, 15 emplean apropiadamente la grafía h ante vocal e abierta átona en principio de palabra en la expresión helicóptero, lo que equivale al 88% y, 2 omiten la letra h. Si bien, la frecuencia de uso de la grafía h es menor, pues, se confirma que existe confusión o desconocimiento de las reglas ortográficas de uso de la grafía h.

4.1.8.9 Análisis de uso de **g** ante vocal **i** cerrada átona en final de sílaba en la expresión **Frágil**.

CUADRO No. 48

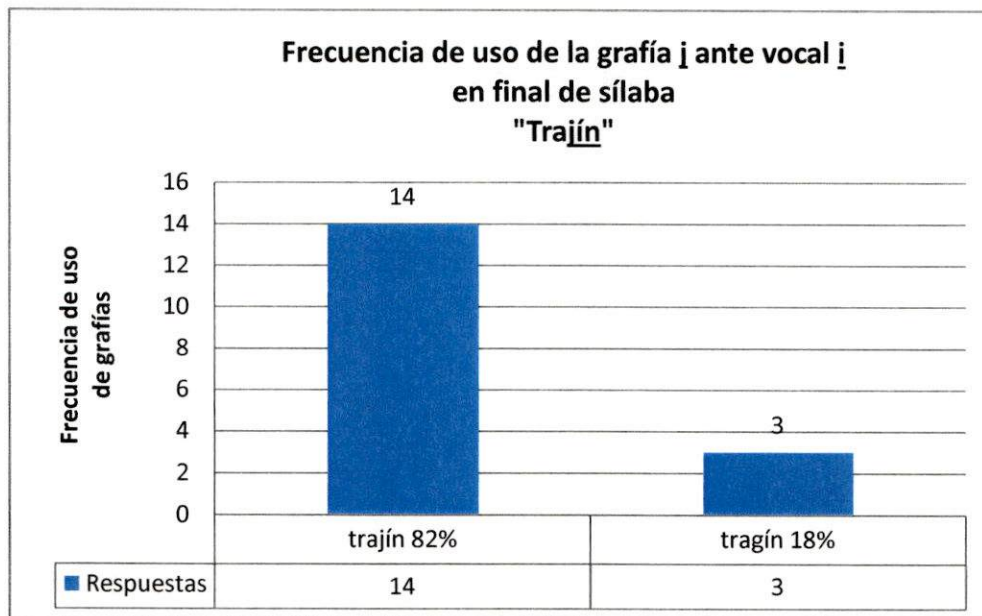


En el cuadro No. 48 observamos que del total de 17 estudiantes, 14 emplean correctamente la grafía **g** ante vocal **i** cerrada átona en final de sílaba en la expresión **frágil**, lo que implica el 82% y, 3 todavía usan incorrectamente la letra **i** en la palabra **frájlil**. En este caso, se confirma que existe confusión o desconocimiento de las reglas ortográficas de uso de la grafía **g** con respecto de la letra **i** en el 18% de los sujetos de estudio, que comparten un fonema como en las siguientes palabras:

Aí, pereijil, coíjn.

4.1.8.10 Análisis del uso de **j** ante vocal **i** cerrada tónica en final de sílaba en la expresión **Trajín**.

CUADRO No. 49

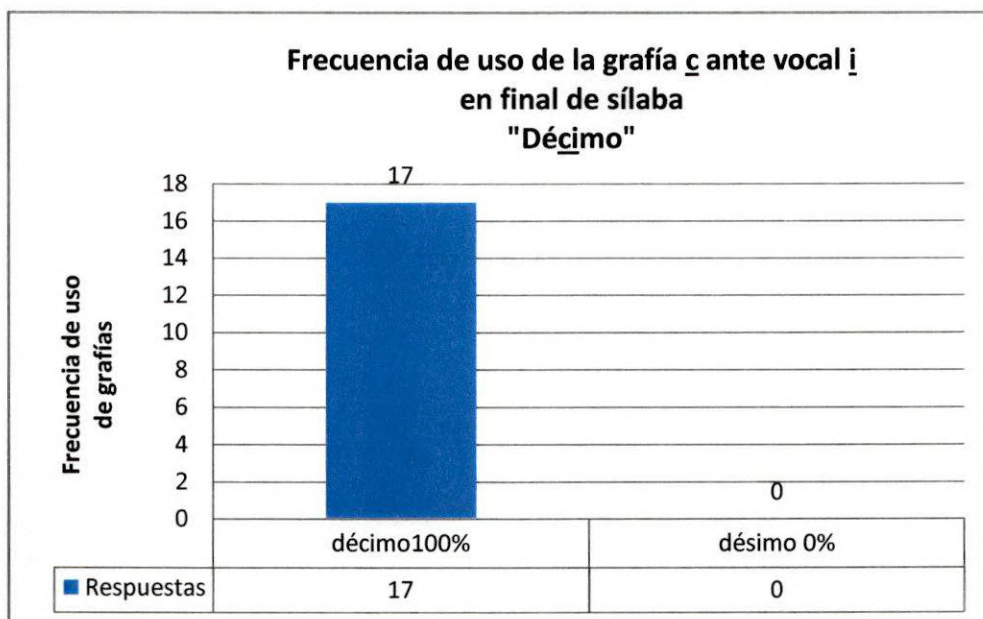


En el cuadro No. 49 advertimos que del total de 17 estudiantes, 14 emplean correctamente la grafía **j** ante vocal **i** cerrada tónica en final de sílaba en la expresión **trajín**, lo que implica, el 82% y, 3 todavía usan incorrectamente la letra **g** en la palabra **tragín**. En este caso, se confirma que existe confusión o desconocimiento de las reglas ortográficas de uso de la grafía **j** con respecto de la letra **g** en el 18% de los sujetos de estudio, que comparten un fonema como en las siguientes palabras:

Magia, página, regir.

4.1.8.11 Análisis de uso de c ante vocal i cerrada átona en final de sílaba en la expresión Décimo.

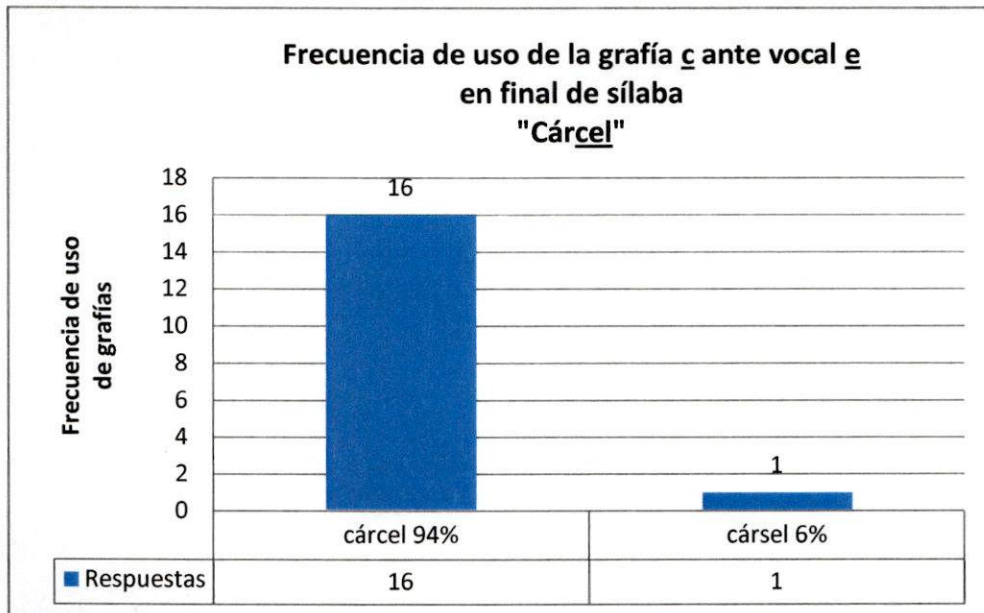
CUADRO No. 50



En el cuadro No. 50 constatamos que, el total de 17 estudiantes emplean correctamente la grafía c ante vocal i cerrada átona en final de sílaba en la expresión décimo, lo que implica un 100%. En este caso, se confirma que existe conocimiento de las reglas ortográficas de uso de la grafía c

4.1.8.12 Análisis de uso de c ante vocal e abierta átona en final de sílaba en la expresión Cárcel.

CUADRO No. 51

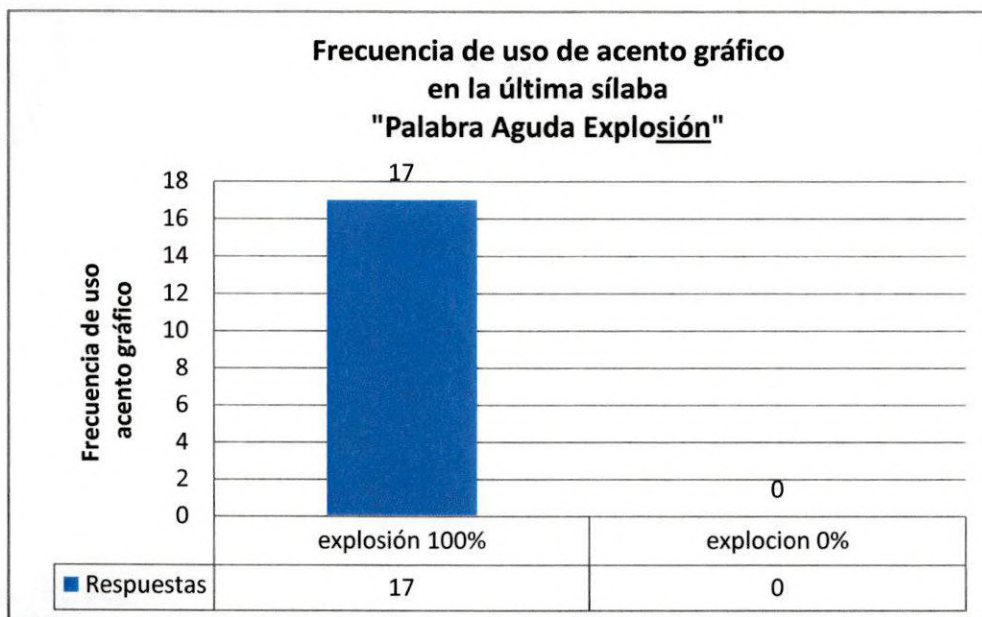


En el esquema No. 51 apreciamos que del total de 17 estudiantes, 16 emplean correctamente la grafía c ante vocal e abierta átona en final de sílaba en la expresión **cárcel**, lo que equivale al 94% y, 1 usa incorrectamente la letra s en la palabra **cársel**. Si bien, la frecuencia de uso de la grafía s es prácticamente insignificante, pues, todavía existe confusión o desconocimiento de las reglas ortográficas de uso de la grafía c con respecto de la letra s en el 6% en los sujetos de estudio, que comparten un mismo fonema como en las siguientes palabras:

Peseta, resello, seseo.

4.1.8.13 Análisis de uso del acento gráfico en la palabra aguda Explosión.

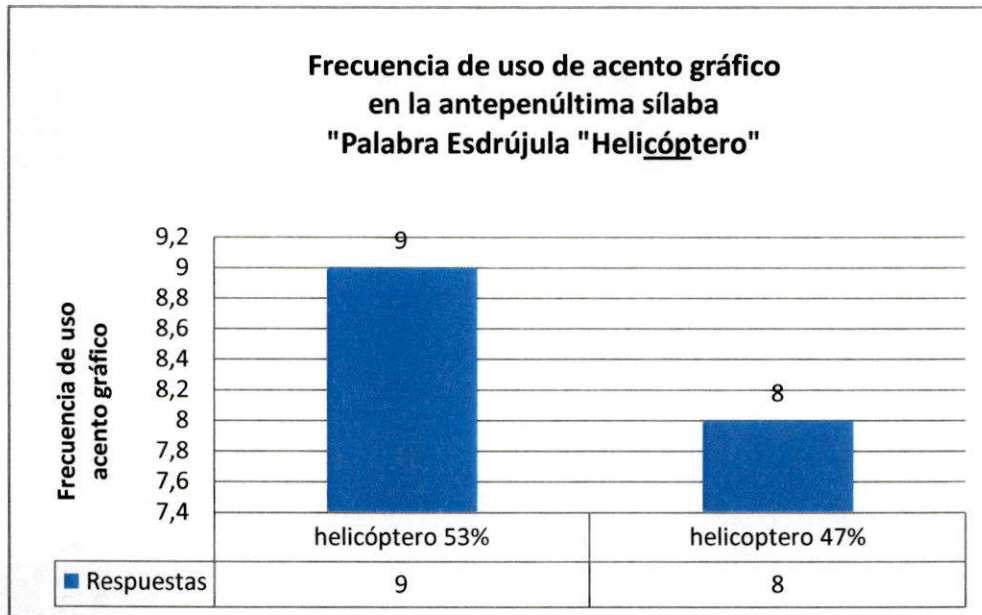
CUADRO No. 52



En el cuadro No. 52 confirmamos que, el total de 17 estudiantes emplean correctamente el acento gráfico en la última sílaba en la palabra aguda **explosión**, lo que implica un 100%. En este caso, se confirma que existe conocimiento de las reglas de acentuación en palabras agudas.

4.1.8.14 Análisis de uso del acento gráfico en la palabra esdrújula **Helicóptero**.

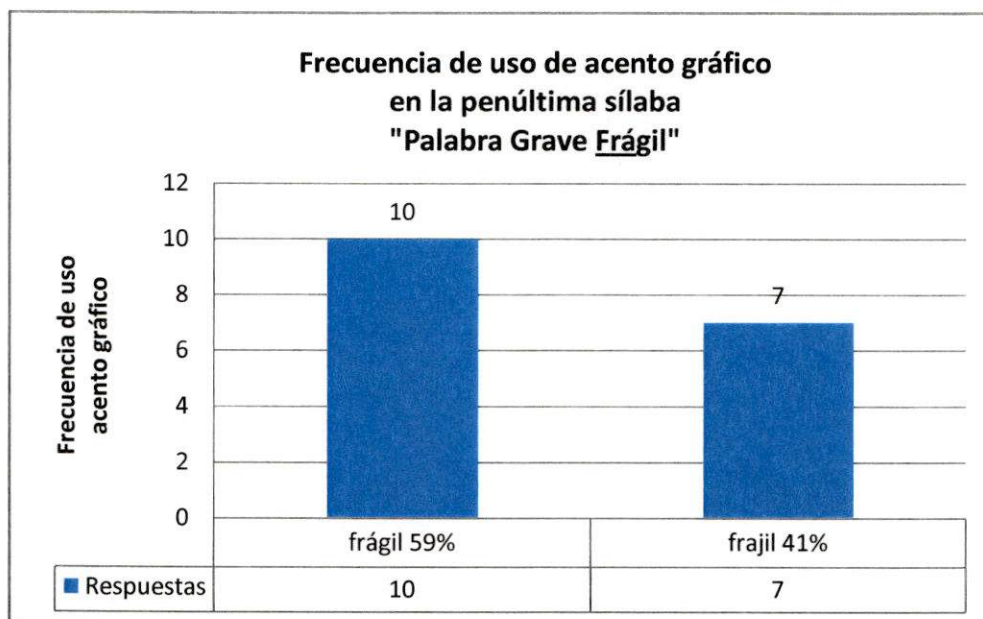
CUADRO No. 53



En el cuadro No. 53 observamos que del total de 17 estudiantes, 9 emplean correctamente el acento gráfico en la antepenúltima sílaba en la palabra esdrújula **helicóptero**, lo que implica el 53% y, 8 omiten la tilde en la expresión **helicoptero**, lo que equivale al 47%. En este caso, se confirma que existe desconocimiento de las reglas ortográficas de acentuación en palabras esdrújulas.

4.1.8.15 Análisis de uso del acento gráfico en la palabra grave Frágil.

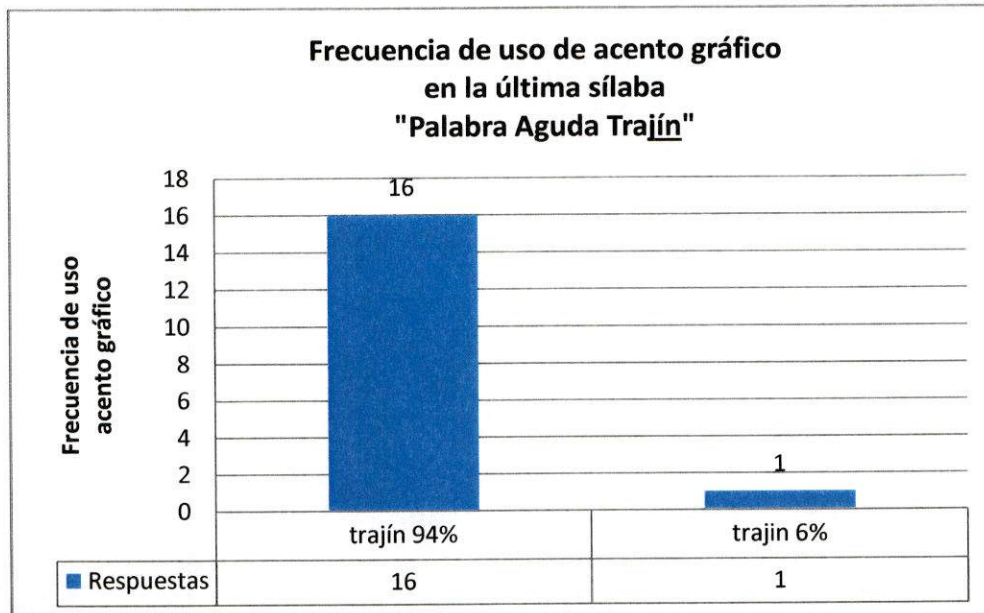
CUADRO No. 54



En el cuadro No. 54 advertimos que del total de 17 estudiantes, 10 emplean correctamente el acento gráfico en la penúltima sílaba en la palabra grave frágil, lo que implica el 59% y, 7 omiten la tilde en la expresión fragil, lo que equivale al 41%. En este caso, se confirma que existe desconocimiento de las reglas ortográficas de acentuación en palabras graves o llanas.

