

**UNIVERSIDAD NACIONAL
“HERMILIO VALDIZÁN” HUÁNUCO
ESCUELA DE POST GRADO**



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MENCIÓN: INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA

**LA TÉCNICA HALEM COMO ESTRATEGIA
INSTRUCCIONAL EN LA ENSEÑANZA DE LA
ORTOGRAFÍA LITERAL EN LOS NIÑOS (AS) DEL
2do. GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA
IEP “SAN AGUSTÍN” HUÁNUCO, 2014**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER EN:
INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN PEDAGÓGICA**

LENY MERCEDES PONCE GONZÁLES

HUÁNUCO – PERÚ

2016

DICATORIA

A mi esposo: Alejandro, quien durante todo estos años mi compañero y apoyo incondicional.

A mis hijos: Hajjir y Amir Di Ángelo, a quienes les debo mucho tiempo de soledad en esas horas de formación empleado para superarme y es la razón de este éxito.

A mi madre: Licy Gonzáles Yabar, por haberme brindado la primera educación, de mi formación en el hogar. Sin ésta, no hubiera llegado hasta esta etapa de mi vida.

A mis hermanos: Mirian, Percy y Roger, a quienes les dedico uno de mis grandes sueños y deseos de ser una gran profesional.

La tesista.

AGRADECIMIENTO

A Dios: por darme su bendición constante e iluminación para alcanzar este objetivo, así como la fuerza necesaria para poder seguir adelante este camino trazado que fue tan largo, pero con su prodigiosa ayuda lo recorrí con éxito.

Al Dr. Haiber Echeverría Rodríguez: por atenderme y brindarme sus orientaciones en los momentos necesarios para poder cumplir este nuevo reto en mi vida.

A los docentes de la Escuela de Post Grado: por sus enseñanzas; quienes de una u otra forma me ayudaron a lograr la satisfacción que hoy siento y han permitido el crecimiento de mi persona profesionalmente.

La tesista.

RESUMEN

En una sociedad culta prima la buena comunicación sin faltas ortográficas, por cuanto, es la carta de presentación del ser humano y es la llave que abre las puertas de la cultura escrita, y esta tarea está directamente relacionado con la enseñanza y el aprendizaje de las reglas ortográficas desde los primeros grados de Educación Primaria.

El objetivo principal del presente trabajo de investigación fue demostrar la efectividad de la técnica HALEM en el mejoramiento de la enseñanza de la ortografía literal en lo niños(as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. San Agustín-Huánuco. El método utilizado para la presente investigación se basó fundamentalmente en el viso-audio-motor-gnósico que fue aplicado a nivel experimental con una población de 20 niños. El diseño empleado fue el experimental con su variante pre-experimental, por su naturaleza es aplicada, en su forma de pre-prueba y post-prueba. Las técnicas que se utilizaron para la recolección de datos fueron el fichaje, la observación, la lista de cotejo y la evaluación. Los resultados de la investigación nos permitieron comprobar la hipótesis formulada que la aplicación de la técnica HALEM contribuye efectivamente en el mejoramiento de la enseñanza de la ortografía literal en los niños(as) del 2do., grado de Educación Primaria, situación que se ve reflejado en los resultados de la pre-prueba que reportó un bajo rendimiento académico y de acuerdo al análisis estadístico descriptivo nos manifiestan en la dimensión la inducción en la visualización y pronunciación de las palabras, las medias se encuentran en 8.5, la mediana en 6.7 y la desviación estándar en 4.5. En la

post-prueba esta tendencia mejora donde la media es de 11, la mediana 17 y la desviación estándar es de 2.

El análisis estadístico descriptivo de la dimensión interiorización de la pronunciación y escritura de la pre-prueba fue de una media de 7.8, la mediana de 5.9 y la desviación estándar de 4.3. En la post-prueba se muestra diferencias estadísticas significativas, siendo esto de una media de 11, la median de 17, con una desviación estándar de 2.

El análisis estadístico descriptivo de la dimensión ejercitación en la pronunciación y escritura, nos señala en la pre-prueba se cuenta con una media de 7.4, en la mediana 5.6 y en la desviación estándar 4.2; y luego en la post-prueba con la aplicación de la técnica HALEM permitió obtener la suficiente evidencia para demostrar la efectividad de la enseñanza-aprendizaje de la ortografía literal donde se obtuvo una media de 11, la mediana de 17 y una desviación estándar de 2.

En el análisis estadístico inferencial a través de la prueba de diferencia de medias utilizando en la distribución de t de Student, muestran que el valor de la t calculada se encuentra ubicada en la parte derecha (conocida como zona de rechazo) del valor crítico, razón por la cual se rechazó en todos los casos las hipótesis nulas, por lo tanto, se aceptó las hipótesis alternativa o de investigación la que nos muestra evidencia suficiente para aceptar la propuesta de la técnica HALEM, que permite mejorarla calidad de la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía literal española en niños del 2do., grado de Educación Primaria.

SUMMARY

In an enlightened society premium good communication without spelling errors , because it is the letter of the human being and is the key that opens the doors of literacy , and this task is directly related to teaching and learning spelling rules from the early grades of primary education.

The main objective of this research was to demonstrate the effectiveness of the technique HALEM improving the literal teaching of spelling in children (as) 2nd., Degree of Primary Education IEP. San Agustin-Huánuco. The method used for this research was mainly based on the visual-audio-motor-gnóstico that was applied experimentally with a population of 20 children. The experimental design was its pre-experimental variation, by its nature is applied in form of pre-test and post-test. The techniques used for data collection were the signing, observation, checklist and evaluation. The research results allowed us to test the hypothesis that the application made of the technical HALEM effectively contributes in improving the teaching of spelling literal children (as) 2nd., Grade of primary education, a situation that is reflected on the results of the pre-test reported poor academic performance and according to descriptive statistical analysis we manifest in the induction dimension in visualization and pronunciation of words, means were found in 8.5, median 6.7 and standard deviation 4.5. In the post-test improvement trend where the average is 11, the medium 17 and the standard deviation is 2.

The descriptive statistical analysis of the internalization of pronunciation and writing pre - test dimension was an average of 7.8, 5.9

median and standard deviation of 4.3 . In the post- test statistical differences shown, this being an average of 11, the median of 17 , with a standard deviation of 2 .

The descriptive statistical analysis of the drill dimension in pronunciation and writing, points us in the pre - test it has an average of 7.4, 5.6 in the median and standard deviation 4.2; and then the post- test the application of HALEM technique yielded sufficient evidence to demonstrate the effectiveness of teaching and learning of literal spelling where an average of 11 was obtained, with a median of 17 and a standard deviation of 2.

In the inferential statistical analysis through the test for difference of means using the Student t distribution , show that the value of t calculated is located on the right side (known as area denial) the critical value , reason why it was rejected in all cases the null hypothesis , therefore , the alternative hypothesis or research that shows enough evidence to accept the proposal of the HALEM technique, which allows improve quality of teaching and learning are accepted the literal Spanish spelling in children 2nd., grade of primary education.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo reporta los resultados de una investigación que pretende mejorar los conocimientos relacionados con la ortografía cuyo eje central se sustenta en la técnica HALEM como estrategia instruccional en la enseñanza de la ortografía literal, destacando las estrategias que se emplean dentro de la enseñanza de la ortografía literal española a fin de profundizar un poco más en la enseñanza de la asignatura de comunicación, fundamentalmente en la educación integral de los niños de segundo grado de Educación Primaria.

Nuestro interés por la ortografía desde el enfoque comunicativo surge por la dificultad que tienen los niños(as) al momento de comunicarse, por lo que es necesario despertar en ellos la necesidad de comunicarse, escribiendo correctamente, así como promover que alcancen el uso de la lengua escrita en diferentes situaciones y apoyarles en todo momento despertando la conciencia ortográfica y así lograr el objetivo de escribir correctamente; pero para lograr dicha meta es necesario propiciar ejercicios o prácticas que resulten estos como fuentes de motivación hacia la realización de los trabajos, propiciando su creatividad y la autocorrección.

Todos sabemos que una buena ortografía nos muestra que es la mejor carta de presentación para las personas que se comunican por escrito y esto muchas veces nos abre las puertas del éxito; dentro de esta perspectiva es necesario y fundamental que el docente de aula incorpore nuevas estrategias

metodológicas en el campo de la enseñanza, orientándose hacia una práctica eficaz de la ortografía, permitiendo al estudiante poner en marcha las estrategias de aprendizaje adquirido como el de enseñar a pensar, debido a que la dificultad en la escritura que se identificó y para poder descartar se utilizó el instrumento de la observación diaria, la cual nos ha permitido percibir y estudiar las causas por las que se origina el problema a la hora de redactar y por ende la comprensión del texto, frente a esta situación se implementó actividades de redacción, de comprensión y de ortografía.

El trabajo de campo nos facilitó acopiar la información necesaria para registrar y evaluar las actividades ejecutadas durante todo el proceso de investigación lo cual nos profundizó al tema, proporcionándonos información acerca de la ortografía, dándonos a conocer las bases teóricas que se sustenta en el aprendizaje significativo y a partir de este estudio, lo que se pretende es potenciar el uso correcto de la ortografía de sus habilidades de escritura y de desarrollo del vocabulario a través de distintas actividades comunicativas programadas.

Por esta razón, es necesario implementar formas adecuadas de enseñar ortografía con el empleo adecuado de estrategias y que estas a su vez estén acordes a la pedagogía actual, buscando llevar al estudiante a un aprendizaje significativo a fin de adaptarlos a las nuevas tendencias educativas.

El trabajo de investigación se realizó en la IEP. San Agustín-Huánuco, cuya muestra seleccionada fue los estudiantes del 2do., grado de Educación

Primaria, conformada por un total de 20 niños(as), en el periodo comprendido de marzo a diciembre de 2014, la cual puede ser tomado en cuenta como una herramienta didáctica o como marco de referencia para las futuras investigaciones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía.

ÍNDICE

	Pág.
DEDICATORIA	I
AGRADECIMIENTO	II
RESUMEN	VI
SUMMARY	VIII
INTRODUCCIÓN	X

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción del problema.	1
1.2. Formulación del Problema.	11
1.2.1. Problema General.	11
1.2.2. Problemas Específicos.	12
1.3. Objetivo general y objetivos específicos.	12
1.3.1. Objetivo General.	12
1.3.2. Objetivos Específicos.	12
1.4. Hipótesis de investigación.	13
1.4.1. Hipótesis General.	13
1.4.2. Hipótesis Específicas.	13
1.4.3. Hipótesis Nula	14
1.5. Variables.	14
1.6. Operacionalización de las variables.	17
1.7. Justificación e importancia de la investigación.	18
1.8. Viabilidad de la investigación.	20
1.9. Limitación de investigación.	21
1.10. Delimitación del problema.	22

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO.

2.1. Antecedentes de la investigación.	23
2.2. Bases Teóricas.	29
2.2.1. Técnica HALEM	29
2.2.2. Estrategia Instruccional	40
2.2.3. La enseñanza de la ortografía literal	72
2.3. Definiciones conceptuales.	105
2.4. Bases epistémicas.	107

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO.

3.1. Nivel y tipo de investigación.	125
3.1.1. Nivel de la investigación.	125
3.1.2. Tipos de investigación.	126
3.2. Diseño y esquema de la investigación.	127
3.3. Población y muestra.	130
3.3.1. Población.	130
3.3.2. Muestra.	130
3.4. Instrumentos de recolección de datos y validación del instrumento.	131
3.4.1. El fichaje.	131
3.4.2. La observación.	132
3.4.3. Pruebas escritas	133
3.5. Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos	133
3.5.1. Técnicas de recolección de datos.	133
3.5.2. Procesamiento para la recolección de datos.	134
3.5.3. Técnicas de procesamiento de datos.	136
3.5.4. Procesamiento y presentación de datos.	137
3.5.5. Para hallar el resultado de la investigación.	138
3.5.6. Validación y confiabilidad del instrumento.	139

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Resultados del trabajo de campo.	141
4.2. Presentación y análisis de resultados.	142
4.2.1. Pre prueba aplicado al grupo experimental.	142
4.2.2. Post Prueba aplicado al grupo experimental.	147
4.2.3. Comparación entre Pre y Post prueba del grupo experimental.	152
4.3. Contrastación de la hipótesis H_{i1} .	157
4.4. Contrastación de la hipótesis H_{i2} .	161
4.5. Contrastación de la hipótesis H_{i3} .	165

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS.

5.1. Contrastación de los resultados del trabajo de campo con los antecedentes.	169
5.2. Contrastación de los resultados del trabajo de campo con las bases teóricas.	176
5.3. Contrastación de la hipótesis general en base a la prueba de hipótesis.	182
5.4. El aporte científico de la investigación.	182

CONCLUSIONES	187
SUGERENCIAS	188
BIBLIOGRAFÍA	190
ANEXOS	193

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

En la actualidad la búsqueda de la calidad de la educación representa una de las principales tendencias de la Educación Nacional que viene afrontando diversos problemas y limitaciones de carácter pedagógico. Los estudiantes no están exentos de la repercusión y los efectos de la problemática educativa, fundamentalmente los estudiantes de Educación Primaria, quienes se encuentran inmersos a experimentos, como el constante cambio de métodos pedagógicos que traen como consecuencia la inestabilidad en el aprendizaje de la lectura y escritura; el problema se hace más álgido cuando los estudiantes demuestran falta de dominio en el uso de las reglas ortográficas al producir textos orales y escritos. Poco o nada se hizo por afrontar este

problema que tiene sus repercusiones en la vida del ser humano, ya sea en el campo laboral o profesional.

En un panorama más amplio podemos ver la radiografía de nuestra educación en niños del segundo grado de Educación Primaria, donde los estudiantes no logran el objetivo propuesto en el diseño curricular, concerniente a la comprensión lectora; a esto lo corrobora la Evaluación Nacional de Rendimiento Estudiantil 2004, realizada por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Perú, aplicado a los estudiantes del segundo grado de primaria, podemos decir que a nivel nacional la prueba de comprensión de textos solo el 15% de estudiantes se ubican en el nivel suficiente. Esto significa que solo esa escasa población demuestra un manejo suficiente, necesario y aceptable de los desempeños evaluados, considerando los objetivos propuestos por la estructura curricular del área de Comunicación.

Asimismo, el 23.7% de los estudiantes se ubican en el nivel básico. Estos estudiantes presentan un manejo incipiente y elemental de las capacidades correspondientes a dicho grado.

El 15% de los estudiantes se ubican en el nivel previo. Estos estudiantes evidencian tener un dominio de capacidades que ya deberían haber desarrollado en primer grado y en el nivel inicial.

Finalmente, el 46.1% de los estudiantes se encuentran por debajo del nivel previo. Esto quiere decir que este gran número de estudiantes no evidencia tener las habilidades para realizar de manera consistente todas las áreas que son propias del nivel previo, es decir, ni siquiera se puede afirmar que manejan las capacidades que han debido consolidarse en grados anteriores.

Por tanto, podemos afirmar que el 84.9% de los estudiantes del segundo grado de primaria no logran desarrollar las capacidades lectoras que establece el diseño curricular de este grado.

En el año 2007, la Evaluación Censal de estudiantes (ECE), practicada por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa del Ministerio de Educación del Perú nos manifiesta que solo el 15.9% se encuentran en el nivel 2, en la que los estudiantes del segundo grado de primaria llegan a desarrollar las capacidades lectoras, mientras que el 84.1% se encuentran ubicadas en el nivel 1. Esto quiere decir que están dentro de este nivel y otros por debajo de ellas, por lo tanto no conforman propiamente un nivel con características homogéneas.

En lo que concierne a nuestro Departamento podemos decir que nuestra situación es muy grave, por cuanto es el 93.4% de estudiantes se encuentran en el nivel 1, por lo tanto no llegan a desarrollar las habilidades lectoras. Mientras que solo el 6.6% de estudiantes logran los requerimientos exigidos en el diseño curricular.

En la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) 2013, realizado por el Ministerio de Educación del Perú se puede observar que la mencionada prueba a nivel nacional arroja los siguientes resultados: el 33.0% de los estudiantes alcanzaron el nivel satisfactorio, mientras que el 51.3% comprende textos de vocabulario sencillo. Si los textos son más largos, su respuesta generalmente repite algo que está escrito. Estos estudiantes se encuentran en el nivel de proceso. Finalmente el 15.8% se encuentran en el nivel de inicio por cuanto solo comprende oraciones aisladas. Todavía no logra comprender textos cortos.

En nuestro departamento podemos observar casi el mismo síntoma por cuanto solo el 17.0% en el nivel satisfactorio; el 53.6% se encuentran el proceso de aprendizaje y estos estudiantes al finalizar el año académico no logran aprender lo esperado y el 29.4% se encuentran en el nivel de inicio, esto demuestra que no logran aprender lo esperado al finalizar el segundo grado de primaria.

Partiendo de la premisa inicial, es preciso revelar que a lo largo de los años de experiencia docente, se ha podido observar que el aprendizaje de la ortografía se inicia en la educación inicial y primaria, simultáneamente al aprendizaje de la lectura aunque de un modo asistemático. El alumno es sometido a un periodo de aprendizaje que se mantiene teóricamente durante toda la escolaridad obligatoria y una buena parte de aprendizaje se dedica a la ortografía. Algunos de estos alumnos cursaron el grado superior inmediato y,

con gran disgusto, sus nuevos profesores, detectarán una gran cantidad de errores ortográficos.

Lo que es común en toda la actividad escolar es la permanente preocupación por la calidad ortográfica de los alumnos. Sin embargo, los hechos confirman que no se consigue el perfeccionamiento deseado. Los niños practican frecuentes dictados. El profesor dedica largas horas de vigilancia a su corrección, y casi siempre las mismas faltas. Se progresa con lentitud desalentadora, si la institución educativa dedicara a la ortografía el mismo tiempo y la importancia que merece, sin duda su escaso rendimiento será debido al método y técnica de enseñanza.

Se ha podido observar que gran número de alumnos de educación primaria vienen manifestando una falta de competencia ortográfica realmente alarmante: no saben escribir correctamente ni siquiera la fecha. Y si evaluamos a través de una prueba sencilla su manejo ortográfico, podemos comprobar que carecen de nociones mínimas de las reglas ortográficas. Encontramos como *Pedro avía visto a Rosa; El devia cien soles a su vesino*; resulta lo más común en las aulas. Se trata –como podemos observar- de errores que denotan que quien redacta tiene una deficiente preparación en el campo ortográfico. Estos estudiantes carecen de una adecuada competencia ortográfica, asimismo, desconocen casi por completo los principios básicos de las reglas ortográficas.

Este desconocimiento por parte de los estudiantes genera algunos, desajustes entre la pronunciación y escritura, son fuentes de numerosas faltas de ortografía. Quienes están poco versados en la escritura dejan que el lenguaje oral les juegue malas pasadas ortográficas, pudiendo manifestarse de dos maneras, principalmente:

- a) Escriben al oído, es decir, escriben las palabras tal como se pronuncian.
- b) Se pasan de correctos: por miedo a equivocarse, desconfían de las grafías que les parecen demasiado sencillas y al final incurren en ultracorrección.

Para un docente preocupado en la ortografía es que su ideal de una ortografía fonética es que a cada sonido le corresponda una letra y a cada letra un sonido -aunque en la práctica es raro que esto se lleve a cabo- por lo tanto, la pronunciación es un factor importantísimo para una buena ortografía, por la razón de que el niño escribe como habla y llegan por lo tanto las grandes confusiones de la “ll” y de la “y” de “c, s, z, b y v”, ya que los maestros jamás hablan con la debida diferenciación de estos fonemas, por lo tanto el niño escribe con lo que él cree, ya que se escucha semejanza en su pronunciación.

Hoy son una gran mayoría de niños quienes no distinguen en la pronunciación entre *rallar* y *rayar*. Este es un fenómeno que se conoce como *yeísmo*. De ahí que sean frecuentes las vacilaciones en la escritura entre el par *y/ll*.

La pronunciación de la *x* en el final de la sílaba se suele simplificar en *s*, de modo que *extraño* suena “estraño”. Esto, que es perfectamente aceptable en el habla, explica que al escribir se confundan *x* y *s* en dicha posición.

Para la enseñanza de la ortografía debemos partir de las diferencias individuales de nuestros alumnos; si un niño tiene una buena percepción y, por sobre todo, memoria visual, debemos explotar esta potencialidad para la didáctica de la ortografía; es muy común que cuando una persona duda de la ortografía de una palabra (por ejemplo *mansana* y *manzana*), no sabe si es con *s* o con *z*; lo escribe de las dos maneras y decide por la que le parece más familiar, y casi nunca se equivoca. Esto se debe a que tiene una buena memoria visual.

Las grafías *c*, *z* y *s* dan dolor de cabeza a los hablantes seseantes y ceceantes, es decir, a la inmensa mayoría. No tienen mayor problema quienes distinguen en la pronunciación “ese y “ce” –*coser* frente a *cocer*-. Pero para una gran parte de los hablantes, la corrección ortográfica depende aquí tan solo de su memoria visual.

Con los métodos actuales es difícil encontrar una explicación satisfactoria para el abultado número de errores ortográficos que los escolares –particularmente en la educación primaria- cometen cuando traducen gráficamente sus pensamientos; o para las continuas impropiedades que hacen gala en el uso del léxico; o para la presencia de sus escritos de todo tipo de construcciones “aberrantes” desde un punto de vista gramatical. Esta situación,

tan normal en nuestras aulas, viene a poner de manifiesto carencias –más estructurales que coyunturales- en el proceso de enseñanza-aprendizaje del curso de Comunicación, desde los primeros niveles de escolarización.

La ortografía se ha venido enseñando, tradicionalmente, por medio de la memorización de las reglas. Sin embargo su aprendizaje mecánico no garantiza que el alumno sepa utilizarlas al momento de escribirlas. Esta práctica sólo da “un resultado paradójico: los alumnos aprenden una cantidad sorprendentemente pequeña de información y se quedan con una comprensión superficial de los fenómenos que estudian” (Gómez, 2002).

Con mucha tristeza hay que admitir que los estudiantes no aplican normas ortográficas, esto tiene su origen en el desinterés que muestran en la aplicación de reglas, sumado al quemeimportismo de ciertos docentes que por el hecho de no pertenecer al área, creen que no constituye su responsabilidad escribir correctamente para corregir de manera adecuada a sus educandos.

Muchos se hacen preguntas acerca de la fórmula ideal para una buena ortografía, tomando en cuenta que esta actividad es difícil, por lo tanto, se requiere de métodos pedagógicos apropiados.

La Institución Educativa Privada “San Agustín” de Huánuco, no es ajena a esta problemática; los alumnos nuevos que ingresan a la institución, son los que mayormente no tienen noción de las reglas ortográficas, manifestándose estos errores al momento de redactar algunos textos escritos.

Cuando vislumbramos al futuro y de seguir con la situación descrita podemos pronosticar que la escritura y la pronunciación de la ortografía serán negativa y esta se puede agravar si no se toma en cuenta que una razón de una sociedad culta y educada es una comunicación adecuada.

Las leyes pueden tener una mejor intención de romper ese paradigma de una mejor educación, pero solo serán letra muerta, por cuanto los propios docentes no los cumplen, esto conllevará a un bajo nivel de calidad educativa, debido a la falta de autoridad por parte de los responsables de la educación peruana así como de los directores de los centros educativos y a una planificación apropiada.

Se podrá revertir el pronóstico planteado con el cambio de visión y enfoque de aquellos que dirigen el Ministerio de Educación y en cascada a las autoridades regionales, directores, docentes y padres de familia en general. Frente a esta situación descrita se hace necesario dotar a los docentes de mejores niveles de instrucción y educación así como metodologías apropiadas para mejorar sus metodologías de enseñanza, sobre todo en el área de comunicación por ser una de las áreas en las que se desarrolla las competencias básicas indispensables para que el ser humano pueda hacer frente a los retos de la competitividad que exige este mundo globalizado.

En la investigación propuesta, nos planteamos tres factores que consideramos involucrados en el manejo del aprendizaje de la fonética y

ortografía literal: la fonética, el cual de una forma u otra favorece al tipo de comportamiento ortográfico; la ortografía literal, pues es fundamental que se aplique adecuadamente las reglas ortográficas en la escritura; y finalmente la enseñanza de la ortografía a lo largo de la educación primaria, esto es, la apreciación que de ella tenga el estudiante: si el docente brindó –según su opinión- una buena enseñanza.

Los tres factores anteriormente señalados han sido propuestos porque hemos observado que entre los alumnos de segundo grado de primaria son los que tienen mayor dificultad con la fonética en las escrituras. Asimismo, y en vista de que los nuevos alumnos que ingresan son los que tienen mayor número de errores ortográficos. También hemos observado que los alumnos que tienen mejor desempeño en el curso de Comunicación y, por ende, mayor acierto a las pruebas de ortografía son aquellos que afirman que recibieron una buena enseñanza del curso a lo largo de su formación.

Como puede notarse, nos encontramos no solo ante un problema lingüístico-normativo, sino a la vez educativo y social. En tal sentido, lo que debemos precisar es que esta investigación destacará una perspectiva más que las otras: la educativa. Los docentes valiéndonos del conocimiento de los factores involucrados, podremos, de manera más acertada, intervenir en la realidad educativa, entendiendo que nuestra responsabilidad como facilitadores –ahora- es adiestrar a los estudiantes para que puedan responder con mayor acierto a los retos que les toque enfrentar.

Por ello en nuestro desempeño profesional nos dimos cuenta que los niños presentan este problema. Por lo tanto, optaremos por aplicar nuestra técnica denominada **HALEM** teniendo en cuenta sus errores ortográficos para un mayor éxito en el tratamiento. La técnica **HALEM** es una herramienta de trabajo que facilita la internalización de la regla ortográfica surgiendo las nuevas ideas sobre un problema determinado, es una técnica de tipo práctico ya sea individual o grupal, en donde se describe la pronunciación y escritura, en la cual el niño descubrirá y construirá la regla ortográfica. Con esta técnica se pretende sobre todo facilitar la enseñanza práctica de nuestra lengua.

Esta nueva propuesta, es necesario aplicar con objetividad y creatividad para que sea eficaz y eficiente en las aulas de clase.

En este sentido, con la finalidad de dar solución a este problema se realizará la presente investigación aplicando la Técnica **HALEM** como estrategia instruccional en la enseñanza de la ortografía literal de los niños y niñas de la IEP. “San Agustín” de Huánuco, de esta manera contribuir con los docentes en la utilización de la nueva técnica en el aprendizaje significativo de la comunicación en los alumnos de segundo grado de Educación Primaria.

1.2. FORMULACIÓN DE PROBLEMA

1.2.1. PROBLEMA GENERAL

¿La Técnica **HALEM** como estrategia instruccional contribuye efectivamente en la enseñanza de la ortografía literal en los niños (as) del 2do grado de Educación Primaria de la IEP. “San Agustín” Huánuco?

1.2.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS

PE₁: ¿La inducción en la pronunciación de las palabras, primera dimensión de la técnica HALEM como estrategia instruccional, permite mejorar la enseñanza de la ortografía literal en los niños (as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. “San Agustín” Huánuco?

PE₂: ¿La interiorización en la pronunciación y escritura, segunda dimensión de la técnica HALEM como estrategia instruccional, permite mejorar la enseñanza de la ortografía literal en los niños (as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. “San Agustín” Huánuco?

PE₃: ¿La ejercitación en la Pronunciación y escritura tercera, dimensión de la técnica HALEM como estrategia instruccional, permite mejorar la enseñanza de la ortografía literal en los niños (as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. “San Agustín” Huánuco?

1.3. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

1.3.1. OBJETIVO GENERAL

Demostrar la efectividad de la técnica HALEM como estrategia instruccional, en el mejoramiento de la enseñanza de la ortografía literal en los niños (as) del 2do grado de Educación Primaria de la IEP. “San Agustín” Huánuco.

1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

OE₁: Motivar y causar el interés en la pronunciación de las palabras propuestas por la técnica HALEM como estrategia instruccional, en la enseñanza de la

ortografía literal en los niños (as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. “San Agustín” Huánuco (pre test).

OE₂: Propiciar la interiorización en la pronunciación y escritura propuesta por la técnica HALEM como estrategia instruccional en la enseñanza de la ortografía literal en los niños (as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. “San Agustín” Huánuco.

OE₃: Promover la ejercitación en la pronunciación y escritura propuesta por la técnica HALEM como estrategia instruccional en la enseñanza de la ortografía literal en los niños (as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. “San Agustín” Huánuco.

1.4. HIPÓTESIS Y/O SISTEMA DE HIPÓTESIS

1.4.1. HIPÓTESIS GENERAL

La aplicación de la técnica HALEM contribuye efectivamente en el mejoramiento de la enseñanza de la ortografía literal en los niños (as) del 2do grado de Educación Primaria de la IEP. “San Agustín” Huánuco.

1.4.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

H_{i1}: La aplicación de la inducción en la pronunciación de las palabras primer componente de la técnica HALEM como estrategia instruccional, posibilita mejorar la enseñanza de la ortografía literal en los niños (as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. “San Agustín” Huánuco

H_{i2}: La aplicación de la interiorización en la pronunciación y escritura, segundo componente de la técnica HALEM como estrategia instruccional, posibilita mejorar la enseñanza de la ortografía literal en los niños (as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. “San Agustín” Huánuco.

H_{i3}: La aplicación de la ejercitación en la Pronunciación y escritura, tercer componente de la técnica HALEM como estrategia instruccional, posibilita mejorar la enseñanza de la ortografía literal en los niños (as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. “San Agustín” Huánuco.

1.4.3. Hipótesis Nula (H₀)

H₀: La aplicación de la Técnica HALEM no contribuye efectivamente en el mejoramiento del aprendizaje de la ortografía literal de los niños (as) del 2do. Grado de Educación Primaria de la IEP “San Agustín” - Huánuco, 2014.

1.5. VARIABLES

1.5.1. De la hipótesis general:

		VARIABLES	
Hi	INDEPENDIENTE	DEPENDIENTE	
		Técnica HALEM como estrategia instruccional	Enseñanza de la ortografía literal

1.5.2. De la hipótesis específicas:

		VARIABLES	
Hi ₁	INDEPENDIENTE	DEPENDIENTE	
		La Inducción en la pronunciación de las palabras	Enseñanza de la ortografía literal

		VARIABLES	
Hi ₂	INDEPENDIENTE	DEPENDIENTE	
		La Interiorización en la pronunciación y escritura	Enseñanza de la ortografía literal

Hi ₃	VARIABLES	
	INDEPENDIENTE	DEPENDIENTE
	La ejercitación en la pronunciación y escritura	Enseñanza de la ortografía literal

1.5.3. COMPONENTES DE LAS HIPÓTESIS

1.5.3.1. De la hipótesis general.- Los componentes metodológicos y referenciales de la hipótesis general, se detallan en el siguiente cuadro.

HIPÓTESIS	COMPONENTES				
	METODOLÓGICOS			REFERENCIALES	
	VARIABLES	UNIDAD DE ANALISIS	CONECTORES LÓGICOS	EL ESPACIO	EL TIEMPO
La aplicación de la técnica HALEM contribuye efectivamente en el mejoramiento de la enseñanza de la ortografía literal en los niños (as) del 2do grado de Educación Primaria de la IEP. "San Agustín" Huánuco.	VI	Estudiantes del segundo grado de primaria.	Contribuye efectivamente	IEP. "San Agustín" Huánuco	Agosto a diciembre 2014.
	Técnica HALEM como estrategia instruccional				
	VD				
	Enseñanza de la ortografía literal				

1.5.4.2. De las Hipótesis Específicas.- Los componentes metodológicos y referenciales de las hipótesis específicas, se detallan en el siguiente cuadro.

HIPÓTESIS	COMPONENTES				
	METODOLÓGICOS			REFERENCIALES	
	VARIABLES	UNIDAD DE ANÁLISIS	CONECTORES LÓGICOS	EL ESPACIO	EL TIEMPO
H₁₁ : La aplicación de la inducción en la pronunciación de las palabras primer componente de la técnica HALEM como estrategia instruccional, posibilita mejorar la enseñanza de la ortografía literal en los niños (as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. "San Agustín" Huánuco.	VI La Inducción en la pronunciación de las palabras.	Estudiantes del segundo grado de primaria.	Posibilita mejorar.	IEP. "San Agustín" Huánuco	Agosto a diciembre 2014.
	VD Enseñanza de la ortografía literal.				

HIPÓTESIS	COMPONENTES				
	METODOLÓGICOS			REFERENCIALES	
	VARIABLES	UNIDAD DE MEDIDA	CONECTORES LÓGICOS	EL ESPACIO	EL TIEMPO
H₁₂ : La aplicación de la interiorización en la pronunciación y escritura, segundo componente de la técnica HALEM como estrategia instruccional, posibilita mejorar la enseñanza de la ortografía literal en los niños (as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. "San Agustín" Huánuco.	VI La Interiorización en la pronunciación y escritura	Estudiantes del segundo grado de primaria.	Posibilita mejorar.	IEP. "San Agustín" Huánuco	Agosto a diciembre 2014.
	VD Enseñanza de la ortografía literal				

HIPÓTESIS	COMPONENTES					
	METODOLÓGICOS			REFERENCIALES		
H₁₃ : La aplicación de la ejercitación en la Pronunciación y escritura, tercer componente de la técnica HALEM como estrategia instruccional, posibilita mejorar la enseñanza de la ortografía literal en los niños (as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. "San Agustín" Huánuco.	VARIABLES	UNIDAD DE MEDIDA	CONECTORES LÓGICOS	EL ESPACIO	EL TIEMPO	
	VI La ejercitación en la pronunciación y escritura	VD Enseñanza de la ortografía literal.	Estudiantes del segundo grado de primaria.	Posibilita mejorar.	IEP. "San Agustín" Huánuco	Agosto a diciembre 2014.
	VD Enseñanza de la ortografía literal.					

1.6. Operacionalización de variables

VARIABLES	DIMENSIÓN	INDICADOR	INSTR.
VI Técnica HALEM	INDUCCIÓN EN LA PRONUNCIACIÓN DE LAS PALABRAS	<ul style="list-style-type: none"> Permite la identificación del mensaje de los sonidos Orienta la identificación del mensaje de las imágenes y escribe correctamente. Ayuda a la distinción de la estructura silábica de las palabras. Guía a los niños a identificar la palabra correcta de las palabras problema 	Guía de Observación
	INTERIORIZACIÓN EN LA PRONUNCIACIÓN Y ESCRITURA.	<ul style="list-style-type: none"> Permite el reconocimiento de la escritura en forma correcta las palabras-problema. Plantea relaciones y escribe correctamente las palabras problema. Demuestra la diferenciación de los nombres y escribe correctamente las palabras problema. Ayuda a complementar las oraciones con verbo y escribe correctamente las palabras problema. 	
	EJERCITACIÓN EN LA PRONUNCIACIÓN Y ESCRITURA	<ul style="list-style-type: none"> Refuerza la correcta pronunciación de las palabras problema Refuerza la correcta escritura de las palabras problema. Permite reconocer la escritura correcta de las palabras mostradas. Promueve la elaboración de pequeños esquemas y textos a través del dictado. 	

VARIABLE	DIMENSIÓN	INDICADOR	INSTR.
VD Ortográfica Literal Española	PERCEPCIÓN (Auditiva y Visual)	<ul style="list-style-type: none"> Identifica el mensaje de los sonidos emitidos. Identifica el mensaje de las imágenes mostradas. Reconoce la existencia de la sustitución de letras similares en las palabras pronunciadas. Reconoce las omisiones, adiciones, inversiones, uniones y separaciones en las grafías. Reconoce las confusiones de palabras con fonemas que admiten doble grafía: <i>b/v, y/ll, c/s</i> y <i>r/rr</i>. Identifica las confusiones de palabras con fonemas que admiten doble grafía en función de las vocales: <i>g/j, c/z</i>. Reconoce la omisión y adición de la <i>h</i> sin valor fónico. 	Guía de Observación
	GRAFEMA	<ul style="list-style-type: none"> Aplica el conocimiento generado a través de: el trazado, forma, legibilidad, fluidez y significado. Emplea la escritura correcta en las confusiones de palabras con fonemas que admiten doble grafía: <i>b/n, y/ll, c/s</i> y <i>r/rr</i>. Usa la escritura correcta en las confusiones de palabras con fonemas que admiten doble grafía, en función de las vocales: <i>g/j, c/z</i>. Emplea la escritura correcta en la omisión y adición del <i>h</i>. Usa la escritura correcta al escribir las letras mayúsculas. Emplea la escritura correcta en la tildación de las palabras. Usa la escritura correcta en el dictado de las palabras. 	Lista de Cotejo

1.7. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje se presentan problemas de aprendizaje como en este caso de pronunciación y escritura ortográfica. Los niños con este problema tienen dificultad en la escritura correcta y de no ser corregida durante el nivel primario traerá consecuencias en los demás niveles de educación. Por ello es importante recalcar que un aprendizaje sistemático de las faltas de ortografía de uso o de reglas; deberá configurarse como un proceso de intervención integral, que aborde también el déficit subyacentes,

factores causales implicados en el fracaso ortográfico y que es necesario evaluar y considerar como base de la educación.

