TAR 5151

TRA B
COS 2009
B4

Universidad Católica Andrés Bello-Guayana
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Comunicación Social

PROPUESTA PRÁCTICA

PARA EL EJERCICIO DE LA ORTOGRAFÍA

Acentuación y Puntuación

(Trabajo para optar a la clasificación
de profesor agregado)

Olimpia Berti Unceín

Ciudad Guayana, 20 de enero de 2009

ÍNDICE GENERAL

Índice de cuadros..... vi
Índice de figuras..... vii
Resumen..... viii
Introducción..... 1
Capítulo I: El Problema
Planteamiento del problema..... 4
Objetivo general..... 9
Objetivos específicos..... 9
Justificación..... 10
Alcance..... 11
Capítulo II: Marco Teórico
Antecedentes..... 12
El aprendizaje humano: enfoque asociacionista y enfoque cognoscitivo... 13
Estrategias cognoscitivas..... 17
Estrategias para aprender..... 17
Estrategias para la solución de problemas..... 17
Estrategias para recordar..... 18
Estrategias para la autorregulación..... 19
Estrategias para el aprendizaje..... 20
Clasificación de las estrategias para el aprendizaje..... 20
De acuerdo al tipo de proceso cognitivo involucrado y la finalidad que se persigue..... 21
Estrategias de recirculación de la información..... 21
Estrategias de elaboración..... 21
Estrategias de organización..... 21
Según la efectividad para determinados materiales de aprendizaje..... 23

Estrategias de aprendizaje para contenidos declarativos de tipo factual..... 23
Estrategias de aprendizaje para contenidos declarativos complejos..... 23
Principales enfoques constructivistas en educación..... 24
El aprendizaje significativo..... 28
Rol del docente constructivista..... 30
Estrategias de enseñanza..... 33
Clasificación de las estrategias de enseñanza..... 36
Por su momento de uso y presentación..... 36
Estrategias preinstruccionales..... 36
Estrategias coinstruccionales..... 37
Estrategias postinstruccionales..... 37
Por el proceso cognitivo al que predominantemente se asocian..... 37
Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos..... 38
Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje..... 39
Estrategias para mejorar la codificación (elaborativa) de la información a aprender..... 43
Estrategias para organizar la información nueva por aprender..45
Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender..... 48
Estrategias para la enseñanza de la lengua escrita..... 50
Estrategia para la composición escrita..... 50
Estrategia para la composición de textos informativos..... 52
Estrategia aproximación dialógica..... 53
Terminología básica..... 60
Capítulo III: Marco Metodológico
Tipo y diseño de investigación..... 63
Unidad de análisis..... 64

Población y muestra.....65
Instrumentos de recolección de información.....66
Encuestas.....66
Entrevistas.....67
Revisión bibliográfica..... 67
Procedimiento..... 68
Capítulo IV: Análisis de datos y presentación de los resultados
Diagnóstico de las fortalezas y debilidades ortográficas.....70
Contenido que podría incluir la propuesta..... 75
Capítulo V: Desarrollo de la propuesta práctica
Presentación..... 78
Acentuación..... 80
Clasificación de las palabras según su sílaba tónica..... 87
Acentuación ortográfica de las palabras.....90
Diptongo.....96
Triptongo..... 100
Hiato..... 103
Palabras compuestas..... 107
Palabras extranjeras.....111
Voces y expresiones latinas..... 111
Letras Mayúsculas.....111
Puntuación..... ... 113
Coma.....115
Comillas.....120
Corchete.....124
Dos puntos.....127
Paréntesis..... 131
Punto.....136
Puntos suspensivos..... 140
Punto y coma..... 143

Raya.....146
Signos de interrogación y exclamación..... 152

Capítulo VI: Conclusiones y Recomendaciones
Conclusiones.....156
Recomendaciones.....158
Referencias.....159
Anexos..... 164
Anexo A
Evaluación diagnóstica.....166
Anexo B
Guía de entrevistas..... 169
Anexo C
Entrevistas transcritas..... 171
C-1: Entrevista a Carlos Aguirre Weffer..... 172
C-2: Entrevista a Diego Márquez Castro..... 175
C-3: Entrevista a Heyra Zerpa Delgado.....178
C-4: Entrevista a María Andrea Ortiz..... 181

