



UNIVERSIDAD
DE PIURA

REPOSITORIO INSTITUCIONAL
PIRHUA

PERCEPCIÓN VALORATIVA DE LA ORTOGRAFÍA Y SU INCIDENCIA EN EL EJERCICIO ORTOGRÁFICO DE LOS ESTUDIANTES DE QUINTO Y SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LAS II.EE. DE LA ZONA LA ZANJA-CAJAMARCA

Zoila Adrianzén Ramírez

Piura, 2014

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Adrianzén, Z. (2014). *Percepción valorativa de la ortografía y su incidencia en el ejercicio ortográfico de los estudiantes de quinto y sexto grado de educación primaria de las II.EE. de la zona La Zanja-Cajamarca* (Tesis de pregrado en Educación con mención en Lengua y Literatura nivel Secundaria). Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Piura, Perú.



Esta obra está bajo una [licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Perú](#)

[Repositorio institucional PIRHUA – Universidad de Piura](#)

ZOILA CECILIA DEL CARMEN ADRIANZÉN RAMÍREZ

**PERCEPCIÓN VALORATIVA DE LA ORTOGRAFÍA Y SU
INCIDENCIA EN EL EJERCICIO ORTOGRÁFICO DE LOS
ESTUDIANTES DE QUINTO Y SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA DE LAS I.I.EE. DE LA ZONA LA ZANJA-CAJAMARCA**



UNIVERSIDAD DE PIURA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN

MENCIÓN EN LENGUA Y LITERATURA

NIVEL SECUNDARIA

2014

APROBACIÓN

La tesis titulada PERCEPCIÓN VALORATIVA DE LA ORTOGRAFÍA Y SU INCIDENCIA EN EL EJERCICIO ORTOGRÁFICO DE LOS ESTUDIANTES DE QUINTO Y SEXTO GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LAS ILEE. DE ZONA LA ZANJA-CAJAMARCA presentada por la alumna egresada Zoila Cecilia del Carmen Adrianzén Ramírez, en cumplimiento a los requisitos para optar la Licenciatura en Educación – Especialidad Lengua y Literatura, fue aprobada por el asesor Lic. Luis Enrique Guzmán Trelles y defendida el 5 de marzo de 2014 ante el Tribunal integrado por:

.....
Presidente

.....
Informante

.....
Secretario

DEDICATORIA

A Dios y la Virgen por guiar siempre mi camino y nunca abandonarme.

A mi madre y hermana por ser los pilares para salir adelante.

AGRADECIMIENTOS

Mi sincero y profundo reconocimiento:

A la Universidad de Piura, por ser mi casa de estudios y exigirme siempre para lograr ser una gran profesional.

A mis compañeros de trabajo que se encuentran en la zona de La Zanja – Cajamarca, por su disposición para aplicar los instrumentos para obtener los datos de esta tesis.

Al profesor Luis Guzmán, por su generosa disponibilidad y paciencia al revisar esta investigación y sugerir mejoras.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Pág.

Introducción

Capítulo I:

Planteamiento de la investigación

1.1. Caracterización de la problemática.	3
1.2. Problema de investigación.	4
1.3. Justificación de la investigación	4
1.4. Objetivos de la investigación	6
1.4.1. Objetivo general	6
1.4.2. Objetivos específicos	6
1.5. Hipótesis de investigación	6
1.6. Antecedentes de estudio	7

Capítulo II:

Marco teórico de la investigación

2.1. La ortografía	9
2.1.1. Definición	9
2.1.2. Las reglas ortográficas	10
2.1.3. Funciones de la ortografía	10
2.1.4. Importancia social de la ortografía	11

2.2.	El sistema ortográfico español	12
2.2.1.	El acento prosódico	12
2.2.1.	La sílaba	12
2.2.2	El acento gráfico o tilde gráfica del español	14
2.2.3.	Funciones de la tilde en español	19
2.2.3.1.	Función prosódica	19
2.2.3.2	Función diacrítica	20
2.2.4	Las reglas de acentuación gráfica	21
2.2.4.1	Reglas generales	21
2.2.4.1.1	La acentuación gráfica de las palabras monosílabas	21
2.2.4.1.2	La acentuación gráfica de las palabras polisílabas	21
2.2.4.1.3	La acentuación gráfica de las palabras con secuencias Vocálicas	22
2.2.4.2	La tilde diacrítica	25
2.2.4.2.1	La tilde diacrítica en palabras monosílabas	27
2.3.	Didáctica de la ortografía	29
2.3.1	Orientaciones para la enseñanza de la ortografía	32
2.3.2	Objetivos de la enseñanza de la ortografía	37

Capítulo III:

Metodología de investigación	39	
3.1.	Tipo de investigación.	39
3.2.	Sujetos de investigación.	40
3.3.	Diseño de Investigación	41
3.4.	Variables e indicadores.	42
3.5.	Técnicas e instrumentos de recolección de información.	42
3.6.	Procedimiento de organización y análisis de resultados.	44

Capítulo IV:

Resultados de la investigación	47	
4.1.	Presentación e interpretación de resultados	47
4.1.1.	Resultados de la variable 1	47
4.1.2.	Resultados de la variable 2	56
4.1.3.	Información interpretativa del instrumento de evaluación	59

Resumen de la investigación	63	
5.1.	Conclusiones de la investigación.	63
5.2.	Recomendaciones de la investigación.	64

Fuentes de información	65
Bibliografía	65
Anexos de la investigación	67
Anexo 1: Encuesta	69
Anexo 2: Prueba de ortografía	71
Anexo 3: Ficha de análisis de contenido	78

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1: Gusto por el desarrollo de contenidos ortográficos	48
Cuadro 2: Percepción del nivel de complejidad de la ortografía	50
Cuadro 3: Asignación del nivel de importancia de la ortografía	51
Cuadro 4: Dificultades ortográficas más frecuentes	53
Cuadro 5: Frecuencia con que los docentes revisan la ortografía	55
Cuadro 6: Resultados de la prueba de ortografía	57

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gusto por el desarrollo de contenidos ortográficos	49
Gráfico 2: Percepción del nivel de complejidad de la ortografía	50
Gráfico 3: Asignación del nivel de importancia de la ortografía	52
Gráfico 4: Dificultades ortográficas más frecuentes	54
Gráfico 5: Frecuencia con que los docentes revisan la ortografía	56
Gráfico 6: Resultados de la prueba de ortografía	59

INTRODUCCIÓN

Todo ser humano necesita comunicarse. Para lograrlo es primordial que su interlocutor comprenda lo que quiere decir. De ahí que ambos elementos de la comunicación (emisor y receptor) deben poseer un conocimiento del código para que la comunicación no sea frustrada. Sin embargo, en el proceso de comunicación (ya sea oral o escrita) pueden producirse una serie de “ruidos”, los cuales podrían hacer que la comunicación se frustre o no exista.

Uno de estos ruidos podrían ser las faltas de ortografía. Es aquí donde el aspecto ortográfico toma importancia, pues forma parte del código que, como hablantes del español, debemos manejar para cumplir nuestro fin último que es comunicarnos y que nos entiendan.

En los alumnos de la zona de muestra de la presente tesis se pudo evidenciar que el pobre conocimiento del código dificultaba su proceso de comunicación y esto podía notarse más en sus producciones textuales.

De ahí que la presente investigación busque encontrar en qué fallan más estos alumnos con respecto al tema ortográfico, para silenciar esos “ruidos” y lograr que se comuniquen asertiva y eficazmente.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Caracterización de la problemática

La ortografía ha constituido desde tiempos inmemoriales una de los principales rasgos que caracterizan el arte del buen decir. Escribir con corrección ortográfica es señal de una amplia visión y conocimiento adquirido en el contexto en el cual la persona se desenvuelve, la calidad educativa que haya recibido, el acceso a la lectura y a textos de diversa índole. Una excelente ortografía contribuye, evidentemente, a una adecuada redacción y, sin duda, es la base de un buen producto textual y más aun teniendo en cuenta que, en los tiempos actuales y en la mayoría de las ocasiones, nos comunicamos más por medios escritos que por otros.

La ortografía es el conjunto de normas o convenciones que rigen la correcta forma de graficar las palabras de una lengua; no obstante, hemos sido testigos como esta disciplina ha ido perdiendo relevancia, sobre todo en la educación básica regular. Son los profesores del área de Comunicación quienes asumen la responsabilidad de enseñar y promover el correcto uso ortográfico; sin embargo, con el paso del tiempo la realidad nos va mostrando que los estudiantes no asumen de manera consciente la importancia de la ortografía y, de este modo, escriben textos cargados de errores ortográficos que, a pesar de cumplir medianamente con el sentido comunicativo -pues logran entenderse los mensajes- carecen de una adecuada presentación formal y en su lectura vamos tropezando con uno tras otro error ortográfico.

En su gran mayoría, estudiantes de los diferentes niveles, sobre todo, de educación primaria, secundaria e incluso del nivel superior, así como profesionales en las distintas ramas del saber, carecen de un adecuado desarrollo de la competencia ortográfica, no asumen sus escritos con la conveniente conciencia de escritura correcta. En tal sentido, encontramos escritos en los que las palabras carecen de tildes (cuando corresponde) y son graficadas con letras que no corresponden (cambios de s por c y viceversa, j por g, b por v, entre otros), sumándose a ello, las deficiencias en el uso de los signos de puntuación.

1.2. Problema de investigación

¿Cuál es la percepción valorativa de la ortografía y cómo incide en el ejercicio ortográfico de los estudiantes de quinto y sexto de Educación Primaria de las II.EE. de la zona La Zanja-Cajamarca?

1.3. Justificación de la investigación

Para justificar el tema de la investigación, se hace necesario preguntarnos por qué es importante el aspecto ortográfico. Según Gómez Torrego (2006), la enseñanza de la ortografía, y en concreto de la acentuación ortográfica, no se cuida suficientemente en las aulas. Afirma que:

[...] muchos docentes miran con cierto desdén esta parcela fónico-ortográfica de la acentuación con el argumento ingenuo de que el contexto y la situación siempre se encargan de aclarar cualquier posible ambigüedad.

Podría ser que el argumento no sea ingenuo tal como señala Gómez Torrego, de hecho un profesor al corregir las producciones escritas de sus alumnos puede entender, aun con errores ortográficos inmersos en estas producciones, el sentido completo de lo que quiere comunicar de acuerdo al contexto o situación. Sin embargo, la ortografía y más concretamente la acentuación ortográfica, es un aspecto que no puede dejarse de lado en la corrección de las producciones escritas de los alumnos, ya que garantiza una presentación adecuada y óptima del texto.

Fernando Ávila (2002) respecto a la acentuación ortográfica, y más en concreto al uso de la tilde, afirma que esta es el signo ortográfico que más se descuida al escribir. Esto sucede porque no se tiene una clara noción de su por qué y de la duda sobre la pertinencia de la tilde en alguna palabra concreta. Además, está convencido de que:

El tema de la tilde, para algunos inocuo o simplemente estético, es fundamental para la comprensión del texto. Va más allá del sonido, ya que compromete el significado. Hacia y hacía, dé y de son parejas de palabras cuya pronunciación, naturaleza, significado y uso son completamente distintos, por el simple hecho de que una lleva tilde y la otra no.

La tilde, entonces, es tan importante como todos los demás elementos de la redacción, para alcanzar el propósito del mensaje escrito.

Así pues, el acento ortográfico o tilde, no es un mero adorno que se deba pasar por alto, en el sentido de que si no se coloca cuando corresponde o se coloca cuando no corresponde, produce en el lector tan mala impresión como quien se presenta a una cita formal con los zapatos sucios o con la falda deshilachada.

De ahí que, saber colocar la tilde sea útil para:

- Evitar vacilaciones al leer en voz alta o al escribir un texto: ánimo, animo, animó / Sé práctica – Se practica. / El vino de Pisco. – Él vino de Pisco. / Renuncio al trabajo. – Renunció al trabajo.

Ejemplos como estos y otros que se pueden añadir son muestra de cómo muchos lectores vacilarían si no tuvieran un conocimiento exacto de la acentuación castellana. Es necesario agregar que para explicar muchos de estos ejemplos hay que hacer una conexión de la acentuación con la puntuación y, a veces, con la sintaxis.

Entonces se puede afirmar que el acento ortográfico o tilde es un signo cuya presencia o ausencia determina la fonética del vocablo y, en consecuencia, su significado. Y lo último que querría quien escribe un texto es que no se entendiera su mensaje.

En suma, la investigación se justifica en la necesidad de identificar directamente cómo aplican las normas ortográficas los niños y niñas de la zona Zanja de Cajamarca y, básicamente, con el afán de puntualizar los errores más comunes que cometen los estudiantes para que el estudio se constituya en un antecedente que permita el surgimiento de nuevas investigaciones dirigidas a la acción y producción de métodos o estrategias pertinentes para revertir la situación problemática de poca valoración y aplicación adecuada de las normas ortográficas de tildación general y especial de las palabras, así como de la puntuación y del uso de los grafemas.

1.4. Objetivos de investigación

1.4.1. Objetivo General.

Explicar la incidencia de la percepción valorativa de la ortografía en el ejercicio ortográfico de los estudiantes de quinto y sexto grado de Educación Primaria de las II.EE. de la zona la Zanja-Cajamarca.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Describir la percepción de los estudiantes respecto del gusto y nivel de complejidad que otorgan a la ortografía.
- Determinar el nivel de importancia que los estudiantes del 5° y 6° grado de Educación Primaria asignan a la ortografía.
- Identificar las dificultades que presentan los estudiantes de 5° y 6° de Educación Primaria de la zona La Zanja- Cajamarca con relación al dominio y ejercicio ortográfico.

1.5. Hipótesis de investigación

Los estudiantes de 5° y 6° grado de Educación Primaria de las II.EE. de la zona La Zanja-Cajamarca otorgan a la ortografía una escasa valoración lo cual incide desfavorablemente en la correcta ejercitación de las normas ortográficas.

