

PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS ORTOGRÁFICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR (UNA EXPERIENCIA DE AULA)

Lourdes Díaz Blanca
Ana Margarita Villalobos
UPEL-Maracay

Resumen

La ortografía constituye un asunto didáctico que ha merecido interés constante en el ámbito de la enseñanza de la lengua materna. De allí han derivado diversas propuestas didácticas que intentan subsanar las dificultades ortográficas presentes en todos los niveles del sistema educativo. Por ello, el propósito de este artículo es el de describir el diseño y ejecución de un Programa de Intervención Didáctica, destinado al tratamiento de las dificultades ortográficas manifiestas por un grupo de estudiantes de la Especialidad de Biología. El programa consta de dos partes: la primera con actividades referidas a la determinación, justificación y/o elaboración de normas ortográficas en textos dados y la segunda a la reflexión y concientización de éstas a partir de las producciones escritas.

Descriptor: Ortografía, deficiencias ortográficas, intervención didáctica.

Abstract

The spelling constitutes a didactic conflict that has deserved constant interest in the environment of the teaching of the maternal language. Of there they have derived diverse didactic proposals that they try to correct the difficulties orthographic present in all the levels of the educational system. For that reason the purpose of this report is to describe the design and execution of a Program of Didactic Intervention, dedicated to the treatment of the apparent orthographic difficulties by a group of students of the Specialty of Biology. The program consists of two parts: the first one with activities referred to the determination, justification and/or elaboration of orthographic norms in given texts and the second to the reflection and become aware of these starting from the written productions.

Key words: Spelling, orthographic deficiencies, didactic intervention.

Recibido: 25/01/2005

Aceptado: 10/05/2005

A modo de introducción

...Una niña ... que tenía un dominio claro del concepto de frase, ... sabía que una ... acaba con un punto y que la siguiente tiene que empezar con una mayúscula. Un día empiezan a aparecer en sus escritos una serie de puntos y seguido indiscriminados... ¿Qué ha pasado? ¿Ha perdido la noción de frase...? ¿se trata, tal vez, de una regresión? (Entonces se hacen todo tipo de suposiciones: ¿ha tenido un hermano?, ¿sus padres se han separado?...). Pero un par de maestros atentos... observan el texto en cuestión para descubrir en él alguna lógica. ¡Ya está! La niña ha imaginado una norma por su cuenta y la ha generalizado: *Si después de punto se tiene que escribir mayúscula, delante de mayúscula también se tiene que escribir punto.*

Daniel Cassany

¿Cuándo se acentúan ortográficamente las palabras agudas? La respuesta no se hace esperar. Un coro de voces recita: cuando terminan en N, S o vocal. Teóricamente hay dominio de la norma, pero ¿qué sucede cuando escriben? ¿Cómo nos explicamos entonces que los estudiantes repitan las reglas, mas no las apliquen?

La ortografía como parte del complejo proceso de escritura no resulta fácil para los estudiantes. Entre las razones para explicar esto figuran: el desfase del sistema fonológico con el grafemático, la falta de correspondencia estricta entre la pronunciación y su representación gráfica; la gran cantidad de normas ortográficas, con sus respectivas excepciones; el tecnicismo de tales reglas, dado su carácter gramatical; la metodología empleada por el docente; la falta de conciencia ortográfica por parte de los alumnos; el creer que la ortografía es sencilla, mecánica, estática y esencial. Pero, cualquiera que sea el motivo, las deficiencias están allí: coexisten con nosotros en el aula y reclaman nuestra atención.

Los propios alumnos alegan que: escriben muy rápido y descuidan los aspectos formales, primordialmente la acentuación, no reconocen la sílaba tónica; las reglas son difíciles y son muchas las excepciones. Además, admiten que hay memorización de las reglas, pero no comprensión de éstas.