4.1.7.16 Análisis de uso del acento gráfico en la palabra aguda Trajin.

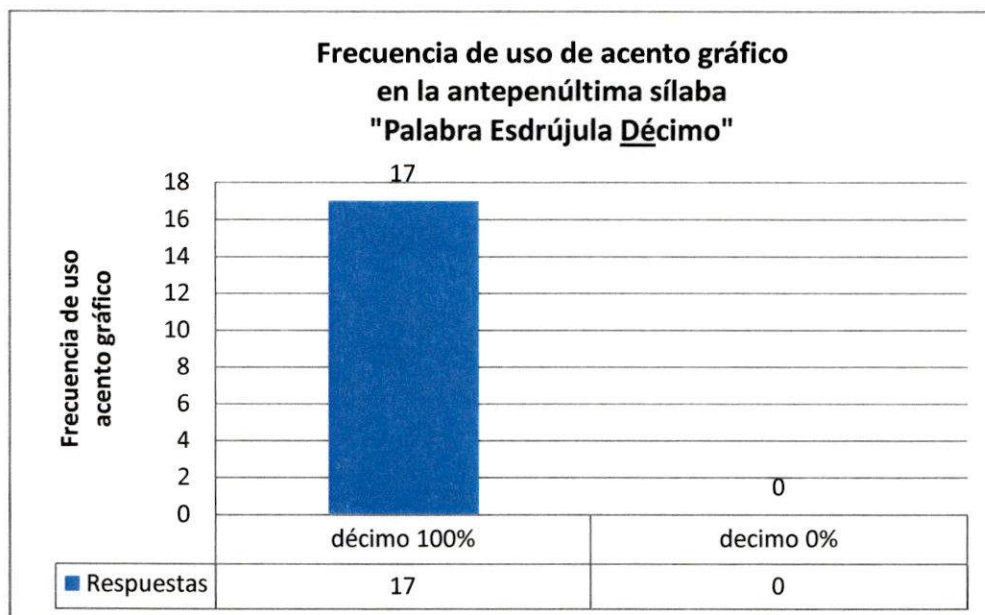
CUADRO No. 55



En el esquema No. 55 apreciamos que del total de 17 estudiantes, 16 emplean correctamente el acento gráfico en la última sílaba en la palabra aguda trajin, lo que equivale al 94% y, 1 omite la tilde en la expresión trajin. Aunque, la frecuencia de omisión de uso de la tilde es prácticamente insignificante, pues, todavía existe confusión o desconocimiento de las reglas ortográficas de acentuación en palabras agudas en el 6% de los sujetos de estudio con respecto al empleo del acento gráfico.

4.1.8.17 Análisis de uso del acento gráfico en la palabra esdrújula Décimo.

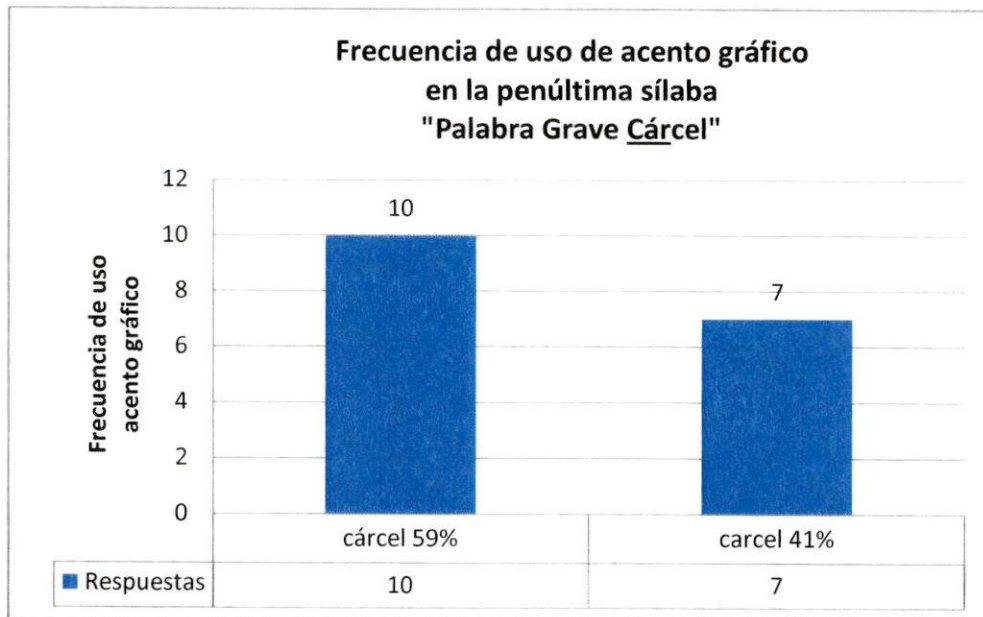
CUADRO No. 56



En el cuadro No. 56 confirmamos que, el total de 17 estudiantes emplean correctamente el acento gráfico en la antepenúltima sílaba en la palabra esdrújula décimo, lo que implica el 100%. En este caso, se confirma que existe conocimiento de las reglas ortográficas de acentuación en palabras esdrújulas.

4.1.8.18 Análisis de uso del acento gráfico en la palabra grave Cárcel.

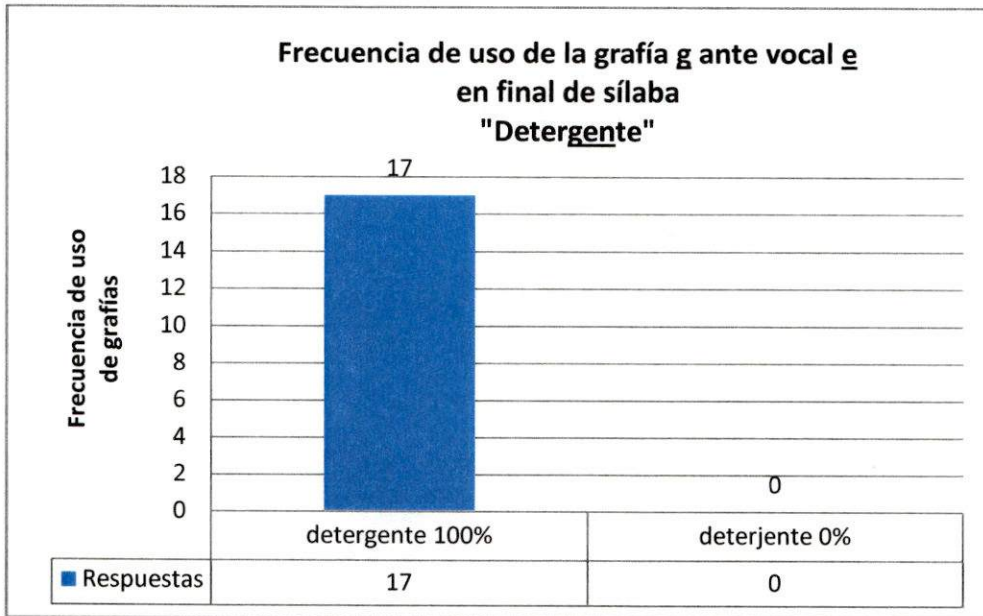
CUADRO No. 57



En el cuadro No. 57 advertimos que del total de 17 estudiantes, 10 emplean correctamente el acento gráfico en la penúltima sílaba en la palabra grave cárcel, lo que implica el 59% y, 7 omiten la tilde en la expresión carcel, lo que equivale el 41%. En este caso, se confirma que existe desconocimiento de las reglas ortográficas de acentuación en palabras graves o llanas.

4.1.8.19 Análisis de uso de **g** ante vocal **e** abierta átona en final de sílaba en la palabra **Detergente**.

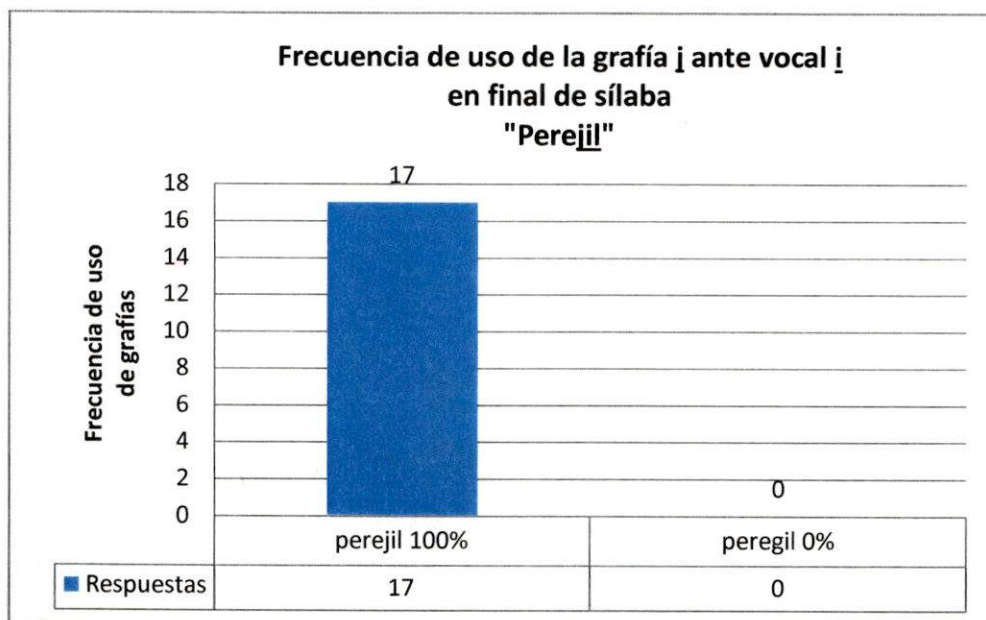
CUADRO No. 58



En el cuadro No. 58 observamos que, el total de 17 estudiantes emplean correctamente la grafía **g** ante vocal **e** abierta átona en final de sílaba en la expresión **Detergente**, lo que implica el 100%. En este caso, se confirma que existe conocimiento de las reglas ortográficas de uso de la grafía **g**.

4.1.8.20 Análisis de uso de j ante vocal i cerrada átona en final de sílaba en la palabra Perejil.

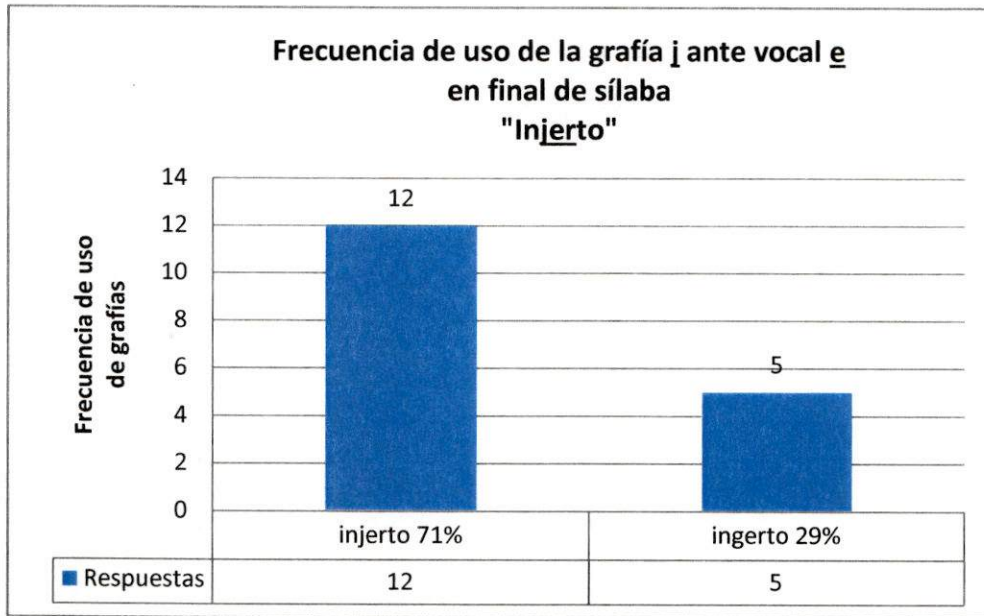
CUADRO No. 59



En el cuadro No. 59 observamos que, el total de 17 estudiantes emplean correctamente la grafía j ante vocal i cerrada átona en final de sílaba en la expresión Perejil, lo que implica el 100%. En este caso, se confirma que existe conocimiento de las reglas ortográficas de uso de la grafía j.

4.1.8.21 Análisis de uso de j ante vocal e abierta átona en final de sílaba en la palabra Injerto.

CUADRO No. 60

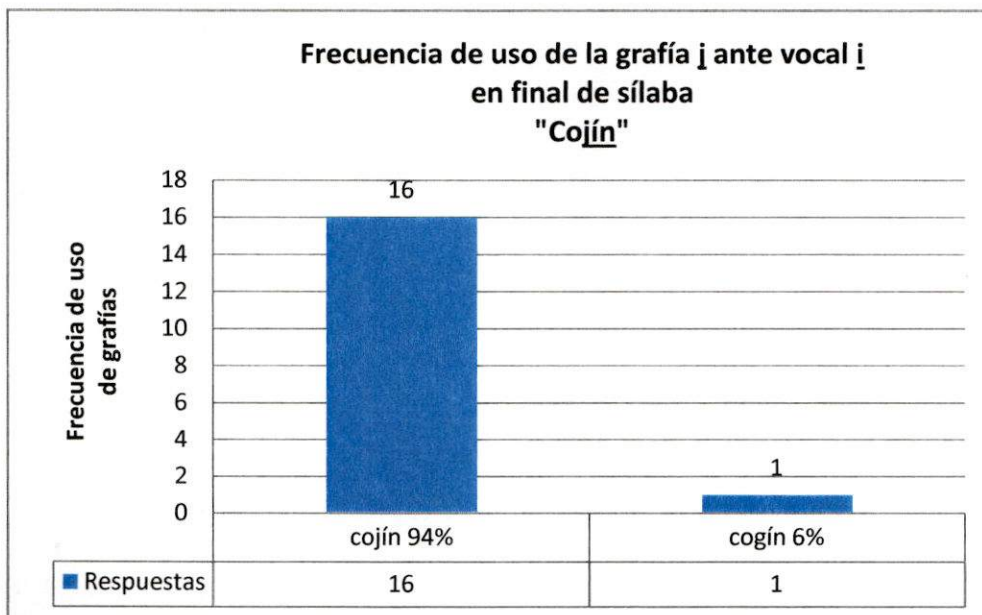


En el cuadro No. 60 observamos que del total de 17 estudiantes, 12 emplean correctamente la grafía j ante vocal e cerrada átona en final de sílaba en la expresión **Injerto**, lo que implica el 71% y, 5 usan incorrectamente la letra g en la palabra **Ingerto**. En este caso, se confirma que existe confusión o desconocimiento de las reglas ortográficas de uso de la grafía j con respecto de la letra g en el 29% de los sujetos de estudio, que comparten un fonema como en las siguientes palabras:

Ingenio, ingente, ingenuo.

4.1.8.22 Análisis de uso de **j** ante vocal **i** cerrada tónica en final de sílaba en la palabra **Cojín**.

CUADRO No. 61

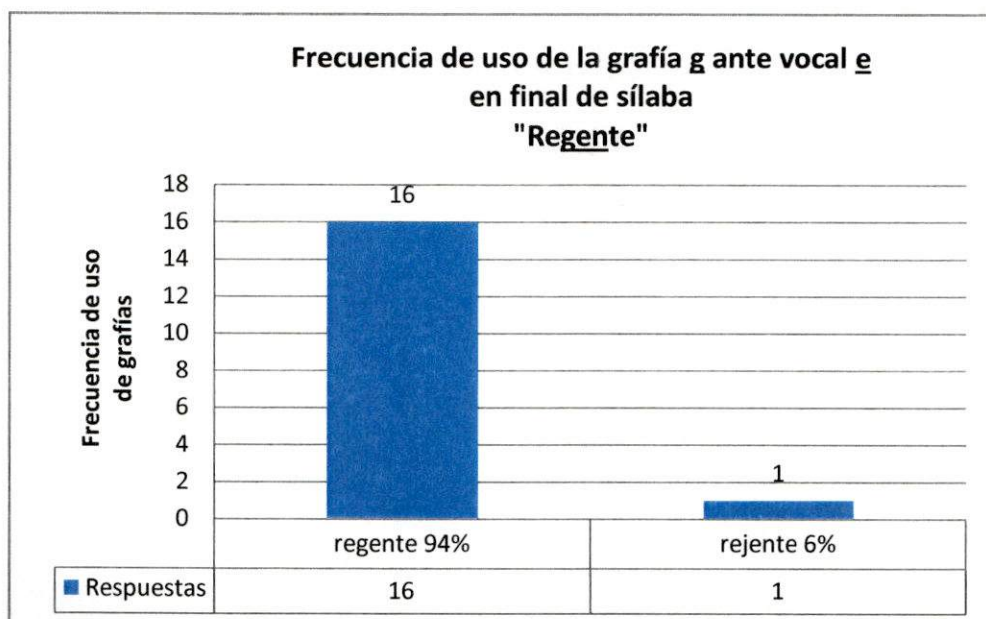


En el esquema No. 61 apreciamos que del total de 17 estudiantes, 16 emplean correctamente la grafía **j** ante vocal **i** cerrada átona en final de sílaba en la expresión **Cojín**, lo que equivale al 94% y, 1 usa incorrectamente la letra **g** en la palabra **Cogín**. A pesar de que, la frecuencia de uso de la grafía **g** es prácticamente insignificante, pues, todavía existe confusión o desconocimiento de las reglas ortográficas de uso de la grafía **j** con respecto de la letra **g** en el 6% de los sujetos de estudio, que comparten un mismo fonema como en las siguientes palabras:

Agitar, **digital**, **lógico**.

4.1.8.23 Análisis de uso de **g** ante vocal **e** abierta átona en final de sílaba en la palabra **Regente**.

CUADRO No. 62

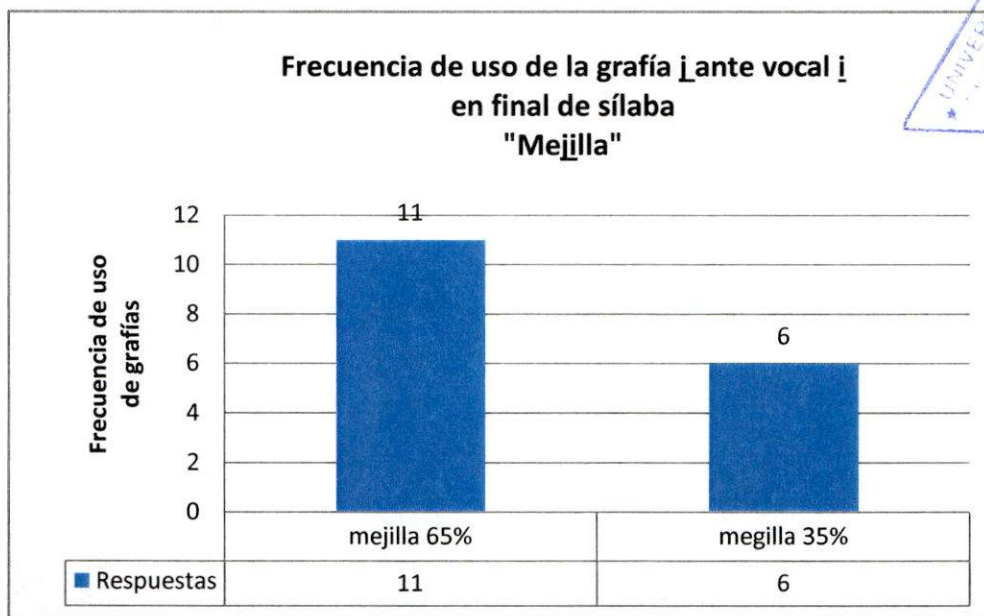


En el esquema No. 62 apreciamos que del total de 17 estudiantes, 16 emplean correctamente la grafía **g** ante vocal **e** abierta átona en final de sílaba en la expresión **Regente**, lo que equivale a un 94% y, 1 usa incorrectamente la letra **j** en la palabra **Rejente**. Si bien, la frecuencia de uso de la grafía **j** es prácticamente insignificante, pues, todavía existe confusión o desconocimiento de las reglas ortográficas de uso de la grafía **g** con respecto de la letra **j** en el 6% de los sujetos de estudio, que comparten un mismo fonema como en las siguientes palabras:

Ajeno, **caj**ero, **faj**ero.