1.6. Antecedentes de estudio

a) TÍTULO: “Estrategias didácticas aplicadas por los docentes de lenguaje y la incidencia en el desarrollo de destrezas ortográficas de los estudiantes del sexto año de educación básica del centro educativo LEOPOLDO NICOLÁS CHÁVEZ de la parroquia de San Pablo del Lago durante el año lectivo 2010 – 2011 – Propuesta Alternativa. (ECUADOR)

AUTORES: Farinango Caiza, Betty Mireya
Gualavisi Flores, Sonia Teresa

El antecedente citado tuvo como objetivo general la identificación y superación de las causas que inciden en la deficiencia ortográfica de los estudiantes del sexto año de educación básica del Centro Educativo “Leopoldo Nicolás Chávez” a través de la investigación de casos específicos de aprendizaje en el área de Lenguaje y Comunicación para incentivar el gusto por la escritura.

La tesis anteriormente mencionada se ha tomado como antecedente de esta investigación puesto que existen en ella algunos datos que complementan el marco teórico de la presente investigación. Además la metodología que usa, es

similar a la que se va a utilizar, puesto que utiliza encuestas para obtener los datos que le permitirán lograr el objetivo.

b) TÍTULO: “La aplicación de la ortografía y su influencia en el desarrollo de las destrezas lingüísticas de los estudiantes de octavo, noveno y décimo año de educación básica del colegio particular “Americano” de la ciudad de Manta, año lectivo 2010 – 2011” (ECUADOR)

AUTORES: Velásquez Vera, Teresa
Velásquez Vera, Narcisa

El objetivo del estudio fue investigar de qué manera la ortografía influye en el desarrollo de las destrezas lingüísticas en los

estudiantes de octavo, noveno y décimo año de educación básica del colegio particular “Americano”.

Esta tesis ha sido tomada como antecedente de estudio de esta investigación ya que presenta datos que aportan al tema de la didáctica de la ortografía, aspecto importante del que se habla en el marco teórico. Al igual que la tesis anterior, el método de investigación es muy parecido puesto que usa tablas de frecuencia y porcentaje para mostrar los datos obtenidos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO DE LA INFORMACIÓN

2.1. La Ortografía

2.1.1 Definición

Como todo código de comunicación, la escritura está constituida por las normas que determinan cuándo y cómo debe utilizarse cada uno de los signos establecidos. Este conjunto de normas que regulan la correcta escritura de una lengua constituye lo que llamamos ortografía.

El término ortografía designa asimismo la disciplina lingüística de carácter aplicado que se ocupa de describir y explicar cuáles son los elementos constitutivos de la escritura de una lengua y las convenciones normativas de su uso en cada caso, así como los principios y criterios que guían tanto la fijación de las reglas como sus modificaciones.

La ortografía comparte su carácter normativo con la ortología (llamada también ortoepía), disciplina hermana encargada de establecer las normas que regulan la pronunciación culta de las unidades lingüísticas. Dado su carácter simétrico, ambas disciplinas se han venido influyendo mutuamente; pero, mientras que la ortografía ha de mantenerse uniforme en todo el ámbito de la lengua, los cánones de la pronunciación culta pueden variar en

ciertos aspectos – y, de hecho, varían – de un área geográfica a otra. Esta variabilidad es la que explica que no suelen atenderse aspectos estrictamente ortológicos en las ortografías modernas.

2.1.2 Las reglas ortográficas

La ortografía tiene un carácter normativo. Se concreta en reglas que deben ser respetadas por todos los hablantes que deseen escribir con corrección, y su incumplimiento da lugar a lo que se conoce como faltas de ortografía.

Las reglas ortográficas pueden ser generales o particulares. Las primeras afectan a todo un ámbito de la escritura, mientras que las segundas se aplican a la escritura de palabras concretas. Las reglas generales suelen formar parte del núcleo constitutivo de cada uno de los subsistemas ortográficos (letras, diacríticos, mayúsculas, etc.).

La didáctica de la ortografía ha buscado regularidades en la escritura de las palabras, con el fin de poder ofrecer a los usuarios pautas que los ayuden a resolver esas dudas y vacilaciones. Estas pautas, aunque tengan la apariencia de reglas, y así se las haya denominado tradicionalmente, son meras notas orientadoras, con frecuencia llena de excepciones, del tipo “*Se escriben con b los verbos terminados en –bir, excepto hervir, servir, vivir y sus compuestos o derivados*”. No son reglas ortográficas generales, sino generalizaciones inductivas hechas con fines didácticos a partir de las reglas particulares que dictaminan cómo se escribe cada palabra.

2.1.3 Funciones de la ortografía

La función esencial de la ortografía es garantizar y facilitar la comunicación escrita entre los usuarios de una lengua mediante el establecimiento de un código común para su representación gráfica.

La ortografía cumple, además, un papel esencial como factor de unidad, puesto que impone una representación gráfica uniforme y común por encima de las numerosas variantes de pronunciación existentes, debidas a factores geográficos, socioculturales e incluso individuales. Este papel unificador de variedades orales diversas es especialmente importante en el caso de lenguas que, como el español, se extienden por un vasto territorio en el que las diferencias se manifiestan, incluso a nivel fonológico.

Además, la influencia que la representación escrita tiene sobre la pronunciación de los hablantes cultos actúa de cauce que evita una evolución descontrolada y fragmentaria de la lengua, especialmente en aquellas, como el español, en que la solidaridad entre grafía y pronunciación es más fuerte. Los hablantes alfabetizados ven en la lengua escrita el modelo de corrección y tienden a pronunciar las palabras de acuerdo con su forma gráfica, de manera que la existencia de una ortografía común en todo su ámbito dota de cierta estabilidad al componente fónico de la lengua, disminuyendo el ritmo de sus cambios en el plano oral y evitando que estos lleguen a quebrar su unidad esencial.

2.1.4 La importancia social de la ortografía

El conocimiento y el dominio de la ortografía resultan imprescindibles para asegurar la correcta comunicación escrita entre los hablantes de una misma lengua, al garantizar la adecuada creación e interpretación de textos escritos. La ortografía ocupa así un lugar esencial en el sistema educativo, puesto que es indisoluble de la adquisición de las destrezas básicas de la lectura y la escritura, indispensables en la formación elemental de todo ciudadano.

Por todo ello, las sociedades, que comprenden las profundas repercusiones de la adecuada alfabetización de todos sus miembros, conceden a la ortografía una importancia singular, y su correcto dominio se halla asociado a connotaciones positivas. Es la propia sociedad la que recompensa a quienes dominan esta disciplina con buena imagen social y profesional. Y, en el lado opuesto, es también la sociedad la que valora como faltas los errores

ortográficos y quien sanciona a las personas que muestran una ortografía deficiente con juicios que afectan a su imagen y que pueden restringir su promoción académica y profesional.

2.2 El sistema ortográfico español

2.2.1 El acento prosódico

2.2.1.1 La sílaba

La sílaba es una unidad lingüística estructural de carácter fónico, formada generalmente por un conjunto de fonemas sucesivos que se agrupan en la pronunciación en torno a un elemento de máxima sonoridad, que en español es siempre una vocal.

Una sílaba no es una mera sucesión de fonemas, sino una unidad lingüística dotada de estructura interna. En la estructura de una sílaba pueden distinguirse las partes siguientes: un núcleo, que en español solo puede estar constituido por elementos vocálicos, y dos márgenes silábicos consonánticos, uno que precede al núcleo y otro que lo sigue. El núcleo es el componente de la sílaba con mayor sonoridad y, por ello, el más claramente perceptible, perceptibilidad que disminuye en los márgenes silábicos.

Dependiendo de si en la palabra de la que forman parte se pronuncian con acento o sin él, se distinguen dos tipos de sílabas: tónicas, las que aportan el acento léxico o primario, y átonas, las que carecen de él.

2.1.1.2 La palabra

La palabra es la unidad básica que se toma como referencia desde el punto de vista acentual. La palabra es una unidad

significativa aislable, que en la cadena hablada se pronuncia con o sin acento propio.

Según la tonicidad o atonicidad, las palabras se clasifican en palabras tónicas y palabras átonas. Las primeras son aquellas que en la cadena hablada se pronuncian acentuando una de sus sílabas.; mientras que las palabras átonas son las que se pronuncian sin acento en la cadena hablada. Al carecer de acento propio, estas voces átonas deben pronunciarse apoyadas en la palabra tónica que las precede o que las sigue, con la que forman un grupo acentual.

Aunque el español es una lengua de acento libre, su posición está limitada, por lo general, a las tres últimas sílabas. Por ello, al señalar la posición del acento léxico en las palabras acentuadas, se hace referencia a sus sílabas teniendo en cuenta el lugar que ocupan en el sentido de la lectura, esto es, de izquierda a derecha. Así pues, el acento puede recaer en la última, penúltima, y antepenúltima sílaba. Solo de manera excepcional el acento se sitúa en una sílaba anterior a la antepenúltima.

En este sentido, las palabras según la posición de la sílaba tónica pueden ser agudas, llanas, esdrújulas o sobresdrújulas:

- Las palabras agudas u oxítonas son aquellas cuya última sílaba es tónica: *mejor*, *mirarán*, *considerar*, etc.
- Las palabras llanas, graves o paroxítonas son aquellas cuya penúltima sílaba es tónica: *azúcar*, *hacen*, *maleta*, etc.
- Las palabras esdrújulas o proparoxítonas son aquellas cuya antepenúltima sílaba es tónica: *válvula*, *génesis*, *lámpara*, etc.
- Las palabras sobresdrújulas o superproparoxítonas son aquellas en las que es tónica una de las sílabas anteriores a la antepenúltima, lo que solo ocurre en formas verbales con pronombres enclíticos: *preparáranoslo*, *leyéndosela*, *dígannoslo*, etc.

2.2.2 El acento gráfico o tilde

2.2.2.1 El sistema de acentuación gráfica del español

La posición variable y no condicionada del acento en español, así como las funciones que desempeña, justifican la utilidad de establecer un sistema de reglas ortográficas que permita reflejar este rasgo prosódico en la escritura de nuestro idioma.

Las reglas ortográficas de acentuación tienen una indudable utilidad, pues permiten saber cómo se pronuncia cualquier palabra española sin necesidad de haberla oído antes, o viceversa, reflejar por escrito la acentuación prosódica de una palabra sin que sea preciso haberla visto escrita previamente.

El sistema de acentuación gráfica en español está constituido por un signo diacrítico, denominado específicamente tilde o, también, acento gráfico y ortográfico, y un conjunto de reglas que prescriben cómo ha de utilizarse ese signo. La tilde o acento gráfico consiste, en español, en una rayita oblicua que desciende de derecha a izquierda (´) y que, colocada sobre una vocal, indica que la sílaba de que dicha vocal forma parte es tónica: *mármol*, *cólera*, *canción*, etc.

Son las reglas de acentuación gráfica en su conjunto las que, determinando en cada caso la presencia o ausencia de tilde, permiten indicar y deducir de forma inequívoca cuál es la sílaba tónica de cada una de las palabras prosódicamente acentuadas del español.

2.2.2.2 Principios por los que se rige el sistema de acentuación gráfica del español

El sistema de reglas de acentuación gráfica del español tiene como finalidad indicar de forma inequívoca cuál es la sílaba tónica de todas las palabras con acento prosódico que integran el léxico

español. Este sistema de reglas se asienta en los siguientes principios:

- Solo las palabras tónicas son susceptibles de llevar tilde

Puesto que el sistema de acentuación gráfica tiene como objetivo identificar cuál es la sílaba tónica de las palabras, solo son susceptibles de recibir la marca acentual las palabras prosódicamente acentuadas, esto es, las palabras tónicas. Por lo tanto, las palabras átonas, aquellas que carecen normalmente de acento prosódico en la cadena hablada, no llevan tilde.

- El sistema acentual no tiene como función distinguir sistemáticamente entre palabras tónicas y palabras átonas

No todas las palabras tónicas se escriben en español con tilde, de manera que, en esa ausencia de marca acentual, vienen a coincidir con las palabras átonas, que nunca la llevan. Esto se debe a que el sistema de acentuación gráfica del español no considerado necesario distinguir, salvo en muy pocos casos, entre palabras tónicas y átonas, puesto que dicha distinción en la escritura no resulta rentable en términos generales: por un lado, la mayor parte de las palabras españolas son tónicas y, por otro, las átonas son casi todas monosílabas, precisamente aquellas que se escriben normalmente sin tilde, ya que, en virtud del principio de economía, no la llevan ni siquiera cuando son tónicas, al no poder recaer en ellas el acento más que en su única sílaba.

- La unidad de referencia sobre la que se aplican las reglas es la palabra gráfica, considerada de forma aislada

Las reglas de acentuación están diseñadas para ser aplicadas dentro de los límites de la palabra gráfica, considerada esta de manera aislada. Por esta razón, las reglas de acentuación gráfica se aplican sistemáticamente a las palabras que son tónicas por naturaleza, con independencia de que, de forma circunstancial, en un contexto concreto dentro de la cadena hablada se pronuncien tónicas o átonas.

- El sistema refleja exclusivamente el acento léxico o primario de las palabras gráficas

Aunque en la cadena hablada existen diversas clases de acentos, el sistema gráfico solo refleja el acento léxico o primario de las palabras tónicas, el que recae sobre la sílaba que se pronuncia con mayor prominencia, que es el único que puede tener valor distintivo es español.

- En cada palabra solo puede aparecer una tilde

En español, la mayoría de las palabras prosódicamente acentuadas presentan un único acento léxico. Por lo tanto, es normal que en las palabras gráficamente acentuadas solo aparezca una tilde, la que marca ese único acento.

- La tilde se escribe sobre los grafemas vocálicos

La tilde, el signo diacrítico utilizado para reflejar gráficamente el acento, se escribe sobre el grafema que representa el fonema vocálico que constituye el núcleo de la sílaba tónica, normalmente las vocales *a, e, i, o, u*.

- La tilde sobre una vocal indica que la sílaba de la cual forma parte es la que porta el acento prosódico de la palabra

La tilde, que, como se ha indicado, se sitúa siempre sobre un grafema vocálico, indica que la sílaba de la que dicho grafema forma parte es aquella sobre la que recae el acento prosódico de la palabra: *él, también, azúcar, lámpara, súbito*. No obstante, el que una palabra no lleve tilde no significa que no esté acentuada prosódicamente. La aplicación de las reglas de acentuación permite deducir de forma inequívoca la sílaba tónica también en las palabras sin tilde.

