

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN TARAPOTO

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES – RIOJA

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

**APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA
“METALINGÜÍSTICA” PARA MEJORAR LA ORTOGRAFÍA EN LOS
ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO “A” DE EDUCACIÓN
PRIMARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 00654 “LUCILA
PORTOCARRERO ROBALINO DE VELA” DE LA CIUDAD DE RIOJA**

PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

**AUTORAS : REYNA ISABEL DÁVILA MALDONADO
LESLI MARDELY DÍAZ GUERRA**

ASESOR : Lic. M. Sc. EDGARD MARTÍN ESQUÉN PERALES

RIOJA – PERÚ

2014



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN TARAPOTO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES – RIOJA
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA
“METALINGÜÍSTICA” PARA MEJORAR LA ORTOGRAFÍA EN LOS
ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO “A” DE EDUCACIÓN
PRIMARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 00654 “LUCILA
PORTOCARRERO ROBALINO DE VELA” DE LA CIUDAD DE RIOJA

PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

AUTORAS : REYNA ISABEL DÁVILA MALDONADO
LESLI MARDELY DÍAZ GUERRA

ASESOR : Lic. M. Sc. EDGARD MARTÍN ESQUÉN PERALES

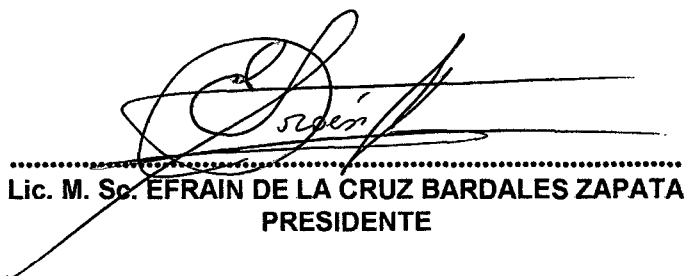
RIOJA – PERÚ

2014

APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA “METALINGÜÍSTICA” PARA MEJORAR LA ORTOGRAFÍA EN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO “A” DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 00654 “LUCILA PORTOCARRERO ROBALINO DE VELA” DE LA CIUDAD DE RIOJA

TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

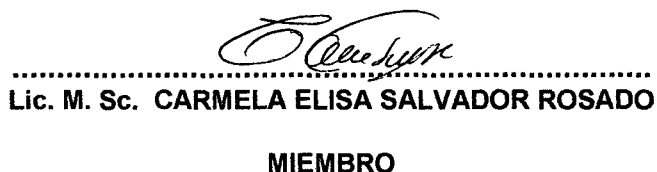
JURADO EVALUADOR



.....
Lic. M. Sc. EFRAIN DE LA CRUZ BARDALES ZAPATA
PRESIDENTE



.....
Lic. M. Sc. FAUSTO SAAVEDRA HOYOS
SECRETARIO



.....
Lic. M. Sc. CARMELA ELISA SALVADOR ROSADO
MIEMBRO



.....
Lic. M. Sc. EDGARD MARTÍN ESQUÉN PERALES
ASESOR

DEDICATORIA

A mis queridos padres, Amada y José, a mi esposo Absalón, que con sus consejos y apoyo incondicional contribuyeron en la culminación de mi carrera.

Lesli Mardely

A mis queridos padres, que, con sus consejos y ejemplo contribuyeron en la culminación de mi carrera.

Reyna

AGRADECIMIENTO

Agradecemos a los docentes de la Institución Educativa N° 00654 “Lucila Portocarrero Robalino de Vela” de la ciudad de Rioja por el apoyo brindado en la realización del presente trabajo de investigación, en especial al docente Lic. Carlos Alberto Flores Cruz por su apoyo desinteresado en el asesoramiento del presente trabajo de investigación.

Lesli Mardely y Reyna

ÍNDICE

CONTENIDO	Pág.
DEDICATORIA	5
AGRADECIMIENTO	6
RESUMEN	12
ABSTRACT	13
INTRODUCCIÓN	14

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

I. EL PROBLEMA	16
1.1. Antecedentes del problema	16
1.2. Definición del problema	19
1.3. Enunciado del problema	19
II. MARCO TEÓRICO	20
2.1. Antecedentes de la investigación	20
2.2. Definición de términos	24
2.3. Bases teóricas	24
2.3.1. La estrategia didáctica	24
2.3.1.1. Las estrategias didácticas	24
2.3.1.2. Tipos y características de las estrategias didácticas	27
2.3.1.3. La estrategia didáctica metalingüística	29
2.3.1.3.1. La didáctica de la metalingüística	29
2.3.1.3.2. Definición de la estrategia didáctica metalingüística	31
2.3.1.3.3. Los procesos de la estrategia didáctica metalingüística	31

2.3.1.3.4.	Las teorías de la estrategia didáctica metalingüística	33
2.3.2.	La ortografía	36
2.3.2.1.	Definición	36
2.3.2.2.	La importancia	37
2.3.2.3.	Las reglas de acentuación ortográfica	37
2.3.2.4.	El uso de las letras mayúsculas	42
2.3.2.5.	La ortografía de algunas letras	45
2.3.2.6.	Los signos de puntuación	58
2.3.2.7.	Las teorías de la ortografía	66
2.3.4.	La representación sintético-gráfica de la estrategia didáctica metalingüística para mejorar la ortografía	67
2.4.	Hipótesis	69
2.4.1.	Hipótesis alternativa	69
2.4.2.	Hipótesis nula	69
2.5.	Sistema de variables	69
2.5.1.	Variable independiente: Estrategias didáctica metalingüística	69
2.5.2.	Variable dependiente: La ortografía	70
2.5.3.	Escala de medición	71
2.6.	Objetivos	71

CAPÍTULO II: MATERIALES Y MÉTODOS

1.	Población	72
2.	Muestra	72
3.	Tipo de investigación	73
3.1.	Diseño de contrastación	73
4.	Procedimientos y técnicas	73
4.1.	Procedimientos	73

4.2. Técnicas	74
5. Instrumentos	74
5.1. Instrumentos de recolección de datos	74
5.2. Instrumentos de procesamiento de datos	75
6 Prueba de hipótesis	78

CAPÍTULO III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tabla 1:	Prueba de hipótesis para verificar la equivalencia inicial de los grupos experimental y control de los estudiantes del tercer grado "A" de Educación Primaria en la Institución Educativa N° 00654, Rioja	79
Tabla 2:	Prueba de hipótesis para verificar el efecto diferencial que ha producido la aplicación de la estrategia didáctica "Metalingüística" en la mejora de la ortografía en los estudiantes del 3º grado "A" de Educación Primaria, según grupo experimental	80
Tabla 3:	Prueba de hipótesis para determinar el efecto que ha producido la enseñanza convencional en la mejora de la ortografía en los estudiantes del 3º grado "A" de Educación Primaria, según grupo control	81
Tabla 4:	Prueba de hipótesis para verificar la mejora significativa de la ortografía, mediante la aplicación de la estrategia didáctica "Metalingüística" en los estudiantes del 3º grado "A" de Educación Primaria, según pos test del GE	82
Tabla 5:	Calificativo promedio de la ortografía en los estudiantes del 3º grado "A" de Educación Primaria en la Institución Educativa N° 00654, según grupos experimental y control	83
Tabla 6:	Calificativos de la ortografía obtenidos por los estudiantes del 3º grado "A" de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 00654 – Rioja	85
Gráfico 1:	Calificativos de la ortografía obtenidos por los	85

	estudiantes del 3º grado “A” de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 00654 – Rioja	
Tabla 7:	Calificativos de las reglas de acentuación en la ortografía de los estudiantes del 3º grado “A” de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 00654, Rioja	86
Gráfico 2:	Calificativos de las reglas de acentuación en la ortografía de los estudiantes del 3º grado “A” de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 00654, Rioja	86
Tabla 8:	Calificativos del uso de letras mayúsculas en la ortografía de los estudiantes del 3º grado “A” de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 00654, Rioja	87
Gráfico 3:	Calificativos del uso de letras mayúsculas en la ortografía de los estudiantes del 3º grado “A” de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 00654, Rioja	87
Tabla 9:	Calificativos del uso de las letras en la ortografía de los estudiantes del 3º grado “A” de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 00654, Rioja	88
Gráfico 4:	Calificativos del uso de las letras en la ortografía de los estudiantes del 3º grado “A” de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 00654, Rioja	88
Tabla 10:	Calificativos del uso de los signos de puntuación en la ortografía de los estudiantes del 3º grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 00654, Rioja	89
Gráfico 5:	Calificativos del uso de los signos de puntuación en la ortografía de los estudiantes del 3º grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 00654, Rioja	89

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

DISCUSIÓN	90
CONCLUSIONES	94
RECOMENDACIONES	95
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
ANEXOS	99
Anexo 1: Test de ortografía	101
Anexo 2: Validez del instrumento test de ortografía	103
Anexo 3: La estrategia didáctica metalingüística	112
Anexo 4: Sesión de aprendizaje	117
Anexo 5: Datos del test del grupo experimental y control	119
Anexo 6: Análisis de confiabilidad del instrumento de medición “aprendizaje de la ortografía” en los estudiantes del Tercer Grado de Educación Primaria	123
Anexo 7: Nómina de los estudiantes	125
Anexo 8: Iconografía	129
Anexo 9: Constancia de aplicación de la encuesta	131

RESUMEN

La investigación acerca de la aplicación de la estrategia didáctica "Metalingüística" para mejorar la ortografía en los estudiantes del Tercer Grado "A" de Educación Primaria en la Institución Educativa N° 00654 "Lucila Portocarrero Robalino de Vela" de la ciudad de Rioja tiene como objetivo mejorar la ortografía de los estudiantes del Tercer Grado "A"; y los específicos fueron: diseñar la estrategia didáctica "Metalingüística" basada en las teorías psicolingüística, lingüísticas, psicología cognitiva y psicología sociocultural; aplicar la estrategia didáctica "Metalingüística", a nivel de pre instrucción, co instrucción y pos instrucción; y evaluar la ortografía en las dimensiones de reglas de acentuación, uso de las letras mayúsculas, ortografías de las letras y signos de puntuación, a nivel del pre y pos test.

La estrategia didáctica "Metalingüística" se sustenta Fraca (2001), Rada (2012), y Fraca y Maurera (2006), quienes manifiestan que tiene como propósito el desarrollo de las capacidades lingüísticas de los participantes a través de la activación de conocimientos sobre el discurso y mediante la toma de conciencia de los procesos de comprensión y producción; y la ortografía fundamentado en González y otros (2009), Martínez y otros (2005), y Matteoda y Vázquez (1992), abordan como el proceso de enseñar a escribir correctamente con el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de escritura. Estos supuestos teóricos dan lugar a plantear la siguiente hipótesis: La aplicación de la estrategia didáctica "Metalingüística" mejorará significativamente la ortografía en los estudiantes del tercer grado "A" de Educación Primaria en la Institución Educativa N° 00654 "Lucila Portocarrero Robalino de Vela" de la ciudad de Rioja.

El diseño de investigación utilizado es aplicado, cuya muestra fue de 30 estudiantes del Tercer Grado "A" de la Institución Educativa N° 00654 "Lucila Portocarrero Robalino de Vela". En relación a la prueba de hipótesis, se aceptó la hipótesis de investigación con un valor calculado de $t_c = -11,449$ y un valor tabular de $t_t = -1,699$, verificando que el valor calculado es menor que el valor tabular, el cual permite que la hipótesis nula se ubique dentro de la región de rechazo.

ABSTRACT

Research on the implementation of the teaching strategy "Metalinguistic" to improve spelling in students of Grade "A" Primary Education in Educational Institution N ° 00654 "Lucila Portocarrero Robalino Sail" from the city of Rioja has as aimed at improving student spelling Third Grade "A"; and specific were designing the teaching strategy "Metalinguistic" based on psycholinguistic theories, linguistic, cognitive psychology and sociocultural psychology; to plicate the teaching strategy "Metalinguistic" pre-level instruction, instruction and post co instruction; and evaluate the spelling in the dimensions of stress rules, use of capital letters, letters spellings and punctuation, level pre and post test.

The teaching strategy "Metalinguistic" is based Fraca (2001), Rada (2012), and Fraca and Maurera (2006), who state that aims to develop language skills of the participants through the activation of knowledge about the speech and through awareness of comprehension and production processes; and spelling based on González and others (2009), Martínez et al (2005) and Matteoda and Vázquez (1992), addressed as the process of teaching writing correctly with the correct use of the letters and auxiliary signs Writing . These theoretical assumptions lead to the following hypothesis: The application of the teaching strategy "Metalinguistic" significantly improve spelling in third grade students "A" Primary Education in Educational Institution N ° 00654 "Lucila Portocarrero Robalino Sailing" city of Rioja.

The research design used is applied, the sample consisted of 30 students of Grade "A" of School No. 00654 "Lucila Portocarrero Robalino Sailing". Regarding the hypothesis testing, the research hypothesis was accepted with a calculated value $t_c = -11,449$ and a tabular value $t_t = -1,699$, verifying that the calculated value is less than the tabular value, which allows the null hypothesis is placed within the rejection region.

INTRODUCCIÓN

La ortografía es un tema complejo para estudiantes y personas en general de habla y escritura hispana. Por eso es importante que la escuela y los maestros de inicial, primaria y secundaria consoliden la competencia ortográfica en los estudiantes para su desempeño óptimo en la escritura de diversos textos.

Ante ello, este estudio consiste en aplicar la estrategia didáctica **“Metalingüística”** para mejorar la ortografía de los estudiantes del Tercer Grado **“A”** de Educación Primaria, a través de sus dimensiones de pre-instrucción, **que realiza la reflexión de la tarea a través del propósito y organización de la tarea; la co-instrucción, que incide en la regulación y concientización; y pos- instrucción, que realiza la aplicación reflexiva a través de la visión crítica.**

En ese sentido, la investigación denominada: **Aplicación de la Estrategia Didáctica “Metalingüística” para mejorar la ortografía en los estudiantes del Tercer Grado “A” de Educación Primaria en la Institución Educativa N° 00654 “Lucila Portocarrero Robalino de Vela” de la ciudad de Rioja**, es un estudio que busca el dominio de la ortografía de las reglas de acentuación ortográfica; el uso de letras mayúsculas en la ortografía; el uso de las letras B, V, C, Z, G, J, H, Y, LL y S; y el uso de los signos de puntuación.

El estudio definió las variables de la estrategia didáctica **“Metalingüística”** y la ortografía. Dichas variables al ser sometidas estadísticamente confirmaron una influencia significativa en la mejora de la ortografía de los estudiantes del Tercer Grado **“A”**.

El trabajo de investigación se ha organizado en seis capítulos, que se describe a continuación:

En el primer capítulo analiza el problema de la ortografía en los estudiantes del Tercer Grado **“A”** de Educación Primaria. Asimismo, se formula el problema, y se incluyen los antecedentes del estudio, como la base teórica.

En el segundo capítulo: Materiales y métodos, comprende el desarrollo del marco metodológico, precisando el tipo de investigación aplicada y el diseño de tipo cuasi-experimental. Finalmente, se explica el procedimiento efectuado para el desarrollo del análisis de datos.

En el tercer capítulo, se muestran los resultados de la investigación, mediante tablas y gráficos; cada uno con su respectivo título e interpretación.

En el cuarto capítulo, se procede a discutir los resultados del estudio, interpretándolos con los antecedentes y los planteamientos teóricos.

Entre las conclusiones más significativas del estudio, resalta la influencia de la estrategia didáctica "Metalingüística" en la ortografía de los estudiantes del Tercer Grado "A" de Educación Primaria.

Y por último, se presentan las referencias bibliográficas consultadas en la investigación. Del mismo modo, se muestran los anexos, que incluyen los instrumentos de investigación requeridos para el desarrollo de la investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. EL PROBLEMA

1.1. Antecedentes del problema

La *ortografía* es un área muy importante dentro del lenguaje, pues su uso permite la escritura eficiente de diversos textos. Por eso la escuela y sus docentes tratan de fomentarla.

Sin embargo, en **España** aparece en el periódico de información.es (2012) de la ciudad de Alicante una noticia, en la que manifiesta que los alumnos no logran salir del hoyo lingüístico en el que se encontraban desde hace dos años. Las últimas pruebas diagnósticas realizadas a 30.000 alumnos de Primaria y Secundaria en la provincia vuelven a dejar mal parados los niveles de ortografía y expresión escrita de los estudiantes de cuarto de Primaria y segundo de Secundaria a quienes van dirigidas estas evaluaciones anuales.

El diario sigue mencionando que la comunidad sigue sin levantar cabeza en ortografía, “el diablo” para los alumnos, como definió ayer los resultados el jefe del servicio de Estudios de la Conselleria de Educación, Pedro Sigler, ni en comprensión lectora, con 447 puntos sobre los 500 de media.

Siguiendo en el contexto español, Díaz (2007), menciona algunos factores:

- *El descrédito social de la convención ortográfica, que ha ido perdiendo prestigio en la misma medida en que se han ido acrecentando las faltas de ortografía en gentes de la más variada extracción social; también el descuido frecuente de los medios de comunicación y la indiferencia de amplios sectores del profesorado ante los errores ortográficos de sus alumnos, para quienes tales equivocaciones ortográficas carecen de*

importancia, tanto más si se cometen en áreas de conocimiento que “nada tienen que ver” con el lenguaje.

- *La falta de un ambiente alfabetizador favorable, en el que se disfrute leyendo y escribiendo con una motivación comunicativa, en el que la reflexión lingüística se combine con el uso social de la escritura. El contacto con una gran variedad de textos y su utilización en situaciones significativas ayuda a desarrollar la competencia lingüística de los alumnos, permitiendo la fijación visual de la ortografía de las palabras y la asimilación de su significado contextual.*
- *Los contenidos de la enseñanza de la ortografía y los métodos empleados por ciertos docentes y no pocos libros de textos, que han venido insistiendo en el aprendizaje memorístico de reglas ortográficas, la ejercitación a partir de la norma presentada, así como en la realización de dictados que, más que un instrumento al servicio del aprendizaje ortográfico, solo han servido para controlar el número de palabras erróneamente escritas.*

En Colombia, Ortiz (2001), con respecto a la ortografía menciona que en el colegio Moral y Loma Alta (Boyacá), los educandos de los grados 4°, 5° y 6° de básica no utilizan correctamente las reglas ortográficas, esto se debe en especial a la falta de motivación en los estudiantes por la lectura y la escritura, también porque a la hora de escribir descuidan las normas ya aprendidas y practicadas.

Santiago, León y Azañedo (2006), en su estudio realizado en Perú, expone que en el caso de la producción de textos se corrigieron los ejercicios desarrollados por los estudiantes de acuerdo a cinco criterios:

- Estructura, se verificó la presencia de todas las partes de acuerdo a la consigna.
- Coherencia, se revisó la secuencia lógica, temporal y espacial así como la relación entre las ideas.
- Cohesión, se revisó el uso de conectores, vocabulario y puntuación.
- Ortografía, se revisó el uso de grafías, tildes, uso de las mayúsculas, omisión y/o adición de grafías y separación de sílabas.

- Concordancia, se revisó la concordancia en género, número y persona.
- Asimismo, en el caso de una oración se revisó la concordancia entre el artículo, sustantivo, adjetivo y verbo.

Cada criterio se calificó con 2 puntos en caso de cumplir con todas las especificaciones, con 1 punto en caso de cumplir con parte de las especificaciones y en caso de no lograrlo con 0. Solo en el caso de estructura no se puntuó con crédito parcial.

Santiago, León y Azañedo (2006), a continuación muestra el promedio de los puntajes para cada uno de los criterios en el cuadro 11. *Promedio del puntaje (desviación estándar) por criterios en los ejercicios de producción de textos en los cuadernos de trabajo y cuadernos por grado y nivel socioeconómico.*

	Tercer grado			Cuarto grado			
	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Medio	Alto	
Estructura	1.6 (0.4)	1.5 (0.3)		1.5 (0.2)	1.6 (0.4)	1.6 (0.2)	1.6 (0.4)
Coherencia	1.4 (0.4)	1.6 (0.3)		1.5 (0.1)	1.3 (0.8)	1.6 (0.2)	1.7 (0.4)
Cohesión	1.1 (0.7)	1.4 (0.3)		1.3 (0.4)	1.3 (0.5)	1.6 (0.2)	1.5 (0.3)
Ortografía	1.5 (0.2)	1.2 (0.3)		1.3 (0.2)	1.4 (0.4)	1.4 (0.2)	1.5 (0.2)
Concordancia	1.6 (0.4)	1.8 (0.2)		1.8 (0.2)	1.9 (0.1)	1.9 (0.1)	1.9 (0.1)

Los autores sostienen que los alumnos de tercero *muestran deficiencias en cuanto al uso de reglas ortográficas*. En el caso de cuarto grado se puede apreciar que son los estudiantes de menor nivel socioeconómico los que presentan falencias para desarrollar textos con *coherencia y cohesión*.

Zelada y Murrugarra (2003), manifiestan que los estudiantes de Educación Primaria en la ciudad de Rioja, poseen deficiencias en el uso de las reglas ortográficas y signos de puntuación, así como el uso de las letras.

1.2. Definición del problema

La ortografía es un tema muy complejo en el escenario educativo, porque existen deficiencias para su aprendizaje. Los estudiantes tienen problemas para tildar, colocar signos de puntuación, uso de las letras, etc. Esta dificultad está definida en la lingüística.

Ante ello, la estrategia metalingüística se concibe como un proceso facilitador de las temáticas ortográficas, es decir, ayudará al estudiante a comprender y reflexionar sobre su proceso de escritura. Con ello se quiere establecer que el problema está definido en el área educativa, especialmente en la didáctica. Esto implica, que el docente empleará las estrategias metalingüísticas para mejorar la ortografía de los estudiantes del tercer grado de Educación Primaria, y estos a la vez, las utilicen en el proceso de escritura.

En sí, la investigación está circunscrita en el área de la didáctica del lenguaje.

1.3. Enunciado del problema

Frente a todo lo expuesto, se plantea la siguiente interrogante:

¿De qué manera la aplicación de la estrategia didáctica “Metalingüística” mejorará la ortografía en los estudiantes del tercer grado “A” de Educación Primaria en la Institución Educativa N° 00654 “Lucila Portocarrero Robalino de Vela” de la ciudad de Rioja?

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

Al realizar la búsqueda de la literatura a nivel internacional, nacional y local, se encontraron las siguientes investigaciones:

A nivel internacional

a) Fuente (2010), en su tesis *“Habilidades metalingüísticas y adquisición de la lectura y la escritura en infantil”*, trabajo de fin de grado de la Escuela Universitaria de Educación de la Universidad de Palencia en España, llegó las siguientes conclusiones:

- Las nuevas contribuciones teóricas y prácticas que tratan el inicio del aprendizaje de la lectura y de la escritura, nos llevan a cuestionar las prácticas pedagógicas actuales que se llevan a cabo en los colegios.
- Para lograr un cambio es preciso tener en cuenta que los alumnos/as construyen el conocimiento a través de la interacción con el entorno que les rodea, lo que implica que el niño/a ingresa al centro con conocimientos previos. En este proceso de aprendizaje interviene en gran medida por tanto el contexto sociocultural del alumno/a por lo que es necesario partir de la cultura propia y significativa del niño/a.
- Debido a esta interacción es fundamental propiciar la participación del niño/a en los procesos del lenguaje, tanto oral como gráfico. El alumno/a debe comprender que ambos lenguajes sirven para comunicar sus ideas y pensamientos. Por eso es importante que el ambiente del centro propicie oportunidades para que el niño/a converse, dibuje, lea, etc. por lo que tiene que ser un ambiente rico en materiales letrados.
- Al desarrollo de este lenguaje va a contribuir la creación de una zona donde esté ubicada la biblioteca de aula, donde se ubican cuentos, libros de poesías, material para escribir, etc., que incentiven el desarrollo de la expresión oral y escrita. Junto a este material es

fundamental que exista también una propuesta pedagógica adecuada por parte del docente: juegos, actividades, lecturas...

- **Si bien es cierto que todo esto quedaría incompleto si no contamos con la importante participación de la familia en clase y en actividades de lectura y escritura propuestas para casa.**

b) Lizarriturri (2010), en su tesis de Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje, denominado: “Las estrategias metalingüísticas y metacognitivas necesarias para la producción de textos académico explicativos. Cohorte 2006-2008”, realizado en Argentina, llegó a la siguiente conclusión:

- **El desarrollo de las habilidades metalingüísticas y metacognitivas, cuyo dominio consciente requiere la escritura de textos, se basa en el dominio de las estrategias lingüístico-cognitivas, o estrategias de dominio específico. Precisamente, la concientización de las estrategias explicativas de dominio general como: la analogía, la paráfrasis, las generalizaciones y las clasificaciones, entre otras, permite superar la distancia que media entre procesos y textos básicos como el narrativo, hacia las formas más complejas y abstractas del pensamiento y la escritura, como los textos académico-explicativos.**

c) Arriagada y Quintana (2010), en su tesis para optar al Grado de Psicóloga, denominado: “Estudio sobre las habilidades metalingüísticas y su relación con la comprensión lectora, desarrollado en la Universidad del Bío-Bío, de Chillán”, llegó a las siguientes conclusiones:

- **Los resultados de esta investigación concuerdan con otros autores (Díaz, 2006; Tunmer y Cols., 1984), quienes plantean que las habilidades metalingüísticas se desarrollan en los niños de manera anterior a la adquisición a la lectoescritura y de manera paralela al desarrollo del lenguaje, esta situación se ve reflejada en que estudiantes que aún no han aprendido a leer, fueron capaces de responder sin problemas algunos ítems del test de habilidades metalingüísticas, sobre todo aquellos reactivos relacionados con la**

habilidad metapragmática, tal situación se explicaría, porque este proceso se relaciona más bien con la capacidad de utilización del lenguaje oral y la adecuación a las normas sociales, que con aspectos de reconocimiento de las palabras y las letras de manera escrita. Es decir, las habilidades metalingüísticas, van más allá de la lectoescritura, confirmando lo expuesto por Tunmer y Cols. (1984) quienes plantean que la conciencia pragmática incluye elementos que sobrepasan los aspectos solamente lingüísticos.

- Con el desarrollo del test de habilidades metalingüísticas, se concluye que a partir de sus resultados sería posible identificar aquellos niños que presenten algún tipo de dificultad en el área del lenguaje, esto es posible debido a que por ser el instrumento diseñado para una aplicación individual, permite al evaluador analizar el desarrollo del lenguaje a través de diversas maneras, ya sea a través de la expresión oral y/o escrita, lo que en una persona con preparación profesional permite identificar sintomatología coincidente con trastornos del lenguaje. Esto resulta relevante, puesto que al pesquisar a estudiantes de manera temprana y oportuna sería posible realizar las intervenciones en áreas específicas, con el objetivo de subsanar los inconvenientes o descubrir las problemáticas que los originan a través de nuevas evaluaciones y/o derivaciones a profesionales especialistas en ámbito abordado.

A nivel nacional

d) Matalinares y otros (2011), en su estudio titulado: *“Relación entre las habilidades metalingüísticas y la memoria en niños de primer y segundo grado de primaria de Lima Metropolitana”*, obtuvo las siguientes conclusiones:

- Existe relación entre las habilidades metalingüísticas y la memoria en niños de primer y segundo grado de primaria.
- Se encuentran correlaciones positivas entre la retención de dígitos en orden progresivo con segmentación silábica, supresión silábica, detección de rimas, unir fonemas y contar fonemas.

- Se presenta correlación negativa significativa entre retención de dígitos en orden progresivo con adición silábica.
- En el caso de retención de dígitos en orden inverso se presentan correlaciones positivas con segmentación silábica, supresión silábica, aislar fonemas y contar fonemas.
- En el caso de retención de dígitos general se encuentran correlaciones positivas con todas las habilidades metalingüísticas a excepción de aislar fonemas.
- Existen diferencias en las dimensiones de las habilidades metalingüísticas según el grado de estudio.
- Existen diferencias en la habilidad metalingüística (total) según el grado de estudio.
- Existen diferencias en retención de dígitos total, así como en retención en orden progresivo y orden inverso, según el grado de estudio.

A nivel local

e) Zelada y Murrugarra (2003), en su estudio: *“Relación entre el dominio ortográfico, la comprensión de lectura y el rendimiento académico en Educación Primaria del distrito de Rioja”*, tesis que realizó para optar el Título Profesional de Educación Primaria, llegó a las siguientes conclusiones:

- La mayor frecuencia de estudiantes hacen empleo eficiente de las letras B, C, Z, S, H, J, G, de las mayúsculas, de la acentuación prosódica y del punto. Mientras que la dificultad más común radica en el empleo de la letra V, en la acentuación ortográfica, de la coma, de los signos de interrogación y admiración.
- La mayor frecuencia de estudiantes presentan dificultad tanto en el rendimiento ortográfico como en la comprensión de lectura.