Ahora bien, la problemática ortográfica no es exclusiva de esta población; pues, a diario observamos que los profesionales de distintas áreas y, peor aún, los docentes no escapan a esta limitación, lo que resulta alarmante. Como docentes, independientemente de la especialidad, debemos conocer la ortografía de la lengua que usamos como instrumento de comunicación, pues sólo de esta manera podremos orientar a nuestros alumnos. Y en todo caso, si no poseemos una adecuada formación ortográfica, ¿tendremos autoridad suficiente para corregir? ¿qué pretendemos enseñar? Y más preocupante todavía: ¿cómo pretendemos enseñar la ortografía?

Existe una serie de investigaciones que reportan las causas, las consecuencias y las posibles salidas al problema ortográfico. Al respecto, Russotto (1992:161) señala que “no ha habido mala ortografía sino deficiente enseñanza”. Nos suscribimos a esta postura y, por consiguiente, en este artículo presentamos tres apartados:

1. Tratamiento de la ortografía, en el que se reflexiona: por un lado, acerca de las actitudes, presuposiciones y temores que experimentan los alumnos en su desempeño ortográfico; por el otro, en cuanto a los ejercicios, prácticas y corrección por parte de los docentes.
2. Programa para el desarrollo de competencias ortográficas, en el cual se describe un programa para el desarrollo de las competencias ortográficas, aplicado a un grupo de alumnos¹ de la especialidad de Biología del Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara” (Maracay, Venezuela), en el curso de Lengua Española.
3. Desarrollo de un contenido del Programa, a fin de ilustrar el procedimiento de aplicación.

Tratamiento de la Ortografía

De las actitudes, de las presuposiciones, de los temores...

La presentación de la edición venezolana del texto “Gramática esencial del español”, de Manuel Seco, que magistralmente elaboró Salvador Garmendia, comienza así:

¹ Alumnos de una de las autoras de este trabajo para el período académico 2002-I

¿Gramática? La infancia parece que súbitamente regresa a nosotros. La piel se nos eriza y un escozor como de uñas sobre carne viva nos camina de pies a cabeza. La sola enunciación de ese sustantivo femenino da por resultado que sin recato alguno asome hacia nosotros una máscara inmovible de piedra de la que han huido la piedad y demás sentimientos afines.

Esta imagen, un tanto exagerada, se puede trasladar a otro sustantivo femenino, fantasmal y permanente que nos persigue a niños y adultos por igual: la ortografía.

Los estudiantes transitan su escolaridad con la creencia de que sus escritos serán aceptados si están impecables desde el punto de vista ortográfico. Es decir, este aspecto cobra un estatus que subordina el valor comunicativo de la escritura. Así, en aquellos casos en los cuales el desempeño ortográfico es limitado, los alumnos experimentan dudas, temores, inseguridades y una suerte de fracaso. Ante ello la salida es la negativa a escribir, que muchos manifiestan.

De los ejercicios y prácticas...

Los ejercicios suelen ser poco atractivos, por su rigidez, o porque están insertados en prácticas tradicionales que se han repetido a lo largo de la escolaridad. Sin embargo, ahora, esto no quiere decir que dichos ejercicios deban desecharse sino que han de ser reenfocados y redimensionados.

Entre ellos tenemos:

- Actividades cerradas, con poca o ninguna opción (un acento ortográfico va o no va).
- Palabras, oraciones o frases en las que la ortografía se estudia de manera descontextualizada y atomística.
- Textos manipulados y con resultados predecibles, para tratar aspectos específicos.

Además, destaca la repetición de reglas, pero no la interpretación de éstas; al igual que la restringida variación de los ejercicios: todos los contenidos ortográficos se trabajan bajo una misma estructura. Ello conduce a una práctica poco motivadora y sugerente. Al respecto, Cassany, Luna y Sanz advierten: “los profesores tienen que conseguir que los ejercicios de ortografía pierdan esta mala fama (en general bien merecida). Hay que reconocer que la ortografía en sí misma no es demasiado motivadora. Pero... sí que pueden serlo los textos y las actividades con los que se aprenda y se practique” (1994: 417).