- La aplicación de las reglas de acentuación requiere la división previa de las palabras en sílabas

Las reglas de acentuación gráfica están formuladas tomando como referencia la estructura silábica y acentual de las

palabras, y se aplican en función del lugar que en ellas ocupa la sílaba tónica, esto es, de si se trata de palabras agudas, llanas o esdrújulas. Por lo tanto, para aplicar con propiedad las reglas de acentuación gráfica en una palabra, es necesario determinar previamente su división silábica.

- El sistema ha establecido convenciones para determinar la naturaleza de las secuencias vocálicas a efectos ortográficos

Para evitar la indeseable falta de unidad ortográfica a que conduciría que cada hablante aplicara las reglas de acentuación de acuerdo con su modo particular de articular estas secuencias, y con el fin de garantizar el principio de que a una misma acentuación prosódica le corresponda una sola representación gráfica desde el punto de vista acentual, la ortografía del español ha establecido una serie de convenciones para determinar qué secuencias deben considerarse siempre hiatos o siempre diptongos (o triptongos) a efectos ortográficos. Estas convenciones permiten asegurar que, a la hora de escribir, todos los hispanohablantes van a segmentar silábicamente las palabras de la misma forma y que, por tanto, van a aplicar de igual modo las reglas de acentuación, garantizando con ello la unidad en la representación gráfica de una misma acentuación prosódica. El establecimiento de estas convenciones supone también una ventaja didáctica nada despreciable a la hora de enseñar y de utilizar las reglas de acentuación, pues facilita su aplicación inequívoca sin hacerla depender de la percepción de los hablantes o de cómo articulen estas las secuencias vocálicas en cada caso concreto.

- El sistema de reglas de acentuación no tiene como función indicar si una secuencia vocálica se articula en una sola sílaba o en sílabas distintas

El sistema de acentuación gráfica del español no tiene como finalidad distinguir si una secuencia de vocales, en una palabra concreta, se articula dentro de una misma sílaba

(formando un diptongo o un triptongo) o en sílabas distintas (constituyendo un hiato). La ortografía del español no ha considerado necesario señalar gráficamente cómo se articulan las secuencias vocálicas que contienen las palabras.

La razón de que nuestro sistema gráfico no tenga en cuenta esta distinción es que no resulta rentable, en primer lugar, porque prácticamente no hay en español palabras idénticas que solo se distingan por este rasgo; y, en segundo lugar, porque, como ya se ha explicado, no todos los hablantes pronuncian de igual modo una misma secuencia vocálica dentro de una misma palabra, de forma que la articulación de la mayor parte de las secuencias de vocales carece de estabilidad en el plano oral.

- El sistema de reglas de acentuación se rige por el principio de economía

Desde sus primeras formulaciones, el sistema de acentuación gráfica del español optó por un uso restrictivo de la tilde para señalar el acento, de modo que no en todas las palabras prosódicamente acentuadas se marca con tilde la sílaba tónica.

Las reglas de acentuación gráfica del español, tal y como se han ido fijando a lo largo del tiempo hasta llegar al sistema actualmente vigente, están diseñadas para dar cuenta de la acentuación prosódica de todas las palabras que conforman el léxico del español utilizando para ello el menor número de tildes. El principio de economía en el uso de la tilde se basa en la consideración de la frecuencia de los distintos patrones acentuales que presentan las palabras españolas, en los que desempeña un importante papel la naturaleza de los grafemas o letras finales. Así, y en virtud de este principio, se ha determinado que no se acentúen gráficamente las palabras tónicas que respondan a los patrones acentuales más habituales en español y que solo se señale la sílaba tónica en las voces que presenten patrones acentuales marcados o menos frecuentes.

Siguiendo el principio de economía, solo llevan acento gráfico las palabras que presentan los patrones acentuales menos frecuentes en español, a saber: las palabras llanas terminadas en consonante distinta de *n* o *s*, las palabras agudas terminadas en vocal, *-n* o *-s* y todas las palabras esdrújulas.

El principio de economía opera asimismo a la hora de formular las reglas de aplicación de la tilde, al procurar que sean también las menos posibles y abarquen el mayor número de palabras.

- A cada acentuación prosódica le corresponde una única representación gráfica acentual, y viceversa

El sistema de acentuación gráfica del español garantiza la existencia de una relación biunívoca entre la acentuación prosódica de una palabra y su reflejo gráfico. En virtud de este principio, la aplicación de las reglas de acentuación gráfica a una palabra con una única acentuación prosódica ha de dar necesariamente como resultado una única representación gráfica desde el punto de vista acentual. Y viceversa, la acentuación gráfica de una palabra tiene que reflejar necesariamente una sola acentuación prosódica.

Este mismo principio es el que justifica, entre otras razones, que pueda prescindirse de la tilde en el adverbio *solo* y los pronombres demostrativos, ya que la existencia de dos variantes acentuales en estos casos tampoco responde a diferencias en la acentuación prosódica de estas palabras.

2.2.3 Funciones de la tilde en español

2.2.3.1 Función prosódica

La principal función de la tilde en español es señalar que la sílaba de la que forma parte la vocal sobre la que se escribe es la que porta el acento prosódico de la palabra. Por lo tanto, toda

palabra escrita con tilde es una palabra prosódicamente acentuada, sea monosílaba o polisílaba: *mí*, *fútbol*, *estúdiatelo*, *recibí*.

Ahora bien, la ausencia de tilde en una palabra no implica necesariamente que se trate de una palabra átona o inacentuada, ya que, en virtud del principio de economía, no todas las palabras con acento prosódico se escriben en español con una tilde sobre su sílaba tónica. No obstante, la aplicación de las reglas ortográficas de acentuación permiten también determinar cuál es la sílaba sobre la que recae el acento en las palabras tónicas que se escriben sin tilde.

2.2.3.2 Función diacrítica

En un grupo de casos concretos fijados por la tradición ortográfica, la tilde cumple en español una función diacrítica, ya que se emplea para distinguir palabras tónicas, en su mayoría monosílabas, de otras grafemáticamente idénticas, esto es, formadas por la misma sucesión de grafemas, pero de pronunciación átona: *tú* y *tu*, *sí* y *si*, *dé* y *de*, *quién* y *quien*, *cuándo* y *cuando*, etc.

Esta tilde que se emplea para distinguir el miembro tónico de algunos pares de palabras que se diferencian únicamente, desde el punto de vista fónico, por su tonicidad o atonicidad recibe el nombre de tilde diacrítica.

Aunque la tilde diacrítica se coloca también sobre la vocal de la sílaba tónica de la palabra, su función no es, en ese caso, indicar cuál es la sílaba sobre la que recae el acento prosódico, pues la mayoría de las palabras a las que afecta son monosílabas y en ellas la posición del acento es inequívoca. La función de la tilde en esos casos es distinguir la forma tónica de la átona en ciertos pares de palabras monosílabas y algunas polisílabas de uso muy frecuente.

2.2.4 Las reglas de acentuación gráfica

2.2.4.1 Reglas generales

2.2.4.1.1 La acentuación gráfica de las palabras monosílabas

Las palabras de una sola sílaba no se acentúan nunca gráficamente, salvo en los casos de tilde diacrítica: *son, fe, sol, ve, vio, mes, bien*.

2.2.4.1.2 La acentuación gráfica de las palabras polisílabas

Las reglas de acentuación gráfica de las palabras polisílabas se aplican en función de si son agudas, llanas, esdrújulas o sobresdrújulas.

a) Acentuación gráfica de las palabras agudas

Las palabras agudas llevan tilde cuando terminan en los grafemas consonánticos *n* o *s* no precedidos de otra consonante, o en algunos de los grafemas vocálicos *a, e, i, o, u*: *canción, revés, traerá, comité, revisó, iglú*.

b) Acentuación gráfica de las palabras llanas

Las palabras llanas llevan tilde cuando terminan en un grafema consonántico distinto de *n* o *s*: *mármol, lápiz, ángel, tóner*. Por lo tanto, no llevan tilde cuando terminan en *-n* o *-s* o en algunos de los grafemas vocálicos.

c) Acentuación gráfica de las palabras esdrújulas y sobresdrújulas

Las palabras esdrújulas y sobresdrújulas se escriben siempre con tilde: *tráelo, recítaselo, índice, cómplice, tráigamelo*.

2.2.4.1.3 La acentuación gráfica de las palabras con secuencias vocálicas

Las secuencias vocálicas que contienen las palabras pueden articularse dentro de la misma sílaba formando diptongos (*Piu- ra / ciu - dad*) o triptongos, o en sílabas distintas formando hiatos (*mo - rí - a / pú - a*).

La mayoría de las palabras que incluyen secuencias vocálicas siguen las reglas generales de acentuación anteriormente enunciadas para las palabras monosílabas y polisílabas. Solo constituyen una excepción a las pautas generales las palabras que contienen un tipo particular de hiatos.

Dos son las dificultades que pueden plantear las palabras con secuencias vocálicas a la hora de aplicar en ellas las reglas de acentuación gráfica: en primer lugar, su división silábica, en lo que influye decisivamente que la secuencia de vocales se articule en una misma sílaba (como diptongos o triptongos) o en sílabas distintas (como hiatos); y, en segundo lugar, en caso de que la secuencia vocálica constituya un diptongo o un triptongo y las reglas prescriban su acentuación gráfica, la elección de la vocal sobre la que se ha de colocar la tilde.

En lo que al primer aspecto se refiere, no son pocos los hablantes que tienen dificultades para percibir con nitidez las fronteras silábicas en ciertas palabras que contienen secuencias de vocales y, por otra parte, la articulación de muchas de estas secuencias oscila entre el hiato y el diptongo en función de muy diversos factores (la procedencia geográfica del hablante, la posición que la secuencia ocupa dentro de la palabra, la velocidad de emisión, la analogía con otras palabras formadas a partir de la misma raíz, etc.), de modo que combinaciones vocálicas que en ciertas zonas o para determinados hablantes se articulan dentro de la misma sílaba en otras zonas o para otros hablantes se articulan normalmente en sílabas distintas (y viceversa).

A fin de minimizar las dificultades que plantea la división silábica de las secuencias de vocales y, sobre todo, para evitar la dispersión gráfica a que conduciría que cada hablante aplicara las reglas de acentuación de acuerdo con su modo particular de

pronunciar estas secuencias, se han establecido una serie de convenciones que determinan qué secuencias vocálicas han de considerarse siempre hiatos y cuáles siempre diptongos (o triptongos) a efectos ortográficos, con independencia de cómo las articulen realmente los hablantes en cada caso concreto. Estas convenciones se han fijado tomando como referencia la articulación mayoritaria de cada combinación vocálica en el conjunto del ámbito hispánico, por lo que para un grupo considerable de hispanohablantes el carácter convencional de estos postulados no es tal, pues vienen a coincidir con su pronunciación natural de estas secuencias.

a) Palabras con diptongo

Los diptongos son secuencias de dos vocales que forman parte de una misma sílaba. Con independencia de cómo se articulen realmente en cada caso, se consideran siempre diptongos a efectos ortográficos las siguientes combinaciones vocálicas:

- Vocal abierta (/a/ , /e/ , /o/) seguida o precedida de vocal cerrada átona (/i/ , /u/): *afeitar, acuario, reunir, viento, Zoila, sueño, antiguo.*
- Dos vocales cerradas distintas (/i/ , /u/): *Piura, cuidado, huir, diurno, ciudad.*

Las palabras que contienen diptongos ortográficos se acentúan gráficamente según las reglas generales de acentuación.

Cuando la sílaba tónica de una palabra contiene un diptongo y debe tildarse por aplicación de las reglas de acentuación, la tilde se coloca según las pautas siguientes:

- En los diptongos formados por una vocal abierta seguida o precedida de una vocal cerrada, la tilde se escribe sobre la vocal abierta: *mediático, diéresis, acción, acuático, después, terapéutico.*

- En los diptongos formados por dos vocales cerradas distintas, la tilde se coloca sobre la segunda vocal.

b) Palabras con triptongo

Los triptongos son secuencias de tres vocales que forman parte de una misma sílaba. Con independencia de cómo se articulen realmente en cada caso, se consideran siempre triptongos a efectos ortográficos las secuencias formadas por una vocal abierta (/a/ , /e/ , /o/) seguida y precedida de una vocal cerrada átona (/i/ , /u/): *confiáis*, *despreciáis*.

Las palabras con triptongo siguen las reglas generales de acentuación gráfica de las palabras monosílabas y polisílabas. Cuando la sílaba tónica contiene un triptongo y debe tildarse por aplicación de las reglas de acentuación, la tilde se coloca siempre sobre la vocal abierta: *apreciáis*, *cambiáis*, *puntuéis*.

c) Palabras con hiato

Cuando dos vocales seguidas dentro de una palabra pertenecen a sílabas distintas, constituyen un hiato. Por razones obvias, las palabras con hiato son siempre polisílabas.

Con independencia de cómo se articulen realmente en cada caso concreto, se consideran siempre hiatos a efectos de acentuación gráfica las combinaciones vocálicas siguientes:

- Una vocal cerrada tónica (/i/ , /u/) seguida o precedida de una vocal abierta (/a/ , /e/ , /o/): *María*, *desvíe*, *púa*, *hindúes*, *búho*, *caída*, *reído*, *prohíbo*, *transeúnte*.
- Dos vocales abiertas distintas (/a/ , /e/ , /o/): *caer*, *aorta*, *reactor*, *herbáceo*, *loado*, *roedor*.
- Dos vocales iguales: *azahar*, *dehesa*, *cooperar*.

Las palabras con hiato se acentúan gráficamente según las siguientes pautas:

- Las palabras que contienen un hiato formado por una vocal cerrada tónica seguida o precedida por una vocal abierta llevan siempre tilde en la vocal cerrada, con independencia de las reglas generales de acentuación. Por eso se acentúan gráficamente palabras como *caída, reído, oído, desvío, transeúnte, mío*, a pesar de ser llanas terminadas en -n, -s o vocal; lo mismo ocurre en *laúd, oír, reír, raíz*, que llevan asimismo tilde aun siendo agudas terminadas en consonante distinta de n o s.
- Las palabras que incluyen cualquier otro tipo de hiato se someten a las reglas generales de acentuación. Así, *Jaén, Noé, rehén, peleó o traerás* llevan tilde por ser voces agudas terminadas en -n, -s o vocal; *caer, soez o alcohol* no la llevan por ser agudas terminadas en consonante distinta de n o s; *paella, vean, ahora, museo o poetas* se escriben sin tilde por ser palabras llanas y terminar en -n, -s o vocal; por su parte, *aéreo, línea, océano, caótico, coágulo, teórico, héroe o zoólogo* llevan tilde por ser esdrújulas.