2.2. Definición de términos

Los términos que se tendrán en cuenta en la presente investigación son:

- **Estrategia.** Procedimientos que implican la planificación de acciones que se desencadenan para lograr objetivos. (Solé, 1992).
- **Estrategia didáctica metalingüística.** Conjunto de pasos que se siguen con el fin de propiciar reflexiones y toma de conciencia de los procesos cognitivos que se generan cuando se usa el lenguaje (Rada, 2012).
- **Metalingüística.** Alude al lenguaje empleado para hablar sobre la lengua (Ángeles, 2012),
- **Metalingüística.** El metalingüística es el lenguaje que se utiliza para hablar sobre la lengua misma, para describirla. No se trata, como tal vez el término podría sugerir, de un tipo de lenguaje distinto del que se puede utilizar con otros fines, sino de una función con la que pueden ser usadas todas las lenguas naturales; con esta función, la lengua misma (el código lingüístico) se toma como objeto del enunciado que se formula (Centro Virtual Cervantes, 2014).
- **Ortografía.** La ortografía es aquella parte de la gramática que trata de la doctrina de las letras, las cuales son los elementos más simples del discurso, y deberá, por tanto, establecerse que haya suficiente número de ellas para expresar todos los sonidos articulados y no más de las necesarias para este fin (Laborda, s.f.).

2.3. Bases teóricas

2.3.1. La estrategia didáctica

2.3.1.1. Las estrategias didácticas

Velazco y Mosquera (2007), las define como procesos y procedimientos pedagógicos tradicionales continúan fortaleciendo la dependencia de los estudiantes con sus profesores evitando así, responsabilizarlos de un aprendizaje autónomo y el alcance de sus propósitos de formación.

Generalmente, estos se confunden con las denominadas estrategias didácticas para el aprendizaje o con métodos que sirven de guía de una actividad específica, para el caso, la actividad de espacios tutoriales.

El concepto de estrategias didácticas se involucra con la selección de actividades y prácticas pedagógicas en diferentes momentos formativos, métodos y recursos de la docencia. Hacer una distinción conceptual, entre método, técnica y estrategia, permite asumir coherentemente el Aprendizaje Colaborativo como una propuesta para los espacios mediados, o de orden tutorial.

El término método, éste se utiliza con frecuencia referido a determinado orden sistemático establecido para ejecutar alguna acción o para conducir una operación y se supone que para hacerlo ha sido necesario un trabajo de razonamiento.

Es común que se acuda al término método para designar aquellos procesos ordenados de acciones que se fundamentan en alguna área del conocimiento, o bien modelos de orden filosófico, psicológico, de carácter ideológico, etc. Por lo anterior, es factible hablar entonces de método clínico, de método Montessori, de método de enseñanza activo, etc.

Se puede decir que con base en un método se parte de una determinada postura para razonar y decidir el camino concreto que habrá de seguirse para llegar a una meta propuesta. Los pasos que se dan en el camino elegido no son en ningún modo arbitrarios, han pasado por un proceso de razonamiento y se sostienen en un orden lógico fundamentado.

El término método se utiliza de modo común en la filosofía, en el proceso de investigación científica y también se usa para hacer referencia a la manera práctica y concreta de aplicar el pensamiento, es decir para definir y designar los pasos que se han de seguir para conducir a una interpretación de la realidad.

El concepto de método también ha sido muy utilizado en el ámbito pedagógico con ese mismo nombre, o bien con el nombre equivalente de estrategia didáctica (Gimeno, 1986). Sin embargo, el concepto de método en un sentido estricto debería reservarse a los procedimientos que obedecen a algún criterio o principio ordenador de un curso de acciones. En cuanto al orden que se debe seguir en un proceso, es preferible usar el término método cuando se hace referencia a pautas, orientaciones, guías de la investigación o de la adquisición de conocimientos que estén bien definidos.

Por otra parte, en cuanto al concepto de estrategia, vale la pena hacer referencia al significado que el término tenía en su ámbito original, es decir el contexto militar. Estrategia entre los militares griegos, tenía un significado preciso: se refería a la actividad del estratega, es decir, del general del ejército: el estratega proyectaba, ordenaba y orientaba las operaciones militares y se esperaba que lo hiciese con la habilidad suficiente como para llevar a sus tropas a cumplir sus objetivos.

La estrategia es primeramente una guía de acción, en el sentido de que la orienta en la obtención de ciertos resultados. La estrategia da sentido y coordinación a todo lo que se hace para llegar a la meta.

Mientras se pone en práctica la estrategia, **todas las acciones tienen un sentido, una orientación. La estrategia debe estar fundamentada en un método.**

La estrategia es un sistema de planificación **aplicado a un conjunto articulado de acciones, permite conseguir un objetivo, sirve para obtener determinados resultados. De manera que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. A diferencia del método, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar.**

En la definición de una estrategia es fundamental tener clara la disposición de los alumnos al aprendizaje, su edad y por tanto, sus posibilidades de orden cognitivo.

El concepto de estrategia didáctica, responde entonces, en un sentido estricto, a un procedimiento organizado, formalizado y orientado para la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente.

La estrategia didáctica es la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje para la cual el docente elige las técnicas y actividades que puede utilizar a fin de alcanzar los objetivos propuestos y las decisiones que debe tomar de manera consciente y reflexiva.

Al entender que la estrategia didáctica es el conjunto de procedimientos, apoyados en técnicas de enseñanza, que tienen por objeto llevar a buen término la acción pedagógica del docente, se necesita orientar el concepto de técnica como procedimientos didácticos y el recurso particular para llevar a efecto los propósitos planeados desde la estrategia. Las estrategias didácticas apuntan a fomentar procesos de autoaprendizaje, aprendizaje interactivo y aprendizaje colaborativo.

“Las tendencias actuales de universidad fomentan el autoaprendizaje por medio de una serie de técnicas y estrategias didácticas que van desde el uso de bibliotecas virtuales, al de las simulaciones interactivas, portafolios digitales, uso de diarios de clase, trabajo colaborativo y cooperativo, estudios de casos, aprendizaje basados en problemas, entre otros”.

2.3.1.2. Tipos y características de las estrategias didácticas

Velazco y Mosquera (2007), establecen que existe una gran cantidad de estrategias y técnicas didácticas, así como también existen diferentes

formas de clasificarlas. En este caso se presentan distinciones en dos diferentes ejes de observación: la participación, que corresponde al número de personas que se involucra en el proceso de aprendizaje y que va del autoaprendizaje al aprendizaje colaborativo y, por la otra, las técnicas que se clasifican por su alcance donde se toma en cuenta el tiempo que se invierte en el proceso didáctico.

Desde la perspectiva de la participación se distinguen procesos que fortalecen el autoaprendizaje, el aprendizaje interactivo y el aprendizaje de forma colaborativa. Cuando se vincula en las tutorías académicas un espacio académico determinado, el concepto de consulta o revisión de exámenes se visibiliza frecuentemente. Al considerarlo como un espacio de enseñanza aprendizaje vinculante (varios espacios académicos), de forma planeada y coordinada de equipos docentes, grupos investigativos, el trabajo del estudiante se concentra en tiempos distintos y experiencias formativas e investigativas, diferentes a las consultas sobre dudas académicas.

Clasificación de estrategias y técnicas según la participación

Participación	Ejemplos de estrategias y técnicas (actividades)
Autoaprendizaje	<i>Estudio individual. Búsqueda y análisis de información. Elaboración de ensayos. Tareas individuales. Proyectos. Investigaciones, etc.</i>
Aprendizaje interactivo	<i>Exposiciones del profesor. Conferencia de un experto. Entrevistas. Visitas. Paneles. Debates. Seminarios, etc.</i>
Aprendizaje colaborativo	<i>Solución de casos. Método de proyectos. Aprendizaje basado en problemas. Análisis y discusión en grupos. Discusión y debates, etc.</i>

Fuente: Velazco y Mosquera (2007)

Por otro lado, también pueden clasificarse según el uso que se haga del proceso, ya sea como técnicas que se ensamblan dentro de la estrategia general de un curso o como estrategias que se implementan a lo largo de un semestre.

Clasificación de estrategias y técnicas según su alcance

Alcance	Ejemplos de estrategias y técnicas (actividades)
<p>Técnicas (períodos cortos y temas específicos)</p>	<p><i>Métodos de consenso.</i> <i>Juegos de negocios.</i> <i>Débales.</i> <i>Discusión en Panel.</i> <i>Seminario.</i> <i>Simposio.</i> <i>Juego de roles.</i> <i>Simulaciones.</i></p>
<p>Estrategias (períodos largos)</p>	<p><i>Aprendizaje colaborativo AC</i> <i>Método de casos.</i> <i>Aprendizaje basado en problemas.</i> <i>Método de proyectos.</i> <i>Sistema de instrucción personalizada.</i></p>

Fuente: Velazco y Mosquera (2007)

2.3.1.3. La estrategia didáctica *metalingüística*

2.3.1.3.1. La didáctica de la metalingüística

Fraca (2001), en su investigación hacia la definición de una didáctica metalingüística, manifiesta que la metacognición fue desarrollada a partir de los estudios de Flavell (1977), citado por Fracca (), que plantea como postulado fundamental el conocimiento sobre el conocimiento, el pensar acerca de nuestros procesos de pensamiento. Para Mayor (1995), citado por Fracca (2001), declara que toda actividad metacognoscitiva implica la consideración de dos componentes básicos: la conciencia sobre el conocimiento, saber sobre lo que sabemos, y el control del proceso de conocimiento. Es decir, saber hacer y saber controlar lo que ya sabemos y un tercero de carácter complementario, denominado autopoiesis, en el la actividad metacognitiva no es solo consciente en sí misma, sino que va construyéndose a sí misma. Sería una especie de control sobre el control.

El mismo autor, argumenta que si la metacognición plantea el conocimiento y control de nuestro conocimiento y sobre los mecanismos de aprendizaje, y si el lenguaje y su uso constituyen también formas de representación mental y la regulación de tales procesos, entonces la metalingüística surge como un modelo viable y factible. En este caso, tendría que ver con el conocimiento y control de los saberes lingüísticos.

Fraca (2003), expresa que proponer una didáctica metalingüística implica la consideración de los siguientes aspectos:

- La concepción del alumno como sujeto que es capaz de aprender a aprender y de desarrollar sus propios procesos de aprendizaje. Hacerlo independiente y autónomo en el uso de sus herramientas de aprendizaje.
- Un docente preparado e informado sobre la pedagogía a base de estrategias y en el diseño de actividades y de tareas que impliquen la puesta en práctica de tareas metacognoscitivas y metalingüísticas.
- El empleo de una pedagogía mediadora del aprendizaje y de la enseñanza basada en los constructos vigotskianos de zona de desarrolla actual y de zona de desarrollo potencial. Tales nociones le servirán al docente y el alumno de información acerca del propio proceso de aprendizaje y de su evolución.
- La consideración dentro del proceso didáctico estratégico de las cuatro actividades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir.
- Empleo en la escuela de materiales lingüísticos naturales y reales, significativos para los estudiantes y seleccionados con una finalidad específica. Dicha selección debe hacerla el docente con sus estudiantes mediante criterios definidos por ambos.
- El diseño, planificación y realización de **estrategias de aprendizaje** impliquen **tareas metacognoscitivas y metalingüísticas específicas** en las que el alumno deba reconocer, manipular y regular sus capacidades cognoscitivas y lingüísticas para convertirse en un comunicador autónomo, independiente y consciente tanto en lengua oral como en la escrita.

2.3.1.3.2. Definición de la estrategia didáctica *metalingüística*

Rada (2012), define a la *estrategia didáctica metalingüística* como un conjunto de pasos que se siguen con el fin de propiciar reflexiones y toma de conciencia de los procesos cognitivos que se generan cuando se usa el lenguaje, bien sea para comunicarse o para analizar elementos relativos a los diversos componentes de la lengua el sintáctico, fonológico, morfológico, léxico, semántico, pragmático o textual. A estos se le podría añadir el análisis de los aspectos ortográficos.

Para que una estrategia sea considerada metalingüística deberá contemplar un proceso metacognitivo que implique (a) *reflexión*; (b) *regulación*; (c) *toma de conciencia*; y, (d) *determinar qué se sabe, cómo se sabe y cuánto se puede saber acerca del lenguaje*.

2.3.1.3.3. Los procesos de la estrategia didáctica *metalingüística*

Fraca y Maurera (2006), argumenta que la *estrategia didáctica metalingüística* tiene como propósito el desarrollo de las capacidades lingüísticas de los participantes a través de la activación de conocimientos sobre el discurso y mediante la toma de conciencia de los procesos de comprensión y producción, toma de conciencia que permite, a su vez, el control de los mismos.

Las *estrategias didácticas metalingüísticas* implican un plan de acción con respecto a los procesos que se ponen en funcionamiento para optimizar el uso lingüístico y constituyen *acciones deliberadas* en relación con los mecanismos de procesamiento del lenguaje, así como la intencionalidad y la toma de conciencia de tal conocimiento.

De esto resulta, que al hablar de elementos que interactúan en una didáctica metalingüística el principal es la reflexión, en este caso, sobre el lenguaje, conformada por dos grandes componentes: *conocimiento*

lingüístico y procedimiento para la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna.

En tal sentido, y a partir de las consideraciones sobre el ser humano como un ente psicosociolingüístico, Fraca (2006) plantea que para que haya reflexión, se debe tomar en cuenta el conocimiento previo (que posee el alumno), el nuevo (facilitado por el docente) y el integrado (que se forma a partir de los dos anteriores). En cuanto al conocimiento previo, cabe señalar que éste no siempre está instalado en la cognición social del individuo y, por lo tanto, puede ser incorporado por el docente en el proceso didáctico.

En el *procedimiento*, según el momento de uso o presentación de las estrategias, se consideran tres momentos.

- a. El primero corresponde a la **pre-instrucción**: actividades que preparan y alertan al estudiante con relación a qué y cómo va a aprender, es decir, a organizar la tarea. (ACTIVIDADES DE INICIO).
- b. El segundo, a la **co-instrucción**: acciones que apoyan los contenidos curriculares y a revisar el proceso. (ACTIVIDADES DE DESARROLLO).
- c. El último, a la **post-instrucción**: ejercicios que se presentan después del contenido que se va a aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integrada e incluso crítica del material que le permiten modificar la información. Así mismo, al considerar las concepciones pedagógicas en las que se inscribe el modelo, se debe tener presente y procurar, por parte del sujeto aprendiz y del docente mediador, la *voluntad* (motivación e interés al realizar la actividad), la *intencionalidad* (el propósito que se tiene con la misma, es decir, el saber para qué se ha de realizar) y la *conciencia* (conocimiento sobre el conocimiento). Todos los elementos descritos anteriormente se interrelacionan en forma secuencial y cíclica y deben estar presentes para poder llevar a cabo una didáctica metalingüística. (ACTIVIDAD FINAL).

2.3.1.3.4. Las teorías de la estrategia didáctica *metalingüística*

- a. La teoría psicolingüística.** García, Sánchez y Castro (2012), coinciden en verificar la importancia del conocimiento *metalingüístico* en el proceso de aprendizaje, según el cual para acceder a la lectura y la escritura es necesario desarrollar habilidades estrechamente relacionadas con lo que se va a aprender, entre las que destaca especialmente la optimización del dominio de la expresión y comprensión orales.

Para la perspectiva psicolingüística, leer es el resultado de la integración de dos capacidades: la de reconocimiento de la palabra escrita y la de comprensión de textos escritos.

Los procesos de reconocimiento de la palabra escrita permiten en la lectura experta identificar o reconocer palabras escritas accediendo a toda la información que tiene sobre ellas (significado, sintaxis, fonología, etc.) almacenada en un lugar de su sistema cognitivo denominado léxico interno. Este reconocimiento puede ser inmediato, esto es, la palabra escrita es emparejada con su representación ortográfica almacenada en el léxico lo cual ocurre con palabras familiares.

En consecuencia, desde la *perspectiva psicolingüística*, aprender a leer es crear un mecanismo capaz de identificar todas las palabras escritas que el lector conoce oralmente, ya que la identificación de palabras se considera la actividad central propia de la lectura y se produce de forma automática e inconsciente en el buen lector.

- b. La teoría lingüística.** La actividad metalingüística se puede dirigir a niveles diferentes y realizarse de maneras diferentes porque la lengua es una entidad multidimensional que se puede controlar, observar y analizar desde varios ángulos. En este sentido Brigaudiot (1994) distingue para la escuela tres tipos de actividades orientadas

a la reflexión metalingüística: centradas en el uso de la lengua, centradas en poner de manifiesto la función metalingüística del lenguaje (reformulaciones, reescrituras), y centradas en el sistema gramatical descontextualizado (ejercicios de observación, de análisis, de clasificación, de definición). La descontextualización llevaría a aislar el material lingüístico de su uso comunicativo para poder hacer explícitas las reglas de su funcionamiento a partir de una recontextualización o un nuevo contexto. El grado de conciencia y de explicitación de este referirse a la lengua varía considerablemente en función del nivel de descontextualización en el que se sitúa la actividad y de la capacidad metalingüística de los hablantes (influida por la edad, las situaciones de uso, la intención...). Este nuevo contexto es un espacio en el que el material lingüístico aparece relacionado con otros elementos, de diferente tipo según el caso. Por ejemplo, el texto o discurso es un objeto formado por elementos diversos que siguen unas reglas y una intención discursiva (coherencia, cohesión, género...); asimismo el material lingüístico en relación al conjunto del sistema lingüístico puede observarse en una actividad centrada en el nivel oracional.

- c. La teoría psicológica cognitiva.** Según Fontich (2010), se centra en cómo las representaciones del sujeto se vuelven progresivamente más accesibles a la conciencia: lo que en un primer momento es información implícita en la mente deviene un conocimiento progresivamente verbalizable. En relación a las propuestas de Gombert y Karmiloff-Smith, Camps et al (2005), citado por Fontich (2010), remarcan que se refieren a la adquisición y desarrollo del lenguaje pero que la actividad metalingüística se manifiesta en cualquier situación de uso lingüístico o metalingüístico, como por ejemplo la diversidad de usos lingüísticos y discursivos de los adultos o la situación de adquisición de una segunda lengua. Esto querrá decir que se puede ir de lo implícito a lo explícito pero también de lo explícito a lo implícito, como cuando se aprenden las

reglas de una lengua extranjera o de la ortografía y que progresivamente se van interiorizando.

Por su parte, Bialystock, citado por Fontich (2010), propone un modelo cognitivo que pone de relieve que no todos los usos lingüísticos reclaman el mismo tipo de conocimientos sobre la lengua. Los hablantes determinan grados diversos de control para cada uno de los usos: hay usos casi automáticos y los hay que requieren la máxima atención, y esto es válido también para la actividad metalingüística. No tendría sentido una propuesta de enseñanza basada únicamente en el uso, caracterizado por un nivel analítico más bajo que la actividad metalingüística: por el contrario, hay que tener en cuenta también la dimensión analítica, pues contribuye también a este uso. A la vez no tendría sentido promover únicamente actividades analíticas de reflexión gramatical desconectadas de los usos discursivos.

Finalmente, el modelo de Hayes y Flower, citado por Fontich (2010), es el más divulgado en la enseñanza para explicar la actividad interna de un escritor en el proceso del escrito y propone un monitor que controla el proceso. La actividad de revisión que se lleva a cabo a lo largo del escrito es una operación que exige unos tipos determinados de conocimientos sobre la lengua, poco explícitos en la conciencia de los aprendices, los cuales no realizarían esta operación: detectan problemas pero no saben sus causas ni cómo arreglarlos.

- d. **La teoría psicología sociocultural.** Para Camps, citado por Fontich (2010), la actividad metalingüística desde la perspectiva del interaccionismo social se entiende como una actividad fruto de la necesidad de ajustar el instrumento de mediación social (la lengua) a las diversas situaciones de uso y esto sólo es posible con el conocimiento sobre la lengua. Dos actividades lingüísticas que privilegian la actividad metalingüística son la escritura y el

aprendizaje de una segunda lengua. En relación al escrito, hay dos **características de la escritura** que se relacionan con la actividad **metalingüística**. Se trata de dos características aparentemente **contradictorias según las cuales el lenguaje es objeto de control consciente** y a la vez **metalenguaje e instrumento de elaboración del pensamiento**. Así, por un lado la distancia entre emisor y destinatario implica una **descontextualización del lenguaje en relación al oral y la comunicación**, y esto conlleva la posibilidad de **observar y analizar el material lingüístico como objeto de reflexión metalingüística**. Por otra parte la **progresiva organización lingüística y enunciativa del material lingüístico** lleva a una **recontextualización interna textual y discursiva del material lingüístico**. En relación al aprendizaje de una segunda lengua, la actividad metalingüística se produce en el **ajuste externo y observable entre interlocutores**, un hecho que nos lleva a pensar en una actividad **no observable, mental, que orienta la producción en el sentido de adecuarla a la situación de comunicación**. En este sentido la **interacción promueve la actividad metalingüística y genera un conocimiento sobre la lengua que permitirá el control sobre el uso**.

2.3.2. La ortografía

2.3.2.1. Definición

González y otros (2009), define a la ortografía como la parte de la gramática que enseña a escribir correctamente con el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de escritura.

Esta competencia gramatical implica el uso correcto de la escritura según una norma de transcripción de los sonidos en letras sistematizada de acuerdo con el resto de niveles de uso lingüístico, y aceptada convencionalmente por los hablantes de una lengua.

Por el hecho de trascender a la diversidad de pronunciación dialectal, la unificación ortográfica asegura la transmisión no ambigua de los

enunciados. Ayuda así a mejorar la comunicación social y debe promocionarse siempre a través de tales usos, nunca como materia aislada.

2.3.2.2. La importancia

Martínez y otros (2005), citando a Cassany y Sanz (2000), dice que la ortografía suele ser el caballo de batalla del área de la lengua durante los primeros años de enseñanza obligatoria, señalan que muchos profesores concordarían en que los años, no proporciona el éxito esperado, por lo que se convierte en una dificultad de aprendizaje.

Gómez (1998), citado por Martínez y otros (2005), menciona tres razones por las que es importante saber expresarse adecuadamente por escrito, en primer lugar, considera que en la medida que la expresión escrita se domine mejor, las posibilidades de convencer y obtener una respuesta positiva, en su caso aumentará. En segundo lugar, la mayor parte de las evaluaciones académicas de los alumnos se llevan a cabo mediante actividades o ejercicios escritos. La tercera razón, es que a través de la escritura se pueden expresar ideas y sentimientos.

2.3.2.3. Las reglas de acentuación ortográfica

González y otros (2009), menciona las siguientes reglas de acentuación ortográfica:

a. Reglas generales:

1ª regla: agudas. Llevan tilde o acento ortográfico en la última sílaba las palabras agudas (de dos o más sílabas) terminadas en –n, en –s o en vocal. Ej. *balón, atrás, café, cantáis.*

***Excepciones:**

- Las palabras monosílabas no llevan tilde. Ej. *Van, tras, fe, pie.*

***En algunas palabras, sobre todo monosílabas, se usa la tilde diacrítica (Ej. Té /te).**

- Las palabras agudas terminadas en -n o en -s precedida por otra consonante no llevan tilde. *Ej. Robots.*
- Las palabras agudas terminadas en -y (diptongos o triptongos) no llevan tilde. *Ej. Virrey.*

2ª regla: llanas. Llevan tilde o acento ortográfico en la penúltima sílaba las palabras llanas terminadas en cualquier consonante, excepto las que acaban en -n, en -s o en vocal. *Ej. Héctor, clímax.*

*Excepción:

- Las palabras llanas terminadas en cualquier consonante seguida de n o de s llevan tilde: *Ej. Bíceps, cómics.*

Según la RAE, las palabras llanas acabadas en y deben llevar tilde. *Ej. Póney.*

3ª regla: esdrújulas y sobresdrújulas. Llevan tilde o acento ortográfico todas las palabras esdrújulas (en la antepenúltima sílaba) y sobresdrújulas (en la anterior a la antepenúltima sílaba). *Ej. Cómicos, cómetelo.*

b. Normas particulares:

1ª Norma: la tilde en los diptongos y triptongos. Los diptongos y triptongos llevan tilde sobre la vocal abierta siempre y cuando le corresponda llevarla según las reglas generales de uso de la tilde. *Ej. Murciélago, jesuítico, trauma, bonsái, adiós, averigüéis, buey.*

La h intercalada entre dos vocales no impide que éstas formen diptongo: ahumar (*Ej. Ahi-ja-do*).

Si el diptongo está formado por dos vocales cerradas (ui, iu), entonces llevará tilde la segunda vocal siempre y cuando le

corresponda llevarla según las reglas generales. (Ej. Cuidate, ruido).

2ª Norma: la tilde en los hiatos. Los hiatos formados por dos vocales iguales, ya sean abiertas o cerradas (ej. De-he-sa, zo-o, chi-i-ta), siguen la reglas generales del uso de la tilde. Ej. *Pe-ón, Pe-lá-ez.*

*Atención: si el hiato está formado por dos vocales cerradas, se considerarán diptongos a efectos de tilde.

Los hiatos formados por vocal abierta átona (a,e,o) + vocal cerrada tónica (í, ú) o viceversa, llevan siempre tilde (Ej. O-í-do; ma-íz; dú-o, son-rí-e).

La h intercalada entre vocales no impide que formen hiato (Ej. Pro-hí-ben; re-hú-so, rehúyo, ahínco, búho).

3ª Norma particular: la tilde en los monosílabos. Las palabras monosílabas no llevan tilde.

Ej. Mal, bien, fui, riais, rio (reír), guion, Sion, fiar, truhan. (La Real Academia los considera diptongos. No obstante, es admisible ponerles tilde si quien escribe percibe con claridad el hiato: ej. *Huí, guión, Sión, etc.*).

Hay algunas excepciones que veremos en la tilde diacrítica.

4ª Norma particular: la tilde diacrítica. Algunas palabras llevan tilde diacrítica (diferenciadora) para distinguirlas de otras que se escriben igual pero que tienen un significado distinto o distinta función gramatical.

Los principales casos son:

- *En los monosílabos:* Él (pronombre personal) / el (artículo) (Ej. Él ha llegado / el señor ha llegado).
- Mí** (pronombre personal) / mi (adjetivo posesivo) (Ej. A mí me gusta el cine / me gusta mi casa).
- Tú** (pronombre personal) / tu /adjetivo posesivo) (Ej. Tú sabes mucho / tu ordenador es nuevo).
- Sí** (pronombre personal reflexivo o adverbio de afirmación) /si (Conjunción condicional, conjunción interrogativa indirecta, y nombre de nota musical) (Ej. Se hizo una herida a sí mismo / si lo sé, no vengo).
- Sé** (verbo saber –presente del indicativo- y ser –imperativo-) / se (pronombre personal) (Ej. Sé la solución / se lavó las manos).
- Té** (nombre común) / te (pronombre personal) (Ej. Toma mucho té / te veo).
- Dé** (verbo dar) / de (preposición) (Ej. Dé limosna al pobre / la riqueza de España es mucha).
- Más** (adverbio de cantidad) / mas (conjunción adversativa) (Ej. No quiero más / lo quiero, mas no me lo das).

- *En los demostrativos:* *Este, ese, aquel* y sus femeninos y plurales pueden llevar tilde cuando funcionan como pronombres demostrativos si con ello se evita la ambigüedad, pero como adjetivos no llevarán nunca tilde.

Las formas neutras *esto, eso, aquello*, que siempre son pronombres, nunca llevan tilde porque no pueden plantear ambigüedad con ningún adjetivo demostrativo.

- *En los interrogativos y exclamativos:* *Qué, quién, cuál, cuánto, cuán, dónde y adónde* pueden ser adjetivos y pronombres interrogativos y exclamativos que llevan tilde para distinguirlos de los que son pronombres relativos (*que, quien, cual, cuanto*) o conjunciones. (Ej. ¡Qué lío! / Dame el libro que te he dejado).

