

Universidad de Costa Rica

Escuela de Formación Docente

Escuela de Filología, Lingüística y Literatura

Memoria

Seminario de graduación

***Estrategia lúdica para mejorar la ortografía de los estudiantes de
Sétimo año, de la Enseñanza General Básica***

**Memoria para optar por el grado de Licenciados en la
Enseñanza de Castellano y Literatura**

Integrantes:

**Cynthia Mora Fallas
José Antonio Porras Rodríguez
Francini Sánchez González**

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio

2009

Dedicatorias

Cynthia

Agradezco a Dios su guía, a mi familia el apoyo, a Roberto su orientación filosófica, a nuestra directora de tesis su dedicación, a Francini y José por acompañarme en esta experiencia y a mis estudiantes por jugar y aprender conmigo.


José Antonio

Ágradezco a Dios por darme esta oportunidad, a mis padres por hacerla posible, a Francini y Cynthia por su ayuda, a Isabel por su paciencia.

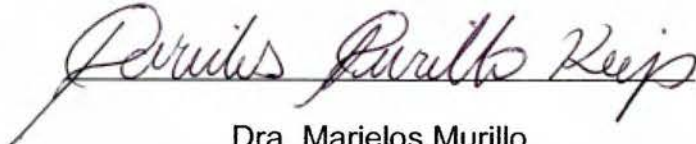
Francini

Porque estoy aquí y soy lo que soy, agradezco a mi familia. A mi Róger porque lo amo y llegó en el momento justo. A ti Dios porque sabes lo que necesito, pienso y siento, aunque no lo demuestre. A todos ellos. A la profesora, a Cynthia y a José por su dedicación.

Tribunal examinador



Dra. María Marta Camacho Álvarez
Directora Escuela de Formación Docente



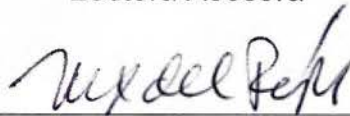
Dra. Marielos Murillo
En representación de Director Filología, Lingüística y Literatura



Licda. Isabel Gallardo
Directora Seminario de Graduación



Licda. Lylliam Rojas Blanco
Lectora Asesora



M.L. Ximena Del Río Urrutía
Lectora Asesora

ÍNDICE

	Página
Tribunal examinador	I
Índice	II
CAPÍTULO I: CONFORMACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.	
1.1. JUSTIFICACIÓN	1
1.2. TEMA DE INVESTIGACIÓN	4
1.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	4
1.4. DELIMITACIÓN.....	4
1.5. OBJETIVOS	5
1.5.1. <i>Objetivo general</i>	5
1.5.2. <i>Objetivos específicos</i>	5
1.6. ANTECEDENTES	5
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO.	
2.1. ENFOQUE O TIPO DE INVESTIGACIÓN	26
2.2. OBJETO DE ESTUDIO.....	30
2.3. FUENTES DE INFORMACIÓN.....	31
2.4. IDENTIFICACIÓN DE LAS VARIABLES.....	31
2.4.1. <i>Variable independiente</i>	32
2.4.2. <i>Variable dependiente</i>	32
2.5. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	33
2.5.1. <i>Observación participante</i>	33
2.5.2. <i>Diario de campo</i>	33
2.5.3. <i>Entrevista</i>	34
2.5.4. <i>Encuestas</i>	35
2.6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	35

CAPÍTULO III: MARCO CONCEPTUAL.

3.1. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	37
3.2. JUEGO DIDÁCTICO	44
3.3. ORTOGRAFÍA	53

CAPÍTULO IV: PROPUESTA METODOLÓGICA.

4.1. COLEGIO CALASANZ HISPANOCOSTARRICENSE	60
4.1.1. <i>Diagnóstico</i>	61
4.1.2. <i>Tabla de frecuencia de ambos grupos</i>	61
4.1.3. <i>Corpus seleccionado</i>	65
4.1.4. <i>Pretest y resultados</i>	65
4.1.4.1. Grupo experimental	66
4.1.4.2. Grupo control	67
4.1.5. <i>Propuestas lúdicas para el grupo experimental</i>	69
4.1.6. <i>Propuesta grupo control</i>	79
4.1.7. <i>Diario de campo</i>	88
4.2. UNIDAD PEDAGÓGICA JOSÉ MARÍA ZELEDÓN BRENES	100
4.2.1. <i>Diagnóstico</i>	100
4.2.2. <i>Tabla de frecuencia de ambos grupos</i>	101
4.2.3. <i>Corpus seleccionado</i>	104
4.2.4. <i>Pretest y resultados</i>	105
4.2.4.1. Grupo experimental	105
4.2.4.2. Grupo control	106
4.2.5. <i>Propuestas lúdicas para el grupo experimental</i>	108
4.2.6. <i>Propuesta grupo control</i>	116
4.2.7. <i>Diario de campo</i>	120
4.3. INSTITUTO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN COMUNITARIA (IPEC SANTO DOMINGO)	133
4.3.1. <i>Diagnóstico</i>	133
4.3.2. <i>Tabla de frecuencia de ambos grupos</i>	134
4.3.3. <i>Corpus seleccionado</i>	138

4.3.4. <i>Pretest y resultados</i>	139
4.3.4.1. Grupo experimental	140
4.3.4.2. Grupo control	142
4.3.5. <i>Propuestas lúdicas para el grupo experimental</i>	143
4.3.6. <i>Propuestas grupo control</i>	158
4.3.7. <i>Diario de campo</i>	162

CAPÍTULO V: ANÁLISIS DE RESULTADOS.

5.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO	182
5.1.1. <i>Resultados del Colegio Calasanz Hispanocostarricense</i>	182
5.1.2. <i>Resultados de la Unidad Pedagógica José María Zeledón Brenes</i>	189
5.1.3. <i>Resultados del Instituto Profesional de Educación Comunitaria (IPEC Santo Domingo)</i>	195
5.2. ANÁLISIS CUALITATIVO	203
5.2.1. <i>Resultados del Colegio Calasanz Hispanocostarricense</i>	203
5.2.2. <i>Resultados de la Unidad Pedagógica José María Zeledón Brenes</i>	209
5.2.3. <i>Resultados del Instituto Profesional de Educación Comunitaria (IPEC Santo Domingo)</i>	212

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES.

6.1. CONCLUSIONES	216
6.2. LIMITACIONES	219
6.3. RECOMENDACIONES	220

BIBLIOGRAFIA

Referencias bibliográficas	221
----------------------------------	-----

Anexos	225
---------------------	-----

***“Los momentos del esfuerzo, de las tareas, del estudio
están y son didácticamente interdependientes
con los momentos del interés, de la fantasía, del juego”***

Francesco Tonucci

CAPÍTULO I

CONFORMACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

1.1. JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo, titulado *Estrategia lúdica para mejorar la ortografía de los estudiantes de séptimo año de la Enseñanza General Básica*, tiene como objetivo indagar una manera de propiciar el mejoramiento de la enseñanza de la ortografía en esta población.

Lo anterior se hará a partir de la búsqueda, creación y aplicación de una estrategia metodológica basada en la actividad lúdica, con el fin de interesar al alumnado en el estudio de la ortografía y su aplicación en los escritos. A lo largo del proceso educativo, el cuerpo docente se pregunta en algún momento de su carrera: ¿cómo enseñar ortografía?, y es a partir de entonces cuando se empieza a buscar soluciones para mejorar la enseñanza de este tema.

Hay que tomar en cuenta la importancia de la ortografía, como dice Beirute en su investigación *El error ortográfico: un enfoque psicopedagógico para su diagnóstico, prevención y remediación* (1986):

"Si no podemos comunicarnos en forma adecuada, si lo que escribimos corre el riesgo de ser ridiculizado y hasta descalificado por el hecho ortográfico, no podemos asegurarnos de que se hace efectivo el derecho a la libre expresión de ideas. No solo debe fortalecerse la libertad, sino que deben darse los recursos para que esa libertad sea efectiva" (Beirute. 1986: 1).

El fortalecer al estudiantado en esta área y asegurar el derecho de la libre expresión de ideas es un compromiso del grupo de docentes de todas las materias que se imparten en las escuelas y colegios, pero en particular para quienes enseñan Español; estos, como formadores en el uso del idioma, deben brindar las herramientas para que los y las jóvenes se desarrollen adecuadamente en el futuro.

Con el propósito de obtener un panorama sobre la situación de la enseñanza de la ortografía en los colegios del país, se realizaron entrevistas a cinco educadores de Español, de ambos sexos, sobre diversos puntos relativos a esta temática. Los profesores y profesoras seleccionados para las entrevistas poseen grado de bachillerato o superior en la enseñanza del Castellano y la Literatura, y una experiencia mayor de tres años en el campo de la docencia.

Estas se llevaron a cabo durante el mes de septiembre del año 2007 y el instrumento utilizado fue la entrevista abierta. (Ver anexo 1)

Los entrevistados y las entrevistadas expresaron la importancia del tema de la ortografía en la vida general de todo estudiante o persona. Cuando se les preguntó sobre la relevancia de la ortografía, en su totalidad estuvieron de acuerdo en que es un tema: “sumamente importante”, “la base de todo”, “relevante”, “indispensable para la vida”, entre otras respuestas.

Para conocer más a fondo sobre el proceso de enseñanza de la ortografía, se realizó, asimismo, una serie de encuestas a alumnos y alumnas de séptimo año, de tres colegios diferentes. Se tomó una muestra de setenta y cinco jóvenes, a quienes se les preguntó su opinión acerca de la ortografía y cómo se les enseña. El instrumento utilizado fue una encuesta de nueve preguntas con respuestas cerradas. Estas se realizaron en septiembre del año 2007. (Ver anexo 2)

De acuerdo con los resultados obtenidos, más del 75% de los alumnos encuestados cree que el tema de la ortografía tiene mucha importancia en sus vidas, mientras que solo un 25% afirma que no la tiene.

Se desprende de ambas entrevistas que la metodología empleada en las lecciones es inadecuada. Los profesores y profesoras entrevistados manifestaron que la metodología usada en la mayoría de los casos es: “aburrida”, “poco práctica”... “poco productiva”, “obsoleta”, “totalmente aburrida”. Esta podría ser una de las causas por las cuales los alumnos y las alumnas no escriben con corrección. Siguiendo esta línea de sentir, el grupo de estudiantes manifestó que se les enseña de forma en que participan respondiendo a las preguntas lanzadas por su profesor o profesora, pero sin actividades ni juegos, en el 41% de los casos; a esto se suma el 21% de los educandos y las educandas quienes consideraron la metodología como: “sin actividades y sin participación por parte de los estudiantes”.

Una de las autoras que se refiere a la forma de enseñar ortografía es Ileaneth Murillo, quien en su trabajo final de graduación, *Elaboración de un módulo basado en el juego, que contribuya en el mejoramiento de la ortografía de los estudiantes de séptimo año del colegio Máximo Quesada* (2004), señala que:

“El proceso de enseñanza de la ortografía ha sido un tema muy estudiado, y se ha concluido que la metodología utilizada hasta ahora es un elemento importante, por cuanto, que a pesar que los alumnos manejan las reglas de memoria, no las aplican en sus escritos” (Murillo, 2004:6)

Por otro lado, cuando se les consultó a los profesores acerca de su propia metodología, expresaron utilizar, en un 80%, metodologías pasivas y memorísticas. Solo un 20% de los docentes se refirió al uso del juego como una técnica didáctica. Por su parte, los alumnos, al ser interrogados sobre el “¿Cómo le gustaría que le enseñaran el tema de la ortografía?”, contestaron, en un 57%, que “de manera dinámica y con actividades en las que participe activamente”. La opinión de docentes y alumnos contrasta en cuanto a la utilización de juegos: la mayoría del grupo de educandos quisiera una metodología más activa, pero una porción menor de los docentes y las docentes emplea el juego en sus clases de Español.

Manzoine y Yáñez (2000) tratan el tema, en el artículo *Aproximación a un aporte teórico-didáctico de la ortografía* (2000), en el cual sostienen que la didáctica de la ortografía es un problema, pues se enseña mal o se aprende mal.

“Debemos impulsar un cambio que demuestre que el problema no se resuelve con dogmatismos o afirmaciones arbitrarias que desorientan a los alumnos y a los usuarios en general” (Manzoine y Yáñez, 2000: 107)

Los autores consultados hablan acerca de “enseñar mal o aprender mal”, lo cual lleva el asunto de la enseñanza de la ortografía hacia una posible ineficiente puesta en práctica por parte del cuerpo docente a la hora de enseñar dicho tema.

Los estudios mencionados insisten en que los errores ortográficos se relacionan con la metodología empleada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, basada esta en la memoria y en la práctica de ejercicios alejados de la producción textual. Murillo (2004) plantea que la mejor forma para que los alumnos adquieran una competencia ortográfica es mediante el juego, ya que este aumenta el interés de los estudiantes por el tema, logrando que se produzca un aprendizaje significativo.

En las encuestas citadas anteriormente, se preguntó al grupo de educandos: “Les gustaría experimentar una metodología para la enseñanza de la ortografía, relacionada con el juego”; a lo que el 51% contestó que sí. Por otro lado, dos de los profesores consultados se refirieron al juego como una técnica apropiada para la enseñanza de la ortografía. Ileaneth Murillo (2004), en su investigación, validó los juegos que propone para la enseñanza de la ortografía y,

apoyada en el juicio de expertos concluyó que el juego es un método efectivo para la enseñanza y aprendizaje de este tema.

Otros autoras, Roxana Madrigal Arguedas et al., consideran que las actividades lúdicas son una forma adecuada para la enseñanza de la ortografía, así lo manifiestan en su trabajo final de graduación *El trastorno por Déficit Atencional: Propuesta metodológica para su atención en las clases de Español del Tercer Ciclo* (2004), en el cual elaboran una propuesta para trabajar las diferentes áreas de la enseñanza del Español, basada en el juego.

Al reseñar estos datos, así como los resultados de las entrevistas a docentes y las encuestas a estudiantes, se considera necesario realizar una investigación que busque proponer una enseñanza y un aprendizaje de la ortografía mediante la utilización de elementos lúdicos para que el grupo estudiantil esté activo en clase, deje salir su creatividad y participe en el proceso de aprendizaje de la ortografía, con el fin de obtener las bases necesarias para una adecuada escritura, a partir de la concepción de aprender jugando.

1.2. TEMA DE INVESTIGACIÓN

Aplicación de una metodología lúdica para mejorar la enseñanza de la ortografía mediante un corpus específico con estudiantes de séptimo año, del Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica.

1.3. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo influye la aplicación de una metodología lúdica en la enseñanza de la ortografía utilizando un corpus específico, con los estudiantes de séptimo año del Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica?

1.4. DELIMITACIÓN

El tema de la investigación será la enseñanza de la ortografía. En el aspecto poblacional, la investigación se limitará a una población integrada por estudiantes de séptimo año, del Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica, de tres colegios diferentes: Colegio Calasanz

Hispanocostarricense, Unidad Pedagógica José María Zeledón Brenes y el IPEC de Santo Domingo de Heredia.

Esta investigación se mantendrá dentro del paradigma del Aprendizaje Significativo, propuesta por Ausubel, Novak y otros (1983); junto con una metodología que incorpora el juego didáctico y creativo, tomando como base el paradigma significativo y siguiendo los lineamientos del Ministerio de Educación Pública (MEP).

1.5. OBJETIVOS

1.5.1. Objetivo general

Propiciar el mejoramiento de la enseñanza de la ortografía, en estudiantes de sétimo año, del Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica, a partir de la aplicación de una estrategia metodológica lúdica.

1.5.2. Objetivos específicos

- Seleccionar un corpus con el cual se trabajará el tema de la ortografía, en tres grupos de sétimo año, del Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica.
- Diseñar una estrategia metodológica lúdica para trabajar en el aula el tema de la ortografía, con los tres grupos de sétimo año, del Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica
- Aplicar la estrategia metodológica lúdica diseñada en los tres grupos de sétimo año, del Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica.
- Analizar los resultados que se desprendan de la aplicación de la estrategia lúdica, diseñada para los tres grupos en estudio.

1.6. ANTECEDENTES

La enseñanza de la ortografía ha suscitado el interés del cuerpo docente, lo cual se infiere del amplio desarrollo de textos relativos a este tema, tanto en la educación secundaria como en la primaria.

Estos trabajos incluyen estudios de diversa índole: proyectos finales de graduación, libros, artículos de revistas especializadas, proyectos de investigación, entre otros. Todos ellos se propusieron mejorar la lectoescritura en el estudiantado, implementando las más variadas metodologías para que los educandos tengan una buena redacción, con una adecuada ortografía.

Para el desarrollo de este apartado se consultaron fuentes bibliográficas en distintos lugares, tanto bibliotecas como la Carlos Monge Alfaro y la Luis Demetrio Tinoco de la Universidad de Costa Rica, como el Instituto de Investigación en Educación (INIE) y artículos publicados en internet. En estos sitios se hallaron libros, tesis, artículos de investigación referidos al tema de la ortografía y su enseñanza. Los textos consultados abarcan un periodo que va del año 1983 al 2007 y se refieren tanto a la enseñanza de la ortografía en la educación primaria como en la secundaria, esto debido a la importancia de tomar ambos espacios educacionales pues la correcta escritura es un proceso continuo de cada individuo.

Esta sección dará inicio con la exposición de los artículos de internet y las revistas especializadas, luego se reseñarán los libros sobre el tema, para finalizar con las investigaciones y trabajos finales de graduación.

Entre las referencias encontradas en internet, se encuentra el artículo de María Elena Camba, titulado *Ortografía* (2006). En este se expone la dificultad que enfrenta la enseñanza sobre el tema de la ortografía porque involucra factores como memoria visual y motriz, atención e inteligencia, lo cual hace del proceso de adquisición ortográfica una tarea ardua que requiere un esfuerzo mental considerable:

“Adquirir la ortografía supone un adiestramiento especial y delicado de la mente en el que intervienen la memoria visual y motriz, la atención y la inteligencia” (Camba, 2006:1).

De acuerdo con la autora, la finalidad inmediata de la adquisición de la ortografía es facilitar el aprendizaje de la escritura correcta de las palabras mediante métodos y técnicas para el estudio de nuevos términos. Este propósito se puede lograr habituando al aprendiz al uso del diccionario. La autora recomienda desarrollar una conciencia ortográfica en el estudiantado; esta puede entenderse como el deseo de escribir bien y el hábito de la autocorrección para ampliar y enriquecer su vocabulario ortográfico.

Los objetivos del aprendizaje de la ortografía se basan en la manera de adiestrar al sujeto para que pueda desarrollarse de manera fluida dentro del lenguaje escrito. Como dice Camba: "el fin general es enseñar a escribir correctamente" (Camba, 2006:1).

Según la autora, para la asimilación del aprendizaje ortográfico, los alumnos deben contar con una serie de condiciones, entre las que se encuentran: *aportación sensorial*, esta implica la utilización de la audición y la visión; *influencia del medio ambiente*, la familia y el medio ambiente como factores que pueden beneficiar o perjudicar al estudiante; *influencia del sexo*, se afirma que las mujeres tienen una mejor ortografía que los hombres; y *estructura de la mentalidad infantil*. Según Camba, para los infantes es casi imposible adquirir algunas reglas ortográficas antes de los nueve o diez años, debido a la conformación de la estructura mental infantil. Camba reconoce que los procedimientos de enseñanza de la ortografía, en su mayoría, promueven un modelo pasivo que no requiere reflexión por parte de los estudiantes, esto dificulta el aprendizaje y lo hace tedioso. La autora manifiesta al respecto:

"Las prácticas pedagógicas que privilegian los procesos perceptivos visuales, la transmisión de reglas, la copia repetitiva, los ejercicios de completamiento en listas de palabras, los ejercicios mnemotécnicos y la práctica de corrección diferida responden a la concepción fonográfica. Estas prácticas, fundadas en una enseñanza de la ortografía descontextualizada, mecánica y automatizable, en la que el niño se limita a cumplir con las exigencias del docente sin inferir ni deducir nada, no actúan sobre el proceso cognitivo del aprendiz" (Camba, 2006:1).

Este método, para Camba, debe ser sustituido por una metodología más activa por parte del grupo de alumnos y de profesores, convirtiendo el aula en un "aula-taller" donde no solo se adquieren reglas, sino que además se constituya en un espacio de escritura, en el cual se

"produzca textos, formule hipótesis, investigue, dude, reflexione. Solo a partir del contacto con la lengua, de la observación de regularidades y de la manipulación de formas escritas podrá ajustarse progresivamente a la ortografía convencional" (Camba, 2006:1).

La autora propone crear una serie de alternativas que procuren una óptima aceptación de la ortografía. Entre estas se encuentran la creación de situaciones reales de escritura, colocar al educando en posición de duda sobre qué notación adoptar y sobre la regla que se debe utilizar, con el fin de que reflexionen sobre sus errores. Proporcionar diccionarios, fichas de consulta, murales, logogramas, entre otros, lograría cierta autonomía en el aprendizaje del estudiante; además de la creación de circunstancias de aprendizaje metódico y de los aspectos regulares

del sistema gráfico. Asimismo, el trabajo en grupo como espacio de discusión de los problemas ortográficos y la automatización de sus adquisiciones brindarían una ayuda considerable.

Fernando Carratalá se refiere a la enseñanza de la ortografía, en el artículo “El aprendizaje léxico-ortográfico” (1999). Allí indica que la mayoría de las obras dedicadas al tema tienden a buscar, resolver o corregir los problemas ortográficos, dejando de lado la prevención que, para Carratalá, es la mejor opción de enseñar ortografía.

Carratalá señala que la pedagogía tradicional ha llevado al aprendizaje léxico-ortográfico a resultados muy pobres por su falta de propiedad y precisión:

“Es, en efecto, de mayor utilidad prevenir el error ortográfico que enmendarlo; ya que la primera imagen de un vocablo se graba con gran tenacidad en el cerebro, y si la huella que deja es incorrecta, resultará muy difícil de borrar, evocándose una y otra vez su defectuosa ortografía” (Carratalá, 1999:1).

Los problemas metodológicos de la enseñanza de la ortografía se producen por el uso de ejemplos con errores ortográficos que los estudiantes tienen que detectar y corregir. Se sabe que la primera imagen que se conoce de una palabra se graba en el cerebro, es difícil de borrar y ocasiona errores ortográficos. Para el autor es importante partir del previo conocimiento de los vocablos, con objeto de no enfrentarlos con aquellos cuya imagen sensorial —visual, auditiva y motora— no esté fijada en su mente.

Según Carratalá, es necesario que el docente utilice una serie de normas entre las cuales está *la corrección prosódica*, la cual consiste en que las palabras deben ser pronunciadas de manera correcta y natural, no tratar de crear diferencias ortográficas en la pronunciación de letras como **b** y **v**, las cuales se pronuncian en español de la misma forma (bilabial), o darle un valor fónico a la letra **h**, del cual carece en realidad.

La siguiente norma es usual como criterio para la selección del léxico, pues es recomendable que los alumnos trabajen con palabras de un nivel de dificultad adecuado y para cuya escogencia es necesario tener en cuenta la frecuencia de uso en el habla coloquial del grupo de estudiantes, por su cercanía con la realidad. En palabras del autor:

“Por lo tanto, creemos que es el docente quien debe seleccionar, para el aprendizaje léxico-ortográfico, los vocablos en función de su índice de frecuencia en el uso coloquial y de su

sencillez de pronunciación; con lo cual se evita la enseñanza de vocablos que carecen de significación para los escolares” (Carratalá, 1999:2).

Otra norma es la *presentación del significante completo*. Esta se refiere a que existen ciertas prácticas en las cuales se presentan palabras incompletas, la tarea de los alumnos consiste en completarlas con las letras o grafemas faltantes, por ejemplo: “a_urrido = aburrido”. Esto implica, la creación de una imagen incorrecta en la mente de los alumnos sobre cómo se escribe una palabra. Repite que es necesario siempre presentar las palabras de manera completa en todas las prácticas. Carratalá recomienda:

“Los textos que manejen los escolares estarán correctamente escritos —y se presentarán, además, con la puntuación adecuada—; y, por lo tanto, las palabras se reproducirán con las grafías con las que se representan los correspondientes sonidos y, en su caso, con la tilde que las identifica” (Carratalá, 1999:3).

El autor sugiere moderar el número de reglas ortográficas que se enseña a los estudiantes, considera que una ortografía correcta no se adquiere a partir de la memorización de reglas:

“No debe olvidarse que una ortografía correcta no se obtiene memorizando unas reglas de las que a la larga solo perdurará el tormento que supuso su adquisición; sino conociendo prácticamente las palabras y fijando en la mente una imagen —polisensorial— lo más completa posible de las mismas” (Carratalá, 1999:4).

Finalmente, señala que el aprendizaje léxico-ortográfico no debe descansar en la teoría gramatical ni en el conocimiento filológico profundo, esto porque según la edad de los estudiantes, el tema puede llegar a convertirse en un conocimiento sin sentido para sus vidas.

En otro texto, “Las faltas de ortografía” (1999), el mismo autor critica los métodos pedagógicos tradicionales utilizados para la enseñanza de la ortografía y expone la dificultad de una explicación satisfactoria del caos ortográfico que existe entre los estudiantes.

El propósito del artículo se centra en buscar las causas de la problemática ortográfica. Entre los posibles orígenes, nombra la aversión por la lectura que demuestran los jóvenes. El hábito de leer corresponde a uno de los factores de mayor relevancia en la adquisición de la ortografía porque aumenta la competencia lingüística.

“La lectura... sin duda, habrá de contribuir a su formación integral; lectura que, por otra parte, servirá para aumentar lo que, en términos chomskianos, podríamos llamar la competencia lingüística de dichos escolares, pues no solo permite la fijación visual de la ortografía de las palabras, sino también la asimilación de su significado contextual” (Carratalá, 1999:1).

Una segunda causa es el descrédito social de la convención ortográfica. No hay sanción social a quienes no comparten las reglas ortográficas. Este descrédito se ha perdido, en la sociedad actual, por lo generalizada de la "mala ortografía" en todos los estratos sociales. La sociedad es indiferente ante los errores ortográficos y son comunes, incluso en los medios de comunicación masiva.

Para Carratalá, los responsables del problema ortográfico son el grupo de profesores de todas las áreas del saber en las que se desenvuelven los estudiantes, no solo quienes imparten Español.

El mismo grupo de escolares, quienes no se preocupan seriamente por el tema, creen en "la falacia de que las faltas de ortografía no encierran ninguna gravedad porque todo el mundo las comete" (Carratalá, 1999:2).

Para finalizar, el autor ofrece una serie de consejos para el establecimiento de la enseñanza de la ortografía. En primer lugar, hay que abarcar un número amplio de vocablos, con el fin de que sean aplicables. En segundo lugar, los vocablos enseñados tienen que ser de uso frecuente y adecuarse a las posibilidades expresivas del grupo de alumnos, en razón de su edad. Otro aspecto es que se enuncien las reglas de ortografía con claridad y que se puedan alcanzar por vía inductiva.

Otro tema al que se refiere es la llamada *ortografía dudosa*. Este término comprende un grupo de palabras que provocan duda en los alumnos acerca de cómo proceder ortográficamente. Para esto se ofrece una serie de recomendaciones para los profesores, entre las cuales están: pronunciar clara y pausadamente la palabra; representarla gráficamente para consolidar en la mente de los estudiantes la imagen; contextualizarla mediante ejemplos en una oración y destacar las peculiaridades ortográficas de los vocablos.

Un tercer artículo de Carratalá, "Deficiencias metodológicas en la realización del dictado tradicional" (2002), se refiere a la temática del dictado, técnica difundida en la enseñanza de la ortografía.

Opina que no se ha explotado el potencial de la práctica del dictado dentro de la enseñanza, sino que se convirtió en un instrumento de evaluación, con el que:

“se controlan las deficiencias ortográficas de los alumnos; pero muy pocas veces se ha utilizado propiamente como procedimiento eficaz para la enseñanza de la ortografía” (Carratalá, 2002: 1).

Entre los planteamientos pedagógicos de la práctica incorrecta del dictado, se encuentran la ausencia de una reflexión previa sobre los objetivos que deben alcanzarse con la realización de sucesivos ejercicios de este tipo. El cuerpo docente necesita saber cuáles son los objetivos que desean alcanzar con la puesta en práctica del dictado.

Asimismo, se elige el texto del dictado sin una reflexión previa sobre su naturaleza y estructura. El azar ha sido el método para la selección de estos, lo cual es incorrecto; es preciso optar por un texto que por su estructura, naturaleza y contenido sea adecuado para los objetivos buscados. Para la escogencia del texto es necesaria su adecuación —cuantitativa y cualitativamente— al nivel de maduración intelectual del escolar. Adicionalmente, hay que proporcionar la extensión del texto y la capacidad de escritura; sin olvidar que el contenido del texto ha de ser atractivo, para que se fomente la atención y el carácter formativo.

Por otro lado, el autor se refiere a la creación de textos para dictados; estos tienen como función la confirmación de la validez de ciertas reglas ortográficas. De cualquier manera, el dictado no es la mejor herramienta para la enseñanza de la ortografía; es más importante el conocimiento directo de las palabras que se adquieran.

La creación de textos plagados de dificultades ortográficas se convierte en un factor que confunde al grupo de estudiantes y no permite el desarrollo sano del aprendizaje ortográfico.

Finalmente, Carratalá desecha algunas técnicas de corrección para los dictados, como la que es realizada en su totalidad por parte del docente, debido a que los alumnos no pueden intervenir en la corrección y no logran aprender de sus errores. Otra técnica de corrección mal usada es en la que un alumno escribe en la pizarra las palabras y si este comete errores puede provocar que haya un mal aprendizaje por parte del resto de la clase. Por último, está el intercambio de cuadernos, que tiene la misma desventaja de la anterior, ya que el error de un alumno puede influir en el otro.

La finalidad de Carratalá, en este artículo, es brindar una guía para adecuar una técnica, como el dictado, de manera eficaz a la enseñanza de la ortografía.

Otro artículo consultado es el de Alejandro Gómez Camacho, "Enseñar ortografía a universitarios andaluces" (2005). Para Gómez, los problemas que se dan en la enseñanza de este tema son causados por la actitud de las personas hacia esta.

Para el autor, el mejor concepto que se puede dar al referirse al término *ortografía* es, siguiendo a María Moliner, "la manera correcta de escribir las palabras; a lo que habría que añadir en un texto, claro" (Gómez, 2005:3).

Esta definición tiene implicaciones prácticas para el autor, al promulgar que la ortografía no es leer ni estudiar, sino más bien es escribir y se aprende mediante la práctica de la escritura.

Gómez no considera que la mejor herramienta de adquisición de la ortografía sea la lectura.

"Leer mucho, manejar un diccionario, estudiar las reglas y hacer muchos ejercicios es un buen consejo para los que no tienen faltas de ortografía y van a usar nuevas palabras; pero no para aquellos que dudan en un vocabulario usual imprescindible para escribir en español y ya han demostrado una competencia comunicativa oral y lectora, aunque persisten en sus errores ortográficos" (Gómez, 2005: 3).

Expone que el tema de la ortografía imposibilita "fijar la ortografía como un conjunto de normas que se puede memorizar" (Gómez, 2005: 4). Esto implica que la mayoría de las reglas contienen una serie de excepciones que no permiten un valor total de aplicación de estas.

Gómez considera que la didáctica de la ortografía para estudiantes universitarios, comprende escribir sin faltas y ser concebida como una actitud. En este sentido, el estudiante reconocerá la importancia de la ortografía y escribirá de manera correcta como un beneficio para su vida; la ortografía es un deseo y no una habilidad.

Gómez también menciona un estudio de Mesanza López (1991), que fija el 83% de la importancia del estudio de la ortografía en el aspecto visual. Como otros autores han mencionado, la lectura es uno de los factores preponderantes en la enseñanza de la ortografía pero, para este autor, la lectura será fonológica, pues en la lectura "normal" el lector no lee cada una de las letras de las palabras.

Otro aspecto que retoma es el de la pronunciación; debe ser precisa y no distorsionada por las pronunciaciones dialectales, aunque fenómenos como el seseo, son totalmente válidos.

En cuanto a la relación entre vocabulario y ortografía, indica que, tradicionalmente, se ha dividido el vocabulario en dos grupos: el primero llamado comprensivo o pasivo, que se entiende en el contexto en que se encuentra. Por otro lado, está el expresivo o activo que se refiere al vocabulario conocido de antemano, utilizado para expresarse. Estos conceptos son necesarios para la adquisición de la ortografía; al utilizar el vocabulario activo en la lectura y producción textual, se asimila el pasivo que pasa a ser parte del activo.

La importancia del vocabulario representa otro punto para tomar en consideración. En la enseñanza de la ortografía es necesario priorizar las palabras de uso más frecuente, debido a que son las que más se utilizan en la producción textual.

No es adecuado trabajar con el error, sino sobre el vocabulario expresivo. Es preciso tratar con ejemplos correctamente escritos, no con los de errores, debido a que estos fijan una imagen equivocada en la mente de los estudiantes, tal y como lo afirmó Carratalá, en los artículos reseñados anteriormente.

Trabajar los errores en contexto constituye el fundamento sobre el tema ortográfico. Debe revisarse en qué contexto ocurre cada error, ya que cada uno de ellos puede tener uno o más orígenes y, por lo tanto, una o más soluciones.

Para el autor, es necesario tener en cuenta una serie de factores que pueden influir en la ortografía de los estudiantes como las variantes diastráticas, diafásicas y diatópicas. De estas, resalta la importancia de las primeras:

“En general se acepta la división entre los hablantes de un idioma en variedades diastráticas (niveles socioculturales, sociolingüísticos o sociolectos), diafásicas (registros o niveles de habla según la situación) y diatópicas (hablas dialectales o variedades regionales y dialectos). Evidentemente las variedades diastráticas son las que más relación tienen con la ortografía. Un hablante vulgar comete más faltas que un hablante culto, probablemente porque concede una prioridad razonable a lo oral sobre lo escrito” (Gómez, 2005: 11).

Para terminar, Gómez opina sobre la metodología más adecuada para la enseñanza de la ortografía:

“[Esta] consiste en delimitar con precisión las palabras y las convenciones de la escritura que generan el error (inventario cacográfico personal), solventando a continuación la dificultad con la aplicación de reglas y la memorización del vocabulario ortográfico de uso (u otras estrategias didácticas), para posteriormente automatizar la escritura sin aplicar regla alguna” (Gómez, 2005: 17).

Se resalta de esta cita la propuesta de una metodología que deja de lado el uso de reglas que han sido la base de la enseñanza ortográfica tradicional.

En el artículo "Ortografía y significado" (1983), Jorge Vaca apunta que la manera tradicional de medir el dominio de la ortografía es mediante dos caminos:

"Repetir un cierto número de veces la escritura de las palabras con dificultades, y —memorizar las reglas ortográficas a fin de aplicarlas en el momento oportuno" (Vaca, 1983:1).

Más adelante, el autor sugiere que esta se vincula con el significado de aquellos vocablos que desea representar.

Dentro de las conclusiones del estudio, se afirma que la ortografía representa un recurso gráfico bastante ligado con el significado.

"Si admitimos que la ortografía es un subsistema organizado que está contenido en la escritura misma y advertimos también que está lejos de ser solo un conjunto de normas, es difícil pensar que llegue a ser conocida y utilizada sin comprender su funcionamiento" (Vaca, 1983:5).

La ortografía camina junto con el acto de escribir, por lo que no consiste únicamente en aprender reglas carentes o vacías de significado; antes es necesario comprender la labor que cumple en la producción textual.

Además, indica que poseer un dominio ortográfico da pie a la solución de problemas de índole conceptual y no solo representa una dificultad memorística que pueda acabarse mediante un aprendizaje meramente mecánico.

Carlos Sánchez Avendaño, en su artículo "La enseñanza de la ortografía en Costa Rica: de las reglas fonodependientes a las reglas rentables y al planteamiento grafológico" (s.f.), indica que la ortografía es concebida como un nivel superficial en el estudio de la lengua, a la cual se le ha dado un trato muy cercano y concatenado con el tema de la expresión escrita, pero Sánchez señala:

"La ortografía, por su parte, no es tanto un asunto de expresión escrita como una mera representación gráfica; esto es, simple y llano acatamiento de una especie de dogma de la escritura" (Sánchez, s. f., 2).

Por tal motivo, el artículo pretende revisar los trabajos de libros de textos enfocados en la enseñanza de la ortografía en Costa Rica.

En el estudio, el autor se encuentra con que la forma tradicional de enseñar ortografía es mediante la memorización de reglas.

“La didáctica de la ortografía en nuestro país consiste en gran medida en la memorización de listas de reglas, pues se cree fielmente que estas son valiosas y funcionales para desarrollar una escritura convencional (en realidad, los autores hablan de ‘correcta’)” (Sánchez, s. f., 4).

El aprendizaje de la ortografía ha sido de tipo mecánico; el docente da las reglas ortográficas y el grupo estudiantil debe memorizarlas para luego aplicarlas en el texto escrito. Pero estas reglas presentan una serie de contradicciones que el autor analiza en el artículo

“Como ha quedado en evidencia, las reglas ortográficas son altamente deficientes en su presentación, nada claras y tautológicas. Pero, como si esto fuera poco, son además poco rentables; es decir, no se pueden aplicar a muchos casos” (Sánchez, s. f., 6).

Sánchez indica que la causa de los problemas ortográficos se debe al desfase entre fonología y ortografía, y para esto Sánchez cita a Chavarría (1988) quien indica lo siguiente:

“Gran parte de los ejemplos de disortografías encuentran su razón de ser en el desfase actual de un sistema creado para representar unidades fónicas con respecto a los cambios de pronunciación que, como le sucede a toda lengua natural viva, se han suscitado. La ortografía del español es conservadora y anacrónica: representa distinciones fonéticas y fonológicas inexistentes en el habla actual” (Sánchez, s. f., 6).

Dentro de los puntos importantes que brindan una propuesta para la enseñanza de la ortografía en el estudio de Sánchez, están:

-Hacer evidente y practicar el valor grafemático de la ortografía.

-Enfatizar la práctica de la ortografía al mismo nivel que la de los demás componentes involucrados en la producción escrita: el texto, la unidad comunicativa real y básica, en la que los elementos lingüísticos se actualizan, se relacionan y adquieren su verdadero sentido.

-Promover la comprensión en el estudiantado de que el registro escrito es independiente del oral, aunque ambos sean manifestaciones del mismo sistema lingüístico básico. En este sentido, debe enfatizarse que no se escribe como se habla, no porque se hable mal ni mucho menos, sino simplemente porque son registros distintos, con recursos y estrategias también diferentes, que responden a valoraciones sociales específicas para cada uno y, en particular, a requerimientos de estructura por las condiciones de producción, recepción y decodificación particulares.

-Revisar la enseñanza a partir de reglas, pues la mayoría de estas son sumamente deficientes, poco prácticas y escasamente rentables.

-Realizar el estudio de la ortografía a partir del vocabulario conocido y útil para la niñez y la juventud, el que comprenden y pueden emplear en sus escritos, como procedimiento fundamental.

-Desterrar, por falsa y prejuiciosa, la idea de que las faltas ortográficas revelan un nivel inferior de cultura, una insuficiencia degradante o un problema de higiene lingüística, como lo afirman los autores de muchos manuales de ortografía. (Sánchez, s. f., 14)

Leonardo Gómez Torrego (2001), en "La ortografía del español y su didáctica", plantea la problemática que se ha presentado sobre si es conveniente cambiar la ortografía del español (letras, acentuación y puntuación) por considerarse complicada, en comparación con el inglés y el francés.

"La ortografía es como el vestido o la piel de una lengua: su incumplimiento supone desaliño con frecuencia indisciplina mental. Escribir bien ortográficamente o no, da una imagen social muy positiva" (Gómez Torrego, 2001: 55).

A lo largo de su trabajo, Gómez Torrego hace referencia a las causas de la disortografía. Plantea que internet, los mensajes de texto por teléfono, la rapidez e informalidad con que se escribe, aunado al hecho de que en su mayoría sean los grupos de jóvenes quienes están inmersos en dichos medios, acrecienta los errores ortográficos y aunque esto tenga que ver con aspectos económicos y lúdicos, acrecentará el problema en los jóvenes que ya tienen una ortografía "vacilante" (Gómez Torrego, 2001: 57).

Acerca de la metodología que plantea, incluye los temas tradicionales: hacer grupos de palabras, copiar varias veces el error, que el docente tenga presentes los errores cometidos por el estudiante. Menciona que se pueden alternar la enseñanza con lo lúdico, pero no ahonda en el tema. Plantea una serie de opciones que pueden tomarse en cuenta y dar resultados:

Para la enseñanza de la ortografía de las letras, menciona las siguientes opciones:

- Familias léxicas: ver diferentes familias de palabra con su respectiva letra.
- Paranomasias.

- Repetir varias veces la escritura de la palabra que escribió mal y darle color al error.
- Tener un corpus de palabras que los alumnos escriban mal.

Para la ortografía acentual menciona las siguientes técnicas:

- Ejercitar la pronunciación para localizar la sílaba tónica.
- Mostrar textos donde se vea la diferencia entre una y otra forma para las palabras, con el propósito de que los estudiantes noten el error.
- “Adiestrar” en el reconocimiento de las sílabas tónicas, hiatos y diptongos y de las reglas de acentuación.
- La elaboración por parte del profesor de un corpus con los errores más frecuentes de los estudiantes.

Para la enseñanza de la puntuación proporciona los siguientes consejos:

- “Ser buen lector y recitador”.
- Dar enunciados con diferentes puntuaciones para que los estudiantes noten la diferencia.
- Dar enunciados sin puntuación para que ellos las coloquen.
- Dar textos mal puntuados para que “se percate de la necesidad de una adecuada y correcta puntuación”.(Gómez Torrego, 2001: 60-61)

Otra autora interesada por el tema de ortográfico es Flor de María Pérez quien en “Es posible enseñar la ortografía acentual” (1991) proporciona una “búsqueda de soluciones para el fenómeno de la disortografía” (Pérez, 1991: 65). Sobre ello comenta:

“Las dificultades para el aprendizaje de la ortografía se originan, sobre todo, en una incorrecta selección y utilización de recursos didácticos, y se debe a que los profesores y maestros, en su mayoría tienen una percepción equivocada de lo que significa enseñar ortografía” (Pérez, 1991: 66).

Pérez comienza su texto con un recorrido por diferentes autores quienes tratan el tema; entre ellos menciona a García (1987), quien junto con el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad de Costa Rica (UCR), realizó un diagnóstico a estudiantes de

cuarto, sexto y séptimo año, así como a alumnos de décimo y undécimo. En este estudio se comprobó que todos están por debajo del puntaje mínimo con respecto al rendimiento ortográfico.

Pérez menciona a Valembos (1983) quien considera que la disortografía se relaciona con la conducta. Aunque la autora afirma no estar de acuerdo con esta posición, se refiere al hecho de que se escribe con errores ortográficos por la mala enseñanza y esta es la causa de un mal aprendizaje. Cita a otros autores como Zamora (1981), Beirute y González (1984), Urría (1988), quienes se refieren a los métodos de enseñanza.

“Una mejor atención a los métodos de enseñanza, un adecuado conocimiento de las dificultades lingüísticas, de la ortografía y una noción clara de las características de los aprendizajes, permitirían realmente enseñar y aprender la escritura de las palabras de nuestro idioma, de acuerdo con las normas del registro estándar” (Pérez, 1991: 68).

Según Pérez, la ortografía del español no es fácil de aprender, agrega que el registro escrito se adquiere después de aprender el oral, lo cual dificulta el proceso de escritura; no se escribe igual a como se habla por un “desajuste entre las fonías y las grafías del español” (Pérez, 1991: 68).

La autora plantea que el primer conocimiento del alumno son las sílabas tónicas y las no tónicas de cada palabra para aprender a acentuar; hace referencia al concepto conciencia de oposición ortográfica.

La autora manifiesta que la falta de conciencia auditiva en las palabras que llevan mayor intensidad dificulta el proceso, causando que a los alumnos les cueste tildar, pues a veces el acento gráfico utilizado no corresponde con la intensidad de la palabra sino con aspectos puramente formales de reglas. Hace referencia a Kiguel (1989), quien propone:

“El maestro debería tener conocimientos lingüísticos más completos... Promover actos de escritura espontáneos para hacer placentero el aprender la lengua, modificar la forma como juzga los errores y aciertos de la escritura de sus alumnos” (Pérez: 1991: 71).

Pérez se inclina por técnicas de enseñanza que incluyan el juego y el aprendizaje significativo; resume que es posible enseñar la ortografía acentual con técnicas novedosas y no como se ha enseñado tradicionalmente:

“Para conducir un proceso de aprendizaje reflexivo de la ortografía es especialmente apropiado el método llamado viso-audio-motor-gnósico del autor Fernández, en su libro *El Idioma I*. Este

método pone en juego diferentes procesos mentales y de sensaciones y no la lista de palabras con reglas y sus excepciones que dan los profesores a sus estudiantes; también Urría (1988) y Sánchez (1972) tienen técnicas de juegos con la que se busca esa nueva forma de enseñar ortografía, recursos sencillos y muy útiles para los docentes y sobre todo para los alumnos" (Pérez: 1991: 72).

Otra autora que trabaja el tema de ortografía, con una propuesta al respecto, es la asesora de español en el Ministerio de Educación Pública (MEP), María Emilce Rojas, quien en conjunto con la División Curricular de esa entidad, publicó el libro *Producción Textual* (2005). En él se refiere al tema de la producción textual a partir de un compendio sobre la adecuada división silábica, el acento, el uso correcto de algunas letras y dígrafos como **b-v, s-c-z, r-rr, g-j, h**; el uso de la mayúscula y la puntuación. Rojas indica que

"...he querido preparar este fascículo con la idea de que dispongan de información actualizada respecto a lo que establece la Real Académica Española, pues ha habido cambios significativos respecto de algunas temáticas que deben ser conocidas por la comunidad estudiantil a través de los colegas de español" (Rojas, 2005:V).

Considerando la cita anterior y el contenido del libro, se aprecia que la asesoría de Español del MEP busca que los estudiantes aprendan reglas ortográficas tales como: la puntuación, el acento, el uso de la mayúscula, entre otras, que constituyen el registro estándar del español según las normas dictadas por la Real Academia Española (RAE). El texto se preocupa porque el cuerpo docente o el grupo de estudiantes adquieran las reglas ortográficas y después las empleen en sus escritos. Esta idea se reafirma con los ejercicios prácticos que se incluyen en el libro, basados en anotar la letra que corresponde, a partir de lo estudiado, o en inferir la regla para utilizar determinada letra.

El trabajo se inspira principalmente en el libro *Ortografía de la lengua española*, de la RAE, como lo indica la autora: "La Real Academia Española es la que establece la normativa por seguir en esta área, tan importante del quehacer humano". (Rojas, 2005: V).

El aporte de este compendio ortográfico da cuenta de la posición del MEP y proporciona las pautas que deben seguir el grupo docente y las instituciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía. Mediante una metodología basada en el aprendizaje de reglas. Y, según se observa claramente, no es congruente con las posiciones de los autores antes mencionados.

En lo referente a trabajos finales de investigación relacionados con el tema ortográfico para la educación secundaria, se encuentra el de Ileaneth Murillo Palacios, *Elaboración de un módulo, basado en el juego, que contribuya al mejoramiento de la ortografía de los estudiantes de sétimo año del Colegio Máximo Quesada* (1998), el cual, tal como se infiere por su título, propone la utilización del juego en la enseñanza de la ortografía.

Esta investigación se plantea como objetivo general "Diseñar un módulo de aprendizaje basado en el juego para mejorar la ortografía de los estudiantes de sétimo año del Colegio Máximo Quesada" (Murillo, 1998: 05).

Este proyecto se refiere a una relación entre el juego y la enseñanza de la ortografía. Para ello se realizó un diagnóstico ortográfico, en el que se analizaron las redacciones hechas por los alumnos, previo al ingreso al colegio Máximo Quesada de Patarrá. Los factores ortográficos que se analizaron en dichas redacciones son el uso de las letras **c, s, z, x, g, j, b, v, h**, y el acento ortográfico, por ser las contempladas en el programa de sexto año y que se supone los jóvenes dominan al entrar a sétimo año. Sin embargo, el estudio demostró que los alumnos no manejan estos conocimientos citados.

Sobre la enseñanza de la ortografía, la autora menciona que:

"una vez revisada la bibliografía (...), se puede llegar a la conclusión de que la enseñanza de la ortografía en los colegios, se ha basado en la memorización de reglas ortográficas. Este tipo de actividad "aburre" al estudiante y hace que la clase de ortografía sea rutinaria y monótona, esto impide que el aprendizaje logre ser significativo" (Murillo, 1998: 137).

Esta manifestación concuerda con lo expuesto por algunos de los autores estudiados y apoya el planteamiento de esta investigación.

Otro factor que se desprende del proyecto de Murillo es la consideración de que las estrategias lúdicas se usan poco en el ámbito colegial, por el supuesto desorden que pueden causar dentro de las lecciones; este hecho parece haber ahuyentado al docente de secundaria, tal y como lo expone Murillo:

"El juego como estrategia didáctica se ha utilizado únicamente en la escuela según la bibliografía revisada, y algunos profesores de secundaria consultados durante la validación de este trabajo, consideran que incluir juegos en su planeamiento provocaría desorden y ruido en clase. Esta es la razón por la cual no se atreven al cambio" (Murillo, 1998: 138).

Murillo aclara que los juegos son un método eficaz para la educación en general y propone un módulo compuesto de 30 juegos que pasaron por una fase de validación, anterior a su aplicación en los sujetos. Esta validación se hizo mediante el "juicio de experto", realizado por un grupo de profesores en ejercicio, con un grado de Licenciatura y una experiencia promedio de diez años. La mayoría de los comentarios de estos docentes sobre los juegos fueron positivos; no obstante, apuntaron que estas actividades exigen mayor planificación para las lecciones, lo cual retrasaría al docente y a la clase para cumplir con el temario.

Murillo afirma que los juegos con fines de enseñanza-aprendizaje no son una pérdida de tiempo, sino que son estrategias didácticas de gran valor que promueven el aprendizaje significativo. Además de los juegos, recomienda fomentar el uso del diccionario como fuente de consulta para los alumnos; y por último, exhorta a los profesores a cambiar la metodología tradicional, pasiva y memorística, por una en la cual los alumnos pueden sentirse libres de participar dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En esta sección de los Antecedentes, se hará referencia a otros estudios que se han hecho en relación con la importancia de la comunicación escrita en la educación primaria, para el desarrollo del lenguaje en la comunidad estudiantil.

En la tesis *La apropiación de la lengua escrita en el Ciclo de Transición con base en la filosofía del lenguaje integral*, de Rocío Carmona et al. (2005), se señala que los niños de hasta seis años de edad están vinculados con factores que tienen incidencia dentro de su propio aprendizaje. Estos factores pueden ser sonoros o visuales. Sin embargo, a los preescolares se les aplica un método tradicional para la enseñanza de la lengua, el apresto. Con él se deja de lado el juego y la interacción que sirven como preparación para la lectoescritura. Por ende, este método se torna academicista, contrario a la idea promulgada por el MEP, cuyo propósito es desarrollar integralmente al infante, partiendo de sus necesidades biológicas, emocionales, motoras.

La metodología propuesta por las autoras procura una estrategia para el aprendizaje significativo, que permita a un grupo infantil del Ciclo de Transición, adueñarse del lenguaje escrito, como instrumento de comunicación. Para ello toman como base la filosofía del lenguaje integral, utilizado como enfoque con el que el grupo de infantes en el que participan

activamente de su propio aprendizaje y desarrollo. La investigación de Carmona tiene como objetivo:

“Promover estrategias de aprendizaje significativas que le permitan a la población estudiantil de un grupo del Ciclo de Transición, apropiarse del lenguaje escrito como herramienta de comunicación basada en la Filosofía del Lenguaje Integral, la cual no es un método para enseñanza de la lectura y de la escritura, sino un enfoque en el que el niño y la niña son dueños y protagonistas de su propio aprendizaje” (Carmona, 2005:4).