Encontramos en los niños y niñas del 2do. Grado de Educación Primaria de la IEP “San Agustín” - Huánuco, 2014; errores frecuentes en el nivel ortográfico que afecta la escritura correcta de la palabra, problema que no debe pasar desapercibido y, al mismo tiempo, debe ser enfrentado en su debido momento. Por eso, en esta oportunidad presentamos La Técnica **HALEM** como recurso alternativo que contribuye a solucionar dicho problema, propiciando así niños con mayor capacidad dentro del nivel ortográfico.

Nuestra investigación se justifica en el hecho de que los docentes de Comunicación Integral no podemos permanecer indiferentes ante la problemática observada. Por tal razón, nuestro estudio pretende constituirse en un aporte en este campo, ya que en nuestra ciudad no hemos encontrado investigaciones que hayan intentado identificar los factores que predisponen a los errores fonológicos y ortográficos, por lo menos de la forma que aquí se pretendió hacer, ni tampoco existen trabajos en los que, luego de haber encontrado las causas de este problema, se ponga una solución para enfrentarlo.

Como ya mencionamos anteriormente, con nuestro estudio no solo hemos determinado los factores que subyacen a la problemática observada, sino que, además, proponemos una técnica para enfrentar el problema, para conseguir que los alumnos mejoren su competencia ortográfica, por lo menos en el campo de la fonética y ortográfica se refiere.

En resumen, podemos decir que por su carácter metodológico, el presente trabajo contribuye favorecer a los docentes y alumnos en el desarrollo de la asignatura de Comunicación Integral incrementándose de esta manera las estrategias metodológicas.

Por su carácter teórico, nos permitió reconocer y profundizar el estudio de la Técnica **HALEM** y la relación que tiene con la Comunicación Integral, posibilitando proponer esta técnica como estrategia de enseñanza en la Comunicación Integral de los alumnos del 2do. Grado de Educación Primaria de la IEP “San Agustín” - Huánuco, 2014.

Por su carácter práctico, la investigación permitió disminuir la tasa de desaprobados aplicando dicha técnica en los alumnos 2do. Grado de Educación Primaria de la IEP “San Agustín” - Huánuco, 2014; porque los alumnos reforzaron su aprendizaje sobre la pronunciación y la escritura en la asignatura de Comunicación Integral.

1.8. VIABILIDAD

La investigación ha sido viable mediante la concurrencia de los siguientes factores:

- Predisposición y voluntad plena para ejecutar la investigación de parte de la autora.
- La institución educativa facilitó el suministro para la recopilación de datos.
- La masificación de materiales permitió que los docentes y alumnos tengan fácil acceso.

- La predisposición y la capacidad de los docentes en la aplicación de la Técnica **HALEM**.
- El asesoramiento acertado y oportuno en el proceso de organización y ejecución de la investigación.
- La implementación con materiales y equipos de cada aula de la I.E.P. “San Agustín” – Huánuco, 2014.
- El abaratamiento de los costos, materiales y el acceso tecnológico tendieron a bajar de costos.
- El costo económico que demanda el desarrollo del proyecto de investigación ha sido económicamente financiable.

1.9. LIMITACIONES

Naturalmente, no sólo se ha deseado trabajar con la muestra establecida, ya que entendemos que lo ideal hubiera sido considerar a toda la población estudiantil de educación primaria; pero, se llegó a entender también que para efectuar nuestra investigación, primero tendríamos que establecer su viabilidad y justamente ésa fue una limitación que se tuvo que salvar en primer término. En nuestro caso, se ha trabajado con la muestra que ha sido motivo de análisis debido a nuestra disponibilidad, económica.

Por otro lado, hemos centrado nuestra atención solo en la ortografía literal por motivos espaciales y temporales, dejando de lado la ortografía acentual y puntual, por cuanto el tiempo que se dispuso ha sido limitado. Estos temas se dejan para las futuras investigaciones que puedan tomar en cuenta algunos investigadores.

Finalmente, debemos indicar la escasa bibliografía existente en la biblioteca central, en la escuela de Post Grado de la UNHEVAL, en el Instituto Superior Pedagógico Marcos Duran Martel y en las librerías existentes en nuestra ciudad; no han permitido desarrollar a mayor profundidad el tema de investigación. A ello podemos añadir la escasez de tesis relacionadas al tema.

1.10. DELIMITACIÓN

El presente trabajo de investigación se encontrará delimitado y definido bajo las siguientes dimensiones:

- EN LA DIMENSIÓN ESPACIAL: se encuentra enmarcado dentro de la Institución Educativa Particular “San Agustín” de la ciudad de Huánuco.
- EN LA DIMENSIÓN METODOLÓGICA: se enmarcará dentro de los fundamentos doctrinales y técnicos de la Pedagogía Interactiva.
- EN LA DIMENSIÓN TEMPORAL: Se desarrollará la presente investigación durante el año lectivo 2014.
- EN LA DIMENSIÓN TEÓRICO CONCEPTUAL: se enmarcará dentro de los fundamentos teóricos de la pedagogía Interactiva y los fundamentos pedagógicos del aprendizaje significativo.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES.

La fonética y la escritura ortográfica española son procesos fundamentales para el desarrollo armónico del individuo, y la consolidación de futuros aprendizajes de la escritura, pues mediante el uso comprensivo de la información impresa, el niño puede acceder al conocimiento. Por esta razón, son objeto de diversas investigaciones que intentan explicar cómo se aprende a leer y escribir y que hacer para ayudar a los niños a aproximarse a la lengua escrita.

En concordancia con los objetivos de esta investigación, se mencionan algunos estudios que sugieren metodologías para la enseñanza de la fonética y ortografía española:

A nivel internacional.

Chacón Corso, María A. (Venezuela, 1997), en su estudio desarrollado “Estrategias utilizadas por los docentes para la lectura y escritura en primer grado”, llega a las siguientes conclusiones:

- “La enseñanza de la lectura y escritura se asume como una actividad que los niños aprenden cuando ingresan a la escuela, y la docente enseña, mediante un método, generalmente el método fonético; es decir se cree que es necesario descifrar sonidos y palabras aisladas que carecen de significado para el niño.
- Las prácticas más utilizadas en el aula para enseñar a leer y escribir están constituidas por el dictado, las copias, planas y caligrafías, que son concebidas por los docentes como ejercicios que favorecen el desarrollo de la motricidad fina y para confirmar el dominio de la lectura y escritura, por parte del niño. Estas actividades convierten al niño en un receptor de información, le confunden y dificultan la formación de lectores autónomos.
- En relación con el material y los recursos utilizados en el aula, predomina el uso del pizarrón, tanto para copiar como para leer, un texto inicial de la lectura, una enciclopedia y algún material multigrafiado. Se evidencia que es escaso el empleo de material significativo para los niños, que pueda

vincularse a sus intereses y experiencias previas. De allí que el aprendizaje es escasamente significativo.

- Es obvio que, la lectura y escritura son concebidos como actividades que requieren el ejercicio y la repetición de sonidos y letras; es decir, se entiende como una actividad mecánica que el niño debe asimilar”.

Pujol Llop, Mario (España, 1999), en su investigación titulada “Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias” arriba a las siguientes conclusiones:

- “El error ortográfico está en relación con la complejidad ortográfica de la información lingüística que hay que procesar, de tal forma que, cuanto más sea esta, más posibilidades hay que aparezca el error. Para el castellano, la principal causa de errores se sitúa en el alejamiento del principio alfabético de la biunivocidad entre los fonemas y los grafemas.
- La complejidad ortográfica puede originarse en las características del propio sistema ortográfico estudiado, dando lugar a errores intralingüísticos.
- El principio de la complejidad ortográfica permite prever los errores intralingüísticos que aparecerán, así como su orden relativo de frecuencias por tramos, con lo que queda demostrado el carácter no aleatorio de los errores ortográficos.
- Es posible prever los errores que aparecerán en los escritos... lo que permite programar una enseñanza que posibilite su participación.
- Es posible establecer una tipología de los errores ortográficos que oriente sobre las causas que los originan y su tratamiento didáctico.

- Es posible orientar la enseñanza-aprendizaje de la ortografía partiendo de su consideración como actividad comunicativa, lingüística y cognitiva, del carácter no-aleatorio que presentan las faltas ortográficas y de su tendencia hacia un perfil cacográfico genérico”.

Retondaro, María Cristina (Argentina, 2002), presenta su investigación titulada “El método Retondaro en la escritura”; cuya investigación llegó a las siguientes conclusiones:

- “Las palabras claves que sirven de base a las reglas ortográficas, serán leídas, escuchadas, definidas, escritas en diversos tipos de grafismos, asociadas a otras de su misma familia, pero el alumno es quien observa, descubre, sintetiza y vuelve a utilizarlas creativamente, deduciendo las reglas que no son estudiadas memorísticamente, sino ensartadas en una red de significaciones y de registros perceptivos.
- La clase de dictado debe convertirse en una ayuda eficaz que les facilite el aprendizaje de la ortografía. Deben tener la seguridad de que la nota vendrá luego de un proceso compartido entre todos de diálogo y consulta”.

A nivel nacional

San José García, F. (Lima, 1960), realizó en Lima la investigación titulada “Comprobación experimental del nivel ortográfico, entre alumnos de ambos sexos de los colegios particulares de la gran Lima”, en la que llegó a las siguientes conclusiones:

- “El rendimiento ortográfico mejora notablemente cuando los sujetos se ven estimulados con las competencias ortográficas, ya sean estas internas o

generales, constituyendo, por lo mismo, un recurso pedagógico de innegable utilidad.

- Dentro de las simplificaciones ortográficas como un medio de disminuir las dificultades en la correcta escritura, se impone la distinción fonética de la “b” y la “v”. Esta distinción se justifica por el elevado porcentaje de errores que ha provocado la “univocidad” de las mismas letras”.

Pacheco Gonzáles, V. A. (Lima, 1970), realizó el trabajo de investigación “La enseñanza de la ortografía en el Colegio Nacional de mujeres Zoila Aurora Cáceres” llegó a las siguientes conclusiones:

- “Las percepciones visuales exactas son las que más favorecen el aprendizaje ortográfico. Por ello se debe eliminar la enseñanza en base a errores por que estos se fijan con la misma intensidad.
- Súper vigilar la ortografía en todos los ejercicios, pues los alumnos creen que generalmente deben cuidar la ortografía sólo en los ejercicios dictados.
- Insertar siempre las palabras nuevas en oraciones. La comprensión de ellas favorece la retención en la ortografía.
- Las relaciones de ortografía han de tener una relación estrecha con las de vocabulario, procurando por todos los medios, fortificar las imágenes visuales, auditivas y musculares mediante repeticiones, no dejar imágenes defectuosas en el espíritu del alumno; nunca hacer escribir palabras para ellos desconocidas y hacer cada día un pequeño dictado, empleando si fuese necesario las mismas palabras de dictados anteriores, ya que la ortografía en gran parte es cuestión de hábito y se adquiere por la constante repetición”.

Zarate Gago, E. D. y otros (1989) “La enseñanza de la ortografía en el Centro Educativo Andrés Bello de Pilcomayo”, en la que llegaron a las siguientes conclusiones:

- “En las dificultades b/v, c/s/z, g/j, tildación y en la variante de la segunda dificultad c/s/x, existen mayor número de errores.
- Otro problema significativo de ortografía constituye la tildación, en forma específica de las palabras agudas y graves.
- Los alumnos durante el aprendizaje de la lengua, no tomaron en cuenta el valor de la correcta escritura”.

Bendezco Monge, K. N. y otros (Huancayo, 2000) “La ortografía y el rendimiento académico en el Área de Comunicación Integral de los niños del 5to grado de educación primaria de la E. E. N° 31915 Chongos Bajo – Huancayo”, en la que llegaron a las siguientes conclusiones:

- “Los errores en el habla de los niños de la E. E. N° 31915 de Chongos Bajo influye en la escritura porque las deficiencias de la lengua oral se refleja en la graficación de la misma, generando una alteración en el mensaje que proyecta.
- La coexistencia del idioma español y el idioma nativo wanca, hace que los hablantes y escribientes en el español tengan marcadas deficiencias en la construcción de las expresiones con deficiencias ortográficas.
- La ortografía que presenta los niños de la E. E. N° 31915 de Chongos Bajo se caracteriza por su deficiencia en la comprensión de la palabra, fusión de

palabras, confusión en el uso de vocales, errores en el uso de letras, incorrección en el uso de la tildación y el uso de las mayúsculas”.

A nivel local

Pérez Armes, Milanes Paulina (1998), en su investigación “Problemas ortográficos en las alumnas del 5to. Año de educación secundaria del Colegio Nacional Nuestra Señora de las Mercedes” de Huánuco, 1997”, llega a las conclusiones siguientes:

- “Como las limitaciones son notorias en la ortografía esto repercute negativamente en la redacción.
- Se aprecia poco interés por el conocimiento y dominio de la ortografía y la redacción por parte de las alumnas.
- Falta integrar el problema de la ortografía y la redacción como tarea de todos los profesores y alumnos”.

2.2. BASES TEÓRICAS.

2.2.1 Técnica HALEM

La Técnica HALEM surge por la necesidad existente en los niños (as) de segundo grado de Educación Primaria, por los errores ortográficos que vienen cometiendo en forma diaria en la escritura, lo cual nos ha llevado a buscar la forma cómo disminuir dicho problema.

Se trata de una técnica para el aprendizaje de la ortografía española, diseñada para que los niños aprendan a leer y escribir rápida y correctamente la ortografía literal española.

Esta Técnica es una herramienta esencial para activar la inteligencia del niño sea cual fuere su edad o dificultad porque permite con suma facilidad el ingreso al mundo abstracto de los símbolos o grafías con el consecuente resultado de la elevación de la calidad de inteligencia requerida para tal fin; durante la elaboración de la tarjeta, tema central y las categorías impulsarán al cerebro para recuperar la información almacenada en la memoria. Aprobando este primer escalón de ardua dificultad, le permite al niño el ingreso a un plano de vivencias intelectuales elevadas y diferentes que le abren un campo ilimitado en el futuro, pues hasta que no llegue ese estadio su comprensión se desarrollará a un nivel concreto y limitado.

HALEM, es una técnica que ayuda a organizar la mente del lector mejorando su expresión oral y escrita.

Debemos esclarecer claramente que, esta técnica es mnemotécnico favoreciendo a que el niño realice en forma inmediata la integración letra-sonido y su despliegue temporoespacial en la lectoescritura, leyendo y escribiendo al dictado sin omisión ni inversión de sílabas.

También podemos decir que, esta técnica es audiovisual e integral porque se aprende con las percepciones visuales y auditivas, el correcto

funcionamiento del aparato fonatorio al favorecer la adecuada pronunciación y escritura que coadyuva a la buena aplicación de la ortografía literal.

Por la Técnica HALEM, el niño no solo aprenderá a decodificar letras sino también escribir. La reeducación concluirá cuando sepa expresarse correctamente tanto en forma oral como escrita. Cuando es capaz de realizar una narración en forma independiente utilizando por escrito las mismas palabras que usa en forma inconsciente a nivel oral y al mismo tiempo poder plasmar sobre el papel una escritura legible.

En conclusión, podemos decir que la Técnica HALEM, consiste en lo siguiente:

- En dirigir el aprendizaje de los niños para que conozcan las reglas ortográficas por sí mismas, tal como ésta es.
- En que el docente haga ver al niño su realidad y demostrar las fallas ortográficas.
- En que el niño se autoforme.

Enfoque de la técnica.

Aplicando esta técnica pretendemos combinar el método inductivo (deducir las reglas) con el método deductivo (aplicar las reglas) y con el método intuitivo (captar las reglas por intuición).

Hacemos hincapié en el aspecto visual. Por ejemplo, en la letra resaltada mediante el color se le ayuda al niño a identificar visualmente ciertas estructuras y expresiones para que le sea más fácil poner la letra faltante.

También hacemos hincapié en el aspecto auditivo, por ejemplo, se utiliza la lectura en voz alta para realizar la separación silábica, identificar la sílaba tónica y clasificar las palabras en agudas y esdrújulas, condición indispensable para poder aplicar las reglas de acentuación.

Con esta técnica se puede desarrollar una serie de ejercicios. De esa manera el niño pondrá más atención al realizarlos y no lo hará de manera mecánica ni se aburrirá. En el ejercicio no solo se incluyen palabras aisladas, frases, oraciones, complementación de palabras, composición, correlación, crucigramas, sopa de letras, laberintos, juego de palabras, ejercicios de memoria visual, repetición de palabras, sustitución de fonemas, etc., sino también lecturas y producción de textos.

Objetivos de la técnica

El objetivo principal de la técnica es vivenciar la articulación y mejorar la fonética y grafía ortográfica de los niños de educación primaria, ya que la escritura correcta es clave para lograr una buena redacción y ser creativos y responsables.

Además esta técnica, busca sobre todo el desarrollo de la capacidad de inducción (nivel inferencial) y deducción.

Asimismo, busca la familiarización de los estudiantes con las reglas ortográficas que les permita organizar la información de cualquier tipo de texto. Podemos resumir los objetivos de esta técnica en cuatro pilares fundamentales que son:

- Conseguir mediante recursos lúdicos que los niños escriban correctamente de acuerdo a las normas ortográficas literales.
- Trabajar con los niños los factores principales que influyen en la enseñanza de la ortografía.
- Conseguir que los niños traduzcan los fonemas a signos o grafías en forma correcta.
- Enseñar la correcta escritura de las palabras empleando técnicas lingüísticas avanzadas.

Procesos metodológicos

- Cuentos motivadores
- Juegos de ortografía preventiva.
- Dictados motivadores.
- Juegos y actividades de evaluación.

Factores de enseñanza

- Factor visual.
- Factor auditivo
- Factor cinestésico.
- Factor articulatorio.
- Factor comprensivo.

Desarrollo de la técnica

El docente:

- Usa el Freed-back para reforzar temas de trabajo.
- Plantea nuevas situaciones de trabajo.
- Plantea interrogantes para problematizar y/o generar conflictos cognitivos.
- Atrae la atención para recoger conocimientos previos.
- Promueve el trabajo con fichas preestablecidas.
- Guía el trabajo a realizarse, con herramientas fonológicas.
- Guía el proceso de trabajo usando la técnica
- Demuestra los procesos a seguir usando la técnica.
- Identifica con los niños el proceso de la técnica a emplearse durante el trabajo.
- Acompaña el proceso de trabajo, potencializando los grupos de trabajo.
- Afianza el trabajo mediante el dictado.
- Monitorea los avances usando la técnica.
- Ejercita el uso de la técnica en aplicación.
- Afianza el trabajo mediante el dictado.

El niño:

- Descubre las principales reglas sobre el uso de las letras y las prácticas.
- Adquiere el hábito de observar con mucha atención la ortografía de las palabras, cuando lee un texto.
- Se acostumbra a consultar el diccionario cuando tenga dudas de cómo se escribe el término.

- Inventa su propia estrategia o truco para aprender la escritura correcta de las palabras que no siguen ninguna regla.
- Revisa siempre sus trabajos escritos antes de entregárselos al profesor.

Sesiones de Trabajo

La Técnica HALEM incluye las siguientes sesiones:

1. Administración de cuestionario (20 preguntas)
2. Sesiones (resumen)

Primera sesión:

Sirvió para obtener información acerca del problema que aqueja los estudiantes en lo que concierne al aprendizaje de la ortografía literal y de esta manera se observó el nivel de gravedad en el que se encuentran los niños del cuarto ciclo de Educación Primaria.

Segunda y posteriores sesiones:

- Aplicación de la guía de observación para de esta manera ver el nivel de avance.
- Comentarios finales y designación de tareas (se ha requerido)

Sesión de cierre

- Promoción de recaídas y normalización de las mismas.
- Lista de verificación.
- Comentarios finales y cuestionario de recogida de Freed Back.

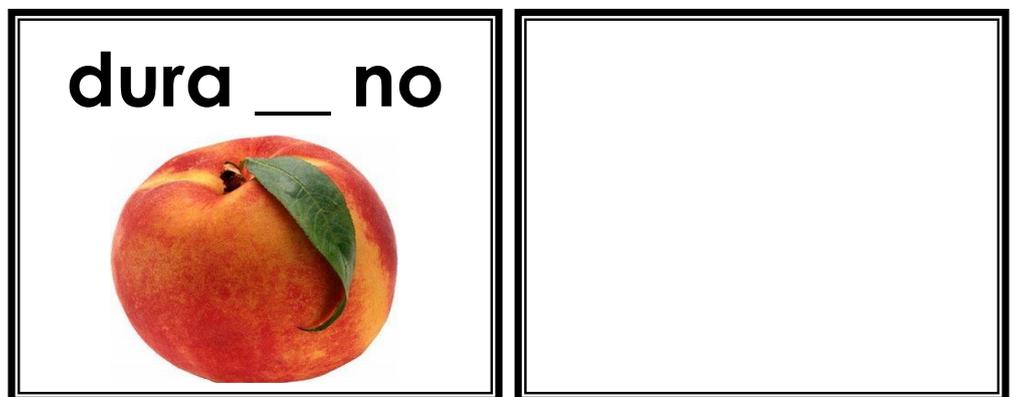
Instrumentos de uso en la técnica.

Para desarrollar esta técnica ha sido necesario contar con lo siguiente:

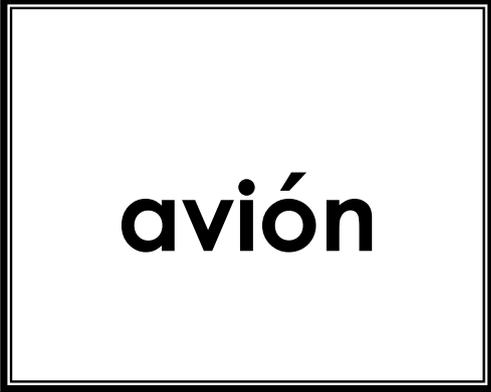
1. **Boca.**- Se hizo uso de la boca para pronunciar los fonemas de cada letra y/o palabra en estudio.
2. **Espejo.**- Se emplearon el espejo para que el niño pueda observarse ante ella la posición de la boca y la lengua al pronunciar el fonema en estudio.
3. **Tarjetas.**- Se utilizaron tarjetas con palabras de cierta dificultad ortográfica, en las que el niño suele cometer errores.

Tipos de tarjeta a emplearse:

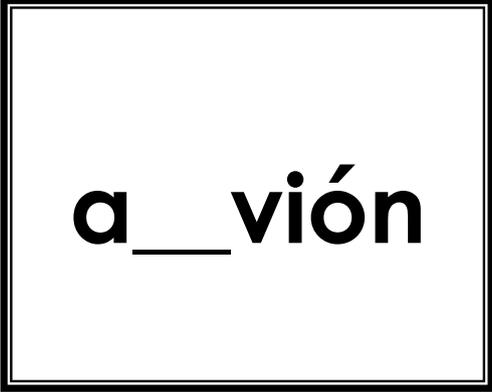
1. **En el anverso de la tarjeta**, aparecieron la palabra incompleta, eliminando la letra o letras en los que radica la dificultad ortográfica incluyendo el dibujo alusivo, y **el reverso** quedó libre para completar la palabra correcta.



2. **En el anverso de la tarjeta**, apareció la palabra bien escrita, y **en el reverso** figuraron la palabra incompleta, eliminando la letra o letras que radica la dificultad ortográfica, con el fin de que el niño pueda completarlas.

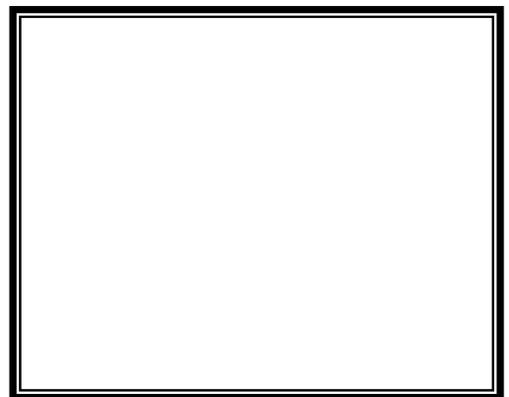
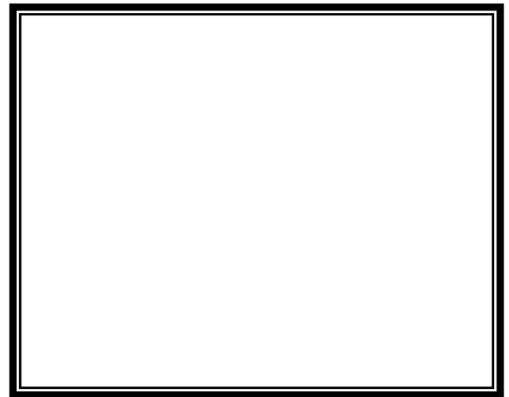


avión



a__vión

3. En el **anverso de la tarjeta**, apareció al inicio de la palabra una imagen que representa la letra de inicio o en la parte intermedia, y **al reverso** quedó libre para completar la palabra correctamente.



4. En el anverso de la ficha, apareció la palabra bien escrita, y en el reverso figuró la palabra incompleta, eliminando la letra o letras en las que radica la dificultad ortográfica incluyendo el dibujo alusivo, con el fin de que el niño pueda completarlas.



Ventajas:

En el sistema de tarjetas individualizadas presenta una serie de ventajas:

- Permite la individualización de la enseñanza
- Corrección inmediata.
- Elimina la ansiedad o sensación de fracaso
- Ayuda a la memorización de las palabras con dificultad
- Se adecua al ritmo de aprendizaje
- Incide en la creación de una conciencia ortográfica.
- Responsabiliza al niño de su propio proceso de aprendizaje
- La repetición periódica favorece el aprendizaje y minimiza el efecto de olvido.

Uso:

De acuerdo a la actividad del día, se extraen las palabras que presentan dificultades ortográficas y con ellas se elaboran las diversas tarjetas.

A cada niño se les repartió una cantidad de tarjetas y completaron las palabras; las tarjetas falladas se acumularon en un nuevo bloque para ver donde se presenta frecuentemente el error ortográfico.

Las tarjetas sin fallas fueron colocadas en el fichero de cada niño.

El refuerzo.

Tradicionalmente se suele utilizar el castigo como método de aprendizaje ortográfico. Sin embargo existen dos tipos diferentes de refuerzo: primarios y secundarios. El secundario tiene una mayor importancia en el aprendizaje humano. El secundario: la alabanza o lo que denomina Thorndike, conocimiento de resultados. Por lo que nosotros utilizamos este instrumento siempre de forma comedida para no perder su carácter de recompensa.

Fuimos muy cautos en el uso del castigo, siempre ha sido preferente elogiar una palabra bien escrita que tener que castigar la omisión de innumerables errores. Lo primero puede servir de estímulo, lo segundo provocaría un nuevo rechazo.

El conocimiento de resultados. Es el que goza de todas las ventajas en la educación

- Permite en una enseñanza individualizada que el propio alumno se proporcione la recompensa.

- En el supuesto de que se haya cometido un error y al no mediar un fracaso público, disminuye la frustración, puesto que el error solo es conocido por el propio alumno/a.
- Tiene un carácter inmediato. Un sistema de tarjetas individualizadas permite que nada más terminada la tarea, el propio alumno conozca el resultado mediante una autocorrección.
- Facilita el aprendizaje puesto que evita la tensión de un constante control o la presencia física del docente.
- Todas las palabras terminan siendo escritas correctamente por lo que al finalizar la tarea se produce un nuevo reforzamiento por haber sido resuelta de forma positiva.

2.2.2. Estrategia Instruccional

Para una mejor comprensión sobre el presente ítem se tomó del trabajo desarrollado por Rosario Peley, Roselia Morillo y Elizabeth Castro (2007) “las estrategias instruccionales y el logro de aprendizajes significativos” en la que nos manifiesta que las estrategias instruccionales indican las actividades, ejercicios, problemas o cualquier tipo de experiencia por parte del docente o el alumno que tornen más efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje y faciliten la consecución de los objetivos. Estas deben estar en concordancia con las características, intereses, necesidades, expectativas y motivaciones del alumno, y al propio tiempo, responder a la simplificación del esfuerzo, a la eficacia y a la utilización de criterios de selección fundamentados en la naturaleza de la asignatura y los objetivos establecidos.

En la actualidad el hecho educativo debe caracterizarse por su dinamismo.

Si centramos nuestra atención en un aula, observamos que está integrada por un grupo de personas quienes, aunque tengan la misma edad, tienen diferentes intereses, distintos conocimientos previos, metas personales, estados de ánimo, etc. Este grupo de personas se reúne para aprender y su aprendizaje lo media o facilita un docente; por lo tanto, el docente constituye un componente imprescindible para lograr una educación de calidad y su formación académica y la forma como organice las actividades pedagógicas debe estar adaptada a las demandas personales de los alumnos y de la comunidad donde se desenvuelve.

Estas concepciones de la educación han generado, en lo que conciernen a las estrategias, diferentes definiciones. Al respecto, en el año 1981, la Organización de Estados Americanos (OEA), indicó que constituyen el conjunto de elementos: métodos, técnicas, recursos y procedimientos instruccionales, que se integran para facilitar el logro de los objetivos de una unidad de aprendizaje; no obstante, Nérice (1980), señala que “las estrategias instruccionales constituyen las formas de poner en acción los métodos y técnicas de enseñanza para que ayuden con mayor eficacia a alcanzar los objetivos”.

Para Díaz y Lule (1989), las estrategias instruccionales constituyen el conjunto de orientaciones didácticas que señalan, en forma clara e inequívoca, los métodos, procedimientos, técnicas y recursos que se planifican para el

logro de todos y cada uno de los aprendizajes contemplados en los objetivos instruccionales. Estos autores, plantean que las estrategias instruccionales, atendiendo al uso, pueden clasificarse como:

1. Estrategias Cognoscitivas: las cuales facilitan la construcción, la aplicación y la validación del conocimiento, con variedad de propósitos, tales como la solución de problemas, la exploración de conocimientos, y en general, la realización de cualquier acto mental.
2. Estrategias Metacognoscitivas: las cuales especifican los pasos para supervisar, evaluar y mejorar cualquier pensamiento o acción que se esté ejecutando.
3. Estrategias Didácticas: éstas especifican las secuencias de actividades a realizar para organizar y conducir el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Razón por la cual, el docente, al momento de planificar sus actividades debe considerar el tipo de estrategias que mejor se adapte a los objetivos y contenidos a tratar.

Por su parte, Flórez (1996), clasifica las estrategias instruccionales considerando el agente, en: magistrales, las cuales requieren de la intervención del docente dirigida al alumno o al grupo; socializadas, referidas a aquellas estrategias instruccionales en las que el docente y los alumnos forman un grupo de aprendizaje, e individualizadas requieren de la actividad personal del alumno de acuerdo con sus intereses y según sus aptitudes, actitudes y ritmo de aprendizaje.

Para Díaz y Hernández (2001), las estrategias instruccionales también se pueden clasificar según su aparición o utilización en la práctica pedagógica, como se presentan a continuación:

Estrategias Preinstruccionales, la utilización de estas estrategias permiten al docente alertar y preparar al estudiante, en relación con qué y cómo va a aprender; esencialmente tratan de incidir en la activación o la generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. También sirven para que el aprendiz se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas.

Las estrategias Coinstruccionales, con la utilización de éstas se brinda apoyo a los contenidos curriculares durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dichas estrategias cubren funciones para que el aprendiz mejore la atención e igualmente detecte la información que el docente le desea transmitir, logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, y organice, estructure e interrelacione las ideas que considere importantes. Para Díaz y Hernández (2001), la utilización, por parte del docente, de las estrategias coinstruccionales permite desarrollar funciones relacionadas con el logro de un aprendizaje con comprensión.

Por otra parte, se encuentran dentro de la clasificación las estrategias Postinstrucciones, las cuales se presentan “al término del episodio de enseñanza”, como lo señalan Díaz y Hernández (2001: 143), y permiten al alumno formar una visión integradora e incluso crítica de los conocimientos

adquiridos, al igual que en otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje.

Otra valiosa clasificación de estrategias instruccionales es la presentada por Beltrán (1995), entre su clasificación se encuentran: las estrategias de apoyo, con las cuales se logra el desarrollo de las actitudes. Las estrategias de procesamiento, las cuales permiten el cultivo y desarrollo de la memoria, las estrategias de personalización, a través de ellas se deciden qué hacer y qué creer. Dentro de sus operaciones se encuentran, clasificar el problema, centrarlo, observar, y obtener deducciones. Otra operación que se logra con el uso de este tipo de estrategias es la creatividad, la cual brinda grandes oportunidades en la producción de nuevas ideas, nuevos enfoques, en otras palabras, nuevas formas de orientar un trabajo.

La última de las estrategias de la clasificación de Beltrán (1995), pero no por esto la menos importante, la constituyen las Estrategias de Metacognición, las cuales proporcionan un conocimiento sobre la tarea, qué es, y qué se sabe de ella. Con la aplicación de dichas estrategias se le permite al alumno reflexionar sobre el cómo lo aprendió, cómo lo resolvió, permitiendo con esto, desarrollar la atención, la comprensión y la memoria del alumno.

Según lo antes referido, se infiere que existen diversos criterios para clasificar las estrategias instruccionales, cada una contempla procedimientos específicos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto Díaz y Lule (1989), afirman que los tipos de estrategias de enseñanza y de

aprendizaje, se encuentran involucradas en la promoción de aprendizajes significativos a partir de los contenidos escolares; aun cuando en el primer caso el énfasis se pone en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender, bien sea por vía oral o escrita; donde el docente cumple la tarea de diseñador y facilitador, y en el segundo caso la responsabilidad recae en el alumno.

Para reforzar lo antes señalado, Ausubel (1976), asegura que la posibilidad de que un contenido pase a ser significativo depende de que este sea organizado lógicamente e incorporado al conjunto de conocimientos de un individuo de manera sustancial, es decir, relacionándolo con conocimientos previamente existentes en la estructura cognoscitiva del sujeto.

En relación a lo antes dicho, Tomascheswski (1986: 108), afirma “para llegar al aprendizaje de una manera consciente activa y creadora se debe cumplir con el principio de la vinculación de la teoría y la práctica”. Solamente cuando los alumnos adquieran la idea de que todo lo que aprendan en las clases no está destinado sólo para el colegio sino también para la vida, se les aclarará el valor de la educación y de este modo las clases alcanzarán su máxima efectividad educativa.

Relacionado a lo anterior, Sánchez (1999: 36), señala “el aprendizaje es estratégico”, ya que las estrategias son procedimientos específicos o maneras de ejecutar acciones dirigidas a lograr un objetivo. Acciones que, mediante la práctica, se traducen en habilidades. Es ésta una de las razones por las que la

autora afirma “La habilidad provoca una actividad mental o física que puede ser aplicada a la realización de tareas específicas de aprendizaje”. Habilidades que pueden ser desarrolladas a través de estrategias de enseñanza-aprendizaje, para ella, “una estrategia es una secuencia de pasos o actividades que conducen al logro de un objetivo”. Es decir, las estrategias son procesos particulares que facilitan el aprendizaje y la enseñanza.

Según Calfee (citado en Sánchez, 1999), las estrategias pueden además, clasificarse en dos grandes tipos: macroestrategias y microestrategias. Las primeras, describen secuencias de actividades que facilitan la realización de un trabajo o tarea; las segundas, describen procedimientos de la información, de manera gradual y secuencial, con el fin de lograr un determinado resultado previamente especificado. En muchos casos, las microestrategias guían la mente paso a paso para analizar y resolver un problema, aplicar o definir un concepto, argumentar, aprender, etcétera; las microestrategias forman parte de las macroestrategias, y desglosan y describen actividades o procesos cognitivos más detallados y específicos de alguno de los pasos de un procedimiento más general.

Otros investigadores han clasificado las estrategias de instrucción o para el aprendizaje con distintas categorías. Entre estos se destaca Nérice (2000), quien considera tres aspectos para su clasificación: las actividades de los alumnos, el trabajo del alumno y la aceptación de lo enseñado. En relación con las actividades de los alumnos las estrategias se clasifican en pasivas, cuando toda la actividad de la clase se centra en el docente y los alumnos son simples

receptores de la información, y activas, cuando el alumno participa activamente en el proceso de construcción de aprendizaje y el docente se desempeña como facilitador o mediador.