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Comparación entre la teoría asociacionista y la teoría cognoscitiva del aprendizaje..... 16
Cuadro 2 . Estrategias para recordar..... 18
Cuadro 3. Una clasificación de las estrategias de aprendizaje.....22
Cuadro 4. Postulados centrales de los enfoques constructivistas..... 27
Cuadro 5. Un profesor constructivista.....32
Cuadro 6. Estrategias de enseñanza.....35
Cuadro 7. Estrategias del discurso..... 42
Cuadro 8. Guía para la planificación del texto..... 55
Cuadro 9. Guía para la organización del texto.....56
Cuadro 10. Guía del proceso de revisión (textos argumentativos)..... 57
Cuadro 11. Evaluación del Aprendizaje Memorístico..... 71
Cuadro 12. Evaluación del Aprendizaje Aplicado (Acentuación).....72
Cuadro 13. Evaluación del Aprendizaje Memorístico (Signos de puntuación).....73
Cuadro 14. Hábito y preferencia de lectura..... 74
Cuadro 15. Contenidos que podría incluir la propuesta.....75
Cuadro 16. Acento diacrítico.....83
Cuadro 17. Clasificación de las palabras según su sílaba tónica.....88
Cuadro 18. Clasificación de las palabras según su sílaba tónica. Ejemplos.....89
Cuadro 19. Reglas para la acentuación ortográfica.....92
Cuadro 20. Los signos ortográficos..... 113
Cuadro 21. Usos del paréntesis.....132
Cuadro 22. Usos de los puntos suspensivos.....140

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Clases de acento.....86
Figura 2. Combinaciones vocálicas del diptongo..... 97
Figura 3. Combinaciones vocálicas del triptongo..... 101
Figura 4. Combinaciones vocálicas del hiato.....104
Figura 5. Clases de comillas.....123
Figura 6. Ficha informativa sobre Teresa de la Parra..... 134
Figura 7. Cuestionario sobre Signos de interrogación y exclamación..... 152

RESUMEN

La palabra escrita constituye una herramienta básica para el comunicador social, por lo que la etapa de educación formal representa un importante período para la consolidación del aprendizaje de la lengua, de tal manera que mediante la ejercitación, se convierta en algo tangible y útil. Desde esta perspectiva, surgió la idea de diseñar una propuesta para el ejercicio de la ortografía, un instrumento orientado a mejorar las deficiencias ortográficas en los estudiantes de Comunicación Social de la Universidad Católica Andrés Bello-Guayana. Esta investigación tuvo como finalidad elaborar una propuesta para la práctica de la ortografía, que permita solucionar un problema de aprendizaje, a través de una investigación aplicada. Su diseño es no experimental. El estudio se corresponde con la modalidad de Proyecto Factible, sin manejar hipótesis ni manipular variables de manera intencional. La propuesta fue elaborada tomándose en cuenta las fortalezas y deficiencias ortográficas de los educandos. Esta información fue recabada a través de la aplicación de una evaluación diagnóstica a los alumnos y de las entrevistas realizadas a los profesores de Redacción I. Los resultados obtenidos a través de ambos instrumentos evidenciaron, por una parte, la falta de hábito de lectura en los estudiantes, y por la otra, el contraste que existe entre el dominio teórico de los contenidos y la deficiencia en la aplicación práctica. Las conclusiones del estudio reflejaron que si bien los alumnos tienen una acertada referencia teórica sobre los temas referidos a la acentuación y la puntuación, se les dificulta su reconocimiento y aplicación. También evidenciaron la necesidad de contar con una propuesta que promueva la práctica regular de esos contenidos y oriente la aplicación de las reglas y el buen uso de la lengua escrita.

INTRODUCCIÓN

El periodista egresado de las escuelas de Comunicación Social del país presenta en muchos casos, serias deficiencias en el empleo de la palabra oral y escrita, y por ende, en el uso eficaz del lenguaje como medio de comunicación.

