



**Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles
Escuela de Educación**

**“Propuesta didáctica para mejorar la competencia ortográfica literal,
puntual y acentual en estudiantes de quinto año básico”.**

**Seminario para optar al grado de Licenciado en Educación y al título de
Profesora de Educación General Básica, mención Lenguaje y Cs.
Sociales.**

Por: Rodax Godoy Barrientos

Claudia Jara Cuevas

Nicole Torres Muñoz

Profesor guía: Dr. Gonzalo Aguayo Cisternas

Comisión: Dra. Carmen Claudia Acuña Z.

Dr. Pablo Fuentes R.

Los Ángeles, marzo 2021

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.



Agradecimientos

En primer lugar, es necesario recalcar el apoyo y la paciencia de nuestro docente tesista, Gonzalo Aguayo, de igual forma a mis dos compañeras de tesis, con las cuales compartí desvelos y el sentimiento de presión que muchas veces nos dejaba exhaustas.

Estos agradecimientos son la finalización de un proceso que comenzó en 2016 con mi ingreso a esta carrera, dónde conocí y aprendí de muchas personas, un proceso que me enseñó a crecer como persona, un proceso que me hizo lo que soy hoy y que de cierta forma decide mi futuro.

Madre, gracias por tu esfuerzo, gracias por preocuparte de que comiera más que 'dulces' y 'coca cola'. Todas tus enseñanzas las guardo en el corazón, el amor y el respeto por los otros, a ser una buena persona y muchos de los valores cristianos que me han servido en mi cotidianidad.

Padre, gracias por todos estos años esforzarte en el trabajo y buscar lo mejor para nuestra familia.

Amigos, compañeros y familia en general, gracias por su apoyo, por decirme que todo estaría bien y recordarme que era capaz; por todos esos momentos en los cuales me invitaron a salir, a comer o solo a conversar, lo cual me ayudaba a aliviar mi estrés.

Para finalizar, me gustaría recordar los momentos difíciles que a la larga son experiencias, como la falta de recursos, la distancia, el estrés, el pánico escénico, depresión y tantas cosas que arrastré, que ahora comprendo formaron mi carácter, y me permitieron replantearme y esforzarme para superarme a mí misma, superar esos momentos donde quería botar todo, pero como señalaba anteriormente, siempre hubo alguien a mi lado y si en algún momento no fue así, solo tuve que amarme más a mí misma y comprender que era yo quien debía motivarme, tomar todo lo que arrastraba y superarlo.

Por último, de forma especial, Nicole, Jean Paul, María Paz, agradezco su sinceridad, su apoyo, la paciencia que me tienen.

"Dios es el que me ciñe de fuerza, Y quien despeja mi camino". (2 Samuel 22:33)

Rodax Godoy Barrientos

Primeramente, quisiera agradecer a Dios por hacer todo esto posible, porque quizás no estaba ni en mis pensamientos lograr ser una profesional, mucho menos estudiar cinco años una carrera universitaria en la prestigiosa Universidad de Concepción. Sin embargo, he logrado culminar una etapa muy importante en mi vida, la cual me sirvió de mucho aprendizaje y que, sin lugar a dudas fue difícil, pero con el gran apoyo de muchas personas que estuvieron a mi lado dándome ánimo de seguir luchando pude concretar.

Quiero agradecer a Dios por poner personas tan maravillosas en este proceso, tanto compañeros/as, amigos/as, profesores/as y familia que siempre estuvieron ahí tendiéndome su mano y dándome de su compañía y cariño incondicional para enfrentar cada uno de los momentos difíciles que pasé en todo el recorrido de esta carrera.

Agradecer grandemente a mis compañeras de tesis Rodax y Nicole con las cuales nos apoyamos y dimos fuerza en este proceso para lograr ser oficialmente profesoras de Educación General Básica.

Quiero agradecer a mi profesor guía de tesis, Dr. Gonzalo Aguayo Cisternas, el cual nos brindó un apoyo incondicional durante este difícil proceso de realización de nuestro proyecto, quien nos dio ánimo y estuvo atento a cada una de nuestras dudas, dándose el tiempo de ayudarnos, incluso en sus vacaciones, lo cual da cuenta de la gran vocación y pasión que posee por la educación.

Dedico este triunfo a mi maravillosa familia y por sobre todo a mis padres, quienes se han esforzado toda la vida por darme a mí y a mis hermanos todo lo que necesitamos y por sobre todo mucho amor; no me alcanzará la vida para pagarles todo lo que me han dado y para agradecer los valores que han inculcado en mí para ser la mujer que soy en este momento.

Quiero finalizar citando un versículo que me da fuerza y ánimo cuando viene la tribulación y en el cual me apoyé en los momentos difíciles:

“Todo lo puedo en Cristo que me fortalece”. Filipenses 4:13.

Claudia Jara Cuevas

No creo que existan palabras que sean dignas de reflejar los sentimientos que me invaden en estos momentos. Aun así, quisiera comenzar agradeciendo con el alma a nuestro asesor Dr. Gonzalo Aguayo Cisternas, sin su determinación, consejo y apoyo no habiéramos logrado nuestro propósito, gracias, profesor, por su inmensa vocación y, sobre todo, gracias por creer en nosotras.

En segundo lugar, gracias a mi familia: a mi abuela, a mis tías y especialmente a mi madre, gracias por enseñarme a ser independiente, a ser fuerte y decidida, gracias por darme el ejemplo de mujer empoderada, pero por encima de todo gracias por enseñarme el valor de la educación.

Gracias a mis amigas, Rodax Godoy y Yerittza Gatica, por siempre contenerme, alegrarme y entenderme. Pero aún más por creer en mí, cuando ni yo lo conseguía, sin su apoyo no estaría escribiendo estas palabras.

Gracias a mis compañeras tesistas, por siempre apoyarme en los malos momentos que acompañaron a este proceso, pero aún más por compartir conmigo este momento maravilloso que es la culminación de tanto esfuerzo.

Gracias a mi amor, David Salazar, por tanta comprensión, por los desvelos, por la ayuda, por entender lo importante que para mí es lograr mis metas y más aún por compartirlas a mi lado. Nos lleve donde nos lleve la vida, agradezco a Dios ponerte en mi camino y te agradezco a ti la bondad de tu corazón.

Gracias, por sobre todo, a mi hija, la luz de mi vida, mi faro, mi refugio y mi razón de existir, gracias por ser la niña maravillosa que eres, tienes tantas virtudes que no podría describirte. Pero más que gracias, perdón por los momentos que no pude compartir a tu lado, gracias por ser mi familia chiquita siempre.

Nicole Torres Muñoz

ÍNDICE

Resumen	9
Abstract	10
Introducción	
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL TEMA Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	12
1.1. Planteamiento del problema:	12
1.2 Justificación de la investigación	15
1.2. Objeto de estudio	19
1.3. Preguntas de Investigación:	19
1.4. Objetivos:	19
1.4.1. Objetivo general	19
1.4.2. Objetivos Específicos:	19
1.5. Hipótesis	20
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL	21
	21
2.1. ¿Qué es la ortografía?	22
2.1.1. Ortografía acentual:	23
2.1.2. Ortografía literal:	23
2.1.3. Ortografía puntual	23
2.2. ¿Qué se considera como competencia ortográfica?	24
2.3. Errores ortográficos; Sociedad, Enseñanza o Tecnología.	24
2.4. Normas ortográficas estipuladas por documentos ministeriales oficiales desde 1° año básico a 5° año básico.	26

2.4.1. Acentual	26
2.4.2. Literal	28
2.4.3. Puntual	39
2.5. Educación Virtual	43
2.5.1. ¿Cómo es la realidad virtual de los chilenos?	43
2.5.2. ¿Qué son las cápsulas educativas?	45
2.5.2.1. La preponderancia de las cápsulas educativas en la consolidación de aprendizaje.	45
2.5.2.2. Importancia de las cápsulas educativas	46
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN	50
3.1. Enfoque de la investigación	49
3.2. Diseño	50
3.3. Alcance de la Investigación	51
3.4. Población y Muestra	52
3.5. Unidad de análisis	52
3.6. Recolección de datos	53
CAPÍTULO IV: Análisis de datos y verificación de hipótesis	55
4.1. Hipótesis sobre competencia en ortografía	55
4.2. Hipótesis sobre actitud hacia la ortografía	61
CAPÍTULO V: RESULTADOS, PROPUESTA DIDÁCTICA Y CONCLUSIONES.	65
5.1. Resultados:	65
5.1.1. Resultados en competencia ortográfica	65
5.1.2. Desempeño:	65
5.1.3. Actitud:	65

5.2. Discusión de los resultados	66
5.2.2. En competencia ortográfica	66
5.3. Proyecciones y limitaciones	66
5.4. Propuesta didáctica: “Cápsulas educativas de ortografía”	70
5.5. Conclusiones	73
BIBLIOGRAFÍA	75
Anexos	80



RESUMEN

El propósito del siguiente trabajo consiste en mejorar la ortografía literal, acentual y puntual de un grupo de 36 estudiantes de 5° básico pertenecientes a un colegio de dependencia particular subvencionado por medio de una propuesta didáctica que será implementada luego de realizar un diagnóstico de competencia ortográfica en los tres ámbitos señalados y otro de actitud hacia la ortografía, cuyos resultados serán analizados de manera cuantitativa y cualitativa, respectivamente. La propuesta didáctica consiste en implementar una serie de cápsulas educativas que fortalezcan el conocimiento de las normas de ortografía señaladas, de manera de fortalecer y consolidar su competencia en este importante ámbito del proceso de enseñanza/aprendizaje.



Palabras clave: Educación, enseñanza básica, lenguaje, ortografía, TIC.

ABSTRACT

The purpose of the present work consists of improving literal, tilde, and punctuation spelling within a group of 36 5th grade students belonging to a partially state-funded school, through a didactic proposal which will be implemented after doing a spelling competence diagnostic in the three mentioned aspects, and another one related to the attitude towards spelling, whose results will be analyzed from the quantitative and qualitative point of view, respectively. The didactic proposal consists of a series of educational capsules which reinforce the knowledge about the aforementioned spelling rules, in order to strengthen and solidify their competence in this important aspect of the teaching/learning process.



keywords: education, primary school, language, spelling, IT.

INTRODUCCIÓN

La ortografía es el conjunto de reglas de la lengua que permite que un escrito pueda comunicar y expresar ideas de forma ordenada, cohesiva y correcta. Hoy en día, es posible advertir un preocupante mal uso de las reglas ortográficas en todo el nivel educativo. Por ello, es necesario que se enseñe y refuerce desde la base, para que se utilice pertinentemente desde edad temprana, de modo de entregar el mensaje textual que se quiere expresar de manera asertiva con las normas que existen para tal efecto.

En la siguiente investigación se realizará un análisis de resultados obtenidos a partir de dos test, uno de actitud hacia la ortografía, que será medido de manera cualitativa y el otro de competencia ortográfica, el cual será revisado de manera cuantitativa; con el objetivo de conocer el nivel en que se encuentran los estudiantes con respecto a los contenidos que según los planes y programas deberían poseer los estudiantes de 5° año básico.

En el capítulo 1 se da a conocer el planteamiento del problema que llevó a la ejecución de este trabajo, en el cual se describen las principales problemáticas que existen en la esfera de la ortografía. Además, se señalan los objetivos de este proyecto y las preguntas de investigación.

Posteriormente, en el capítulo 2, se presenta el marco referencial en el cual se dan a conocer los principales contenidos que comprende la ortografía hasta el curso en que se enfoca la investigación y se describe la relevancia del uso de TIC en el aula.

Finalmente, durante el capítulo 3, se establecerán las conclusiones y resultados esperados de este trabajo a través de la recolección de datos y su posterior análisis.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL TEMA Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Planteamiento del problema:

Es innegable el valor de la escritura al facilitar la expresión de ideas, puesto que su ejercicio constante permite otorgar permanencia al conocimiento. Sin embargo, para que cumpla correctamente con este rol y la lectura pueda ser comprensible a cabalidad, quien escribe debe poseer las competencias ortográficas necesarias, asunto vital en el proceso de escolarización de toda persona.

Sin embargo, numerosos son los problemas de ortografía del español que existen en Chile actualmente. Dicho fenómeno tiene causas multifactoriales, partiendo por el idioma, cuyos sonidos o fonemas similares no suelen tener distinciones en el habla cotidiana tales como v-b (cuya diferenciación fonética se ha ido perdiendo en el tiempo), el uso de la h, c, s, z, uso de la tilde, comas y puntos. En palabras de Lagos (1999), citada por Cofré (2019), estas falencias tienen “causas intrínsecas de la lengua española: redundancia de las tildes, influencia del lenguaje oral en lo escrito y la falta de reciprocidad entre los fonemas y los grafemas” (p, 17).

Otro de los motivos que pudiera entorpecer el proceso de adquisición de habilidades ortográficas, indudablemente, es el escaso interés y acceso del alumnado a lecturas que faciliten el aprendizaje, así como la memorización de una correcta ortografía, ya que, de acuerdo al Instituto Nacional de Estadísticas (INE) en las encuestas realizadas entre 2004 y 2005 sobre consumo cultural, nuestro país tiene sólo un 40% de consultados que asegura haber leído un libro en un rango de un año antes de ser realizada dicha

encuesta por la Universidad de Chile, a través de su Centro de microdatos (2011, p. 7 y 8).

Por otra parte, el contexto socioeconómico de los sectores vulnerables se podría contemplar como otro factor influyente en la ortografía de un porcentaje de estudiantes. Allí predomina la reproducción de modelos de baja escolaridad, escasa valoración a la educación como herramienta de movilidad social y limitado acceso a herramientas educativas, entre las que se encuentra el acceso a la lectura de libros físicos o digitales, que favorezcan en forma significativa al desarrollo cognitivo, y que, por ende, deriva en un escaso léxico y falencias en las normas de escritura.

Además, otro de los posibles problemas que han surgido de manera transversal en relación con la ortografía, es la masificación de las redes sociales, así como distintas aplicaciones de orden global, que han normalizado el mal empleo de las reglas ortográficas producto, entre otras razones, del desajuste entre la pronunciación y la escritura, conduciendo a un aumento del uso de errores de carácter acentual, puntual y literal en alumnos de educación básica, media e incluso universitaria. Para Cofré, como otros autores, “no cabe duda que la rapidez e inmediatez de la comunicación mediante el uso masivo de las redes sociales ha aportado mucho a esta calidad de la escritura, especialmente en quienes no disponen de patrones ortográficos, que en gran parte se construyen en la Educación Básica” (2019, p.11). Sin embargo, esto podría utilizarse como una ventaja, considerando que nunca antes se había leído y escrito tanto, ni se había logrado un acceso masivo a herramientas que ayudan a la mejora de la ortografía, pero la realidad dista de ello.

Otro factor que se considera esencial, que depende del sistema educativo a través de sus planes curriculares, y que incide directamente en la correcta adquisición de las normas gramaticales, es la falta de

contextualización de los contenidos relacionados a la ortografía, puesto que, generalmente se transmiten como elementos diferenciados a la enseñanza de la redacción y la lectura. Es decir, en cuanto a "la metodología de la enseñanza de la ortografía, su enseñanza debe ser gradual y con relación en la lectura y escritura, sin palabras aisladas " (Cofré. 2019, p. 23).