En este sentido, la Filosofía del Lenguaje Integral propicia un papel activo en el aprendizaje del estudiantado, adjudicándole dinamismo y participación inclusiva.

Dentro de la metodología de trabajo seguida en esta investigación se realizaron talleres con padres de familia, que incluían actividades de medición como el uso de trabalenguas, adivinanzas, cuentos, poesías, dramatizaciones, canciones, con el fin de que tanto los padres como los niños pudieran acercarse al mundo de las letras de forma interactiva.

En las conclusiones de estas investigadoras, se señala que utilizar distintas estrategias, como elaborar recetas, desarrollar experimentos y crear y narrar cuentos por medio de títeres, láminas, libros y películas

“...contribuyó a despertar el interés por la lectoescritura en los niños y las niñas, brindando un ambiente letrado de acuerdo con sus intereses, lo que les permitió adquirir conceptos y nociones sobre la lectura y escritura, así como reforzar su función comunicativa” (Carmona, 2005: 214-215).

Antes del proyecto de Carmona et al., la metodología empleada en este ciclo era de tipo mecanicista: repetición de sonidos y palabras, que no tenían sentido para el niño.

“El Lenguaje Integral permite, en cambio, que el niño y la niña descubran de forma natural el mundo letrado que le rodea y se interese por conquistarlo, siendo este el objetivo principal de la investigación” (Carmona, 2005: 216).

De esta manera, el estudiante descubre el mundo, apropiándose de su contexto mediante el lenguaje, con la aplicación de actividades que potencian áreas como la cognoscitiva, psicomotriz, socioemocional y la del lenguaje. Así, se da paso a un aprendizaje significativo que le permite al niño y a la niña construir su conocimiento a través de la creación, la investigación y el recreo.

La tesis *La implementación de la filosofía del lenguaje integral para el desarrollo de la lecto-escritura en la EGB* de Hazel Aguilar et al. (2007), trabaja sobre la base del enfoque de la filosofía del lenguaje integral y su objetivo es

"Promover el uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje, fundamentadas en la Filosofía del Lenguaje Integral, que favorezcan el desarrollo de la lectoescritura, en un grupo de niñas de tercer año" (Aguilar, 2007:5).

El Lenguaje Integral se sostiene sobre cuatro pilares de corte humanístico-científico, a saber:

"...una sólida teoría acerca del aprendizaje, una teoría acerca del lenguaje, una visión de la docencia y del papel que debe desempeñar el maestro y un concepto del currículum que se centra en el lenguaje" (Aguilar: 2007:4).

Las estrategias de enseñanza-aprendizaje, asentadas sobre la filosofía del lenguaje integral, se aplicaron a un grupo de estudiantes de tercer año con el fin de favorecer su desarrollo de la lectoescritura.

Esta herramienta permite al infante una buena comunicación. Para ello se partió de las cuatro modalidades de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir.

La implementación de esta filosofía permite que el estudiantado se convierta en un ente crítico, capaz de expresarse en forma oral y escrita, asumiendo un papel activo dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje y, por supuesto, en la sociedad. Entre las estrategias utilizadas se encuentran: la construcción de escritos creativos, la lectura de un libro personal, el buzón de correspondencia y el periódico mural.

Como parte de las conclusiones, las investigadoras afirman que:

"El Lenguaje Integral es una filosofía educativa que no brinda una serie de pasos a seguir, sino que le indica a los docentes que el lenguaje es una herramienta que no se puede separar, que es un todo integrado que le sirve al ser humano para comunicarse. Las cuatro modalidades de la lengua (escuchar, hablar, leer y escribir) se desarrollan en forma conjunta y simultánea" (Aguilar, 2007: 111).

En este sentido, la Filosofía del Lenguaje Integral le comunica al cuerpo docente que el lenguaje es una herramienta inseparable del ser humano y, por tanto, una forma eficaz para que el estudiantado desarrolle su lectoescritura de la mejor manera, con el fin de enfrentarse a

sus propias capacidades de comunicación y de circunscribirse a una sociedad, cada vez más competitiva.

Dentro de estas investigaciones sobre la adquisición de un lenguaje efectivo en el estudiantado, se encuentra la de Damaris Fajardo (s.f.) *Resultados de las pruebas de Expresión Escrita realizadas por una muestra de estudiantes que finalizan el Segundo y Tercer Ciclos de la Educación General Básica y la Educación Diversificada*, realizada para el IMEC (Instituto para el Mejoramiento de la Educación Costarricense) de la UCR. En esta se considera la expresión escrita como una de las áreas más importantes en la enseñanza del Español

“...por cuanto en ella se aplican los conocimientos del idioma aprendidos, con el fin de que las ideas expresadas sean recibidas no solo como el emisor las concibió, sino de la forma más clara y correcta posible” (Fajardo, D. s. f., 2).

Por esta razón, en las pruebas nacionales de 1987, se estableció realizar en el área del Español dos pruebas: una objetiva que evaluaba la comprensión de lectura, la literatura y la gramática y otra de ejecución, dedicada a elaborar un escrito: una redacción sobre determinado tema.

Con la implementación de esta prueba se pretendió determinar el grado de dominio de las habilidades de escritura y la aplicación de teoría gramatical con las que cuentan los estudiantes al concluir el Segundo y Tercer Ciclos de la Educación General Básica y la Educación Diversificada.

Para la investigación de Fajardo se seleccionó una muestra, escogida al azar, por cada centro educativo. En este informe se trabajó con los resultados de las pruebas de expresión escrita de 1 509 alumnos de Segundo Ciclo; 206 de Tercer Ciclo y 219 de la Educación Diversificada.

Las conclusiones generales se dividieron en dos niveles geográficos: el nacional y el regional. De acuerdo con la investigadora, a nivel nacional, los resultados son óptimos en redacción, pues el 64% superó la norma establecida de la promoción; sin embargo, el vocabulario no fue empleado en forma adecuada. Se encontraron errores en el uso de los signos de puntuación y en la repetición o ausencia de ideas en los escritos.

En ortografía, los resultados son menos satisfactorios que en redacción. Los errores más frecuentes se relacionan con el mal empleo de la tilde y con el cambio de grafías. En la expresión escrita, en general, poco más del 40% no obtiene los puntos para alcanzar la nota mínima establecida y más del 50% supera el mínimo de calificación estipulada. (Fajardo, s. f. 105)

En la región, en términos generales, los resultados en redacción se presentan ligeramente superiores a los de ortografía.

La mayoría del grupo de autores coincide en que la enseñanza de la ortografía no debe basarse en la memorización de reglas, en que las palabras enseñadas sean de uso cotidiano y que se usen en contexto. El grupo se muestra preocupado por la búsqueda de nuevas formas de enseñanza, alejadas de la memorización y la actitud pasiva, con la excepción de Emilce Rojas quien, aunque es la asesora del MEP, propone la aprehensión de reglas como método de enseñanza de la ortografía.

Tal como se percibe, en la exposición de las anteriores investigaciones, la construcción de bases sólidas, en lo que respecta al lenguaje de un individuo, empieza desde sus primeros años de educación formal. Estos proyectos de investigación han contribuido a que el estudiantado de sus primeros pasos en la apropiación de instrumentos que les permitan una competencia en el ámbito de la lectoescritura. En las fuentes consultadas se han utilizado diversas metodologías alternativas las cuales permiten al grupo estudiantil descubrir, por sí mismo, el mundo de las letras que le rodea, mediante el manejo de elementos propios de la lengua. Estas metodologías, a su vez, se sustentan en el juego didáctico que contribuye a que el grupo de estudiantes descubra, experimente, interactúe, se divierta y, a la vez, aprenda sobre la importancia de la comunicación oral y escrita para sus propias vidas.

La realización de este tipo de proyectos de investigación, incluso desde edades tempranas del individuo, aportan conocimientos para su desarrollo en el uso de la lengua. Estos estudios sobre el lenguaje logrado por medio del juego didáctico proporcionan elementos que el estudiantado puede aprovechar para la construcción de textos orales y escritos y, de esta manera, proveen los instrumentos necesarios que el joven empleará en su competencia comunicativa.

CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO

2.1. ENFOQUE O TIPO DE INVESTIGACIÓN

Este trabajo es una investigación acción-participativa, con enfoque mixto. Es investigación acción porque su propósito es la observación de un fenómeno, involucrándose de manera profunda en el contexto de la acción. Es participativa pues quien investiga no será un observador pasivo, sino que estará inmerso en las actividades educativas.

La investigación acción es activa, dinámica, interactiva y fundamentalmente participativa. El investigador es pieza actuante dentro de la situación *en conjunto* con el grupo de investigados: observa, participa, recopila información, la analiza, evalúa y toma decisiones, siempre considerando el aporte de su objeto-sujeto investigativo como principal protagonista del escenario en estudio.

El psico-sociólogo Kurt Lewin (1946) introdujo el concepto de la investigación-acción (IA), con la siguiente definición:

“Un proceso cíclico de planificación, acción y evaluación, que pretende contribuir a los objetivos de las ciencias sociales, a la solución de un problema inmediato y al desarrollo de la auto-suficiencia de las competencias de la organización, a través de la colaboración entre el investigador y el personal de esta organización, en un marco ético mutuamente aceptable” (Lewin, 1946, citado por Unger, 1993, y citado por Pesse, De Paepe, 1998: 5)

La investigación-acción es la introducción, de manera controlada, de un cambio en un sistema y registra sus resultados en lo que concierne al comportamiento de la persona. La acción misma es presentada como un medio para cambiar el sistema y a la vez para generar un conocimiento crítico al respecto.

“El papel del investigador en la IA consiste en realizar la transferencia de conocimiento al grupo que es sujeto y objeto de la investigación, dándole la posibilidad de esclarecer su método, de operar y relacionarse con el resto del sistema social, en un procedimiento para reactivar la situación sobre la base de sus componentes.” (Pirson, 1981, citado por Pesse, De Paepe, 1998:6)

Suárez (2002) explica lo siguiente en relación con la investigación acción:

“La investigación acción siente predilección por el enfoque cualitativo y utiliza técnicas de recogida de información variadas, procedentes también de fuentes y perspectivas diversas. Todo aquello que nos ayude a conocer mejor una situación es de utilidad: registros anecdóticos, notas de campo, observadores externos, registros de audio, video, fotografías, pruebas de rendimiento, diarios relatos, escritos, estudio de casos, etc.” (Pazos: 2002,4).

La finalidad de esta investigación, sobre técnicas de enseñanza de ortografía, igual que se describe en la investigación con enfoque cualitativo, consiste en la observación participante. Parte de que el observador se une con las vivencias del grupo y se vuelve actor en el proceso de investigación.

El analista en la observación participante puede relacionarse con el contexto y las vivencias del objeto de estudio y logra mejores resultados de los significados de las acciones humanas y de la vida de la sociedad.

Con respecto al enfoque de la investigación, se menciona que es de tipo mixto (cuantitativo y cualitativo); por lo tanto, lo importante será la relación entre el sujeto y el objeto de estudio, a partir del contexto en que se desarrollen.

La investigación con enfoque mixto se define como aquella que constituye el mayor nivel de integración durante todo el proceso investigativo, además de la complejidad, pues contempla, todas las ventajas de los enfoques cualitativo y cuantitativo. El enfoque mixto es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento. En el caso del enfoque mixto, se habla de una triangulación, porque hay una convergencia, integración, complementariedad o fusión de los enfoques de investigación cuantitativo y cualitativo.

En está, el investigador debe poseer un considerable entrenamiento en los enfoques cualitativo y cuantitativo, pues el enfoque mixto permite “explotar y explorar” mejor los datos con los cuales se trabajará. Este enfoque es de gran ayuda, debido a que clarifica y estudia el planteamiento del problema, así como las formas más apropiadas para estudiar y teorizar los problemas de investigación.

En la investigación mixta, también se potencia la creatividad teórica con suficientes procedimientos críticos de valoración; al combinar métodos aumenta la posibilidad de ampliar las dimensiones del proyecto de investigación.

Creswell (2005), consideran que con este tipo de enfoque, en una investigación, se logra una perspectiva más precisa del fenómeno, se incrementa la confianza en que los resultados van a ser una representación fiel, genuina y fidedigna de lo que ocurre con el fenómeno en estudio.

El sujeto, según Gurdíán (2007), es el receptor de las imágenes ofrecidas por el mundo; al recibirlas, también las procesa y trata de dar una explicación por medio del lenguaje con el fin de dar un juicio o valor.

Por otro lado, el objeto de investigación es

“...todo un sistema del mundo natural o material o de la sociedad cuya estructura presenta al ser humano una necesidad por comprender, explicar, interpretar o transformar, es decir, un tema o problema de investigación” (Gurdíán, 2007: 100).

La investigación mixta permite una analogía entre los participantes de una forma muy cercana, pues el investigador interactúa además de actuar en el proceso. El papel del investigador es de observador participante; alguien que describe y detalla el proceso en el cual se encuentra inmerso.

Tanto el investigador como el sujeto investigado intervienen y cooperan para edificar una conciencia del mundo social del cual son parte.

Alicia Mora (2005) en el artículo “Guía para elaborar una propuesta de investigación”, cita a Taylor y Bodgan (1986), quienes caracterizan la investigación cualitativa de la siguiente manera.

- ◆ “Presenta un método inductivo. El diseño de investigación es flexible.
- ◆ En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas en una perspectiva holística.
- ◆ Se estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se encuentra.

- ◆ Los investigadores son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas. Los métodos de investigación cualitativa son de corte humanista” (Mora, 2005: 91).

En la investigación cualitativa, otro aspecto importante para que se concrete la interacción entre el observador participante y el sujeto-objeto de estudio es la empatía.

“...simpatizar, sentir en común (...) la capacidad de una persona de vivenciar la manera en que siente otra persona y de compartir sus sentimientos, lo cual puede llevar a una mejor comprensión de su comportamiento o de su forma de tomar decisiones” (Gurdián, 2007: 124).

Para esta autora, las personas empáticas son quienes poseen la capacidad de escuchar a los demás, entender sus problemas y motivaciones.

A partir de este enfoque cualitativo y el abordaje que se le dio al tema, las técnicas que se emplearán para llevar a cabo la investigación serán el seguimiento de un diario de campo, la observación participante, la realización de entrevistas y la elaboración de encuestas.

El enfoque cuantitativo se utilizará también en la presente investigación para lograr una validez interna. Se emplearán medidas precisas, las cuales se constituyen en indicadores que justifican su relación con el concepto que se desea medir y cuya finalidad es la verificación fiable, que se puede alcanzar mediante el fundamento en datos sólidos y experiencias repetibles. Alicia Mora (2005) la define como aquella

“...que analiza los fenómenos observables que son susceptibles de medición, análisis matemático y control experimental. El rigor y la credibilidad científica se basan en la validez interna y externa de la confiabilidad. Parte de la unidad del método científico, adoptando el modelo hipotético deductivo, tanto para las ciencias sociales como para las naturales” (Mora, 2005: 111).

El enfoque cuantitativo posee:

- ◆ **Validez interna;** se refiere a la precisión de los datos y si las conclusiones reflejan la realidad empírica.
- ◆ **Validez externa;** indica que el fenómeno observado no solo se da en el grupo observado sino que es generalizable a grupos similares.

- ◆ **Confiabilidad;** se refiere a la capacidad del instrumento que se está aplicando, de producir medidas constantes acerca de un mismo fenómeno en estudio (Mora, 2005: 112)

En la investigación se usará en la búsqueda de frecuencias del *pretest* (pre prueba) y el *postest* (post prueba), por su precisión y confiabilidad en los resultados de los datos, como sus características lo indican.

2.2. EL OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de estudio son los estudiantes con los que cada investigador trabajará. En este caso los investigadores trabajarán en tres diferentes colegios del país: uno público, otro privado y el tercero, un instituto que usa el Plan Modular. Cada investigador usará dos grupos, uno actuará de grupo control y el otro como experimental.

Los centros educativos son:

Colegio Calasanz: ubicado en San Pedro Montes de Oca. Los sujetos de investigación serán los estudiantes de 7° año de dos secciones, Estas secciones están conformadas por 36 estudiantes, con edades entre los 13 y los 14 años. Se encuentran, en su mayoría, en una condición socioeconómica media y media alta.

Unidad Pedagógica José María Zeledón Brenes: ubicada en el Llano de San Miguel de Desamparados. Los sujetos de investigación lo conformarán el alumnado de 7° año de dos secciones. Estas secciones están conformadas entre 30 y 36 estudiantes, las edades oscilan entre los 13 y los 17 años y poseen una condición socioeconómica de media a baja. El colegio se encuentra en zona rural, pero atiende a población de alto riesgo (Los Guidos).

IPEC (Instituto Profesional de Educación Comunitaria): ubicado en Santo Domingo de Heredia. Los sujetos de investigación lo conformarán el estudiantado de 7° año del Plan Modular 01 y 03 de la institución. Estas secciones están conformadas entre 20 y 28 estudiantes, con edades que van desde los 15 hasta los 19 años y poseen una condición socioeconómica muy variada. Estos estudiantes han desertado del sistema de educación formal y es su segunda o tercera vez (hasta cuarta) en el mismo nivel.

Los informantes serán seleccionados mediante un muestreo por conveniencia, no probabilística, pues los grupos son formados por la dirección del colegio y asignados a los docentes-investigadores, en la institución en la cual laboran.

2.3. FUENTES DE INFORMACIÓN

En el presente estudio se utilizarán fuentes primarias y fuentes secundarias. Como fuente primaria se utilizó la bibliografía encontrada en distintos lugares, tanto las bibliotecas Carlos Monge Alfaro y Luis Demetrio Tinoco de la Universidad de Costa Rica, como el Instituto de Investigación en Educación (INIE) y artículos de revistas impresas o publicados en internet. En estos sitios se hallaron libros, artículos y trabajos finales de investigación referidos al tema de la ortografía y su enseñanza. Los textos consultados abarcan un periodo que va del año 1983 al 2007, y se refieren tanto a la enseñanza de la ortografía en la educación primaria como en la secundaria.

En los trabajos finales se estudiaron algunas investigaciones elaboradas para la educación primaria, pues estas también abordaban el tema de la enseñanza de la ortografía, además de los diferentes autores de distantes especialidades que hacen énfasis en la etapa educativa y en el proceso de enseñanza aprendizaje de la escritura. Las de educación secundaria son muy escasas pues el grado de Licenciatura en ese nivel fue abierto en la Universidad de Costa Rica hace poco tiempo.

Como fuentes secundarias se aplicaron encuestas a los estudiantes sobre cómo se les enseña ortografía; y cinco entrevistas a docentes de Español acerca del mismo tema.

2.4. IDENTIFICACIÓN DE LAS VARIABLES

2.4.1. *Variable independiente*

Es la que determina las características que es necesario tener en cuenta o las condiciones en que se contrastan las hipótesis o se realizan las estimaciones. Entonces, "son aquellas que, dentro de la relación establecida, no depende de ninguna otra, aunque pudiera estar dependiente si estudiáramos otro problema. Son las condiciones manipuladas por el investigador a fin de producir ciertos efectos" (Tamayo, Mario. 1998).

Para esta investigación se tomará como variable independiente al aprendizaje de la ortografía.

❖ **Ortografía:**

Definición operacional: El *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)*, define el término ortografía como el “conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua; forma correcta de escribir respetando las normas de la ortografía” (DRAE, 22° edición).

Definición instrumental: forma correcta de escribir, aprendida mediante el juego, respetando los estándares de la lengua.

2.4.2. Variable dependiente

Puede ser definida como los cambios sufridos por los sujetos a consecuencia de la manipulación de la variable independiente por parte del experimentador. Es la de interés principal o el desenlace principal del estudio; se busca controlar la hipótesis y hacer estimaciones acerca de ella. Es aquella cuyos valores dependen de los que asuma otra variable.

La metodología lúdica será la variable dependiente de la investigación.

❖ **Metodología Lúdica:**

Definición operacional: Para Ovidio Decroly (1986) en *El juego educativo*, los juegos son una etapa activa inscrita dentro de los procedimientos pedagógicos y representan un paso para la adquisición del conocimiento; una etapa del aprendizaje, la cual, si es bien empleada, puede convertirse en trascendental.

Definición Instrumental: Es la puesta en práctica de los juegos para el estudio de la ortografía en los tres grupos de séptimo año, en los diferentes centros educativos.

2.5. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Las técnicas que se utilizaron para la recolección de datos son tanto de corte cuantitativo como cualitativo. En la parte cuantitativa se realizaron encuestas y entrevistas a docentes y a estudiantes. Se realizó un estudio de frecuencias tanto para obtener el corpus, como para estudiar los resultados del *pretest* y *postest*.

En la parte cualitativa, se aplicaron las técnicas de observación participante y el diario de campo.

2.5.1. Observación participante

Implica la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio o contexto de estos últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo. Es muy propicia para la investigación-acción.

En este sentido, la observación por parte de quien investiga se involucra de forma profunda en el contexto de acción; de tal forma, los investigadores serán a la vez el y las docentes de los sujetos a quienes se investiga. No serán unos observadores pasivos sino que su actividad se inmiscuirá en las actividades sociales de las que sean partícipes de una forma cercana con el contexto del objeto-sujeto de estudio.

Valles (2000), en *Técnicas cualitativas de investigación social*, cita a Denzin (1970) quien define este tipo de observación como

“...una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista a sujetos e informantes, la participación y observación directa, y la introspección” (Citado por Valles, 2000: 146-147).

La observación es activa, dinámica, interactiva y fundamentalmente participativa.

2.5.2. Diario de campo

Para Luis Fernando Quijano (1988) en *Descripción de los niveles de comprensión de lectura obtenidos por un grupo homogéneo de alumnos de 11º, ciclo diversificado del Liceo del Sur*, el diario de campo es un escrito que, al estar constituido por la información observada en una investigación, muestra el trabajo realizado en esta. En él se describen, en forma diaria, los

aspectos observados en los sujetos, los informantes, su participación en la investigación y el lugar donde se desarrolla el trabajo. El diario de campo se encarga de dar cuenta del desarrollo de la propuesta investigativa con todas las limitaciones, aspectos positivos y negativos que se puedan presentar durante su puesta en acción.

Para Schatzman & Strauss (1973), citados por Valles (2000), el recurso de las notas de campo, como también se llama al diario, es

“un registro vivo basado en una concepción interactiva de las etapas de la investigación. Las notas de campo no cumplen solamente la función de ‘recogida de datos’, sino que ayudan a crearlos y analizarlos (encauzando y reorientando la investigación)” (Valles, 2000: 171).

El diario de campo ofrece una alternativa para el investigador con el propósito de dirigir y manipular los datos recopilados.

2.5.3. Entrevista

La entrevista constituye un instrumento para obtener información sobre un determinado problema tanto en la investigación cuantitativa como en la cualitativa.

Las entrevistas o cuestionarios orales pueden adoptar varias formas, desde una sesión de preguntas y respuestas totalmente informal realizada en la calle, hasta una interacción altamente estructurada y detallada. En este trabajo se usa la entrevista estructurada y se trabaja con el grupo de docentes de Español.

Son una herramienta muy útil cuando se desea obtener información que de otra forma resultaría inaccesible, incluye el conocimiento de primera mano de los sentimientos y las percepciones de las personas. Entre los tipos de entrevistas se pueden citar las no estructuradas, las hechas en profundidad o las etnográficas. (Barrantes: 2002, 211-214)

La entrevista estructurada se caracteriza porque se realiza a partir de un cuestionario previamente elaborado, el cual es aplicado inflexiblemente, tanto en el contenido de las preguntas como en su orden. Tiene la ventaja de impedir los sesgos del entrevistador.

Para alcanzar los objetivos y profundizar en el problema de investigación, se usa la técnica de entrevista estructurada o focalizada, por ser de carácter explicativo, se ciñe a unos objetivos prefijados y da la oportunidad al entrevistador de llevar una guía que centre el trabajo. Taylor Bogan, citado por Barrera (2002: 208) plantea que esta técnica es una conversación entre iguales y no un simple intercambio de preguntas.

2.5.4. Encuestas

Las encuestas estudian poblaciones grandes o más pequeñas, seleccionando y analizando "muestras" elegidas de la población para descubrir la incidencia relativa, la distribución y la interrelación de variables sociológicas y psicológicas. Suelen denominarse "encuestas de muestreo".

En la investigación, se utiliza la encuesta con respuesta cerrada, que se aplica a estudiantes de séptimo año. La encuesta con preguntas cerradas consiste en proporcionar al sujeto observado una serie de opciones para que escoja una como respuesta. Presentan la ventaja de que pueden ser procesadas y codificadas fácilmente; pero poseen el inconveniente de que si las opciones están mal diseñadas, la persona encuestada no encontrará la opción que podría desear y la información se viciaría.

También se consideran cerradas las preguntas que contienen una lista de preferencias u ordenación de opciones, lo cual consiste en proporcionar una lista de opciones al encuestado y este las ordenará de acuerdo con sus intereses y gustos.

2.6. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

En el análisis de los efectos que tendrá la aplicación de una estrategia metodológica alternativa para tratar el tema de la ortografía en los alumnos de séptimo año, se utilizarán los siguientes instrumentos:

Frecuencias

En estadística, la frecuencia es el número de veces que tiene lugar un suceso; en el caso del presente estudio sería la cantidad de veces que un estudiante utiliza en una forma

“adecuada”, dentro de un contexto determinado, una palabra seleccionada con anterioridad por parte de la docente o el docente investigador.

Esto será posible medirlo mediante la aplicación de un diagnóstico con la escritura de una redacción.

Diagnóstico

Para este procedimiento, los alumnos realizaron una redacción de alrededor de 250 palabras, a manera de diagnóstico ortográfico, y empleando temas propuestos por los docentes investigadores. Estas redacciones son la base para la selección del corpus por estudiar. Este se determinó mediante la escogencia de las palabras que con mayor frecuencia presentaron errores ortográficos en la totalidad de las redacciones.

Corpus lingüístico

Este término hace referencia a un grupo de palabras que, para esta investigación, fue seleccionado de las redacciones que realizó el grupo de alumnos. El criterio para su escogencia fue la frecuencia en que aparecieron en forma incorrecta en los textos realizados.

Pretest

Se llevó a cabo un *pretest* mediante un dictado con las palabras que conforman el corpus; estas palabras se incorporaron a oraciones para contextualizarlas. Este instrumento dio una visión del estado del corpus entre el grupo de estudiantes antes de poner en práctica la metodología lúdica propuesta. El análisis es de corte estadístico.

Postest

Este instrumento fue el mismo dictado del *pretest*, para constatar el mejoramiento de la escritura de las palabras. Su análisis tiene un corte cuantitativo, al igual que el *pretest*, para comparar los resultados de ambos y conocer si se dio o no algún cambio, luego de poner en práctica la propuesta lúdica. Además, se utilizó el diario de campo y la observación participante, que anteriormente se explicaron, y se analizaron cualitativamente sus resultados

CAPÍTULO III

MARCO CONCEPTUAL

Como en toda investigación, en este capítulo se expondrán los referentes teóricos sobre los temas que se utilizarán en el desarrollo de la misma. Estos son: juego didáctico, ortografía y aprendizaje significativo. Para el tema de aprendizaje significativo se siguió a Ausubel se siguió la teoría de Ausubel, en *Psicología educativa* (1983), al ser un trabajo fundamental y en el que se basan los demás autores. El tema del juego se basó en los trabajos de Jean Piaget y Osvaldo Declory; para el tema de la ortografía, Gili Gaya, Fernando Carratalá y Gabriel García Márquez.

3.1. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

David Ausubel propone la teoría del aprendizaje significativo en la obra *Psicología educativa* (1983); esta consiste en reconocer la existencia y la importancia de los conocimientos previos en la estructura cognitiva de los alumnos, como una de las cualidades necesarias para el aprendizaje del alumnado. Estos conocimientos previos son necesarios para procesar la nueva información que se brinda al educando durante el proceso de la enseñanza-aprendizaje. Tal y como el mismo Ausubel afirma:

“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averigüese esto y enséñese consecuentemente” (Ausubel, 1983:11).

Para Ausubel, la importancia radica entonces en partir del conocimiento previo que posea el alumno como base para adquirir nueva información.

Este enfoque del proceso de aprendizaje, dado por Ausubel, tiene su antecedente en el trabajo de Jerome Bruner. En el texto *El Proceso de la educación* (1963), Bruner propone, al igual que lo hizo Ausubel, que existen dos maneras de que el aprendizaje tenga una utilidad en el futuro para el estudiantado. Una de ellas es la ampliación de hábitos o asociaciones. Con esto, Bruner muestra que las y los alumnos deben ver la utilidad múltiple que tiene la adquisición de cierto conocimiento, habida cuenta de que este puede tener un propósito específico, pero además, por asociación, puede ser la base para

la adquisición de uno nuevo. Bruner utiliza como ejemplo la adquisición de la habilidad de clavar clavos con martillo, lo cual tiene un fin claro, pero además este conocimiento puede ayudarles a clavar tachuelas o cortar leña (Bruner, 1963: 39). Bruner llama a este fenómeno "ideas generales", que en esencia son conocimientos "que pueden ser usados luego como base para reconocer subsiguientes problemas como casos especiales de la idea originariamente dominada" (Bruner, 1963: 27). Este debería ser el punto focal del proceso educacional, según Bruner.

Ausubel asimila esta idea y observa que todos los sujetos que se encuentran en el proceso de la enseñanza poseen cualidades, habilidades y conocimientos previos al momento de iniciar. Con esto, se infiere que el conjunto de educadores debe tomar en cuenta estos factores y utilizarlos en el proceso educativo de sus alumnos, pues son parte de su estructura cognitiva. La estructura cognitiva es un conjunto de ideas y conceptos que la persona posee sobre determinado tema, así como su organización.

Por lo tanto, en el proceso de orientación del aprendizaje es importante el conocer al alumno; no solo cuánta información posee, sino los conceptos y proposiciones que ha interiorizado. La labor educativa no se desarrollará pensando en alumnos con "mentes en blanco" o comenzando de "cero"; por el contrario, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje, sus estructuras cognitivas, y deben ser tomadas en cuenta a la hora de planificar los aprendizajes.

3.1.1. Requisitos del aprendizaje significativo.

Según Ausubel, el aprendizaje significativo se manifiesta si los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial con la estructura cognitiva ya presente en los alumnos (Ausubel. 1983: 18). Por lo tanto, no todo contenido es potencialmente significativo ni compatible con los conocimientos y habilidades de los estudiantes. En referencia a lo anterior, se debe entender por relación sustancial y no arbitraria, cuando las ideas se relacionan con aspectos existentes en la estructura cognitiva del alumno, como una imagen, un símbolo, un concepto o una proposición de forma que la conexión entre las ideas es justificada (Ausubel. 1983: 18).

Por consiguiente, el proceso del aprendizaje significativo tiene lugar si el grupo discente

posee, en su estructura cognitiva, conceptos estables y definidos, con los cuales la nueva información puede interactuar para crear y reformular conocimientos a partir de esas bases. Esta estructura cognitiva tiene una función de anclaje que permite crear un fundamento sólido, sobre la cual construyan nuevas áreas del conocimiento.

Por ejemplo, en el espacio que atañe a este trabajo de investigación, el conocimiento del alfabeto y de reglas básicas del uso de las letras, la habilidad de la escritura y lectura, serán las bases para el trabajo en el mejoramiento ortográfico de los alumnos. Partiendo de la evaluación de estos conocimientos, el grupo de investigadores, en conjunto con los y las discentes, modificarán esas estructuras para convertirlas en nuevos conocimientos.

El aprendizaje significativo, por definición, se contrapone al aprendizaje mecánico. Este último se produce de tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos preexistentes. No obstante, no existe un "vacío cognitivo", pues existen algunas asociaciones entre los conocimientos adquiridos de esta forma, pero no en el sentido de una interacción, como en el aprendizaje significativo.

3.1.2. Tipos de aprendizaje

El *aprendizaje mecánico* es una parte integral de la vida educativa de toda persona y es necesario para que exista una estructura cognitiva con la cual el aprendizaje significativo pueda trabajar. Esta se debe crear con una fase inicial que sienta las bases de un nuevo cuerpo de conocimientos; este proceso se da mediante el aprendizaje mecánico.

Por otro parte, existe el llamado *aprendizaje por recepción*, en el cual los contenidos se presentan al educando en su forma final (Ausubel. 1983: 64). Solo se le exige que internalice o incorpore el material (leyes de acentuación, poemas, reglas de uso de letras, etc.) que se le presenta, para recordarlos en el momento requerido. Este tipo de aprendizaje es potencialmente significativo solamente si los conocimientos son comprendidos e interactúan con la estructura cognitiva previa del educando. (Ausubel. 1983: 46)

Este tipo de aprendizaje tiene tres variables en que se subdividen: *aprendizaje por representaciones*, *aprendizaje por conceptos* y *aprendizaje por proposiciones*.

El *aprendizaje por representaciones* podría considerarse el aprendizaje más elemental; es

decir, del que dependen los otros dos. Es el proceso por el cual se brinda significado a determinados símbolos. "Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes" (Ausubel, 1983: 46). Este se considera significativo porque tales proposiciones de equivalencia pueden relacionarse de manera no arbitraria.

El aprendizaje por conceptos se da cuando

"los conceptos se definen como objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signo" (Ausubel, 1983: 61).

Se da mediante dos procesos; el primero es el de formación, en el cual las características del concepto se adquieren a través de la experiencia directa, en sucesivas etapas de formulación y prueba de hipótesis; crea una equivalencia entre el símbolo y sus atributos de criterios comunes. El segundo es el de asimilación, que se presenta en la medida en que el sujeto del aprendizaje amplía su vocabulario y las características de los conceptos se pueden definir usando las combinaciones disponibles en la estructura cognitiva (Ausubel, 1983: 61).

El aprendizaje por proposiciones va más allá de la asimilación. Implica combinación y relación de varias palabras que luego se mezclan; el resultado es más que la simple suma de significados, es un nuevo significado que es asimilado a la estructura cognitiva.

Otro tipo es el *aprendizaje por descubrimiento*. Lo que se aprende no se da en su forma final, sino que es necesario que exista un proceso mediante el cual el alumno reconstruya ese conocimiento antes de ser aprendido e incorporado significativamente en la estructura cognitiva. Esto implica que el grupo discente debe reordenar la información, integrarla con la estructura cognitiva y obtener como producto, el aprendizaje deseado.

Con todo lo anterior, se puede entender que la condición para que un aprendizaje sea potencialmente significativo es la interacción de la estructura cognitiva previa y el nuevo conocimiento.

Asimismo, tiene que existir una disposición hacia el aprendizaje, por parte de las y los sujetos. A raíz de esto, Ausubel indica que el conjunto de alumnos debe mostrar una disposición para relacionar de manera real el nuevo conocimiento con su estructura cognitiva.

Además, es necesario tomar en cuenta lo que expone Ausubel en su texto sobre este tema, cuando dice lo siguiente:

“El aprendizaje por recepción, si bien es fenomenológicamente más sencillo que el aprendizaje por descubrimiento, surge paradójicamente ya muy avanzado el desarrollo y especialmente en sus formas verbales más puras logradas, implica un nivel mayor de madurez cognoscitiva” (Ausubel. 1983: 36).

Lo anterior se debe a que el aprendizaje por recepción surge cuando el infante alcanza un nivel de madurez cognitiva tal que le permita comprender proposiciones y conceptos presentados verbalmente, sin que sea necesario el soporte empírico concreto.

Cuando el significado potencial se convierte en contenido cognoscitivo nuevo y diferenciado, esto quiere decir que puede tener algún tipo de relación con los conocimientos previos del estudiantado, se puede decir entonces que ha adquirido un "significado psicológico". De esta forma, el emerger del significado psicológico no solo depende de la representación que el alumnado haga del material lógicamente significativo, “sino también que tales posean realmente los antecedentes ideativos necesarios” (Ausubel, 1983: 55) en su estructura cognitiva.

El que el significado psicológico sea individual, no quiere decir que no exista la posibilidad de que sea compartido por diferentes individuos; en muchos casos los significados de determinados conceptos y algunas proposiciones son lo suficientemente homogéneos entre un individuo y otro como para posibilitar la comunicación y el entendimiento entre las personas.

Esto es necesario porque no importa cuán potencialmente significativo sea el material por aprender, si la intención del alumnado es memorizarla de modo arbitrario y literal, dará como resultado un aprendizaje mecánico. Por otro lado, sin importar lo significativo de la disposición del grupo discente, si el material no es potencialmente significativo y si no es relacionable con su estructura cognitiva ni el proceso ni el resultado serán significativos. Por consiguiente, es necesario que tanto el material por aprender sea potencialmente significativo, como que el estudiantado esté dispuesto a relacionar dicho material con su estructura cognitiva. La ausencia de alguno de estos factores impide obtener un aprendizaje significativo.

3.1.3. Principio de la asimilación

El principio de asimilación es un requisito del aprendizaje significativo que se refiere a la

interacción entre el nuevo material que será aprendido y la estructura cognitiva existente. Este origina una reorganización de los nuevos y antiguos significados para formar una estructura cognitiva diferenciada. Esta interacción de la información nueva con las ideas pertinentes que existen en la estructura cognitiva propician su asimilación.

Este proceso, al crear una interacción entre la nueva información y la vieja, según Ausubel, modifica tanto el significado de la primera como de la segunda y fija a ambas en la estructura cognitiva del alumno (Ausubel, 1983: 70). En este sentido, Ausubel asegura que “en esencia, la mayor parte del aprendizaje significativo consiste en la asimilación de nueva información” (Ausubel, 1983: 71).

Las formas de aprendizaje planteadas por la teoría de asimilación, según como la nueva información interactúa con la estructura cognitiva son las siguientes: aprendizaje subordinado, aprendizaje supraordinado y aprendizaje combinatorio.

El aprendizaje subordinado se presenta cuando existe una relación de subordinación, como su nombre lo dice, entre el nuevo conocimiento y las estructuras cognitivas previas.

Ausubel afirma que la estructura cognitiva tiende a constituir una organización jerárquica en relación con el nivel de abstracción, generalidad e inclusividad de las ideas, a la manera de una pirámide (Ausubel, 1983: 71).

El aprendizaje supraordinado se da cuando un nuevo conocimiento se relaciona con otros preexistentes subordinados. La nueva idea llega a agrupar otras que se constituyen en ejemplos específicos de esta, conformándose un proceso inverso al del aprendizaje subordinado (Ausubel, 1983: 71).

Dentro de la afirmación anterior, cabe destacar que el aprendizaje supraordinado se puede tornar subordinado en ciertas circunstancias. Esto confirma que la estructura cognitiva se modifica constantemente, pues el sujeto puede estar aprendiendo nuevos conceptos mediante el aprendizaje subordinado y, a la vez, por el supraordinado y viceversa.

El aprendizaje combinatorio se caracteriza porque, en él, la nueva información no se relaciona de manera subordinada ni supraordinada con la estructura cognitiva previa; es decir, no existen ideas más generales o específicas que otras. Al no existir una relación piramidal

como se plantea en los otros tipos de aprendizaje, la unión entre los conocimientos se da mediante algunos atributos comunes a las ideas previas y a las nuevas (Ausubel, 1983: 71).

3.1.4. Diferenciación progresiva y reconciliación integradora

Como ya fue dicho antes, en el proceso de asimilación las ideas preexistentes en la estructura cognitiva se modifican adquiriendo nuevos significados. Este proceso se realiza una y otra vez en la mente de todo el estudiantado. "Produce una elaboración adicional jerárquica de los conceptos o proposiciones" (Ausubel, 1983: 539), generando la llamada diferenciación progresiva. Durante la asimilación, los conocimientos están siendo reelaborados y modificados constantemente, adquiriendo nuevos significados; por lo tanto, se van diferenciando unos de otros. Esto se facilita generalmente por medio del aprendizaje subordinado.

Por otro lado, se puede dar un proceso a la inversa. En vez de proporcionarse una diferenciación entre los conocimientos adquiridos, se presenta una relación y un reconocimiento entre ellos, produciéndose lo que Ausubel llama reconciliación integradora. Este proceso se presenta durante los aprendizajes supraordinados y combinatorios y demandan una recombinación de los elementos existentes en la estructura cognitiva.

Asimismo, Ausubel concibe estos dos procesos de manera asociada; todo aprendizaje producido por la reconciliación integradora ayudará, a su vez, a una mayor diferenciación de los conceptos o proposiciones ya existentes, porque la reconciliación integradora es una forma de diferenciación progresiva.

Como detalle final no está de más señalar lo expuesto por Palomino (1996), en su artículo "Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel", en el que manifiesta que en el aprendizaje subordinado se presenta una asimilación y esta, a su vez, causa una diferenciación progresiva del concepto o la proposición. Mientras que en el proceso de aprendizaje supraordinado y en el combinatorio, según los nuevos conocimientos son adquiridos, la estructura cognitiva previa puede ser precisada, relacionada y es posible adquirir nuevos significados. En esto último consiste la reconciliación integradora (Palomino, 1996: 10).

3.2. EL JUEGO DIDÁCTICO

*“Enséñame a ser obediente a las reglas del juego.
Enséñame a no proferir ni recibir elogio inmerecido
enséñame a ganar, si me fuera posible
pero, si yo no pudiera, enséñame sobre todo a perder”.*

Inscripciones halladas en las paredes de la
Biblioteca Real del Palacio de Buckingham.
(Citado por Bauzer, E. et al. (1969) *Juegos de recreación*)

En este apartado, se explicará el contenido relacionado con el juego didáctico, el cual será parte de la técnica empleada para desarrollar el tema de la ortografía.

Estudiosos como Jean Piaget y Osvaldo Decroly han abordado el juego como una propuesta didáctica de utilidad para el cuerpo docente; para estos autores el aspecto lúdico es inherente al proceso de aprendizaje del estudiantado desde sus primeros años de vida y, también, en la educación formal.

El primer filósofo que habló del juego fue Schiller (1994). Inscribió el tema del juego en una teoría de los impulsos:

- a) El “impulso sensible” orientado hacia los estímulos materiales, hacia los contenidos naturales de la experiencia vital.
- b) El “impulso formal” determinado por las exigencias de la racionalidad y la libertad. Entre ambos no hay jerarquía sino “acción recíproca”.
- c) El “impulso de juego” donde el sujeto sigue sus inclinaciones naturales sin someterse a las exigencias tiranas y animales de la autoconservación. El ser humano solo “debe jugar con la belleza”. Solo aquí la materialidad sensible queda investida del espíritu y la naturaleza dotada de libertad (Shiller, 1994: 193-198 y 241-243)

La secuencia básica, en este autor es: educación – juego – belleza – libertad.

Jean Piaget en *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación* (1961), trabaja los temas imitación y juego. La imitación para este estudioso, no se relaciona con el instinto ni con la genética:

"El niño aprende a imitar y esta adquisición plantea, lo mismo que cualquier otro, todos los problemas relativos a la construcción sensorio-motora y mental" (Piaget, 1961: 17).

Al hablar de una actividad sensorio-motora se indica que esta

"...aparece como el desarrollo de actividad asimiladora que tiende a incorporar los objetos exteriores a sus esquemas, acomodando estos a aquellos. En la medida en que se busca un equilibrio estable entre la asimilación y la acomodación, se puede, pues, hablar de adaptación propiamente inteligente" (Piaget, 1961: 17).

Piaget hace uso de conceptos procedentes de la biología: todo organismo posee una estructura permanente que es porosa a la influencia del medio sin destruirse como estructura. Así, el conocimiento es *asimilación* de un dato exterior a las estructuras del sujeto y luego es un proceso de *equilibración* por autorregulación. La asimilación designa la acción de las y los sujetos sobre el objeto. Y un mecanismo antagónico, pero complementario es la acomodación, que designa la acción en sentido contrario. La adaptación es la interfase entre asimilación y acomodación.

El autor explica que cuando la acomodación esté situada primero que la asimilación, la actividad se encamina hacia la imitación, la cual se va a constituir, a su vez, en el prolongamiento de los movimientos de acomodación; por el contrario, cuando la asimilación está primero, la actividad del individuo está orientada, a través de ella, en el sentido del juego, que en palabras del autor "viene a constituir como un eco de la imitación". Además, Piaget sostiene que:

"Si el acto de inteligencia desemboca en un equilibrio entre la asimilación y la acomodación, en tanto que la imitación prolonga a esta última por sí misma, se puede decir que el juego es esencialmente asimilación o asimilación que prima sobre la acomodación" (Piaget, 1961: 123).

En este sentido, el juego se concibe como asimilación reproductiva o funcional, según Piaget. Ambos conceptos, imitación y juego, se conjugan no solo a nivel representativo. La imitación primero es representada como una réplica y luego se prolonga en imágenes representativas, que actúan como significantes para el juego.

Ileaneth Murillo (2004) en la tesis *Elaboración de un módulo, basado en el juego, que contribuya al mejoramiento de la ortografía de los estudiantes de séptimo año del colegio Máximo Quesada*, cita a Reyes (1996) quien define asimilación “como un mecanismo por medio del cual el sujeto incorpora de una manera inmaterial los datos de la experiencia a los esquemas y estructuras constituidos en un momento determinado del desarrollo” (citado por Murillo, 2006: 17). De acuerdo con este postulado, la asimilación se manifiesta cuando el individuo adopta un nuevo saber y lo coloca dentro de su estructura cognitiva.

Por otro lado, se encuentra el término acomodación, el cual es definido por el mismo autor citado por Murillo como “el mecanismo mediante el cual el sujeto ajusta tales esquemas y estructuras a los datos que la realidad le impone” (Murillo, 2004: 18). La acomodación es, entonces, una conciliación entre ese nuevo saber y su estructura cognitiva, ajustándolo y relacionándolo también con su entorno sociocultural.

El juego, por su parte, primero se concibe como una asimilación funcional (sensorio-motora) que, postreramente, se torna simbólica, extendiéndose hasta un simbolismo de tipo inconsciente. Esto significa que cuando los infantes crecen y desarrollan su intelecto, la acomodación imitativa y la asimilación lúdica se coordinan de forma cercana, estrecha.

Piaget propone cinco estadios donde se representan las distintas fases del juego; en un primer estadio, el de adaptaciones reflejas o preparación refleja, se reproduce un modelo que parece involucrar un elemento experiencial.

“...el ejercicio reflejo dará lugar a una asimilación reproductiva por incorporación de elementos exteriores al esquema mismo: entonces serán posibles las primeras imitaciones” (Piaget, 1961: 21).

En el segundo estadio (imitación esporádica), el juego podría formar parte de conductas adaptativas; este se caracteriza por

“...el hecho de que los esquemas reflejos comienzan a asimilar ciertos elementos exteriores y a ampliarse en función de una experiencia adquirida, bajo la forma de reacciones circulares diferenciadas” (Piaget, 1961: 21).

El tercer estadio trata de las reacciones circulares secundarias; la diferencia entre el juego y la asimilación intelectual es un tanto más acentuada, según Piaget, ya que durante este estadio

no concurren la coordinación de los esquemas secundarios, ni la acomodación anterior a la asimilación.

“De ahí en adelante la imitación característica del tercer estadio será esencialmente conservadora, sin intentos de acomodación a los modelos nuevos” (Piaget, 1961: 36).

En el cuarto estadio, de la coordinación de los esquemas secundarios, aparecen dos aspectos relativos al juego; en primer lugar se encuentra la aplicación de los esquemas conocidos a las circunstancias nuevas “...son susceptibles... de continuarse por intermedio de manifestaciones lúdicas en la medida que son ejecutados por pura asimilación” (Piaget, 1961: 129-130) y en un segundo lugar se ubica la movilidad de esquemas donde se dará pie a la formación de verdaderas combinaciones lúdicas, de acuerdo con este autor. En este estadio se repiten o asocian esquemas ya constituidos en un propósito plenamente lúdico, mientras que en el quinto estadio (imitación sistemática de los modelos nuevos) se constituyen casi en lúdicos.

Con el estadio seis, “el símbolo lúdico se destaca del ritual bajo la forma de esquemas simbólicos, gracias a un progreso decisivo en el sentido de la representación” (Piaget, 1961: 134).

En cuanto a la imitación, el juego y la inteligencia, descritos anteriormente, Piaget indica que

“...la imitación y el juego se elaboran en el curso de los mismos estadios y pasan por las mismas fases de construcción, incluso la fase representativa, se explica fácilmente, puesto que ambos proceden aunque en sentido inverso-de una misma diferenciación del complejo original de asimilación y de acomodación reunidas” (Piaget, 1961: 143-144).

Al ser una inteligencia que trabaja sobre la imitación y las conductas, las cuales son sensorio-motoras, la imitación extiende la acomodación; el juego prolonga la asimilación, y la inteligencia aglutina a todas en una especie de círculo donde una nutre a la otra.

Ovidio Decroly, en *El juego educativo* (1986), considera que los juegos educativos son una etapa inscrita dentro de los procedimientos pedagógicos activos y representan un paso para la adquisición del conocimiento, una etapa del aprendizaje y, si es bien empleada, puede convertirse en una etapa trascendental.

El autor realiza una división de los diferentes tipos de juegos didácticos. El primer tipo de juegos propuesto por este autor se denomina *Juegos relacionados con el desarrollo de las percepciones sensoriales y de la aptitud motriz* y son los siguientes:

1. Juegos visuales motores: Son importantes para los infantes pequeños y para aquellos con capacidad intelectual especial.

“Ocupan al sujeto de un modo activo, fijan la atención y la mantienen mediante la serie de las excitaciones sensoriales de las que son el punto de partida y, por esto mismo, satisfacen más que todos los otros. Desarrollan también la lógica elemental mediante la construcción natural de los errores cometidos” (Decroly, 1986: 37).

2. Juegos motores y auditivos-motores: Los ejercicios son netamente motores, apropiados para brindar a las y los niños una conciencia sobre sus movimientos y las sensaciones que las producen.
3. Juegos visuales: Con estos se pretende que el niño desarrolle aptitudes sensoriales:

“tienen como objetivo ayudar al niño a discriminar las cualidades de los objetos, a elegir lo que cae bajo sus sentidos para formar su juicio y obrar según las conclusiones de este juicio. [...] El niño realiza, de un modo casi inconsciente, comparaciones y asociaciones, y de esta forma el juego es para él el motivo, la ocasión, de evocación, de juicios y de abstracciones” (Decroly, 1986: 52-53).
4. Juegos de relaciones espaciales: Indican la orientación y perspectiva para reconocer de manera abstracta, en un plano, la tercera dimensión.

El siguiente tipo se organiza en torno a los *Juegos de ideas generales o de asociaciones inductivas y deductivas*.

1. Juegos de asociaciones de ideas:

“En este tipo de juegos se intenta crear en el niño, o recordarle, relaciones que no son espaciales o sensoriales, sino que tienen un valor mental más elevado y hacen intervenir otros factores tales como el tiempo, el fin, el medio, la causa, el instrumento, el origen” (Decroly, 1986: 83).

2. Juegos de deducción: Se refiere a la búsqueda de conexión entre grupos de objetos o bien, entre cualidades características de diferentes objetos. Estos juegos desarrollan la abstracción y la generalización.

También propone los *Juegos didácticos*.

1. Juegos de iniciación aritmética:

“El cálculo y la medida se refieren, pues, de forma muy natural a la observación. Hay que procurar, al comienzo de su enseñanza, sacar partido en cada instante de la función de comparación, es decir, favorecer las aproximaciones entre los objetos nuevos y los objetos familiares y conocidos, e impulsar al niño a constatar la identidad, la semejanza o la diferencia, y hacerlo de un modo cada vez más preciso” (Decroly, 1986: 95).