2.2.4.2 La tilde diacrítica

Al margen del uso de la tilde con función prosódica, regulado por las normas que se acaban de exponer, este signo también se ha utilizado tradicionalmente en español con función diacrítica, a fin de diferenciar en la escritura ciertas palabras de igual forma, pero distinto significado, que se oponen entre sí por ser una de ellas tónica y la otra átona, hecho que normalmente se asocia con su pertenencia a categorías gramaticales diversas. Esta tilde recibe el nombre de tilde diacrítica.

Aunque, como ya se ha explicado, entre las funciones del sistema de acentuación gráfica del español no está la de distinguir de forma sistemática entre palabras tónicas y átonas, sí se emplea la tilde con este fin en un limitado número de palabras tónicas de uso frecuente, que se caracterizan por coincidir formalmente con otras idénticas, pero de pronunciación átona. La tilde diacrítica afecta en su mayoría a palabras monosílabas y solo a unas cuantas palabras

polisílabas, como los interrogativos y exclamativos *cómo*, *cuándo*, *cuánto* y *(a) dónde*, que forman serie con los interrogativos y exclamativos monosílabos *qué*, *cuál*, *cuán*, *quién*.

Todas las voces que se escriben con tilde diacrítica son palabras que no deberían llevarla según las reglas generales de acentuación, bien por tratarse de monosílabos, bien, en el caso de las polisílabas, por tratarse de palabras llanas acabadas en vocal o en *-s*. En todas ellas la función de la tilde no es, por tanto, la de indicar cuál es su sílaba tónica (función prosódica), sino la de señalar que la palabra que la lleva es tónica y no debe confundirse con otra formalmente idéntica, pero de pronunciación átona (función diacrítica).

A diferencia de la función prosódica, que el sistema gráfico acentual cumple de manera constante al indicar, mediante las reglas de aplicación de la tilde, cuál es la sílaba tónica de todas las palabras prosódicamente acentuadas del español, la función diacrítica del acento no se verifica en todos aquellos casos en que existen pares de palabras de igual forma, pero distinto significado, que se oponen por su tonicidad o atonicidad.

La tilde diacrítica tiene, por tanto, dentro del sistema acentual del español un carácter excepcional, no solo porque prescribe acentos gráficos en palabras que, según las reglas generales, no deberían tildarse, sino porque no se aplica de forma sistemática a todas aquellas voces susceptibles de llevarla. La nómina de palabras escritas con tilde diacrítica es limitada y ha sido fijada a lo largo del tiempo por la tradición ortográfica, en un lento proceso en el que no han faltado adiciones y supresiones de elementos a esta lista, procurando siempre su uso restringido y coherente. Todas las voces que integran esta nómina tienen en común ser palabras de empleo frecuente, lo que explica que el sistema de acentuación gráfica haya considerado relevante, incluso en contra de lo que estipulan las reglas generales, distinguirlas en la escritura de las correspondientes átonas mediante el uso de la tilde, con el fin de facilitar su identificación rápida, la correcta lectura de los enunciados en los que se aparecen y su adecuada interpretación, evitando posibles ambigüedades. El carácter extraordinario de la tilde diacrítica dentro del sistema acentual y el respeto al principio

de economía por el que se rige este sistema recomiendan no aumentar el número de palabras escritas con este tipo de tilde y limitar sus casos a los que, estando ya consolidados por la tradición, cumplen de forma rigurosa las condiciones prosódicas y de frecuencia requeridas (esto es, que sirva para distinguir una voz tónica de otra átona grafemáticamente idéntica en pares de palabras de uso frecuente).

2.2.4.2.1 La tilde diacrítica en palabras monosílabas

La regla de acentuación gráfica de las palabras monosílabas prescribe que estas se escriban sin tilde. Constituyen una excepción a esta regla general un grupo de palabras monosílabas tónicas de uso frecuente que se oponen a otras formalmente idénticas, pero de pronunciación átona. Para diferenciar gráficamente estos pares de monosílabos se prescribe la utilización de la tilde diacrítica en los que son tónicos.

A continuación se registran todos los monosílabos que deben escribirse hoy con tilde diacrítica. Se trata de los pronombres personales *tú, él, mí, sí*, las formas verbales *dé y sé*, el sustantivo *té* y la palabra *más*, perteneciente a varias categorías gramaticales.

- Tú/ tu (Pronombre personal / Posesivo)

Solo **tú** puedes llamarlo.

Enséñame **tu** casa.

- Él / el (Pronombre personal / Artículo)

Él me ha visitado.

El carro está malogrado.

- Mí / mi (Pronombre personal / Posesivo / Sustantivo)

Quiero que lo hagas por **mí**.

Ese es *mi* perro.

La nota es *mi* bemol.

- Sí / si (Pronombre personal / Adverbio de afirmación / Sustantivo ‘aprobación o asentimiento’ / Conjunción / Sustantivo ‘nota musical’)

Después de unos minutos de la caída, volvió en *sí*.

Sí, te acompañaré.

En las últimas elecciones triunfó el *sí*.

Si no quieres ir, dímelo.

Para esa canción debes empezar en *si* bemol.

- Té / te (Sustantivo ‘planta e infusión’ / Pronombre / Sustantivo ‘letra’)

Siempre en el desayuno tomo *té* con leche.

Explícame por qué no *te* vi en la reunión.

Debes escribir una *te* mayúscula.

- Dé / de (Forma del verbo dar / Preposición / Sustantivo ‘letra’)

Dé limosna a los necesitados.

Ellos vienen *de* Cajamarca.

Debes borrar esa *de*.

- Sé / se (Forma del verbo ser / Formal del verbo saber / Pronombre / Indicador de impersonalidad / Indicador de pasiva refleja)

Sé más solidario con tus compañeros.

No *sé* si llegó a la escuela.

Los padres *se* fueron el verano pasado.

Aquí *se* trabaja mucho.

Se hacen trajes a medida.

- Más / mas (Cuantificador / Sustantivo ‘signo matemático’ / Conjunción adversativa)

Cada vez tiene más errores.

Coloca el más entre esos dos números.

Siguió corriendo, mas no llegó a la meta.

2.3 Didáctica de la ortografía

Si bien la teoría respecto a la ortografía es unívoca, ya que todos los libros que se refieren a esta están basados en el libro de Ortografía de la lengua española de la Real Academia (2010), resulta preciso tomar en cuenta lo que diversos autores han investigado sobre cómo deben enseñarse los temas ortográficos. Este aspecto es de vital importancia para la investigación puesto que es la raíz del por qué los alumnos de los diferentes niveles e incluso los profesionales cometen continuamente errores ortográficos en sus producciones escritas.

Es un hecho constatado que, actualmente, en los escritos de muchos alumnos y alumnas de educación primaria, las faltas de ortografía resultan demasiado frecuentes y que gran parte de la población escolarizada exhibe una alarmante pobreza de vocabulario; además, las palabras no siempre son utilizadas de la forma más apropiada al contexto o situación comunicativa.

Desde el punto de vista curricular, el estudio y desarrollo del lenguaje castellano y, en concreto del uso ortográfico, se realiza a través del área de Comunicación. No obstante, el profesorado de cualquier área

debe promover la escritura correcta de las palabras de modo que se trabaje en esta línea de modo transversal.

No podemos quedarnos impasibles ante la forma incorrecta de escribir de nuestros alumnos; lo primero que deben haber aprendido tras su paso por la escuela, ¿no es, ciertamente, a leer y escribir con corrección? (Molinero, 2010).

Asimismo, habría que hacerse la pregunta: ¿por qué se cometen faltas de ortografía? Las causas son diversas, y se hace necesario conocerlas, saber cuál es la raíz del problema para, después, plantear estrategias que conduzcan a un aprendizaje efectivo de la ortografía.

Para Molinero (2010) las posibles causas por las que un alumno comete faltas de ortografía serían las siguientes:

- La aversión por la lectura, lo que impide el contacto directo con las palabras. Así pues, una de las funciones más importantes como docentes es despertar en nuestros alumnos una actitud favorable hacia la lectura. Esta no sólo permite la fijación visual de la ortografía de las palabras, sino también la asimilación de su significado contextual. De esta forma, la lectura se convierte en el mejor de los caminos para escribir las palabras con la exactitud gráfica que el uso correcto de la lengua exige, así como para conocer el léxico en profundidad y, en consecuencia, emplear las palabras cada vez con mayor propiedad y precisión.
- El descrédito social de la norma ortográfica, la cual se ha ido desprestigiando en la misma medida en que se han ido acrecentando las faltas de ortografía. De ahí que, amplios sectores del profesorado no se preocupen por los errores ortográficos que cometen los alumnos en sus escritos. A esto se suma la desidia de los alumnos para quienes las equivocaciones ortográficas carecen de la menor importancia.
- La comunicación mediante las TIC, dichas tecnologías deben tomarse en cuenta como una posible razón pues nuestros estudiantes utilizan la mensajería instantánea para comunicarse y esto ha dado lugar a frases más sencillas, errores ortográficos, ausencia de puntuación o un vocabulario más simple. Instrumentos de comunicación como el correo electrónico o los

chats, minusvaloran el cuidado del estilo para dar mayor protagonismo a la inmediatez.. Quitar preposiciones y artículos y acortar los vocablos permite gastar menos en los mensajes, pero el lenguaje pierde mucha expresividad. No parece de recibo que una lengua dependa del nivel económico de sus hablantes.

Considero que las dos primeras razones podrían aplicarse a la muestra de la presente investigación, pero la tercera estaría más acorde a las zonas urbanas donde la tecnología ha llegado con más rapidez. Esto no quiere decir que en la zona rural no se conozca acerca de estas tecnologías pero sí se utilizan muchísimo menos.

Al respecto, Fournier (2004) afirma que:

El principal problema del alumno radica en la identificación en la sílaba tónica. El error consiste en aprenderse de memoria las reglas de acentuación, pero al aplicarlas percibe que no le sirven y siente frustración. El profesor debe ser muy cuidadoso y, hasta no estar seguro de que sus alumnos saben identificarlo, no debe continuar con los demás temas. El alumno estudiará la teoría de manera autodidáctica, y el profesor se dedicará a explicar lo más importante según las necesidades de su grupo. Se tomará en cuenta la aplicación más que la memorización.

Lomas (1999) enfoca la cuestión desde el enfoque comunicativo, entendiendo el dominio de la ortografía como una de las condiciones para la destreza de la composición escrita. Es decir, no es un fin, sino un medio para alcanzar una habilidad y de este modo hacer cosas con las palabras. No se trata de saber ortografía sino de saber escribir. En efecto, el autor asevera que “[...] el conocimiento de las reglas ortográficas de una lengua no garantiza por sí solo una escritura coherente, adecuada y creativa”.

De ahí que escribir sea una actividad compleja en la que intervienen multitud de factores y enseñar a escribir no solo exige la corrección ortográfica, sino la composición de textos coherentes y adecuados a la intención, a la situación de comunicación y a las características del destinatario. En suma, sin olvidar su carácter normativo y descriptivo intrínseco, el estudio de la ortografía debe orientarse hacia el alumno, hacia la composición escrita y hacia la

textualidad, que es verdaderamente donde cobra sentido al instalarse en el contexto y en la realidad.

El buen uso de la ortografía se convierte en un medio para facilitar y mejorar la comunicación, especialmente en esta nueva sociedad de las comunicaciones. Las normas, en los códigos de signos, son necesarias para que el sistema se sostenga y perpetúe

(Martínez, 2004). Es obvio que, aunque la transmisión de mensajes escritos es posible sin necesidad de estrechas normas ortográficas, toda comunidad lingüística necesita unas pocas normas para entenderse, un código común sin el cual no habría un mínimo de unidad necesaria para la comunicación. De ahí que, el establecimiento y fijación de cualquier sistema ortográfico, por fonético que sea, debe revisarse cada cierto tiempo por la propia evolución de la lengua (Serrano, 1982).

2.3.1 Orientaciones para la enseñanza de la ortografía

Pareciera que no existe una metodología concreta sobre cómo enseñar los temas ortográficos, pero en la bibliografía puede notarse la intención de los autores por orientar a los docentes a trabajar este aspecto para que no se torne aburrido y tedioso.

En la actualidad han surgido numerosas propuestas para paliar los problemas ortográficos del alumnado, tanto en soporte de papel como en la web, que propone numerosas actividades interactivas de interesante valor didáctico.

Polo (1974) realizó un estudio sobre ortografía a partir del análisis de los errores ortográficos más frecuentes entre los alumnos de primeros años de carrera universitaria, tanto en pruebas específicas como en exámenes generales; amplió el estudio a alumnos de posgrado; seguidamente comparó esos errores con los que se encuentran en carteles de publicidad, televisión, revistas universitarias y libros de distinto signo. A partir de ese análisis de campo se planteó la extensión de los errores ortográficos y formuló algunas hipótesis sobre el error ortográfico. El estudio supone, en

conjunto, un interesante y acertado análisis didáctico que parte de las aulas y revierte en ellas a partir del análisis de los casos más frecuentes y del recomendable tratamiento del error.

Otra interesante contribución en el sentido didáctico la constituye el Manual de ortografía española de Fernando Carratalá (1997). Este libro ofrece cuestiones claves para la didáctica de la ortografía y busca eliminar las complejidades y limitarse a lo básico y funcional:

- La capacidad ortográfica como resultado de la experiencia lectora.
- La construcción de familias de palabras como alternativa de aprendizaje de reglas ortográficas que no merecen excesiva credibilidad.
- La prevención del error.
- La utilidad de las reglas ortográficas de acentuación.
- De la lengua a la gramática y no al revés.