4.1.8.24 Análisis de uso de **j** ante vocal **i** cerrada átona en final de sílaba en la palabra **Mejilla**.

CUADRO No. 63

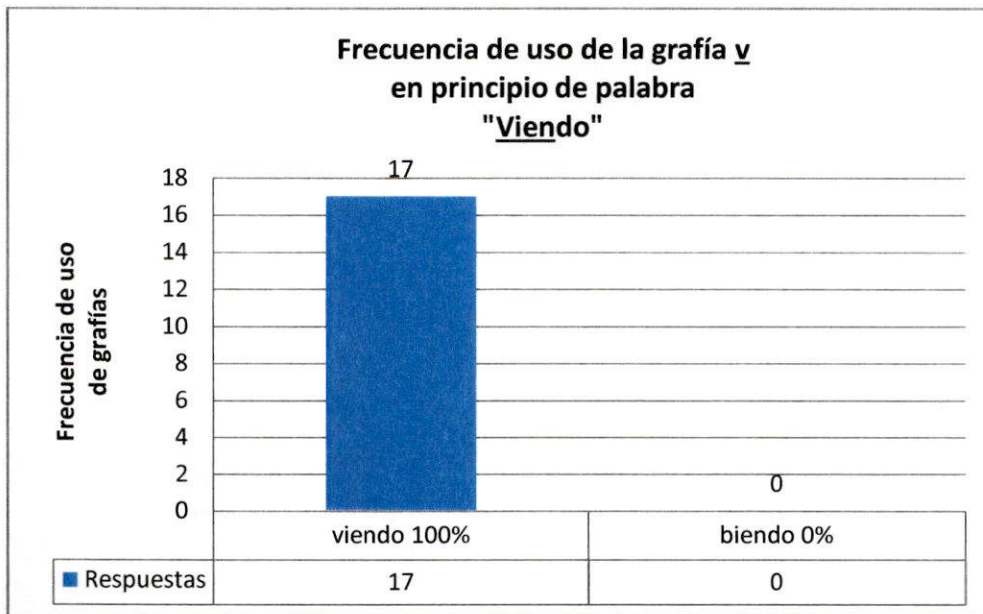


En el cuadro No. 63 observamos que del total de 17 estudiantes, 11 emplean correctamente la grafía **j** ante vocal **e** abierta átona en final de sílaba en la expresión **Mejilla**, lo que implica el 65% y, 6 todavía usan incorrectamente la letra **j** en la palabra **Megilla**. En este caso, se confirma que existe confusión o desconocimiento de las reglas ortográficas de uso de la grafía **j** con respecto de la letra **g** en el 35% de los sujetos de estudio, que comparten un fonema como en las siguientes palabras:

Legión, **región**, **vigilia**.

4.1.8.25 Análisis de uso de la grafía v ante diptongo ie en principio de palabra en la expresión Viendo.

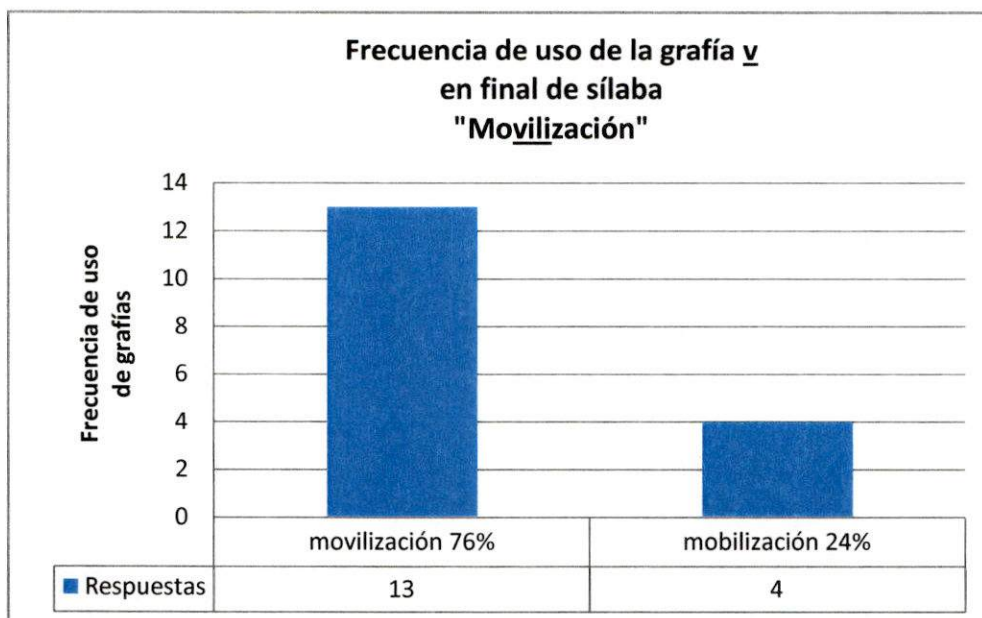
CUADRO No. 64



En el cuadro No. 64 observamos que, el total de 17 estudiantes emplean correctamente la grafía v ante diptongo ie en principio de palabra en la expresión Viendo, lo que implica el 100%. En este caso, se confirma que existe conocimiento de las reglas ortográficas de uso de la grafía v.

4.1.8.26 Análisis del uso de la grafía y ante vocal i cerrada átona en final de sílaba en la expresión Movilización.

CUADRO No. 65

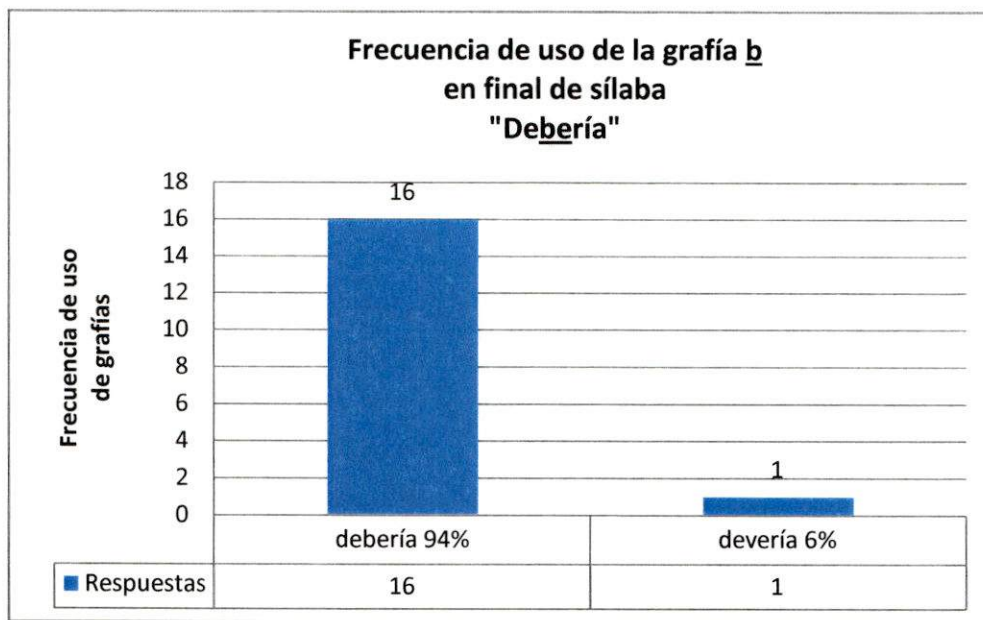


En el cuadro No. 65 observamos que del total de 17 estudiantes, 13 emplean correctamente la grafía y ante vocal i cerrada átona en final de sílaba en la expresión Movilización, lo que implica el 76% y, 4 todavía usan incorrectamente la letra b en la palabra Mobilización. En este caso, se confirma que existe confusión o desconocimiento de las reglas ortográficas de uso de la grafía y con respecto de la letra b en el 24% de los sujetos de estudio, que comparten un fonema como en las siguientes palabras:

Cabildo, mobilario, sábila.

4.1.8.27 Análisis de uso de la grafía b ante vocal e abierta átona en final de sílaba en la expresión Debería.

CUADRO No. 66

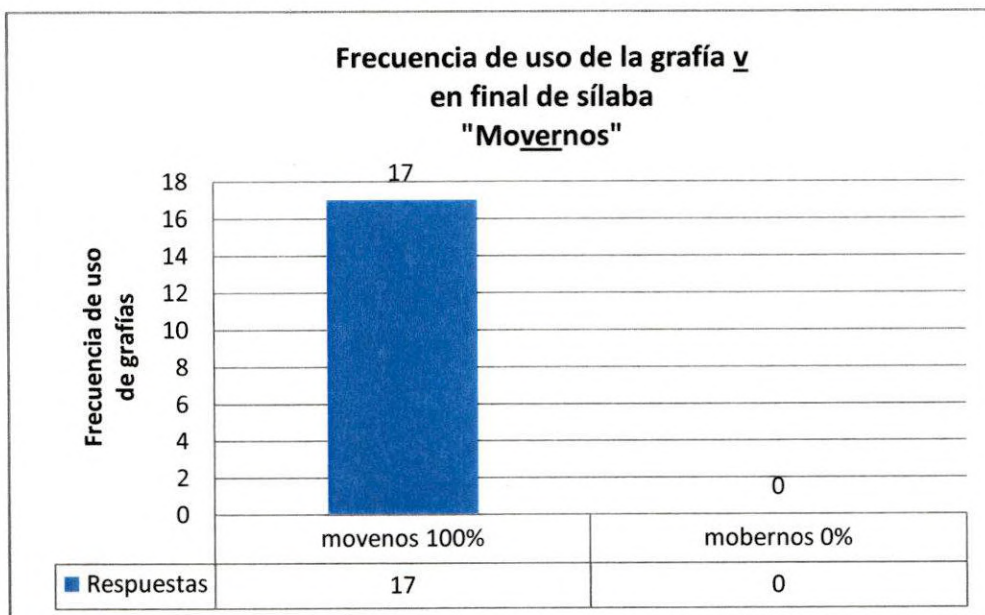


En el esquema No. 66 apreciamos que del total de 17 estudiantes, 16 emplean correctamente la grafía b ante vocal e abierta átona en final de sílaba en la expresión Debería, lo que equivale al 94% y, 1 usa incorrectamente la letra v en la palabra Devería. Aunque, la frecuencia de uso de la grafía v es prácticamente insignificante, pues, todavía existe desconocimiento de las reglas ortográficas de uso letra b con respecto de la grafía v en el 6% de los sujetos de estudio, que comparten un fonema como en las siguientes palabras:

Avería, develar, levedad.

4.1.8.28 Análisis del uso de la grafía y ante vocal e abierta átona en final de sílaba en la expresión Movernos.

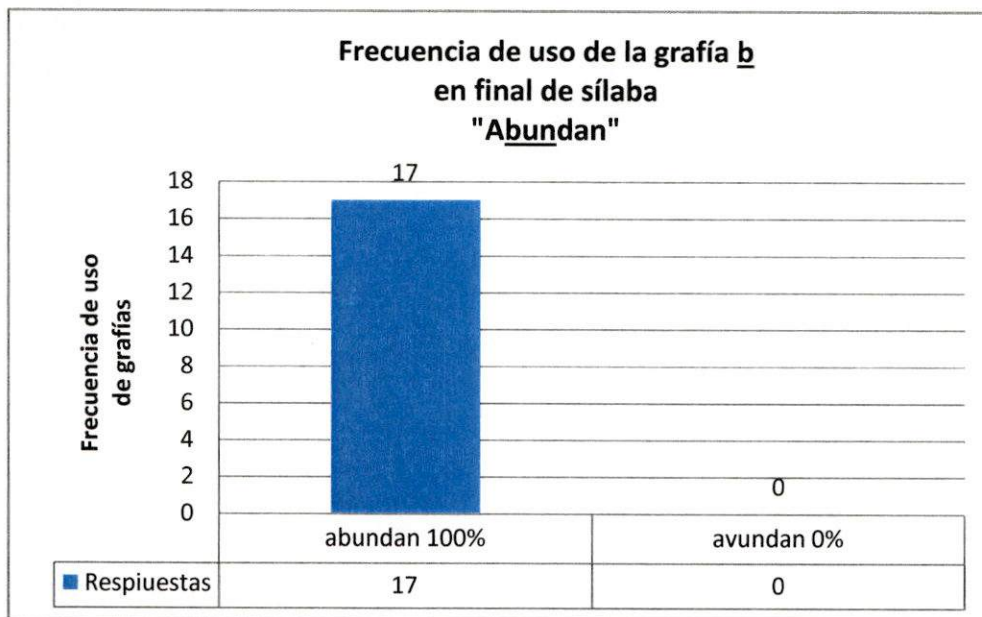
CUADRO No. 67



En el cuadro No. 67 observamos que, el total de 17 estudiantes emplean correctamente la grafía y ante vocal e abierta átona en final de sílaba en la expresión **movernos**, lo que implica el 100%. En este caso, se confirma que existe conocimiento de las reglas ortográficas de uso de la grafía y.

4.1.8.29 Análisis de uso de la grafía **b** ante vocal **u** cerrada átona en final de sílaba en la expresión **Abundan**.

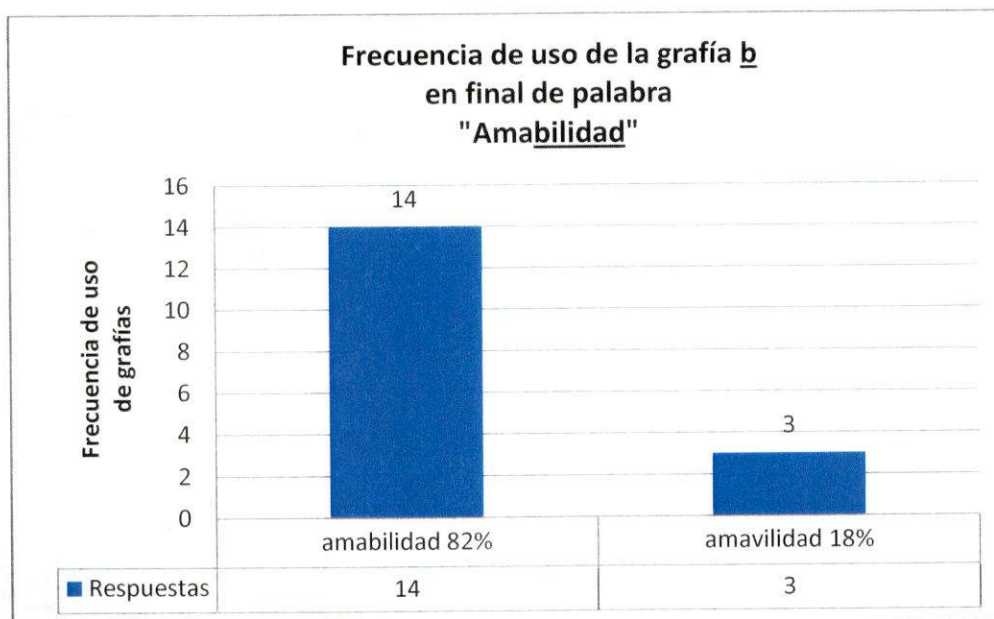
CUADRO No. 68



En el cuadro No. 68 verificamos que, el total de 17 estudiantes emplean correctamente la grafía **b** ante vocal **u** cerrada átona en final de sílaba en la expresión **Abundan**, lo que implica el 100%. En este caso, se confirma que existe conocimiento de las reglas ortográficas de uso de la grafía **b**.

4.1.8.30 Análisis de uso de la grafía b ante vocal i abierta átona en final de palabra en la expresión Amabilidad.

CUADRO No. 69

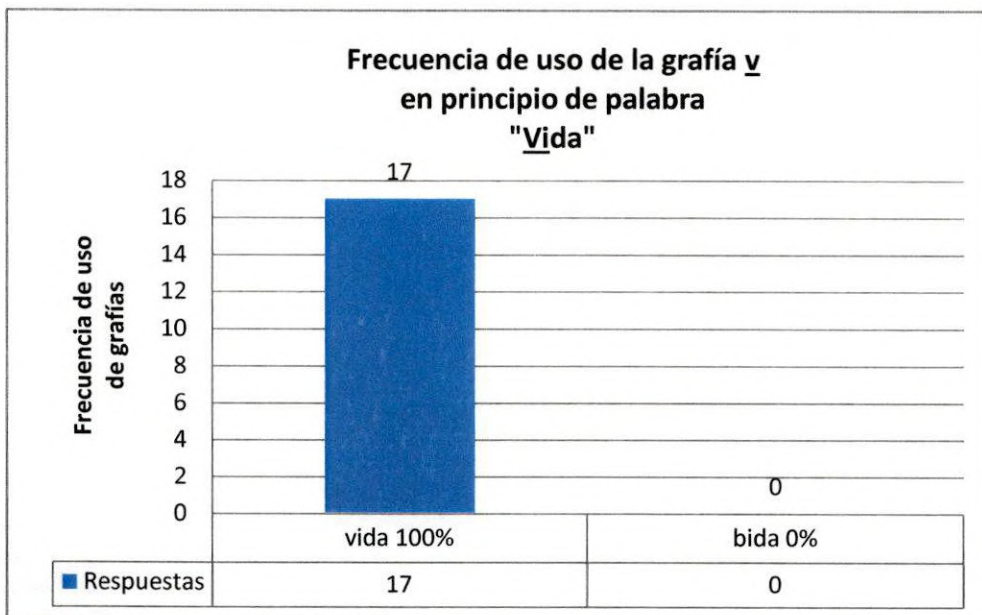


En el cuadro No. 69 observamos que del total de 17 estudiantes, 14 emplean correctamente la grafía b ante vocal i cerrada átona en final de palabra en la expresión Amabilidad, lo que implica el 82% y, 3 todavía usan incorrectamente la letra v en la palabra Amavilidad. En este caso, se confirma que existe confusión o desconocimiento de las reglas ortográficas de uso de la grafía b con respecto de la letra v en el 18% de los sujetos de estudio, que comparten un fonema como en las siguientes palabras:

Movilidad, civilidad, inmovilidad.