En este sentido, compartimos la opinión de Serrón (1994) en cuanto a que la ortografía no se enseña sino que se trabaja en el contexto de los materiales auténticos elaborados por los estudiantes.

De la corrección...

Algunos docentes buscan casi obsesivamente los errores y fijan una posición negativa ante ellos. Pero, ¿cuáles son los que toman en cuenta? Bajo el influjo gramatical, normativo y prescriptivo, normalmente se realiza una pesquisa de los aspectos formales de la escritura, en especial de la ortografía. Así, la escritura con faltas ortográficas se convierte en un delito, altamente censurable en la escuela (Díaz, 2001).

Al punto que podemos escuchar algunas de las siguientes expresiones: "Tengo un alumno que me quedó debiendo al quitarle un punto por cada tres faltas ortográficas", "Es un desastre: tiene muchos errores", "Les pedí a todos que contaran sus errores y los escribieran en el extremo superior derecho de la hoja".

De esta manera se reduce el mérito de otros aspectos de mayor relevancia desde el punto de vista comunicativo; pues el saber ortográfico se ha convertido "en una especie de termómetro del dominio lingüístico: así se cree ingenuamente que saber ortografía significa dominar la lengua y viceversa." (Cassany, 2000: 101). Es, quizás, esta sobrevaloración la causante de muchos de los desasosiegos que los estudiantes experimentan cuando escriben.

Sin embargo, creemos que la corrección constituye un espacio oportuno para la intervención didáctica, dirigida a la enseñanza de la ortografía; dado que a partir de las deficiencias ostensibles en los textos producidos por nuestros estudiantes se podrán diseñar estrategias en las que se trabaje tomando como punto de partida tales limitaciones, al igual que los conocimientos manejados.

A partir de esas consideraciones, derivadas más bien de nuestras inquietudes pedagógicas, elaboramos un Programa de Intervención Didáctica, amparado en un modelo propuesto por Hernández y Quintero (2001), que si bien está dirigido a la enseñanza de la lectura, su naturaleza es adaptable a la ortografía.

Programa para el desarrollo de competencias ortográficas

1. Presentación.

Este Programa de Intervención Didáctica fue aplicado satisfactoriamente a un grupo de alumnos de la especialidad de Biología, en el curso obligatorio-homologado de Lengua Española, cuyo propósito es desarrollar habilidades y destrezas lingüísticas que le permitan al estudiante el desempeño efectivo en situaciones comunicativas, particularmente en la producción escrita. Por ello, las actividades que fueron diseñadas se insertaron en un contexto global de lectura y escritura.

2. Justificación.

El programa se sustenta en dos premisas fundamentales:

- a) El aprendizaje de la ortografía se concibe como una práctica contextualizada: a partir de las lecturas de fragmentos o textos completos se deducen las reglas.
- b) Los ejercicios ortográficos adquieren una nueva dimensión si se ubican en una perspectiva orientada hacia la inferencia, el análisis, la reflexión y la construcción de las normas ortográficas.

3. Objetivos

- a) Trabajar la ortografía en el marco de las producciones escritas.
- b) Valorar la ortografía como un instrumento indispensable en nuestra sociedad letrada.
- c) Promover la autonomía en la corrección ortográfica de los productos escritos.

4. Características del Programa

a. Enseñanza mixta (intensiva y extensiva).

El Programa se orienta bajo un criterio intensivo en cuanto a que las actividades son: heterodirigidas (diseñadas y gestionadas por el docente), de carácter extrínseco (la mayoría de las directrices son establecidas por el docente), de poca extensión (los escritos son breves). Pero también tiene naturaleza extensiva en tanto que son: continuas (se desarrollan en varias sesiones de trabajo), interdisciplinarias (los temas objeto de lectura y escritura responden a distintas áreas del saber) y abordables a través de diversas fuentes (textos, diccionarios, cuadros, revistas, etc.)