El trabajo del alumno plantea tres grupos de clasificación de las estrategias instruccionales: las individuales, cuando al tratar de minimizar las diferencias individuales el trabajo de aula se adecua al alumno; las colectivas, donde todos los alumnos cooperan con el trabajo; y las mixtas, en el desarrollo de las cuales se planifican actividades individuales y socializadas.

Otro aspecto señalado por Nérica (2000), es la aceptación de lo enseñado, ubica en esta categoría, las estrategias dogmáticas, donde la acción del docente se concentra en la transmisión, de manera autoritaria, de contenidos y, las heurísticas, cuando su práctica pedagógica va dirigida a estimular y guiar el aprendizaje. En nuestro caso se optó por la segunda estrategia.

2.2.2.1. Inducción e interiorización en la pronunciación de las palabras y en la escritura.

A. La percepción.

La percepción podría definirse como un proceso mediante el cual, los estímulos son discriminados, seleccionados e interpretados. Pero según se entiende, no se reduce sólo a sensaciones, sino que implica la estructuración de la realidad que depende tanto de las características de las mismas, como de

la situación interna del que percibe. Es por tanto, un proceso complejo por la relación dinámica que mantiene con los otros procesos cognoscitivos: memoria, atención, motivación, etc.

Como características básicas de la percepción destacan la objetividad y la generalización, categorías que le confiere el lenguaje. Así, con la percepción separamos y diferenciamos un objeto de otro (esto es una mesa y no una silla). Una vez categorizado, se generaliza paulatinamente, de acuerdo al desarrollo intelectual, hasta llegar a una abstracción desligada de los rasgos sensoriales (aplicamos el concepto de mesa a todo lo que se configura como tal mesa y la diferenciamos con el resto).

Dentro de la percepción cabe hacer mención a las diferentes modalidades perceptivas. La modalidad a la que se le ha dado más importancia, en lo que respecta al lenguaje son las siguientes:

a) La percepción visual.- Podemos definir como la facultad de reconocer y discriminar los estímulos visuales y de interpretarlos asociándolos con experiencias anteriores. Está integrada por cinco facultades: coordinación visomotriz, percepción figura-fondo, constancia perceptiva, percepción espacial y relaciones espaciales.

El factor de la vista nos permite diferenciar los grafemas, señalar las particularidades, además de las semejanzas y diferencias entre ellos.

Es necesario considerar de gran importancia de poner de otro color la letra o letras que se quieran matizar, para reforzar la fijación visual de su escritura. Esto se desarrolla mediante el empleo de tarjetas cacográficas y con palabras trazadas, su significado y su inclusión en una oración, de manera que llamen más la atención de los niños.

Grace Craig y Baucum Do en su libro “desarrollo Psicológico” en lo que concierne a la percepción visual menciona que “cuando la información sensorial visual entra en la computadora humana del adulto, el registro sensorial la conserva por un periodo muy breve, a menudo menos de un segundo, antes que otra la reemplace o sea transmitida para su procesamiento posterior”. Por lo tanto podemos decir que la percepción visual es la más rápida, por ello que muchas personas recurren a ella, pues la agilidad de registro y detallado recuerdo son muy eficaces y útiles en el momento de enseñanza y aprendizaje, así que el buscar un camino visual en las palabras, hará mucho más fácil la escritura de la misma.

Por lo tanto, la vía visual constituye un factor primordial para la adquisición del conocimiento ortográfico. Se ha señalado el papel que juega la lectura en el desarrollo de la atención y percepción visual pero se hace necesario completar las actividades de la lectura con otras que coadyuven en este propósito con el tarjetero (ficha cacográfico).

La inducción de las imágenes se desarrolla de acuerdo a “las etapas que el niño va desarrollando a lo largo de la enseñanza, la cual se inicia de

manera natural ya que los niños ven las letras como símbolos que representan palabras”. Gentry (1982).

A través de la percepción óptica se puede extraer mucha información sobre un objeto a la que no se accedería nunca por el oído.

b) La percepción auditiva.- “Depende de las características del sonido, del funcionamiento del oído y de la capacidad para localizar la fuente del sonido. Actualmente se le concede gran importancia al oído en el aprendizaje, pues es el órgano de la comunicación por excelencia y traductor del sonido al grafismo y viceversa, de hecho las dificultades en algunas de las fases del lenguaje, debido a deficiencias auditivas pueden acarrear importantes trastornos en la escritura”. Tomado de la investigación de Delmis Lorena Palma Cruz (2012). “Uso de estrategias didácticas para la enseñanza de la ortografía (escritura de palabras) a partir de situaciones comunicativas concretas, en el cuarto grado de la Escuela Primaria de Aplicación Musical de San Pedro Sula”. Honduras.

Aprender a escuchar es una necesidad, pues, aunque la vía auditiva por sí sola no es suficiente para adquirir ortografía, sin embargo es el medio del que se dispone para enseñar a distinguir sílabas tónicas y dominar posteriormente la acentuación. Además, para el uso adecuado de los signos de puntuación es básica.

En esta fase el docente debe emitir un modelo exacto para poder lograr una correcta percepción auditiva por parte de los niños(as). En este momento, se produce la interrelación entre lo oral y lo escrito, por lo que la maestra

tendrá que estudiar con anterioridad las características fonético-fonológico de las palabras que se va a presentar para de esa manera evitar errores e incidir en la prevención y solución de ellos.

c) La percepción motora.- La percepción muscular, es tan importante como la visual y la auditiva; se ha afirmado que “la mano es la que aprende ortografía con el curso de los ojos y los oídos” (Malnegra 1999; 8).

Es necesario que la maestra sepa que al llegar a esta etapa si se detecta algún problema o irregularidad en la ortografía que se considere relevante para el aprendizaje del niño(a), deberá obligatoriamente retornar a la etapa anterior. Este es uno de los problemas que casi permanentemente se observa en las aulas de educación primaria y hasta en educación superior, por consiguiente se hace necesario trabajar con abundante ejercicio que tengan un carácter de sistematización en los que se utilicen las palabras objeto de estudio, además de todas aquellas que hayan sido presentadas anteriormente; para de esa manera su consolidación será más efectiva.

Al escribir una palabra se establece una coordinación de movimientos entre las manos y los ojos dirigida por la activación muscular-cerebral la cual se automatiza con la ejercitación. Pero independientemente que se conozcan los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje y la relación estrecha de unos con otros, se necesita garantizar dicho aprendizaje con la disposición del niño, pues la participación consciente es imprescindible para aprender. Es necesario explicarles a los niños los objetivos de cada actividad, las dificultades

que afrontan y el esfuerzo requerido para vencerlas. La conciencia ortográfica es el aspecto más importante para lograr en los niños una buena ortografía.

El aprendizaje de la ortografía juega un papel importante en el trabajo con las habilidades de la lengua, escuchar y leer (comprensión) hablar y escribir (producción), por tanto, la enseñanza de la ortografía establecida como la nuestra tiene como objetivo que los niños aprendan la correcta forma de escribir, que acepten que en la ortografía hay una sola forma correcta posible y que comprendan que cuando no se ha acertado, se ha cometido un error.

Es evidente que siendo la ortografía uno de los objetivos del área de comunicación, a través de los intercambios comunicativos orales, es posible encontrar niños de quienes podemos decir que escriben mal porque cometen errores de ortografía, sin embargo, no podemos negar que escriben, como también hay niños que aprenden a escribir sin errores.

Méndez B. Blanca (2011; 16). En su trabajo de investigación: “Diseño de estrategias didácticas en el área de Lengua y Literatura para fortalecer la ortografía en los estudiantes de séptimo año de educación básica del Centro Educativo Presidente Tamayo de la Parroquia José Luis Tamayo del Cantón Salinas de la Provincia de Santa Elena”, nos indica lo siguiente:

“Conociendo que la percepción es el proceso mediante el cual se interpretan los estímulos, los mismos que se detallan brevemente a continuación.

- Color: El color es un factor que favorece la fijación de las imágenes visuales. De allí la necesidad de destacar con ese elemento las dificultades ortográficas al ejercitarla con los niños, en lo posible se debe evitar el uso del color rojo, pues no permite una buena visibilidad al estudiante, que es lo que puede ocasionar una mala ortografía.
- Tamaño: Es recomendable en el caso de ortografía, destacar con letras grandes la palabra que se estudia, pues favorece su percepción dentro de un contexto. Por ejemplo:

El caracol camina muy lento por **desilusión**

Gracias a estudios realizados se ha podido comprobar que el hecho de escribir con letras más pequeñas, dentro de un contexto, dificulta la comprensión de los escritos, en ocasiones son empleadas a propósito.

- Intensidad: en el caso de acentuación se usa la intensidad para emitir palabras, exagerando la sílaba tónica, con el fin de que los niños las discriminen mejor.
- Contraste: Permite resaltar el error y a su vez destacar con el contraste en letra grande o pequeña la palabra correcta.

desilu~~ç~~ión desilusión

desiluSión

El contraste resulta positivo para fijar palabras, el contraste entre letras grandes y pequeñas: desilusión.

- **La Repetición:** Se utiliza como principio válido para el campo educativo, El hecho de ver una palabra escrita correctamente varias veces, favorece su fijación. En la etapa de generalización, es conveniente presentar en varias palabras la dificultad: **ampolleta**, **empanada**, **importante**, **simpático**.

Campesino
Campesino
Campesino

ampolleta
empanada
simpático
importante

- **Movimiento:** Es conveniente escribir la palabra, recorrer con el lápiz o el dedo, dibujar la en el aire, poner y quitar tarjetas, agregar terminaciones móviles, combinar letras para formar grupos consonánticos que plantean dificultad; unir o separar letras (gue-gui - ge - gi)".

d) Fase Nogsica (comprensión del significado).- En esta parte del proceso se trabaja en el aula la semántica para que los alumnos interioricen el contenido de lo que se trata. A esta etapa muchos docentes suelen dar poca importancia, es por ello que se da un aprendizaje mecanizado y memorístico, que con el paso del tiempo se pierden o se olvidan porque no se ha contextualizado el conocimiento. Para ello, los niños(as) del segundo o tercer grado de primaria pueden utilizar el diccionario de clases (fomentando la motivación del alumno), de tal manera que puedan incorporar estas palabras en su hablar diario.

Hay que destacar el hecho de que si una palabra se enseña o estudia sin que los niños(ñas) comprendan su significado, posteriormente no la podrá poner en función y el esfuerzo realizado habrá sido completamente nulo. Se recomienda hacer uso sistemático del diccionario.

e) Fase Motriz.- Con esta última fase se completa el ciclo de la enseñanza de la ortografía. El niño(a) escribe la palabra estudiada en frases u oraciones.

También se recomienda hacer los siguientes ejercicios:

1. De fijación o mecanización, para reafirmar la escritura correcta de las palabras aprendidas.
2. De aplicación, para propiciar el uso de esas palabras en trabajos de redacción.
3. De mantenimiento a través del curso, para que no se olvide su escritura correcta.
4. Remediales, individuales y colectivos, para subsanar los errores reiterados en la escritura de determinadas palabras.
5. Ejercicios de comprobación. (dictado preventivo).

Tomado del trabajo de investigación de Palma C. Delmis (2012; 83). Uso de estrategias didácticas para la enseñanza de la ortografía (escritura de palabras) a partir de situaciones comunicativas concretas, en el cuarto grado de la Escuela Primaria de Aplicación Musical de San Pedro Sula". Honduras.

B. La memoria.

Entendida como la capacidad buena o pobre de retener en la mente tanto las experiencias recientes como aquellas que constituyen nuestro

pasado. Es un factor muy importante dentro del aprendizaje puesto que, para avanzar hay que recordarlo anteriormente aprendido y por supuesto, es fundamental en lo que al lenguaje se refiere.

Hay diferentes tipos de almacenamiento. En la memoria sensorial los elementos no se procesan, constituye un nivel mínimo de codificación donde el sujeto no ejerce ningún control sobre esa información porque se encuentra a un nivel perceptual.

A la memoria a corto plazo o memoria reciente, se la considera el centro de la conciencia porque sostiene todos los pensamientos, la información y las experiencias de las que el individuo es consciente en un momento dado.

Finalmente, cuando se da un procesamiento profundo de la información, esta memoria inserta la información a un tercer nivel llamado memoria a largo plazo. En ella se acumulan aprendizajes y experiencias que vamos adquiriendo durante toda la vida. No tiene límites en su capacidad de almacenamiento pero si en el nivel de recuperación de lo almacenado, lo que es todo un consuelo porque quiere decir que sabemos más de lo que somos capaces de evocar.

La memoria y su relación con la enseñanza de la ortografía.

Para poder definir al respecto se ha tomado la investigación de García U. Kelly (2012; 30). “Fortalecer la enseñanza de la ortografía por medio de la interacción de Software educativo JCLIC, cuando se implementa esta

herramienta en las secuencias didácticas en los grados quinto de la Institución Educativa Gonzálo Majía Echeverri”. Colombia; donde nos manifiesta que “Indudablemente, la memoria es parte crucial del aprendizaje. Sin la memoria, las experiencias se perderían y las personas no podrían beneficiarse de ellas.

De ahí que resulta muy difícil separar los términos memoria y aprendizaje, pues constituyen dos caras de la misma moneda: “el aprendizaje depende de la memoria para su permanencia y de manera inversa, la memoria no tendría contenido si no tuviera lugar el aprendizaje” (Martínez, 260).

En tanto, la memoria visual, se puede definir como la capacidad o facultad mental que se tiene para evocar estímulos o representaciones de las imágenes visuales adquiridas, recuperándolas de acuerdo a los esquemas del aprendizaje que se desean reforzar o modificar en una información o estímulo dado. La memoria auditiva, es la capacidad sensorial que un sujeto posee para evocar y discriminar información de naturaleza sonora, distinguiendo características propias provenientes de cada signo acústico que hace parte del lenguaje hablado. Gabarró (1996) sugiere una estrategia de enseñanza, enmarcada en procesos mentales visuales, que de acuerdo a lo que expone en su libro Buena ortografía sin esfuerzo para docentes, es el modelo, que más se debe enfatizar para enseñarles a los estudiantes, a que aprendan a escribir correctamente.

Se hace referencia a la memoria a corto y a largo plazo, a fin de que se comprenda mejor el aprendizaje y su relación con el tema de estudio. Gracias a

la memoria a corto plazo, el cerebro va filtrando lo que es importante de aquello que no lo es, puesto que: "Si metiéramos en la cabeza todo el barullo de caras, de cifras, de publicidad, de acontecimientos, etc., ocurridos a lo largo del día, nos volveríamos locos; en cambio, nuestros recuerdos están tan bien enterrados en un espejo que constituye la memoria a largo plazo, que resisten incluso a las drogas y al electroshock y ningún lavado de cerebro es capaz de borrarlos" (Martínez, 265). Ambos tipos de memoria son indispensables, pues la primera nos desintoxica de la información excesiva y la otra nos permite tener un pasado y una historia.

De esto se desprende una idea fundamental para el tema que nos ocupa (el aprendizaje de la ortografía a través de la memoria visual y auditiva): toda huella en el cerebro debe ser reforzada por la repetición a fin de que sea retenida. Este principio no es exclusivo para la ortografía sino que tiene suma importancia en todos los campos de aprendizaje. Es conveniente establecer un proceso didáctico que pueda favorecer el aprendizaje del estudiante y que se conoce como método viso audio motor. En este proceso deben actuar de manera consecutiva varias funciones intelectivas y la implicación de algunas facultades sensoriales que tienen una incidencia directa en las estructuras y patrones ortográficos, que son los que van a permitir una mayor fijación de las palabras y por ende una mejor asimilación de significados contextualizados.

De acuerdo con Fernando Carratalá este método sensorio motor se toma en cuenta como método pedagógico que debe seguirse para lograr un correcto aprendizaje ortográfico, el cual determina que: se deben ver las

palabras con sus peculiaridades ortográficas convenientemente destacadas para conseguir, así, la fijación de su imagen visual; y alcanzar la perfecta comprensión de su significado, lo que sin duda contribuirá a su correcta escritura.

Por lo tanto con relación a la propuesta mediática del presente trabajo y de acuerdo a lo expuesto sobre el método ya abordado, se puede establecer una articulación con las características específicas que se integran en un sistema multimedia (texto, sonido, imagen) los cuales, se pueden combinar con la secuencia didáctica para el aprendizaje ortográfico, ya que es viable por presentar modalidades sensoriales diferentes para ejercitar y desarrollar las actividades que servirán para el afianzamiento de los estudiantes en la apropiación adecuada de la ortografía de las palabras de uso básico requerido para el desarrollo comunicativo.

El profesor Oléron, psicólogo de la Universidad de París, como fruto de algunos estudios realizados, ha llegado a la conclusión de que una persona retiene mejor las palabras presentadas cada seis segundos, en lugar de que éstas le sean expuestas de manera más rápida. Esto se debe a que el mecanismo de repetición interior tiene un tiempo para actuar. De ahí que la lectura sea una actividad que contribuye significativamente a la ortografía, pero se considera que siempre se debe hacer una lectura guiada hacia la visualización de las palabras con dificultad ortográfica. Por ejemplo, en un determinado texto, pedirles a los estudiantes que encierren o subrayen las

palabras propensas a faltas o errores, y hacer que las subrayen y lean varias veces, hasta que interioricen su escritura

El profesor Richard Gross citada por Ruth Bayas Cevallos, nos brinda una serie de recomendaciones que son de utilidad para nuestro objetivo propuesto. Él divide a la memoria en tres fases:

1. Fase de codificación, que requiere de una mayor atención por parte del alumno. En esta fase, lo importante es prestar atención a aquello que se percibe y que se quiere retener. En el caso del tema que nos ocupa, lo que se quiere retener es la forma de escribir las palabras; por tanto, dejaremos de lado todo lo que nos molesta para centrar la atención únicamente en los ejercicios o actividades que se sugieren.

2. Fase de retención, en la que se pueden utilizar algunos mecanismos, como: establecer asociaciones con algo que nos resulte familiar. Por ejemplo, mirar la letra “V” acordarse de algunas palabras que la llevan o, viceversa, pensar en el objeto y asociarlo con una letra (pienso en “burro” y lo asocio con la “B”). Esta fase incluye las siguientes etapas:

a) Categorización, que es ordenar las cosas según un criterio. En este caso, se podría ordenar las listas de palabras de acuerdo a una determinada norma ortográfica.

b) Verbalización, que consiste en repetir en voz alta lo que estamos haciendo. De esto se desprende que la repetición oral de las palabras que pertenecen a cierta regla ortográfica es de gran utilidad.

c) Visualización, es decir, ver mentalmente aquello que queremos recordar.

Este es el mecanismo más importante en el tema de la ortografía, puesto que al enseñar ortografía de manera visual se garantiza un aprendizaje permanente que no se logra jamás con las reglas ortográficas, peor aún si éstas son explicadas de manera aislada.

3. Fase de recuerdo, en la que se evoca la información registrada en las etapas anteriores. En esta fase se necesita buscar referencias, repensar, volver al inicio.

El re-aprendizaje significa un ahorro, puesto que aunque algo pudiera parecer olvidado por completo, es mucho más fácil aprenderlo por segunda vez en relación al esfuerzo invertido en la primera vez.

Dado a lo anterior y estableciendo una relación con la estrategia didáctica para el afianzamiento de la enseñanza aprendizaje de la ortografía se puede decir, que introducir la técnica HALEM en la secuencias didácticas de los docentes es viable, porque a través de este medio se podrán desarrollar y diseñar actividades que involucren el componente auditivo requerido para ejercitar la pronunciación de las palabras, las cuales puedan ser enseñadas en consonancia con el carácter visual ortográfico a través de actividades y ejemplos interactivos exploratorios que ayuden a establecer en un primer momento a los estudiantes, una relación correcta de representación palabra pronunciación, estableciendo una relación de palabras por sus representaciones tanto visuales como auditivas, a través de una actividad de exploración donde relacione de manera significativa las correspondencias entre la palabra y su representación gráfica”.

a) Clasificación de la memoria:

- Memoria sensorial:
 - Visual: de escasa duración, menos de medio segundo.
 - Auditiva: breve, entre uno y dos segundos de duración.
- Memoria inmediata: duración de menos de un minuto, y limitada a unos pocos objetos.
- Memoria reciente: su duración oscila entre unos minutos, y varias semanas, y su capacidad de almacenamiento es mayor que la de la memoria inmediata.
- Memoria remota: mantiene la información desde semanas hasta toda la vida.

b) Estrategia de la memoria visual: Antes de iniciar la estrategia, se aplicará la memoria secuencial visual, para observar el nivel de memoria visual de los estudiantes.

c) Dictado inicial:

- Recoger fragmentos de textos de 100 a 200 palabras o del vocabulario básico del curso.
- Hallar el % de palabras equivocadas (Cada palabra mal escrita aunque se repita, sólo contabilizar un error por palabra).
- Concientizarles de que las palabras son imágenes y que hay que almacenarlas en la memoria.
- Consecutivamente retenemos imágenes que después somos capaces de recordar: carteles, señales de tránsito, etc., por tanto, también seremos capaces de retener palabras.
- Reducir su % de errores en los escritos.

$\frac{\text{N}^\circ \text{ ERRORES} \times 100}{\text{N}^\circ \text{ DE PALABRAS}}$
--

C. La Pronunciación

Es un factor importantísimo para la buena ortografía, por la sencilla razón de que el niño escribe como habla –las grandes confusiones de la Ll y Y por ejemplo-. Es un problema latinoamericano la confusión de c, s, z, ya que nosotros no diferenciamos estos fonemas como lo hacen los españoles y por lo tanto el niño escribe como lo que él cree, ya que escucha semejanza en su pronunciación.

Para la enseñanza de la ortografía debemos partir de las diferencias individuales de nuestros niños; si un niño tiene una buena percepción y, por sobre todo, memoria visual, debemos explotar esta potencialidad para la didáctica de la ortografía; es muy común que cuando una persona duda de la ortografía de una palabra –por ejemplo mansana y manzana- no sabe si es con s o con z; lo escribe de las dos maneras y decide por la que le parece más familiar, y casi nunca se equivoca. Esto se debe a que tiene una buena memoria visual.

Al niño con una buena percepción y memoria auditiva podríamos enseñarle la ortografía con reglas ortográficas, y si un niño tiene una inteligencia verbal en parámetros normales no tendrá problemas en la enseñanza de la ortografía.

D. La atención.

La atención es una facultad básica para la adquisición de cualquier conocimiento. En relación con la ortografía, es evidente que para avanzar en su

dominio es imprescindible la participación de esta facultad. Si se quiere que los alumnos progresen, se debe reforzar al máximo su atención, no sólo a la hora de producir escritos sino también cuando leen textos ajenos. Es importante que en la lectura tengan una permanente actitud de atención que les permita contrastar en las palabras su modelo ideográfico con las que está leyendo.

La importancia de este factor radica en el proceso selectivo que realiza debido a la imposibilidad de que el sistema nervioso procese todo lo que recibe, de esta manera, la atención focaliza y concentra aquello que el sujeto desea aunque, la atención, también puede ser involuntaria. Pinillos, define la atención como “un proceso de focalización perceptiva que incrementa la conciencia clara y distinta de un núcleo central de estímulos, en cuyo entorno quedan otros más difusamente percibidos”.

En el proceso de aprendizaje, la atención es necesaria, bien para la selección de estímulos, bien para procesos de discriminación, de síntesis, etc. Las adquisiciones conceptuales se apoyan en los procesos de atención selectiva. Existe, por tanto, una correlación entre el rendimiento escolar y la atención y esto es algo de lo que somos conscientes todo profesional de la enseñanza. Se podría decir, que en muchos casos de dificultades de aprendizaje podríamos encontrar su origen en la falta de atención. Es por tanto, bajo mi punto de vista, la atención es uno de los factores más determinantes que condiciona el proceso de aprendizaje.

E. La motivación.

El concepto de motivación nos viene dado de “motio” que significa movimiento. Un motivo es algo que empuja, que mueve a la acción. Podríamos definirla como el conjunto de condiciones que inician, guían y mantienen los comportamientos generalmente hasta que se logra una meta o la respuesta se bloquea. La motivación es el aprendizaje del lenguaje aparece como resultado de la interacción del sujeto con el medio y de la necesidad de comunicarse.

La motivación escolar es entendida como una técnica para promover el aprendizaje, no es algo externo, sino algo que desde el interior empuja al sujeto a una conducta. En consecuencia, el docente debe adecuar el contexto para que pueda darse esa motivación que, aun así, depende de factores internos del sujeto.

Se ha tomado la investigación de MAYO C. Edundo y VELA Lilian (2004) “Clasificación de los errores ortográficos literales en niños de 2° a 6° de Educación Primaria”, donde nos indica que “La motivación puede considerarse como un requisito, previa del aprendizaje. Sin motivación no hay aprendizaje”. (Pozo Mucio, 1998, p. 183). Para que el alumno se sienta motivado por una disciplina que ha sido tan poco interesante como la ortografía, lo primero es que la clase tiene que cambiar; sin bien, no podemos olvidar que las diferencias en los niveles ortográficos alcanzados antes y hoy, no están sólo en los métodos, sino también “en fenómenos socioculturales, en los cuales el carácter creciente de la información, el desarrollo de medios electrónicos, la música, los problemas políticos, las diversas vías de comunicación entre los

pueblos, el a veces exagerado contenido de los programas de enseñanza, etc., producen una dispersión de la atención y como consecuencia, una falta de concentración, elemento psicológico en el cual se debe profundizar en la labor docente. (Ruiz Iglesias, 1977; p.26).

Por su parte Claxton (citado por Pozo, 1984), nos manifiesta que motivar es “cambiar las prioridades de una persona” y esto no es sólo un problema de los escolares: es un problema de los docentes, en especial, cuando hablamos de una materia tan aburrida como la que hasta hoy ha sido la ortografía.

El elemento importante que contribuye al desarrollo de la motivación lo constituyen los juegos. Bruner en su obra “El niño: Desarrollo y procesos de construcción de conocimientos” plantea lo siguiente “jugar para el niño y para el adulto es una forma de utilizar la mente [...] es un invernadero en el que poder combinar, pensamiento, lenguaje y fantasía”. (Bruner, 2002, p.211). Esta concepción evidencia la importancia del juego en el aprendizaje, importancia que se acrecienta en la enseñanza-aprendizaje de una materia tan árida como la ortografía.

“El maestro debe procurar que el estudio sea atractivo, aunque sin quitarle el carácter de labor seria, que exige un esfuerzo de voluntad” (Shúkina, 1978, p.32). Ese ha de ser el primer propósito a perseguir con la introducción a la ortografía a través de los juegos que contribuye a la creación de un ambiente afectivo-emocional adecuado. Sin embargo a pesar de su simpleza y

presentación infantil. Sin embargo, a pesar de su simpleza y presentación infantil, los juegos han de esconder una tarea seria, en definitiva, un ejercicio más. Poco a poco, dentro del propio grado, los juegos irán incrementando su nivel de exigencia; esconderán, tras su apariencia ligera, una propuesta para la reflexión y un mayor desarrollo de habilidades, técnicas y estrategias; y propiciarán que la curiosidad vaya dejando paso primero al afán de saber y después al interés cognitivo. Aquello que se aprende en un contexto feliz cobra un sentido especial y ese aprendizaje vivencial y con sentido contribuirá a la mejor fijación de la imagen en la memoria.

La enseñanza de la ortografía tiene que ser motivada adecuadamente, ya que la misma no tiene el atractivo que presenta para el niño otras asignaturas, lo que no quiere decir, necesariamente, que ella sea una materia árida, pues presenta la ventaja de que cuando se establecen las adecuadas conexiones, estas son tan definitivas que el niño puede saber siempre si está en error o no y en caso dado, sabe cómo corregirlo”.

F. La Escritura.

Desde el origen de la humanidad ha existido la preocupación de transmitir a las generaciones futuras las ideas propias o ajenas; de ahí nació la necesidad de plasmar el habla a través de signos y figuras y al implantarse los alfabetos, el hombre inventa la escritura.

Hablar y hacerlo con errores es nefasto, sin embargo, esto se puede corregir en el transcurso de decirlos o quizá pasen inadvertidos para quienes

escuchan cometen los mismos errores. Escribir es lo más delicado; lo que mal se habla se lo lleva el viento y lo que mal se escribe, escrito queda.

La Escritura es una destreza expresiva que todo niño/a debe desarrollar a partir que ingresa a la escuela primaria; ya que es una actividad fundamental tanto fuera como dentro de la escuela. Para escribir se necesita las letras que en conjunto deben ser exactamente iguales en su forma, tamaño, dirección y espaciamento. Por lo que a la escritura lo definimos como: El proceso organizado y sistemático mediante una representación gráfica el lenguaje, que utiliza signos convencionales e identificables. La escritura es una representación por medio de signos código que sirven para facilitar y mejorar la comunicación. Según el Dicc. Español Moderno, “escribir” es: “Representar ideas por medio de signos y especialmente la lengua hablada por medio de letras”. “Figurar el pensamiento por medio de signos convencionales”. “La escritura es la pintura de la voz”

Con la lectura se va logrando una mejor ortografía y redacción por la memoria visual que se adquiere al ver una y otra vez palabras bien escritas y bien redactadas; con esto cuando escribimos mal algún texto no sabemos por qué, pero estamos ciertos de que tiene errores (ortográficos, de puntuación, etc.) que procedemos a corregir sin necesidad de que alguien los esté resaltando.

Es imprescindible la ortografía, porque a través de las letras se representan los sonidos del lenguaje y, por lo tanto, la comunicación exacta y concreta entre los individuos.

El aprendizaje y aplicación de las reglas otorga oficio, pero algunas veces no son del todo comprensibles; ya que no hubo una comprensión de ellas sino solamente una memorización que tuvo un efecto inmediato pero no se consiguió un aprendizaje significativo.

El problema de las reglas y las excepciones en la ortografía puede ser resuelto por la memoria y la práctica, dentro de ciertos límites; se trata de adquirir un oficio que nos conecta al manejo de nuestro idioma y a la comunicación.

Al escribir una palabra, es necesario saber su significado, de poco sirve saber escribirla si no se sabe que es lo que quiere decir. Se aprende a escribir y expresar mejor cuando se hila la ortografía de la palabra y la imagen que representa.

La escritura representa una necesidad del hombre actual, sin ella, el pensamiento humano no podría conservarse a través del tiempo y no conoceríamos muchas de las que conocemos actualmente.

El hecho de que gran parte de la población escolar presenta problemas para redactar lleva a suponer que la escuela no ha logrado desarrollar en los alumnos estrategias para comunicarse en la lengua escrita.

Esta problemática origina la necesidad de revisar el modo en que se realiza el proceso de adquisición de la lengua escrita con el fin de establecer

estrategias más apropiadas para que el alumno pueda comprender y producir textos cortos con diferentes propósitos comunicativos.

Es muy importante enseñarle al niño que el que escribe más rápido no es el mejor; sino aquel que comprende mejor lo que está escribiendo, por lo que los ejercicios no deben tomarse de una forma a la ligera; sino como un placer que va a beneficiar al alumno ya que éste hará comentarios sobre sí mismo, lo que está realizando y anticipar lo que va a suceder.

El principal reto desde el punto de vista educativo consiste en ayudar a los alumnos a pensar sobre lo que escriben, las estrategias que utilizan para ello, y las estrategias creadas para mejorar en dicho proceso y la misma formación; además de la manera de cómo se asumen las funciones de la escritura a nivel individual, cultural y social.

La escuela deberá estimular el desarrollo afectivo del niño, sin embargo, lo frena en el momento en que la exigencia de la velocidad para que se escriba se privilegia sobre la exigencia de la calidad de lo que se escribe. La escuela se preocupa más porque el alumno copie en un tiempo record, por un método rápido para decodificar lo escrito y reproducir lo oral, por una edad determinada para el aprendizaje, según unas normas arbitrarias enmarcadas en una pedagogía cerrada que no toma en cuenta que la escuela es el espacio para que el educando interne todo lo necesario para poder escribir desde una lógica del contenido y significado; “si el profesor no tiene el hábito y placer por la escritura como pretende enseñar a escribir cuando él mismo no lo siente y no lo quiere”. (Palacios, 1986, p.94).

El desarrollo de la cultura de la escritura no es solo el desarrollo de aspectos cognoscitivos sino también los relativos a actitudes y a aspectos afectivos. Por ende la formación del docente no se agota con su preparación y actualización en cursos y talleres; es un proceso permanente. "Los textos no deben ser escritos solamente de manera mecanizada sino deben de ser coherentes y reflexivos además de originales; que se piense la forma correcta de escritura en relación a las exigencias que se presentan". (Quinteros, 1996, p.1).

Todo esto se debe apuntar a la reflexión sobre su papel como profesor y las visiones de sí mismo ya que todo lo que se requiere conocer de los alumnos y el trabajo con ellos no se aprende de golpe, se aprende cada día y a cada momento se descubren nuevos retos.

- **Factores internos de la expresión escrita.**

a) Orden.- Un escrito, un desarrollo de distintas ideas que se relacionan entre sí en orden gradual. Esto significa que debe principio, medio y fin debidamente proporcionados en relación al tema.

b) Concordancia.- La concordancia es la igualdad formal que se da entre las distancias palabras y frases relacionadas entre sí.

c) Brevedad, claridad, sencillez.- Son también factores importantes de la expresión escrita.

2.2.3. La enseñanza de la ortografía literal

Existen métodos generales y particulares para la enseñanza de la ortografía, los que deben combinarse. Un solo método nunca será suficiente para lograr una mejor eficiencia del trabajo docente de los alumnos.

- **Método de carácter sensorial.**

Los métodos para la enseñanza de la ortografía han sido clasificados de acuerdo con la participación de los órganos sensoriales que intervienen en la asimilación del contenido:

- a).- La vista y la mano: **viso-motor**.
- b).- El oído y la mano: **audio- motor**.
- c).- La vista, el oído y la mano: **viso-audio-motor**.

La copia pertenece al **método viso- motor** y el dictado al **audio- motor**.

En cuanto al **método viso – audio – gnósico – motor**, se basa en la observación visual y su simultaneidad con las impresiones auditivas, motrices y articulatorias; para ello se requiere que el alumno vea, oiga, entienda y escriba las palabras.

Existen otros **métodos** como:

- **Método de carácter reproductivo:** Las reglas ortográficas se emplean con mayor frecuencia para el aprendizaje de las normas.
- **Métodos del análisis lingüístico:** pueden estar referidos al nivel del sintagma, al sintáctico, al fonético o al morfológico.
- **El deletreo:** consiste en fragmentar las palabras, profundizando en el estudio de sus componentes más elementales: las letras.

- **La cacografía:** consiste en hacer corregir los errores ortográficos contenidos en un texto compuesto especialmente con ese fin.
- **El deslinde de palabras:** busca la intervención de varias vías de acceso a la configuración ortográfica de la palabra para lograr una mayor fijación de su estructura gráfica. El deslinde puede ser sonoro o gráfico.
- **El trabajo independiente:** permite organizar el contenido ortográfico con respecto a un objetivo específico, dirigir y controlar la asimilación de los conocimientos de manera afectiva.
- **Métodos problémicos:** Se basan en dar solución a diferentes situaciones problemáticas o a problemas propiamente dichos, planteados con un fin didáctico.

A. Problemas ortográficos y su clasificación

El maestro se enfrenta a dos grandes grupos de problemas o dificultades: los de la ortografía en sí y los que suelen presentar los alumnos.

La importancia del conocimiento ortográfico está dada en el papel que desempeña en los procesos de lectura y escritura; en la primera, con un carácter pasivo, en la habilidad de recordar y reconocer los signos del sistema y relacionarlos con los elementos lingüísticos que representan.

En la escritura, con un carácter activo, en la reproducción de los símbolos gráficos, que supone el acto de escribir de su pensamiento (acto dictado) o del pensamiento ajeno (dictado o copia). Así, algunos de los errores ortográficos identificados en la bibliografía contemporánea son:

- **Sustituciones:** una letra es sustituida por otra por no recordar exactamente la imagen visual de la palabra, percibirla mal auditivamente o por la pronunciación defectuosa del sujeto que escribe.
- **Confusión homonimia:** está dada por el desconocimiento del significado de la palabra o por ser confundida por una análoga.
- **Omisiones:** puede producirse por la afonía de la letra, deficiencias en la percepción auditiva o mala pronunciación.
- **Condensaciones y segregaciones:** son cortes o enlaces anormales, frecuentemente de naturaleza auditiva. Pueden ser también por un desconocimiento de orden lexical.
- **Inserciones:** se insertan letras o sílabas.
- **Transposiciones:** dos letras correctas, frecuentemente adyacentes, son traspuestas, a veces se desplazan letras o sílabas a otra posición de la palabra.
- **Duplicaciones:** se duplica una letra singular.
- **Improvisaciones:** el sujeto no conoce la forma gráfica de la palabra e inventa casi siempre por analogía.