4.1.8.31 Análisis de uso de la grafía v ante vocal i cerrada átona en principio de palabra en la expresión Vida.

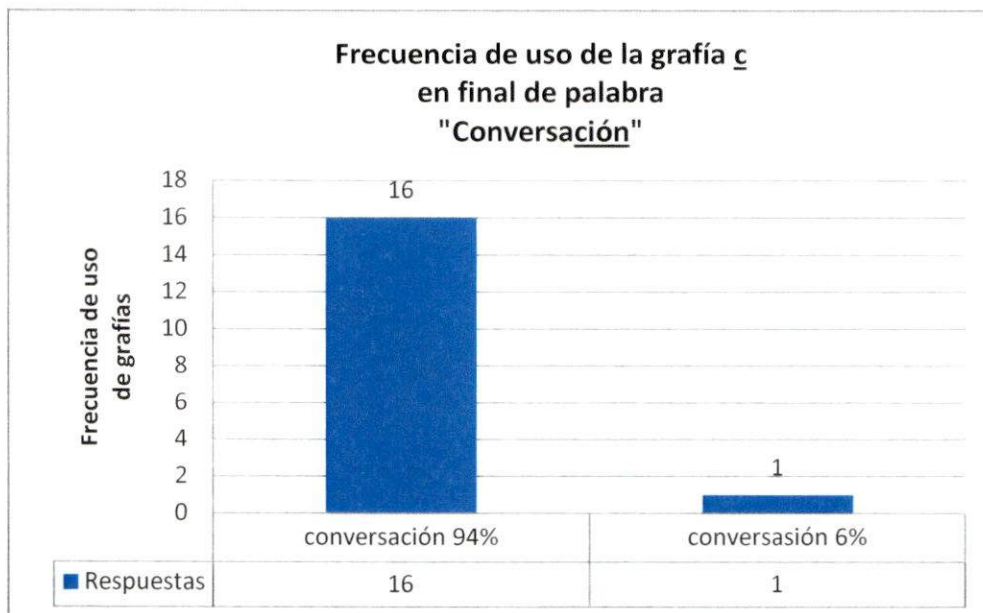
CUADRO No. 70



En el cuadro No. 70 confirmamos que, el total de 17 estudiantes emplean correctamente la grafía v ante vocal i cerrada átona en principio de palabra en la expresión Vida, equivalente al 100%. En este caso, se confirma que existe conocimiento de las reglas ortográficas de uso de la grafía v.

4.1.8.32 Análisis del uso de la grafía c ante diptongo io en final de palabra en el término Conversación.

CUADRO No. 71

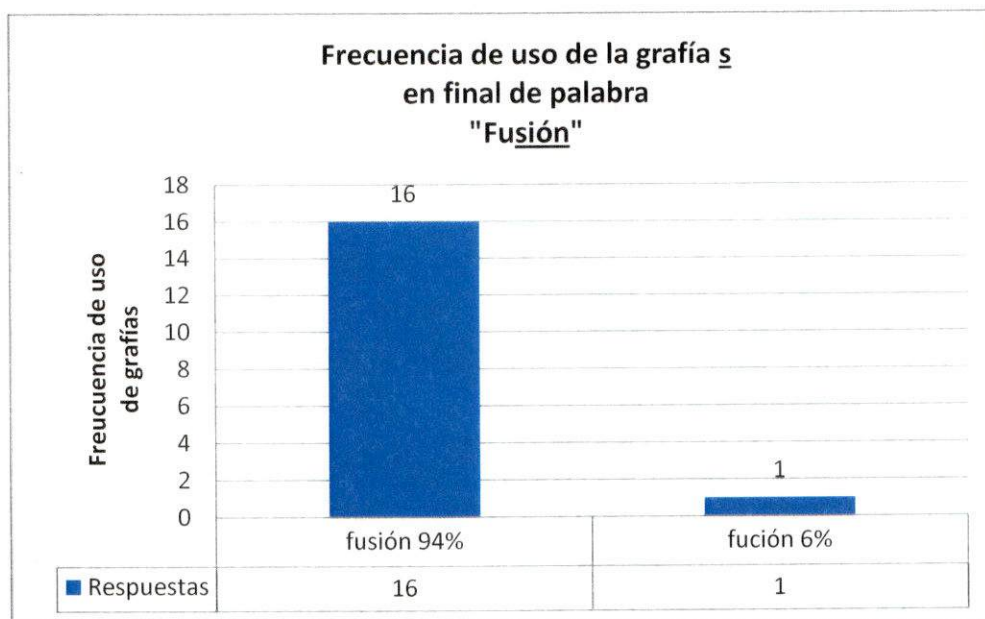


En el esquema No. 71 apreciamos que del total de 17 estudiantes, 16 emplean correctamente la grafía c ante diptongo io en final de palabra en el término conversación, lo que equivale al 94% y, 1 usa incorrectamente la letra s en la palabra conversación. Si bien, la frecuencia de uso de la grafía s es prácticamente insignificante, pues, todavía existe confusión o desconocimiento de las reglas de uso c con respecto de la grafía s en el 6% de los sujetos de estudio, que comparten un fonema como en las siguientes palabras:

Emisión, diversión, provisión.

4.1.8.33 Análisis de uso de la grafía s ante diptongo io en final de palabra en el término Fusión.

CUADRO No. 72

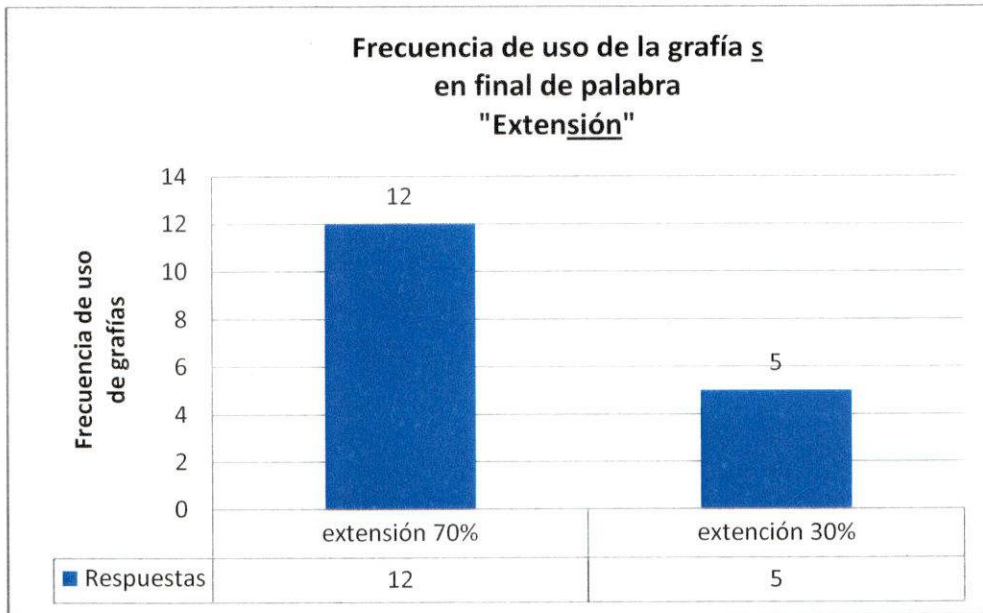


En el esquema No. 72 observamos que del total de 17 estudiantes, 16 emplean correctamente la grafía s ante diptongo io en final de palabra en el término fusión, lo que equivale a un 94% y, 1 usa incorrectamente la letra c en la palabra fución. A pesar de que, la frecuencia de uso de la grafía c es prácticamente insignificante, pues, todavía existe confusión o desconocimiento de las reglas ortográficas de la letra s con respecto de la grafía c en el 6% de los sujetos de estudio, que comparten un mismo fonema como en las siguientes palabras:

Iluminación, emoción, atracción.

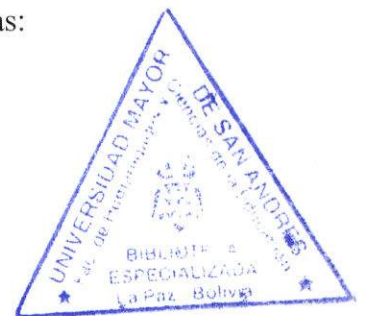
4.1.8.34 Análisis de uso de la grafía s ante diptongo io en final de palabra en el término Extensión.

CUADRO No. 73



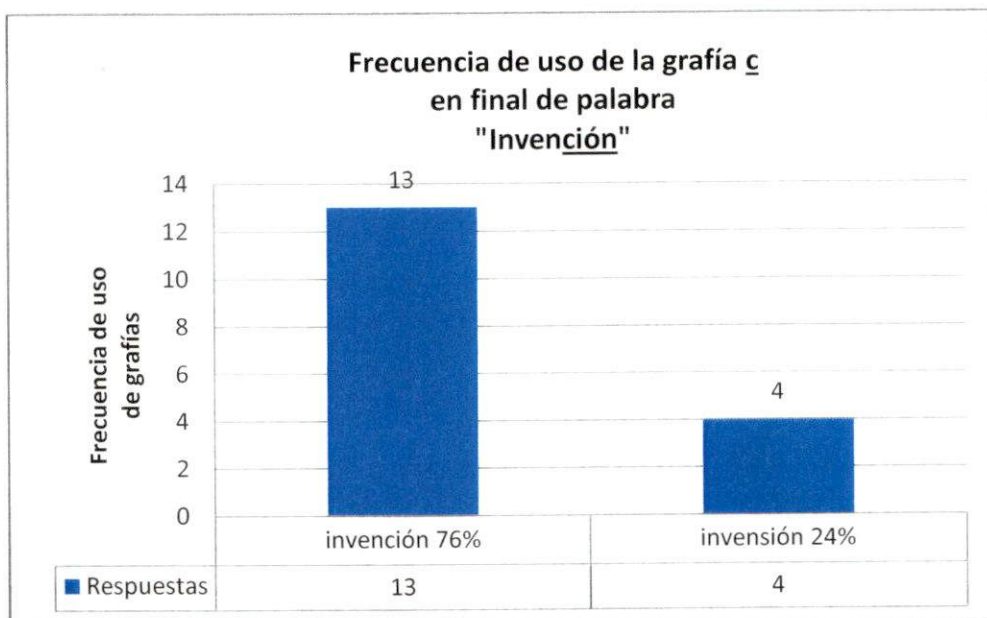
En el cuadro No. 73 comprobamos que del total de 17 estudiantes, 12 emplean correctamente la grafía s ante diptongo io en final de palabra en el término Extensión, lo que implica el 70% y, 5 usan incorrectamente la letra c en la palabra Extención. En este caso, se confirma que existe confusión o desconocimiento de las reglas ortográficas de uso de la grafía s con respecto de la letra c de un 30%, que comparten un fonema como en las siguientes palabras:

Cnción, identificcción, acccción.



4.1.8.35 Análisis de uso de la grafía c ante diptongo io en final de palabra en el término Invención.

CUADRO No. 74

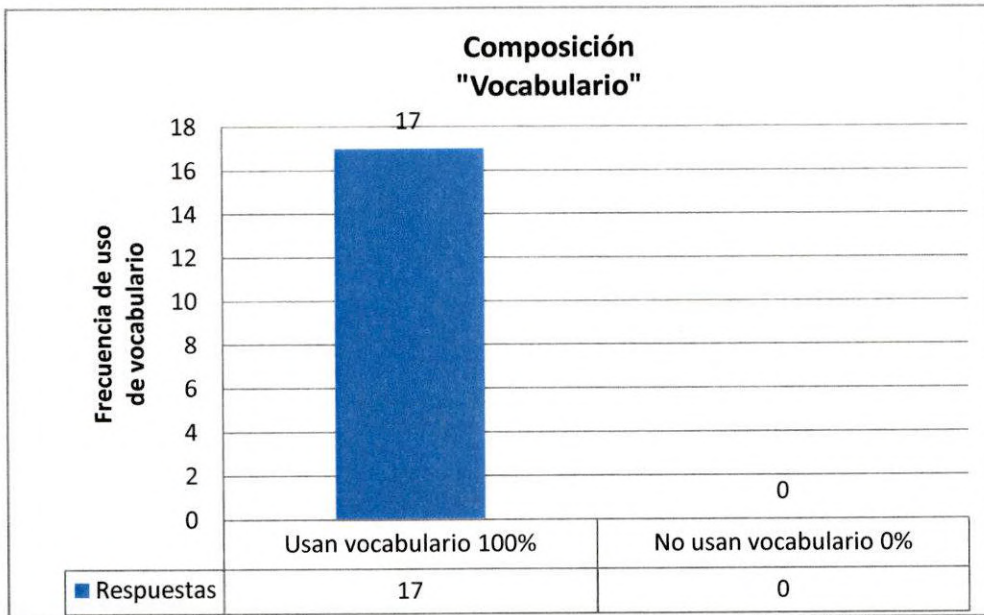


En el cuadro No. 74 verificamos que del total de 17 estudiantes, 13 emplean correctamente la grafía c ante diptongo io en final de palabra en el término Invención, lo que implica el 76% y, 4 todavía usan incorrectamente la letra s en la palabra Invención. En este caso, se confirma que existe confusión o desconocimiento de las reglas ortográficas de uso de la grafía c con respecto de la letra s en el 24% de los sujetos de estudio, que comparten un fonema como en las siguientes palabras:

Cesión, diversión, admisión.

4.1.8.36 Análisis de la composición (Vocabulario).

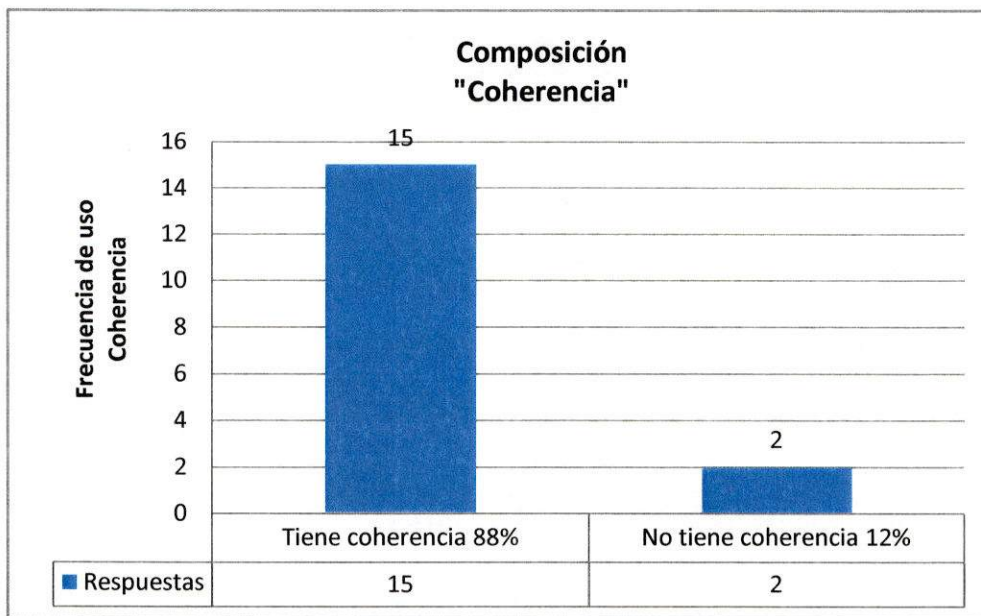
CUADRO No. 75



En el cuadro No. 75 se observa el uso de vocabulario empleado en la composición de 17 estudiantes. En este caso, se confirma el uso adecuado del vocabulario con un porcentaje del 100% en la escala de frecuencia.

4.1.8.37 Análisis de la composición (Coherencia).

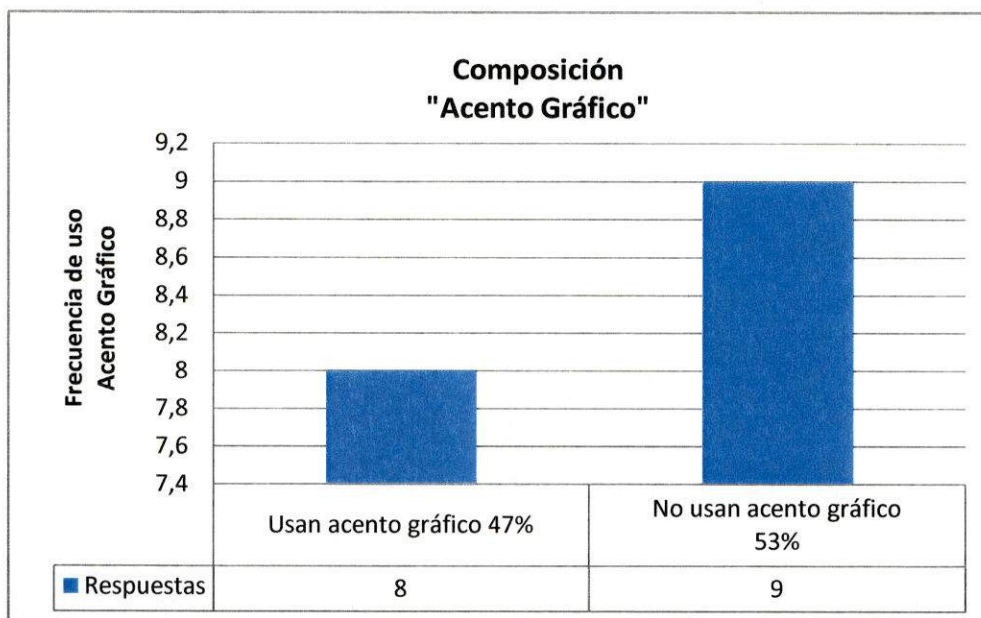
CUADRO No. 76



El cuadro No. 76 muestra los resultados del total de 17 estudiantes que compusieron sus textos. De este total, 15 de los textos **tienen coherencia** y, 2 no la tienen. En este caso, el ausentismo de la coherencia en la composición es prácticamente ínfima, lo que implica el 12% con respecto al uso de la misma, lo que equivale al 88% en la escala de frecuencia.

4.1.8.38 Análisis de la composición (Acento gráfico).

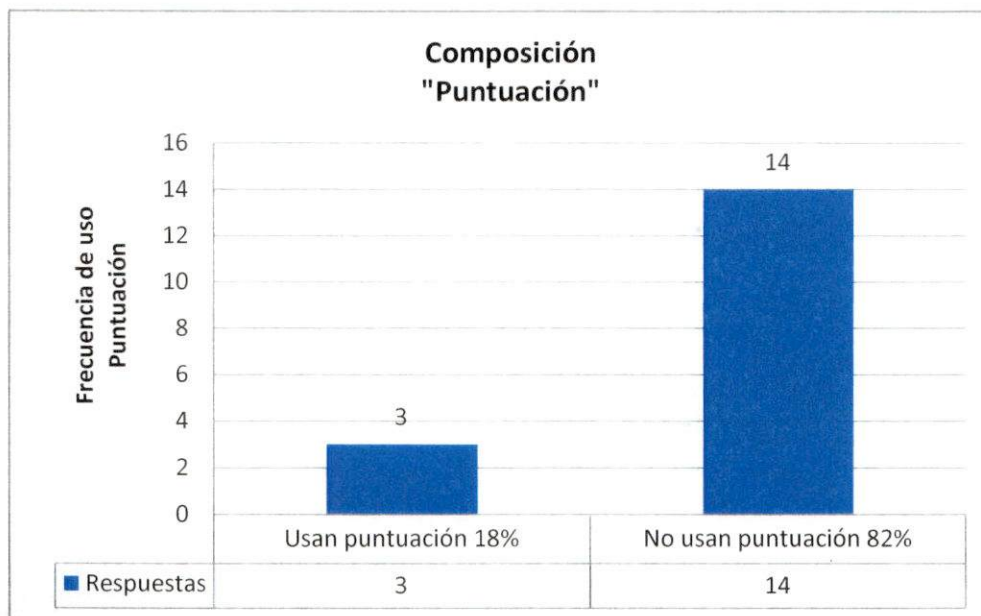
CUADRO No. 77



En el cuadro No. 77 se observa el uso del acento gráfico empleado en la composición de 17 estudiantes. De este total, 8 usan apropiadamente el acento gráfico, lo que equivale al 47 % y, 9 omiten la tilde, lo que implica el 53%. En este caso, se confirma que existe desconocimiento de las reglas ortográficas en palabras agudas, graves o llanas y esdrújulas.