Con respecto a los objetivos que se persiguen, el Programa es intensivo y extensivo a la vez, dado que: se estiman contenidos Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales.

b. Diversidad de estrategias.

Se diseñaron diferentes ejercicios, según el contenido a tratar, reflejados en un material didáctico que le sirve de soporte a este Programa de Intervención:

- | | |
|-------------|---|
| | <ol style="list-style-type: none">1. Lectura de un texto y justificación del uso de las mayúsculas.2. Revisión de muestras de prensa para determinar el abuso de mayúsculas y aplicar las normas adecuadamente en la reescritura del texto.3. Aplicación de las mayúsculas en un texto desprovisto de ellas.4. Redacción de un texto descriptivo en el que se evidencien los usos de las mayúsculas. |
| Mayúsculas | |
| | <ol style="list-style-type: none">1. Observación de grupos de palabras y elaboración de conclusiones con respecto a las reglas de acentuación.2. Lectura de un texto y aplicación de normas de acentuación identificando las palabras agudas, graves y esdrújulas, para su posterior ubicación en un cuadro dado.3. Completación de un texto con palabras graves que sean adjetivos.4. Elaboración de un acróstico con la palabra ortografía, en el que todas las palabras finales sean agudas.5. Ubicación en una sopa de letras de palabras esdrújulas, que sean sinónimos de los términos dados.6. Redacción de un texto narrativo acentuando |
| Acentuación | |

adecuadamente todas las palabras que lleven tilde.

Acentuación Diacrítica	<ol style="list-style-type: none">1. Lectura de un texto y elaboración de las normas de acentuación diacrítica de las palabras marcadas en negrilla.2. Redacción de un diálogo (a partir de la lectura de un texto), en el cual se incorpore una serie de palabras con acento diacrítico.
Fenómenos de conurrencia vocálica	<ol style="list-style-type: none">1. Observación de una lista de palabras para determinar sus combinaciones de vocales y en consecuencia el fenómeno de conurrencia vocálica.2. Lectura de un texto a fin de identificar las palabras que contienen hiato, diptongo y triptongo, para ubicarlas posteriormente en un cuadro dado.3. Redacción de un texto (a partir de la observación de una secuencia de imágenes), en el cual se incorporen palabras con hiato, diptongo y triptongo.
Palabras que se escriben juntas o separadas	<ol style="list-style-type: none">1. Completación de oraciones con las expresiones convenientes.2. Redacción de una entrevista (a partir de una situación dada), en la que se incluyan las expresiones indicadas.

Secuencias de estrategias.

La secuencia de las estrategias aparece organizada en dos formas:

- a) Inductiva: Desde simples ejercicios de reconocimiento hasta la redacción.
- b) Deductiva: Elaboración de hipótesis acerca de las reglas de escritura.

La selección de uno u otro criterio depende de la naturaleza de los contenidos y de los propósitos que se persiguen.

Principios-guía del Programa de Intervención P

Para el diseño del Programa se adoptaron los siguientes principios, considerados por Hernández y Quintero (2001):

1. Establecer un clima relacional y afectivo en el aula fundamentado en la confianza, la aceptación mutua y la seguridad de obtener éxito.

Antes de desarrollar las actividades es conveniente dialogar con los estudiantes para determinar sus actitudes, valores y predisposiciones frente a la ortografía. También es necesario recordarles que durante toda su escolaridad han ido acumulando informaciones y este es el momento de explicitar y hacer consciente ese saber. Igualmente, mientras se desarrollan los ejercicios resulta oportuno que se inste a la participación general del grupo, además que se acepten y respeten los aportes individuales y grupales. De esta manera, tal como lo expresa Krashen (cit. por Cassany, 1995), se reducen los filtros afectivos y se preparan las condiciones para el trabajo cognitivo.