Además, existen los **lapsos**, los que no son errores ortográficos propiamente dichos, sino alteraciones en la escritura de la palabra; se deben frecuentemente a problemas de concentración de la atención. Los **lapsos** no se determinan fácilmente.

“El error es el producto de un defecto en la competencia lingüística, se comete cuando al y el estudiante desconoce una regla gramatical, una palabra

etc. En cambio la falta es la consecuencia de un defecto en la actuación lingüística, se comete cuando el escritor y la escritora o el estudiante y la estudiante, está distraído o cuando está acostumbrado a escribir de una determinada manera pese a que sabe cómo se escribe (Cassany y Sanz,2000).

Cuatro aspectos pueden apoyar la erradicación de las faltas. El primero consiste en saber que se ha hecho una falta. El segundo en poder recordar la forma correcta, equivalente a la falta. Tercero, tener interés en erradicarla, y por último, tener la oportunidad de practicar la misma cuestión lingüística en condiciones reales.

La clasificación de errores, apoyándose en otras fuentes, ayuda a diagnosticar carencias de los y las estudiantes y, por consiguiente, diseñar ejercicios pertinentes: *ortografía natural* y *ortografía arbitraria*. La *ortografía natural*, tiene que ver con las normas de correspondencia sonido/grafía, se centra en errores que no se pueden justificar por la relación entre la forma correcta y la escogida por la y el estudiante en otros contextos o entre los sonidos que ambas representan (omisión o repetición de palabras, orientación y orden, errores de pronunciación infantil, no correspondencia sonido-grafía, separación de palabras).

La ortografía arbitraria, abarca aspectos convencionales de la ortografía que no afecta nada la lectura en la norma de la base fonética, ortografía de morfemas gramaticales, confusión de homófonos y algunos casos excepcionales como *llate*, *inpuntual*, *cigzag*.

Esto permite relacionar los niveles de aprendizaje con los errores cometidos así la ortografía natural se ubica en los primeros estadios del aprendizaje de la escritura, en tanto que la adquisición de la arbitraria corresponde a un estadio posterior, sin olvidar que dividir estas etapas resulta impreciso porque existen periodos en los cuales se mezclan los dos tipos de error.

La lengua no se puede supeditar a las dificultades ortográficas únicamente pues los errores gráficos no suelen impedir el proceso comunicativo, un dominio precario de la ortografía en los primeros años no impide la realización de actividades comunicativas y globales. Esto implica que el aprendizaje de la ortografía es un proceso.

Como ya se mencionó en párrafos anteriores, es importante conocer el origen de los errores ya que pueden ser muy diversos, quizá exista la posibilidad de que se presenten similitudes, por lo que es indudable que el tratamiento didáctico tendrá que ser diferente según cada necesidad. Aquí radica el gran papel que juega el y la docente en el proceso de enseñanza aprendizaje; de él y ella depende animar o desanimar.

B. Descripción de las dificultades ortográficas más comunes.

Para definir esta parte, se ha tomado la investigación de MAYO C. Edundo y VELA Lilian (2004) "Clasificación de los errores ortográficos literales

en niños de 2° a 6° de Educación Primaria”. “El español es una de las lenguas donde se da mayor correspondencia entre fonemas y grafemas, sin embargo se producen algunas rupturas en esta relación. Éstas se deben sobre todo a razones etimológicas, es decir se heredan de la lengua madre, que en el caso del español es el latín, o bien son fruto de la propia evolución del castellano. Pero como el uso de las letras no pueden cambiar fácilmente porque se respeta la tradición cultura de muchos años, se han de conocer las reglas por las que se rigen las letras dudosas concebidas así por la similitud de su fonema.

Escribir una u otra letra depende generalmente del origen que tenga la palabra, y en algunas ocasiones del uso tradicional, e incluso en contra de la etimología. (Vélez, 1985: 37-82).

Por ejemplo:

B, V : La pronunciación de v se confunde desde tiempo atrás con la de b.

G, J : La dificultad entre el uso de g o j aparece en las palabras en que ambas letras tienen el mismo sonido.

No hay normas fijas para regular su empleo, puesto que casi siempre el uso de uno y otro depende del origen de la palabra y de la tradición.

H : La dificultad de esta letra radica en que no representa hoy en día ningún sonido en nuestro idioma.

Y, LL : Estas letras representan algunas dificultades, porque la mayoría de los hablantes confunden el sonido de y con el de ll y viceversa, y pueden equivocarse al utilizar al nivel escrito.

- X : Para solucionar la dificultad que pueda representar la escritura de esta letra solo podemos recurrir al uso correcto que la lectura puede proporcionarnos pues no existen normas precisas.
- M, N : En general, no hay confusión posible entre ellas, puesto que cada una tiene su propio sonido, sin embargo, cuando la n va delante de b, p, f, v, toma un sonido igual o semejante al de la m, cosa que puede inducir a cometer errores en la lengua escrita.
- R, RR : La diferencia entre los dos sonidos que representa la letra r y rr es bien conocida. Una es vibrante simple, el sonido r, otro el sonido rr vibrante múltiple. En general, todo hablante de la lengua castellana que tiene acceso al conocimiento de la lengua escrita sabe distinguir estos sonidos cuando lee.
- C, S, Z : Estas letras representan dificultades, ya que s y z utilizan un mismo fonema y la c cuando es empleada con vocales débiles como la e, i”.

C. Evaluación del Aprendizaje Ortográfico.

Toda evaluación debe ser continua y sistemática y con una finalidad, reflexionar sobre los logros reformulando los objetivos y perfeccionando los procesos en general. Esto es posible una vez analizados y valorados los resultados de una evaluación.

La evaluación del aprendizaje ortográfico se efectúa mediante observaciones, entrevistas, la revisión de libretas o la aplicación de pruebas preparadas al efecto; de esta manera, el profesor llega a conocer el grado de aptitud de sus discípulos para aprender la escritura correcta de nuevas

palabras, el interés por la ortografía, el progreso en el aprendizaje, el conocimiento de las reglas, la extensión del vocabulario y las vías particulares que adopta cada uno para apropiarse de la ortografía de las palabras.

La evaluación permite conocer si el proceso que se ha llevado a cabo es efectivo o no, y si no lo es, cuáles son los cambios que deben realizarse para asegurar su efectividad antes de que sea demasiado tarde; además, influye no sólo sobre la actividad del alumno, permitiéndole tomar conciencia de los aciertos o deficiencias en sus operaciones y acciones y de lo que le falta por lograr, sino también para la propia actividad metodológica del profesor, a fin de corregirla y perfeccionarla, introduciendo o reforzando las operaciones necesarias y planificando actividades adecuadas al carácter y la naturaleza del error, considerando, por supuesto, las características del individuo que lo comete.

Toda evaluación debe pasar por diferentes etapas:

- a) Fase preparatoria: en la que se localiza la información disponible, se plantea el objetivo, se decide Cómo y Cuándo se va a realizar. Se define la finalidad y se construyen o seleccionan los instrumentos de evaluación. Se trata de plantearse el Qué, Cómo y Cuándo evaluar.
- b) Recogida de información. Identificamos los errores en las diferentes pruebas ortográficas y si se observan dificultades ortográficas importantes es aconsejable hacer también una exploración del lenguaje oral recogiendo toda anomalía del sujeto en particular. Se recogerá toda la información extraída de las diferentes pruebas ortográficas donde se analizarán todos

los aspectos que puedan estar implicados: aspectos articulatorios, perceptivo-lingüísticos, atencionales, de memoria, de relaciones espaciales, etc.

- c) Registro de los resultados. Fase en la que se sintetiza y deja constancia escrita de los resultados.
- d) Evaluación de los resultados. Se trata de interpretar los errores ortográficos para vincular el fallo con el proceso cognitivo que lo genera.
- e) Emisión de juicios y toma de decisiones. Se trata de enjuiciar resultados, señalar causas, lanzar hipótesis y predecir. En esta fase se toman decisiones de carácter orientativo para el niño y su familia e igualmente en los factores que afectan al proceso de enseñanza, metodología, etc.

D. La importancia de la interacción docente-niño.

Los seres humanos tienen la necesidad de trabajar bien. “Amo mi trabajo porque lo hago bien” existe la necesidad de creer en lo que hacemos. En este sentido la docente impulsa a los estudiantes a buscar el realizar una escritura brillante, divertida o llena de ideas importantes, es la meta educativa diaria, en la cual, el buscar la calidad de vida escolar depende en gran medida de las relaciones que cada quien establece con sus profesores y compañeros. El asunto es de qué forma lograrlo, cuál es el propósito y el objetivo de escribir, se necesita más que felicitaciones, deben tener posibilidades de hacer una buena tarea, cuando cada escritor trata su trabajo con respeto, por ende, mejorará su calidad.

El hecho de que todos los niños asistan a la escuela para lograr esta calidad de vida escolar no garantiza el principio de igualdad de oportunidades para todos, ya que existen diversos factores que influyen en el contexto educativo: la materia y el docente, los compañeros y los valores del sistema escolar. En la mayoría de las clases suele haber un grupo de estudiantes que destaca más en cuanto a interacciones y éxitos y otro pequeño grupo que suele encontrarse en desventaja. Considera que las relaciones que el estudiante establece con el docente tienen cierto significado y les ayuda a desarrollar aspectos importantes en su desempeño, tales como confianza, el hacer frente a las dificultades educativas que se les presenten, sin olvidar que están rodeados de diversos instrumentos en los que se pueden apoyar, la autonomía es otro aspecto del cual los profesores no se deben olvidar porque fomentarla también proporciona seguridad al trabajar y se desarrolla la capacidad de observar, escuchar, dudar, buscar y preguntar.

Las reacciones del docente ante el trabajo de sus educandos son parte fundamental de la relación que se establece entre ambos. En la revisión de textos se considera que al corregir no es necesario hacerlo de forma represiva ni atender de forma íntegra todos los errores ortográficos, pues, a más de estimularlos se les crea una renuencia a escribir. La interacción constituye el medio fundamental de desarrollo de los procesos cognitivos superiores que se utilizan en la composición. Por lo que ofrecer una enseñanza de calidad sin olvidar la diversidad, depende en gran medida de la formación y desarrollo de los docentes.

En cuanto a esta calidad, los docentes no solamente deben reflexionar sobre lo bien o mal que aplican en sus clases los conocimientos, sino que deben realizar una autocrítica y desarrollar sus propias teorías-prácticas en y sobre la acción acerca de su ejercicio.

“Es muy importante que los profesores, observen cómo los educandos van realizando la tarea de escribir, porque los pueden ayudar a desarrollar estrategias de composición más efectivas. Si bien, como ya se dijo, no se debe tener miedo de enseñar, aunque sí deben pensar cuidadosamente qué tipos de intervención docente serán útiles para los estudiantes (McCormick, 1998).”

La principal finalidad de la cooperación entre iguales es buscar la mejora en los textos, en la verbalización de sus procesos y en la comparación de puntos de vista lo que por ende ayudará al estudiante a observar, escuchar, dudar, buscar y preguntar y propiciará el aprender a auto regular con mayor precisión de forma gradual los procesos comunicativos. Esta interacción también proporciona ciclos de comunicación escrita porque el estudiante tiene la posibilidad de leer trabajos de sus compañeros y viceversa para compartir experiencias y observar el proceso completo de la comunicación escrita, así como tomar conciencia de sus características.

En este sentido, la función del docente en la elaboración de escritos de forma cooperativa va mucho más allá del asesoramiento en la tarea, es decir el docente debe guiar el trabajo e intervenir únicamente cuando sea necesario y fomentar la autonomía de cada aprendiz. Se puede concluir, que la relación

que se establece en el ámbito educativo entre docente y aprendices, es un factor determinante de aprendizaje porque gradualmente se van desarrollando en los estudiantes estrategias de aprendizaje, que apoyan en gran medida la adquisición de conocimientos cuyo resultado son las comunicaciones que los estudiantes empiezan a establecer, logrando así visualizar la ortografía como medio para aprender a expresar de forma escrita lo que quieren decir. Sin olvidar que proveerles de instrumentos como apoyo es básico en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

E. Talleres pedagógicos o de aprendizaje.

Los siguientes párrafos se ha tomado del trabajo de investigación de Naula P. Paula (2012; 60). “Talleres pedagógicos de ortografía para el fortalecimiento de la expresión escrita de los estudiantes del quinto año de educación básica de la Escuela Teniente General Frank Vargas Pazzos del Catón Salinas”. Ecuador.

“Un taller pedagógico o de aprendizaje es una reunión de trabajo donde se unen los participantes en pequeños grupos o equipos para hacer aprendizajes prácticos según los objetivos que se proponen y el tipo de asignatura que los organice. Puede desarrollarse en un local, pero también al aire libre.

Por eso el taller pedagógico o de aprendizaje resulta una vía idónea para formar, desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permiten al educando operar con el conocimiento y al transformar el objeto,

cambiarse a sí mismo. Precisamente esta actitud activa y transformadora que exige el desarrollo científico técnico y la formación (construcción cultural), constituye una de las razones para que los talleres hayan renacido en el quehacer pedagógico cotidiano.

Es decir, el taller debe servir para formar y ejercitar creadoramente la acción intelectual o práctica, cosa que ya indica su nombre: taller de aprendizaje o taller pedagógico.

¿Hay diferencias entre un taller y una clase práctica?

Cuando se habla de taller se asocia la idea de colectivo, por eso preferentemente en los talleres se trabaja en equipo cuyo número de participantes suele variar. Puede actuar en grupos de cuatro o cinco, en dúos, en tríos y en ocasiones, en dependencia de los objetivos, puede ser que por un momento se trabaje de manera individual.

Es riesgoso definir, hay términos que rebasan los límites estrechos de un concepto, pero a veces se pregunta ¿cuál es la diferencia entre un taller y una clase práctica? Esa es una pregunta para meditar, todo taller implica una actividad práctica, pero no toda clase práctica tiene carácter de taller. Asimismo, hay clases de laboratorio, éstas implican experimentos prácticos y no son talleres. Además, la mayoría de las veces las demostraciones son individuales y obedecen a pasos establecidos.

Como se aprecia, las diferencias no son de peso y tienen, sin embargo, algunos puntos de contacto, pero no son términos equivalentes. El taller enseña a ver y a considerar la institución, no como un programa de materias, sino como una institución formadora cuyo núcleo es el educando a quien se le permite desarrollar su proceso creador, porque lo estimula a pensar, sentir y actuar, explorar y experimentar con sus propias posibilidades y vivencias.

De ahí que en nivel de la educación básica, la escuela activa esté tan ligada al taller. Es importante al emplearlo como procedimiento, tener en cuenta la variedad de objetivos y tipos de actividades que pueden utilizarse, así como su duración, que es flexible en función del grado, el nivel, los objetivos y el asunto”.

2.2.3.1. LA ORTOGRAFÍA.

José Antonio Martínez, (2004) en su libro “Escribir sin faltas: Manual básico de ortografía” referente a la ortografía menciona que: “en su origen y de forma ininterrumpida, la ortografía es una disciplina normativa, es decir, formula reglas (de obligado cumplimiento u optativas) para escribir de una determinada manera. Más que constatar la realidad de la escritura de una lengua, tal como se realiza en el presente o se ha realizado en el pasado, pretende “crear” una realidad, dirigir o corregir su desarrollo. Sin embargo, como toda disciplina normativa, también la ortografía tiene una base descriptiva, y tiene que empezar por dar una imagen exacta de la realidad que pretende encauzar”.

Por lo mencionado el autor, podemos decir que la ortografía es una disciplina práctica y normativa, pues da los principios y las reglas para representar gráficamente y visualmente los comunicados o mensajes lingüísticos. Más concretamente, señala qué letras deben representar a los sonidos que componen las palabras de la lengua, si se acentúan o no, y de qué manera, cuándo se usan las letras mayúsculas, cómo se dividen las palabras al final de línea en caso necesario; y, más en general, cómo se usan los signos de puntuación que separan internamente las partes del texto o que representan ciertas significaciones de la frase. En síntesis, es una copia, real escrita del sonido de las palabras.

Es la parte de la Gramática que enseña a escribir correctamente, por ejemplo acertado de las letras y de los signos auxiliares de la escritura. Según la Real Academia de la Lengua Española: "La escritura está constituida no solo por el conjunto de signos convencionales establecidos para representar gráficamente el lenguaje, sino por las normas que determinan cuándo y cómo debe utilizarse cada uno de ellos. Este conjunto de normas que regulan la correcta escritura de una lengua, constituye lo que llamamos ortografía, palabra de origen griego que etimológicamente significa recta escritura".

Este término nos hace referencia a la disciplina lingüística aplicable, cuya labor es describir y explicar los diferentes elementos que forman parte de la escritura y los acuerdos normativos de su uso: la ortografía.

Como resumen de todo lo mencionado anteriormente, se puede decir, que "la ortografía debe ser estudiada a partir del uso y necesidades reales que

muestran los estudiantes en su producción no dirigida, ya que el objetivo primordial de la enseñanza ortográfica es el de conseguir su dominio efectivo, junto a un procesamiento lo más automático posible, para que no interfiera en el proceso de escritura” (Llop, 1999; p. 26).

La **importancia** de su dominio de la ortografía reside en que es fundamental conocer la ortografía para comunicarnos por escrito y que nuestro interlocutor nos entienda. *La ortografía no tiene significado en sí misma, sino que es un instrumento para escribir apropiadamente y transmitir el significado de forma clara, precisa y sin ambigüedades; no es un objetivo en sí misma, sino una técnica complementaria o auxiliar de lo realmente fundamental, que es saber hablar, leer y escribir con fluidez.* (Lebrija y Bello). Esta transmisión de significados no sería posible si el escritor codificara el mensaje en un código diferente, es decir, que no utilizará la misma convención que él; en este caso el mensaje resultaría difícil de decodificar, por lo que la comunicación no se establecería de forma clara e incluso puede que llegara a abortarse. De esta importancia que la correcta escritura tiene para la comunicación, se hace eco la RAE: *“sin ella no se puede comprender bien lo que se escribe ni se puede percibir con claridad conveniente lo que se quiere dar a entender”* (Ruíz de Francisco, 1994; 35).

La **finalidad** de la ortografía es el uso correcto de los signos de puntuación, el empleo correcto de las letras y el uso apropiado de las reglas ortográficas que permiten un escrito claro y legible.

Los principales **objetivos** de la enseñanza de la ortografía son:

- Facilitar al niño el aprendizaje de la escritura correcta de una palabra de valor y utilidad social.
- Proporcionar métodos y técnicas para el estudio de nuevas palabras.
- Habituar al niño al uso del diccionario.
- Desarrollar una conciencia ortográfica, es decir, el deseo de escribir correctamente y el hábito de revisar sus producciones escritas.
- Ampliar y enriquecer su vocabulario gráfico.

Dentro de la ortografía tenemos un factor importante que es la pronunciación.

El **propósito** es combinar letras, palabras, frases, oraciones y párrafos de tal forma que todo lo escrito quede correlacionado y sea comprendido con facilidad por cualquier persona que lo lea. De la misma forma que la redacción, ambos son habilidades básicas que permiten desarrollar en la mente una competencia en el manejo de la lengua escrita. Lo anterior quiere decir que el redactar consiste en escribir un hecho, una idea, un juicio. Los alumnos desarrollan la habilidad de expresar mejor y más ordenadamente, de esta forma ejercitan su ortografía y escritura.

Para **enseñar la ortografía**, el maestro deberá tener en cuenta:

Que el aprendizaje ortográfico es un proceso que requiere una dirección hábil y experta, porque los alumnos aprenden con distinto ritmo y de manera diferente, los métodos deben adaptarse a la variedad.

Que debe partir de las diferencias individuales de nuestros alumnos tienen una buena percepción y, por sobre todo, memoria visual, debemos explorar esta potencialidad para la didáctica de la ortografía: es muy común que cuando una persona duda de la ortografía de una palabra – Por ejemplo mansana y manzana – no sabe si es con s o con z; lo escribe de las dos maneras y decide por la que le parece más familiar. Esto se debe a que tiene una buena memoria visual. Al niño con una buena percepción y memoria auditiva podríamos enseñarle la ortografía con reglas ortográficas, y si un niño tiene una inteligencia verbal en parámetros normales no tendrá problemas en la enseñanza de la ortografía.

Que debe ayudar a cada niño a descubrir métodos que faciliten la fijación y evocación de la forma correcta de escribir las palabras.

Que la corrección debe adaptarse a las necesidades de cada niño y a las características de las faltas que comete.

Que para asegurar la retención son necesarios los periodos de práctica y la ejercitación correspondiente.

Ortografía natural (omisión – sustitución – adición – inversión)

Se basa en la *ruta fonológica*; es decir, en la asociación fonema-grafema. Los errores ortográficos que se registran son por sustitución entre fonemas-grafemas (ej.: “ñ-ll, p-b...”), por omisión o adición de grafemas (ej.: “pastel-patel”) o por alteración del orden (ej.: “pluma-pulma”).

Según Gali (1926), este tipo de ortografía comprende las normas elementales de correspondencia sonido/grafía; estos errores no se pueden justificar por la relación entre la forma correcta y la escogida por el educando en otros contextos o entre los sonidos que las dos representan, por ejemplo, un estudiante puede escribir “porgrama”/programa o “elpro grama”/“el programa”.

Este tipo de errores son más frecuentes en etapas tempranas de aprendizaje, fundamentalmente en niños de 6 a 7 años; los niños aprenden lo que se llama “Ortografía Natural” es decir, aquellas reglas que son siempre del mismo modo, aunque no exista una correspondencia perfecta entre el sonido y la grafía. En estos cursos los niños aprenden el fonema /k/ se puede escribir como <c> en “casa” y <qu> en “queso”; o que el fonema /θ/ se puede escribir como <z> en “zapato”, pero también como <c> en “cena” o “cine”.

Ortografía arbitraria (b-v, j-g, ll-y, sin regla ortográfica)

Se basa en la *ruta léxica* y depende del almacén del léxico visual ortográfico. Los errores que se contemplan con la sustitución entre grafemas que corresponden a un mismo fonema (ej.: “b-v”, “j-g”) o lo que es lo mismo la sustitución entre sílabas homófonas. Además, para que se considere una falta de este tipo de ortografía no debe de corresponder con ninguna regla ortográfica.

Según Gali (1926), son los errores que se cometen en las convenciones ortográficas; es decir, comprende la transgresión a los aspectos convencionales de la ortografía; que están dados por las reglas ortográficas establecidas; en el caso del español, son todas aquellas reglas que ha

determinado la Real Academia de la Lengua Española, rijan en este idioma. Estos errores no afectan a la lectura.

Cervera (2006) explica que: “Estos errores se relacionan con la dificultad para almacenar las representaciones ortográficas de las palabras” (p.117). Este enunciado se refiere a la dificultad que se presenta en los niños en la ortografía arbitrara, para automatizar las reglas ortográficas y emplearlas en el momento del proceso escritor.

Ortografía reglada (b-v, j-g, ll-y, con regla ortográfica)

Se puede considerar una subdivisión de la anterior. Abarcará las faltas que se rigen por una regla ortográfica.

Generalmente cuando se habla de ortografía se hace referencia a los dos últimos tipos de ortografía, suponiendo que la asociación fonema-grafema se ha adquirido correctamente en el inicio del aprendizaje de la lectoescritura.

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

Las reglas ortográficas pueden ser generales o particulares. La primera, afectan a todo un ámbito de la escritura; mientras que la segunda, se aplican a la escritura de palabras concretas. Las reglas generales suelen formar parte del núcleo constitutivo de cada uno de los subsistemas ortográficos.

2.2.3.2. La fonética.

Para el estudio de los sonidos y las articulaciones del lenguaje hablado contamos con la fonética, que es una rama de la lingüística que estudia la producción, naturaleza física y percepción de los sonidos de una lengua. (Escarpanter, 1999; 21-48).

Sus principales ramas son: fonética experimental, fonemática, fonética acústica y fonética articulatoria.

Asimismo, los órganos que intervienen en la articulación del sonido son móviles, (los labios, la mandíbula, la lengua y las cuerdas vocales) o fijos (los dientes, los alvéolos, el paladar duro y el paladar blando).

El empleo incorrecto de los nombres de cada letra que conforman el alfabeto se debe a que el niño al pronunciar emplea los mismos órganos para pronunciar una letra.

Por ejemplo: en las palabras burro – vaca en la segunda, no se dice uvaca, sino que se concreta a la emisión de un sonido que es el de be.

Es por ello que aún y cuando la fonética se divide en diversas ramas para un mejor estudio la fonética articulatoria es la que da las bases y características a seguir para un empleo correcto del alfabeto español dentro del contexto sociocultural.

El español tiene veinticuatro fonemas y dispone de veintinueve letras o grafías para representarlos.

El abecedario español quedó establecido en 1803 en veintinueve letras: pero la Asociación de la Academia de la Lengua Española, en su X Congreso celebrado en Madrid en 1994, decidió reestructurar nuestro abecedario siguiendo el alfabeto latino universal. Por ello acordó la supresión de las letras *ch* y *ll* de nuestro alfabeto, considerándolas como dígrafos, es decir, como signos ortográficos compuestos por dos letras. O dicho de otra forma, como dos letras, que además ya existen en el abecedario (c – h, l – l), que representan un solo fonema.

Cada letra puede aparecer con dos formas o tamaños, mayúsculas o minúsculas.

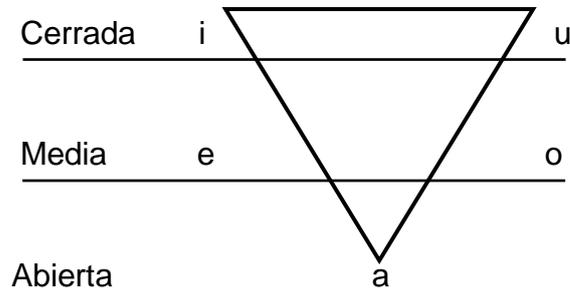
La fonología estudia los fonemas que el español tiene actualmente en uso. La *h*, que sonaba aspirada, hoy es una letra muda.

Los fonemas del español actual son veinticuatro y se representan entre barras (/ /); aparecen distribuidos en dos grupos:

- 1°. Fonemas vocálicos (5): /a/, /e/, /i/, /o/, /u/.
- 2°. Fonemas consonánticos (19): /b/, /ch/, /d/, /f/, /g/, /j/, /k/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /s/, /t/, /y/, /z/.

Como hemos visto, las letras o grafías que representan en la escritura a esos veinticuatro fonemas. Hay un desajuste evidente entre las veintinueve letras del abecedario y los veinticuatro fonemas de nuestra lengua. Este desajuste es el origen de las faltas de ortografía.

A. Fonemas vocálicos.



El rasgo pertinente o distintivo más importante del sistema vocálico es el grado de abertura de la cavidad bucal al pronunciar cada vocal.

El fonema /a/ posee abertura máxima; la /e/ y la /o/, abertura media; la /i/ y la /u/, abertura mínima.

En cuanto a las letras que representan a los fonemas vocálicos, apenas tendrás problemas.

/a/..... a

/e/..... e

/i/..... i, y: ley, niño y niña

/o/..... o

/u/..... u

El modo de articulación, consistente en la manera como se produce la salida del aire proveniente de los pulmones; el punto de articulación, referido al lugar de la boca donde se produce el sonido; la acción de las cuerdas vocales, referida a la vibración o no de las cuerdas vocales; y la acción del velo del paladar, relacionada con la posición del velo del paladar.

- Por el modo de articulación:

Altas: La lengua se aproxima a la bóveda del paladar: /i/, /u/.

Medias: La lengua se aparta un poco de la bóveda del paladar: /e/, /o/.

Baja: La lengua permanece casi en forma plana: /a/.

Por la abertura o cerrazón de la boca, las vocales altas: /i/, /u/ son cerradas y las medias /e/, /o/ y la baja /a/ son abiertas.

- Por el punto de articulación:

Anteriores o palatales: La lengua se aproxima al paladar duro: /i/, /e/.

Central: La lengua permanece casi en forma plana: /a/.

Posteriores o velares: La lengua se aproxima al velo del paladar: /u/, /o/.

- Por la acción de las cuerdas vocales: Todas las vocales son sonoras.
- Por la acción del velo del paladar: Todas las vocales son orales.

Las vocales se clasifican también por la forma que adoptan los labios. Cuando toma una forma circular, las vocales son redondeadas: /u/, /o/, y cuando toma una forma oblonga, se las denomina no redondeadas: /i/, /e/; la vocal /a/ es neutra.

Las vocales también se clasifican por el timbre en: agudas: /i/, /e/ y graves: /u/, /o/; la vocal /a/ es neutra.

B. Fonemas consonánticos.

Se llaman así porque suenan con la ayuda de las vocales (consonante), a las que necesitan para formar una sílaba.

Los rasgos pertinentes o distintivos que caracterizan a las consonantes del español son:

- **El modo de articulación:** hace referencia a la posición que adopta los órganos articulatorios en cuanto a su grado de abertura o cerrazón. Los fonemas se clasifican por el modo de articulación con los siguientes rasgos distintivos:
 - ✓ Oclusivas: algún órgano (labios, lengua...) interrumpe momentáneamente el paso del aire, que luego sale de golpe, como una explosión: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/.
 - ✓ Fricativo: el aire sale rozando el paso estrecho producido por dos órganos articulatorios: /f/, /z/, /s/, /j/, /y/.
 - ✓ Africada: un primer momento oclusivo va seguido de otro fricativo: /ch/.
 - ✓ Vibrante: la punta de la lengua vibra uno o varios movimientos rápidos que interrumpe la salida del aire: /r/, /rr/.
 - ✓ Laterales: El aire sale por ambos lados de la boca en lugar de hacerlo por el centro de la boca: /l/, /ll/.
 - ✓ Nasales: cuando la mayor parte del aire sale a la vez por la nariz y por la boca: /m/, /n/, /ñ/.
- **El punto de articulación:** Hace referencia al lugar y a los órganos que intervienen en la articulación del aire. Los fonemas se clasifican por el punto de articulación con los siguientes rasgos distintivos:
 - ✓ Bilabial: los dos labios se unen para impedir la salida del aire: /p/, /b/, /m/.
 - ✓ Labiodental: el labio inferior roza los dientes superiores: /f/.
 - ✓ Interdental: la punta de la lengua se introduce levemente entre los dientes superiores e inferiores: /z/.

- ✓ Dental: la punta de la lengua roza los dientes superiores: /t/, /d/.
 - ✓ Alveolar: la punta de la lengua roza los alvéolos (cavidades en las que se sitúan los dientes) superiores: /s/, /n/, /l/, /r/, /rr/.
 - ✓ Palatal: la punta de la lengua se apoya o se aproxima a la zona dura del paladar: /ch/, /y/, /ñ/, /ll/.
 - ✓ Velar: La parte posterior de la lengua toca o se acerca al velo del paladar (paladar blando): /k/, /g/, /j/.
- **Por la acción del velo paladar:**
 - ✓ Nasales: el velo del paladar está separado de la pared nasofaríngea y la mayor parte del aire sale por las fosas nasales: /m/, /n/, /ñ/.
 - ✓ Orales: el velo del paladar está adherido a la pared nasofaríngea y la mayor parte del aire se desplaza por la cavidad bucal. Son el resto de consonantes.
 - **La vibración de las cuerdas vocales** (son dos tendones que tenemos en la laringe), los fonemas se clasifican en:
 - ✓ Sordos: las cuerdas vocales no vibran, no quiere decir que no se oigan como alguno piensa; en este caso serían mudos como la h: /p/, /t/, /k/, /f/, /j/, /z/, /ch/, /s/.
 - ✓ Sonoros: las cuerdas vocales se aproximan y comienzan a vibrar: /b/, /d/, /g/, /m/, /n/, /ñ/, /r/, /rr/, /l/, /ll/, /y/.

Para saber si un fonema es sordo o sonoro, se requiere la ayuda de aparatos que registren la vibración de las cuerdas vocales.

Los fonemas consonánticos y sus letras o grafías.

FONEMAS CONSONÁNTICOS		
Fonema	Rasgos distintivos	Letras o grafías
/p/	- bilabial, oclusivo, sordo, oral	p
/b/	- bilabial, oclusivo, sonoro, oral	b, v, w, en palabras de origen alemán y muy pocas de origen inglés: Wenceslao, wáter.
/m/	- bilabial, oclusivo, sonoro, nasal	m
/t/	- dental, oclusivo, sonoro, oral.	t
/d/	- dental, oclusivo, sonoro, oral	d
/k/	- velar, oclusivo, sordo, oral.	c (a, o, u): casa, cosa, culto. qu (e, i): querer, quiero. k en kilo y derivados.
/g/	- velar, oclusivo, sonoro, oral.	g (a, o, u): gato, gota, gusto. La w de origen inglés: whisky –güisqui-
³ */j/	- velar, fricativo, sordo, oral.	gu (e, i) : guerra, guitarra. g (e, i): género, gitano.
³ /z/	- interdental, fricativo, sordo, oral.	j (a, o, u, e, i): jirafa, ajedrez. C (e, i): cerilla, cigarro. Z (a, o, u): zapato. Hay alguna excepción: zeta, zigzag.
/f/	- labiodental, fricativo, sordo, oral	f
³ /ch/	- palatal, africado, sordo, oral.	ch
/y/	- palatal, fricativo, sonoro, oral	y (consonante)

³ Los fonemas marcados con asterisco se representan en fonología mediante los siguientes signos: /j/ > /x/; /z/ > (θ): /ch/ > /C/; /ll/ > /l/: /ñ/ > /ɲ/: /rr/ > /r/. Lo hacemos para evitar confusiones innecesarias en el lector, representamos los fonemas como hacen algunos especialistas en escritos divulgados, de una manera cercana a su representación gráfica. Así lo hacemos con el fonema /j/, en lugar de /x/; como el fonema /z/, en lugar de θ en griego; con el fonema /ch/, en lugar de (c): en el fonema /ll/, en lugar de /l/; con el fonema /ñ/, en lugar de /ɲ/; y con el fonema /rr/, en lugar de /r/.

Cabe mencionar que la ortografía se divide en tres campos de acción:

1. Ortografía acentual: Es aquella encargada del uso correcto de los acentos y de las reglas que facilitan su empleo.

También es propicio indicar que la ortografía acentual, entrega las normas según las cuales corresponde o no poner tilde a las palabras, ya que todas ellas tienen acento, golpe de voz, pero no todas deben ser acentuadas gráficamente. Este conocimiento puede ser muy importante para la comunicación escrita que establezcas con tu entorno.

2. Ortografía puntual: Permite conocer los signos de puntuación, su aplicación al interior de la oración de los párrafos y de los textos completos así como también las pausas que debe realizar el lector o hablante.

Tenemos signos para otorgar al texto la entonación que necesita, como los paréntesis, las cremillas, y los signos de interrogación y exclamación. Por otra parte, las separaciones entre idea e idea las hacemos a través de los puntos, las comas, el punto y coma, y los puntos suspensivos.

3. Ortografía literal: Es la que estudia el empleo correcto de las letras. Es importantísimo conocer el uso de las distintas consonantes como ejemplos evidentes para que nuestra ortografía mejore y lograr redactar textos sin errores.

Las reglas de la ortografía literal rigen sobre las letras que se deben utilizar para escribir las palabras de nuestro idioma.

Para tener buena ortografía literal no basta con saber las reglas, ya que la mayoría de las palabras de nuestro idioma se escriben de la forma en que lo hacen sin que exista para ello regla alguna, más que su origen. Por esto, para incrementar nuestra ortografía literal, es necesario leer mucho, practicar constantemente, y no dejar ninguna duda sin despejar.

Para esto último son útiles las normas, para poder asegurarnos en los casos en que no sabemos cómo se escribe una palabra, o para memorizar el uso de aquellas letras que nos son más difíciles.

Es un tópico muy importante al momento que lo abordamos ya que todas las palabras, aunque tengan el mismo sonido, suelen significar cosas distintas. Tenemos el ejemplo entonces:

Casa: Es el lugar donde se vive

Caza: Es el acto de salir a cazar (generalmente animales)

Como se pueden dar cuenta ambas palabras, al momento de pronunciarlas, tendrán el mismo sonido, pero si las escribimos claramente se verá que una no es lo mismo que la otra.

Botar: Generalmente se refiere al hecho de desechar algo lo cual yo no es útil.

Votar: Hace referencia al hecho de hacer parte en cualquier tipo de elecciones, eligiendo la persona a la cual queremos que nos represente.