Aunque la palabra constituye una importante herramienta de trabajo para el comunicador social, el estudiante egresa de las diferentes casas de estudios superiores sin haber consolidado un aprendizaje significativo y un dominio real en el manejo de la lengua.

Esas deficiencias lingüísticas se reflejan en el ejercicio profesional del egresado en las diferentes menciones de la carrera Comunicación Social, es decir Comunicaciones Publicitarias, Periodismo y Artes Audiovisuales. No obstante, dichas carencias se hacen más notorias en el ejercicio del periodismo impreso, toda vez que las deficiencias en la lengua escrita se proyectan hacia una inadecuada construcción del lenguaje periodístico.

Esta situación afecta de manera considerable la función educadora y formativa que lleva implícita el ejercicio de la comunicación social, en la cual el producto periodístico tiene un carácter eminentemente público y se convierte, de hecho, en un elemento modelador en la sociedad. Asimismo, incide en el papel formativo que debe ejercer el periodista a través del uso de los elementos gramaticales, a fin de promover la unidad idiomática de la lengua castellana.

Es importante destacar que el conocimiento teórico instruido a los estudiantes a través de las cátedras referidas a la redacción, requiere de una praxis guiada, sostenida y regular. En este sentido, la presente investigación se orientó a elaborar una propuesta práctica que contribuya a mejorar las deficiencias ortográficas que presentan los estudiantes de la cátedra Redacción I de la Escuela de Comunicación Social de la Ucab-Guayana.

Desde esta perspectiva, los objetivos del presente estudio se centraron en diagnosticar las fortalezas y debilidades ortográficas que presentan los estudiantes de la cátedra Redacción I, así como determinar el contenido que debe incluir la propuesta ortográfica, y finalmente, redactar una propuesta práctica para mejorar aspectos ortográficos en los estudiantes de la cátedra Redacción I.

Se utilizó como base para el desarrollo de este trabajo, las normas ortográficas contempladas por la Real Academia de la Lengua Española (RAE) a través del *Diccionario panhispánico de dudas,* en su edición del año 2005. La temática desarrollada en la propuesta se refiere a la acentuación y la puntuación, dos aspectos que resultan de importancia capital en el proceso de formación de los futuros comunicadores sociales.

Esta investigación se corresponde con la modalidad de Proyecto Factible, puesto que la propuesta es un texto susceptible de ser publicado y utilizado como texto guía en las cátedras de redacción. El proyecto se enmarca dentro de los parámetros de una investigación aplicada porque permitirá solucionar un problema de aprendizaje en los estudiantes de Comunicación Social.

Como instrumentos de recolección de datos se utilizaron fuentes primarias (encuestas y entrevistas), y fuentes secundarias (la revisión documental).

Esta investigación está organizada en seis capítulos. El capítulo I se refiere al problema objeto de estudio, y contempla su importancia, las motivaciones, el alcance y los objetivos que se pretenden lograr.

En el capítulo II se desarrollan los elementos teóricos asumidos, el marco conceptual y el resultado del análisis de las fuentes documentales utilizadas en el presente estudio.

El capítulo III aborda el marco metodológico de la investigación, planteando su tipo, diseño, unidades de análisis, instrumentos de recolección de información y finalmente, el procedimiento utilizado.

El capítulo IV contempla el análisis de datos y la presentación de los resultados, el diagnóstico de las fortalezas y debilidades ortográficas, y por último, el contenido que podría incluir la propuesta.

En el capítulo V se desarrolla la propuesta práctica para el ejercicio de la ortografía, específicamente los contenidos de la acentuación y la puntuación.

Finalmente, en el capítulo VI se resumen los principales resultados obtenidos y se presentan las conclusiones y recomendaciones producto del trabajo realizado, las cuales pueden ser de utilidad para futuras investigaciones en esta misma área.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

La redacción de los estudiantes de Comunicación Social representa un factor clave de éxito para su posterior desempeño profesional. Es notorio el problema que enfrentan los estudiantes universitarios a la hora de expresarse, y muy particularmente al hacerlo en forma escrita, situación que pone de manifiesto serias deficiencias en el uso del lenguaje y en consecuencia, impide su empleo eficaz como medio de comunicación.