2. Juegos relacionados con la noción de tiempo: enseñan las nociones sobre la hora, los días, la semana, los meses y el año, como experiencia de duración más que como asunto verbal.
3. Juegos de iniciación a la lectura: por medio del juego se inicia al infante hacia un interés por la lectura, utilizando palabras y frases que son de su agrado.
4. Juegos de comprensión del lenguaje y de la gramática:

“La adquisición de la lectura solo tiene sentido si esta permite comunicar y aprender... [los ejercicios propuestos] son excelentes para desarrollar los conocimientos y el lenguaje de todos los niños y que se deben ampliar a medida que progresan sus adquisiciones” (Decroly, 1986: 124).

El mismo Decroly en *Iniciación general al método Decroly* (1943), apunta tres etapas de la actividad mental. En primera instancia, se encuentra la *recepción o impresión*, en ella los primeros ejercicios inician de materiales palpables, asequibles sensorialmente, con los cuales las niñas y los niños tienen un acercamiento directo (observación).

La elaboración se trabaja con materiales menos concretos (recuerdos, imágenes, textos), esto con el fin de elaborar ideas más generales. Con este propósito, se ayuda al infante a clasificar y razonar asociando sus confirmaciones actuales junto con sus aprendizajes previos y las confirmaciones brindadas por el grupo docente y los materiales empleados por este (asociación). La expresión insiste sobre la forma en que se manifiesta el pensamiento, ya sea por medio de la apropiación de la materia lograda a través de los trabajos manuales, o bien, por medio del lenguaje, hablado o gráfico (expresión). Decroly señala algunos ejercicios que son desarrollados por el equipo docente en conjunto con el educando para lograr el ambiente adecuado en el proceso de aprendizaje.

3.2.1 Ejercicios propuestos por Decroly

La observación: Se logra manteniendo al estudiantado en contacto con materiales brindados por el grupo facilitador del aprendizaje.

“Los ejercicios consisten en hacer trabajar la inteligencia sobre materiales recogidos de primera mano, es decir, por lo sentidos del niño, teniendo en cuenta los intereses latentes de este y asociado a este trabajo, a la vez, la adquisición del vocabulario y por consiguiente de los elementos a los cuales se referirán la lectura y la escritura, así como los ejercicios de comparación” (Decroly, 1943: 64).

La asociación: Se refiere a la vinculación entre al material didáctico empleado por el cuerpo docente, las ideas que surgen al entrar en contacto con esta nueva información y lo que ya tenían en su estructura cognitiva.

“Es necesario colocar el trabajo que ha atraído la lección de observación y que ha consistido en sondear a los niños y en fijar los que ellos poseían ya, haciendo un llamamiento a sus recuerdos y dando ocasión con ello a confirmar el estado de su vocabulario, de ser comprensión y de su expresión” (Decroly, 1943: 65-66).

La expresión: Es la forma en que la y el estudiante se han adueñado del aprendizaje, su manera de interpretarlo y la forma de manifestarlo en su propia vida.

“Comprende todo lo que permite la traducción del pensamiento de una manera accesible a los demás. Por consiguiente comprende, no solamente la palabra y la escritura, sino también el dibujo y sobre todo el trabajo llamado manual, bien entendido, el que está en relación con una idea que quiere materializarse, precisamente en una forma, una sustancia o de otra manera” (Decroly, 1943: 67).

De acuerdo con este autor, los ejercicios de observación inducen a trabajar la inteligencia del infante y conducirla a abarcar estudios venideros abstractos y con posibilidades muy altas de obtener éxito. Los ejercicios de asociación representan escasos recursos dado que el razonamiento del infante pequeño aún carece de experiencias para manifestarse de forma apta en relación con las nociones ofrecidas. Por su parte, la expresión debe ser entendida junto con las formas de expresión, dentro de su propio concepto, tanto en sus formas concretas como abstractas.

Una de las estudiosas que utiliza el juego didáctico como medio para lograr un aprendizaje en el individuo es Ethel Bauzer, quien en el texto *Juegos de recreación* (1969), define los juegos como:

“...formas de comportamiento recreativo que tienden a seguir un patrón, formado y compartido por varios individuos. Suelen ser actividades sociales donde los participantes, individualmente o como miembros de un equipo, intentan, por habilidad y por suerte, alcanzar determinado objetivo, sujetándose a las normas que regulan el juego” (Bauzer, 1969: 28).

La misma autora brinda una serie de características que poseen los juegos, las cuales son, a saber:

-Organización: Cuenta con algunas reglas con cierto grado de complejidad, ya establecidas y las cuales todos deben respetar, existiendo, por lo general, infracciones o castigos para quienes no lo hagan.

-Evolución: En esta parte se presentan las fases por las que debe pasar el jugador con una victoria final basada ya sea en la habilidad, la velocidad, la fuerza, entre otras.

-Conciencia de los objetivos por seguir: La finalidad de los juegos no debe perderse de vista, ¿qué se busca?, ¿para qué?

-La forma de competición: La intensidad varía dependiendo del tipo de juego que se está desarrollando.

Bauzer indica que el valor de los juegos no solo radica en el interés universal que presuponen o por la alegría que los envuelve, sino que también ofrecen ventajas para el desarrollo físico, intelectual, social y emocional de quien los practique. Además, se señala que los juegos son importantes para el proceso educacional pues estos no constituyen solo una mera diversión.

En este sentido los juegos aparte de proporcionar diversión, alegría, libertad, y todas las demás ventajas ya citadas, son útiles en la educación porque permiten la oportunidad de aprender.

María Azucena Gandulfo y otras en *El juego en el proceso de aprendizaje* (1992) definen el juego como

“un medio de acción, moviliza los contenidos internos y las potencialidades sensibles e inteligentes del educando en su contexto grupal, a la vez que facilita la emergencia y el desarrollo de las mismas” (Gandulfo, M. et al., 1992: 15).

El contexto de grupo representa el espacio de interacción del estudiantado, donde se da paso para que se comunique con el grupo de profesores y profesoras y el conjunto de compañeros; por lo tanto, la realidad que se vive dentro del aula proporcionará las condiciones para que el juego se desarrolle de una u otra manera.

Dentro de la importancia que señala el estudio de Gandulfo, apunta:

“El juego permite un vuelco de todo el ser y una liberación energética que se reconoce en la alegría que se siente y que se transmite al aspecto lúdico. La alegría, sentimiento muchas veces relegado de los ámbitos de enseñanza, es la expresión del ser que curiosear, explora, construye y comparte con otros el descubrimiento de la realidad y el despliegue de su propia creatividad” (Gandulfo, M. et al., 1992: 17).

Según lo anterior, el juego se desarrolla como un medio instrumental que asiste al cumplimiento de los objetivos que el cuerpo docente plantee, donde, simultáneamente, se

habilita un espacio para que el estudiantado se exprese por medio del trabajo creativo y haciendo uso de su imaginación. El juego, para estas autoras, no es un fin en sí mismo, sino el instrumento para lograr la tarea por realizar, en donde se desarrollan todos los sentidos (vista, olfato, tacto, audición); es un medio para activar el plano de la expresividad; revitaliza y promueve la imaginación.

Para Yorlenny Jiménez et al. (1993), en la tesis *La metodología juego-trabajo y sus implicaciones en la educación preescolar*, el juego "es la actividad primordial de la niñez, espontánea, placentera, creativa y elaborada de situaciones. Es un lenguaje y una de las principales formas de relación del niño consigo mismo, con los demás, y con los objetos del mundo que lo rodean" (Jiménez, et al., 1993: 37-38). El juego cumple una doble función para las y los niños: es el mecanismo que les permite desarrollarse como individuos y como actores sociales.

"La vida del niño no puede verse de una manera aislada al juego, ya que constituye el medio directo por el cual él se relaciona con su ambiente. Además, le permite obtener sus experiencias de vida, que son la base para su desarrollo intelectual, socio-afectivo y motor; es decir de su desarrollo integral" (Jiménez et al., 1993: 39).

El juego le permite al individuo desenvolverse en muchos campos de su vida diaria, como lo son la parte afectiva, social e intelectual. Por medio del juego, logra descubrir el mundo que lo rodea, las personas con quienes interactúa y le ayuda a descubrirse a sí mismo.

"El juego es un factor vital en la vida del niño: jugando, el niño se conoce a sí mismo y a los demás, desarrolla su capacidad de percibir la realidad, resuelve conflictos, y puede ir haciendo las primeras diferenciaciones entre fantasía y realidad" (Jiménez, et al., 1993: 42).

En síntesis, el juego representa una actividad recreativa y educativa para los infantes, la cual los acompaña en su autodescubrimiento como individuos únicos y como protagonistas sociales.

Es una práctica que los acompaña en su crecimiento, los ayuda a conocer sus habilidades y señala sus debilidades. Con el juego, se desarrollan varias estructuras psicológicas y motoras, además de permitirles relacionarse con los otros (estructura socio-afectiva).

Gracias al juego, la persona puede adquirir y desarrollar un aprendizaje relevante o significativo por medio de los procesos de asimilación y acomodación, ya descritos. Entonces, el juego nace en las niñas y los niños gracias a la imitación, luego se asimila y acomoda a su

vida y se desarrolla en un entorno social, donde interactúa, juega con los demás y se crea un ambiente óptimo para el aprendizaje.

Cuando se le proporciona información al estudiantado, este puede adherirla y adecuarla a su estructura socio-cognitiva, y una forma útil para lograrlo es la implementación de la actividad lúdica, entendida como el proceso mediante el cual el sujeto se divierte y, a su vez, aprende. Los juegos permiten un desarrollo físico, social, afectivo, para el individuo, no solo se trata de divertirse jugando sino que es una herramienta que se puede implementar con el objetivo de que el estudiantado aprenda de una forma dinámica, atractiva y entretenida, brindándole la oportunidad de explorar, descubrir y comprender el mundo que lo rodea.

3.3. LA ORTOGRAFÍA

Cuando se habla de ortografía los estudios se enfocan en su definición y en el proceso de enseñanza de reglas ortográficas; los textos de estudio que se analizaron para este capítulo como *Ortografía Práctica* (Gili Gaya, 1962) y *El aprendizaje léxico-ortográfico* (Fernando Carratalá, 1999) señalan esta situación sobre la enseñanza de la ortografía. Los libros, revistas y textos que hablan sobre ortografía se proyectan como manuales, pues abordan el tema con su respectiva regla y práctica para corroborar lo aprendido. ¿Qué es la ortografía? ¿Cómo se ha enseñado y cómo se debería enseñar? Son algunas interrogantes a las cuales se le tratará de dar respuesta en este apartado del marco conceptual.

3.3.1. ¿Qué es ortografía?

Según se indica en el apartado 2.4.1., el *Diccionario de la Real Academia Española* (2005) define la ortografía como la relación correcta entre letra, signo y grafía en determinada lengua y su proceso de escritura en una estipulada palabra.

“(Del lat. Ortografía, y este del gr. ὀρθογραφία, orthos, correcto y graphe, escritura) designa la parte de la gramática que fija el uso correcto de las letras y de los signos gráficos de la escritura de una lengua cualquiera en un tiempo concreto. Conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua” (Real Academia Española, 2005).

En esta primera definición se asocia la ortografía con la manera de escribir una palabra y con la grafía específica de esta; en consecuencia, para la RAE, la ortografía estudia el uso correcto de determinada grafía en una palabra, a partir de la norma establecida en el idioma;

también hace referencia a la gramática porque su objeto de estudio son las palabras, así como la interrelación que se da entre ellas en la oración.

Gili Gaya, en su libro *Ortografía Práctica* (1962), efectúa un compendio de la utilización de algunas normas ortográficas. En la nota preliminar del texto proporciona su concepto de ortografía,

“La buena ortografía como la buena pronunciación es un conjunto de hábitos que no se adquieren más que con el ejercicio. En el hombre que tiene la costumbre de leer y escribir, la imagen gráfica vive asociada a la imagen acústica de la palabra; y en la firmeza con la que se logre esta asociación consistirá el éxito de los métodos empleados para la enseñanza de la ortografía” (Gaya, 1962:5).

Gili Gaya señala, en cita anterior, que la solución para los problemas ortográficos no se encuentra en la limitada funcionalidad de las reglas ortográficas, sino más bien en la constancia del ejercicio de la lectura y la escritura.

Monge (1994), citado por Milena Guillén en su trabajo *Aplicación del método inductivo para la corrección del acento ortográfico y la mayúscula* (1997) afirma que:

La función de la ortografía es ser la unidad totalizadora que permite describir las relaciones sintácticas de coordinación y relacionar los posibles nexos, analizar morfológicamente las marcas temporales del paradigma verbal e interpretar sus correspondientes significados, para fomentar así la reflexión en torno a los fenómenos de la lengua (Guillén, 1997: 11).

Por su parte Jorge Vaca, citado por Beirute (1986), apunta que la ortografía es “un subsistema de escritura, que ayuda, a través de ciertos recursos, a eliminar una buena parte de las ambigüedades inherentes a la representación alfabética” (Beirute, 1986: 22).

Finalmente, Carbonell & Tuana afirman que la ortografía abarca “todos aquellos aspectos de la escritura que sobrepasan el conocimiento del código” (Carbonell & Tuana, citado por Beirute, 1986: 24).

En conclusión, la ortografía obedece a una convención que determina la forma correcta en que se debe escribir y, por lo tanto, conlleva una sanción o exclusión a quienes no se encuentran dentro de sus límites u obedezcan sus estatutos.

Las reglas por sí solas no son suficientes para una buena ortografía, esto aunque el mismo término ortografía se liga al concepto de regla, una regla para escribir una palabra con determinada grafía. Alarcos Llorach en su *Gramática de la lengua española* (2004), plantea a la ortografía misma como un conjunto de “reglas oportunas para representar con letras los sonidos de una lengua” (Alarcos Llorach, 2004: 54).

3.3.2. *Relación grafía sonido*

Cuando se trata de escritura, se piensa en el alfabeto de una lengua. Este trata de representar cada sonido por medio de un solo signo, lo que se consigue pocas veces, tal y como lo aclara la misma *Ortografía de la lengua española* (1999) de la Real Academia Española:

“Una ortografía ideal debería tener una letra, y solo una, para cada fonema, y viceversa. Pero tal correspondencia, por motivos históricos y de diversa índole, no se produce en casi ninguna lengua, aunque el español es de las que más se aproximan a ese ideal teórico” (RAE. 1999: 1).

La particularidad en la escritura de una palabra depende, no solo del sonido, como algunos autores lo mencionan, sino que corresponde a un conjunto de normas propias de determinado lugar.

“Nuestra escritura alfabética nació para reproducir gráficamente uno a uno los sonidos sucesivos del acto de habla. Los símbolos empleados para ello son las letras. En teoría cada letra debería corresponder con un solo sonido. Pero los cambios experimentados por las lenguas a través del tiempo son causa de que la escritura alfabética ofrezca inadecuaciones, de manera que una misma letra puede referirse a más de un sonido, o, a la inversa...” (Alarcos Llorach: 2004, 25-26).

La cita anterior refleja la problemática que surge en la escritura al no tener el español, como idioma, un signo o letra para cada fonema, de ahí que se presenten los problemas ortográficos.

El discurso de García Márquez “Botella al mar para el dios de las palabras” (1997), pronunciado en Zacatecas, México, y cuyo tema es un llamado a la simplificación ortográfica, dio origen a una polémica entre académicos en el área de las letras, pues sus palabras hacían referencia a los problemas que originan algunas normas ortográficas y criterios de la gramática.

“En ese sentido, me atrevería a sugerir ante esta sabia audiencia que simplifiquemos la gramática antes de que la gramática termine por simplificarlos a nosotros...Jubilemos la

ortografía, terror del ser humano desde la cuna: enterremos las haches rupestres, firmemos un tratado de límites entre la ge y jota, y pongamos más uso de razón en los acentos escritos, que al fin y al cabo nadie ha de leer lagrima donde diga lágrima ni confundirá revolver con revólver. Y que de nuestra be de burro y nuestra ve de vaca, que los abuelos españoles nos trajeron como si fueran dos y siempre sobra una..." (García Marquez. 1997:1).

García Márquez, en una entrevista con Joaquín Estefanía del diario El País de España, plantea la polémica entre criterios ortográficos y pareciera que propone la erradicación de las posibles causas de la ambigüedad ortográfica. La misma palabra que usa "simplificar", refiere a hacer más sencillo algo. Se puede pensar que lo importante es buscar puntos significantes al enseñar o aprender ortografía.

"Dije que la gramática debería simplificarse, y este verbo, según el Diccionario de la Academia, significa 'hacer más sencilla, más fácil o menos complicada una cosa'. Pasando por alto el hecho de que esa definición dice tres veces lo mismo, es muy distinto lo que dije que lo que dicen que dije. También dije que humanicemos las leyes de la gramática. Y humanizar, según el mismo diccionario, tiene dos acepciones. La primera: 'hacer a alguien o algo humano, familiar o afable'. La segunda, en pronominal: 'Ablandarse, desenojarse, hacerse benigno'. '¿Dónde está el pecado?', se pregunta..." (Estefanía. 2004: 1).

En conclusión, los errores ortográficos en ciertos casos se deben a la confusión provocada por no tener un grafema para cada fonema y el simple hecho de proponer un cambio provoca las más encontradas opiniones entre los expertos y académicos de la lengua española.

3.3.3. *Función de las normas*

Para autores como Gili Gaya (1962), las normas ortográficas conforman la base para el correcto empleo de la lengua; lo importante es la internalización de estas a la hora de escribir, pues en el español hay palabras que corresponden a grafema con fonema (como se mencionó anteriormente), pero no siempre es así, presentándose las dificultades en la escritura para los hablantes. Por ejemplo, la confusión de las letras **v** y **b**, debido a que las dos se pronuncian igual en los países de habla española.

Beirute y González, en su investigación *El error ortográfico: un enfoque psicopedagógico para su diagnóstico, prevención y remediación* (1986), plantean el estudio de la escritura como un proceso en el niño y la niña, pues desde esa etapa es donde se aprende a diferenciar entre dibujo y escritura, primero como actividad emocional, considerando que los y las infantes conciben la escritura desde los cuatro años como un objeto de sustitución de las cosas que los rodean, de ahí la relación emocional con esta actividad. Posterior a esta etapa, se ve a la

escritura como una actividad codificada, debido a que las personas menores comienzan a relacionar las palabras escritas como una forma de codificar o representar algo. Por ejemplo, si un texto está acompañado de un dibujo, los menores asocian la imagen como el significado de la palabra (Beirute y González. 1986: 9).

“La escritura, actividad convencional y codificada, es el producto de la adquisición de un aprendizaje. No obstante, esta no es posible más que partir de cierto grado de desarrollo intelectual, motor y afectivo es la representación de signos abstractos que llegan a ser símbolos en su conjunto por la transposición de la lectura y de la articulación” (Beirute, 1986: 14).

Escribir, ortografía y caligrafía, son procesos que se adquieren poco a poco. Parafraseando a las autoras, es una “fusión de elementos y procesos”, esto por cuanto se conjugan la maduración de capacidades motrices, la estructuración de patrones relacionados con el movimiento, la organización de espacio y tiempo, la representación verbal y el proceso de percepción y aprendizaje social; todo lo cual da como resultado una forma correcta de escritura.

Siguiendo los planteamientos de Gili Gaya en *Ortografía Práctica* (1962), lo más importante en la ortografía es la norma, pero a diferencia de muchos manuales que buscan la memorización, este lingüista habla de una puesta en práctica para asociar el concepto. Además, lo relaciona con el aspecto del acto de leer, lo cual se constituye en un factor importante, debido a que fija las palabras y su forma correcta de escritura, gracias al ejercicio de repetición de la imagen constante en la mente del lector.

El autor también menciona que para la enseñanza de la ortografía no se estudiarán estructuras complicadas que no se pueden poner en práctica sino normas usuales o que tengan alguna utilidad por su carácter general.

“En los casos particulares, es más rápido por el uso de la grafía de cada palabra, que acumular reglas y excepciones sin valor científico ni eficacia práctica fácil...” (Gaya: 1962:6).

Antes que a un asunto de memorización, la ortografía está ligada a los significados que tienen las palabras para el estudiantado, es un proceso interno, en el cual tienen que sentir la importancia del uso.

El mismo autor manifiesta que el aprendizaje de reglas que el educando no utilizará en sus escritos y el estudio por medio de libros de lenguaje arcaico no produce significado y, por tanto, este no verá la importancia de aplicar la norma (Gili Gaya: 1962:8).

Carratalá, en su artículo *Planeamientos metodológicos para reconducir el aprendizaje léxico ortográfico (I y II)* hace énfasis en que la regla en sí no funciona pues, al final, muchas de las reglas que los estudiantes aprenden resultan incomprensibles. Plantea que se deben ver escritas, oyéndolas pronunciar y luego se escriben lentamente. Es un proceso de interiorización.

“Nuestra opinión sobre la validez o no de las reglas ortográficas es tajante: admitimos su utilidad solo en los casos en que reúnan las condiciones de facilidad y de comprensión, aplicación a un elevado número de vocablos de uso frecuente y escasez de excepciones; porque, de otra manera, las reglas solo sirven para sobrecargar la mente del escolar con un bagaje de conocimientos tan excesivo como inútil” (Carratalá, s. f.: 10).

De todo lo anteriormente expuesto sobre las normas, se puede concluir que estas son la base para una correcta ortografía, y que el medio más apropiado para fijarlas en la mente del estudiantado es la lectura y la escritura como ejercicios, dejando de lado el aprendizaje de reglas ortográficas que tienen una funcionalidad limitada.

3.3.4. ¿Cómo enseñar ortografía?

Carratalá, en su artículo “Planeamientos metodológicos para reconducir el aprendizaje léxico ortográfico (I y II)” habla sobre cómo debe enseñarse la ortografía y de algunos criterios que no resultan tan válidos a la hora de tratar de llevar a cabo esta tarea. Para él, el primer paso en la enseñanza de la ortografía es la prevención del error ortográfico, pues si se interioriza la falta, luego será más difícil erradicar el error que quedó almacenado en la mente. Por otro lado, manifiesta que los manuales de ortografía son de tipo correctivo, es decir, parten de lo tradicional y son las causantes de resultados negativos en el proceso del aprendizaje de este tema.

El mismo autor, en su artículo “Las faltas de ortografía: diagnóstico de sus causas y propuestas de soluciones para su eliminación (I y II)”, reafirma lo propuesto por Gili Gaya (1962), en el sentido de la importancia de la lectura y manifiesta que “la aversión por la lectura de muchos escolares, les impide el contacto directo con las palabras; es una de las causas de las faltas ortográficas” (Carratalá. 1999:1).

Como ya se mencionó, Carratalá propone que la enseñanza eficaz tiene que plantearse a partir de la prevención y, por ello, expone en su artículo algunos principios metodológicos para

el aprendizaje léxico-ortográfico, “con el fin de mejorar las capacidades comunicativas y que sean eficaz” (Carratalá. 1999:1).

“Hay que partir del previo conocimiento de los vocablos por los alumnos, con objeto de no enfrentarlos con aquellos cuya imagen sensorial-visual, auditiva y motora, no está correctamente fijada en su mente; y de esta forma, evita la presencia de falsas imágenes de los vocablos, se favorecerá el desarrollo de una escritura ortográficamente correcta” (Carratalá, 1999:2).

La enseñanza de la ortografía se debe dar a partir del conocimiento previo sobre la materia que posean los alumnos y las alumnas; en este caso específico, de las palabras que conocen.

Carratalá pone en evidencia que el problema empieza con la manera cómo se está enseñando la ortografía y que un cambio en la metodología es lo necesario si se quiere que los estudiantes adquieran y apliquen las normas. El enseñar ortografía por el hecho de enseñarla no da buenos resultados, conclusión a la que llegan todos los autores.

Para finalizar, se puede afirmar que en la enseñanza de la ortografía conviene tomar como base la norma establecida y, a partir de ella, examinar los conocimientos previos del estudiantado acerca de este tema, los cuales servirán como fundamento del nuevo conocimiento. Además, se debe tener en cuenta que la mejor forma de adquirir el saber ortográfico es a través del ejercicio de la lectura y la escritura y mediante reglas de uso limitado u otros métodos poco prácticos ya mencionados. Para terminar, parafraseando a Carratalá, debe haber un proceso de conciencia e interiorización de la importancia de una correcta ortografía por parte del que escribe, esto porque mediante estos procesos se puede alcanzar una correcta ortografía.

CAPÍTULO IV

PROPUESTA METODOLÓGICA

Las propuestas lúdicas para tratar el tema de la ortografía en los centros educativo Colegio Calasanz Hispanocostarricense, Unidad Pedagógica José María Zeledón Brenes y el IPEC de Santo Domingo de Heredia, están planeadas para realizar una serie de juegos que buscan mejorar el manejo de este tema entre los estudiantes de sétimo año de las tres instituciones. Para ello, se seleccionaron dos grupos en cada lugar, que sirvieron como grupo experimental y grupo control.

Los grupos escogidos para aplicar las propuestas son el 7-A y 7-C del Calasanz, el 7-1 y 7-2 de la Unidad Pedagógica y el Modular 01 y Modular 03 del IPEC.

El primer paso para los investigadores fue llevar a cabo un diagnóstico ortográfico de los alumnos de ambos grupos. Se les propuso a los educandos tres temas para que realizaran este trabajo. Posteriormente, se analizaron estas redacciones en busca de los errores ortográficos que presentaban y se anotaron en una tabla de frecuencia. De los resultados brindados por este análisis, se seleccionaron las palabras que tuvieron un mayor rango de frecuencia de error, para que conformaran el corpus con el que se trabajó en la propuesta. Este corpus se evaluó en un *pretest*, mediante un dictado que se aplicó tanto a los estudiantes del grupo experimental como del grupo control.

Posteriormente, se aplicó la propuesta lúdica compuesta por la cantidad de juegos necesaria para cubrir todos los temas que involucraron las palabras del corpus seleccionado para el grupo experimental, mientras que el grupo control recibió clases de manera magistral en la que se dio énfasis al estudio de la ortografía mediante el conocimiento de reglas. Durante la aplicación de las propuestas se recolectó información cualitativa mediante las técnicas del diario de campo y la observación participativa en los dos grupos para su posterior análisis.

Al finalizar la puesta en práctica de las propuestas se aplicó un *postest* a los grupos seleccionados el cual estaba conformado por el mismo dictado que se utilizó en el *pretest*.

Se analizaron los datos de forma cualitativa y cuantitativa, según los instrumentos de recolección; así, los resultados que arrojaron el *pretest* y el *postest* son de corte cuantitativo. Mientras tanto, las actividades lúdicas fueron registradas en el diario de campo mediante la observación participativa y proporcionaron resultados cualitativos.

4.1. TRABAJO LÚDICO DE ORTOGRAFÍA PARA LOS GRUPOS DEL COLEGIO CALASANZ

4.1.1. *Diagnóstico*

Este se efectuó mediante la escritura de una redacción de doscientas palabras por parte de cada alumno de los dos grupos seleccionados. Se les propuso a los educandos tres temas para que realizaran este trabajo: **Mis vacaciones favoritas**, **¿Cómo me veo en el futuro?** y **Mi personaje favorito**. Posteriormente se analizaron las redacciones en busca de los errores ortográficos, y se anotaron en una tabla de frecuencia. De los resultados brindados por este análisis, se procedió a seleccionar las palabras que tuvieran un mayor rango de frecuencia de error; estas conformaron un corpus el cual fue la base para crear un *pretest*.

4.1.2. *Tabla de frecuencia de ambos grupos*

Tabla N° 1.

Colegio Hispanocostarricense Calasanz. Frecuencia de errores ortográficos en el diagnóstico del grupo control y el grupo experimental. 2008

Palabra	1° Uso incorrecto	Número	2° Uso incorrecto	Número	Total
existían	Tilde	1			1
manatíes	Tilde	1			1
impresionó	Tilde	1			1
visité	Tilde	1			1
ahí	Tilde	5			5
hay	Ahí	2			2
tal vez	Talvez	1			1
asombró	Tilde	1			1
ay	Ahí	1			1
había	Tilde	1	vía + havia + avia	1+2+1	5
también	También	1	tilde	10	11
fútbol	Tilde	1	football	1	2
sé	Tilde	6			6
se	sé (ultracorrección)	1			1

sentía	Tilde	1		1
solo	Tilde	5		5
quitó	Tilde	1		1
cual	cuál (ultracorrección)	1		1
corazón	Tilde	1		1
llevó	Tilde	7		7
sétimo	Tilde	1		1
aprendí	Tilde	1		1
lección	Tilde	1		1
a veces	Habeses	1	aveces	4
estrictos	Exstrictos	1		1
único	Tilde	6		6
redacción	Tilde	1		1
geografía	Tilde	1		1
ortografía	Tilde	1		1
computación	Tilde	1		1
gustó	Tilde	1		1
hicieron	Hicienon	1		1
montón	Tilde	1		1
guía	Tilde	1		1
mí (pronombre)	Tilde	2		2
he	E	1		1
aterrizar	aterrizár (ultracorrección)	1		1
de vuelta	Devuelta	1		1
después	Tilde	12	después	3
arbitro	árbitro (ultracorrección)	1		1
Celebró	Celebró	1		1
como (conjunción)	cómo (ultracorrección)	1		1
cómo (interrogación)	Tilde	8		8
llegarán	Llegáran	1		1
futuro	Fúturo (ultracorrección)	1		1
difícil	Tilde	1		1
odontología	Tilde	2		2
dedicación	Tilde	1		1
ayudar	Alludar	1		1
gradué	Tilde	2		2
un	Hun	1		1
allá	Halla	1		1
ha	A	1		1
gustaría	Tilde	6		6
país	Tilde	8		8

época	Tilde	1			1
de nuevo	Denuovo	1			1
sitio	Citio	1			1
otra vez	Otravez	1			1
día	Tilde	13			13
conocí	Tilde	5	conosí	1	6
fueron	fuerón (ultracorrección)	1			1
jugué	Juge	1			1
extranjero	Extranjero	1			1
panamá	Tilde	5			5
hicimos	Isimos	1			1
más	Tilde	7			7
allí	Tilde	1			1
estuve	Estuve	2			2
terminé	Tilde	3			3
aprovecho	Aprobecho	1			1
recibieron	Resibieron	1			1
seguidas	Segidas	1			1
estaba	Estaba	1			1
máximo	Tilde	1			1
rápido	Tilde	2			2
crucero	Crucero	6			6
ascensor	Acensor	1			1
música	Tilde	1	mucsica	1	2
surgió	Surgío	1			1
he	Eh	3	e	2	5
estaba	estába (ultracorrección)	1			1
temprano	tempráno (ultracorrección)	1			1
así	Tilde	2			2
veían	Tilde	1			1
todavía	Tilde	1			1
último	Tilde	5			5
está (verbo)	Tilde	1			1
río	Tilde	1			1
indígena	Tilde	1			1
películas	Tilde	2			2
además	Tilde	7			7
fábula	Fáula	2			2
canción	Tilde	1			1
tenía	Tilde	9			9
o sea	Osea	1			1

grabación	Tilde	1		1	
yendo	Llendo	2		2	
concierto	Consierto	8		8	
sería	Tilde	5		5	
uniría	Tilde	1		1	
fundación	Tilde	1		1	
ayudaría	Tilde	1		1	
viviría	Viria	1		1	
tendría	Tilde	5		5	
haría	Tilde	1		1	
adoptaría	Tilde	1		1	
géneros	Tilde	1		1	
compraría	Tilde	1		1	
seré	Tilde	6		6	
estaré	Tilde	1		1	
concentrada	Consentrada	1		1	
pasaré	Tilde	1		1	
asiento	Aciento	1		1	
aprenderé	Tilde	1		1	
guión	Tilde	1		1	
quedaría	Tilde	1		1	
usaré	Tilde	2		2	
cuidaré	Tilde	1		1	
tendré	Tilde	1		1	
próximo	Tilde	1		1	
realizar	Realizar	1		1	
profesión	Tilde	3	profesión	1	4
aquí	Tilde	1		1	
podría	Tilde	2		2	
opción	Tilde	1		1	
maletínez	Tilde	2		2	
dejaron	dejarón (ultracorrección)	1		1	
pasé	Tilde	1		1	
podía	Tilde	1		1	
vez	Ves	1		1	
suponía	Tilde	1		1	
íbamos	Ivamos	1		1	

4.1.3. *Corpus seleccionado*

1. De los resultados del diagnóstico se seleccionaron las veinticinco palabras que presentaron una mayor frecuencia de errores. Esta lista se dividió según se clasificaron las palabras dentro de los contenidos de las clases y las actividades lúdicas por dar a ambos grupos.

1. Último	10. País	19. Sólo
2. He	11. Día	20. A veces
3. Panamá	12. Concierto	21. Además
4. Crucero	13. Allí	22. Cómo
5. ahí	14. Conocí	23. Tendría
6. había	15. También	24. Más
7. sé	16. Seré	25. Gustaría
8. Después	17. Llevó	
9. Sería	18. Tenía	

4.1.4. *Pretest y resultados*

El *pretest* se realizó el día 7 de abril de 2008 tanto en el grupo experimental como en el control. Cada grupo tenía 20 alumnos, quienes realizaron la prueba; esta consistió en un dictado que incluía las veinticinco palabras del corpus seleccionado.

En los dos grupos, los resultados muestran que el mayor problema ortográfico se encuentra en la utilización de la tilde. Entre ellos, el uso de la tilde diacrítica, la falta de acentuación en tiempos verbales tales como el condicional, el pretérito perfecto, el pretérito imperfecto, el futuro, así como la ley del hiato y el empleo de letras como h, s, c, y algunos cosas particulares de errores de escritura.

Dictado:

En mi último fin de semana, lástima que no fue más tiempo, he logrado vivir una de mis fantasías. Ya sabes que en mi profesión no se tiene mucho tiempo libre. Fui de vacaciones a Panamá en un crucero, ahí había de todo.

Me gustaría que hubieras podido ir, pero sé que después de estar tan enfermo no sería fácil para ti el acompañarme a ese país.

El primer día fui a un concierto. Allí conocí a una chica muy bella, también a su amiga. Lo único malo es que no era muy amistosa. Seré sincero, me llevó algo de tiempo quitarla del medio, sería mentirte decir lo contrario, pero tú sabes, tenía que hacerlo para estar solo con la chica bella.

A veces soy malo, ¿no? Además, ¿cómo crees que terminó todo? No como tendría que terminar.

4.1.4.1. Grupo experimental

En este grupo, la falta de uso de la tilde diacrítica es el tema que mostró mayores resultados negativos, debido a que palabras como **sé** y **cómo**, obtuvieron de 85% y 90% de error en el *pretest*. Los tiempos verbales como futuro **seré** y el pretérito perfecto **llevó** compartieron un 75% de errores. La frase **a veces**, se encontró en la quinta posición de frecuencia de errores, mostrando hasta cuatro formas diferentes de problemas de escritura y con un 60%. Las formas de escritura son: **abeces**, **habeces** y **abeses**.

Otros problemas se relacionaron con las palabras que pertenecen a temas como la clasificación básica de palabras por su acentuación (agudas, graves, esdrújulas), con tiempos verbales como el condicional y el pretérito imperfecto y la intercalación entre las posiciones inferiores y medias. Otro caso que presentó dificultades es el uso de la **h** del verbo **haber**, en la palabra **he**.

Las últimas posiciones fueron ocupadas por temas relacionados con la falta de acentuación, como la ley del hiato (**país** y **día**), el uso de la **c** en palabras como **concierto** y la acentuación de **solo**.

En conclusión, la mayor cantidad de errores se encontró en la falta de acentuación. Los jóvenes omitieron la tilde en diferentes tipos de palabras.

Tabla N° 2.
Colegio Hispanocostarricense Calasanz.
Frecuencia de errores ortográficos en el *pretest* del grupo experimental. 2008

Palabra	Tipo	1 ^{er} uso incorrecto	Número	2 ^o uso incorrecto	Número	Total	Porcentaje de alumnos
cómo	diacrítica	Tilde	18			18	90
sé	diacrítica	Tilde	17			17	85
seré	futuro	Tilde	15			15	75
llevó	pret. perf.	Tilde	15			15	75
a veces	-	Aveces	9	abeces + habeces + abeses	1 + 1 + 1	12	60
único	esdrújula	Tilde	12			12	60
después	aguda	Tilde	10			10	50
además	aguda	Tilde	10			10	50
había	pret. imp.	Tilde	6	abia + havia + avia	2 + 1 + 1	10	50
gustaría	condicional	Tilde	9			9	45
ahí	hiato	Hay	3	ahi + hai	4 + 2	9	45
también	aguda	Tilde	9			9	45
tenía	pret. imp.	Tilde	8			8	40
conocí	pret. perf.	Tilde	5	conosi	3	8	40
tendría	condicional	Tilde	8			8	40
he	uso de h	E	5	eh	2	7	35
sería	condicional	Tilde	6			6	30
panamá	aguda	Tilde	6			6	30
allí	aguda	Tilde	5	ayi + hay + hayi	1 + 1 + 1	5	25
último	esdrújula	Tilde	5			5	25
crucero	uso de c	Crucero	1	cruzero	3	4	20
país	hiato	Tilde	3			3	15
día	hiato	Tilde	1			1	5
concierto	uso de c	Consierto	1			1	5
solo	ultracorrección	Tilde	0			0	0

4.1.4.2. Grupo control

En el grupo control se observó una situación similar al grupo experimental en lo que se refiere a las tendencias de errores cometidos durante el *pretest*. El no uso de la tilde diacrítica mostró mayores resultados negativos. Palabras como **sé** con un 80% de escritura errónea, y **cómo** con 60% de error durante el *pretest*, fueron las palabras con mayor dificultad para los estudiantes, esto al igual que el grupo experimental. El pretérito perfecto **llevó** y la frase **a**

veces (con seis formas diferentes de error), obtuvieron un 60% de frecuencia de errores, debido a la falta de acentuaciones o formas erróneas de escritura.

En las posiciones medias e inferiores, con respecto a la cantidad de errores presentados, se encontraron aspectos como la acentuación de palabras agudas, graves y esdrújulas; tiempos verbales como el condicional y el pretérito imperfecto, además del uso de la **h** del verbo **haber**, en la palabra **he**.

La no acentuación de la ley del hiato (**país** y **día**), el uso de la **c** en **concierto** y la acentuación de **solo**, fueron las palabras que presentaron menor cantidad de errores en el *pretest* en este grupo, esto de igual manera que el grupo experimental.

En conclusión, la mayor cantidad de errores se encontró en el acento. Los jóvenes omitieron la tilde en diferentes tipos de palabras.

Por lo tanto, los temas que se desarrollaron en la propuesta para ambos grupos fueron: La tilde, el uso de **s**, **c** y **h**, además de la escritura de la frase **a veces**. El tema del uso de la tilde se dividió en: diacrítica, pretérito perfecto, pretérito imperfecto, condicional, futuro, agudas, graves, esdrújulas y la ley del hiato.

Se trabajó cada tema individualmente, pero de manera acumulativa. Cada clase trató un tópico nuevo, además de repasar la materia de las lecciones anteriores.

Tabla N° 3.
Colegio Hispanocostarricense Calasanz.
Frecuencia de errores ortográficos en el *pretest* del grupo control. 2008

Palabra	Tipo	1° Uso incorrecto	Número	2° Uso incorrecto	Número	Total	% de Alumnos
cómo	Diacrítica	tilde	16			16	80
sé	Diacrítica	tilde	12			12	60
llevó	Pret. Pref.	tilde	11	llebo	1	12	60
A veces	-	aveces	6	avezez + avezez + habeces + habeses + ha veces	1 + 1 + 1 + 2 + 1	12	60
Además	Aguda	tilde	9	a demas	1	10	50

también	Aguda	tilde	9	tan bien	1	10	50
ahí	Hiato	hay	4	ahí + hai	5 + 1	10	50
único	esdrújula	tilde	9			9	45
seré	Futuro	tilde	9			9	45
había	Pret. Imp.	tilde	8	havía	1	9	45
gustaría	Condicional	tilde	9			9	45
sería	Condicional	tilde	9			9	45
tendría	Condicional	tilde	8			8	40
conocí	Pret. Pref.	tilde	4	conosi	4	8	40
último	esdrújula	tilde	8			8	40
Panamá	Aguda	tilde	6	panáma	2	8	40
después	Aguda	tilde	8			8	40
crucero	Uso de "c"	crusero	7	cruzero	1	8	40
tenía	Pret. Imp.	tilde	6			6	30
allí	Aguda	ayi	2	haguigfdsq + alli		6	30
he	Uso de "h"	e	4	eh	2	6	30
país	Hiato	paíz	1	tilde	3	4	20
día	Hiato	tilde	2			2	10
solo	-	tilde (ultrac.)	2			2	10
concierto	Uso de "c"	consierto	1			1	5

4.1.5. Propuestas lúdicas para el grupo experimental

Se planearon un total de ocho clases lúdicas para desarrollar los temas identificados en el diagnóstico que presentaron dificultades ortográficas, con el grupo experimental. Los juegos escogidos son modificaciones de los presentados por Ileaneth Murillo en el capítulo 6 de su trabajo final de graduación titulado *Elaboración de un módulo, basado en el juego que contribuya al mejoramiento de la ortografía de los estudiantes de séptimo año del Colegio Máximo Quesada* (1998). Estos son:

NOMBRE	OBJETIVO	TEMA
1. Los creadores de cuentos.	El estudiante será capaz de usar la tilde diacrítica en monosílabos y en otros casos especiales de acentuación en su producción textual.	Tilde diacrítica.

2. Memoria verbal.	El estudiante será capaz de utilizar la conjugación de los verbos acentuados de forma correcta, en su producción textual.	Acentuación de tiempos verbales.
3. Encontrando similitudes.	El estudiante será capaz de utilizar la ley de acentuación de hiatos.	Ley de hiato.
4. Poemas acentuados.	El estudiante será capaz de utilizar el acento ortográfico en las palabras agudas, graves, esdrújulas de forma correcta en su producción textual.	Acentuación de palabras agudas, graves y esdrújulas.
5. Dame la regla.	El estudiante aplicará en su producción textual el uso correcto de todas las reglas de acentuación ortográfica vistas en clase.	Repaso tilde.
6. Dominó ortográfico.	El estudiante será capaz de utilizar en forma correcta las letras c y h en su producción textual.	Uso de c y h .
7. Deletreo.	El estudiante será capaz de utilizar en su producción textual palabras que presentan dificultades ortográficas.	Casos especiales.
8. Categorías divertidas.	El estudiantado repasará el uso correcto de todas las reglas ortográficas vistas en clase.	Repaso general.

4.1.5.1. Los creadores de cuentos (la ruleta monosílaba)

Descripción: Para este juego el profesor trabajará con la parte del corpus que corresponde al tema de la tilde diacrítica e incluirá algunos ejemplos más, para llegar a un total de diez

palabras (sé, más, sólo, cómo, por qué, cuál, tú, mí, dé, aún, se, mas, solo, cómo, porque, cual, tu, mi, de, aun).

Tema: Tilde diacrítica.

Objetivo general: El estudiante será capaz de utilizar la tilde diacrítica en monosílabos y en otros casos especiales de acentuación en su producción textual.

Procedimiento:

1. La clase iniciará con una actividad donde el profesor presentará escritas en la pizarra una lista de veinte palabras relacionadas con el tema de la tilde diacrítica. Se les pedirá a los estudiantes mediante una lluvia de ideas que expliquen el significado de las palabras con tilde y sin ella.
2. Después se iniciará el juego; primero, se escribirá un título en la pizarra, el cual será escogido por los alumnos; en segundo lugar, se enumerará a los alumnos para dar un orden a sus participaciones; en tercer lugar, se dispondrá de una bolsa donde habrá papeles, en cada uno de ellos estará escrita una palabra de la lista inicial para la tilde diacrítica. Los estudiantes, en el orden dado anteriormente, tomarán un papel y pasarán a la pizarra. El estudiante que tenga el número uno escribirá una oración usando la palabra con tilde diacrítica que sacó de la bolsa, de manera que guarde relación con el título propuesto; el segundo estudiante completará la idea, usando su palabra y así hasta que todos los educandos pasen y formen un cuento.
3. El profesor observará el trabajo y corregirá los errores de puntuación, coherencia, etc. Las palabras con tilde diacrítica serán escritas con tiza de otro color para resaltarla.
4. Para finalizar, todos los alumnos escribirán el cuento resultante en su cuaderno y pondrán las palabras estudiadas con otro color.

Materiales: Papeles con las palabras, marcador y pizarra.

Tiempo aproximado: Dos lecciones (80 min.)

4.1.5.2. Memoria verbal

Descripción: Para este juego, el profesor trabajará con la parte del corpus que corresponde al tema de la acentuación de los tiempos verbales e incluirá algunos ejemplos más, para un total de diez palabras (**seré, llevó, había, gustaría, tenía, conocí, tendría, sería, comeré, estudió, comió, habré, conocería, gustó y tendré**).

Tema: Acentuación de tiempos verbales.

Objetivo general: El estudiante será capaz de utilizar la conjugación de los verbos acentuados de forma correcta, en su producción textual.

Procedimiento:

1. La clase iniciará con una actividad en la cual el profesor presentará una lista de cinco palabras relacionadas con el tema de la acentuación de tiempos verbales conjugadas de dos formas diferentes (**amó / amaría**); estas palabras estarán escritas en pequeñas cartulinas para mostrar a los alumnos y cada verbo tendrá resaltada su desinencia. Seguidamente, el profesor pedirá a los alumnos que, de manera voluntaria, expliquen el significado de las palabras y la diferencia que hace la parte que tienen subrayada.
2. A continuación, los alumnos identificarán el nombre de los tiempos verbales en que están conjugadas las palabras. Se llamará la atención de los estudiantes hacia la desinencia de los verbos subrayando dicha parte de los ejemplos.
3. Para comenzar el juego el educador pegará en la pizarra los papeles preparados para hacer un "juego de memoria" con quince ejemplos de acentuación de tiempos verbales, divididos en treinta papeles para formar parejas. Estos papeles están doblados por la mitad, por lo tanto su contenido no es visible sin levantar una de las caras de la hoja. En la mitad de los papeles aparecerá la raíz de los verbos, y en la otra estará escrita una desinencia que complete el verbo. Por ejemplo:



4. Los educandos formarán equipos de cinco personas para realizar la actividad. De manera individual, estos equipos enviarán a sus integrantes a la pizarra para formar este

tipo de parejas en donde se forman los verbos con acento ortográfico. Cada acierto significa un punto para el grupo. El educador observará el trabajo, corregirá los errores y anotará las puntuaciones de los grupos. El grupo que obtenga más aciertos será el ganador.

5. Para concluir, todos los alumnos escribirán oraciones con las palabras utilizadas en el juego y las utilizadas en el juego de la primera lección; además, realizarán como tarea ilustraciones basadas en las oraciones.

Materiales: Papeles con las palabras, tiza y pizarra.

Tiempo aproximado: El tiempo aproximado de la explicación teórica es de 25 minutos, más 55 minutos de la realización del juego (dos lecciones).

4.1.5.3. Encontrando similitudes

Descripción: Para este juego el profesor trabajará con la parte del corpus que corresponde al tema de la acentuación según la ley del hiato (**país, ahí y día**) e incluirá algunos ejemplos más (**baúl, púa, río, grúa, garantía, panadería y pulpería**), para llegar a un total de diez palabras.

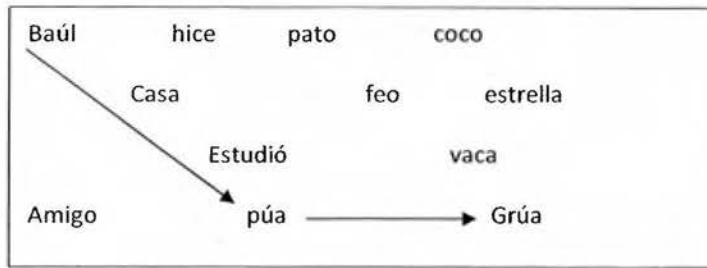
Tema: La ley del hiato.

Objetivo general: El estudiante será capaz de utilizar la ley de acentuación de hiatos.

Procedimiento:

1. Para comenzar el juego se formarán equipos de cinco personas. A cada uno de estos se le entregará un papel periódico con palabras desordenadas, entre las cuales se encontrarán los ejemplos de palabras con acentuación por la ley del hiato. Los estudiantes unirán con líneas las palabras que compartan ciertas características entre sí. Por ejemplos baúl, púa, grúa.
2. El siguiente paso será que los alumnos, a partir del trabajo hecho, deducirán las condiciones en que se da la acentuación por ley de hiato.

3. El equipo que logre realizar estos pasos y escribir la regla en la pizarra primero ganará el juego. Sin embargo, todos los equipos deberán terminar la actividad. Finalmente, pegarán los papeles en la pizarra y un representante de cada equipo explicará el trabajo. Los compañeros copiarán en el cuaderno la ley y los ejemplos. El profesor supervisará toda la actividad para controlar que todo marche de manera correcta.



Materiales: Papel periódico con las palabras, marcadores y pizarra.

Tiempo aproximado: El tiempo aproximado es de 40 minutos para la realización del juego (una lección).

4.1.5.4. Poemas acentuados

Descripción: Para este juego el profesor trabajará con la parte del corpus que corresponde al tema de la acentuación ortográfica de las palabras agudas, graves y esdrújulas (**último, Panamá, también, además, después, allí**), e incluirá algunos ejemplos más (**fácil, cráter, lástima, pacífico**), para llegar a un total de diez palabras.

Tema: Acentuación de palabras agudas, graves y esdrújulas.

Objetivo general: El estudiante será capaz de utilizar el acento ortográfico en las palabras agudas, graves, esdrújulas de forma correcta en su producción textual.

Procedimiento:

1. Para comenzar el juego los alumnos formarán parejas. A cada pareja se le entregará un pliego de papel periódico y dos marcadores (uno negro y otro rojo), se ordenará a los educandos que realicen un poema en él, cada verso debe terminar con una palabra

aguda, grave o esdrújula. El profesor le asignará a cada pareja uno de los tipos de acento.

2. Los alumnos señalarán la palabra que tiene el acento correspondiente con rojo, e ilustrarán el poema con dibujos y recortes.
3. Al finalizar, se pegarán los poemas en la pizarra y cada pareja leerá en voz alta su poema ante la clase. Como último paso, se realizará un mural en la clase con todos los poemas.

Materiales: Papel periódico, lápices de color, marcadores, cinta adhesiva, periódicos, revistas y tijeras.

Tiempo aproximado: El tiempo aproximado es de 80 minutos para la realización del juego (dos lecciones).

4.1.5.5. Dame la regla (dame la letra)

Descripción: Para este juego el profesor trabajará con la parte del corpus que corresponde al tema de la acentuación ortográfica de las palabras agudas, graves y esdrújulas (**último, Panamá, también, además, después y allí**); acentuación de los tiempos verbales (**seré, llevó, había, gustaría, tenía, conocí, tendría y sería**); la tilde diacrítica (**sé, más y cómo**); y la ley del hiato (**país, ahí y día**).

Tema: Repaso de la tilde.

Objetivo general: El estudiante aplicará en su producción textual el uso correcto de todas las reglas de acentuación ortográfica vistas en clase.

Procedimiento:

1. Para comenzar el juego los alumnos se dividirán en cuatro equipos. Cada uno escogerá un representante que deberá lanzar un dado para escoger que equipo comenzará el juego; el que obtenga el número mayor comenzará primero, y así sucesivamente.

2. El representante del grupo que inicie tirará el dado y les dirá al otro grupo una regla de acentuación y el número que salió en el dado; el equipo deberá escribir en la pizarra el número de ejemplos sobre la regla que el dado indicó en un minuto.
3. Por cada palabra correcta el grupo gana un punto y por cada incorrecta pierde uno. El docente corregirá las palabras incorrectas con ayuda de los estudiantes. Gana el equipo que obtenga más puntos.
4. Todas las palabras corregidas se escribirán en el cuaderno, luego se redactará una oración con cada una.