En estrecha relación con lo señalado en el párrafo anterior, se deja en claro la evidente falta de objetivos de aprendizaje acerca de reglas ortográficas y del correcto uso de la ortografía literal, puntual y acentual en los niveles básicos de 1° a 5° año, en donde en ocasiones se ven los contenidos de manera desvinculada y a modo general, quitando valor a la enseñanza de las normas ortográficas, que sin dudas debería tener un lugar más importante en el currículum actual. Como lo expresa Fernández-Rufete Navarro (2015), uno de los ámbitos más importantes de la lengua es la enseñanza de la ortografía, el cual permite desarrollar habilidades intelectuales y, a través del que el alumnado desarrolla destrezas y hábitos para conformar su aparato ortográfico.

En dicho sentido, los objetivos de aprendizaje que tienen relación con la enseñanza de algunas reglas ortográficas son en total doce, desde 1° hasta 5° año básico. Considerando la gran cantidad de objetivos que tiene la asignatura de Lenguaje y Comunicación, se evidencia entonces que es diminuta la formación acerca de normas ortográficas, por lo que debería existir un mayor énfasis en su enseñanza y fortalecimiento en esta área, que es crucial para un buen manejo del código gráfico. Es por ello, que se debe resaltar que, de acuerdo con Barberá et al (2001), citado por Fernández-Rufete, la ortografía es un elemento unificador, hilo conductor, sintetizador cultural y elemento normalizador y que por ende debería ser más relevante en el proceso de enseñanza.

1.2 Justificación de la investigación

Se considera a la escritura como una representación gráfica de la expresión oral, pero con leyes y reglas preestablecidas que permiten entrar a la comunidad letrada para ser parte de la sociedad y contribuir a su mejora y desarrollo. Sotomayor et al (2013) explican la existencia de múltiples errores ortográficos, particularmente en quinto año básico, por medio de un estudio que aclara que las falencias se intensifican en la transcripción de lo oral a lo escrito y al proceso cognitivo que esto demanda, con un predominio en la carencia de tilde y el uso erróneo de las palabras (p,125).

También, es necesario señalar que hay un porcentaje considerable de responsabilidad del quehacer docente no sólo para enseñar sino para otorgarle la importancia que merece este ámbito, que muchas veces se descuida debido a ciertas prácticas didácticas y metodológicas poco asertivas, pertinentes o significativas. Según Paredes (1997), es necesario considerar la didáctica tradicional de ésta como un limitante en la obtención de resultados aplicables a la cotidianeidad de cada estudiante, ya que, aunque memorice las reglas estas terminan sin práctica, siendo considerada una actividad inoperante, esta desconexión es atribuible al tedio del proceso de aprendizaje, que se encuentra desligado a las aficiones de alumnos/as en edad escolar.

A nivel nacional encontramos como los resultados del SIMCE alertan en algo más que el rendimiento académico, dando énfasis a la labor docente y su impacto en el aprendizaje donde se considera que para mejorar en la escritura no sólo es necesario que los/las docentes apoyen en lo técnico (redacción y ortografía), sino que tengan tiempo para planificar las clases, retroalimentar a sus estudiantes y pensar nuevas formas de aprender y enseñar. Profesores y profesoras necesitan más apoyo, aumentando

progresivamente sus horas no lectivas, un punto que la reforma aún es insuficiente (Educación 2020, 2016).

De acuerdo a lo anterior, difícilmente existirá una mejora ortográfica en el alumnado si los/as docentes no cuentan siquiera con tiempos suficientes para prácticas pedagógicas básicas. En palabras de Cofré (2019) se comprueba en los análisis de su tesis, por medio de un estudio realizado entre los niveles de cuarto a séptimo año básico y primero a cuarto año de nivel universitario de la carrera de Educación General Básica, que sí se presenta un avance en las categorías de tildación y literación en lo que respecta a ortografía, pero sigue habiendo un déficit en puntuación, aún en la educación superior. Todo indica que el avance hacia la competencia ortográfica se detiene en 7° año básico. En base a este estudio, parece fundamental un ejercicio constante y sostenido en el tiempo que permita a los y las estudiantes la adquisición de las competencias necesarias para mantener los conocimientos adquiridos en esta etapa escolar, lo cual se puede lograr por medio de estrategias de enseñanza que se adecuen al aprendizaje y a las características de alumnos del siglo XXI.

A nivel nacional, se llevó a cabo un estudio “Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3°, 5° y 7° básico”. De acuerdo a esta investigación de Sotomayor (2013) se obtuvo que de 33.803 palabras escritas en 250 narraciones y a medida que los alumnos y alumnas subían de curso, se lograba observar una mejora en ortografía, excepto en el uso de tildes que se mantiene independiente del nivel escolar.

Cantidad de palabras escritas	3°		5°		7°		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Correctamente	5.757	79%	8.117	84%	14.510	86%	28.386	84%
Incorrectamente	1.550	21%	1.597	16%	2.270	14%	5.417	16%
Total	7.307		9.714		16.780		33.803	

Diferencias significativas: 3°-5° $p < 0,001$, 3°-7° $p < 0,001$ y 5°-7° $p < 0,001$.

Cuadro 2. Palabras correctas e incorrectas.

Tabla 1. Fuente: Sotomayor (2013)

Es por esto que la necesidad de contribuir a la enseñanza de la ortografía se suma al uso de las herramientas pedagógicas como las TIC, las cuales, en su amplia gama de elementos, contemplan la pedagogía virtual, la cual permite interactuar con el estudiantado a distancia para que, de esta forma, se pueda fortalecer el proceso educativo de los estudiantes de manera no presencial.

Cabe destacar, según Sotomayor (2017), que pese a las señales que muestran las estadísticas respecto a las faltas ortográficas, la cantidad de estudios empíricos dedicados a este tema crucial en el proceso de enseñanza aprendizaje, es pequeña, lo que implica que se deben realizar más investigaciones que puedan mostrar el estado actual de forma más fidedigna, de manera de proponer soluciones que permitan mejorarla de mejor forma, considerando todas las circunstancias actuales.

Debido al impacto de la tecnología en estudiantes de educación básica y a la situación mundial producto de la actual pandemia del Covid-19 que azota al mundo en este año 2020, se busca crear un lazo entre el aprendizaje y la tecnología. En este caso, se optó por las cápsulas educativas, las cuales

pueden ser descritas como una herramienta digital donde se trata un tema educativo en forma general y que puede presentarse en distintos formatos como textos, imágenes, videos, etc. Es decir, son una forma de almacenamiento de recursos digitales para el alumnado, al que se puede acceder de manera fácil y adecuándose a los tiempos y necesidades individuales.

En síntesis, a pesar de las dificultades que se han detectado, la ortografía se ha visto relegada, cada vez más, a un espacio ínfimo del currículum nacional, lo que se refleja en la pequeña cantidad de estudios, referentes a este tema en nuestro país que investiguen el real estado de esta y que, por consiguiente, busquen estrategias efectivas para su enseñanza y mejora.



1.2. Objeto de estudio

Desempeño en Ortografía literal, puntual y acentual de escolares de 5° básico.

1.3. Preguntas de Investigación:

1. ¿Cuál es el desempeño ortográfico que tienen estudiantes de 5° básico en ortografía acentual, puntual y literal?
2. ¿Qué actitud poseen las/los estudiantes de la muestra hacia la ortografía?
3. ¿Es pertinente el uso de las TIC para reforzar la enseñanza de la ortografía en el actual contexto?



1.4. Objetivos:

1.4.1. Objetivo general

Mejorar el desempeño ortográfico de estudiantes de 5° básico de un colegio de dependencia particular subvencionado de Los Ángeles, mediante el diseño de una unidad didáctica que contempla la implementación de talleres de ortografía literal, acentual y puntual a través de cápsulas educativas audiovisuales.

1.4.2. Objetivos Específicos:

1. Diagnosticar el desempeño ortográfico que poseen estudiantes de quinto básico en las áreas de ortografía puntual, acentual y literal.
2. Analizar la actitud del alumnado hacia la ortografía mediante un test motivacional.

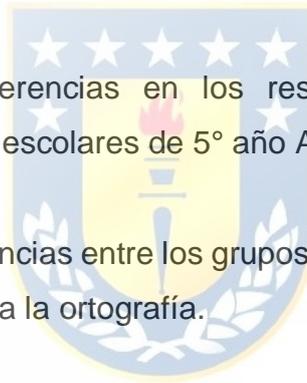
3. Favorecer el aprendizaje de la ortografía mediante el uso de las TIC a través de cápsulas educativas que serán implementadas con posterioridad.

1.5. Hipótesis

Hipótesis 1: Los estudiantes tienen poco manejo de las reglas ortográficas en general.

Hipótesis 2: Hay diferencias en los resultados de competencia ortográfica, entre el grupo de escolares de 5° año A y 5° año B.

Hipótesis 3: Hay diferencias entre los grupos de 5° año A y 5° año B en los resultados de Actitud hacia la ortografía.



CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL

Durante los últimos años, el currículum nacional se ha modificado significativamente en pos de la escritura como base para la apropiación de otros contenidos y más aún como una competencia relevante para el desarrollo integral de cada persona. Por lo tanto, es necesario enfocarnos en pruebas fehacientes del desarrollo de los estudiantes, las cuales obtenemos por medio de La Agencia de Calidad de la Educación (2016), donde se expone que los resultados de las pruebas nacionales (SIMCE) demuestran que la mayoría de los/las estudiantes son capaces de producir textos, tanto narrativos como expositivos, pero cerca de la mitad de ellos todavía muestra problemas para escribirlos con niveles intermedios o avanzados en aspectos relacionados con la organización, coherencia y desarrollo de ideas.

De igual forma un correcto uso de la norma ortográfica asegura dos cosas, primero: una comunicación efectiva en cuanto a codificación y decodificación, aun considerando diferencias lingüísticas que pueden existir entre hablantes de un mismo idioma. Segundo; citando a Bigas et al., (2007, p, 9) “la ortografía es una convención necesaria para todos los miembros de una comunidad lingüística; el dominio de esa técnica consolida, en los individuos, la pertenencia al grupo y, a la vez, es un signo de la cultura del entorno”. Es decir, que la ortografía asegura una valoración social, académica y profesional en los individuos.

También concordamos en que la adquisición de la ortografía es un proceso continuo y de largo aliento que no debiera verse empañado por el señalamiento de errores ortográficos, cuando aún no se maneja la escritura en su totalidad o en la primera infancia, en relación a eso Bigas et al., (2007) señala que:

En la escuela, el niño aprende a escribir, aprende el sistema gráfico de la lengua. Por lo tanto, debe considerarse este aprendizaje como un proceso que se inicia con los primeros contactos del niño con la representación escrita,

muchas veces antes de entrar en la escuela, y que no acaba, como mínimo, hasta finalizar la enseñanza primaria. No cabe por tanto hablar de faltas cuando aún no se ha interiorizado la solución aceptada socialmente, sino quizás de tanteos, de hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua escrita. (p, 6)

Es por eso que para orientar el aprendizaje de los/las estudiantes en el área de la ortografía, como futuras docentes comprendemos la importancia de tener un plan estructurado, que nos permita diseñar y ejecutar la educación. Esto se logra a través de los modelos de enseñanza, los cuales se encuentran orientados a desarrollar diferentes áreas, ya que responden a enfoques, metodología y evaluación. En este caso, el presente trabajo se basa en el modelo conductual, el cual responde a la situación mundial y educativa, y que de acuerdo a sus características facilita el traspaso y repaso de la información.

Por esto nos enfocamos en practicar y reforzar, lo cual y de acuerdo a Bartolomé (1999) citado por Sarmiento (2007, p, 34) es la base para el aprendizaje de destrezas, donde se aplicará el conocimiento a problemas particulares del aprendizaje de destrezas sencillas, como en este caso es la ortografía, sobre el conocimiento que el/la estudiante ya posee.

2.1. ¿Qué es la ortografía?

RAE (s.f) Define la ortografía como: “Conjunto de normas que regulan la escritura de la lengua”. Para hablantes de un mismo idioma, es necesario mantener un porcentaje de homogeneidad lingüística, la cual se encuentra establecida por medio de ciertas reglas normativas impuesta por la RAE, que establecen los preceptos para la enseñanza de la escritura. Sin embargo, el uso de este conocimiento está ligado netamente a la competencia ortográfica

de cada individuo. La ortografía, tal como la conocemos, se clasifica en acentual, literal y puntual las cuales individualmente se describen de la siguiente manera:

2.1.1. Ortografía acentual:

Hace referencia a la norma ortográfica que indica cuándo se tildan o no las palabras, además de clarificar dónde está el golpe de voz o acento. (Hualde et al., 2001) da a conocer la existencia de dos patrones de acentuación, el prosódico y el ortográfico, la diferencia entre ellos es que el primero se debe al golpe de voz en una de las sílabas acentuadas que le otorga significado a la palabra, mientras que el segundo acento, se refiere a la marca gráfica o tilde que se dibuja sobre algunas de las sílabas con acento prosódico.

2.1.2. Ortografía literal:

Esta parte de la ortografía se basa en una serie de normas que permiten escribir correctamente, la mayor parte de las veces indican que letras debemos usar para escribir una determinada palabra (RAE,1999). Hay muchas palabras cuyo origen es desconocido y por lo tanto no siguen las normas establecidas, en esos casos es necesario un mayor bagaje lector para memorizar y ampliar el conocimiento de las palabras.

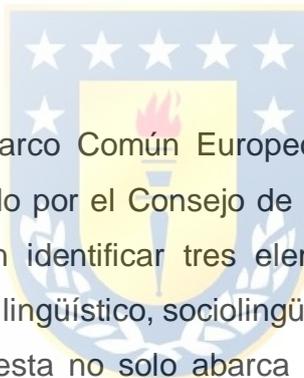
2.1.3. Ortografía puntual

Es la que divide los enunciados de un texto en frases coherentes, otorgando cohesión al escrito para que sea entendible para el futuro lector.

De igual forma existen elementos que le dan entonación al enunciado como lo son los signos de exclamación e interrogación (RAE, 1999).

2.2. ¿Qué se considera como competencia ortográfica?

Primeramente, es necesario considerar qué es la competencia, que se define como el conjunto de conocimientos, características y destrezas personales. Segundo, es menester identificar la competencia dentro de los márgenes educativos, tecnicismo acuñado como competencias comunicativas.



De acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) establecido por el Consejo de Europa, del Centro virtual Cervantes (2002)¹ se logran identificar tres elementos presentes en las competencias comunicativas: lingüístico, sociolingüístico y pragmático, lo cual nos permite interpretar que esta no solo abarca la variable lingüística. De acuerdo a ello, se puede destacar que lo que refiere a competencia ortográfica, debe abarcar la apropiación significativa del conocimiento, es decir, debe contener el conocimiento, un sentido y la aplicación. Además, allí se establece que el aprendizaje de la ortografía se encuentra mediado por elementos activos, como las convenciones sociales y contexto de uso.