***Atención:** la forma **porque** es conjunción causal (Ej. Lo hice **porque** quise); la forma **por que** acopla una preposición con un pronombre relativo (Ej. Ésa es la ventana **por que** huyeron los ladrones); la forma **por que** también puede acoplar una preposición con una conjunción subordinante (Ej. Me preocupo **por que** todo vaya bien); la forma **porqué** es un sustantivo (admite artículo y plural, ej. No creo los **porqués** de tu retraso); la forma **por qué** está formada por la preposición “por” y el pronombre (a veces también determinante) interrogativo o exclamativo “que” (Ej. ¿**Por qué** me mientes?, ¿**Por qué** motivo me mientes?).

- **Otros casos:** Solo (adjetivo) / sólo (adverbio, con tilde obligatoria para evitar ambigüedades) (Ej. Sólo te digo que lo hice solo).

Aún (adverbio de tiempo, equivale a todavía) / **aun** (monosílaba, equivale a “incluso”, “hasta”, “aunque”). (Ej. **Aún** no sé tu nombre / **aun** llegando tarde, conseguí la entrada).

5ª Norma particular: la tilde en las palabras compuestas. En las palabras compuestas, sólo el segundo componente conserva la tilde. Si el primer componente llevaba tilde cuando iba solo, la pierde (Ej. **Traspié**, **tiovivo**).

En las palabras compuestas con guión intermedio, al presentarse cada componente como independiente, ambos conservan su acento ortográfico (Ej. **Ej. Teórico-práctico**).

***Se exceptúan** los adverbios acabados en –mente, que conservan la tilde, si la había, en el primer componente. (Ej. **Débilmente**, **suavemente**).

6ª Norma particular: la tilde en formas verbales con pronombres enclíticos. Las formas verbales a las que añadimos los pronombres enclíticos deberán llevar tilde siguiendo las reglas generales de uso de la tilde. (Ej. Búscalos; dímelos).

Las palabras compuestas de verbo con pronombre enclítico más otro complemento siguen también las reglas generales de uso de la tilde (ej. Sabelotodo, metomentodo, el acabose).

7ª Norma particular: la tilde en palabras de otras lenguas. Las palabras de otras lenguas que no se han adaptado suficientemente al español se escriben en cursiva, respetando la acentuación de su idioma (ej. Hobby, heavy, ketchup, etc.). En los nombres propios originales no utilizaremos ningún acento que no exista en ellos (ej. Mozart, Valéry, Müller, etc.).

El DRAE (2001, ver apéndice “Algunos extranjerismos”) ha aceptado gran número de extranjerismos y los escribe en redonda. Muchos son nombres geográficos, y siguen las reglas generales de uso de la tilde (Ej. París, Támesis, Zúrich, Pekín, chalé, búnker, etc.).

8ª Norma particular: la tilde en las mayúsculas. Las mayúsculas deben llevar tilde siempre que les corresponda (Ej. AMÉRICA).

2.3.2.4. El uso de las letras mayúsculas

González y otros (2009), explica el uso de las letras mayúsculas, que a continuación se presentan:

a. **Mayúsculas en palabras o frases enteras.** En ocasiones se usan mayúsculas para destacar palabras o frases enteras. Ocurre en casos como:

- **Las cubiertas y portadas de los libros impresos**, los títulos de cada una de sus subdivisiones internas, y las inscripciones monumentales.
- **Las siglas y acrónimos.**
- **La numeración romana.**
- **Los textos jurídicos y administrativos (ej. CERTIFICA, EXPONE...).**

b. Inicial mayúscula.

- *Atendiendo al lugar que ocupan en la cadena escrita, se escriben con letra inicial mayúscula:*

- **La primera letra de la palabra que comience un escrito y de la palabra que vaya después de punto**, ya sea seguido o aparte.
- **La palabra que sigue al signo de interrogación o de exclamación de cierre**, si no se interpone coma, punto y coma o dos puntos. *Ej. ¿Dónde lo has dejado? En el armario / ¡No!, ¿no iré!, ¿lo oyes? / ¿Qué ha pasado?, susurró temblorosa).*
- **La palabra que sigue a los puntos suspensivos**, cuando estos cierran un enunciado o una oración. *(Ej. Lo cierto es que si llegara... Mejor no me planteo esa posibilidad).*
- **La palabra que va después de los dos puntos**, siempre que siga a la fórmula de encabezamiento de una carta o documento jurídico-administrativo, o sea un nombre propio o reproduzca palabras textuales. En los demás casos se suele escribir minúscula. *(Ej. Querido amigo; Me llegó tu mensaje / El niño dijo: "Quiero dormir" / El agua se compone de dos elementos: hidrógeno y oxígeno).*

- *Atendiendo a la categoría de la palabra (nombre propio), se escriben con inicial mayúscula:*

- **Todos los nombres propios de persona, de animales y de cosas singularizadas.**
- **Nombres geográficos.**

***Cuando el artículo forma parte del nombre propio, deben empezar por mayúscula las dos palabras (Ej. *La Habana, El Cairo*). Lo mismo ocurre con el nombre común que acompaña a un topónimo (ej. *Ciudad de México*).**

- Los apellidos.

***Si un apellido empieza por preposición, por artículo o por ambos, se escribirán con mayúscula sólo cuando inician la denominación. (Ej. *Lorenza de la Fuente / señora De la Fuente*). También se escriben con mayúscula los nombres de las dinastías procedentes de un apellido (ej. *Austrias, Borbones, etc.*).**

- Los nombres de constelaciones, estrellas, planetas, astros. (Ej. *La Vía Láctea, la Luna, etc.*).
- Los nombres de los signos del zodiaco (Ej. *Cáncer, Piscis, etc.*). Si se emplea para referirnos a personas nacidas bajo el signo va en minúscula (Ej. *Mi hijo es géminis*).
- Los nombres de los puntos cardinales (Ej. *Norte, Sur, etc.*). Si alude a la orientación va en minúscula (ej. *El viento del norte es frío; recorrimos el sur en moto*).
- Los nombres de divinidades (Ej. *Dios, Jehová,...*), de libros sagrados (Ej. *Biblia, Corán,...*), de festividades (*Navidad, Día de la Constitución,...*), los atributos divinos (Ej. *El Todopoderoso, la Virgen, el Redentor,...*).
- h) Los nombres de marcas comerciales (Ej. *Seat, Ford, etc.*). En los casos anteriores, cuando el nombre propio se utiliza como común, deberá escribirse con minúscula (Ej. *Un tenorio, un jerez*). Pero si se quiere mantener viva la referencia al creador se usará mayúscula (Ej. *Un Goya*).

- *Atendiendo a expresividades especiales:*

- Los apodos (*Ej. Alfonso X el Sabio*).
 - Conceptos, hechos, movimientos culturales (*Ej. La Reforma, el Barroco*).
 - Los tratamientos (*Ej. Sr., Ud., San, etc.*).
 - Los títulos de dignatarios y las instituciones (*Ej. El Papa, el Rey, el Museo de Bellas Artes, etc.*). Cuando aparecen de modo genérico o van acompañando un nombre propio de persona se ponen en minúscula (*Ej. Los papas de Roma*).
 - La inicial del título de una producción cultural (libro, película, etc.). En publicaciones periódicas se suelen poner en mayúscula nombres y adjetivos (*Ej. Nueva Revista de Filología Hispánica*).
 - Los nombres de disciplinas científicas (*Ej. Química*).
 - El primero de los nombres latinos referidos a especies de animales y plantas.
 - Los inicios de cada verso (versales).
- ¡Atención!: se escriben con minúscula los días de la semana y los meses y estaciones del año.

2.3.2.5. La ortografía de algunas letras

González y otros (2009), expone la ortografía de algunas letras, que a continuación se presentan:

a. La B. Se escriben con b:

1º) Las terminaciones (ba, bas, ba, bamos, bais, ban) del pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación (-ar): cantaba, jugábamos, esperabais. También el pretérito imperfecto del indicativo del verbo irregular ir: iba, ibas, íbamos, etc.

2º) Los verbos haber, deber, beber, saber y caber.

3º) Los infinitivos de los verbos acabados en –bir y en –buir, y todos los tiempos de estos verbos: recibir, prohibir, escribir, distribuir, atribuir.

***Excepto hervir, servir y vivir y sus compuestos (servidor, servicio, servilleta, etc.).**

4º) Las terminadas en –bundo, -bunda (ej. Tremebundo), y los sustantivos acabados en –bilidad.

***Excepto movilidad y civilidad y sus compuestos.**

5º) Todas las palabras en las que el fonema /b/ vaya delante de otra consonante, sea líquida (l, r) (bra, bre, bri, bro, bru, bla, ble, bli, blo, blu) o no (subvención, obtener), o vaya en final de sílaba, en interior de palabra: obstinado, subdito, abdomen, abstemio, blando, movable, obtener, absolver, absorber, absorto, subterráneo, observar, obsesión, obvio, obligar, posible, breve, bruto, blanco.

***Excepto: ovni, por ser formada por acronimia.**

En las palabras obscuro, subscribir, sustancia, sustitución, substraer, y sus compuestos y derivados, el grupo –bs- se simplifica en –s-: oscuro, sustancia, sustantivo, suscribir, sustitución, sustraer.

6º) Las palabras que empiezan por sonidos bibl-, biblio-, o por las sílabas bu-, bur-, bus-: biblia, bibliófilo, bufanda, búho, burgués, buscar.

7º) Las palabras que lleven algunos de los siguientes prefijos:

- Bi-, bis-, biz- : bisnieto, bimensual.

- bien-, o por su forma latina bene-, ben-: bienvenida, benévolo.

- Sub-, su-: subestimar.

- Bio- : biosfera, microbio.

- Ab-, abs-: ablación, abstraer.

8º) Muchas palabras que proceden de otras que en latín se escribían con p. (Ej. Víbora procede de vipera).

- 9º) Todas las palabras compuestas o derivadas de las que llevan letra b.
- 10º) Las palabras que tienen b en la palabra latina de la que proceden. (Ej. Bueno procede de bonu).

b. La V. Se escriben con v:

- 1º) Las voces con acentuación llana acabadas en –viro, -vira, y las esdrújulas terminadas en –ívoro, -ívora (excepto víbora): Elvira, herbívora, etc.
- 2º) Los adjetivos con acentuación llana terminados en –ave, -avo, -ava, -eva, -evo, -eve, -iva, ivo: grave, esclavo, octava, nuevo, leve, negativo, etc., excepto mancebo y suabo.
- 3º) Las palabras que empiezan por la sílaba ad-, sub-, ob- y preceden al sonido /b/: adviento, subversión, obvio.
- 4º) Las palabras que empiezan por el elemento compositivo vice-, viz-, o vi-: vicedirector, virrey, vizconde.
- 5º) Las palabras que empiezan por eva-, eve-, evi-, y evo: evasión, eventual, evitar, evolución. (Excepto ébano y sus derivados).
- 6º) Las palabras villa, villar (casa, población, frente a “billar” –juego-) y sus compuestos: villano, villanía, villancico, Villadiego, etc.
- 7º) Los verbos acabados en –olver: absolver, disolver, volver y sus compuestos.

Atención: No confundir con sorber y sus derivados, absorber, resorber, etc.

- 8º) Todas las palabras compuestas o derivadas de las que llevan la letra v: preventivo, conveniente, sobrevenir, vivo, vivero, convivir, vivienda, etc.
- 9º) Todos los presentes de indicativo, imperativo y subjuntivo del verbo ir: voy, vamos, vas, ve, vete, vayáis; y todas las personas de pretérito perfecto simple de indicativo y pretérito imperfecto y futuro de subjuntivo de los verbos estar, andar, tener y sus compuestos: estuve, anduve, tuve, estuviera, anduviera, tuviera, estuviere, anduviere, etc.

c. La W. La w sólo aparece en palabras de procedencia extranjera:

- 1) Nombres propios de origen visigodo: Wamba.
- 2) Derivados de nombres propios alemanes: wagneriano.
- 3) Algunas palabras de origen inglés: whisky.

Cuando se incorporan por completo al español, se tiende a sustituir la w por v: vals (en alemán walz), váter (del inglés water), vagón (del francés wagon).

d. La D. El sonido /d/ se confunde a menudo a final de palabra: Madriz por Madrid.

- Se escribe D final en las palabras cuyo plural termina en –des: navidad, navidades.
- Se escribe Z final en las palabras cuyo plural termina en –ces: pez, peces.
- Se escribe D al final de la 2ª persona del plural del imperativo: Comed. Cuando a esta persona se le une el pronombre –os, pierde la –d final: callad, callaos.
- Se escribe D en todas las palabras cuya pronunciación empieza por el prefijo o sílaba “ad” (adherir, admirar), excepto atlántico, atlas, atlético, atmósfera, etc.

e. C, K, Q, Z. Las cuatro letras, c, q, k, z, representan sólo dos sonidos: /k/ y /z/.

- El fonema /z/ se escribe con la letra z ante las vocales a, o, u, (zapato, zorro, zurdo) y cuando va a final de sílaba (capataz); y con la letra c ante las vocales e, i (cero, cima).
- El fonema /k/ se escribe con la letra c ante las vocales a, o, u, (carta, corazón, cueva) ante consonante l y r (cloro, crisis) y en posición final de sílaba (acueducto, frac); con la letra qu ante e, i (queso, izquierda; q ha de ir seguida de u para pronunciarse, es un dígrafo); y con la letra k en muy pocos casos
- (Kilogramo, kilolitro, kilómetro, kiosco, Kenia, káiser, krausismo, kurdo, bikini, vodka, kiwi, euskera).

***Excepciones: zéjel, Zenón, Zeus, zeta, zigzag, zipizape, nazi, nazismo, zigurat, zen, enzima (fermento), Ezequiel, Nueva Zelanza, Zenobia, etc.**

Algunas palabras se pueden escribir con c y con z. La RAE recomienda la primera: zeta/ceta, cedilla/zedilla, acimut/azimut, ázimo/ácimo, bencina/benzina, cebra/zebra, cinc/zinc, eccema/eczema, herciano/hertziano, noezelandés/neocelandés, zeugma/ceugma, cigoto/zigoto, cenit/zenit.

Sobre las palabras acabadas en –ción no hay reglas fijas que nos aseguren que se escriban con una c o con dos cc. Como ayuda se puede formar la familia léxica de la palabra que plantee la duda, y si se encuentra algún caso con las letras –ct- (ej. Inyectó, adicto, abstracto), entonces se escribirá con dos – cc- (inyección, adicción, abstracción).

Sobre el uso de ç hoy sólo se emplea en castellano para copiar textos antiguos con su grafía original o para escribir términos del portugués, francés y catalán.

- f. **G y J.** El fonema /g/ (gue) se escribe con la letra g ante las vocales a, o, u: gato, amigo, agua; y con la letra gu (donde la u no se pronuncia), ante las vocales e, i : guerra, guitarra. Cuando la ü lleva diéresis sí se pronuncia: ambigüedad, vergüenza. También cuando dicho sonido va agrupado con otra consonante (inglés, grado, gnomo) o cuando aparece en final de sílaba o de palabra (signo, iceberg).

El fonema /j/ (ge o jota) se escribe con la letra g ante e, i : origen (excepto avejentar, jengibre, ajenjo); y con la letra j ante cualquier vocal (a, e, i, o, u) o en final de sílaba o de palabra: jarra, jefe, jirafa, jota, juez, reloj.

Por tanto, la dificultad ortográfica con las letras g y j sólo puede surgir ante las vocales e, i. Tejer / proteger, ajeno / agente, crujiir / regir, etc.

Además, se escriben con g:

- Las palabras que empiezan por el prefijo *geo-* (*geógrafo*).
- Las palabras que terminan en *-gen* (o llevan la sílaba *gen*) (origen, vigente) (Excepto *avejentar*, *majencia* y *comején*)
- Los infinitivos acabados en *-ger*, *-gir*, *-igerar* (*proteger*, *elegir*, *aligerar*) (Excepto *mejor*, *tejer*, *crujir*, *brujiir*, *desquijerar*).
- Las palabras terminadas en *-géllico*, *-genario*, *-géneo*, *-génico*, *-génito*, *-gesimal*, *-gésimo*, *-gético*, *-genio* (*angélico*, *nonagenario*, *heterogéneo*, *fotogénico*, *congénito*, *sexagesimal*, *vigésimo*, *exegético*, *ingenio*).
- Las palabras terminadas en *-giénico*, *-gíneo*, *-gismo* (excepto *espejismo*, *paisajismo*, *salvajismo*), *-ginal*, *-ginoso* (excepto *aguajinoso*): *higiénico*, *virgíneo*, *silogismo*, *original*, *ferruginoso*.
- Las palabras que empiezan por *gest-*, *gene-*, *geni-* y sus derivados (*gesto*, *subgénero*, *genital*).
- Las palabras compuestas o derivadas del vocablo griego *logos*, *-logía*: *teología*, *filólogo*, *lógico*, etc.
- Las que terminan en el elemento compositivo *-algia* : *neuralgia*, *cefalalgia*.
- Las palabras terminadas en *-gio*, *-gia*, *-gión* y sus habituales derivados), *-gírlico*, *-ígena*, *-ígeno*, *-ígera*, *-ígero*: *litigio*, *magia*, *región*, *regional*, *legionario*, *prodigioso*, *panegírlico*, *alienígena*, *oxígeno*, *flamígero*. Excepto las voces que terminan en *-plejía* o *-plejía* (*apoplejía*, *paraplejía*) y *ejión* (*tarugo*).

Además, se escriben con j:

- Todas las palabras que empiezan por *aje-* (excepto *agenda*, *agencia*, *agente*, *agenesia*, *agerasia*, y sus derivados) y *eje-* (excepto *hegemonía*): *ajedrez*, *ajeno*, *ejercicio*, *ejemplo*.

- Todas las palabras terminadas en *-aje* (excepto *enálage*, *hipálage*, *ambages*), *-eje*, *-jería* y sus compuestos y derivados (excepto algunos tiempos de los verbos acabados en *-gerir*, *sugería*; *-eger*, *protege*, *protegería*): *linaje*, *garaje*, *herraje*, *aprendizaje*, *eje*, *conserjería*, *extranjería*.
- Todas las formas de los verbos que llevan esa letra en su infinitivo (*empujar*, *homenajear*, *tejer*, *crujir*, etc.).
- Todas las formas verbales con sonidos (je) (ji), cuando en sus infinitivos no aparece ni *g* ni *j* (*traje* – de *traer*-, *dijera* –de *decir*-, *condujiste* –de *conducir*-, y todos sus derivados: *contraer*, *atraer*, *retraer*,..., *contradecir*, *predecir*..., *inducir*, *aducir*, *traducir*...).

g. La H. Se escriben con *h*:

- 1º) Las formas de los verbos *haber*, *hacer*, *hallar*, *hablar*, *habitar*.
- 2º) Las palabras que empiezan por los diptongos (*ia*), (*ie*), (*ue*), (*ui*): *hiato*, *hiedra*, *huelga*, *huida*.
- 3º) Las palabras que empiezan por los elementos compositivos: *hecto-* (“cien”) (*hectómetro*), *helio-* (“sol”) (*heliocéntrico*), *higro-* (“humedad”) (*Higrómetro*), *hiper-* (“por encima de”) (*hipérbole*), *hipo-* (“por debajo de”) (*hipócrita*), *hemi-* (“medio”)(*hemiciclo*), *hemo-* (“sangre”) (*hemorragia*), *hepta-* (“siete”) (*heptasílabo*), *hetero-* (“distinto”) (*heterosexual*), *hidr-* (“agua”) (*hidratación*), *holo-* (“todo”) (*holografía*), *homeo-* (“semejante”) (*homeopatía*), *homo* (“igual”) (*homógrafo*).
- 4º) Llevan *h-* inicial muchas palabras que proceden de una *f-* inicial latina (*faba-haba*; *fabula-habla*; *facere-hacer*, etc.). Unas se convirtieron pronto en palabras patrimoniales por dicho traspaso de *f* a *h*, y otras se conservaron como cultismos de la *f* (*facere-factible*, *factura*, *fechoría*, etc.).
- 5º) Las palabras que proceden de una *h-* inicial latina (*haber*, *hábil*, *habitar*, *héroe*, *hostil*...) o de un espíritu áspero griego (signo gráfico de aspiración) (*hecatombe*, *hegemonía*, *hélice*, *homilía*, *hidrato*...), o de una aspiración germánica (*hacha*, *hansa*,

heraldo) o *árabe* (*hachís, harén, zanahoría, almohada, halagar*), o de *lenguas amerindias* (*hamaca, huracán*). Sin embargo, muchos términos de tales procedencias se escriben sin "h".

6º) Todas las palabras compuestas o derivadas de las que llevan la letra *h*: *de hielo, helar, heladería, deshelar, etc.*

7º) Las palabras que empiezan por *histo-, hosp-, hum-, horm-, herm-, hern, holg-* y *hog*. Ej. *Historia, hospedar, humedad, hormigón, hermandad, hernia, holgado, hoguera.*

8º) Discernimiento de voces problemáticas:

Ha (verbo haber)	Ah (interjección)
Hay (verbo haber)	¡Ay! (interjección)
He (verbo haber)	A (preposición)
Ahí (adverbio de lugar)	E (conjunción)

9º) Muchas interjecciones llevan *h*: ¡huy! ¡hurra! ¡bah! ¡oh! ¡hola!

10º) Hay palabras que se pueden escribir con o sin *h*. La RAE prefiere las que aparecen en primer lugar.

Hexágono /exágono	Arpía / harpía
Armonía / harmonía	Hogaño / ogaño
Arpillera / harpillera	Albahaca / albaca
Arriero / harriero	Reprender / reprehender
Invierno / hibierno	¡ah! / ¡ha!
Invernizo / hibernizo	¡arre! / ¡harre!
Arpa / harpa	¡uf! / ¡huf!
Urraca / hurraca	Sabiondo / sabihondo
Alhelí / alelí	Barahúnda / baraúnda
Rehala / reala	Hierba / yerba
Hiedra / yedra	

11º) Algunas palabras homófonas con o sin *h*:

Desojar (mirar con fijeza)	Deshojar (quitar hojas)
Echo (echar)	Hecho (hacer)
Desechar (excluir)	Deshacer (descomponer)
Ola (onda de mar)	¡Hola! (interjección)

Ala (sustantivo)

¡hala! (interjección; verbo halar)

h. L, Y, LL. La letra y: llamada i griega, representa el fonema vocálico /i/ y el fonema consonántico /y/.

1º) Se escribe y cuando es consonante: yate, yugo, ayer.

2º) Se escribe y (vocal) siempre que sea la conjunción copulativa: la tierra y el mar.

***Se escribe e cuando va delante de una palabra que empieza por vocal i, a no ser que la vocal i forme diptongo: Estado e Iglesia, caliente y hierve.**

3º) Se escribe y (vocal) cuando va detrás de vocal, a final de palabra: soy, estoy, ley. En los plurales se conserva la y: leyes, bueyes.

***Excepto: benjuí, bonsái, saharauí, y los pretéritos perfectos simples de los verbos de la segunda y tercera conjugación en los que la -i va detrás de otra vocal: caí, huí, oí, destruí, leí, fui, poseí, concluí, roí.**

Ninguno de estos verbos lleva la letra y en su infinitivo.

4º) Se escribe y (consonante) en los tiempos de los verbos cuyos infinitivos no lleven la letra y ni ll, cuando en la conjugación aparezca este sonido (si el infinitivo lleva uno de los dos sonidos, se mantiene dicho sonido en la conjugación). Cayó, cayéndose (de caer); oyó, oyeron, oyendo (de oír); vaya, vayamos, yendo (de ir); huyó, huyeron, huyendo (de huir); leyó, leyendo (de leer); haya, hayamos (de haber); sin embargo, se calló la boca (de callar); se halla en casa (de hallar).

5º) Se escribe y (consonante) detrás de los prefijos ad-, dis-, sub: adyacente, disyuntiva, subyugante.

La letra i corresponde al fonema vocálico /i/.

Se escribe i en todos los casos no previstos en las reglas anteriores, siempre con valor vocálico: niño, salí, línea, etc.

La letra ll representa el fonema /ll/.

Plantea dificultad ortográfica por causa del fenómeno llamado "yeísmo" (su contaminación fonética con y).

Desde 1994, ll y ch eran letras independientes, pero las Academias de la Lengua Española acordaron considerarlas simples combinaciones de letras (dígrafos), colocándolas en los diccionarios dentro de la l y la c.

Se escriben con ll las palabras terminadas en illo, illa : anilla, codillo, pobrecillo.

He aquí palabras homófonas entre yeístas:

Arrollo (de "arrollar")	Arroyo (riachuelo)
Bolla (pan)	Boya (señal usada en el agua)
Callado (de "callar")	Cayado (báculo, garrote)
Calló (de "callar")	Cayó (de "caer")
Callo (dureza en la piel)	Cayo (Isla arenosa y rasa)
Desanallar (quitar puntos de una malla)	Desmayar (perder el conocimiento)

- i. **M, N.** Las letras m y n sólo plantean dudas cuando aparecen en posición final de sílaba, delante de consonante. Se escribe m delante de p y b; delante de v siempre se escribe n. (campo, imperio).

La m suele preceder a la letra n en las palabras simples en las que las letras -mn- no forman parte de un prefijo. (himno, mnemotécnico). Se exceptúan -porque no son palabras simples- perenne (de per annum) y las palabras en las que aparecen los prefijos en-, in-, con- (convivencia, connotar, innato, innecesario, etc.).

Recuerda: El prefijo in- (que puede significar carencia -"inmoral"- o lugar en donde -"inhumar", enterrar-) se transforma en im- ante b y p (imborrable, imposible); pierde la n ante r (irremediable, irreal) y ante l (ilegible). En los demás casos se mantiene la n-.

La preposición **con**, cuando aparece como prefijo (**con-poner**), transforma su **n-** en **m-** si la palabra a la que se une empieza por **p** o **b**: (**componer**, **combate**). En los demás casos se mantiene la **n-**.

Se escribe **n**:

1º) Siempre a final de palabra (**cantan**, **van**, **camión**).

Excepto palabras procedentes de otras lenguas: *médium*, *currículum*, *réquiem*, *tótem*, *Abraham*, *auditorium*, *memorándum*, *film*, *islam*, *referéndum*, etc.

2º) En todas las palabras en las que aparezca delante de las letras **v** y **f**: *invitar*, *envidia*, *envés*, *confesar*, etc. Y ante cualquier consonante que no sea **p** o **b** (*ángel*, *canción*, *honra*, *innoble*).

3º) En los prefijos **en-**, **in-**, **con-**, ante cualquier consonante; excepto cuando aparecen **p** o **b**, que se convierte en **m**. (*ennoblecer*, *inmaculado*, *conmemorar*).

4º) El prefijo latino **trans-** ("al otro lado", "a través de") con frecuencia adopta la forma **tras-**. La RAE suele preferir el uso de **trans-**. Pero hay ciertas palabras que sólo se escriben con **tras-**, que son: **trascoro**, **trasdós**, **trasfondo**, **trashumancia**, **trashumante**, **trashumar**, **trasladar**, **traslado**, **trasluz**, **trasmallo**, **trasnochar**, **traspapelar**, **traspasar**, **traspaso**, **traspíe**, **trasplantar**, **trasplante**, **traspunte**, **trasquilar**, **trastienda**, **trastocar**, **trastornas**, **trastorno**, **trastrueque**.

j. La Ñ. La **ñ** es la aportación del español al alfabeto latino. Constituye la abreviación de la **nn**, y se consolidó con la ortografía instituida por Alfonso X (S. XIII) y razonada por la gramática de Nebrija (s. XV). Mantengamos la tradición de esta peculiaridad que además aparece en el nombre de nuestra lengua.

k. R y RR. La letra **r** corresponde a dos fonemas: **/r/** y **/rr/**. El dígrafo **rr** se llama erre doble.

Reglas:

1º) El fonema /r/ se escribe siempre con una sola r y aparece en posición intervocálica, a final de sílaba o en final de palabra: cara, parte, comer. También aparece en los grupos consonánticos br, dr, fr, gr, cr, pr, tr.: fresa, grande, tramo. Nunca aparece este fonema /r/ (vibrante simple) en posición inicial, pues río, por ejemplo, lleva vibrante múltiple.

2º) El fonema /rr/, vibrante múltiple, se escribe:

- Con una sola r en posición inicial de palabra (río) o en interior de palabra detrás de cualquier consonante que pertenezca a sílaba distinta: subrayar, Manrique, Israel, alrededor.
- Con rr cuando va entre vocales: parra, cerro. Cuando una palabra que comienza con r- pasa a ser el segundo componente de una palabra derivada o compuesta y la r queda entre vocales, se escribe con rr: irracional, irresponsable, contrarréplica.

I. **S, X.** Es muy difícil memorizar reglas sobre la x o la s. Se aconseja recordar las palabras de uso habitual, sin fijarse en reglas.