Si bien la situación puede percibirse fácilmente en estudiantes de diversas carreras universitarias, en el ejercicio de la profesión periodística el problema adquiere una notable importancia y singularidad, toda vez que la palabra oral y escrita constituye una herramienta básica de trabajo para el comunicador social, independientemente de la mención que elija para su especialización. Asimismo, el resultado de la aplicación de dicha herramienta, es decir, el producto periodístico impreso o audiovisual que se obtiene del ejercicio del comunicador social, tiene un carácter eminentemente público, y en consecuencia se convierte de hecho en un elemento modelador para el receptor de dicho mensaje, y en general para la sociedad.

Esto habla de la importancia y trascendencia que adquiere el correcto uso de la lengua castellana en el ejercicio periodístico, y por ende, del desarrollo de las habilidades verbales que debe tener el estudiante de la carrera de Comunicación Social.

En torno a las habilidades en la comunicación, Berlo (1969/1999) escribió lo siguiente:

> Si hemos de escribir nuestro mensaje, es necesario que tengamos un vocabulario adecuado para expresar nuestras ideas. Nuestra intención no es utilizar palabras que solo revelen que "hemos recibido una educación". Pero sí deseamos emplear aquellas palabras que expresen de la manera más clara lo que queremos significar. Necesitamos conocer la ortografía de las palabras de nuestro vocabulario para que el lector las pueda decodificar fácilmente. Una vez más, nuestra ortografía no solo es "correcta" para cumplir con las leyes gramaticales, sino que también lo es para encodificar un mensaje que tenga posibilidades de ser correctamente decodificado. Suponiendo que poseamos el vocabulario, tenemos que comprender cuál es la mejor forma de combinar las palabras; tenemos que ser buenos gramáticos prácticos. Hemos de disponer las palabras de manera que el significado resulte claro. (p. 25)

El currículo de la Escuela de Comunicación Social de la Universidad Católica Andrés Bello (Ucab), contempla desde los primeros semestres, materias orientadas a promover la importancia que debe dársele al idioma como medio de comunicación. Tal es el caso de la cátedra Redacción I, que se dicta en el segundo semestre de la carrera, y que tiene como objetivo lograr que el estudiante utilice el lenguaje oral y escrito con claridad y eficacia, así como iniciar al estudiante en el uso de los estilos literarios de la información y la exposición, la narración, la argumentación y la descripción, entre otros.

La cátedra Redacción I ayuda a "proporcionar habilidades instrumentales para el adecuado manejo de los contenidos en la matriz de capacidades básicas utilizada para la estructuración del pensum" (Ucab, Escuela de Comunicación Social, 2000, Programa de Redacción I).

Sin embargo, a pesar del énfasis puesto en el desarrollo del contenido, y del esfuerzo de los profesores por alcanzar el cumplimiento de los objetivos de la cátedra, la realidad presenta una problemática referida a deficiencias en la redacción básica, situación que no mejora sustancialmente a lo largo del proceso formativo del estudiante, y por último, se refleja en el ejercicio profesional del egresado. Esto se evidencia también en muchos trabajos de grado que resultan afectados por las deficiencias en la redacción y por

problemas ortográficos como la acentuación, puntuación y uso de las letras, lo cual incide en la comprensión del mensaje y resta credibilidad, confianza y seriedad a la investigación realizada.

A fin de fundamentar e ilustrar la situación planteada, durante el período octubre 2004 - febrero 2005, se elaboró y aplicó un test preliminar a una muestra de 50 estudiantes (de un total de 90 alumnos inscritos en segundo semestre), correspondientes a las secciones 401 y 402 de dicho semestre en la Escuela de Comunicación Social de la Universidad Católica Andrés Bello-Guayana, (Ucab-Guayana). El test contempló aspectos referidos al uso de los signos de puntuación, la acentuación de palabras y finalmente, el hábito y preferencia hacia la lectura. (Ver Anexo A). A través de este instrumento se evidenció que en términos generales, los alumnos poseen una noción acertada de estos aspectos, es decir, tienen un dominio memorístico sobre estos contenidos, pero se les dificulta considerablemente su reconocimiento y aplicación práctica. De allí que se reflejara en consecuencia, un contraste entre los resultados de la primera parte de la evaluación, que mide el aprendizaje memorístico, y la segunda parte, que pone énfasis en el aprendizaje aplicado.