2.3. Errores ortográficos; Sociedad, Enseñanza o Tecnología.

Existe un sinnúmero de elementos a considerar al tratar de establecer las causas por las cuales los/las estudiantes y la sociedad en general han

¹ En dicho documento, se establecen las bases de la enseñanza de las lenguas en el concierto europeo desde la lingüística aplicada con estudios realizados por investigadores en la década de los años 90, que sirven como orientación para los docentes que imparten las clases en dicho ámbito. Recuperado en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

descuidado el uso de las normas ortográficas. Sin embargo, a continuación, se exponen ciertas ideas que se asocian a este fenómeno.

El descrédito social de la convención ortográfica, que ha ido perdiendo prestigio en la misma medida en que se han ido acrecentando las faltas de ortografía en personas de variada extracción social; la indiferencia de amplios sectores del profesorado ante los errores ortográficos de sus alumnos; y la desidia de esos mismos alumnos, para quienes las equivocaciones ortográficas carecen de la menor importancia, tanto más si se cometen en materias que “nada tienen que ver” con el lenguaje. (Carratalá, 1993; p, 94)

La razón tras la disortografía, definida como “el conjunto de errores de la escritura que afecta a la palabra y no a su trazado o grafía”, según García, citado por López (2017; p, 19) se concentra en el contexto, la edad, motivación, entre otros tópicos, que influyen en el proceso cognitivo de él/la estudiante.

Producto de los cambios generacionales, existe una exposición prematura a elementos digitales, tales como, computadores, celulares, entre otros., los cuales se han convertido en objetos de primera necesidad tanto para ocio como para el aprendizaje. Si bien la tecnología está en auge, las prácticas pedagógicas digitales son limitadas, prácticas consideradas comunes como la pizarra digital o presentaciones de power point, no son abordadas por la totalidad del profesorado.

El nivel socioeconómico establece un predominio en el aprendizaje de cada estudiante, ya que, la interacción positiva más las oportunidades sociales ligada al conocimiento de la ortografía a las cuales tiene acceso él/la estudiante, conforman sus competencias comunicativas de este. De la misma manera, si el impacto es negativo, se logra una deformación de la norma

ortográfica, la que muchas veces resulta en un texto escrito '*oralizado*' en el cual lo oral y lo redactado forman un continuum.

La ortografía del español presenta una serie de desajustes producto de la propia historia, ya que, la lengua cambia de acuerdo a los períodos generacionales, cada día se crean nuevas palabras y algunas existentes no poseen una base conocida. De la misma manera, palabras que antes eran cotidianas, hoy son obsoletas, lo que produce confusión, tergiversación y, por ende, disortografía, es decir, no hay un único factor que incide en este espectro.

2.4. Normas ortográficas estipuladas por documentos ministeriales oficiales desde 1° año básico a 5° año básico.

Para comenzar las palabras son una "sucesión de letras que aparece en la línea de escritura entre espacios en blanco, o blanqueada por signos de puntuación o auxiliares; así, por ejemplo, el siguiente enunciado está constituido por diez palabras: ¿Te gustan las manzanas, cariño? -le preguntó a la niña." (RAE, 2012; p, 134). Esta separación pudiera ser difícil en los primeros años de infancia, sin embargo, resulta fundamental para una correcta legibilidad.

2.4.1. Acentual

De acuerdo al análisis de García (2018), en alumnos/as de 5° año básico, es previsible una tergiversación del español estándar con el español que se usa en redes sociales, según su estudio la mayor discrepancia se encuentra en la omisión de tildes, y la no correspondencia entre la sílaba tónica y el uso correcto de las tildes como lo establece la norma.

En el lenguaje español muchas de las palabras de mayor significado léxico no son planas (mayormente sustantivos, adverbios, verbos y adjetivos), por el contrario, constan de relieve, este relieve es el acento y la sílaba que lo posee es llamada sílaba tónica, está es definida por la RAE (2012; p, 36 y 37) como “sílaba sobre la que recae el acento, mientras que las sílabas pronunciadas sin acento son sílabas átonas”.

En relación a la información anterior, se dividen los acentos en tres tipos:

Prosódico: La RAE (2012, p. 36) lo define como el golpe de voz que nos permite identificar cual es la sílaba tónica, en una palabra, la cual puede o no llevar un acento ortográfico.

Como ejemplo se presenta una misma palabra y sus distintas interpretaciones de acuerdo a donde se encuentra el acento prosódico.

MÉ-di-co, me-DI-co, me-di-CÓ.

Ortográfico: Este acento es la representación gráfica del acento prosódico y se dibuja con una línea (´) sobre la vocal de la sílaba tónica.

Diacrítico: De acuerdo a RAE (s.) se considera acento diacrítico el acento gráfico que permite distinguir palabras con idéntica forma, pero que pertenecen a categorías gramaticales diferentes; Mayormente se utiliza este tipo de acento para los monosílabos.

Dé recuerdos a su hija de mi parte. - DÉ como forma del verbo dar.

Él se hace responsable. - Donde (el) se tilda cuando es utilizado como pronombre personal.

En cuanto a tildación propiamente tal, existen dos casos: tildación de palabras monosilábicas y polisilábicas.

-Monosilábicas: La regla general dice que las palabras monosilábicas carecen de tilde, exceptuando las de tildación diacrítica.

-Polisilábicas: Estas están condicionadas a dos factores, los cuales son la letra final de la palabra y el lugar en que se encuentra la sílaba tónica.

Para cada caso anterior la clasificación es la siguiente:

-Palabras agudas: Estas palabras son tildadas en caso de terminar en n o s (no precedidas de otra consonante), o en las vocales a, e, i, o, u: razón, compas, acá, comité, iglú.

-Palabras llanas o graves: Estas palabras se tildan cuando terminan en una consonante distinta a n o s (Tíbet, tórax), cuando terminan en más de una consonante (bíceps, fórceps), cuando terminan en y (yérsey, yóquey) y no se tildan en caso de terminar en n o s (no precedidas de otra consonante), o en las vocales a, e, i, o, u:(margen, crisis, lata).

-Palabras esdrújulas y sobreesdrújulas: Estas palabras se escriben siempre con tilde análisis, cóselo, recítenoslo, lléveseme las. RAE (2012, pág. 38,39)

Acentuación de palabras con secuencias de vocales:

-Diptongo: Dos vocales que forman una misma sílaba estoy, viernes.

-Triptongo: Tres vocales que forman una misma sílaba buey, miau.

-Hiato: Dos vocales que forman parte de sílabas sucesivas distintas fe.o, ha.bí.a. (RAE, 2012, pág. 40)

2.4.2. Literal

Errores comunes en el uso de letras que pueden utilizar fonemas iguales.

Raíces y afijos: las palabras están constituidas por raíces y uno o más afijos.

Raíz: También llamado lexema, es la parte de la palabra que no sufre variación y donde radica su significado.

Afijo: Partículas que pueden ir antes (prefijo) o después de la raíz (sufijo), formando nuevas palabras.

Uso de B, V: Son comunes los errores derivados del uso de estas letras dado su equivalencia de pronunciación dentro de una palabra.

Por ejemplo, B- se enseña como *be*/ V- se enseña como *uve*.

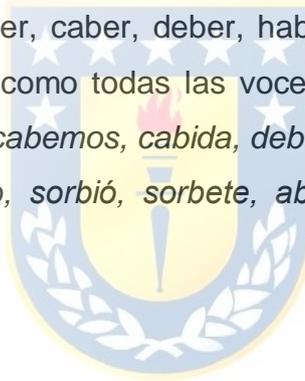
Por lo tanto, aunque se considere a los grafemas *B* distinto de *V*, actualmente producen el mismo fonema labial *b*. (Larousse, 2002, p.17)

Uso de la b: Notas orientadoras sobre el uso de la letra b.

“Se escriben con B:

- Las palabras en que el fonema /b/ precede a otra consonante o está en posición final: *abdicación, absolver, amable, brazo, obtener, obvio, baobab, club, snob.*
- Las palabras en que el fonema /b/ sigue la sílaba *tur*: *disturbio, perturbar, turbina, turbulento.*
- Las que empiezan por las sílabas *bu*, - *bur*- y *bus*- *bula, burla, buscar.* Excepción: *vudú* y sus derivados.
- Las terminaciones *aba, abas, abamos, abais, aban* del pretérito imperfecto (o copretérito) de indicativo de los verbos de la primera conjugación: *amaba, bajabas, cantábamos, saludaba y trabajaban.* También las formas de ese mismo tiempo del verbo *ir*: *iba, ibas, íbamos, ibais, iban.*
- Los verbos terminados en *bir*: *escribir, prohibir, recibir, sucumbir.* Excepciones: *hervir, servir, vivir* y sus derivados.
- Los verbos terminados en *buir*: *atribuir, contribuir, retribuir.*
- Las palabras acabadas en *bilidad*: *amabilidad, habilidad, posibilidad.* Excepciones: *civilidad* y *movilidad.*

- Las acabadas en bundo o bunda: *tremebundo, vagabundo, abunda.*
- Las que contienen los siguientes prefijos o elementos compositivos: bi, bis, biz: *bilingüe, bisnieto, bizcocho; biblio* ('libro'): *biblia, bibliobús, biblioteca*; bio, bío ('vida'): *biodiversidad, biografía, microbio*; sub ('bajo o debajo de'): *subacuático, subíndice, subinspector.*
- Las palabras compuestas cuyo primer elemento es bien o las palabras que empiezan por su forma latina ben (e): *bienestar, bienvenido, bendecir, beneficio.*
- Los verbos beber, caber, deber, haber, saber y sorber (y sus derivados), así como todas las voces de sus familias léxicas: *bebí, bebedor, cabemos, cabida, deben, débito, hubiera, haber, sabemos, sabio, sorbió, sorbete, absorbe, absorbente.*” RAE (2012, p.11, 12)



“Uso de la V:

Se escriben con V:

- Las palabras en que las letras b o d preceden al fonema /b/: *adverbio, animadversión, inadvertido, obvio, subvención.* se exceptúan aquellas en las que el prefijo sub- se antepone una palabra que comienza por b: *subbloque.*
- Las palabras en que la secuencia precede al fonema /b/: *disolver, olvidar, polvo, solvencia.*
- Las que empiezan por Eva, eve, evi y evo: *evasión, eventual, evitar, evolución, excepción, ébano y sus derivados ebanista y ebanistería.*
- Las que empiezan por la sílaba di: *diva, divergencia, dividir. excepción: dibujo y sus derivados.*

- Las que empiezan por las sílabas lla, lle, llo y llu: *llave, llevar, llovizna, lluvia*.
- Las que empiezan por el prefijo vice, vis o vi (que hace las veces de'): *vicealmirante, vizconde, virrey*.
- Los adjetivos llanos terminados en ave, avo/a, evo/a, ivo/a: *grave, esclavo, octava, leve, longevo, nueva, decisivo, activa*.
- las palabras terminadas en ívoro/a, como: *carnívoro, herbívoro, insectívoro*. Excepción: *víbora*.
- Las terminadas en Valencia y Valente (de valer): *equivalencia, polivalente*.
- Las formas verbales que contienen el fonema /b/ de los verbos andar, estar, tener, e ir y sus derivados, salvo las del pretérito imperfecto (o copretérito) de indicativo: *anduviste, desanduvo, estuvieron, tuvo, mantuviera, vaya, ve, voy*." RAE (2012, p.12)

Uso de la H: El problema de esta letra radica en que es un grafema sin fonema, sin embargo, su uso se mantiene en nuestro idioma por razones etimológicas. (Larousse, 2002, p. 26, 29)

Ejemplo: Helicóptero, Helado.

En este tipo de situaciones la *h* se escribe, sin embargo, al leer se omite el sonido el cual termina como [elicóptero], [elado].

Claramente existen excepciones a esta regla tales como:

La *h* como *j* suave, en Hawai [jaguái], Hitler [jitler], lo cual se asocia al uso de extranjerismos.

“Se escribe H en los casos siguientes:

- Delante de los diptongos/ua/, /ue/, /ui/, tanto a principio de palabra como en posición interior a comienzo de sílaba: *huacal, huérfano, hupil, alcahuete*.

- Delante de las secuencias /ia/, /ie/ en posición inicial de palabra: *hiato, hiedra, hiel, hierático.*
- En las palabras que empiezan por las secuencias herm, histo, hog, holg, horm, horr y hosp: *hermético, historia, hogar, holganza, hormona, horrible, hospicio.*
- En las palabras que empiezan por la secuencia hum- seguida de vocal: *humano, húmero, humildad, humor, humus.*
- En todas las formas de los verbos haber, habitar, hablar, hacer, hallar, hartar, helar, herir, hervir, hinchar y hundir, y sus derivados." RAE (2012, p. 26)

Dominio de Ay, Ahí Y Hay: La dificultad en el uso de estos monosílabos, se presenta en el hecho de que su pronunciación es similar, lo que produce una tergiversación en la oralidad y en la redacción de estas palabras. (RAE)

- a) El adverbio demostrativo, ahí, hace referencia a un lugar en específico.

De ahí proviene el ruido.

- b) La interjección ay, es utilizada para expresar movimientos de ánimo como dolor o aflicción.

¡Ay de mí!

- c) Se utiliza la expresión hay como reemplazo del verbo irregular haber en tiempo presente; se considera verbo impersonal.

Hay dos tartas.

Uso de Z, C y S: Como en la mayoría de los casos los errores asociados al uso de estas letras para la escritura, se debe al uso de homófonos y homógrafos. De igual modo el problema deriva de una enseñanza de la z castellanizada, que en la práctica latina se transforma en seseo, es decir, pasa de z a s. (RAE,1999, p. 2)

“Notas orientadoras sobre el uso de la letra z para hablantes que sesean o cecean

Se escriben con z:

- Las palabras agudas que terminan en triz: *actriz, cicatriz, emperatriz, matriz*.
- Los adjetivos terminados en az que designan cualidades: *audaz, capaz, voraz*.
- En ambos casos, en el plural, la z del singular se transforma en c por ir seguida de e: *actrices, audaces etc.*” RAE (2012, p. 24)

Se escriben con s:

Las palabras que empiezan por las sílabas (h)as, (h)es, (h)is, (h)os: aspirar, hasta, estudiar, hespérides, Isla, hispano, oscuro, hostil. Excepciones: Azteca, hazmerreír, izquierdo-da (y sus derivados), y algunos nombres propios, como Azcona o Ezcaray.

Uso de C, K y Q: Estas tres letras corresponden al mismo fonema [k]; sin embargo, sus grafemas son diferentes. La diferencia presentada por la RAE (1999, p.7) es clara al considerar la escritura de estas letras, donde:

C al usarse con a, o, u se pronuncia como [k] en casa [kasa], coral [koral], cuaderno [Kuaderno].

K siempre mantiene este sonido.

“Notas orientadoras sobre el uso de la letra c ante e, i para hablantes que se sesean o cecean:

- Las palabras que empiezan por cerc o circ: *cerca, cercenar, circuito, circunferencia*.
- Las terminadas en ancia, ancio, encia, encio: *abundancia cansancio insistencia silencio*. Excepciones: *ansia y hortensia*.