Materiales: Dado, pizarra, marcadores.

Tiempo aproximado: El tiempo aproximado es de 80 minutos para la realización del juego (dos lecciones).

4.1.5.6. Construyo mi dominó ortográfico (dominó ortográfico)

Descripción: Para este juego el profesor trabajará con la parte del corpus que corresponde al tema del uso de las letras **c** y **h** (**crucero, concierto y he**), e incluirá algunos ejemplos más (**lápices, cruces, hallé, había, hice, llevó, habría, canción, hiato, hiena, huida, húmedo, tolerancia, vagancia, inocencia, provincia y reducción**), para llegar a un total de veinte palabras.

Tema: Uso de **c** y **h**.

Objetivo general: El estudiante será capaz de utilizar en forma correcta las letras **c** y **h** en su producción textual.

Procedimiento:

1. El profesor llevará a la clase fichas de dominó en blanco para que los alumnos escriban en ellas las palabras de una lista que se les brindará; estas son ejemplos del tema del uso de **c** y **h**. Los alumnos formarán cuatro grupos, cada uno se encargará de completar el dominó según se decida entre los miembros. Posteriormente todos los grupos jugarán

con el dominó hecho por ellos, y probarán si la combinación de las palabras es la adecuada para que el juego se complete.

2. Los estudiantes unirán una ficha que tenga escrita por lado un ejemplo que corresponda con el de la siguiente. Ganará el equipo que logre realizarlo de forma tal que al jugarlo no sobre ninguna pieza del dominó.
3. Finalmente, los grupos mostrarán su trabajo a los demás compañeros y hablarán sobre los resultados obtenidos.

He	Había	Hiato	Huida
----	-------	-------	-------

Materiales: Juego de dominó (por los alumnos), dados, mesa, marcadores.

Tiempo aproximado: El tiempo aproximado es de 80 minutos para la realización del juego (dos lecciones).

4.1.5.7. Deletreo

Descripción: Para este juego el profesor trabajará con la parte del corpus que corresponde al tema de casos especiales de dificultad ortográfica (**a veces** y **solo**), e incluirá algunos ejemplos más (**azahar, crucero, tendría, más, gustaría, ahí, había, sé, allí, además, cómo, tendría, último, he, hallé, caminé, habló y baúl**), para llegar a un total de veinte palabras.

Tema: Casos especiales.

Objetivo general: El estudiante será capaz de utilizar en su producción textual palabras que presentan dificultades ortográficas.

Procedimiento:

1. Los alumnos formarán cuatro grupos, cada uno de los miembros representará en su debido turno a todos los demás miembros. Un alumno por grupo lanzará el dado para saber en qué orden participarán los grupos; quien obtenga el mayor número será el primero, y así sucesivamente.

2. El profesor leerá una palabra, un primer alumno del grupo la deletreará y un segundo la escribirá en la pizarra; si lo hacen de manera correcta ambos, esto significará dos puntos para su grupo, un punto por deletrear y otro por escribir. Todos los estudiantes del grupo deberán participar en ambas actividades de manera rotativa. Las palabras que sean deletreadas o escritas de forma incorrecta serán asignadas al siguiente grupo hasta que lo hagan de manera correcta. El grupo que logre mayor puntaje al finalizar la actividad ganará el juego. Finalmente, todas las palabras serán escritas por los alumnos en sus cuadernos.

Materiales: Dado.

Tiempo aproximado: El tiempo aproximado es de 80 minutos para la realización del juego (dos lecciones).

4.1.5.8. Categorías ortográficas (categorías divertidas)

Descripción: Para este juego el profesor trabajará con la totalidad del corpus (**último, he, panamá, crucero, ahí, había, sé, después, sería, país, día, concierto, allí, conocí, también, seré, llevó, tenía, solo, a veces, además, cómo, tendría, más y gustaría**), que corresponde a los temas de la tilde diacrítica; la acentuación de determinados tiempos verbales; la ley del hiato; la acentuación de palabras agudas, graves y esdrújulas; el uso de **c** y **h**, y otros casos especiales.

Tema: Repaso general.

Objetivo general: El estudiante repasará el uso correcto de todas las reglas ortográficas vistas en clase.

Procedimiento:

1. Los alumnos formarán cuatro grupos, cada uno nombrará a un representante que se encargará de lanzar los dados para saber quien comienza primero; el grupo que tenga el número mayor en el dado será el que inicie, y así sucesivamente según el número que salga en el dado para cada grupo. Este representante moverá la ficha sobre el tablero.

2. El tablero contiene casillas numeradas del uno hasta el cincuenta. Algunas de las casillas estarán nombradas con categorías como “ley del hiato”, “verbos en condicional”, “formas personales y no personales del verbo **hacer**”, etc. El representante lanzará el dado y moverá su ficha según el número que este indique. Si el estudiante cae en una de las casillas con categoría, el grupo escribirá cinco palabras en la pizarra que sean ejemplos de esta. El profesor revisará lo escrito, si el grupo acierta en sus respuestas, tendrá la oportunidad de tirar nuevamente los dados, de lo contrario permanecerá en la casilla donde se encuentra y cederá el turno al siguiente grupo.
3. Ganará el primer grupo que logre recorrer las casillas hasta el final. Para finalizar, todos los estudiantes copiarán las palabras en sus cuadernos, y marcarán con lápiz de otro color la parte de la palabra que constituye el factor para estar dentro de la categoría pedida. Por ejemplo: ley del hiato = baúl, púa, grúa.
4. Finalmente, como tarea, todos los alumnos deberán crear un cuento con todas las palabras usadas en el juego.

Materiales: Tablero (hecho por el profesor), dados, fichas y granos.

Tiempo aproximado: El tiempo aproximado es de 80 minutos para la realización del juego (dos lecciones).

4.1.6. Propuesta para el grupo control

Para el grupo control se planearon 8 clases con la siguiente distribución:

NOMBRE	OBJETIVO	TEMA
1. Tilde diacrítica.	El estudiante será capaz de utilizar la tilde diacrítica en monosílabos y en otros casos especiales de acentuación.	Tilde diacrítica.
2. Acentuación de tiempos verbales.	El estudiante será capaz de utilizar la conjugación de los verbos acentuados de forma	Acentuación de tiempos verbales.

	correcta, en su producción textual.	
3. Ley del hiato.	El estudiante será capaz de utilizar la ley de acentuación de hiatos.	La ley del hiato.
4. Acentuación de palabras agudas, graves y esdrújulas.	El estudiante será capaz de utilizar el acento ortográfico en las palabras agudas, graves y esdrújulas de forma correcta en su producción textual.	Acentuación de palabras agudas, graves, esdrújulas.
5. Repaso de la tilde.	El estudiante aplicará en su producción textual el uso correcto de todas las reglas de acentuación ortográfica vistas en clase.	Repaso de la tilde.
6. Uso de s, c y h.	El estudiante será capaz de utilizar forma correcta las letras c y h en su producción textual.	Uso de c y h.
7. Casos especiales.	El estudiante será capaz de utilizar en su producción textual palabras que presentan dificultades ortográficas.	Casos especiales.
8. Repaso general.	El estudiante repasará el uso correcto de todas las reglas ortográficas vistas en clase.	Repaso general.

4.1.6.1. Tilde diacrítica

Descripción: En este plan el profesor trabajará con la parte del corpus que corresponde al tema de la tilde diacrítica e incluirá algunos ejemplos más, para llegar a un total de diez palabras (**sé, más, sólo, cómo, por qué, cuál, tú, mí, dé, aún, se, mas, solo, cómo, porque, cual, tu, mi, de, aun**).

Tema: Tilde diacrítica.

Objetivo general: El estudiante será capaz de utilizar la tilde diacrítica en monosílabos y en otros casos especiales de acentuación en su producción textual.

Procedimiento:

Motivación: Escribirá en la pizarra cuatro palabras relacionadas con el tema, por ejemplo **se / sé y él / el**, y motivará a los alumnos a hablar sobre la diferencia que constituye la tilde en uno y otro caso.

Desarrollo: El profesor expondrá a los alumnos el uso de la tilde diacrítica y dictará las reglas para el uso de la tilde diacrítica. El docente brindará algunos ejemplos sobre lo expuesto.

Luego el docente entregará a los estudiantes una fotocopia de un relato, a este le faltarán algunas palabras relacionadas con el uso de la tilde diacrítica, los alumnos escribirán en los espacios en blanco las palabras faltantes. Seguidamente, el educador revisará junto con los alumnos el relato y solicitará a los alumnos que, de manera voluntaria, escriban las palabras faltantes en la pizarra y observen los errores y los aciertos en su texto.

Cierre: Para cerrar la lección, el docente realizará una práctica sobre lo expuesto mediante el dictado de un texto con ejemplos del uso de la tilde diacrítica. Los alumnos lo escriben en sus cuadernos para que, posteriormente, se haga una revisión en la pizarra. Los alumnos serán llamados uno por uno para que participen en la revisión.

Materiales: Pizarra, tiza y fotocopias.

Tiempo aproximado: El tiempo aproximado es de 80 minutos (dos lecciones).

4.1.6.2. Acentuación de tiempos verbales

Descripción: En este plan, el profesor trabajará con la parte del corpus que corresponde al tema de acentuación de los tiempos verbales e incluirá algunos ejemplos más, para un total de diez palabras (**seré, llevó, había, gustaría, tenía, conocí, tendría, sería, comeré, estudió, comió, habré, conocería, gustó, tendré**).

Tema: Acentuación de tiempos verbales.

Objetivo general: El estudiante será capaz de utilizar la conjugación de los verbos acentuados de forma correcta, en su producción textual.

Procedimiento:

Motivación: El profesor entregará a los alumnos una fotocopia en la que se incluye una serie de oraciones relacionadas con el tema de la acentuación en los tiempos verbales. Las palabras claves se encuentran subrayadas, los alumnos deberán escribir en los espacios en blanco el nombre del tiempo verbal en que se encuentran. Seguidamente se revisará junto con los alumnos y se solicitará que, de manera voluntaria, los alumnos brinden las respuestas y observen los errores y los aciertos.

Desarrollo: Clase magistral-participativa. El profesor expondrá a los alumnos el uso de la acentuación de los tiempos verbales y les dictará las reglas que se deben seguir para el uso de esta. El docente y los alumnos brindarán algunos ejemplos sobre lo expuesto.

Cierre: Para cerrar la lección, el docente realizará una práctica sobre lo visto. Esto mediante el dictado de un grupo de oraciones con ejemplos del tema. Los alumnos deberán cambiar la desinencia del verbo según el profesor le indique; todo esto en sus cuadernos para que, posteriormente, se lleve a cabo la revisión en la pizarra. Los alumnos serán llamados de manera voluntaria a participar en la revisión.

Materiales: Marcadores, tiza y copias.

Tiempo aproximado: 80 minutos (dos lecciones).

4.1.6.3. La ley del hiato

Descripción: En este plan el profesor trabajará con la parte del corpus que corresponde al tema de la acentuación por la ley del hiato (**país, ahí y día**) e incluirá algunos ejemplos más (**baúl, púa, río, grúa, garantía, panadería y pulpería**), para llegar a un total de diez palabras.

Tema: La ley del hiato.

Objetivo general: El estudiante será capaz de utilizar la ley del hiato.

Procedimiento:

Motivación: El profesor iniciará la clase con una lluvia de ideas sobre el tema del hiato y el diptongo. Posteriormente, entregará a los alumnos una fotocopia con una serie de veinte palabras que presenten hiatos y diptongos, les solicitará a los alumnos que realicen un ejercicio de división silábica con estas, entre las cuales se encontrará diez ejemplos del tema (**país, ahí, día, baúl, púa, río, grúa, garantía, panadería y pulpería**).

Desarrollo: Posteriormente, se pedirá voluntariamente a los alumnos que hagan la división en la pizarra, al encontrar los errores o aciertos en las palabras que son ejemplos de la ley del hiato. El profesor les recordará dicha ley, y el porqué de la división de los hiatos que presenten esta característica.

Cierre: Finalmente, los alumnos escribirán la ley en sus cuadernos y harán diez oraciones con los ejemplos.

Material: Fotocopias, pizarra y tiza.

Tiempo aproximado: 40 minutos (una lección).

4.1.6.4. Acentuación de palabras agudas, graves y esdrújulas

Descripción: En este plan el profesor trabajará con la parte del corpus que corresponde al tema de la acentuación ortográfica de las palabras agudas, graves y esdrújulas (**último, Panamá, también, además, después, allí**), e incluirá algunos ejemplos más (**fácil, cráter, lástima, pacífico**), para llegar a un total de diez palabras.

Tema: Acentuación de palabras agudas, graves y esdrújulas.

Objetivo general: El estudiante será capaz de utilizar el acento ortográfico en las palabras agudas, graves y esdrújulas de forma correcta en su producción textual.

Procedimiento:

Motivación: El profesor iniciará la clase escribiendo en la pizarra tres palabras con acento ortográfico, de las cuales una será aguda, otra grave y finalmente una esdrújula, por ejemplo: **canción, párrafo, inútil**. Motivará a los alumnos a observar la diferencia entre ellas.

Desarrollo: Posteriormente, se dará una clase magistral-participativa. El profesor expondrá a los alumnos la clasificación de las palabras según su acento, y les dictará las reglas que se deben seguir para el uso de la tilde según el tipo de palabra (aguda, grave o esdrújula). El docente y los alumnos brindarán algunos ejemplos sobre lo expuesto.

Cierre: El profesor entregará a los alumnos un fragmento de texto en el cual estarán subrayadas una serie de veinte palabras. Los alumnos deberán leer el texto y, de inmediato, clasificar las palabras según su acento.

Materiales: Fotocopias, tiza y pizarra.

Tiempo aproximado: 80 minutos (dos lecciones).

4.1.6.5. Repaso de la tilde

Descripción: En este plan el profesor trabajará con la parte del corpus que corresponde al tema de la acentuación ortográfica de las palabras agudas, graves y esdrújulas (**último, Panamá, también, además, después y allí**); acentuación de los tiempos verbales (**seré, llevó, había, gustaría, tenía, conocí, tendría y sería**); la tilde diacrítica (**sé, más y cómo**); y ley de hiato (**país, ahí y día**).

Tema: Repaso de la tilde.

Objetivo general: El estudiante aplicará en su producción textual el uso correcto de todas las reglas de acentuación ortográfica vistas en clase.

Procedimiento:

Motivación: El profesor iniciará la clase con una lluvia de ideas sobre el tema de la acentuación ortográfica en general y motivará a los alumnos a recordar las reglas aprendidas en las clases anteriores.

Desarrollo: Posteriormente, el profesor les entregará a los alumnos una práctica fotocopiada en la cual los alumnos deberán realizar dos actividades. La primera consistirá en leer una serie de quince oraciones en las cuales estará subrayada una palabra con acento ortográfico, la cual

deben clasificar según la regla ortográfica a la cual pertenezca. Por ejemplo: “Estuve en Panamá la semana pasada = Aguda: Se tildan todas las que terminen en **n**, **s**, o vocal”.

La segunda actividad consistirá en que los educandos escriban una serie de diez oraciones, todas las cuales contendrán una palabra que cumple la regla que se propone para estas y deberán subrayarlas. Por ejemplo: *Ley de hiato = La joya está en el baúl.*

Cierre: Se revisará la práctica con los alumnos en la pizarra, se les pedirá a los alumnos que escriban de manera voluntaria las respuestas en ella, y el profesor corregirá en caso de existir algún error.

Materiales: Fotocopias, tiza y pizarra.

Tiempo aproximado: 80 minutos (dos lecciones).

4.1.6.6. Uso de c y h

Descripción: En este plan el profesor trabajará con la parte del corpus que corresponde al tema del uso de las letras **c** y **h** (**crucero**, **concierto** y **he**), e incluirá algunos ejemplos más (**lápices**, **cruces**, **hallé**, **había**, **hice**, **llevó**, **habría**, **canción**, **hiato**, **hiena**, **huida**, **húmedo**, **tolerancia**, **vagancia**, **inocencia**, **provincia** y **reducción**), para alcanzar un total de veinte palabras.

Tema: Uso de **c** y **h**.

Objetivo general: El estudiante será capaz de utilizar en forma correcta las letras **c** y **h** en su producción textual.

Procedimiento:

Motivación: El profesor iniciará la clase con una lluvia de ideas sobre el tema del uso de las letras **c** y **h**. Para esto escribirá algunas palabras en la pizarra relacionadas con el tema. Por ejemplo: **había**, **cruces**, **vagancia**, **oración**, **he**.

Desarrollo: Clase magistral-participativa. El profesor expondrá a los alumnos el uso de las letras **c** y **h** y les dictará las reglas que se deben seguir para su uso. El docente y los alumnos brindarán algunos ejemplos sobre lo expuesto.

Cierre: Para cerrar la lección, el docente realizará una práctica sobre lo expuesto, mediante el dictado de un texto con los ejemplos del tema (**crucero, concierto, he, lápices, cruces, hallé, había, hice, llevó, habría, canción, hiato, hiena, huida, húmedo, tolerancia, vagancia, inocencia, provincia y reducción**). Los alumnos serán llamados de manera voluntaria para que participen en la revisión del dictado, escribiendo una oración de las pertenecientes al dictado.

Materiales: Pizarra y tiza.

Tiempo aproximado: 40 minutos (una lección).

4.1.6.7. Casos especiales

Descripción: En este plan el profesor trabajará con la parte del corpus que corresponde al tema de casos especiales de dificultad ortográfica (**a veces y solo**), e incluirá algunos ejemplos más (**azahar, crucero, tendría, más, gustaría, ahí, había, sé, allí, además, cómo, tendría, último, he, hallé, caminé, habló y baúl**), para llegar a un total de veinte palabras.

Tema: Casos especiales.

Objetivo general: El estudiante será capaz de utilizar en su producción textual palabras que presentan dificultades ortográficas.

Procedimiento:

Motivación: El profesor iniciará la clase con una lluvia de ideas acerca del tema de las palabras que, según los estudiantes, pueden presentar una dificultad ortográfica.

Desarrollo: El profesor explicará de forma magistral los casos especiales como las palabras **sólo / solo**, que en ocasiones se tilda y en otras no, y el caso de **a veces**, entre otros ejemplos. Posteriormente, el profesor entregará a los alumnos una copia en la que se incluirá una serie de palabras que ejemplifican el tema (**azahar, crucero, tendría, más, gustaría, ahí, había, sé, allí, además, cómo, tendría, último, he, hallé, caminé, habló y baúl**), y les pedirá que las empleen en la creación de un cuento.

Cierre: Finalmente, los alumnos de manera voluntaria leerán el cuento a sus compañeros.

Materiales: Fotocopias, tiza y pizarra.

Tiempo aproximado: 80 minutos (dos lecciones).

4.1.6.8. Repaso general

Descripción: En este plan el profesor trabajará con la totalidad del corpus (**último, he, panamá, crucero, ahí, había, sé, después, sería, país, día, concierto, allí, conocí, también, seré, llevó, tenía, solo, a veces, además, cómo, tendría, más y gustaría**), que corresponde a los temas de tilde diacrítica; la acentuación de tiempos verbales; la ley del hiato; la acentuación de palabras agudas, graves y esdrújulas; el uso de letras **c** y **h**; y otros casos especiales.

Tema: Repaso general.

Objetivo general: El estudiante repasará el uso correcto de todas las reglas ortográficas vistas en clase.

Procedimiento:

Motivación: El profesor iniciará la clase con una lluvia de ideas acerca del tema de la ortografía en general y se referirá específicamente a lo aprendido durante las siete lecciones anteriores.

Desarrollo: Clase magistral-participativa. El profesor expondrá a los alumnos un resumen de la materia anteriormente vista, a forma de repaso. Los alumnos participarán aportando ejemplos de cada uno de los temas mencionados.

Cierre: Finalmente, el educador pedirá a los educandos que escriban un cuento a modo de cierre y utilizando las palabras vistas a lo largo de las lecciones. Estas serán facilitadas por el profesor en una fotocopia (**último, he, panamá, crucero, ahí, había, sé, después, sería, país, día, concierto, allí, conocí, también, seré, llevó, tenía, solo, a veces, además, cómo, tendría, más y gustaría**).

Materiales:

Fotocopias.

Tiempo aproximado: 80 minutos (dos lecciones).

4.1.7. Diario de campo

4.1.7.1. Grupo experimental

Las clases de este grupo deberían iniciar los días lunes a las 12:40 p. m., pero en la práctica comienzan unos diez minutos después debido a ciertas actividades de rutina que se deben realizar, tales como pasar a los alumnos dentro del aula (la lección anterior es de la materia de laboratorio de inglés y se imparte la mayoría de las veces en el aula de esta materia), recordar a los alumnos cuál grupo debe quedarse en clase de Redacción y cuál debe ir a Laboratorio de Ciencias y pasar lista de la mitad del grupo que debe estar presente para terminar con el protocolo.

Juego N° 1: “Los creadores de cuentos” (variante de “La ruleta monosílaba”) (21 de julio de 2008).

Para comenzar, el profesor tomó unos minutos para recordar a los alumnos sobre el propósito de los juegos que en esa clase y en las siguientes se realizarán. Los alumnos se alegraron por ello y uno de ellos preguntó por qué razón habían sido escogidos para esta tarea. A lo cual el profesor respondió que eran un buen grupo tanto en comportamiento como académicamente. Los alumnos manifestaron alegría por esta respuesta.

El profesor les pidió a los estudiantes que explicaran el significado de las palabras con tilde y sin ella. Cuatro alumnos levantaron la mano y participaron, hablando sobre la diferencia entre aquellas. No obstante, la alumna que participó de primera insistió en intervenir varias veces, a lo cual el profesor respondió diciendo que debía dar oportunidad a otros compañeros. De cualquier manera, la alumna comentó las respuestas de los demás por medio de frases como “eso iba a decir yo...”, “lógico...”, etc.

Cuando el profesor se disponía a escoger un título, algunos alumnos le pidieron que ellos deseaban escogerlo, debido a que sería más fácil. El educador accedió y el primer alumno escogió el título del cuento, el cuál fue: **Sólo sé que no sé nada**, esto porque la palabra dada por el profesor fue **sé**. Las palabras dadas por el profesor fueron escritas con tiza de color amarillo, posterior a la corrección del texto. Anteriormente a esto, se dividió la pizarra en tres

partes con líneas de tiza y se dibujaron reglones. Esto para que los alumnos no tuvieran problemas para escribir en ella.

Durante la participación de cada alumno, sus compañeros intervenían constantemente para sugerirle una u otra cosa. Se notó un constante esfuerzo por los alumnos para realizar un buen trabajo, con una actitud muy positiva hacia la actividad.

Durante el proceso de escritura, el profesor ayudó a los jóvenes corrigiendo errores ortográficos, que aparecieron desde el mismo título, debido a que el alumno escribió lo siguiente **yo solo sé que no se nada**. Es curioso esto ya que el educando escribió el primer verbo tildado y el segundo no. Entre muchos otros ejemplos que se dieron.

Para finalizar, todos los alumnos escribieron el cuento resultante en su cuaderno y las palabras en estudio con otro color. Esta parte de la actividad no fue recibida con tanto ánimo como la anterior pero no hubo quejas.

Juego N° 2: “Memoria verbal” (4 de agosto de 2008).

Para comenzar el juego, el educador les consultó a los estudiantes si conocían las reglas del juego “memoria”. Los alumnos contestaron que sí las conocían, que es un juego muy común. A pesar de esto, el profesor les recordó las reglas básicas de este, como la de solo levantar dos de los carteles, y que no es válido ayudar a los compañeros diciéndoles dónde están las respuestas.

Durante el juego se dio una situación curiosa: al notar que el profesor estaba tomando fotografías de la actividad, uno de los alumnos le preguntó quiénes eran las personas que verían esas fotografías, a lo cual el profesor le respondió que tan solo los involucrados en el trabajo, tanto en su realización como en su evaluación. El alumno replicó diciendo que eso lo hacía sentir un poco incómodo, entonces el profesor le aseguró que no existía problema, pues eran profesionales en educación, y que si eso no le satisfacía, que él no iba a aparecer en ninguna imagen si así lo deseaba. El alumno respondió que no era necesaria tal acción.

Otro detalle curioso es que el juego no funcionó tal y como se pensaba, debido a que algunas desinencias podían ser utilizadas en más de una raíz pero otras no, y al final del juego los últimos dos papeles no formaron una palabra correcta tal y como se suponía que debería

sucedier. Este detalle inquietó al profesor en un inicio, por lo que tomó todos los papeles y los ordenó según su orden y de esta forma si calzaban todos los papeles de manera correcta. En fin, el hecho de que los dos últimos carteles no fueran compatibles durante el juego, fue una situación circunstancial que se dio.

La lección terminó con la actividad de copiar el cuento hecho por todos en el cuaderno. Se suponía que se debía dejar de tarea ilustrar el cuento; no obstante, sobró el tiempo necesario para hacerlo en clase.

Juego N° 3: “Encontrando similitudes” (11 de agosto de 2008).

Para comenzar el juego, se formaron grupos de cinco personas. A cada uno de estos se le entregó un papel periódico con palabras desordenadas escritas en él, entre las cuales se encontraban ejemplos de palabras con acentuación por la ley del hiato. Durante esta parte de la clase se presentó un problema: uno de los grupos rompió accidentalmente uno de los papeles confeccionados por el profesor. Los alumnos manifestaron sentirse mal por ello, ya que esto dificultó la realización de la actividad; sin embargo, el colegio cuenta con una librería dentro de la institución, así que un alumno fue y solicitó un papel nuevo para copiar lo que tenía el anterior. Es necesario apuntar que los costos de los materiales pedidos por los profesores para las clases son cubiertos por el colegio. En fin, la actividad se atrasó un poco pero se pudo llevar a cabo con toda normalidad.

El siguiente paso fue que los alumnos, a partir del trabajo hecho, dedujeran las condiciones en que se da la acentuación por la ley del hiato. Esta ley es bien conocida por el estudiantado, lo cual fue algo que de cierta forma sorprendió al profesor, no hubo la menor duda sobre el propósito de la actividad, los educandos desde el primer paso del juego identificaron la ley del hiato y lo comentaron al educador. Lamentablemente, el conocimiento inmediato de la regla provocó que la mayoría terminara el juego de manera muy rápida. El tiempo planeado para la actividad fue mayor al requerido, sobrando alrededor de 15 minutos.

El juego en general no gustó mucho a los alumnos, pues lo consideraron muy fácil de realizar.

Juego N° 4: “Poemas acentuados” (25 de agosto de 2008).

Al inicio de la clase, una alumna preguntó si el profesor seguiría con la aplicación de los juegos para la tesis, a lo cual el educador respondió que sí. Los alumnos se mostraron felices por la noticia y comenzaron a pedir que les dijeran que iban hacer en esa ocasión.

El profesor comenzó dando las indicaciones generales del juego “Poemas acentuados”. Los jóvenes consultaron al profesor sobre si podían trabajar en el suelo, a lo cual el profesor respondió que sí. La institución tiene como característica el guardar el orden de la manera más estricta; por lo tanto, el trabajar en el suelo era novedoso y alegró a los jóvenes de gran manera.

Un detalle curioso alrededor de esta actividad fue que el profesor gastó una cantidad de dinero en la compra de marcadores de color para que los alumnos pudieran realizar esta y otras actividades futuras; no obstante, la mayoría de estudiantes prefirió utilizar sus materiales. Ellos cuentan con una gran cantidad de marcadores y lápices de colores. Algunos expresaron que se vería “más bonito” si usaban más colores.

Los alumnos constantemente preguntaban la opinión del profesor acerca de la parte estética de sus creaciones, en busca de aprobación. Algunos declararon que “estaban inspirados”.

Al terminar, se pegaron los poemas en la pizarra y cada pareja leyó en voz alta su poema ante la clase. Como último paso, se realizó un mural en la clase con todos los poemas.

Recitar el poema puso incómodos a algunos alumnos, por lo cual el profesor les dijo que no tenían que leerlo los dos, si se sentían mal, pues con que uno efectuara la lectura era suficiente.

Juego N° 5: “Dame la regla (dame la letra)” (1° de setiembre de 2008).

Cuando se inició el juego, para fortuna del primer grupo en el dado salió el número uno, y la regla fue “Ley del hiato”, por lo cual fue muy sencillo el comenzar bien. Así, sucesivamente, fueron participando uno por uno los grupos. La competencia se puso interesante cuando se dijo

a los miembros de uno de los grupos, que debía escribir seis palabras esdrújulas. Tuvieron gran dificultad en encontrarlas.

Por cada palabra incorrecta, el grupo perdía un punto, como se les había explicado en las reglas. Hubo una pequeña discusión acerca de si la ausencia de palabras se debía calificar como error, a lo cual el profesor respondió rápidamente que eran equivalentes.

Finalmente, todas las palabras corregidas fueron escritas en el cuaderno por los alumnos, y se les pidió que redactaran una oración con cada una. Esta parte final de la actividad no les agradó mucho.

Juego N° 6: “Construyo mi dominó ortográfico (dominó ortográfico)” (8 de setiembre de 2008).

Para comenzar la actividad los alumnos formaron cuatro equipos, cada uno se encargó de completar el dominó según se decidió entre los miembros. Este paso provocó cierta confusión entre los alumnos, debido a que en un inicio algunos grupos copiaron ejemplos de la misma letra en una ficha, lo cual no era productivo para el juego. El profesor tuvo que aclarar que ese no era el propósito, pues esto más bien dificultaba el juego. Una vez aclarado esto, se continuó con la actividad.

Posteriormente, todos los grupos jugaron con el dominó hecho por ellos y probaron si la combinación de las palabras era la adecuada para que el juego se completara. No obstante, ningún grupo logró que el juego se completara sin que quedara una ficha por fuera. En vista de esto, el profesor les aconsejó que se las intercambiaran entre los grupos para completar el juego. Esta acción dio resultado en ciertos casos.

A raíz de lo anterior, no hubo ganador entre los grupos. Esto desilusionó un poco a los alumnos.

Finalmente, los grupos mostraron su trabajo a los demás compañeros y hablaron sobre los resultados obtenidos.

Juego N° 7: “Deletreo” (15 de setiembre de 2008).

Los alumnos formaron cuatro grupos, cada uno de los miembros representó en su debido turno a todos los demás. Se les pidió a los educandos que se sentaran en cuatro filas, donde cada fila era un grupo. Esto para evitar que se ayudaran entre ellos.

Se les consultó a los alumnos sobre si conocían las reglas del “deletreo”, y respondieron de manera positiva; sin embargo, se les advirtió que no debían ayudar a sus compañeros ni interrumpir a los otros grupos. A pesar de la advertencia, en algunos casos se interrumpieron por la emoción del momento, principalmente cuando algún alumno deletreo mal una palabra.

Un detalle curioso fue que los alumnos se mostraran tan animados ante la actividad del deletreo. En primera instancia, el profesor temía que este juego no fuera del agrado de los educandos, pero cuando se les mencionó que esa era la actividad, muchos respondieron con frases positivas como: “¡qué tuanis!”, “¡uy, que bueno”, etc. Lo cual sorprendió al educador.

El grupo que logró mayor puntaje al finalizar el juego fue el llamado “Kung Fu Panda”. Finalmente, todas las palabras fueron escritas por los alumnos en sus cuadernos. Curiosamente, los alumnos solicitaron la autorización de nombrar sus grupos, pues en las actividades pasadas sólo se nombraban por número. El profesor accedió a la solicitud.

Juego N° 8: “Categorías ortográficas (categorías divertidas)” (29 de setiembre de 2008).

Los alumnos formaron cuatro grupos, cada uno nombró a un representante que se encargó de lanzar los dados para saber quién comenzaba. En algunos grupos esta escogencia representó un problema, al darse el caso de que varios integrantes discutieran sobre quién debía hacerlo. El profesor les recordó que era un juego y que debían relajarse, pues esta parte de la actividad era solo de rutina.

Como regla del juego si el grupo acertaba en sus respuestas, tenía la oportunidad de tirar nuevamente los dados, de lo contrario permanecía en la casilla en la que se encontraba y cedía el turno al siguiente equipo. En cierto momento del juego, uno de los grupos logró hasta cuatro turnos consecutivos debido a esta regla, por lo que sería recomendable modificarla hasta un

máximo de dos o tres turnos, de modo que no se pierda la atención del resto del grupo. En este caso no sucedió tal cosa, pero es factible en otras circunstancias.

Finalmente, se asignó como tarea crear un cuento con todas las palabras usadas en el juego.

4.1.7.2. Grupo control

Las clases de este grupo deberían iniciar los días lunes a las 7 a. m., pero en realidad la clase comienza unos diez minutos después, debido a las actividades de rutina que se deben realizar antes de comenzar, como pasar lista, efectuar la reflexión y la oración matutina que se lleva a cabo en la institución diariamente, el recordatorio para los alumnos sobre cuál grupo debe quedarse en la clase de Redacción y cuál debe ir al Laboratorio de Ciencias.

Tema: La tilde diacrítica (21 de julio de 2008).

El profesor tomó unos minutos para recordar a los alumnos sobre el propósito de las clases que se impartirían.

Para esta clase se presentó una situación particular, pues una de las alumnas se presentó llorando a clases; el profesor llamó a la profesora guía, quien llegó poco después y le informó sobre la situación en que se encontraba la joven. Durante el fin de semana anterior a ese lunes, una persona allegada a la familia de la estudiante había muerto de forma violenta. La estudiante se retiró junto a su profesora guía y no participó en la clase. Esto provocó en el resto del grupo un estado momentáneo de distracción, ya que se preguntaban qué pasaba con ella. Los demás alumnos interrogaron al profesor sobre el caso, a lo cual el profesor respondió que era una situación personal y que no comentaría nada.

Para comenzar la lección el profesor escribió en la pizarra cuatro palabras relacionadas con el tema (**se / sé, cómo / como, qué / que y él / el**), y motivó a los alumnos a hablar sobre la diferencia que constituye la tilde entre una y otra.

A esto los alumnos contestaron de forma rápida y clara, con respuestas como: "con tilde es de pregunta, y el otro no", o "él tildado es de persona, de él" (de pronombre quiso decir). Ante estas respuestas, el profesor trató de apoyar lo positivo de ellas y corregir lo debido.

Luego el educador indicó a los jóvenes que realizarían una práctica sobre lo estudiado en la lección. Algunos alumnos preguntaron si también se les aplicaría un dictado. A lo cual el educador respondió que no sería así, sino mediante una fotocopia, y les aclaró que debían esperar a que terminaran las instrucciones para hacer sus preguntas o comentarios.

Esta pregunta es común en las clases de redacción, debido a que los jóvenes no están acostumbrados a que les dicten, debido a que los profesores de otras materias no lo practican comúnmente.

El texto utilizado es el siguiente:

A [?] esto de las tildes diacríticas no me parece complicado. ¿ [?] [?] crees...? Es fácil, ¿verdad? [?] tienes que aprender la lista y punto. Es sencillo, lo haces poco a poco. Empiezas por unos cuantos, por ejemplo tres, y al día siguiente añades tres [?]. Así sin darte cuenta, yo [?] que lo lograrás. Créeme. Otra cosa que podemos hacer, es que nos podemos ver a las cinco, tomamos un [?] o si prefieres un café y trabajamos en esto. Que no te [?] pereza. [?] crees que vas a mejorar si no prácticas.

Tema: Acentuación de tiempos verbales (4 de agosto de 2008).

Posteriormente a escuchar la explicación, la mayoría de los alumnos solicitó un ejemplo, por lo cual el educador utilizó la primera oración para este propósito, en ella se leía:

Sería más fácil para mí el saber ya todo esto. = Condicional.

Después de esto los estudiantes se confundieron más, así que hubo que dar otro ejemplo, pues este tiempo les pareció complicado. En su mayoría, saben diferenciar el presente, el pretérito ("pasado", según lo escribieron) y el futuro simple.

En fin, se debió tomar tiempo no esperado en la planeación para dar la noción de condicional. Los demás tiempos fueron simplificados como "pasado", "futuro", "imperfecto" y

“condicional”, este último ya mencionado. Aunque los tiempos correctos eran: pretérito perfecto, futuro, pretérito imperfecto y condicional.

Seguidamente, se revisó junto con los alumnos la práctica y se solicitó a estos que, voluntariamente, brindarán las respuestas. Se observó los errores y aciertos. A pesar de todo, al menos tres alumnos tenían la mayoría de las respuestas correctas.

Para cerrar la lección, el docente realizó una práctica sobre lo expuesto. Esto mediante el dictado de un grupo de oraciones con ejemplos del tema. Los alumnos se quejaron por tener que escribir, pero esto es común en ellos. Los educandos debieron cambiar la desinencia del verbo según el profesor les indicó, todo esto en sus cuadernos para que posteriormente se llevara a cabo su revisión, lo cual, por falta de tiempo, no se pudo hacer en la pizarra según se había planeado sino que se hizo de manera oral. Los alumnos fueron llamados de manera voluntaria para que participaran en la revisión. Por ejemplo: “Me gustaría aprender más sobre el tema”. “Me gustó aprender más sobre el tema”.

Tema: La ley del hiato (11 de agosto de 2008).

A las 7:10 a. m. de aquel día la profesora de laboratorio no se había presentado aún, por lo tanto el profesor tuvo que dar un tiempo prudencial de cinco minutos más, tras los cuales llegó la profesora en cuestión; esto atrasó el inicio un poco, tomando en cuenta que la clase no puede iniciar con todos los alumnos en ella, y no se les puede dejar salir sin la presencia del encargado de llevarlos al laboratorio.

El profesor inició la clase con una lluvia de ideas sobre el tema del hiato y el diptongo. Los alumnos aportaron ideas muy claras sobre el tema, con frases como “un hiato es la unión de dos vocales fuertes”, otro alumno corrigió diciendo “también una fuerte y una débil tildada”, etc. Comentaron que esto ya lo sabían, por el análisis poético.

Más tarde, se solicitó a voluntarios que efectuaran la división silábica en la pizarra. Al encontrar los errores, se corrigieron en las palabras que son ejemplos de la ley de hiato. El profesor les recordó la ley de hiato, y el por qué de la disolución de los hiatos que presentaban esta característica. Los errores se dieron en la palabras: **ahí** = **ah-í** o **ahí** (como una sola

silaba); **hiato** = **hi-a-to**, (tal vez por imitación de verdaderos hiatos como **día**), y otras. Los errores provocaron burlas entre los demás compañeros, por lo cual el profesor debió aclarar que era una actividad en la cual era normal equivocarse, que debían ser tolerantes y aprender de los errores y dejar que todos aprendieran sin ser juzgados.

Finalmente, los alumnos escribieron la ley en sus cuadernos e hicieron diez oraciones con los ejemplos. Esta última parte no agradó mucho a los alumnos, quienes argumentaron que era innecesaria.

Tema: Acentuación de palabras agudas, graves y esdrújulas. (25 de agosto de 2008)

Al iniciar la clase, algunos alumnos preguntaron al profesor cuál era la razón por la que este trabajaba de manera regular con ellos y otro grupo, pero de forma diferente con el 7-A. Específicamente, por qué estos practicaban juegos, y los otros no. A lo que el profesor respondió que, como sabían, estaban siendo parte de una investigación y que cada grupo cumplía con una función diferente lo cual motivaba que el trabajo fuera particular con ese grupo. No obstante, se agregó; el trabajo de los dos era igualmente valioso.

El profesor inició la clase escribiendo en la pizarra tres palabras con acento ortográfico, de las cuales una era aguda, otra grave y finalmente una esdrújula (**canción, párrafo e inútil**). Motivó a los alumnos a observar la diferencia entre ellas. Respondieron rápidamente que las palabras tenían la tilde en "sitios diferentes", y una alumna acotó que era claro que eran una palabra aguda, una esdrújula y una grave.

Posteriormente, el profesor les anunció que se expondría el tema de la clasificación de las palabras según su acento, a lo cual algunos alumnos respondieron diciendo que eso se ve desde la escuela. El profesor les recordó que la materia en español como en otras materias necesita del repaso de ciertos temas y que esta es acumulativa; por lo tanto, lo de ayer lo necesitarán para el mañana, y les explicó brevemente cómo, gracias a esto, pueden trabajar, por ejemplo, el tema del análisis poético en séptimo año, cuando en la escuela no lo hacían; sin embargo, necesitaban de todo el conocimiento que habían adquirido en ella.

Para finalizar y a modo de práctica, el educador entregó a los alumnos un fragmento de texto en el cual estaban subrayadas una serie de diez palabras. El texto utilizado fue el siguiente:

El único problema que encontré después de ver esta materia, es que además de ser fácil, también es muy corta, por lo tanto específica. No sé si en Panamá o en otro país será tan sencillo, allí todo es diferente. Lo último que puedo decir es que lo aprendí sin esfuerzo.

Algo que merece ser destacado en la clase es que los alumnos preguntaron de dónde había tomado el texto, que si lo había inventado para la clase, a lo que el educador respondió afirmativamente, lo cual pareció bien a los estudiantes y les causó agrado que fuera original y destinado para ellos.

Tema: Repaso de la tilde (1º de setiembre de 2008).

Los educandos en el momento de la práctica preguntaron al profesor si podían consultar la materia, a lo que él respondió de forma afirmativa; les recordó que no era un examen, pero que era mejor que lo intentarían tan sólo recordando la materia.

Para finalizar, se revisó la práctica en la pizarra con la ayuda de los alumnos y se les pidió que escribieran de manera voluntaria las respuestas en ella. El profesor corrigió en caso de existir algún error. Por ejemplo: Ley de hiato = "Ahí está mi amigo Manuel"; Tilde diacrítica = "Qué hora es" (sin signos de pregunta); etc.

Tema: Uso de letras c y h (8 de setiembre de 2008).

El profesor inició la clase con una lluvia de ideas sobre el tema del uso de las letras **c** y **h**. Para esto escribió algunas palabras en la pizarra relacionadas con el tema: **había, cruces, vagancia, oración, he**.

El educador cuestionó a los alumnos sobre la razón por la cual estas palabras se escribían con **c** o **h**. Los alumnos respondieron de forma fácil y correcta sobre los ejemplos de la **h**; sin embargo, con respecto a los otros ejemplos, solo contestaron de manera adecuada en el caso de **cruces**. Por lo cual el profesor se extrañó y les recordó que con anterioridad en el primer trimestre habían visto las reglas para el uso de estas letras.

A continuación, el profesor expuso a los alumnos el uso de las letras **c** y **h** y les dictó las reglas que se deben seguir para el uso de estas. El docente y los alumnos brindaron algunos ejemplos sobre lo expuesto. En esta parte de la clase los alumnos se preguntaron para qué escribir de nuevo las reglas que ya tenían, a lo cual el profesor respondió que les serviría de repaso y que recordaran que eran parte de una investigación. Y que debido a los resultados de la lluvia de ideas, parecía necesario el repaso.

Para cerrar la lección, el docente realizó una práctica sobre lo expuesto. Esto mediante el dictado de un texto con los ejemplos del tema (**crucero, concierto, lápices, hallé, había, llevó, habría, húmedo, vagancia e inocencia**).

Tema: Casos especiales (15 de setiembre de 2008).

El profesor inició la clase con una lluvia de ideas acerca del tema de las palabras que, según los estudiantes, pueden presentar una dificultad ortográfica. El educador propuso palabras y les preguntó a los alumnos si sabían cómo escribirlas, por ejemplo: **azahar, ahí y a veces**. Los alumnos no respondieron de manera correcta en las primeras ocasiones, y dijeron que para qué usaba palabras tan difíciles como **azahar**, que ni siquiera sabían qué era. El profesor les dijo que era para ilustrar un punto, el cual era la dificultad ortográfica de ciertas palabras.

En seguida, el profesor explicó de forma magistral los casos especiales como las palabras **sólo / solo**, que en ocasiones se tilda y en otras no, y el caso de **a veces**, entre otros ejemplos. Los alumnos llamaron la atención sobre el caso de **a veces**, tomando en cuenta que no es una sola palabra. El educador les hizo notar que era el punto, ya que muchas veces ellos lo escribían como una sola palabra. Más tarde, el profesor entregó a los alumnos una copia con una serie de palabras que son ejemplos del tema (**azahar, crucero, tendría, más, gustaría, ahí, había, sé, allí, además, cómo, tendría, último, he, hallé, caminé, habló y baúl**), y les pidió que las emplearan en la creación de un cuento. El proceso creativo les gustó a los estudiantes, quienes se sintieron muy cómodos con la idea; se consultaron mutuamente sobre las posibles creaciones y también al profesor.

Finalmente dos alumnos, de manera voluntaria, leyeron el cuento a sus compañeros. En esta parte se vieron un poco recelosos sobre el leer en público, de todos modos el tiempo no alcanzó para más intervenciones.

Tema: Repaso general (29 de setiembre de 2008).

La lección inició con una lluvia de ideas acerca del tema de la ortografía en general y se refirió específicamente a lo aprendido durante las siete lecciones anteriores. Los alumnos preguntaron por qué se estaba volviendo a ver los temas que ya se habían visto en clase, a lo que el profesor respondió que aquella lección sería un repaso final.

El profesor expuso a los alumnos un resumen de la materia anteriormente vista, a manera de repaso. Los alumnos participaron aportando ejemplos de cada uno de los temas mencionados.

Finalmente, el educador pidió a los educandos que escribieran un cuento a modo de cierre utilizando las palabras vistas a lo largo de las lecciones. Estas fueron facilitadas por el profesor por medio de una fotocopia.

4.2. TRABAJO LÚDICO DE ORTOGRAFÍA PARA LOS GRUPOS DE LA UNIDAD PEDAGÓGICA JOSÉ MARÍA ZELEDÓN BRENES**4.2.1. Diagnóstico**

De la Unidad Pedagógica José María Zeledón Brenes, en El llano de San Miguel de Desamparados, se escogieron la sección 7-1, la cual posee 38 estudiantes, como grupo control, y la 7-2, que cuenta con 40 alumnos, como grupo experimental. A ambas secciones se les aplicó una redacción en la clase de Español el 13 de marzo del 2008 sobre el tema *¿Cómo me veo en el futuro?*, con el fin de conocer los errores ortográficos presentes en su escritura. Una vez aplicada la redacción se procedió a tabular los datos por medio de un estudio de frecuencias.

La tabla de frecuencias señala las palabras con más errores, extendida desde el mayor número de repeticiones hasta las palabras con menos faltas ortográficas. La tabla está dividida en tres columnas donde la primera indica la palabra, la segunda el error cometido (la forma en que el estudiante escribió el vocablo) y la tercera contabiliza el total de veces en que esa palabra se escribió incorrectamente.

4.2.2. Tabla de frecuencias de ambos grupos

Tabla N° 4.

Unidad Pedagógica José María Zeledón Brenes. Frecuencia de errores ortográficos en el diagnóstico del grupo control y el grupo experimental. 2008.

Palabra	1° Uso incorrecto	Número	2° Uso incorrecto	Número	Total
También	Sin tilde	17			17
Esforzar	Con s	1			1
Ojalá	Sin tilde	10			10
País	Sin tilde	1			1
Títulos	Sin tilde	1			1
Queriéndolo s	Sin tilde	1			1
Verdad	Con b	1			1
Valorado	Con b	1			1
He	Sin h	7			7
Buen	Con v	1			1
Último	Sin tilde	1			1
Quería	Sin tilde	1			1
Enseñó	Sin tilde	1			1
Necesita	Nececita	1	Nesecita	1	2
Ambiente	Sin m antes de b	1			1
Obstáculos	Sin tilde	7			7
Turística	Sin tilde	5			5
Clásica	Sin tilde	3			3
Anhelo	Sin h	1			1
Deseo	Con c	1			1
Va	Con b	1			1
Haciendo	Sin h	5			5

Estaré	Sin tilde	1			1
Algún	Sin tilde	1			1
Éxito	Sin tilde	5			5
Más	Sin tilde	1			1
Únicamente	Sin tilde	1			1
Felicidad	Con z	1			1
Énfasis	Sin tilde	3			3
Haya	Sin h	5			5
Respetándola	Sin tilde	1			1
Universidad	Con b	1			1
Vaya	Con b	1			1
Lograré	Sin tilde	4			4
Viajaré	Sin tilde	4			4
Triunfaré	Sin tilde	3			3
Profesión	Sin tilde	1			1
Ahora	Sin h	6			6
Sido	Con c	4			4
Después	Sin tilde	1			1
Ánimos	Sin tilde	1			1
Hubieran	Sin tilde	1			1
Valorar	Con b	4			4
Ha	Sin h	6			6
Vencerse	Con b	3			3
Descubriría	Sin tilde	1			1
Máximo	Sin tilde	1			1
Haga	Sin h	5			5
Hecho	Sin h	3			3
Reconocido	Con s	1			1
Obligaciones	Con h inicial	1			1

Biólogo	Sin tilde	1			1
Pentágono	Sin tilde	1			1
Diversiones	Con c	3			3
Sé	Sin tilde	6			6
Mí	Sin tilde	4			4
Sí	Sin tilde	6			6
Sentimientos	Con c	1			1
Interés	Sin tilde	1			1
Fácil	Sin tilde	4			4
Terminé	Sin tilde	1			1
Voy	Con b	1			1
Inglés	Sin tilde	1			1
Bilingüe	Con v	1			1
Redacción	Sin tilde	1			1
Tecnológicos	Sin tilde	1			1
Excelente	Sin c	1			1
Yo	Con ll	1			1
Ya	Con ll	1			1
Conmigo	Separado (con migo)	2			2
Dinámica	Sin tilde	1			1
Diciéndole	Sin tilde	1			1
Meterse	Con c	1			1
Será	Sin tilde	1			1
Esperaré	Sin tilde	1			1
Agradezco	Con s	1			1
Haya	Ayga	1			1
Valorar	Con b	1			1
Demás	Sin tilde	1			1
Sintética	Sin tilde	1			1

Decepcionada	Con c	1			1
Antiofídico	Sin tilde	1			1
Hacer	A ser	1			1
A ser	Hacer	1			1
Todavía	Tuavía	1			1
Vegetal	Con b y con j (bejetal)	1			1
Ayudándome	Sin tilde	1			1
Gustaría	Sin tilde	1			1

4.2.3. Corpus seleccionado

De los resultados del diagnóstico se seleccionaron las veinticinco palabras que presentaron una mayor frecuencia de errores. Esta lista se dividió según se clasificaron las palabras dentro de los contenidos de las clases y las actividades lúdicas por dar, en ambos grupos.

- | | | |
|----------------|------------------|---------------|
| 1. Éxito. | 10. Clásica. | 19. Ha. |
| 2. Obstáculos. | 11. Mí. | 20. Vencerse. |
| 3. Sé. | 12. Fácil. | 21. Lograré. |
| 4. Turística. | 13. Sí. | 22. Ahora. |
| 5. Triunfaré. | 14. Valorar. | 23. Haciendo. |
| 6. Ojalá. | 15. He. | 24. Sido. |
| 7. Viajaré. | 16. Diversiones. | 25. Haga |
| 8. Énfasis. | 17. Haya. | |
| 9. También. | 18. Hecho. | |

4.2.4. Pretest y resultados

El *pretest* consistió en un dictado titulado “¿Cómo se ve la profe en el futuro?”, el cual se aplicó el día jueves 10 de abril del 2008 a ambos grupos (control y experimental) Este dictado se elaboró con base en las 25 palabras seleccionadas en el corpus. Luego se procedió a tabular las frecuencias de errores ortográficos de los dos grupos.

Dictado:

¿Cómo se ve la profe en el futuro?

Yo he tenido que estudiar mucho para poder estar aquí con ustedes. Esta profesión me demanda mucho tiempo, haga lo que haga me queda poco para diversiones.

La verdad no ha sido fácil, pero he aprendido a valorar mi esfuerzo.