4.1.8.39 Análisis de la composición (Puntuación).

CUADRO No. 78



El cuadro No. 79 muestra que del total de 17 estudiantes, 3 emplean los signos de puntuación adecuadamente en la composición, lo que equivale al 18% y, 14 omiten la puntuación, lo que implica el 82%. En este caso, se confirma que existe desconocimiento de las reglas de puntuación (coma, dos puntos y punto y seguido, punto y aparte y punto final).

- El bajo resultado del 18% se debe a las diferentes actividades que simultáneamente se presentaron tanto en sus colegios como en el Programa, es decir, por la asistencia irregular de los educandos.

CAPÍTULO V

1.5 CONCLUSIONES

De acuerdo al análisis de la aplicación de las estrategias en el proceso de enseñanza – aprendizaje del uso de la ortografía en estudiantes del Programa “Sarantañani - Trabajador” de la Fundación La Paz con relación a las reglas ortográficas que dicta la norma y en base a los resultados y porcentajes obtenidos de acuerdo a la muestra, se llega a las siguientes conclusiones.

A) Uso de letras b/v, c/s/z, h, g/j en principio de palabra, final de sílaba y final de palabra

En el punto (I) se observó que del total de 17 instancias registradas, 13 usan la letra h (hierva) equivalente al 76%, 3 omiten la grafía h (ierva) es decir un 18% y, 1 confunde la letra h por la letra y, lo que implica un 6%, existiendo un margen de error del 24%. 15 emplean la grafía j en principio de palabra en el término (jinete), es decir el 88% y, 2 yerran por la letra g en la expresión (ginete), lo que significa el 18%. 11 usan la grafía b en principio de palabra en el vocablo (balde) equivalente al 65% y, 6 se equivocan por la letra v en la dicción (valde), lo que representa el 35%. 16 emplean la letra z en final de sílaba en la palabra (razona), lo que equivale al 94% y, 1 divaga por la grafía s en el término (rasona), lo que implica el 6%. 16 usan la letra b en principio de palabra en la expresión (billete), lo que significa el 94% y 1 confunde por la grafía v en la dicción (villete), lo que representa el 6%. 13 emplean la letra g en principio de palabra en el término (gema) equivalente al 76% y, 4 yerran por la grafía j en el vocablo (jema), lo que significa el 24%. 12 usan la letra s en final de palabra en la dicción (explosión) es decir, el 70% y, 5 se equivocan por la grafía c en la palabra (exploción), lo que implica el 30%. 15 emplean la letra h en principio de palabra en la dicción (helicóptero), equivalente al 88% y, 2 omiten la grafía h en el vocablo (elicóptero), lo que representa el 18%. 14 usan la letra g en final de sílaba en el término (frágil), lo que significa el 82% y, 3 confunden con la grafía j en la palabra (frájlil), lo que equivale al 18%. 14 usan la letra j en final de sílaba en la expresión (trajín), es decir el 82 % y, 3 divagan por la grafía g en la dicción (tragín), lo que representa el 18%. 17 usan la letra c en final de sílaba en la palabra (décimo) equivalente al 100%. 16 emplean la grafía c en el vocablo (cárcel), lo que implica el 94% y, 1 se equivoca por la letra s en final de sílaba en la expresión (cársel), lo que significa, el 6% en la escala de frecuencia.

El primer bimestre, las clases de uso de las letras que producen confusión o dudas -b/v, c/s/z, h, g/j- se desarrollaron conforme al cronograma de actividades propuesto en el Plan Curricular. En el avance de los temas, los estudiantes del Programa “Sarantañani – Trabajador” demostraron bastante interés y voluntad por aprender el uso de las letras b/v, c/s/z, h, g/j, pues, las actividades y estrategias utilizadas en la enseñanza – aprendizaje coadyuvaron para que mejoren en sus habilidades de lectura, escritura, oralidad y audición. Asimismo, la aplicación de los métodos comunicativo y cooperativo permitió que los estudiantes desarrollen sus habilidades y destrezas ortográficas en las diversas actividades. Además, el empleo de material didáctico -papelógrafos, marcadores, textos de lenguaje, diccionarios, cuentos- contribuyó de manera eficaz para lograr nuestro primer objetivo.

Es así que, los resultados obtenidos de los diferentes usos de las letras b/v, c/s/z, h, g/j; muestran que los estudiantes del Programa “Sarantañani - Trabajador” confunden las grafías en menor proporción, pues, a pesar de compartir estas letras fonemas -/b/, /0/, /s/ y /x/- que producen sonidos similares en el momento de la pronunciación, (paso de la forma oral a la forma escrita – Dictado-), se verifica que existe conocimiento de las reglas ortográficas del uso de las letras que crean confusión o dudas. (Ver anexos No1 Análisis Comparativo cuadro de datos No.1)

B) Uso del acento gráfico

En el punto (I) se evidenció que del total de 17 estudiantes, 17 emplean la tilde en la última sílaba en la palabra aguda (Explosión), equivalente al 100%. 9 usan el acento gráfico en la antepenúltima sílaba en la palabra esdrújula (Helicóptero) lo que significa el 53% y, 8 la omiten (elicoptero), existiendo un margen de ausentismo del 47%. 10 usan la tilde en la penúltima sílaba en la palabra grave (Frágil) lo que implica el 59% y, 7 la omiten (Fragil), lo que representa el 41%. 16 emplean el acento gráfico en la última sílaba en la palabra aguda (Trajín) equivalente al 94% y, 1 la omite (Trajin), lo que implica el 6%. 17 usan la tilde en la última sílaba en la palabra aguda (Décimo), es decir, el 100%, y 10 usan la tilde en la penúltima sílaba en la palabra grave (Cárcel) lo que significa el 59% y, 7 la omiten (Carcel), existiendo un margen de error del 41%.

En cuanto al uso del acento gráfico, las clases se desarrollaron normalmente, es decir, con puntualidad y sin interrupciones. En las diferentes actividades se utilizaron técnicas y estrategias acordes para cada tema, se empleó material didáctico como: cuadernos, diccionarios, textos de Lenguaje, lápices, marcadores, borradores, etc. Cabe hacer notar, que en la última etapa se empleó equipo de sonido, discos compactos con canciones actuales (reguetón, cumbias, baladas, etc.), lo que incidió de gran manera para que los estudiantes desarrollen sus capacidades de lectura, escritura, oralidad y audición.

Con estas actividades los estudiantes se sintieron motivados y emocionados por aprender el uso del acento gráfico en palabras agudas, graves o llanas y esdrújulas. Es así, que con estas actividades y técnicas logramos alcanzar nuestro segundo objetivo, pues, los resultados y porcentajes muestran que los estudiantes emplean adecuadamente el acento gráfico en las palabras agudas y , a pesar de la omisión de la tilde en palabras graves y en palabras esdrújulas en menor frecuencia, podemos afirmar que existe conocimiento de las reglas ortográficas de acentuación de las palabras agudas, graves y esdrújulas por parte de los estudiantes. (Ver anexos No.2 Análisis Comparativo cuadro de datos No.2)

C) Uso de las letras g y j en final de sílaba

En el punto (III), se verificó que del total de 17 estudiantes, 17 usan la letra g en final de sílaba en la palabra (Detergente), lo que equivale al 100%. 17 emplean la grafía j en final de sílaba en la expresión (Perejil) es decir, el 100%. 12 usan la letra j en final de sílaba en el vocablo (Injerto), lo que implica el 71% y, 5 confunden por la grafía g en la dicción (Ingerto), existiendo un margen de error del 29 %. 16 emplean la letra j en final de sílaba en la expresión (Cojín), lo que representa el 94% y, 1 se equivoca por la grafía g en la palabra (Cogín), lo que significa el 6%. 16 usan la letra g en final de sílaba en el vocablo (Regente), es decir, el 94% y, 1 confunde por la grafía j en la dicción (Rejente), lo que equivale al 6%. 11 emplean la letra j en final de sílaba en la expresión (Mejilla), equivalente al 65% y, 6 confunden por la grafía g en el término (Megilla), existiendo un margen de error del 35%.

Conforme al cronograma de actividades propuesto en el Plan Curricular, logramos enseñar el uso de las letras **g** y **j** en final de sílaba. En el desarrollo de las clases, las dinámicas empleadas en la enseñanza – aprendizaje de las grafías **-g** y **j**- contribuyeron para que los estudiantes desarrollen sus destrezas y habilidades de lectura, escritura, oralidad y audición. Asimismo, el uso de material didáctico fue de vital importancia a fin de que mejoren sus habilidades ortográficas. Igualmente, la aplicación de los métodos comunicativo y cooperativo permitió para que los educandos obtengan mejores resultados. Esta planificación nos permitió alcanzar nuestro tercer objetivo, puesto que, los resultados y porcentajes muestran que los estudiantes usan apropiadamente tanto la grafía **g** como la letra **j** en final de sílaba, a pesar de que ambas grafías tengan similar sonido. Por lo que, se evidencia, que los educandos tienen conocimiento de las reglas ortográficas de uso de las letras **g** y **j**. (Ver anexos Análisis Comparativo cuadro de datos No. 3)

D) Uso de las letras b y v en principio de palabra, final de sílaba y final de palabra

En el punto IV, se constató que, del total de 17 estudiantes, 17 usan la letra v en principio de palabra en la expresión (Viendo) equivalente al 100%. 13 emplean la grafía v en final de sílaba en el término (movilización), lo que significa el 76% y, 4 confunden por la letra b en final de sílaba en la dicción (mobilización) existiendo un margen de error del 24 %. 16 usan la grafía b en final de sílaba en el vocablo (debería), es decir el 94% y, 1 se equivoca por la letra v en la palabra (devería), lo que representa el 6%. 17 emplean la grafía v en final de sílaba en la expresión (movernos), lo que significa el 100%. 17 usan la letra b en final de sílaba en la dicción (abundan), lo que equivale al 100%. 14 emplean la grafía b en final de palabra en el término (amabilidad), es decir, el 82% y, 3 yerran por la letra v en el término (amavilidad), lo que implica el 18%, y 17 usan la grafía v en principio de palabra en la expresión (Vida), lo que representa el 100%.

Según el Plan de Trabajo donde están contemplados los contenidos curriculares de acuerdo al uso de las letras b y v en principio de palabra, final de sílaba y final de palabra, éste se cumplió conforme lo señalado, pues, las actividades y dinámicas empleadas en la enseñanza y aprendizaje de las grafías **-b** y **v**- permitieron que los estudiantes desarrollen sus habilidades de lectura,

escritura, oralidad y audición. También, la aplicación de los métodos comunicativo y cooperativo coadyuvó para la obtención de resultados óptimos. Además, el uso de material didáctico facilitó para que el estudiante escriba en situaciones reales, y así de esta manera, mejore el uso de las grafías h y y en sus escritos.

Es así que, con este Plan de Trabajo logramos alcanzar nuestro cuarto objetivo, pues, a pesar de que ambas letras -h y y – se confundían en un sonido labial; los resultados y porcentajes muestran que los estudiantes usan adecuadamente las grafías h y y en principio de palabra, final de sílaba y final de palabra. (Ver anexos No. 2 Análisis Comparativo cuadro de datos No. 4)

E) Uso de las letras c y s en final de palabra

En el punto V, se observó que del total de 17 estudiantes, 16 emplean la letra c en final de palabra en el término (Conversación) equivalente al 94% y, 1 confunde por la grafía s en la expresión (Conversación), existiendo un margen de error del 6%. 16 usan la letra s en final de palabra en la dicción (fusión), es decir el 94% y, 1 se equivoca por la grafía c en la expresión (fusión), lo que significa el 6%. 12 emplean la grafía s en final de palabra en la dicción (Extensión), lo que representa el 70% y, 5 yerran por la letra c en el término (Extensión), lo que equivale el 30% y, 13 usan la letra c en final de palabra en la dicción (Invencción), es decir el 76% y 4 confunden por la letra s en la expresión (Invencción), lo que significa el 24 %.

De acuerdo al Diseño Curricular y a los contenidos programáticos, el avance de los temas acerca del uso de las letras c y s en final de palabra se desarrollaron regularmente, pues, los estudiantes asistieron con puntualidad. Las diferentes actividades y dinámicas contribuyeron al desarrollo de sus habilidades de lectura, escritura, oralidad y audición. También, se aplicaron métodos comunicativo y cooperativo, con los cuales se consiguieron buenos resultados. Igualmente, el uso de materiales didácticos acorde para cada dinámica contribuyó para que los educandos mejoren sus destrezas ortográficas en cuanto al uso de las grafías c y s en final de palabra. Por todo ello, y de acuerdo a los contenidos programáticos, logramos alcanzar nuestro quinto objetivo. Pues, si bien, la letra c y s tienen un sonido semejante en final de palabra, los resultados y porcentajes muestran que los estudiantes no confunden estas grafías, por lo que, se puede

afirmar que existe conocimiento de las reglas ortográficas de ambas grafías -c y s- en final de palabra. (Ver anexos No. 2 Análisis Comparativo cuadro de datos No. 5).

D) Composición

En el punto VI, se verificó que del total de 17 estudiantes, 17 emplean vocabulario apropiado, lo que implica el 100%. 15 escriben con coherencia, lo que equivale el 88% y, 2 no escriben con coherencia, es decir el 12%. 8 usan correctamente el acento gráfico, lo que representa el 47% y, 9 omiten la tilde, lo que implica el 54%, y 3 usan los signos de puntuación (el punto, la coma y dos puntos), lo que equivale el 18% y, 14 omiten los signos de puntuación, lo que significa el 82%.

Finalmente, en cuanto al uso del vocabulario, éste responde a características del significado (Semántica), coherencia a la estructura del texto (Sintaxis) y signos de acentuación y signos de puntuación responden a características ortográficas de la representación escrita del castellano (Composición). En este caso, se confirma que existe conocimiento de las reglas ortográficas de uso de las letras que crean confusión o dudas (Vocabulario). En cuanto al uso del acento gráfico, su empleo es limitado, ya que, una mayor parte de los estudiantes no usaron palabras agudas ni palabras graves, menos palabras esdrújulas. En lo que respecta al uso de los signos ortográficos, su empleo es muy restringido puesto que, no emplearon la mayoría de los estudiantes en sus escritos. (Ver anexos No. 2 Análisis Comparativo cuadro de datos No. 6)

De esta manera, y de acuerdo a los objetivos general y específicos sobre la capacitación de uso de la ortografía en estudiantes del Programa “Sarantani - Trabajador”, logramos cumplir y obtener buenos resultados de acuerdo al Plan de Trabajo. Con el apoyo de diferentes materiales didácticos y técnicas de aprendizaje intentamos enseñar el uso de la ortografía al educando para que escriba en situaciones reales yendo más allá de lo que es una enseñanza tradicionalista.

Las actividades propuestas en la capacitación del uso de la ortografía tuvieron resultados óptimos, puesto que, cada estudiante logró emplear apropiadamente los usos de las diferentes letras en principio de palabra, final de sílaba y final de palabra como también, utilizar el acento gráfico.

Con respecto al uso de la puntuación, cabe hacer notar que no se logró alcanzar con las expectativas planeadas, puesto que, en esta última etapa, la asistencia de los estudiantes fue irregular, ya que se presentaron diversas actividades tanto en sus colegios como en el Programa, perdiendo de esta manera el “hilo” de las clases. Por ello, el bajo porcentaje en cuanto a resultados se refiere. Sin embargo, se aclara que los niños (as) y adolescentes no abandonaron el curso de Ortografía.

A pesar de haber atravesado en la última etapa por factores que influyeron en el normal desarrollo de las clases, podemos afirmar que, los estudiantes del Programa Sarantañani - Trabajador sí hacen buen uso de las letras que producen confusión o dudas (b/v, c/s/z, g/j, h), asimismo, emplean adecuadamente el acento gráfico en palabras más agudas que graves y esdrújulas en sus escritos y, además, aunque se haya registrado un bajo porcentaje en el uso de la puntuación, manifestamos que, el 18% también, emplean apropiadamente los signos gráficos – punto, coma y dos puntos-.

EVALUACIÓN

La evaluación del proceso de enseñanza - aprendizaje de la ortografía tiene como función fundamental, valorar la competencia del alumno en la lengua escrita, la cual permite conocer el grado de dominio que va alcanzando el estudiante durante el proceso de aprendizaje de la ortografía y, hace posible su autocorrección oportuna, además, tiene el propósito de asignarle un valor numérico cuantificable, el cual se realiza al finalizar, en este caso, cada bimestre; por lo que, se considera una evaluación terminal, puesto que, se asigna una calificación.

De este enfoque se sigue que las pruebas de evaluación durante el proceso de enseñanza – aprendizaje- de la ortografía, no sólo consistieron en cuantificar los errores o faltas ortográficas, sino también, en detectar las dificultades en el aprendizaje, además, en descubrir los logros alcanzados en los estudiantes, es decir, se midió a través de la evaluación cuantitativa, la formativa y la sumativa.

En este sentido, y en base a estas concepciones para la obtención de las calificaciones, se tomó en cuenta tres evaluaciones bimestrales:

Evaluación	Primera Evaluación		Segunda Evaluación		Tercera Evaluación		Prácticas	Asistencia	Puntaje
	E	O	E	O	E	O			
	15	5	15	5	30	10	15	5	100%

En estas evaluaciones tomamos en cuenta tanto el aspecto oral – pronunciación- como el aspecto escrito – uso de las letras b/v, c/s/z, h g/j, acentuación y pronunciación-. Evaluación que se hizo conforme al cronograma del Plan de Trabajo y de acuerdo a cada bimestre.

El trabajo desarrollado durante el proceso de enseñanza - aprendizaje del uso de la ortografía tuvo gran aceptación por parte de los estudiantes. El resultado final fue óptimo, pues, de 21 inscritos aprobaron 17, lo que implica, el 81% y, el 19% abandonaron el curso por problemas de trabajo; haciendo un total del 100% de estudiantes inscritos.

A continuación, observamos los porcentajes finales del proceso de enseñanza aprendizaje del uso de la ortografía:

Total Inscritos	21	100%
Aprobados	17	81%
Reprobados	0	0%
Abandonos	4	19%
TOTAL	21	100%

Los resultados y porcentajes se detallan en los cuadros de datos 1, 2, 3, 4, 5 y 6 (Ver anexos No. 2 Resultados del Análisis Comparativo).

ACTIVIDADES EXTRA CURRICULARES

Desde el mes de junio hasta el mes de agosto del presente año, se realizaron diferentes actividades de reforzamiento personalizadas para mejorar la ortografía de los estudiantes, asimismo, se brindó apoyo en las demás materias como: matemáticas, literatura, inglés, ciencias sociales y estudios sociales.