Entonces como verás la ortografía literal es esencial para un óptimo entendimiento en cuanto hablamos de escritura, aunque su aplicación sería prácticamente nulo al momento de hablar, su uso es especialmente en el ámbito escrito.

Asimismo, se ha tomado el trabajo de investigación de MAYO C. Edundo y VELA Lilian (2004) "Clasificación de los errores ortográficos literales

en niños de 2° a 6° de Educación Primaria”, donde nos manifiesta que “a pesar de que estos tres campos se manifiestan a lo largo de los seis o siete años de educación básica y que son por demás importante. En el presente trabajo nos abocaremos a la ortografía literal ya que es la que nos auxiliará a poner en práctica las reglas ortográficas y nos facilitará una apropiación de expresión del lenguaje oral y escrito.

Dentro de la educación primaria los propósitos que se persiguen en la asignatura de Comunicación es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita, para lo cual es necesario que:

- a. Logren de manera eficaz el aprendizaje de la lectura y escritura.
- b. Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos que tienen naturaleza y propósitos distintos.
- c. Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- d. Conozcan las reglas y normas de uso de la lengua y las apliquen como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación”.

C. Conciencia fonológica. Habilidad de ser conscientes y manipular los sonidos que crean las palabras de nuestro idioma, se le ha denominado *Conciencia fonológica*, a través de esta es que podemos identificar los sonidos de las palabras es decir, los fonemas, abstraerlos de su contexto y jugar con ellos, con tareas en las cuales los cambiemos de lugar, suprimirlos, agregarlos, separándolos, o uniéndolos ya sea para formar o analizar palabras e incluso

palabras sin significado llamadas también no palabras oseudopalabras, sin tener necesidad de representarlas en forma escrita para la realización de estas tareas. Forma de conocimiento metalingüístico asociado con la habilidad para ejecutar operaciones mentales sobre el habla y abarca tres niveles:

D. Sonidos y letras:

El sonido R fuerte

- Se escribe con **rr** entre vocales (carro)
- Se escribe con **r** en los demás casos (ratón, enredar).

El sonido K

- Se escribe con **c** ante **a, o, u** (casa, cometa, cuna).
- Se escribe con **qu** ante **e, i**, (queso, mantequilla).

El sonido Z

- Se escribe con **c** ante **e, i** (cesta, cine).
- Se escribe **z** ante **a, o, u** (zanahoria, zorro, azúcar)
- Se escribe con **z** final las palabras que tienen el plural en **-ces** (cruz > cruces)

El sonido G suave

- Se escribe con **g** ante **a, o, u** (gato, golondrina, canguro).
- Se escribe con **gu** ante **e, i** (hamburguesa, guitarra)
- Se escribe con **gü** ante **e, i** cuando la **u** suena (cigüeña, pingüino).

El sonido J

- Se escribe con **j** ante **a, o, u** (granja, viejo, junio)

- Se escribe con **j** o con **g** ante **e, i** (jefe, geranio).

Se escribe con H

- Las palabras que empiezan por:
 - hum-** más vocal (humos).
 - hie-, hue-** (hielo, huevo).
- Las formas verbales de **haber, hacer, hablar, hallar y habitar**.
- Las palabras que contienen el diptongo **ue** y este va tras una vocal (huele)
- Las palabras derivadas y compuestas de otras que llevan **h** (prehistoria, hierbecilla, hierbabuena).

Se escribe con b

- Las palabras que empiezan por las sílabas **bu-, bur-, bus-** (buscar).
- Las palabras terminadas en **-bilidad**, excepto movilidad (amabilidad).
- Los verbos acabados en **-bir**, excepto hervir, servir y vivir.
- Las formas del pretérito imperfecto de indicativo de los verbos terminados en **-ar** (estaba, cantaban...).

Se escribe con V

- Los adjetivos terminados en **-ava, -ave, -avo, -eva, -eve, -evo, -ivo, -iva**.
- Las formas de los verbos que llevan el sonido **B** y que no tienen **b** ni **v** en el infinitivo (tener > tuvimos).
- Excepción: terminaciones **-aba, -abas, -ábamos** del pretérito imperfecto de la primera conjugación (cantaba, bailabas, saltábamos).

Se escribe con M

- El sonido **N** antes de **p** (campo) y antes de **b** (bomba)

Se escribe con G

- Los verbos acabados en **-ger** y **-gir**, excepto tejer y crujir.

Se escribe con J

- Las palabras que empiezan por **-aje** o **-eje** (ajeno)
- Las palabras que terminan en **-aje**, **-eje** (pareja, excepto agencia, agenda y sus derivados).
- Las formas de los verbos que llevan el sonido **J** y no tienen ni **g** ni **j** en el infinitivo (decir > dijera).

Se escribe con LL

- Las palabras terminadas en **-illo**, **-illa** (amarillo, silla)
- Los sustantivos terminados en **-alle**, **-elle**, **-ello** y **-ullo** (valle)
- Las palabras derivadas de otras que se escriben con **ll** (amarillento, de amarillo).

Se escribe con Y

- Las palabras terminadas en los diptongos **ay**, **ey**, **oy**, **uy** (buey), excepto algunas palabras como fui.
- Las formas de los verbos que contienen el sonido consonántico **Y** (**ye**) y no tienen ni **ll** ni **y** en el infinitivo (ir >vaya).

Se escribe con X

- Las palabras que comienzan por los prefijos **ex-** y **extra-** (extraordinario).

- La mayoría de las palabras que empiezan por la sílaba **ex-** seguida de **pl** (explosión).
- Las palabras que empiezan por la silaba **ex-** seguida de **pr** (exprimir).

Se escribe con mayúscula

- Los nombres propios (**L**uciana, río **T**ajo).
- La primera palabra de un escrito (**E**stimado señor:)
- Después de punto (La lluvia empezó a caer. **H**acía frío)

2.3. Definiciones conceptuales

Para un mejor entendimiento léxico-semántico de nuestro trabajo es conveniente, fijar conceptualmente alguna terminología que usamos y manejamos en esta presentación.

Aprendizaje. Es una actividad personal, propia del que aprende, de su actividad mental y capacidad de comunicación.

Es decir, el aprendizaje es una responsabilidad que puede compartirse, por lo tanto, el rol del maestro es convertirse en el agente motivador, facilitador para que el alumno aprenda; aplica o experimenta nuevas estrategias metodológicas tratando de que los alumnos trabajen construyendo sus propios conocimientos. Esta forma de enfocar el trabajo de aula, ofrece más posibilidades para potenciar la motivación, el pensar, la toma de decisiones, etc.

Aprendizaje significativo. Es el tipo de aprendizaje en que un estudiante relaciona la información nueva con la que ya posee, reajustando y reconstruyendo ambas informaciones en este proceso. Es decir, el aprendizaje significativo se basa en los conocimientos previos que tiene el individuo más

los conocimientos nuevos que va adquiriendo. Estos dos al relacionarse, forman una conexión y es así como se forma el nuevo aprendizaje, es decir, el aprendizaje significativo.

Bases metodológicas. Sustento que sirve de guía para seguir una investigación de manera ordenada.

Despertar el interés: Crear, inquietar la necesidad de adquirir nuevos conocimientos.

Intrasilábico: compuesto por *segmentación silábica* –la persona separa la palabra por las sílabas que la componen- y *conteo de sílabas* – aquí la persona hace un conteo de las sílabas que componen la palabra.

Nivel ortográfico: Grado o nivel de conocimiento o desconocimiento de la ortografía.

Proceso de evaluación: Es un seguimiento científicamente organizado para lograr un objetivo propuesto.

Silábico: compuesto por *detección de la rima* –aquí la persona se da cuenta de que 2 o más palabras terminan con el mismo sonido- y *detección del fonema inicial* – la persona se dará cuenta que algunas palabras inician con el mismo fonema.

Fonético: compuesto por *segmentación fonémica* –la persona segmentará la palabra en cada uno de los fonemas que componen a esta-, *mezcla de fonemas* –se le dirán unos sonidos a la persona y esta tendrá que deducir la palabra que forman esos sonidos- y *supresión del fonema inicial* –se le dirá una palabra a la persona y esta tiene que repetir la palabra suprimiendo el fonema inicial.

Fonema. Es la unidad mínima no significativa del plano de la expresión oral, que permite distinguir significados. Es la unidad o elemento del sistema fonológico, se define al fonema como su valor diferencial.

Escritura. Viene a ser el sistema de signos trazados para representar a los sonidos del lenguaje hablado.

Ortografía. Es el uso correcto del empleo de las letras y signos de la escritura.

Ortografía de uso. Escribir correctamente una palabra.

Ortografía de reglas.- Consiste en la infracción de las numerosas reglas de nuestra gramática.

2.4. Bases epistémicos

Todos los seres humanos tenemos el derecho de mejorar nuestra vida. Una de las estrategias más importantes consisten en aprender que un elevado cociente intelectual por sí solo, no nos convierte en el primero de la clase, ni el ganador del premio Nobel. Los verdaderos buenos resultados requieren cualidades que no son necesariamente sinónimos de inteligencia.

Una de las principales razones por las cuales a los niños se les obstaculiza el aprendizaje del lenguaje escrito es que en las escuelas se les enseña de manera abstracta; es decir, por partes, dividido en letras, sílabas, palabras y oraciones, olvidando su objetivo principal y natural como es la comunicación de significados.

Para que los niños usen el lenguaje escrito de forma funcional, es necesario conservarlo de manera integral y motivarlos a que lo usen para

satisfacer sus necesidades diarias y con propósitos personales, escribiendo acerca de lo que le sucede y de lo que viven a diario.

El trabajo de investigación está basado fundamentalmente en la teoría lingüística, teoría cognitiva, seguido por la teoría constructivista de Piaget y Vygotsky, en la teoría de aprendizaje significativo de Ausubel, en la teoría de las sub-destrezas y en la teoría del aprendizaje integral, la visión del aula integral y la visión del docente mediador e integral de Goodman.

2.4.1. Teoría Lingüística

La lingüística se ocupa de la estructura del lenguaje, mientras que el término “psico” centra su interés en conocer cómo se adquieren los sonidos y significados lingüísticos, cómo funcionan estos sistemas cuando las personas los producimos y cómo llegamos a su comprensión en las oraciones.

Una definición que refrenda lo expresado, es la que nos ofrece Harris y Coltheart (1986: 3): *“Los psicolinguistas intentan describir como comprendemos y producimos el lenguaje; en otras palabras, están interesados en los procesos implicados en el uso del lenguaje”.*

Por consiguiente, dos serían las tareas fundamentales de la psicolinguística: la comprensión y la producción del lenguaje. Ahora bien, el lenguaje puede expresarse de dos formas: una a través del habla, con lo cual nos estamos refiriendo al lenguaje oral; y la otra, a partir de la escritura, la cual abordaría el lenguaje escrito.

Por lo tanto, la competencia lingüística implica el conocimiento y la habilidad para el uso de la lengua elegida para la comunicación, y concebida como código lingüístico (verbal y no verbal): conocimiento y dominio de la pronunciación de fonemas y de la ortografía del vocabulario y de su semántica, de la formación de palabras y frases. Esta competencia se requiere para comprender y expresar el sentido literal de las expresiones lingüísticas, verbales y no verbales.

Lo más resaltante de esta teoría es considerar a la lectura y la escritura como procesos distintos, donde el lecto-escritor realiza una acción de construcción de significados dándole un papel significativo u activo al sujeto en este proceso. Plantea la necesidad de conjugar, en forma armónica, los nuevos conocimientos con los existentes y almacenados en la memoria.

Por ello, la lingüística no solo ha investigado la comprensión y la producción del lenguaje oral, sino que ha realizado valiosas investigaciones dentro del ámbito de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura. Por todo este motivo, actualmente esta disciplina se constituye en el principal marco teórico en el que se fundamentan numerosos programas de lecto-escritura.

2.4.2. Teoría Cognitiva

Los procesos cognitivos más importantes implicados en el aprendizaje del lenguaje son: la percepción, la memoria, la atención, el razonamiento y la motivación entre otros que interactúan entre ellos con un fin común: captar, transformar y manipular o representar la información.

La problemática clave que dirige los esfuerzos teóricos de la psicología cognitiva se puede englobar en el estudio de las representaciones mentales. Para conocer el significado de la misma y para conocer lo que más nos interesa es la teoría del procesamiento de información, carácter que adquiere la psicología cognitiva cuando abandona el modelo de investigación de causalidad lineal (estímulo-respuesta), propio del conductivismo y aborda formas de experimentación de carácter sistémico que respetan el sentido del procesador activo que tiene el ser humano, y el de globalidad que presenta la conducta humana.

Uno de los modelos más utilizados sobre los mecanismos del sistema cognitivo son los denominados modelos de multialmacén. Dentro de este destacamos el realizado por Cogné (1990), que se indica los elementos que lo conforman: los receptores, la memoria sensorial, memoria a corto plazo, memoria a largo plazo, generador de respuestas, efectores y el control ejecutivo y expectativas.

Las aportaciones de la teoría de procesamiento de información son importantes puesto que describen y explican los sistemas cognitivos que el niño utiliza a la hora de leer y escribir, los procesos cognitivos implicados en la lectura y escritura; y de los modelos de procesamiento de información.

Ahora nos centraremos en la lecto-escritura, concretamente en la relación existente entre los dos componentes del lenguaje escrito, como son la lectura y la escritura. Se puede apreciar que la lectura y la escritura suelen

presentarse como unidades inseparables, como las dos caras de una misma moneda y, en cierto modo, ello es verdadero, ya que la lectura solo se puede realizar sobre algo que está escrito, y la escritura está pensada para que alguien lo vaya a leer. Sin embargo, ¿Cómo explicar el hecho de que haya buenos lectores que son pésimos en la escritura, o buenos escritores cuya lectura es defectuosa?. Esto es una prueba evidente de que se trata de dos actividades independientes. En este sentido, Cuetos (1989: 72) manifiesta que :
“La lectura y la escritura son dos actividades que, aunque parecen compartir los mismos procesos psicológicos, no es así: la lectura parte de signos gráficos para llegar al significado (en el caso de la lectura comprensiva) y al sonido (en la lectura en voz alta), y la escritura parte del significado (en el caso de la composición) o del sonido (en el dictado) para llegar al signo grafico”.

Como se puede apreciar, parece aceptable indicar que existen mecanismos y procesos cognitivos diferentes a la hora de realizar la actividad de leer y de escribir, por lo que se puede deducir que ambas actividades son independientes. No obstante para dar una explicación coherente sobre esta independencia, Cuetos (1989) se centra en los procesos cognitivos que realizan ambas actividades, dentro del modelo de doble ruta o modelo dual. En la lectura se distinguen dos vías distintas: la vía o ruta ortográfica y la vía o ruta fonológica. A su vez, en la escritura también hay dos rutas de acceso a la ortografía de la palabra: la vía o ruta léxica y la vía o ruta indirecta.

A manera de conclusión, podemos indicar lo que la teoría cognitiva pretende mostrarnos en el campo de la educación siendo estos los siguientes:

- Resalta la adquisición del conocimiento y las estructuras mentales internas.
- Conceptualiza los procesos de aprendizaje del estudiante y da cuenta de cómo la información es recibida, organizada, almacenada y localizada.
- El aprendizaje se vincula con lo que los estudiantes saben y como lo adquieren.
- La adquisición del conocimiento es descrita como una actividad mental que implica una codificación interna y una estructuración por parte del estudiante, quien es un participante activo del proceso de aprendizaje.

2.4.3. Teoría constructivista.

Esta teoría es hoy en día el paradigma predominante en la investigación cognoscitiva en educación. Asimismo, esta corriente destaca, en forma preponderante, la experiencia (presaberes) y el contexto en el proceso cognitivo del hombre. Como el término lo sugiere concibe el conocimiento como algo que se construye y que cada individuo elabora a través de un proceso de aprendizaje.

Para el constructivismo, según Romo (2002) *“el conocimiento no es algo fijo y objetivo, es más bien una elaboración individual relativa y cambiante. También se le considera una teoría cognitiva porque postula la existencia de procesos mentales internos, a diferencia de las corrientes conductistas”*.

El supuesto fundamental del constructivismo es que los seres humanos construyen a través de la experiencia su propio conocimiento por lo que el niño aprende en forma activa, es decir, aprende haciendo. Para ello, *“es necesario*

crear uno de los mentales que puedan ser cambiados, amplificados, reconstruidos y acomodarlos a nuevas situaciones” (Romo, et.al., 2002).

El constructivismo presenta una gran variedad de formas: unas teorías con orientación cognitiva o psicológica, cuyo máximo exponente es Piaget y otras teorías con orientación social, cuyo principal precursor es Vygotsky.

Para Piaget (1974), *“el mecanismo básico de adquisición de conocimientos consiste en un proceso en que las nuevas informaciones se incorporan a los esquemas o estructuras preexistentes en la mente de las personas, que se modifican y reorganizan según un mecanismo de asimilación y acomodación facilitado por la actividad del alumno”.*

Piaget, et. al. (1974), con la teoría genética del aprendizaje, señala que existen cuatro procesos de aprendizaje: asimilación, acomodación, desequilibrio y equilibrio, con la que resalta la explicación del funcionamiento del sistema cognitivo humano que hoy en día siguen siendo importantes sustentos para la construcción de las teorías de la educación.

Estos cuatro procesos sustentan el aprendizaje, de manera distinta a la explicación tradicional, que solo entendía el aprendizaje como acumulación de conocimientos.

La concepción de Piaget et. al. (1974), se enfoca a la participación del sujeto como agente activo en el proceso de su propio aprendizaje a partir de la

manipulación de la información de tal manera, que construye el conocimiento a partir de la revisión y asimilación de la información utilizando como recurso la experiencia previa que posee sobre la misma.

Sostiene además que para conocer los objetos, el sujeto debe actuar sobre ellos y luego manifestarlos, tiene que desplazar, conocer, combinar, separar y unir de nuevo. Desde las más elementales acciones sensomotoras (jalar, empujar, hablar) hasta las operaciones intelectuales más complicadas que son acciones ejecutables mentalmente (unir, poner en orden) por lo que el conocimiento está ligada constantemente a la separación o a las acciones, es decir las transformaciones.

Piaget, *et. al.* (1974) indica que los resultados es un proceso cognitivo, producto de la forma como se experimentaron los elementos del medio, las variables funcionales de acomodación, asimilación y de las estructuras cognitivas del individuo que se organiza desde el nacimiento hasta la edad adulta, y constituye la base para las etapas diferentes del desarrollo del individuo y su correspondiente inteligencia.

Afirma, además, que el aprendizaje está ligado íntimamente al desarrollo del pensamiento y distingue cuatro etapas de estudio: el sensomotor, el pre-operacional, el operacional concreto y el operacional formal. Reconoce que el sujeto por su curiosidad explora, descubre y aprende personalmente, es decir el alumno construye sus propios esquemas mentales y no debe repetir lo que el maestro trata de enseñar. Por lo que en el proceso de aprendizaje el alumno

constituye el único sujeto activo que construye individualmente sus aprendizajes y en la que el maestro es un simple facilitador.

Para Vygotsky (1934), los seres humanos desarrollan una serie de funciones psicológicas superiores, como la atención, la memoria, la transferencia, la recuperación, entre otras, a lo largo de su vida. En el niño, las funciones psicológicas se forman a través de la actividad práctica e instrumental, intrapersonal, manipulando los objetos directamente; pero la actividad generalmente no se realiza en forma individual, ya que los niños nunca se encuentran aislados, sino en interacción o en cooperación social, con compañeros y adultos que le rodean,

De la interacción social y de la ayuda que puedan darle las personas que le rodean, el niño va interiorizando y desarrollándose. Estas personas, adultos, familiares y educadores, deben comportarse como facilitadores, orientadores de los procesos de los niños, partiendo de lo que el niño sabe, creando cierto conflicto que le motive a buscar e indagar, dando ciertas orientaciones; pero dejándole la libertad de seguir sus propias inclinaciones en la búsqueda y siendo un apoyo constante hasta que el niño tenga la suficiente confianza en sí mismo y en lo que adquirió.

De este planteamiento, según Fraca (2001), se desprende que el lenguaje escrito amerita de una representación en el pensamiento de una situación comunicativa determinada porque ésta no está presente. La escritura es más compleja que la oralidad, pues se define como un proceso psicológico

superior y, para su adquisición es necesario el empleo de instrumentos de mediación. La escritura implica también una actitud de voluntariedad; es decir, una actitud consciente, reflexiva y de liberada. Al no existir la presencia física del lector. El escritor debe tenerlo en mente al momento de hacer su texto.

Vygotsky *et .al.* (1934), señala que *“la escritura deberá ser enseñada de manera natural”* así *“el niño se acerca a la escritura como una etapa natural de su desarrollo y no como un entrenamiento desde afuera”*.

Finalmente podemos decir que los estudios psicológicos han dado aportes muy significativos a la educación actual, debida que ella puede explicar los procesos de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, ubicando al individuo en un plano real, histórico y social. Siendo precisamente el enfoque historico-cultural del constructivismo de Vygotsky, que aporta una interpretación dialéctico-materialista de la relación hombre/mundo, el fundamento psicológico en el que descansa lo que constituye nuestra propuesta. Este enfoque, además, se centra en el desarrollo de la personalidad del individuo, en el papel determinante de las relaciones sociales, en la formación de la individualidad, la relación entre el individuo y al sociedad y la irrepetibilidad de ese individuo. Se basa también en el concepto de actividad y su papel en la apropiación de la cultura humana y en el carácter activo de los procesos psíquicos. Además permite incluir los aportes de diversa teorías psicológicas que participan de muchos principios comunes. Básicamente el constructivismo postula que toda persona construye su propio conocimiento, tomando de su ambiente los elementos que su estructura cognoscitiva sea capaz de asimilar. El énfasis en

la comunicación como instrumento y, actividad mediática entre los hombres y entre éstos y los objetos del proceso de interiorización y formación del conocimiento, constituyen los presupuestos de la teoría de la actividad verbal establecidos por Vygotsky y Leontiev y se toman, aquí, insistimos, como fundamentos psicológicos.

De los elementos teóricos de Piaget y Vigotsky se deduce que el aprendizaje y el conocimiento se construye activa y socialmente, por lo que es necesario y conveniente crear un ambiente lleno de experiencias reales, de interacción con otros, de manera que los alumnos objeto de investigación buscarán, indagarán, explorarán, aportarán e intercambiarán ideas de forma colectiva.

2.4.4. Teoría del aprendizaje significativo

Ausubel (1983), distingue el aprendizaje por percepción de lo que él denominó aprendizaje significativo. La esencia del aprendizaje reside en que las ideas que se expresan de manera simbólica son relacionadas de manera no arbitraria con lo que el alumno ya sabe o conoce y cuanto más activo sea el proceso, más significativo y útil serán los conceptos asimilados. No obstante, para que se produzca el aprendizaje significativo, el alumno debe estar dispuesto a establecer relación entre el material nuevo y su estructura cognitiva, así como el material que se vaya a aprender debe ser potencialmente significativo para él.

En el contexto educativo, es importante considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Este proceso tiene lugar si el educando tiene en su estructura cognitiva: ideas y proposiciones; estables y definidas, con las cuales la nueva información puede interactuar.

Cuando en las clases se emplean con frecuencia materiales destinados a presentar información y los alumnos relacionan la nueva información con lo que ya sabe, se está dando aprendizaje por recepción significativa. Es decir, el aprendizaje significativo es un proceso de construcción de conocimientos (conceptual, procedimental y actitudinal) que se da en el sujeto en interacción con el medio.

De acuerdo al aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está enseñando.

La característica más importante del aprendizaje significativo, según lo planteado por Ausubel, et. al. (1983), es que produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones, de tal modo que estas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de la preexistente y de toda la estructura cognitiva.

Según el autor, las ventajas del aprendizaje significativo son:

- Produce una retención más duradera de la información.
- Facilita el adquirir nuevos conocimientos relacionados con los anteriormente adquiridos de forma significativa, ya que al estar claros en la estructura cognitiva se facilita la retención del nuevo contenido.
- La nueva información al ser relacionada con la anterior, es guardada en la memoria a largo plazo.
- Es activo, pues depende de la asimilación de las actividades de aprendizaje por parte del alumno.
- Es personal, ya que la significación de aprendizaje depende de los recursos cognitivos del estudiante.

Entre los requisitos para lograr el aprendizaje significativo tenemos:

- Significatividad lógica del material que presenta el maestro al estudiante, debe estar organizado, para que se dé la construcción del conocimiento.
- Significatividad psicológica del material, donde el alumno conecte el nuevo conocimiento con los previos y que los comprenda. También debe poseer una memoria de largo plazo, porque de lo contrario de lo olvidará todo en poco tiempo.
- Actitud favorable del alumno para el aprendizaje, ya que no puede darse si el alumno no quiere. Este es un componente de disposiciones emocionales y actitudinales, en donde el maestro sólo puede influir a través de la motivación.

A manera de resumen, podemos decir que la teoría del aprendizaje significativo, de Ausubel, ofrece orientación clara, sobre el proceso de enseñanza debido que toma como elemento esencial, la instrucción. Para

Ausubel, el aprendizaje escolar es un tipo de aprendizaje que alude a cuerpos organizados de material significativo. Le da especial importancia a la organización del conocimiento en estructuras y a las reestructuraciones que son el resultado de la interacción entre las estructuras del sujeto con las nuevas informaciones.

Tanto Ausubel como Vygotsky estiman que para la reestructuración se produzca y favorezca el aprendizaje de los conocimientos elaborados, se necesita una instrucción formalmente establecida. Esto reside en la presentación secuenciada de informaciones que quieran desequilibrar las estructuras existentes y sean las generadoras de otras estructuras que las incluyan. Ausubel tiene en cuenta dos elementos:

- a) El aprendizaje del alumno, que va desde lo repetitivo o memorístico, hasta el aprendizaje significativo.
- b) La estrategia de la enseñanza, que va desde la puramente receptiva hasta la enseñanza que tiene como base el descubrimiento por parte del propio educando.

2.4.5. Teoría del (lenguaje) aprendizaje integral

La teoría del aprendizaje de Goodman (1989), afirma que para que este sea fácil, debe ser integral, real y natural, debe ser interesante y relevante. Tener sentido, utilidad y un propósito definido para el niño, de manera tal que sea accesible para él y sea él quien tenga el poder y elija utilizarlo en un momento determinado, con un propósito definido y con resultados deseados por el aprendiz.

La teoría del lenguaje integral, en la que Goodman, et. al. (1989), expone simplifica en que:

- 1º. El lenguaje es integral porque no excluye idiomas o dialectos y cada forma de lenguaje constituye un recurso lingüístico valioso para sus usuarios.
- 2º. El lenguaje es inclusivo e indivisible; es decir, que sus características pueden estudiarse: palabras, sonidos, letras, frases, oraciones y párrafos; pero el “todo siempre es más que la suma de sus partes”.
- 3º. El lenguaje sólo es lenguaje cuando es integral; o sea, cuando los maestros y sus alumnos ven palabras, frases y oraciones, lo hacen siempre en el contexto de textos integrales y reales que forman parte de las experiencias auténticas de los niños.
- 4º. Tanto la escritura como la lectura son procesos dinámicos y constructivos.

Para Goodman, et.al. (1989), el lenguaje también es:

- a. Compartir y crecer: porque cada niño adquiere un concepto de vida, una perspectiva cultural y los valores de ella, y las convenciones semánticas de su propia cultura, para reflexionar sobre sus experiencias y compartirlas con otras personas.
- b. Social y personal: porque está moldeado desde afuera conforme a las normas de la sociedad e impulsado desde dentro por la necesidad de comunicarse.
- c. Sistemático y simbólico: es decir, que requiere tanto de un sistema como de unos símbolos: orden y reglas para la producción del lenguaje, para que éstas mismas reglas se puedan emplear en su comprensión.

d. Diferencia y cambio: porque a medida que los individuos y las comunicaciones crecen y se desarrollan, también el lenguaje cambia para satisfacer necesidades personales y sociales de los usuarios y se hace un poco diferente de una generación a otra.

El desarrollo del lenguaje es, para Goodman, et al. (1989), un logro personal-social integral

2.4.6. Visión del aula integral

Goodman, et.al. (1989), define el aula integral como un aula en donde los niños y el docente organizan conjuntamente: qué hacen, cuando lo hacen y cómo lo hacen, que materiales necesitan, cómo los conseguirán y cómo los distribuirán; así como también la ubicación de los bienes y de los recursos.

Existe actividad y participación constante, bienestar y comodidad que todos manifiestan y se puede observar el paso de una actividad a otra de manera tranquila y ordenada.

En este tipo de aula, existe un ambiente de lecto-escritura. Hay libros, revistas, periódicos y toda clase de palabra impresa, por todas partes. Se necesita muchos libros recreativos con una variedad amplia de dificultad e interés y recursos de todo tipo, algunos preparados específicamente para el uso escolar y algunos del “mundo real”, aumentada por clubes de libros e intercambio de libros, libros prestados por la biblioteca de la escuela y libros escritos por alumnos-autores y producidos a mano dentro del aula.

En el aula integral, los alumnos llevan una variedad de material impreso conforme a sus intereses y al currículum. Tienen buzones, centros de escritura con una variedad de papel e instrumentos para escribir, una biblioteca en un rincón, un lugar para los periódicos y las revistas; entre otros. Dentro de ella, los centros de escritura y los libros están diseñados para facilitar las unidades temáticas que están estudiando en el momento, ya que varían y cambian constantemente según los intereses de los alumnos.

2.4.7. Visión del docente mediador e integral

Goodman, et al. (1989), señala que los maestros integrales se consideran profesionales porque: saben acerca de la metodología, del aprendizaje y de los niños, aceptan la responsabilidad de sus éxitos y sus fracasos, esperan tener campo donde utilizar sus habilidades, sienten orgullo y placer en su labor, tiene confianza en las decisiones que toman, esperan cierto grado de autonomía en el aula, pues ningún profesional puede trabajar sujeto a limitaciones rígidas impuestas por la administración y varían el uso de textos para satisfacer las necesidades de sus alumnos.

Los maestros integrales entienden que el aprendizaje se desarrolla en los niños en forma individual. Procuran crear ambientes e interacciones sociales apropiados, e influir en la velocidad y dirección del aprendizaje personal. Están totalmente convencidos de que el maestro guía, apoya, monitoriza, alienta y facilita el aprendizaje, pero no lo controla.

Los maestros integrales nunca están totalmente satisfechos. Siguen tratando de hacer más relevante el currículum, de proveer en clases experiencias lingüísticas tan auténticas y relevantes como las de afuera, de llegar a cada niño y ayudarlo a ampliar su competencia lingüística, a medida que continúa aprendiendo a través del lenguaje.

Vigostky, por su parte, concede a la función del maestro vital importancia; cuando plantea que el educador es un mediador. Al respecto Braslavky (1995), refiere que para este teórico, tanto el estudiante como el maestro participan activamente en la construcción del conocimiento, afirma que el niño aprende en la medida en que el maestro cumple con el rol de *mediador*. Vigostky, citado por (pozo, 1989), plantea que el sujeto posee dos niveles de desarrollo, el primero denominado Nivel de Desarrollo Efectivo, referido a que todo lo puede realizar por sí solo, o todo el conocimiento ya internalizado; y el segundo corresponde al Nivel de Desarrollo Potencial caracterizado por aquello que podría estar en capacidad de efectuar un individuo, con la ayuda de otras personas, o mediadores. Se establece entre ambos una Zona de Desarrollo Potencial que permitiría al sujeto acceder a un mayor aprendizaje, con la orientación de un mediador.

En función de la teoría de Vigostky, el docente se constituye en la persona que puede establecer un puente entre el conocimiento y sus estudiantes, de manera que, su función está orientada a proporcionar experiencias de aprendizaje que ayuden a desarrollar el potencial de cada uno de sus alumnos.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. NIVEL Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

3.1.1. Nivel de investigación

El nivel de la investigación es **EXPLICATIVO – CORRELACIONAL**, toda vez que durante el desarrollo de la presente investigación se trata de explicar en forma detallada de cómo la Técnica HALEM es usada como estrategia instruccional en la enseñanza de la Ortografía Literal en los niños (as) del 2do. Grado de primaria, estableciendo de esta manera una relación de influencia entre dos variables; **causa** (La Técnica HALEM) y **efecto** (Ortografía Literal); asimismo nos permitió explicar en qué condiciones influye la técnica HALEM en el aprendizaje de la ortografía literal de los indicados alumnos.

Con respecto al estudio de tipo Explicativo HERNANDEZ SAMPIERE, Roberto y otros (2007: 108) manifiestan:

“Los estudios explicativos van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones entre conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta, o por qué se relacionan dos o más variables.”

3.1.2. Tipo de investigación

El presente trabajo de investigación está enmarcado dentro del siguiente tipo de investigación:

- a) POR SU NATURALEZA, es **aplicada**, por cuanto durante el proceso experimental se aplicará la Técnica HALEM a los estudiantes del 2do. Grado de Educación Primaria de la IEP. “San Agustín” Huánuco y correlacional por la existencia de dos variable, independiente y dependiente.
- b) POR SU ALCANCE, es **sincrónica**, debido a que el periodo de investigación es de aproximadamente de un año académico (tiempo corto).
- c) POR SU AMPLITUD, es **micro educativo**, debido a que el ámbito de estudio lo constituyen los estudiantes del 2do. Grado de Primaria de la IEP. “San Agustín” Huánuco.
- d) POR SU FUENTE, es **mixta**, ya que se utilizarán los datos de las fuentes primarias y secundarias.
- e) POR SU MARCO, es de **campo**, el cual se desarrolló de acuerdo al cronograma de actividades planteadas.

- f) POR EL TIPO DE ESTUDIO, es **evaluativa**, debido a que durante el trabajo de campo se evaluó el aprendizaje logrado por los niños (as) en lo que concierne a la ortografía literal.
- g) EL OBJETO AL QUE SE REFIERE, es **disciplinar** porque se utilizan dos dimensiones básicas que son la Técnica HALEM como Estrategia Instruccional en la Enseñanza de la Ortografía Literal.

3.2. Diseño y esquema de la investigación

3.2.1. Diseño de la investigación

El diseño de investigación según Alvarado (2006) *“es una estrategia adoptada por el investigador con la finalidad de abordar un problema determinado, el cual permite identificar los pasos que debe darse para efectuar el estudio”*; por tanto, este trabajo de investigación está orientado a un **diseño EXPERIMENTAL** con su variante **PRE-EXPERIMENTAL**, para lo cual se diseñaron en cuatro fases, las cuales se describe a continuación:

Fase I: Diagnóstico

El diagnóstico según Ander – Egg (1981), citado por Alvarado (2006: p.85), consiste en *“el análisis y determinación de una situación sobre la base de informaciones, datos y hechos recogidos y ordenados sistemáticamente”*, de allí que esta fase del diseño se efectuaron mediante la aplicación de un test estructurada, la cual permitió diagnosticar el estado en que se encuentran los estudiantes y las estrategias que utilizó el docente para promover la buena redacción ortográfica en los textos escritos por los mismos estudiantes.

Fase II: Diseño del plan de acción

Esta fase se elaboraron, una vez obtenido los resultados del diagnóstico y factibilidad que orientaron los fines del proyecto hacia las necesidades reales inherentes al universo a investigar, por lo que se incluyó en el diseño: objetivos, estrategias, actividades, recursos y procedimientos para su implementación, con la finalidad de utilizar adecuadamente la fonética y la ortografía literal española como estrategia para la consolidación de competencias redaccionales en los alumnos de segundo grado de Educación Primaria de la I.E.P. San Agustín–Huánuco.

Fase III: Ejecución del plan de acción

Para la aplicación del plan de acción, primeramente se logró cumplir las actividades previstas, las cuales fueron ejecutadas en el aula de clase, como en los hogares de los alumnos. La ejecución implicó desarrollar actividades dirigidas a la redacción de textos escritos, tales como: oraciones, y composiciones escritas en el mensaje que entendieron de las lecturas, redacción de hechos cotidianos que presentan analogías con la estrategia, entre otras.

Fase IV: Evaluación del plan de acción

Para la evaluación del plan de acción se aplicaron como técnica la observación, definida por Agner (2004: p.67), como *“el uso metódico de los sentidos para la obtención de datos que se requieren para la resolución de un problema de investigación”*. Como instrumento se utilizaron una lista de cotejo para registrar el desarrollo de las actividades.