Ahora estoy haciendo mi tesis en Licenciatura y también quiero hacer una Maestría en Filología Clásica con énfasis en Mitología y para lograrlo debo trabajar bastante.

Son muchos los obstáculos que deben vencerse, pero sé que lo lograré aunque haya que sacrificar mucho todavía.

Deseo ir a un país muy especial para mí: Italia, que es toda una atracción turística. Viajaré, sí, y triunfaré, tendré éxito aunque nadie esté conmigo y deba ir por este mundo sola y es un hecho.

Ojalá mi breve historia no muera en este papel... y la de ustedes tampoco.

4.2.4.1. Grupo experimental

El principal problema encontrado en el grupo experimental fue la falta de tildes, principalmente en palabras esdrújulas (entre los porcentajes superiores, 80%, 77%), agudas, graves (en orden respectivo 65%, 67%) como lo indican los números superiores, en el uso de la tilde. Los

monosílabos acentuados también obtuvieron elevados porcentajes de fallo, por ejemplo **sé** con 77%, uno de los porcentajes más altos. Además hubo confusión de letras y dígrafos como **y, ll, v, b, c, s** y el uso de **h**, ubicados con los porcentajes más bajos.

Tabla N° 5.

Unidad Pedagógica José María Zeledón Brenes. Frecuencias de errores ortográficos en el *pretest* del grupo experimental. 2008.

Palabra	Tipo	1° Uso incorrecto	Número	2° uso incorrecto	Número	Total	% de los alumnos
éxito	esdrújula	tilde	32			32	80
obstáculos	esdrújula	tilde	31			31	77
sé	diacrítica	tilde	31			31	77
turística	esdrújula	tilde	30			30	75
triunfaré	aguda	tilde	30			30	75
ojalá	aguda	tilde	27			27	67
viajaré	aguda	tilde	25			25	62
énfasis	esdrújula	tilde	24			24	60
también	aguda	tilde	23			23	57
clásica	esdrújula	tilde	22			22	55
mí	diacrítica	tilde	19			19	47
fácil	grave	tilde	18			18	45
sí	diacrítica	tilde	17			17	42
haga	uso de h	aga	16			16	40
haya	uso de ll	halla	11	aya	4	15	37
haciendo	uso de c	hasiendo	9	aciendo	5	14	35
he	uso de h	e	13			13	32
diversiones	uso de s	diverciones	12			12	30
ha	uso de h	a	7			7	17
vencerse	uso de v	bencerse	7			7	17
lograré	aguda	tilde	7			7	17
ahora	uso de h	haora	7			7	17
sido	uso de s	cido	5			5	12
hecho	uso de h	echo	5			5	12
valorar	uso de b	balorar	4			4	10

4.2.4.2. Grupo control

El uso de la tilde también es un problema que se repite en el grupo control. En esta ocasión, una palabra aguda lleva la delantera con un 79%. Las esdrújulas poseen los porcentajes más elevados, con 75% la palabra **éxito** y con un 71% **obstáculos**. La tilde diacrítica en el monosílabo **sé**, ocupa el cuarto puesto con un 71%. Una palabra grave, como **fácil**, se

encuentra en un lugar parecido al grupo experimental. Los usos de letras como **h, b, v, c, s** se encuentran en los límites inferiores de la tabla (resultados semejantes a los del grupo anterior), incluso el error detectado con el vocablo **valorar** (escrito con **b** en el dictado del grupo experimental) no se presenta en el escrito del grupo control.

En síntesis, el mayor error ortográfico, en ambos grupos, lo constituyó el tema de acentuación; los estudiantes no tildaron las palabras que deberían llevar acento ortográfico.

Tabla N°6.

Unidad Pedagógica José María Zeledón Brenes. Frecuencias de errores ortográficos en el pretest del grupo control. 2008.

Palabra	Tipo	1 ^{er} Uso incorrecto	Número	2 ^o uso incorrecto	Número	Total	% de los alumnos
también	aguda	tilde	30			30	79
éxito	esdrújula	tilde	29			29	75
obstáculos	esdrújula	tilde	27			27	71
sé	diacrítica	tilde	27			27	71
turística	esdrújula	tilde	26			26	68
ojalá	aguda	tilde	25			25	66
clásica	esdrújula	tilde	25			25	66
triunfaré	aguda	tilde	25			25	66
fácil	grave	tilde	23			23	60
viajaré	aguda	tilde	22			22	58
énfasis	esdrújula	tilde	22			22	58
mí	diacrítica	tilde	21			21	55
lograré	aguda	tilde	19			19	50
sí	diacrítica	tilde	19			19	50
he	uso de h	e	18			18	47
ha	uso de h	a	17			17	45
haya	uso de h	aya	15			15	39
diversiones	uso de s	diverciones	10			10	26
ahora	uso de h	haora	10			10	26
hecho	uso de h	echo	7			7	18
haga	uso de h	aga	5			5	13
haciendo	uso de h	aciendo	4			4	10
vencerse	uso de v	bencerse	2			2	5
sido	uso de s	cido	2			2	5
valorar	uso de v	balorar	0			0	0

Partiendo de los resultados brindados por este estudio de frecuencias, se estructuraron los temas por estudiar de la siguiente manera:

a- Acentuación:

- Esdrújulas: Las palabras **éxito, obstáculos, turística, énfasis, clásica.**
- Agudas: - Los verbos en futuro (**lograré, triunfaré, viajaré**)
- Las palabras **ojalá y también.**
- Graves: La palabra **fácil.**

b- Tilde diacrítica: Los monosílabos **sé, mí, sí.**

c- Uso de h:

- Verbos compuestos: **he tenido, he sido.**
- La palabra **ahora.**
- Conjugación: -Verbo **hacer: hecho, haga, haciendo.**

-Verbo **haber: haya.**

d- Otras letras: la letra **s: diversiones**; la letra **c: haciendo**; las letras **s, b y v: vencerse, valorar**, y, por último, la letra **y** y el dígrafo **ll: haya, halla.**

4.2.5. Propuestas lúdicas para el grupo experimental

La propuesta lúdica para los estudiantes del grupo experimental se planeó para ocho lecciones. En dicha propuesta, se incluyó una serie de juegos (ocho en total), algunos inspirados en la ya mencionada tesis de Ileaneth Murillo (capítulo 6). Los juegos se esquematizan a continuación:

NOMBRE	OBJETIVO	TEMA
1. En busca de palabras.	Encontrar vocablos derivados, sinónimos y antónimos de la palabra fácil.	Trabajo con la palabra fácil.

2. La palabra oculta.	Acentuar las palabras fácil, ojalá, también.	Trabajo con las palabras agudas (ojalá, también).
3. Invocando a la Musa.	Acentuar las palabras esdrújulas (éxito, obstáculos, turística, énfasis, clásica).	Creación de poemas con palabras esdrújulas (éxito, obstáculos, turística, énfasis, clásica).
4. Do re mi fa sol...	Utilizar correctamente la tilde diacrítica en los monosílabos (sé, mí, sí).	Tilde diacrítica (sé, mí, sí).
5. Crucigrama.	Acentuar los verbos en futuro (lograré, triunfaré, viajaré).	Verbos en futuro (lograré, triunfaré, viajaré).
6. Los girasoles.	Utilizar correctamente la letra h en los verbos compuestos (he tenido, he sido), conjugación del verbo hacer (hecho, haya, haciendo) y del verbo haber (haya).	Trabajo con la letra h : Verbos compuestos (he tenido, he sido), conjugación verbo hacer (hecho, haga, haciendo) y del verbo haber (haya).
7. Acróstico.	Utilizar correctamente la letra h en la palabra ahora .	Trabajo con la letra h (ahora).
8. Sopa de letras.	Utilizar correctamente las letras s, c, b, v, y y el dígrafo ll .	Uso de las letras y el dígrafo: s (diversiones), c (haciendo), b / v (vencerse, valorar), y / ll

		(haya)
--	--	--------

4.2.5.1. En busca de palabras

Descripción: Se tratará la palabra grave **fácil** por medio de la búsqueda de sinónimos, antónimos y derivados de este vocablo con los cuales luego se construirá un párrafo.

Tema: Trabajo con la palabra **fácil**.

Objetivo general: El estudiante será capaz de encontrar vocablos derivados, sinónimos, y antónimos de la palabra **fácil**.

Procedimiento:

1. La docente pegará en el centro de la pizarra un cartel con la palabra **fácil** y a su alrededor otros carteles con los títulos: *Derivados*, *Sinónimos* y *Antónimos*; cada estudiante tendrá un cuadrado de papel con alguno de los tres títulos indicados en la parte trasera.
2. El estudiante deberá escribir en la cara del cuadrado ya sea un derivado, un sinónimo o un antónimo, según le haya correspondido, todo esto en el menor tiempo posible. Una vez que tenga su propuesta, deberá levantar la mano para poder ir a pegarlo en la pizarra, junto al título respectivo.
3. La docente revisará los trabajos, ganarán los primeros estudiantes en pegar su cuadro en la pizarra y cuyas respuestas sean acertadas.
4. Una vez concluido el juego, los estudiantes se formarán en parejas, se les entregará cartones de colores para que escriban un párrafo con las palabras encontradas en la actividad anterior (las palabras deben ir marcadas). Gana la primera pareja en concluir y cuyo párrafo no contenga errores ortográficos.
5. El párrafo ganador se leerá al resto de la clase.

Reglas del juego:

-La actividad debe llevarse a cabo en el mayor orden posible. El estudiante que haga desorden, impidiendo la realización del juego, quedará descalificado.

-Si una palabra tiene una falta ortográfica, o bien, si hay palabras repetidas, estas quedarán eliminadas.

Materiales: Cartel, pizarra, marcadores.

Tiempo aproximado: 40 minutos (una lección).

4.2.5.2. La palabra oculta

Descripción: Los estudiantes adivinarán las palabras **fácil, ojalá, también** para luego inventar con ellas adivinanzas, trabalenguas, entre otros.

Tema: Trabajo con las palabras agudas **fácil, ojalá, también**.

Objetivo general: El estudiante será capaz de acentuar las palabras **fácil, ojalá, también**.

Procedimiento:

1. La docente dibujará en la pizarra los espacios vacíos en los cuales los estudiantes deberán adivinar cuáles letras forman esa palabra oculta (la profesora dará una pista para cada una de esas palabras).
2. Se trabajará con parejas de estudiantes y cada una de ellas deberá adivinar las tres palabras en el menor tiempo posible. Una vez que las descifren, la profesora revisará que estén correctamente escritas; si alguna no está tildada, se tomará como incorrecta.
3. La pareja que tenga las tres palabras correctamente escritas, pasará a la pizarra para anotarlas y la tilde será señalada de una forma creativa (con color, encerrada en figuras, decorada, etc)
4. Todas las parejas de estudiantes propondrán adivinanzas o trabalenguas donde se incluyan estas palabras. Cada pareja dirá su adivinanza frente a la clase, la cual tratará de adivinar o de decir el trabalenguas rápidamente. Ganará la pareja con la adivinanza o el trabalenguas más creativo.

Materiales: Pizarra y marcadores.

Tiempo aproximado: 40 minutos (una lección).

4.2.5.3. Invocando a la Musa

Descripción: Los estudiantes construirán poemas utilizando las palabras esdrújulas **éxito, obstáculos, turística, énfasis, clásica**.

Tema: Creación de poemas con palabras esdrújulas (**éxito, obstáculos, turística, énfasis, clásica**).

Objetivo general: El estudiante será capaz de escribir acentuando las palabras esdrújulas.

Procedimiento:

1. Las palabras esdrújulas **éxito, obstáculos, turística, énfasis y clásica**, estarán escritas en carteles y decoradas, pegadas en la pizarra.
2. La docente pedirá a los estudiantes que den el significado de cada una de las palabras esdrújulas, si se les dificulta, entonces se les ayudará con ejemplos de oraciones donde se use la palabra.
3. En hojas de colores, los estudiantes escribirán un poema utilizando estas palabras al final de cada verso (un mínimo de cuatro versos) Además, deberán incluir dentro de su poema los vocablos ya estudiados (**fácil, ojalá, también**), los cuales estarán pegados en la pizarra para ser recordados. Las palabras esdrújulas deben ir con otro tipo de letra y la tilde con otro color.
4. Cada poema estará decorado con alguna ilustración del agrado de la pareja de estudiantes. Al finalizar la escritura de los poemas, se hará un álbum tipo poemario con cada uno de ellos y se le inventará un título divertido. El poemario se pondrá a disposición de toda la clase para leerse en las lecciones de Español.

Materiales: Hojas de colores, lápices de color y crayolas.

Tiempo aproximado: 80 minutos (dos lecciones).

4.2.5.4. Do re mi fa sol...

Descripción: Utilizando la letra de una canción, los estudiantes acentuarán los monosílabos **sé, mí, sí**.

Tema: La tilde diacrítica **sé, mí, sí**.

Objetivo general: El estudiante será capaz de utilizar correctamente la tilde diacrítica en los monosílabos **sé, mí, sí**.

Procedimiento:

1. La profesora entregará una canción a los estudiantes (*Canción de primavera*, escrita por la docente).
2. La letra de la canción incluirá los monosílabos subrayados, donde el estudiante escribirá la tilde, con color, según corresponda.
3. Una vez que terminen y que la docente haya revisado el trabajo, los estudiantes formarán parejas y deberán preparar un ritmo para la canción pues luego deberán cantarla al resto de la clase. Al concluir con la actividad, las mismas parejas escribirán otra pieza utilizando los monosílabos acentuados y las palabras ya vistas en los juegos anteriores (que estarán escritas en la pizarra para recordarlas).

Materiales: Letra de la canción.

Tiempo: 40 minutos (una lección).

4.2.5.5. Crucigrama

Descripción: En un crucigrama los estudiantes encontrarán las palabras agudas **lograré, triunfaré, viajaré**.

Tema: Verbos en futuro (**lograré, triunfaré, viajaré**).

Objetivo general: El estudiante será capaz de acentuar los verbos en futuro (**lograré, triunfaré, viajaré**).

Procedimientos:

1. La docente entregará un crucigrama a los estudiantes.
2. En el crucigrama habrá oraciones incompletas con los verbos en futuro **lograré, triunfaré, viajaré**, además de las palabras ya estudiadas.
3. El estudiante debe completar estas oraciones y luego ubicarlas en el crucigrama. Si una palabra no tiene tilde, se tomará como incorrecta.
4. Al terminar con el crucigrama, se escribirá en la parte de atrás de este, una descripción corta sobre el tema "La vida como un crucigrama", utilizando las palabras vistas.
5. Se revisarán las descripciones.

Materiales: Crucigrama.

Tiempo: 40 minutos (una lección).

4.2.5.6. Los girasoles

Descripción: En unos dibujos de girasoles los estudiantes conjugarán verbos compuestos.

Tema: Trabajo con la letra **h**: Verbos compuestos: **he tenido, he sido**. Conjugación: **hacer, haber (haya)**

Objetivo general: El estudiante será capaz de conjugar correctamente los verbos compuestos (**he tenido, he sido**) y los verbos (**hacer, hecho / haga, haciendo / haber, haya**).

Procedimientos:

1. La docente dibujará tres girasoles en la pizarra. En el centro de la flor estarán los verbos **hacer haber** y el auxiliar **he**.
2. La docente recordará lo concerniente a los verbos (conjugación, formas compuestas...); luego, entregará a cada estudiante una hoja con los dibujos de los tres girasoles, les indicará que deben escribir en el centro de la flor los mismos verbos que están anotados en la pizarra y que en cada uno de los pétalos tienen que anotar la mayor cantidad de verbos auxiliares en el caso de **he** y conjugar los verbos **hacer** y **haber**.
3. La profesora revisará el trabajo realizado.

4. Los estudiantes colorearán los girasoles y, en la parte de atrás de la hoja, harán un caligrama (dibujarán un gran girasol utilizando como trazos oraciones que lleven los verbos estudiados).

Materiales: Girasoles, lápices de color, pizarra y tizas de colores.

Tiempo aproximado: 40 minutos (una lección).

4.2.5.7. Acróstico

Descripción: Los estudiantes formarán acrósticos con la palabra **ahora**.

Tema: Trabajo con la letra **h** (colocación de la **h** en la palabra **ahora**).

Objetivo general: El estudiante será capaz de colocar correctamente la **h** en la palabra **ahora**.

Procedimientos:

1. La docente pegará en la pizarra una serie de letras grandes y de colores en desorden; los estudiantes tendrán que adivinar cuál es la palabra que se esconde en ellas.
2. Una vez que encuentran la palabra, la profesora acomodará la palabra en forma vertical. Con cada una de las letras, los estudiantes deberán buscar otras palabras con **h** intercalada o inicial, tomando como letra inicial la palabra de color (la docente puede dar pistas).
3. Ganará el estudiante que concluya primero la actividad y cuyas palabras tengan correctamente colocada la **h**. El estudiante pasará a la pizarra a copiarlas.
4. Por último, con cada palabra encontrada, el estudiante hará una composición artística (bombas, trabalenguas, refranes, adivinanzas, entre otras).

Materiales: Letras de colores, pizarra y tiza.

Tiempo aproximado: 40 minutos (una lección).

4.2.5.8. Sopa de letras

Descripción: Los estudiantes encontrarán palabras con el uso de las letras **s, c, b, v, y, ll** (además de las palabras ya vistas en los juegos anteriores) en una sopa de letras.

Tema: Uso de las letras **s, c, b, v, ll**.

Objetivo general: El estudiante será capaz de utilizar correctamente las letras **s, c, b, v, y, ll**.

Procedimientos:

1. La docente entregará a cada estudiante una sopa de letras en la cual deberán encontrar las palabras que completan una serie de oraciones que estará escritas en la parte inferior de la sopa de letras. Mientras los estudiantes realizan la actividad, la profesora copiará en la pizarra las oraciones incompletas.
2. El estudiante que concluya primero (la docente revisa que el trabajo esté correcto) escribirá en la pizarra (en los espacios incompletos de las oraciones) las palabras correspondientes. El estudiante que concluya primero y cuyo trabajo esté acertado, recibirá un premio.
3. Los estudiantes escribirán bombas populares utilizando cada una de las palabras encontradas (las cuales se señalarán en la pizarra para ser recordadas). Las bombas serán leídas por los estudiantes. La bomba más creativa también ganará un premio.

Materiales: Sopa de letras, pizarra y tizas.

Tiempo aproximado: 40 minutos (una lección).

4.2.6. Propuesta grupo control

Para el grupo control se planearon cinco clases con esta estructura:

NOMBRE	OBJETIVO	TEMA
1. La acentuación.	Conocer las reglas de acentuación.	La acentuación.
2. Las letras b, v .	Utilizar correctamente las	Las letras b, v .

	letras b, v.	
3. Las letras s, c, z.	Utilizar correctamente las letras s, c, z.	Las letras s, c, z.
4. El verbo.	Conjugar correctamente los verbos.	El verbo.
5. Uso de h y ll.	Utilizar correctamente las letras h, y, ll.	La letra h y el dígrafo ll.

4.2.6.1. Acentuación

Objetivo general: Conocer las reglas de acentuación.

Contenidos:

- Tipos de acento (prosódico y ortográfico)
- Palabras agudas, graves y esdrújulas.
- Monosílabos acentuados.

Procedimientos:

Motivación: La profesora escribirá en la pizarra los tipos de acento y los tipos de palabras agudas, graves y esdrújulas (las tildes se escribirán con colores).

Desarrollo: Se les dará las reglas para tildar las palabras agudas, graves y esdrújulas. Luego se dará la materia sobre la acentuación de los monosílabos. Los estudiantes deberán escribir oraciones, utilizando cada par de monosílabos (acentuado e inacentuado). La docente escribirá en la pizarra una lista de palabras y los estudiantes deberán clasificarlas en agudas, graves o esdrújulas.

Cierre: Se revisará el trabajo realizado.

Materiales: Pizarra y tizas.

Tiempo aproximado: 120 minutos (tres lecciones).

4.2.6.2. Las letras b y v

Objetivo general: Utilizar correctamente las letras **b** y **v**.

Contenido: Las letras **b** y **v**.

Procedimientos:

Motivación: La docente pedirá a sus estudiantes que se formen en parejas para jugar “ahorcado” utilizando las letras **b** y **v**.

Desarrollo: La profesora dará a conocer las reglas sobre el uso de las letras **b** y **v**. Luego solicitará a los estudiantes que elaboren un cuadro titulado **Usos de b** y **Usos de v**, en el cual deberán escribir oraciones utilizando las palabras vistas en cada caso.

Cierre: Se revisarán los cuadros.

Materiales: Pizarra y tizas.

Tiempo aproximado: 80 minutos (dos lecciones).

4.2.6.3. Letras c, s y z

Objetivo general: Utilizar correctamente las letras **c**, **s** y **z**.

Contenido: Las letras **c**, **s** y **z**.

Procedimientos:

Motivación: La docente escribirá en la pizarra las letras **c**, **s** y **z** y sugiere a los estudiantes que den palabras donde se utilicen cada una de esas letras.

Desarrollo: La profesora dará a conocer las reglas sobre el uso de las letras **c**, **s** y **z**. Se elaborará una práctica de completar palabras y los estudiantes harán oraciones con esas palabras.

Cierre: Se revisarán las prácticas.

Materiales: Pizarra y tizas.

Tiempo aproximado: 120 minutos (tres lecciones).

4.2.6.4. El verbo

Objetivo general: Conjugar correctamente los verbos.

Contenido: Formas personales y no personales del verbo, verbos compuestos, el verbo **hacer** y verbo auxiliar **haber**.

Procedimientos:

Motivación: La profesora llevará una bolsa con una serie de verbos escritos en papelitos. Se escogerán algunos estudiantes para que saquen un papel y representen la palabra por medio de la mímica. Los demás estudiantes deberán adivinar la palabra. Luego la docente les pedirá que digan cómo se llaman esas palabras.

Desarrollo: La docente impartirá las clases concernientes al verbo (formas personales y no personales), los verbos auxiliares y los verbos compuestos. Luego, se realizarán prácticas.

Cierre: Se revisarán las prácticas.

Materiales: Bolsa con papelitos, tiza y pizarra.

Tiempo aproximado: 120 minutos (tres lecciones).

4.2.6.5. La letra h y dígrafo ll

Objetivo general: Utilizar correctamente la letra **h** y el dígrafo **ll**

Contenido: La letra **h** y el dígrafo **ll**.

Procedimientos:

Motivación: La docente dibujará una ruleta (con colores) en la pizarra y escribirá la letra **h** y el dígrafo **ll**; los estudiantes deberán mencionar palabras en las que se usen estas letras de forma correcta.

Desarrollo: La profesora dará a conocer las reglas sobre el uso de la letra **h** y el dígrafo **ll**. Se hará la práctica de completar palabras y los estudiantes harán oraciones con ellas.

Cierre: Se revisarán las prácticas.

Materiales: Pizarra y tizas de colores.

Tiempo aproximado: 120 minutos (tres lecciones).

4.2.7. Diario de campo

La primera semana de junio se empezaron a aplicar las propuestas metodológicas para el grupo control y el grupo experimental en la Unidad Pedagógica José María Zeledón Brenes. Los días en que se imparten las clases de Español para los tres grupos de sétimo son los martes y jueves. La sección 7-1 (grupo control) tiene tres lecciones los martes, de 9:05 a. m. a 11: 25 a. m. y los jueves de 4:30 p. m. a 5:50 p. m. La 7-2 (grupo experimental) tiene dos lecciones los martes de 7:40 a. m. a 9:05 a. m. y las tres lecciones restantes los jueves de 2: 10 p. m. a 4:15 p. m.

4.2.7.1. Grupo experimental

Juego N° 1 En busca de la palabra (5 de junio de 2008).

El primer juego se aplicó el jueves 5 de junio en la segunda lección de la tarde, a las 2:10 p. m. Se dijo a la sección 7-2 que iban a jugar un rato. La docente colocó cuatro carteles en la pizarra, uno tenía la palabra **FÁCIL** y en los otros tres había escritos sinónimos y antónimos derivados de ese vocablo. La materia sobre procesos de formación de palabras y campos semánticos se vio desde el primer trimestre, aún así se hizo un repaso sintético en forma oral. La profesora dio las instrucciones para el juego N° 1 (página 125). Hubo quienes preguntaron qué eran sinónimos y antónimos, pese a que esa materia ya se había evaluado en el primer periodo lectivo. Algunas personas no atendieron bien las instrucciones y preguntaron las reglas del juego varias veces. También preguntaron de qué se trataba el premio, dos estudiantes se negaron a jugar por desgano, pero la docente los convenció para que lo hicieran. Hubo también quienes revisaron la materia para recordar en qué consistían los sinónimos y los antónimos.

Una vez que se aclararon las dudas, la docente repartió los papeles y dio inicio el juego. La profesora pidió que, conforme fueran terminando, levantaran la mano para recoger los papeles. Cuando concluyeron, la profesora pidió a uno de sus estudiantes (uno de adecuación curricular y uno de los más inquietos) que le ayudara a pegar los papelitos en la pizarra. La docente levantaba los papeles y preguntaba al resto de la clase si esa palabra podía concursar y, si la respuesta era negativa, que justificaran por qué. Muchas de las palabras fueron descalificadas por la clase debido a las razones indicadas: faltaba la tilde o se repetían. El resultado fue el siguiente:

FÁCIL

SINÓNIMOS	ANTÓNIMOS	DERIVADOS
Regalado Simple Sencillo	Difícil	Fácilmente Facilito Facilillo Facilísimo

Precisamente, el único antónimo escogido fue del estudiante que ayudó a la profesora, lo que le valió el aplauso del resto de sus compañeros y compañeras.

En la segunda parte del juego, se les entregó los cartones de colores para que, en parejas, escribieran un párrafo utilizando cada una de las palabras encontradas. Tardaron más de lo esperado, pues les costó ordenar las ideas y encontrar coherencia en el texto, pero se pudo terminar en el tiempo establecido. En la escritura del párrafo ganaron dos alumnas, por haber terminado antes y no haber cometido errores. Los otros textos no tenían tildes. Las estudiantes se alegraron de haber ganado, mientras que el resto de las parejas se molestaron por haber olvidado tildar y ser descalificados por este motivo.

El texto producido por las ganadoras fue el siguiente:

El examen de español estaba regalado, era muy simple y sencillo por las respuestas. Fácilmente terminamos rápido porque ese examen estaba facilito y el examen de estudios estaba facilillo y otros lo vieron difícil pero los dos estaban facilísimos.

A pesar de que se les insistió que debían prestar atención al tema de las tildes y que vieran las palabras escritas correctamente en la pizarra, la mayoría del alumnado no las incluyó. Asimismo, saben cuándo falta una tilde porque las detectaron a la hora de calificar o descalificar las palabras en la primera parte del juego, pero no las utilizan en el texto escrito, lo cual denota una falta de atención por parte del grupo.

De esta forma, dio por concluido el primer juego.

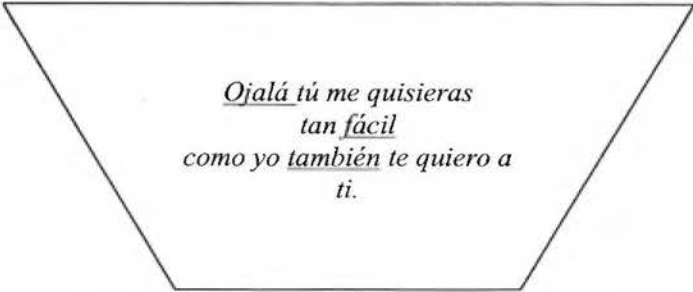
Juego N° 2 La palabra oculta (12 de junio de 2008).

El segundo juego se puso en práctica una semana después, el jueves 12 de junio. La docente dibujó unos espacios en blanco en la pizarra, para que en parejas o en tríos descifrarán las tres palabras (**fácil**, **ojalá**, **también**). Hubo quienes no entendieron las instrucciones y preguntaron algunas veces. Cuando se les aclaró el objetivo del juego, se dispusieron a decir vocales y consonantes, mientras la docente procedía a llenar los espacios. Lograron adivinar las palabras con mucha facilidad. Cada vez que algún estudiante descifraba la palabra, la profesora preguntaba si faltaba algo, la mayoría indicaba que la tilde y la docente cuestionó sobre la posición de la tilde, por lo que el grupo indicaba la sílaba en que debía ir, sin embargo, algunos se equivocaban al responde esto, por lo que el resto del grupo se dedicaba a corregir la falta. La tilde se colocó con una tiza de color. Para la segunda parte del juego, la profesora les dijo que debían preparar una adivinanza o un trabalenguas (en las mismas parejas o tríos) que incluyera las tres palabras adivinadas. Pocas parejas atendieron las indicaciones, debido a que varias estaban hablando y no prestaron atención.

No todas las parejas emprendieron la tarea. La primera pareja en terminar elaboró una adivinanza pero no tildó las palabras por lo que fue descalificada. El siguiente grupo no tuvo errores y ganó.

La pareja ganadora redactó una estrofa de un poema. La docente leyó el texto al resto de los estudiantes, quienes aplaudieron a los ganadores. Lo profesora entregó un premio tanto a este equipo como al que había triunfado en el juego anterior.

El poema decía:



*Ojalá tú me quisieras
tan fácil
como yo también te quiero a
ti.*

El juego concluyó en el tiempo estimado, es decir, antes de salir al primer recreo de la tarde. Tal y como puede notarse, a los educandos les está resultando difícil atender instrucciones, no todos lograban realizar la segunda parte, la producción escrita, por el motivo de que se dispersaban al finalizar la primera parte. También se pudo apreciar que no estaban colocando las tildes.

Juego N° 3 Invocando a la Musa (17 de junio de 2008).

Este juego se aplicó el martes 17 de junio. Se tomó la primera lección de Español, a las 7:40 a. m. La docente les señaló que ese día realizaría un juego y pegó cinco carteles con letras de colores, los cuales tenían las palabras **éxito**, **obstáculos**, **turística**, **énfasis** y **clásica** y les sugirió que definieran cada una de las palabras. A algunos se les dificultó, entonces la docente les ayudó brindándoles ejemplos en los que se utilizaran esos vocablos. Algunos estudiantes escribieron las definiciones en el cuaderno, donde tuvieron muchas faltas ortográficas de todo tipo (tildes y uso de algunas letras, entre otros).

Una vez que conocieron las definiciones y los usos de las palabras, la docente les indicó que, en parejas, deberían inventar un poema donde incluyeran las palabras de los carteles, además de las ya estudiadas. La docente les entregó papeles de colores para que escribieran el poema.

Muchas parejas tuvieron dificultad con la escritura del poema porque no sabían ni sobre qué tema hacerlo ni de qué manera acoplarlo con las palabras que debían usar, por tal razón se tardó un poco más de lo estimado (alrededor de cinco minutos más).

Al terminar el poema, la docente recogió las hojas y revisó el escrito, en el cual se notó la ausencia de varias tildes, las cuales se corrigieron recalcando a cada pareja el error cometido.

Para la finalización de la actividad se pidió a los estudiantes y a las estudiantes que dieran, junto con la docente, un nombre para el poemario. Se propusieron varios títulos, la docente los copió en la pizarra, todos y todas votaron. La clase aplaudió complacida por el nombre seleccionado. El título electo fue:

	Inspiración de la 7-2
--	-----------------------

Juego N° 4 Do re mi fa sol (24 de julio de 2008).

Después de la última sesión, pasaron cuatro semanas durante las cuales no se impartieron lecciones por diversos motivos. El jueves 24 de julio se escogió la segunda lección de la tarde. Esta lección es después de almuerzo, por lo que el alumnado suele sentirse un tanto fatigado y bastante inquieto, todo esto aunado a que el grupo en cuestión es bastante grande.

El grupo se mostró muy inquieto. La docente procedió a copiar en la pizarra el nombre del juego de ese día y los pasos a seguir. Luego, junto con el mismo estudiante que colaboró en el primer juego, se repartieron las canciones para tildar los monosílabos (**sé, sí, mí**). Cuando tildaron las palabras, la docente revisó el trabajo y les indicó que se formaran en parejas o tríos para que buscaran un ritmo para la canción y la cantaran; en este momento del juego, la mayoría de la clase se dispersó porque no quería cantar, aún así un trío de alumnas se animaron a cantar y el resto de la clase aplaudió. La profesora les dijo que en las mismas parejas o tríos, escribieran, en la parte de atrás de la hoja de la canción, otra pieza musical incluyendo las palabras ya estudiadas, el mismo equipo que cantó, también terminó el trabajo antes que el resto de la clase. Este grupo tuvo algunas faltas de tildes, por lo cual la docente lo mandó a corregir el escrito, que finalmente volvió a entregar.

Para la segunda parte de la actividad, hubo muy poca participación del grupo, por las razones antes citadas; asimismo, aunque las instrucciones del juego se escribieron en la pizarra, muchos preguntaban constantemente, pues no estaban concentrados. En esta segunda parte no quisieron trabajar y no hicieron la segunda canción. Pese a que es el cuarto juego y las palabras se han venido retomando, los alumnos y las alumnas olvidaron tildarlas.

Juego N° 5 Crucigrama (31 de julio de 2008).

A la siguiente semana se aplicó el juego cinco. Era el jueves 31 de julio en la segunda lección de la tarde. La agenda de clase decía que primero harían el crucigrama; luego, en el reverso de la hoja que se les entregaría, debían escribir una descripción corta con el título "La vida como un crucigrama", utilizando las palabras que encontraran en el juego. Se les entregó el crucigrama y se les dio las indicaciones.

La docente les dijo que las palabras ya las habían estudiado con los otros juegos y les dijo que todas esas palabras tienen algo en común y les hizo un ademán, toda la clase respondió “¡la tilde!” y les indicó que, entonces, prestaran atención en ello.

El grupo inició la actividad. Una estudiante terminó primero el trabajo, en el cual todas las palabras calzaban, con la excepción de que no tildó algunas, por lo que la docente le solicitó que las tildara. A continuación, uno de los estudiantes más indisciplinados y con bajo trabajo cotidiano también terminó y sí las tildó, entonces la docente le dijo que realizara la segunda parte del juego: confeccionar una descripción corta con el título “La vida como un crucigrama”, en la que incluyera las palabras encontradas y las anotadas en la pizarra. Él empezó a construirlo oralmente y la docente le hizo un gesto indicándole que lo hacía de manera excelente. Poco tiempo después, este estudiante regresó con su labor concluida y dijo “Ya terminé profe, y tildé todas”. Pero algo curioso fue que cambió las formas de los verbos a futuro (como se verá más adelante cuando se anexe su escrito), aún así tildó las otras y le valió la felicitación de la profesora y la mención de que él había sido el ganador, lo que provocó que la compañera que había terminado antes el crucigrama se asombrara de que él le hubiera ganado y de paso provocó su indignación, todo lo cual dio lugar a un momento muy cómico en la clase. El estudiante empezó a decirle al resto de la clase que él era el ganador y que “la profe” le daría un premio. Finalmente, la alumna incluyó todas las palabras, por lo que hubo dos triunfadores ese día.

Poco a poco los estudiantes se acercaron a la docente con su crucigrama terminado, esta debió corregir las tildes individualmente, por lo que pronto optó por escribir ella misma el título de la descripción, con el fin de que no se dispersaran al realizar la segunda parte del juego. Mientras estaban realizando la segunda parte del juego, hubo un estudiante quien preguntó si palabras como “admite y gustaría” se tildan.

A la sección 7-2 no se les dificultó hallar las palabras, probablemente debido a que todas habían aparecido en los juegos anteriores. Sin embargo, y a pesar de que durante el juego se insistió en que no olvidaran colocar las tildes, muchos incurrieron en esto, por lo que la docente se vio en la obligación de ir señalando las tildes que dejaron por fuera.

Esa sección tampoco tuvo problemas para crear el texto. La gran mayoría participó en el juego y lo hizo activamente. No obstante, al revisar los escritos se notó que no usaron todas las tildes o que las ponían en lugares de las palabras donde no correspondía, sin olvidar que cambiaron palabras; por ejemplo, en lugar de **fácil**, escribieron **fáciles**, **logré** por **lograré**, etc.

El texto ganador fue:

Estudiante varón:

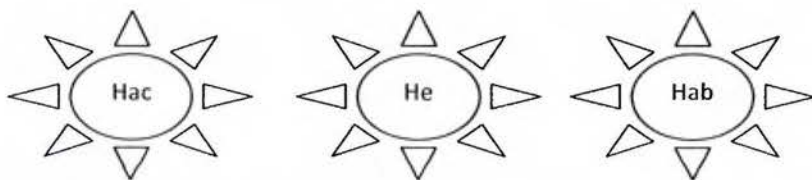
“La vida como un crucigrama”.

La vida en un crucigrama es fácil porque uno tiene éxito también hay énfasis en las palabras y se aprende a vencer [*cambio de palabra, debió escribir “venceré”*] los obtáculos [*corrección: obstáculos*] y triunfar [*cambio de palabra, debió escribir “triunfaré”*] ojalá viajar [*cambio de palabra, debió escribir “viajaré”*] y ser gía [*corrección: guía*] turístico [*debió escribir “turística”*] pueda escuchar música clásica.

Juego N° 6 Los girasoles (7 de agosto de 2008).

El jueves 7 de agosto se aplicó el sexto juego, solo que esta vez se puso en práctica en la primera lección de la tarde (1:30 p. m.)

La docente dibujó tres girasoles grandes en la pizarra utilizando tizas de colores, en el centro de cada flor se escribieron los verbos **Hacer**, **He** y **Haber**.



Posteriormente, se les entregó una hoja con tres girasoles dibujados. Se indicó que realizarían otro juego. Primero, la docente les explicó qué es un verbo y lo concerniente a los verbos compuestos por el auxiliar **haber**. Luego, les explicó la dinámica del juego. Con el propósito de que comprendieran lo que se pretendía de ellos, se les dio un ejemplo en cada uno de los casos (para **hacer**: **hago**, para **he**: **he comido** y para **haber**: **ha ido**). Los estudiantes

empezaron a dar ejemplos oralmente y la docente les indicó que, efectivamente, así lo debían hacer.

Debido a que hay muchas posibilidades a la hora de proponer verbos conjugados y compuestos, la docente les dijo que les ayudaría para que incluyeran las palabras en estudio. Se les dio oralmente oraciones incompletas en las cuales se usaban esos verbos, mientras los estudiantes debían adivinar hasta acertar. La docente les dijo que incluyeran esos ejemplos en los girasoles.

Algunos estudiantes y algunas estudiantes se acercaron a la docente a preguntar si iban bien con la actividad y también la profesora pasó por los pupitres para cerciorarse del curso de su trabajo.

La docente les indicó que, una vez concluida la labor, la segunda parte consistía en dibujar un caligrama en el reverso de la fotocopia entregada. La profesora dibujó un ejemplo de caligrama, con dos pétalos en la pizarra y luego les mostró uno que ya traía hecho para que comprendieran la tarea que debían realizar.

Un estudiante preguntó si podía dibujar una rosa, a lo cual la docente accedió. Este estudiante, que es repitente, tiene baja asistencia y trabaja muy poco en clase, fue quien finalizó primero el juego. Dibujó una rosa cerrada, muy linda. Luego terminó una estudiante, por lo que la educadora decidió premiar a los dos estudiantes. El alumno mencionado dijo, en voz alta: "¿Vio profe?, cuando yo llego a clase sí hago las cosas". Verdaderamente, fue así pues durante el tiempo que se extendió la realización del juego, este alumno sobresalió proponiendo ejemplos en forma oral y fue quien acertó las "adivinanzas" la mayoría de las veces y, en general, realizó la actividad con gran esmero.

Juego N° 7 Acróstico (21 de agosto de 2008).

El juego número siete se puso en práctica el jueves 21 de agosto en la segunda lección de la tarde, al ser las 2:10 p. m. También este grupo es difícil de manejar pues también está presentando problemas de conducta. Antes de la lección de Español, reciben su Hora Guía, a cargo de una docente la cual comentó que durante esa lección no puede hacer casi nada con el grupo, debido a que invierte los 40 minutos en tomar lista y ordenar a los estudiantes. Ese día, efectivamente, el grupo estaba descontrolado por lo que tuvo que reprenderlo antes de iniciar.

Una vez que se mantuvo la disciplina, se tomó la asistencia y se le dijo que se practicaría un juego al final del cual se entregaría un premio. En ese momento, algunos estudiantes reclamaron el premio que la docente les debía, por lo que entonces, ella se los entregó.

La profesora colocó, en la pizarra, una palabra cuyas letras estaban en desorden y pidió a los estudiantes que adivinaran cuál palabra estaba allí escondida.

ROAHA

La estudiante que en una ocasión había ganado uno de los juegos, adivinó que se trataba de la palabra **AHORA**. La docente les dijo que el juego consistía en realizar un acróstico. Uno de los estudiantes aseguró saber en qué consistía un acróstico y lo explicó para el grupo. De esta manera, inició el juego. A la mayoría de los estudiantes se les dificultó encontrar una palabra con letra inicial **O**, por lo que la docente decidió darles una pista: ¡Oh! y fue así como lo pudo completar el estudiante ganador:

Ahí
Hielo
Oh

La profesora les dijo que la segunda parte del juego consistía en proponer una pieza artística en la cual utilizaran las palabras del acróstico.

Otro estudiante varón propuso la siguiente estrofa poética, la cual fue leída por la docente ante el resto de la clase:

*Oh, ahí está el hielo
porque hay que
ahorrar y rehacer
la vida.*

Así concluyó el juego de ese día.

Juego N° 8 Sopa de letras (18 de setiembre de 2008).

El jueves 18 se puso en práctica el último juego de la propuesta. Se les dijo que elaborarían una sopa de letras. Un estudiante se ofreció a repartirlas. Mientras el alumno entregaba las hojas, la docente copió en la pizarra las oraciones incompletas de la sopa de letras. Cuando toda la clase tuvo su hoja, la profesora tomó unas fotografías y un video corto.

El juego transcurrió con mucho orden y mucha concentración por parte del grupo. Algunos de los estudiantes “soplaban” o compartían las respuestas con sus compañeros. Otros alumnos y alumnas preguntaron a la docente con cuál palabra calzaba determinada oración. También preguntaron sobre los dos espacios de algunas oraciones, la docente les dijo que se trataba de verbos compuestos (un verbo auxiliar junto con otra forma verbal, en este caso un participio) y que recordaran el juego de las flores (“Los girasoles”) y así descubrieron el verbo. Además preguntaron si *haya* se escribe con *h*, si *vencerse* va con *v*, la profesora les dijo que debían percatarse por sí mismos y por sí mismas.

Un estudiante concluyó la sopa de letras, la docente se cercioró de que estaba correcta y le pidió que completara las oraciones de la pizarra. De inmediato, se le dio el premio. La segunda parte del juego consistió en hacer alguna composición (bombas populares, adivinanzas, entre otras) utilizando cada palabra encontrada. Algunos estudiantes se negaban a realizarla pues manifestaron tener pereza de realizarla, pero a pesar de ello, se pudieron recopilar las siguientes creaciones:

“Yo he tenido muchas diversiones que ahora voy a hacer y valorar las diversiones que la vida alguna vez me haya regalado y *vencer* [*vencerse*] lo malo que la vida me haya regalado”.

“Tal vez *haya* o he sido una persona que ha querido *vencerse* pero he tenido que ser una persona llena de diversiones pero ahora hay que valorar la vida”.

“En el parque de diversiones he tenido que *vencer* y valorar, para ahora o nunca hacer lo que he sido en el *paso* [**corrección: pasado*] y en el futuro haciendo lo que debo”.

“Ahora que he tenido diversiones, haciendo valorar lo que tengo *venciendo* [**corrección: vencerse*] mis temores. Hacer lo que tengo que hacer y haya ganado mis metas”.

“He tenido diversiones en la vida por eso he sido una persona muy *haorista* [**corrección: ahorista...¿?*] claro dependiendo con lo que hago y estoy haciendo un texto *haorita* [**corrección: ahorita*] en español y tengo *vencer* [**corrección: vencerse*] mis *otores* [*¿?*] en mi materia y he

tenido muchas oportunidades en la vida y he sido una persona muy estudiosa y ahora estoy haciendo lo mudo [*corrección: *mío*] se [*corrección: *sé*] lo que debo hacer y más haya [*corrección: *allá*] en el futuro voy a tener algo por eso voy a lograr mis metas y tengo que valorar mis sueños”.

Con la entrega de las sopas de letras y los textos escritos, terminó el juego final. La docente agradeció a su clase la colaboración en la actividad. Eran pasadas de las 2 de la tarde.

4.2.7.2 Grupo control

Tema: Acentuación (3 de junio de 2008).

Este día se desarrolló la clase sobre el tema de acentuación según lo indicado en el planeamiento N° 1. A la mayoría de los estudiantes y las estudiantes se les dificultó comprender la diferencia entre los monosílabos inacentuados y los acentuados por lo que manifestaron constantemente que no entendían cuándo debían usar uno u otro. Al revisar las prácticas, hubo estudiantes que fallaron en algunas palabras de la clasificación, puesto que no ubicaban el acento correctamente. Así terminó esta primera sesión con la 7-1.

Tema: El verbo (12 de agosto de 2008).

El tema “El verbo” se trató el martes 12 de agosto en las lecciones cuarta, quinta y sexta de la mañana. Ese día estuvieron ausentes varios profesores del colegio por lo que los demás docentes adelantaron las lecciones, algunos atenderían dos grupos a la vez, como en el caso de la clase de Español. En la cuarta lección, se atendió a la sección 7-1 (grupo control) y a la 7-3, la cual no está participando en este proyecto de investigación.

En la motivación, los estudiantes debían adivinar las palabras escritas dentro de un recipiente (verbos) por medio de la mímica, al principio no se animaron, por ello la docente realizó la primera mímica, la cual correspondía al verbo **llorar**, de esta manera se fueron animando para realizar la actividad (les correspondieron verbos como **reír**, **caminar**, **conducir**, entre otros). La docente les dijo que esas palabras llevan un nombre de acuerdo con el tema de morfología, un estudiante adivinó que se trataba de los verbos.

La docente dividió la pizarra con toda la materia para poder atender a la otra sección. Ella tuvo que movilizarse de un aula a la otra para mantener a los grupos en orden y explicarles.

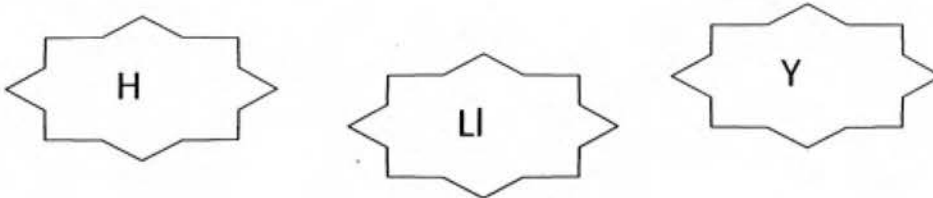
Algunos estudiantes indicaron que los verbos son las acciones. La parte que fue difícil de comprender para el grupo control fue la de los verbos compuestos. En vista de esto, se hicieron esquemas, se enumeraron los verbos para indicarles que una oración puede llevar más de un verbo y se realizaron prácticas.

Ese día fue agotador, tanto para los estudiantes como para la docente, lo cual se puede explicar porque el tema del verbo es muy amplio, aunado a la atención de dos grupos a la vez. Los estudiantes de la 7-1 se quejaron de tener que escribir tanto, dijeron expresiones como: "Profe, ya no escriba tanto por favor", "Profe, denos un descansito", "Con la profe escribimos en una lección lo que escribíamos todo un día en la escuela".

Entre cansancio y quejas, concluyó la clase del verbo.

Tema: Uso de la letra h y el dígrafo ll (19 de agosto de 2008).

El martes 19 de agosto en la cuarta lección, se aplicaría el tema de los usos de h y ll. Se ordenó el grupo, el cual últimamente ha presentado muchos problemas de indisciplina. Se anotó la tarea para el jueves. Luego la docente les dijo que realizarían un pequeño juego por lo que el grupo se mostró ilusionado. La profesora dibujó tres ruletas, en cada uno de los centros escribió las letras H, Ll, Y.



La docente les dijo que si conocían las ruletas utilizadas en los turnos o fiestas populares, les indicó que dibujaran las tres ruletas en sus cuadernos (como estaba en la pizarra) y que en cada una de las astas escribieran palabras en las cuales se utilizara la letra correspondiente. Algunos y algunas preguntaron cuántas astas debía llevar cada ruleta, la docente les dijo que la cantidad de palabras que se les ocurrieran. En esta actividad de motivación tardaron aproximadamente diez minutos. Una vez que concluyeron, la docente pidió que dijeran oralmente las palabras encontradas mientras ella las iba anotando en las ruletas de la pizarra; las voces escritas fueron:

-Con la letra **H**: **hacer, hola, zanahoria, helado, haber, huevo.**

-Con el dígrafo **LI**: **llama, lluvia, hallar, llave, Guillermo, llanta, llanto, llano.**

-Con la letra **Y**: **yema, Ayarco, Dayana, Yocasta.**

Seguidamente, se desarrolló la clase de acuerdo con lo planeado. Al final, se realizaron prácticas, en las cuales el estudiantado formó oraciones utilizando las letras y las palabras vistas. Posteriormente, se revisaron.

Tema: Uso de las letras c, s, z. (16 de setiembre de 2008).

Un día después de la Independencia, el martes 16 de setiembre, desde las 9:10 a. m. hasta las 11:30 a. m., durante las lecciones cuarta, quinta y sexta, se aplicó la propuesta al grupo control.

La docente copió en la pizarra, con tizas de colores, las letras **c, s y z** y pidió a los alumnos y a las alumnas que las anotaran en sus cuadernos. Luego, solicitó que escribieran, en los cuadernos, una lista de palabras distribuida en cada una de las letras en estudio, con un tamaño más grande y con colores. La docente dio un ejemplo utilizando las tizas de colores. Hubo mucha confusión pues el alumnado se mostró dubitativo sobre los diferentes usos y preguntaron constantemente, a la docente y entre ellos y ellas, con cuál letra se escribía determinado ejemplo. Una vez que terminaron de anotar las palabras, la docente solicitó que las dictaran para anotarlas en la pizarra, en ese instante se iban corrigiendo las faltas de forma oral.

Al concluir la actividad inicial, la docente les dio algunos de los usos para las letras **c, s y z**. Se hizo la práctica y, en la revisión del trabajo, se encontraron algunos errores los cuales se corrigieron y de esta manera terminó la clase de ese día.

Tema: Uso de las letras b, v. (24 de setiembre de 2008).

El jueves de setiembre, a las 4:30 p. m. (lecciones quinta y sexta de la tarde) se aplicó la última propuesta del grupo control. La docente les dijo que harían la pequeña actividad del "ahorcado" y, para ello, debían formarse en parejas. El único requisito era utilizar las letras **b** y **v**, y concluir en alrededor de 10 minutos (5 para cada integrante de la pareja). El juego transcurrió en orden aunque, a veces, elevaban la voz cuando ganaban o perdían. Algunos y

algunas se acercaron a la docente o la llamaron para preguntar si tal palabra se escribía con **b** o con **v**. La actividad de motivación tardó un poco más, unos 15 minutos porque deseaban seguir con el juego. La profesora indicó la finalización y que debían ordenarse porque había llegado la hora de ver materia, el grupo se quejó pues eran las últimas lecciones, ya estaban cansados y, por consiguiente, no querían copiar; la clase insistía en seguir jugando. En la pizarra, la profesora copió algunos de los usos de las letras **b** y **v**, con sus respectivos ejemplos. Empezó a llover fuerte y algunos estudiantes se asomaron a las ventanas mientras las chicas daban gritos porque no querían mojarse al salir del colegio, por esto se provocó un desorden en el aula y fue necesario reprender a algunos estudiantes. Una vez que el grupo mantuvo el orden, se continuó con la clase.