Finalmente, colaboramos en la reordenación e inventariación de la biblioteca, contribuyendo así de esta manera, con el Programa “Sarantañani - Trabajador” de la Fundación La Paz.

SUGERENCIAS

Para el mejor desarrollo de la enseñanza - aprendizaje de la ortografía conviene tener en cuenta las siguientes sugerencias:

- Cultivar permanentemente la conciencia ortográfica, tanto de parte del educador como del educando.
- Para que exista un aprendizaje significativo, se debe enseñar la ortografía utilizando un vocabulario de fácil comprensión acorde a su nivel.
- Se debe enseñar al educando en el manejo del diccionario y sobre todo, habituarlos a que lo utilicen como libro de consulta.
- Finalmente, realizar prácticas ortográficas al final de clases, puesto que, es el único medio adecuado para que los educandos aprendan ortografía.

BIBLIOGRAFÍA

- ALISEDO, G., MELGAR, S. Y CHIOCCI C. (1994), Didáctica de las ciencias de lenguaje,
Bs. As., PAIDOS.
- ALONSO, A. Y ENRIQUEZ P. (1963), Gramática Castellana, Bs. As., LOSADA.
- CALERO, M. P. (1997), Constructivismo, Perú, SAN MARCOS.
- CAMPOS, E. (2000), Tipos de Evaluación "Dirección Nacional de Servicios Técnico
Pedagógicos Departamento Nacional de Evaluación Educativa, La Paz - Bolivia.
D.N.E.E.
- CAMPS, A., MILIAN M., BIGAS, M. Y CABRÉ, P. (1994), La enseñanza de la Ortografía,
Bs. As. , GRAO.
- CONDEMARÍN, M. Y CHADWICK, M. (1990), La enseñanza de la Escritura, Madrid,
CONDEMARÍN.
- DE NEBRIJA, A. (1977), Reglas de Orthographia en la Lengua Castellana, Bogotá,
CARO Y CUERVO.
- ESCARPANTER, J. (1979), Introducción a la Moderna Gramática Española, Bogotá,
NORMA.
- FERNÁNDEZ, S. (1987), Didáctica de la Gramática, Madrid, NARCEA.
- FERREIRO, E. Y GÓMEZ, M. (1998), Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de
Lectura y Escritura, México. Ed. Siglo XXI S.A. de C.V.

FORGIONE, J. (1963), Ortografía Intuitiva, Bs. As., CAPELUZ.

GARTON, A. Y PRATT, C. (1991), Aprendizaje y Proceso de Alfabetización. "El lenguaje hablado y escrito" Barcelona- España, PAIDOS.

GEVARA, J. (1989), Reflexiones sobre el Proceso de Comprensión de Lectura, Cali, Colombia, GOTTA.

GRAIG, G. Y WOOLFOLK A. (1983), Manual de Psicología y Desarrollo Educativo, México, PRETINCE HALL.

GUZMÁN, G. (1922), Ortografía Castellana, Cbba – Bolivia, PONCE DE LEÓN.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C.(1998), Metodología de la Investigación, México, MC. GRAW HILL.

HILGARD, E. Y BOWER, G. (1977), Teorías de Aprendizaje, México, TRILLAS.

JURADO, F. Y BUSTAMANTE, G. (1997), Los Procesos de la Escritura, Mesa Redonda Magisterio, Bogotá - Colombia.

MAIRE, H. (2001), Tres Teorías sobre el Desarrollo del Niño; Erickson, Piaget y Sears, Bs. As., AMARRORTU.

MARCHANT, T. Y TARKY, I. (1998), Cómo Desarrollar el Lenguaje Oral y Escrito, Santiago de Chile, UNIVERSITARIA.

MINJARES, J. (1967), Didáctica de la Ortografía, México D. F., OASIS.

- MUÑOZ, L. Y JORGE, A. (2003), “Nuevos Rumbos de la Pedagogía”, Módulo III Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje, SAN MARCOS.
- NÚÑEZ DE LA ROSA, J. (1834), Compendio de Ortografía de la Lengua Castellana, La Paz – Bolivia, COLEGIO DE ARTES.
- QUIN, V. Y MACAUSLAN, A. (1988), Dislexia, “Lo que los padres y educadores deben saber”, Barcelona, PLANETA.
- REÁTEGUI, W. (1994), Curso de Ortografía, Lima – Perú, U.N.M.S.M.
- RODRIGUEZ, G. (1997), Didáctica de la Lengua Materna, Universidad Austral de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades, Programa de Educación, VALDIVIA.
- SALGADO, H. (1995), De la Oralidad a la Escritura “Propuesta didáctica para la Construcción Inicial de la Lengua Escrita”. Buenos Aires – Argentina, MAGISTERIO DEL RÍO DE LA PLATA.
- SOPENA, R. (1995), Los Quince Mil Verbos Españoles, “Gramática, clasificación y conjugación”, Barcelona, RAMÓN SOPENA, S.A.
- TAMAYO, M. (1981), El Proceso de la Investigación Científica, “Fundamentos de Investigación Manual de Evaluación de Proyectos 2da. Edición”, México, LIMUSA.
- Vargas, T. A. (2005), Uso de la Ortografía en Estudiantes de 1er. Semestre de la Carrera de Lingüística e Idiomas, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz – Bolivia.

ANEXOS

Anexo 1

**CONVENIO INTERINSTITUCIONAL
INFORMES DE LA INSTITUCIÓN Y BREVE RESEÑA DEL
PROGRAMA “SARANTAÑANI – TRABAJADOR”**

CONVENIO DE COOPERACIÓN INTERINSTITUCIONAL

Conste por el presente convenio interinstitucional suscrito entre la Fundación La Paz, y la Carrera de Lingüística e Idiomas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Andrés, cuyo contenido y alcances están enmarcados en el ordenamiento jurídico vigente y las competencias y atribuciones de las entidades mencionadas, bajo los términos y condiciones descritas en las siguientes cláusulas:

PRIMERA (PARTES INTERVINIENTES)

Son partes del presente convenio Interinstitucional:

La Fundación La Paz, con personería jurídica N° 97/96 legalmente establecida y representada por el Dr. Jorge Domic Ruiz, Director de la Fundación La Paz que en adelante se denominará LA FUNDACIÓN.

La Carrera de Lingüística e Idiomas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Andrés, representado por el Lic. Orlando Montaña Molina, Director de la Carrera, y la Dra. Margaret Hurtado López, decano de la Facultad de Humanidades, quienes para fines del presente convenio se denominarán CARRERA DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS

SEGUNDA (ANTECEDENTES)

La Fundación La Paz para el Desarrollo y la Participación, institución privada sin fines de lucro tiene una experiencia de 32 años en el desarrollo en programas de carácter social en Bolivia. Inicialmente fue parte de la Fundación San Gabriel que a partir de una resolución de su consejo superior determina su disolución parcial en 1995 dando paso a la constitución de una nueva fundación en diciembre del mismo año.

La Fundación La Paz cuenta con personería jurídica N° 07/96 obtenida mediante resolución prefectural N° 097/97 del 27 de marzo de 1996. Tiene como objetivo principal la atención y cuidado del niño/a y adolescente y de la mujer en virtud a su capacidad técnica y experiencia en programas de desarrollo social.

Por su parte la Carrera de Lingüística e Idiomas, es el marco de sus fines y principios orientados a formar profesionales comprometidos con la problemática social y que afecta a la población y la práctica comunitaria, tiene previsto en su plan curricular la realización de prácticas pre-profesionales.

TERCERA (OBJETO DE CONVENIO)

El presente convenio interinstitucional, tiene por objeto desarrollar acciones conjuntas entre LA FUNDACIÓN y la CARRERA DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS a través en programas de enseñanza y proyectos para la realización de prácticas pre-profesionales, de este modo establecer una línea de cooperación y fortalecimiento institucional de ambas entidades, para incorporar acciones que las beneficien.

CUARTA (DE LOS ALCANCES DE CONVENIO)

El presente convenio interinstitucional, pretende coadyuvar al desarrollo de los programas y proyectos, en dependencias de LA FUNDACIÓN donde se reúnen niños y adolescentes a cargo de ésta, mediante la enseñanza aprendizaje del idioma inglés, por parte de los estudiantes egresados que obtienen su licenciatura en la modalidad de Trabajo Dirigido, con el seguimiento de los docentes tutores de la Carrera de Lingüística e Idiomas.

QUINTA (DE LAS RESPONSABILIDADES Y COMPROMISOS)

Las partes se responsabilizan y someten al cumplimiento de las siguientes obligaciones:
LA FUNDACIÓN se comprometen a:

1. Facilitar las prácticas de los pre-profesionales de la Carrera de Lingüística e idiomas otorgando información necesaria de las actividades y proyectos.
2. Otorgar a los facilitadores, los espacios físicos y el material logístico necesarios para la realización de la práctica en el marco de los requisitos exigidos para ambas instituciones
3. Incorporar a los estudiantes, en procesos de capacitación técnica institucional.
4. Participar en los procesos de evaluación parcial y final de los estudiantes, en sujeción de los lineamientos establecidos por la carrera de lingüística e idiomas.
5. Presentar el informe final con las respectivas calificaciones otorgadas a los facilitadores.

LA CARRERA DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS se compromete a:

1. Definir en coordinación con LA FUNDACIÓN las áreas de aplicación.
2. Para efectivizar el presente convenio la Carrera de Lingüística e idiomas, realizará la evaluación de los estudiantes que estén en condiciones de realizar sus prácticas.
3. Cada estudiante realizará su Trabajo Dirigido en LA FUNDACIÓN cumpliendo 1.000 horas de trabajo equivalente a seis meses.
4. Asegurar, la continuidad de las prácticas pre profesionales con la enseñanza del idioma inglés mientras dure el presente convenio.
5. Asignar y apoyar con el número suficiente de estudiantes de la carrera de lingüística e idiomas, para la enseñanza del idioma inglés.
6. Brindar, asesoramiento teórico, metodológico y técnico de los profesionales para este efecto, los requerimientos académicos con las políticas institucionales y las demandas de la población.
7. Los postulantes a Trabajo Dirigido presentarán, antes de cada curso, el proyecto a ser implementado en la enseñanza del idioma.

8. Comprometer a los estudiantes, en las actividades de apoyo en el ámbito social a través de elementos motivacionales y de desarrollo personal.
9. Presentar un informe final con las respectivas calificaciones de los alumnos de cada curso.

SEXTA (ASPECTOS FINANCIEROS)

El presente convenio no representa erogación económica para ninguna de las partes. Toda vez que su implementación se efectuará en base a la Cooperación Técnica de ambas instituciones.

SEPTIMA (BENEFICIOS)

La FUNDACIÓN se compromete a apoyar a los estudiantes con pago de pasajes, cuyos montos estarán establecidos de acuerdo a disponibilidad de la institución

OCTAVO (DURACIÓN Y VIGENCIA DEL CONVENIO)

El presente convenio tendrá duración de dos años, entrando en vigencia a partir de la fecha de suscripción, al cabo del cual podrá confirmarse, modificarse o disolverse previo acuerdo de partes y con causales justificadas.

En caso de que alguna de las partes decida resolver el convenio antes de que concluya el periodo de vigencia, dará aviso circunstanciado por escrito con tres meses de anticipación a la otra parte.


NOVENA (CONFORMIDAD)

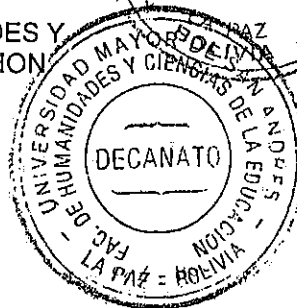
En señal de conformidad con todas y cada una de las cláusulas precedentes firman las partes al pie el presente convenio, en la ciudad de La Paz a los dieciocho días del mes de abril de dos mil ocho años.


Dr. Jorge Domic Ruiz
DIRECTOR
FUNDACIÓN LA PAZ


Lic. Orlando Montaña Molina
DIRECTOR
CARRERA LINGÜÍSTICA E IDIOMAS




Dra. Margaret Hurtado López
DECANO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y
CIENCIAS DE LA EDUCACION



La Paz, 23 de septiembre 2009
CARR. LING. N° 998/09

Señorita
Univ. Maritza Mancilla Gonzales
EGRESADA CARRERA DE LINGUISTICA E IDIOMAS
Presente

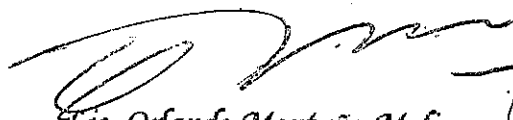
De mi consideración:

De acuerdo a normas universitarias vigentes, mediante la presente tengo a bien comunicar a usted que el Consejo de Carrera de fecha 18 de septiembre de 2009, ha aprobado el tema de Trabajo Dirigido:

"USO DE LA ORTOGRAFIA EN ESTUDIANTES DEL PROGRAMA "SARANTAÑANI-
TRABAJADOR" FUNDACION LA PAZ"

Trabajo que será desarrollando bajo la supervisión del tutor Lic. German Velasquez, por tanto, debe continuar hasta la conclusión y posterior defensa del mismo, que le permitirá optar al Título de Licenciada en Lingüística e Idiomas.

Con este particular motivo, saludo a usted atentamente.



Lic. Orlando Montaña Molina
DIRECTOR
Carrera de Lingüística e Idiomas



/Grace
cc. Archivo

La Paz 20 de Enero de 2010

Carrera de idiomas y lingüística
UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
Presente.-

Los procesos de segregación y exclusión social que viven la niñez y adolescencia trabajadora (NAT's) por su condición etarea, social y étnica son severos, se expresan en actos de violencia, y estigmatización ya que por su condición de trabajadores en la calle, se los asocia con la delincuencia y marginalidad.

El mejoramiento de la calidad de vida de los niños, niñas y adolescentes supone superar las condiciones de vulneración de sus derechos y la eliminación de las condiciones de explotación a las que están sometidos. En esta perspectiva el programa Sarantañani Trabajador orienta su accionar a la restitución y protección de sus derechos.

Gracias al programa "USO DE LA ORTOGRAFIA EN ESTUDIANTES DEL PROGRAMA SARANTAÑANI TRABAJADOR DE FUNDACION LA PAZ", presentado por la Estudiante MARITZA MANCILLA GONZALES, los niños y adolescentes pudieron acceder de esta manera a un reforzamiento real, de esta herramienta como es la ortografía, arrojando resultados como ser la presentación de un libro titulado "Sobre-vivencias Paceñas" hecho por uno de los grupos con los que trabajo y presentado en el defensor del pueblo.

La solicitud de ingreso a la institución de la Estudiante Maritza Mancilla se realizo el día 15 de septiembre de 2009; su incorporación al trabajo se realizo dos días después a las 10:00 de la mañana, trabajando en dos turnos uno de 10:00 a 12:30 Y de 14:30 a 17:00 hasta el día 11 de diciembre de 2009 de lunes a vienes.

Es importante en el trabajo con esta población adquirir un determinado nivel de confianza para el relacionamiento educativo, es decir generar lazo social y afectivo con la población, cosa que se supero por Maritza, permitiendo la adecuada instalación del proceso tanto de enseñanza como de aprendizaje.

Dando un buen uso a la didáctica, el manejo metodológico fue dinámico y esto facilitó el compromiso de los muchachos y muchachas en la participación del programa ejecutado, viendo en la población meta un grado adecuado de compromiso e interés por la ortografía, hecho que repercutió directamente en las calificaciones escolares de los participantes.

Maritza asistió de manera regular y puntual a los encuentros con sus grupos, lo cual dio respuestas favorables de parte de los NAT's ya que el compromiso para ellos es importante, por la situación de abandono y desamparo en el que se sitúan en sus vidas diarias.

Es por cuanto informo para fines convenientes.



Lic. Miguel González Romero
Coordinador Programa Sarantañani Trabajador

Glady's Condori
GLADYS CONDORI
EDUCADORA
SARANTAÑANI TRABAJADOR

AREA PROMOCIÓN DE LA MUJER
TEL. 2232276
FAX: 591-2 - 2232233
E-mail: fudepfka@redcotel.bo

Casilla 9726
La Paz - Bolivia

AREA SOCIO/EDUCATIVA
TELS. 2231815 • 2235112
FAX: 591-2 - 2234878
E-mail: flpsocioeduca@redcotel.bo

INFORME

A: CARRERA DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS
UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

DE: Lic. José Pérez Sánchez
COORDINADOR PROGRAMA SARANTAÑANI
TRABAJADOR - FUNDACION LA PAZ

REF.: 2do. Informe Curso de "Uso de la Ortografía"

FECHA: La Paz, 24 de junio de 2010

En el presente escrito se emite el segundo informe de los cursos de "USO DE LA ORTOGRAFIA" dentro del proyecto Trabajo Dirigido desarrollados por la Univ. Maritza Mancilla Gonzáles de la carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés.

En el segundo semestre de la gestión 2010, los cursos se iniciaron el día 9 de marzo y culminaron el 9 de junio del presente año, los mismos que se llevaron a cabo de lunes a viernes en los siguiente horario; de 10:00 am a 17:00 pm. Las actividades se desarrollaron con total normalidad, apoyando también en el proceso de enseñanza - aprendizaje en las diferentes materias del programa de escolaridad totalizando una carga horaria de 6 horas diarias.

En cuanto al desenvolvimiento de la pasante, se destaca la asistencia puntual, su metodología es dinámica, utiliza material didáctico acorde a cada actividad, es carismática y creativa, lo que permite que los grupos puedan combinar la teoría con la práctica, y por ello, motiva la asistencia a sus clases. Se ha podido notar avances importantes en el conocimiento de la materia y el compromiso de parte de los estudiantes para continuar con sus clases de ORTOGRAFIA, lo que nos lleva a concluir que, la instauración de esta capacitación debe ser una tarea constante a realizar en el Programa.

Es cuanto informo para los fines consiguientes.

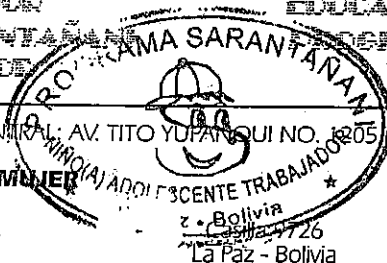
Lic. José Pérez Sánchez
COORDINADOR
PROGRAMA SARANTAÑANI
TRABAJADOR

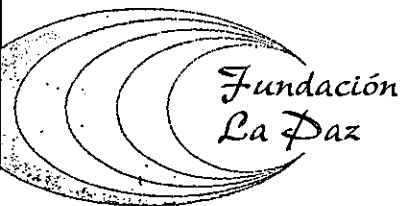
Glady's Condori Alcon
EDUCADORA RESPONSABLE
PROGRAMA SARANTAÑANI
TRABAJADOR

OFICINA CENTRAL - AV. TITO YUPANQUI NO. 205 VILLA COPACABANA)

AREA PROMOCION DE LA MUJER
TEL. 2232276
FAX: 591-2 - 2232233
E-mail: fudepfka@redcotel.bo

AREA SOCIO/EDUCATIVA
TELS. 2231815 • 2235112
FAX: 591-2 - 2234878
E-mail: fipsocioeduca@redcotel.bo





Fundación
La Paz

al Desarrollo y la Participación

La Paz, 6 septiembre de 2010

Saludos

**CARRERA DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS
UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS**

Presente.-

Ref.: INFORME FINAL

De nuestra mayor consideración,

El Programa Sarantani Trabajador, dependiente de la Fundación La Paz, atiende la defensa y restitución de los derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes Trabajadores de todos los rubros. Una de las líneas de acción del programa está relacionada con el ejercicio de su derecho a la Educación, implementada con talleres, clases y otras actividades.