Juan Iglesias Marcelo, inspector técnico de educación, escribe un artículo sobre “Orientaciones para la enseñanza de la ortografía” (1972), el cual está escrito desde un enfoque funcional. Dicho enfoque es el que debe aplicar todo docente, pues los temas ortográficos no pueden enseñarse ajenos a la globalidad que los compete que es la producción de textos. Así pues, Iglesias (1972), afirma:

Hay una idea central, que no debe perderse de vista al enfrentarse con los problemas de la enseñanza de la ortografía, y esta idea es que ningún contenido, ninguna disciplina constituye un objetivo por sí mismo, sino un campo de actividad que propicia, estimula y orienta el crecimiento de la vida humana de nuestros alumnos. De la ortografía hay que decir que, menos aún que otros saberes, no puede erigirse en una meta sustantiva, en un saber valioso por sí mismo, sino que, por el contrario, debe presentarse como un saber funcional al servicio de la expresión escrita, la que a

su vez no reposa sobre sí misma, sino que tiene su sentido al servicio de la comunicación humana, del crecimiento del hombre.

La ortografía es para la expresión escrita, y esta a su vez es para el hombre. La exigencia de actividad en el aprendizaje de la ortografía, como en toda el área lingüística, es fundamental. Solo se puede aprender ortografía mediante una actividad constante, graduada y suficientemente variada, mediante la cual el alumno entre en contacto habitual con la lectura y la escritura, fuentes directas de la ortografía.

Todos los maestros saben que es muy distinto el rendimiento ortográfico de un alumno según el tipo de ejercicios que se realicen. En el dictado se cometen menos faltas que en la redacción, seguramente porque el dictado tradicional es un ejercicio esencialmente encaminado a la ortografía, mientras que la redacción pretende la expresión adecuada del mundo interior, lo que obliga a concentrar la atención del alumno sobre otros aspectos más importantes que los meramente ortográficos. Este hecho nos descubre lo artificioso del aprendizaje de la ortografía desconectado del amplio contexto de la expresión escrita: solo mediante la expresión escrita, en ella y para ella tiene sentido la ortografía.

Asimismo, Iglesias (1972), ofrece unas orientaciones que el maestro debe tomar en cuenta para una enseñanza óptima y significativa de los temas ortográficos.

1. Conocimiento del modo de programación y hábito de esta tarea.

¿En qué puede consistir una programación sencilla y orientadora del trabajo ortográfico? Para Iglesias, hacen falta dos aspectos:

- a) Determinar los objetivos a conseguir en cada curso y en cada unidad temporal (trimestre, mes, quincena, etc.)
- b) Determinar los tipos de ejercicios que se van a utilizar.

2. Conocimiento de las destrezas básicas de las que depende el aprendizaje de la ortografía.

Este conocimiento puede reducirse a una idea clara de la respuesta que debe darse a la pregunta: ¿cómo se aprende la ortografía?; sin necesidad de dominar su fundamentación científica.

3. Dominio suficiente a nivel teórico y con precisión a nivel práctico de la metodología correspondiente.

Este dominio metodológico exige: conocer toda la variedad de ejercicios y actividades susceptibles de ser utilizadas, así como su respectivo valor y el proceso completo de su realización.

4. Conocimiento de los niveles ortográficos exigibles en cada curso. No todo se puede enseñar, ni es indiferente hacerlo en cualquier momento.

5. Saber utilizar en cada caso los recursos convenientes para la motivación del escolar.

Aspecto interesante del problema, pues la ortografía, según el modo tradicional de concebir su enseñanza, presenta pocos atractivos intrínsecos. Dentro de un amplio contexto de expresión escrita, la ortografía puede beneficiarse del interés que estas actividades despiertan.

6. Conocer y practicar un sistema de evaluación del rendimiento ortográfico de los alumnos, que sea fácil de aplicar.

En su artículo, Molinero (2010), también propone una serie de orientaciones para la enseñanza de la ortografía, las cuales se comparan con los errores más comunes que tienen los profesores al momento de enseñarla. Así pues, el autor afirma que:

Responsabilidad de todos (y más concretamente del docente) es tratar de recuperar el prestigio de la exactitud gráfica, inculcando en el alumnado una conciencia ortográfica que se

traduzca en una actitud favorable hacia la correcta escritura. En palabras de LÁZARO CARRETER (1975, 11): “La observancia de la ortografía es un síntoma de pulcritud mental, de hábitos intelectuales de exactitud (...)”.

La ortografía es algo que se aprende; y aprender implica progresos en un proceso de construcción de conocimientos que no están disponibles desde un principio. Por lo tanto, y ya que el alumno está en pleno proceso de aprendizaje de la lengua escrita, tenemos que revisar el concepto de error ortográfico y en consecuencia, el tratamiento que daremos al problema en el aula.

Aprender ortografía no es difícil, siempre y cuando se empleen metodologías concretas y adecuadas.

Además, explica cuáles son los errores más comunes que cometen los maestros al enseñar ortografía:

- 1) Pedir que los alumnos repitan las palabras que han escrito mal.

Generalmente, en las primeras tres repeticiones escribirán la palabra correctamente, y el resto de veces seguirán ejercitando el error, logrando más bien afianzar la falta ortográfica. Como afirma Balmaceda (2004), la forma más antigua de enseñar ortografía era *"la copia interminable de largas listas de vocablos o párrafos extensos que contenían las palabras que el alumno escribía mal o con probabilidades de errar en su uso, según el criterio del docente."*

- 2) Intercambiar cuadernos para corregir faltas: el alumno se enfrentará a los errores de su compañero, lo cual no le va a ayudar a auto-corregir sus errores. Además, este método lleva a que los alumnos obtengan una fotografía incorrecta de las palabras.
- 3) Dictar textos que contengan palabras que los alumnos no conocen y no utilizan tanto en el lenguaje coloquial como en el académico: al escucharlas, los alumnos “adivinarán”

su escritura, y la grabarán en su mente de manera incorrecta.

- 4) Enfatizar exhaustivamente en el aprendizaje de las reglas ortográficas o gramaticales, en lugar de dar consejos prácticos: se obtendrá mejores resultados si se le dice al estudiante que “más”, cuando expresa cantidad, lleva tilde. En lugar de darle una explicación más compleja acerca de la palabra “más” –adverbio- versus “mas”-conjunción-.
- 5) Cuando la enseñanza se ha centrado en “evitar los errores”, se ha recurrido a diferentes estrategias que han dado escasos resultados ya que, generalmente,
- 6) consistían en trabajos repetitivos y mecánicos, absolutamente descontextualizados, cuya única función era ser corregidos por el maestro. En definitiva, la tarea no consiste en que los alumnos no cometan errores, sino en que se enfrenten con sus errores y que adquieran *estrategias personales* para escribir de forma correcta ortográficamente.

2.3.2 Objetivos de la enseñanza de la ortografía

Los principios y normas que regulan la utilización de la escritura son señalados por la ortografía, que se establecen en el sistema común al cual se deben ajustar los hablantes de un idioma cuando se han de expresar de manera escrita. Su valor es, por tanto, puramente social, y su objetivo, facilitar la comunicación escrita entre las personas. Debido a este carácter convencional y arbitrario de la ortografía, su enseñanza ofrece las mayores dificultades. Los objetivos de la enseñanza de la ortografía son muy ambiciosos, el principal radica en obtener una actitud positiva hacia la escritura. (Lucas y Reyes, 2009).

Para Molinero (2010), son seis los objetivos de la enseñanza de la ortografía:

- 1.- Facilitar el aprendizaje de la escritura correcta de un núcleo de palabras de uso frecuente, así como el adecuado empleo de los signos de puntuación.

- 2.- Conocer las reglas ortográficas más generales del idioma para posibilitar la escritura correcta de un gran número de palabras.
- 3.- Proporcionar métodos y técnicas para el estudio de nuevas palabras.
- 4.- Desarrollar el interés y el deseo de escribir correctamente.
- 5.- Propiciar el hábito de revisar lo escrito.
- 6.- Utilizar adecuadamente el diccionario y crear el hábito de consultarlo con frecuencia.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

La investigación realizada se enmarca dentro del paradigma positivista, del tipo descriptiva-explicativa puesto que se busca identificar, caracterizar y justificar unos datos concretos para lograr la verificación de una hipótesis. Dichos datos serán recogidos mediante un instrumento de evaluación que será aplicado a los alumnos de quinto y sexto de primaria de la zona de La Zanja- Cajamarca.

El paradigma positivista, también conocido con los nombres de cuantitativo, científico, empírico-analítico, racionalista, tecnológico, etc., es el paradigma dominante en algunas comunidades científicas y es el modelo que ha dominado en la investigación tanto en Ciencias Sociales y en la Educación. Este paradigma parte de unos supuestos acerca de la concepción del mundo y el modo de conocerlo (Latorre, Arnal y del Rincón, 1996, 40).

Asimismo se puede establecer que la presente investigación presenta un enfoque cuantitativo. Con respecto a este enfoque, Lukas y Santiago (2004) afirman que una investigación cuantitativa es una investigación básicamente confirmatoria, inferencial e hipotético-deductiva. El investigador se sitúa fuera de lo investigado, siendo un elemento externo al objeto que se investiga. También se le ha solido denominar como investigación experimental, empírica y estadística. En este sentido, se puede afirmar que la presente investigación tiene una

metodología cuantitativa puesto que presenta una hipótesis que debe ser confirmada a través de la aplicación del instrumento de evaluación a los alumnos de quinto y sexto de la zona La Zanja – Cajamarca.

Por este motivo, la investigación queda enmarcada en este enfoque puesto que habrá una recolección de datos para la explicación de la incidencia de la percepción valorativa de la ortografía en los ejercicios ortográficos de los alumnos de quinto y sexto de primaria de la zona La Zanja-Cajamarca, la cual se realizará a través de un instrumento de evaluación. Los resultados porcentuales serán analizados a través de gráficos estadísticos para responder a la pregunta del problema de investigación, la cual permitirá probar o no la hipótesis planteada en la investigación.

3.2. Sujetos de investigación

En la presente investigación, tenemos que la población consta de 34 alumnos pertenecientes a los grados de quinto y sexto de primaria de la Zona La Zanja- Cajamarca.

A continuación, se detallan las instituciones educativas pertenecientes a esta zona y el número de alumnos que hay en cada grado a los que compete la investigación.

Cabe mencionar, además, que las edades de los alumnos oscilan entre los 10 y 12 años.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	5° DE PRIMARIA		SUB TOTAL	6° DE PRIMARIA		SUB TOTAL	TOTAL
	H	M		H	M		
Gordillos	0	5	5	4	2	6	11
San Lorenzo Alto	2	0	2	0	0	0	2
San Lorenzo Bajo	1	4	5	5	0	5	10
La Zanja	2	0	2	3	0	3	5
Pisit	2	2	4	1	1	2	6
TOTAL	7	11	18	13	3	16	34

Fuente: Nóminas de matrícula.

Como se aprecia, la cantidad de los alumnos respecto a las zonas urbanas es bastante baja, puesto que en las zonas rurales este suele ser el común denominador en cuanto a número de estudiantes.

Para terminar, es preciso mencionar también que todos los alumnos son oriundos de esta zona y han empezado su formación académica en las instituciones antes mencionadas.

3.3. Diseño de investigación

En la presente tesis, el diseño de investigación que se ha escogido, es el de medición, encuesta y análisis textual. Se ha creído conveniente trabajar con este tipo de diseño, puesto que es el más factible de acuerdo a la información que se quiere indagar en cuanto

a la explicación de la incidencia de la percepción valorativa de la ortografía en los ejercicios ortográficos de los alumnos de quinto y sexto de la zona La Zanja – Cajamarca.

Así pues, para definir este tipo de diseño, tomamos como referencia lo propuesto por Hernández, Fernández y Batipsta; quienes afirman que el diseño de encuesta, medición y análisis textual es una estrategia de investigación, con la que se tiene la posibilidad de conocer opiniones, actitudes, creencias, etc.; de determinadas poblaciones. La eficacia de su aplicación, ha promovido que sea muy utilizada por investigadores e instituciones, ya que ayuda de manera significativa a obtener información necesaria en investigaciones propuestas.

En definitiva, trabajaremos con el diseño de encuesta, puesto que nos interesa identificar los errores más comunes de acentuación ortográfica. Para ello, hemos considerado las siguientes fases:

1. Selección de objetivos.
2. Concretar la información que se precisa.
3. Definir la población de objeto.

4. Disponer de los recursos necesarios.
5. Elegir el tipo de instrumento.
6. Prever método de análisis de datos.
7. Revisión de los instrumentos.
8. Selección de la muestra.
9. Aplicación de los instrumentos.
10. Codificación de los datos.
11. Análisis de los resultados.
12. Realización del informe.

3.4. Variables e indicadores

VARIABLES	INDICADORES
Percepción valorativa de la ortografía	<ul style="list-style-type: none"> - Gusto por la ortografía. - Percepción de la complejidad ortográfica - Asignación de la importancia a la ortografía.
Ejercicio ortográfico	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio de aspectos ortográficos, - Calidad de las producciones escritas.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información

TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
- Evaluación	- Prueba de ortografía
- Encuesta	- Guía de encuesta
- Análisis de contenido	- Ficha de análisis textual

En este apartado se describirán los tres instrumentos que se han utilizado para la realización de esta investigación. Dichos instrumentos nos permiten recoger de forma organizada y sistemática los indicadores de las variables implicadas en nuestro estudio.

El primer instrumento que se utilizará será una prueba de ortografía, la cual consta de 10 preguntas. Cada una de las preguntas corresponde a una serie de indicadores que permitirán la obtención de los datos de la investigación. A continuación se muestra la matriz de evaluación de este primer instrumento.

INDICADORES	Cantidad de ítems	N° de pregunta	Puntaje
• Reconoce los errores de tildación en los ejercicios propuestos.	2	12	4
• Organiza listados de palabras según su clasificación por el acento.	1	3	2
• Selecciona adecuadamente los monosílabos con tilde o sin tilde según el contexto oracional.	1	4	2
• Deduce el término que completa las oraciones escribiéndolas con tilde o sin ella según corresponda.	1	5	2
• Identifica las palabras esdrújulas para completar un texto.	1	6	2
• Identifica en un texto las palabras que deben llevar tilde y las corrige.	1	7	2
• Identifica adecuadamente la letra que completa las palabras del texto.	1	8	2
• Emplea correctamente los signos de puntuación (coma y punto) según corresponda.	1	9	2
• Registra con corrección palabras con tilde o sin ella en un dictado.	1	10	2

Se busca con este instrumento validar la hipótesis, por lo tanto existen siete preguntas que corresponden a la tildación general, una pregunta que corresponden a la tildación diacrítica, una pregunta que corresponde a los signos de puntuación y una pregunta que corresponde a la utilización de letras (c, s, z, b, v, g, j).