- Los verbos terminados en ceder, cender y cibir: *conceder, encender, recibir*.
- Las palabras terminadas en cial, ciencia, cente, ciente, cimiento, cioso/a (a excepción de ansioso/a y fantasioso/a).
- Las terminadas en icia, icie, icio: *avaricia, codicia, calvicie, superficie, alimenticio, beneficio*.
- Las esdrújulas terminadas en ice, cito/a: *apéndice, explícito, solícita*.
- los que empiezan por los siguientes prefijos o elementos compositivos: *centi-* (*centésima parte*) *centígrado centilitro*; *deci* (*décima parte*) *decibelio, decímetro*; *décimo* (*en los ordinales del 11° al 19°*): *décimo primero, décimo cuarto, decimoséptimo, etc.* *Vice* (*que hace las veces de*) *vicecónsul, vicepresidente*.
- Las que contienen los interfijos c o ec antepuestos a sufijos que empiezan por e o i, como *ejo/a, ito/a, illo/a, ico/a, in, ino/a, iño/a, ísimo/a*: *milloncejo, amorcete, panecito, florecilla, pececico, Ramoncín, nubecinas, corazonciño, mayorcísimo*.
- Los derivados de las palabras que terminan en co, ca: *circense* (*de circo*), *clasicista* (*de clásico*), *costarricense* (*de Costa Rica*).
- Se escriben con c todas las palabras que contienen el sufijo -ción, el cual se añade a bases verbales para crear sustantivos que denota la acción o el efecto de lo designado por el verbo base, aunque también pueden formar nombres que designan objetos, lugares u otras nociones.” RAE (2012, p. 22)

“Uso de la K: La k aparece hoy en español, en cualquier posición, en la escritura de muchos préstamos de diverso origen que contienen esta letra en su grafía originaria o en su transcripción desde otros alfabetos u otros sistemas de escritura. Hay préstamos con k procedentes del inglés (*bikini*), del alemán (*búnker*), del francés (*anorak*), del ruso (*vodka*), etc.” RAE (2012, p. 16)

Uso que, qui: Q ocupa ese sonido al unirse a ue y ui, pronunciándose como [ke], [ki].

“Se emplea el dígrafo *qu* ante las vocales /e/, /i/: *esquema, quimera*. La *u* del dígrafo no se pronuncia, es un mero signo gráfico que no representa ningún fonema“. RAE (2012, p. 16)

Uso G: Se emplea de dos modos g o con digrafía gu.

“Se utiliza la letra g ante las vocales /a/, /o/, /u/: *gato, ciego, gusto*; ante consonante: *dogma, grande, regla*; y al final de cada palabra: *tuareg, zigzag*. la *u* que representa el fonema /u/ se escribe con diéresis (ü) cuando va seguida de e o i: *desagüe, agüita*.

El dígrafo gu es utilizado antes de las vocales /e/, /i/: *burgués, guerra, alguien, guisar*. La *u* del dígrafo no se pronuncia, no representa fonema.” RAE (2012, p. 13)

Uso de J: Puede ser representada por dos letras del idioma español g y j.

“La letra j puede representar el fonema /j/ en cualquier posición y ante cualquiera de las vocales: *jabalí, jeta, jirafa, dijo, perjuicio, reloj*.

La letra g sólo representa el fonema /j/ ante las vocales /e/, /i/: *gente, esfinge, girar alergia*.” (RAE, 2012, p. 13)

“Se utiliza con j ante e, i:

Las palabras que comienzan eje-: *ejecutar, ejemplo, ejército*. Se exceptúan algunos topónimos y antropónimos, como Egeo o Egeria.

Las que terminan en *-aje, -eje*: *coraje, garaje, esqueje, hereje*. Excepción: el plural *ambages* ('rodeos').

Las palabras acabadas en *-jería*: *cerrajería, consejería, extranjería, relojería*.

Las palabras terminadas en *jero/a*: *cajero, extranjero, lisonjera, viajera*. Excepción: *ligero/a*.

Los verbos terminados en *-jear* *chantajear, cojear homenajear*.

Todas las formas verbales que contienen el fonema /j/ y corresponden a verbos cuyo infinitivo carece de él. Esta regla afecta a formas de los verbos decir y traer (y sus derivados), así como a los terminados en *-decir*: *dije, dijera* (de decir); *predijéramos, predijere* (de predecir): *produjiste, produjesen* (de producir); *trajiste, trajerais* (de traer)." (RAE, 2012, p. 14)

"Se utiliza con g ante e, i".

En el caso de las palabras que contienen la secuencia *inge*: *esfinge, faringe, ingeniero, ingenuo, ingerir* ("introducir algo por la boca para llevarlo al estómago"). Excepciones *injerir(se)* ('introducir una cosa en otra' y 'entrometerse, inmiscuirse') y su derivada *injerencia*, e *injerto* y sus derivados (*injertar, etc.*).

Las que contienen la sílaba *gen* en cualquier posición, incluidas todas las que acaban en *-gencia* o *-gente*: *aborigen, agencia, contingente,*

engendrar, gentil. Excepciones *ajenjo, jején, jengibre y ojén* y las formas de los verbos terminados en *-jar, -jer, -jir (bajen, telen, crujen, etc.)*

Las que contienen la secuencia *gest*: *congestión, digestivo, gesta, gestor, sugestión*. Excepciones: *majestad* (y sus derivados) y *vejstorio*.

Las que contienen las secuencias *gia, gio* (con tilde o sin ella): *alergia, apología, orgia, artilugio, litigio, plagio*. Excepciones: *bujía, canonjía, crujía, herejía y lejía*, y las terminadas en *plejia* o *plejía* (*apoplejía, paraplejia* o *paraplejía, etc.*)

Las que comienzan por *gene-, geni-, geno-, genu-*: *generoso, genio, genocidio, genuino*.

Las que comienzan por *legi*: *legible, legión, legislar, legítimo*. Excepción *lejía* y *lejísimos, lejitos* (derivados de *lejos*)

Las terminadas en *-gesimo/a* y *-gesimal*: *cuadragésimo, vigésima, sexagesimal*.

Las terminadas en *-ginoso/a*: *cartilaginoso, ferruginosa*.

Todas las formas de los verbos terminados en *-ger* (*coger, emerger, proteger, etc.*) y *-gir* (*dirigir, fingir, regir, etc.*), salvo aquellas en que el fonema /j/ antecede a las vocales a, o, que se escriben con j: *emergemos, protege, fingía, regimos*, pero *emerjo, proteja, finjo, rijamos*. Excepciones: *tejer, crujir* y sus derivados.

Las palabras que contienen los siguientes prefijos o elementos compositivos:

geo-, -geo ("tierra"); *geógrafo, geometría, hipogeo*;

ger(onto)- ('vejez', 'viejo"): *geriatría, gerontocracia;*

giga- ('mil millones de veces'): *gigahercio, gigavatio;*

gine(co)- ('mujer'): *gineceo, ginecólogo.*

Las que acaban en los siguientes elementos compositivos:

-algia ('dolor'); *lumbalgia, neuralgia;*

-fagia ('acción de comer o tragar'): *aerofagia, antropofagio;*

Los derivados de la raíz grecolatina *gen* ('generar, producir), como *-génesis* ('origen o principio'). *-genia* ('origen o formación'). *-génito/a* ('nacido, engendrado) o *geno/a* ('que produce o es producido"): *orogénesis, criogenia, congénito, primogénita, alérgeno, cancerígena;*

gero/a ('que lleva o produce'): *aligero, flamígera;*

-logía ('estudio, disciplina científica') y su derivado *-lógico/a; ecología.*

biológico, filológica; -rragia ('flujo o derramamiento'): *blenorragia, hemorragia.*" (RAE, 2012, p.14)

"Dígrafos (rr, ll, ch, gu): Además de las veintisiete letras que componen el abecedario, el sistema gráfico del español cuenta con cinco dígrafos (combinaciones de dos letras para formar un solo fonema)

Letras y dígrafos:

- a) El dígrafo ch representa el fonema /ch/: *chapa, abochornar*.
- b) El dígrafo ll representa el fonema /ll/ o en hablantes yeístas, el fonema /y/: *lluvia, rollo*.
- c) El dígrafo gu representa el fonema /g/ ante e, i: *pliegue, guiño*.
- d) El dígrafo qu representa el fonema /k/ ante e, i: *queso, esquina*.
- e) El dígrafo rr representa el fonema /rr/: *arroz, tierra*” RAE 2012 (p. 4)

2.4.3. Puntual

De acuerdo a las normativas implementadas por el MINEDUC, de 1° a 5° año básico en el área de la ortografía puntual, se busca desarrollar el dominio y uso de los signos de puntuación; entre los cuales destacan: la coma, el punto, punto final, signos de interrogación y exclamación.

El punto: Uno de los mayores problemas se debe a la utilización por instinto del punto, naturalizado a ser parte del final de una oración. Sin embargo, existen tres tipos de punto, uno de ellos es el punto seguido, luego tenemos el punto aparte y por último el punto final. (RAE, 1999, p. 33)

A continuación, se enuncian un conjunto de reglas ortográficas necesarias para el dominio del punto (RAE, 2012, p. 62, 63) Entre los que se destaca que:

- a) Si se escribe un punto al final de un enunciado y a continuación, en la misma línea, se inicia otro, se denomina *punto y seguido*.

b) Si se escribe al final de un párrafo y el enunciado siguiente inicia un párrafo nuevo, se denomina *punto y aparte*.

c) Si se escribe un punto al final de un texto o de una de sus divisiones principales (por ejemplo, un capítulo) se denomina *punto final*.

De igual manera existe una amplia cantidad de acotaciones al uso del punto, entre las cuales se destaca que:

d) Nunca se escribe punto tras los signos de cierre de interrogación y exclamación, ni tras los puntos suspensivos. Sin embargo, si tras estos signos de interrogación y exclamación se encuentra un corchete, paréntesis, raya o comillas de cierre, es obligatorio añadir un punto para finalizar.

La coma: Su uso indiscriminado asociado a la sumativa de enunciados, comprende uno de los mayores problemas, puesto que, se tiende a colocar una coma entre el sujeto y el predicado, lo que genera una tergiversación del enunciado (RAE, 1999, p.33 y 34).

La RAE (2012, p. 67-71) propone una serie de normativas para el uso correcto de la coma y de esa forma evitar los problemas asociados a su uso; Entre las cuales destacamos que:

a) Se separan con coma del resto del enunciado las interjecciones (*ah, ay, bah, caramba, eh, hola, ándale, oye, venga, etc.*) y las locuciones interjectivas (*ni modo, vaya, por Dios, etc.*)

b) Se escribe coma entre los miembros gramaticalmente equivalentes de una coordinación copulativa y disyuntiva siempre que esto no sean complejos y ya contengan comas en su expresión.

Acudieron a la cita abuelos, padres, hijos, cuñados, etc.

Cada uno participó de una manera: cocinando, poniendo la mesa, trayendo las bebidas, etc.

c) Cuando se enlazan miembros gramaticalmente equivalentes dentro de un mismo enunciado, si el último de ellos no introduce un elemento perteneciente a la misma serie o enumeración por indicar normalmente una conclusión o una consecuencia se escribe coma delante de la conjunción.

Pintaron las paredes de la habitación, cambiaron la disposición de los muebles, pusieron alfombras nuevas y quedaron encantados con el resultado.

d) Se utiliza coma cuando inmediatamente después del verbo, del sujeto, del complemento directo, aparece un inciso o cualquiera de los elementos que se aíslan por comas del resto del enunciado:

El manifiesto fue firmado, según la prensa, por más de 5 mil personas.

Signos de exclamación e interrogación: De forma frecuente pero no menos importante, el uso de los signos de exclamación (!) e interrogación (¿?) proporcionan expresividad a los enunciados, para los cuales la RAE (2012, p. 93-95) proporciona una serie de reglas para normalizar su uso. Donde se establece que:

a) En enunciados interrogativos independientes que constituyen el título de una obra.

¿Qué es el estructuralismo?

b) Los signos de apertura se han de colocar justo donde empieza la pregunta o la exclamación, aunque no se corresponda con el comienzo del enunciado, en este caso la secuencia interrogativa o exclamativa comienza con minúscula. Quedan fuera de la pregunta o exclamación los siguientes elementos:

i. Los vocativos en posición inicial: *Pedro ¿Cuántos años tienes?*; en cambio, si van al final, se consideran parte de la pregunta o la exclamación: *¿Cuántos años tienes, Pedro?*

ii. Los enunciados aseverativos que proceden a los apéndices confirmativos: *-Hoy es su cumpleaños, ¿no?*

iii. Los adverbios y locuciones como *sinceramente, francamente, en resumidas cuentas, brevemente, etcétera.*, que inciden sobre toda la oración: *Francamente, ¡estoy encantado!*

c) Cuando el sentido de una oración es interrogativo y exclamativo a la vez pueden combinarse ambos signos preferiblemente abriendo y cerrando con los dos signos a la vez: *¿¡Qué estás diciendo!?*

“Raya para indicar diálogo:

Usos de la raya como signo simple:

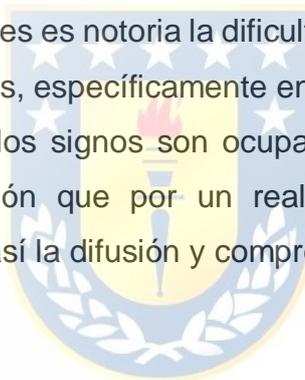
a) En la reproducción escrita de un diálogo, la raya precede a la intervención de cada uno de los interlocutores, sin que se mencione el nombre de estos. Normalmente, en las novelas y otros textos de carácter narrativo, esas intervenciones se

escriben en líneas distintas. No debe dejarse espacio de separación entre la raya y el comienzo del enunciado:

—¿Cuándo volverás?

—No tengo ni idea.” RAE (2012, p. 89)

La escritura es un proceso altamente complejo, sin embargo, debido al uso continuo de TIC por las nuevas generaciones, estas en teoría, deberían tener un mayor manejo. A pesar de ello muchas veces es notoria la dificultad para desenvolverse en ámbitos formales, específicamente en ortografía puntual, donde continuamente los signos son ocupados de manera aleatoria, más por intuición que por un real conocimiento del tema, entorpeciendo así la difusión y comprensión del mensaje.



2.5. Educación Virtual

2.5.1. ¿Cómo es la realidad virtual de los chilenos?

La realidad virtual del país se resume en que la mayoría de los ciudadanos tiene acceso a un celular y por medio de estos aparatos a conexión de internet móvil o WIFI. Producto de esto y de la realidad mundial, se ha transformado la vida cotidiana de las personas, ya que todo el proceso de socialización propio de las interacciones humanas se realiza de manera indirecta por medio de las plataformas digitales. Producto de la era digital somos testigos de una variación en el uso de estos signos ortográficos. Si se toma como referencia a los nativos digitales, los que nacen sabiendo el uso

de distintas aplicaciones web de ocio, mensajería, etc., tales como WhatsApp, Twitter, Instagram, se puede comprender el alcance de la variabilidad lingüística, donde un punto o coma es reemplazado por elementos gráficos propios de las plataformas virtuales como son los elementos suprasegmentales (Bach, 2018).