En consecuencia a través de la presente pasamos a su conocimiento el desarrollo y desenvolvimiento del último trimestre de los cursos del "USO DE LA ORTOGRAFIA" realizados por la Univ. Maritza Mancilla Gonzáles de la carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés.

Los cursos continuaron desde el 10 de junio y culminaron el 31 de agosto del presente año, los mismos que se llevaron a cabo de lunes a viernes en los siguientes horarios, por las mañanas de 10:00 am a 12:30 pm. y por las tardes de 14:30 pm a 17:00 pm. Las actividades se desarrollaron para ambos grupos en hora y media de clases y una hora de apoyo pedagógico, equivalente a 6 horas diarias.

Debe resaltar la importancia y beneficio que significó para el programa el desenvolvimiento de la Univ. Maritza Mancilla puesto que, dedicó tiempo extra a la reorganización e inventariación de nuestra biblioteca, inculcando y motivando de esta manera el interés por la lectura, tanto a los Niños (niños, niñas y adolescentes trabajadores) como a los miembros del Programa. Por consecuencia, se le asigna el puntaje del 97% por todo el trabajo realizado en nuestra institución.

OFICINA CENTRAL: AV. TITO YUPANQUI NO. 1205 (VILLA COPACABANA)

AREA PROMOCION DE LA MUJER

TEL. 2232276

FAX: 591-2 - 2232233

E-mail: fudepfka@redcotel.bo

Casilla 9726

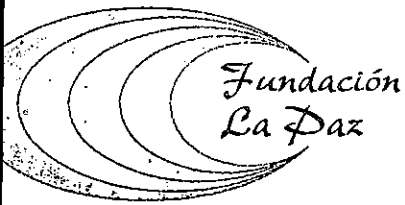
La Paz - Bolivia

AREA SOCIO/EDUCATIVA

TELS. 2231815 • 2235112

FAX: 591-2 - 2234878

E-mail: fipsocioeduca@redcotel.bo



Fundación
La Paz

...a el Desarrollo y la Participación

Por tanto, mediante del Convenio suscrito entre ambas instituciones, agradecemos a la Carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés por la colaboración prestada a través de la Univ. Maritza Mancilla González, quien tuvo un buen desenvolvimiento durante los 9 meses en nuestra institución.

Es cuanto informo para los fines consiguientes.

Lic. José Pérez Sánchez
COORDINADOR
PROGRAMA SARANTAÑANI
TRABAJADOR

Gladys Condon Alcon
EDUCADORA RESPONSABLE
PROGRAMA SARANTAÑANI
TRABAJADOR



OFICINA CENTRAL: AV. TITO YUPANQUI NO. 1205 (VILLA COPACABANA)

AREA PROMOCION DE LA MUJER
TEL. 2232276
FAX: 591-2.- 2232233
E-mail: fudepfka@redcotel.bo

Casilla 9726
La Paz - Bolivia

AREA SOCIO/EDUCATIVA
TELS. 2231815 • 2235112
FAX: 591-2 - 2234878
E-mail: fipsocioeduca@redcotel.bo

La Paz 15 de noviembre de 2010

Señores
CONSEJO DE CARRERA DE LINGÜÍSTICA E IDIOMAS
UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
Presente.

Ref.: Informe Final de Trabajo Dirigido

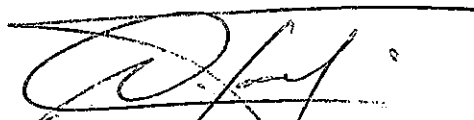
Distinguidos Srs. Consejeros:

A tiempo de expresarles un cordial saludo y ponderar el excelente trabajo que realiza ese cuerpo colegiado, tengo a bien presentar el informe final del Trabajo Dirigido titulado "USO DE LA ORTOGRAFÍA" llevado a efecto en el PROGRAMA SARANTAÑANI TRABAJADOR, dependiente de la Fundación La Paz, por la Univ. MARITZA MANCILLA GONZÁLES, postulante al título de Licenciatura en Lingüística e Idiomas.

El indicado trabajo dirigido fue realizado sistemáticamente siguiendo los cánones dados por la carrera de Lingüística e Idiomas para la elaboración de este tipo de trabajos académicos. A lo largo de la ejecución del trabajo dirigido se realizó el seguimiento respectivo para asegurar la calidad de realización del mismo y una vez concluido, tengo a bien informar que el trabajo reúne los requisitos exigidos por la Carrera de Lingüística e Idiomas mereciendo una calificación de 95 puntos.

Sin otro particular, les expreso los saludos de mi más alta consideración.

Atentamente:



Mgr. Germán Velásquez Flores
Tutor del Trabajo Dirigido

I. IDENTIDAD DE LA INSTITUCIÓN

PROGRAMA “SARANTAÑANI - TRABAJADOR” FUNDACIÓN LA PAZ

1.1 Recursos Humanos

El Programa “Sarantañani - Trabajador” está integrado por un grupo joven, profesional y dinámico, el cual está conformado por: Un coordinador, dos educadoras, una abogada, una psicóloga, una trabajadora Social, un médico, una dentista y un Cocinero.

1.2 Trabajo que realiza el personal

La función que cumple en el Programa “Sarantañani - Trabajador” dentro del área socioeconómica, es de promover el desarrollo integral de niños/as y adolescentes en situación de pobreza a través de líneas de acción: preventivas, educativas y recuperativas; líneas que están enmarcadas en un método totalmente constructivista.

1.3 Infraestructura Programa “Sarantañani - Trabajador”

El programa “Sarantañani - Trabajador” se encuentra ubicado en la calle Chuquisaca No. 435, Zona San Sebastián de la ciudad de La Paz. Éste inmueble cuenta con: Una sala de biblioteca, una sala audiovisual, un salón de teatro, una sala didáctica, una sala de reuniones, tres oficinas, dos consultorios, un comedor, un ambiente de cocina, un patio, y tres servicios higiénicos.

1.4 Recursos financieros

El Programa “Sarantañani - Trabajador” está financiado por Caritas Suiza.

1.5 Tecnología de información

Este Proyecto cuenta con: cinco computadoras, cuatro Bases de datos, una línea telefónica, una biblioteca y Servicio de Internet.

1.6 Análisis de Factores Internos: Fortalezas y Debilidades del Programa “Sarantañani - Trabajador”.

1.6.1 Fortalezas

El Programa “Sarantañani - Trabajador” cuenta con un equipo renovado desde el 2008, equipo especializado para asumir de forma efectiva los retos y los logros de sus objetivos. Este Programa cuenta con funcionarios (as) con formación y experiencia técnica, en diversas áreas, como políticas públicas, violencia, procesos de socialización niñez-adolescencia, etc. Asimismo, el personal del Programa refleja su compromiso social, a través de la divulgación, promoción e incidencia en la vigencia de los derechos humanos de mujeres, niños (as) y adolescentes.

El Programa “Sarantañani - Trabajador” está dirigido especialmente al área socioeducativa, teniendo sus particularidades que le permiten efectuar una coordinación adecuada a través de una comunicación fluida, permanente y dinámica, permitiendo el desarrollo de sinergias para el tratamiento de los temas inherentes al área.

El Programa ha desarrollado instrumentos de gestión eficiente (planificar, organizar y controlar), así como el manejo transparente de los recursos con que cuenta. Éste cuenta con un reglamento interno, con un manual de organización, con funciones y con manuales de procesos y procedimientos. Asimismo, cuenta con procesos definidos para la Programación Anual de Operaciones y con los mecanismos para realizar el seguimiento a dicha programación. El sistema contable implementado, permite valorar, procesar y exponer los hechos económicos que afecta al patrimonio del Programa, generando información financiera clara, transparente y oportuna. Todos estos elementos, hacen que dicho Programa se constituya en un proyecto confiable ante los organismos financieros y ante instancias estratégicas, que le permiten realizar gestiones para el financiamiento de sus proyectos y, para lograr el apoyo de instituciones públicas y/o privadas para el desarrollo del mismo.

El programa “Sarantañani - Trabajador” es propietaria de la infraestructura y del equipamiento de sus oficinas y servicios. Esto le permite contar con espacios para la participación de padres y madres de familia, para prestar atención a niños (as) y adolescentes trabajadores de la calle, así

como, para capacitarlos y formarlos en el marco de los diferentes proyectos diseñados para los mismos.

1.6.2 Debilidades

El “Programa Sarantañani - Trabajador” no cuenta con personal suficiente para atender las demandas de la población. Dadas las temáticas y problemáticas variadas que atiende el Programa relacionadas con niños (as) y adolescentes, sumadas a la cantidad de proyectos de corta duración, pues, éstas no responden a una visión integral del tratamiento de estos temas.

1.7 Análisis de Factores Externos: Oportunidades y Amenazas

1.7.1 Oportunidades

Su conducta de actuación pluralista y desvinculada del interés político y/o partidario, del Programa “Sarantañani - Trabajador” ha primado para la producción institucional, tomando como referencia el propósito de “ser útil”, premisa que le ha permitido ubicarse, por principio y no por cálculo, en los temas de actualidad social, económica y educativa con otros programas con propuestas más allá de las críticas.

El mencionado Programa ha establecido alianzas con instituciones públicas y organizaciones no gubernamentales que trabajan a favor de los derechos humanos de la niñez y adolescencia, lo que, permite articular esfuerzos técnicos, recursos humanos y movilización social para lograr cambios que incidan en la erradicación de las brechas.

1.7.1 Amenazas

A pesar de que se ha logrado significativos avances en el desarrollo de legislación y mecanismos para el adelanto de los derechos de los niños (as) y adolescentes, persisten problemas estructurales en la organización económica y social, lo que contribuye a crear las desigualdades. (Fuente de información Programa “Sarantañani – Trabajador” Fundación La Paz).

Anexo 2

INSTRUMENTO DEL LA PRUEBA (CUESTIONARIO)

Y

CUADRO DE DATOS - ANÁLISIS COMPARATIVO

APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS

DIAGNÓSTICO – ORTOGRAFÍA

DATOS GENERALES

Nombres y Apellidos.....

Edad..... Género a) Masculino b) Femenino

Establecimiento educativo.....

Fecha:

1) Escribe 12 palabras a través del dictado y coloca tilde donde creas conveniente.

Hierva Jinete Balde Bilete Gema
Razona Explosión Helicóptero Frágil Trajín

2) Escribe las letras g o j según corresponda a cada palabra

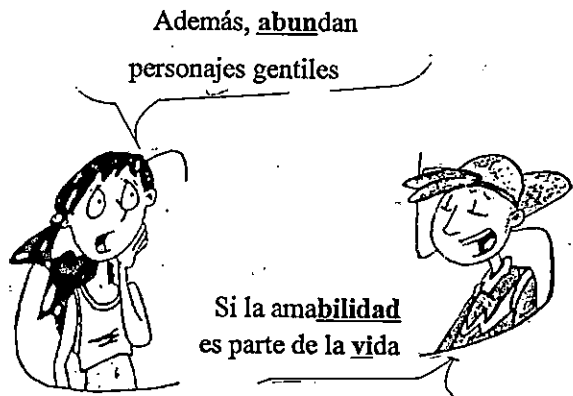
Detergente Perejil Injerto
Cojín Reggente Mejilla

3) Completa las palabras del diálogo utilizando las letras h o y en las casillas en blanco

Viendo tanta
Movilización, no
Debería ser así.



Lo sé, no todos
Podemos movernos
Igual.



Además, abundan
personajes gentiles

Si la amabilidad
es parte de la vida

IV. Relaciona cada palabra con las siguientes terminaciones:

Conversa.....
Fu..... ción
Exten..... sión
Inven.....

V. Compose un cuento o una anécdota (Uso de vocabulario, acentuación y puntuación mínimo 30 palabras).

CUADRO DE DATOS No. 1

COMPARATIVO

PROGRAMA "SARANTAÑANI - TRABAJADOR" FUNDACIÓN LA PAZ

No.	NOMBRES APELLIDOS EDAD	USO DE LETRAS B/V, C/S/Z, H, G/J EN PRINCIPIO DE PALABRA Y FINAL DE SÍLABA													TOTAL	TOTAL	TOTAL %	TOTAL %
		HIERBA	JINETE	BALDE	RAZONA	BILLETE	GEMA	EXPLOSIÓN	HELICÓPTERO	FRÁGIL	TRAJÍN	DÉCIMO	CÁRCEL	CORRECTO	INCORRECTO	CORRECTO	INCORRECTO	
		1	ALARCÓN Y. DANIELA 13 AÑOS	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	1	92%
2	ALVARES INES 16 AÑOS	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	0	100%	0%	
3	APAZA C. ALISON 13 AÑOS	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	10	2	83%	17%	
4	APAZA M. STEFANY 13 AÑOS	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	11	1	92%	8%	
5	BAUTISTA F. ANGEL 14 AÑOS	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	11	1	92%	8%	
6	CACASACA YOVANA 12 AÑOS	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	9	2	75%	25%	
7	CACASACA ERIKA 14 AÑOS	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	9	3	75%	25%	
8	CALSINA P. NEYDA 14 AÑOS	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	10	2	83%	17%	
9	CALSINA P. PAOLA 16 AÑOS	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	11	1	92%	8%	
10	CONDORI KHATERIN 11 AÑOS	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	1	1	8	4	67%	33%	
11	FLORES A. EDWIN 12 AÑOS	0	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	8	4	67%	33%	

No.	NOMBRES APELLIDOS EDAD	USO DE LETRAS B/V, C/S/Z, H, G/J EN PRINCIPIO DE PALABRA Y FINAL DE SÍLABA												TOTAL	TOTAL	TOTAL %	TOTAL %
		HIERBA	JINETE	BALDE	RAZONA	BILLETE	GEMA	EXPLOSIÓN	HELICÓPTERO	FRÁGIL	TRAJÍN	DÉCIMO	CÁRCEL	CORRECTO	INCORRECTO	CORRECTO	INCORRECTO
12	FLORES A. EFRAÍN 14 AÑOS	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	11	1	92%	8%
13	OLGUÍN F. IVAN 11 AÑOS	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	10	2	83%	17%
14	OLGUÍN F. DANIELA 13 AÑOS	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	10	2	83%	17%
15	QUISPE P. QANA 13 AÑOS	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	10	2	83%	12%
16	QUISPE P. NAYRA 11 AÑOS	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	1	92%	8%
17	SANTA CRUZ E. IVAN 14 AÑOS	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11	1	92%	8%
TOTAL	CORRECTO	13	15	11	16	16	13	12	15	14	14	17	16				
TOTAL	INCORRECTO	4	2	6	1	1	4	5	2	3	3	0	1				
TOTAL%	CORRECTO	76%	88%	65%	94%	94%	76%	71%	88%	82%	82%	100%	94%				
TOTAL%	INCORRECTO	24%	12%	35%	6%	6%	24%	29%	12%	18%	18%	0%	6%				

CUADRO DE DATOS No. 2
COMPARATIVO

PROGRAMA "SARANTAÑANI - TRABAJADOR" FUNDACIÓN LA PAZ

No.	NOMBRES APELLIDOS EDAD	USO DE ACENTO GRÁFICO EN PALABRAS AGUDAS, GRAVES O LLANAS Y ESDRÚJULAS									
		EXPLOSIÓN	HELICÓPTERO	FRÁGIL	TRAJÍN	DÉCIMO	CÁRCEL	TOTAL	TOTAL	TOTAL%	TOTAL%
								CORRECTO	INCORRECTO	CORRECTO	INCORRECTO
1	ALARCÓN Y. DANIELA 13 AÑOS	1	0	1	1	1	1	5	1	83%	17%
2	ALVARES INES 16 AÑOS	1	1	1	1	1	1	6	0	100%	0%
3	APAZA C. ALISON 13 AÑOS	1	1	1	1	1	0	5	1	83%	17%
4	APAZA M. STEFANY 13 AÑOS	1	0	1	1	1	0	4	2	67%	33%
5	BAUTISTA F. ANGEL 14 AÑOS	1	1	1	1	1	1	6	0	100%	0%
6	CACASACA YOVANA 12 AÑOS	1	0	1	1	1	0	4	0	67%	33%
7	CACASACA ERIKA 14 AÑOS	1	1	0	1	1	1	5	2	83%	17%
8	CALSINA P. NEYDA 14 AÑOS	1	0	1	1	1	0	4	2	40%	20%
9	CALSINA P. PAOLA 16 AÑOS	1	1	1	1	1	0	5	1	83%	17%
10	CONDORI KHATERIN 11 AÑOS	1	0	1	0	1	0	3	3	50%	50%
11	FLORES A. EDWIN 12 AÑOS	1	0	0	1	1	0	3	3	50%	50%
12	FLORES A. EFRAÍN 14 AÑOS	1	1	0	1	1	0	4	2	67%	33%
13	OLGUIN F. IVAN 11 AÑOS	1	0	0	1	1	0	3	3	50%	50%
14	OLGUIN F. DANIELA 13 AÑOS	1	1	0	1	1	0	4	2	67%	33%
15	QUISPE P. NAYRA 11 AÑOS	1	1	1	1	1	1	6	0	100%	0%
16	QUISPE P. QANA 13 AÑOS	1	0	0	1	1	0	3	3	50%	50%
17	SANTA CRUZ E. ANDRÉS 14 AÑOS	1	1	0	1	1	1	5	1	83%	17%
TOTAL	CORRECTO	17	9	10	16	17	10				
TOTAL	INCORRECTO	0	8	7	1	0	7				
TOTAL %	CORRECTO	100%	53%	59%	94%	100%	59%				
TOTAL %	INCORRECTO	0%	47%	41%	6%	0%	41%				