De esta forma, se encontró que la teoría con relación al uso de los signos de puntuación y las reglas para la acentuación, son conocidas de manera satisfactoria por los estudiantes y se refleja un promedio de 63% de respuestas correctas.

A pesar de que los estudiantes conocen la teoría con relación a las reglas para la acentuación, su aplicación resulta muy deficitaria en la construcción de mensajes y elaboración de textos. Así se tiene un promedio de 28% de palabras acentuadas correctamente.

En cuanto a las preferencias de lectura, el texto informativo resultó ser el más leído, seguido del tipo literario y el de espectáculo y entretenimiento. La mayoría (52%) indicó realizar lecturas interdiarias.

Otro aspecto de significativa importancia que se debe destacar en el problema planteado, se refiere al número de alumnos aplazados regularmente en dicha cátedra. Tal como se evidencia en las Actas de Exámenes Parciales, Finales, Diferidos y de Reparación de la Escuela de Comunicación Social de la Ucab-Guayana, durante el período octubre 2004 - febrero 2005, la materia Redacción I fue reprobada por el 40% del alumnado cursante. Esto habla de la dificultad que tienen los educandos de lograr un aprendizaje significativo y de esta forma alcanzar los objetivos planteados en la cátedra.

A pesar de que el test preliminar fue aplicado durante el período octubre 2004 – febrero 2005, el problema planteado se mantiene con el ingreso de nuevos estudiantes a la Escuela.

Algunas de las causas que se pueden derivar de este estudio están asociadas a las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Una entrevista realizada a los profesores de Redacción I de la Escuela de Comunicación Social de la Ucab-Guayana, (ver Anexos B y C), permitió conocer sus opiniones al respecto y determinar la coincidencia en algunos aspectos indicados como posibles causas. Entre ellas se encuentran la falta de estímulo hacia el hábito de la lectura, lo cual incide en una pobreza de vocabulario.

En torno a esto, la pertinencia de incluir el aspecto referido al hábito y preferencia de lectura en este estudio, queda evidenciada en los planteamientos señalados por Díaz-Barriga y Hernández (2002):

> Una buena cantidad de alumnos no quieren realizar la actividad lectora por factores asociados ya sea al texto (los temas no parecen interesarles, los textos les parecen muy complejos o aburridos, contienen términos o explicaciones complejas, etcétera), a ellos mismos (tienen creencias negativas de autoeficacia lectora, actitudes negativas hacia la lectura, malos hábitos de lectura, patrones motivacionales inadecuados, etcétera);o bien, al contexto instruccional (a muchos alumnos no les gusta leer obligados o bajo situaciones de competencia). (p.283)

Asimismo, los docentes señalaron como otra causa, la manera de enseñar la lengua en la educación secundaria, proceso en el cual se hace énfasis en el aprendizaje memorístico de los contenidos. Los docentes entrevistados consideraron que debería propiciarse mayor estímulo en la enseñanza de la lengua, lo que mejoraría el nivel de motivación en los alumnos, sus hábitos de estudios y la comprensión lectora.

A fin de tener una idea más precisa del resultado que se obtiene a través del aprendizaje memorístico y su posterior aplicación práctica, se encontró que hay mayor retención a través del aprendizaje memorístico, pero la insistencia en este tipo de estrategia no se traduce en un aprendizaje significativo que se refleje en el arte de escribir, dado que a la hora de aplicarlo, resulta incorrecto su uso.

Se puede entonces inferir que otra de las causas que incide en la redacción deficiente de los estudiantes reside en el método de enseñanza en la educación secundaria, y por ende en el énfasis que colocan los docentes en el tipo de evaluación, muchas veces basadas en la memorización de reglas y normas aisladas del contexto y sin aplicación práctica. Esto se origina porque las estrategias metodológicas para la enseñanza de la lengua están centradas tradicionalmente en el docente.