3.2.2. Esquema de la investigación

El proceso de investigación se ejecutó teniendo en cuenta el diseño metodológico donde se implicaron tres pasos, las que fue realizado por el investigador: 1º. Una medición previa de la variable dependiente a ser estudiada (pre-test), 2º. Introducción o aplicación de la variable independiente o experimental X a los sujetos del grupo; y, 3º. Una nueva medición de la variable dependiente en los sujetos (post-test). La que fue diagramado de la siguiente manera:

G O₁ X O₂

Donde:

G : Grupo único (grupo experimental)

O1 : Pre-test a nivel de diagnóstico aplicado al grupo único.

X : Experimento.

O2 : Post-test aplicado después del experimento para encontrar la diferencia significativa.

Este **diseño de pre-test, post-test, con un solo grupo** se diferencia de los demás porque usa un pre-test, que de algún modo proporciona información acerca de la muestra con la que se realizó el estudio y de esta manera se controló de algún modo la selección como variable extraña.

HERNADEZ SAMPIERE, Roberto y otros (2007: 187) infiere que *“a un grupo se le aplica una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administra el tratamiento y finalmente se le aplica una prueba posterior al estímulo.”*

3.3. Población y muestra

3.3.1. Población:

Según nos indica Esteban (2000: p.190), la población se define como *“al conjunto infinito o finito, de individuos, países o seres objetos de estudio que presentan características en común.”*

Por lo tanto, la población del presente trabajo de investigación está constituida por 162 alumnos de Educación Primaria de la Institución Educativa Particular “San Agustín” – Huánuco; dicha población se detalla en el siguiente cuadro.

ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA IEP. “SAN AGUSTIN” HUANUCO

INSTITUCIÓN EDUCATIVA	GRADO	SECCIÓN	NÚMERO DE ALUMNOS		TOTAL
			NIÑOS	NIÑAS	
Institución Educativa Particular: “SAN AGUSTIN” Huánuco	1°	“A”	11	7	18
	2°	“A”	12	8	20
	3°	“A”	13	8	21
	4°	“A”	11	6	17
		“B”	9	8	17
	5°	“A”	15	11	26
	6°	“A”	13	9	22
		“B”	15	6	21
TOTAL			99	63	162

FUENTE: Nómina de Matrícula 2014.

ELABORACIÓN: Tesista.

3.3.2. Muestra:

La muestra como señala Sabino (2002: p.118) *“es un conjunto de unidades, una porción del total, que representa la conducta del universo en su conjunto”*, es por ello que el estudio de las variables se hará con un sujeto participativo que son los alumnos matriculados en el 2do. Grado de educación primaria de la I.E.P. “San Agustín” de Huánuco, que alcanza el número total de

20 alumnos, lo cual demuestra que se empleó el “**muestreo no probabilística sin normas o circunstancias**”, al respecto Sánchez Carlessi (1987: 24) plantea:

“Se dice que el muestreo es circunstancial o sin normas, cuando los elementos de la muestra se toman de cualquier manera, generalmente atendiendo razones de comodidad, circunstancias, eventualidades etc.”

En este sentido no existe muestra del presente trabajo de investigación, por lo tanto estará constituido por 20 alumnos del segundo grado “A” de primaria.

MUESTRA TOTAL

GRADO DE ESTUDIO	TOTAL
Segundo Grado	20
T O T A L	20

FUENTE: Nómina de Matrícula 2014.

ELABORACIÓN: Tesista.

3.4. Instrumentos de recolección de datos y validación del instrumento.

Los instrumentos que se utilizaron en el desarrollo de la presente investigación fueron los siguientes:

3.4.1. El fichaje

Es una técnica que nos sirvió para la recolección de información bibliográfica, textual, hemerográfica, etc., sobre un tema relevante o en investigación. Con esta técnica acopiamos información para el marco teórico, para ello se utilizaron como instrumentos la fichas, textuales, las fichas bibliográficas y fichas Web.

3.4.2. La observación

Esta técnica consistió en percibir directamente el fenómeno o asunto en estudio. La percepción se realizó, fundamentalmente, con la vista, en función de determinados parámetros que se consideran para tal caso, siendo necesario para ello la participación del “sujeto” y del “objeto”.

Froilán Escobedo R, citado por Ortega (2008: p.67), manifiesta que *“es la técnica de recolección de datos que permite estar atento a una situación inmediata; sirve para sondear aspectos de tal conducta en situaciones naturales y espontáneas, además es la acción de mirar detenidamente. La observación sugiere y motiva los problemas y conduce a la necesidad de sistematización de datos, precisando determinar permanentemente lo que se va a observar”*.

Por su parte, Carlos Rosell Bringas, citado por Ortega (2008: 68), indica que *“la observación es un fenómeno espontáneo de la vida humana, esta se convierte en técnica científica y de estudio en la medida en que cumplen una serie de condiciones, como sirve a un objeto o propósito, es planificada y está sujeta a control y comprobación”*.

En el caso de la presente investigación, esta técnica se utilizó para conocer la responsabilidad de los alumnos. El instrumento que corresponde se denomina guía de observación que consiste en criterios deducidos de los indicadores de la variable dependiente.

Es el registro visual de lo que ocurre, es una situación real, clasificado y consignando los acontecimientos pertinentes de acuerdo con los esquemas previstos y según el problema que se estudia. Para esto se utilizaron como instrumento una **guía de observación**, y una **lista de cotejo**, elaborado a partir de los indicadores de la variable dependiente.

3.4.3. Pruebas escritas.

Han sido elaborados de acuerdo a las variables, dimensiones y los indicadores, para poder recabar aspectos conceptuales y procedimentales.

El proceso de aprendizaje de la ortografía en el grupo experimental se desarrolló durante el periodo académico de 2014 (marzo-diciembre) en la que se elaboraron las pruebas escritas donde estas fueron con preguntas abiertas y cerradas, cuya escala de evaluación fueron las siguientes:

ESCALA DE CALIFICACIÓN		
AD	Logro Destacado: cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos demostrando incluso su manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.	18 - 20
A	Logro Previsto: cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos en el tiempo programado.	14 - 17
B	En Proceso: cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante el tiempo razonable para lograrlo.	11 - 13
C	En Inicio: Cuando el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de éstos, necesitando mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.	0 - 10

FUENTE: Ministerio de Educación – Informe de mis procesos.

3.5. Técnicas de Recojo, procesamiento y presentación de Datos

3.5.1. Técnicas de Recolección de Datos

La técnica de recolección de información, según Sabino (2002: p.161), *“es el medio a través del cual el investigador se relaciona con los participantes para obtener la información necesaria que le permita lograr los objetivos de la investigación. De modo que para recolectar la información hay que tener presente: seleccionar un instrumento de medición el cual debe ser válido y confiable para poder aceptar los resultados, aplicar dicho instrumento de medición y organizar las mediciones obtenidas, para poder analizarlos”*, para la recolección de datos de la presente investigación, se utilizarán los siguientes instrumentos:

La guía de observación: Es el registro visual de lo que ocurre, es una situación real, clasificado y consignando los acontecimientos pertinentes de acuerdo con los esquemas previstos y según el problema que se estudia. Para esto se utilizó como instrumento una **lista de cotejo**, elaborado a partir de los indicadores de la variable dependiente.

Plan de recolección de datos: El procedimiento para recoger los datos, según los indicadores correspondientes, será el siguiente:

- 1^{ro}. Se solicitó por escrito a la Dirección de la IEP. “San Agustín” de Huánuco, para acceder a la investigación correspondiente.
- 2^{do}. Se coordinó con los directivos y la profesora de la sección seleccionada para aplicar los instrumentos correspondientes.
- 3^{ro}. Se elaboraron los instrumentos de investigación, como la guía de observación, en función de los indicadores, así como el fotocopiado de estos instrumentos en la cantidad requerida.
- 4^{to}. Se dio inicio a la actividad investigativa de la observación a todos los alumnos considerados en la muestra. Para este efecto se coordinó con la profesora del grado seleccionado, con la finalidad que pueda observar a sus respectivos alumnos, en función de los indicadores de la variable “ortografía literal” Esta actividad de parte de la profesora, se realizó bajo la estricta supervisión del ejecutor del presente proyecto de investigación.
- 5^{to}. Se desarrolló el procesamiento de los datos escogidos.

3.5.2. Procesamiento para la recolección de datos

Como ya se mencionó anteriormente, el test de ortografía fueron aplicados al iniciar las clases. Ahora bien, como parte del avance del curso

(Comunicación Integral), estos instrumentos de análisis han sido presentados como elementos de prueba de entrada que algunos docentes acostumbramos a aplicar en la primera semana de clases con el fin de tener cierta noción de los conocimientos previos con que ingresan nuestros alumnos. En este sentido, vale la pena hacer dos precisiones: la primera es que aquí nuestro interés está claramente definido, por ello, la denominada prueba de entrada sólo se consideró el aspecto de la escritura ortográfica literal; se hace esta aclaración porque una prueba de entrada propiamente dicha involucra un mayor campo de conocimiento, sobre todo en cuanto a la redacción se refiere; la segunda precisión tuvo que ver con el cuidado en que los alumnos evaluados no hayan recibido previamente ninguna clase del curso que, según su plan curricular, estuviese relacionado con los temas de comunicación integral, esto porque la mayoría de profesores inicia sus clases con aspectos ortográficos, y ya que nuestra intención ha sido saber con qué nivel de conocimiento ingresan los alumnos, lo ideal ha sido en que los alumnos no tuviesen información adicional referida al tema que es motivo del estudio. Finalmente, el tiempo establecido para la solución de la prueba fue de media hora, aproximadamente en un promedio de 1.5 minutos por pregunta.

Luego de haber aplicado todo lo indicado anteriormente se procedió a ejecutar el:

Plan de procesamiento de datos:

1^{ro}. Se tabularon y ordenaron los datos de acuerdo a un parámetro elaborado en función de los propósitos de la investigación. Para cada variable se

elaboró un parámetro que consiste en una escala de valoración de los datos recogidos.

2^{do}. A base de los datos ordenados se elaboraron los cuadros de distribución porcentual así como los gráficos de la ilustración.

3.5.3. Técnicas de procesamiento de datos

Balestrini (2001), citado por Alvarado (2006: 169), afirma que *“el propósito del análisis es resumir las observaciones llevadas a cabo de forma tal que proporciona respuestas a las interrogantes de la investigación”*, teniendo dentro de sus esquemas categorías, ordenación y manipulación de los datos para agruparlos y determinar conclusiones partiendo de las interrogantes realizadas en el proyecto.

Este también sostiene que la fase de análisis de proyecto de investigación comprende, codificación, tabulación, técnicas de presentación y la estadística que se utiliza para hacer inferencias entre las relaciones estudiadas para hacer conclusiones en relación con los hallazgos encontrados, luego de las informaciones obtenidas se organizan en una distribución de frecuencias representadas en cuadros; en este estudio se calculó la frecuencia porcentual mediante una regla de tres simples, aplicando la siguiente fórmula:

$$N \frac{\quad}{\quad} 100$$

$$N1 \frac{\quad}{\quad} X$$

Donde:

N = Es la frecuencia de respuesta total de los indicadores

N1 = Es la frecuencia porcentual de cada categoría de repuestas.

X = Es el porcentaje incógnito que se calcula

100 = Es la tasa porcentual aplicada.

La estadística que se utilizó permitió realizar el análisis de los resultados que según Baslestrini (2001), citado por Alvarado (2006: 209), *“consiste en interpretar los hallazgos relacionados con el problema de investigación, los objetivos propuestos, la hipótesis y las preguntas formuladas, también las categorías planteadas en el marco teórico para evaluar si se confirma o no”*.

El procedimiento que se realizó fue de gran ayuda para el estudio debido a que nos permitió obtener un panorama real y objetivo, verificando así el cumplimiento de los objetivos para luego elaborar las conclusiones coadyuvando así la factibilidad del diseño de un proyecto como el que se presenta en este estudio.

Los datos a recolectados a través de la aplicación del instrumento al sujeto participante fueron recabados con la finalidad de estudiar el nivel de errores fonográficos y ortográficos, así como el desarrollo y consolidación de las competencias redaccionales en los alumnos del 2do grado de Educación Primaria de la I.E.P. “San Agustín” Huánuco.

3.5.4. Procesamiento y presentación de datos.

Para desarrollar el procesamiento y su posterior presentación de los datos recolectados de las fuentes primarias (trabajo de campo), las que fueron

necesarias para su análisis e interpretación clara y objetiva se utilizó la estadística.

En lo que concierne a la presentación de datos se realizaron los siguientes pasos:

- 1^{ro}. Se presenta los cuadros estadísticos y sus gráficos correspondientes.
- 2^{do}. Se efectuó el análisis de los cuadros estadísticos, resaltándose los datos más importantes.
- 3^{ro}. Se realizó la interpretación de los datos que presentan los cuadros de acuerdo al marco teórico que apoya la hipótesis.

3.5.5. Para hallar el resultado de la investigación.

Se realizó la prueba de hipótesis estadística apropiada a la naturaleza de los datos y los propósitos de comparación de promedios usando la distribución “t” de Student. Se seleccionó la prueba de “t” de Student porque nos permitió determinar la significación de las diferencias entre promedios de los estudiantes del grupo de investigación. El hecho de que “t” de prueba se ubique en la zona de rechazo, significó que se desestime la hipótesis nula y consecuentemente se acepte la hipótesis de investigación, para lo cual se utilizó la siguiente fórmula.

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{N_1} + \frac{s_2^2}{N_2}}} \quad \text{donde} \quad \sigma = \sqrt{\frac{n_1 s_1^2 + n_2 s_2^2}{n_1 + n_2 - 2}}$$

siendo:

T = Valor de la prueba de Student

n_1 y n_2 = Tamaño de la muestra 1 y 2, respectivamente

\bar{X}_1 y \bar{X}_2 = Medias de la muestra 1 y 2, respectivamente

s_1 y s_2 = Desviación estándar de la muestra 1 y 2, respectivamente

3.5.6. Validación y confiabilidad del instrumento

- **Validación:** Para poder determinar el valor de medición de los instrumentos se utilizó el criterio de validez, la cual es sustentado por la Asociación Norteamericana de Psicología (APA), citado por Arias (1999), quienes establecen que la “Validez indica el grado en que un instrumento mide los constructos o preguntas que están en estudio” (p.118). Esta institución considera los siguientes criterios: contenido, pertinencia, precisión y claridad.

Para desarrollar el proceso de validación se aplicó el procedimiento de “juicio de expertos” conformado por un especialista en Metodología el Mg. Fidel García Yale, un especialista en Bioestadística el Mg. Helí Mariano Santiago y un especialista en Ciencias de la Educación Dr. Wilfredo Antonio Sotil Cortavarría; se tomó en consideración las observaciones y recomendaciones formuladas por los profesionales y se mejoró en el proceso final de los instrumentos para su aplicación definitiva.

Como se puede visualizar en el anexo, todos los especialistas dieron una evaluación positiva de la propuesta formulada.

- **Confiabilidad:** Se refiere al nivel de exactitud y consistencia de los resultados obtenidos al aplicar el instrumento por segunda vez en condiciones tan parecidas como sea posible.

Bernal (2000; 218) afirma que la pregunta clave para determinar la confiabilidad de un instrumento de medición es:

“Si se miden fenómenos o eventos una y otra vez con el instrumento de medición, ¿Se obtienen los mismos resultados u otros muy similares? Si la respuesta es afirmativa se puede decir que el instrumento es confiable”.

Asimismo Hernández y colaboradores (2010) refieren a la confiabilidad como el “grado en que el instrumento es libre de influencias de los sesgos y tendencias poco fiables por parte de los investigadores que lo aplican”.

Es decir, la aplicación del instrumento se administró a los niños sin influenciarlo en su respuesta, la cual nos permitió determinar la simplificación de las diferencias entre los promedios de los niños estudiantes del grupo de investigación; para poder lograr la confiabilidad se aplicó la fórmula del “t – Student”.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Luego de recolectar la información necesaria para el desarrollo de este estudio la misma que es presentada en cuadros y gráficos; posteriormente se procedió a su análisis e interpretación y se obtuvieron los siguientes resultados.

4.1. RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO.

Luego de haber determinado la muestra y haber ejecutado mis instrumentos en el trabajo de campo a los estudiantes del grupo experimental en el desarrollo de la investigación, se procedió a la aplicación de las fichas diagnósticas (pre test) a los alumnos del segundo grado. La aplicación de los instrumentos y su respectivo análisis e interpretación nos ha permitido conocer la condición real en que se encontraban los alumnos de la I.E. San Agustín - Huánuco, en lo que concierne al conocimiento de las reglas ortográficas.

Sobre el diagnóstico en esta fase realizado podemos decir que se inició a experimentar con la técnica HALEM considerando su secuencia y actividades.

Posteriormente, y al cabo de un tiempo adecuado se volvió a aplicar la ficha post test y de observación al grupo experimental, los resultados nos demuestran que los alumnos lograron mejorar significativamente el aprendizaje de las reglas ortográficas, esto debido a la aplicación de la técnica HALEM.

4.2. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.2.1. El pre prueba de la dimensión inducción en la pronunciación de las palabras.

Los resultados del pre test del grupo experimental se indica en el siguiente cuadro.

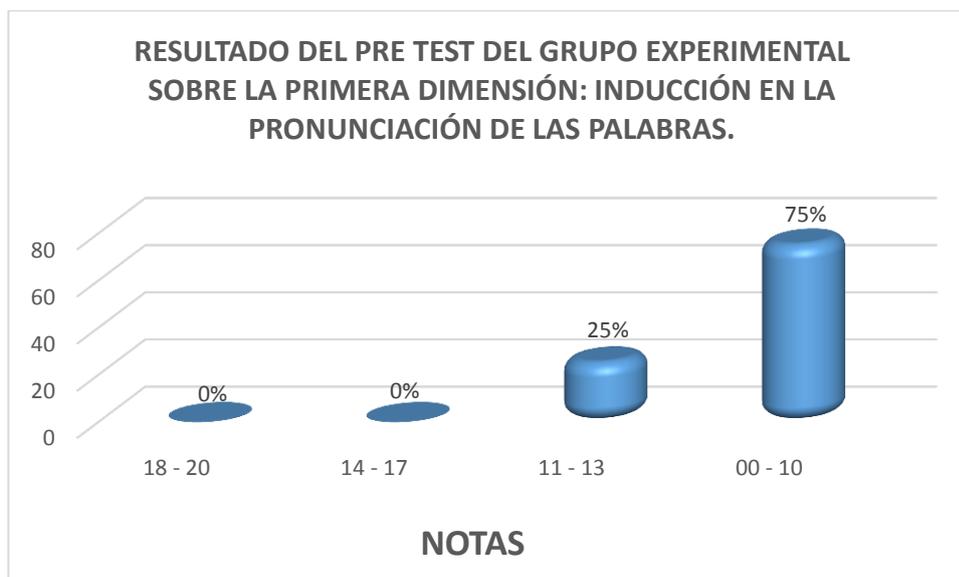
Tabla 1. Resultado del pre test del grupo experimental sobre la primera dimensión: inducción en la pronunciación de las palabras.

NIVELES		RANGO	Xi	fi	Fi	Hi	%	Xi fi	$(xi - \bar{x})^2$	fi $(x-\bar{x})^2$
Σ				20		1.00	100	169.5		404.25
AD	Logro Destacado	18 - 20	19	0	20	0.00	0	19	110.25	110.25
A	Logro Previsto	14 - 17	15.5	0	20	0.00	0	15.5	49.00	49.0
B	En Proceso	11 - 13	12	5	20	0.25	25	60	12.25	61.25
C	En Inicio	00 - 10	5	15	15	0.75	75	75	12.25	183.75
n = 20		Md = 6.7		$\bar{X} = 8.5$			Sx = 4.5			

Fuente : Pre test sobre la inducción en la pronunciación de las palabras.

Elaboración : Propia

GRÁFICO N° 1



Fuente : Tabla 1
Elaboración : Propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El resultado obtenido sobre los aspectos de la primera dimensión de la inducción en la pronunciación de las palabras del grupo experimental reportan que 5 alumnos obtuvieron notas que oscilan entre 11 a 13 con el 25% del total de la muestra, el cual según la escala podemos decir que se encuentran en proceso; de igual forma se puede notar que 15 alumnos obtuvieron notas de 00 a 10 con un porcentaje del 75% encontrándose en un aprendizaje en inicio.

Con respecto a las medidas de tendencia central y de dispersión, tenemos la mediana donde el 50% de los alumnos obtuvieron notas por encima de 6.7, que según la escala de aprendizaje se encuentran en inicio y en proceso, mientras que el otro 50% se encuentran por debajo del rendimiento esperado por lo tanto se encuentran en inicio; asimismo, el promedio de rendimiento de los alumnos es de 8,5 indicando que los alumnos de acuerdo a

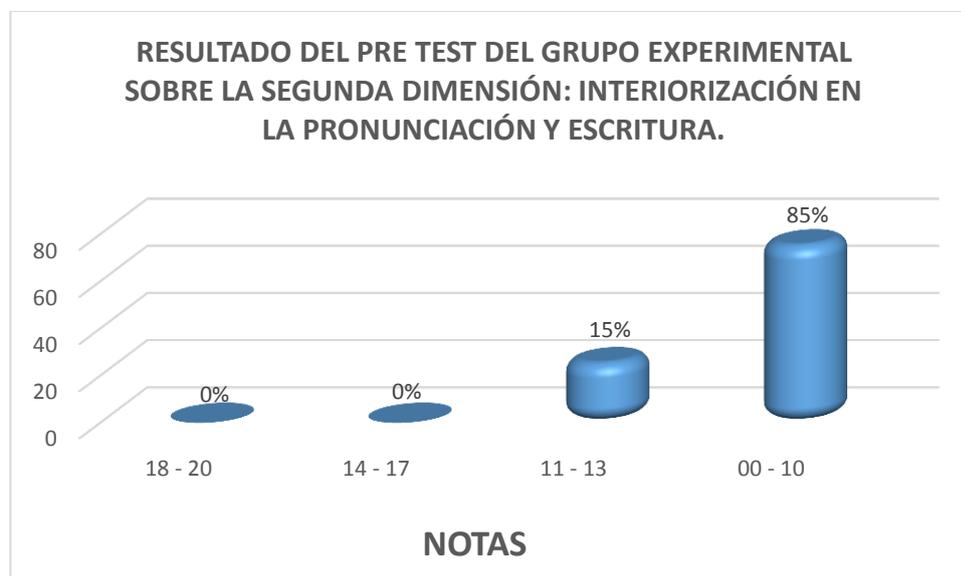
la escala se ubican dentro del proceso de aprendizaje en inicio y se desvían en promedio de 4,5 unidades de la escala.

Tabla 2. Resultado del pre test del grupo experimental sobre la segunda dimensión: interiorización en la pronunciación y escritura.

NIVELES		RANGO	Xi	fi	Fi	Hi	%	Xi fi	$(xi - \bar{x})^2$	fi $(\bar{x}-x)^2$
Σ				20		1.00	100	155.5		370.93
AD	Logro Destacado	18 - 20	19	0	20	0.00	0	19	125.44	125.44
A	Logro Previsto	14 - 17	15.5	0	20	0.00	0	15.5	59.29	59.29
B	En Proceso	11 - 13	12	3	20	0.15	15	36	17.64	52.92
C	En Inicio	00 - 10	5	17	17	0.85	85	85	7.84	133.28
n = 20		Md = 5.9	$\bar{X} = 7.8$			Sx = 4.3				

Fuente : Pre test sobre la interiorización en la pronunciación y escritura.
Elaboración : Propia

GRÁFICO N° 2



Fuente : Tabla 2
Elaboración : Propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Los resultados obtenidos de esta segunda dimensión de interiorización en la pronunciación y escritura del grupo experimental podemos observar que 17 alumnos obtuvieron la nota de 00 a 10 la que representa el 85%, que según la escala el aprendizaje se encuentra en inicio, por su parte 3 alumnos que constituye el 15% alcanzaron notas entre 11 a 13, y se encuentran dentro del aprendizaje en proceso.

En relación a las medidas de tendencia central y de dispersión, mostramos la mediana, donde el 50% de los alumnos obtuvieron notas que se encuentran por encima de 5.9, que según la escala de aprendizaje se encuentran en inicio y un reducido número en proceso y el otro 50% se encuentran ubicados por debajo del aprendizaje esperado en este caso se ubican en inicio, asimismo, el promedio de los alumnos se ubican en 7,8 que de acuerdo a la escala se ubican en inicio y se desvían en promedio 4,3 unidades de la escala.

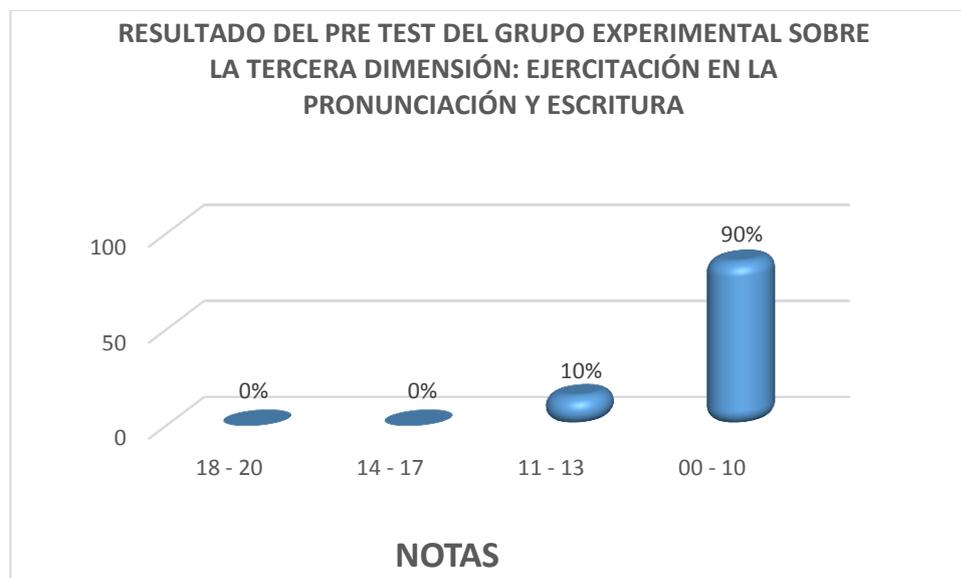
Tabla 3. Resultado del pre test del grupo experimental sobre la tercera dimensión: ejercitación en la pronunciación y escritura.

NIVELES		RANGO	Xi	fi	Fi	Hi	%	Xi fi	$(xi - \bar{x})^2$	fi $(x - \bar{x})^2$
Σ				20		1.00	100	148.5		346.17
AD	Logro Destacado	18 - 20	19	0	20	0.00	0	19	134.56	134.56
A	Logro Previsto	14 - 17	15.5	0	20	0.00	0	15.5	65.61	65.61
B	En Proceso	11 - 13	12	2	20	0.10	10	24	21.16	42.32
C	En Inicio	00 - 10	5	18	18	0.90	90	90	5.76	103.68
n = 20		Md = 5.6	$\bar{X} = 7.4$			Sx = 4.2				

Fuente : Pre test sobre la ejercitación en la pronunciación y escritura.

Elaboración : Propia

GRAFICO N° 3



Fuente : Tabla 3
Elaboración : Propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

En esta dimensión observamos que 2 alumnos obtuvieron notas entre 11 a 13 la que representan el 10%, el cual se ubica en la escala de aprendizaje en proceso, de igual forma podemos decir que 18 alumnos obtuvieron notas entre 00 a 10 la que representan el grueso del grupo experimental 90%, quienes se encuentran en un proceso de aprendizaje en inicio.

En lo referente a las medidas de tendencia central así como la de dispersión podemos mencionar que la mediana nos muestra que el 50% de alumnos obtuvieron notas enmarcadas en 5.6, que significa que se encuentran en la escala de aprendizaje en un gran número en inicio y el resto en proceso, mientras que el 50% de alumnos se ubican por debajo de lo esperado y se encuentran en inicio de aprendizaje; asimismo el promedio de rendimiento de los alumnos se ubican en 7,4 lo cual nos manifiesta que los alumnos de

acuerdo a la escala se hallan ubicados dentro de la escala de inicio existiendo un desvío de 4.2 unidades de la escala.

4.2.2. La Post prueba aplicado al grupo experimental.

Los resultados obtenidos del post test del grupo experimental se muestra a continuación:

Tabla 4. Resultado del post test del grupo experimental sobre la primera dimensión: inducción en la pronunciación de las palabras.

NIVELES		RANGO	Xi	fi	Fi	Hi	%	Xi fi	$(xi - \bar{x})^2$	fi $(x-\bar{x})^2$
Σ				20		1.00	100	221.5		85.25
AD	Logro Destacado	18 - 20	19	10	20	0.50	50	190	4	40
A	Logro Previsto	14 - 17	15.5	9	10	0.45	45	19.5	2.25	20.25
B	En Proceso	11 - 13	12	1	1	0.05	5	12	25	25
C	En Inicio	00 - 10	5	0	0	0.00	0	0	0	0
n = 20		Md = 17	$\bar{X} = 11$			Sx = 2				

Fuente : Pre test sobre la inducción en la pronunciación de las palabras.

Elaboración : Propia

GRAFICO N° 4



Fuente : Tabla 4

Elaboración : Propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Los resultados obtenidos del post test en lo que concierne a la primera dimensión inducción en la pronunciación de las palabras podemos decir que son halagadores por cuanto reportan que 10 alumnos obtuvieron notas entre 18 a 20, lo que representan el 50%, y de acuerdo con la escala de aprendizaje podemos decir que se encuentran en logro destacado; asimismo, 9 alumnos obtuvieron notas que oscilan entre 14 a 17 que constituyen el 45% obteniendo un aprendizaje de logro previsto; y solamente 1 alumno obtuvo notas de 00 a 10, que simboliza el 5%, ubicándose en la escala en proceso de aprendizaje.

Con respecto a la medidas de tendencia central y de dispersión, tenemos la mediana el 50% de los alumnos obtuvieron notas por encima de 17, que si lo sometemos a la escala podemos decir que se encuentran en logro destacado y el otro 50% se ubican por debajo de la misma, siendo logro previsto y en proceso; cabe indicar que el promedio de rendimiento de los alumnos se encuentran ubicados en 11 mostrándonos que los alumnos se encuentran ubicados dentro de la escala de aprendizaje en logro previsto con una desviación en promedio de 2 unidades de la escala.

Tabla 5. Resultado del post test del grupo experimental sobre la segunda dimensión: interiorización en la pronunciación y escritura.

NIVELES		RANGO	Xi	fi	Fi	Hi	%	Xi fi	$(xi - \bar{x})^2$	fi $(\bar{x}-\bar{x})^2$
Σ				20		1.00	100	221.5		85.25
AD	Logro Destacado	18 - 20	19	10	20	0.50	50	190	4	40
A	Logro Previsto	14 - 17	15.5	9	10	0.45	45	19.5	2.25	20.25
B	En Proceso	11 - 13	12	1	1	0.05	5	12	25	25
C	En Inicio	00 - 10	5	0	0	0.00	0	0	0	0
n = 20		Md = 17	$\bar{X} = 11$			Sx = 2				

Fuente : Pre test sobre la interiorización en la pronunciación y escritura.

Elaboración : Propia

GRAFICO N° 5



Fuente : Tabla 5

Elaboración : Propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

Los resultados obtenidos de esta segunda dimensión de interiorización en la pronunciación y escritura vemos que 10 alumnos obtuvieron notas que fluctúan entre 18 a 20 que representan el 50% y de acuerdo a la escala de aprendizaje diremos que se encuentran en el nivel de logro destacado; por su

parte 9 alumnos que constituyen el 45% obtuvieron notas de 14 a 17 y se encuentran dentro del aprendizaje de logro previsto; finalmente, 1 alumno obtuvo notas entre 11 a 13 que significa el 5% que según la escala de aprendizaje se encuentra en el nivel en proceso.

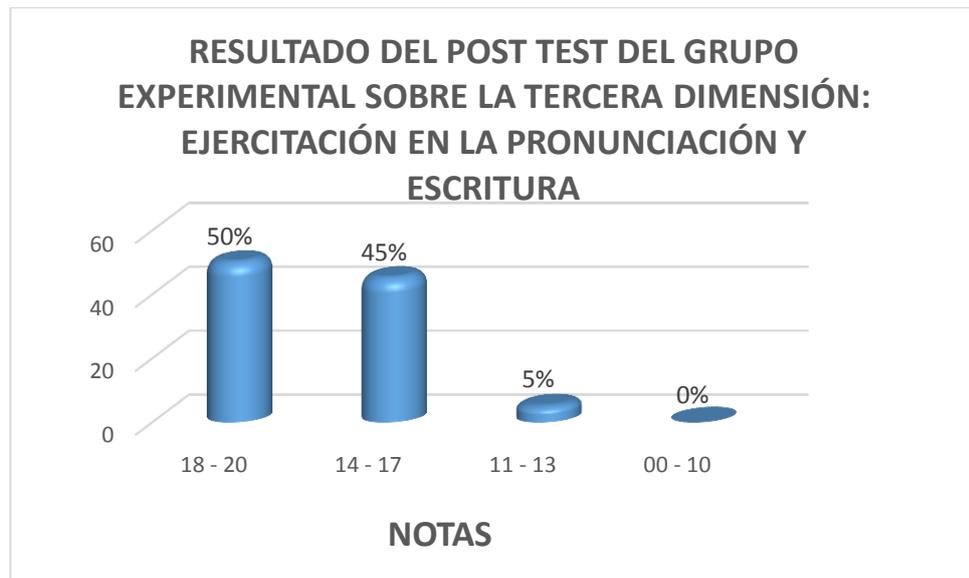
Con respecto a las medidas de tendencia central y de dispersión, tenemos a una media que nos muestra el 50% de los alumnos obtuvieron notas por encima de 17 y de acuerdo a la escala podemos mencionar que se encuentran en el nivel de logro destacado y el otro 50% se ubican por debajo de él, siendo logro previsto y en proceso; asimismo, es preciso indicar que el promedio de rendimiento de los alumnos se ubican en 11 indicando que los alumnos de acuerdo a la escala de aprendizaje se encuentran en el nivel en proceso y se desvían en promedio de 2 unidades de la escala.

Tabla 6. Resultado del post test del grupo experimental sobre la tercera dimensión: ejercitación en la pronunciación y escritura.

NIVELES		RANGO	X_i	f_i	F_i	H_i	%	$X_i f_i$	$(x_i - \bar{x})^2$	$f_i (x - \bar{x})^2$
Σ				20		1.00	100	221.5		85.25
AD	Logro Destacado	18 - 20	19	10	20	0.50	50	190	4	40
A	Logro Previsto	14 - 17	15.5	9	10	0.40	45	19.5	2.25	20.25
B	En Proceso	11 - 13	12	1	1	0.05	5	12	25	25
C	En Inicio	00 - 10	5	0	0	0.00	0	0	0	0
n = 20		Md = 17		$\bar{X} = 11$			Sx = 2			

Fuente : Pre test sobre la ejercitación en la pronunciación y escritura.

Elaboración : Propia

GRÁFICO N° 6

Fuente : Tabla 6
Elaboración : Propia

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

El presente cuadro nos muestra los resultados obtenidos sobre la ejercitación en la pronunciación y escritura de la ortografía literal los cuales reportan que 10 alumnos obtienen notas que se encuentran entre 18 a 20 que representan el 50%, el cual de acuerdo a la escala de aprendizaje se encuentran en el nivel de logro destacado, de igual forma 9 alumnos que representan 45% que alcanzan notas que oscilan entre 14 a 17 con un aprendizaje de logro previsto; finalmente se tiene a 1 alumno que significa el 5% que obtiene nota entre 11 a 13 que logra la escala de aprendizaje en proceso.

En lo que concierne a las medidas de tendencia central diremos que tenemos una mediana del 50% de alumnos obtuvieron notas por encima de 17 y de acuerdo a la escala de aprendizaje se ubican en el nivel de logro

destacado, mientras que el otro 50% se ubican por debajo con un rendimiento de logro previsto y en proceso; asimismo, el promedio de alumnos se ubican en 11 indicando que los alumnos de acuerdo a la escala se ubican en proceso y se obtiene una desviación en promedio de 2 unidades de la escala.