Cabe aclarar también que el instrumento se ha construido tomando en cuenta los contenidos que exige el ciclo y el contexto al que pertenecen los alumnos

El segundo instrumento es una encuesta, la cual consta de cinco preguntas referidas al interés y conciencia que el alumno pueda tener respecto al aspecto ortográfico. Dichas preguntas tienen hasta máximo tres opciones de las cuales el alumno debe elegir una. Se aplica este instrumento para conocer de qué manera está interiorizado el tema ortográfico en el alumno. Cabe aclarar que esta encuesta es necesaria para darnos cuenta de que el alumno no tiene un conocimiento del aspecto ortográfico, debido tal vez a que el profesor no maneja un contenido curricular respecto a este. Podría decirse que debido a esto los alumnos de la zona La Zanja presentan dificultad en la ortografía al momento de escribir.

Por último, el tercer instrumento es una ficha de análisis de contenido. Hay que mencionar que el aspecto ortográfico no puede estar desligado de la unidad global que es el texto, es por eso que esta ficha de análisis busca que el alumno produzca un texto contando sus últimas vacaciones. Dicho texto permitirá conocer el número de errores ortográficos que el alumno comete cuando produce un texto. A continuación se muestran los indicadores que se tomarán en cuenta para revisar los textos producidos por los estudiantes.

3.6. Procedimiento de organización y análisis de resultados.

Para la organización de la información obtenida en la aplicación de los instrumentos se ha creído conveniente utilizar tablas de frecuencia y gráficos de barras para la obtención y análisis de los resultados.

Los gráficos y tablas con porcentajes nos permitirán obtener una interpretación objetiva de los resultados por cada ítem formulado, esto en cuanto a la presentación de los resultados.

En el análisis y discusión de los resultados que es el aporte propiamente dicho de la tesis, realizaremos una interpretación fundamentada teóricamente de los resultados obtenidos mediante las gráficas, lo que nos permitirá relacionar los resultados, relacionar los ítems de acuerdo a las categorías trabajadas en el cuestionarios y ejecutar un análisis profundo de los porcentajes obtenidos.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

4.1. Presentación e interpretación de los resultados.

En este apartado se presentará la organización de los resultados de la aplicación de los tres instrumentos.

4.1.1. Resultados de la variable 1: Percepción valorativa de la ortografía

Instrumento 1: La encuesta.

La encuesta constó de cinco preguntas, atendiendo al nivel y edad de los estudiantes quienes mantienen su atención y responden de manera mucho más fidedigna cuando se enfrentan a instrumentos que contienen pocos cuestionamientos.

Las preguntas debieron responderse a través de la selección de una alternativa de entre las propuestas, de ahí que cada respuesta se ha organizado en tablas de frecuencia con su respectivo gráfico de barras.

La primera pregunta se centró en la identificación del gusto o la afinidad que sienten los estudiantes hacia los contenidos ortográficos,

los mismos que definitivamente, deben desarrollarse dentro de los conocimientos propuestos en el área de Comunicación:

CUADRO N° 1

Gusto por el desarrollo de contenidos ortográficos

¿Te gusta que tu profesora trabaje temas de ortografía?	F	%
Sí	14	41.18
No	20	58.82
TOTAL	34	100 %

FUENTE: Guía de Encuesta

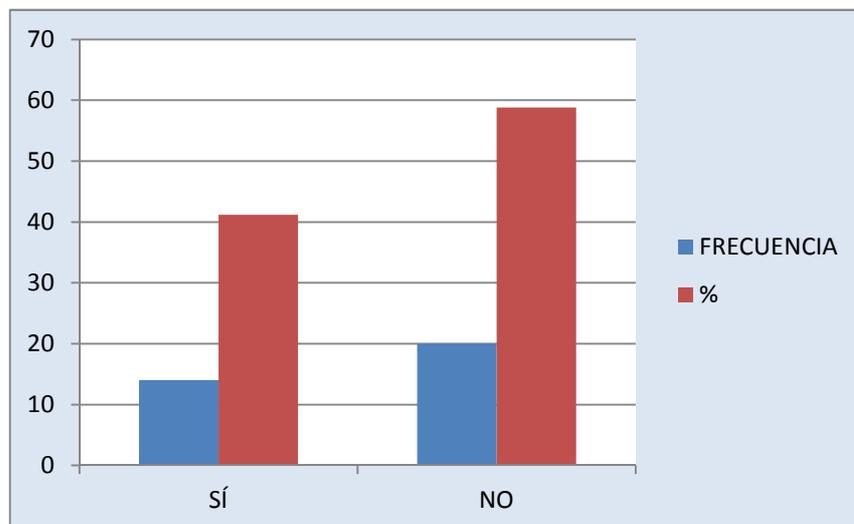
El cuadro número 1 nos muestra que existe un 58.82% de alumnos a quienes no les gusta que su profesor o profesora trabaje temas ortográficos y solo menos de la mitad de ellos (41,18%) sienten agrado por los temas ortográficos.

Esta situación demuestra que los estudiantes no sienten placer por el desarrollo de un tema elemental para la producción de textos con calidad y sentido. Para ellos la ortografía no cuenta como un aspecto vital. Podríamos inferir que es su corta edad la que los lleva a tal opinión; sin embargo, queda demostrado que esta visión simplemente refuerza la gran ausencia de valor a los diversos conocimientos relacionados con la lengua. Es una realidad generalizada en todos los niveles e instituciones educativas de nuestro país.

Los estudiantes de la zona de la Zanja de Cajamarca dejan entrever, con los resultados anteriores, que no les es significativa la ortografía con lo cual hay un desmerecimiento por este ámbito de la lengua y su correcta utilización.

Gráfico N° 1

Gusto por el desarrollo de contenidos ortográficos



Fuente: Cuadro N° 1

Hablar de ortografía a los estudiantes, es mencionar un aspecto casi inmanejable para ellos. Ciertamente, la ortografía compuesta por una serie de normas que ilustran la correcta tildación de las palabras, la puntuación y el uso de los grafemas, conducen al estudiante a considerarla como una disciplina muy lejana, casi inalcanzable y, por ende, poco práctica y funcional para la vida. A ello se suma la falta de criterios metodológicos de los profesores para enseñarla de una manera mucho más didáctica, sin los tedios del dictado de reglas, sino de manera lúdica y trascendente.

El cuadro N° 2, nos permite analizar la visión que tienen los estudiantes del 5° y 6° grado sobre la complejidad de la ortografía:

CUADRO N° 2

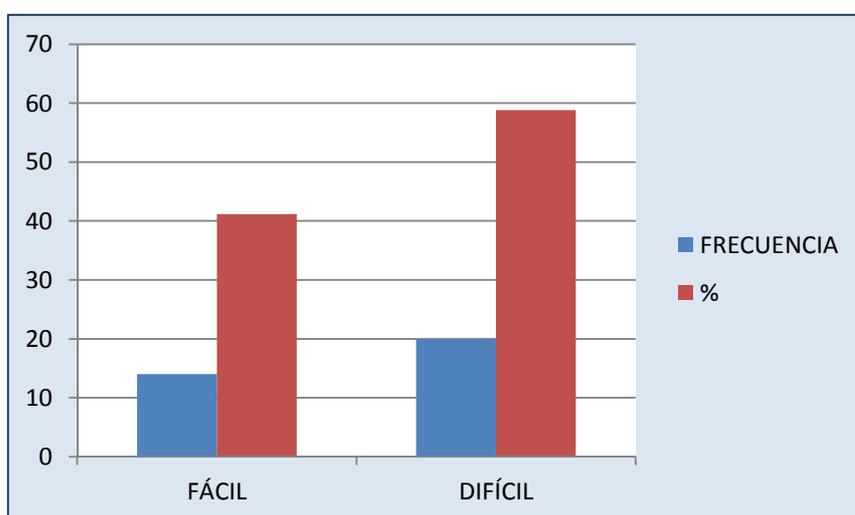
Percepción del nivel de complejidad de la ortografía

¿La ortografía te parece fácil o difícil?	F	%
Fácil	14	41.18
Difícil	20	58.82
TOTAL	34	100,00 %

FUENTE: Guía de Encuesta

Gráfico N° 2

Percepción del nivel de complejidad de la ortografía



Fuente: Cuadro N° 2

Del cuadro anterior se puede deducir que existe un estado de correspondencia entre la primera y la segunda pregunta, en tanto son las mismas cantidades (y porcentajes) de estudiantes responden que la ortografía les parece difícil (58,82%) y solo el 41,18% tiene la apreciación de que la ortografía es fácil.

Es meritorio mencionar que estos resultados muestran una realidad que se materializa en la graficación de las palabras dentro de los textos que los estudiantes producen, pues se identifica en ellos que no tildan las palabras, cometen errores en el uso de grafemas y la puntuación resulta casi inexistente en sus producciones.

Cabe señalar que cuando las personas asignamos un valor de importancia a la tarea, acción o conocimiento que vamos a emprender, lo asimilamos con mayor facilidad; no obstante, cuando nos predisponemos a calificarlas como difíciles o imposibles de realizar, nos enfrentamos a múltiples obstáculos, los cuales son casi imposibles de superar.

Lo mismo pasa con la percepción que tienen los estudiantes sobre la ortografía. Al considerarla difícil, ya se han predispuesto a no asimilarla, lo que ocasionará un retraso o desfase en la correcta utilización de esta parte de la lengua como norma y elemento del buen decir.

La ortografía es de gran importancia ya que es la parte de la gramática que nos enseña a escribir correctamente las palabras, de tal modo que todo escrito sea comprendido con facilidad por cualquier persona que lo lea. De esta forma, escribiendo correctamente, las personas se pueden comunicar mejor.

El cuadro N° 3 nos presenta una realidad que difiere con lo anteriormente mencionado:

CUADRO N° 3

Asignación del nivel de importancia de la ortografía

¿Crees que la ortografía es muy importante para escribir tus textos?	F	%
Muy importante	4	11.76
Poco importante	27	79.41
Nada importante	3	8.82
TOTAL	34	100 %

FUENTE: Guía de Encuesta

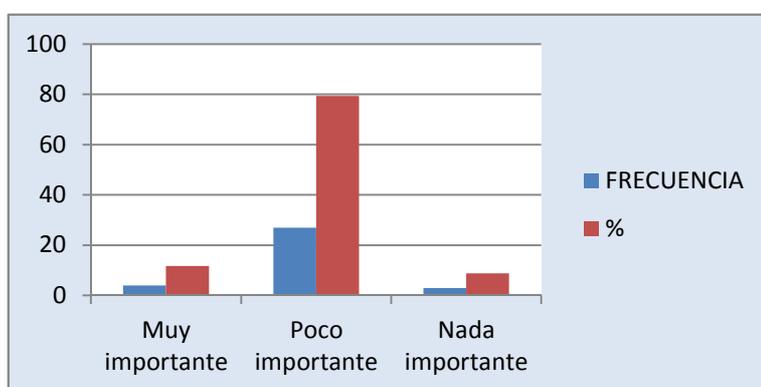
Los resultados arrojados por el cuadro anterior muestran una contundente realidad en cuanto a la escasa valoración que otorgan los estudiantes encuestados a la ortografía, como aspecto vital para la producción de textos de calidad, claros y entendibles.

Se hace evidente que los estudiantes carecen de una consciencia ortográfica sedimentada y esto debido más que a su corta edad, a la poca práctica en aula y la limitada reflexión metalingüística para reconocer cuándo una palabra está incorrectamente escrita y corregirla.

El gráfico que a continuación se presenta, ilustra los porcentajes:

Gráfico N° 3

Asignación del nivel de importancia de la ortografía



Fuente: Cuadro N° 3

Del cuadro y gráficos anteriores, podemos inferir la siguiente información:

Existe un 79,41% de los alumnos que piensa que la ortografía es poco importante para escribir sus textos, por su parte, solo el 11% de los alumnos piensa que la ortografía es muy importante y un 9% de los alumnos piensa que la ortografía es nada importante para la producción de sus textos.

Esto demuestra que los niños y niñas participantes en esta investigación, no ha comprendido aún que la ortografía es importante

no solo para escribir bien, sino también para pronunciar bien, en tanto el receptor de los textos que ellos producen (o siendo ellos mismos) enuncien el texto en voz alta.

Los estudiantes en definitiva no han entendido que la ortografía cumple una función importante en nuestro lenguaje y comunicación ya que nos ayuda a expresarnos de forma correcta.

En la encuesta se indagó, asimismo, la apreciación directa de los niños y niñas respecto de las dificultades que ellos tienen en los aspectos ortográficos:

CUADRO N° 4

Dificultades ortográficas más frecuentes

¿En qué aspectos de ortografía tienes más dificultades?	F	%
En tildar palabras agudas, graves y esdrújulas	10	29.41
En la utilización correcta de las letras	7	20.59
En el uso de los signos de puntuación	9	26.47
En tildar los monosílabos	8	23.53
TOTAL	34	100 %

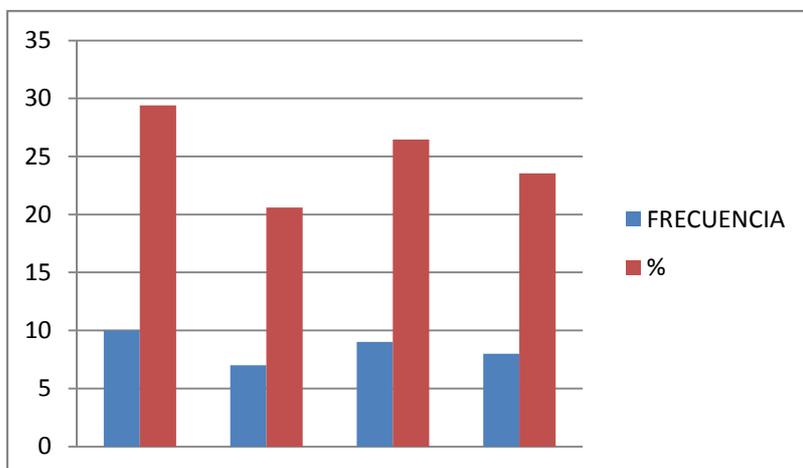
FUENTE: Guía de Encuesta

Las dificultades ortográficas que presentan los estudiantes, según su percepción son:

El 29,41% presenta dificultades en la tildación de palabras agudas, graves y esdrújulas; el 20,59% admite que no usa correctamente las letras; un 26,47% tiene dificultad para usar con adecuación los signos de puntuación y el 23, 53% tiene dificultades para reconocer la tildación de monosílabos.