Listado de palabras habituales con X:

Anexión	Excusa	Extranjero
Asfixia	Exhaustivo	Extraño
Axila	Exhibir	Extraterrestre
Conexión	Existir	Extremo
Convexo	Éxito	Inexorable
Exacto	Expectativa	Laxante
Examen	Explícito	Léxico
Excavar	Exponer	Profilaxis
Exceder	Exportar	Próximo
Excepción	Expresar	Sintaxis
Excepto	Éxtasis	Taxi
Exclamar	Extenso	Texto
Excluir	Extraer	Tóxico
Excursión	Extramuros	

Listado de palabras habituales con S:

Cohesión	Esbelto
Escama	Escape
Escaso	Escéptico
Esclavo	Escoger
Escrúpulo	Escuálido
Esencia	Espasmo
Espectador	Espectro
Especular	Esperma
Espeso	Espléndido
Esplendor	Espontáneo
Esporádico	Estéril
Estertor	Estimar
Estirpe	Estrabismo
Estrado	Estrafalario
Estrategia	Estrecho
Estremecer	Estreñir
Estrépito	Estría
Estricto	Estructura
Inescrutable	Síntesis
Tesis	

Palabras parónimas:

Esotérico (oculto)	Exotérico (accesible a todos)
Espirar (expulsar el aire)	Expirar (morir)
Espiar (vigilar con disimulo)	Expiar (borrar las culpas)
Laso (cansado)	Laxo (relajado)
Seso (cerebro)	Sexo (órgano excitable)

- Se escriben con x las palabras que llevan los prefijos latinos ex – y extra -: excéntrico, extraordinario.
- Se escriben con s las palabras que empiezan por estra- y es : estéril, estrategia.
- Se escriben con x las palabras que empiezan por elementos compositivos xeno- (“extranjero”), xero- (“árido”), y xilo- (“madera”): xenofobia, xerófito, xilófono.

Atención: pueden escribirse indistintamente con x o con j los nombres geográficos México y Méjico, Texas y Tejas, pero siempre deben pronunciarse como /j/.

- m. **La T.** La t del prefijo latino post- se conserva en muchas voces (postdata), pero es preferible utilizar la forma pos- cuando sigue una consonante (posdata) y post- cuando la palabra que sigue empieza por vocal (postoperatorio).
- n. **La U.** Cuando el fonema /u/ aparece entre una consonante g y una vocal e, i, se escribe con diéresis (ü): cigüeña. Si no aparece la diéresis, dicho fonema no se debe pronunciar (guitarra). Lo mismo ocurre con la u que sigue a la letra q: no se pronuncia nunca (querer).

2.3.2.6. Los signos de puntuación

González y otros (2009), fundamenta el uso de los signos de puntuación, que se presentan:

- a. **El punto (.)**. El punto señala la pausa que da final a un enunciado. Hay tres modalidades: punto y seguido, punto y aparte y punto final. Después de punto siempre se escribe mayúscula, excepto en los casos de abreviaturas que llevan punto.

Reglas:

- 1º) El punto y seguido separa enunciados que integran un párrafo. Después del punto y seguido se escribe en la misma línea, y si está a final de línea, se continúa en la siguiente sin dejar sangría.
- 2º) El punto y aparte separa dos párrafos distintos, que suelen desarrollar, dentro de la unidad del texto, contenidos diferentes. Señala una pausa más larga. Tras él se inicia un nuevo párrafo

en otro renglón con mayúscula y con su correspondiente sangría.

- 3º) El punto y final es el que cierra el texto.
- 4º) Cuando se escribe punto después de una abreviatura la palabra siguiente no se escribe con mayúscula. Ej. Excmo., págs., etc.; pero no se pone punto detrás de abreviaturas de los símbolos químicos, de las unidades de medida, ni detrás de las de los puntos del horizonte (cg= centigramos, Hz= hercios, N= norte).
- 5º) Se escribe punto detrás de las fracciones de hora (12.30 h) y de las unidades de mil y de millón, excepto en los números de años, de páginas o de teléfonos (año 2006); pero se prefiere la coma, y no el punto, para separar los decimales de los números enteros (1678,48)

El punto puede aparecer detrás de otros signos que cierran también periodos (paréntesis, comillas, corchetes).

Los títulos de libros, artículos, obras de arte, etc., cuando aparecen aislados, no llevan punto final.

Más de cien mentiras

Imaginar con Cervantes

Donde habite Cernuda

b. La coma (,). La coma indica una pausa breve, que se produce dentro del enunciado. Su uso es particularmente subjetivo, pero existen algunas normas fijas al respecto:

- 1º) Se usa la coma para separar miembros gramaticalmente equivalentes dentro de un mismo enunciado, lleven o no conjunción delante: ej. Todos gritaban, todos gesticulaban, el ruido del restaurante era ensordecedor.
- 2º) El vocativo va siempre separado del resto de la oración por coma. Si es vocativo inicial, lleva coma a continuación; delante, si está al final, y si estuviese dentro de la frase, la lleva antes y

después. Ej. Oye, Pablo, ¿Tú sabías la respuesta? (Pablo es vocativo).

- 3º) Se utiliza la coma para separar palabras o partes sucesivas de una oración o miembros de una enumeración (adjetivos, nombres, adverbios, grupos nominales, etc.) con la misma función sintáctica, si forman una serie y no van unidos por las conjunciones y, e, o, u, ni: ej. Juan, Pedro, Antonio y Luisa van a la fiesta.
- 4º) Se escriben entre dos comas cualquier tipo de inciso que interrumpa momentáneamente el relato, ya sea para aclarar, precisar o ampliar lo dicho, ya sea para mencionar a un autor u obra citados. Ej. El cantante, según los comentarios del público, no pudo llegar a tiempo. Hay dos casos de inciso explicativo muy utilizados: la aposición explicativa (ej. Salvador, el secretario, dio casilleros al alumnado) y las proposiciones subordinadas adjetivas explicativas (ej. Los alumnos, que son muy trabajadores, aprobarán todas las asignaturas).
- 5º) Se utiliza la coma para separar las proposiciones subordinadas adverbiales de las proposiciones principales en las oraciones compuestas cuando dichas proposiciones subordinadas preceden a las principales: ej. Cuando ya teníamos preparada la maleta, suspendieron el vuelo. / Dicho el discurso, el conferenciante salió de la sala ("Dicho el discurso" es cláusula absoluta, pues lleva verbo en forma no personal y tiene matiz adverbial; llevan siempre coma y se anteponen a la proposición principal). Suele ocurrir lo mismo cuando se altera el orden lógico de los elementos de la oración; si la alteración o hipébaton es corto y muy perceptible, no se escribe coma.
- 6º) Otro uso de la coma se da al separar del resto de la oración algunas locuciones conjuntivas (por consiguiente, no obstante, sin embargo, esto es, o sea, por ejemplo, a saber, es decir, por tanto, así pues, pues bien, ahora bien, por el contrario, en cambio, en primer lugar, con todo...), muchos adverbios

(efectivamente, posiblemente, así, además...) y locuciones adverbiales concluyentes (En fin, en resumen, por último...), colocados al principio de una oración: ej. No has comprado los billetes, por tanto, no puedes viajar con nosotros.

7º) La coma también sirve para indicar la elipsis u omisión de un verbo, por sobreentenderse o haber aparecido antes en la frase. Ej. El muerto, al hoyo; el vivo, al bollo. Es aconsejable poner la coma delante de las proposiciones coordinadas adversativas unidas por pero, mas, sino, aunque (y los adverbios y preposiciones excepto, salvo, menos); delante de las proposiciones consecutivas introducidas por con que, así que, de manera que; así como delante de las proposiciones causales lógicas y explicativas: Ej. Pienso, luego existo.

8º) Curiosidades de uso:

- No debe emplearse la coma detrás de la conjunción pero cuando dicha conjunción preceda a una oración interrogativa o exclamativa (Ej. Pero ¿eres millonario?)
- La palabra etcétera (o etc.), si no termina la oración, se debe separar por una coma (lo mismo ocurre con los puntos suspensivos). Ej. Niños, mujeres, hombres, etc., llenaron el patio. / Niños, mujeres, hombres..., llenaron el patio.
- Se escribe coma entre el lugar y la fecha en las cartas y otros documentos (ej. Murcia, 15 de abril de 2006), así como para separar términos invertidos del nombre completo de una persona (Índices, bibliografías; ej. Cervantes, Miguel: Don Quijote de la Mancha).

Usos incorrectos de la coma:

- Es incorrecto separar el sujeto y su predicado con una coma: Ej. *Los libros de mi casa, no están ordenados.*
- Es incorrecto poner coma delante o detrás de un que conjunción completiva, a no ser que haya un inciso: Ej. *Mayte dijo que, de acuerdo con su ideología, las clases serían democráticas. Pero sí*

es lícito poner coma antes de un que conjunción causal o de otro tipo: ej. *Me quedo a dormir, que (porque) es muy tarde.*

- Es incorrecto poner coma detrás de los encabezamientos de las cartas, a pesar de que son vocativos de cortesía (ej. *Querido Juan:*).

c. El punto y coma (;). Representa una pausa intermedia entre la coma y el punto y seguido. Se utiliza en los siguientes casos:

1º) Para separar los miembros de una oración extensa con partes ya separadas por comas, y también para separar proposiciones yuxtapuestas, sobre todo cuando ya se ha utilizado la coma: ej. El público, acabada la presentación, inició la salida; en vez de satisfacción, reflejaba cansancio; la obra...

2º) Delante de conjunciones adversativas pero, mas, aunque, etc., cuando la proposición precedente es extensa o contiene ya alguna coma: ej. Al llegar las fiestas de primavera, iremos al Bando de la Huerta; pero no puedo adelantar el parte meteorológico de dicho día. Si la primera proposición es corta, bastará con una coma antes de la conjunción. Ej. Madrugas mucho, pero eres trasnochador.

d. Los dos puntos (:). Los dos puntos detienen el discurso para llamar la atención sobre lo que sigue. Después de los dos puntos es preferible escribir con minúscula, excepto si aparece un nombre propio, el encabezamiento de una carta o una cita textual. Ej. *Querida amiga: Me llegó tu carta...*

Sus reglas de uso son:

1º) Después de anunciar una enumeración: Ej. Voy a vender dos manuscritos: *uno de Borges y otro de Nicolás Guillén.*

2º) Conclusión o resumen de la proposición anterior Ej. *Mi primo es muy egoísta y protesta por todo: no tiene amigos.*

- 3º) Después de una afirmación general para iniciar su aclaración o explicación. Ej. *Eso fue lo peor: no encontramos vuelo y tuvimos que dormir en los bancos del aeropuerto.*
- 4º) Antes de citar palabras textuales. La cita debe empezar con mayúscula y se escribe entre comillas. Ej. *Al pasar el Rubicón, César exclamó: "La suerte está echada"*
- 5º) En los textos narrativos (casos de estilo directo) antes de iniciar el diálogo de los personajes, si éste va precedido de verbos como responder, gritar, decir, contestar, afirmar, etc.: Ej. *Le preguntó su madre: -¿De dónde vienes?*
- 6º) Tras las fórmulas de saludo en las cartas y documentos (en estos casos, después de los dos puntos se comienza con mayúscula y en renglón aparte). También al final de cada motivo o fundamento de la resolución, en los decretos, sentencias, bandos, edictos, certificaciones; generalmente después de palabras como *CERTIFICO, SUPLICA, EXPONE, DECLARO, etc.*, y lo que sigue suele empezar con mayúscula y suele ir en párrafo aparte.
- 7º) Para iniciar la ejemplificación del resto de la oración, detrás de locuciones del tipo *ahora bien, a saber, en otras palabras, por ejemplo, verbi gratia, etc.*

e. **Los puntos suspensivos (...).** Se utilizan para indicar que el sentido queda en suspenso, incompleto o interrumpido por otro interlocutor; para mostrar reticencia, duda, sorpresa e intención deliberada de omitir términos (tabú); o bien cuando se hacen supresiones al copiar una cita (entonces los puntos suspensivos irán entre corchetes o paréntesis).

Sólo se deben escribir tres (...), y si el texto acaba en puntos suspensivos, no hace falta punto final, y la palabra que sigue se escribirá con mayúscula. Cuando los puntos suspensivos no

cierran un enunciado y dicho enunciado continúa, se escribe minúscula.

Se unen a la palabra anterior sin dejar espacio; si van antes de una palabra, se separan por un espacio.

Nunca se escribe punto tras los puntos suspensivos, pero sí pueden aparecer otros signos (coma, punto y coma, y dos puntos, siempre sin dejar espacios en blanco; o bien signos de interrogación y exclamación, delante o detrás, dependiendo de que el enunciado esté completo o no: ej. *¡Adelante!... / ¡Eres un c...!*).

f. Signos de interrogación (¿?) y de exclamación (¡!). Los signos de interrogación se utilizan al principio y al final de las frases interrogativas directas.

Los signos de exclamación se utilizan al principio y al final de las frases exclamativas e interjecciones.

Después del cierre de tales signos puede escribirse cualquier otro signo de puntuación, excepto el punto, porque ya está expresado en el propio signo.

Una frase puede ser interrogativa y exclamativa a la vez. *Ej. ¡Me dejarás en paz de una vez?*

Si las frases interrogativas y exclamativas son breves y seguidas, no es necesario que empiecen con letra mayúscula excepto la primera: *¡Sí! ¡Sí voy! ¿Lo oyes?*

El signo de apertura de interrogación y de exclamación se debe colocar donde empiece la pregunta o la exclamación, aunque no coincida con el inicio de la oración. En estos casos se escribe minúscula después del signo: *Ej. Si no podías, ¿por qué no me pediste ayuda?*

Cuando los vocativos y las proposiciones subordinadas aparecen en primer lugar del enunciado, se escriben fuera de la pregunta o de la exclamación; pero si van intercalados o al final, se incluyen. *Ej. Mayte, ¿vienes a la barbacoa? / ¿Vienes a la barbacoa, Mayte?*. Después del signo de cierre de interrogación y de exclamación, se escribe con mayúscula, excepto cuando son frases breves o cuando lo que sigue es la parte indicadora de la pregunta o exclamación. *Ej. ¡Al ataque! gritó el general.*

A veces, se usan tales signos entre paréntesis para expresar duda o ironía. *Ej. Habían aprobado el curso todos los alumnos (?) y se fueron al merecido viaje de estudios.*

g. Los paréntesis. Los paréntesis son signos que encierran elementos incidentales o aclaratorios intercalados en un enunciado.

Se usan los paréntesis:

- 1º) Cuando se interrumpe el discurso con una aclaración extensa que tenga poca conexión con el texto.
- 2º) Cuando aparecen datos aclaratorios. *Ej. La guerra civil española (1936-1939) fue terrible.*
- 3º) Cuando aparecen apartes o acotaciones en las obras dramáticas.
- 4º) Cuando el punto coincide con cierre de paréntesis o de comillas, se pone el punto fuera de dichos signos si se abrieron después de comenzada la oración que termina. *Ej. Miguel Delibes obtuvo en 1947 el premio Nadal (con La sombra del ciprés es alargada).* Pero se escribe el punto dentro de los paréntesis y de las comillas si estos signos abarcan todo el enunciado desde el punto anterior. *Ej. Mayte: la barbacoa... (Coge el móvil.) Voy a llamarlos.*
- 5º) Para reconstruir los elementos que faltan en el original y que se suplen, cuando se reproducen textos, códigos, inscripciones con abreviaturas.

h. El guion (-). Su trazado es más corto que la raya. Sus funciones son dos: la unión entre dos o más palabras, y la señalización del corte de una palabra al final de reglón. No se escribe entre espacios en blanco, pero cuando se utiliza para separar las sílabas de una palabra, se suele escribir entre espacios. Ej. *Prác – tí – co*. Un uso especial es la anteposición del guion a una parte de la palabra indicando que va en posición final (-er, -uco); también su posposición para indicar que va en posición inicial (in-, com-); así como entre guiones para indicar que va en interior de palabra (-rr-, -ar-).

i. Las comillas (“”). Principales usos de las comillas:

1º) Para reproducir citas textuales (Ej. Ya lo dice el refrán: “Quien bien te quiere, te hará llorar”) y para resaltar palabras sobre las que se quiere llamar la atención, por diferentes motivos:

- Ser un vulgarismo deliberado (Ej. “Indición”).
- Ser una invención (Ej. “sonllorar”).
- Ser palabras de otras lenguas (Ej. “boom”).
- Ser palabras con sentido irónico.
- Ser una palabra que se comenta en un texto.
- Ser palabra aclarada en un significado.

2º) Para citar títulos, poemas, cuadros, etc.; aunque es más habitual el uso de cursiva. No es aconsejable escribir entre comillas los nombres propios de instituciones, organismos, etc., porque ya están diferenciados con la **mayúscula**.

2.3.2.7. Las teorías de la ortografía

En relación a las teorías, Matteoda y Vázquez (1992), explica las siguientes:

a. La teoría psicogenética. Explica los procesos de adquisición del lenguaje como sistema de representación introduce algunas

formulaciones novedosas: la concepción de los sistemas de representación lingüísticos como objetos de conocimiento de naturaleza lingüística, su caracterización como sistemas simbólicos y la diferenciación entre significante-significado que conservan entre sí relaciones arbitrarias y convencionales. La peculiaridad propia del signo lingüístico determina la especificidad de los procesos de construcción en este dominio.

- b. **La teoría lingüística.** La ortografía contribuye a garantizar la significatividad del texto escrito, promoviendo la comunicación mediata en el tiempo y en el espacio. La función comunicativa propia del lenguaje escrito determina una resignificación del sistema ortográfico y su valoración como sistema de representación de estructuras lingüísticas. Por este motivo se pretende evidenciar la naturaleza de las relaciones entre ortografía y estructuras lingüísticas, que permanecen desapercibidas para la generalidad de los usuarios del idioma.

2.3.3. La representación sintético-gráfica de la estrategia didáctica metalingüística para mejorar la ortografía

Después de revisar la literatura especializada, se elaboró la siguiente gráfica que sistematiza abstractamente los referentes teóricos de los diferentes autores:

2.4. Hipótesis

2.4.1. Hipótesis alternativa

La aplicación de la estrategia didáctica “Metalingüística” mejorará significativamente la ortografía en los estudiantes del tercer grado “A” de Educación Primaria en la Institución Educativa N° 00654 “Lucila Portocarrero Robalino de Vela” de la ciudad de Rioja.

2.4.2. Hipótesis nula.

La aplicación de la estrategia didáctica “Metalingüística” no mejorará la ortografía en los estudiantes del tercer grado “A” de Educación Primaria en la Institución Educativa N° 00654 “Lucila Portocarrero Robalino de Vela” de la ciudad de Rioja.

2.5. Sistema de variables

2.5.1. Variable independiente: *Estrategias didáctica metalingüística*

a. Definición conceptual. Conjunto de pasos que se siguen con el fin de propiciar reflexiones y toma de conciencia de los procesos cognitivos que se generan cuando se usa el lenguaje (Rada, 2012).

b. Definición operacional. La estrategia metalingüística son un conjunto de acciones, que tiene tres procesos: *pre instrucción*, que inicia con el propósito y organización de la tarea, resultando la reflexión de la tarea; *co instrucción*, que abarca la regulación y toma de conciencia del individuo; *pos instrucción*, consiste en la aplicación reflexiva.

c. Operacionalización

VARIABLE	DIMENSIONES		INDICADORES
Estrategia didáctica metalingüística	PRE INSTRUCCIÓN	Propósito	Reflexión de la tarea
		Organización de la tarea	
	CO INSTRUCCIÓN	Proceso	Regulación Toma de conciencia
	POS INSTRUCCIÓN	Visión crítica	Aplicación reflexiva

2.5.2. Variable dependiente: La ortografía

- a. Definición conceptual.** La ortografía es aquella parte de la gramática que trata de la doctrina de las letras, las cuales son los elementos más simples del discurso (Laborda, s.f.).
- b. Definición operacional.** Es el uso eficiente de las reglas de acentuación (*generales y particulares*), uso de las letras mayúsculas y ortografía de las letras (*B, V, W, D, C, K, Q, Z, G y J, H, L, Y, LL, M, N, Ñ, R, RR. S, X, T, U,*) y el uso correcto de los signos de puntuación (*punto, la coma, el punto y coma, los puntos suspensivos, los dos puntos, interrogación, admiración, comillas, guion y paréntesis*).

c. Operacionalización

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	
La ortografía	Reglas de acentuación ortográfica	Reglas generales	Agudas Graves Esdrújulas y sobre esdrújulas
		Reglas particulares	Tilde en los hiatos o disolvente
			Tilde en los monosílabos
			Tilde diacrítica
			Tilde en las palabras compuestas
		Tilde en las mayúsculas	
	Uso de letras mayúsculas	Atendiendo al lugar que ocupan en la cadena escrita Atendiendo a la categoría de la palabra (nombre propio) Atendiendo a expresividades especiales	
	Letras	Uso de la B, V, C, Z, G y J, H, Y, LL, S	
	Signos de puntuación	El punto	
		La coma	
		El punto y coma	
		Los dos puntos	
		Los puntos suspensivos	
Interrogación y exclamación			
Los paréntesis			
El guion			

2.5.3. Escalas de medición

ASPECTO	ESCALA CUALITATIVA	ESCALA CUANTITATIVA
La ortografía	LOGRO DESTACADO	17-20
	LOGRO PREVISTO	14-16
	EN PROCESO	11-13
	EN INICIO	0-10

MINEDU (2009)

2.6. Objetivos

General:

Aplicar la estrategia didáctica "Metalingüística" para mejorar la ortografía en los estudiantes del tercer grado "A" de Educación Primaria en la Institución Educativa N° 00654 "Lucila Portocarrero Robalino de Vela" de la ciudad de Rioja.

Específicos:

- Diseñar la estrategia didáctica "Metalingüística" basada en las teorías psicolingüística, lingüísticas, psicología cognitiva y psicología sociocultural.
- Aplicar la estrategia didáctica "Metalingüística", a nivel de pre instrucción, co instrucción y pos instrucción a los estudiantes del tercer grado "A".
- Evaluar la ortografía en las dimensiones de reglas de acentuación, uso de las letras mayúsculas, ortografías de las letras y signos de puntuación, a nivel del pre y pos test.

CAPÍTULO II

MATERIALES Y MÉTODOS

1. Población

La población estará conformada por 354 alumnos de la Institución Educativa N° 00654 “Lucila Portocarrero Robalino de Vela”.

Cuadro N° 1: Población de la investigación

SECCIÓN	ESTUDIANTES				TOTAL		
	Mujeres		Varones		N°	%	
	N°	%	N°	%			
1°	A	14	3.95	15	4.24	29	8.19
	B	13	3.67	17	4.80	30	8.47
2°	A	17	4.80	13	3.67	30	8.47
	B	12	3.39	17	4.80	29	8.19
3°	A	19	5.37	12	3.39	31	8.76
	B	18	5.08	12	3.39	30	8.47
4°	A	13	3.67	16	4.52	29	8.19
	B	15	4.24	15	4.24	30	8.47
5°	A	13	3.67	15	4.24	28	7.91
	B	16	4.52	16	4.52	32	9.04
6°	A	16	4.52	12	3.39	28	7.91
	B	13	3.67	15	4.24	28	7.91
TOTAL		179	50.56	175	49.44	354	100

Fuente; Nóminas de matrículas, 2014

2. Muestra

La muestra estará conformado por 61 alumnos del tercer grado de la de la Institución Educativa N° 00654 “Lucila Portocarrero Robalino de Vela”.

Cuadro N° 2: La muestra de la investigación

SECCIÓN	ESTUDIANTES				TOTAL		
	Mujeres		Varones		N°	%	
	N°	%	N°	%			
3er	GRUPO EXPERIMENTAL “A”	19	31.7	11	18.3	30	50.0
	GRUPO CONTROL “B”	18	30.0	12	20.0	30	50.0
TOTAL		37	61.7	23	38.3	60	100

Fuente; Nóminas de matrículas, 2014

3. Tipo de investigación

El estudio en proyección corresponde a una investigación de tipo aplicada y corresponde al nivel experimental.

3.1. Diseño de contrastación

El diseño que se empleará en la investigación, es el denominado diseño de dos grupos no equivalentes o con grupo control no equivalente (o con grupo control no aleatorizado). Este diseño se ubica dentro de los cuasi experimentales y consiste en que una vez que se dispone los grupos, se debe evaluar a ambos en la variable dependiente, luego a uno de ellos se aplica el tratamiento experimental y el otro sigue con las tareas tal como se venía trabajando. El diseño de investigación corresponde al establecido por Hernández y otros (1996), denominado "Diseño de Pre prueba – post prueba con un solo grupo", que pertenece a los diseños cuasi experimentales. El diagrama es como sigue:

Grupo Experimental	O ₁	x	O ₃
Grupo Control	O ₂	-	O ₄

Donde:

O₁ = Mediciones observadas en el pre test del grupo experimental.

O₂ = Mediciones observadas en el pre test del grupo control.

O₃ = Mediciones observadas en el post test del grupo experimental.

O₄ = Mediciones observadas en el post test del grupo control.

X = Variable estímulo o estrategia didáctica metalingüística.

- = Metodología convencional

4. Procedimientos y técnicas

4.1. Procedimientos

- Se elaboraron los test de ortografía para los estudiantes.

- Se aplicaron los instrumentos a los estudiantes Tercer Grado "A" de la Institución Educativa N° 00654 "Lucila Portocarrero Robalino de Vela" de la ciudad de Rioja.
- Se realizó el tratamiento estadístico acerca de la influencia de la variable independiente hacia la variable dependiente, a través de los instrumentos aplicados.

4.2. Técnicas

Para el recojo de información en contacto con el objeto de estudio, se consideró lo siguiente:

- Fichaje para la elaboración del proyecto y el reporte de investigación.
- Técnica del cuestionario para elaborar los test: pre y post.

5. Instrumentos

5.1. Instrumentos de recolección de datos

- **Instrumentos.** Para la recolección de datos se empleará el instrumento denominado: *pre test* y *post test*, para validar la estrategia didáctica metalingüística. (Ver Anexo N° 01 y 02). Los datos que se recolecten en el *post test* serán sobre la mejora de la ortografía en función de la **Estrategia didáctica metalingüística**.
- **Validez del instrumento.** La validación de los referidos instrumentos se realizará mediante el juicio de expertos.
- **La confiabilidad del instrumento.** La confiabilidad se realizará a través del Coeficiente del Alfa de Cronbach.
- La matriz de consistencia del instrumento es la siguiente:

Matriz de consistencia del test de ortografía

CRITERIO	COMPONENTES	INDICADORES	ITEM	TOTAL ITEM	PJE	TOTAL PJE	%	TOTAL %	
La ortografía	Reglas de acentuación ortográfica	Reglas generales	Agudas	1	8	0.8	6.4	4	32.0
			Graves	1		0.8		4	
			Esdrújulas y sobre esdrújulas	1		0.8		4	
		Reglas particulares	Tilde en los hiatos o disolvente	1		0.8		4	
			Tilde en los monosílabos	1		0.8		4	
			Tilde diacrítica	1		0.8		4	
			Tilde en las palabras compuestas	1		0.8		4	
			Tilde en las mayúsculas	1		0.8		4	
	Uso de letras mayúsculas	Atendiendo al lugar que ocupan en la cadena escrita	1	3	0.8	2.4	4	12.0	
		Atendiendo a la categoría de la palabra (nombre propio)	1		0.8		4		
		Atendiendo a expresividades especiales	1		0.8		4		
	Letras	Uso de la B, V, C, Z, G y J, H, Y, LL, S	6	6	0.8	4.8	24	24.0	
	Signos de puntuación	El punto	1	8	0.8	6.4	4	32.0	
		La coma	1		0.8		4		
		El punto y coma	1		0.8		4		
		Los dos puntos	1		0.8		4		
		Los puntos suspensivos	1		0.8		4		
		Interrogación y exclamación	1		0.8		4		
		Los paréntesis	1		0.8		4		
		El guion	1		0.8		4		
TOTAL			25	25	20	20	100	100.0	

5.2. Instrumentos de procesamiento de datos

Los datos recolectados siguieron el siguiente tratamiento estadístico:

a. Hipótesis Estadística:

$$H_0 : \sigma_1^2 = \sigma_3^2$$

$$H_1 : \sigma_1^2 \neq \sigma_3^2$$

Donde:

σ_1^2 y σ_3^2 : Es la varianza del pre test de los grupos experimental y control, para verificar la equivalencia inicial de los grupos.

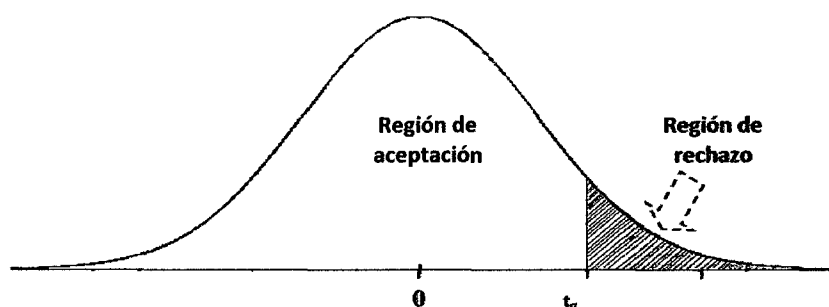
$$H_0 : \mu_2 = \mu_4$$

$$H_1 : \mu_2 > \mu_4$$

Donde:

μ_2 : Es el promedio de las puntuaciones producto de la aplicación del pre y pos test para medir la ortografía en las dimensiones de reglas de acentuación, uso de letras mayúsculas, uso de letras B, V, C, Z, G, J, H, Y, LL, S y signos de puntuación.

- b. Se estableció un nivel de confianza del $\beta = 95\%$, es decir un error estadístico del 5% (α).
- c. La hipótesis fue contrastada mediante la prueba T-Distribución Student, utilizando la diferencia de promedios para el pos test de los grupos experimental y control. La prueba T fue unilateral con cola derecha tal como se muestra en la figura.



Cuya fórmula es la siguiente:

$$t_c = \frac{\bar{x}_2 - \bar{x}_4}{\sqrt{\frac{(n_2 - 1)s_2^2 + (n_4 - 1)s_4^2}{n_2 + n_4 - 2} \left(\frac{1}{n_2} + \frac{1}{n_4} \right)}}$$

con un nivel de confianza del 95%,

Donde:

\bar{x}_2 y \bar{x}_4 : es el promedio de las puntuaciones.

S_2^2 y S_4^2 : es la varianza de los pos test del grupo experimental y control

n : tamaño de muestra

t_c : valor calculado, obtenido de una operación matemática utilizando los datos estadísticos obtenidos de la fórmula T de la distribución Student.

- d. Las pruebas de hipótesis en ambos grupos experimental y control, pre y pos test se utilizó la distribución t de Student para diferencia pareada, cuya fórmula es la siguiente:

$$t_c = \frac{\bar{d}}{S_d/\sqrt{n}} \quad \text{con (n-1) grados de libertad,}$$

Donde:

\bar{d} : es el promedio de las diferencias.

S_d : es la desviación estándar de las diferencias.

n: tamaño de muestra.

t_c : valor calculado, obtenido de una operación matemática utilizando los datos estadísticos obtenidos de la fórmula t de Student.

- e. Además se hizo uso de los principales estadígrafos de posición y dispersión como son el promedio, la desviación estándar y el coeficiente de variación.

- **Media Aritmética:** se determinó a partir de datos no agrupados, para el cual, la formula de emplear fue la siguiente.

$$\bar{x} = \frac{\sum x}{n}$$

Donde:

\bar{x} = Promedio

$\sum x$ = Semiótica de las calificaciones

n = Número de unidades de análisis

- **Desviación Estándar:** Sirve para expresar las unidades de mediación de la distribución con respecto a la media.

$$\sigma^2 = \frac{\sum (x - \bar{x})^2}{n - 1}$$

- **Coefficiente de Variación:**

$$CV = \frac{s}{x} \times 100$$

6. Prueba de hipótesis

El método de verificación de hipótesis utilizada en la investigación se procedió a la toma de decisión estadística según los siguientes criterios:

Si $t_c > t_\alpha$, entonces se rechaza H_0 y por consiguiente se acepta la hipótesis de investigación H_1 lo cual implica que la aplicación de la estrategia didáctica "Metalingüística" mejorará significativamente la ortografía en los estudiantes del tercer grado "A" de Educación Primaria en la Institución Educativa N° 00654 "Lucila Portocarrero Robalino de Vela" de la ciudad de Rioja.

Si $t_c < t_\alpha$, entonces se acepta la hipótesis nula H_0 lo cual implica que la aplicación de la estrategia didáctica "Metalingüística" no mejorará la ortografía en los estudiantes del tercer grado "A" de Educación Primaria en la Institución Educativa N° 00654 "Lucila Portocarrero Robalino de Vela" de la ciudad de Rioja.

CAPÍTULO III

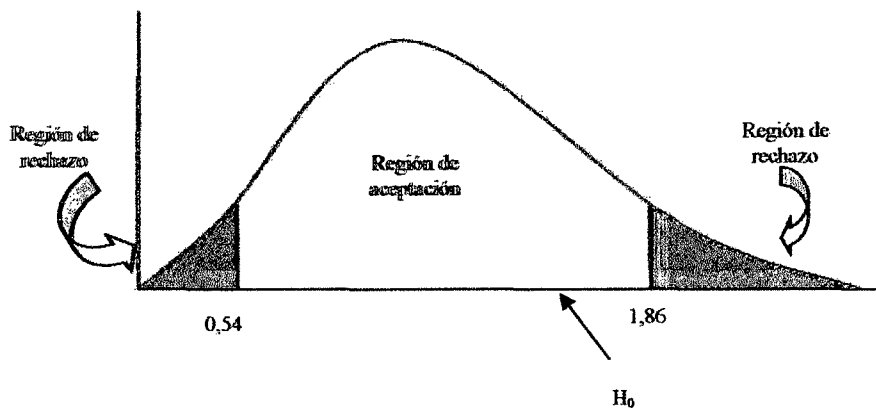
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tabla 1

Prueba de hipótesis para verificar la equivalencia inicial de los grupos experimental y control de los estudiantes del tercer grado "A" de Educación Primaria en la Institución Educativa N° 00654, Rioja

Medición	Hipótesis	Valor F - calculado	Valor F - tabulado con 29 y 29 gl	Nivel de significancia	Decisión
O ₁ - O ₃	$H_0 : \sigma_1^2 = \sigma_3^2$ $H_1 : \sigma_1^2 \neq \sigma_3^2$	1,233	[0,54 - 1,86]	$\alpha = 5\%$	Acepta H ₀

Fuente: Tabla estadística y valores calculados por las investigadoras.



Interpretación:

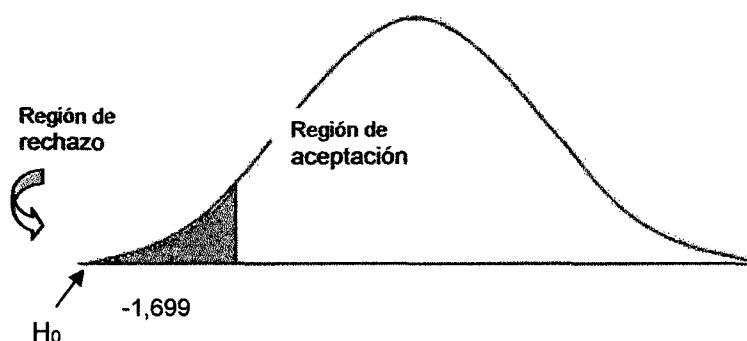
Según la tabla 1, se muestra los resultados obtenidos producto de la aplicación de las fórmulas estadísticas (prueba F de Fisher-Snedecor) para la verificación de la hipótesis, obteniéndose un valor calculado de $F_c = 1,233$ y un valor tabular de $F_{\alpha} = 0,54$ y $F_{1-\alpha} = 1,86$ (obtenido de la tabla de probabilidad de la distribución F de Fisher- Snedecor, con una confianza del 95%), verificando que el valor calculado es menor que el tabular derecho pero mayor que el valor tabular izquierdo, el cual permite que la hipótesis nula se ubique dentro de la región de aceptación. Significando que, las varianzas del pre test de ambos grupos experimental y control son homogéneos.

Tabla 2

Prueba de hipótesis para verificar el efecto diferencial que ha producido la aplicación de la estrategia didáctica “Metalingüística” en la mejora de la ortografía en los estudiantes del 3º grado “A” de Educación Primaria, según grupo experimental

Medición	Hipótesis	Valor t - calculado	Valor t – tabulado con 29 gl	Nivel de significancia	Decisión
O ₁ - O ₂	$H_0 : \mu_1 = \mu_2$ $H_1 : \mu_1 < \mu_2$	-11,449	-1,699	$\alpha = 5\%$	Rechaza H_0

Fuente: Tabla estadística y valores calculados por las investigadoras.



Interpretación:

Según la tabla 2, se muestra los resultados obtenidos producto de la aplicación de las fórmulas estadísticas (prueba t de Student - diferencia pareada) para la verificación de la hipótesis, obteniéndose un valor calculado de $t_c = -11,449$ y un valor tabular de $t_t = -1,699$ (obtenido de la tabla de probabilidad de la distribución t de Student, con 29 grados de libertad y 5% de nivel de significancia), verificando que el valor calculado es menor que el valor tabular, el cual permite que la hipótesis nula se ubique dentro de la región de rechazo, tal como se evidencia en el gráfico de la curva de Gauss.

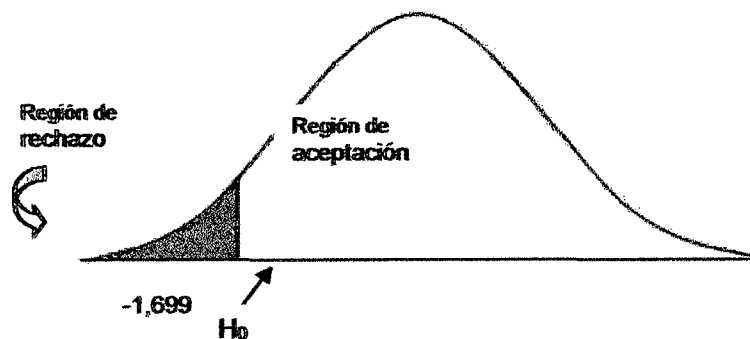
Significando que, la aplicación de la estrategia didáctica “Metalingüística” ha producido efecto diferencial en el Aprendizaje de la ortografía por los estudiantes del tercer grado “A” de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 00654 “Lucila Portocarrero Robalino de Vela”, en el grupo experimental.

Tabla 3

Prueba de hipótesis para determinar el efecto que ha producido la enseñanza convencional en la mejora de la ortografía en los estudiantes del 3° grado "A" de Educación Primaria, según grupo control

Medición	Hipótesis	Valor t - calculado	Valor t - tabulado con 29 gl	Nivel de significancia	Decisión
O ₃ - O ₄	$H_0 : \mu_3 = \mu_4$ $H_1 : \mu_3 \leq \mu_4$	-0,953	-1,699	$\alpha = 5\%$	Acepta H ₀

Fuente: Tabla estadística y valores calculados por las investigadoras.



Interpretación:

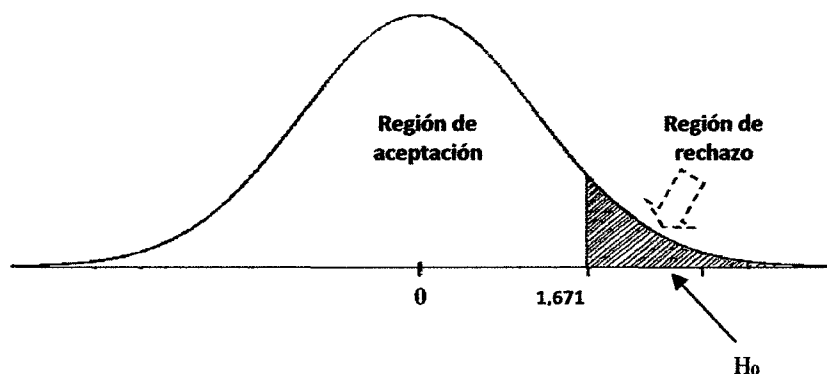
Según la tabla 3, se muestra los resultados obtenidos producto de la aplicación de las fórmulas estadísticas (prueba t de Student - diferencia pareada) para la verificación de la hipótesis, obteniéndose un valor calculado de $t_c = -0,953$ y un valor tabular de $t_t = 1,699$ obtenido de la tabla de probabilidad de la distribución t de Student, con 29 grados de libertad y 5% de nivel de significancia), verificando que el valor calculado es mayor que el valor tabular izquierdo, el cual permite que la hipótesis nula se ubique dentro de la región de aceptación. Significando que, la aplicación de la enseñanza convencional no ha producido efecto diferencial en el aprendizaje de la ortografía por los estudiantes del tercer grado "A" de Educación Primaria en la Institución Educativa N° 00654 "Lucila Portocarrero Robalino de Vela" de la Ciudad de Rioja.

Tabla 4

Prueba de hipótesis para verificar la mejora significativa de la ortografía, mediante la aplicación de la estrategia didáctica “Metalingüística” en los estudiantes del 3º grado “A” de Educación Primaria, según pos test del GE

Medición	Hipótesis	Valor t – calculado	Valor t – tabulado con 58 gl	Nivel de significancia	Decisión
O ₂ - O ₄	$H_0 : \mu_2 = \mu_4$ $H_1 : \mu_2 \geq \mu_4$	11,679	1,671	$\alpha = 5\%$	Rechaza H ₀

Fuente: Tabla estadística y valores calculados por las investigadoras.



Interpretación:

Según la tabla 4, se muestra los resultados obtenidos producto de la aplicación de las fórmulas estadísticas (prueba t de Distribución Student, para la diferencia de promedios, cuando las varianzas son iguales, en los pos test de los grupos experimental y control), obteniéndose un valor calculado de $t_c = 11,679$ y un valor tabular de $t_t = 1,671$ (obtenido de la tabla de probabilidad de la distribución Student, con confianza del 95% y un error del 5%), verificando que el valor calculado es mayor que el valor tabular derecho, el cual permite que la hipótesis nula se ubique dentro de la región de rechazo. Por consiguiente se decide aceptar la hipótesis alterna, la misma que se evidencia en el gráfico de la curva de Gauss.

Significando que, la aplicación de la estrategia didáctica “Metalingüística” ha mejorado significativamente la ortografía en los estudiantes del tercer grado “A” de Educación Primaria en la Institución Educativa N° 00654 “Lucila Portocarrero Robalino de Vela” de la ciudad de Rioja.

Tabla 5
Calificativo promedio de la ortografía en los estudiantes del 3º grado "A" de Educación Primaria en la Institución Educativa N° 00654, según grupos experimental y control

Grupos N° de estudiantes	Grupo experimental		Grupo control	
	Pre test	Post test	Pre test	Post test
1	3.8	11.4	2.1	3.3
2	5.6	11.7	2.8	2.8
3	3.6	10	3	3.2
4	7.1	13.7	4.4	1.8
5	5.7	13	1.9	1.5
6	8.5	11.1	3.3	1.4
7	7.1	9.3	3.2	1.8
8	7.8	12.8	1.9	9.8
9	6.4	9.5	3	10
10	5.2	10	3.7	8.3
11	6.4	9.3	1.6	3.4
12	4.6	8.4	2.2	1
13	5.9	11.2	1.1	1.6
14	7.5	11.1	3.7	2.3
15	10.9	14.2	1.9	2.2
16	8.1	10.9	2.6	2.8
17	7.3	11.2	0.9	5.2
18	5.6	9.2	4.6	4.8
19	6.6	11.9	1.5	0.1
20	5.2	12	2.5	0.1
21	6.7	11.9	1.8	0.2
22	5.5	7.7	1.7	1.9
23	4.1	14.7	1.2	7.8
24	3	11.9	1.3	8.2
25	3.8	8.4	2.5	7.8
26	3.5	7.5	2.2	2.8
27	3.6	11.2	1.5	2.1
28	11.8	16.1	4.4	4.9
29	1	14.4	8.4	0.1
30	5.6	12.6	10.4	3.6
PROMEDIO	5,92	11,28	2,91	3,56
DESV.ESTANDAR	2,26	2,12	2,05	2,93
VARIANZA	5,10	4,49	4,19	8,59
CV%	38,18	18,79	70,45	82,30

Fuente: Aplicación del Pre y Pos test por las investigadoras.

Interpretación:

Según la tabla 5, muestra las medidas de tendencia central, observándose que el calificativo promedio de ortografía, en el grupo experimental fue excelente con 11,28 puntos obtenido por los estudiantes del 3º grado "A" de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 00654 "Lucila Portocarrero Robalino de Vela" de la Ciudad de Rioja, después de haber aplicado la estrategia didáctica "Metalingüística", y en el pre test del mismo grupo se obtuvo un aprendizaje en inicio (5,92 puntos). Mientras

que en el pre y pos test del grupo control se obtuvieron calificaciones en inicio, con 2,91 y 3,56 puntos.

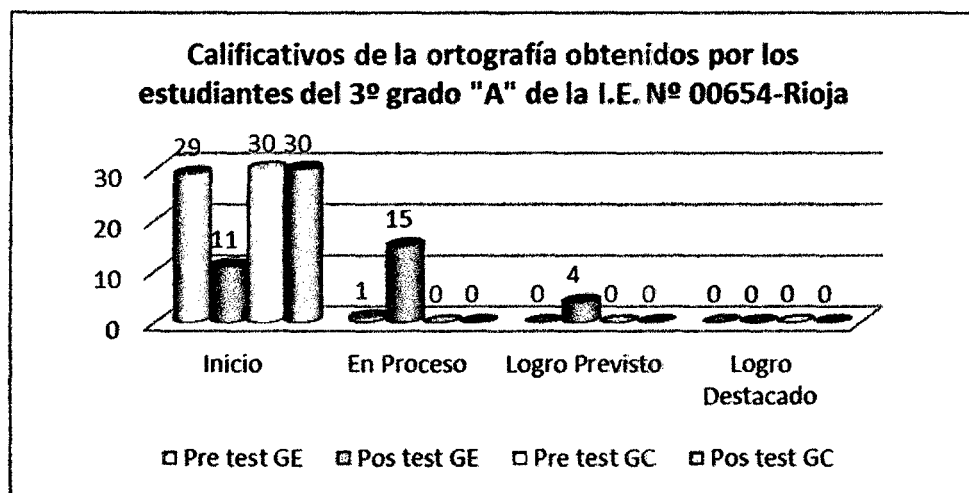
La desviación estándar muestra la dispersión de los calificaciones promedios alrededor de su media y se observa en el pos test del grupo control la dispersión más alta (2,93) que la dispersión del pos test en el grupo experimental (2,12), quiere decir que los puntajes promedios obtenidos en el aprendizaje de la ortografía en el pos test del grupo experimental son más homogéneos y es demostrado en el resultado del coeficiente de variación (18,79%).

Tabla 6
Calificativos de la ortografía obtenidos por los estudiantes del 3º grado "A"
de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 00654 – Rioja

Criterios de evaluación		Grupos			
		Experimental		Control	
		Pre test	Post test	Pre test	Post test
Inicio	(00 - 10)	29	11	30	30
En Proceso	(11 - 13)	1	15	0	0
Logro Previsto	(14 - 16)	0	4	0	0
Logro Destacado	(17 - 20)	0	0	0	0
$\bar{X} \pm S$		5.92 ± 2.26	11.28 ± 2.12	2.91 ± 2.05	3.56 ± 2.93

Fuente: Datos obtenidos de los test aplicados por las investigadoras.

Gráfico 1



Fuente: Cuadro N° 6

Interpretación:

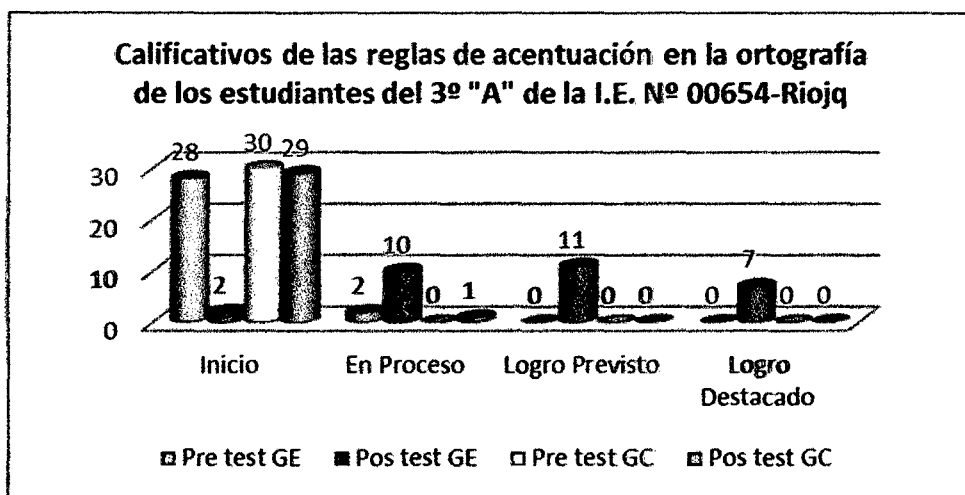
Según la tabla 6 y gráfico 1 se observa que, después de haber aplicado la estrategia didáctica "Metalingüística" en los estudiantes del tercer grado "A" de Educación Primaria, la ortografía ha mejorado, logrando en este grupo experimental 15 estudiantes en proceso (11-13) puntos y 4 estudiantes en logro previsto (14-16) puntos, es decir que en el proceso de enseñanza aprendizaje la mayoría de los estudiantes lograron identificar las reglas de acentuación ortográfica, utilizar las letras mayúsculas, el uso correcto de las letras y colocar los signos de puntuación. Mientras que en el grupo control casi todos obtuvieron un calificativo de la ortografía en inicio, es decir que necesitan de acompañamiento para su aprendizaje. Y lo evidencia el promedio y desviación estándar obtenido en el pos test del grupo experimental 11.28 ± 2.12 .

Tabla 7
Calificativos de las reglas de acentuación en la ortografía de los estudiantes del 3º grado "A" de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 00654, Rioja

Criterios de evaluación	Grupos			
	Experimental		Control	
	Pre test	Post test	Pre test	Post test
Inicio (00 – 3.51)	28	2	30	29
En Proceso (3.52 – 4.47)	2	10	0	1
Logro Previsto (4.48 – 5.43)	0	11	0	0
Logro Destacado (5.44 – 6.40)	0	7	0	0
$\bar{X} \pm S$	2.18 ± 0.84	4.65 ± 0.91	1.37 ± 0.90	1.25 ± 1.06

Fuente: Datos obtenidos de los test aplicados por las investigadoras.

Gráfico 2



Fuente: Cuadro N° 7

Interpretación:

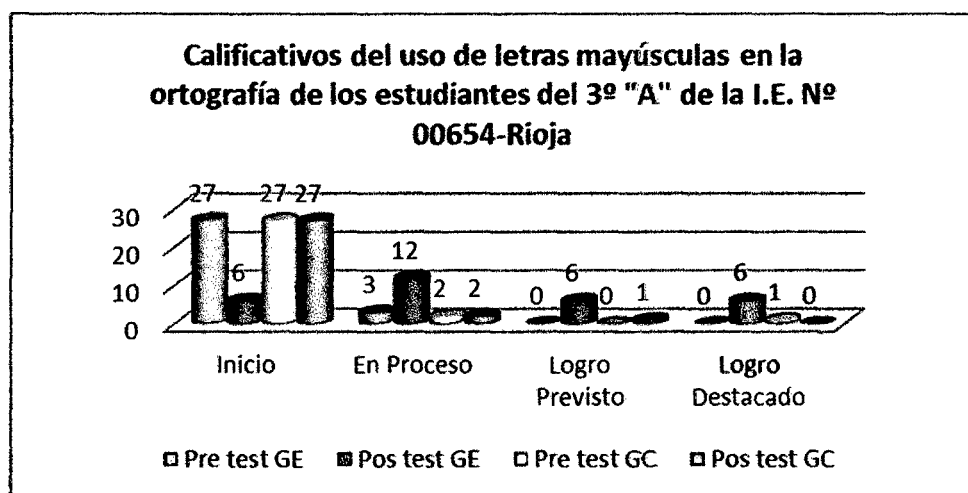
Según la tabla 7 y gráfico 2 se observa que, después de haber aplicado la estrategia didáctica "Metalingüística", las reglas de acentuación ortográficas en 26 estudiantes del tercer grado "A" de Educación Primaria han mejorado, logrando en este grupo experimental 10 en proceso (11-13) puntos, 11 en logro previsto (14-16) puntos y 7 en logro destacado (17-20), es decir que en el proceso de enseñanza aprendizaje los estudiantes lograron escribir palabras agudas, graves, esdrújulas, sobre esdrújulas y colocar las tildes. Mientras que en el grupo control la mayoría obtuvo calificativos de inicio y uno en proceso. Y lo evidencia el promedio y desviación estándar obtenido en el pos test del grupo experimental 4.65 ± 0.91 , en logro previsto.

Tabla 8
Calificativos del uso de letras mayúsculas en la ortografía de los estudiantes del 3º grado "A" de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 00654, Rioja

Criterios de evaluación	Grupos			
	Experimental		Control	
	Pre test	Post test	Pre test	Post test
Inicio (00 – 1.31)	27	6	27	27
En Proceso (1.32 – 1.67)	3	12	2	2
Logro Previsto (1.68 – 2.03)	0	6	0	1
Logro Destacado (2.04 – 2.40)	0	6	1	0
$\bar{X} \pm S$	0.50 ± 0.53	1.64 ± 0.47	0.21 ± 0.59	0.26 ± 0.53

Fuente: Datos obtenidos de los test aplicados por las investigadoras.

Gráfico 3



Fuente: Cuadro N° 8

Interpretación:

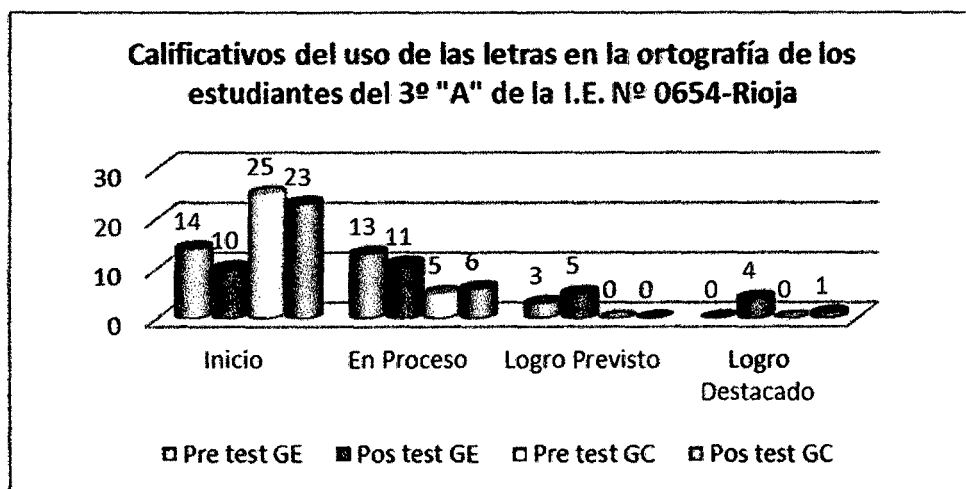
Según la tabla 8 y gráfico 3 se observa que, después de haber aplicado la estrategia didáctica "Metalingüística", el uso de letras mayúsculas en la ortografía en 24 estudiantes del tercer grado "A" de Educación Primaria han mejorado, logrando en este grupo experimental 12 en proceso (11-13) puntos, 6 en logro previsto (14-16) puntos y 6 en logro destacado (17-20), es decir que en el proceso de enseñanza aprendizaje los estudiantes lograron colocar la letra mayúscula donde corresponde en la cadena escrita, en los nombres propios y en las expresiones especiales. Mientras que en el pos test del grupo control la mayoría obtuvo en inicio, 2 en proceso y 1 en logro previsto. Y lo evidencia el promedio y desviación estándar obtenido en el pos test del grupo experimental 1.64 ± 0.47 , en proceso.

Tabla 9
Calificativos del uso de las letras en la ortografía de los estudiantes del 3° grado "A" de Educación Primaria de la Institución Educativa N° 00654, Rioja

Criterios de evaluación	Grupos			
	Experimental		Control	
	Pre test	Post test	Pre test	Post test
Inicio (00 – 2.63)	14	10	25	23
En Proceso (2.64 – 3.35)	13	11	5	6
Logro Previsto (3.36 – 4.07)	3	5	0	0
Logro Destacado (4.08 – 4.80)	0	4	0	1
$\bar{X} \pm S$	2.49 ± 0.70	2.92 ± 0.84	1.16 ± 1.05	1.59 ± 1.24

Fuente: Datos obtenidos de los test aplicados por las investigadoras.

Gráfico 4



Fuente: Cuadro N° 9

Interpretación:

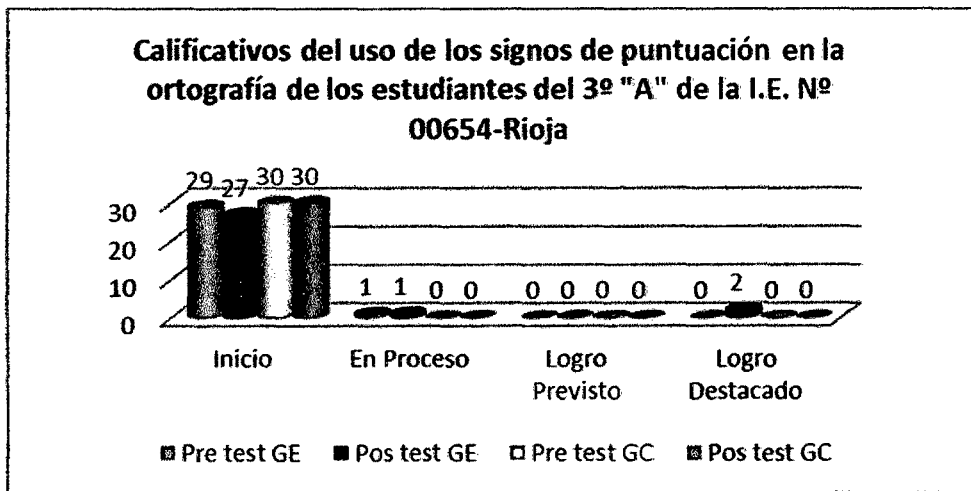
Según la tabla 9 y gráfico 4 se observa que, después de haber aplicado la estrategia didáctica "Metalingüística", el uso de las letras B, V, C, Z, G, J, H, Y, LL y S en la ortografía en 20 estudiantes del tercer grado "A" de Educación Primaria han mejorado, logrando en este grupo experimental 1 en proceso (11-13) puntos, 5 en logro previsto (14-16) puntos y 4 en logro destacado (17-20), es decir que en el proceso de enseñanza aprendizaje los estudiantes lograron completar las letras y corregir las palabras que estén utilizando mal las letras. Mientras que en el pos test del grupo control la mayoría obtuvo en inicio, 6 en proceso y uno en logro destacado. Y lo evidencia el promedio y desviación estándar obtenido en el pos test del grupo experimental 2.92 ± 0.84 , en proceso.

Tabla 10
Calificativos del uso de los signos de puntuación en la ortografía de los
estudiantes del 3º grado de Educación Primaria de la Institución Educativa N°
00654, Rioja

Criterios de evaluación	Grupos			
	Experimental		Control	
	Pre test	Post test	Pre test	Post test
Inicio (00 – 3.51)	29	27	30	30
En Proceso (3.52 – 4.47)	1	1	0	0
Logro Previsto (4.48 – 5.43)	0	0	0	0
Logro Destacado (5.44 – 6.40)	0	2	0	0
$\bar{X} \pm S$	0.75 ± 0.87	2.07 ± 1.49	0.16 ± 0.62	0.47 ± 0.89

Fuente: Datos obtenidos de los test aplicados por las investigadoras.

Gráfico 5



Fuente: Cuadro N° 10

Interpretación:

Según la tabla 10 y gráfico 5 se observa que, después de haber aplicado la estrategia didáctica "Metalingüística", el uso de los signos de puntuación en la ortografía sólo en 3 estudiantes del tercer grado "A" de Educación Primaria han mejorado, logrando en este grupo experimental 1 en proceso (11-13) puntos y 2 en logro destacado (17-20), es decir que la mayoría de estudiantes presentaron mucha dificultad en el aprendizaje de los signos de puntuación. Mientras que en el pos test del grupo control siguieron manteniéndose en inicio. Y lo evidencia el promedio y desviación estándar obtenido en el pos test del grupo experimental 2.07 ± 1.49 , en inicio.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos, en el *grupo experimental*, producto de la aplicación de las fórmulas estadísticas para la verificación de la hipótesis, se obtiene un valor calculado de $t_c = -11,449$ y un valor tabular de $t_t = -1,699$, significando que, la aplicación de la estrategia didáctica "Metalingüística" ha producido efecto diferencial en el Aprendizaje de la ortografía por los estudiantes del tercer grado "A" de Educación Primaria. Mientras que, en el *grupo control*, la verificación de la hipótesis, se obtiene un valor calculado de $t_c = -0,953$ y un valor tabular de $t_t = 1,699$, verificando que el valor calculado es mayor que el valor tabular izquierdo, el cual permite que la hipótesis nula se ubique dentro de la región de aceptación. Significando que, la aplicación de la enseñanza convencional no ha producido efecto diferencial en el aprendizaje de la ortografía por los estudiantes del tercer grado "A" de Educación Primaria.

La **mejora significativa de la ortografía**, según los resultados obtenidos, se obtiene un valor calculado de $t_c = 11,679$ y un valor tabular de $t_t = 1,671$, verificando que el valor calculado es mayor que el valor tabular derecho, el cual permite que la hipótesis nula se ubique dentro de la región de rechazo. Por consiguiente se decide aceptar la hipótesis alterna. Significando que, la aplicación de la estrategia didáctica "Metalingüística" ha mejorado significativamente la ortografía en los estudiantes del tercer grado "A" de Educación Primaria.

Los **calificativos promedio de la ortografía**, en el *grupo experimental* fue excelente con 11,28 puntos obtenido por los estudiantes del 3º grado "A" de Educación Primaria, después de haber aplicado la estrategia didáctica "Metalingüística", y en el pre test del mismo grupo se obtuvo un aprendizaje en inicio (5,92 puntos). Mientras que en el pre y pos test del *grupo control* se obtuvieron calificativos en inicio, con 2,91 y 3,56 puntos.

La estrategia didáctica "Metalingüística" en los estudiantes del tercer grado "A" de Educación Primaria, la **ortografía** ha mejorado en el *grupo experimental*, ya que 15

estudiantes están en proceso (11-13) puntos y 4 estudiantes en logro previsto (14-16) puntos, es decir que en el proceso de enseñanza aprendizaje la mayoría de *los estudiantes lograron identificar las reglas de acentuación ortográfica, utilizan las letras mayúsculas, usan correctamente las letras y los signos de puntuación. Mientras que en el grupo control casi todos obtuvieron un calificación de la ortografía en inicio, es decir que necesitan de acompañamiento para su aprendizaje.*

De los párrafos anteriores, evidencian que existe un dominio de la ortografía, datos que son corroborados por Zelada y Murrugarra (2003), quienes mencionan que la mayor frecuencia de estudiantes hacen empleo eficiente de las letras B, C, Z, S, H, J, G, de las mayúsculas, de la acentuación prosódica y del punto. Mientras que la dificultad más común radica en el empleo de la letra V, en la acentuación ortográfica, de la coma, de los signos de interrogación y admiración; y la mayor frecuencia de estudiantes presentan dificultad tanto en el rendimiento ortográfico como en la comprensión de lectura.

La estrategia didáctica "Metalingüística", **las reglas de acentuación ortográfica** ha mejorado en el grupo experimental, pues 10 estudiantes están en proceso (11-13 puntos), 11 en logro previsto (14-16 puntos) y 7 en logro destacado (17-20 puntos), es decir que en el proceso de enseñanza aprendizaje, *los estudiantes lograron escribir palabras agudas, graves, esdrújulas, sobre esdrújulas y colocar las tildes. Mientras que en el grupo control la mayoría obtuvo calificaciones de inicio y uno en proceso.*

La estrategia didáctica "Metalingüística", **el uso de letras mayúsculas en la ortografía**, ha mejorado en el grupo experimental, porque 12 estudiantes están en proceso (11-13 puntos), 6 en logro previsto (14-16 puntos) y 6 en logro destacado (17-20 puntos), es decir que en el proceso de enseñanza aprendizaje *los estudiantes lograron colocar la letra mayúscula donde corresponde en la cadena escrita, en los nombres propios y en las expresiones especiales. Mientras que en el pos test del grupo control la mayoría obtuvo en inicio, 2 en proceso y 1 en logro previsto.*

La estrategia didáctica "Metalingüística", **el uso de las letras B, V, C, Z, G, J, H, Y, LL y S en la ortografía** ha mejorado en el grupo experimental, pues 1 se ubica en

proceso (11-13 puntos), 5 en logro previsto (14-16 puntos) y 4 en logro destacado (17-20 puntos), es decir que en el proceso de enseñanza aprendizaje *los estudiantes lograron completar las letras y corregir las palabras que estén utilizando mal las letras.*

La estrategia didáctica "Metalingüística", ***el uso de los signos de puntuación en la ortografía*** ha mejorado en el grupo experimental, pues 1 en proceso (11-13) puntos y 2 en logro destacado (17-20), es decir que *la mayoría de estudiantes presentaron mucha dificultad en el aprendizaje de los signos de puntuación. Mientras que en el pos test del grupo control siguieron manteniéndose en inicio.*

En relación a la estrategia didáctica metalingüística, Arriagada y Quintana (2010), citando a Díaz, 2006; Tunmer y Cols., 1984, plantean que las habilidades metalingüísticas se desarrollan en los niños de manera anterior a la adquisición a la lectoescritura y de manera paralela al desarrollo del lenguaje. Es decir, las habilidades metalingüísticas, van más allá de la lectoescritura expuesto por Tunmer y Cols. (1984) que plantean que la conciencia pragmática **incluye elementos que sobrepasan los aspectos solamente lingüísticos. Estas aseveraciones son respaldadas con test de habilidades metalingüísticas, que se concluye que a partir de sus resultados sería posible identificar aquellos niños que presenten algún tipo de dificultad en el área del lenguaje, esto es posible debido a que por ser el instrumento diseñado para una aplicación individual, permite al evaluador analizar el desarrollo del lenguaje a través de diversas maneras, ya sea a través de la expresión oral y/o escrita.**

Asimismo, Fuente (2010), menciona que para lograr un cambio es preciso tener en cuenta que los alumnos/as construyen el conocimiento a través de la interacción con el entorno que les rodea, lo que implica que el niño/a ingresa al centro con conocimientos previos. En este proceso de aprendizaje interviene el contexto sociocultural del alumno/a por lo que es necesario partir de la cultura propia y significativa del niño/a; debido a esta interacción es fundamental propiciar la participación del niño/a en los procesos del lenguaje, tanto oral como gráfico. El alumno/a debe comprender que ambos lenguajes sirven para comunicar sus ideas y pensamientos. Por eso es importante que el ambiente del centro propicie

oportunidades para que el niño/a converse, dibuje, lea, etc. por lo que tiene que ser un ambiente rico en materiales letrados; y al desarrollo de este lenguaje va a contribuir la creación de una zona donde esté ubicada la biblioteca de aula, donde se ubican cuentos, libros de poesías, material para escribir, etc., que incentiven el desarrollo de la expresión oral y escrita. Junto a este material es fundamental que exista también una propuesta pedagógica adecuada por parte del docente: juegos, actividades, lecturas.

CONCLUSIONES

1. La estrategia didáctica "Metalingüística" basada en las teorías psicolingüística, lingüísticas, psicología cognitiva y psicología sociocultural ha mejorado la ortografía en los estudiantes del Tercer Grado "A" de Educación Primaria.
2. La estrategia didáctica "Metalingüística" en sus dimensiones de pre-instrucción, que realiza la reflexión de la tarea a través del propósito y organización de la tarea; la co-instrucción, que regula y concientiza a los estudiantes; y pos-instrucción, que realiza la aplicación reflexiva a través de la visión crítica, ha mejorado la ortografía de los estudiantes del tercer grado "A"
3. La ortografía en las dimensiones de *las reglas de acentuación ortográfica* ha mejorado; *el uso de letras mayúsculas en la ortografía; el uso de las letras B, V, C, Z, G, J, H, Y, LL y S en la ortografía* ha mejorado en el grupo experimental. Mientras que en *el uso de los signos de puntuación en la ortografía la mayoría de estudiantes presentaron mucha dificultad en el aprendizaje de los signos de puntuación.*
4. La estrategia didáctica "Metalingüística" ha influido **significativamente** en la ortografía porque el valor calculado de $t_c = -11,449$ y un valor tabular de $t_t = -1,699$, verificando que el valor calculado es menor que el valor tabular, el cual permite que la hipótesis nula se ubique dentro de la región de rechazo.

RECOMENDACIONES

- A los docentes de las instituciones Educativas de Educación Primaria de la UGEL – Rioja elaborar propuestas de innovación didáctica que mejore la escritura, específicamente la ortografía de los estudiantes.
- A los directores de las instituciones Educativas de Educación Primaria que lideren y fomenten las propuestas de innovación didáctica en corrección idiomático-ortográfica en beneficio de los estudiantes.
- A la Unidad de Gestión Educativa Local, como órgano intermedio del Ministerio de Educación establecer incentivos a los docentes de Educación Primaria que realicen innovación didáctica en mejora de la escritura y logros significativos en la comprensión y producción de textos escritos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ángeles (2012). *El desarrollo de la habilidad metalingüística en la enseñanza aprendizaje mediante el reconocimiento de la estructura de palabras compuestas en italiano*. Revista Lengua y voz, año 3, número 1, p. 19 – 41.
- Arriagada y Quintana (2010). *Estudio sobre las habilidades metalingüísticas y su relación con la comprensión lectora*. Tesis para optar al Grado de Psicóloga. Chillán: Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades. Departamento de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología.
- Díaz (2007). *Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la ortografía*. España, Junta de Comunidades de Castilla - La Mancha: Universidad de Castilla la Mancha.
- Fontich (2010). *La construcción del saber metalingüístico. Estudio sobre el aprendizaje de la gramática de escolares de educación secundaria en el marco de una secuencia didáctica*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials.
- Fuente (2010). *Habilidades metalingüísticas y adquisición de la lectura y la escritura en infantil*. Trabajo de Fin de Grado. España: Escuela Universitaria de Educación, Universidad de Palencia.
- Fraca (2001). *Hacia la definición de una didáctica metalingüística: un reto para la escuela del siglo XXI*. Ponencia presentada en el Encuentro Nacional de Docentes Investigadores de la Lingüística, Barquisimeto.
- Fraca (2003). *Pedagogía integradora en el aula. Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita*. Venezuela: Editorial CEC, SA.
- Fraca y Maurera (2006). *Un modelo pedagógico metalingüístico para la producción de textos escritos*. Revista Letras v.48 n.72. Caracas.
- García, Sánchez y Castro (2012). *Habilidades metalingüísticas en Educación Infantil*. Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es, 5 al 7 de septiembre de 2012. España, Salamanca.

- González y otros (2009). *Ortografía de la lengua castellana para el nivel de Educación Secundaria*. España: Universidad de Murcia.
- Laborda (s.f.). *Ortografía y prosodia*. España: Universidad de Barcelona.
- Lizarriturri (2010). *Las estrategias metalingüísticas y metacognitivas necesarias para la producción de textos académico explicativos*. Cohorte 2006-2008. Tesis final de Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje. Argentina: FLACSO.
- Martínez y otros (2005). *Desarrollo de la conciencia ortográfica desde el enfoque comunicativo y funcional: una intervención psicopedagógica*. Tesis de psicología educativa. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Matalinares y otros (2011). *Relación entre las habilidades metalingüísticas y la memoria en niños de primer y segundo grado de primaria de Lima Metropolitana*. Lima, Perú: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Matteoda y Vázquez (1992). *Contribuciones a una teoría de la reflexión ortográfica*. Revista Lectura y Vida 13(4), 11-18. Argentina, Córdoba: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Ortiz (2001). *Propuesta pedagógica para la enseñanza lúdica de la ortografía*. Tesis de licenciatura. Colombia, Chía: Universidad de la Sabana, Facultad de Educación.
- Rada (2012). *La acentuación de palabras un enfoque didáctico metalingüístico*. Revista UCSAR. Investigaciones de las Ciencias Sociales, Vol. III, N°5. Caracas.
- Santiago, León y Azañedo (2006). *Oportunidades de aprendizaje y rendimiento en comunicación integral de estudiantes en tercer y cuarto grado de primaria en Lima y Ayacucho*. En Los desafíos de la escolaridad en el Perú estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Solé (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Gráo.
- Zelada y Murrugarra (2003). *Relación entre el dominio ortográfico, la comprensión de lectura y el rendimiento académico en Educación Primaria del distrito de Rioja*. Tesis para optar el Título Profesional de Educación Primaria. San Martín: Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto.

Webgrafía

- Velazco y Mosquera (2007). *Estrategias didácticas para el Aprendizaje Colaborativo*. Recuperado de http://acreditacion.udistrital.edu.co/flexibilidad/estrategias_didacticas_aprendizaje_colaborativo.pdf [fecha de acceso: 13 de marzo de 2014]
- Centro Virtual Cervantes (2014). *Metalingüaje*. España: Instituto Cervantes. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metalinguaje.htm [fecha de acceso: 12 de febrero de 2014]

Hemerografía

- Informacion.es (2012). *La ortografía es 'el diablo' para los alumnos*. Fecha: miércoles, 19 de setiembre Recuperado de <http://www.diarioinformacion.com/alicante/2012/09/19/ortografia-diablo-alumnos/1295465.html> [fecha de acceso: 16 de abril de 2014]

ANEXOS

CONTENIDO DEL ANEXO

- ANEXO 1 : PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN**
- ANEXO 2 : CARTA PARA EL EXPERTO**
- ANEXO 3 : IDENTIFICACIÓN DE L EXPERTO**
- ANEXO 4 : INSTRUMENTO VALIDADO POR JUICIO DE EXPERTO**
- ANEXO 5 : ENCUESTA SOBRE EL DESEMPEÑO DOCENTE EN LA
ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE APLICADO A LOS
ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**
- ANEXO 6 : PRUEBA DE CONFIABILIDAD**
- ANEXO 7 : LISTA DE COTEJO CON NOTAS POR ÁREAS CURRICULARES**
- ANEXO 8 : NÓMINA DE ESTUDIANTES**
- ANEXO 9 : CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE LA ENCUESTA**
- ANEXO 10 : ICONOGRAFÍA**

ANEXO 1

TEST DE ORTOGRAFÍA

Nombres y apellidos:.....
Grado:..... Fecha:.....

Instrucciones: Lee las preguntas y coloca las tildes, letras y signos de puntuación donde corresponde:

Reglas de acentuación ortográfica (6.4 pts.)

De las siguientes palabras: *calentador - mecedora - camión - música - búsqueda - árbol - helado - alrededor - único - mágico - ángel - cartel*, clasifícalas

1. Escribe las palabras agudas:

2. Escribe las palabras graves:

3. Escribe las palabras esdrújulas:

4. Coloque la tilde en los hiatos o disolvente:

reunen aúna búho caída caímos crío desvíe día egoísta rio flúor
hindúes lle María podía prohíbo púa puntué raíz reído reís

5. Tilde en los monosílabos mencionados:

- Dicen que el es el que lo inventó
- Tu no aprendiste de pequeño
- El te tiene propiedades curativas
- Yo ya no se qué se puede hacer

6. Coloca la tilde diacrítica donde corresponda:

- Quiero mas comida.
- Todo esto es para mi.
- Él si quería.
- Se un poco mas educado.

7. Coloca la tilde en las siguientes palabras compuestas:

agilmente rapidamente contrapie decimoseptimo cortafrios

8. Coloca la tilde en las mayúsculas:

AFRICA PERU BOGOTA CAMPEON UNION COMERCIO SAN MARTIN

Uso de letras mayúsculas (2.4 pts.)

9. Coloca la letra mayúscula donde corresponda en la cadena escrita:

- en la casa de julián tienen un perro. mi madre, al verlo, quedó encantada con la mascota y dijo que se compraría uno similar al día siguiente.

10. Coloca la letra mayúscula en los nombres propios:

- La casa de mario queda sobre la calle "elías soplín vargas"

11. Coloca la letra mayúscula en las expresiones especiales:

- La edad de piedra es conocido como el periodo de la historia en el que los humanos crearon diversas herramientas a base de piedras.

Uso de las letras (4.8 pts.)

12. Completa con "b" o con "v".

reci_ir de_ilidad nausea_undo _izcocho _ur_ujas _úsqueda
_erte_brado _estí_ulo in_itación ad_ertir ser_icio di_ino,

13. Completa con "c", "z" "s".

ha_er re_ibir de_ir _on_eder ocio_o mali_io_o jui_io
lápi_ lápi_es de_i_ivo alcalde_a _igno mela_a pe_
pasti_al capata_ viude_ lombri_ arro_ mai_al pa_

14. Completa con "g" o con "j".

abe_a alme_a an_ina anti_edad dibu_ar ca_a
ci_eña co_ín co_o hala_o

15. Corrige las palabras que estén utilizando mal la letra "h".

desacer: _____ inumano: _____ aijado: _____
desilar: _____ uir: _____ oy: _____

16. Completa con "y" o con "ll".

pose_endo ho_ ca_ó se_o a_er; va_ado le_
_egua _erno _ave a_í be_eza

17. Completa con "r" o con "rr".

- Circulaba el __umor, difundido por la __adio, de que no había __emedio a tal __uina.
- Le __eproché a __icardo el __etraso de la entrega de su __edacción.

Signos de puntuación (6.4 pts.)

- Coloca el punto en la siguiente oración: Salieron a dar un breve paseo. La mañana era espléndida.
- Coloca la coma en el siguiente texto: En el comedor contiguo la mesa estaba servida para el espléndido desayuno criollo: tamales de hoja morcillas de arroz huevos revueltos en cazuela una rica variedad de panes dulces sobre paños de encaje...
- Coloca el punto y coma en la siguiente oración: La chaqueta es azul; los pantalones, grises; la camisa, blanca; y el abrigo, negro.
- Coloca los dos puntos en la siguiente oración: Los elementos básicos de la comunicación lingüística son los siguientes el emisor el mensaje, el receptor.
- Coloca los puntos suspensivos en: No es eso, sino que
- Coloca la interrogación y exclamación en las siguientes oraciones: Dónde has comprado ese traje, Qué magnífica pintura
- Coloca los paréntesis en la siguiente oración: El abuelo de Alberto en su juventud fue un brillante cirujano parecía una estatua sentado en aquel sillón.
- Coloca el guion en el siguiente diálogo:
¿Qué has hecho esta tarde?
Nada en especial. He estado viendo lo televisión un rato.

ESCALA CUALITATIVA	ESCALA CUANTITATIVA
LOGRO DESTACADO	17-20
LOGRO PREVISTO	14-16
EN PROCESO	11-13
EN INICIO	0-10

ANEXO N° 02: VALIDEZ DEL INSTRUMENTO TEST DE ORTOGRAFÍA

VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTO DEL TEST DE ORTOGRAFÍA

Título:

APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA "METALINGÜÍSTICA" PARA MEJORAR LA ORTOGRAFÍA EN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO "A" DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 00654 "LUCILA PORTOCARRERO ROBALINO DE VELA" DE LA CIUDAD DE RIOJA

PRIMER EXPERTO QUE LO VALIDA

Apellidos y nombres: NUÑEZ BECERRA WILLIAM ALEXANDER

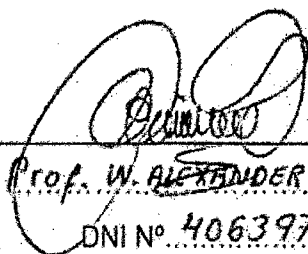
Dirección domiciliaria: AV. RIO MAYO N° 358 - AGUAS VERDES

Estudios realizados: INSTITUTO PEDAGÓGICO ARÍSTIDES MERINO MERINO

Institución de trabajo: CNA AGUAS VERDES

Años de experiencia: 14 AÑOS

Rioja, abril de 2014.



Prof. W. ALEXANDER NUÑEZ BECERRA

DNI N° 40639788.....

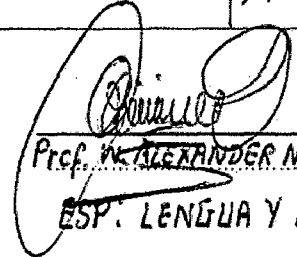
ESP: LENGUA Y LITERATURA

CUADRO DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS DEL TEST DE ORTOGRAFÍA

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMES	Existe coherencia entre la variable y las dimensiones		Existe coherencia entre las dimensiones y los indicadores		Existe coherencia entre los indicadores y los ítemes		La redacción es clara, precisa y comprensión		La opción de respuesta tiene relación con el ítem		OBSERVACIONES		
				SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO			
La ortografía	Reglas de acentuación ortográfica	Reglas generales	Agudas	Escribe las palabras agudas	X		X		X		X		X			
			Graves	Escribe las palabras graves	X		X		X		X		X			
			Esdrújulas y sobre esdrújulas	Escribe las palabras esdrújula	X		X		X		X		X			
		Reglas particulares	Tilde en los hiatos o disolvente	Coloque la tilde en los hiatos o disolvente: reñen, aúna, búho, calda, calmos, crio, dosvie, día, egoísta, río, flúor, hindúes, lle, María, podía, prohibo, púa, puntub, raíz, reido, reís	X		X		X		X		X			
			Tilde en los monosílabos	Tilde en los monosílabos mencionados: Digan que el es el que lo inventó, Tu no aprendiste de pequeño, El te tiene propiedades curativas, Yo ya no se qué se puedo hacer	X		X		X		X		X			
			Tilde diacrítica	Coloca la tilde diacrítica donde corresponda: Quiero mas comida, Todo esto es para mí, Él sí quería, Se un poco mas educado.	X		X		X		X		X			
			Tilde en las palabras compuestas	Coloca la tilde en las siguientes palabras compuestas: ágilmente, rápidamente, contrepié, decimoséptimo, cortafíos	X		X		X		X		X			
			Tilde en las mayúsculas	Coloca la tilde en las mayúsculas: AFRICA, PERU, BOGOTA, CAMPEON, UNION COMERCIO, SAN MARTIN	X		X		X		X		X			
			Uso de letras mayúsculas	Atendiendo al lugar que ocupan en la cadena escrita	Coloca la letra mayúscula donde corresponda en la cadena escrita: en la casa de Julián tienen un perro, mi madre, al verfo, quedó encantada con la mascota y dijo que se compraría uno similar el día siguiente.	X		X		X		X		X		
	Atendiendo a la categoría de la palabra (nombre propio)	Coloca la letra mayúscula en los nombres propios: La casa de marío queda sobre la calle "ellas sopín vargas"		X		X		X		X		X				
	Atendiendo a expresividades especiales	Coloca la letra mayúscula en las expresiones especiales: La edad de piedra es conocido como el período de la historia en el que los humanos crearon diversas herramientas a base de piedras.		X		X		X		X		X				
	Letras	Uso de la B, V, C, Z, G y J, H, Y, LL, S	Completa con "b" o con "v". reci__ir, de __ilidad, nausea__undo, __izcocho, __ur__ujas __úsqueda, __erte__brado, __estl__uto, in __itacion, ad __erir, ser __icio, di __ino,	X		X		X		X		X		X		
			Completa con "c", "z" o "s". ha __er, re __ibir, de __ir, __on __eder, ocio __o, malí __lo __o, jul __lo, l__api __, t__ipi __es, de __i __ivo, alcalde __a, __igno, mela __a, pa __, pasi __al, capata __, viude __ lombri __, arro __, mai __el, pa __	X		X		X		X		X		X		
			Completa con "g" o con "j". abe __a, aime __a, an __ina, anti __edad, dibu __er, ca __a, di __eta, co __in, co __o, hala __o	X		X		X		X		X		X		

		Corrige las palabras que estén utilizando mal la letra "h". Desacer, inumen, aijado, desilar, uir, oy	X		X		X		X		X		
		Completa con "y" o con "ll". pose__endo, ho__ca__ó, se__oer, va__adole__ __equa, __emo, __ave, a__i, be__eza	X		X		X		X		X		
		Completa con "r" o con "rr". Circulaba el __umor, difundido por la __adio, de que no habla __emedio a tal __una. Le __eproché a __icardo el __etraso de la entrega de su __edacción.	X		X		X		X		X		
Signos de puntuación	El punto	Coloca el punto en la siguiente oración: Salieron a dar un breve paseo. La mañana era espléndida.	X		X		X		X		X		
	La coma	Coloca la coma en el siguiente texto: En el comedor contiguo la mesa estaba servida para el espléndido desayuno criollo: tamales de hoja morcillas de arroz huevos revueltos en cazuela una rica variedad de panes dulces sobre paños de encaje...	X		X		X		X		X		
	El punto y coma	Coloca el punto y coma en la siguiente oración: La chaqueta es azul; los pantalones, grises; la camisa, blanca; y el abrigo, negro.	X		X		X		X		X		
	Los dos puntos	Coloca los dos puntos en la siguiente oración: Los elementos básicos de la comunicación lingüística son los siguientes: el emisor el mensaje, el receptor.	X		X		X		X		X		
	Los puntos suspensivos	Coloca los puntos suspensivos en: No es eso, sino que	X		X		X		X		X		
	Interrogación y exclamación	Coloca la interrogación y exclamación en las siguientes oraciones: ¿Dónde has comprado ese traje, Qué magnífica pintura	X		X		X		X		X		
	Los paréntesis	Coloca los paréntesis en la siguiente oración: El abuelo de Alberto en su juventud fue un brillante cirujano parecía una estatua sentado en aquel sillón.	X		X		X		X		X		
	El guion	Coloca el guion en el siguiente diálogo: ¿Qué has hecho esta tarde? Nada en especial. He estado viendo la televisión un rato.	X		X		X		X		X		

Rioja, abril de 2014.


Prof. W. ALEXANDER NUÑEZ BECERRA
ESP. LENGUA Y LITERATURA

VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTO DEL TEST DE ORTOGRAFÍA

Título:

APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA "METALINGÜÍSTICA" PARA MEJORAR LA ORTOGRAFÍA EN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO "A" DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 00654 "LUCILA PORTOCARRERO ROBALINO DE VELA" DE LA CIUDAD DE RIOJA

SEGUNDO EXPERTO QUE LO VALIDA

Apellidos y nombres:

NUÑEZ MANAYAY ANA KELLY

Dirección domiciliaria:

AV. MOYOBAMBA S/N - AGUAS VERDES

Estudios realizados:

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

Institución de trabajo:

I. E. N° 00108 - AGUAS VERDES

Años de experiencia:

6 AÑOS

Rioja, abril de 2014.



LIC. ANA KELLY NUÑEZ MANAYAY

DNI N° 16792732

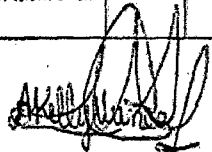
ESP: EDUCACIÓN PRIMARIA

CUADRO DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS DEL TEST DE ORTOGRAFÍA

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMES	Existe coherencia entre la variable y las dimensiones		Existe coherencia entre las dimensiones y los indicadores		Existe coherencia entre los indicadores y los ítems		La redacción es clara, precisa y comprensión		La opción de respuesta tiene relación con el ítem		OBSERVACIONES			
				SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO				
La ortografía	Reglas de acentuación ortográfica	Reglas generales	Agrupadas	Escribe las palabras agrupadas	X		X		X		X		X				
			Graves	Escribe las palabras graves	X		X		X		X		X				
			Esdrujulas y sobre esdrújulas	Escribe las palabras esdrújula	X		X		X		X		X		X		
		Reglas particulares	Tilde en los hiatos o disyuntiva	Coloca la tilde en los hiatos o disyuntiva: reúnen, eúna, búho, caída, calma, frío, desvíe, día, egolista, río, tibur, hindúas, lle, María, podía, prohibo, púa, puntúa, raíz, reído, refs	X		X		X		X		X		X		
			Tilde en los monosílabos	Tilde en los monosílabos mencionados: Dicen que el es el que lo inventó. Tu no aprendista de pequeño. El te tiene propiedades curativas. Yo ya no se qué se pueda hacer	X		X		X		X		X		X		
			Tilde diacrítica	Coloca la tilde diacrítica donde corresponda: Quiero mas comida. Todo esto es para mí. Él si quería. Se un poco mas educado.	X		X		X		X		X		X		
	Tilde en las palabras compuestas	Coloca la tilde en las siguientes palabras compuestas: ágilmente, rápidamente, contraplá, decimoséptimo, cortafíos	X		X		X		X		X		X				
	Tilde en las mayúsculas	Coloca la tilde en las mayúsculas: AFRICA, PERU, BOGOTA, CAMPEON, UNION COMERCIO, SAN MARTIN	X		X		X		X		X		X				
	Uso de letras mayúsculas	Atendiendo al lugar que ocupan en la cadena escrita	Coloca la letra mayúscula donde corresponda en la cadena escrita: en la casa de Julián tienen un perro. mi madre, al verlo, quedó encantada con la mascota y dijo que se compraría uno similar al día siguiente.	X		X		X		X		X		X			
		Atendiendo a la categoría de la palabra (nombre propio)	Coloca la letra mayúscula en los nombres propios: La casa de marío queda sobre la calle "elias soplin vargas"	X		X		X		X		X		X			
		Atendiendo a expresividades especiales	Coloca la letra mayúscula en las expresiones especiales: La edad de piedra es conocido como el periodo de la historia en el que los humanos crearon diversas herramientas a base de piedras.	X		X		X		X		X		X			
	Letras	Uso de la B, V, C, Z, G y J, H, Y, LL, S	Completa con "b" o con "v". reci__ir, de__ilidad, nause__undo, __izocho, __ur__ujas __usqueda, __erte __brado, __esti__ulo, in__flación, ad __erir, ser __icio, di __ino.	X		X		X		X		X		X			
			Completa con "c" o "s". ha __er, re __bir, de __ir, __on __eder, ocio __o, mañ __io __o, jul __io, lápl __es, de __ivo, alcalde __a, __igno, meta __a, pe __asi __al, capata __ viude __, lombri __arro, mai __al, pe __	X		X		X		X		X		X			
			Completa con "g" o con "j". abe __a, aime __a, an __ina, anfi __edad, dibu __ar, ca __a, of __eria, co __in, co __o, hafa __o	X		X		X		X		X		X		X	

		Completa con "r" o con "rr". Circulaba el __umor, difundido por la __adio, de que no había __emedio a tal __uno. Le __eproché a __icardo el __etraso de la entrega de su __edacción.	X		X		X		X		X		
Signos de puntuación	El punto	Coloca el punto en la siguiente oración: Salieron a dar un breve paseo. La mañana era espléndida.	X		X		X		X		X		
	La coma	Coloca la coma en el siguiente texto: En el comedor contiguo la mesa estaba servida para el espléndido desayuno criollo: tamales de hoja morcillas de arroz huevos revueltos en cazuela una rica variedad de panes dulces sobre paños de encaje...	X		X		X		X		X		
	El punto y coma	Coloca el punto y coma en la siguiente oración: La chaqueta es azul; los pantalones, grises; la camisa, blanca; y el abrigo, negro.	X		X		X		X		X		
	Los dos puntos	Coloca los dos puntos en la siguiente oración: Los elementos básicos de la comunicación lingüística son los siguientes: el emisor el mensaje, el receptor.	X		X		X		X		X		
	Los puntos suspensivos	Coloca los puntos suspensivos en: No es eso, sino que	X		X		X		X		X		
	Interrogación y exclamación	Coloca la interrogación y exclamación en las siguientes oraciones: ¿Dónde has comprado ese traje. Qué magnífica pintura	X		X		X		X		X		
	Los paréntesis	Coloca los paréntesis en la siguiente oración: El abuelo de Alberto en su juventud fue un brillante cirujano parecía una estatua sentado en aquel sillón.	X		X		X		X		X		
	El guion	Coloca el guion en el siguiente diálogo: ¿Qué has hecho esta tarde? Nada en especial. He estado viendo lo televisión un rato.	X		X		X		X		X		

Rioja, abril de 2014.



LIC. ANA ITELLY NUÑEZ MANAYAY

ESP. EDUCACIÓN PRIMARIA

VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTO DEL TEST DE ORTOGRAFÍA

Título:

APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA "METALINGÜÍSTICA" PARA MEJORAR LA ORTOGRAFÍA EN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO "A" DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 00654 "LUCILA PORTOCARRERO ROBALINO DE VELA" DE LA CIUDAD DE RIOJA

TERCER EXPERTO QUE LO VALIDA

Apellidos y nombres:

ALTAMIRANO CARDOZO LILIANA

Dirección domiciliaria:

Jr. SALAVERRY S/N - RIOJA

Estudios realizados:

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN


Institución de trabajo:

I.E. N° 00108 - AGUAS VERDES

Años de experiencia:

6 AÑOS

Rioja, abril de 2014.



Lic. LILIANA ALTAMIRANO CARDOZO
DNI N° 41651176
ESP: EDUCACIÓN PRIMARIA

CUADRO DE VALIDACIÓN POR JUICIO DE EXPERTOS DEL TEST DE ORTOGRAFÍA

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	ÍTEMES	Existe coherencia entre la variable y las dimensiones		Existe coherencia entre las dimensiones y los indicadores		Existe coherencia entre los indicadores y los ítemes		La redacción es clara, precisa y comprensión		La opción de respuesta tiene relación con el ítem		OBSERVACIONES	
				SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO		
La ortografía	Reglas de acentuación ortográfica	Reglas generales	Agudas	Escribe las palabras agudas	X		X		X		X		X		
			Graves	Escribe las palabras graves	X		X		X		X		X		
			Esdrújulas y sobre esdrújulas	Escribe las palabras esdrújula	X		X		X		X		X		
		Reglas particulares	Tilde en los hiatos o disolvente	Coloque la tilde en los hiatos o disolventes: reinen, aña, búho, caída, caímos, crio, desvie, día, egolsta, río, flúor, hindúes, lie, María, podía, prohibo, púa, puntúe, raíz, reído, reís	X		X		X		X		X		
			Tilde en los monosílabos	Tilde en los monosílabos mencionados: Dígan que el es el que lo inventó, Tú no aprendiste de pequeño, El te tiene propiedades curativas, Yo ya no sé qué se puede hacer	X		X		X		X		X		
			Tilde diacrítica	Coloca la tilde diacrítica donde corresponda: Quiero mas comida, Todo esto es para mí, Eí si quería, Se un poco mas educado.	X		X		X		X		X		
			Tilde en las palabras compuestas	Coloca la tilde en las siguientes palabras compuestas: ágilmente, rápidamente, contraplá, decimoséptimo, cortafíos	X		X		X		X		X		
	Tilde en las mayúsculas	Coloca la tilde en las mayúsculas: AFRICA, PERU, BOGOTA, CAMPEON, UNION COMERCIO, SAN MARTIN	X		X		X		X		X				
	Uso de letras mayúsculas	Atendiendo al lugar que ocupan en la cadena escrita	Coloca la letra mayúscula donde corresponda en la cadena escrita: en la casa de Julián tienen un perro, mi madre, al verlo, quedó encantada con la mascota y dijo que se compraría uno similar al día siguiente.	X		X		X		X		X			
		Atendiendo a la categoría de la palabra (nombre propio)	Coloca la letra mayúscula en los nombres propios: La casa de Mario queda sobre la calle "ellas soplin Vargas"	X		X		X		X		X			
		Atendiendo a expresividades especiales	Coloca la letra mayúscula en las expresiones especiales: La edad de piedra es conocido como el periodo de la historia en el que los humanos crearon diversas herramientas a base de piedras.	X		X		X		X		X			
	Letras	Uso de la B, V, C, Z, G y J, H, Y, LL, S	Completa con "b" o con "v": reci__ir, de__ilidad, nausea__undo, __izcocho, __ur__ujas __úsqueda, __erte__brado, __estil__ulo, in__itución, ad__ertir, ser__ido, di__ino.	X		X		X		X		X		X	
			Completa con "c" "z" "s": ha__er, re__ibir, de__ir, __on__eder, o__o, me__to__o, lu__to, lápi__es, de__ivo, alcalde__o, __igno, me__a, pe__, pasti__al, capata__viude__, lombri__, erro__, mal__al, pa__	X		X		X		X		X		X	
			Completa con "g" o con "j": abe__a, atre__a, an__ina, anti__edad, dibu__ar, ca__a, d__e__ha, co__in, co__o, hafa__o	X		X		X		X		X		X	

		pose__endo, ho__ca__ó, se__o__er, va__adole__egua__emo, __ave, a__i, be__eza	X		X		X		X		X		
		Completa con "r" o con "rr". Circulaba el __umor, difundido por la __adio, de que no había __emedio a tal __uina. Le __eprché a __icardo el __etraso de la entrega de su __edacción.	X		X		X		X		X		
Signos de puntuación	El punto	Coloca el punto en la siguiente oración: Salieron a dar un breve paseo. La mañana era espléndida.	X		X		X		X		X		
	La coma	Coloca la coma en el siguiente texto: En el comedor contiguo la mesa estaba servida para el espléndido desayuno criollo; tamales de hoja morcillas de arroz huevos revueltos en cazuela una rica variedad de panes dulces sobre paños de encaje...	X		X		X		X		X		
	El punto y coma	Coloca el punto y coma en la siguiente oración: La chaqueta es azul; los pantalones, grises; la camisa, blanca; y el abrigo, negro.	X		X		X		X		X		
	Los dos puntos	Coloca los dos puntos en la siguiente oración: Los elementos básicos de la comunicación lingüística son los siguientes: el emisor el mensaje, el receptor.	X		X		X		X		X		
	Los puntos suspensivos	Coloca los puntos suspensivos en: No es eso, sino que	X		X		X		X		X		
	Interrogación y exclamación	Coloca la interrogación y exclamación en las siguientes oraciones: ¿Dónde has comprado ese traje? ¡Qué magnífica pintura!	X		X		X		X		X		
	Los paréntesis	Coloca los paréntesis en la siguiente oración: El abuelo de Alberto en su juventud fue un brillante cirujano parecía una estaba sentado en aquel sillón.	X		X		X		X		X		
El guion	Coloca el guion en el siguiente diálogo: ¿Qué has hecho esta tarde? Nada en especial. He estado viendo la televisión un rato.	X		X		X		X		X			

Rioja, abril de 2014.


LIC. LILIANA ALTAMIRANO CARDOZO
ESP: EDUCACIÓN PRIMARIA

ANEXO 3

LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA METALINGÜÍSTICA

1. Definición

Rada (2012), define a la estrategia didáctica metalingüística como un conjunto de pasos que se siguen con el fin de propiciar reflexiones y toma de conciencia de los procesos cognitivos que se generan cuando se usa el lenguaje, bien sea para comunicarse o para analizar elementos relativos a los diversos componentes de la lengua el sintáctico, fonológico, morfológico, léxico, semántico, pragmático o textual. A estos se le podría añadir el análisis de los aspectos ortográficos.

2. Las teorías de la estrategia didáctica *metalingüística*

e. La teoría psicolingüística. García, Sánchez y Castro (2012), coinciden en verificar la importancia del conocimiento *metalingüístico* en el proceso de aprendizaje, según el cual para acceder a la lectura y la escritura es necesario desarrollar habilidades estrechamente relacionadas con lo que se va a aprender, entre las que destaca especialmente la **optimización del dominio de la expresión y comprensión orales.**

Para la perspectiva psicolingüística, leer es el resultado de la integración de dos capacidades: la de reconocimiento de la palabra escrita y la de comprensión de textos escritos.

Los procesos de reconocimiento de la palabra escrita permiten en la lectura experta identificar o reconocer palabras escritas accediendo a toda la información que tiene sobre ellas (significado, sintaxis, fonología, etc.) almacenada en un lugar de su sistema cognitivo denominado léxico interno. Este reconocimiento puede ser inmediato, esto es, la palabra escrita es emparejada con su representación ortográfica almacenada en el léxico lo cual ocurre con palabras familiares.

En consecuencia, desde la *perspectiva psicolingüística*, aprender a leer es crear un mecanismo capaz de identificar todas las palabras escritas que el lector conoce oralmente, ya que la identificación de palabras se considera la actividad central propia de la lectura y se produce de forma automática e inconsciente en el buen lector.

f. La teoría lingüística. la actividad metalingüística se puede dirigir a niveles diferentes y realizarse de maneras diferentes porque la lengua es una entidad multidimensional que se puede controlar, observar y analizar desde varios ángulos. En este sentido Brigaudiot (1994) distingue para la escuela tres tipos de actividades orientadas a la reflexión metalingüística: centradas en el uso de la lengua, centradas en poner de manifiesto la función metalingüística del lenguaje (reformulaciones, reescrituras), y centradas en el sistema gramatical descontextualizado (ejercicios de observación, de análisis, de clasificación, de definición). La descontextualización llevaría a aislar el material lingüístico de su uso comunicativo para poder hacer explícitas las reglas de su funcionamiento a partir de una recontextualización o un nuevo contexto. El grado de conciencia y de explicitación de este referirse a la lengua varía considerablemente en función del nivel de descontextualización en el que se sitúa la actividad y de la capacidad metalingüística de los hablantes (influida por la edad, las situaciones de uso, la intención...). Este nuevo contexto es un espacio en el que el material lingüístico aparece relacionado con otros elementos, de diferente tipo según el caso. Por ejemplo, el texto o discurso es un objeto formado por elementos diversos que siguen unas reglas y una intención discursiva (coherencia, cohesión, género...); asimismo el material lingüístico en relación al conjunto del sistema lingüístico **puede observarse en una actividad centrada en el nivel oracional.**

g. La teoría psicológica cognitiva. Según Fontich (2010), se centra en cómo las representaciones del sujeto se vuelven progresivamente más accesibles a la conciencia: lo que en un primer momento es información implícita en la mente deviene un conocimiento progresivamente verbalizable. En relación a las propuestas de Gombert y Karmiloff-Smith, Camps et al (2005), citado por

Fontich (2010), remarcan que se refieren a la adquisición y desarrollo del lenguaje pero que la actividad metalingüística se manifiesta en cualquier situación de uso lingüístico o metalingüístico, como por ejemplo la diversidad de usos lingüísticos y discursivos de los adultos o la situación de adquisición de una segunda lengua. Esto querrá decir que se puede ir de lo implícito a lo explícito pero también de lo explícito a lo implícito, como cuando se aprenden las reglas de una lengua extranjera o de la ortografía y que progresivamente se van interiorizando.

Por su parte, Bialystock, citado por Fontich (2010), propone un modelo cognitivo que pone de relieve que no todos los usos lingüísticos reclaman el mismo tipo de conocimientos sobre la lengua. Los hablantes determinan grados diversos de control para cada uno de los usos: hay usos casi automáticos y los hay que requieren la máxima atención, y esto es válido también para la actividad metalingüística. No tendría sentido una propuesta de enseñanza basada únicamente en el uso, caracterizado por un nivel analítico más bajo que la actividad metalingüística: por el contrario, hay que tener en cuenta también la dimensión analítica, pues contribuye también a este uso. A la vez no tendría sentido promover únicamente actividades analíticas de reflexión gramatical desconectadas de los usos discursivos.

Finalmente, el modelo de Hayes y Flower, citado por Fontich (2010), es el más divulgado en la enseñanza para explicar la actividad interna de un escritor en el proceso del escrito y propone un monitor que controla el proceso. La actividad de revisión que se lleva a cabo a lo largo del escrito es una operación que exige unos tipos determinados de conocimientos sobre la lengua, poco explícitos en la conciencia de los aprendices, los cuales no realizarían esta operación: detectan problemas pero no saben sus causas ni cómo arreglarlos.

h. La teoría psicología sociocultural. Para Camps, citado por Fontich (2010), la actividad metalingüística desde la perspectiva del interaccionismo social se entiende como una actividad fruto de la necesidad de ajustar el instrumento de mediación social (la lengua) a las diversas situaciones de uso y esto sólo

es posible con el conocimiento sobre la lengua. Dos actividades lingüísticas que privilegian la actividad metalingüística son la escritura y el aprendizaje de una segunda lengua. En relación al escrito, hay dos características de la escritura que se relacionan con la actividad metalingüística. Se trata de dos características aparentemente contradictorias según las cuales el lenguaje es objeto de control consciente y a la vez metalenguaje e instrumento de elaboración del pensamiento. Así, por un lado la distancia entre emisor y destinatario implica una descontextualización del lenguaje en relación al oral y la comunicación, y esto conlleva la posibilidad de observar y analizar el material lingüístico como objeto de reflexión metalingüística. Por otra parte la progresiva organización lingüística y enunciativa del material lingüístico lleva a una recontextualización interna textual y discursiva del material lingüístico. En relación al aprendizaje de una segunda lengua, la actividad metalingüística se produce en el ajuste externo y observable entre interlocutores, un hecho que nos lleva a pensar en una actividad no observable, mental, que orienta la producción en el sentido de adecuarla a la situación de comunicación. En este sentido la interacción promueve la actividad metalingüística y genera un conocimiento sobre la lengua que permitirá el control sobre el uso.

3. Los procesos de la estrategia didáctica *metalingüística*

Fraca y Maurera (2006), argumenta que la *estrategia didáctica metalingüística* tiene como propósito el desarrollo de las capacidades lingüísticas de los participantes a través de la activación de conocimientos sobre el discurso y mediante la toma de conciencia de los procesos de comprensión y producción, toma de conciencia que permite, a su vez, el control de los mismos.

Las *estrategias didácticas metalingüísticas* implican un plan de acción con respecto a los procesos que se ponen en funcionamiento para optimizar el uso lingüístico y constituyen acciones deliberadas en relación con los mecanismos de procesamiento del lenguaje, así como la intencionalidad y la toma de conciencia de tal conocimiento.

De esto resulta, que al hablar de elementos que **interactúan en una didáctica metalingüística** el principal es la reflexión, en este **caso, sobre el lenguaje**, conformada por dos grandes componentes: **conocimiento lingüístico y procedimiento para la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna**.

En tal sentido, y a partir de las consideraciones sobre el ser humano como un ente psicosociolingüístico, Fraca (2006) plantea que para que haya reflexión, se debe tomar en cuenta el conocimiento previo (que posee el alumno), el nuevo (facilitado por el docente) y el integrado (que se forma a partir de los dos anteriores). En cuanto al conocimiento previo, cabe señalar que éste no siempre está instalado en la cognición social del individuo y, por lo tanto, puede ser incorporado por el docente en el proceso didáctico.

En el *procedimiento*, según el momento de uso o presentación de las estrategias, se consideran tres momentos.

- i. El primero corresponde a la **pre-instrucción**: actividades que preparan y alertan al estudiante con relación a qué y cómo va a aprender, es decir, a organizar la tarea. (ACTIVIDADES DE INICIO)
- j. El segundo, a la **co-instrucción**: acciones que apoyan los contenidos curriculares y a revisar el proceso. (ACTIVIDADES DE DESARROLLO)
- k. El último, a la **post-instrucción**: ejercicios que se presentan después del contenido que se va a aprender y permiten al alumno formar una visión sintética, integrada e incluso crítica del material que le permiten modificar la información. Así mismo, al considerar las concepciones pedagógicas en las que se inscribe el modelo, se debe tener presente y procurar, por parte del sujeto aprendiz y del docente mediador, la *voluntad* (motivación e interés al realizar la actividad), la *intencionalidad* (el propósito que se tiene con la misma, es decir, el saber para qué se ha de realizar) y la *conciencia* (conocimiento sobre el conocimiento). Todos los elementos descritos anteriormente se interrelacionan en forma secuencial y cíclica y deben estar presentes para poder llevar a cabo una didáctica metalingüística. (ACTIVIDAD FINAL)

ANEXO 4 SESIONES DE APRENDIZAJE

SESIÓN DE APRENDIZAJE N° 1

I. DATOS INFORMATIVOS:

1.1. ÁREA	:	Comunicación	
1.2. GRADOS	:	3°	SECCIÓN: "A"
1.3. ACTIVIDAD	:	Tildación prosódica general	
1.4. DOCENTE	:		

II. APRENDIZAJES :

COMPETENCIAS	CAPACIDADES
Comprende textos informativos, instructivos, poéticos y dramáticos, describiendo los aspectos elementales de la lengua y los procesos que realiza como lector, valorando la información como fuente de saber.	Utiliza la tilde prosódica general en los textos sugeridos, explicando su tipo.
ACTITUDES	Demuestra interés por el tema a tratar.

III. MOMENTOS / ESTRATEGIA METALINGÜÍSTICA

MOMENTOS	PROCESOS	ESTRATEGIAS AUTORREGULATORAS	RECURSOS	T
INICIO	PRE INSTRUCCIÓN (propósito – organización del tarea)	<p>Motivación</p> <p>El profesor dialoga acerca de la importancia de la tilde prosódica general.</p> <p>- Establecimiento del propósito</p> <p>✓ Activación del conocimiento previo. Se expone a los estudiantes ejemplos escritos en la pizarra en los cuales se haga referencia al uso de la tildación, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Aun los sordos habrán de oírme.</i> • <i>No ha llegado aún.</i> • <i>El café está muy frío.</i> • <i>El país está en crisis.</i> <p>Se consulta a los estudiantes por qué llevan tilde.</p> <p>- Organización de la tarea</p> <p>✓ Reflexión de la tarea Se realiza un análisis sobre sus explicaciones. Se establecen las reglas de tildación prosódica general de forma cooperativa.</p>		
DESARROLLO	CO INSTRUCCIÓN (proceso)	<p>Construcción del conocimiento</p> <p>- Regulación</p> <p>✓ Dar información de carácter metalingüístico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes leen en forma silenciosa lecturas acerca de las reglas de tildación prosódica general. <p>✓ Obtener información de carácter metalingüístico</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes analizan y debaten sobre las reglas de tildación prosódica general. <p>✓ Detectar errores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El/la profesor (a) entrega a los estudiantes una hoja con ejercicios para que detectaran los errores ortográficos. <p>✓ Corregir los errores encontrados:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El estudiante corrige los errores explicando los motivos. <p>- Toma de conciencia</p> <p>✓ El estudiante toma conciencia acerca del uso de la tilde: Internaliza el proceso de tildación prosódica general.</p> <p>✓ Los estudiantes establecen reglas de tildación por consenso: Asume reglas establecidas</p>		
CIERRA	Aplicación	- Aplicación reflexiva		

	POS INSTRUCCIÓN (visión crítica)	Evaluación	<p>✓ A partir de la reflexión y toma de conciencia realizada anteriormente, los estudiantes proceden a explicar el uso de la tilde prosódica general. con la ayuda de una hoja aplicativa que se entregará a cada estudiante.</p> <p>- Evaluación Culminada la explicación teórica-práctica-aplicativa, se pedirá a los estudiantes que mencionen un ejemplo para cada caso de tildación prosódica general con su respectivo fundamento.</p>		
--	---	------------	---	--	--

IV. EVALUACIÓN

INDICADORES	INSTRUMENTO
Utiliza la tildación en los textos sugeridos, explicando su tipo.	- Lista de cotejo

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- **Ministerio de Educación (2009).** *Diseño Curricular Nacional.* Lima: MED.
- **JIMENO, Pedro (2004).** *Enseñanza de la expresión escrita en todas las áreas.* España: Gobierno de Navarra

.....

Docente

.....

Director

ANEXO 5

DATOS DEL TEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL

Datos del pre test del Grupo Experimental

Nº de estudiantes	Reglas de acentuación ortográfica	Uso de letras mayúsculas	Uso de letras	Signos de puntuación	Pre test GE O1
1	1.7	0.2	1.9	0	3.8
2	2	0	2.8	0.8	5.6
3	1.3	0	2.3	0	3.6
4	2.7	0	2.8	1.6	7.1
5	2	0.4	2.5	0.8	5.7
6	1.9	1.6	3.4	1.6	8.5
7	2.8	0.8	2.7	0.8	7.1
8	2.7	0.8	2.7	1.6	7.8
9	2.8	0	2.8	0.8	6.4
10	2.6	0	1.8	0.8	5.2
11	2.2	1.6	2.6	0	6.4
12	1.1	0.8	2.7	0	4.6
13	2.6	0	2.5	0.8	5.9
14	2.3	0.7	2.9	1.6	7.5
15	3.7	0.8	4	2.4	10.9
16	2.9	0.8	2.8	1.6	8.1
17	3	0.8	2.7	0.8	7.3
18	1.7	0.8	3.1	0	5.6
19	3.1	0.8	2.7	0	6.6
20	2.8	1.6	0.8	0	5.2
21	3.2	0	2.7	0.8	6.7
22	1.3	0.8	2.2	1.2	5.5
23	1.9	0.8	1.4	0	4.1
24	1.3	0	1.7	0	3
25	1.4	0	2.4	0	3.8
26	1.1	0	2.4	0	3.5
27	1.7	0	1.9	0	3.6
28	3.6	0.8	3.8	3.6	11.8
29	0	0	1	0	1
30	2	0	2.8	0.8	5.6

Datos del pos test del Grupo Experimental

Nº de estudiantes	Reglas de acentuación ortográfica	Uso de letras mayúsculas	Uso de letras	Signos de puntuación	Post test GE O2
1	4.7	1.4	2.9	2.4	11.4
2	4.5	1.4	2.6	3.2	11.7
3	3.7	1.8	2.9	1.6	10
4	5.1	1.6	3	4	13.7
5	4.2	1.6	4	3.2	13
6	4	1.6	3.5	2	11.1
7	4.9	2.2	1.8	0.4	9.3
8	5.8	2.4	3.8	0.8	12.8
9	6	1.5	2	0	9.5
10	4.7	1.6	2.9	0.8	10
11	3.7	1.4	2.6	1.6	9.3
12	4	1.6	2.8	0	8.4
13	4.5	1.2	3.5	2	11.2
14	5.7	1.1	3.5	0.8	11.1
15	4.9	2	4.1	3.2	14.2
16	4	2	3.3	1.6	10.9
17	4.2	1.8	2.8	2.4	11.2
18	3.9	2.2	1.5	1.6	9.2
19	2.6	0.6	3.1	5.6	11.9
20	6.4	1.6	1.6	2.4	12
21	5.9	0.8	2.8	2.4	11.9
22	4.1	1	2.6	0	7.7
23	5	2.4	4.1	3.2	14.7
24	6.1	2.2	1.2	2.4	11.9
25	3.9	1.2	2.5	0.8	8.4
26	3.1	1.4	3	0	7.5
27	5.6	2.4	1.6	1.6	11.2
28	4.7	1.5	4.3	5.6	16.1
29	5.1	2	4.1	3.2	14.4
30	4.5	1.8	3.1	3.2	12.6

Datos del pre test del Grupo Control

Nº de estudiantes	Reglas de acentuación ortográfica	Uso de letras mayúsculas	Uso de letras	Signos de puntuación	Pre test GC O3
1	2	0	0.1	0	2.1
2	2.5	0	0.3	0	2.8
3	2.4	0	0.6	0	3
4	2.4	0.8	1.2	0	4.4
5	1.4	0	0.5	0	1.9
6	0.2	0	3.1	0	3.3
7	2.4	0	0.8	0	3.2
8	0	0	1.9	0	1.9
9	0.1	0	2.9	0	3
10	0.6	0	3.1	0	3.7
11	0.9	0	0.7	0	1.6
12	0.3	0	1.9	0	2.2
13	0.9	0	0.2	0	1.1
14	0.5	1.6	1.6	0	3.7
15	0.5	0	1.4	0	1.9
16	2.6	0	0	0	2.6
17	0	0	0.9	0	0.9
18	2.4	0	2.2	0	4.6
19	1.4	0	0.1	0	1.5
20	1.2	0	1.3	0	2.5
21	1.4	0	0.4	0	1.8
22	1.1	0	0.6	0	1.7
23	0.8	0	0.4	0	1.2
24	1	0	0.3	0	1.3
25	2.5	0	0	0	2.5
26	2.2	0	0	0	2.2
27	0.9	0	0.6	0	1.5
28	2.7	0	1.7	0	4.4
29	1.6	1.6	3.2	2	8.4
30	2.3	2.4	2.9	2.8	10.4

Datos del pos test del Grupo Control

Nº de estudiantes	Reglas de acentuación ortográfica	Uso de letras mayúsculas	Uso de letras	Signos de puntuación	Post test GC O4
1	0.8	0	2.5	0	3.3
2	0.5	0	2.3	0	2.8
3	1.1	1.2	0.9	0	3.2
4	1.3	0	0.5	0	1.8
5	0.7	0	0	0.8	1.5
6	0.5	0.5	0.4	0	1.4
7	0	0	1.8	0	1.8
8	3.3	1.4	4.3	0.8	9.8
9	2.8	1.9	2.9	2.4	10
10	2.3	0.6	3	2.4	8.3
11	0.7	0	2.7	0	3.4
12	0	0	1	0	1
13	0.3	0	1.3	0	1.6
14	0.9	0	1.4	0	2.3
15	2.1	0	0.1	0	2.2
16	2.5	0	0.3	0	2.8
17	2.6	0	2.6	0	5.2
18	3	0	1.8	0	4.8
19	0	0	0.1	0	0.1
20	0	0	0.1	0	0.1
21	0.2	0	0	0	0.2
22	1.9	0	0	0	1.9
23	2.1	0	2.9	2.8	7.8
24	2.5	0.7	2.6	2.4	8.2
25	1.6	1.4	3.2	1.6	7.8
26	0	0	2	0.8	2.8
27	0.7	0	1.4	0	2.1
28	2.3	0	2.6	0	4.9
29	0	0	0.1	0	0.1
30	0.7	0	2.9	0	3.6

ANEXO 6

ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN “APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA” EN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Nº de estudiantes	Ítems											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
01	0.8	0.8	0.8	0.7	0.8	0.4	0.8	0.8	0	0	0.8	0.4
02	0.8	0.8	0.8	0	0.4	0.6	0.2	0.5	0.8	0.2	0	0.5
03	0.8	0.8	0.8	0.8	0.4	0.6	0.3	0.5	0.8	0.8	0.8	0.4
04	0.8	0.8	0.8	0.7	0.8	0.6	0.8	0.8	0.6	0.8	0.8	0.8
05	0.4	0.6	0.8	0.7	0.4	0.4	0.3	0.3	0.6	0.6	0	0.4
06	0.6	0.6	0.6	0.4	0	0.2	0.2	0.5	0.6	0.8	0	0.6
07	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	0.6	0.3	0.7	0.8	0.8	0.8	0.8
08	0.8	0.8	0.8	0.3	0.4	0.6	0.2	0.8	0.3	0.8	0.4	0.6
09	0.8	0.8	0.8	0.7	0.4	0.8	0.3	0.5	0.8	0.8	0.4	0.4
10	0.6	0.6	0.8	0.8	0.4	0.6	0.2	0.5	0.8	0.6	0.4	0.5
Desviación Estándar	0.13	0.09	0.06	0.25	0.24	0.16	0.22	0.16	0.25	0.27	0.33	0.15
Varianza	0.02	0.01	0.00	0.06	0.06	0.02	0.05	0.03	0.06	0.08	0.11	0.02

Nº de estudiantes	Ítems													TOTAL
	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	
01	0.6	0.8	0.3	0.7	0	0.8	0	0	0	0.8	0.8	0	0	11.9
02	0.5	0.6	0	0.4	0.6	0	0	0	0	0	0	0	0	7.7
03	0.6	0.7	0.8	0.8	0.8	0.8	0	0	0.8	0.8	0.8	0	0	14.7
04	0.4	0	0	0	0	0.8	0	0	0	0.8	0	0	0.8	11.9
05	0.5	0.6	0	0.6	0.4	0.8	0	0	0	0	0	0	0	8.4
06	0.3	0.7	0.3	0.5	0.6	0	0	0	0	0	0	0	0	7.5
07	0	0	0	0.8	0	0.8	0	0	0	0	0.8	0	0	11.2
08	0.7	0.7	0.8	0.7	0.8	0.8	0.8	0	0.8	0.8	0.8	0.8	0.8	16.1
09	0.6	0.7	0.8	0.8	0.8	0.8	0	0	0.8	0.8	0.8	0	0	14.4
10	0.3	0.7	0.7	0.2	0.7	0.8	0	0	0.8	0.8	0.8	0	0	12.6
Desviación Estándar	0.20	0.28	0.35	0.26	0.33	0.32	0.24	0.00	0.39	0.39	0.39	0.24	0.32	8.13
Varianza	0.04	0.08	0.12	0.07	0.11	0.10	0.00	0.00	0.15	0.15	0.15	0.06	0.10	1.72

Para la medición de la confiabilidad se ha utilizado el método de la incorrelación de los ítems, utilizando la fórmula de correlación propuesta por Cronbach, cuyo coeficiente se conoce bajo el nombre de coeficiente de alfa (Brown, 1980, p.105):

$$r = \frac{k}{k - 1} \left(1 - \frac{\sum S_i^2}{S_t^2} \right)$$

$$r = 0,8208$$

Donde:

S_i : desviación estándar poblacional de los ítems.

S_i^2 : varianza poblacional de los ítems.

n : N° de estudiantes que participaron en la aplicación del test.

El test elaborado por las investigadoras ha sido sometido al estudio del coeficiente de la consistencia interna de los ítems, a través del método de intercorrelación de los reactivos, cuando éstos no son valorados dicotómicamente.

Con un nivel de probabilidad del 95%, el grado de consistencia interna existente entre los resultados obtenidos de los test aplicados a 10 estudiantes fue de 0,8208, el cual es superior al parámetro establecido de +0,70 (sugerido en el manual de evaluación como el coeficiente mínimo aceptable para garantizar la efectividad de cualquier tipo de estimación sobre confiabilidad). Significando que el grado de consistencia interna existente entre los resultados obtenidos por los encuestados en una muestra piloto, en cuanto al instrumento respecto al aprendizaje de la ortografía, es altamente confiable en un 82,08%. Entonces se puede inferir que el test está apto a ser aplicados al grupo de estudiantes del 3º grado "A" que forman parte de la investigación en la Institución Educativa N° 00654 "Lucila Portocarrero Robalino de Vela" de la ciudad de Rioja - 2014.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

NÓMINA DE MATRÍCULA - 2014

El reporte de la matrícula se emitirá haciendo uso de la Nómina de Matrícula del aplicativo informático SIAGIE (Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa), disponible en <http://www.minedu.gob.pe/informet>. Este reporte es de responsabilidad del Director de la I.E. y TIENE CARÁCTER OFICIAL (Directiva para el desarrollo del año escolar 2014, R. M. 0622-2013-ED). La I.E. remitirá una copia impresa a la UGEL con la firma del Director.

Datos de la Institución de Gestión Educativa Descentralizada (DRE - UGEL)		Datos de la Institución Educativa o Programa Educativo				Período Lectivo				Ubicación Geográfica							
Código: 2 2 0 0 0 0 8		Número y/o Nombre: 00654 LUCILA PORTOCARRERO R.		Gestión: PGD		Inicio: 10/03/2014		Fin: 30/12/2014		Dirección: SAN MARTIN							
Nombre de la DRE UGEL: UOBL Rioja		Resolución de Creación N°: RDR. Nº 0182-27-05-82		Escuela: Esc.		Datos del Estudiante		Código Modular		Número y/o Nombre							
N° de D.N.I. o Código del Estudiante		Apellidos y Nombres (Orden Alfabético)				Fecha de Nacimiento		Situación de Matrícula (10)		Institución Educativa de procedencia (15)							
Nivel / Ciclo		Grado/Edad		Sección		Turno		País (11)		Madrante (12)							
Modalidad		Forma		Programa		Situación de la Madre		Madrante (13)		Madrante (14)							
Característ.		Forma		Programa		Madrante (15)		Madrante (16)		Madrante (17)							
1	7 4 9 6 6 8 7 4	ADRIANZEN FERNANDEZ, Max Gerat				18	10	2005	H	P	P	SI	SI	C	NO	P	SI
2	8 0 9 1 0 2 4 1	ANTÓN PAREDES, Marielo				29	12	2005	M	P	P	SI	SI	C	NO	S	SI
3	7 5 6 9 0 8 1 1	APAÉSTEGUI GARCÍA, Angie Alessandra				15	08	2005	M	P	P	SI	SI	C	NO	S	SI
4	7 3 1 6 2 9 0 3	ASMAT HUAMAN, Patricia Caroltha				15	10	2005	M	P	P	SI	SI	C	NO	SP	SI
5	7 2 8 6 6 3 7 4	BERNAL PÉREZ, José Andres				05	04	2006	H	P	P	SI	SI	C	NO	SE	SI
6	7 1 4 7 5 1 1 3	BERRÚ GUEVARA, Ximera				07	09	2005	M	P	P	SI	SI	C	NO	SP	SI
7	7 3 4 8 7 4 5 5	CABREJOS ORTIZ, Mafer Shantal				23	04	2006	M	P	P	NO	SI	C	NO	S	SI
8	7 3 1 7 8 3 2 7	CARBAJAL PILCO, Ashley Mitchell				11	08	2006	M	P	P	NO	SI	C	NO	S	SI
9	7 1 5 8 3 7 2 6	CHUQUI FERNÁNDEZ, Bruno				23	08	2005	H	P	P	SI	SI	C	NO	P	SI
10	7 1 4 2 9 6 1 9	ESCALANTE REÁTEGUI, Sebastián				07	10	2005	H	P	P	SI	SI	C	NO	S	SI
11	8 2 3 3 2 0 5 9	FASABI DÍAZ, Liz Alejandra				28	05	2006	M	P	P	SI	SI	C	NO	S	SI
12	7 4 8 1 4 3 0 5	GARCÍA CÁNTARO, Heidy Diana				13	12	2006	M	P	P	SI	SI	C	NO	S	SI
13	7 1 9 2 0 5 8 7	GRANDEZ TIRADO, Nicolas				14	03	2006	H	P	P	SI	SI	C	NO	S	SI
14	8 0 4 1 2 2 4 1	JUAREZ VILCHEZ, Raquel Abigail				04	07	2006	M	P	P	SI	SI	C	NO	S	SI
15	7 2 3 5 1 3 9 9	LÓPEZ MONTOYA, Yosliih				04	03	2006	M	P	P	SI	SI	C	NO	S	SI
16	8 0 8 1 5 6 9 6	LOZANO CHAVEZ, Gabriel Andri				20	08	2006	H	P	P	SI	SI	C	NO	SP	SI
17	8 0 4 1 2 2 2 4	MANRIQUE CELIS, Jesús Samuel				17	06	2006	H	P	P	SI	SI	C	NO	S	SI
18	7 4 9 7 5 0 4 7	MEJIA PIZARRO, Jhon Edwin				26	10	2005	H	P	P	SI	SI	C	NO	P	SI
19	7 2 4 2 4 9 2 7	MENDOZA TARRILLO, Luz Marlana				02	02	2006	M	P	P	SI	SI	C	NO	S	SI
20	7 4 1 6 8 1 2 8	NIÑO SUÁREZ, Wilfredo Martín				21	04	2006	H	P	P	SI	SI	C	NO	S	SI
21	8 0 4 1 2 2 0 5	PEREA SOROGASTUA, Fabiana				24	06	2006	M	P	P	SI	SI	C	NO	SP	SI

- (1) Nivel / Ciclo: Para el caso EBR/EBE: (NI) Inicial (PR) Primario (SEC) Secundario. Para el caso EBA: (INT) Inicial (INT) Intermedio, (AVA) Avanzado.
- (2) Modalidad: (EBR) Educ. Básica Regular, (EBA) Educ. Básica Alternativa, (EBE) Educ. Básica Especial.
- (3) Grado/Edad: En caso de E, indicar registrar Edad (0,1,2,3,4,5). En el caso de Primario o Secundario registrar grados: 1,2,3,4,5,6. En el caso de EBA: C, Inicial 1°, 2°, Intermedio 1°, 2°, Avanzado 1°, 2°, 3°, 4°. Colocar "-" si en la Nómina hay alumnos de varias edades (E) o grados (PR, Inicial - (U) Unidocente (PC) Pedagogía Completa).
- (4) Característ.: (U) Unidocente, (PC) Pedagogía Completa, (M) Multigrado y (PM) Pedagogía Multigrado.

- (5) Forma: (Esc) Escolarización, (NoEsc) No Escolarizado. Para el caso EBA: (P) Presencial, (SP) Semi Presencial, (AD) A Distancia.
- (6) Sección: A,B,C... Colocar "-" si es sección única o a se trata de Nivel Inicial.
- (7) Gestión: (PGD) Pobl. de gestión directa, (PGP) Pobl. de Gestión Privada, (PR) Privada.
- (8) Programa: (PBH) PEBANA: Prog. de Educ. Básica para Niños y Adolescentes. (PEU) PEBANA: Prog. de Educ. Básica para Jóvenes y Adultos. (PBN) PEBANA: Prog. de Educ. Básica para Niños y Adolescentes.

- (9) Turno: (M) Mañana, (T) Tarde, (N) Noche.
- (10) Situación de Matrícula: (I) Ingresante, (P) Promocionado, (R) Reproblema, (RE) Reproblema. Solo en el caso de EBA: (REI) Reingresante.
- (11) País: (E) Ecuador, (C) Colombia, (B) Brasil, (Do) Dolina, (Ch) Chila, (O) Otro.
- (12) Lengua: (E) Castellano, (Q) Quechua, (A) Aymara, (O) Otra lengua, (E) L. origen extranjera.
- (13) Situación de la Madre: (E) Sin Escolaridad, (P) Primaria, (S) Secundaria, y (SP) Superior.
- (14) Nivel de discapacidad: (D) Inicial, (DA) Audición, (DV) Visión, (DM) Motor, (SC) Sordociego. (O) Otro. En caso de no haber discapacidad, dejar en blanco.
- (15) IE de procedencia: Dejar para el caso de estudiantes que proceden de otra Institución Educativa.
- (16) Nº de DNI a Esc. Inicial: El (E) de Esc. Inicial. Si no está solo en el caso que el estudiante no posee D.N.I.

N.º de Registro	D.N.I. o Código del Estudiante ⁽¹⁾	Apellidos y Nombres (Orden Alfabético)	Fecha de Nacimiento			Datos del Estudiante										Institución Educativa de procedencia ⁽¹⁰⁾			
			Día	Mes	Año	Sexo	MAM	Situación de Matriculación ⁽¹⁰⁾	Padre ⁽¹¹⁾	Madre ⁽¹¹⁾	Lengua Materna ⁽¹²⁾	Segunda Lengua ⁽¹²⁾	Trabaja el Estudiante S/ NO ⁽¹³⁾	Hace semanas que trabaja ⁽¹³⁾	Escolaridad de la Madre ⁽¹⁴⁾	Nacimiento Registrado S/ NO ⁽¹⁴⁾	Tipo de Dependencia ⁽¹⁴⁾	Código Modular	Número y/o Nombre
22	D.N.I. 60815551	PÉREZ BANCES, Moyster Melina	23	07	2006	M	P	P	S	S	C	NO	SP	S					
23	D.N.I. 60815853	PIZANGO LLANOS, Jose Carlos	24	08	2006	H	P	P	S	S	C	NO	SP	S					
24	D.N.I. 65538914	REÁTEGUI ROJAS, Rodrigo	13	05	2006	H	P	P	S	NO	C	NO	SP	S					
25	D.N.I. 73232537	RUCOBA SAMANIEGO, Ronald Rainer	15	03	2006	H	P	P	S	S	C	NO	SP	S					
26	D.N.I. 80412158	SÁNCHEZ MONTENEGRO, Diana Mafdat	19	05	2006	M	P	P	S	S	C	NO	S	S					
27	D.N.I. 60412248	SÁNCHEZ TORRES, Ingrid Yarely	06	07	2006	M	P	P	S	S	C	NO	SP	S					
28	D.N.I. 71192060	SOTO VELÁSQUEZ, Dayana Talz	20	09	2005	M	P	P	S	S	C	NO	SP	S					
29	D.N.I. 80412203	TAMAY CHUMBE, Adriana Nicole	17	06	2006	M	P	P	S	S	C	NO	S	S					
30	D.N.I. 10112006200390	TORRES LÓPEZ, Kevin Junior	18	11	2005	H	P	P	S	S	C	NO	SP	S					
31	D.N.I. 73087938	TUESTA BARBARÁN, Karol Diego	14	08	2005	H	P	P	S	S	C	NO	SP	S					
32																			
33																			
34																			
35																			
36																			
37																			
38																			
39																			
40																			
41																			
42																			
43																			
44																			
45																			
46																			
47																			
48																			
49																			
50																			

GOBIERNO REGIONAL DE SAN MARTÍN
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN
U.A.E.L. ROJAS

[Firma]

PROF. JUAN AGUILAR TORRES
ESPECIALISTA NIVEL PRIMARIA
C/M. 1000828894

Resumen	
Hombres	14
Mujeres	17
TOT	31

[Firma]

FLORES LOPEZ, MARITZA
Responsable de la matrícula

Firma - Post Firma

GOBIERNO REGIONAL DE SAN MARTÍN
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN
UOEL ROJALE, N° 00554

[Firma]

RESPONSABLE PROF. ANTONIO A. LOPEZ PEREZ
Director (a) de la Institución Educativa

Firma - Post Firma y Sello

Aprobación de la Matrícula			
R.D. Institucional	Día	Mes	Año
081	23	04	2014

ANEXO 8 ICONOGRAFÍA

Fotografía 1

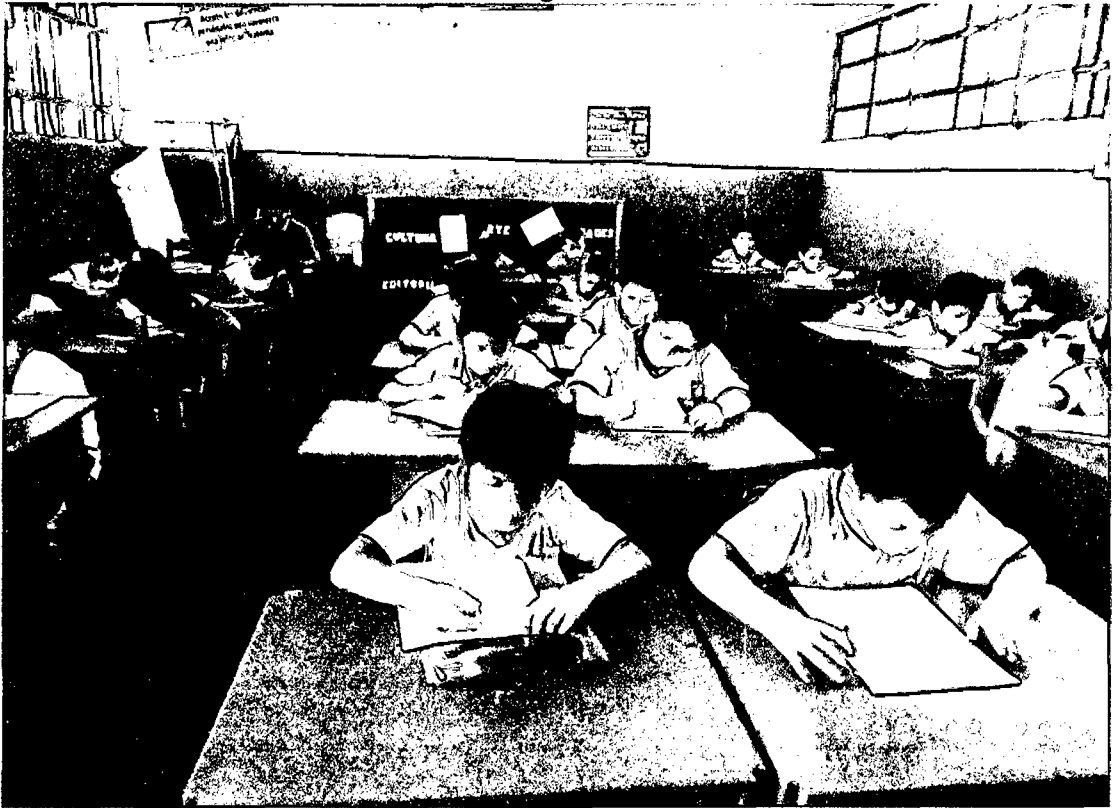


En las fotografías 1 y 2, la profesora explicando procesos de enseñanza aprendizaje de la ortografía en los estudiantes de Tercer Grado "A" de Educación Primaria.

Fotografía 2

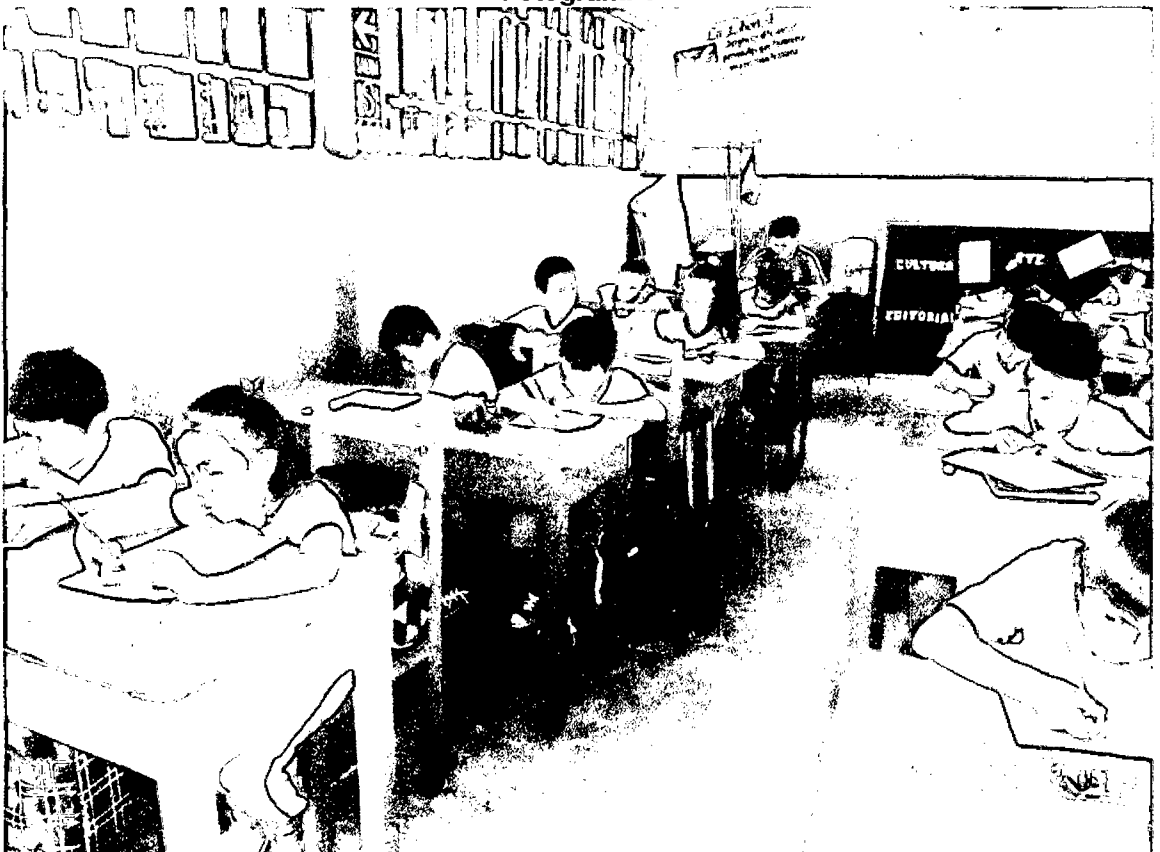


Fotografía 3



En las fotografías 3 y 4, los estudiantes de Tercer Grado "A" de Educación Primaria resolviendo test de ortografía

Fotografía 4



ANEXO 9
CONSTANCIA DE EJECUCIÓN DE PROYECTO DE TESIS



INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 00654 "LUCILA PORTOCARRERO"

C.M. N° 0297929

Jr. Santo Toribio N° 995-Rioja/Teléfono: (042)558249

http://lucilaportocarrero.blogspot.com

"AÑO DE LA PROMOCION DE LA INDUSTRIA RESPONSABLE Y COMPROMISO CLIMATICO"

CONSTANCIA DE EJECUCIÓN DE PROYECTO DE TESIS

EL DIRECTOR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 00654 "LUCILA PORTOCARRERO" DE LA PROVINCIA DE RIOJA, DEPARTAMENTO DE SAN MARTÍN, CON CÓDIGO MODULAR N° 0297929, QUE SUSCRIBE:

HACE CONSTAR QUE:

LESLI MARDELY DIAZ GUERRA y REYNA ISABEL DÁVILA MALDONADO egresadas de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín han ejecutado el Proyecto de Tesis denominado: "APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA "METALINGÜÍSTICA" PARA MEJORAR LA ORTOGRAFÍA EN LOS ESTUDIANTES DEL TERCER GRADO "A" DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 00654 "LUCILA PORTOCARRERO ROBALINO DE VELA" DE LA CIUDAD DE RIOJA" del 04 al 15 de agosto del 2014, en donde desarrollaron sesiones de aprendizaje en ortografía, PRE TEST y POST TEST, demostrando puntualidad y responsabilidad.

Se expide la presente a solicitud de la parte interesada para los fines que estime conveniente.

Rioja, 09 de octubre del 2014

Atentamente,



GOBIERNO REGIONAL DE SAN MARTÍN
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN
UGEL RIOJA LE N° 00654

Prof. A. López Perea
DIRECTOR (E)

ASAA/D (E)
SGT/Sec. II
E.C.
Archivo.

E-mail- lucilaportocarrero-rioja-peru00654@hotmail.com