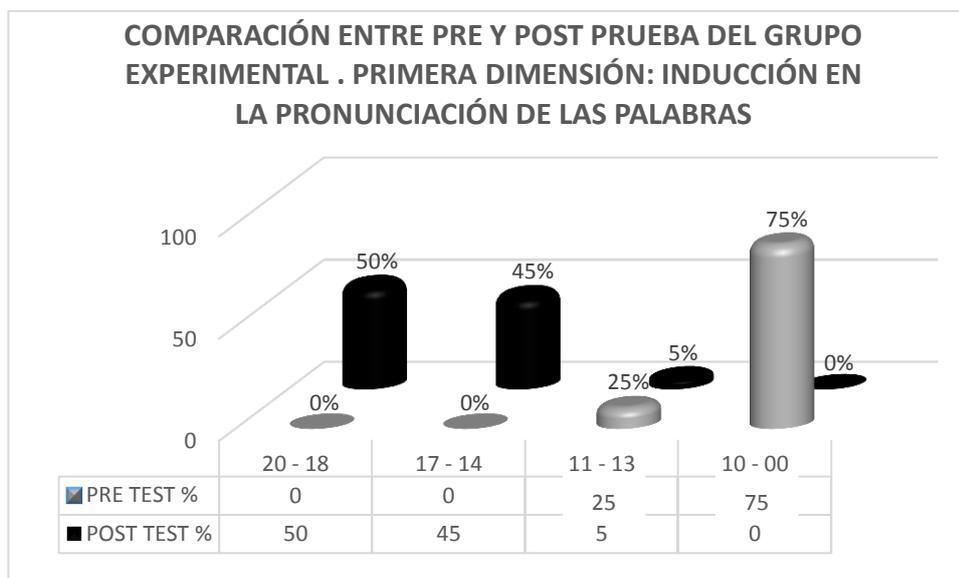
4.2.3. Comparación entre pre prueba y post prueba.

Tabla 7. Comparación entre el pre y post prueba, del grupo experimental teniendo como referencia la primera dimensión: inducción en la pronunciación de las palabras, aplicado a los alumnos del segundo grado de la IEP. “San Agustín” Huánuco.

I DIMENSIÓN: INDUCCIÓN EN LA PRONUNCIACIÓN DE LAS PALABRAS						
NIVELES		Numérica	PRE TEST		POST TEST	
			fi	%	fi	%
AD	Logro Destacado	20 - 18	0	0	10	50
A	Logro Previsto	17 - 14	0	0	9	45
B	En Proceso	13 - 11	5	25	1	5
C	En Inicio	10 - 00	15	75	0	0
TOTAL			20	100	20	100

Fuente : Cuadro N°
Elaboración: Propia.

Gráfico N° 7



Fuente : Tabla 7
Elaboración: Propia.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

En el cuadro y gráfico estadístico se observa los logros alcanzado por los estudiantes de segundo grado de la IEP. "San Agustín "Huánuco, referente a la primera dimensión: inducción en la pronunciación de las palabras, de ello se desprende en el pre test que existe un 75% que representa a 15 estudiantes que se encuentran en un nivel de inicio, esto nos ilustra que la gran mayoría de ellos no tienen una buena base y conocimiento de las reglas ortográficas, contrario a ello observamos en el post test el mismo nivel tiene 0%, lo que nos demuestra, que luego de haber aplicado la técnica HALEM ningún alumno alcanza el nivel de inicio. En el pre test en el nivel en proceso la barra nos muestra un 25%, esto representa a 5 alumnos, contrapuesto a esto se puede observar en el post test un 5% (1 alumno), que tiene un nivel de en proceso. En el nivel de logro previsto y logro destacado en el pre test podemos observar que existe 0% de alumnos, frente a un 45% y 50% en el post test, lo que nos

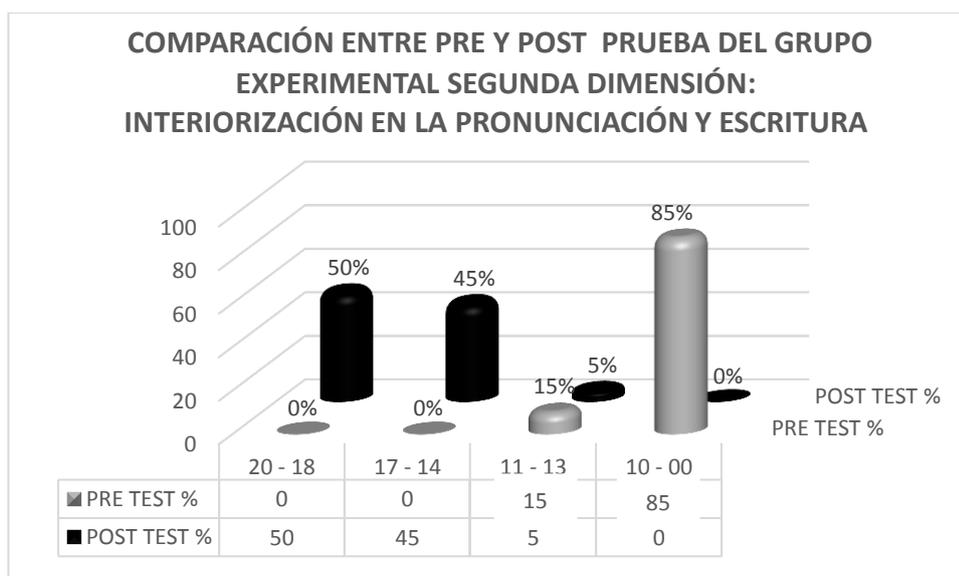
indica que luego de los conocimientos adquiridos los alumnos lograron comprender y aplicar la pronunciación de las palabras correctas en sus actividades cotidianas.

Tabla 8. Comparación entre el pre y post prueba, del grupo experimental teniendo como referencia la segunda dimensión: interiorización en la pronunciación y escritura, aplicado a los alumnos del segundo grado de la IEP. "San Agustín" Huánuco.

II DIMENSIÓN: INTERIORIZACIÓN EN LA PRONUNCIACIÓN Y ESCRITURA						
NIVELES		Numérica	PRE TEST		POST TEST	
			fi	%	fi	%
AD	Logro Destacado	20 - 18	0	0	10	50
A	Logro Previsto	17 - 14	0	0	9	45
B	En Proceso	13 - 11	3	15	1	5
C	En Inicio	10 - 00	17	85	0	0
TOTAL			20	100	20	100

Fuente : Cuadro N°
Elaboración: Propia.

GRAFICO N° 8



Fuente : Tabla 8
Elaboración: Propia.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

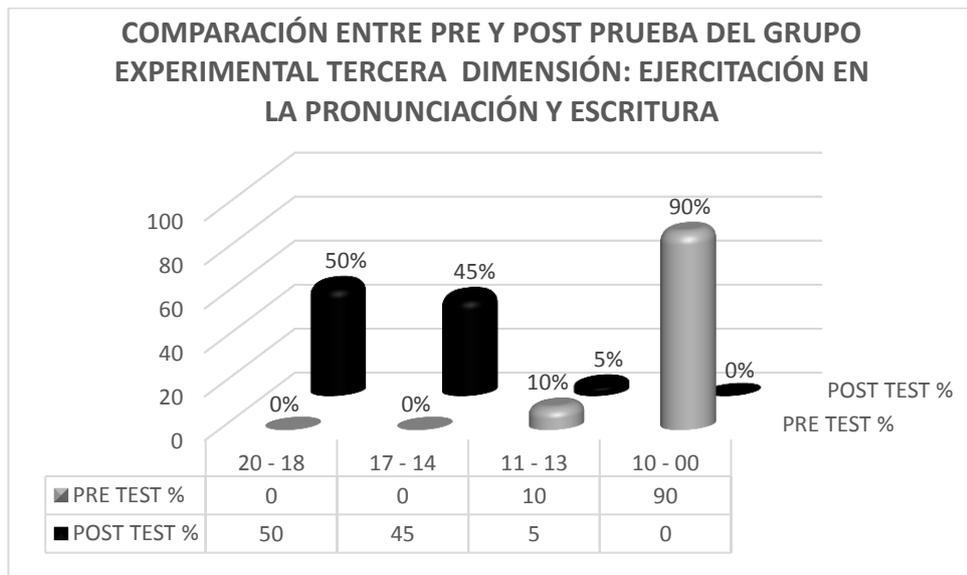
En el gráfico del pre prueba se observa la segunda dimensión de interiorización en la pronunciación y escritura se tiene un 85% que representa a 17 alumnos, esto nos ilustra que no interiorizan la pronunciación de las palabras así como la escritura de las letras: b/v, y/ll, c/s y r/rr; g/j, c/z y h, esto nos ilustra que la mayoría de ellos no tiene noción de cuando se escribe con las letras mencionadas y por lo tanto no saben de lo que es la ortografía, cuando nos acercamos a la post prueba se puede notar el mismo nivel tiene 0%, lo que nos demuestra, que luego de haber aplicado la técnica HALEM ningún estudiante alcanza el nivel de en inicio. En el pre test en el nivel en proceso, la barra del gráfico nos muestra un 15% que representa a 3 alumnos, mientras que en el post test observamos que un 5% que constituye a 1 estudiante que tiene un nivel en proceso. En el nivel de logro previsto concerniente al pre test se puede confirmar que el 5% que personifica a 1 estudiante y luego de haber aplicado la técnica en el post prueba se puede percibir que existe una mejora en un 45% que representa a 9 estudiantes que obtienen un logro previsto. Finalmente, en el nivel logro destacado en el pre test se puede apreciar un 0%, frente a un 50% en el post prueba, lo que nos indica que después de la aplicación de la técnica HALEM los estudiantes lograron comprender lo importante que es saber y aplicar las reglas ortográficas al momento de escribir.

Tabla 9. Comparación entre el pre y post prueba, del grupo experimental teniendo como referencia la tercera dimensión: ejercitación en la pronunciación y escritura, aplicado a los alumnos del segundo grado de la IEP. “San Agustín” Huánuco.

III DIMENSIÓN: EJERCITACIÓN EN LA PRONUNCIACIÓN Y ESCRITURA						
NIVELES		Numérica	PRE TEST		POST TEST	
			fi	%	fi	%
AD	Logro Destacado	20 - 18	0	0	10	50
A	Logro Previsto	17 - 14	0	0	9	45
B	En Proceso	13 - 11	2	10	1	5
C	En Inicio	10 - 00	18	90	0	0
TOTAL			20	100	20	100

Fuente : Tabla 9
Elaboración: Propia.

GRÁFICO N° 9



Fuente: Tabla 9
Elaboración: Propia.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN:

En lo que concierne a esta tercera dimensión podemos confirmar en el pre prueba, que el 90% que constituye a 18 alumnos no aplica ni usa adecuadamente las reglas ortográficas, cuando nos trasladamos a la post prueba constatamos que en el mismo nivel se tiene un 0%, lo que nos demuestra que luego de haber empleado la técnica HALEM ningún estudiante alcanza el nivel en inicio. En el pre prueba, en el nivel en proceso, la barra nos demuestra un 10% que personaliza a 2 alumnos, esta cantidad disminuye en el post prueba que simboliza a 1 alumno. Mientras que en el nivel logro previsto se puede percibir en el pre test que existe un 0% de alumnos, en el post prueba se puede notar que existe ostensiblemente una mejora por cuanto se obtiene un 45% de logro previsto. En lo que concierne al nivel de logro destacado en el pre prueba se aprecia un 0%, frente a un 50% en el post prueba, lo que nos indica que luego de la aplicación de la técnica HALEM los alumnos lograron captar, aplicar y usar mejor las reglas ortográficas y es síntoma de que los alumnos pueden comunicarse mejor y el objetivo propuesto se ha logrado.

4.3. CONTRASTACIÓN DE LA HIPÓTESIS ESPECÍFICA (H_{i1})

El proceso que se desarrolló para realizar la prueba de hipótesis específica H_{i1} , se detallan a continuación.

1) Formulación de la hipótesis específica (H_{i1}) y de la hipótesis nula (H_{o1}):

Las hipótesis formuladas inicialmente estuvieron presentadas de la siguiente manera:

H_{i1}: La aplicación de la inducción en la pronunciación de las palabras primer componente de la técnica HALEM como estrategia instruccional posibilita mejorar la enseñanza de la ortografía literal en los niños(as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. “San Agustín” Huánuco.

H_{o1}: La aplicación de la inducción en la pronunciación de las palabras primer componente de la técnica HALEM como estrategia instruccional no posibilita mejorar la enseñanza de la ortografía literal en los niños(as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. “San Agustín” Huánuco.

2) Modelo:

$$H_0 : \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1 : \mu_1 > \mu_2$$

3) Tipo de prueba:

Fue una prueba unilateral de cola a la derecha porque está indicando la dirección de la prueba en H₁.

4) Estadístico:

t – Student.

5) Nivel de significación:

$$\alpha = 5\% = 0,05 \text{ entonces } \alpha = 0,05;$$

Luego:

$1 - 0,05 = 0.95 = 1 - \alpha$, que nos permite afirmar que la hipótesis se probó con el 95% de confiabilidad y un error de 5%.

6) Grado de libertad:

Se obtuvo el grado de libertad mediante la aplicación de la siguiente formula:

$$n_1 + n_2 - 2$$

n_1 = Número de sujetos del Pre Test.

n_2 = Número de sujetos del Post Test.

$$gl = n_1 + n_2 - 2$$

$$gl = 20 + 20 - 2$$

$$gl = 38$$

$$\bar{X}_1 = 7.4$$

$$\bar{X}_2 = 11$$

$$n = 20$$

$$n = 20$$

7) Punto crítico:

En la tabla de la distribución de student, con 38 gl, $\alpha = 0,05$ y prueba de una cola encontramos la t crítica: $t_{cr} = 1,684$; que constituye el punto de división de la zona de rechazo y la zona de aceptación.

8) Datos:

EVALUACIÓN	NÚMERO	MEDIA	DESVIACIÓN STANDAR
Pre Test	$n_1 = 20$	$\bar{X}_1 = 8,5$	$(S_1) = 4,5$
Post Test	$n_2 = 20$	$\bar{X}_2 = 11$	$(S_2) = 2$

9) Fórmula del estadístico T – Student.

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{(S_1)^2}{n_1} + \frac{(S_2)^2}{n_2}}}$$

Donde:

X_1 = Es la media aritmética del pre test.

X_2 = Es la media aritmética del post test.

$(S_1)^2$ = Es la desviación estándar del pre test elevada al cuadrado.

$(S_2)^2$ = Es la desviación estándar del post test elevada al cuadrado.

n_{1y2} = Es el tamaño de la muestra.

10) Cálculo del estadístico:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - X_2}{\sqrt{\frac{(S_1)^2}{n_1} + \frac{(S_2)^2}{n_2}}}$$

$$t = \frac{8,5 - 11}{\sqrt{\frac{(4,5)^2}{20} + \frac{(2)^2}{20}}}$$

$$t = \frac{2,5}{\sqrt{\frac{20,25}{20} + \frac{4}{20}}}$$

$$t = \frac{2,5}{\sqrt{1,0125 + 0,2}}$$

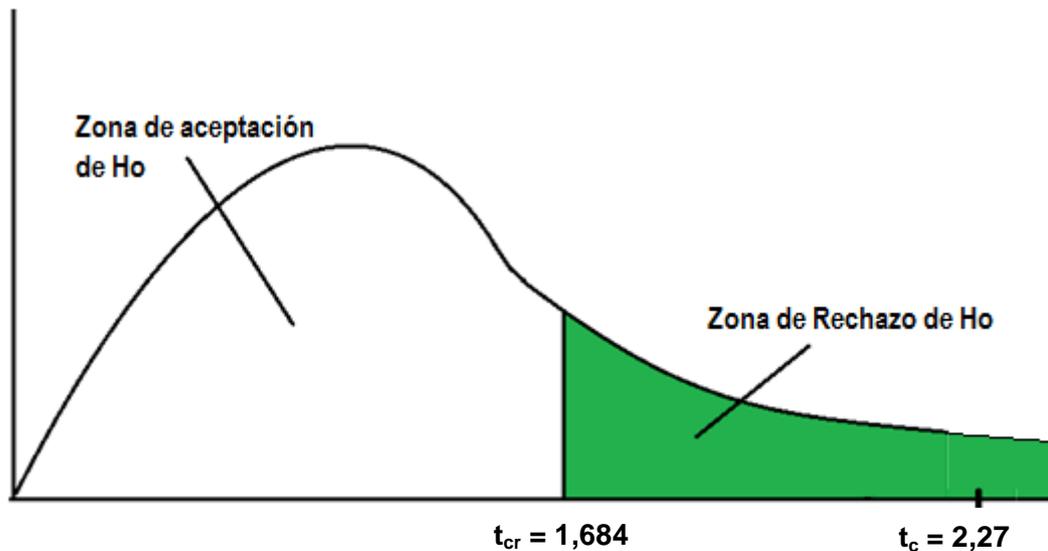
$$t = \frac{2,5}{\sqrt{1,2125}}$$

$$t = \frac{2,5}{1,1011}$$

Luego $t_c = 2.27$

$t_{crítica} = 1,684$

11) Gráfica:



12) Toma de decisión: Como el valor del t – Student cae en la zona de rechazo, entonces la decisión es **ACEPTAR** la hipótesis de investigación en el sentido de que la inducción en la pronunciación de las palabras primer componente de la técnica HALEM posibilita mejorar la ortografía literal española; consecuentemente se **RECHAZA** la hipótesis nula.

4.4. CONTRASTACIÓN DE LAS HIPÓTESIS ESPECÍFICA H_{i2} .

1) Formulación de la hipótesis específica (H_{i2}) y de la hipótesis nula (H_{o2}):

La hipótesis fue formulada de la siguiente manera:

H_{i2} : La aplicación de la interiorización en la pronunciación y escritura, segundo componente de la técnica HALEM como estrategia instruccional posibilita mejorar la enseñanza de la ortografía literal española en los niños(as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. “San Agustín” Huánuco.

H_{o2} : La aplicación de la interiorización en la pronunciación y escritura, segundo componente de la técnica HALEM como estrategia instruccional posibilita no

mejorar la enseñanza de la ortografía literal española en los niños(as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. “San Agustín” Huánuco.

2) Modelo:

$$H_0 : \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1 : \mu_1 > \mu_2$$

3) Tipo de prueba:

Fue una prueba unilateral de cola a la derecha porque está indicando la dirección de la prueba en H_2 .

4) Estadístico:

t – Student.

5) Nivel de significación:

$$\alpha = 5\% = 0,05 \text{ entonces } \alpha = 0,05;$$

Luego:

$1 - 0,05 = 0.95 = 1 - \alpha$, que nos permite afirmar que la hipótesis se probó con el 95% de confiabilidad y un error de 5%.

6) Grado de libertad:

Se obtuvo el grado de libertad mediante la aplicación de la siguiente fórmula:

$$n_1 + n_2 - 2$$

n_1 = Número de sujetos del Pre Test.

n_2 = Número de sujetos del Post Test.

$$gl = n_1 + n_2 - 2$$

$$gl = 20 + 20 - 2$$

gl = 38

$$\bar{X}_1 = 7.4$$

$$\bar{X}_2 = 11$$

$$n = 20$$

$$n = 20$$

7) Punto crítico:

En la tabla de la distribución de student, con 38 gl, $\alpha = 0,05$ y prueba de una cola encontramos la t crítica: $t_{cr} = 1,684$; que constituye el punto de división de la zona de rechazo y la zona de aceptación.

8) Datos:

EVALUACIÓN	NÚMERO	MEDIA	DESVIACIÓN STANDAR
Pre Test	$n_1 = 20$	$\bar{X}_1 = 7,8$	$(S_1) = 4,3$
Post Test	$n_2 = 20$	$\bar{X}_2 = 11$	$(S_2) = 2$

9) Fórmula del estadístico T – Student.

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{(S_1)^2}{n_1} + \frac{(S_2)^2}{n_2}}}$$

Donde:

X_1 = Es la media aritmética del pre test.

X_2 = Es la media aritmética del post test.

$(S_1)^2$ = Es la desviación estándar del pre test elevada al cuadrado.

$(S_2)^2$ = Es la desviación estándar del post test elevada al cuadrado.

n_{1y2} = Es el tamaño de la muestra.

10) Cálculo del estadístico:

Reemplazando valores en la formula se tiene:

$$t = \frac{7,8 - 11}{\sqrt{\frac{(4,3)^2}{20} + \frac{(2)^2}{20}}}$$

$$t = \frac{3,2}{\sqrt{\frac{18,49}{20} + \frac{4}{20}}}$$

$$t = \frac{3,2}{\sqrt{0,9245 + 0,2}}$$

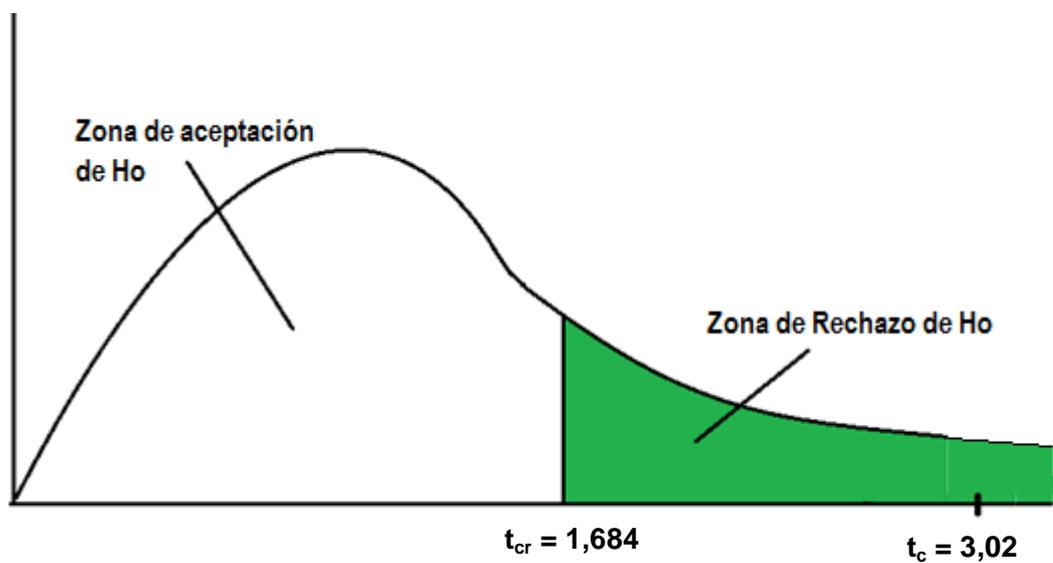
$$t = \frac{3,2}{\sqrt{1,1245}}$$

$$t = \frac{3,2}{1,0604}$$

Luego $t_c = 3,02$

$t_{\text{crítica}} = 1,684$

11) Gráfica:



12) Toma de decisión: Siendo el valor del t – Student cae en la zona de rechazo, entonces la decisión es **ACEPTAR** la hipótesis de investigación en el sentido de que la interiorización en la pronunciación y escritura segundo componente de la técnica HALEM posibilita mejorar la ortografía literal española; consecuentemente se **RECHAZA** la hipótesis nula.

4.5. FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS ESPECÍFICA H_{i3} .

1) Formulación de la hipótesis específica (H_{i3}) y de la hipótesis nula (H_{o3}):

El procedimiento que se siguió para desarrollar la prueba de hipótesis específica H_{i3} se puntualiza de la siguiente manera:

H_{i3} : La aplicación de la ejercitación en la pronunciación y escritura, tercer componente de la técnica HALEM como estrategia instruccional posibilita mejorar la enseñanza de la ortografía literal española en los niños(as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. “San Agustín” Huánuco.

H_{o3} : La aplicación de la ejercitación en la pronunciación y escritura, segundo componente de la técnica HALEM como estrategia instruccional posibilita no mejorar la enseñanza de la ortografía literal española en los niños(as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. “San Agustín” Huánuco.

2) Modelo:

$$H_0 : \mu_1 = \mu_2$$

$$H_1 : \mu_1 > \mu_2$$

3) Tipo de prueba:

Fue una prueba unilateral de cola a la derecha porque está indicando la dirección de la prueba en H_3 .

4) Estadístico:

t – Student.

5) Nivel de significación:

$\alpha = 5\% = 0,05$ entonces $\alpha = 0,05$;

Luego:

$1 - 0,05 = 0,95 = 1 - \alpha$, que nos permite afirmar que la hipótesis se probó con el 95% de confiabilidad y un error de 5%.

6) Grado de libertad:

Se obtuvo el grado de libertad mediante la aplicación de la siguiente formula:

$$n_1 + n_2 - 2$$

n_1 = Número de sujetos del Pre Test.

n_2 = Número de sujetos del Post Test.

$$gl = n_1 + n_2 - 2$$

$$gl = 20 + 20 - 2$$

$$gl = 38$$

$$\bar{X}_1 = 7.4$$

$$\bar{X}_2 = 11$$

$$n = 20$$

$$n = 20$$

7) Punto crítico:

En la tabla de la distribución de student, con 38 gl, $\alpha = 0,05$ y prueba de una cola encontramos la t crítica: $t_{cr} = 1,684$; que constituye el punto de división de la zona de rechazo y la zona de aceptación.

8) Datos:

EVALUACIÓN	NÚMERO	MEDIA	DESVIACIÓN STANDAR
Pre Test	$n_1 = 20$	$\bar{X}_1 = 7,8$	$(S_1) = 4,3$
Post Test	$n_2 = 20$	$\bar{X}_2 = 11$	$(S_2) = 2$

9) Fórmula del estadístico T – Student.

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{(S_1)^2}{n_1} + \frac{(S_2)^2}{n_2}}}$$

Donde:

X_1 = Es la media aritmética del pre test.

X_2 = Es la media aritmética del post test.

$(S_1)^2$ = Es la desviación estándar del pre test elevada al cuadrado.

$(S_2)^2$ = Es la desviación estándar del post test elevada al cuadrado.

n_{1y2} = Es el tamaño de la muestra.

10) Cálculo del estadístico:

Reemplazando valores en la formula se tiene:

$$t = \frac{7,4 - 11}{\sqrt{\frac{(4,2)^2}{20} + \frac{(2)^2}{20}}}$$

$$t = \frac{3,6}{\sqrt{\frac{17,64}{20} + \frac{4}{20}}}$$

$$t = \frac{3,6}{\sqrt{0,882 + 0,2}}$$

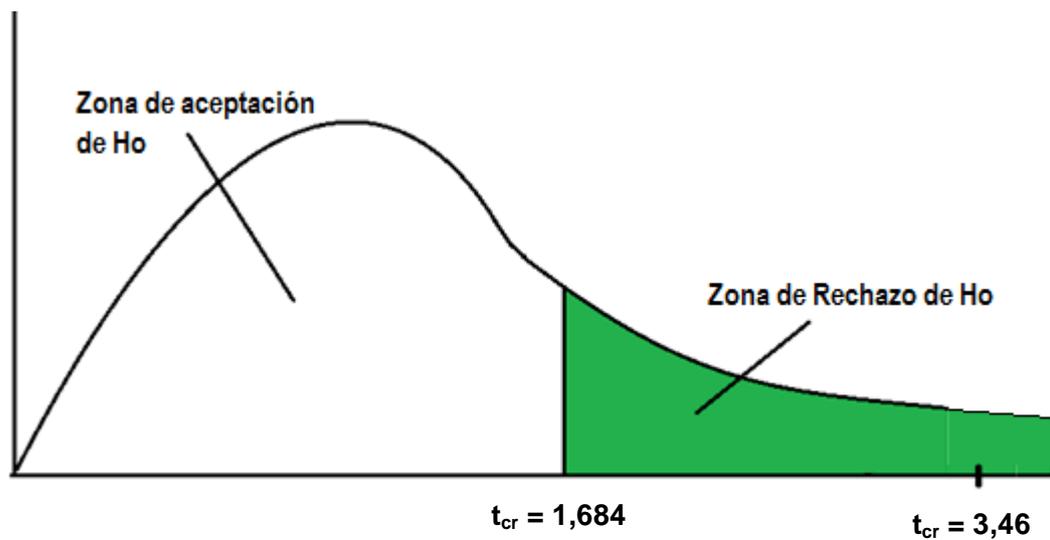
$$t = \frac{3,6}{\sqrt{1,082}}$$

$$t = \frac{3,6}{1,040}$$

Luego $t_c = 3,46$

$t_{\text{crítica}} = 1,684$

11) Gráfica:



12) **Toma de decisión:** Como el estadístico del t – Student cae en la zona de rechazo, entonces la decisión es **ACEPTAR** la hipótesis de investigación en el sentido de que la ejercitación en la pronunciación y escritura tercer componente de la técnica HALEM posibilita mejorar la ortografía literal española; consecuentemente se **RECHAZA** la hipótesis nula.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este último capítulo del presente informe de investigación nos abocaremos a la discusión de los resultados tomando como base los resultados que se obtuvieron durante el proceso de trabajo de campo, para contrastarlo y confrontarlo en esta oportunidad con las bases teóricas, con los antecedentes y con las hipótesis de la presente investigación, las mismas que presentamos a continuación:

5.1. CONTRASTACIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS DURANTE EL TRABAJO DE CAMPO CON LOS ANTECEDENTES

A NIVEL INTERNACIONAL:

PUJOL LLOP, Mario (1999), en su investigación desarrollado “Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias”

Clasificación de los errores ortográficos literales en niños de 2° a 6° grados de Educación Primaria” arriba a las conclusiones más relevantes son:

1. El error ortográfico está en relación con la complejidad ortográfica de la información lingüística que hay que procesar, de tal forma que, cuanto más sea esta, más posibilidades hay que aparezca el error. Para el castellano, la principal causa de errores se sitúa en el alejamiento del principio alfabético de la biunivocidad entre los fonemas y los grafemas.

A la conclusión mencionada líneas arriba, se puede afirmar al igual que el investigador, que existe una complejidad en la lengua española o castellana fundamentalmente en las palabras con fonemas que admiten doble grafía y para los niños esto les hace muy difícil de procesar, de tal manera cuando surgen más palabras de esta naturaleza ellos cometerán más errores al momento de escribir; para poder corregir dichas debilidades se ha visto por conveniente hacer uso de la técnica HALEM utilizando las fichas cacográficas con la finalidad de inducir e interiorizar la pronunciación de las palabras y su correcta escritura.

2. Es posible orientar la enseñanza-aprendizaje de la ortografía partiendo de su consideración como actividad comunicativa, lingüística y cognitiva, del carácter no-aleatorio que presentan las faltas ortográficas y de su tendencia hacia un perfil cacográfico genérico.

Con lo mencionado por el investigador se comparte en cierta manera por cuanto en el proceso de la enseñanza de la ortografía se involucra la actividad

comunicativa, lingüística y cognitiva y a través de ella se puede determinar las faltas ortográficas que cometen los alumnos del segundo grado de la IEP. “San Agustín” Huánuco.

En el post test se ha orientado a los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía mediante la inducción e interiorización en la pronunciación y escritura de la ortografía literal española.

QUISHPE YASELGA, María Isabel (2011), en su tesis “Dificultad en el uso de las reglas ortográficas en los estudiantes del séptimo año de Educación Básica del Centro de Educación Nasacota Puento y de la unidad educativa Héroes del Cenepa del Cantón Cayambe”. La conclusión más importante planteada por la investigadora fue:

Los docentes de Lenguaje y Comunicación de los séptimos años de Educación Básica en las instituciones encuestadas no se han preocupado por actualizar los métodos y técnicas adecuadas a la realidad del alumno por lo que el estudiante no pone interés por aprender ortografía en la hora de clases.

Los resultados de la presente investigación coinciden plenamente con la apreciación de la investigadora en el sentido de los docentes no ponen interés en revisar los cuadernos y ver si los alumnos escriben correctamente o no por lo que los alumnos escriben sin tomar en cuenta las reglas ortográficas, lo cual tiene una incidencia fuertísima en el desempeño de su comunicación.

RETONDARO, María Cristina (2002). "El método Retondaro en la escritura", arriba a las siguientes conclusiones:

1. Las palabras claves que sirven de base a las reglas ortográficas, serán leídas, escuchadas, definidas, escritas en diversos tipos de grafismos, asociadas a otras de su misma familia, pero el alumno es quien observa, descubre, sintetiza y vuelve a utilizarlas creativamente, deduciendo las reglas que son estudiadas memorísticamente, sino ensartadas en una red de significaciones y de registros perceptivos.

Los resultados de la post prueba demuestran que efectivamente la docente de Comunicación y fundamentalmente de ortografía del IEP. San Agustín-Huánuco a través de la técnica HALEM pudo aplicar sus habilidades didáctica-pedagógicas relacionadas a la ortografía y con la experiencia que posee pudo desarrollar lo que la investigadora menciona haciendo que los alumnos conozcan las reglas ortográficas a través de las palabras desconocidas y que estas sean leídas en varias oportunidades, las mismas que escucharon con mucha atención, luego definidas y posteriormente escribirlas en diversos tipos de grafismos. Pero todo este proceso se inicia cuando el alumno utiliza el sentido de la vista descubriendo, sintetizando y deduciendo las reglas que son estudiados deduciendo del banco cacográfico.

2. La clase de dictado debe convertirse en una ayuda eficaz que les facilite el aprendizaje de la ortografía. Deben tener la seguridad de que la nota vendrá luego de un proceso compartido entre todos de diálogo y consulta.

El dictado constituye una de las piedras angulares para lograr la efectividad y alcanzar el éxito de una buena comunicación, razón por la cual hay un constante interés en la docente del curso de ortografía por mejorar cada día en que los alumnos aprendan una nueva palabra. El dictado es un instrumento que sirvió en la presente investigación para recabar información en el pre test y post test.

A NIVEL NACIONAL:

SAN JOSÉ GARCÍA, F. (1960), "Comprobación experimental del nivel ortográfico entre alumnos de ambos sexos de los colegios particulares de la gran Lima" llegó a la siguiente conclusión más importante: **Dentro de las simplificaciones ortográficas como un medio de disminuir las dificultades en la correcta escritura, se impone la distinción fonética de la "b" y la "v". Esta distinción se justifica por el elevado porcentaje de errores que ha provocado la "univocidad" de las mismas letras.**

Luego de haber concluido con la presente investigación y en base a los resultados obtenidos en la misma, se puede afirmar que al igual que el investigador esto se puede mostrar en el proceso del pre test y su posterior mejora en el post test aplicado a los alumnos del segundo grado de la IEP. San Agustín" Huánuco.

PACHECO GONZÁLES, V.A. (1970). "La enseñanza de la ortografía en el Colegio Nacional de mujeres Zoila Aurora Cáceres", arribó a las conclusiones más importantes:

1. Las percepciones visuales exactas son las que más favorecen el aprendizaje ortográfico. Por ello se deben eliminar la enseñanza en base a errores por que estos se fijan con la misma intensidad.

Con esta presente conclusión debemos compartir con la investigadora debido a que durante el proceso del trabajo de campo se pudo comprobar que los alumnos del segundo grado de primaria de la IEP. "San Agustín" Huánuco pudieron captar más cuando se les mostró las imágenes de cada una de las palabras problema, de tal manera que orientaron la identificación del mensaje de las imágenes y escribieron correctamente.

2. Las relaciones de ortografía han de tener una relación estrecha con las de vocabulario, procurando por todos los medios, fortificar las imágenes visuales, auditivas y musculares mediante repeticiones, no dejar imágenes defectuosas en el espíritu del alumno; nunca hacer escribir palabras para ellos desconocidas y hacer cada día un pequeño dictado, empleando si fuese necesario las mismas palabras de dictados anteriores, ya que la ortografía es gran parte es cuestión de hábito y se adquiere por la constante repetición.

Con los resultados obtenidos de la presente investigación coinciden plenamente con la apreciación de la investigadora en el sentido de que las imágenes mostradas las que ingresan por el sentido visual y la pronunciación que ingresa por el sentido auditivo, la cuales son ejecutadas por el sentido motor hacen que el alumno pueda aprender con mayor rapidez, siempre en

cuando estas sean repetidas en diversas oportunidades las mismas palabras, de esta manera el alumno se familiarizará con el palabra problema.

ZARATE GAGO, E.D., y otros (1989). “La enseñanza de la ortografía en el Centro Educativo Andrés Bello de Pilcomayo”. El investigador arriba a la conclusión más importante: **En las dificultades b/v, c/s/z, g/j, tildación y en la variante de la segunda dificultad c/s/x, existen mayor número de errores.** La manifestación del autor corrobora con los resultados obtenidos en el pre test debido a que los alumnos no reconocen debidamente los fonemas y por lo tanto existe confusión en las palabras que admiten doble grafía y en función de las vocales.

A NIVEL LOCAL:

PERÉZ ARMES, Milanes Paulina (1998). “Problemas ortográficos en las alumnas del 5to. Año de educación secundaria del Colegio Nacional Nuestra Señora de las Mercedes de Huánuco”. La autora llega a la siguiente conclusión importante: **Se aprecia poco interés por el conocimiento y dominio de la ortografía y la redacción por parte de las alumnas.**

Los resultados de la pre prueba demuestran que efectivamente los alumnos del segundo grado de la IEP. “San Agustín” Huánuco, no tomaban interés por el conocimiento y dominio de la ortografía y la redacción, pero los resultados obtenidos en la post prueba se revierte esta situación y se observa que los alumnos muestran mayor disposición en el conocimiento de la

ortografía, situación que influye determinantemente en el aprendizaje del alumno.