2. Posibilitar la participación de todos los alumnos en las actividades que se vayan realizando: como se señaló en el principio anterior, es preciso fomentar el intercambio, la discusión y la reflexión docente-alumno y alumnos entre sí, dado que esto garantiza la mediación de los conocimientos entre los aprendices.

3. Estimular la utilización autónoma de las competencias adquiridas: es favorable planificar actividades en las cuales cada alumno tenga la posibilidad de poner en práctica de manera independiente los aprendizajes adquiridos.

4. Formular claramente los objetivos que se pretendan alcanzar: en cada secuencia didáctica es conveniente que se precisen los objetivos de aprendizaje para cada una de las actividades porque cuando éstos "se han definido y compartido con los estudiantes es más fácil hacerlos objeto de reflexión y de análisis y ponerlos en relación con los objetivos comunicativos" (Monereo, 2000: 164).

5. Insertar las actividades en el marco de objetivos más amplios. Las actividades específicas que se diseñen, si bien es cierto que tienen una importancia en sí mismas, no hay que contrarrestar la importancia que tienen en el dominio global de la lengua; pues "la ortografía no es la finalidad única ni última del desarrollo del lenguaje. Por eso, el trabajo global de lengua no puede supeditarse a ella; las dificultades ortográficas no pueden hacer encallar el crecimiento lingüístico de los alumnos. Los errores gráficos no suelen impedir el proceso comunicativo." (Cassany, et al 1994:414)

6. Introducir modificaciones y ajustes al Programa: tomando en consideración los aportes del grupo y los obstáculos que sus miembros revelen, se han de introducir las modificaciones pertinentes. Es la práctica misma, el baremo que permitirá medir la efectividad y validez del Programa.

7. Diversificar las actividades, los textos y los materiales de apoyo: se ha de evitar en lo posible prácticas rutinarias, mecánicas y con pocos niveles de dificultad. Mientras más variados

sean los ejercicios, los textos y materiales de apoyo, mayores serán los niveles de atención, motivación, esfuerzo e interés.

Recursos

En la ejecución de este Programa se emplearon diversos materiales: textos, revistas, periódicos, manuales de ortografía, diccionarios. Pero fundamentalmente se preparó un material² diseñado exclusivamente para desarrollar contenidos ortográficos a través de variados ejercicios. Es un recurso fundamental para el éxito del Programa, ya que mediante éstos los alumnos adquieren, fortalecen y ponen en práctica sus conocimientos.

Evaluación

Para la evaluación de las actividades de este Programa se adoptaron los siguientes aspectos:

a) Valoración antes, durante y después.

Antes del diseño y ejecución del Programa, se aplicó una prueba diagnóstica que permitió recabar información acerca de las dificultades ortográficas más comunes. Con esos datos se tomaron decisiones en cuanto a los contenidos ortográficos que se abordarían.

Durante la ejecución se fueron evidenciando y tratando pedagógicamente otras deficiencias³. Asimismo, se consideraron las particularidades de cada alumno: no todos presentan las mismas fallas y no todos responden de la misma manera al proceso de formación.

Después de cada secuencia o unidad didáctica se evaluaron los productos en atención a las actividades desarrolladas.

b) Procedimientos de evaluación.

- Cooperación entre iguales: los alumnos se reunieron en grupos para discutir y ejecutar las tareas asignadas, y luego compartirlas con el resto del grupo.
- Tutorías: se propició el avance independiente de los alumnos en el desarrollo de algunos ejercicios y cuando presentaban dificultades recibían asesoramiento por parte del docente.
- Revisión colectiva: después de las prácticas, un alumno leía su ejercicio y tanto el docente como sus compañeros determinaban el logro o no de los objetivos. También existe otra modalidad: luego de la redacción individual de un texto, se escogía al azar alguno de ellos y se proyectaba en láminas de acetato. Durante esa proyección docente y alumnos corregían la ortografía. Este fue un momento propicio para recordar y profundizar algunos contenidos ya estudiados o bien para incorporar algunos nuevos.