Finalmente, se mencionó entre las causas, la ausencia de un instrumento que promueva la praxis del conocimiento aprendido, toda vez que es un contenido que se aprende ejercitándolo, se aprende con la oportunidad de reconocerlo, aplicarlo y construirlo. Es necesario entonces que ese contenido se convierta en algo tangible, útil y de aplicación práctica.

De no cambiar la forma de enseñar redacción en la carrera de Comunicación Social, posiblemente esta tendencia se mantendrá y los egresados no alcanzarán las competencias esbozadas en el perfil profesional formulado para esta Escuela y no serán competitivos en el contexto del medio laboral actual, lo cual podría traducirse en la formación de desempleados y no de egresados exitosos que soporten el prestigio

académico de esta institución universitaria, y que en general, contribuyan con su preparación y su sólida formación humanística, al desarrollo del periodismo impreso en la Región Guayana y en el país.

Con el incentivo de revertir esta tendencia, el presente estudio se propone diseñar una propuesta para los estudiantes, un instrumento que enfatice el aprendizaje experiencial, y de esta forma, oriente el proceso hacia la aplicación de las reglas y el buen uso de la lengua escrita, por encima de la memorización de reglas y normas ortográficas.

En consecuencia, se pretende dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿cómo facilitar la mejora de la competencia lingüística, específicamente el componente ortográfico, en los alumnos de la cátedra Redacción I de la Escuela de Comunicación Social de la Ucab-Guayana?

Objetivos

Objetivo general

Elaborar una propuesta teórica y práctica que contribuya a la mejora de la competencia lingüística, específicamente el componente ortográfico, en los alumnos de la cátedra Redacción I.

Objetivos específicos

1. Diagnosticar las fortalezas y debilidades ortográficas que presentan los estudiantes de la cátedra Redacción I.
2. Determinar los elementos (contenido) que debe incluir la propuesta ortográfica.
3. Redactar una propuesta teórica y práctica para mejorar aspectos ortográficos en los estudiantes de la cátedra Redacción I.

Justificación

Toda vez que la palabra oral y escrita constituye una herramienta básica de trabajo para el ejercicio profesional del comunicador social, resulta pertinente promover un instrumento que propicie la práctica de aspectos que son esenciales en la redacción del estudiante de Comunicación Social.

La finalidad de este estudio fue elaborar una propuesta práctica que promoviera la mejora de la competencia lingüística en los alumnos de la cátedra Redacción I de la Escuela de Comunicación Social de la Ucab-Guayana.

Desde esta perspectiva, la motivación de esta investigación es de carácter práctico, y busca favorecer la reducción del número de alumnos aplazados en la cátedra Redacción I, así como promover la disminución de las deficiencias ortográficas que presentan muchos de los egresados. Estas deficiencias se evidencian en el análisis de los resultados de las encuestas a empleadores de los egresados de la Escuela de Comunicación Social de Ucab-Guayana, el cual señala que el aspecto más reiterado a mejorar es "reforzar y profundizar las técnicas de redacción, ortografía y estilo periodístico (Ucab-Guayana, Comité de Coordinación ISO 9001:2000, 2007).

En síntesis, esta propuesta puede incidir favorablemente en la formación de egresados exitosos que contribuyan con su preparación y su sólida formación humanística, al desarrollo del periodismo impreso en la Región Guayana y en el país.

La propuesta tiene como valor agregado el hecho de que puede ser utilizada por los docentes como texto guía en las cátedras relacionadas con el área de la redacción.

Alcance

La Propuesta práctica para el ejercicio de la ortografía está dirigida a los estudiantes de la cátedra Redacción I, del segundo semestre de la Escuela de Comunicación Social de la Ucab-Guayana.

Esta propuesta se llevó a cabo tomando en cuenta las fortalezas y deficiencias ortográficas que presentan los alumnos de dicha cátedra.

La evaluación diagnóstica contempló los aspectos referidos a la acentuación, la puntuación y el hábito y preferencia de lectura. Esta selección obedeció a criterios de delimitación, además de considerarse que la acentuación y la puntuación representan contenidos incluidos en el programa de la cátedra Redacción I, y finalmente, porque los mismos resultaron sugeridos por la totalidad de los profesores entrevistados.