5.2. CONTRASTACIÓN DE LOS RESULTADOS DEL TRABAJO DE CAMPO CON LOS REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS DE LAS BASES TEÓRICAS.

Los resultados que se obtuvieron en el capítulo anterior las mismas que fueron analizados e interpretados utilizando las técnicas de la Estadística descriptiva e inferencial, las que posibilitaron obtener información que demuestran que los estadígrafos que pertenecen al post test alcanzaron puntajes altos en comparación a los estadígrafos que conciernen al pre test, situación que se certifica en los cuadros de pre test y post test. En base a las evidencias señaladas se manifiesta contundentemente que la técnica HALEM como estrategia instruccional influyó contundentemente en la enseñanza de la ortografía literal en los niños(as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. "San Agustín" Huánuco.

Al ser contrastado con los referentes bibliográficos citados en las bases teóricas y tal como se señala en la inducción de las palabras se desarrolló "las etapas que el niño va desarrollando a lo largo de la enseñanza, la cual inicia de manera natural ya que los niños ven las letras como símbolos que representan palabras" Gentry (1982).

Según los fundamentos del autor y de acuerdo a los resultados de la investigación, evidencian que la aplicación de los fundamentos teórico y

prácticos de las etapas se fundamentan primeramente en la precomunicativa donde los alumnos demostraron conocimiento del alfabeto ejecutando formas de letras que representaban un mensaje, esto significa que conocen la correspondencia del fonema – grafema, debido a que fueron inducidos en el aspecto fónico “en todo alfabeto fónico la correspondencia entre sonido y símbolo es exacta; un sonido determinado se representa siempre con el mismo símbolo o la misma combinación de sonidos” Guitart (2004).

La siguiente etapa es la semifonética, en donde los alumnos descubrieron que las letras representan sonidos y que fueron utilizados para formar palabras; por lo tanto, el alumno tiende a decir sonidos, sílabas o palabras en vez del nombre de la letra.

Posteriormente, en la etapa fonética los alumnos representaron uno a uno una correspondencia entre letra – sonido y señalaron las letras en base de sus sonidos. Posteriormente a este aspecto fónico se le acompañó la información visual teniendo en cuenta que “cuando la información sensorial visual entra en la computadora humana del adulto, el registro sensorial la conserva por un periodo muy breve, a menudo menos de un segundo, antes que otra reemplace o sea transmitida para su procesamiento posterior”. Grace Graig y Baucum Don.

En la etapa transicional los alumnos diferenciaron las formas ortográficas básicas, ya no escriben solamente por el fonema de la palabra, sino de una forma morfológica y visual. Por lo tanto, el aprendizaje de la ortografía es una

cuestión fonética y de percepción sensorial que indudablemente presenta muchas dificultades, por ello para lograr nuestro objetivo de la enseñanza de la misma ha sido organizar sonidos y percepciones claras, correctas y completas de las palabras en estudio.

Por otro lado, en el objetivo de la interiorización en la pronunciación y escritura de la ortografía literal española es un trabajo complejo. Rivas (2001) menciona que “para llevar a cabo este proceso se requiere de diversas habilidades (motoras, receptivas, lógico intelectuales, lingüísticas y afectivo emocionales) requisitos básicos para la escritura correcta”. Abrazando este principio, diremos que en este caso se encuentran implicados dos procesos fundamentales que la técnica HALEM ha tomado en consideración, siendo esto el proceso de representación, que viene a ser la utilización de los fonemas como los símbolos auditivos, el cual ha permitido el desarrollo de la percepción auditiva en los niño para de esa manera poder diferenciar los distintos sonidos, cuyos componentes forman la palabra. Asimismo, se tiene a los signos gráficos que viene a ser las grafemas correspondientes a los fonemas. Es por ello la gran importancia que tiene la percepción auditiva – visual y psicomotor; por lo tanto la técnica HALEM busca que los alumnos exploren sus habilidades, de tal manera que ello posibilita mejorar sustancialmente sus prácticas en el uso de las reglas ortográficas.

Al contrastar con otro referente de las bases teóricas “los niños en la evolución cognoscitiva de su lenguaje formulan hipótesis de las reglas para la formulación de enunciados cómo y cuándo las necesitan y verifican la

adecuación de estas hipótesis dándole el uso que representan un significado, luego lo retroalimentan en su entorno para modificarlo progresivamente. Las hipótesis se dividen por niveles, en: a) PRIMER NIVEL: La hipótesis aquí está relacionado con el número de letras que tiene la palabra y estas deben ser diferentes para expresar algo; b) SEGUNDO NIVEL: La hipótesis se relaciona con la creación de diferenciaciones gráficas que tengan interpretaciones diferentes; c) TERCER NIVEL: Los periodos de este nivel son: escritura silábica, alfabética – silábica y alfabética que corresponde a la fonetización de las palabras”. La cita plantea que la construcción de la lengua escrita evoluciona a través de un proceso de maduración en el niño que se nutrirá de experiencias acaecidas y de la influencia del entorno en donde se da una retroalimentación y aprende del mismo, por lo tanto con esa orientación la técnica HALEM, utiliza las estrategias para contribuir con el desarrollo psicomotor del niño propiciando una mayor efectividad el proceso de maduración y por ende adquiere su aprendizaje de forma adecuada, divertida y armónica acorde con su edad.

Para la técnica HALEM la enseñanza de la ortografía no puede realizarse sin metas claras todo debe estar planificado para lo cual se debe tomar en cuenta ciertos objetivos, como los enunciados por Carlos Combata (1979):

1. Desarrollar hábitos de correcta pronunciación de las palabras.
2. Ejercitar la reproducción de las palabras más comunes de la vida diaria, sin incorrecciones fonológicas ni ortográficas.
3. Practicar con destreza el uso del diccionario.

4. Despertar la conciencia de que es necesario escribir correctamente todas las palabras del idioma.
5. Saber apreciar la belleza, expresividad y contenido de la lectura de cualquier fragmento, en prosa o poesía.
6. Crear actitud de preocupación por la correcta escritura de las voces.
7. Adiestrar la mente para que puedan analizarse operaciones intelectuales complejas y crearse tantas formas escritas como ideas aparezcan.

Estos objetivos son de gran importancia para lograr con el éxito de una buena ortografía; a ello se le debe añadir la percepción sensorial para de esa manera lograr el éxito de una buena ortografía. Es por ello que la técnica HALEM por la manera de cómo está estructurada empleó las estrategias más adecuadas, creando un ambiente apropiado para el estudio, aplicación y posterior uso de las reglas ortográficas y con ello mejorar los procesos de la enseñanza de la ortografía.

Por otro lado, comparando con la afirmación de Pimentel (1990) quien sostiene que “los sistemas de escritura se rigen por dos tipos de normas: las constitutivas, que establecen el sistema de escritura; y las que fijan simbología de letras, siendo más arbitrarias, porque son más externas, tal es el caso de la ortografía. En cuanto a la enseñanza de la ortografía, se limitan a las prácticas más comunes, escribir varias veces las palabras, es decir por repetición de las palabras con cuales se han cometido errores; pudiendo así memorizar la regla ortográfica”

Por lo dicho la técnica HALEM recoge en parte el principio anterior, por cuanto al escribir varias veces las palabras con las cuales han cometido error los niños, hace que estos se aborrezcan y pierdan el deseo de aprender el reconocimiento de la regla ortográfica y su correcta escritura, las mismas que se externalizan mediante la socialización.

Comparando dicha afirmación Gómez Palacios (1998) afirma que “basarse en estrategias didácticas para la enseñanza de la ortografía tales como la memorización de reglas o la escritura repetitiva de palabras, no es suficiente para descubrir las normas ortográficas, porque no toda la ortografía puede resolverse recurriendo a reglas como se ha argumentado. Existen palabras que son determinadas por cuestiones históricas o porque son errores ortográficos no son producto de un descuido o del desconocimiento de reglas, sino se aplican criterios particulares, que los niños desarrollan y ponen en práctica. Cassany y Sanz (2000).

Al contrastar con los resultados obtenidos en la investigación en la que nos demuestra la técnica HALEM que al proporcionar los ejercicios con carácter cognitivo y analítico a los alumnos nos permite ayudar a razonar el uso de las reglas ortográficas fomentando la reflexión, haciendo uso de la comunicación entre la docente y el alumno, desarrollando la autocorrección como una estrategia de trabajo.

Todos los autores que escriben acerca de la ortografía presuponen: que tenemos que escribir como pronunciamos y pronunciar como escribimos,

porque en otra manera en vano fueron halladas las letras; esta presunción se basan en lo que dice Nebrija “escribir como se habla y hablar como se escribe”. Al respecto la técnica HALEM está de acuerdo parcialmente por cuanto es necesario añadir el aspecto visual, por lo tanto podemos decir que “la ortografía se escribe lo que se ve y se oye y lo que se ve y oye se escribe”.

5.3. CONTRASTACIÓN DE LA HIPÓTESIS GENERAL EN BASE A LA PRUEBA DE HIPOTESIS

De acuerdo a los resultados presentados en los cuadros comparativos anteriores y de acuerdo a la prueba de hipótesis realizadas, se llega a la conclusión de **ACEPTAR** la hipótesis de investigación que se planteó inicialmente y estuvo formulado de la siguiente manera: “La aplicación de la técnica HALEM contribuye efectivamente en el mejoramiento de la enseñanza de la ortografía literal en los niños(as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. San Agustín-Huánuco”. En tal sentido, al aplicar técnica HALEM promueve una mejoría en el proceso de aprendizaje de la ortografía literal española, por lo tanto la hipótesis planteada en la presente investigación queda definitivamente confirmada.

5.4. APORTE CIENTÍFICO DE LA INVESTIGACIÓN.

El aporte científico del presente trabajo de investigación se encuentra enmarcado fundamentalmente en la técnica HALEM como estrategia en la enseñanza de la ortografía literal española que fueron utilizadas durante el

tratamiento experimental aplicados a los niños(as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. San Agustín-Huánuco; los cuales permitieron obtener resultados satisfactorios relacionados con la escritura de la ortografía literal, situación que posibilitó a los niños(as) comunicarse en forma adecuada dentro de las siguientes dimensiones: inducción en la pronunciación de las palabras, interiorización en la pronunciación y escritura y, ejercitación en la pronunciación y escritura; dicho escenario les permitió a los niños(as) participar activamente como protagonistas del cambio en su expresión oral y escritura y de esta manera mejorar su calidad de comunicación y tener una cultura de aprendizaje permanente.

En este contexto el aporte científico del presente trabajo de investigación de la técnica HALEM está sustentado en el empleo de la pedagogía constructivista y el empleo de las herramientas adecuadas.

a) La técnica HALEM constituye un valioso aporte como estrategia instruccional puesto que es muy didáctico, activo e interactivo, por consiguiente permite mejorar el aprendizaje de la ortografía literal española en lo que concierne a la correspondencia entre fonema y grafema.

b) El empleo de la técnica HALEM permite un aprendizaje significativo y motivador ya que emplea diversos procedimientos para el aspecto fónico, de imagen y para para escribir, de tal modo que el resultado obtenido tenga la posibilidad de interactuar con los demás.

c) La técnica HALEM permitió la construcción social del conocimiento mediante el empleo de las herramientas adecuadas.

- d) La técnica HALEM permite a los niños(as) localizar, discriminar, procesar el conocimiento, escribir y socializar la información.
- e) La técnica HALEM permite a los niños(as) a procesar la información auditiva y visual empleando las diversas metodologías del aprendizaje.
- f) La Técnica HALEM es una herramienta que busca mejorar el aprendizaje de la ortografía literal española.
- g) La técnica HALEM mediante la ejercitación en la pronunciación y escritura busca un mejor procesamiento de la información como fase previa a una mejor comunicación social.
- h) frente a la realidad actual, la falta de una técnica adecuada para la enseñanza de la ortografía literal española y el aprendizaje de la misma, se hace necesaria el uso adecuado de la técnica HALEM por ser una alternativa efectiva.

PROPUESTA

DIMENSIÓN	ETAPA	ESTRATEGIA	RECURSO	TECNICA DE ENSEÑANZA	TECNICA DE EVALUACIÓN	INSTRUMENTO
INDUCCIÓN EN LA VISUALIZACIÓN Y PRONUNCIACIÓN DE LAS PALABRAS	Visualización: Es una técnica motivacional que invita a la persona a “ver” en su mente aquello que pretende conseguir a través de la acumulación de imágenes en el centro cerebral que recoge las impresiones visuales.	<ul style="list-style-type: none"> • Observar palabras en contexto. • Describir aspectos básicos de escritura. • Seleccionar palabras que tienen dificultad ortográfica. • Visualizar las palabras a través de diversos ejercicios. 	Humanos: Docente Alumnos Materiales: <ul style="list-style-type: none"> • Fichas ortográficas • Fichas cacográficas • Diapositivas ortográficas • Ortogramas • Crucigrama ortográfico. 	-Juegos -Técnica de la pregunta. Conversaciones	Observación Análisis de Producción	Lista de Cotejo
	Audición: Es la captación de los sonidos de las palabras que a través del oído llegan al centro cerebral respectivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Escuchar las palabras. • Leer oralmente las palabras escuchadas y visualizarlas. • Pronunciar correctamente sílabas y palabras. • Asociar los sonidos de las palabras con las imágenes visuales. 	Humanos: Docente Alumnos Materiales: <ul style="list-style-type: none"> • Ortografía Cantado • Audio de Fonación. • Fichas ortográficas 	Canto.		
INTERIORIZACIÓN DE LA PRONUNCIACIÓN Y CONOCIMIENTO DE LA ESCRITURA	Pronunciación: Es la vocalización correcta de las palabras.	<ul style="list-style-type: none"> • Pronunciar correctamente. • Leer oralmente las palabras visualizadas y escuchadas. • Explicar el significado de las palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Laminas • Fonación correcta. • Audio de fonación de las letras. 	-Juegos -Técnica de la pregunta. Conversaciones	Observación Análisis de Producción	Lista de Cotejo
	Conocimiento de la escritura: Es el dominio de la estructura y significado de las palabras	<ul style="list-style-type: none"> • Deducir el significado de las palabras en base al texto. • Completar palabras colocando en el lugar las letras y sílabas. • Utilizar las palabras en las oraciones. • Analizar la estructura de las palabras. • Ubicar la dificultad ortográfica. • Obtener normas para la escritura de las palabras, con normas conocidas para letra cursiva y script. 	Humanos: Docente Alumnos Materiales: <ul style="list-style-type: none"> • Lectura de cuentos y adivinanzas ortográficos. • Familia de palabras. • Diccionario de sinónimos, antónimos y parónimos. 			

<p style="text-align: center;">EJERCITACIÓN EN LA PRONUNCIACIÓN Y ESCRITURA</p>	<p>Escritura: Es reproducir correctamente por escrito las palabras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercitar la escritura de las palabras. • Utilizar las palabras en oraciones escritas. • Escribir palabras primitivas y las derivadas. • Afianzar la escritura correcta. 	<p>Humanos: Docente Alumnos Padres de familia.</p> <p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laminas • Cuaderno de prácticas. • Lápices. • Pizarra. • Marcador • Borrador • Diccionario 	<p>-Discusión Socializada.</p> <p>Conversaciones</p> <p>-Producciones escritas.</p>	<p>-Observación</p> <p>-Análisis de Producción.</p>	<p style="text-align: center;">Lista de Cotejo</p>
--	--	---	--	---	---	--

CONCLUSIÓN

1. La aplicación de la técnica HALEM contribuye efectivamente en el mejoramiento de la enseñanza de la ortografía literal española en los niños(as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. San Agustín-Huánuco, por cuanto permite mejorar un 75% el nivel de la ortografía. Es decir, que mediante estrategias los niños(as) han podido captar y adaptarse a esta nueva técnica que se basa en la metodología viso-audio-gnosico-motor.
2. La aplicación de la técnica HALEM en la inducción en la pronunciación de las palabras como estrategia instruccional posibilita mejorar la enseñanza de la ortografía literal española en los niños(as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. San Agustín-Huánuco, ha mejorado notablemente tal como se muestra en los cuadros de pre test N° 1 y post test N° 4, y en la tabla comparativa N° 7
3. La aplicación de la técnica HALEM en la interiorización en la pronunciación y escritura como estrategia instruccional, posibilita mejorar la enseñanza de la ortografía literal española en los niños(as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. San Agustín-Huánuco, tal como se muestran en los cuadros de pre test N° 2 y post test N° 5, y en la tabla comparativa N° 8.
4. La aplicación de la técnica HALEM en la ejercitación en la pronunciación y escritura como estrategia instruccional, posibilita mejorar la enseñanza de la ortografía literal española en los niños(as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. San Agustín-Huánuco, tal como se muestran en los cuadros de pre test N° 3 y post test N° 6, y en la tabla comparativa N° 9.

SUGERENCIAS

1. Se sugiere a los docentes del curso de comunicación del nivel primario de la IEP. San Agustín-Huánuco, utilizar la técnica HALEM en sus prácticas pedagógicas, porque permite elevar el nivel de la calidad de la expresión escrita y por consiguiente de la comunicación.
2. Se sugiere a los docentes del curso de comunicación del nivel primario de la IEP. San Agustín-Huánuco, utilizar en el proceso de la inducción en la pronunciación de las palabras, porque permite elevar el grado de atención y visualización, posibilitando al niño(a) el conocimiento básico de cómo pronunciar la palabra en forma correcta y mirar su forma escrita a medida que se pronuncia.
3. Se sugiere a los docentes del curso de comunicación del nivel primario de la IEP. San Agustín-Huánuco, en el proceso de la interiorización en la pronunciación y escritura, porque permite que los niños(as) se impregnen de sus elementos, componentes de las palabras que tienen dificultad ortográfica por visualización y memorización y luego descubran las reglas ortográficas y su posterior escritura.
4. Se sugiere a los docentes del curso de comunicación del nivel primario de la IEP. San Agustín-Huánuco, en el proceso de la ejercitación en la pronunciación y escritura, utilizar en su práctica pedagógica la técnica HALEM, porque posibilita interactuar la pedagogía interactiva con la metodología viso-audio-gnosico-motor que ayuda al niño(a) a ejercitar su memoria y le brinda buenos resultados al momento de escribir con óptima ortografía. Además propicia la

creatividad que conlleva al desarrollo de hábitos de autocorrección de un aprendizaje significativo porque los planteamientos los afronta con la realidad y eso favorece su comprensión.

BIBLIOGRAFÍA

AUSUBEL, David (1983) Psicología Educativa, un punto de vista cognitivo, México: Trillas.

BALMASEDA NEYRA, Osvaldo (2010) Enseñar y Aprender Ortografía. Edit. Pueblo y Educación. La Habana. Cuba

BELTRAN NAVARRO, Ma. Beatriz (2002) Importancia de la Escolarización en el Desempeño de Tareas de Conciencia Fonológica. Memoria 2002.

BARRIENTOS GUTIERREZ, Pedro (2006) La Investigación Científica. Enfoques Metodológicos. Edit. Ugraph S.A.C.

CARBONERO MARTÍN, Miguel Angel; Fernández S.; Blanco Gonzalez M. (1999): La Mejora del Aprendizaje de la Lectura a través del Incremento de la Conciencia Fonológica en Personas Adultas. Universidad de Valladolid, Valladolid, España.

CARRASCO DIAZ, S. (2006), Metodología de la Investigación Científica: Pautas metodológicas para diseñar y elaborar el proyecto de investigación. Edit. San Marcos.

CASSANY, D.M. y Sanz G. (2000) Enseñar Lengua. Edit. GRAO. España.

COMBETA, O. Carlos. (1979) Didáctica Especial de la Educación Moderna. Edit. Losada. Argentina.

ESTEBAN RIVERA, Edwin (2000). Como elaborar proyectos de Investigación en Educación. Editorial Grafi Centro.

ENCICLOPEDIA ENCARTA (2005)..

FIGUEROA, Andrea (2000) Procesos de Alfabetización. Revista Jardín de Infantes Núm 20, páginas 21-25, Buenos Aires, Argentina.

FORERO, María Teresa (2005) Jugando con la Ortografía. Arquetipo Grupo Editorial S.A. Rep. Oriental de Uruguay.

GARCIA U. Kelly J. (2012) Fortalecer la enseñanza de la ortografía por medio de la interacción de software educativo JCLIC, cuando se implementa esta herramienta en las secuencias didácticas en los grados Quinto de la institución Educativa Gonzalo Mejía Echevarría. [Tesis pregrado]. Universidad Tecnológica de Pereira. Facultad de Ciencias de la Educación. Colombia.

GÓMEZ P., MARTÍN, M. (1990) La expresión escrita: de la frase al texto. Edit. Santillana. Madrid.

GENTRY J. R. (1982) An analysis of developmental spelling. Un análisis del desarrollo de la ortografía. 36, 192-200.

GÓMEZ PALACIOS, M. (1998) Talleres de escritura. SEP. Pronalees.

GUITART J. (2004) Sonido y sentido. Teoría y práctica de la pronunciación del español. Ediciones Universidad de Georgetown. Estados Unidos.

GRAIG, Grace J. y BAUCUM, Don. (2009) Desarrollo Psicológico. Edit. Pearson Educación. México

HUERTA ROSALES, Moisés. Enseñar a aprender significativamente. P. 142.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; Fernández-Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar. (2007) Metodología de la Investigación, Cuarta Edición, Edit. Mc Graw Hill. México.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; Fernández-Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar (2014) Sexta Edición, Edit. MC Graw Hill Educación. México.

MAYO C. Edmundo y VELA S. Lilian. (2004). Clasificación de los errores ortográficos literales en niños de 2°. A 6° grado de Educación Primaria [Tesis pregrado]. Universidad Pedagógica Nacional. México D.F.

MARFIL, Rafael (2007) Apuntes de Ortografía. Edit. Norma, Lima.

MÉNDEZ B. Blanca G. (2010). Diseño de estrategias didácticas en el área de lengua y literatura para fortalecer la ortografía en los estudiantes de séptimo año de Educación Básica del Centro Educativo Presidente Tamayo de la parroquia José Luís Tamayo del Cantón Salinas de la provincia de Santa Elena. [Tesis pregrado]. Universidad Estatal Península de Santa Elena. Ecuador.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2002), Manual para el docente. Perú.

NAULA P. Paula E. (2012) Talleres pedagógicos de ortografía para el fortalecimiento de la expresión escrita de los estudiantes del quinto año de educación básica de la Escuela Teniente General Frank Vargas Pazzos del Cantón Salinas. [Tesis pregrado]. Universidad Estatal Península de Santa Elena. Ecuador.

PALACIOS RIVERA, Jesús (2010) Ortografía. Manual práctico para escribir mejor. Primera Edición. Alfaomega Grupo Editor, S.A. de C.V. México.

PALMA C. Delmis (2012). Uso de estrategias didácticas para la enseñanza de la ortografía (escritura de palabras) a partir de situaciones comunicativas concretas, en el cuarto grado de la Escuela Primaria de Aplicación Musical de San Pedro Sula. [Tesis de maestría]. Honduras.

PIAGET, J. (1972). Psicología y pedagogía. Barcelona; Tercera edición.

- PIAGET, J. y VIGOTSKY. L.** (2012) Teorías del aprendizaje. IFD. Tacuarembó. <https://profesorailianartiles.files.wordpress.com/2013/04/piaget-y-vigotsky.pdf>.
- PIMENTEL, M.** (1990) La construcción de la lengua escrita y la formación del maestro. Caracas-Venezuela.
- TAMAYO Y MARIA.** El proceso de la investigación científica. Pag. 19.
- RAVENTOS, Marta** (2006) Ortografía: ¿acertar o comprender? 1° ed. Buenos Aires. Litera Ediciones.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA** (1999). Ortografía. Madrid.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA** (2010). Ortografía de la lengua española. Edit. ESPASA. España.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA** (2010). Nueva gramática de la lengua española. Editorial Planeta Colombiana S.A. Bogotá, Colombia.
- RIVAS, R.** (2001) Dislexia, disortografía y disgrafía. Edit. Pirámide.
- ROSAS SANCHEZ, Rosa M.** (1995) Ortografía: Ejercicios. Edit. Prentice-Hall. México.
- SAUSSURE, F.** (1972) Curso de Lingüística General. Edit. ICL. La Habana.
- VALLADARES RODRIGUEZ Otto** (1999). Manual de Ortografía. 1era Edic. Edit. Mantaro.
- VILLANUEVA CHAVEZ, V.** (2007) Ortografía, Redacción y Gramática. Edit. Bruño. Lima.
- ZAPATA SANTILLANA, Everardo** (2014) Ortografía Activa. 11° Edic. Coquito ediciones. Lima.
- ZUGARO, R.E.** (1974). El tratamiento de la ortografía en la escuela primaria. 1era Edic. KAPELUSZ. Buenos Aires – Argentina
- RETONDARO, C.** (2002). Método Retondaro
<http://www.google.com/métodoretondaro/problemasdeortografíaenlaescuela>.
- REVISTA ELECTRONICA ESTRADA**, Argentina. (2003). La conciencia fonológica y la Adquisición de la Lecto-Escritura.
<http://www.estrada.com.ar/institucional/docente/lectura>
- VIGOTSKY. I.** (1981). Génesis de las funciones mentales superiores.

ANEXOS

ANEXO 01

MATRÍZ DE CONSISTENCIA

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: LA TÉCNICA HALEM COMO ESTRATEGIA INSTRUCCIONAL EN LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA LITERAL EN LOS NIÑOS (AS) DEL 2do. GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA IEP. "SAN AGUSTIN" - HUÁNUCO, 2014.

Id.	PROBLEMÁTICA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIÓN	INDICADORES
GENERAL	¿La Técnica HALEM como estrategia instruccional contribuye efectivamente en la enseñanza de la ortografía literal en los niños (as) del 2do grado de Educación Primaria de la IEP. "San Agustín" Huánuco?	Demostrar la efectividad de la técnica HALEM como estrategia instruccional, en el mejoramiento de la enseñanza de la ortografía literal en los niños (as) del 2do grado de Educación Primaria de la IEP. "San Agustín" Huánuco.	La aplicación de la técnica HALEM contribuye efectivamente en el mejoramiento de la enseñanza de la ortografía literal en los niños (as) del 2do grado de Educación Primaria de la IEP. "San Agustín" Huánuco.	VARIABLE INDEPENDIENTE LA TÉCNICA HALEM	INDUCCIÓN EN LA PRONUNCIACIÓN DE LAS PALABRAS	<ul style="list-style-type: none"> Orienta la identificación del mensaje de las imágenes y escribe correctamente.
						<ul style="list-style-type: none"> Permite la identificación del mensaje de los sonidos y escribe correctamente
<ul style="list-style-type: none"> Ayuda a distinguir la estructura silábica de las palabras 						
<ul style="list-style-type: none"> Guía a los niños a identificar la palabra correcta de las palabras problema. 						
ESPECÍFICOS	PE ₁ : ¿La inducción en la pronunciación de las palabras primera dimensión de la técnica HALEM como estrategia instruccional, permite mejorar la enseñanza de la ortografía literal en los niños (as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. "San Agustín" Huánuco?	OE ₁ : Motivar y causar el interés en la pronunciación de las palabras propuestas por la técnica HALEM como estrategia instruccional, en la enseñanza de la ortografía literal en los niños (as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. "San Agustín" Huánuco.	H ₁₁ : La aplicación de la inducción en la pronunciación de las palabras primer componente de la técnica HALEM como estrategia instruccional, posibilita mejorar la enseñanza de la ortografía literal en los niños (as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. "San Agustín" Huánuco		INTERIORIZACIÓN EN LA PRONUNCIACIÓN Y ESCRITURA	<ul style="list-style-type: none"> Permite reconocer y escribir correctamente las palabras problema
						<ul style="list-style-type: none"> Plantea relaciones y escribe correctamente las palabras problema.
<ul style="list-style-type: none"> Demuestra la diferenciación de los nombres y escribe correctamente las palabras problema. 						
<ul style="list-style-type: none"> Ayuda a completar las oraciones con verbo y escribe correctamente las palabras problema. 						
ESPECÍFICOS	PE ₂ : ¿La interiorización en la pronunciación y escritura, segunda dimensión de la técnica HALEM como estrategia instruccional, permite mejorar la enseñanza de la ortografía literal en los niños (as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. "San Agustín" Huánuco?	OE ₂ : Propiciar la interiorización en la pronunciación y escritura propuesta por la técnica HALEM como estrategia instruccional en la enseñanza de la ortografía literal en los niños (as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. "San Agustín" Huánuco.	H ₁₂ : La aplicación de la interiorización en la pronunciación y escritura, segundo componente de la técnica HALEM como estrategia instruccional, posibilita mejorar la enseñanza de la ortografía literal en los niños (as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. "San Agustín" Huánuco.	EJERCITACIÓN EN LA PRONUNCIACIÓN Y ESCRITURA	<ul style="list-style-type: none"> Refuerza la correcta escritura de las palabras problema 	
					<ul style="list-style-type: none"> Refuerza la correcta escritura de las palabras problema. 	
<ul style="list-style-type: none"> Permite reconocer la escritura correcta de las palabras mostradas 						
<ul style="list-style-type: none"> Promueve la elaboración de pequeños esquemas y textos a través del dictado. 						

ESPECÍFICOS	<p>PE₃: ¿La ejercitación en la Pronunciación y escritura tercera dimensión de la técnica HALEM como estrategia instruccional, permite mejorar la enseñanza de la ortografía literal en los niños (as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. “San Agustín” Huánuco?</p>	<p>OE₃: Promover la ejercitación en la pronunciación y escritura propuesta por la técnica HALEM como estrategia instruccional en la enseñanza de la ortografía literal en los niños (as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. “San Agustín” Huánuco.</p>	<p>H₁₃: La aplicación de la ejercitación en la Pronunciación y escritura, tercer componente de la técnica HALEM como estrategia instruccional, posibilita mejorar la enseñanza de la ortografía literal en los niños (as) del 2do., grado de Educación Primaria de la IEP. “San Agustín” Huánuco.</p>	<p>DEPENDIENTE</p> <p>LA ORTOGRAFIA LITERAL ESPAÑOLA</p>	<p>PERCEPCIÓN (Visual y Fonética)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifica el mensaje de las imágenes mostradas • Identifica el mensaje de los sonidos emitidos • Reconoce la existencia de la sustitución de las letras similares en las palabras pronunciadas. • Reconoce las omisiones, adiciones, inversiones, uniones y separaciones en las grafías. • Reconoce las confusiones de palabras con fonemas que admiten doble grafía: b/v, y/ll, c/s y r/rr • Identifica las confusiones de palabras con fonemas que admiten doble grafía: en función de las vocales: g/j, c/z. • Reconoce la omisión y adición de la h.
					<p>GRAFEMA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aplicar el conocimiento generado a través de: el trazado, forma, legibilidad, fluidez y significado. • Emplea la escritura correcta en las confusiones de palabras con fonemas que admiten doble grafía: b/v, y/ll, c/s, r/rr. • Emplea la escritura correcta en la omisión y adición de la h. • Usa la escritura correcta en el dictado de las palabras.

POBLACIÓN Y MUESTRA	NIVEL/TIPO/DISEÑO	MÉTODOS	TECNICAS INSTRUMENTO	INFORMANTES	TIPO DE PROCESAMIENTO Y ANALISIS DE DATOS
<p>POBLACIÓN: La población del presente trabajo de investigación está constituido por los 162 estudiantes de Educación Primaria de la IEP. "San Agustín" Huánuco.</p> <p>MUESTRA: La población del presente trabajo de investigación está constituido Por 20 estudiantes del segundo grado de primaria de la IEP. "San Agustín" Huánuco</p>	<p>NIVEL: Explicativo</p> <p>TIPO: Son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • POR SU NATURALEZA: es aplicada. • POR SU ALCANCE: es sincrónica. • POR SU AMPLITUD: es micro educativo. • POR SU FUENTE: es mixta. • POR SU MARCO: es de campo. • POR EL TIPO DE ESTUDIO: es evaluativa. • POR EL OBJETO AL QUE SE REFIERE: es disciplinar. <p>DISEÑO: El diseño del presente trabajo de investigación es el experimental, con su variante Pre Experimental, con diseño de pre test y post test con un solo grupo. El esquema es el siguiente:</p> <p style="text-align: center;">G O₁ X O₂</p> <p>Donde:</p> <p>G : Grupo único (grupo experimental) O1: Pre-test a nivel de diagnóstico aplicado al grupo único. X : Experimento. O2: Post-test aplicado después del experimento para encontrar la diferencia significativa.</p>	<p>METODO PRINCIPAL: Se utilizará el Método Científico, constituido por las siguientes etapas:</p> <p>a) PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:</p> <ol style="list-style-type: none"> a.1. Caracterización del problema. a.2. Formulación de objetivos. <p>b) CONSTRUCCIÓN DEL MODELO TEÓRICO:</p> <ol style="list-style-type: none"> b.1. Revisión de teorías. b.2. Determinación de variables. b.3. Formulación de la hipótesis. <p>c) DEDUCCIÓN DE LAS CONSECUENCIAS:</p> <ol style="list-style-type: none"> c.1. Observación y revisión de la literatura <p>d) LA PRUEBA DE HIPÓTESIS:</p> <ol style="list-style-type: none"> d.1. Diseño Metodológico. d.2. Recolección y presentación de datos. d.3. Análisis e interpretación. d.4. Conclusiones. <p>METODOS GENERALES: Los métodos generales a utilizarse son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Método Descriptivo. • Método Analítico. • Método Sintético. • Método Explicativo. • Método Comparativo. 	<p>TÉCNICA N° 01 La Observación</p> <p>INSTRUMENTO: La Guía de Observación</p> <p>TÉCNICA N° 02 La Observación</p> <p>INSTRUMENTO: La Lista de Cotejo</p>	<p>Alumnos del segundo grado de primaria de la IEP. "San Agustín" Huánuco</p>	<p>TECNICAS DE PROCESAMIENTO DE DATOS: Las técnicas a utilizarse son los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de cuadros estadísticos. • Elaboración de gráficos. • Cálculo de estadígrafos. <p>TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS. Se utilizará la técnica frecuencial y porcentual respectivamente.</p> <p>PRUEBA DE HIPOTESIS: Se utilizará el modelo de la T de Student.</p>

ANEXO 02

GUIA DE OBSERVACIÓN

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Apellidos y Nombre (s) del observador:

Apellidos y Nombre (s) del alumnos (a):

Institución al que pertenece el observador:

Lugar y fecha Tiempo..... al

Procesos del Método		ASPECTO A OBSERVAR	OBSERVACIONES			
			Si	No	Aprueb.	Desapr.
INDUCCIÓN EN LA PRONUNCIACIÓN DE LAS PALABRAS	¿Orienta la identificación del mensaje de las imágenes y escribe correctamente?					
	¿Permite la identificación del mensaje de los sonidos y escribe correctamente?					
	¿Ayuda a distinguir la estructura silábica de las palabras?					
	¿Guía a los niños a identificar la palabra correcta de las palabras problema?					
INTERIORIZACIÓN EN LA PRONUNCIACIÓN Y ESCRITURA	¿Permite reconocer y escribir correctamente las palabras problema?					
	¿Plantea relaciones y escribe correctamente las palabras problema?					
	¿Demuestra la diferenciación de los nombres y escribe correctamente las palabras problema?					
	¿Ayuda a completar las oraciones con verbo y escribe correctamente las palabras problema?					
EJERCITACIÓN EN LA PRONUNCIACIÓN Y ESCRITURA	¿Refuerza la correcta escritura de las palabras problema?					
	¿Permite reconoce la escritura correcta de las palabras mostradas?					
	¿Promueve la elaboración de pequeños esquemas y textos a través del dictado?					
PERCEPCIÓN (Visual y Fonética)	¿Identifica el mensaje de las imágenes mostradas?					
	¿Identifica el mensaje de los sonidos emitidos?					
	¿Reconoce la existencia de la sustitución de letras similares a las palabras pronunciadas?					
	¿Reconoce las omisiones, adiciones, inversiones, uniones y separaciones en las grafías?					
	¿Reconoce las confusiones de palabras con fonemas que admiten doble grafía: <i>b/v, y/ll, c/s y r/r</i> ?					
	¿Identifica las confusiones de palabras con fonemas que admiten doble grafía en función de las vocales: <i>g/j, c/z</i> ?					
	¿Reconoce la omisión y adición de la <i>h</i> ?					

Opinión del experto sobre la validez de la propuesta:

.....

Firma

Apellidos y Nombre (s): DNI. Nº.....

ANEXO 03

LISTA DE COTEJO