² Este material fue utilizado por las autoras de este trabajo en la I Olimpíada Departamental de Ortografía, celebrada en febrero de 2002, en el Departamento de Castellano y Literatura del Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara” de Maracay (www.ipmar.upel.edu.ve).

³ Recuérdese que en la problemática ortográfica “convergen fenómenos emparentados con el manejo de contenidos léxicos, morfosintácticos, fonético-fonológicos e, incluso, semánticos” (Flores, Villegas y Díaz, 2002: 9).

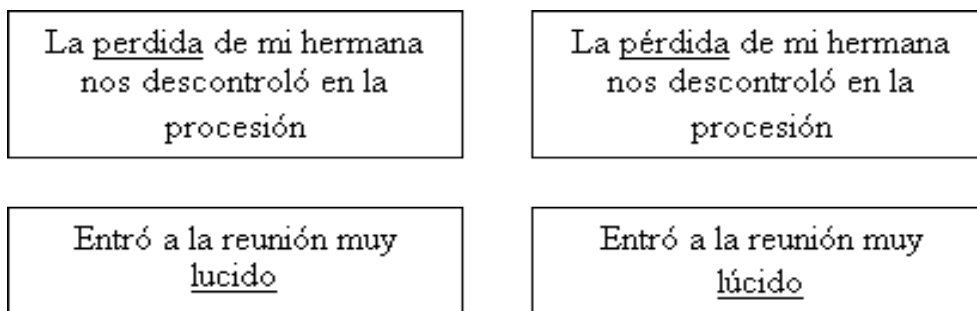
- Autoevaluación: el alumno revisó sus producciones y las evaluó en atención a las pautas dadas⁴.
- Evaluación externa: el docente revisó los escritos, y los valoró tanto cualitativa como cuantitativamente. En primer lugar, se resaltaron aspectos positivos para no desmotivar a los alumnos; luego, se señalaron los aspectos mejorables.
- Prueba: se diseñó, aplicó y evaluó un ejercicio escrito, en el que se verificaron las competencias ortográficas adquiridas por los estudiantes.

Desarrollo de un contenido del Programa

En este apartado sólo presentaremos y describiremos el tratamiento del contenido referido a la acentuación. Cabe destacar que dicho contenido se desarrolló en una secuencia didáctica que abarcó tres momentos:

Antes (Exploración de Conocimientos)

Como ejercicio introductorio, se mostraron los siguientes ejemplos:



Posteriormente, se les pidió a los alumnos que notaran las diferencias entre cada una de las oraciones. Ofrecieron diversas posibilidades, pero luego concluyeron que la discrepancia era de significado, específicamente, ocasionada por el desplazamiento acentual. Esa ilustración sirvió de punto de partida para aludir la importancia de la acentuación y preparó el escenario para saber qué piensan los alumnos⁵. De esos comentarios se derivaron dos apreciaciones significativas: el grupo desconocía el valor semántico del acento y consideraba la tilde como un simple artificio gráfico, producto del capricho de los docentes de lengua.

Seguidamente, se realizó un sondeo para precisar los conocimientos previos en cuanto a las normas de acentuación. El ejercicio reveló que hay dominio (al menos verbal) de las reglas.

Durante (Desarrollo de Actividades)

Esta fase se llevó a cabo a través de tres ejercicios:

1. En el primer ejercicio se promovió la observación de grupos de palabras para que se dedujeran las reglas de acentuación. Las hipótesis planteadas fueron muy acertadas, salvo en los casos

⁴ Las pautas respondieron a la clasificación de los errores ortográficos propuesta por Codina y Fargas (1988).