CUADRO DE DATOS No. 3
COMPARATIVO

PROGRAMA "SARANTAÑANI - TRABAJADOR" FUNDACIÓN LA PAZ

No.	NOMBRES APELLIDOS EDAD	USO DE LETRAS G / J EN FINAL DE SÍLABA						TOTAL	TOTAL	TOTAL %	TOTAL %
		DETERGENTE	PEREJÍL	INJERTO	COJÍN	REGENTE	MEJILLA	CORRECTO	INCORRECTO	CORRECTO	INCORRECTO
1	ALARCÓN Y. DANIELA 13 AÑOS	1	1	1	1	1	0	5	1	83%	17%
2	ALVARES INES 16 AÑOS	1	1	1	1	1	1	6	1	100%	0%
3	APAZA C. ALISON 13 AÑOS	1	1	1	1	1	1	6	0	100%	0%
4	APAZA M. STEFANY 13 AÑOS	1	1	1	1	1	0	5	1	83%	17%
5	BAUTISTA F. ANGEL 14 AÑOS	1	1	0	1	1	1	5	1	83%	17%
6	CACASACA YOVANA 12 AÑOS	1	1	0	1	1	0	4	2	67%	33%
7	CACASACA ERIKA 14 AÑOS	1	1	0	0	1	1	4	2	67%	33%
8	CALSINA P. NEYDA 14 AÑOS	1	1	1	1	1	1	6	0	100%	0%
9	CALSINA P. PAOLA 16 AÑOS	1	1	1	1	1	1	6	0	100%	0%
10	CONDORI C. KHATERÍN 11 AÑOS	1	1	0	1	1	0	5	1	83%	17%
11	FLORES A. EDWIN 12 AÑOS	1	1	1	1	0	1	5	1	83%	17%
12	FLORES A. EFRAÍN 14 AÑOS	1	1	1	1	1	1	6	0	100%	0%
13	OLGUÍN F. IVAN 11 AÑOS	1	1	0	1	1	1	5	1	83%	17%
14	OLGUÍN F. DANIELA 13 AÑOS	1	1	1	1	1	1	6	0	100%	0%
15	QUISPE P. NAYRA 11 AÑOS	1	1	1	1	1	0	5	1	83%	17%
16	QUISPE P. QANA 13 AÑOS	1	1	1	1	1	0	5	1	83%	17%
17	SANTA CRUZ E. ANDRÉS 14 AÑOS	1	1	1	1	1	1	6	0	100%	0%
TOTAL	CORRECTO	17	17	12	16	16	11				
TOTAL	INCORRECTO	0	0	5	1	1	6				
TOTAL %	CORRECTO	100%	100%	71%	94%	94%	65%				
TOTAL %	INCORRECTO	0%	0%	29%	6%	6%	35%				

CUADRO DE DATOS No. 4
COMPARATIVO

PROGRAMA "SARANTAÑANI - TRABAJADOR" FUNDACIÓN LA PAZ

No.	NOMBRES APELLIDOS EDAD	USO DE LETRAS B / V EN PRINCIPIO DE PALABRA Y FINAL DE SÍLABA										
		Viendo	movilización	debería	movernos	abundan	amabilidad	Vida	TOTAL	TOTAL	TOTAL %	TOTAL %
									Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto
1	ALARCÓN Y. DANIELA 13 AÑOS	1	1	1	1	1	1	1	7	0	100%	0%
2	ALVARES INES 16 AÑOS	1	1	1	1	1	1	1	7	0	100%	0%
3	APAZA C. ALISON 13 AÑOS	1	1	1	1	1	1	1	7	0	100%	0%
4	APAZA M. STEFANY 13 AÑOS	1	1	1	1	1	1	1	7	0	100%	0%
5	BAUTISTA F. ANGEL 14 AÑOS	1	0	1	1	1	1	1	6	1	86%	14%
6	CACASACA YOVANA 12 AÑOS	1	1	0	1	1	0	1	5	2	71%	29%
7	CACASACA ERIKA 14 AÑOS	1	1	1	1	1	1	1	7	1	100%	14%
8	CALSINA P. NEYDA 14 AÑOS	1	1	1	1	1	1	1	7	0	100%	0%
9	CALSINA P. PAOLA 16 AÑOS	1	1	1	1	1	0	1	6	1	86%	14%
10	CONDORI KHATERIN 11 AÑOS	1	0	1	1	1	1	1	6	1	86%	14%
11	FLORES A. EDWIN 12 AÑOS	1	1	1	1	1	1	1	7	1	100%	0%
12	FLORES A. EFRAÍN 14 AÑOS	1	1	1	1	1	1	1	7	1	100%	0%
13	OLGUIN F. IVAN 11 AÑOS	1	0	1	1	1	1	1	6	1	86%	14%
14	OLGUÍN F. DANIELA 13 AÑOS	1	1	1	1	1	0	1	6	1	86%	14%
15	QUISPE P. NAYRA 11 AÑOS	1	1	1	1	1	1	1	7	0	100%	0%
16	QUISPE P. QANA 13 AÑOS	1	0	1	1	1	1	1	6	1	86%	14%
17	SANTA CRUZ E. ANDRÉS 14 AÑOS	1	1	1	1	1	1	1	7	0	100%	0%
TOTAL	CORRECTO	17	13	16	17	17	14	17				
TOTAL	INCORRECTO	0	4	1	0	0	3	0				
TOTAL%	CORRECTO	100%	76%	94%	100%	100%	82%	100%				
TOTAL%	INCORRECTO	0%	24%	6%	0%	0%	18%	0%				

PROGRAMA "SARANTAÑANI - TRABAJADOR" FUNDACIÓN LA PAZ

No.	NOMBRE APELLIDOS EDAD	USO DE LETRAS C / S EN FINAL DE SÍLABA				TOTAL	TOTAL	TOTAL%	TOTAL %
		CONVERSACIÓN	FUSIÓN	EXTENSIÓN	INVENCIÓN	CORRECTO	INCORRECTO	CORRECTO	INCORRECTO
1	ALARCÓN Y. DANIELA 13 AÑOS	1	1	1	1	4	0	100%	0%
2	ALVAREZ INES 16 AÑOS	1	1	1	1	4	0	100%	0%
3	APAZA C. ALISON 12 AÑOS	1	1	1	0	3	1	75%	25%
4	APAZA M. STEFANY AÑOS	1	0	1	1	2	2	50%	50%
5	BAUTISTA F. ANGEL 14 AÑOS	1	1	1	1	4	0	100%	0%
6	CACASACA YOVANA 12 AÑOS	0	1	1	1	3	1	75%	25%
7	CACASACA ERIKA 14 AÑOS	1	1	0	1	3	1	75%	25%
8	CALSINA P. NEYDA 14 AÑOS	1	1	1	0	3	1	75%	25%
9	CALSINA P. PAOLA 16 AÑOS	1	1	1	1	4	0	100%	0%
10	CONDORI CALLISAYA KATERIN 11 AÑOS	1	1	0	1	3	1	75%	25%
11	FLORES A. EDWIN 12 AÑOS	1	1	0	1	3	1	75%	25%
12	FLORES A. EFRAIN 14 AÑOS	1	1	1	0	3	1	75%	25%
13	OLGUIN F. IVAN 11 AÑOS	1	1	0	1	2	2	50%	50%
14	OLGUIN F. DANIELA 13 AÑOS	1	1	1	1	3	1	75%	25%
15	QUISPE P. NAYRA 11 AÑOS	1	1	1	1	4	0	100%	0%
16	QUISPE P. QANA 13 AÑOS	1	1	1	0	3	1	75%	25%
17	SANTA CRUZ E. ANDRÉS AÑOS	1	1	0	1	3	1	75%	25%
TOTAL	CORRECTO	16	16	12	13				
TOTAL	INCORRECTO	1	1	5	4				
TOTAL %	CORRECTO	94%	94%	70%	76%				
TOTAL %	INCORRECTO	6%	6%	30%	24%				

CUADRO DE DATOS No.6

COMPARATIVO

PROGRAMA "SARANTAÑANI - TRABAJADOR" FUNDACIÓN LA PAZ

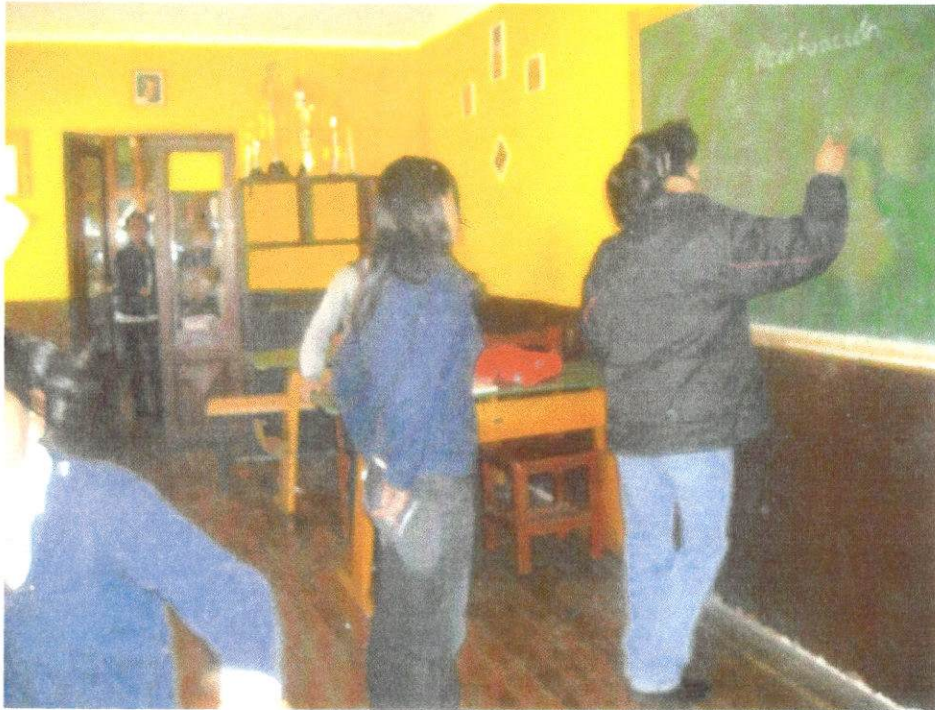
No.	NOMBRES APELLIDOS EDAD	COMPOSICIÓN				TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL
		VOCABULARIO	COHERENCIA	ACENTUACIÓN	PUNTUACIÓN	SI	NO	SI%	NO%
1	ALARCÓN Y. DANIELA 13 AÑOS	1	1	0	0	2	2	50%	50%
2	ALVARES INES 16 AÑOS	1	1	1	1	4	0	100%	0%
3	APAZA C. ALISON 13 AÑOS	1	1	1	0	3	1	75%	25%
4	APAZA M. STEFANY 13 AÑOS	1	1	1	1	4	0	100%	0%
5	BAUTISTA F. ANGEL 14 AÑOS	1	1	0	0	2	2	50%	50%
6	CACASACA YOVANA 12 AÑOS	1	1	1	0	3	1	75%	25%
7	CACASACA ERIKA 14 AÑOS	1	1	1	0	3	1	75%	25%
8	CALSINA P. NEYDA 14 AÑOS	1	1	0	0	2	2	50%	50%
9	CALSINA P. PAOLA 16 AÑOS	1	1	1	0	3	1	75%	25%
10	CONDORI KHATERIN 11 AÑOS	1	1	0	0	2	2	50%	50%
11	FLORES A. EDWIN 12 AÑOS	1	1	0	0	2	2	50%	50%
12	FLORES A. EFRAÍN 14 AÑOS	1	1	0	0	2	2	50%	50%
13	OLGUÍN F. IVAN 11 AÑOS	1	0	0	0	1	3	25%	75%
14	OLGUÍN F. DANIELA 13 AÑOS	1	1	0	0	2	2	50%	50%
15	QUISPE P. NAYRA 11 AÑOS	1	1	1	1	4	0	100%	0%
16	QUISPE P. QANA 13 AÑOS	1	1	1	0	3	1	75%	25%
17	SANTA CRUZ E. ANDRÉS 14 AÑOS	1	0	0	0	1	3	25%	75%
TOTAL	SI	17	15	8	3				
TOTAL	NO	0	2	9	14				
TOTAL %	SI	100%	88%	47%	18%				
TOTAL %	NO	0%	12%	53%	82%				

Anexo 3

**FOTOGRAFÍAS DE ACTIVIDADES REALIZADAS
EN EL PROGRAMA “SARANTAÑANI – TRABAJADOR”
DE LA FUNDACIÓN LA PAZ**

Foto No. 1

Sala de clases del Programa “Sarantañani – Trabajador”



La fotografía muestra una de las sesiones de clases en el Programa “Sarantañani – Trabajador” de la Fundación La Paz.

Fotografía No. 2

Sala de clases del Programa “Sarantañani – Trabajador



La fotografía muestra una de las actividades realizadas con uso de papelógrafos en la que intervienen dos estudiantes del Programa “Sarantañani – Trabajador” de la Fundación La Paz.

Fotografía No. 3

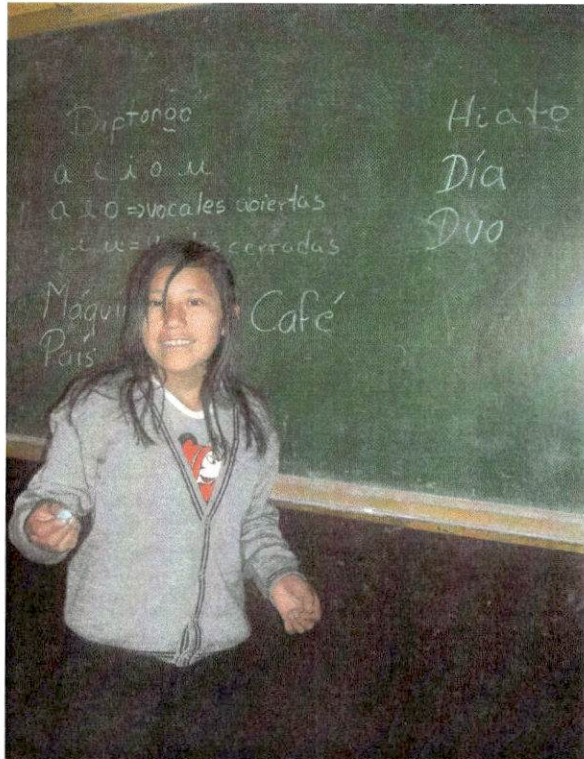
Sala de clases del Programa “Sarantañani – Trabajador”



La fotografía muestra la práctica realizada por Alisón Apaza estudiante del Programa “Sarantañani – Trabajador” de la Fundación La Paz.

Fotografía No. 4

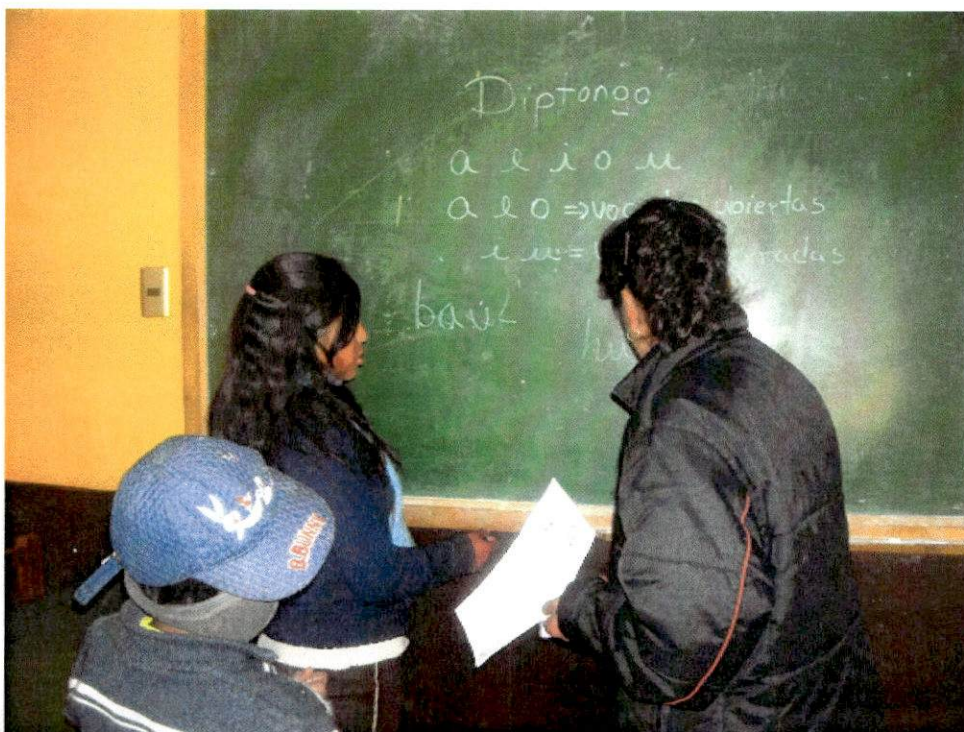
Sala de clases del Programa “Sarantañani – Trabajador”



La fotografía muestra a la estudiante Alisón Apaza después de la práctica de ortografía.

Fotografía No. 5

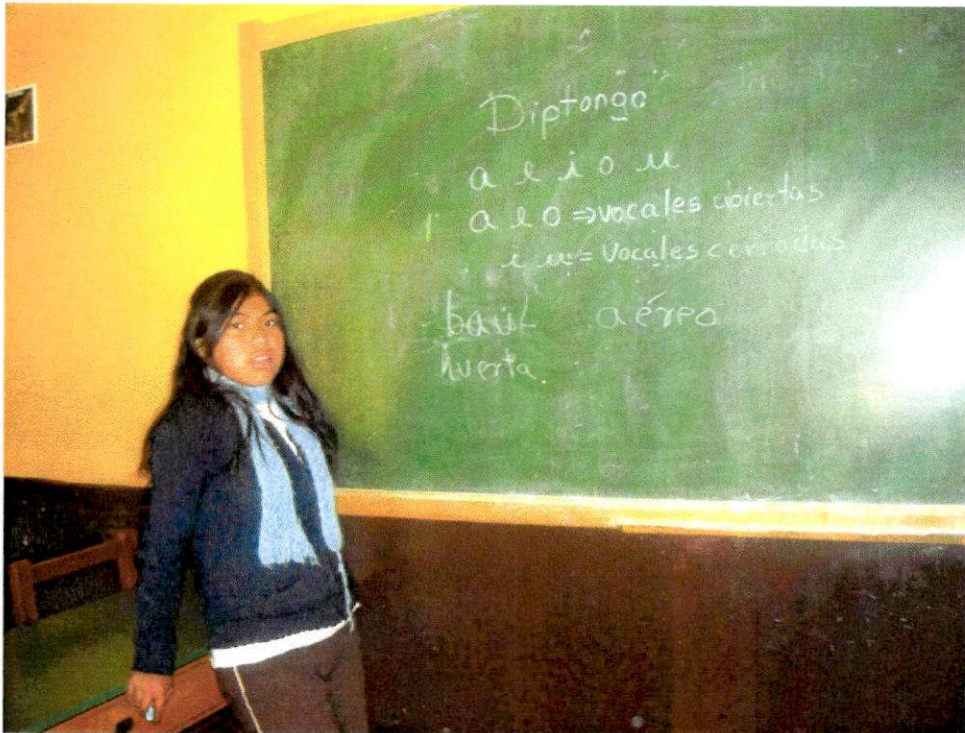
Sala de clases del Programa “Sarantañani – Trabajador



La fotografía muestra la práctica realizada por Geovana Cacasaca estudiante del Programa “Sarantañani – Trabajador de la Fundación La Paz.

Fotografía No. 6

Sala de clases del Programa "Sarantañani – Trabajador



La fotografía muestra a la estudiante Geovana Cacasaca después de la práctica de ortografía.