Para finalizar, se le pidió al grupo que realizara, en el cuaderno, un cuadro con dos columnas, una para los usos de la **b** y otra para la **v**, con ejemplos.

Usos de la b	Usos de la v
---------------------	---------------------

En la revisión del trabajo se detectaron ciertos errores; a pesar de que, prácticamente, debían transcribir lo visto durante la clase, el trabajo de los estudiantes y las estudiantes evidenció confusión entre los usos de las letras **b** y **v**, lo que podría sugerir una falta de atención en el trabajo emprendido. De esta manera, se dio por finalizada la jornada del jueves, bajo la lluvia de setiembre.

4.3. TRABAJO LÚDICO DE ORTOGRAFÍA PARA LOS GRUPOS DEL INSTITUTO PROFESIONAL DE EDUCACIÓN COMUNITARIA (IPEC SANTO DOMINGO)

4.3.1. Diagnóstico

A los estudiantes de las secciones Modular 01 (grupo control) y Modular 03 (grupo experimental) del Instituto Profesional de Educación Comunitaria (IPEC Santo Domingo) se les aplicó una redacción con uno de los siguientes temas: "Mis vacaciones", "San Valentín" o "La familia", con el propósito de conocer los errores ortográficos que se presentaran en sus escritos. Cada grupo en promedio cuenta con 25-30 estudiantes. Luego se les aplicó un dictado sobre el

tema de VIH positivo, a partir del cual se realizó un estudio de frecuencias y se extrajeron los errores más recurrentes para conformar el corpus base del *pretest*.

La tabla de frecuencias señala las palabras que presentan más errores y parte del mayor número de errores en una palabra hasta las palabras con menos faltas ortográficas. La tabla está dividida en seis columnas en las que se muestra básicamente la palabra, el error cometido (la forma en que el estudiante escribió el vocablo), el número de veces en el cual se presenta el error y el total.

4.3.2. Tabla de frecuencias de ambos grupos.

Tabla N° 7

Instituto Profesional de Educación Comunitaria (IPEC). Frecuencias de errores ortográficos en el diagnóstico del grupo control y el grupo experimental. 2008.

Palabra	1° Uso incorrecto	Número	2° Uso incorrecto	Número	Total
vaya	valla	1			1
difíciles	tilde esdrújula	1			1
perciben	s-c	1			1
golpeaba	v-b	3	golpeaba- diptongación	2	5
difícil	tilde	2			2
así	tilde aguda	2			2
un-una	género	1			1
desagradable	desacradable	1			1
peleando	diptongación	1			1
tendría	tilde condicional	2			2
venían	tilde pret	3			3
única (o)	tilde esdrújula	4	tilde		4
país	tilde	2			2

él	tilde diacrítica	3	tilde		3
guápiles	tilde esdrújula	3	mayúscula	1	4
hacerme	h	5			5
amanecí mayugados	pluralidad	1			1
sudaba	v-b	2			2
dejé	j-g	3	tilde	3	6
cocinaron- cocinar	c-s	4			4
podía	tilde pret	1			1
estaba	v-b	4			4
estará	tilde	2	tilde		2
haría	h	2	tilde	2	4
explicaría	tilde condicional	2			2
irritaba	r-rr	1			1
llevado	v-b	3			3
tendría	tilde	1			1
películas	tilde esdrújula	1			1
dios	mayúscula	1			1
golpeó	tilde	3	diptongacion	2	5
quería	tilde	2			2
llamé	tilde pret	2			2
sabían	tilde pret	1			1
zancudos	z-c	1			1
mí	tilde diacrítico	1			1
pensé	tilde	4			4

basilar	v-b	1			1
evitaba	v-b	2	hevitaba	2	4
enfermaba	v-b	2			2
montón	tilde aguda	1			1
demasiado	s-c	2			2
vamos	v-b	1			1
consejos	c-s	1			1
ahora	h	2			2
conocía	c-s	1	tilde pret	2	3
sé	ce	2	tilde	3	5
haber	h	4	v-b	1	5
deber	v-b	3			3
gente	j-g	1			1
jugar	j-g	1			1
haciendo	h	2			2
hacer	h	5			5
violan	v-b	1			1
hueco	h	3	gueco	1	4
sentirán	tilde	2	s-c	1	3
bien	b-v	2			2
deber	v-b	1	tilde	1	2
siempre	s-c	1			1
vueltas	v-b	1			1
hubiera	v-b **	3			3
sirve	s-c-	1	b-v	1	2

después	tilde	2			2
policía	tilde	1			1
ya	ll-y	2			2
estuvieran	diptongo	1			1
vuelvan	v-b	1			1
bonito	v-b	1			1
destruyan	y -ll	1			1
acostumbran	pluralidad	1			1
también	tilde	3	m	1	4
jerusalén	tilde	1			1
alabar	pluralidad	1			1
además	tilde	1			1
jesús	tilde	3			3
apóstoles	tilde	1			1
moisés	tilde	1			1
hacia	c-s	1	h	1	2
ejercicio	c-s	1			1
divertido	v-b	1			1
empezamos	m	1			1
mamá	tilde	1			1
habían	h	4			4
vote		1			1
esposa	s-z	1			1
los	pluralidad	1			1
últimos	tilde	1			1

días	tilde	2			2
país	tilde	2			2
veían	v-b	1	tilde	2	3
mayoría	tilde	1			1
más	tilde diacrítica	2			2
tiene	pluralidad	1			1
junto	pluralidad	1			1
cometió	tilde pret	2			2
debía	tilde	2			2
económicas	tilde	1			1
televisión	s-c	1			1
desconfianza	s-z	1			1
ahí	h	1			1
vergüenza	v-b	1			1

4.3.3. Corpus seleccionado

De los resultados del diagnóstico se seleccionaron 37 palabras que presentaron una mayor frecuencia de errores. Esta lista se dividió según se clasificaron las palabras dentro de los contenidos de las clases y las actividades lúdicas que se impartieron en ambos grupos.

26. País

30. Descubrí.

34. Venían

27. Salía.

31. Había.

35. Debería

28. Veía.

32. Pensé

36. Debía

29. Deprimí.

33. Sudaba

37. difícil

38.Sospechaba	43.18. Debía.	48.Hace
39.Evitaba	44.Deseaba	
40.Llamé	45.Enfermaba	
41.Debería	46.Explicaría	
42.Dejé	47.Golpeaba	

4.3.4. Pretest y resultados

El *pretest* se realizó en los meses de marzo y de abril de 2008, tanto para el grupo experimental como para el grupo control. La cantidad de alumnos de estos grupos oscila entre los 20 y los 30 alumnos, quienes debieron realizar una prueba que consistía en un dictado que incluía las palabras del corpus seleccionado.

Tanto en el grupo experimental como el control, los resultados muestran que el mayor problema ortográfico se encuentra en la utilización de la tilde. Entre ellos el uso de la tilde diacrítica, la falta de acentuación en algunos tiempos verbales como el condicional, el pretérito perfecto, el pretérito imperfecto, además del uso de las letras **b** y **v**, la terminación **-aba** del imperfecto, la **h** en las conjugaciones del verbo **hacer** y **haber**, y, en menor grado, confusión entre las letras **s**, **z**, **c**.

Dictado (Grupo Control y Grupo experimental)

Llegué a los Estados Unidos hace cuatro años atrás, cuando tenía 25, con el padre de mi segunda criatura. Cuando le dije que estaba embarazada, me golpeó, él quería hacerme perder mi embarazo. Finalmente lo dejé, mejor dicho, me escapé, cuando una vecina me dijo que veía que golpeaba a mi hijo cada vez que yo salía de la casa.

Me mudé a Nueva York, pero al poco tiempo de haber llegado, pensé en regresar a México. No me sentía bien, deseaba estar cerca de mi madre y no conocía a nadie en Nueva York. Me fui a hacer un examen médico de cuidados de embarazo, y unos días antes de mi vuelo de regreso a mi país fui al médico por mis resultados. Me dijeron que era VIH positiva.

Entonces fue que me acordé que el padre de mi criatura se enfermaba frecuentemente: le venían escalofríos y sudaba. Ahora que sé más de la enfermedad, sé que había muchas cosas que lo podieron haber llevado a infectarse: usaba drogas y alcohol, que probablemente lo llevaron a tener muchas parejas sexuales –por lo menos yo sospechaba que él había tenido muchas parejas sexuales. Una vez hasta le dije en broma, ¿Crees que tienes SIDA? Se molestó mucho y me dijo ¡Estás loca! ¿Cómo puedes decir esas cosas? Yo creo que él sabía que tenía el virus pero no quería usar protección.

Cuando descubrí que era VIH positiva, lo llamé para dejarle saber que se debería hacer una prueba del VIH, pero no quiso y me dijo que era únicamente mi problema. Unos meses después, su madre me dijo que él estaba solo y no tenía a nadie que cuidase de él. Su madre me dijo que él lamentaba la manera en que me había tratado y que quería que regresara a su lado. Desde ese entonces he evitado tener comunicación con su familia y no sé como estará o si alguna vez se hizo la prueba del VIH.

El año pasado me deprimí: me sentía sola y triste, lloraba constantemente y sin motivos. No tenía energía y me irritaba mucho. No me sentía bien sobre mí misma y cuidaba de mis hijas pero solo con gran esfuerzo. También había perdido el apetito y estaba perdiendo peso rápidamente. Los médicos pensaban que se debía al virus, pero yo no entendía porque lloraba y me sentía como si mi vida no tuviera valor alguno. Después, mi madre se enfermó pero no podía regresar a México para cuidar de ella. Si regresaba a México se haría difícil que reingresara a los Estados Unidos y no tendría mis medicamentos. Más aún si regresaba, ¿cómo le explicaría mi enfermedad a mi familia? Ellos no sabían nada sobre mi virus (sí, ahora lo llamo “mi virus”). Había muchas razones por las cuales evitaba decirles algo –estaban tan lejos y evitaba preocuparlos.

4.3.4.1. Grupo experimental

En este grupo, la falta de acentuación es el mayor problema, la tilde diacrítica, la tilde en el perfecto de indicativo así como la del imperfecto son los temas que presentan mayores resultados negativos, palabras como **él** y **golpeó**, **había** y **tenía** obtuvieron entre 60% y 53% de error en el *pretest*. El uso de **h**, en la escritura del verbo **haber**, también presentó un porcentaje alto, un 70%.

Palabras que pertenecen a otros temas, como el uso de **v** y **b**, la terminación **-aba** de los verbos de imperfecto fueron de un 10 a un 20% en la tabla. Otro caso que presentó dificultades fue el uso de la **h** del verbo **hacer**. En cuanto a las palabras que presentaban confusión ya fuera por el uso de **g** y **j**, o bien, de **c** y **z** el porcentaje fue de 20 a 30%.

Las últimas posiciones, son ocupadas por temas relacionados con la falta de acentuación, en las palabras **país**, **difícil** y **después**.

En conclusión, la mayor cantidad de errores se encontró en la falta de acentuación. Los estudiantes omiten la tilde en diferentes tipos de palabras.

Tabla N° 8

Instituto Profesional de Educación Comunitaria. Frecuencias de errores ortográficos en el *pretest* del grupo experimental. 2008.

Palabra	Tipo	1 ^{er} uso incorrecto	Número	2° uso incorrecto	Número	Total	% de los alumnos
él	tilde diacrítica	Tilde	73				60%
sé	tilde diacrítica	Tilde	30				33%
quería	pret. imp.	Tilde	22				36%
sentía	pret. imp.	Tilde	22				36%
golpeó	pret. perf.	Tilde	16				53%
había	pret. imp.	Tilde	16				53%
tenía	pret. imp.	Tilde	16				53%
después		Tilde	14				23%
escapé	pret. perf.	Tilde	13				43%
haber		sin h	12	haver	9	21	70%
deprimí	pret. imp.	Tilde	9				30%
acordé	pret. perf.	Tilde	8				26%
conocía	pret. imp.	Tilde	8				26%
dejé	pret. perf.	tilde	8	dege	2	10	33%
país		Tilde	8				26%
salía	pret. imp.	Tilde	8				26%
veía	pret. imp.	Tilde	8				26%
descubrí	pret. imp.	Tilde	7				23%
había	uso de v y b	Habían	6	sin h	6	12	40%
pensé	pret. perf.	Tilde	6				20%
sabían	pret. imp.	Tilde	5				17%
venían	pret. imp.	Tilde	5				17%
debería	condicional	Tilde	4	devería	2	6	20%
debía	pret. imp. uso de v y b	tilde	4	devia	2	6	20%

difícil		tilde	4				13%
sospechaba	uso de v y b	Sospechava	4				13%
evitaba	uso de v y b	evitava	3	hevitaba	2	5	17%
llamé	pret. perf.	Tilde	3				10%
deseaba	uso de v y b	deseava	2				7%
enfermaba	uso de v y b	Enfermava	2				7%
explicaría	condicional	Tilde	2				7%
golpeaba	uso de v y b	golpiaba	2	golpeava	2	4	13%
hacerme	uso de c y s	Hacerme	2				7%
haría	uso de h	Haría	2	tilde	1	3	10%
sudaba	uso de v y b	Sudava	2				7%

4.3.4.2. Grupo control

En el grupo control, se observó una situación muy diferente que en el grupo experimental, en lo referido a las tendencias de errores cometidos durante el pretest.

En el grupo control, los errores ortográficos de los estudiantes son muy altos y su mayoría sobrepasan el porcentaje del 50% de error. Son pocas las palabras que presentan entre un 20 y un 30% de error ortográfico.

La ortografía de este grupo presenta verdaderos errores y la diferencia entre un tema y otro es casi nula.

Tabla N° 9

Instituto Profesional de Educación Comunitaria. Frecuencias de errores ortográficos en el pretest del grupo control. 2008.

Palabra	Tipo	1 ^{er} uso incorrecto	Número	2° uso incorrecto	Número	Total	% de los alumnos
él	tilde diacrítica	Tilde	32				97%
sé	tilde diacrítica	Tilde	15	ce	8	23	69%
quería	pret. imp.	Tilde	20				60%
sentía	pret. imp.	Tilde	10	centia	20	30	90%
golpeó	pret. perf.	Tilde	15	golpio	15	30	90%
había	pret. imp.	Tilde	12	avía abía	10 10	32	97%
tenía	pret. imp.	Tilde	25				75%
después		Tilde	11				33%
escapé	pret. perf.	tilde	23				69%
haber		uso de la h	26	aver	6	32	97%

deprimí	pret. imp.	Tilde	14				42%
acordé	pret. perf.	tilde	22				66%
conocía	pret. imp.	tilde	16	conosía	12	28	84%
dejé	pret. perf.	tilde	22	j-g	4	26	78%
país		tilde	12				36%
salía	pret. imp.	tilde	12				36%
veía	pret. imp.	tilde	15	beía	10	35	45%
descubrí	pret. imp.	tilde	10				30%
pensé	pret. perf.	tilde	8				24%
sabían	pret. imp.	tilde	14				42%
venían	pret. imp.	Tilde	12	beían	8	20	60%
debería	condicional	tilde	8	debería	5	13	39%
debía	pret. imp.	tilde	15	v-b	8	23	69%
difícil		tilde	8	s-c	8	16	48%
sospechaba	uso de v y b		21				63%
evitaba	uso de v y b		17	evitavahevi taba	58	30	90%
llamé	pret. perf.	tilde	20	y-ll	9	29	87%
deseaba	uso de v y b		16	deceaba	6	22	66%
enfermaba	uso de v y b		8				39%
explicaría	condicional	tilde	12				36%
golpeaba	uso de v y b		10				30%
hacerme	uso de c y s		13				40%
haría	uso de h	Tilde	8	aría	9	17	51%
sudaba	uso de v y b		7				21%

4.3.5. Propuestas lúdicas para el grupo experimental

Se planeó un total de 12 clases lúdicas con el grupo experimental Modular 03, para desarrollar los temas, identificados en el diagnóstico, que presentaron la mayor dificultad ortográfica. Algunos de los juegos son modificaciones de los propuestos por Ileaneth Murillo. Los juegos son los siguientes:

Nombre del juego	Objetivo	Tema
1. Pecera pegajosa	Los estudiantes aplican la tilde diacrítica en sus escritos.	Tilde diacrítica en las palabras él, más, sé, tú, té, sí
2. Aprender a descubrir	Los estudiantes utilizan el acento en sus trabajos al	Tilde en el tiempo verbal

	usar los verbos conjugados en pretérito imperfecto.	pretérito imperfecto
3. Explotando de creatividad	Los estudiantes utilizan el acento en sus trabajos al usar los verbos conjugados en tiempo condicional	Tilde en los tiempos verbales del condicional
4. Ahorcado mal hablado	Los estudiantes utilizan el acento en sus trabajos al usar los verbos conjugados en tiempo pretérito perfecto de indicativo.	Tilde en los tiempos verbales pretérito perfecto
5. Globos sorpresa	Los estudiantes utilizan el acento en sus trabajos al usar los verbos conjugados en tiempo pretérito perfecto, imperfecto y condicional de indicativo.	Tilde en los tiempos verbales pretérito perfecto, imperfecto y condicional de indicativo
6. Crucigrama loco	Aplicar la h en los verbos hacer y haber conjugados en los escritos.	El uso de la h en los verbos haber y hacer conjugados

7. Poemas a la deriva	Los estudiantes utilizan la terminación -aba de los verbos en pretérito imperfecto de indicativo en los verbos: sospechar, desear, enfermar, evitar, golpear, sudar, estar.	La terminación -aba de los verbos conjugados en pretérito imperfectos de indicativo.
8. Sopa Nutritiva	Los estudiantes utilizan la tilde en las palabras difícil, después, y país. Además de la letra j , del verbo dejar.	Tilde en las palabras difícil, después, y país y uso de la j en el verbo dejar.
9. Rayuela	Usos de la letra b , en las palabras haber y deber	Uso de la b.
10. Bingo carnaval	Los estudiantes utilizan el acento en sus trabajos al usar los verbos conjugados en tiempo pretérito perfecto, imperfecto y condicional de indicativo, la tilde diacrítica, el acento en las palabras difícil, después, y país. El uso de la letra h , y el uso de las letras c, z y g.	La tilde diacrítica, tilde en tiempos verbales; uso de las letras h, j y b.

4.3.5.1. Pecera pegajosa

Descripción: Los estudiantes descubrirán el empleo correcto de la tilde diacrítica en algunos monosílabos, para que la empleen en sus escritos. El juego consiste en hacer grupos, escribir, utilizar el conocimiento previo de los estudiantes para llegar a algunos conceptos, y escritura nuevamente para reafirmar. El contenido es la tilde diacrítica en el pronombre **él**, el verbo **sé** (**saber**), el sustantivo **té**, el adverbio **más** y el pronombre **tú**.

Tema: La tilde diacrítica en el pronombre **él** y el verbo **sé**.

Objetivo General: Los estudiantes aplican la tilde diacrítica en sus escritos.

Procedimiento:

1. Los estudiantes forman grupos de cinco a cuatro integrantes y escogen un representante.
2. El representante de cada grupo pasa al frente y saca, de una pecera (recipiente) con una mezcla viscosa, tarjetas envueltas en papel aluminio que pueden traer escritas las palabras **él**, **el**, **sé** y **se**.
3. Para que el juego sea más divertido y adquieran otras palabras con tilde diacrítica, se agregarán las palabras **te**, **té**, **tú**, **tu** y **más**, **mas**.
4. El papel aluminio no se puede abrir sino hasta que terminen todos los grupos de escoger su tarjeta de la pecera y de sentarse con su respectivo equipo.
5. Cuando los estudiantes abran su papel y encuentran la palabra, deberán escribir en un lapso de cinco minutos la mayor cantidad posible de oraciones con dicho vocablo que les correspondió y escribirlas en un papel periódico en otros 5 minutos, sin olvidar subrayar la palabra que les tocó en cada oración. Para contabilizar el tiempo, la docente coloca un cronómetro frente a todos los grupos, el cual sonará a los cinco minutos para que empiecen a escribir en el papel. La profesora explica que lo más importante es la buena escritura de las palabras.

6. Se pegan todos los carteles en la pizarra, cada grupo lee el suyo, destaca la palabra subrayada, dice por qué se tilda (si es que lleva tilde) y gana el grupo que haya usado sin equivocarse o tenga menos errores en el uso de la palabra que les correspondió.
7. La docente les preguntará si encuentran la diferencia entre las palabras que se les entregó y por qué algunas oraciones estuvieron incorrectas (partiendo del hecho de que haya errores) y de esa forma llegar al tema de la tilde diacrítica.
8. La docente al grupo ganador les premiará con unas golosinas.
9. La docente colocará en la pizarra cartelitos con las palabras estudiadas **él, el, sé, se, té, te, tu, tú, más y mas**. Luego les pide a los estudiantes de cada uno de los grupos que escriban en su cuaderno, al lado de la palabra, cuando se usa con tilde y cuando no y, además, que anoten dos ejemplos de los escritos correctamente en los carteles.

Materiales: Papel de construcción, marcadores, papel periódico, bolitas chinas que absorben el agua, miel o goma y papel aluminio.

Tiempo aproximado: 25 minutos.

4.3.5.2. Mimo: Aprender a descubrir

Descripción: Los estudiantes reconocerán la tilde en los verbos conjugados en pretérito imperfecto y la aplicarán en sus escritos. El juego se basa en escritura, mímica, agilidad mental, conocimiento previo de los estudiantes y escritura para reafirmar lo aprendido. El contenido a tratar es el uso de la tilde en los verbos **querer, sentir, haber, tener, conocer, salir, ver, saber y deber**, conjugados en el tiempo verbal pretérito imperfecto de indicativo.

Tema: Tilde en el tiempo verbal pretérito imperfecto.

Objetivo general: Los estudiantes utilizan el acento en sus trabajos al usar los verbos conjugados en pretérito imperfectos.

Procedimiento:

1. Los estudiantes dividirán el grupo en dos y nombran un representante por grupo.
2. En la pizarra hay un sobre grande, en él hay fichas en las que estarán escritos los verbos en estudio: **querer, sentir, haber, tener, conocer, salir, ver, saber y deber.**
3. Los estudiantes de cada equipo pasarán al frente de manera individual para tomar una ficha, leer el verbo escrito en ella y, mediante mímica, representarán el verbo ante los compañeros de su grupo.
4. Cada grupo tendrá 3 minutos para adivinar el verbo
5. Una vez adivinado el verbo, el representante de cada equipo será el encargado de escribir en la pizarra la palabra que adivinaron.
6. Obtendrá el punto el grupo que acierte primero el verbo que corresponde, independientemente de si forma parte del equipo contrario. A medida que se vayan descubriendo los verbos, se irá pegando la ficha descubierta en el centro de la pizarra; al terminar de adivinar, se comparará la escritura hecha por los grupos con la que aparece en las fichas.
7. Ganará el grupo que haya adivinado más palabras las cuales hayan sido escritas correctamente en la pizarra.
8. Cuando se termina el juego, la profesora preguntará que tienen en común todas las palabras. Se les irá guiando para llegar a la conclusión de que son verbos conjugados en el tiempo pretérito imperfecto.
9. Una vez descubierta la regla, se pedirá a los alumnos que escriban en una hoja la mayor cantidad de verbos en pretérito imperfecto, durante un plazo de cinco minutos, la tilde debe ser marcada con otro color. Ganará quien escriba más verbos sin errores.

Materiales: pizarra, marcadores y papel de construcción.

Tiempo aproximado: 40 minutos (una lección).

4.3.5.3. Explotando de creatividad

Descripción: Mediante un acróstico, los estudiantes reconocerán y aplicarán en sus escritos la tilde en versos en condicional. El juego se basa en la creatividad, escritura del acróstico y el párrafo. El contenido por tratar es el uso de la tilde en los verbos **explicar, deber y tener** conjugados en el condicional.

Tema: Tilde en los tiempos verbales del condicional.

Objetivo General: Los estudiantes utilizan el acento en sus trabajos al usar los verbos conjugados en tiempo condicional.

Procedimiento:

1. Los estudiantes se agruparán en parejas. A cada una se le entregará un pliego de papel periódico y un verbo escrito en condicional. Se les explicará en qué consiste la construcción de un acróstico. Se les pedirá que construyan un acróstico usando el verbo entregado.
2. Cada grupo escribirá un acróstico con el verbo que le corresponde, luego se pegan en la pizarra, y se leen los acrósticos. Se corregirán los errores ortográficos y luego cada estudiante escribirá en su cuaderno los verbos usados para formar el acróstico.
3. Con la guía de la profesora, se buscará lo que tienen en común los verbos estudiados, cómo se llama el tiempo en el cual es necesario utilizar la tilde. Seguidamente, cada persona hará un párrafo creativo en el que usen todos los verbos estudiados ese día.
4. Se premiará el acróstico mejor logrado, más creativo e interesante.

Materiales: papel de construcción, papel periódico, marcadores y golosinas.

Tiempo aproximado: 30 minutos.

4.3.5.4. Ahorcado mal hablado

Descripción: Los estudiantes reconocerán la tilde en los verbos conjugados en pretérito perfecto y la aplicarán en sus escritos. El juego se basa en escritura, agilidad mental, creatividad, conocimiento previo de los estudiantes y escritura para reafirmar lo aprendido. El contenido por tratar es el uso de la tilde en los verbos **golpear, escapar, deprimir, acordar, dejar, descubrir, pensar, llamar**, conjugados en pretérito perfecto simple.

Tema: Tilde en los tiempos verbales pretérito perfecto.

Objetivo General: Los estudiantes utilizan el acento en sus trabajos al usar los verbos conjugados en tiempo pretérito perfecto de indicativo.

Procedimiento:

1. Se formarán grupos de cinco estudiantes y se escogerán 2 representantes por grupo, uno para que dibuje y el otro para que escriba.
2. En la pizarra estarán pegados seis sobres grandes, de los cuales los representantes sacarán una ficha para iniciar el juego del ahorcado.
3. Los sobres contienen los siete verbos, cada grupo solo podrá sacar una ficha por estudiante cuando sea su turno.
4. El representante encargado de dibujar lo hará para dar una pista de la ficha que le corresponde al participante del juego.
5. La docente explicará que si se repite una palabra nos se puede repetir el dibujo, ni dar a entender al compañero en turno que ese vocablo ya salió.
6. El estudiante en turno solo tendrá cinco intentos para contestar, de lo contrario se da por ahorcado y se continúa con el siguiente grupo.

7. Una posibilidad es que, a los cinco intentos, un estudiante no descubra la palabra. En ese caso, la ficha que corresponde se pegará al lado, pero sin ser vista por el grupo hasta el final, pues habrá palabras repetidas.
8. Ganará el grupo que consiga descubrir más palabras, siempre que la escritura hecha por el representante del grupo concuerde con la escritura de la ficha.
9. Cada vez que un participante descubra un verbo, el resto del grupo escribirá una oración utilizando ese verbo en una hoja de color.
10. Por cada error ortográfico en la escritura de la palabra se perderá un punto.
11. La docente colocará todas las palabras utilizadas en el ahorcado y, mediante lluvia de ideas, se conocerá el tiempo verbal utilizado.

Materiales: papel de construcción, cartulina, marcadores y útiles escolares de premio.

Tiempo aproximado: 40 minutos (una lección).

4.3.5.5. Globos sorpresa

Descripción: El juego consiste en un repaso de todos los tiempos verbales estudiados en las clases anteriores y la puesta en práctica mediante un trabalenguas. El contenido por tratar es la conjugación de los verbos en los tiempos pretérito perfecto, pretérito imperfecto y condicional de indicativo.

Tema: Tilde en los tiempos verbales pretérito perfecto, imperfecto y condicional de indicativo.

Objetivo general: Los estudiantes utilizan el acento en sus trabajos al usar los verbos conjugados en tiempo pretérito perfecto, imperfecto y condicional de indicativo.

Procedimiento:

1. Los estudiantes tendrán un globo de diferente color cada uno (celeste, rojo, y amarillo), y estallarán su globo con cuidado de no perder la información que está adentro.

2. La docente con anterioridad les dirá que lo más importante es lo que encontrarán dentro del globo. El color del papel variará según corresponda el tiempo verbal, el celeste para el tiempo imperfecto, el rojo para el tiempo perfecto, y el papel amarillo en los tiempos del condicional.
3. Los estudiantes se reunirán en grupos a partir del color de su bomba, que corresponde con el color del papel.
4. Luego de estallar las bombas y reunidos en grupo, ellos escribirán en una hoja las palabras que les correspondió a cada uno de los miembros (**golpeó, escapé, deprimí, acordé, dejé, descubrí, pensé, llamé, quería, sentía, había, tenía, conocía, salía, veían, sabían, debía explicarían, debería, y tendría**).
5. Una vez escritas las palabras, el grupo tendrá que hacer un trabalenguas usando la mayoría de los verbos
6. Cada grupo pasará el trabalenguas a un papel periódico para pegarlo en la pizarra y subraya los verbos, pues así los demás grupos podrán leerlo y copiarlo en su cuaderno.
7. La docente, mediante lluvia de ideas, hará énfasis en las clases anteriores para que ellos recuerden los tiempos verbales estudiados.
8. Cuando los estudiantes descubran los verbos y el tiempo en el que están conjugados, la docente colocará un cartel sobre cada trabalenguas con el nombre del tiempo.
9. Se premiará el trabalenguas más divertido que haya sido construido empleando bien los verbos y escribiéndolos correctamente.

Materiales: globos, papel de colores, papel periódico, pizarra y marcadores,

Tiempo aproximado: 40 minutos (una lección).

4.3.5.6. Crucigrama loco

Descripción: Los estudiantes utilizan la **h** de los verbos **hacer** y **haber**, en sus escritos a partir de la realización de crucigramas. El contenido por tratar es el uso de la **h** en los verbos **haber** y **hacer**.

Tema: El uso de la **h** en los verbos **haber** y **hacer** conjugados

Objetivo General: Aplicar la **h** en los verbos **hacer** y **haber** conjugados en los escritos.

Procedimiento:

1. Los estudiantes recibirán una copia con un crucigrama y la completarán con las conjugaciones del verbo **hacer** en los tiempos presente, pretérito imperfecto, pretérito perfecto y futuro de indicativo.
2. El estudiante que lo termine primero es el ganador.
3. La docente revisará los crucigramas que van concluyendo para así determinar si están bien escritos.
4. La docente les preguntará la importancia de la dinámica de hoy para que, por medio de una lluvia de ideas, se manifiesta la importancia de **h** en el verbo hacer.

Materiales: Hojas blancas o de colores y lapicero.

Tiempo aproximado: 15 minutos.

4.3.5.7. Poemas a la deriva

Descripción: Los estudiantes, mediante la redacción de poemas, aplicarán la terminación **-aba** de los verbos. El poema debe ser creativo y divertido. El contenido por tratar es el uso de las terminaciones **-aba**.

Tema: La terminación **-aba** de los verbos conjugados en pretérito imperfecto de indicativo.

Objetivo General: Los estudiantes utilizan la terminación **-aba** de los verbos en pretérito imperfecto de indicativo en los verbos: **sospechar, desear, enfermar, evitar, golpear, sudar y estar.**

Procedimiento:

1. Los estudiantes se formarán en parejas y tomarán un papel periódico.
2. La profesora colocará un cartel en la pizarra con las palabras **evitaba, sospechaba, deseaba, enfermaba, golpeaba, sudaba y estaba.**
3. La docente les dirá a los estudiantes que deben hacer un poema muy gracioso y divertido con esas palabras
4. Los estudiantes tendrán un máximo 20 minutos para elaborar su poema en el papel periódico.
5. Los poemas se pegarán en la pizarra y, entre todos, se escogen los tres mejores.
6. La docente preguntará a sus estudiantes el tiempo en el que están los verbos y mediante lluvia de ideas se estudia el pretérito imperfecto.
7. Los estudiantes escribirán el tiempo en el cuaderno y copian los tres mejores poemas.

Materiales: pizarra, carteles y hojas.

Tiempo aproximado: 80 minutos (dos lecciones).

4.3.5.8. Sopa Nutritiva

Descripción: Los estudiantes, mediante una sopa de letras, reconocerán el uso de **b** y **v** en las palabras **deber, haber y llevado**; además de la **j** del verbo **dejar**.

Tema: Uso de la **b** y **v** en el tiempo verbal pretérito imperfecto de indicativo y de la letra **j** en el verbo **dejar**.

Objetivo General: Reconocer y aplicar el uso de las letras **b, v y j** en los verbos **deber, haber, llevar y dejar**.

Procedimiento:

1. La docente colocará, en la pizarra, cartelitos con los verbos **llevar, haber, dejar y deber**.
2. La docente entregará una copia con una sopa de letras a los estudiantes para que busquen palabras que se deriven de las anteriores
3. La docente dará tiempo de quince a veinte minutos para que encuentren todas las palabras posibles.
4. El estudiante que termine primero y sin errores escribirá una oración en la pizarra que contenga una palabra de la sopa de letras.
5. A medida que van terminando y la docente revisa el trabajo como correcto, procederán a redactar una oración en la pizarra con alguna palabra de la sopa de letras.
6. Cuando todos los estudiantes terminan, la docente colocará un papel periódico con la sopa de letras terminada, para que el alumnado corrobore la solución.
7. Para finalizar, les pedirá que copien las oraciones que ellos redactaron y procederá a premiarlos.

Materiales: pizarra, carteles, hojas y papel periódico.

Tiempo aproximado: 40 minutos (una lección).

4.3.5.9. Rayuela

Tema: Uso de las letras **c y s**.

Objetivo General: Identificar el uso de la **c y s** en diferentes palabras

Contenido: Uso de **c y s** en las palabras **difícil, conocía, después, país** y el verbo **hacer**.

Procedimiento:

1. La docente trazará una rayuela en el pasillo para que los estudiantes en parejas y tríos puedan jugar.
2. En cada número de la rayuela habrá un cartelito con una de las palabras en estudio.
3. Los estudiantes tendrán que responder correctamente a las preguntas que se encuentren en un sobre.
4. Las preguntas tienen que ver con la escritura de las palabras en estudio y con oraciones incompletas que ellos deben contestar.
5. Cuando los estudiantes contesten correctamente tendrán derecho a avanzar y como indicio de que acertaron, el equipo escribirá, en un papel de color, una oración con la palabra acertada.
6. Cuando todos terminen de avanzar y se acaben las preguntas del sobre, los estudiantes en círculo escribirán una adivinanza que contenga una palabra en estudio.
7. Todos leerán las adivinanzas y la docente los premiará.

Materiales: cartulina, marcador y papel de colores.

Tiempo aproximado: 80 minutos (dos lecciones).

4.3.5.10. Bingo carnaval

1. Descripción: El juego consiste en un repaso del tema de la acentuación, con todos los casos que se han estudiado, el uso de la terminación **-aba**, el uso de las letras **c** y **s** en las palabras estudiadas y el uso de la **b** y la **j**, en las palabras del estudio, la puesta en práctica consiste en un bingo y la redacción de oraciones a medida que se avanza en el juego. El contenido a tratar son todos los temas adquiridos durante el desarrollo de los juegos.

2. **Tema:** la tilde diacrítica, la tilde en verbos conjugados en los tiempos verbales pretérito perfecto, pretérito imperfecto y condicional de indicativo, el uso de las letras **s, c, j** y la terminación **-aba** del pretérito imperfecto.

Objetivo General: Los estudiantes repasan todo lo estudiado en las clases anteriores.

Procedimiento:

1. La docente llevará sombreros, collares, adornos y antifaces tipo carnaval, para empezar un bingo que contiene todas las palabras que se han estudiado sobre la importancia de la tilde y las reglas ortográficas de las letras **b, c, s y j**,
2. La docente canta el bingo y los estudiantes buscan las palabras en sus cartones. Al mismo tiempo, en una hoja de color, irán escribiendo una oración con la palabra que les salió en el cartón.
3. La docente enfatizará en la importancia de la escritura de las oraciones.
4. Cada ganador irá pasando a recoger su premio. Se le revisará la hoja con las oraciones bien escritas y de esto depende si gana o no. Si falló en una o dos oraciones, tiene derecho a contestar una pregunta de las que tiene la docente en un sobre.

*Dé una oración usando la palabra **él** como pronombre...*

*¿Por qué llevan tilde las palabras **escapé, deprimí, pensé**...?*

Escriba en la pizarra dos palabras vistas en clase que lleven tilde...

*Escriba una oración en la pizarra usando la palabra **sé** como verbo...*

*¿Por qué se tildan las palabras **tendría, y explicaría**...?*

*¿cómo se escribe la palabra **deje**...?*

¿Por qué es importante la tilde en las palabras...?

*En la siguiente oración, ¿con qué van escritas las palabras **sudaba y cantaba**...?*

5. El bingo se cantará unas 8 ó 10 veces, hasta que se acaben los premios; cada vez que se empiece después de haber salido un ganador, se empieza de nuevo con el bingo y se escriben nuevas oraciones en otra hoja de colores.
6. Al finalizar, la docente retomará lo importante de todas estas clases con ayuda de sus estudiantes.

Materiales: papel *bond* de colores, antifaces, collares y adornos; los premios pueden ser golosinas o útiles escolares.

Tiempo aproximado: 80 minutos (dos lecciones).

4.3.6. Propuesta grupo control

Para el grupo control se planearon seis clases con la siguiente distribución:

NOMBRE	OBJETIVO	TEMA
1. Tilde diacrítica.	Los estudiantes aplican la tilde diacrítica en sus escritos.	Tilde diacrítica.
2. Tiempos verbales.	Los estudiantes utilizan el acento en sus trabajos al usar los verbos conjugados en pretérito imperfecto, perfecto y condicional de indicativo.	Tiempos verbales.
3. Uso de la h en la conjugación de los verbos hacer y haber .	Aplicar la h en los verbos hacer y haber conjugados en los escritos.	Uso de la h en la conjugación de los verbos hacer y haber .

4. El uso de la b en la terminación -aba .	Los estudiantes utilizan la terminación -aba de los verbos conjugados en pretérito imperfecto de indicativo	El uso de la b en las terminaciones -aba .
Usos de la j y g .	Los estudiantes reconocen algunos usos de j y de g .	Usos de j y de g .
Usos de c , z , s .	Los estudiantes aplican en sus escritos las letras c , z , s .	Usos de c , z , s .

4.3.6.1. Tilde diacrítica

Objetivo general: Los estudiantes aplican la tilde diacrítica en sus escritos. El estudiante será capaz de acentuar correctamente las palabras que presentan tilde diacrítica.

Procedimiento

Motivación: La docente coloca unos carteles en la pizarra con los monosílabos que presentan tilde diacrítica (**él**, **más**, **te**, **tú**, **sé**, **sí**).

Desarrollo: Los estudiantes explican por qué se tilda uno y el otro no. En el cuaderno, hacen oraciones con cada uno de estos monosílabos. La docente entrega una copia en la cual ellos tienen que tildar el monosílabo que lleva tilde diacrítica.

Cierre: Se revisa y aclaran las dudas

Materiales: pizarra, copias y cartulina

Tiempo aproximado: 40 minutos (una lección).

4.3.6.2. Tiempos verbales

Objetivo general: Los estudiantes utilizan el acento gráfico en sus trabajos al usar los verbos conjugados en pretérito imperfecto, pretérito perfecto y condicional de indicativo.

Procedimiento

Motivación: La docente llevará carteles y los colocará en la pizarra, con ejemplos de cada uno de los tiempos verbales. Mediante una lluvia de ideas, ellos irán reconociendo con ayuda de la docente los tiempos verbales en los que están conjugados

Desarrollo: La docente hará énfasis en las terminaciones de cada uno, pues así aplicarán la tilde en los escritos. La docente entregará una práctica en la que ellos conjugan los verbos en el tiempo específico y luego realizarán un párrafo en el que empleen las palabras estudiadas.

Cierre: La práctica se revisará en la pizarra y, voluntariamente, se copiarán unos dos párrafos en la pizarra.

Materiales: cartulina, pizarra y cuaderno.

Tiempo aproximado: 80 minutos (dos lecciones).

4.3.6.3. Uso de la h en la conjugación verbo hacer y haber

Objetivo general: Aplicar la **h** en los verbos **hacer** y **haber** conjugados en los escritos.

Procedimiento

Motivación: Varios estudiantes del grupo expondrán el uso de la **h** en los verbos **hacer** y **haber**. Estos llevan carteles con los verbos conjugados en diferentes tiempos.

Desarrollo: La profesora aclarará dudas y retomará aspectos que no hayan quedado claros. Los estudiantes realizarán un poema con las palabras estudiadas.

Cierre: Se leen los poemas al final de la clase

Materiales: cartulina, pizarra y cuaderno.

Tiempo aproximado: 40 minutos (una lección).

4.3.6.4. El uso de la b en la terminación -aba

Objetivo general: Los estudiantes utilizan la terminación **-aba** de los verbos conjugados en el tiempo pretérito imperfecto de indicativo.

Procedimiento

Motivación: La docente llevará una canción al aula que contiene los verbos terminados en **-aba**

Desarrollo: Mediante una lluvia de ideas, se reconocerán los verbos y, con ayuda de la profesora y de las clases anteriores, se descubrirá el tiempo verbal en el que están. Los estudiantes debían llevar redactada su canción favorita de tarea. Entonces marcarán, en su canción, los verbos conjugados en el tiempo pretérito imperfecto.

Cierre: Para finalizar, se revisará el ejercicio de manera oral y se escucharán algunas de las canciones que ellos traen.

Materiales: pizarra, copias y grabadora.

Tiempo aproximado: 80 minutos (dos lecciones).

4.3.6.5. Uso de la j y la g

Objetivo general: Los estudiantes reconocen algunos usos de **j** y de **g**.

Procedimientos

Motivación: Los estudiantes leerán un trabalenguas que llevará la docente sobre la **j** y la **g**.

Desarrollo: La docente pegará un cartel en la pizarra con ese texto y pedirá a los estudiantes que infieran las reglas de uso de la **j** y la **g** a partir del trabalenguas; luego, las copiarán en el cuaderno y ellos darán ejemplos de la regla.

Cierre: Se leen en voz alta.

Materiales: pizarra, cartulina, marcadores y cuaderno.

Tiempo aproximado: 40 minutos (una lección).

4.3.6.6. Uso de c, z y s.

Objetivo general: Los estudiantes aplican en sus escritos los usos de **c**, **s** y **z**.

Procedimiento

Motivación: La docente colocará en la pizarra diferentes cartelitos con el uso de las letras **c**, **s** y **z**.

Desarrollo: Los estudiantes, a medida que copian los usos, darán ejemplos.

Cierre: Para finalizar se realizará una práctica y se revisará de manera oral.

Materiales: pizarra, papel de construcción y marcadores.

Tiempo aproximado: 40 minutos (una lección).

4.3.7. Diario de campo

4.3.7.1 Grupo experimental

Juego N° 1: Pecera pegajosa (26 de junio de 2008)

Los estudiantes del Modular 03 entran a las dos y veinte, esto equivale a la tercera lección. La docente les pide que se formen en grupos. Se forman siete grupos en total.

Los estudiantes están intrigados por el contenido de la pecera. Se le pide a cada grupo que nombre un representante.

Hay dos estudiantes molestando y dos riéndose. Cada representante mete la mano en la pecera. Cada grupo forma oraciones con los papeles.

Varios alumnos expresan "pereza" por la actividad.

Cuando todos están en sus grupos la docente activa un cronómetro y todos trabajan. Se escuchan expresiones como: "¡apúrese!", "¡soque!", "¡así no se escribe, animal!".

Casi todos los grupos lucen concentrados y algunos preguntan por el premio. Empero, hay un grupo que casi no trabaja. Tres estudiantes se pasean por el aula mirando como trabajan los otros grupos, la docente los envía a reunirse con su equipo.

Finalmente, se agota el tiempo y cada grupo pega su cartel en la pizarra. Algunos papelitos quedan en la pecera y se procede a sacarlos y pegarlos a un lado de la pizarra.

La docente efectúa la revisión de los carteles y marca las oraciones que presentan error, sobre las cuales pregunta cuál es el error.

Algunos escriben oraciones como: "él es mi amigo", "haya está él", "para que sé", "yo tomo té", "tú me quieres", "quiero más", entre otras.

Las oraciones con el pronombre **se** y el verbo **ser** provocaron dudas. La diferencia entre **él** y **el** la saben pero algunas veces no la tildaron o la tildaron mal. No hubo problemas con el sustantivo **té**, ni con el adverbio de cantidad **más** ni tampoco con el pronombre **tú**.

La docente hace preguntas sobre las palabras que no se examinaron que utilizan tilde diacrítica y, entre todos, hacen oraciones. Hubo confusión con la conjunción **mas**, por lo que la educadora explica su uso con la ayuda de algunos estudiantes que sí lograron comprender.

Todo parece indicar que los estudiantes no saben las categorías gramaticales de los monosílabos, pero sí saben cuando llevan tilde, uno de ellos y apoyado por varios dice: "profe

no es justo es que a veces a uno se le va, usted sabe que nosotros sabemos eso, es muy fácil"; otro afirma: "profe, sí, sí, uno sabe pero... ¡qué pereza!".

La clase se desvía porque empiezan a quejarse.

La docente dice que los premiará a todos por el esfuerzo. Para terminar pide que escriban tres oraciones creativas utilizando la mayor cantidad posible de palabras del juego.

Los mismos estudiantes del grupo se quejan de que les da pereza escribir

Juego N° 2: Mimo: Aprender a descubrir (25 de agosto de 2008)

La docente pide al grupo que se divida en dos y coloca en el centro de la pizarra un cartel. La docente organiza los grupos, porque muchos no quieren unirse y empiezan con las habituales frases: "¡qué pereza!" y "¿para qué?".

La docente explica la dinámica del juego.

La educadora indica que pretérito y pasado es lo mismo, ante algunas observaciones de los estudiantes y que cada grupo va a nombrar un representante para escribir en la pizarra y que otros van a hacer mímica para descubrir el verbo.

La última explicación no les gustó y nuevamente se escuchan frases como "¡qué pereza!", "¡qué baño!", "profe, ¿para qué esto?" y "¡yo no participo!". La docente los calma y les pide que se sienten en sus sillas formando un círculo.

Nadie quiere ayudar ni participar. La docente explica que es muy importante la ortografía y que cuando pase el compañero adelante se debe hacer mucho silencio y estar atento. En el aula se escuchan frases como: "Yo no voy a pasar, profe", "profe, yo no, ni me diga".

Todos están hablando mucho y están muy revoltosos; la docente pregunta quién va a participar. Los motiva diciéndoles que quien lo haga recibirá puntos extras. Muy pocos levantan la mano. La docente toma el sobre y deja solo diez palabras, solo se repiten los verbos había y veía.

Solo participan diez estudiantes. La docente toma la decisión de buscar en el sobre, para que salgan todos los verbos por estudiar y no se repitan.

La docente hace énfasis en que los que no van a jugar deben respetar y hacer silencio para los compañeros.

Los estudiantes van pasando uno a uno hasta que el equipo descubra la palabra. Algunos estudiantes son muy creativos. A los estudiantes les da un poco de pena, pero lo hacen bien. Algunas personas molestan, pero participan.

La docente revisa las palabras y marca algunas con errores.

Gana el grupo uno. La docente pregunta por qué marcó esas palabras con errores y una estudiante contesta que se debe a la tilde.

La docente hace referencia al cartel que dice pretérito y menciona que todos los verbos que vayan en ese tiempo deben llevar tilde. Esto es lo más importante de la clase.

Algunos se están desordenando, pero se les pide que escriban en el cuaderno todos los verbos que puedan en cinco minutos y que le pongan color a la tilde.

Se reanudan las protestas.

La docente cuenta hasta tres y ellos empiezan escribir, se supervisa el trabajo y, al final, pide que cada uno pase a la pizarra y escriba cinco verbos de los que escogieron.

Se premia a todos. La clase dura poco menos de dos lecciones.

Juego N° 3: Explotando de creatividad (3 de setiembre de 2008)

Los estudiantes entran a clases en la cuarta y quinta lección. La docente coloca un papel periódico en la pizarra con el acróstico.

Los estudiantes se ríen y molestan un rato con comentarios como “¡qué bárbara!”, “¡ay!” y “¡sobre todo!”. El acróstico hace mucha gracia por las características que la docente escribió.

Un estudiante menciona que él le ha hecho a la “güila” y otros lo molestan mientras los demás se ríen.

La educadora les pide que se ubiquen en parejas, pues ellos van a hacer un acróstico mejor y más bonito. Una alumna dice: "yo no lo voy a hacer, ¡que pereza!", otro la molesta y le dice: "es que no tiene nada que decir". La docente retoma antes de que se empiecen a pelear y les dice que no lo harán partiendo del nombre sino de una palabra específica.

La docente reparte tres figuras distintas que contienen la palabra escrita.

Un estudiante reconoce la palabra y dice: "¡más verbos!" cuando tiene en su poder el cartel.

Los estudiantes empiezan a trabajar en sus acrósticos, todos están interesados, hacen ruido, pero entre ellos se corrigen y cambian ideas como: "¡mae, usted escriba!", "¡no, no, así no es!" y "¡esa está buena!".

Un ejemplo del trabajo es:

E: excelentes amigas

X: por siempre

P: para las buenas y las malas

L: lo imposible con

I: inteligencia y astucia

C: con esfuerzo y

A: amor

R: rara vez en la vida la

Í: idiotez nos separa

A: amistad ante todo.

La docente los coloca en la pizarra y entre todos se escoge el mejor. La profesora corrige algunas faltas de ortografía y premia al ganador.

La docente pregunta qué tienen en común los verbos y uno rápidamente contesta que la tilde. La educadora le da la razón y agrega que esas terminaciones siempre llevarán tilde.

La profesora pide que copien los tres mejores acrósticos, pero uno de cada palabra. Algunos dicen que hoy la clase no estuvo tan aburrida y que les lleve más juegos.

La clase dura una lección.

Juego N° 4: Ahorcado mal hablado (18 de setiembre de 2008)

La clase empieza a las dos y veinte. La educadora pide que formen parejas. En la pizarra coloca varios dibujos de ahorcados. Los estudiantes dicen “¡qué fácil!” “¿qué nos va a dar si ganamos?”

La docente dice que van a sacar palabras de un sobre y que uno de los dos compañeros va a ser el encargado de descubrir y que su compañero le confeccionará un dibujo y él o ella lo adivinará.

Un estudiante pregunta que si se trata de más verbos y la docente le contesta que sí.

En esta clase no se quejan tanto, ya sea porque son menos o porque como ellos decían: “bueno, así sí, es que la vez pasada, profe, era un baño”.

Sacan palabras del sobre, la docente dice que, puesto que ya saben que son verbos, deben saber que están conjugados y solamente si aciertan con lo que dice el cartel van a poder ganar. No se puede hablar y tienen que ser muy creativos para que el juego funcione.

Un estudiante reparte las hojas de colores para que escriban la oración con el verbo que se descubra. Un alumno dice: “cuidando la ortografía y las tildes”. La educadora asiente y agrega que la tilde es lo más importante.

Otro dice: “Profe, entonces todos estos juegos es por la tilde” la docente asiente nuevamente y añade que en vista de que el compañero lo ha mencionado esperarían que todos se hayan dado cuenta de que lo más importante es la tilde. “¿Y solo en los verbos?”, pregunta otro. Entonces,

la docente responde que no, pero que por el momento van a estudiar la tilde en estos verbos que hemos visto y en los monosílabos... "Ah, sí lo de **té** y **más**" afirma otro.

La clase transcurre muy bien. Los verbos que más costó descubrir fueron: **escapé**, **deprimí** y **dejé**. La educadora representa el verbo **dejé** y afirma que el primero que gane es el afortunado. Los cuatro primeros verbos se ven en la primera lección. El grupo sale al recreo y cuando entra se continúa.

Se escuchan comentarios como: "estuvo vacilón" y "por lo menos, no escribimos tanto".

La clase finaliza a las cuatro, es decir, se invirtieron dos lecciones.

Juego N° 5: Globos sorpresa (9 de octubre de 2008)

La docente entra al aula con una bolsa grande llena de globos. Los estudiantes parecen intrigados cuando la docente los suelta. Los alumnos proceden a tomar uno, previa indicación de la profesora de no estallarlos y ubicarse de acuerdo con el color.

Se oyen comentarios positivos y risas: "¡qué bonito!", "¡Ay, ni que fuéramos chiquitos!", "¿qué vamos a hacer?", "¿los podemos estallar?".

Los celestes se acomodan a la derecha del aula, los rojos al centro y los amarillos a la izquierda.

Los estudiantes quieren estallarlos; en particular, los hombres. La educadora les dice que no pueden perder lo que está adentro del globo. Algunos compañeros molestan a las compañeras.

Cuando todos tienen su papel se forman en grupos y la docente pide que escriban trabalenguas. Algunos, muy pocos, dicen frases como "¡ya vamos a comenzar a escribir!", "¡siempre hay que escribir!". Una alumna interviene diciendo: "pero son trabalenguas como los de la tarea". Otros preguntan si los van a leer, pues la clase de los jueves tiene que ver con oratoria y algunos de ellos estuvieron estudiando en la casa. La docente dice que no, que van a escribir el trabalenguas más creativo con las palabras que tienen allí, y el mejor logrado es el que va a premiarse. La docente entrega un papel periódico a cada grupo.

Los grupos trabajan muy bien y entre ellos se codirigen empleando expresiones como las siguientes: “¡borre, borre!”, “¡no, mejor así, como dice...” y “¡uy, qué difícil!”.

La docente supervisa el trabajo.

Varios estudiantes afirman: “estas palabras ya las vimos”, “sí, que los pretéritos y esa vara”, “es un repaso”, “oiga, oiga, ¿ve?, yo le dije, ponga bien las tildes”.

Antes de la primera lección ya dos grupos han terminado y mencionan que no les costó.

Los tres trabalenguas se pegan en la pizarra, ellos se ríen y dicen: “¡qué malo!”, “¡el de nosotros está mejor!”. La educadora pide que los copien en el cuaderno y los premia a todos por el esfuerzo.

Un ejemplo de los trabalenguas redactados es el siguiente: “Un día yo tenía un hijo que sabía que debía, portarse bien o le daría por el rabo que tenía. El sentía que si yo sabía y lo veía sin hocico lo dejaría, porque el conocía y quería a su tía, bien sentía. El veía cuando quería lo que sabía que bien le conocía y había.”

A las tres, salen a recreo y los estudiantes se ven contentos, en la clase de hoy no hubo tanta crítica ni discusión.

Juego N° 6: Crucigrama loco (13 de octubre de 2008)

La clase empieza a las tres y veinte, justo después del recreo. Los estudiantes entran y preguntan: “¿Hoy vamos a jugar?”.

La docente les solicita que se acomoden para la clase de hoy. Algunos están a la expectativa. La educadora coloca dos carteles en la pizarra: **Hacer** y **Haber** y les da a los estudiantes una hoja con un crucigrama.

A los estudiantes les interesa y se escuchan comentarios como: “¡ah, qué feo!”, “¡eso es muy fácil!” y preguntas como “¿nos va a dar premios?” y “¿es con esas palabras?”.

La docente les dice que aquella persona que termine más rápido y sin errores ortográficos será el ganador.

Los estudiantes entre ellos se molestan, pero todos están trabajando.

Se escucha un comentario de un alumno: "Profe, la **h** entra, ¿verdad?, hay que tomarla en cuenta", "sí, sí, porque si no, no me calza."

La docente revisa el trabajo, a los que lo van entregando, luego de unos diez minutos de empezado el juego.

Están hablando entre ellos y molestando, pero siguen trabajando.

La docente revisa tres crucigramas y están correctos, pero espera que todos terminen, pues aunque algunos dicen: "¡Revise, revise!", otros manifiestan "¡no, no, profe, ya voy a terminar!...", o bien, "¡espere para terminarlo!".

Antes de los treinta minutos, el crucigrama se revisa, la docente lo lee en voz alta. Y un alumno menciona: "y lo importante es la **h**".

La docente les pide que subrayen con color las **h** presentes en el crucigrama, para que recuerden que **hacer** y **haber** siempre van con **h**.

La docente premia a los tres primeros y la clase acaba antes de la primera lección.

Juego N° 7: Poemas a la deriva (16 de octubre de 2008)

La clase comienza a las 2:20 p. m. y, en vista de que la docente trae papeles en la mano y carteles, algunos preguntan: "¿Qué vamos a hacer?", "¿profe, por qué estamos jugando tanto?", "¡juguemos, pero no vemos materia!", "¿el de hoy es bonito o está muy aburrido?". La docente les pide que se formen en parejas y un estudiante le ayuda a colocar los carteles, en la pizarra, con las siguientes palabras: **evitaba**, **sospechaba**, **deseaba**, **enfermaba**, **golpeaba**, **sudaba**, **estaba**.

Varios estudiantes señalan: "¡más verbos!", "día, profe, ¿por qué solo verbos?", "bueno, pero no tienen tilde"; entonces menciona otro verbo. La docente les dice que van a escribir un poema con esas palabras. Se escucha la frase "¡uy, qué pereza!", "¡más poesía!", "¡juguemos otra cosa!".

La docente les dice que ellos van a escribir el poema a su gusto, pero que usen esas palabras. Añade que les va a dar tiempo, pues el más creativo será el ganador.

Un estudiante pregunta: "profe, pero ¿es con rima **-aba**?". Otro dice: "Oiga, ¡qué pereza!". La docente les dice que pueden usar las palabras como ellos deseen.

La educadora les reparte el material y algunas parejas, entre protestas, empiezan a trabajar. Un estudiante menciona: "ojalá que el premio esté bueno".

Los grupos trabajan y se escucha un comentario: "día, ¿no ve que es con **b**, por qué puso **v**?" (risas) "¿ve, ya hechó a perder el papel?", "profe, ¡ahora!". Algunos estudiantes empiezan a molestar, pero la docente pide orden y cada grupo debe seguir en lo suyo.

Algunos grupos están dispersos, hablan mucho y escriben poco. Vuelven a comentar: "¡profe, es que qué pereza escribir tanto!".

La docente los trata de motivar para que trabajen y va supervisando el trabajo.

A los treinta minutos, la docente y algunas parejas pegan sus poemas en la pizarra, otros grupos los tienen a medio hacer, y se apresuran a terminarlos "a como caiga". Se escucha de un estudiante: "¡así se fue!", "¡hoy no nos vamos a ganar nada!", "profe, es que esto de los poemas sí es aburrido".

Este es un ejemplo de uno de los poemas:

"El amor que ella no evitaba
 Corría por el aire y se golpeaba
 Ella dormía y se enfermaba
 Pues el amor, llamaba y la deseaba
 De tanto amor ella sudaba".

Otro poema dice así:

"Un día un hombre sospechaba
 La infidelidad de su mujer y la evitaba

Tanto la deseaba que enfermaba
El desgraciado no sabía lo que tocaba
Se engañaba y sudaba, pero nada lo paraba”.

La docente los lee, algunos se ríen, otros se burlan. La educadora pide que copien, en el cuaderno, los tres que más les gustaron. Un estudiante pregunta: “¿si ninguno me gustó?”, a lo que una alumna responde: “¡están mejores que el suyo!”. Entonces la profesora pide orden y les da tiempo para que anoten.

La clase acaba a las tres, los estudiantes duraron en la dinámica una lección, pero la clase de hoy no les fue tan llamativa.

Juego N° 8: Sopa nutritiva (20 de octubre de 2008)

La clase empieza a las tres y veinte de la tarde. Los estudiantes mencionan: “profe, hoy estamos muy cansados”, “profe, hoy no hagamos nada”, otra alumna dice “profe, ¿lo de hoy es bonito?, es que el profe de Estudios copió mucho”.

La docente los pasa al aula y los motiva con lo que van a hacer el día de hoy. Los estudiantes se sientan y algunos lo hacen en grupos; la docente se los permite, pero recalca que se trata de un trabajo individual.

Algunos estudiantes se quejan, empiezan a molestar y a emitir sonidos como de animales. La docente pide que se calmen o que salgan del aula.

La docente coloca cartelitos en la pizarra con las palabras en estudio y se escuchan comentarios “¡profe, usted sí está gastando plata!”, “profe, no hay nada que hacer”.

La docente les motiva y les dice que lo de hoy es muy fácil, divertido y sencillo. Un estudiante le ayuda a repartir las hojas.

Algunos estudiantes reaccionan positivamente porque dicen: “¡esto es fácil!”, y preguntan “¿profe, con las palabras de la pizarra?”. La docente asiente y les pide que empiecen pues el primero que termine se va a ganar un premio.

Todos trabajan, se apuran y hablan, pero están trabajando bastante bien. A los cinco minutos, un estudiante llega y la docente se lo revisa y le pide que escriba una oración en la pizarra con alguna palabra de la sopa de letras.

Una estudiante le dice "¡cuidado con la letra!". Los estudiantes se quedan pendientes porque no saben si ya acabó el juego o si pueden seguir y se escuchan comentarios como "¡qué rápido!", "¡ah bárbaro!", "¿profe, ya o seguimos?", "¡ya ganó!..."

La docente les dice que pueden seguir, que se apuren porque todos van a ganar hoy. Se escuchan comentarios como: "así, qué pereza" y "¡mejor, mae, la profe está regalona!".

A medida que los estudiantes van terminando la sopa de letras, la docente lo revisa y les pide redactar una oración en la pizarra.

Cuando todos han terminado, la docente pega el papel periódico en la pizarra con la sopa de letras y solicita a los estudiantes que copien todas las oraciones que están en la pizarra.

Los estudiantes trabajan, pero no les gusta cuando hay que copiar. La clase dura una lección.

Juego N° 9: Rayuela (27 de octubre de 2008)

La clase empieza a la una y cuarenta. Ese día, los estudiantes tendrán un examen después del recreo, por lo tanto el juego se adelanta y se da en las lecciones de Estudios Sociales. Los estudiantes se interesan porque la docente los lleva fuera del aula.

La docente dibuja un tablero de rayuela en un pasillo y coloca cartelitos en cada número.

Algunos estudiantes se molestan y dicen: "¡qué feo!", "¡la profe empieza!". Otros se ríen y otros dicen: "¡qué bonito!".

Se oyen los siguientes comentarios: "bueno por lo menos no estamos escribiendo", "profe, diga qué vamos a hacer", "¡nos va a dar algo!, ¿verdad?", "profe, ¡qué baño!, por lo menos aquí no nos ven".

La docente les pide que se formen en pareja y en tríos. El juego empieza y la docente da las pautas para que puedan ganar.

Se forman seis grupos, la docente les da un grupito de hojas de color a cada grupo y un estudiante menciona: "tan bien que estábamos, siempre hay que copiar, eso es lo malo con usted, profe".

La docente les explica la importancia del material escrito y el profesor de Estudios Sociales, que también está en la clase, aporta comentarios sobre la queja del alumno.

El juego comienza y, uno a uno, van participando. No obstante, hay cinco estudiantes que, en un inicio, no desean participar porque, según ellos, sienten vergüenza. Empero, en la segunda ronda, todos los demás participan e instan a estos a jugar. Entonces, sí participan.

A medida que transcurre el juego, el número de estudiantes disminuye porque muchos desertan o faltan sin justificaciones.

La clase transcurre muy activa, solo cuando ganan y les toca escribir en la hoja de color es cuando los alumnos sienten que es un "atraso" como ellos mismos lo hacen ver.

Cuando todos acaban la docente los premia y les pide que para finalizar se ubiquen en círculo y que cada equipo construya una adivinanza.

Los estudiantes se quejan un poco, pero lo hacen "con tal de no estar en clase", "¡no, no, hágala usted!"; "¡profe, venga ayúdenos!" le dicen al profesor de Estudios Sociales.

Se leen las adivinanzas y la docente revisa que las hayan escrito correctamente.

Premia la adivinanza que no tiene ningún error ortográfico. Salen a receso a las tres, la clase duró dos lecciones

Juego N° 10: Bingo carnaval (30 de octubre de 2008)

La clase comienza a las dos y veinte los estudiantes están entretenidos con los artículos que trae la docente, algunos se los ponen, y otros piensan que son ridículos: "¡qué vergüenza, yo no me pongo eso!", "¡no, solo el collar!"...

La educadora les explica que van a jugar bingo, les reparte algunos cartones y les explica la temática del juego.

Algunos estudiantes se quejan y preguntan por los premios. Los estudiantes empiezan a jugar, pero cuando ganan se niegan a escribir.

La clase transcurre bastante bien, aunque los estudiantes están más interesados en ganar que en escribir.

Hay algunos estudiantes que no trabajan durante todo el bingo y se dedican a molestar.

La clase dura tres lecciones, pero hay estudiantes que no la aprovecharon.

4.3.7.2 Grupo control

Tema: Uso de la tilde diacrítica (26 de junio de 2008)

Los estudiantes del Modular 01 entran a clases a las ocho de la mañana, duran unos diez o quince minutos para acomodarse. La docente coloca unos carteles en la pizarra con los monosílabos. Un estudiante le ayuda a pegarlos en la pizarra. La docente pregunta sobre las diferencias de cada par de monosílabos.

Varios alumnos insisten en conversar y uno oye música. Se les pide atención. Otros alumnos dibujan y juegan con el celular.

Un alumno contesta que la diferencia es la tilde y que esta se emplea para diferenciarlas, por ejemplo "más de cantidad y el té de tomar llevan tilde". La docente afirma.

Los estudiantes siguen molestando. La docente, al azar, pide ejemplos de oraciones que contengan las palabras incluidas en los carteles y las escribe.

Constantemente, la educadora llama la atención a todo el grupo porque no la dejan hablar ni dar la clase.

La docente amenaza con hacer boletas y algunos se quedan callados por un rato. Después de eso, el alumnado sigue dando ejemplos incorrectos.

La docente escribe en la pizarra el título "Tilde diacrítica" y dicta la materia para que ellos copien. Varios estudiantes preguntan si "hay que copiar" y cuando la docente asiente, ellos dicen "qué pereza".

Varios estudiantes dicen que esa materia "es muy fácil", pero cuando la docente les pregunta por qué consideran eso, ellos no contestan, sino que dicen "qué aburrido", "qué pereza", "allá esos tontos que no saben" y los demás empiezan a decir: "¡jala, por algo usted también está aquí!", "¡vaya, vaya...no juegue de loco!". La docente retoma la clase y coloca, al lado de cada monosílabo, la categoría gramatical y pide que las copien. Casi dos lecciones después de iniciada la clase, el grupo no ha hecho prácticamente nada.

La docente continúa pidiendo oraciones para completar la pizarra, pero es ella quien debe escribir los ejemplos, pues el grupo no se interesa. Luego, les pone una práctica que se revisa en forma oral.

Mientras escriben, la docente pasa por los pupitres aclarando dudas e incentivando a que hagan el trabajo. Luego les entrega una copia para que la llenen según el monosílabo que corresponda.

Algunos molestan y se quejan por tanto trabajo. Se revisa la práctica en forma oral. La clase acaba, pero hay estudiantes que no trabajaron en toda la clase.

Tema: Tiempos verbales (13 de agosto de 2008)

La docente coloca tres carteles en la pizarra y sugiere a los alumnos que revisen debajo de sus asientos porque allí encontrarán carteles con algo escrito.

La docente en el recreo colocó carteles con los verbos. Los estudiantes colocan la palabra que les tocó, debajo del cartel que ellos consideren corresponde.

Algunos estudiantes se enojan porque no les tocó ningún papel, otros dicen "mejor, porque qué pereza".

La docente pregunta qué tienen en común los carteles y se llega a la conclusión de que son verbos.

Todos hablan mucho, la docente pide silencio y que guarden aparatos (celulares y reproductores de música) y llama la atención para que se sienten y dejen de hablar.

La docente pide que busquen "algo" distintivo en los verbos que les ayude a agruparlos.

Son pocos los estudiantes que le ponen atención a la docente, pues siguen hablando aunque esta los amonesta y les pide atención.

Una estudiante pasa y los reordena por la terminación, algunos compañeros la llaman por el nombre y le dicen "eso...", otros dicen "profe, que pereza, no copiemos", y varios estudiantes tienen que levantarse y pedir lápiz y lapiceros porque no andan.

Otro alumno menciona un compañero suyo tiene su cuaderno, por lo cual la docente tiene que pedir que escriba en otro cuaderno. La docente explica los carteles que están en la pizarra y hace preguntas al grupo para que participe de la clase y deje de conversar.

La docente les entrega una práctica para que ellos la contesten

Cuando algunos leen el párrafo, dicen: "¡qué pereza!", "¡por qué tanto!", "profe, usted está como el profe de Estudios [Sociales]".

La docente reorganiza el grupo y los dispersa y casi los obliga a trabajar. Los estudiantes se quejan pero realizan la práctica. Algunos cuando llegan al párrafo se dispersan un poco o dicen: "¡profe, un descansito!".

La docente apresura la clase al cabo de un rato, pasa a algunos estudiantes al frente para que escriban el párrafo en la pizarra.

Muchos estudiantes no lo han terminado y dicen: "profe, no sé que poner".

La docente supervisa el trabajo de todos. La clase dura aproximadamente sesenta minutos.

Tema: Uso de la h en la conjugación del verbo hacer y haber (27 de agosto de 2008)

La clase inicia a las ocho de la mañana, dos estudiantes van a exponer sobre el verbo los verbos **hacer** y **haber**.

Los estudiantes se sientan en su campo fijo y, mientras se acomodan, la docente pasa lista, pide que hagan silencio, que guarden sus aparatos (celulares y reproductores de música) y llama la atención a varios alumnos.

Al ser cerca de las ocho y quince, el primer alumno está listo para empezar a exponer.

El alumno lleva un cartel con el verbo **hacer** en pasado presente y futuro. Lo pega en el centro de la pizarra y empieza a hablar sobre el significado del verbo **hacer**. Los compañeros lo molestan y no dejan de hablar.

La docente pide respeto y que pongan atención, pues lo que el compañero explica es muy importante.

Hay dos estudiantes que están hablando mucho, la docente les llama la atención y les dice que salgan del aula un rato si la clase no les interesa.

La clase sigue aunque los mismos estudiantes la interrumpen constantemente.

El segundo alumno expone y trae la conjugación del verbo **haber** y en el mismo cartel trae ejemplos de cómo conjugarlo y cómo no hacerlo.

Cuando la docente les pide que observen esa parte de cómo decir y cómo no decir, el estudiante dice "para que no sean ignorantes", y la clase se dispersa y todos comienzan a burlarse, y molestar.

La docente pide silencio y, luego de amenazas y regaños, la clase vuelve un poco al orden.

La docente les pide que construyan un poema muy creativo con las palabras de los carteles y que el mejor será premiado.

Algunos preguntan: "¿qué nos da?"; y otros: "pero no nos agarra hablados".

De cualquier manera, el grupo manifiesta desidia y disconformidad por lo que van a realizar. La educadora los continúa tratando de motivar con el premio.

Antes de salir a recreo, los poemas son leídos y entre todos "sinceramente" se escoge el mejor.

Algunos estudiantes no trabajaron, pero la mayoría hizo un poco, aunque no fueron muchos los que verdaderamente terminaron sus poemas.

La clase dura una lección.

Tema: El uso de b en la terminación -aba (28 de agosto de 2008)

La clase comienza a las ocho de la mañana con muy pocos estudiantes, algunos afirman: "Profe, es que el bus chocó", pues una compañera los había llamado informándoles sobre ese incidente.

La docente pasa lista y empieza a acomodar la grabadora, algunos dicen: "¡Ay, profe, yo no hice la tarea!", "¡Profe, se me olvidó!", "¡Yo traigo la canción, pero no la letra!".

La docente espera durante unos minutos que vengan más estudiantes, pero algunos ya desean poner su canción y encender la radio. Es evidente que el hecho de usar una grabadora y de escoger la canción les ha gustado, pues ellos mismos hablan acerca de la canción que escogieron.

A las ocho y veinte ya hay más estudiantes y la docente procede a poner la canción.

Les facilita una copia y a algunos parece gustarles mientras que a otros no.

Los estudiantes están muy cerca del equipo de audio y uno de los que siempre cuesta que trabaje se encarga de manejar la grabadora y utiliza expresiones como: "¡Suave, suave, tengan paz!", "¡con orden, yo soy el encargado!".

Todos los demás estudiantes quieren pasar sus discos. La docente les recuerda que van a disfrutar de la música, pero también a trabajar y que si trabajan bien, podrán escuchar todas las canciones.

Cada estudiante pone su canción y entrega la copia de la letra para que los estudiantes marquen los verbos. La mayoría trabaja, pero están más empeñados en poner la canción en el reproductor que en buscar los verbos.

Algunos estudiantes se enojan porque la docente no les pone su canción, ya que no traen las copias de las letras.

El grupo trabaja pero siempre obligados por la educadora.

La docente deja que todos los estudiantes pongan la canción con la condición de buscar los verbos.

La docente retoma la importancia de la terminación **-aba** en los verbos

La clase dura dos lecciones y media.

Tema: Usos de la j y la g y de la v y la b (11 de setiembre de 2008)

La clase da inicio a las ocho de la mañana y ya desde esa hora hay varios estudiantes molestando y haciendo ruido.

La docente coloca unos carteles en la pizarra con un trabalenguas y los verbos **dejar** y **traer** conjugados. Los estudiantes hacen mucho escándalo, no se quieren sentar y hacen la preguntan de si hay qué copiar.

La docente empieza a explicar. El grupo hace silencio durante unos momentos, pero hay varios estudiantes que escuchan música y juegan con los celulares. La docente en reiteradas ocasiones les pide que guarden sus aparatos electrónicos.

La docente entrega una copia y los estudiantes, entre quejas y críticas, la empiezan a realizar. La mayoría habla mucho, pero la docente pide que trabajen, aunque conversen.

La docente supervisa el trabajo y los presiona para que terminen la práctica.

A la mayoría de estudiantes se las va revisando la práctica cuando pasa por sus asientos supervisando. La práctica se revisa de forma oral, pero son pocos los que ponen atención.

La clase dura una lección. Algunos estudiantes no trabajaron sino que se limitan a copiar la práctica de algunos de sus compañeros.

Tema: Usos de c, z y s (24 de setiembre de 2008)

La clase comienza a las ocho de la mañana, pero faltan muchos estudiantes.

A las ocho y quince de la mañana ya han llegado unos siete estudiantes más.

La docente coloca carteles en la pizarra con las palabras **difícil, conocía, después, país** y el verbo **hacer**.

La educadora pide que escriban oraciones con las palabras de los carteles y que construyan las reglas ortográficas a la cual pertenecen. Los estudiantes se quejan, hablan mucho y deciden colocarse en grupos para trabajar. La docente permite esto para que trabajen.

La mayoría del alumnado, efectivamente, trabaja en la construcción de las reglas ortográficas para las palabras de los carteles y, adicionalmente, en una práctica que entrega la docente.

Hay tres estudiantes, no obstante, que solo se dedican a ver por la ventana y no acatan las instrucciones de la docente.

Antes de que termine la lección, la docente revisa en forma oral la práctica y las reglas redactadas.

Algunos estudiantes no trabajaron en la clase y otros tienen el trabajo sin terminar.

La clase dura una lección.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1. ANÁLISIS CUANTITATIVO

5.1.1. Análisis cuantitativo de los resultados del Colegio Calasanz Hispanocostarricense

En este apartado se realizará el análisis de los datos que se recogieron de manera cuantitativa durante el trabajo experimental, se presentarán cinco tablas y sus respectivos comentarios para este propósito.

La primera de las tablas compara los resultados obtenidos en el *pretest* y el *posttest* para el grupo experimental. La segunda es la comparación de resultados del *pretest* y el *posttest* en el grupo control. La tercera tabla presenta los resultados de los juegos en el grupo experimental. La cuarta tabla expone los resultados de las lecciones en el grupo control. La última de las tablas muestra los porcentajes de mejoramiento ortográfico entre el grupo experimental y el grupo control.

El comentario se basa en la utilización de un rango porcentual con las siguientes característica:

muy bueno:	69,84 ~ 85,00
bueno:	54,67 ~ 69,83
medio:	39,50 ~ 54,66
poco:	24,34 ~ 39,49
muy poco:	9,17 ~ 24,33
ninguno:	-5,00 ~ 9,16

En el caso del Colegio Calasanz, el porcentaje de mejoramiento más alto fue un 85% y el más bajo, -5% en la totalidad de datos recogidos en ambos grupos; a partir de esto, se creó la escala anteriormente dada y la cual se tomará para el análisis cuantitativo en cada una de las tablas que a continuación se presentan.

Tabla N° 10
Colegio Calasanz. Comparación de *prefest* y *postest* en el grupo experimental.

	<i>Prefest</i>	<i>Postest</i>	Comparación
Palabra	Porcentaje de alumnos	Porcentaje de alumnos	Porcentaje de mejoramiento ortográfico
último	25	5	20
he	35	20	15
Panamá	30	10	20
crucero	20	15	5
ahí	45	15	30
había	50	30	20
gustaría	45	20	25
sé	85	0	85
después	50	20	30
sería	30	30	0
país	15	5	10
día	5	0	5
concierto	5	5	0
allí	25	0	25
conocí	40	10	30
también	45	30	15
único	60	5	55
seré	75	20	55
llevó	75	35	40
tenía	40	10	30
solo	0	5	-5
a veces	60	30	30
además	50	10	40
cómo	90	25	65
tendría	40	15	25

Tras ser aplicados los juegos, el grupo experimental obtuvo porcentajes de mejoramiento ortográfico que oscilaron entre el 85 % y el -5 %, estableciendo el máximo y el mínimo porcentaje de ambos grupos, respectivamente. La mayoría de las palabras se encuentran dentro del rango de **poco**, debido a que 8 de las 25 palabras del corpus tienen un porcentaje de mejoramiento dentro de este rango. El segundo lugar lo ocupan las palabras dentro del rango de **muy poco** con 6 palabras. La menor cantidad de palabras está en la categoría de **muy bueno**, con tan solo una. Las restantes categorías, como **bueno** (tres palabras), **medio** (2

palabras) y **ninguno** (5 palabras), comparten la posición media en la cantidad de palabras. Por lo tanto, la mayoría de las palabras se encuentran en los rangos de **poco** y **muy poco**. Ello se puede relacionar con el poco contacto que tuvo el estudiantado con las palabras estudiadas.

Es importante el anotar que la escala no parece muy apropiada para reflejar la realidad del mejoramiento que se dio en el grupo, debido a la gran diferencia que existe entre 85 % y -5 % de mejoramiento que sirven como límites para la escala. Como se puede ver en la tabla y la escala el rango de **ninguno**, se encuentra entre el -5% y el 9,16%. Afirmar que un mejoramiento de hasta un 9,16%, es nulo no parece ser muy razonable. No obstante, para el propósito general de la investigación es necesario crear estos rangos. Esto se ampliará en el análisis cualitativo.

Tabla N° 11
Colegio Calasanz. Comparación de *pretest* y *postest* en el grupo control.

	<i>Pretest</i>	<i>Postest</i>	Comparación
Palabra	Porcentaje de alumnos	Porcentaje de alumnos	Porcentaje de mejoramiento ortográfico
último	40	30	10
he	30	20	10
Panamá	40	30	10
crucero	40	10	30
ahí	50	15	35
había	45	45	0
gustaría	45	25	20
sé	60	35	25
después	40	40	0
sería	45	30	15
país	20	0	20
día	10	0	10
concierto	5	0	5
allí	30	10	20
conocí	40	15	25
también	50	35	15
único	45	30	15
seré	45	10	35
llevó	60	35	25
tenía	30	15	15
solo	10	5	5

a veces	60	55	5
además	50	10	40
cómo	80	25	55
tendría	40	10	30

Tras ser aplicadas las clases, el grupo control obtuvo porcentajes de mejoramiento ortográfico que oscilaron entre el 0 % y el 55 %. La mayoría de las palabras se encuentran dentro del rango de **muy poco**, debido a que 11 de 25 palabras del corpus tienen un porcentaje de mejoramiento ubicable dentro de este rango. El segundo lugar lo ocupan las palabras dentro del rango de **poco** con 7 palabras. La menor cantidad de palabras está en la categoría de **muy bueno**, con cero. Las restantes categorías, como **bueno** (1 palabra), **medio** (1 palabra) y **ninguno** (5 palabras), comparten la posición media en la cantidad de palabras. Por lo tanto la mayoría de las palabras se encuentran en los rangos de **poco** y **muy poco**.

Tabla N° 12
Colegio Calasanz, porcentaje de mejoramiento de *pretest* y *postest* en el grupo experimental por juego.

Juego	Palabra	<i>Pretest</i>	<i>Postest</i>	Porcentaje de mejoramiento	Porcentaje de mejoramiento del juego
Juego 1	Sé	85	0	85	48,33
	Solo	0	5	-5	
	Cómo	90	25	65	
Juego 2	Había	50	30	20	28,13
	Gustaría	45	20	25	
	Sería	30	30	0	
	Conocí	40	10	30	
	Seré	75	20	55	
	Llevó	75	35	40	
	Tenía	40	10	30	
Tendría	40	15	25		
Juego 3	Ahí	45	15	30	15,00
	País	15	5	10	
	Día	5	0	5	
Juego 4	Último	25	5	20	29,29
	Panamá	30	10	20	
	Después	50	20	30	

	Allí	25	0	25	
	También	45	30	15	
	Único	60	5	55	
	Además	50	10	40	
Juego 6	He	35	20	15	6,67
	Crucero	20	15	5	
	Concierto	5	5	0	
Juego 7	a veces	60	30	30	30,00

Para el grupo experimental, el juego que presentó un mayor rendimiento promedio en el mejoramiento ortográfico fue el "juego 1", el cual consiguió un 48,33% entrando en el rango **medio** de mejoramiento. En el rango de **poco** están el "juego 2", "juego 4" y el "juego 7", los cuales presentan porcentajes de 28,13%, 29,29% y 30%, respectivamente. Para finalizar en **muy poco** se encuentra el "juego 3" con 15% y en **ninguno** el "juego 6" con 6,67%.

Por lo tanto, la mayoría de los juegos obtuvieron el rango de **poco** para el grupo experimental, debido a que tres de ellos están en este. El poco contacto que tuvieron con estas palabras hace que haya una baja conciencia ortográfica en su uso.

Tabla N° 13

Colegio Calasanz, Comparación de porcentaje de mejoramiento de *pretest* y *postest* en el grupo control por lección.

Lección	Palabra	Pretest	Postest	Porcentaje de mejoramiento	Promedio de mejoramiento del juego
Lección 1	sé	60	35	25	28,33
	solo	10	5	5	
	cómo	80	25	55	
Lección 2	había	45	45	0	20,63
	gustaría	45	25	20	
	sería	45	30	15	
	conocí	40	15	25	
	seré	45	10	35	
	llevó	60	35	25	
	tenía	30	15	15	
	tendría	40	10	30	
Lección 3	ahí	50	15	35	21,67

	país	20	0	20	
	día	10	0	10	
Lección 4	último	40	30	10	15,71
	panamá	40	30	10	
	después	40	40	0	
	allí	30	10	20	
	también	50	35	15	
	único	45	30	15	
	además	50	10	40	
Lección 6	he	30	20	10	15
	crucero	40	10	30	
	concierto	5	0	5	
Lección 7	a veces	60	55	5	5,00

Para el grupo control, la lección que presentó un mayor rendimiento promedio en el mejoramiento ortográfico fue la “lección 1”, la cual consiguió un 28,33% entrando en el rango de **poco** de mejoramiento. En el rango de **muy poco** están la “lección 2”, la “lección 3”, la “lección 4” y la “lección 6”, las cuales presentaron, respectivamente, porcentajes de 20,63%, 21,67%, 15,71% y 15%. Para finalizar en **ninguno** la “lección 7” con 5%.

Por lo tanto, la mayoría de las lecciones obtuvo el rango de **muy poco** para el grupo control, ya que cuatro de ellas están en este.

Tabla N° 14
Colegio Calasanz. Comparación de porcentaje de mejoramiento del grupo experimental y el grupo control por palabra.

Palabra	Experimental Porcentaje de mejoramiento	Control Porcentaje de mejoramiento	Porcentaje de diferencia de mejoramiento entre los grupos
último	20	10	10
He	15	10	5
Panamá	20	10	10
crucero	5	30	-25
Ahí	30	35	-5
había	20	0	20

gustaría	25	20	5
Sé	85	25	60
después	30	0	30
sería	0	15	-15
País	10	20	-10
Día	5	10	-5
concierto	0	5	-5
Allí	25	20	5
conocí	30	25	5
también	15	15	0
único	55	15	40
Seré	55	35	20
Llevó	40	25	15
tenía	30	15	15
Solo	-5	5	-10
a veces	30	5	25
además	40	40	0
cómo	65	55	10
tendría	25	30	-5

Al comparar la diferencia de mejoramiento entre la técnica lúdica y la tradicional, se obtiene como resultado que 14 de las 25 palabras tienen un porcentaje de diferencia que se categoriza dentro de rango de **ninguno**. En segundo lugar, **muy poco**, cuenta con 7 palabras. El rango que presentó una menor cantidad de palabras en él, es el de **muy bueno**, con cero palabras. Los rangos de **poco**, **medio** y **bueno**; cuentan con 2, 1 y 1 palabras respectivamente.

Por lo tanto, el rango de **ninguno** se convierte en el rango de diferencia de mejoramiento que cuenta con mayor cantidad de palabras dentro de su rango.

5.1.2. Análisis cuantitativo de los resultados de la Unidad Pedagógica José María Zeledón Brenes

En este apartado, se presentarán cuatro tablas para la realización del análisis cuantitativo. Cada una de las tablas expondrá una columna donde se ubica el porcentaje de mejoramiento ortográfico.

La primera de las tablas compara los resultados obtenidos en el *pretest* y *postest* para el grupo experimental. La segunda es la comparación de resultados del *pretest* y el *postest* en el grupo control. La tercera tabla presenta los resultados de los juegos en el grupo experimental. La última de las tablas muestra los porcentajes de mejoramiento ortográfico entre el grupo experimental y el grupo control.

Cada una de las tablas cuenta con un comentario, el cual consiste en la utilización de un rango porcentual con las siguientes características:

muy bueno: 41,34 ~ 53,00
bueno: 29,67 ~ 41,33
medio: 18,01 ~ 29,66
poco: 6,34 ~ 18,00
muy poco: -4,34 ~ 6,33
ninguno: -16,00 ~ -4,33

En este caso, el porcentaje más alto fue un 53% y el más bajo, un -16%; a partir de ellos, se creó la escala anteriormente dada y la cual se tomará para el análisis cuantitativo en cada una de las tablas que a continuación se presentan.

Tabla N° 15
Unidad Pedagógica Jose María Zeledón Brenes. Comparación entre los resultados del *pretest* y *postest* del grupo experimental

Palabra	<i>Pretest</i> Porcentaje de alumnos con error ortográfico	<i>Postest</i> Porcentaje de alumnos con error ortográfico	Porcentaje de mejoramiento ortográfico
Éxito	80	50	30

Obstáculos	77	50	27
Sé	77	35	42
Turística	75	22	53
Triunfaré	75	32	43
Ojalá	67	50	17
Viajaré	62	42	20
énfasis	60	47	13
También	57	27	30
Clásica	55	32	23
Mí	47	27	20
Fácil	45	22	23
Sí	42	27	15
Haga	40	5	35
Haya	37	7	30
Haciendo	35	0	35
He	32	15	17
Diversiones	30	15	15
Ha	17	17	0
Vencerse	17	5	12
Lograré	17	25	-8
Ahora	17	7	10
Sido	12	7	5
Hecho	12	10	2
Valorar	10	2	8

En el *postest* del grupo experimental la mayoría de los porcentajes se ubican dentro del rango denominado **poco**, con un total de 8 de los porcentajes. Hay 5 porcentajes ubicados en **bueno** y **medio**, 3 en **muy bueno** al igual que **muy poco** y un porcentaje en **ninguno**. El mejoramiento ortográfico en el *postest* del grupo experimental fue **poco**. Los datos, mayoritariamente, se ubican entre las categorías denominadas **bueno** y **poco**.

Tabla N° 16

Unidad Pedagógica Jose María Zeledón Brenes Comparación entre los resultados del *pretest* y *postest* grupo control.

Palabra	<i>Pretest</i> Porcentaje de alumnos con error ortográfico	<i>Postest</i> Porcentaje de alumnos con error ortográfico	Porcentaje de mejoramiento ortográfico
Éxito	75	47	28
Obstáculos	71	47	24

Sé	71	47	24
Turística	68	44	24
Triunfaré	66	44	22
Ojalá	66	55	11
Viajaré	58	39	19
énfasis	58	55	3
También	79	39	40
Clásica	66	37	29
Mí	55	31	24
Fácil	60	42	18
Sí	50	34	16
Haga	13	16	-3
Haya	39	10	29
Haciendo	10	10	0
He	47	31	16
Diversiones	26	13	13
Ha	45	9	36
Vencerse	5	9	-4
Lograré	50	34	16
Ahora	26	31	-5
Sido	5	21	-16
Hecho	18	10	8
Valorar	0	3	-3

Para el *postest* del grupo control, la mayor cantidad porcentual se acentuó en el rango **medio**, con un total de 9 datos. En **poco**, hay 7 porcentajes, a este le sigue **ninguno** con 4 números. **muy poco** obtuvo 3 porcentajes, seguido de **bueno** con 2. El rango **muy bueno** no consiguió ningún resultado. La mayor cantidad de porcentajes se encuentran entre **medio** y **poco**.

Entre los resultados arrojados del *postest* para ambos grupos, se desprende que el grupo experimental obtuvo los porcentajes de mejoría de los rangos más altos y el grupo control presentó mayor cantidad de números por debajo del 0%.

Tabla N° 17
Unidad Pedagógica Jose María Zeledón Brenes. Comparación de porcentaje de mejoramiento de *pretest* y *postest* en el grupo experimental por juego.

Palabra	Palabras	Pretest Porcentaje de alumnos con error ortográfico	Postest Porcentaje de alumnos con error ortográfico	Porcentaje de mejoramiento ortográfico	Porcentaje de mejoramiento del juego
Juego 1	Fácil	45	22	23	23
Juego 2	ojalá	67	50	17	23,5
	también	57	27	30	
Juego 3	éxito	80	50	30	29,2
	obstáculos	77	50	27	
	turística	75	22	53	
	énfasis	60	47	13	
	clásica	55	32	23	
Juego 4	Sé	77	35	42	23,1
	mí	47	27	20	
	sí	42	27	15	
Juego 5	lograré	17	25	-8	18,3
	triumfaré	75	32	43	
	viajaré	62	42	20	
Juego 6	He	32	15	17	13,5
	hecho	12	10	2	
	haga	40	5	35	
	ha	17	17	0	
Juego 7	Ahora	17	7	10	10
Juego 8	sido	12	7	5	17,5
	haya	37	7	30	
	haciendo	35	0	35	
	diversiones	30	15	15	
	valorar	10	2	8	
	vencerse	17	5	12	

El rango porcentual que predominó por juegos fue de **poco** con un total de 8 datos. **Bueno** obtuvo 5 datos, al igual que **medio**. **muy bueno** y **muy poco** obtuvieron 3 datos. **ninguno** tiene solo un porcentaje.

La mayor cantidad de porcentajes están situados con un mejoramiento ortográfico entre **bueno** y **poco**.

De acuerdo con los porcentajes de mejoramiento ortográfico por juegos para el grupo experimental se resalta que los juegos que obtuvieron el porcentaje más alto son: "Invocando a la Musa" para la palabra **turística** con un 53%, "Crucigrama" con la palabra **triunfaré** con 43%, "Do re mi fa sol..." para el monosílabo **sé** 42%. Hubo 10 resultados entre 20 y 35%, repartidos entre siete de los juegos; 7 resultados entre 10 y 20%, repartidos en 6 de los juegos; 3 porcentajes menores de 10 en los juegos N° 6 y N° 8. Un 0% para el verbo **ha** del juego "Los girasoles", un -8% de la palabra **lograré** perteneciente al juego "Crucigrama".

Tabla n° 18
Unidad Pedagógica Jose María Zeledón Brenes. Comparación de porcentaje de mejoramiento de *pretest* y *postest* en el grupo control por lección.

Lección	Palabra	Pretest	Postest	Porcentaje de mejoramiento	Promedio de mejoramiento del juego
lección 1	Fácil	60	42	18	18
lección 2	ojalá	66	55	11	25,5
	también	79	39	40	
lección 3	éxito	75	47	28	21,6
	obstáculos	71	47	24	
	turística	68	44	24	
	énfasis	58	55	3	
	clásica	66	37	29	
lección 4	sé	71	47	24	21,3
	mí	55	31	24	
	sí	50	34	16	
lección 5	lograré	50	34	16	19
	triunfaré	66	44	22	
	viajaré	58	39	19	
Lección 6	he	47	31	16	12,25
	hecho	10	10	0	
	haga	13	16	-3	
	ha	45	9	36	
Lección 7	Ahora	26	31	-5	-5
Lección 8	sido	5	21	-16	3,1
	haya	39	10	29	
	haciendo	10	10	0	
	diversiones	26	13	13	

	valorar	0	3	-3	
	vencerse	5	9	-4	

Las lecciones número 2, 3, 4 y 5 del grupo control obtuvieron los porcentajes mayores, ubicados dentro del rango **medio**. Hubo dos lecciones (1 y 6) ubicadas dentro del rango **poco**. La lección #7 obtuvo el porcentaje más bajo, dentro de la categoría de mejoramiento llamada **ninguno**. La última de las lecciones consiguió un porcentaje de mejoramiento de **muy poco**.

La mitad de porcentajes se ubicó dentro del rango **medio**. La otra mitad se encuentra entre **poco**, **muy poco** y **ninguno**.

Tabla n° 19

Unidad Pedagógica Jose María Zeledón Brenes. Comparación de porcentaje de mejoramiento del grupo experimental y el grupo control por palabra.

Palabra	Porcentaje de mejoramiento del grupo control	Porcentaje de mejoramiento del grupo experimental	Porcentaje de diferencia entre el de mejoramiento de ambos grupos
Éxito	28	30	2
Obstáculos	24	27	3
Sé	24	42	18
Turística	24	53	29
Triunfaré	22	43	21
Ojalá	11	17	6
viajaré	19	20	1
énfasis	3	13	10
también	40	30	10
clásica	29	23	6
mí	24	20	4
fácil	18	23	5
sí	16	15	1
haga	-3	35	30
haya	29	30	1
haciendo	0	35	35
he	16	17	1
diversiones	13	15	2
ha	36	0	36

vencerse	-4	12	16
lograré	16	-8	8
ahora	-5	10	5
sido	-16	5	11
hecho	8	2	6
valorar	-3	8	5

La diferencia porcentual entre el mejoramiento de ambos grupos se asentó en el rango **muy poco**, un total de 14 de todos los porcentajes. **Poco** obtuvo 6 de los porcentajes. **Bueno** obtuvo 3 porcentajes. **Muy bueno** y **ninguno** no presentaron datos.

El porcentaje de mejoramiento más alto (36%) favoreció al grupo control, pero el resto de los resultados se inclinan por un mejoramiento del grupo experimental en su mayoría.

La diferencia de mejoramiento para el grupo control y el grupo experimental fue de **muy poco**, bastante estrecha.

5.1.3. Análisis cuantitativo de los resultados del Instituto Profesional de Educación Comunitaria (IPEC Santo Domingo)

En este apartado se llevará a cabo el análisis de los datos que se recogieron de manera cuantitativa durante el trabajo experimental, se presentarán siete tablas y sus respectivos comentarios para este propósito.

La primera y segunda de las tablas muestra los resultados del *postest* en el grupo experimental y grupo control. La tercera de las tablas compara los resultados obtenidos en el *pretest* y *postest* para el grupo experimental. La cuarta es la comparación de resultados del *pretest* y el *postest* en el grupo control. La quinta tabla presenta los resultados de los juegos en el grupo experimental. La sexta tabla expone los resultados de las lecciones en el grupo control. La última de las tablas muestra los porcentajes de mejoramiento ortográfico entre el grupo experimental y el grupo control.

El comentario se basa en la utilización de un rango porcentual con las siguientes características:

muy bueno:	66,17	~	83,74
bueno:	48,59	~	66,16
medio:	31,00	~	48,58
poco:	13,42	~	30,99
muy poco:	-3,18	~	13,41
ninguno:	-20,75	~	3,17

En el caso del IPEC de Santo Domingo, el porcentaje de mejoramiento más alto fue de un 83,75% y el más bajo de -20,75% en la totalidad de datos recogidos en ambos grupos; a partir de esto, se creó la escala anteriormente dada y la cual se tomará para el análisis cuantitativo en cada una de las tablas que a continuación se presentan.

Tabla N° 20

Tabla comparativa de estudio de frecuencias del *pretest* y *postest* . Grupo Experimental.

Palabra	Tipo	<i>Pretest</i>	<i>Postest</i>	Comparación
		Porcentaje de alumnos	Porcentaje de alumnos	Porcentaje de mejoramiento ortográfico
él	Tilde diacrítica	60	31,25	28,75
sé	Tilde diacrítica	33	25	8
quería	Pret. imp.	36	12,5	23,5
sentía	Pret. imp.	36	12,5	23,5
golpeó	Pret. perf.	53	18,75	34,25
había	Pret. imp.	53	18,75	34,25
tenía	Pret. imp.	53	12,5	40,5
después	(Sin tilde)	23	6,25	16,75
escapé	Pret. perf.	43	6,25	36,75
haber	Uso de h	70	37,5	32,5
deprimí	Pret. imp.	30	31,25	-1,25
acordé	Pret. perf.	26	37,5	-11,5
conocía	Pret. imp.	26	31,25	-5,25
dejé	Pret. perf.	33	37,5	-4,5
país	Nada	26	0	26
salía	Pret. imp.	26	6,25	19,75

veía	Pret. imp.	26	31,25	-5,25
descubrí	Pret. imp.	23	43,75	-20,75
había	Uso de v y b	40	31,25	8,75
pensé	Pret. perf.	20	31,25	-11,25
sabían	Pret. imp.	17	25	-8
venían	Pret. imp.	17	37,5	-20,5
debería	Condicional	20	6,25	13,75
debía	Pret. imp. Uso de v y b	20	37,5	-17,5
difícil	Nada	13	25	-12
sospechaba	Uso de v y b	13	0	13
evitaba	Uso de v y b	17	25	-8
llamé	Pret. perf.	10	6,25	3,75
deseaba	Uso de v y b	7	12,5	-5,5
enfermaba	Uso de v y b	7	0	7
explicaría	Condicional	7	18,75	-11,75
golpeaba	Uso de v y b	13	12,5	0,5
hacerme	Uso de c y s	7	12,5	-5,5
haría	Uso de h	10	18,75	-8,75
sudaba	Uso de v y b	7		7

La tabla anterior del grupo experimental después de haber realizado la propuesta lúdica muestra una desmejoría negativa, en relación con el *pretest*, pues como se aprecia, la mayoría de las palabras se encuentran en los rangos de **ninguno** a **poco** (-20,75 a 13,41) con excepción de cinco términos: **golpeó**, **había**, **escapé** y **haber**, que se ubican en la posición de **medio** y el vocablo **tenía** con el rango de **muy bueno**. Esto se puede vincular con los pocos encuentros que tuvo el estudiantado con las palabras.

En el rango de **ninguno**, se encuentran las palabras **haría**, **hacerme**, **explicaría**, **deseaba**, **evitaba**, **difícil**, **debía**, **venían**, **sabían**, **pensé**, **descubrí**, **veía**, **conocía**, **acordé** y **dejé**.

En el rango de **muy poco**, se encuentran 7 palabras: **sudaba**, **golpeaba**, **enfermaba**, **llamé**, **sospechaba**, **deprimí** y **sé**.

En los rangos de **poco**, sobresalen 8 palabras: **debería**, **había**, **país**, **salía**, **después**, **quería**, **sentía** y el pronombre **él**.

Tabla N° 21

Tabla comparativa de estudio frecuencias de *pretest* y *postest* del grupo control.

Palabra	Tipo	Pretest	Postest	Comparación
		Porcentaje de alumnos	Porcentaje de alumnos	Porcentaje de mejoramiento ortográfico
él	Tilde diacrítica	97	43,75	53,25
sé	Tilde diacrítica	69	31,25	37,75
quería	Pret. imp.	60	12,5	47,5
sentía	Pret. imp.	90	6,25	83,75
golpeó	Pret. perf.	90	12,5	77,5
había	Pret. imp.	97	18,75	78,25
tenía	Pret. imp.	75	6,25	68,75
después	Nada	33	12,5	20,5
escapé	Pret. perf.	69	6,25	62,75
haber	Nada	97	37,5	59,5
deprimí	Pret. imp.	42	18,75	23,25
acordé	Pret. perf.	66	50	16
conocía	Pret. imp.	84	37,5	46,5
dejé	Pret. perf.	78	31,25	46,75
país	Nada	36	0	36
salía	Pret. imp.	36	12,5	23,5
veía	Pret. imp.	45	6,25	38,75
descubrí	Pret. imp.	30	43,75	-13,75
pensé	Pret. perf.	24	25	-1
sabían	Pret. imp.	42	18,75	23,25
venían	Pret. imp.	60	50	10
debería	Condicional	39	12,5	26,5
debía	Pret. imp. Uso de v y b	69	43,75	25,25
difícil	Nada	48	18,75	29,25
sospechaba	Uso de v y b	63	12,5	50,5
evitaba	Uso de v y b	90	25	65
llamé	Pret. perf.	87	18,75	68,25
deseaba	Uso de v y b	66	18,75	47,25
enfermaba	Uso de v y b	39	6,25	32,75

explicaría	Condicional	36	0	36
golpeaba	Uso de v y b	30	6,25	23,75
hacerme	Uso de c y s	40	6,25	33,75
haría	Uso de h	51	6,25	44,75
sudaba	Uso de v y b	21	0	21

Tras ser desarrolladas las clases, el grupo control obtuvo porcentajes de mejoramiento ortográfico que oscilaron entre el 83% y el -13,75%.

Con lo cual, se muestra una mejoría en el aumento de los rangos, pues la mayoría de palabras se ubican en los rangos de **poco a muy bueno**, situación que no se presenta en el grupo experimental.

En el rango de **ninguno y muy poco** se encuentran solamente los 3 términos **descubrí, pensé y venían**.

En el rango de **poco**, se ubican 10 palabras: sudaba, golpeaba, difícil, debería, debía, sabían, salía, deprimí, acordé, después.

En el rango de medio también se ubican 10 palabras: **hacerme, explicaría, enfermaba, deseaba**, el verbo **sé, veía, país, deje y conocía**.

En el rango de **bueno** —rango que no aparece en el grupo experimental— se sitúan las palabras **evitaba, sospechaba, escapé y haber**.

Continuando con la tabla, en el rango de **muy bueno**, las 6 palabras que le corresponden son: **llamé, sentía, golpeó, había, tenía**, y el pronombre **él**.

En los rangos **bueno y muy bueno** se presentan 15 palabras, situación que no se dio en el grupo experimental.

Tabla N° 22

Porcentaje de mejoramiento de pretest y postest en el grupo experimental, por juego.

Juego	Palabra	Tipo	Pretest	Postest	Porcentaje de mejoramiento	Promedio de mejoramiento del juego
Juego 1	Él	Diacrítica	60	31,25	28,75	18,37
	Sé	Diacrítica	33	25	8	
Juego 2	Quería	Pret. imp.	36	12,5	23,5	11,72
	sentía	Pret. imp.	36	12,5	23,5	
	había	Pret. imp.	53	18,75	34,25	
	Tenía	Pret. imp.	53	12,5	40,5	

	conocía	Pret. imp.	26	31,25	-5,25	
	salía	Pret. imp.	26	6,25	19,75	
	veía	Pret. imp.	26	31,25	-5,25	
	debía	Pret. imp.	20	37,5	-17,5	
	sabía	Pret. imp.	17	25	-8	
Juego 3	explicaría	Condicional	7	18,75	-11,75	8,05
	debería	Condicional	20	6,25	13,75	
	tendría	Condicional	36	12,5	23,5	
juego 4	golpeó	Pret. perf.	53	18,75	34,25	3,82
	escapé	Pret. perf.	43	6,25	36,75	
	acordé	Pret. perf.	26	37,5	-11,5	
	dejé	Pret. perf.	33	37,5	-4,5	
	descubrí	Pret. perf.	23	43,75	-20,75	
	pensé	Pret. perf.	20	31,25	-11,25	
	llamé	Pret. perf.	10	6,25	3,75	
Juego 5	[repasso de tiempos]					
Juego 6	hacer	Uso de h	10	18,75	-8,75	12,73
	haber	Uso de h	53	18,75	34,25	
Juego 7	sudaba	Uso de v y b	7		7	2,3
	golpeaba	Uso de v y b	13	12,5	0,5	
	deseaba	Uso de v y b	7	12,5	-5,5	
	enfermaba	Uso de v y b	7	0	7	
	evitaba	Uso de v y b	13	0	13	
	sospechaba	Uso de v y b	17	25	-8	
Juego 8	dejé	Uso de j y g	33	37,5	-4,5	-4,05
	haber	Uso de v y b	40	31,25	8,75	
	deber	Uso de v y b	20	37,5	-17,5	
Juego 9	difícil	Uso de s y c	13	25	-12	-5,09
	conocía	Uso de s y c	26	31,25	-5,25	
	después	Uso de s y c	23	6,25	16,75	
	país	Uso de s y c	26	0	26	
	hacer	Uso de s y c	7	12,5	-5,5	
Juego 10	[todas las palabras]					

La tabla anterior muestra que los juegos en el grupo experimental se encuentran en rangos de mejoramiento bajos. Para el grupo experimental, el juego que presentó un mayor rendimiento promedio en el mejoramiento ortográfico fue el "juego 1", el cual consiguió un 18,37% entrando, por lo tanto, en el rango **poco** de mejoramiento. En el rango de **muy poco**, están el "juego 2", el "juego 3" y el "juego 6", los cuales presentan porcentajes de 11,72%, 12,73% y 8,05%, respectivamente. Para finalizar, en el rango de **ninguno** se encuentra el "juego 4" con 3,82%, el "juego 7" con 2,3%, el "juego 8" con -4,05% y el "juego 9" con -5,09%.

Por lo tanto la mayoría de los juegos obtuvieron el rango de **ninguno** para el grupo experimental. A pesar de que las palabras entran en los rangos de **ninguno**, **poco** y **muy poco**, si se analizan los valores reales se puede observar una mejoría.

Tabla N° 23

Comparación de porcentaje de mejoramiento de *pretest* y *postest* en el grupo control, por lección.

Juego	Palabra	Tipo	<i>Pretest</i>	<i>Postest</i>	Porcentaje de mejoramiento	Promedio de mejoramiento del juego
Juego 1	él	Diacrítica	97	43,75	53,25	45,5
	sé	Diacrítica	69	31,25	37,75	
Juego 2	quería	Pret. imp.	60	12,5	47,5	51,53
	sentía	Pret. imp.	90	6,25	83,75	
	había	Pret. imp.	97	18,75	78,25	
	tenía	Pret. imp.	75	6,25	68,75	
	conocía	Pret. imp.	84	37,05	46,95	
	salía	Pret. imp.	36	12,05	23,95	
	veía	Pret. imp.	45	12,05	32,95	
	debía	Pret. imp.	69	43,75	25,25	
	sabía	Pret. imp.	42	18,75	23,25	
	explicaría	Condición	36	0	36	
	debería	Condición	39	12,05	26,95	
	golpeó	Pret. perf.	90	12,5	77,5	
	escapé	Pret. perf.	69	6,25	62,75	
	acordé	Pret. perf.	66	50	16	
	dejé	Pret. perf.	78	31,25	46,75	
	descubrí	Pret. perf.	30	43,75	-13,75	
	deprimí	Pret. perf.	42	18,75	23,25	
	pensé	Pret. perf.	24	25	-1	
llamé	Pret. perf.	87	18,75	68,25		
Juego 3	Hacer	Uso de h	51	6,25	44,75	52,35
	haber	Uso de h	97	37,05	59,95	
Juego 4	Sudaba	Uso de v y b	21	0	21	35,07
	golpeaba	Uso de v y b	30	6,25	23,75	
	deseaba	Uso de v y b	66	18,75	47,25	
	enfermaba	Uso de v y b		39	6,25	
	evitaba	Uso de v y b	90	25	65	
	sospechaba	Uso de v y b	63	12,05	50,95	
Juego 5	dejé	Uso de j y g	78	31,25	46,75	44,55

	haber	Uso de v y b	97	37,05	59,95	
	deber	Uso de v y b	39	12,05	26,95	
Juego 6	difícil	Uso de s y c	48	18,75	29,25	28,14
	conocía	Uso de s y c	33	12,25	20,75	
	después	Uso de s y c	33	12,05	20,95	
	país	Uso de s y c	36	0	36	
	hacer	Uso de s y c	40	6,25	33,75	

Para el grupo control, la lección que presentó un mayor rendimiento promedio en el mejoramiento ortográfico fue la "lección 3", la cual consiguió un 52,35%, seguido de la "lección 2", con un 51,35% entrando, por lo tanto, en el rango **bueno** de mejoramiento. En el rango de **bueno** también están la "lección 1", la "lección 4 y la "lección 5". La "lección 6", presenta un porcentaje de 28,14% y se ubica en el rango de **poco**.

La mayoría de las lecciones obtuvieron el rango de **bueno** para el grupo control.

Tabla N° 24

Comparación de porcentaje de mejoramiento del grupo experimental y el grupo control por palabra.

Palabra	Tipo	Experimental	Control	Porcentaje de la diferencia de mejoramiento entre los grupos
		Porcentaje de alumnos	Porcentaje de alumnos	
él	Tilde diacrítica	31,25	43,75	-12,5
sé	Tilde diacrítica	25	31,25	-6,25
quería	Pret. imp.	12,5	12,5	0
sentía	Pret. imp.	12,5	6,25	6,25
golpeó	Pret. perf.	18,75	12,5	6,25
había	Pret. imp.	18,75	18,75	0
tenía	Pret. imp.	12,5	6,25	6,25
después	Nada	6,25	12,5	-6,25
escapé	Pret. perf.	6,25	6,25	0
haber	Nada	37,5	37,5	0
deprimí	Pret. imp.	31,25	18,75	12,5
acordé	Pret. perf.	37,5	50	-12,5
conocía	Pret. imp.	31,25	37,5	-6,25
dejé	Pret. perf.	37,5	31,25	6,25
país	Nada	0	0	0
salía	Pret. imp.	6,25	12,5	-6,25

veía	Pret. imp.	31,25	6,25	25
descubrí	Pret. imp.	43,75	43,75	0
había	Uso de v y b	31,25	18,75	12,5
pensé	Pret. perf.	31,25	25	6,25
sabían	Pret. imp.	25	18,75	6,25
venían	Pret. imp.	37,5	50	-12,5
debería	Condicional	6,25	12,5	-6,25
debía	Pret. imp. Uso de v y b	37,5	43,75	-6,25
difícil	Nada	25	18,75	6,25
sospechaba	Uso de v y b	0	12,5	-12,5
evitaba	Uso de v y b	25	25	0
llamé	Pret. perf.	6,25	18,75	-12,5
deseaba	Uso de v y b	12,5	18,75	-6,25
enfermaba	Uso de v y b	0	6,25	-6,25
explicaría	Condicional	18,75	0	18,75
golpeaba	Uso de v y b	12,5	6,25	6,25
hacerme	Uso de c y s	12,5	6,25	6,25
haría	Uso de h	18,75	6,25	12,5
sudaba	Uso de v y b		0	0

Al comparar la diferencia de mejoramiento entre la técnica lúdica y la tradicional, se obtiene como resultado que 15 de las 35 palabras tienen un porcentaje de diferencia que se categoriza dentro del rango de **ninguno**. En segundo lugar, **muy poco**, cuenta con 12 palabras. Y dentro del rango de **poco**, se ubican solamente 2 palabras.

El rango de **medio**, **bueno** y **muy bueno** no se presenta.

Por lo tanto, la categoría de **ninguno** se convierte en el rango de diferencia de mejoramiento que cuenta con mayor cantidad de palabras.

5.2. ANÁLISIS CUALITATIVO

A continuación se analizarán cada uno de los juegos aplicados en las distintas instituciones. Este es un análisis cualitativo, por lo tanto los porcentajes no se mencionarán siempre ya que fueron explicados en el análisis anterior.

5.2.1. Resultados del Colegio Calasanz Hispanocostarricense

Juego N° 1: Los creadores de cuentos (variante de “La ruleta monosilaba”)

El primer juego obtuvo un mejoramiento ortográfico de un 48,33% ubicado dentro del rango de mejoramiento **muy bueno**. Este, por ser el primero de los juegos, sirvió de motivación a los estudiantes y demostraron sentirse felices por ser escogidos para ser parte de un trabajo de investigación.

Los alumnos demuestran manejo de la teoría; sin embargo, no la aplican regularmente. Este juego ayudó a que reconocieran dicha problemática en ellos, pues inicialmente reconocieron sin dificultad la diferencia que proporcionaba la tilde en las palabras que se usaron de ejemplo para iniciar la actividad. Esto se demostró durante el proceso de escritura, cuando el alumno escribió el título del cuento puso lo siguiente “yo solo sé que no se nada”. Es curioso esto, ya que el alumno escribió el primer verbo tildado y el segundo no. Este es solo uno entre muchos ejemplos que se dieron.

La participación conjunta de todo el grupo fue algo notable, los compañeros intervenían constantemente para sugerirle una u otra cosa a los demás. Se notó un constante esfuerzo por los alumnos para realizar un buen trabajo. En general, mostraron una actitud muy positiva hacia la actividad.

Para finalizar, todos los alumnos escribieron el cuento resultante en su cuaderno y las palabras en estudio con otro color. Esta parte de la actividad no fue recibida con tanto ánimo como lo anterior pero no hubo quejas.

El juego es recomendable en mi opinión, pues requiere de la participación masiva del grupo, creatividad y trabajo grupal.

Juego N° 2: Memoria verbal.

El segundo juego obtuvo un mejoramiento ortográfico de un 28,13% ubicado dentro del rango de mejoramiento **poco**.

Como se mencionó en el diario de campo, la clase inició con la presentación de una lista de cinco palabras —relacionadas con el tema de la acentuación de tiempos verbales— conjugadas

de dos formas diferentes (amó / amaría). Los alumnos, de manera voluntaria, explicaron el significado de las palabras y la diferencia que hace la parte que tienen subrayada. Fue notable el agrado de los alumnos al demostrar que ellos también saben sobre los temas por tratar en la clase.

El espíritu competitivo de los alumnos ayudó a que el juego fuera entretenido para ellos.

Otro elemento curioso y que se debe tomar en cuenta si se desea mejorar el juego, es la situación por la cual este no funcionó tal y como se pensaba, pues algunas desinencias podían ser utilizadas en más de una raíz pero otras no, y al final del juego los últimos dos papeles no formaron una palabra correcta, tal y como se esperaba. Este detalle inquietó al profesor en un inicio, por lo que tomó todos los papeles y los ordenó según sus criterios y de esta forma si calzaban todos los papeles de manera correcta. En fin, el que no fueran compatibles los dos finales durante el juego, fue una situación circunstancial que se dio.

La lección terminó con la actividad de copiar el cuento hecho por todos en el cuaderno. Se suponía que se debía dejar de tarea ilustrar el cuento, no obstante, sobró el tiempo necesario para realizar este ejercicio en clase. Por lo tanto, el tiempo de ejecución debe ser flexible pues depende de la habilidad y velocidad de los alumnos para resolverlo, lo cual es muy variable entre un grupo y otro.

Pese a lo anterior, el juego parece adecuado tomando en cuenta estas dos particularidades.

Juego N° 3: Encontrando similitudes.

El tercer juego obtuvo un mejoramiento ortográfico de un 15,00% ubicado dentro del rango de mejoramiento **poco**.

Al inicio del juego se presentó un problema, uno de los grupos por accidente rompió uno de los papeles confeccionados por el profesor para la actividad, esto se debió al descuido de los alumnos, sin embargo, es aconsejable utilizar cartulina en lugar de papel periódico para este propósito. Gracias a que el colegio cuenta con una librería dentro de la institución, se solicitó un papel nuevo para copiar lo que tenía el anterior y se solucionó el asunto. No todos los colegios

cuentan con estos recursos, y el utilizar cartulinas u otro tipo de papel es más costoso para los profesores que laboran en instituciones donde los materiales no son costeados por el colegio.

Los alumnos, a partir del trabajo hecho, dedujeron las condiciones en que se da la acentuación por la ley del hiato. Lamentablemente, el conocimiento inmediato de la regla provocó que la mayoría terminara el juego de manera muy rápida. El tiempo requerido fue inferior al planeado. Sobraron alrededor de 15 minutos.

El juego en general no gustó mucho a los alumnos, debido a que les pareció muy fácil de practicar. Esto y el tiempo sobrante disminuyeron el nivel de éxito de este juego, desde un punto de vista cualitativo. Recomendaría variarlo de manera que implique no solo asociación, sino también creación de ejemplos, para lograr mejores resultados.

De cierta forma se reflejó esta situación en la parte cuantitativa pues este juego se ubica como el segundo peor en lo referente al mejoramiento ortográfico.

Juego N° 4: Poemas acentuados.

El cuarto juego obtuvo un mejoramiento ortográfico de un 29,29% ubicado dentro del rango de mejoramiento **poco**.

Al inicio de la clase, una alumna preguntó si el profesor seguiría con la aplicación de los juegos para la tesis, a lo cual el educador respondió que sí. Esto demuestra el interés que crea en los alumnos este tipo de actividades educativas.

Durante la actividad, los alumnos manifestaron sentirse alegres y complacidos por poder trabajar en el suelo y no solo en sus pupitres. La institución tiene como característica el guardar el orden de la manera más estricta, por lo tanto el trabajar en el suelo resultó extraño.

Un detalle curioso alrededor de esta actividad fue que el profesor gastó una cantidad de dinero en la compra de marcadores de color. No obstante, la mayoría de estudiantes cuenta con gran cantidad de marcadores y lápices de colores. Algunos expresaron que se vería "más bonito", si usaban más colores. Se notó el empeño y las ganas de lograr un buen trabajo.

Los alumnos, constantemente, preguntaban la opinión del profesor acerca de la parte estética de sus creaciones, en busca de aprobación. Algunos declararon que “estaban inspirados”.

El único detalle que se debe tomar en cuenta para mejorar es que recitar el poema puso incómodos a algunos alumnos.

Juego N° 5: Dame la regla.

La competencia estuvo muy reñida y esto ayudó a que la lección fuera alegre y entretenida para los alumnos. En la institución se fomenta el espíritu competitivo en los alumnos en muchas de sus actividades (campeonatos internos de diversos deportes, el Día de San José de Calasanz, etc.), por lo que los jóvenes se toman en serio todo tipo de enfrentamiento.

Los alumnos se levantaban de sus asientos, alzaban la voz, realmente estaban dentro del juego. Por ejemplo, cuando a uno de los grupos se les dijo que debían escribir seis palabras esdrújulas tuvieron gran dificultad en encontrarlas. Por cada palabra incorrecta el grupo pierde un punto, como se les había explicado en las reglas. Hubo una pequeña discusión acerca de si la ausencia de palabras se debía calificar como error, a lo cual el profesor respondió rápidamente que eran equivalentes.

Finalmente todas las palabras corregidas fueron escritas en el cuaderno por los alumnos, y se les pidió que redactaran una oración de cada una. Esta parte no les agradó mucho, ya que al final de la actividad había una gran cantidad palabras en la pizarra. Hubo poco mejoramiento.

Juego N° 6: Construyo mi dominó ortográfico.

El sexto juego obtuvo un mejoramiento ortográfico de un 6,67%, ubicado dentro del rango de mejoramiento **muy poco**. Esta fue la actividad que obtuvo un menor porcentaje de mejoramiento ortográfico desde el punto de vista cuantitativo, pero no se puede decir lo mismo desde el cualitativo.



El profesor llevó a la clase fichas de dominó en blanco para que los alumnos escribieran en ellas las palabras. Este juego, por lo tanto, requiere de un trabajo previo mayor por parte del profesor, pues debe tener estos materiales listos con anterioridad.

Al igual que en el juego de memoria, los grupos jugaron y probaron si la combinación de las palabras era la adecuada para que el juego se completara. No obstante, ningún grupo logró que el juego se completara sin que subsistiera una ficha fuera, por tal razón, el profesor les aconsejó que se las intercambiaran entre los grupos para completar el juego. Tal acción dio resultado. Este detalle no lo consideró como un error, debido a que es imposible saber qué combinación darán los jóvenes a las palabras en el dominó, y si se les brindara el juego hecho y completo, si es posible, no tendría el factor creativo y participativo que tiene de la forma en que se llevó a cabo.

Finalmente los grupos mostraron su trabajo a los demás compañeros y hablaron sobre los resultados obtenidos.

Juego N° 7: Deletreo.

El sétimo juego obtuvo un mejoramiento ortográfico de un 30% ubicado dentro del rango de mejoramiento **poco**.

Esta actividad, aunque es muy conocida y de uso generalizado, fue en mi opinión la más gustada o una de las más gustadas por los estudiantes, lo cual fue sorprendente. Esto se puede afirmar categóricamente porque dos semanas después de esta lección, cuando la puesta en práctica de los juegos ya había terminado, los alumnos solicitaron el volver a jugar, precisamente, este juego. Se preguntó por curiosidad si esta era la actividad que más les había gustado y la mayoría respondió que sí. Esto se reflejó también en lo cuantitativo siendo éste el segundo mejor juego en lo referente al promedio de mejoramiento ortográfico.

Un detalle curioso fue el que los alumnos solicitaran poder nombrar sus grupos, pues en las actividades pasadas solo se nombraban por número. Esta puede ser una de las razones del éxito del juego, considerando que se identificaron como grupos y no solo estaban casualmente juntos. Por lo tanto, creo que es recomendable formar los grupos tal y como ellos lo deseen dentro de lo posible, como se hizo en esta ocasión.

Juego N° 8: Categorías ortográficas (categorías divertidas). (29/09/08)

Para este juego, el profesor trabajó con la totalidad del corpus. Los alumnos se notaban motivados y con ganas de participar activamente en el juego, lo cual se puede afirmar debido a que en algunos grupos esta escogencia representó un problema, ya que varios integrantes discutían sobre quién debía hacerlo. El profesor les recordó que era un juego y que debían relajarse.

Las ganas y el espíritu competitivo estuvieron presentes nuevamente en este juego. En cierto momento, uno de los grupos logró hasta cuatro turnos seguidos. Recomendaría modificar la regla de que si acierta el grupo puede seguir lanzando el dado indefinidamente, por un máximo de dos o tres turnos para no perder la atención del resto del grupo. De cualquier manera, en este caso no se presentó ninguna pérdida de la atención, más bien los otros grupos estaban cada vez más pendientes del posible error del grupo contrario.

Finalmente, como tarea todos los alumnos debieron crear un cuento con todas las palabras usadas en el juego. La parte creativa de las actividades fue uno de los puntos fuertes de varios juegos, pues la creación implicó un conocimiento más profundo que la simple identificación.

5.2.2. Resultados de la Unidad Pedagógica José María Zeledón Brenes.

Juego N° 1: En busca de la palabra.

El primer juego obtuvo un mejoramiento ortográfico de un 23% ubicado dentro del rango de mejoramiento **medio**. Este, por ser el primero de los juegos, sirvió de motivación a los estudiantes y no se les dificultó realizar la actividad.

La falta de tildes en los escritos del cuerpo estudiantil muchas veces se debe a la falta de atención. La tilde suele ser olvidada, por lo tanto, el hecho de que cada estudiante observe habitualmente las tildes en la palabras, ayuda a que sean utilizadas cuando escriban. Este juego trató la acentuación ortográfica de las palabras graves. Cada estudiante, después de realizada la actividad “En busca de la palabra”, puede elaborar una espiral en un papel de color

donde utilice la mayor cantidad de vocablos graves tildados y decora su pupitre con ella, así recordará diariamente este uso ortográfico.

Juego N° 2: La palabra oculta.

De acuerdo con lo indicado en el diario de campo, los estudiantes olvidaban tildar las palabras y muchos no realizaron la actividad de escritura incluyendo las palabras estudiadas. El rango de mejoramiento para este juego se ubicó entre **bueno** y **poco**. Este segundo juego abordó el tema de la acentuación de agudas, cada estudiante podía elaborar un separador para las hojas de su cuaderno de clase con un caligrama o un poema que contuviera la mayor cantidad posible de palabras agudas con tilde. De este modo tendría “a mano” el uso ortográfico correspondiente.

Juego N° 3: Invocando a la Musa.

Entre las palabras estudiadas en este juego, se encuentra el porcentaje más alto, 53%; los porcentajes se sitúan dentro del rango **muy bueno**, **bueno**, **medio** y **poco**. Recordando el juego, a los estudiantes se les dificultó arrancar con la escritura del poema porque no tenían un tema específico y les costó amoldar las palabras en un texto. La creación poética suele ser un arduo trabajo para los estudiantes y las estudiantes, así que su utilización en un juego puede resultarles extraña si antes no se ha brindado la motivación adecuada. Si al estudiante se le restringe la creación, sugiriéndoles redactar un poema con una cantidad de palabras limitada, el juego podría incluir otras (que no estén en estudio) para que las utilicen y puedan asociarlas.

Juego N° 4: Do re mi fa sol.

Los porcentajes están entre **muy bueno**, **medio** y **poco**. El juego aplicado había presentado problemas debido a que el grupo estaba muy inquieto y les costó atender instrucciones. En la parte final, en la cual debían escribir una canción incluyendo las palabras estudiadas, muy pocos estudiantes la realizaron. Se puede pensar en buscar una canción conocida que posea monosílabos, se les daría una copia escrita a la clase y mientras se escucha, van tildando los monosílabos que correspondan. Así se puede capturar la atención de la clase, por medio de la música y realizar el juego.

Juego N° 5: Crucigrama.

En este juego, una de las palabras estudiadas, **lograré**, fue la que obtuvo el menor porcentaje, un -8% el cual indica que empeoró la cantidad de alumnos con el error ortográfico, pero también posee un 43% ubicado entre el rango **muy bueno** y, en un caso, en **medio**. Los estudiantes sí atendieron activamente a la realización del crucigrama de este juego y encontraban fácilmente las palabras, pero algunos y algunas olvidaban tildar. Se recomienda enfatizar la regla del juego: "Si no hay tilde, la palabra está mala" y hasta podría ampliarse de esta manera: "Quien olvide tildar recibirá un castigo: a) limpiar la clase y por cada basura que encuentre escribir una palabra con tilde en la pizarra, b) realizar un cartel con 20 palabras que lleven tilde, c) escribir un ensayo sobre la importancia de tildar las palabras...".

Juego N° 6: Los girasoles.

Se dieron porcentajes muy bajos (2%, 0%) ubicados en el mejoramiento de **muy poco**, pero también hay un resultado en el ámbito de **bueno** y uno ubicado en el de **poco**. Por tratarse del tema de verbos simples y compuestos, este juego tendió a complicarse y aún más cuando se trataba de escribir párrafos utilizando estos verbos. Como recomendación, la dinámica del juego puede extenderse: los estudiantes elaboran los girasoles y salen a visitar las demás clases y los pasillos donde preguntarán a otros estudiantes cómo conjugarían estos verbos, se anotan en los pétalos y el docente o la docente revisa, luego se colocan las flores adornando la clase. Así estarán observando a diario las conjugaciones.

Juego N° 7 Acróstico:

Este juego posee un mejoramiento de **poco**. La actividad del acróstico es muy sencilla, tanto que puede usarse a diario. En este caso, se estudió el uso de la letra **h**, por lo que puede hacerse un acróstico por día durante la semana utilizando esta letra o cualquier otra y, al finalizar la semana, se realiza un párrafo o redacción con todas las palabras vistas cada día.

Juego N° 8: Sopa de letras.

Los porcentajes de mejoramiento se ubican en **bueno**, **poco** y **muy poco** en este juego, siendo el rango **poco** el predominante. Los estudiantes se mostraron muy concentrados al realizar este juego. Hubo mucho orden en su desarrollo y, en general, disfrutaron la actividad, por lo que se sugiere la ejecución de este tipo de juegos. No es indispensable que el docente o la docente confeccione la sopa de letras, la misma clase, en grupos o en forma individual, puede elaborarla e intercambiarla.

5.2.3. Resultados del Instituto Profesional de Educación Comunitaria (IPEC Santo Domingo).

Como ya se trabajó en el análisis cuantitativo, la mayor parte de los juegos en el grupo experimental no dieron “buenos resultados”. El grupo control tuvo un mejoramiento mayor en cuanto al uso de las palabras del corpus.

Los juegos sirvieron de motivación. El problema, “a juicio de experto” y después de la puesta en práctica de las técnicas lúdicas, es que la población que ingresa al IPEC no está muy interesada en participar de las actividades, pues la mayoría es desertora del sistema formal y en algunos casos repitente.

Algunos juegos los “disfrutaron” como se describe en el diario de campo, pero otros fueron muy difíciles de llevar a cabo por la actitud de los mismos estudiantes.

Juego N° 1: Pecera Pegajosa.

El primer juego obtuvo la posición más alta en cuanto al rango de mejoramiento ortográfico con un 18,37 % ubicado dentro del rango de mejoramiento **poco**. Este, por ser el primero de los juegos, sirvió de motivación a los estudiantes y aunque muchos no querían participar se llevó a cabo con éxito.

El mayor problema que se diagnosticó con el *pretest* fue la falta de acentuación, que muchas veces se da por descuido del estudiantado, pues como ellos mismos lo aseguraron: “sí

sabemos, pero ¡qué pereza!". En este juego y en el segundo, los estudiantes tildan una palabra, pero la siguiente vez que la escriben no lo hacen, esto demostrado en el *pretest* y el *postest*.

Juego N° 2: Mimo aprender a descubrir.

En este juego fue muy difícil que los alumnos participaran en el mimo, lo cual dificultó en gran medida la clase. En el diario de campo, se observan las frases "¡qué pereza!", "¡qué vergüenza!", etc.

Juego N° 3: Explotando la creatividad.

Aunque en el diario de campo se anotó que este juego del acróstico se desarrolló bien, y a los estudiantes les interesó, el rango de mejoramiento fue de **muy poco**. El acróstico permitió llamar su atención y trabajo en equipo, pero en la mayoría de los juegos ellos estuvieron atentos a su ortografía, lo que no concuerda con los resultados del *postest*.

Juego N° 4 Ahorcado mal hablado:

Esta clase fue muy parecida a la del mimo, solo que aquí el estudiantado dibujó, situación por la cual consintió un mejor desarrollo de la clase. Los estudiantes sí participaron y aunque el rango de este juego entra como **ninguno**, las críticas de los estudiantes fueron positivas. Algunos manifestaron expresiones como: "estuvo vacilón" y "por lo menos no escribimos tanto". Esto pudo a ver influido en el mejoramiento que obtuvo el juego.

Juego N° 5: Globos sorpresa.

Esta clase fue de repaso. Los globos siempre llaman la atención y también, según el diario de campo, a los estudiantes les gustó por las hojas de colores y el hecho de estallar globos. Algo que influyó mucho fue que la docente casi siempre premió a todos.

Juego N° 6: Crucigrama loco.

El crucigrama es algo "fácil" y rápido de trabajar, que despierta mucho el interés, el rango de este juego fue de **muy poco**, aunque, según se aprecia en el diario de campo, los estudiantes también trabajaron muy bien en la dinámica. Las quejas que persisten a lo largo de todas las clases lúdicas se manifestaron en la frase "¡qué pereza!" y en la pregunta "¿hay qué escribir?".

Juego N° 7: Poemas a la deriva.

Este juego posee un mejoramiento de **ninguno**. La clase no fue tan provechosa porque muchos estuvieron dispersos y el escribir poemas no les agradó ni lo vieron como juego, quizás por el hecho de tener que escribir más. Una opción podría ser que sean ellos mismos quienes traigan su poema o una canción de su agrado.

Juego N° 8: Sopa nutritiva.

Las sopas de letras son una opción muy sencilla y se podrían hacer toda la semana, cada día con una palabra. En el diario de campo se manifiesta que los estudiantes trabajaron bien, aunque no les gustó escribir. El porcentaje de este juego fue **ninguno**, a pesar de eso.

Juego N° 9: Rayuela.

Este juego requiere participación del estudiantado, pero algunos de los estudiantes no participaron por pena. Quizás a las mujeres no les molestó jugar tanto como a los hombres.

Juego N° 10: Bingo carnaval.

Este juego lleva mucho trabajo pero es una muy buena opción, pues todos en algún momento han jugado bingo y les gusta ganar. Los accesorios hacen que el ambiente sea más real aunque algunos manifestaron "¡qué bañoazo!". La parte de escribir oraciones es con la cual ellos interiorizaron lo estudiado.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES, LIMITACIONES RECOMENDACIONES

6.1. CONCLUSIONES

La ortografía en los estudiantes y las estudiantes de secundaria es un problema que se ha acrecentado considerablemente, así lo evidencian los diversos estudios incluidos en los antecedentes de este trabajo investigativo, el testimonio y la experiencia docente de quienes investigaron, los resultados de las encuestas aplicadas a los educadores en el área de Español y el diagnóstico efectuado los estudiantes y las estudiantes de séptimo año. Por tal motivo, se construyeron tres propuestas lúdicas para cada uno de los centros educativos seleccionados, partiendo de la selección de un corpus específico de palabras entre los grupos control y experimental, brindado por un *pretest* que constó de un dictado. Cada investigador e investigadora aplicó su propuesta y realizó un *postest*. Con base en los resultados de esta última prueba, se elaboraron los análisis cuantitativos y cualitativos correspondientes y de los cuales se desprenden las siguientes conclusiones.

Los rangos cuantitativos no muestran la realidad del mejoramiento ortográfico ya que, al estar ubicados dentro de una escala, no puede notarse el mejoramiento obtenido de forma aislada.

Tanto los grupos control como los grupos experimental presentaron un mejoramiento en su ortografía. Después de la aplicación del *postest*, se registró un avance en relación con la forma de escritura de las palabras en estudio; hubo menos cantidad de alumnos y alumnas con error ortográfico. Pese a que la mayoría de los porcentajes de mejoramiento no se ubicaron entre la categoría cuantitativa más alta (**muy bueno**), sí se presentó una mejoría en la ortografía de los estudiantes. Esto, precisamente, es lo que se comentó antes: los porcentajes, al estar situados dentro de determinado rango, no muestra la realidad del aumento de su ortografía puesto que al decirse, por ejemplo, que el progreso en la escritura correcta de cierta palabra se ubicó en la categoría de **muy poco**, queda encasillado el mejoramiento real obtenido y no puede apreciarse su avance en forma independiente.

Por consiguiente, si se considera cada porcentaje de mejoramiento, sin encasillarlo dentro de un margen, se observa que la mayoría de las palabras obtuvo un adelanto en su escritura correcta y esto se palpó en ambos grupos de trabajo.

En el caso de la población estudiantil que ha desertado del sistema, como el IPEC, esta no es motivada por el juego. El estudiantado de esta institución no estaba entusiasmado con la ejecución de los juegos, se mostró apático y con desgano. Estos estudiantes, por sus características como grupos que han abandonado el sistema educativo diurno y han optado por otras alternativas que ofrece el MEP, se muestran aislados e indiferentes hacia las propuestas alternativas que se implementan dentro del aula, un ejemplo de ello fueron los juegos de esta propuesta; el alumnado no mostró identificación con las distintas actividades lúdicas desarrolladas. Además, de acuerdo con los resultados cuantitativos, el grupo control del IPEC obtuvo porcentajes de mejoramiento más altos que el grupo experimental, lo cual denota que prefieren las clases pasivas o magistrales. Esta población no se motivó cuando la docente aplicaba los juegos, se mostraron poco participativos y esto dificultó la puesta en práctica de las actividades. Por tal razón, es necesario repensar las acciones que se desarrollan en este tipo de grupos educativos, motivar las actividades de acuerdo con sus características y basarse en sus fortalezas. Lo anterior demuestra que el factor del contexto afectó la labor de quien investigó y los resultados que se alcanzaron.

El mayor error ortográfico fue la acentuación; el estudiantado olvida utilizar las tildes en sus escritos. Pese a que en cada juego, enfocado a tratar la acentuación, se insistió en el uso de las tildes: que no las olvidaran, que las marcaran con colores o con decoraciones, que si una palabra no llevaba tilde se tomaría como incorrecta, el estudiantado continuó presentando la falta. Esto no es un error por desconocimiento, pues se instó, en cada juego, a prestar atención sobre el uso de la tilde, pero a pesar de ello el estudiantado no considera importante su aplicación en el texto escrito. Dentro del apartado de recomendaciones se ampliará este aspecto.

(Hay presencia de inconstancias ortográficas, cometen errores por descuidos o falta de atención debido a que escriben correcta e incorrectamente la misma palabra en un mismo texto.)

El estudiantado obtuvo un rendimiento bajo porque el tema de la ortografía es un conocimiento que se adquiere con la constancia de su ejercicio y se necesita práctica para llegar a tener conciencia ortográfica. Las propuestas tardaron entre uno y dos meses, este tiempo no se considera suficiente para que el alumnado se familiarizara con las palabras y lograra interiorizarlas. Este trabajo debe desarrollarse a lo largo de todo el ciclo lectivo.

Dentro del objetivo de este trabajo investigativo, no se estimó que los grupos control obtuvieran semejantes o mayores porcentajes de mejoramiento que los de los grupos experimentales. Sin embargo, en los análisis numéricos se presentaron tales resultados, en muchas ocasiones el grupo control consiguió porcentajes más altos de mejoramiento ortográfico. Lo anterior indica que trabajar con un corpus de palabras específicas y no con el aprendizaje de reglas, mecánico y magistral, conlleva a resultados eficaces. Las palabras seleccionadas en el corpus eran de la producción del estudiantado, vocablos cercanos y no una lista de palabras ajenas a su realidad, las palabras eran suyas, salieron de su propia creación. El aprendizaje de reglas es muy general y poco significativo para el estudiantado; por esta razón, detectar cuáles son los errores más frecuentes en determinado grupo de estudiantes es la base para planear y trabajar en busca de mejorarlos; de esta forma, la labor es más específica, real y concreta y acarrea resultados más óptimos, tal como se ha experimentado en esta propuesta investigativa.

El aprendizaje de reglas no ayuda al progreso ortográfico, estas son muy generales y no son aplicadas al escribir. Al alumno y alumna se les enseñan reglas ortográficas desde su educación primaria, llegan al colegio y les siguen enseñando reglas, pueden ir a la universidad y convertirse en profesionales sin poseer ortografía, entonces no es posible comprender el propósito de enseñarlas.

El docente de Español debe procurar que el estudiantado escriba adecuadamente, que pueda defenderse idóneamente en forma escrita. Empero, (el aprendizaje de reglas, según lo investigado en los antecedentes de este proyecto, no garantiza la buena escritura del estudiantado.) Las reglas ortográficas no atrapan al estudiante, no son asimiladas ni aplicadas porque no muestran relevancia y por eso el estudiantado las ignora cuando escribe, la enseñanza de reglas son parte de un aprendizaje mecánico y poco productivo, no representan un atractivo, pueden ser recitadas, porque las "aprende" de memoria para un examen, pero no

las hace parte de su estructura cognitiva, no le interesa saberlas ni mucho menos aplicarlas. La enseñanza de reglas es poco atractiva y se torna insignificante, (el estudiantado necesita dinamismo y situaciones de aprendizaje mucho más llamativas, por esto la implementación del ejercicio lúdico aplicado a la didáctica resulta una opción certera.) La experiencia brindada por este trabajo investigativo muestra la importancia de que el grupo estudiantil aprenda de una forma desligada del mero convencionalismo magistral y conductista.) La enseñanza de reglas ha sido un método contraproducente, pero implementar una metodología que permita mayor interacción en el aula, mayor dinamismo y construcción de conocimientos es una alternativa que no debe marginarse. La implantación de metodologías lúdicas permite que el estudiantado se divierta, relacione, explore, descubra y sea capacitado para enfrentar el proceso educativo de una mejor manera. El juego, como estrategia metodológica en el aprendizaje de la ortografía, fomenta la creatividad, la retentiva y la participación por parte de la comunidad estudiantil. Permite el surgimiento de la interacción didáctica entre quienes participan de la clase, en conjunto con su docente.

El juego logra la asimilación de aprendizajes de una forma atractiva y dinámica. Por medio de este, el estudiante descubre y construye conocimientos de una manera que le resulta atrayente y agradable.

La actividad lúdica proporciona una herramienta trascendental para el educador y sus estudiantes en búsqueda de un aprendizaje activo y una apropiación de conocimientos más reales, aplicables y significativos.

El proceso investigativo de este proyecto representa un esfuerzo en conjunto que, se espera, sea implementado en el aula de Español, con el propósito de mejorar la calidad de escritura en el cuerpo estudiantil de secundaria.

6.2. LIMITACIONES

Para la investigadora del Instituto Profesional de Educación Comunitaria (IPEC Santo Domingo), se presentaron problemas de insuficiencia de tiempo para desarrollar la investigación dentro del tiempo regular otorgado para las clases. Esto se debe a la modalidad de enseñanza de la institución, en la cual no se otorga mucho tiempo para realizar métodos de enseñanza diferentes al conductismo.

El grupo experimental del Instituto Profesional de Educación Comunitaria (IPEC Santo Domingo), no acogió de la mejor forma el juego como técnica educativa, esto debido a la edad de la población en cuestión quienes en la mayoría superan la edad promedio de los demás grupos experimentales. Este factor se reflejó claramente en los resultados del grupo experimental de esta institución.

La situación socioeconómica de los estudiantes puede ser un factor limitante si se les pide que aporten los materiales para las actividades y si el profesor no cuenta con apoyo de la dirección de la institución para efectuar su compra, la cual puede recaer en manos del profesor únicamente.

6.3. RECOMENDACIONES

Para el mejoramiento de la enseñanza de la ortografía, se recomienda:

Aplicar un diagnóstico o preprueba de una producción escrita por el estudiantado y, a partir de ahí, seleccionar el corpus de palabras que presenten error ortográfico y trabajar lúdicamente *con esos vocablos*.

Si cada estudiante ve, día a día, las tildes, el cual fue el mayor problema diagnosticado en este proyecto, su estructura cognitiva puede asimilarlas más fácilmente, por esto se recomienda que tengan visibles los usos de las tildes en palabras y que haya mayor cantidad de encuentros prácticos con los vocablos. Estas pueden ser parte de proyectos creativos que estén dentro del aula, como ya se mencionaron algunos dentro del análisis cualitativo de la propuesta en la Unidad Pedagógica José María Zeledón Brenes.

Adecuar los juegos propuestos a los temas y realidades contextuales de los centros educativos de este país. Este trabajo investigativo se aplicó en instituciones muy diferentes entre sí, con poblaciones de distinta índole y, por lo tanto, el desarrollo de cada una de las propuestas permite ver la variedad dada por su entorno, aunque, pese a la heterogeneidad, los resultados fueron favorables.

Referencias bibliográficas

- Aguilar, H. y Otras. 2007. *La implementación de la filosofía del lenguaje integral para el desarrollo de la lecto-escritura en la EGB*. Memoria del Seminario de graduación para optar por el grado de Licenciatura en Educación Primaria. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Ausubel, Novak y otros. 1983. *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* .2º Ed. TRILLAS. México.
- Barrantes, E.R. (2002) *Investigación: Un camino al conocimiento un enfoque cualitativo y cuantitativo*. 5ta reimpresión, San José C.R. EUNED.
- Bauzer, E. (1969) *Juegos de recreación*. Editorial Ruy Díaz. Buenos Aires.
- Beirute Brenes, L. 1986. *El error ortográfico: un enfoque psicopedagógico para su diagnóstico, prevención y remediación*. San José. Vicerrectoría de Investigación. Universidad de Costa Rica.
- Bruner, J (1987). *La importancia de la educación*, Paidós: Barcelona.
- Camba, María Elena. 2006. *Ortografía*. En: **Red conceptual Idóneos**. Rescatada el 20 de setiembre del 2007. Dirección electrónica: [http://formaciondocente.idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica de la Lengua/Ortograf%C3%ADa](http://formaciondocente.idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica%20de%20la%20Lengua/Ortograf%C3%ADa)
- Carmona, R. et al. 2005. *La apropiación de la lengua escrita en el Ciclo de Transición con base en la filosofía del Lenguaje Integral*. Memoria del Seminario de graduación para optar por el grado de Licenciatura en Educación Preescolar. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Carratalá, Fernando. 2002. *Deficiencias metodológicas en la realización del dictado tradicional*. En: **Revista Digital Profesores de Lengua y Literatura**. Rescatada el 20 de

setiembre del 2007. Dirección electrónica:

http://www.lengua.profes.net/archivo2.asp?id_contenido=34235

- Carratalá, Fernando. 1999. *El aprendizaje léxico-ortográfico*. En: **Revista Aplicaciones Didácticas**. Teruel. Rescatada el 20 de setiembre del 2007. Dirección electrónica: <http://www.aplicaciones.info/articu/arti65e.htm>
- Carratalá, Fernando. 1999. *Las faltas de ortografía*. En: **Revista Aplicaciones Didácticas**. Teruel. Rescatada el 20 de setiembre del 2007. Dirección electrónica: <http://www.aplicaciones.info/articu/arti64t.htm>
- Chevr J.R 1967 *Práctica de las encuestas estadísticas*. Barcelona. Ariel.
- Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Upper
- Decroly, O. & Boon, G. (1943). *Iniciación general al método Decroly*. (2° ed.). Buenos Aires: Editorial Losada, S.A.
- Decroly, O. & Monchamp, E. (1986). *El juego educativo*. (2° ed.). Ediciones Morata, S.A. Madrid.
- Egg Ander (1982). *Técnicas de investigación social*. España. Humanitas Alicante.
- Fajardo, D. (s.f) *Resultados de las pruebas de Expresión Escrita realizadas por una muestra de estudiantes que finalizan el Segundo y Tercer Ciclos de la Educación General Básica y la Educación Diversificada*. Instituto de investigación para el mejoramiento de la educación costarricense (IIMEC) Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica.
- Gandulfo, M. et al. (1992) *El juego en el proceso de aprendizaje (capacitación y perfeccionamiento docente)* Editorial Hvmanitas. Buenos Aires.
- Gómez Camacho, Alejandro. 2005. *Enseñar ortografía a universitarios andaluces*. En: **Portal Universidad de la Rioja**. Rescatada el 20 de setiembre del 2007. Dirección electrónica: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?articulo=1457624&orden=73612

- Gómez Torrego Leonardo. 2001. *La ortografía del español y su didáctica*. Revista Español Actual, (75), 55-66.
- Guillén, M. (1997). *Aplicación del método inductivo para la corrección del acento ortográfico y la mayúscula*. (n.f.)
- Gurdían, A. (2007) *Paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC), Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). San José, Costa Rica.
- Hernández, S.R. y Fernández, C.C y Baptista, L.P (2003). *Metodología de la investigación*. México, D.F. Mc Graw Hill./Interamericana editores, S.A
- Jiménez, Y. et al. (1993) *La metodología juego-trabajo y sus implicaciones en la educación preescolar*. Tesis para optar por el grado de Licenciatura en Administración Educativa. Universidad de Costa Rica.
- Madrigal Arguedas, R. y Otras. 2004. *El trastorno por Déficit Atencional: Propuesta metodológica para su atención en las clases de Español del Tercer Ciclo*. Trabajo Final de Investigación. San José: Universidad de Costa Rica.
- Manzione, C., & Yañez, O. 2000. *Aproximación a un aporte teórico-didáctico de la ortografía*. En: **Revista de Educación**, 24 (1), 107-112. Universidad de Costa Rica.
- Mora, A. (0379-7082, 2005) *Guía para elaborar una propuesta de investigación*. En Revista Educación. Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica. 29(2), 77-97.
- Murillo, Ileaneth. 1998. *Elaboración de un módulo, basado en el juego que contribuya al mejoramiento de la ortografía de los estudiantes de séptimo año del colegio Máximo Quesada*. Trabajo Final de Investigación. San José: UCR.
- Palomino, W. N.d. *teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel*. En: N.d.
- Perez, Flor de María. 1991. *Es posible enseñar la ortografía acentual*. Revista Educación (15:2), 67-64.

- Pesse, Karen, Dr. Pierre De Paepe, “*La investigación acción y la investigación operativa: Herramientas para la investigación de los sistemas de salud*” [[http://www.boletinaps.org/boletín/boletín4/articulo 106.pdf](http://www.boletinaps.org/boletín/boletín4/articulo%20106.pdf). febrero 1996].
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Quijano L. Luis Fernando (1988) *Descripción de los niveles de comprensión de lectura obtenidos por un grupo homogéneo de alumnos de 11°, ciclo diversificado del Liceo del Sur*. Tesis para optar el grado de Licenciatura en ciencias de la Educación con énfasis en Currículo. Universidad de Costa Rica, sede Rodrigo Facio. San José, Costa Rica.
- Rojas Salazar María E. 2005. *Producción Textual*. Ministerio de Educación Pública, División de Desarrollo Curricular. San José:CR.
- Sánchez, C (s.f) “*La enseñanza de la ortografía en Costa Rica: de las reglas fonodependientes a las reglas rentables y al planteamiento grafológico*”. (s.f.)
- Schiller F. (1994) *Cartas sobre la educación estética del hombre, fragmentos para una teoría romántica del arte*. Ed. Tecnos, Madrid. Cartas sexta y decimocuarta.
- Schutter, A. (1980) *Investigación participativa*. Editorial Crefal, Pátzcuaro. México.
- Tamayo, T.M (2004).*El proceso de la investigación científica*. México, D.F. editorial Limusa, S.A
- Vaca, J. 1983. *Ortografía y significado*. En: Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura. N°1.
- Valles, M. (2000) *Técnicas cualitativas de investigación social*. Editorial Síntesis. Madrid.

Anexos

Entrevista

1. ¿Cuál es su opinión sobre la metodología que utilizan los profesores de español para el tema de la ortografía?
2. ¿Cuál es la metodología que aplica al enseñar ortografía?
3. ¿Cree usted que con esa forma de enseñar a sus estudiantes aplican los conocimientos ortográficos en sus escritos?
4. Si tuviera la posibilidad de cambiar la metodología para enseñar el tema de la ortografía, ¿cómo le gustaría abordar este tema?
5. ¿Qué importancia cree usted tiene el tema ortográfico, de acuerdo con su propia experiencia?

Encuesta sobre el tema de ortografía

El objetivo de esta encuesta es conocer la opinión que tienen los estudiantes sobre el tema de la ortografía, en aspectos varios. Esto con el fin de iniciar una investigación acerca de este tema en alumnos de séptimo año.

Se le agradecerá el contestar de la forma más sincera posible a todas las preguntas, los resultados de esta encuesta serán tratados con toda confidencialidad. Muchas gracias por su colaboración.

1. Dentro del temario de la materia de español ¿Aprende usted sobre el tema de ortografía para aplicarlo en sus escritos?
 - A) Mucho.
 - B) Lo suficiente.
 - C) Poco.
 - D) Muy poco.
 - E) Nada.

2. ¿Cómo le es enseñado el tema de la ortografía por parte de los profesores de español?
 - A) Con actividades y juegos en los que participa activamente.
 - B) De forma en que usted participa con sus opiniones, pero sin actividades y juegos.
 - C) Sin actividades y sin participación por parte de los estudiantes.
 - D) Otra manera, diferente a las opciones dadas.
 - E) No sé.

3. ¿Cómo le gustaría que le enseñaran el tema de la ortografía?
 - A) De manera dinámica y con actividades en las que participe activamente.
 - B) De manera participativa, pero poco dinámica.
 - C) De manera pasiva y sin participación por parte de los estudiantes.
 - D) Me da igual.
 - E) Otra manera, diferente a las opciones dadas.

4. ¿Cómo es su ortografía al escribir?
 - A) Excelente.
 - B) Bueno.
 - C) Deficiente.
 - D) Pésima.

5. ¿Cuál es la importancia que tiene el estudio del tema de la ortografía para usted como estudiante?
- A) Mucha.
 - B) Lo suficiente.
 - C) Poca.
 - D) Muy poca.
 - E) Nada.
6. ¿Por qué cree usted que se le enseña ortografía en el colegio?
- A) Porque es un tema muy importante para su futuro.
 - B) Porque es algo que se debe saber pero no tiene gran relevancia.
 - C) Porque es algo que los adultos consideran importante, pero usted no.
 - D) Porque los profesores quisieron hacerlo.
 - E) No tiene una razón específica.
7. ¿Con qué frecuencia lee usted? (Libros, periódicos, revistas, etc.)
- A) Diariamente.
 - B) Semanalmente.
 - C) Mensualmente.
 - D) Anualmente.
 - E) Nunca.
8. ¿Con qué frecuencia realiza usted escritos de orden formal? (Trabajos, cartas, redacciones, poesías, etc.)
- A) Diariamente.
 - B) Semanalmente.
 - C) Mensualmente.
 - D) Anualmente.
 - E) Nunca.
9. ¿Le gustaría experimentar una metodología para la enseñanza de la ortografía, relacionada con el juego?
- A) Si.
 - B) Tal vez.
 - C) Me da igual.
 - D) No.

Resultados de las entrevistas a profesores de español sobre el tema de ortografía

Pregunta	Profesor 1	Profesor 2	Profesor 3	Profesor 4	Profesor 5
<i>¿Cuál es su opinión sobre la metodología que utilizan los profesores de español para el tema de la ortografía?</i>	...Unidireccional, no hay forma de que los estudiantes razonen... se les deposita el conocimiento.	Muy metódico... poco práctico.	La metodología es poco productiva... aprenden las reglas pero no saben aplicarlas.	La metodología es obsoleta... aprendiendo reglas sin saber aplicarlas.	Totalmente aburrido...
<i>¿Cuál es la metodología que aplica al enseñar ortografía?</i>	...La mayoría es pasiva.	Metodología lúdica... juegos con diccionarios.	...Deducen reglas a partir de ejemplos... redacción de oraciones.	Aprendemos técnicas de redacción... y caligrafía.	Prácticas ortográficas y lectura...
<i>¿Cree usted que con esa forma de enseñar a sus estudiantes aplican los conocimientos ortográficos en sus escritos?</i>	No, no los aplican...	Si, aumento el porcentaje de los que dominan el contenido.	Si.	Si, sin duda la ortografía ha mejorado.	No, lo aprenden para el examen, no para la vida...
<i>Si tuviera la posibilidad de cambiar la metodología para enseñar el tema de la ortografía, ¿cómo le gustaría abordar este tema?</i>	Co una base de datos para actividades.	No lo haría, pues la metodología empleada me es funcional.	...Eliminar la memorización... prácticas la escritura de palabras que representen mayor dificultad...	...Cada palabra mal escrita debe corregirla y escribir al lado la regla que dejó pasar...	No sé.
<i>¿Qué importancia cree usted tiene el tema ortográfico, de acuerdo con su propia experiencia?</i>	Super importante...	La ortografía es la base de todo...	La enseñanza de la ortografía es relevante...	Es indispensable para la vida...	Sumamente importante...