⁵ Este tipo de ejercicios permite evidenciar que se ponen en juego esquemas cognoscitivos y la competencia lingüística durante la reflexión; lo cual permite saber dónde poner el acento en el problema de la acentuación (Muñoz de Pimentel, 1998).

de la tilde hiática, los monosílabos y las palabras compuestas. Lo más característico y valioso fue la diversidad en la formulación de las reglas; pues dejó de ser una pauta rígida para convertirse en construcciones propias.

2. El segundo ejercicio consistió en la lectura del texto intitulado Origen de la Genética, con una serie de interrogantes ubicadas a su derecha, que tenían como propósito generar la reflexión en torno a los patrones de acentuación.

Muchas de esas preguntas tienen su asidero teórico y didáctico en supuestos como: la pronunciación y en la memoria visual, al igual que en explicaciones morfológicas.

Esta actividad fue altamente productiva por cuanto los alumnos se hicieron concientes de aquellos aspectos en los que no solían reparar y, por otro lado, establecieron analogías oportunas en cuanto a la acentuación de los verbos en pretérito perfecto e imperfecto. De manera que se pudo advertir la relación entre la ortografía y otros aspectos lingüísticos⁶.

3. En el tercer ejercicio, se asignó la lectura de un texto desprovisto de acentos ortográficos, al cual debían aplicar las normas de acentuación. Cada alumno trabajó individualmente y luego se confrontaron grupalmente los resultados. Con cada participación se iban realizando los comentarios y las observaciones pertinentes. Incluso se presentaron algunas discrepancias, que provocaron serias argumentaciones en defensa de las decisiones ortográficas tomadas.

Una vez colocadas las respectivas tildes, procedieron a extraer las palabras señaladas, para ubicarlas en el siguiente cuadro síntesis:

Nro.	Palabra			Sobre- esdrújulas Todas (´)	Esdrújulas Todas (´)	Graves (´) cuando no terminan en N, S, vocal.	Agudas (´) cuando sí terminan en N, S, vocal.
	Ej.		Me		<u>Tó</u>	fe	les

⁶ Esto indicó a los alumnos que no todos los errores tienen el mismo nivel de gravedad y por tanto la valoración es diferente.

La disposición en el cuadro permitió definir si la palabra era aguda, grave o esdrújula. Así que el ejercicio se convirtió en un juego de descubrimiento, en el que todos quisieron participar.

4. El cuarto ejercicio constó de tres partes:

- a) Primera: Se presentó un texto con espacios en blanco, el cual debía ser completado con palabras que debían reunir dos condiciones: ser palabras graves y ser adjetivos. Resultó ser un ejercicio muy fructífero porque: se generaron versiones diferentes (que fueron compartidas y aceptadas por el grupo), los textos quedaron coherentes y, además, se cumplieron las condiciones estipuladas.
- b) Segunda: Se solicitó la elaboración de un acróstico en el que todas las palabras debían ser agudas. Fue una actividad provechosa porque se conjugó la creatividad y el ingenio con el saber ortográfico.
- c) Tercera: Se presentó una *Sopa de Letras* en la cual debían ubicar el sinónimo (palabras esdrújulas) de una lista de palabras dadas. El ejercicio fue beneficioso en cuanto a que implicó: pensar o buscar en el diccionario un sinónimo y escoger el que fuese palabra esdrújula. Por otro lado, se convirtió en una acción cooperativa, en la que todos querían resultar favorecidos.

Después (Evaluación y Reflexión)

Durante el desarrollo de cada uno de los ejercicios se valoró el desempeño conceptual, actitudinal y procedimental de los alumnos. Se resaltaron los aciertos y se ofrecieron sugerencias en aquellos casos en los que se debía mejorar.

También se demandó la redacción de un texto en el que se estimaron tanto la acentuación como otros contenidos ortográficos estudiados. Esta producción se revisó grupalmente a través de su proyección en láminas de acetato.