Actualmente, se ha vuelto imprescindible el conocimiento acerca del uso de la tecnología ya que esta determina y da el acceso a diferentes servicios e información importante para los ciudadanos. Ahora, en el ámbito escolar, se ha ido transformando la metodología de trabajo y se ha incorporado cada vez más el uso de las TIC al proceso enseñanza-aprendizaje, sobre todo hoy en día en la actual crisis sanitaria que enfrenta el país y el mundo entero en donde las clases son realizadas por diversas plataformas de internet a las cuales solo tienen acceso quienes poseen un equipo e internet para conectarse a ellas, ya sea de manera sincrónica o asincrónica. La era digital trajo consigo un sin número de cambios, tanto sociales como culturales, los que a su vez han impactado en la cotidianidad de los estudiantes y, por ende, de los docentes. Es por esto que la pedagogía y las estrategias que se utilizan para la praxis docente, deben ir a la par con los intereses de los/las estudiantes, así como de los avances tecnológicos a los cuales se está directamente relacionados.

Puesto que la educación virtual se visualiza como una posibilidad de aprendizaje (significativo y contextualizado) es necesario aprovechar las oportunidades implícitas, como son la educación a distancia, uso de material audiovisual, las TIC, entre otros que pueden utilizarse en condiciones adversas o poco favorables, que imposibiliten la práctica pedagógica presencial.

Muchas de las fuentes que están disponibles a través de diversas páginas de internet no son confiables y poseen contenido erróneo, tanto

información ficticia como escrita de manera distorsionada que se puede, muchas veces, malinterpretar al estar mal escrita. Por ello es fundamental consultar a través de fuentes confiables y certificadas como libros, revistas científicas, documentos oficiales, entre otros.

Si bien, la tecnología ha calado hondo en esta década y hoy en día el mundo de la virtualidad es fundamental en nuestro diario vivir para relacionarse con los demás, esto ha afectado a la ortografía formulando un nuevo código de escritura que no se relaciona con el original dado por la educación lingüística, como señala Juan Sánchez en su proyecto de investigación sobre la influencia de las TIC en el uso de la ortografía “el lenguaje que se usa en la cotidianidad a través de la virtualidad no representa en lo más mínimo el exigido dentro de un ambiente académico” (2015, p, 23).

2.5.2. ¿Qué son las cápsulas educativas?

Las cápsulas educativas se enmarcan en la necesidad de responder a la era digital y a la oportunidad de utilizar los recursos existentes (TIC) para el favorecimiento de la educación virtual como medio de enseñanza basado en la entrega de información o de algún contenido educativo que refuerza el aprendizaje de los/las estudiantes. En simples palabras son segmentos de contenido educativo en los cuales se entrega información de manera digital y asincrónica, en donde el emisor de esta metodología tiene acceso de manera virtual.

2.5.2.1. La preponderancia de las cápsulas educativas en la consolidación de aprendizaje.

Su importancia radica en que son utilizadas, en variadas ocasiones, para reforzar los aprendizajes significativos de contenidos educativos en los estudiantes. Son accesibles a un variado público y facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante su formato digital que está disponible en internet al cual muchos tenemos acceso.

Consisten en entregar contenidos educativos cortos mediante videos innovadores, que llamen la atención del estudiante en base a un entorno basado en la tecnología. De igual forma aportan de manera creativa a la formación teórica de un área educativa en específico, acercando los contenidos a los estudiantes y cumpliendo el rol de facilitador virtual de un aprendizaje enriquecedor e innovador.

De acuerdo a Perrusquia Aguirre, como cita Vidal et al. (2019) las cualidades que deben caracterizar los contenidos digitales en las cápsulas aparecen a continuación:

- Prácticos. En el sentido de proveer de información práctica y realista.
- Contextualizados. Deberán estar acorde al contexto socioeconómico, cultural y lingüístico de los usuarios.
- Bien escritos. Su redacción deberá ser concisa, sin ambigüedades, redundancias ni imprecisiones.
- Ejemplificativos. Deberán tener ejemplos, casos de estudio, y escenarios auténticos y relevantes. (p,3)

2.5.2.2. Importancia de las cápsulas educativas

En el actual contexto escolar y debido a la crisis sanitaria, el sistema escolar se ha visto forzado a buscar nuevas formas de transmitir los contenidos a los estudiantes siendo una de las estrategias más utilizadas el uso de cápsulas educativas que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Diversos establecimientos educacionales han optado por el uso de cápsulas educativas para lograr entregar los contenidos a sus estudiantes, un ejemplo de esto es el Colegio Jorge Rock Lara, en el cual su directora Teresa Alcalde junto a su equipo docente han optado por realizar cápsulas pedagógicas para lograr difundir la materia a todos sus estudiantes. Este es un establecimiento educacional ubicado en la comuna de Quilpué el cual posee un alto índice de vulnerabilidad, por lo cual esta sería una manera óptima de entregar los contenidos a todos sus alumnos, sin dejar de lado a aquellos que no tuvieran acceso a internet para conectarse a las clases sincrónicas.

La dirección de este establecimiento sugiere que estas cápsulas educativas se sigan realizando a pesar de volver a las clases presenciales, ya que serán un aporte a la educación de los estudiantes, los cuales tendrán acceso a estos videos cortos con contenido educativo para complementar y reforzar lo aprendido.

Según una investigación de aula invertida (7), los estudios señalan que este recurso favorece el aprendizaje individual, pues el aprendiz gestiona su tiempo y revisa el material cuantas veces sea necesario, y lo complementa por medio de la indagación en otras fuentes (Schultz et al., 2014). En otras palabras, el alumnado podría recurrir a esta herramienta en el tiempo y las veces que estime pertinente.

Los/Las estudiantes de la actualidad requieren de nuevas metodologías de trabajo que incluyan las tecnologías de la información, ya que es un medio que a ellos les encanta utilizar y manejan a cabalidad (Velásquez et al., 2017). El estudiantado son en su mayoría nativos digitales, que utilizan las tecnologías como medio facilitador para desarrollar su proceso de aprendizaje de manera más eficiente.

El uso de cápsulas educativas se ha implementado de manera transversal en los diferentes niveles educativos, logrando instalarse como un medio cada vez más utilizado para la mejora de los procesos educativos, considerando las circunstancias actuales.



CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO DE INVESTIGACIÓN

3.1. Enfoque de la investigación

Esta propuesta didáctica posee una fase investigativa que está estructurada de manera mixta en su etapa de diagnóstico: ya que es cuantitativa, pues existe un estudio numérico producto de la recolección de datos objetivos (por instrumentos predeterminados) y su análisis de las condiciones en que los y las estudiantes se enfrentan a la ortografía. De igual manera, existe un análisis no numérico de los datos, es decir, también será analizada cualitativamente la actitud del alumnado hacia la ortografía mediante un test que abarca las variables subjetivas. De acuerdo a Hernández et al. “Esta tercera vía para realizar investigación entrelaza las dos anteriores (cuantitativa y cualitativa) y las mezcla, pero es más que la suma de las dos anteriores e implica su interacción y potenciación”. (2018, p. 10)

La propuesta didáctico-educativa implica recopilación, análisis e integración de los resultados recopilados a través de los test de diagnóstico realizados, tanto cualitativos, como cuantitativos, con el propósito de generar una cuantía de datos más amplia y variada, en búsqueda de resultados más acertados.

Para Viejtes (2004) la investigación cuantitativa tiene como fin último “la explicación: no cualquiera, sino una que subsume el fenómeno que se trata de explicar en un patrón de uniformidades” (p, 63). Mientras que la investigación cualitativa es definida (Viejtes, 2004) como un método para “construir esquemas conceptuales que hagan comprensible la información empírica, tratando de encontrar las razones por las cuales los hechos sociales en determinado contexto ocurren de cierta manera y no de otra” (p, 70).

Según Hernández et al., (2014) “la necesidad de utilizar los métodos mixtos es la naturaleza compleja de la gran mayoría de los fenómenos o problemas de investigación abordados en las distintas ciencias. Estos representan o están constituidos por dos realidades, una objetiva y la otra subjetiva” (p, 536).

3.2. Diseño

Debido a las actuales circunstancias, este estudio será de tipo Instruccional, diseño que de acuerdo a Chiappe-Laverde (2008, p. 230), “se centra en la organización de un proceso de instrucción compuesto por fases,(...) enfocados al logro de un objetivo en particular”, el cual será sin aplicación, puesto que se llevará a cabo un proceso de recopilación de datos, posterior a esta etapa, se crea un diseño para desarrollar material pedagógico audiovisual a fin de responder a la educación virtual con la ambición de una mejora en el ámbito ortográfico.

En cuanto a secuencia o tiempos el presente trabajo es de carácter concurrente pues (Hernández et al., 2014) “se aplican ambos métodos de manera simultánea (los datos cuantitativos y cualitativos se recolectan y analizan más o menos en el mismo tiempo)”, (p, 546) caracterizándose en que:

-Los datos son obtenidos de forma independiente: los test son diferentes para cada ámbito.

-Los análisis de ambos tipos de datos no se basan en la obtención del opuesto.

-Los datos son analizados por separado: el análisis de resultados cualitativos y cuantitativos son realizados en forma independiente el uno del otro.

-Luego de esto se relacionan ambos análisis por medio de meta inferencias.

El estudio será de corte transversal debido a que será medida la condición de los individuos respecto al tema en un instante y lugar determinados, en consecuencia, de las condiciones actuales que dificultan su medición en el tiempo.

3.3. Alcance de la Investigación

La fase de diagnóstico pretende reunir información sobre el nivel en que se encuentran los y las estudiantes pertenecientes a la muestra, dando a conocer a través de resultados cualitativos y cuantitativos las respuestas del estudiantado, para posteriormente realizar cápsulas educativas tomando en cuenta los contenidos más débiles en ellos y reforzarlos.

Este estudio busca revelar el estado en que el estudiantado, de 5° año básico de un colegio particular subvencionado perteneciente a Los Ángeles, se encuentra respecto a la ortografía acentual, puntual y literal, además de la actitud que demuestran hacia la misma (descriptivo).

Para esto, primero se realizarán test de diagnóstico cualitativos y cuantitativos. se tabularon los datos recogidos, buscando debilidades y fortalezas, para centrar esfuerzos en los ámbitos más débiles para los alumnos.

De acuerdo a lo previsto, en la etapa final de este proceso se realizarán cápsulas educativas que favorezcan el correcto uso de la norma ortográfica, en los contenidos que Mineduc plantea en sus planes y programas, para un 5° año básico.

3.4. Población y Muestra

La muestra definida por Vieytes (2004), como el “conjunto de unidades de análisis que se extraen del marco muestral para representar la conducta del universo en su conjunto” (p, 396), se representa en este estudio con una muestra, de 36 alumnos/as de 5° año básico de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Los Ángeles, de los cuales 17 estudiantes pertenecen a un grupo A y 19 al grupo B. La muestra es de carácter mixto en donde responden niños y niñas de este nivel de manera anónima con rango etario de 10 - 11 años. Cabe señalar que Hernández et al., (2014) argumenta que muestrear “es el acto de seleccionar un subconjunto de un conjunto mayor, universo o población de interés para recolectar datos a fin de responder a un planteamiento de un problema de investigación” (p, 567) que es lo que se realizó en este trabajo.

El establecimiento cuenta con una matrícula mayormente perteneciente al nivel socioeconómico medio. La muestra será idéntica, es decir, los individuos serán los mismos para el estudio cuantitativo como para el cualitativo.

3.5. Unidad de análisis

La unidad de análisis corresponde a quiénes van a ser medidos, es decir, los participantes o casos a quienes en última instancia vamos a aplicar el instrumento de medición (Hernández et al., 2014, p.183), lo cual corresponde a cada uno de los 36 estudiantes de 5to° año básico, al que se le aplicarán los test, pertenecientes a un colegio particular subvencionado de la comuna de Los Ángeles.

3.6. Recolección de datos

Los datos recogidos en este estudio serán de carácter cuantitativo-cualitativo y de manera virtual a través de dos test de Google Forms que los y las estudiantes de 5° básico recibirán de manera virtual.

El primer test, el cual surge del trabajo colaborativo de tesis y docentes, abarca la competencia ortográfica con preguntas de selección múltiple, esto permite obtener resultados de tipo cuantitativo, ya que mediante el conteo de respuestas de cada estudiante podemos obtener promedios y un análisis medible en cifras de los conocimientos ortográficos de los y las estudiantes, considerando los contenidos establecidos en los planes y programas desde 1° hasta 5° año básico. El segundo test, obtenido del trabajo de Cofré (2019), es sobre la actitud que tienen los educandos hacia la ortografía, el cual entregará resultados cualitativos, puesto que estos serán analizados mediante lo que se estima como una actitud positiva o negativa del estudiantado frente a la ortografía y su importancia.

Se considerarán datos:

- Predeterminados y emergentes: datos que se consideraron al comenzar el proceso de investigación y otros que surgieron durante el proceso de la misma.

- Medibles e inferidos.

- Interpretación de la cruce de los datos.

- Interpretación a través de cruzar y/o mezclar las bases de datos.



CAPÍTULO IV: Análisis de datos y verificación de hipótesis

Para el análisis de los datos obtenidos mediante la aplicación de pruebas a la muestra seleccionada; es menester considerar que este curso cuenta con un puntaje SIMCE sobre la media nacional, dicho esto, se utilizó un solucionario del test de competencia ortográfica y se calcularon los promedios generales por curso y promedio por nivel (5° básico), además se calculó el promedio de cada uno de los/las estudiantes que formaron parte de la muestra. Por otra parte, se sumaron las respuestas correctas e incorrectas para realizar tablas de síntesis de resultados de las cuales se pudo obtener análisis a partir de los dígitos obtenidos.

Para verificar las hipótesis planteadas se realizó un análisis sistemático a partir de los resultados obtenidos del test de competencia ortográfica, del cual se obtuvieron 17 respuestas de 5°A y 19 respuestas de 5°B.

4.1. Hipótesis sobre competencia en ortografía

Hipótesis nula 1: Los estudiantes tienen poco manejo de las reglas ortográficas en general.

Tabla N°1: Promedio por curso y general del test de competencia ortográfica.

Curso	Promedio
5°A	5,3
5°B	6,0
Promedio general	5,7

Sin lugar a dudas, el grupo B obtuvo un mayor promedio en cuanto a nota. Además, se puede observar que las calificaciones no son deficientes según el nivel. Por otro lado, el promedio general es bueno y se evidencia un

conocimiento acerca de las reglas de ortografía que los alumnos en este curso deberían poseer.

Tabla N°2: Cantidad de respuestas correctas según ámbito de la ortografía.

estudiantes	Cantidad total de preguntas respondidas					
	O. literal		O. acentual		O. puntual	
	total	correctas	total	correctas	total	correctas
17	578	448	153	95	272	232
19	646	582	171	128	304	260

Los estudiantes poseen mayor manejo sobre ortografía literal y en menor medida la ortografía acentual, en la cual obtienen el puntaje más bajo.