El siguiente gráfico recrea la información anterior:

Gráfico N° 4
Dificultades ortográficas más frecuentes



Fuente: Cuadro N° 4

Los docentes cobran un rol trascendental en la enseñanza de la ortografía, más aún si se entiende que la didáctica que imprima el profesor en cada una de sus clases constituirá el elemento motivador (o desmotivador) para la predisposición de los estudiantes al aprendizaje. De este modo, si el profesor no motiva a sus alumnos con el diseño de una clase adecuada para la enseñanza de la ortografía, estos no sentirán apego por el conocimiento que se impartirá y simplemente será un desarrollo rutinario y poco duradero; en pocas palabras, no significativo ni funcional.

A ello se suma la revisión de la tarea encomendada, si el docente no “revisa” o corrige los escritos, los estudiantes no propiciarán acciones metacognitivas ni metalingüísticas que les ayuden a reflexionar sobre el uso correcto de la lengua y, aún más, en la corrección ortográfica que debe caracterizar los escritos que producen.

Los estudiantes alcanzaron la siguiente versión:

CUADRO N° 5

Frecuencia con que los docentes revisan la ortografía

Tu profesor o profesora revisa la ortografía en tus escritos?	F	%
Siempre	17	50.00
A veces	13	38.24
Nunca	4	11.76
TOTAL	34	100 %

FUENTE: Guía de Encuesta

De la tabla anterior se puede decir lo siguiente:

El 50% de los alumnos afirma que siempre su profesor o profesora revisa la ortografía en sus escritos. El 38% de los alumnos afirma que a veces su profesor o profesora revisa la ortografía en sus escritos. El 12% de los alumnos afirma que nunca su profesor o profesora revisa la ortografía en sus escritos.

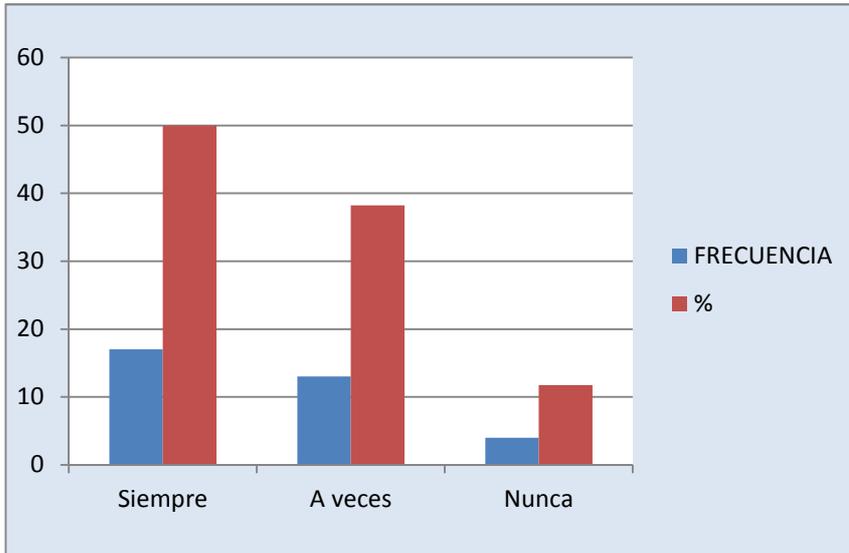
Estos resultados nos conducen a pensar que no se está ejerciendo una labor correctiva conveniente, situación que sí se requiere en relación con la ortografía. Los docentes corrigen los textos porque saben que hay una palabra 'mal escrita', pero no entienden por qué lo hacen y por tanto, los mismos alumnos no encuentran la funcionalidad de manejar el conocimiento del aspecto ortográfico.

No cabe duda que los textos deben cumplir una finalidad comunicativa, esto es, que el mensaje debe entenderse a pesar de las dificultades ortográficas que presente, pero si nos remitimos al proceso de producción de textos, estos una vez escritos, deben pasar por una etapa de revisión y edición, lo que implica que debe identificarse los errores con o sin ayudas y proceder a su corrección, labor que, por las respuestas alcanzadas por los estudiantes, solo se viene realizando en mediana medida.

A continuación, el gráfico que representa la estadística anterior:

Gráfico N° 5

Frecuencia con que los docentes revisan la ortografía



Fuente: Cuadro N° 5

4.1.2 Resultados de la variable 2: Ejercicio ortográfico

Instrumento de evaluación N° 2: Prueba de ortografía

La prueba se organizó en 10 preguntas, las cuales se adaptaron al contexto de los alumnos de la muestra. A continuación se mostrará una tabla de frecuencia con su respectivo gráfico, los cuales representarán los porcentajes de errores en cada una de las preguntas. Dichos porcentajes serán presentados según los indicadores de este instrumento.

CUADRO N° 6

Resultados de la prueba de ortografía

Indicadores	Incorrec ^{to}		Correcto		Total	
	F	%	F	%	F	%
Reconoce los errores de tildación en los ejercicios propuestos	24	70.59	10	29.41	34	100%
Organiza listados de palabras según su clasificación por el acento.	27	79.41	7	20.59	34	100%
Selecciona adecuadamente los monosílabos con tilde o sin tilde según el contexto oracional.	18	52.94	16	47.06	34	100%
Deduce el término que completa las oraciones escribiéndolas con tilde o sin ella según corresponda	29	85.29	5	14.71	34	100%
Identifica las palabras esdrújulas para completar un texto	24	70.59	10	29.41	34	100%
Identifica en un texto las palabras que deben llevar tilde y las corrige	32	94.12	2	5.88	34	100%
Identifica adecuadamente la letra que completa las palabras del texto.	15	44.11	19	55.89	34	100%
Emplea correctamente los signos de puntuación (coma y punto) según corresponda.	19	55.88	15	44.12	34	100%
Registra con corrección palabras con tilde o sin ella en un dictado.	29	85.29	5	14.71	34	100%

FUENTE: Prueba de ortografía

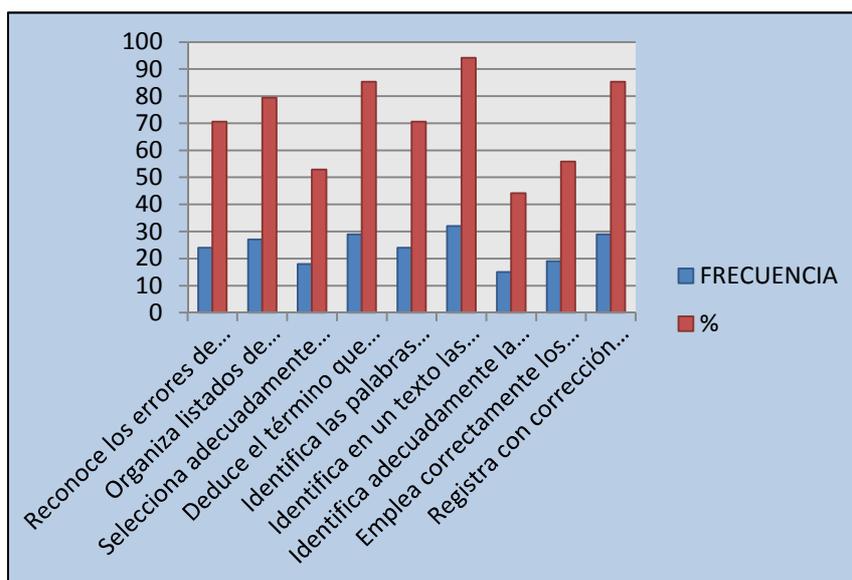
A continuación se darán a conocer los resultados que muestra la tabla, dando énfasis en los porcentajes de error que han cometido los alumnos. Esto permite verificar que la incidencia de la percepción de la ortografía es bastante negativa y con un porcentaje alto de error con respecto a los ejercicios ortográficos. De ahí que:

- Un 70.59% de los alumnos no logró reconocer los errores de tildación en los ejercicios propuestos.
- Un 79.41% de los alumnos no logró organizar listados de palabras según su clasificación por el acento.
- Un 52.94% de los alumnos no logró seleccionar adecuadamente los monosílabos con tilde o sin tilde según el contexto oracional.
- Un 85.29% de los alumnos no logró deducir el término que completa las oraciones escribiéndolas con tilde o sin ella según corresponda.
- Un 70.59% de los alumnos no logró identificar las palabras esdrújulas para completar un texto.
- Un 94.12% de los alumnos no logró identificar en un texto las palabras que deben llevar tilde y las corrigió.
- Un 44.11% de los alumnos no logró identificar adecuadamente la letra que completa las palabras del texto.
- Un 55.88% de los alumnos no logró emplear correctamente los signos de puntuación (coma y punto) según corresponda.
- Un 85.29% de los alumnos no logró registrar con corrección palabras con tilde o sin ella en un dictado.

Los datos obtenidos pueden observarse mejor en el siguiente gráfico:

Gráfico N° 6

Resultados de la prueba de ortografía



4.1.3 Información interpretativa del instrumento de evaluación N°3: Ficha de análisis de contenido

La necesidad de este tercer instrumento radica en que la ortografía no puede tratarse de forma aislada, pues forma parte de la unidad global que es el texto. Por eso, se les pidió a los alumnos que escribieran acerca de sus vacaciones (tema cercano a ellos en ese momento) para poder obtener una información sobre cómo el aspecto ortográfico es aplicado ya en un contexto determinado, que ayuda al alumno a poder comunicarse y “contar qué hizo en sus vacaciones”.

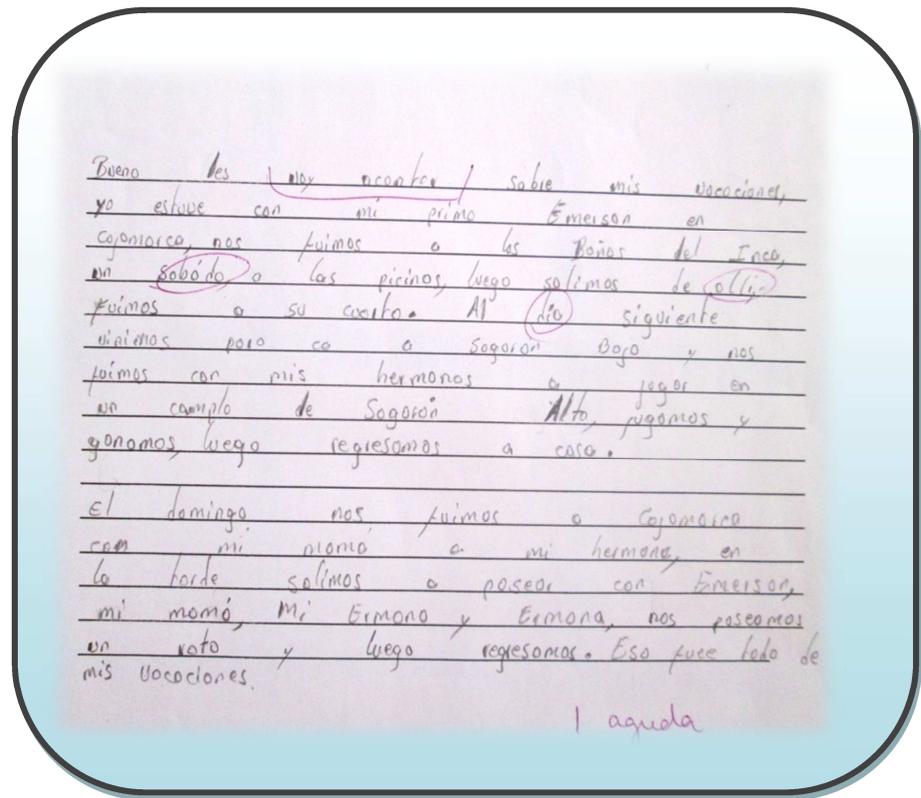
De forma general, se puede interpretar lo siguiente:

- Existe pobreza léxica en las producciones, lo que nos hace inferir que los alumnos no manejan un vocabulario acorde a su nivel para escribir un texto simple. Las repeticiones de palabras son notorias y esto hace que la calidad de su escrito no sea óptima.

- Existe un claro desconocimiento del código, esto se nota en las considerables faltas ortográficas que presentan todos los alumnos. Al parecer, tienen la intención de contar sobre sus vacaciones, pero no tienen plena conciencia de cómo encadenar sus ideas, cómo escribir las palabras que quieren utilizar, etc.
- Existen algunos alumnos, que han podido crear un producto aceptable debido a que su texto presenta coherencia, orden, uso de conectores, signos de puntuación, correcta ortografía, etc.
- Se infiere que los profesores de esta zona solo están preocupados solo en que los alumnos aprendan a escribir sin más, sin importar el por qué escribe, cómo escribe, para qué escribe, etc.
- Queda claro también que sin el conocimiento adecuado del código, los alumnos no pueden plasmar de manera correcta su mensaje, lo que hace que aparezcan estos ruidos (faltas ortográficas, ideas sueltas, etc.) que frustran la idea que quiere comunicar. De ahí que cuando el profesor corrige su producción realice preguntas como: ¿qué dice aquí?, ¿qué quisiste poner aquí?, no entiendo tu idea; o simplemente se dedique corregir de manera tradicional sin encontrarle un sentido a esta acción.
- Es importante mencionar que de los 34 alumnos, existieron dos de ellos de quinto grado que causaron alarma. Lo que escribieron era ininteligible (a pesar de que ya están en quinto), escribieron palabras que no formaban parte del código que deben manejar. Se preguntó a sus profesores si estas alumnas tenían algún tipo de problema de aprendizaje o retraso, pero se nos informó que no habían notado nada. Es más, al mostrar las producciones a los profesores, estos recién se enteraban de este problema.