Conclusiones

Sin lugar a dudas, la ortografía es un problema vigente al cual nos enfrentamos diariamente en las aulas los partícipes del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su tratamiento es una necesidad imperiosa, sobre todo a nivel universitario en el que nuestros alumnos demuestran tener poca o muy poca competencia ortográfica. En busca de soluciones proponemos la ejecución de un programa para el desarrollo de dichas competencias, el cual resulta satisfactorio porque: primero, se trabaja la ortografía contextualizada y su relación con otros aspectos: fonéticos, morfológicos, semánticos; segundo, las actividades son realizadas por los estudiantes con asesorías directas del docente y tercero, se fomenta la autonomía en la corrección.

Para finalizar, permítannos recordar una significativa apreciación de Manuel Seco acerca del lenguaje: "Es necesario, para obtener el mejor rendimiento de este instrumento, dedicarle una gran atención, observar su funcionamiento general y sus piezas una por una." (2001:26). Precisamente, el engranaje ortográfico de nuestra lengua es una de esas piezas, cuyo interés también se legitima pedagógicamente con la responsabilidad que, como docentes, tenemos en el desarrollo lingüístico de nuestros alumnos.

Referencia

- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). Enseñar Lengua. España: Graó. [[Links](#)]
- Cassany, D. (1995). Describir el escribir. España: Paidós. [[Links](#)]
- Cassany, D. (2000). Construir la escritura. España: Paidós. [[Links](#)]
- Codina, F. y Fargas, A. (1988). Proposta de classificació dels errors d' ortografia. Vic. EUMO. [[Links](#)]
- Díaz, L. (2001). Autocorrección y Co-corrección: Una alternativa para mejorar la coherencia y cohesión de los textos expositivos. Trabajo de Grado no publicado para optar al título de Magíster en Lingüística. UPEL-Maracay. [[Links](#)]
- Flores, R.; Villegas, M. y Díaz, L. (2002). Deficiencias ortográficas en la producción escrita de alumnos de séptimo grado de Educación Básica. Ponencia presentada en la LII Convención Anual de ASOVAC. Barquisimeto, del 17 al 22 de noviembre de 2002. [[Links](#)]
- Hernández, A. y Quintero, A. (2001). Comprensión y composición escrita. España: Editorial Síntesis, S.A. [[Links](#)]
- Monereo, C. (2000). Estrategias de aprendizaje. España: Visor. [[Links](#)]
- Muñoz de P., M. (1998). Dónde colocar el acento en el problema de la acentuación. En Clave, 7, 9-34. Caracas – Venezuela. [[Links](#)]
- Russotto, R. (1992). Estratificación social del error ortográfico en estudiantes de Educación Básica y Media Diversificada del Área Metropolitana de Caracas. Letras, 49, 141-165. Venezuela: Centro de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello". Pedagógico de Caracas. [[Links](#)]
- Seco, M. (2001). Gramática esencial del español. España: Espasa Calpe. [[Links](#)]
- Serrón, S. (1994). Algunas pautas para el tratamiento de los problemas ortográficos en los diferentes niveles educativos. En: Estudios de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Lengua Materna. Venezuela: ASOVELE. [[Links](#)]

LAS AUTORAS

Lourdes Díaz

Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Núcleo Maracay
Profesora en Educación Integral, mención Lengua
Adscrita al Departamento de Castellano y Literatura
Magíster en Lingüística ludiblan@hotmail.com

Ana Margarita Villalobos

Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Núcleo Maracay
Profesora de Lengua, mención Lingüística y Literatura
Adscrita al Departamento de Castellano y Literatura
Maestrante en Lingüística

Datos de la Edición Original Impresa

Días, L y Villalobos, A. (2005, Junio). Programa para el desarrollo de las competencias ortográficas en educación superior (una experiencia de aula) *Paradigma*, Vol. XXVI, N° 1, Junio de 2005 / 35-54