Hipótesis 2: Hay diferencias en los resultados de competencia ortográfica, entre el grupo de escolares de 5° año A y 5° año B

Tabla N° 1: cantidad total de respuestas.

Curso	correctas	incorrectas	total de preguntas respondidas
5°A	775	228	1003
5°B	970	151	1121

Los estudiantes presentan, a modo general, resultados regularmente buenos. Sin embargo, difieren notoriamente en su cantidad de respuestas incorrectas según el curso al cual pertenecen.

Tabla N° 2: respuestas correctas organizadas según ámbitos de la ortografía.

	Total de respuestas correctas		
curso	O. literal	O. acentual	O. puntual
5°A	448	95	232
5°B	582	128	260

Las diferencias entre ambos cursos podrían deberse a la cantidad de estudiantes que respondieron (17 alumnos de 5°A y 19 de 5° B). A través de la tabla puede observarse que el grupo B posee mayor cantidad de respuestas correctas, sobre todo en el ámbito de ortografía literal, siendo 134 la diferencia de respuestas correctas.

Tabla N°3: respuestas incorrectas organizadas según ámbitos de la ortografía.

	Total preguntas respondidas incorrectamente		
curso	O. literal	O. acentual	O. puntual
5°A	64	43	44
5°B	130	58	40

A pesar de que en la tabla se observa que el grupo A posee menor cantidad de respuestas incorrectas en los ámbitos literal y acentual, esto escapa de la verdadera realidad traspasada a nota como veremos en la siguiente tabla.

Tabla 4: Promedio por curso.

Curso	promedio	nota máxima	nota mínima
5°A	5,3	6,7	4,3
5°B	6,0	7,0	3,6

Se observa una diferencia entre el promedio general por curso, en donde el grupo B de estudiantes obtiene claramente una nota más alta. Sin embargo, dentro de este grupo encontramos la nota mínima más baja.

Tabla N°5: Promedio según ámbito de la ortografía.

Curso	literal	Acentual	puntual	promedio
5°A	5,3	4,5	5,9	5,3
5°B	6,2	5,3	6,0	6,0

En cuanto a todos los ámbitos de la ortografía, es visible que el 5°B tuvo más aciertos, teniendo en ortografía puntual una leve diferencia y en cuanto al promedio general una destacada discrepancia.

Tabla N°6: Nota máxima y mínima por cada ámbito de la ortografía.

Curso	5°A	5°B
Cantidad de estudiantes	17	19
Nota máxima en O. Literal	7,0	7,0
Nota máxima en O. Acentual	6,2	7,0
Nota máxima en O. Puntual	7,0	7,0
Nota mínima en O. Literal	4,0	3,8
Nota mínima en O. Acentual	3,1	2,7
Nota mínima en O. Puntual	5.1	3,3

En ortografía literal ambos cursos obtuvieron nota máxima, en ortografía acentual solo el grupo B obtuvo nota máxima. En cuanto a las notas más bajas por curso, podemos observar que en los tres aspectos de la ortografía 5°B obtuvo las notas más deficientes.

4.2. Hipótesis sobre actitud hacia la ortografía

Enunciados	totalmente de acuerdo		De acuerdo		En desacuerdo		Totalmente en desacuerdo	
	5°A	5°B	5°A	5°B	5°A	5°B	5°A	5°B
1. Es necesario tener a mano un diccionario para comprobar cómo se escriben las palabras.	7	4	4	4	4	8	2	3
2. Creo que me cuesta saber ortografía porque los profesores la pasan muy rápido.	1	2	8	9	6	4	2	4
3. Sin dominio de la ortografía es imposible una comunicación escrita eficiente.	6	10	6	3	4	2	1	4
4. Se pierde tiempo estudiando tantos principios ortográficos.	2	3	4	1	5	1	6	14
5. Me molesta cuando leo una página con errores, me cuesta entender.	3	6	3	5	9	6	2	2
6. Si en clases se enseñara bien la ortografía, todos aprenderíamos mucho.	6	9	5	4	3	4	3	2
7. En las clases de ortografía, siento que puedo aprender a escribir bien.	10	11	1	0	5	5	1	3
8. Si yo pudiera eliminar una materia, eliminaría Ortografía.	2	2	6	2	3	1	6	14
9. Siento que se da poca importancia a la ortografía.	5	10	2	3	8	4	2	2

10. A veces los profesores enseñan la ortografía de modo interesante.	4	8	4	2	8	7	1	2
11. Creo que se nace con buena o mala ortografía, no se puede aprender.	0	4	5	2	3	0	9	13
12. Sin saber puntuación, no puedo expresar bien mis ideas por escrito.	7	11	6	0	2	5	2	3
13. Es molesto que algunos profesores se rían de los errores de sus alumnos.	10	12	2	2	2	2	3	3
14. Aprender ortografía es útil e interesante.	8	12	2	2	6	2	1	3
15. Quiero llegar a tener un conocimiento más profundo de la ortografía.	6	9	3	2	7	6	1	2
16. Me enseñan una ortografía tan teórica que no es útil en la vida cotidiana.	1	3	7	6	4	4	5	6
17. Saber ortografía me da mejores posibilidades laborales.	7	12	4	2	5	3	1	2
18. En clases de ortografía, te enseñan reglas que no se aplican.	2	2	3	3	8	5	4	9
19. Tengo confianza en que puedo superar los problemas de ortografía.	6	14	2	0	7	3	2	2
20. Cuando me enfrento a un problema de ortografía, no sé cómo resolverlo.	0	2	5	9	9	5	3	3
21. Cuando escribo en hoja o en el computador, reviso y cuido de escribir bien.	4	11	4	0	6	5	3	3

22. Cuando me enseñan a cómo escribir bien las palabras que uso en la vida cotidiana y las de las asignaturas, siento que aprendo.	7	14	3	1	5	2	2	2
--	---	----	---	---	---	---	---	---

Hipótesis 3.1: Hay diferencias entre los grupos de 5° año A y 5° año B en los resultados de Actitud hacia la ortografía.

Respuestas con mayores diferencias:

1. *Es necesario tener a mano un diccionario para comprobar cómo se escriben las palabras.*

En 5°A la gran mayoría (11/17) está de acuerdo con el uso de un diccionario para comprobar cómo se escriben de manera correcta las palabras que son desconocidas para los estudiantes. En cambio, para los estudiantes de 5°B solo 8 de los 19 participantes de la muestra están de acuerdo y totalmente de acuerdo con el uso necesario del diccionario para comprobar cómo se escriben las palabras correctamente.

2. *Creo que me cuesta saber Ortografía porque los profesores la pasan muy rápido.*

Las respuestas no tienen mayores diferencias en cada curso, varían entre 1 a 2 respuestas de diferencia con respecto a la postura de cada alumno en que tan de acuerdo están con el enunciado.

3. *Sin dominio de la Ortografía es imposible una comunicación escrita eficiente.*

La mayor parte de la muestra, tanto 5°A como 5°B, demuestra una inclinación a estar de acuerdo con que una comunicación escrita eficiente se da gracias al dominio de la ortografía.

4. *Se pierde tiempo estudiando tantos principios ortográficos.*

Aquí es posible evidenciar una gran diferencia entre las respuestas de ambos cursos, puesto que en 5°B 14 estudiantes están completamente en desacuerdo con el enunciado y en 5°A solo 6 estudiantes.

5. *Me molesta cuando leo una página con errores, me cuesta entender.*

En 5°A la gran mayoría está en desacuerdo con el enunciado, mientras que en 5°B están mayormente de acuerdo con la afirmación.

8. *Si yo pudiera eliminar una materia, eliminaría Ortografía.*

Sorprendentemente en 5°A 8 estudiantes están de acuerdo con el enunciado de eliminar ortografía de los planes y programas, en cambio en 5°B 4 están de acuerdo con eliminar esta materia.

9. *Siento que se da poca importancia a la Ortografía.*

En 5°A 7 estudiantes creen que se le da poca importancia a la ortografía, en cambio en 5°B 13 estudiantes creen aquello. Se puede inferir que un gran porcentaje de la muestra afirma que se da poca importancia a la enseñanza de la ortografía.

17. *Saber ortografía me da mejores posibilidades laborales.*

No hay mayores diferencias entre las respuestas de los dos cursos. Sin embargo, la gran mayoría está de acuerdo con la importancia de la ortografía al momento de entrar a la vida laboral.

19. *Tengo confianza en que puedo superar los problemas de Ortografía.*

En 5°A 8 estudiantes afirman que confían que pueden superar sus problemas ortográficos, en cambio existe una mayor confianza en el grupo B, en donde 14 de ellos están de acuerdo con la afirmación.

20. *Cuando me enfrento a un problema de Ortografía, no sé cómo resolverlo.*

Cinco estudiantes de 5°A afirman no saber cómo resolver problemas ortográficos al enfrentarse a ellos, en cambio 11 del grupo B están de acuerdo con el enunciado.

21. *Cuando escribo en hoja o en el computador, reviso y cuido de escribir bien.*

Ocho estudiantes del grupo A afirman cuidar su ortografía al escribir, por otra parte 11 de 5°B están totalmente de acuerdo con el enunciado.



CAPÍTULO V: RESULTADOS, PROPUESTA DIDÁCTICA Y CONCLUSIONES.

5.1. Resultados:

Los resultados obtenidos en esta investigación provienen de una serie de análisis aplicados a cada uno de los datos obtenidos, para de esta forma llegar a un análisis cuantitativo a partir de un test de competencia ortográfica y un análisis cualitativo a través de un test de actitud hacia la ortografía realizados a 17 estudiantes de un 5°A y 19 pertenecientes a un 5°B de la ciudad de Los Ángeles.

5.1.1. Resultados en competencia ortográfica

5.1.2. Desempeño:

A partir de los resultados obtenidos a través del test de competencia ortográfica, se puede evidenciar de un manejo significativo y sobre lo esperado en cuanto a reglas ortográficas por parte de los estudiantes que participaron como muestra, se constata que en el ámbito de ortografía literal ellos poseen mejores resultados y en ortografía acentual y puntual obtuvieron mayor cantidad de respuestas incorrectas. Además, se da cuenta de una diferencia entre los promedios de ambos cursos, aunque no son malas calificaciones estas diferencias sí son notorias.

5.1.3. Actitud:

Los resultados obtenidos finalizado el análisis de los datos de esta investigación dan cuenta que las actitudes de los estudiantes seleccionados son, en su gran mayoría, positivas con respecto a la importancia de una ortografía correcta en los diferentes ámbitos de su vida cotidiana.

5.2. Discusión de los resultados

5.2.2. En competencia ortográfica

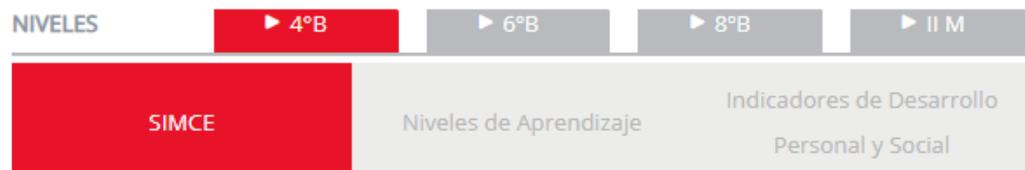
Cabe mencionar la escasez de estudios que en esta área se han realizado, reflejando así la baja importancia que se le ha dado a este tema en nuestro país.

Según el estudio de Sotomayor et al., (2013) en el curso de 5° año básico la mayor cantidad de problemas se presentan en el ámbito de ortografía acentual, específicamente en la falta de tilde que representan el 56% del total de errores. Concordando con el estudio presente que evidencia los promedios más bajos, en ambos cursos, en la misma área.

5.3. Proyecciones y limitaciones

El proyecto llevado a cabo presenta algunas limitaciones, primeramente, debido a la reducida cantidad de la muestra no se pueden generalizar los resultados, pues los estudiantes de este establecimiento presentan, por ejemplo, resultados SIMCE sobre el promedio nacional.

El establecimiento en cuestión en el año 2019 se insertó en la categoría de desempeño medio, que son resultados similares a los esperados según los estándares de aprendizaje.



Las pruebas Simce evalúan aprendizajes que deberían lograr los estudiantes dentro de un curso y asignatura determinada. Los siguientes resultados presentan el puntaje promedio del establecimiento.

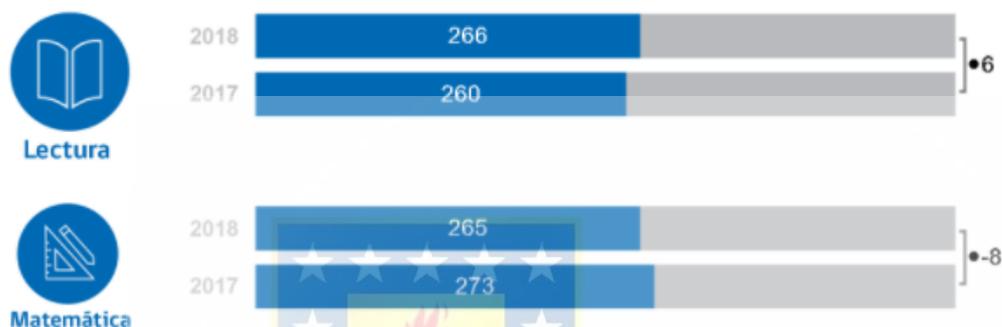


Gráfico 1.

Fuente: Agencia de la calidad de la educación.

<https://localizar.agenciaeducacion.cl/?rbd=4266&login=0&q=0&chatbot=no&name=anonimo&role=0&mod=0&lat=-37.469857&lng=-72.355698&prod=Ipa4B>

Aquí se presentan los resultados del puntaje promedio que obtuvieron los estudiantes de cuarto año básico en 2017 y 2018, en la asignatura de lenguaje y comunicación, teniendo un avance de 6 puntos en el año 2018.

Cabe destacar que la comunidad escolar es diversa, ya que desde sus inicios este establecimiento se caracterizó por la integración de toda la comunidad escolar para proyectar así una cercanía entre sus integrantes. Se reconoce la individualidad de cada estudiante y la inclusión, puesto que el colegio acoge a diferentes alumnos con NEE (Nee Transitorias Para Niños Con Coeficiente Intelectual En Rango Límite, Nee Transitorias Para Niños Con Dificultades Específicas Del Aprendizaje, Nee Transitorias Para Niños Con Tel Expresivo, Nee Transitorias Para Niños Con Tel Mixto y Nee Transitorias Para Niños Con Tda H para

participar de) las diferentes actividades educativas y extracurriculares para que se logren desarrollar integralmente.