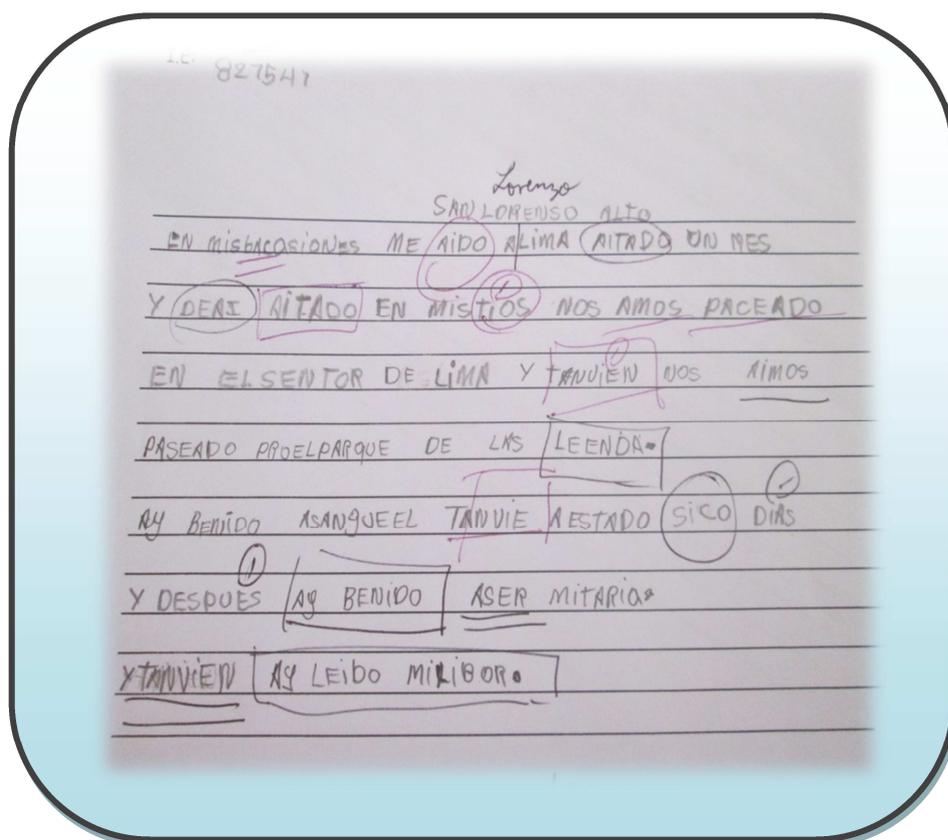
A continuación se muestran cuatro fotografías que permitirán tener una visión general, de la información interpretativa que se pudo obtener.

Imagen 1



El texto anterior es considerado el más aceptable de las 34 producciones, pues existe un claro manejo de ciertas pautas para escribir un texto. Las faltas de ortografía no son notorias, y hay un amplio sentido en lo que quiere comunicar.

Imagen 2



El texto presentado es muestra de las diversas fallas ortográficas que comete la mayoría de los niños y niñas sujetos de investigación. Los textos, de este modo, presentan características de deficiencia ortográfica observándose los siguientes aspectos:

- Graficación incorrecta de palabras, a las cuales no se les ha considerado la tilde: *tios* por *tíos*.
- Uso inadecuado de las letras: *paceado* por *paseado*, *bacaciones* por *vacaciones*.
- La puntuación tampoco se considera de manera adecuada, excepto por los puntos finales que aparecen en cada párrafo, no obstante, al interior no se ha graficado alguna coma, signo básico y elemental para la separación de ideas.

RESUMEN DE INVESTIGACIÓN

5.1. Conclusiones.

1. Los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de las II.EE. de la zona Zanja-Cajamarca otorgan a la ortografía un escaso valor, lo cual los conduce a una percepción negativa de tal disciplina que se manifiesta en el escaso gusto por el desarrollo de este tipo de contenidos y la asignación de un nivel de complejidad elevado al considerar a la ortografía como un aspecto de difícil manejo. Dicha situación limita su dominio conceptual, que si bien es cierto no constituye el fin, si se transforma en el medio para la posterior ejercitación y al no contar con la primera condición, la segunda presentará serias deficiencias.
2. Los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de las II.EE. de la zona Zanja-Cajamarca asignan a la ortografía un escaso nivel de importancia, lo que permite inferir que esta disciplina, además de ser poco abordada desde los documentos curriculares, es poco destacada por quienes se están formando en las II.EE. Así, los estudiantes, no tienen una visión adecuada de lo que significa dominar la ortografía para producir textos con mayor y mejor calidad.

3. Los estudiantes del 5° y 6° grado de educación primaria de las II.EE. de la zona Zanja-Cajamarca presentan serias dificultades en su ejercicio ortográfico, con lo cual no son capaces de identificar adecuadamente los errores de ortografía en los textos escritos, no tienen capacidad de autorreflexión o actitud metalingüística para reflexionar sobre las palabras mal graficadas ni del uso correcto de los signos de puntuación más comunes. En definitiva, la mayor dificultad de los estudiantes radica en que no han desarrollado su conciencia ortográfica.

5.2. Recomendaciones.

1. Los docentes de los diferentes niveles educativos, sobre todo de educación primaria y secundaria, deben incidir en el tratamiento de los contenidos ortográficos de una manera dinámica y didáctica que permita a los estudiantes acercarse a esta disciplina sin temores y con la certeza de que lo que aprenden y ejercitan tienen una utilidad contextual, funcional y significativa, en tanto les ayuda a otorgar mejor y mayor calidad a los textos que producen.
2. Se debe organizar talleres específicos de ortografía que exploten nuevas posibilidades de trabajo que vayan más allá de los rutinarios dictados y aprendizajes memorísticos de la normatividad que, aparentemente, se encuentran desligados de la ejercitación. En este sentido, se debe agenciar al estudiante de herramientas metacognitivas que le permitan desarrollar su conciencia ortográfica para corregir los escritos que produce mediante la auto y coevaluación (corrección grupal de los textos).
3. Con el ejercicio didáctico y lúdico que implementen los docentes para la enseñanza del componente ortográfico se debe propiciar en los estudiantes nuevas formas de ver la ortografía y, en consecuencia, nuevas formas de asimilarla, no como contenido memorístico y repetitivo sino con ejercitación frecuente, con un estilo corrector distinto al tachado o la escritura sobre la palabra.

FUENTES DE INFORMACIÓN

Bibliografía

- Ávila, F. (2002). *Dónde va la tilde*. Bogotá. Editorial Norma S.A.
- Balmaseda, O. (2001). *Enseñar y Aprender Ortografía*. La Habana. Pueblo y educación.
- Carratalá, F. (1997). *Manual de ortografía española. Acentuación. Léxico y ortografía*. Madrid. Castalia.
- Diosdado, F. (2006). *Ortografía castellana. Material teórico y práctico para Secundaria y Bachillerato*. Madrid. CCS
- Fournier, C. (2004). *Estrategias de Ortografía*. Madrid. Thompson.
- Gómez, L. (2006). *Hablar y escribir correctamente. Gramática Normativa del español actual*. Madrid. Arco/Libros.
- Iglesias, J. (1972). *Orientaciones para la enseñanza de la ortografía*. 139. Recuperado desde www.redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/78659
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona. Paidós.

- Molinero, R. (2010). *¿Cómo abordar el problema de las faltas de ortografía?* En Revista Digital Ciencia y Didáctica No.34. Enfoques educativos.
- Onieva, A. (1994). *Tratado de ortografía razonada*. Madrid. Paraninfo S.A.
- Real Academia Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid. Planeta Colombiana S.A.

**ANEXOS
DE LA INVESTIGACIÓN**

ANEXO N° 1

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN N° 1:

Encuesta



**UNIVERSIDAD DE PIURA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESPECIALIDAD DE LENGUA Y LITERATURA**

Cuestionario a estudiantes

El presente instrumento tiene por finalidad obtener información respecto del valor que como estudiante le otorgas a la ortografía. Contesta con veracidad marcando la respuesta que consideres conveniente.

1.- ¿Te gusta que tu profesora trabaje temas de ortografía?

Sí

No

2.- ¿La ortografía te parece fácil o difícil?

Fácil

Difícil



3.- ¿Crees que la ortografía es importante para escribir tus textos?

Muy importante

Poco importante

Nada importante

4.- ¿En qué aspectos de la ortografía tienes más dificultades?

En tildar palabras agudas, graves y esdrújulas.

En la utilización correcta de las letras (s, c, z, g, j, v, b)

En el uso los signos de puntuación

En tildar los monosílabos.

5.- ¿Tu profesor o profesora revisa la ortografía de tus escritos y hace correcciones?

Siempre veces Nunca

ANEXO N°2

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN N° 2:

Prueba de ortografía



UNIVERSIDAD DE PIURA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
ESPECIALIDAD DE LENGUA Y LITERATURA

EVALUAMOS NUESTRO SABER ORTOGRÁFICO

Estimado niño (a), a continuación encontrarás una serie de preguntas de resolución simple, lee con atención cada una de ellas y responde o desarrolla lo que se te solicita. La intención es evaluar los saberes ortográficos para buscar formas de mejorar.

1) ¿Cuál de las siguientes palabras agudas no lleva tilde?

- a. Salió
- b. Abril
- c. Jugó
- d. Canción

2) ¿Qué palabra se ha tildado incorrectamente?

- a. Puá
- b. Aéreo
- c. Vivía
- d. cuidalo

3) **Elige palabras del recuadro y ubícalas según sean agudas, graves o esdrújulas.**

aguacero	perdiz	plátano	escuela	cáscara	canción
azúcar	director	ratones	café	árboles	teléfono

AGUDAS

GRAVES

ESDRÚJULAS

4) **Completa las oraciones con las palabras que correspondan.**

dé	de
----	----

- Espero que _____ limosna a los pobres.
- La casa _____ mi abuelo queda en Santa Cruz.

más	mas
-----	-----

- Quiso _____ leche con ocas pero ya no había
- Llegó temprano a la escuela, _____ aún no había llegado nadie.

mí	mi
----	----

- Yo sabía que esa pelota era para _____.
- _____ profesora visitó la casa de mi tía.

te té

- Tus padres _____ dijeron que hagas tus tareas.
- Al llegar a su casa, nos invitó una taza de _____.

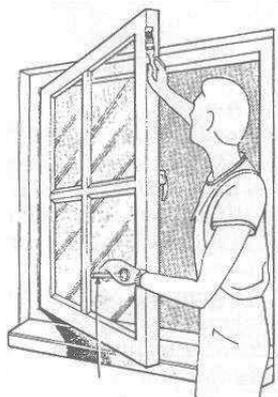
sé se

- No _____ si debo ir contigo.
- Esos niños _____ cayeron de la moto.

5) **Observa las siguientes imágenes, luego elige las palabras más adecuadas para completar las oraciones.**



Mi casa queda muy cerca del _____ más alto de mi comunidad.

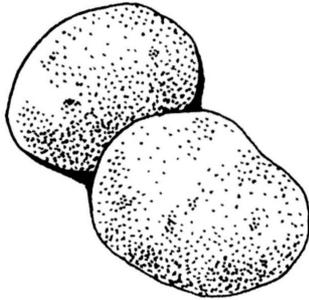


Mi hermano _____ la ventana para que no entrara la lluvia.



Mi papá _____ conmigo hacia la escuela.

Ese _____ nos lleva a los nidos de las cuturreras.



En Cajamarca se come mucha _____.



Yo sé que mi _____ trabaja duro en la jalca.

6) Completa el texto con las palabras que corresponden. Elígelas del paréntesis.

Un ave majestuosa

Mi abuelo me ha contado que el ave más hermosa que hay en esta zona es el _____ (águila – aguila) .Dice que hace unos meses vio una volando en (circulo-círculo)_____ cerca de unas peñas. Para él fue una visión (fantástica – fantastica) _____, una experiencia realmente (unica – única) _____ .

¡Qué (lástima – lastima) _____ que no tuviera a mano una (camara – cámara) _____ de fotos en ese momento!

7) Lee el siguiente texto, luego coloca las tildes donde corresponde.

El quinde es un pajarillo propio de Cajamarca cuyo tamaño, comparado con el de un lapiz, es muchas veces mas pequeño. Es una variedad de colibri y los colibries son las aves mas diminutas del orbe. Existen hasta quinientas especies que habitan en los bosques, desde Alaska hasta Sudamerica; pero las que cuentan con los plumajes mas vistosos se asientan en los tropicos. Pueden permanecer inmoviles en el aire y pueden volar marcha atras.

8) En el siguiente texto hay palabras a las que les falta algunas letras, complétalas según sea con s, c, z, b, v, g, j.

C, S, Z

A ve_es me gu_ta jugar al ajedre_. Tengo un amigo que _iempre me gana los juegos y le he dicho que se anime a participar en algún concur_o, pero tiene un problema: es muy tímido y no es capa_ de a_ercar_e lo _uficiente para parti_ipar.

B, V

Él siempre fue no_le y ama_le con su pueblo. No quería irse de ahí pero sa_ía que su decisión esta_a tomada. El día de la despedida las _rillantes estrellas cu_rían todo el cielo.

G, J

Nosotros debíamos via_ar a Ca_amarca, pero al lle_ar al paradero nos di_eron que ya no habían pasa_es. Nos pusimos muy tristes pues nuestra ternera estaba muy enferma y debíamos prote_erla.

9) Completa las siguientes oraciones con coma (,) y punto (.) según corresponda.

- Este mes cosechamos papas camotes yucas y ocas
- Primero lava la lechuga Después la cortas en trozos pequeños
- Juan María César y Ana lavarán los platos
- Hoy visitaremos los Baños del Inca la granja Porcon y Llacanora
Mañana el cerro Santa Apolonia la Colpa y Pisit

10) Escucha las palabras que dictará tu profesor o profesora y escríbelas aquí.

(ordeñar, oración, plátano, lámpara, azúcar, jalca)

ANEXO N° 3

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN N° 3: Ficha de análisis de contenido

¡Vamos a escribir!

Piensa en tus últimas vacaciones y en las líneas que hay más abajo, cuéntale a tu profesor o profesora lo que hiciste, lo que más te gustó hacer y con quiénes estuviste.



NOMBRE:

GRADO:

I.E:
