



UNIVERSIDAD TÉCNICA PARTICULAR DE LOJA

La Universidad Católica de Loja

ÁREA SOCIOHUMANÍSTICA

TÍTULO DE LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MENCIÓN LENGUA Y LITERATURA

La competencia ortográfica como una necesidad para la escritura en los estudiantes de los terceros años de bachillerato de la Unidad Educativa “Andrés F. Córdova”, de la ciudad de Cañar, cantón Cañar, 2018.

TRABAJO DE TITULACIÓN

AUTORA: Ortega Toledo, Lorena Araceli.

DIRECTORA: Rodríguez Fernández, Amelia Isadora Mgtr.

CENTRO UNIVERSITARIO CAÑAR

2019

1



Esta versión digital, ha sido acreditada bajo la licencia Creative Commons 4.0, CC BY-NY-SA: Reconocimiento-No comercial-Compartir igual; la cual permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, mientras se reconozca la autoría original, no se utilice con fines comerciales y se permiten obras derivadas, siempre que mantenga la misma licencia al ser divulgada. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

2019

APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Magíster

Amelia Isadora Rodríguez Fernández

DOCENTE DE LA TITULACIÓN

De mi consideración:

Que el presente trabajo de titulación denominado **“La competencia ortográfica como una necesidad para la escritura en los estudiantes de los terceros años de bachillerato de la Unidad Educativa Andrés F. Córdova, de la ciudad de Cañar, cantón Cañar, 2018”**, realizado por **Lorena Araceli Ortega Toledo**, ha sido orientado y revisado durante su ejecución, por cuanto se aprueba la presentación del mismo.

Loja, octubre de 2019

f.....

DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS

“Yo, Ortega Toledo Lorena Araceli declaro ser autora del presente trabajo de titulación “La competencia ortográfica como una necesidad para la escritura en los estudiantes de los terceros años de bachillerato de la Unidad Educativa Andrés F. Córdova, de la ciudad de Cañar”, de la Titulación de Licenciatura de Lengua y Literatura, siendo la Mgtr. Amelia Isadora Rodríguez Fernández, directora del presente trabajo; y eximo expresamente a la Universidad Particular de Loja y a sus representantes legales de posibles reclamos o acciones legales. Además, certifico que las ideas, conceptos, procedimientos y resultados, vertidos en el presente trabajo investigativo, son de mi exclusiva responsabilidad.

Adicionalmente declaro conocer y aceptar la disposición del Art. 88 del estatuto orgánico de la Universidad Particular de Loja, que en su parte pertinente dice: “Forman parte del patrimonio de la Universidad la propiedad intelectual de investigaciones, trabajos científicos o técnicos y tesis de grado o trabajos de titulación que se realicen con el apoyo financiero, académico o institucional (operativo de la universidad)”.

f.

Autor: Lorena Araceli Ortega Toledo

Cédula: 0302043393

DEDICATORIA

Este logro se lo dedico a la gran familia que pertenezco orgullosamente. También a los que no están físicamente pero siempre y cada día están en el corazón y los recuerdos.

A mis padres Jorge Ortega y Beatriz Toledo que con su apoyo incondicional me supieron apuntalar siempre hacia la meta.

A mis hermanos Franklín Ortega y Verónica Ortega por estar siempre presentes, acompañándome y por el apoyo moral, a lo largo de este trayecto de preparación profesional.

Pero principalmente dedico este trabajo a las personas que me han cambiado la vida, las personas que me han hecho una mejor madre y mujer, con quienes compartimos caminos y metas, a las personas que me dan fuerzas día a día, a mis amados hijos Micaela, Josué y Mathías. Juntos hemos logrado realizar cosas sin importar las adversidades.

Los amo.

AGRADECIMIENTO

Quiero expresar mi agradecimiento a Dios, quien con su bendición llena siempre mi vida y a toda mi familia por estar siempre presentes.

Mi profundo agradecimiento a la Universidad Técnica Particular de Loja, a toda la Facultad de la Sección de Lenguas Hispánicas y Literatura, a mis profesores quienes con sus valiosos conocimientos hicieron que pueda crecer día a día como profesional, asimismo, gracias a cada uno de ustedes por su paciencia, dedicación, apoyo incondicional y amistad.

Finalmente, quiero expresar mi más grande y sincero agradecimiento a mis hijos por su comprensión durante todo este proceso en el que he tenido que sacrificar un tiempo valioso de familia para alcanzar mi meta.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

APROBACIÓN DE LA DIRECTORA DEL TRABAJO DE TITULACIÓN	ii
DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y CESIÓN DE DERECHOS.....	iii
DEDICATORIA	iv
AGRADECIMIENTO	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
ÍNDICE DE TABLAS	viii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	ix
RESUMEN.....	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN.....	3
CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO	
1. La didáctica.....	6
1.1 El concepto de enseñanza en el proceso didáctico.	7
1.2 La didáctica y el uso de metodologías en los procesos de enseñanza – aprendizaje.....	8
1.3 Herramientas en el proceso de la didáctica.	9
2. Ortografía	10
2.1 Concepto.	10
2.2 La ortografía y la necesidad de mantenerla.	10
2.3 La enseñanza de ortografía en el salón de clase.....	11
2.4 Metodologías de enseñanza de ortografía.....	12
2.5 Metodologías no recomendadas en la enseñanza de ortografía.....	14
2.6 Los errores cacográficos.....	15
2.7 Coeficiente de errores ortográficos.	16
2.8 Inventarios cacográficos.	17
3. Manuales de ortografía.....	20

3.1 Estructura de los manuales ortográficos.....	20
4. Currículo de bachillerato: escritura y ortografía.....	24
4.1 Lineamientos curriculares para Bachillerato General Unificado: Área de Lengua y Literatura.....	24
4.3 El proceso de escritura y la ortografía en el Currículo de Bachillerato.	29
CAPÍTULO II. DISEÑO METODOLÓGICO	
2.1 Diseño de la investigación.....	32
2.2 Método de investigación.....	32
2.3 Contexto.....	33
2.4 Población y muestra.....	33
2.5 Instrumentos.	34
CAPITULO III. RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	35
3.1 Tabulación y gráficos del test de ortografía aplicado a estudiantes.....	36
3.1 Tabulación y gráficos del test de ortografía aplicado a estudiantes.....	37
DISCUSIÓN.....	52
CONCLUSIONES	54
BIBLIOGRAFÍA.....	57
ANEXOS.....	59

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Diez errores cacográficos más frecuentes, de acuerdo a Mesanza.....	18
Tabla 2. Inventario cacográfico de Villarejo.....	19
Tabla 3. Contenido curricular Lengua y Literatura tercero de bachillerato.....	24
Tabla 4. Errores por cada 1000 palabras de los estudiantes que participaron de la investigación.....	37
Tabla 6. Errores ortográficos más frecuentes	41
Tabla 7. Resultados de entrevista aplicada a docentes	42

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Desviación estándar	39
Gráfico 2. Errores ortográficos más frecuentes	42
Gráfico 3. Expresión lingüística de los estudiantes	47
Gráfico 4. Errores ortográficos en la escritura	48
Gráfico 5. Importancia de la ortografía en el área de estudio	49
Gráfico 6. Uso de métodos para el perfeccionamiento de la ortografía	50
Gráfico 7. Considera importante que los estudiantes cuenten con una perfecta ortografía .	51

RESUMEN

La presente investigación describe las competencias ortográficas existentes en estudiantes de Bachillerato y las metodologías aplicadas en la enseñanza de la ortografía. La muestra se conformó por 20 estudiantes de Tercer Año de Bachillerato de la Unidad Educativa “Andrés F. Córdova” de la ciudad de Cañar, y trece docentes que imparten clases en este año. Se evaluó las competencias ortográficas a través de la escritura abierta, determinándose el coeficiente de errores ortográficos. Los docentes fueron entrevistados sobre su apreciación de la ortografía. Los resultados encontraron los errores más comunes en el uso de comas y tildes, con un coeficiente de error alto. Todos los docentes manifestaron tener interés por la correcta ortografía y la disposición de enseñarla. Se plantea la ortografía como un componente interdisciplinar que puede ser planteado como un eje transversal. Desde el área de Lengua y Literatura, la bibliografía indica que la mejor forma de trabajar las competencias ortográficas, radica en la lectura y escritura activa, aplicada en situaciones reales, ya que motiva a los estudiantes, así como promueve el desarrollo de la individualidad, expresión y autoconocimiento en los estudiantes.

ABSTRACT

The present investigation describes the orthographic competences existing in baccalaureate students and the methodologies applied in orthographic teaching. The sample was made up of 20 third-year high school students from the "Andrés F. Córdova" Educational Unit in the city of Cañar, and thirteen teachers who teach this year. Orthographic competences were evaluated through open writing, determining the coefficient of orthographic errors. The teachers were interviewed about their appreciation of the spelling. The results found the most common errors in the use of commas and accents, with a high error coefficient. All the teachers expressed an interest in the correct spelling and willingness to teach it. Spelling is considered as an interdisciplinary component that can be proposed as a transversal axis. From the area of Language and Literature, the bibliography indicates that the best way to work on spelling skills lies in active reading and writing, applied in real situations, as it motivates students, as well as promotes the development of individuality, expression and self-knowledge in students.

INTRODUCCIÓN

La ortografía es uno de los componentes educativos que se espera los estudiantes adquieran durante el proceso de formación ya que la misma es un indicador del nivel académico del estudiante y resulta relevante sobre todo en aspectos investigativos y contextos formales que exigen una adecuada expresión y uso correcto de la ortografía.

En el proceso enseñanza-aprendizaje las metodologías estudiadas para la enseñanza de la ortografía, han sido reducidas en relación a otras temáticas, permitiendo de esta manera el constante uso de métodos que resultan poco motivantes para los estudiantes como son la enseñanza memorística de reglas ortográficas; lo que a su vez ha dado como resultado una ortografía deficiente, como se evidencia en el apartado teórico de múltiples estudios que versan sobre este tema.

Si bien, la ortografía comprende una serie de reglas que resultan difíciles para el estudiante aprender la limitada competencia en cuanto a ortografía educativa también responde a hábitos que no se han adquirido durante el proceso de formación, tales como: la lectura o la capacidad de escritura académica, crítica y de carácter científico.

En este sentido, los estudios se han orientado por determinar metodológicamente las formas que más motivan al aprendizaje, así como se ha investigado también los errores más comunes y la naturaleza de dichos errores, en función de tener una adecuada orientación que permita superar los problemas ortográficos en el contexto educativo de la forma más eficiente.

Sumado a esto se observa también incidencia de las redes sociales y medios masivos de comunicación digital han implicado una transformación de las formas del lenguaje que se consideran en este contexto más eficientes; generando hábitos de escritura caracterizados por omisión y sustitución de letras, que en algunos casos se reproducen en el contexto educativo.

Frente a esta realidad, es necesario abordar el trabajo metodológico y las nuevas propuestas en relación a la enseñanza-aprendizaje de la ortografía en función de orientar al docente en sus prácticas de manera que se permita un aprendizaje más efectivo de la ortografía, focalizando su importancia desde la apreciación académica.

La presente investigación se focaliza en los estudiantes del Tercer Año de Bachillerato del Instituto “Andrés F. Córdova” de la ciudad de Cañar, en función de evaluar las competencias ortográficas y el rol del docente frente a estas.

La temática enfocada en esta investigación surge de la observación de las prácticas realizadas y de la asimilación del contexto cultural moderno, en donde a través de redes sociales se manifiesta un cambio significativo en la forma de estructurar frases, la omisión de letras para volver más rápido el proceso de escritura y mensajes de textos, así como el desinterés creciente por la lectura y la expresión escrita desde la perspectiva académica; aspectos que permiten intuir la carencia de competencias ortográficas en los niveles de bachillerato; por lo que se propone diagnosticar las competencias ortográficas en estudiantes de tercer año de Bachillerato de la Unidad Educativa “Andrés F. Córdova” de la ciudad de Cañar.

Para desarrollar la investigación propuesta se diagnosticó las competencias ortográficas en estudiantes de tercer año de Bachillerato de la Unidad Educativa “Andrés F. Córdova” de la ciudad de Cañar; esto implicó identificar los principales errores cacográficos del grupo de estudio, analizar las metodologías aplicadas en la enseñanza y los conocimientos adquiridos de ortografía en el grupo de investigación y determinar líneas metodológicas Didácticas que permitan el efectivo aprendizaje y corrección de errores ortográficos comunes en estudiantes de tercero de Bachillerato.

La investigación de tipo descriptiva se basó en el método de investigación de campo, contrastada con el análisis bibliográfico. La población se constituyó de los estudiantes de Tercer Año de Bachillerato del paralelo “D” de la Unidad Educativa “Andrés F. Córdova”, constituyéndose una muestra de 20 estudiantes.

En cuanto a las limitaciones, se estimó que el tiempo pertinente para el análisis es limitado, acotando en este punto se propone la sugerencia de ampliar la muestra para estudios referentes así como los lapsos de tiempo destinados a este tipo de investigaciones. Otra de las limitaciones existentes en este tipo de investigaciones está relacionado con el tiempo que se puede disponer por parte de los estudiantes así como directivos e institución en general.

En cuanto a los resultados, se obtuvo un inventario cacográfico del grupo investigado, el índice de coeficiente de errores manifiesto y orientaciones metodológicas que permitan afrontar el problema de la ortografía en los estudiantes desde la práctica docente.

CAPÍTULO I
MARCO TEÓRICO

1. La didáctica.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje están mediados por el trabajo conjunto entre docente, estudiante y otros actores educativos. Esta actividad condiciona el aprendizaje pudiendo potenciarlo o limitarlo.

El término Didáctica ha sido conceptualizado desde la comprensión de su etimología y desde su incidencia en el proceso educativo. Etimológicamente, la palabra proviene del griego didasco, que significa enseñar, exponer algo claramente y demostrándolo. A su vez, este término proviene de didask, el cual, según refieren López, Cacheiro, Camilli, y Fuentes (2016), está compuesto por tres fundamentos: “sostener alguna cosa, ponerla a la vista de alguien y hacerlo con intención de que quien observa, se apropie de lo que se enseña” (p. 23). Este término describe un proceso y se acerca más a la definición de Didáctica, desde el análisis de su incidencia en el proceso educativo.

El interés por la Didáctica, lo que ha llevado a trabajar también en su concepto, ha sido mayor en las últimas décadas, sobre todo por el avance en la educación, la incidencia de la tecnología, tanto en la investigación como en los mismos procesos de enseñanza-aprendizaje. Es así que para autores como Granata, del Carmen, y Marele (2000) el término Didáctica en la actualidad no se desvincula de la enseñanza, por lo que es necesario focalizar ambos conceptos. Para estos autores, la Didáctica “está dentro de la práctica social y no fuera de ella” (p. 6), por lo que no se puede hablar de una observación objetiva del proceso Didáctica sino de una práctica humana vinculada al compromiso de quien lo practica.

Todos estos antecedentes conceptuales, llevan a considerar a la Didáctica como un proceso que surge como respuesta a la necesidad de encontrar un equilibrio y facilitar la relación entre un educador y el aprendizaje de quienes son educados (Abreu, Gallegos, Jácome, & Martínez, 2017, p. 17). Cabe en esta definición dada por los autores citados, especificar que el proceso de enseñanza-aprendizaje, se ha desvinculado de la relación “educador – discípulo” (término usado originalmente por Abreu, et. al), para dar paso a un facilitador – educando, siendo este último el actor de su propio aprendizaje.

De forma más específica, se habla de Didáctica general para referirse a la aplicación de la Didáctica en el entorno escolar. Según la enciclopedia Larousse (citada por López, Cacheiro, Camilli, y Fuentes 2016), la Didáctica general es “la ciencia que trata de la enseñanza escolar en general, bajo cualquier aspecto de normas y principios, y estudia fenómenos y leyes” (p. 17).

Finalmente, cabe analizar lo propuesto por López et. al (2016), quien analiza la Didáctica desde dos perspectivas antagónicas; por un lado, el considerar la Didáctica el arte, y por otro, la Didáctica vista como una ciencia. La primera perspectiva lleva a entender la capacidad de creación y recreación del proceso de enseñanza. En este sentido la creación artística es vista como el proceso de enseñar. Desde este análisis el docente es el encargado de crear los escenarios adecuados para que en interacción con el educando tenga lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por su parte, desde el planteamiento científico la Didáctica es un conjunto de métodos sistemáticos, acomodados a las necesidades educativas de cada niño y niña de acuerdo a sus propias capacidades.

En este sentido, la Didáctica se concreta con el aprendizaje de currículos, niveles de concreción, destrezas, etc. y los métodos que permiten que estos conocimientos sean asimilados de forma significativa.

La Didáctica se comprende entonces como un constructo cambiante, que responde a las necesidades educativas de cada época; a través de la cual se da el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.1 El concepto de enseñanza en el proceso didáctico.

Edel (2004) manifiesta con respecto al concepto de enseñanza:

Es el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales o generales sobre una materia. Este concepto es más restringido que el de educación, ya que ésta tiene por objeto la formación integral de la persona, mientras que la enseñanza se limita a transmitir, por medios diversos, determinados conocimientos. (p. 1).

Profundizando más este concepto, Berzosa (2004), manifiesta que la enseñanza es un ejercicio que en la actualidad debe superar el paradigma en el que durante mucho tiempo se enmarcó, refiriéndose a la transmisión y recepción pasiva de conocimientos; incluyéndose en este proceso elementos como la motivación, la reflexión; siendo en este caso el docente el mediador del conocimiento a adquirir y los mecanismos que permiten que este conocimiento sea adquirido por el estudiante. A más de esto, el autor manifiesta que el papel del docente no se reduce a brindar información especificada en un currículo, sino que estos contenidos son apenas elementos que conducen a la reflexión, y despiertan el interés por la continua investigación.

Por su parte, Soria (2012), manifiesta que la enseñanza guarda un vínculo estrecho con el aprendizaje, por lo que los conceptos no pueden desvincularse. Así, de acuerdo a su experiencia refiere que “el aprendizaje es un proceso de construcción, no es un evento aislado de acumulación. Es un proceso muy personal e individual.” (p.1).

De estos conceptos, se entiende que la Didáctica es el estudio del proceso de aprendizaje, y los elementos que facilitan este proceso; constituyéndose todos los elementos que conjugan la didáctica como un proceso de enseñanza, que concluye en el aprendizaje del estudiante (en el campo académico). Sumado a esto, cabe considerar que el aprendizaje no es un evento aislado, sino que es la continuidad de un proceso que es estimulado; así, la Didáctica en la modernidad contempla que es necesario introducir factores como la motivación, que permitan al estudiante buscar continuamente su propio aprendizaje.

1.2 La didáctica y el uso de metodologías en los procesos de enseñanza – aprendizaje.

La Didáctica se vale de instrumentos, herramientas que permiten que suceda el proceso de enseñanza – aprendizaje. Considerando el ambiente, el conocimiento que se desea transmitir y el grupo a quien se quiere orientar en este proceso; todos estos factores condicionan los métodos a utilizar, siendo razonable considerar que ciertos métodos no son aptos para el aprendizaje en un grupo de niños, pero resulta eficiente en un grupo de adultos o adolescentes; de la misma manera que los métodos que pueden servir para la enseñanza de cultura física pueden no ser aplicables en campos como la literatura o la matemática.

El estudio de los métodos hace referencia a la metodología de aprendizaje de la que se vale la Didáctica. Para precisar términos utilizados, se profundiza la definición de metodología en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Navarro y Samón (2017), parten de considerar que existen múltiples métodos de enseñanza – aprendizaje, que los autores han desarrollado de acuerdo a su experiencia, lo que a su vez los condiciona al contexto en el cual fueron desarrollados. Posteriormente, manifiestan que estos métodos suponen:

“la interrelación indispensable del maestro y alumno, durante cuyo proceso el maestro organiza la actividad del alumno sobre el objeto de estudio, y como resultado de esta actividad, se produce por parte del alumno el proceso de asimilación del contenido de la enseñanza.” (p.104).

Por su parte, Pérez (2016), refiere que la metodología está relacionada con las estrategias que se utilizan en el proceso de la Didáctica. De acuerdo a este autor; estrategia es definida como “un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de un objetivo general o competencia claramente establecida” (p. 5). En este punto, cabe destacar la acotación de “competencia claramente establecida”, de donde se deduce la existencia de una pre-planificación y estudio del proceso, por lo que se afirma también que la metodología no se relaciona con la improvisación o experimentación sin el control de factores.

Esta serie de definiciones sugieren que la metodología es el estudio de los procesos que conducen al aprendizaje; mismos que están pre-planificados y acomodados al tipo de contenidos que se desea transmitir.

1.3 Herramientas en el proceso de la didáctica.

Una vez se han puntualizado conceptos; se entiende que las metodologías pueden valerse de una serie de herramientas que concretan el proceso. Desde esta apreciación, se puede afirmar que las herramientas, como objetos, son amplias en su variedad, e inclusive, se puede afirmar que están limitadas a la creatividad del docente. En esta línea de pensamiento, es preciso considerar que los avances tecnológicos han puesto a disposición de la didáctica una serie de herramientas que sin duda pueden contribuir significativamente a facilitar el aprendizaje en los educandos.

Gutiérrez (2015) define a las herramientas pedagógicas como “todos aquellos medios o elementos que intervienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje de los estudiantes” (p. 3). Evidentemente, estos medios permiten que el aprendizaje suceda de forma más concreta y ayudan a ilustrar lo abstracto del conocimiento que se desea transmitir.

La fundación Unámonos por la Educación Pública (2015), puntualiza que las herramientas en la actualidad están focalizadas en el uso de las TIC, sobre todo por su reciente aparición y por ser objeto nuevo de investigación. Resalta las facilidades que estas herramientas tecnológicas brindan al proceso de aprendizaje y se constituyen por elementos tecnológicos que se basan en el uso de dispositivos, ordenadores a través de proyecciones, animaciones, videos, redes sociales y procesos de aprendizaje interactivo, etc.

Las herramientas de aprendizaje contribuyen a que los conocimientos se concreten de forma significativa. Por ejemplo, la capacidad de abstracción en un niño se ve mediada por instrumentos sencillos pero que permiten verificar el aprendizaje (como el conteo de objetos

en la suma y resta); siendo la herramienta el mediador entre el concepto y la abstracción. Las TIC ofrecen un campo ilimitado de aplicación, sin embargo, se debe considerar su uso oportuno, ya que una herramienta mal gestionada por el docente, puede generar un efecto contrario para el cual fue concebida, es decir, limitar el aprendizaje.

2. Ortografía

2.1 Concepto.

La ortografía es definida como “el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua” (RAE, 2000).

La ortografía es resultado de la evolución de la lengua. En el caso de la lengua española, las reglas ortográficas han precisado ser útiles sobre todo en cuanto a palabras homófonas. Por otro lado, la ortografía contribuye también al entendimiento de ciertos términos, si se enfoca la acentuación. Sin embargo, para muchos escritores e intelectuales, ha sido objeto de debate la ortografía, considerando que mientras más reglas tenga una lengua, más difícil es el acceso a la misma; contrariamente, cuando las normas responden a una utilidad específica, se puede hablar de que estas normas contribuyen a la precisión del lenguaje (EDUCARM, 2012).

2.2 La ortografía y la necesidad de mantenerla.

El debate de la utilidad de las reglas ortográficas no es nuevo, ya que las reglas en sí han sido muy extensas y consideradas arbitrarias. Frente a esto, la Real Academia de la Lengua ha planteado algunos cambios que se han dado desde su creación en 1714; las reformas se han dado desde el cambio de la gráfica en fonemas como ph, th, etc, por sus equivalentes fonológicos. Las modificaciones más recientes en la actualidad implican la posibilidad de escribir términos como “psicología” omitiendo la p (aproximación fonética a la pronunciación), la aceptación de dos formas de acentuación para una misma palabra, la eliminación de consonantes dobles para imperativos comunitarios (todos aplicados para un tipo de palabras específicas) (EDUCARM, 2012).

Desde la perspectiva académica sin embargo, es necesario destacar la capacidad de correcta escritura, misma que es proporcional a la lectura que una persona realiza. Si bien, la ortografía en sí, es vasta y contiene un sinnúmero de términos frente a los cuales, inclusive el más experimentado podrá dudar de su correcta escritura. Es también cierto que puede resultar inadmisibles un texto lleno de errores ortográficos, debido a que le quita seriedad, capacidad

de manejo del lenguaje e inclusive puede incidir en el significado del mensaje que se desea transmitir (Saavedra y Palacios, 2003, p. 12).

En el contexto educativo, es necesario fomentar la escritura correcta, sobre todo porque la misma es un componente fundamental de las competencias académicas, considerando que las necesidades de hacer uso de una escritura correcta en el ámbito profesional son muy extensas.

2.3 La enseñanza de ortografía en el salón de clase.

Ya contextualizando en el ámbito escolar, la enseñanza de ortografía representa particularmente una problemática que se ha intensificado en la actualidad, ya que los medios masivos de comunicación exigen el uso rápido del lenguaje, lo que se ha denominado “economía lingüística”; en donde se frecuentan errores como omisión de vocales, reemplazo de sílabas, etc. Todos estos elementos forman parte de un uso del lenguaje que se podría denominar informal. El problema radica en que este lenguaje se usa con una frecuencia tal, que se transfieren estos errores en la escritura académica.

Los recursos tecnológicos pueden también significar un aporte al aprendizaje de ortografía. De acuerdo a Iglesias y González (2012), redes sociales como Facebook aportan a mejorar la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje; ya que es una plataforma que permite compartir material audio-visual, de texto, así como la interacción a tiempo real de los estudiantes. Sumado a esto, el docente está en capacidad de orientar el adecuado uso de internet para fines investigativos a través de compartir links, sugerir páginas web. Aplicación que evidentemente puede (y debería) adaptarse también para la enseñanza de ortografía.

Sumado a esto, la preservación de formas tradicionales de enseñanza de ortografía basadas en la repetición de patrones y memorización de reglas, no contribuyen a que la capacidad de escritura de los estudiantes mejore (Fernández & Navarro, 2015, p.73).

Una mala ortografía está estrechamente relacionada con una escritura deficiente (Martínez, 2004). Una mala escritura no afecta solamente al área de Lengua y Literatura, sino que se refleja en todas las áreas de aprendizaje. Además, no solamente se han focalizado los problemas de escritura en el ámbito escolar, sino que se extiende también al ámbito universitario. Esta serie de factores implican que la ortografía no debe considerarse solamente desde la Lengua y Literatura, sino que se debe trabajar en mejorarla, desde todas las áreas

del conocimiento, pudiendo convertirse no en parte específica y reducida del currículo sino en un componente transversal y multidisciplinario.

Según manifiesta Salgado (2007), la prevalencia de errores ortográficos incluso a nivel universitario se ha incrementado debido a que en la actualidad se ha promovido una tendencia a aceptar u omitir los errores por parte de los docentes, cuando se da por entendido el mensaje. Contrario a esto, el autor recomienda que los niveles de exigencia de una buena ortografía contribuyen a que la misma mejore en su calidad en el contexto educativo.

Cabe también puntualizar que el problema de la enseñanza de ortografía, específicamente dentro del ámbito de Lengua y Literatura, no está vinculada solamente a la reducción metodológica de la práctica, error, corrección y memorización de reglas, sino que también es un problema que la misma esté desvinculada del proceso de escritura; aislándola y permitiendo que se pierda su interés. En este sentido, es necesario que la enseñanza de ortografía se relacione con procesos de escritura, creación literaria, etc., de manera que el interés de su aprendizaje se manifieste en este contexto específico. Evidentemente, la escritura y el mejorar la capacidad para este tipo de producción, están a su vez relacionados con la lectura. Al existir deficiencia en la capacidad lectora, falta de interés y poca o nula producción escrita, se puede afirmar que el contexto es el preciso para que la ortografía sea deficiente (Fernández & Navarro, 2015).

Esta serie de consideraciones conducen a la necesidad de describir las metodologías de enseñanza de ortografía, enfocando en esta investigación primeramente las metodologías más recomendadas, para luego contrastarlas y analizar su aplicación en relación a metodologías que no se recomiendan y se espera queden en desuso.

2.4 Metodologías de enseñanza de ortografía.

Las metodologías aplicadas en la actualidad para la enseñanza de ortografía buscan permitir que el estudiante se vincule de forma tal que disfrute de las actividades que lo orientan al aprendizaje. Esta finalidad no resulta en la práctica nada fácil, considerando que la ortografía se compone por una serie de reglas que pueden resultar monótonas al momento de su aprendizaje.

Actualmente, los procesos metodológicos para enseñanza de ortografía sugieren que esta debe estar acomodada a situaciones comunicativas prácticas. Sumado a esto, es necesario considerar que las nuevas metodologías se apegan a la teoría constructivista del aprendizaje

(Palma, 2012); entendida como un proceso a través del cual se adquieren los conocimientos desde las relaciones que se establecen entre el sujeto y el contenido de aprendizaje.

Así, desde la perspectiva constructivista del aprendizaje, es fundamental el proceso de escritura, para el aprendizaje de ortografía, así como una estrecha vinculación con la lectura. La escritura implica la previa organización de ideas, y el adecuado uso de las reglas que permiten transmitir dichas ideas. La mala utilización de signos de puntuación, por ejemplo, es resultado de la falta de vinculación del estudiante con la lectura; proceso en el cual se reconocen los signos y símbolos que permiten dar “carácter” a la forma de escribir del autor, determinar pausas y demás recursos que se encuentran en textos literarios (tal es el caso de uso de paréntesis, comillas, rayas de diálogo, etc.). Toda esta serie de símbolos pueden ser asimilados de forma intuitiva, de manera que cuando el docente guía en las normas de su uso, los estudiantes tienen ya formada una idea preconcebida que deriva de su práctica lectora, para proceder a aplicarla en su escritura (Carratalá, 2013).

La propuesta constructivista sugiere que se parta del conocimiento del alumno, y que sea este quien construya su conocimiento en base a la experiencia. Esta explicación resulta en todo caso muy general, por lo que puede ser mal interpretada y por ende, mal planteada en su ejecución. Recalcando lo ya mencionado, la aplicación del constructivismo en la enseñanza de la ortografía, requiere la práctica previa de la lectura. En función de orientar la aplicación constructivista en la práctica ortográfica, Palma (2012), sugiere orientar al estudiante en las siguientes acciones:

- a. Partir de las ideas y esquemas previos del alumno.
- b. Prever el cambio conceptual y su repercusión en la estructura mental, a partir de la construcción activa del nuevo concepto por parte de los alumnos (p. 25).

En el trabajo docente, estas dos actividades implican que se tenga un conocimiento previo del alumno, sus ideas y se conozca los esquemas previos sobre los que se va a levantar el nuevo conocimiento.

En referencia al punto b, se plantea uno de los problemas que puede implicar el constructivismo aplicado en el entorno educativo, que tiene que ver con el cambio en el esquema mental para adaptar el nuevo conocimiento. En este sentido, es necesario que el docente tenga previsto los nuevos esquemas conceptuales a aprender, de manera que los esquemas que tiene el alumno no generen un choque discorde con los nuevos. Así, un nuevo aprendizaje podrá plantear situaciones en las que el trabajo previo de acomodación de esquemas puede resultar más amplio que el mismo conocimiento que se desea transmitir.

Las metodologías planteadas para el aprendizaje de ortografía, concuerdan en el hecho de que se debe orientar el aprendizaje de la misma, en un contexto en donde se refleje su importancia y la necesidad de mantenerla. Así, autores como Kaufman (1999), señalan que el aprendizaje de las reglas ortográficas se debe dar en una práctica constante de la escritura, y sugiere que es un error el tratarla de forma independiente, planteada solamente con una serie de reglas que deben memorizarse.

Si bien, estos planteamientos implican una vía casi empírica de la enseñanza de la ortografía, es cierto que no se puede aplicar específicamente en un año de básica y esperar resultados inmediatos, ya que el proceso de aprendizaje debe responder a una aceptación en la estructura del pensamiento que oriente a considerar la ortografía de forma “natural” a través de la práctica de la escritura. Por esta razón, la metodología constructivista en la ortografía responde a un trabajo constante que se debe llevar a cabo desde los primeros años de básica, y reforzarlos continuamente, así como la creación de hábitos de lectura y escritura en los estudiantes; de manera que se tenga la suficiente experiencia como para apreciar un texto adecuadamente escrito, así como para discriminar los errores de escritura que pueden afectar el significado del mensaje que se desea transmitir.

2.5 Metodologías no recomendadas en la enseñanza de ortografía.

Posiblemente, el aporte más significativo que se tiene sobre los estudios de la ortografía son aquellos que directamente descalifican las prácticas de enseñanza tradicionales; sobre todo porque múltiples estudios han demostrado su ineficacia en cuanto a permitir que las reglas sean aprendidas, motivación e interés de los estudiantes por el aprendizaje de la ortografía.

Básicamente, se enfocan dos métodos que actualmente han sido considerados obsoletos en la enseñanza de la ortografía: el método viso-motor y el método audio-motor. En ambos métodos se relaciona la motricidad (ejecución) con la visión y la audición.

En el caso del método viso motor, se somete a los estudiantes a la copia continua de palabras, repeticiones que se espera, permitan al estudiante consolidar su aprendizaje de las reglas ortográficas, a través de la constante práctica y repetición de palabras.

Por otro lado, el método audio motor se enfoca en el dictado. En este método, el docente selecciona textos en los que estarán contenidos una serie de términos que resultan ambiguos

en su escritura y los estudiantes que tienen amplio conocimiento ortográfico estarán facultados para responder de forma correcta (Sánchez, 2009).

Estos métodos guardan en común un sistema que, según manifiesta Carratalá (2013), no contribuye a la motivación del estudiante y que puede generar una resistencia al aprendizaje de la ortografía: la corrección de errores. Primeramente, los métodos descritos están caracterizados por el uso de términos relativamente complejos, que pocas veces son usados en la cotidianidad por los estudiantes; razón por la que los mimos pueden resultar olvidados al poco tiempo a causa de su desuso. Por otro lado, los dictados buscan contener una serie de problemas que podría considerarse que están al asecho del estudiante en busca de que el mismo cometa un error. Finalmente, los métodos que suceden a este tipo de evaluaciones y formas de aprendizaje, solamente recalcan los errores que el estudiante comete, sin permitir al docente tener una idea precisa de las necesidades específicas en cuanto al aprendizaje de ortografía, así como limitar a los estudiantes a repetir una serie de reglas, que a falta de su práctica y fuera de un sentido de aplicación válido en su contexto, terminan siendo olvidadas y desarrollan en ellos una resistencia a querer aprenderlas.

2.6 Los errores cacográficos.

Los errores cacográficos son errores relacionados con la capacidad de escritura. En estos, se considera también las fallas ortográficas, morfológicas, de estructura, de sintaxis, uso de signos de puntuación, etc. Todos estos factores, sumados a una deficiente caligrafía e indicadores que pueden limitar la capacidad de escritura, constituyen lo que se denomina como errores cacográficos.

Es importante el estudio de la cacografía, ya que esta brinda un aporte a la enseñanza de ortografía; razón por la que se han desarrollado una serie de inventarios cacográficos, que reúnen los problemas más persistentes en los estudiantes, constituyéndose una base de datos útil para la práctica docente, ya que constituyen una orientación para el refuerzo en el conocimiento de la correcta ortografía en los estudiantes.

El diccionario de la real academia de la lengua define a la cacografía como “Escritura contra las normas de la ortografía”.

El estudio cacográfico ha permitido desarrollar por un lado, inventarios cacográficos, que contienen una serie de registros estadísticos que describen los errores más frecuentes en distintos tipos de palabras, tales como verbos, adjetivos, sustantivos, etc. Cabe mencionar

que estos errores pueden variar en su proporcionalidad en relación al contexto en el cual son analizados.

Por otro lado, también se ha permitido desarrollar el concepto de coeficiente de errores ortográficos. Ambos conceptos son tratados de forma independiente en los siguientes puntos de esta investigación.

2.7 Coeficiente de errores ortográficos.

La revisión bibliográfica sobre metodología, sugiere que la ortografía debe estar vinculada a la práctica común, a través de la escritura orientada a una utilidad específica y no netamente con fines de valoración ortográfica. Si bien, estas metodologías ayudan a que el estudiante se encuentre más predispuesto y motivado al aprendizaje de ortografía, es también cierto que pueden parecer más difíciles en cuanto al papel del docente, al momento de valorar el progreso.

Frente a este problema, el concepto de “coeficiente de errores ortográficos” se constituye como un método de valoración y seguimiento al progreso ortográfico de los estudiantes, así como brinda pautas para trabajar los problemas más recurrentes encontrados en escritos ordinarios solicitados a los estudiantes. Carratalá (2013), define el coeficiente de errores ortográficos como la herramienta “(...) que sirve para averiguar las faltas de ortografía que el alumno comete cuando realiza composiciones libres y otros ejercicios escritos.” (p.2).

El coeficiente de errores ortográficos se puede obtener mediante un proceso de escritura por parte de los estudiantes y análisis por parte del docente, a través de las siguientes actividades.

1. Tomar una muestra escrita que gire en torno a 200 palabras.
2. Determinadas el número de palabras, se identifican los errores (incluyendo los errores leves, como omisiones de punto en la letra i, o trazos mal dibujados).
3. Dividir el total de errores entre el número de palabras.
4. El resultado, multiplicarlo por mil. La cifra que se obtiene representa el número de errores que comete el estudiante, por cada mil palabras escritas.

Este tipo de cálculo de coeficiente de errores es original de la lengua inglesa, y se denomina Coeficiente de Courtis. En este sentido, se considera que la adaptación al español, debe traer ciertas consideraciones enfocadas en el tipo de errores computados y en relación a los datos

empíricos obtenidos de los inventarios cacográficos; por lo que se considera pertinente marcar como un solo error, la omisión de 3 tildes (que no sean diacríticas)¹.

Esta actividad se puede desarrollar de forma frecuente, y cada cómputo deberá ser registrado; de manera que la gráfica de estos cómputos en relación al tiempo, pueden brindar una idea del nivel del progreso de los estudiantes. De acuerdo al cuestionario original, el coeficiente de Courtis, los autores señalan que se espera que el nivel de errores en estudiantes universitarios, no exceda el coeficiente de 10 por cada mil palabras (Carratalá, 2013).

Se entiende entonces que esta herramienta constituye parte de la práctica docente y resulta útil por cuanto permite tener un registro de las capacidades ortográficas de los estudiantes y evaluar su progreso. Si bien, resulta una tarea que muchas de las veces puede resultar tediosa, es también cierto que un registro cuantitativo expresa de forma más objetiva el nivel de progreso manifiesto por los estudiantes y a su vez, orienta al docente los factores a considerar para mejorar el trabajo en el salón de clase.

2.8 Inventarios cacográficos.

Este concepto fue dado por López, M. en 1989; quien los describe como un “(...) listado de palabras y normas ortográficas, con índices de frecuencia en las que determinados escolares o usuarios no escolares cometen más errores en el uso escrito del vocabulario activo o pasivo” (citado por Carratalá, 2013, p. 4).

La importancia de los inventarios cacográficos para los docentes, radica en múltiples aspectos. De acuerdo a Gómez (2006), los inventarios cacográficos permiten conocer la relación de la ortografía con las formas de expresión escrita ya que recogen el vocabulario que usualmente es utilizado de acuerdo al contexto, por ende, se tiene conocimiento de las palabras que más se usan, para poder escribir. Este conocimiento a su vez, permite enfocar los temas más relevantes a tratar en el entorno escolar, lo que resulta un indicador valioso, considerando la extensión de las reglas ortográficas. Finalmente, el autor afirma que los inventarios cacográficos permiten comprender que los errores no solamente se dan a causa del desconocimiento de las reglas ortográficas, sino que pueden estar relacionados con descuidos (por lo general las omisiones, frecuentes en tildes), a causa de rasgos dialécticos (escribir como se pronuncia) o analogías que no resultan correctas (tuvistes) o por

¹ Carratalá (2013), indica que estas consideraciones se recomiendan, debido a que la omisión de la tilde es la responsable de más del 70% de las cacografías (p. 3)..

desconocimiento del vocabulario. Este conocimiento permite al docente orientar las formas en que deben ser abordados estos problemas, ya que se constata que tienen distinta naturaleza.

De acuerdo a la investigación de Carratalá, los inventarios cacográficos más importantes que se han desarrollado son los de Villaarejo Mínguez (1950) y de Mesanza López (1989) (p. 5). Se analizan ambos inventarios cacográficos de forma somera, considerando que los dos fueron aplicados en España, por lo que existe una diferencia clara sobre el contexto de aplicación; sin embargo, sirven como guía para la investigación en el contexto latinoamericano, ya que patrones de comportamiento en cuanto a la escritura, suelen repetirse.

El inventario de Mesanza es el resultado de una investigación realizada en Madrid entre los años de 1985 y 1989. Los resultados de esta investigación determinaron los errores cacográficos más frecuentes:

Tabla 1. Diez errores cacográficos más frecuentes, de acuerdo a Mesanza.

Cacografías	Letras	Tildes	Total
más		357	357
también	7	198	205
días		168	168
porque	154	3	157
mí		126	126
fútbol	4	120	164
está		109	109
qué		98	98
después	1	95	96
a	77		77

Fuente: Carratalá, (2013).
Elaborado por: Mesanza López.

De este inventario cacográfico se determina que las fallas más habituales se dan en palabras cotidianas, y los errores están relacionados con la acentuación ortográfica (83,78% según los datos de este inventario).

Es decir, los errores corresponden a omisiones en las tildes; en tanto que la mala escritura de letras es menos frecuente, correspondiendo apenas al 16,21% de errores. En este sentido, es

preciso considerar que las tildes pueden ser omisiones a causa del descuido y no precisamente del desconocimiento de la regla.

En referencia al inventario cacográfico de Villarejo, que también fue desarrollado en Madrid, se concluyó que la mayor cantidad de errores se dan en la acentuación, y que las palabras que producen más de la cuarta parte de los errores son apenas 25. Estas palabras se describen a continuación, con la frecuencia de errores de acuerdo a este inventario:

Tabla 2. Inventario cacográfico de Villarejo

<i>Palabra</i>	<i>Frecuencia</i>
También	277
Van	212
Porque	176
Día	160
Tranvía	134
Después	129
Está	122
Hay	111
Deber	108
Además	92
Hasta	90
Frío	89
Más	81
Así	81
Había	79
Están	79
Allí	78
Hacer	77
Ha	76
Viene	63
Ya	59
Ver	58
A mí	56
Cómo	52
Tenía	51

Fuente: Carratalá (2013).
Elaborado por: Villarejo Mínguez.

Como se aprecia en la tabla, las palabras con más errores son términos usados habitualmente. Además, las reglas de acentuación son relativamente sencillas, por lo que los autores dedujeron de esta investigación que gran parte de los errores cacográficos pueden predecirse en la enseñanza primaria.

Específicamente en el contexto nacional, no se han desarrollado inventarios cacográficos. Lo más próximo son investigaciones de tipo descriptivo que buscan generar una base de datos que orienten las futuras investigaciones relacionadas a esta temática. En este sentido, se puede citar la investigación llevada a cabo con estudiantes de primer año de bachillerato, desarrollada por Soria B. (2017), quien en su investigación concluye que los estudiantes tienen un desconocimiento de reglas ortográficas que exceden el 70%, y los errores más frecuentes se dan en el uso de las tildes.

El análisis de estos inventarios cacográficos y las investigaciones que podrían aproximar a la realidad contextual de investigación, sugieren que los errores se dan en palabras cotidianas y están relacionados en un alto porcentaje, con el uso de las tildes.

3. Manuales de ortografía.

3.1 Estructura de los manuales ortográficos.

En función de permitir que la escritura sea clara y precisa en cuanto a las reglas ortográficas, la Real Academia de la Lengua ha desarrollado a lo largo de su historia una serie de manuales de ortografía que orientan el correcto uso del lenguaje.

El manual de ortografía de la RAE es el manual en el que básicamente se han enfocado otras ediciones. El contenido de estos manuales va desde los fundamentos teóricos de la ortografía española así como la relación de correspondencia del abecedario con el sistema fonológico usado en el lenguaje y el uso de signos en la escritura.

Posteriormente, el manual se enfoca en el uso de letras homófonas, y las reglas ortográficas que se han establecido para cada una, dividiéndose en las siguientes categorías para letras en particular:

- Uso de la b, v, y w.

Se considera el estudio particular de algunas letras, sobre todo porque la evolución de la lengua ha permitido que la diferenciación de sonidos se haya perdido; tal es el caso de las letras b y v, inclusive la w; las cuales, según el Manual de Ortografía de la Real Academia de la Lengua Española, representan en la actualidad el mismo fonema sonoro, situación que origina dudas sobre la escritura. Históricamente, las letras b y v, tenían un valor fonético propio. Si bien, en la actualidad la fonética de ambas consonantes es igual, su escritura responde a la evolución histórica de la lengua que deriva su significado, por ejemplo, las palabras con b, reemplazaron con aquellas que en latín tenían p intervocálica, que después se sonorizó como b. Tal es el caso de *caber*, *saber*, *obispo* (por ejemplificar), que derivan del latín *capere*, *sapere*, *episcopu*.

En este sentido, se considera pertinente focalizar el apartado de los manuales de ortografía, que especifican el uso de *b* y *v*.

Se escribe con b:

- a. Verbos terminados en *-bir*. (Excepciones: hervir, servir, vivir y sus derivados).
- b. Verbos terminados en *-buir*. Ejemplo: distribuir.
- c. Los verbos *deber*, *beber*, *caber*, *saber* y *haber*.
- d. Las terminaciones *aba*, *-abas*, *ábamos*, *abais*, *-aban*, del pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación. Ej. Cantaba.
- e. El pretérito imperfecto indicativo de ir: *iba*, *ibas*, etc.
- f. Las palabras que empiezan por el elemento compositivo *biblio-* (libro) o por las sílabas *bur* y *bus*. Ejemplo: biblioteca. Excepciones: vudú y sus derivados.
- g. Las palabras que empiezan por el elemento compositivo *bi*, *bis*, *biz* – (que significa dos, o dos veces). Ejemplo: bipolar.
- h. Las que contienen el elemento compositivo *bio* (vida).
- i. Palabras compuestas cuyo primer elemento es *bien* (del latín *bene*). Ejemplo: bienvenido.
- j. Toda palabra en que el fonema labial sonoro precede a otra consonante o está en final de palabra. Ejemplo: *abdicación*. Excepciones: ovni.
- k. Palabras que terminan en *-bilidad*. Ejemplo: amabilidad. Excepciones: *movilidad*, *civilidad*.
- l. Palabras que terminan en *-bundo* y *bunda*. Ejemplo: vagabundo.

En el caso del uso de la V, se especifica los casos de escritura y su uso:

- a. Palabras en la que las sílabas *ad*, *sub* y *ob* preceden al fonema labial sonoro. Ejemplos: *adviento*, *obvio*.
- b. Palabras que empiezan por *eva*, *eve*, *evi* y *evo*. Ejemplos: *evasión*, *evolución*. Excepciones: *ébano*.
- c. Palabras que empiezan por el elemento compositivo *vice*, *viz*, o *vi* (en lugar de). Ejemplos: *vicealmirante*, *virrey*.
- d. Los adjetivos llanos terminados en *avo*, *ava*, *evo*, *eva*, *eve*, *ivo*, *iva*. Ejemplos: *esclavo*, *octavo*, *longevo*.
- e. Las voces llanas de uso general terminadas en *viro*, *vira*. Ejemplo: *triumviro*. Excepciones: *víbora*.
- f. Los verbos que terminan en *olver*. Ejemplos: *absolver*.
- g. Los presentes de indicativo, imperativo y subjuntivo del verbo *ir*. Ejemplos: *voy*, *ve*, *vaya*.
- h. El pretérito perfecto simple de indicativo y el pretérito imperfecto y futuro subjuntivo de los verbos *estar*, *andar*, *tener*.

Finalmente, se especifica también el uso de la letra W.

Esta letra solo se utiliza en palabras de origen germánico como:

- a. Determinados nombres propios de origen visigodo. Ej. *Wamba*, *Witiza*.
- b. Algunos derivados de nombres propios alemanes. Ejemplos: *wagneriano*, *weimarés*.
- c. Algunas palabras de origen inglés. Ejemplo: *whisky*.

- Uso de la c, k, q, z y s.

- a. El fonema oclusivo velar sordo de *casa*, *queso*, *kárate*, se realiza en la escritura con las siguientes letras: con *c* ante *a*, *o*, *u*, ante consonante y en posición final de sílaba y de palabra, como sucede en *carta*, *colegio*, *cubierto*, *clima*, *actor*, *vivac*; con *k* ante cualquier vocal, ante consonante y en posición final de palabra, como sucede en *kárate*, *kilo*; con el dígrafo *qu* ante las vocales *e*, *i*, como sucede en *queso*, *quitar*.
- b. El fonema fricativo interdental sordo de *zapato*, *cebra*, *cielo*, que se identifica con el alveolar o dental en zonas de seseo, se realiza en la escritura con las letras siguientes: con *z* ante *a*, *o*, *u*, en posición final de sílaba y de palabra como sucede en *zarpa*, *zoquete*, *zueco*, *diezmo*, *pez*, con *c* ante las vocales *e*, *i*, como sucede en *cero*, *cima* (*Real Academia de la Lengua*, 2010, p. 6 – 7- 8²).

² Las reglas descritas han sido tomadas, textualmente, del manual de Ortografía de la Real Academia de la Lengua Española. Se focalizan estas letras en particular, considerando que han sufrido un cambio

- Uso de la g y j.
- Uso de la i y ll
- Uso de la m
- Uso de la ñ
- Uso de la p
- Uso de la r y dígrafo rr
- Uso de la t
- Uso de la x

Sumado a esto, el manual especifica el uso de letras mayúsculas en sus diferentes casos. Posteriormente se aborda las reglas de acentuación y finalmente el correcto uso de los signos de puntuación y abreviaturas.

3.2 Innovaciones en la ortografía: reglas de acentuación.

Las reglas ortográficas se han ido modificando de acuerdo a la evolución de la lengua española. Las innovaciones más significativas se han dado en las reglas de acentuación, por lo que se puntualiza algunas de estas reglas y su uso.

3.2.1. Tilde en monosílabos.

En el caso de la palabra *guion*, su acentuación era obligatoria, generando un hiato con la vocal abierta como tónica; por lo que no era considerada un monosílabo. En la actualidad se mantiene la opción de no tildar estas palabras. La regla dicta que “las palabras de una sola sílaba no se acentúan nunca gráficamente, salvo en los casos de tilde diacrítica, que permite diferenciar en la escritura de ciertas palabras) (Soria B. , 2017).

3.2.2. Tilde diacrítica en “solo” (como adverbio).

Actualmente, se considera que esta palabra puede prescindir de la tilde, inclusive en los casos en que pueda tener una doble interpretación. Anteriormente, se tildaba la palabra sólo, cuando podía ser reemplazada por solamente.

3.2.3. Supresión de tilde en la conjunción disyuntiva “o”.

Anteriormente, era recomendada la tilde en la conjunción átona entre cifras con el fin de que esta no sea confundida con el número cero. Actualmente, la conjunción se escribe sin tilde al ser una palabra monosílaba y no tener referente para un uso diacrítico.

Las nuevas reglas ortográficas buscan adaptarse a los cambios sociales; buscando sobre todo simplificarlas, de manera que puedan ser usadas correctamente en mayor volumen poblacional. Así también, se observa que los cambios no implican una alteración semántica de los términos.

4. Currículo de bachillerato: escritura y ortografía.

En el currículo está expresado el proyecto educativo que se pretende orientar en un país o nación. Se basa en las necesidades actuales y futuras, de manera que se trazan los lineamientos a través de la educación, permiten satisfacer estas necesidades, así como se señalan las pautas de orientación que permiten hacer realidad estas intenciones plasmadas en el currículo.

El enfoque curricular en el área de Lengua y Literatura es comunicativo, y está basado en el desarrollo de destrezas, más que en el aprendizaje de contenidos específicos y conceptos. Se busca entonces que el estudiante desarrolle su capacidad comunicativa.

Los contenidos están divididos en bloques curriculares, que se describen en los siguientes apartados.

4.1 Lineamientos curriculares para Bachillerato General Unificado: Área de Lengua y Literatura.

El currículo de Lengua y Literatura para tercer año de bachillerato, está dividido en seis unidades. Cada unidad a su vez está dividida en subtemas orientados que abarcan: literatura, lectura, escritura, comunicación oral y lengua y cultura. A continuación, se describen los contenidos de cada unidad en las temáticas referidas.

Tabla 3. Contenido curricular Lengua y Literatura tercero de bachillerato

BLOQUE	Literatura	Lectura	Escritura	Comunicación oral	Lengua y cultura
---------------	------------	---------	-----------	-------------------	------------------

Bloque 1. Poesía del siglo XIX	El siglo XIX: José Joaquín de Olmedo, Dolores Veintimilla de Galindo, Numa Pompilio Llona y Julio Zaldumbide.	Criterios para valorar el propósito comunicativo.	Estructura argumentativa en temas socioculturales: tesis, argumentos y contraargumentos.	Valorar el contenido implícito de un texto oral a partir del análisis connotativo del discurso.	Transformaciones de la cultura escrita en la era digital: los periódicos digitales.
Bloque 2. La narrativa ecuatoriana del siglo XIX	El siglo XIX (prosa): Juan Montalvo y Miguel Riofrío.	Estrategias cognitivas de comprensión: parafrasear, resumir.	Estructura argumentativa en temas socioculturales: tesis, argumentos y contraargumentos.	Valorar del contenido implícito de un texto oral a partir del análisis connotativo del discurso.	Transformaciones de la cultura escrita en la era digital: los diccionarios electrónicos.
Bloque 3: Literatura ecuatoriana del siglo XIX y XX	Textos ecuatorianos del siglo XX en el marco histórico – cultural en los que fueron producidos poesía del siglo XX.	Estrategias cognitivas de comprensión: consultar fuentes adicionales.	Uso de la argumentación en ensayos y otros escritos académicos con temas socioculturales.	Textos de la comunicación oral: la entrevista laboral,.	Transformaciones de la cultura escrita en la era digital. Las bibliotecas virtuales.
Bloque 4: Poetas de la segunda	Poesía ecuatoriana del siglo XX	Organizadores gráficos para registrar,	Técnicas para planificar la escritura de un	Textos de la comunicación oral: el	Variedades lingüísticas presentes en

mitad del siglo XX		comparar y organizar información.	texto: lluvia de ideas, organizadores gráficos, consulta.	conversatorio.	Ecuador como elemento de identidad.
Bloque 5: Narradores del siglo XX	Narradores ecuatorianos (siglo XX). La narrativa en las décadas de 1960, 1970 y 1980.	Criterios para selección y análisis de la confiabilidad de las fuentes.	Recursos estilísticos y semánticos para persuadir a los lectores.	Apreciación del arte.	Consecuencias de la diglosia en la educación, la identificación, los derechos colectivos y bilingüismo.
Bloque 6: Literatura de finales del siglo XX y principios del XXI	Literatura ecuatoriana (finales del XX y principios del XXI).	Interpretando referenciación bibliográfica.	El artículo de opinión.	Textos de la comunicación oral: el foro.	Causa de la diglosia entre el castellano y las lenguas originarias del país.

Fuente: Texto de Lengua y Literatura (2018).

Elaborado por: MINEDUC.

Se aprecia, que los contenidos versan sobre la literatura ecuatoriana, y alrededor de estas temáticas se busca el desarrollo de macrodestrezas, como son la comunicación oral, la lectura, la escritura y la vinculación de la lengua con la cultura. Enfocando los aspectos que resultan de interés para esta investigación, cabe citar lo referido en el documento curricular de lengua y literatura para bachillerato, en referencia a la escritura.

“En este nivel se debe lograr que los jóvenes amplíen su capacidad para comprender y analizar la estructura, el contenido, el sentido y la función social de los textos, es decir, la reflexión sobre la lengua para comprender y expresar mensajes de forma adecuada, correcta, coherente y eficaz” (Ministerio de Educación, 2016, pág. 154).

Si bien, no se habla de forma explícita de la ortografía, la referencia de “correcta, coherente y eficaz”, implica que la escritura de los estudiantes debe estar en lo posible, exenta de errores ortográficos.

En referencia a los objetivos, se plantean once, los cuales coinciden con los objetivos generales del área, considerando que en este nivel se espera concretar los aprendizajes, siendo estos:

- Desempeñarse como usuarios competentes de la cultura escrita en diversos contextos personales, sociales y culturales para actuar con autonomía y ejercer una ciudadanía plena.
- Valorar la diversidad lingüística a partir del conocimiento de su aporte a la construcción de una sociedad intercultural y plurinacional, en un marco de interacción respetuosa y de fortalecimiento de la identidad.
- Evaluar con sentido crítico, discursos orales relacionados con la actualidad social y cultural para asumir y consolidar una perspectiva personal.
- Participar de manera fluida y eficiente en diversas situaciones de comunicación oral, formales y no formales, integrando los conocimientos sobre la estructura de la lengua oral y utilizando vocabulario especializado, según la intencionalidad del discurso.
- Leer de manera autónoma y aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.
- Seleccionar textos, demostrando una actitud reflexiva y crítica con respecto a la calidad y veracidad de la información disponible en diversas fuentes para hacer uso selectivo y sistemático de la misma.
- Producir diferentes tipos de texto, con distintos propósitos y en variadas situaciones comunicativas, en diversos soportes disponibles para comunicarse, aprender y construir conocimientos.
- Aplicar los conocimientos sobre los elementos estructurales y funcionales de la lengua castellana en los procesos de composición y revisión de textos escritos para comunicarse de manera eficiente.
- Seleccionar y examinar textos literarios, en el marco de la tradición nacional y mundial, para ponerlos en diálogo con la historia y la cultura.
- Apropiarse del patrimonio literario ecuatoriano, a partir del conocimiento de sus principales exponentes, para construir un sentido de pertenencia.
- Ampliar las posibilidades expresivas de la escritura al desarrollar una sensibilidad estética e imaginativa en el uso personal y creativo del lenguaje (Ministerio de Educación, 2016, págs. 153-154).

Se puede observar que el enfoque curricular está sobre todo orientado a permitir que los estudiantes desarrollen la capacidad crítica y tengan competencias en cuanto a su expresión escrita. Esto implica necesariamente una escritura correcta desde la apreciación de la

ortografía; sentido que se asume implícito en los objetivos detallados. Por otro lado, el desarrollo de la capacidad crítica exige del estudiante la lectura asidua y el debate de ideas, factores que indiscutiblemente significan un aporte a la calidad ortográfica manifiesta por los estudiantes.

4.2 Fundamentos pedagógicos en el currículo de Lengua y Literatura para bachillerato.

Los nuevos lineamientos pedagógicos orientan a la participación activa por parte de los estudiantes, enfocando más allá de los contenidos, el desarrollo de destrezas. En este sentido, los contenidos incluidos en el plan curricular son orientaciones que llevan a desarrollar las destrezas; lo que implica que los contenidos no son una finalidad; lo cual permite que los contenidos sean flexibles y se busca sobre todo la participación activa de los estudiantes, desde una visión constructivista (Ministerio de Educación, 2016).

En base a la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, los adolescentes se encuentran en un período transitivo de operaciones concretas a las operaciones formales. La capacidad cognitiva en esta etapa implica el manejo del pensamiento abstracto en la misma capacidad que una persona adulta. En relación con estas capacidades, se busca que en las competencias de literatura para bachillerato permitan al estudiante desarrollar un pensamiento crítico, invitándolo a la reflexión y a la expresión activa. Así, de acuerdo al currículo, se hace mención a la necesidad de perfeccionar el vocabulario en esta etapa, enfocando el uso correcto de las palabras y su estructura sintáctica para la redacción de textos (Ministerio de Educación, 2016).

Cabe considerar en esta etapa, la necesidad de pertenecer a grupos sociales hace que los estudiantes utilicen diferentes códigos de lenguaje y sean capaces de distinguir los contextos de uso del lenguaje. En este sentido, el currículo de Lengua y Literatura enfoca los bloques Lengua y Cultura y Comunicación oral en función de permitir la reflexión de los diferentes contextos culturales, generando sentido crítico en referencia a las capacidades comunicativas.

El área de Lengua y Literatura brinda amplias oportunidades comunicativas, entre estudiantes y docentes. Desde esta perspectiva, el docente permitirá generar un ambiente de confianza, en el que el estudiante sienta la libertad de expresarse abiertamente, manifestar sus ideas y puntos de vista críticos; así como orientarse en su autoconocimiento. Estos lineamientos están vinculados con el permitir que tenga lugar un aprendizaje significativo. Fundamentalmente, la motivación a la lectura y el conseguir que desarrollen una expresión correcta a través de la escritura, son las bases que se busca desarrollar a través de esta área.

4.3 El proceso de escritura y la ortografía en el Currículo de Bachillerato.

En referencia al proceso de escritura, el currículo busca proporcionar al estudiante una serie de elementos que están relacionados con la estructura de la lengua castellana, de manera que se espera que al culminar la educación de bachillerato los estudiantes dispongan de herramientas que les permitan producir textos académicos bien elaborados a través de un proceso de ordenamiento de ideas, organización, redacción, edición y publicación. Así también, se espera que en este proceso de escritura los estudiantes conozcan las normas científicas y exigencias para la presentación de trabajos académicos normados (Ministerio de Educación, 2016).

Otro de los aspectos que destaca el documento curricular en referencia a la escritura, es que se espera que los estudiantes sean capaces de redactar textos argumentativos, a través de desarrollar su pensamiento crítico. Si bien, no se especifican competencias ortográficas en este documento, se asume como entendido que en el nivel bachillerato, los estudiantes deberán tener conocimiento de las reglas, ya que la ortografía es parte de un texto correctamente escrito.

CAPÍTULO II
DISEÑO METODOLÓGICO

2.1 Diseño de la investigación.

La investigación tiene un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo), debido a que se considera el análisis cualitativo que resulta objetivo (en el número de errores ortográficos que presentan los estudiantes), junto a un análisis cualitativo, de valoración de las respuestas brindadas por los docentes en la entrevista mantenida.

Según refieren Galeano y Rivas (2007), los enfoques mixtos están caracterizados por permitir una investigación cualitativa, que permite la comprensión de los resultados como parte de un proceso histórico, rescatando las particularidades del contexto social; junto con una visión cualitativa, que permite enfatizar el valor subjetivo y vivencial y el resultado de la interacción entre sujetos.

Los enfoques cualitativos y cuantitativos se complementan, en función de brindar una visión más profunda del objeto de investigación, y de acuerdo al alcance que el investigador quiera brindar a la misma (Ruiz, Borboa, & Rodríguez, 2013).

Se ha planteado bajo estas consideraciones un enfoque mixto en esta investigación, por cuanto permite tener una apreciación más próxima a la realidad manifiesta en la Institución Educativa, existiendo una observación tanto del rol docente como de las capacidades expresadas por los estudiantes en referencia a las competencias ortográficas.

2.2 Método de investigación.

La investigación científica puede desarrollarse en base a tres tipos de métodos fundamentales: exploratoria, descriptiva y confirmatoria. La aplicación de estos métodos responde al estado del arte de la temática investigada en relación al contexto de estudio. Así, cuando no existen investigaciones que hayan profundizado la temática, se opta por una investigación exploratoria que brinda un acercamiento a la realidad de investigación. Cuando el tema investigado ha sido ampliamente abordado, o ha sido investigado desde distintas perspectivas, las investigaciones confirmatorias buscan determinar la veracidad de las investigaciones previamente realizadas, contrastar la información o reforzar la validez del estudio. En estos dos tipos de investigaciones, la investigación descriptiva toma un papel fundamental, ya que puede combinarse para brindar detalles de los resultados obtenidos (Morone, 2013).

El tipo de investigación planteada en este trabajo es exploratorio, considerando que no se conoce a profundidad los aspectos a estudiar en el contexto nacional ni local; de manera que permite brindar un acercamiento a la realidad investigada. Se propone también una investigación de tipo descriptiva, que, partiendo de la exploración investigativa, se busca describir los factores encontrados en el lugar específico de estudio. Esto supone una contribución a un contexto más general, ya que brinda un aporte a describir la realidad nacional; así como una guía específica en el contexto de estudio, ya que tras la descripción se pretende establecer líneas de intervención pedagógica que permitan afrontar los problemas específicos encontrados en el lugar de investigación.

2.3 Contexto.

El Instituto “Andrés F. Córdova” es el colegio más antiguo de la ciudad de Cañar. El 7 de enero de 1941 fue creada la escuela de Artes y Oficios; entidad que se mantiene hasta 1948, en el cual esta entidad adquiere la denominación de Colegio Técnico “Andrés F. Córdova; institución que desde la actualidad ha contribuido a la educación de la ciudad.

Inicialmente, la institución funciona en las instalaciones privadas de la familia Andrade Muñoz (domicilio). La institución desde su fundación buscó satisfacer las necesidades educativas de acuerdo a la época.

En el año de 1954, el plantel logra la creación de la especialidad de mecánica; especialidad que se conserva hasta la actualidad, en mecánica industrial y mecánica automotriz. En el año de 1957, se logra la adquisición de un lote en el cual, desde el año de 1968 se asigna una partida presupuestaria para la construcción del edificio, dándose la compra el 24 de agosto de 1968. Para el año de 1970, bajo el rectorado del Dr. Ezequiel Clavijo Martínez, se da inicio a la construcción del edificio, que el 2 de febrero de 1971, finalmente fue concretado.

La institución ha estado caracterizada por las carreras técnicas. Actualmente, ofrece la carrera técnica de mecánica automotriz, mecánica industrial, bachillerato en sistemas, y un bachillerato general unificado. La entidad educativa da cabida a un promedio de 1200 estudiantes por año, siendo una de las instituciones con mayor afluencia estudiantil de la ciudad de Cañar.

2.4 Población y muestra.

Suárez (2011), define la población como “el conjunto de individuos al que se refiere la pregunta de estudio o respecto al cual se pretende concluir algo” (p. 2). Esta población es

entendida como un grupo de individuos que poseen ciertas características que les permite ser parte del objeto de estudio (D'Angelo, 2013).

La población de estudio considerada en la presente investigación, está conformada por los estudiantes del tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa “Andrés F. Córdova”, de la ciudad de Cañar. Se consideró pertinente investigar en este nivel educativo, debido a que en este se expresan los resultados de todos los años de estudio, por lo que permite hacer una valoración de las competencias finales que brinda la educación general básica, la educación en bachillerato, en relación con la ortografía.

En cuanto a la muestra, es definida como “cualquier subconjunto del universo”. Desde la estadística, la muestra puede ser probabilística y no probabilística, de acuerdo a los criterios que se han considerado para realizar la investigación

La presente investigación consideró una muestra no probabilística, enfocada en el Tercer Año de Bachillerato Paralelo “D” de la Unidad Educativa de investigación; misma que está constituida por 22 estudiantes.

Sumado a esto, se consideró también necesaria la muestra de docentes que imparten clase en este año de básica, conformando un grupo total de trece educadores; a quienes se aplicó una entrevista.

2.5 Instrumentos.

La presente investigación se valió de la entrevista y un test.

La entrevista fue aplicada a los docentes, a quienes se les interrogó sobre la visión que tiene de la competencia ortográfica de los estudiantes y la forma en que se han involucrado para educar en este aspecto.

En referencia al test, Se realizó un análisis del coeficiente de errores ortográficos según sugiere Catarralá (2013), mediante la escritura abierta de los estudiantes en un promedio de 180 – 200 palabras y siguiendo el proceso recomendado por este autor (Ver punto 2.7 del apartado teórico de esta investigación). El promedio de palabras escritas fue de 150 – 200 palabras. De estas respuestas, se analizó el nivel de errores ortográficos por cada mil palabras (Ver Anexo 1).

CAPÍTULO III
RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

3.1 Tabulación y gráficos del test de ortografía aplicado a estudiantes.

El test fue aplicado al grupo de estudiantes que participaron de esta investigación; constituido por un total de 22 estudiantes del tercer año de bachillerato.

Los resultados de la investigación fueron tabulados bajo las siguientes consideraciones:

- Se solicitó escribir libremente sobre una temática orientada (en este caso, sobre la música y sus gustos personales, el test aplicado se puede ver en el anexo 1.).
- Se contó el número de palabras (se estimó que la media se ubicaría entre 150 y 200 palabras de acuerdo a la extensión que se permitió para la escritura).
- Se contaron el número de errores ortográficos.
- Se dividió el número de errores entre el número de palabras.
- El resultado de esta división, se multiplicó por 1000. Este valor indica el número de errores por cada mil palabras escritas que pueden tener los estudiantes.
- Los datos obtenidos fueron graficados, obteniéndose los siguientes indicadores: promedio, desviación estándar, límite máximo, límite mínimo, puntos más altos y puntos más bajos.

Los datos fueron analizados en el Excel 2016; de manera que se obtuvieron los siguientes gráficos que ilustran las competencias ortográficas manifiestas por los estudiantes en un escrito no científico, de opinión libre y uso de términos cotidianos.

Tabla 4. Errores por cada 1000 palabras de los estudiantes que participaron de la investigación

Estudiante	Número de palabras escritas	Errores ortográficos	Promedio de errores por 1000 palabras
Estudiante 1	182	15	82
Estudiante 2	135	9	68

3.1 Tabulación y gráficos del test de ortografía aplicado a estudiantes.

El test fue aplicado al grupo de estudiantes que participaron de esta investigación; constituido por un total de 22 estudiantes del tercer año de bachillerato.

Los resultados de la investigación fueron tabulados bajo las siguientes consideraciones:

- Se solicitó escribir libremente sobre una temática orientada (en este caso, sobre la música y sus gustos personales, el test aplicado se puede ver en el anexo 1.).
- Se contó el número de palabras (se estimó que la media se ubicaría entre 150 y 200 palabras de acuerdo a la extensión que se permitió para la escritura).
- Se contaron el número de errores ortográficos.
- Se dividió el número de errores entre el número de palabras.
- El resultado de esta división, se multiplicó por 1000. Este valor indica el número de errores por cada mil palabras escritas que pueden tener los estudiantes.
- Los datos obtenidos fueron graficados, obteniéndose los siguientes indicadores: promedio, desviación estándar, límite máximo, límite mínimo, puntos más altos y puntos más bajos.

Los datos fueron analizados en el Excel 2016; de manera que se obtuvieron los siguientes gráficos que ilustran las competencias ortográficas manifiestas por los estudiantes en un escrito no científico, de opinión libre y uso de términos cotidianos.

Tabla 5. Errores por cada 1000 palabras de los estudiantes que participaron de la investigación

Estudiante	Número de palabras escritas	Errores ortográficos	Promedio de errores por 1000 palabras
Estudiante 1	182	15	82
Estudiante 2	135	9	68

Estudiante 3	142	28	197
Estudiante 4	175	20	113
Estudiante 5	189	32	170
Estudiante 6	192	23	121
Estudiante 7	204	36	177
Estudiante 8	135	18	135
Estudiante 9	146	12	84
Estudiante 10	175	18	103
Estudiante 11	135	21	156
Estudiante 12	189	8	42
Estudiante 13	178	25	143
Estudiante 14	176	28	160
Estudiante 15	165	14	82
Estudiante 16	154	16	104
Estudiante 17	152	23	150
Estudiante 18	128	2	16
Estudiante 19	135	24	175

Estudiante 20	187	14	74
Estudiante 21	215	51	238
Estudiante 22	228	43	190

Fuente: Test aplicado a los estudiantes de Tercer Año de Bachillerato del Instituto “Andrés F. Córdova”.

Elaborado por: Lorena Araceli Ortega Toledo.

El análisis estadístico de los datos obtenidos se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 6. Análisis estadístico de datos

INDICADORES	DATOS
Promedio de errores	126,36
Errores máximos	238
Errores mínimos	16
DESVIACIÓN ESTÁNDAR (DE)	55,07
Límite máximo (DE)	181,44
límite mínimo (DE)	71,29

Fuente: Datos de análisis estadísticos, Excel 2016

Elaborado por: Lorena Araceli Ortega Toledo

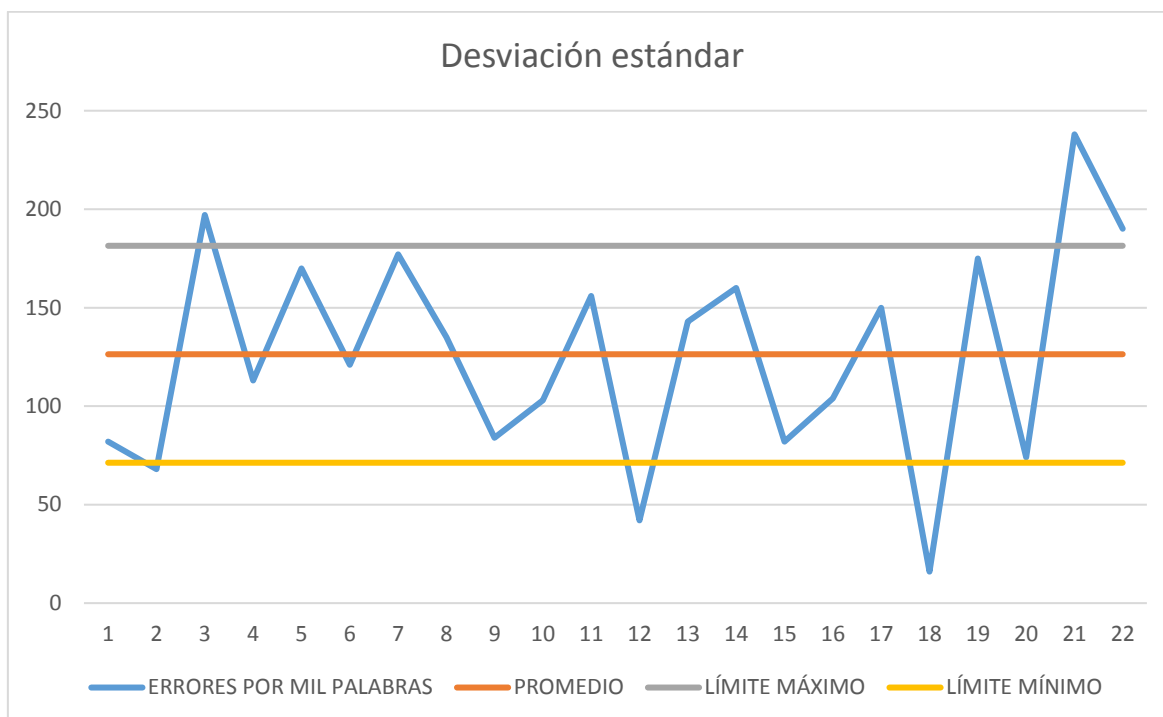


Gráfico 1. Desviación estándar

Fuente: Test aplicado a los estudiantes de Tercer Año de Bachillerato del Instituto “Andrés F. Córdova”.

Elaborado por: Lorena Araceli Ortega Toledo.

3.1. Análisis e interpretación de resultados

La gráfica 1 muestra el número de errores cometidos por los estudiantes, en relación a un promedio de 1000 palabras. Se observa que el promedio de errores se ubica en 126 errores por 1000 palabras escritas. El estudiante que cometió menos errores se ubica en un 16/10000 (estudiante número 18), en tanto que el estudiante que cometió más errores se ubica en 238/1000 (estudiante número 21). En cuanto a la desviación estándar, permite comprender que gran parte de los datos se encuentran dispersos en 55,07 puntos sobre, o debajo de la media. La desviación estándar encontrada en este estudio es relativamente amplia, dando un rango total de 110,14 puntos, siendo el límite mínimo de 71,29. Esto indica que, en el mejor de los casos, los estudiantes cometen un promedio de 71 errores (salvo las excepciones puntualizadas), y un máximo de 181 errores ortográficos por cada mil palabras. En relación a las sugerencias encontradas en la bibliografía, se estima que el número de errores ortográficos es por mucho, superior a lo que se espera en estudiantes de nivel preuniversitario.

Finalmente, en función de tener una base estadística que pueda dar partida a un inventario cacográfico en el contexto local, se contabilizaron la mayor cantidad de errores ortográficos cometidos, siendo los más frecuentes los que se describen en la siguiente tabla.

Tabla 7. Errores ortográficos más frecuentes

ERROR	FRECUENCIA	Porcentaje
Tildes	136	61%
Comas	43	19%
Mal uso de mayúsculas	6	3%
Por qué	4	1,78%
Palabra “hablan”	3	1,33%
Palabra “gustan”	3	1,33%
Atrae (error de escritura)	2	0,89%
Otros	27	12%

Fuente: Test de escritura y valoración ortográfica aplicado a estudiantes (2018).
Elaborado por: Lorena Araceli Ortega Toledo.

Los resultados del inventario de errores, coinciden con los inventarios cacográficos citados en el apartado teórico, en donde se enfoca que gran parte de los errores se da a causa del uso de tildes. En este caso, las tildes representaron el 61% de errores, siendo los más frecuentes, seguidos del mal uso de comas, que representan el 19% y el mal uso de mayúsculas, que representan el 3%. En la tabla 6, el indicador “otros” es la suma total de errores individuales que presentó cada estudiante en una palabra en particular y que no presentaron frecuencias superiores a uno.

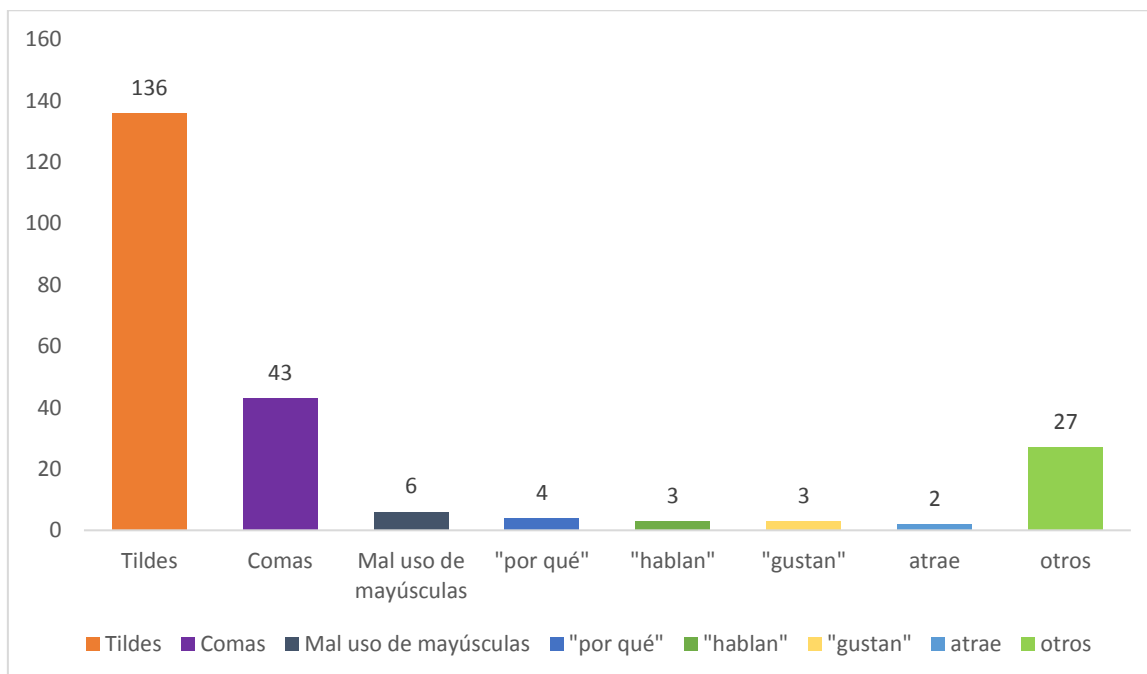


Gráfico 2. Errores ortográficos más frecuentes
 Fuente: Test de escritura y valoración ortográfica aplicado a estudiantes (2018).
 Elaborado por: Lorena Araceli Ortega Toledo.

3.2 Interpretación de resultados: entrevista estructurada aplicada a docentes.

Sumado al análisis de las competencias ortográficas, se aplicó una encuesta a todos los trece docentes que imparten clases en el tercer año de bachillerato; en función de obtener una perspectiva más cercana a las competencias ortográficas y el trabajo desarrollado en torno a estas. Los resultados se expresan en la siguiente tabla.

Tabla 8. Resultados de entrevista aplicada a docentes.

Docente	P1. ¿Cómo es la expresión de los estudiantes de tercero de bachillerato al momento de	P2. ¿Considera que los estudiantes tienen errores	P3. ¿Considera necesario que en su área los estudiantes escriban sin	P4. En el área que usted dicta como docente ¿Ha utilizado alguna metodología para el	P.5 ¿Cree importante y necesario que los estudiantes cuenten con una perfecta

	redactar una tarea?	ortográficos en su escritura?	faltas ortográficas?	perfeccionamiento de la ortografía de los estudiantes?	ortografía en su escritura?
Docente 1	Los estudiantes realizan las tareas con agrado porque se les motiva a realizarlas.	Sí, en el uso de las tildes.	Si, en toda área es indispensable que se redacte sin faltas ortográficas.	No.	Sí, es sumamente importante porque en su vida estudiantil universitaria y en su vida debe tener una ortografía de gran nivel.
Docente 2	Tienen muchas falencias al momento de coordinar sus ideas acompañadas a esto la diferencia ortográfica.	Sí, primeramente la puntuación y la ortografía de la c con la s y la z.	En todas las áreas es importante la correcta ortografía.	Sí, escribir textos que utilicen la ortografía correctamente.	Sí, es muy importante que todas las personas tengan bien clara la ortografía lo cuanto se puede utilizar en la escritura personal de cada uno.
Docente 3	No coordinan ideas, redactan los textos sin utilizar signos de puntuación y tienen dificultad en	Sí, problemas de acentuación gráfica, ciertos fonemas con s – c, v – b, j – g, los signos de puntuación.	Sí, la redacción estrictamente se vería mejor y los estudiantes tuvieran mejor presentación.	Sí, enseñar reglas ortográficas, transcribir textos para mejorar.	Sí, de esa manera cuando tengan que presentar algún escrito no tengan dificultades.

	la ortografía en especial las tildes.				
Docente 4	Algunos piensan las formas que deben hacer, otros en cambio no tienen mucha idea y preguntan.	Si, no saben las reglas gramaticales sobre cuándo y cómo usarlas.	Sí, porque así se puede entender mejor y demostrar su buena cultura y hacer quedar bien a sus padres, maestros y a ellos mismos.	Sí, haciendo referencia a las reglas ortográficas gramaticales y corrijo con base la forma correcta de escribir.	Sí, para poder desempeñarse muy bien, en algún cargo público, si es posible. Así mismo no ser objeto de críticas y burlas.
Docente 5	El desconocimiento cómo realizar un resumen, ensayo, síntesis ha sido una barrera para alcanzar los conocimientos en actividades pedagógicas.	Sí, las abreviaturas utilizadas en la tecnología; ejemplo: acerca lo escriben acrk, pecados pk2, es ahí cuando se destruye totalmente la ortografía.	Sí, no sólo en mi área, es importante la ortografía para consolidar los contenidos.	Si, la transcripción en base a la investigación.	Sí, para poder diferenciar las ideas de un texto.
Docente 6	Se comportan de una manera natural no hay cambios en su actitud.	Sí, generalmente no colocan tildes, confunden s y c, ahora también cambian la c por la k, en algunos caso la ha no existe para ellos.	Sí, ya son estudiantes de tercero de bachillerato y por lo menos deben salir con un buen nivel de ortografía.	Sí, y no únicamente en mi área sino a nivel general trabajamos con interdisciplinaridad en donde se pone énfasis en relacionar mi área con las demás y	Sí, porque de ello depende mucho su futura vida profesional.

				principalmente con lengua.	
Docente 7	Al momento de redactar sus tareas los estudiantes no toman a consideración los signos de puntuación, expresan de manera directa.	Sí, los signos de puntuación, comas, signos de interrogación.	Sí, porque en nuestra área encontramos algunas palabras y lecturas que es necesario no tener faltas ortográficas.	No	Sí, porque considero que un estudiante trabaja sin faltas ortográficas es expresivo y coherente
Docente 8	Se expresan en una forma normal.	No	Sí, utilizan comandos en Linux, Auto Cad, SQL, VB.	No	Sí, escriben mal un comando éste no funciona.
Docente 9	Considero que como en todas las habilidades a medida de lo que leemos mejoramos la ortografía porque hay chicos buenos y otros que necesitan refuerzo.	Sí, el uso de la v y b. Las palabras no las separan unas de otras.	Sí, porque de la manera como una persona escribe muestra su grado de preparación.	Sí, busca de palabras desconocidas, corregir en la pizarra las palabras mal escritas.	Sí, porque las reglas ortográficas son para desarrollarlas diariamente.
Docente 10	Todavía tienen errores ortográficos.	Sí, el uso de la m y n.	Sí, porque en Informática es necesario escribir correctamente.	No	Sí, porque las reglas ortográficas son para mejorar la escritura.

Docente 11	Es muy deficiente ya que no ponen mucho interés al momento que se les pide que realicen un taller.	Sí, en los signos de puntuación.	Sí, porque les ayuda bastante en su léxico.	No	Sí, porque van a adquirir más conocimientos y enriquecer su léxico.
Docente 12	Se molestan porque en la actualidad no les gusta redactar.	Sí, el uso de las tildes, palabras sin h, confusión en palabras de v o b, palabras con c, s y z.	Sí, porque es necesario que ellos escriban correctamente las palabras.	Sí, la corrección en los trabajos.	Sí, porque además de que se ve mal las palabras mal escritas, es necesario que ellos redacten correctamente y sin faltas de ortografía.
Docente 13	De tranquilidad y confianza.	No.	Sí, porque es importante procurar escribir sin faltas ortográficas.	No	Sí, es muy importante porque así se demuestra el grado de preocupación que nuestros estudiantes poseen.

Fuente: entrevista aplicada a docentes.
Elaborado por: Lorena Araceli Ortega Toledo.

Análisis de resultados

Para el análisis de estos resultados, se analizó las respuestas que tienen una connotación positiva y negativa.

Pregunta 1. ¿Cómo es la expresión lingüística de los estudiantes de tercero de bachillerato al momento de redactar una tarea?

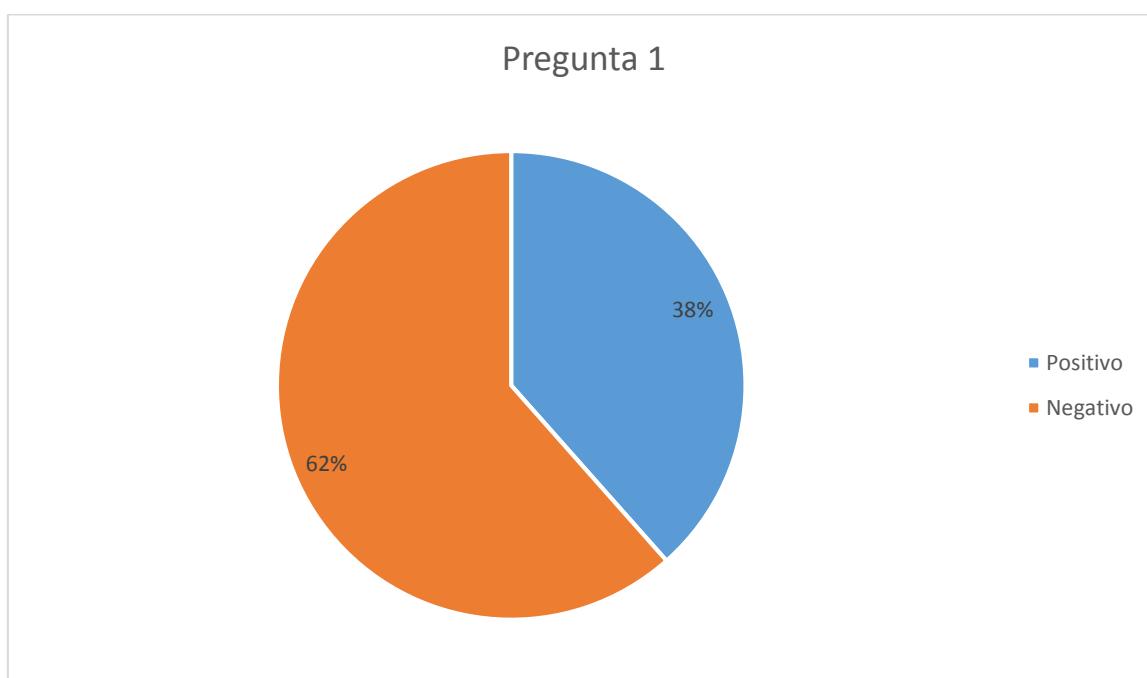


Gráfico 3. Expresión lingüística de los estudiantes.
Fuente: entrevista aplicada a docentes.
Elaborado por: Lorena Araceli Ortega Toledo.

Análisis e interpretación

El gráfico 3 muestra que un 62% de docentes considera que la expresión lingüística de los estudiantes en el entorno educativo no es adecuada o es considerada bajo una connotación negativa; en algunos casos calificada como “deficiente”, o “molesta”. Los docentes en este aspecto refieren que los estudiantes no gustan de redactar, y en algunos casos no tienen competencias. En el caso del docente número 10, manifiesta que tienen errores ortográficos. El docente 9, indica que los estudiantes requieren refuerzo académico en este aspecto.

Pregunta 2. ¿Considera que los estudiantes tienen errores ortográficos en su escritura?

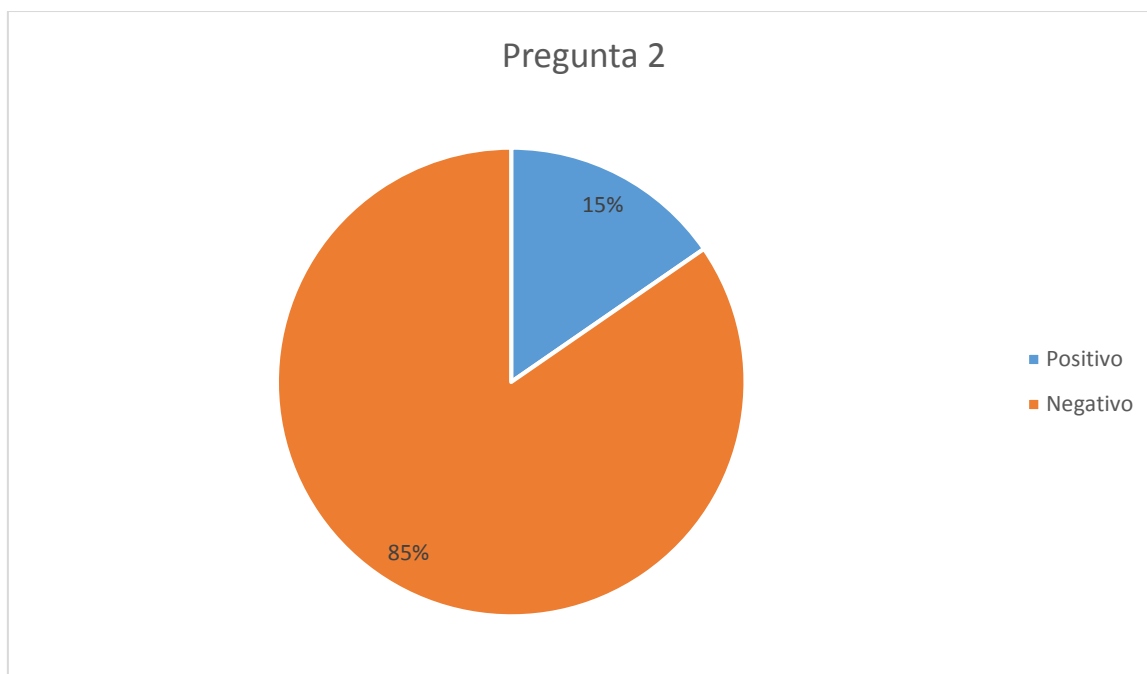


Gráfico 4. Errores ortográficos en la escritura.
Fuente: entrevista aplicada a docentes.
Elaborado por: Lorena Araceli Ortega Toledo.

Análisis e interpretación

En esta interrogante, los docentes manifiestan que sí poseen errores ortográficos, en un 85%; frente a un 15% (n=2) que indica que no poseen errores ortográficos. Los resultados de esta encuesta evidencian que las fallas ortográficas son consideradas por casi la totalidad de los docentes, quienes puntualizan que los errores son más comunes en el uso de tildes, y reglas específicas de consonantes. Cabe considerar lo expuesto por el docente 5 en esta interrogante, al manifestar que los errores de omisión se dan en caso de que los estudiantes quieren abreviar palabras, por ejemplo, al escribir “pecados”, lo expresan como pk2. Esta forma de abreviar términos, es propia de la mensajería digital, que en gran parte del caso, los adolescentes la usan en un contexto de informalidad; y la costumbre de este tipo de escritura permite que se extienda al entorno académico.

Pregunta 3. ¿Considera necesario que en su área los estudiantes escriban sin faltas ortográficas?

Gráfico 4 Importancia de la ortografía en el área de estudio

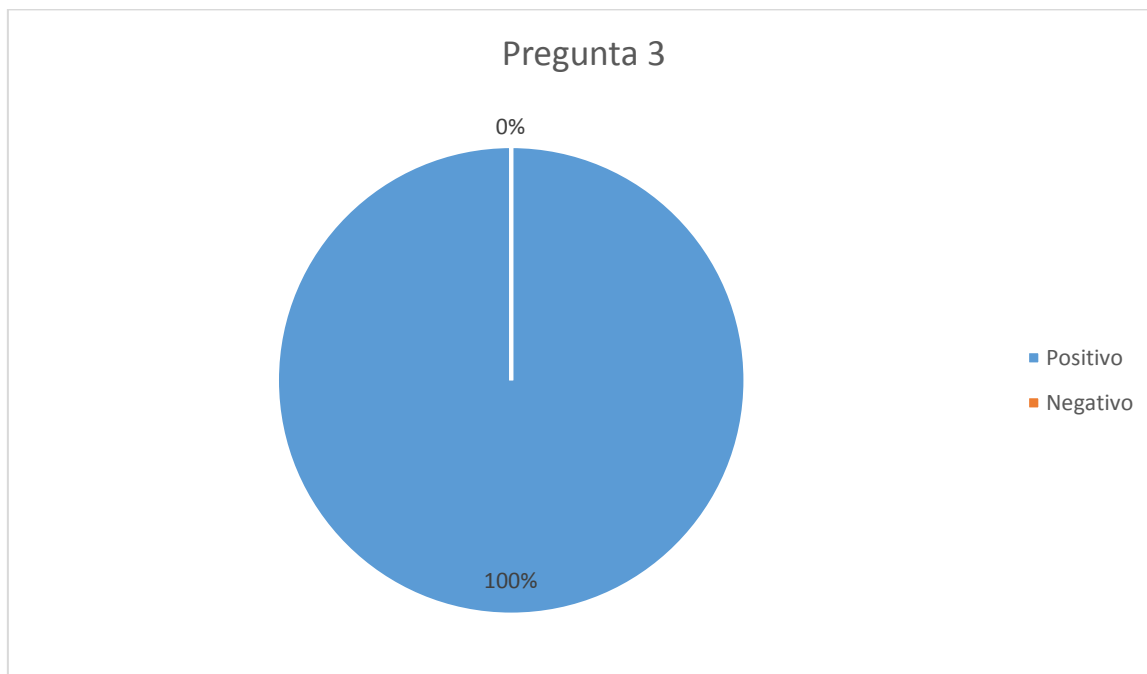


Gráfico 5. Importancia de la ortografía en el área de estudio.

Fuente: entrevista aplicada a docentes.

Elaborado por: Lorena Araceli Ortega Toledo.

Análisis e interpretación

En esta pregunta, los docentes evidencian en su totalidad que consideran importante la ortografía; independientemente del área de estudio. Esto indica que si bien, se ha cuestionado muchas de las veces la extensión de las reglas ortográficas, es cierto que, en el entorno académico, los docentes consideran relevante una escritura adecuada sin faltas de ortografía.

Pregunta 4. En el área que usted dicta como docente ¿Ha utilizado alguna metodología para el perfeccionamiento de la ortografía de los estudiantes?

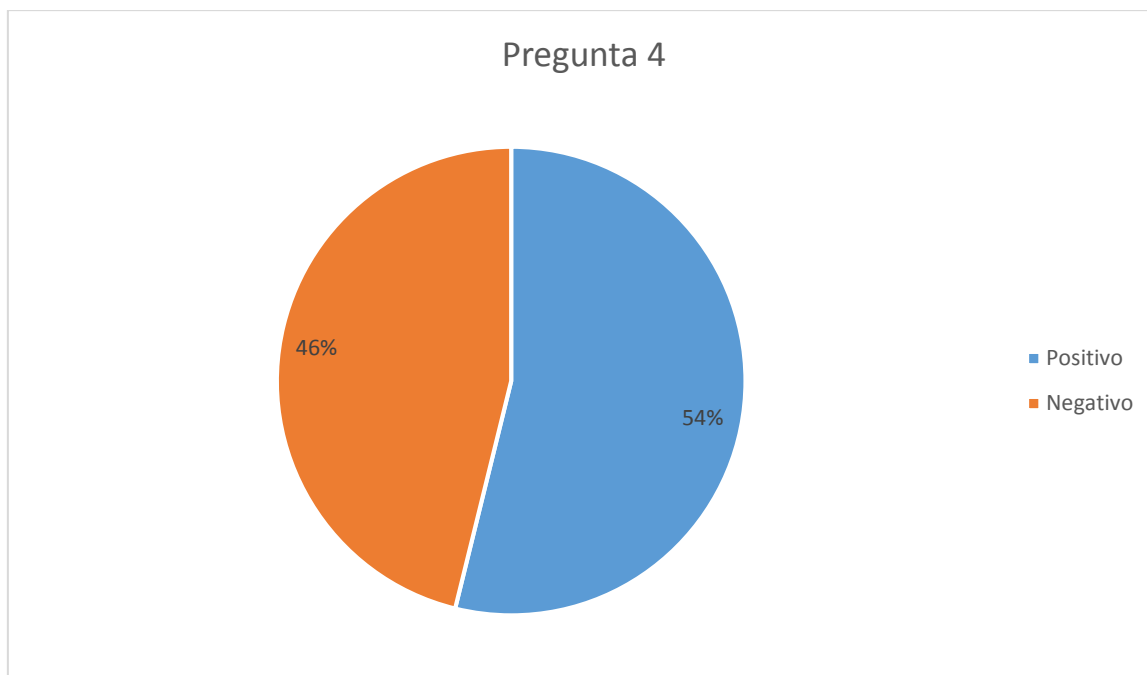


Gráfico 6. Uso de métodos para el perfeccionamiento de la ortografía.

Fuente: entrevista aplicada a docentes.

Elaborado por: Lorena Araceli Ortega Toledo.

Análisis e interpretación

Si bien, la totalidad de docentes manifiesta que la ortografía es importante en su área, no todos asumen la responsabilidad de trabajarla; en parte porque se considera un tema específico que compete a Lengua y Literatura. Se observa, sin embargo, que un 54% de los docentes entrevistados manifiesta sí trabajar las competencias ortográficas, lo que indica que la ortografía puede trazarse metodológicamente como un componente interdisciplinar.

Pregunta 5. ¿Cree importante y necesario que los estudiantes cuenten con una perfecta ortografía en su escritura?

Gráfico 5 Considera importante que los estudiantes cuenten con una perfecta ortografía

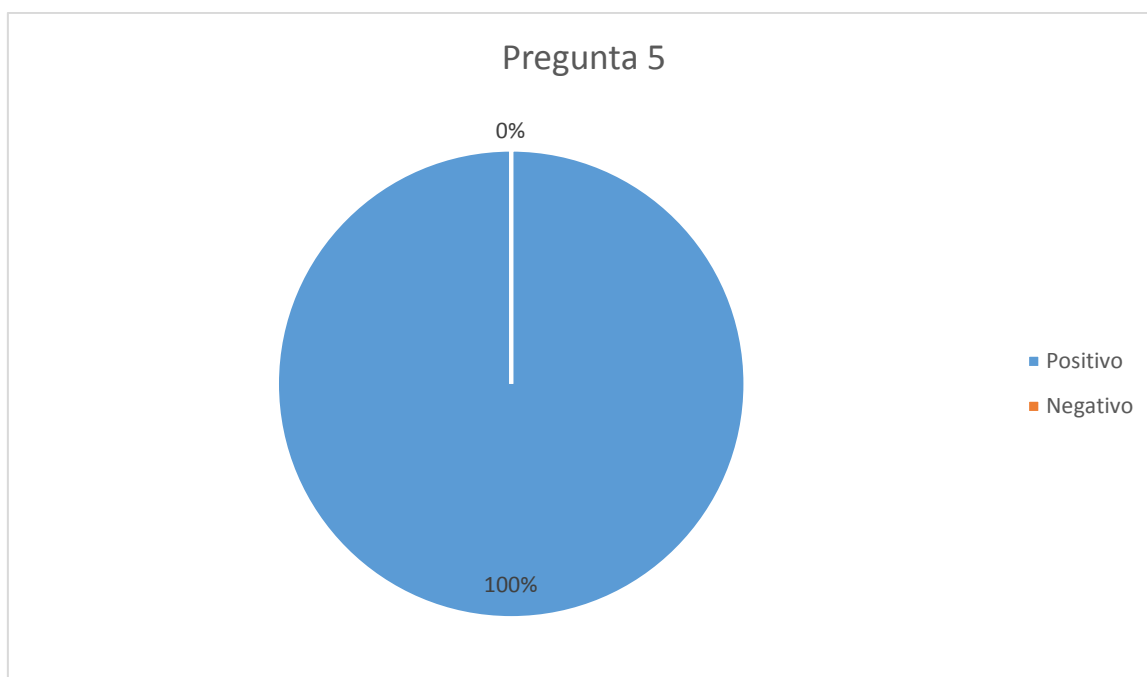


Gráfico 7. Considera importante que los estudiantes cuenten con una perfecta ortografía.

Fuente: entrevista aplicada a docentes.

Elaborado por: Lorena Araceli Ortega Toledo.

Análisis e interpretación

La totalidad de docentes manifiesta considerar importante y necesario que los estudiantes cuenten con una perfecta ortografía. Estos datos refuerzan la hipótesis que deriva de la pregunta 3, que los docentes consideran la ortografía como parte fundamental del proceso de formación académica.

DISCUSIÓN

El análisis de datos permitió determinar que los estudiantes cometen un promedio de errores ortográficos de 126, por cada mil palabras; señalando que la desviación estándar indica que se pueden encontrar 55 puntos por debajo, o sobre la media. La extensión de la desviación estándar indica que el rango de distribución de datos obtenidos en esta investigación es de 110 puntos, con el mínimo ubicado en 71, lo que sugiere que en el mejor de los casos, los estudiantes cometerán 71 errores por cada mil palabras escritas. De acuerdo al inventario Cacográfico desarrollado por Courtis, se espera que la media de errores ortográficos de estudiantes que están por terminar el bachillerato, sea de 10 errores por cada mil palabras. Se observa que los estudiantes se encuentran muy por encima de los límites esperados en cuanto a su capacidad de escritura y ortografía.

En relación con los errores más comunes, la investigación realizada con el grupo de estudiantes determinó que los errores más comunes están asociados con el uso de las tildes, seguido de los errores por el desuso de comas y signos de puntuación. En el caso de investigación, se determinó que los errores por causa de tildes asciende a un 61%. Tanto los inventarios cacográficos desarrollados por Villarejo (1950) como por López (1989), determinan que precisamente, la mayor cantidad de faltas ortográficas se dan a causa de errores de acentuación (en el caso de Mesanza, se estima que el nivel de errores por omisión de tildes asciende a un 83,78%). En este sentido, se encuentra concordancia en que los errores más comunes están enfocados en el uso de las tildes, siendo superiores al 50% de los errores ortográficos; lo que determina un lineamiento de intervención pedagógica en función de mejorar las competencias ortográficas de los estudiantes.

En cuanto a la entrevista realizada a docentes del tercero año de bachillerato, se determinó que los mismos consideran que la ortografía es una competencia indispensable para completar los estudios previos a la universidad. Si bien, la totalidad manifiesta su interés por la ortografía, coinciden gran parte de ellos en que los estudiantes no escriben correctamente y cometen una serie de errores ortográficos (85% de los docentes coinciden). Estos datos concuerdan con lo investigado en el test de escritura libre, ya que se evidenció que los errores ortográficos de los estudiantes están sobre los considerados aceptables para su nivel educativo.

Las metodologías aplicadas, los docentes no profundizan metodologías específicas, y manifiestan interés por la ortografía; así como indican que algunos de ellos trabajan desde sus áreas para orientar una mejor ortografía en los estudiantes. Estos datos sugieren que la ortografía puede plantearse como una temática interdisciplinar, que si bien, está focalizada desde la Lengua y Literatura, puede motivarse y trabajarse desde las demás áreas, considerando que la escritura no se restringe al área de Literatura, sino que es útil en todas las áreas, ya que facilita a los docentes conocer el nivel de conocimientos de los estudiantes. Contrariamente, una escritura deficiente significa un problema al momento de evaluar competencias, conocimientos, capacidad crítica que poseen los estudiantes.

En referencia a las metodologías que permitan vincular el aprendizaje de la ortografía; se focaliza sobre todo la motivación a la lectura y la necesidad de vincular el desarrollo de competencias ortográficas con otras áreas. En este sentido, técnicas como el aprendizaje basado en proyectos, permiten la vinculación de múltiples áreas bajo un eje común, planteándose la necesidad de trabajar la ortografía como un eje transversal, de interés en todas las áreas.

CONCLUSIONES

El proceso de investigación realizado permitió llegar a las siguientes conclusiones.

- La ortografía ha evolucionado con el paso de los años, considerando que en la actualidad ha sido necesario insertar nuevos términos, así como regular algunas reglas que se han considerado obsoletas, en función de reducir la complejidad del uso de la lengua española escrita, sin afectar su calidad. En este sentido, las reglas más relevantes enfocan la omisión de tildes en monosílabos. Si bien, existen autores que defienden la abolición de las reglas ortográficas, gran parte de quienes están vinculados al contexto educativo consideran que una escritura correcta necesariamente debe tener una buena ortografía, ya que su mal uso puede alterar el mensaje que se desea transmitir; así como una ortografía correcta representa también el nivel educativo de un estudiante, profesional, o persona en particular. Se destaca entonces la importancia de la ortografía como componente fundamental para garantizar un mensaje claro y preciso.
- En referencia a las metodologías utilizadas, la bibliografía citada concuerda que los problemas de ortografía se dan a causa de que este tema ha sido tratado independientemente, a través de memorización y de test de ortografía que buscan que el estudiante someta sus conocimientos a una serie de reglas y excepciones, desvinculando la ortografía de un uso práctico y cotidiano que puede desmotivar al estudiante. En este sentido, es necesario que se continúe estudiando metodologías que permitan al estudiante mejorar sus capacidades ortográficas, al tiempo que las usa activamente.
- La investigación permitió determinar que los estudiantes de tercer año de bachillerato del instituto “Andrés F. Córdova” de la ciudad de Cañar, tienen una media de errores ortográficos que está muy alta, por sobre los errores estimados para este nivel educativo; siendo los más frecuentes los relacionados con la acentuación y el uso de comas. Este conocimiento permite comprender que no siempre los errores derivan del desconocimiento de reglas, sino de otros factores tales como el poco cuidado que los estudiantes pueden tener al momento de redactar, así como una falla a nivel semántico del mensaje que desean transmitir (en el caso del uso de las comas).

- Todos los docentes manifiestan interés y consideran relevante la ortografía. Este conocimiento permite orientar planteamientos didácticos y metodológicos en cuanto a la enseñanza de ortografía, como un componente interdisciplinar, que puede ser trabajado desde diferentes áreas de estudio.

En cuanto a las propuestas metodológicas; se enfoca la motivación de la lectura y la escritura útil. En este sentido, es preciso que se permita un enfoque interdisciplinar que permita trabajar la ortografía como factor complementario a la escritura. Propuestas como el aprendizaje basado en proyectos, se adaptan a esta necesidad, en donde la ortografía se traza como un eje transversal, común a cualquier área de estudio. Desde el trabajo específico del área de Lengua y Literatura; es necesario generar situaciones en las que la escritura sea útil y no un simple ejercicio que permita al docente evaluar y obtener un indicador cuantitativo de competencias. La vinculación con el contexto puede generar situaciones de escritura reales, que brinden un resultado o una respuesta del entorno social, incrementando la motivación de los estudiantes.

RECOMENDACIONES

- A los docentes de la Unidad Educativa, específicamente quienes trabajan en el área de Lengua y Literatura, se les recomienda que se considere la evolución de las nuevas reglas ortográficas, de manera que se tenga conocimientos actualizados y se pueda orientar a una escritura más acorde a los niveles académicos de los estudiantes.
- En cuanto a las metodologías utilizadas para la enseñanza de reglas ortográficas deben orientar al estudiante a un sentido práctico de la aplicación de las reglas, ya que la memorización o su aprendizaje aislado de su uso, no resultan ser eficientes y en muchos de los casos son poco motivantes. La lectura, y la escritura activa, son factores fundamentales que deben acompañar al desarrollo de destrezas ortográficas, por lo que es recomendable enfocar temas específicos de ortografía, que pueden ser tratados paralelamente de acuerdo al contenido de la materia que estudia
- Se recomienda a todos los docentes considerar que, en base a los errores más comunes encontrados, es necesario en el trabajo de aula focalizar sobre todo reglas de acentuación y la importancia del uso correcto de las tildes. Así también, se debe tener en cuenta que la bibliografía refiere que los errores de omisión se deben a otros factores que no siempre están relacionados con el desconocimiento de la norma.
- Finalmente, se recomienda al grupo de docentes trabajar activamente y de forma conjunta en las metodologías orientadas a garantizar una escritura más correcta en los estudiantes, independientemente del área de estudio; de manera que sea un tema interdisciplinar.

BIBLIOGRAFÍA

- Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J., & Martínez, R. (2017). La Didáctica: epistemología y definición en la facultad de ciencias administrativas y económicas en la Universidad Técnica del Norte. *La Serena*, 81-92.
- Carratalá, F. (2013). Tratado de Didáctica de la ortografía de la lengua española: la competencia ortográfica. *Octaedro*, 1-17.
- Currículo Lengua y Literatura. (2016). *Currículo de Lengua y Literatura*. Quito: Ministerio de Educación.
- D'Angelo, S. (24 de abril de 2013). *Población y muestra*. Obtenido de med.unne.edu.ar: [https://med.unne.edu.ar/sitio/multimedia/imagenes/ckfinder/files/files/aps/POBLACI%C3%93N%20Y%20MUESTRA%20\(Lic%20D'Angelo\).pdf](https://med.unne.edu.ar/sitio/multimedia/imagenes/ckfinder/files/files/aps/POBLACI%C3%93N%20Y%20MUESTRA%20(Lic%20D'Angelo).pdf)
- Edel, R. (2004). El concepto de enseñanza - aprendizaje. *Univerida Veracruzana*, 1-6.
- EDUCARM. (22 de noviembre de 2012). *Ortografía*. Obtenido de educarm.es: <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/ortografa.pdf>
- Fernández, A., & Navarro, R. (2015). Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería. *Investigacions sobre Lectura*, 4, 7-24.
- Gómez, A. (2006). Los inventarios cacográficos en la enseñanza de la ortografía. *EA, Escuela abierta: revista de Investigación Educativa*(9), 63-74.
- Granata, M., del Carmen, M., & Marele, C. (2000). La enseñanza y la Didáctica. Aproximaciones a la construcción de una nueva relación. *Fundamentos en Humanidades*, 1-11.
- Gutiérrez, M. (2015). Influencia de las herramientas pedagógicas en el proceso de enseñanza del inglés. *Universidad Luis Amigo*, 1-23.
- Kaufman, A. (1999). *Alfabetización temprana... y después?* Buenos Aires: Santillana.
- López, E., Cacheiro, M., Camilli, C., & Fuentes, J. (2016). *Didáctica general y formación del profesorado*. La Rioja: UNIR.
- Martínez, J. (2004). Algunos enfoques en la enseñanza de la ortografía. *Enfoque literario*, 1-25.
- Morone, G. (4 de mayo de 2013). *Métodos y técnicas de la investigación científica*. Obtenido de biblioteca.ucv.cl: http://biblioteca.ucv.cl/site/servicios/documentos/metodologias_investigacion.pdf
- Navarro, D., & Samón, M. (2017). Redefinición de los conceptos método de enseñanza y métodos de aprendizaje. *EduSol*, 1-6.

- Palma, D. (2012). *Uso de estrategias Didácticas para la enseñanza de la ortografía a partir de situaciones comunicativas concretas, en el cuarto grado de la escuela primaria*. San Pedro Sula: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez, G. (24 de noviembre de 2016). *Metodología de la enseñanza*. Obtenido de slideshare.net: <https://es.slideshare.net/GerardoPerez33/metodologa-de-la-enseanza-69508399>
- RAE. (2000). *Ortografía de la Lengua Española*. Madrid: Real Academia de la Lengua Española.
- Ruiz, M., Borboa, M., & Rodríguez, J. (2013). El enfoque mixto de investigación en los Estudios Sociales. *Tratemoani*, 1-25.
- Saavedra, A., & Palacios, M. (2003). *Vámos a escribir: gramática y ortografía*. México D.F.: INEA.
- Salgado, H. (2007). *Aprendizaje ortográfico en la Didáctica de la escritura* (Segunda ed.). Buenos Aires: Aique.
- Sánchez, D. (2009). Una aproximación a la Didáctica de la ortografía en la clase de ELE. *CUNY Academic Works*, 1-23.
- Soria, B. (2017). *Estrategias metodológicas para mejorar el uso y aplicación de la ortografía en los estudiantes del Primer año de Bachillerato General Unificado "Provincia de Cotopaxi"*. Latacunga: Universidad Técnica Particular de Loja.
- Soria, C. (1 de noviembre de 2012). *Concepto de enseñanza/aprendizaje*. Obtenido de unter.org.ar: <http://www.unter.org.ar/imagenes/10061.pdf>

ANEXOS

EXPLICACIÓN A LOS ESTUDIANTES SOBRE MI VISITA EN SU AULA DE CLASE



ENCUESTA A LOS ESTUDIANTES