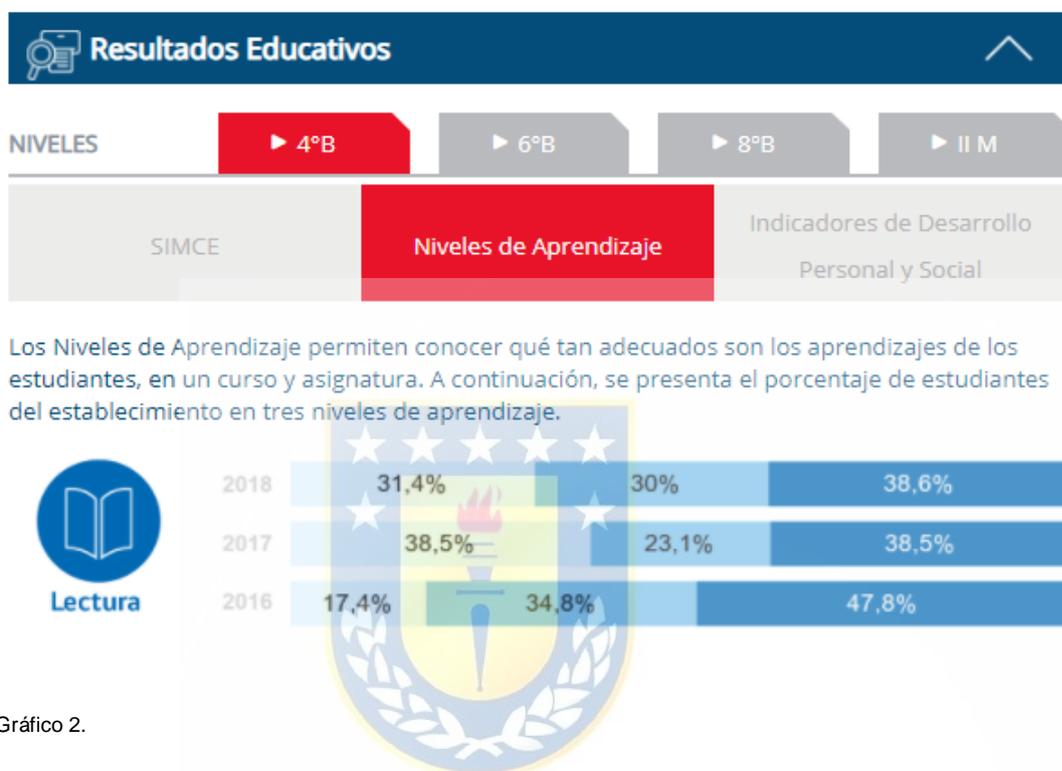


Gráfico 2.

Fuente: agencia de la calidad de la educación.

<https://localizar.agenciaeducacion.cl/?rbd=4266&login=0&qr=0&chatbot=no&name=anonimo&role=0&mod=0&lat=-37.469857&lng=-72.355698&prod=lpa4B>

Los niveles de aprendizaje expresados en porcentajes a la izquierda son insuficientes, al centro se encuentra el nivel elemental y a la derecha podemos observar el nivel de aprendizaje adecuado que poseen los estudiantes en cuanto a sus resultados en lectura. Se logra observar mediante estos resultados que la mayor parte de los estudiantes involucrados en los diferentes años obtuvieron un nivel de aprendizaje adecuado en lectura. Además, se observa una disminución del porcentaje adecuado en el año 2017 y luego, en el siguiente año, este porcentaje se mantiene sin cambios.

Para que ocurriera una mejora generalizada en nuestro país, debería también realizarse un muestreo de mayor amplitud y variedad de individuos, sin embargo, para el logro del objetivo de este estudio, la muestra es lo suficientemente representativa.

Por otra parte, la contingencia sanitaria ha representado múltiples dificultades en este proyecto, tales como la dificultad para realizar cada test de manera presencial o ampliar la muestra o verificar.



5.4. Propuesta didáctica: “Cápsulas educativas de ortografía”

Posterior al análisis sistemático de los resultados obtenidos a través de los test que se realizaron a estudiantes de 5° año básico, se hizo una revisión por el equipo de investigadoras/profesores en formación, de los contenidos que estaban más débiles en las diferentes áreas de la ortografía. Estos contenidos, en los que la mayoría de los estudiantes tuvieron equivocaciones, fueron ortografía acentual: uso de palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas; hiato, diptongo y triptongo; acentos dierético, diacrítico y literal.

A partir de lo anterior, y comprendiendo la relevancia del tema, se opta por las cápsulas educativas como estrategia didáctica para el mejoramiento del desempeño ortográfico de estudiantes, entendiendo su flexibilidad y versatilidad como una ventaja en las actuales circunstancias.

Por otro lado, en ortografía puntual, se explicó mediante estas cápsulas educativas audiovisuales el uso de coma, punto y coma y punto aparte. Dando breves descripciones y ejemplos para hacer más fácil la comprensión de cada una de las definiciones de uso de los signos de puntuación en cuestión. Finalmente, en el área de ortografía literal los puntos débiles fueron los dígrafos, prefijos, afijos y sufijos; el uso de los vocablos hay, ahí y ay.

Los contenidos mencionados anteriormente son aquellos en los que la gran mayoría de la muestra tuvo equivocaciones. Por tanto, se realizaron las cápsulas educativas en correspondencia con estos errores a través de 8 videos que no superan los 3 minutos de duración. Primero se realiza una definición o descripción de cada contenido, ejemplificando su uso y al final de cada cápsula se propone una actividad didáctica para que quien acceda a ella pueda poner en práctica los contenidos adquiridos.

Estas cápsulas fueron creadas mediante el programa “Powtoon”, un software de presentación en línea, el cual posee un sinfín de animaciones que resultan atractivas a la vista, y ayudan a mantener la atención del observador. Además, se puede adherir audio y música para hacer de estos videos algo aún más dinámico y atractivo para quienes tengan acceso a ellos.

Las ocho cápsulas educativas audiovisuales fueron subidas a un canal de YouTube especial y únicamente utilizado para ellas, llamado “Profesoras educación básica”, el cual reúne los videos educativos de manera pública para que sea accesible a todo tipo de audiencia.

Cabe señalar, por último, que los contenidos descritos en todos los ámbitos ortográficos están en consonancia con los planes y programas curriculares dependientes del Mineduc. Asimismo, ellos corresponden al nivel de 5ª año básico. Por último, en esa línea, se espera que estas cápsulas educativas sean un apoyo y reforzamiento por medio de las TIC al destacado trabajo que las/los docentes del establecimiento en donde se llevó a cabo la investigación realizan.

El material preparado se puede visualizar en los siguientes enlaces directos a las cápsulas educativas audiovisuales:

1.-Cápsulas educativas de ortografía puntual:	
Uso de punto- uso de coma	https://www.youtube.com/watch?v=Y4gwxqyV9Do&t=10s

2.-Cápsulas educativas de ortografía Acentual	
Tipos de acento	https://www.youtube.com/watch?v=suCXZRD1nG8&t=7s
Palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas	https://www.youtube.com/watch?v=4J860jNdG5Q&t=20s
Diptongo, hiato, Triptongo	https://www.youtube.com/watch?v=yIW59lAjAdl&t=11s

3.-Cápsulas educativas de ortografía literal:	
Dígrafos	https://www.youtube.com/watch?v=8V9tYYHI_iQ
Afijos	https://www.youtube.com/watch?v=y4QHc0f7kr8
Uso hay, ahí, ay	https://www.youtube.com/watch?v=ofARlctmcNk
Uso G y J	https://www.youtube.com/watch?v=cLGpyjApMRg

5.5. Conclusiones

En primer lugar, se analizan previamente los datos que se obtienen mediante la aplicación del instrumento de investigación, (prueba de conocimiento ortográfico, desempeño y test de actitudes) con el fin de que, al culminar la etapa de análisis, se permita generar conclusiones basadas en los resultados obtenidos en los siguientes términos:

- Los/as alumnos/as presentan un manejo adecuado de las reglas ortográficas indicadas para su curso.

Luego de analizar la muestra contemplada en este proyecto, es posible llegar a la conclusión que los y las estudiantes del establecimiento particular subvencionado de quinto año en el cual se realizó la investigación tienen un manejo adecuado de las reglas ortográficas consideradas pertinentes para su nivel por los documentos emitidos por el MINEDUC. En tanto, es importante mencionar que estos alumnos se encuentran ya sobre la media nacional en resultados como SIMCE, además de pertenecer a un grupo socioeconómico medio.

Los alumnos presentan mayor puntaje en ortografía puntual y un desempeño más bajo en ortografía acentual.

El estudiantado presenta un promedio de 6.0 en ortografía puntual y 4.9 en ortografía acentual, mostrando una diferencia notoria entre ambos ámbitos.

- Existe una diferencia en los resultados de 5°A y 5°B.

A pesar de que ambos cursos presentan resultados buenos en cuanto a manejo de reglas ortográficas, el 5° año B tiene una cantidad de respuestas correctas notoriamente mayor que el 5° año A, reflejándose esto en los promedios y las notas máximas por curso.

Los alumnos y alumnas presentan una actitud, en general, positiva con respecto a la importancia que posee la ortografía y con respecto a los aportes que tiene esta en

la vida cotidiana en aspectos laborales, en la comunicación escrita, en relación a la utilidad que la ortografía posee en los diferentes ámbitos de cada educando.

Lo anterior lleva concluir que, si bien es cierto que el establecimiento tiene buenos índices en cuanto a resultados académicos, la ortografía sigue siendo una materia que requiere de atención en ciertas disciplinas relativas a ella, puesto que, en relación con el contexto general de la educación en Chile, por ejemplo, la ortografía acentual pierde estatus y relevancia debido a factores como la tecnologización del discurso escrito, la menor lectura, entre otras que se señalaron previamente.

Por último, es necesario recalcar que, pese a estos resultados positivos en la muestra, no debe dejarse de enfatizar acerca de la importancia de la buena ortografía desde los primeros años de escolarización, realizando ejercicios permanentes y corrigiendo los errores que suelen cometerse en una etapa formativa. Una excelente forma de realizar dicha praxis es la propuesta que se presente en este estudio, pues, precisamente, éste hizo surgir la convicción de que el buen uso de los recursos tecnológicos posibilita un acercamiento de las normas y no un alejamiento, como suele ocurrir de forma cotidiana en la escritura, que en los actuales tiempos se practica predominantemente de forma virtual.

BIBLIOGRAFÍA

Agencia de Calidad de la Educación (2016). *Informe de Resultados de Aprendizaje Escritura 2015*. Sexto Básico. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/325368855/Simce-Escritura>.

Bach, C. (2018). Nuevos géneros discursivos de la era digital: Una cuestión de variación lingüística. In *Glessgen M, Kabatek J, Völker H, editors. Repenser la variation linguistique: actes du Colloque DIA IV; 2016 Sep 12-14; Zurich, Suisse. Strasbourg: ÉLiPhi; 2018. p. 187-202. ÉLiPhi Editions de Linguistique et de Philologie.*

Bigas, M. Camps, A. Camps, M. Cabré, P. Milian, M. (2007) *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona, España. GRAÓ. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Anna-Camps/publication/39147316_La_enseñanza_de_la_ortografia/links/547f84540cf25b80dd6e7f1c/La-enseñanza-de-la-ortografia.pdf

Carratalá, F. (1993). *La ortografía y su didáctica en la educación primaria*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18, 93-100. Obtenido 14 de julio 2020, Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117793>

Centro Virtual Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Chiappe-Laverde, A. (2008). Diseño instruccional: oficio, fase y proceso. *Educación y educadores*. 11(2). Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v11n2/v11n2a14.pdf>

Cofré, E. (2019). *Competencia y desempeño en ortografía de estudiantes de Educación Básica y de estudiantes en formación inicial docente*. (Tesis de pregrado). Universidad de Concepción, Los Ángeles, Chile.

Educación 2020. (2016). *Las cinco alertas que enciende el Simce de Escritura 2015*. Chile. Educación 2020. Recuperado de <http://educacion2020.cl/noticias/segun-educacion-2020-las-cinco-alertas-que-enciende-el-simce-de-escritura-2015/>

Fernández-Rufete Navarro, A. (2015): *Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería*, Investigaciones Sobre Lectura, 4, 7-24. <file:///C:/Users/cuent/Downloads/Dialnet-EnsenanzaDeLaOrtografiaTratamientoDidacticoYConsid-5155197.pdf>

García, A. (2018) *La competencia ortográfica: Explorando su relación con la norma escrita en las conversaciones de WhatsApp y el hábito lector en la educación primaria*. (Trabajo fin de grado). Universidad de Sevilla, Sevilla.

Hernández, R., Fernández-Rufete Navarro., Baptista (2014) *Metodología de la investigación* (6° edición). McGraw-Hill/ Interamericana editores, S.A.

Hernandez, R., Mendoza, C (2018) *Metodología de la investigación las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill/ Interamericana editores, S.A.

Hualde, J., Olarrea, A., Escobar, A. (2001) *Introducción a la Lingüística Hispánica*. (1° ed.). Cambridge: University press.

Lagos, I. (1994). *La instrucción tutorial como etapa habilitante para la autoinstrucción en Ortografía española*. Tesis (Magíster en educación). Universidad de Concepción.

Larousse. (2002). *Ortografía reglas y ejercicios*. Primera edición.

López, M. (2015 - 2016) *Disgrafía y disortografía: diagnóstico y tratamiento en alumnos de 2° de Escuela Primaria*. Tesis de grado. Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/8728/LopezPecesMirian.pdf>

Mayordomo, P., Paéz, D., Ubilos, S. (2004). Capítulo X Actitudes: Definición y medición componentes de la actitud. Modelo de la acción razonada y la acción planificada. Pearson educación (Ed) *Psicología social, cultura y educación* (pp. 1-37). España.

<https://www.ehu.es/documents/1463215/1504276/Capitulo+X.pdf>

Paredes, F. (1997). *La ortografía: Una visión multidisciplinar*. recuperado el 12 de agosto, 2020 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0607.pdf.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.3 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [19 de agosto del 2020]

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (1999): Ortografía de la Lengua Española. Edición revisada por las Academias de la Lengua Española. *Didáctica. Lengua Y Literatura*, 12, 285. recuperado el 20 de septiembre de 2020 de https://www.researchgate.net/publication/317254997_Ortografia_de_la_lengua_espanola

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2012): *Ortografía básica de la lengua española*. Asociación de academias de la lengua española.

Sánchez, J. (2015). *Influencia de las TIC en el uso de la ortografía en textos escritos en estudiantes de 10 y 11 del colegio de María*. Recuperado de [https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3350/Proyecto%20de%20investigación%20-%20INFLUENCIA%20DE%20LAS%20TIC%20EN%20EL%20USO%20DE%](https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3350/Proyecto%20de%20investigación%20-%20INFLUENCIA%20DE%20LAS%20TIC%20EN%20EL%20USO%20DE%20)

[20LA%20ORTOGRAFÍA%20EN%20TEXTOS%20ESCRITOS%20E.pdf?sequence=1](#)

Sarmiento, M. (2007) *La enseñanza de las matemáticas y las Ntic. Una estrategia de formación permanente*. (Tesis de grado, Universitat Rovira i Virgili, España) <http://hdl.handle.net/10803/8927>

Schultz, David; Duffield, Stacy; Rasmussen, Seth & Wageman, Justin (2014). Effects of the flipped classroom on student performance for advanced placement high school chemistry students. *Journal of Chemical Education*, 91(9), 1334-1339. https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35660262018/index.html#redalyc_35660262018_ref23

Sotomayor, C., Molina, D., Bedwell, P., & Hernández, C. (2013). *Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3º, 5º y 7º básico*. *Signos*, 46(81), 105-131.

Sotomayor C; Ávila, N; Bedwell, P; Domínguez, A; Gómez, G; Jeldres, E. (2017). Desempeño ortográfico de estudiantes chilenos: claves para la enseñanza de la ortografía. *estudios pedagógicos*, vol. XLIII, (2), 315- 332. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v43n2/art17.pdf>

Ubillos, S; Mayordomo, S; Páez, D. (2004) *Actitudes: definición y medición. Psicología social, cultura y educación*. (1- 37). Pearson education.

Universidad de Chile (2011) Estudio sobre el comportamiento lector a nivel nacional (11) Recuperado el 24 de octubre del 2020 de <https://www.uchile.cl/portal/extension-y-cultura/vicerrectoria-de-extension-y-comunicaciones/observatorio-del-libro-y-la-lectura/estudios/84324/estadisticas-sobre-el-libro-y-la-lectura>

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad*. Editorial de las Ciencias: Argentina.

Vidal, M., Vialart, M., Sánchez, I. y Gonzales, G. (2019). Cápsulas educativas o informativas. Un mejor aprendizaje significativo. *Revista cubana educación médica superior*, 33 (2), 1 – 13. Recuperado el 30 de octubre del 2020 de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v33n2/1561-2902-ems-33-02-e1904.pdf>

Velásquez García, N., Vergel Ortega, M., Amaya Franky, G. (2017) Mediación de las NTIC en el concepto de función: Modelo Humanístico. *Revista Logos ciencia y Tecnología* (9), 122-131. <https://www.researchgate.net/publication/318316194> Mediacion de las NTI C en el concepto de funcion Modelo Humanistico



Anexos



Escuela de Educación
Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles

Los Ángeles, 14 de diciembre
2020

Carta de consentimiento.

Estimado (a) apoderado (a):

Junto con saludarlo (a), me dirijo a Ud. para solicitar su consentimiento para la aplicación de un test de ortografía a su pupilo, integrante de 5° básico del Colegio Los Ángeles. Cabe señalar que el instrumento se realiza de manera anónima y los datos recogidos serán utilizados sólo con fines de investigación.

El objetivo de este test es conocer cuánto saben los estudiantes acerca de las normas ortográficas, con el propósito de realizar cápsulas educativas (videos cortos con contenido educativo) para mejorar este ámbito a través de ellas.

Sin otro particular, y agradeciendo de antemano su colaboración, se despiden de Ud.:

Rodax Godoy Barrientos

Claudia Jara Cuevas

Nicole Torres Muñoz

Alumnas de la carrera de Educación General Básica, con especialidad en Lenguaje-Comunicación y Ciencias Sociales.

Los Ángeles, 14 de diciembre de 2020

Estimado/a validador/a:

Junto con saludar, le solicitamos que valide el siguiente test de ortografía para 5° básico. Este instrumento permitirá cumplir con el objetivo de investigar a partir de los resultados, cuál es el nivel de los estudiantes en cuanto a ortografía literal, puntual y acentual. Además, posteriormente se pretende realizar cápsulas educativas con el fin de favorecer este ámbito importante de la educación.

En cuanto al contenido, se establecieron tres dimensiones las que se nombran a continuación:

- **Parte 1: ortografía literal.**
- **Parte 2: ortografía acentual.**
- **Parte 3: ortografía puntual.**



Agradeciendo su contribución, se despide cordialmente:

Dr. Gonzalo Ricardo Aguayo Cisternas

Profesor guía

Rodax Godoy Barrientos

Claudia Jara Cuevas

Nicole Torres Muñoz

Alumnas de la carrera de Educación General Básica, con especialidad en Lenguaje-Comunicación y Ciencias Sociales.

VALIDACIÓN DE CONSTRUCTO

TEST DE COMPETENCIA ORTOGRÁFICA

NOMBRE VALIDADOR: _____

FIRMA : _____

FECHA: _____

Estimado validador,

Le solicitamos que marque con una X el tipo de error en la construcción de las aseveraciones o preguntas del test de ortografía.



N° Pregunta	Deficiencia (Marque con una x en el aspecto en que observa una deficiencia)			
	Ortografía	Redacción	Otra	Observaciones
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				

11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				
21				
22				
23				
24				
25				
26				
27				
28				
29				
30				
31				
32				
33				
34				
35				
36				



37				
38				
39				
40				
41				
42				
43				
44				
45				
46				
47				
48				



Enlaces directos a test de competencia ortográfica y de actitud hacia la ortografía:

Enlace 5°A: <https://docs.google.com/forms/d/1VUtnRefK-XwITVnkX-pijHOKIFiaxFqhDWExYuC6uF0/edit?usp=sharing>

Enlace 5°B:
https://docs.google.com/forms/d/1IZRMZFEYLyOlgpdcRJw_JJjKkLeHg6fUCPwCAAt-INGw/edit?usp=sharing



Planificaciones de las cápsulas educativas:

Planificación Cápsulas Educativas.

Unidad 1: Desarrollo de habilidades comunicativas y reforzar comprensión lectora

Nivel: 4° básico

Objetivo de aprendizaje: Escribir correctamente para facilitar la comprensión por parte del lector, aplicando todas las reglas de ortografía literal y puntual aprendidas en años anteriores, además de: palabras con b-v; palabras con h de uso frecuente; escritura de ay, hay, ahí; acentuación de palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas.

Objetivo de la clase: Reconocer como escribir correctamente, aplicando las reglas de ortografía literal para el uso de ahí, ahí y ay.

Asignatura: Lenguaje y comunicación/ lengua y literatura

Tiempo	Contenido	Metodología	Evaluación
3:03 min	1.- Uso de palabra hay. 2.- Uso de palabra ahí. 3.- Uso de interjección ay.	<p>Inicio: Introducción al contenido.</p> <p>Desarrollo: Se expone el contenido, comenzando con una definición global de las tres palabras. Se prosigue con la explicación detallada del uso de “hay” por medio de la conjugación del verbo haber, además de un ejemplo para ejemplificar el uso de esta palabra.</p> <p>Continuamos con la palabra “ahí” y una explicación de por qué se considera un adverbio de lugar, más un ejemplo.</p> <p>Posteriormente proseguimos con la interjección “ay”, estableciendo la definición para lo que es una interjección y sus múltiples ejemplos de los cuales deriva esta palabra, y un ejemplo explicado para utilizar correctamente esta expresión.</p> <p>Cierre: Finalizamos con las actividades de repaso y el cierre de la cápsula</p>	Autoevaluación

Planificación Cápsulas Educativas.

Unidad 2: Desarrollar el gusto por el lenguaje y la literatura a través de la lectura.

Nivel: 5° básico

Objetivo de aprendizaje: Escribir correctamente para facilitar la comprensión por parte del lector, aplicando las reglas ortográficas aprendidas en años anteriores, además de: uso de c-s-z; raya para indicar diálogo; acento diacrítico y dierético; coma en frases explicativas.

Objetivo de la clase: Reconocer cómo escribir correctamente, aplicando las reglas ortográficas para ortografía literal en el uso de g y j.

Asignatura: Lenguaje y comunicación/ lengua y literatura.

Tiempo	Contenido	Metodología	Evaluación
2:47 min.	1.-Uso de g. 2.-Uso de j.	<p>Inicio: Introducción al contenido haciendo uso de un texto que evidencie la similitud de pronunciación de estas dos letras (g y j).</p> <p>Desarrollo: Se expone el contenido, explicando con el uso de las normas ortográficas por qué en ciertas ocasiones producen sonidos similares la g y la j. Luego se detalla cuando y en que ocasiones debe utilizarse la g y j de acuerdo a la norma, cada norma cuenta con una o dos palabras más un ejemplo para contextualizarlo.</p> <p>Cierre: Finalizamos con las actividades de repaso y el cierre de la cápsula.</p>	Autoevaluación

Planificación Cápsulas Educativas.

Unidad 2: Desarrollar el gusto por el lenguaje y la literatura a través de la lectura.

Nivel: 5° básico

Objetivo de aprendizaje: Escribir correctamente para facilitar la comprensión por parte del lector, aplicando las reglas ortográficas aprendidas en años anteriores, además de: uso de c-s-z; raya para indicar diálogo; acento diacrítico y dierético; coma en frases explicativas.

Objetivo de la clase: Reconocer los tipos de acento y las diferencias en el uso para cada uno.

Asignatura: Lenguaje y comunicación/ lengua y literatura.

Tiempo	Contenido	Metodología	Evaluación
3:01 min.	1.- Acento diacrítico. 2.- Acento ortográfico. 3.- Acento prosódico.	<p>Inicio: Introducción al contenido.</p> <p>Desarrollo: Se expone el contenido dando a conocer una definición simple que diferencie entre sí a los tipos de acento en un mapa conceptual. Continuamos con una explicación más específica del acento diacrítico más un ejemplo. Para el acento ortográfico se utiliza un texto con dos funciones, explicar lo que es el acento ortográfico y actividad simple para identificarlo. El acento prosódico es explicado por medio de una definición simple más una actividad, que incluye el uso de la sílaba tónica y atónica, para ejemplificar donde se debe usar el golpe de voz.</p> <p>Cierre: Finalizamos con las actividades de repaso, y el cierre de la cápsula.</p>	Autoevaluación

Planificación Cápsulas Educativas.

Unidad 1: Lectura y comprensión.

Nivel: 2° básico.

Objetivo de aprendizaje: OA 1: Leer textos significativos que incluyan palabras con hiatos y diptongos, con grupos consonánticos y con combinación ce-ci, que-qui, ge-gi, gue-gui, güe-güi.

Objetivo de la clase: Conocer el significado de diptongo, hiato y triptongo a través de su definición y ejemplificación.

Asignatura: Lenguaje y comunicación/ lengua y literatura

Tiempo	Contenido	Metodología	Evaluación
3:03 min	1.- Uso de diptongo. 2.- Uso de hiato 3.- Uso de triptongo.	Inicio: Presentación del contenido, ortografía acentual. Desarrollo: Se parte con la pregunta ¿para qué nos sirve la ortografía acentual? Para definir la importancia de esta. Luego se define lo que es un diptongo y se dan algunos ejemplos para mayor comprensión. Posteriormente se define lo que es un hiato y se dan algunos ejemplos de este. Se prosigue con la definición y ejemplificación de triptongo para terminar con la explicación de los contenidos de la cápsula educativa audiovisual. Cierre: Finalizamos con las actividades de ejercitación y el cierre de la cápsula	Autoevaluación

Planificación Cápsulas Educativas.

Unidad 1: Profundización de la comprensión lectora.

Nivel: 3° básico

Objetivo de aprendizaje: OA 22: Escribir correctamente para facilitar la comprensión por parte del lector, aplicando lo aprendido en años anteriores y usando de manera apropiada: › mayúsculas al iniciar una oración y al escribir sustantivos propios › punto al finalizar una oración y punto aparte al finalizar un párrafo › plurales de palabras terminadas en z › palabras con ge-gi, je-ji › palabras terminadas en cito-cita › coma en enumeración

Objetivo de la clase: Conocer el uso correcto de los signos de puntuación.

Asignatura: Lenguaje y comunicación/ lengua y literatura.

Tiempo	Contenido	Metodología	Evaluación
2:30 min.	1.- Ortografía puntual. 2.-Uso de la coma. 3.-Uso de punto y coma. 4.- Uso del punto aparte.	<p>Inicio: Introducción al contenido dando a conocer la importancia de la ortografía puntual para la escritura.</p> <p>Desarrollo: Se expone el contenido, explicando con el uso del punto y coma y dando un ejemplo de su correcto uso. Luego se indica el correcto uso del punto aparte ejemplificando con un texto que posee este signo de puntuación. Posteriormente, se indica el correcto uso de la coma y se ejemplifica a través de un enunciado que posea este signo.</p> <p>Cierre: Finalizamos con las actividades de ejercitación de lo aprendido y el cierre de la cápsula.</p>	Autoevaluación

Planificación Capsulas Educativas.

Unidad 1: Desarrollar habilidades comunicativas y reforzar comprensión lectora.

Nivel: 4° básico

Objetivo de aprendizaje: OA 21: Escribir correctamente para facilitar la comprensión por parte del lector, aplicando todas las reglas de ortografía literal y puntual aprendidas en años anteriores, además de: › palabras con b- v › palabras con h de uso frecuente › escritura de ay, hay, ahí › acentuación de palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas.

Objetivo de la clase: Reconocer palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas.

Asignatura: Lenguaje y comunicación.



Tiempo	Contenido	Metodología	Evaluación
3.03 minutos	1.-Ortografía acentual: palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas	<p>Inicio: Introducción al contenido, definiendo ortografía acentual.</p> <p>.</p> <p>Desarrollo (estrategia de clases/actividad didáctica): Se expone el contenido, clarificando diferencias entre acento y tilde. Clasificación según acento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agudas, -Graves -Esdrújulas -Sobreesdrújulas. <p>Aclaración de cuando se tildan o no las palabras. Ejemplificación de cada caso.</p> <p>Actividad didáctica: Análisis de palabras según acento.</p> <p>Cierre: Breve síntesis de la capsula educativa.</p>	Autoevaluación

Planificación Capsulas Educativas.

Unidad 2: Desarrollar el gusto por la lectura y familiarizarse con el lenguaje figurado.

Nivel: 3° básico

Objetivo de aprendizaje: OA 10: Determinar el significado de palabras desconocidas, usando claves contextuales o el conocimiento de raíces (morfemas de base), prefijos y sufijos.

Objetivo clase: Reconocer afijos: Prefijos y sufijos.

Asignatura: Lenguaje y comunicación.

Tiempo	Contenido	Metodología	Evaluación
1.55 minutos	1.-Afijos: Prefijos Sufijos	<p>Inicio: Se introduce el tema, definiendo ortografía literal.</p> <p>Desarrollo (estrategia de clases/actividad didáctica): Entrega de contenidos: -Afijos -Prefijos -Sufijos. ejemplificación de cada caso.</p> <p>Actividad didáctica y cierre: Trabajo en conjunto en descomposición de palabra.</p>	Autoevaluación

Planificación Capsulas Educativas.

Unidad 1: Comenzando a leer y escribir.

Nivel: 1° básico

Objetivo de aprendizaje: OA 4: Leer palabras aisladas y en contexto, aplicando su conocimiento de la correspondencia letra-sonido en diferentes combinaciones: sílaba directa, indirecta o compleja, y dígrafos rr-ll-ch-qu.

Objetivo clase: Reconocer y utilizar dígrafos.

Asignatura: Lenguaje y comunicación.

Tiempo	Contenido	Metodología	Evaluación
2.05 minutos	1.-Dígrafos	<p>Inicio: Introducción al contenido definiendo ortografía literal y vinculándolo con el tema específico.</p> <p>Desarrollo (estrategia de clases/actividad didáctica):</p> <ul style="list-style-type: none">-Entrega de contenido: definición de dígrafos-Enumeración de dígrafos.-Ejemplificación de dígrafos. <p>Actividad didáctica y cierre: En un breve texto identificar los 5 dígrafos presentes en el español.</p>	Autoevaluación