Asimismo, la inserción de preguntas referidas al hábito y preferencia de lectura, permitió el diseño de estrategias constructivistas en la *Propuesta práctica para el ejercicio de la ortografía*.

En este sentido, el texto está organizado en dos partes: una referida a la acentuación, y otra, a la puntuación. Cada uno de estos contenidos va introducido por una sesión de inicio o fase preinstruccional, seguida de una referencia instruccional que permite el abordaje teórico de los temas tratados.

Dado que una de las funciones esenciales de esta publicación es reforzar la praxis, seguidamente se instrumenta la ejercitación, es decir, la aplicación práctica a través de estrategias postinstruccionales, las cuales facilitan el cierre de cada sesión de trabajo.

La redacción es clara, concreta y sencilla, y los contenidos son desarrollados de manera tal que se facilite su comprensión y puedan ser fijados por los educandos.

En cuanto a las posibles limitaciones, no se encontraron restricciones para la realización del presente estudio.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes

Resultan significativas las numerosas experiencias que reflejan la realización de trabajos de investigación y propuestas ortográficas referidas al correcto uso del lenguaje como importante medio de comunicación. No obstante, por razones de delimitación, el presente estudio se ha concretado al ámbito de algunos proyectos de interés formulados en la Ucab-Caracas, y más específicamente, en la Ucab-Guayana.

En este sentido, en la Ucab-Caracas, en el año 1979 las tesistas de la Escuela de Psicología, García Boidi y Neuberger Hintze, desarrollaron como propuesta de tesis de grado un estudio referido a la *Influencia de tres métodos de aprendizaje en el mejoramiento de la ortografía de la S, C, Z en escolares de sexto grado de primaria del Área Metropolitana.*

En la Ucab-Guayana, en el año 2004, las tesistas de la Escuela de Comunicación Social, Carreño y Matos, elaboraron su trabajo de grado referido a la *Incidencia del uso de los mensajes de texto en el lenguaje escrito de los estudiantes de las universidades públicas y privadas de Puerto Ordaz*. Este estudio reflejó que los estudiantes universitarios presentan deficiencias en el uso de la ortografía y la correcta redacción, y que estas deficiencias en la utilización del lenguaje escrito se vienen presentando mucho antes del auge de los mensajes de texto. No obstante, el estudio reconoce que los mensajes de texto pueden contribuir a aumentar las deficiencias gramaticales del lenguaje en los estudiantes, e incluso, a desarrollar otras deficiencias que antes no tenían.

Por otra parte, en el año 2006, las estudiantes de la Escuela de Educación de la Ucab-Guayana, Medina y Márquez, realizaron un estudio en torno al *Desarrollo de estrategias didácticas y metodológicas para la disminución de los errores ortográficos en las producciones escritas.* Esta investigación se refirió a la problemática que existe en el uso del lenguaje escrito y destacó que los estudiantes carecen de recursos lingüísticos que los ayuden a un desarrollo óptimo en su vida profesional. En este orden de ideas, el estudio promovió la formulación de estrategias que permitieran instrumentar, desde los primeros años de la escuela, una ortografía preventiva más que correctiva, toda vez que resulta más eficaz prevenir el error ortográfico en el momento del aprendizaje, que corregirlo una vez que se ha cometido.

El aprendizaje humano: enfoque asociacionista y enfoque cognoscitivo

Poggioli (1997) sostiene que en los últimos años, dos enfoques han predominado en torno al estudio sobre el aprendizaje humano: el asociacionista y el cognoscitivo.

Aunque ambos enfoques coinciden que en el proceso de aprendizaje influyen factores ambientales, así como factores intrínsecos al individuo, existen diferencias sustanciales entre ambos postulados teóricos.

A continuación, se presentan los principales supuestos básicos que sustentan cada uno de estos enfoques.

El enfoque asociacionista

Poggioli (ob.cit.) se apoya en la teoría de las asociaciones propuesta por Thorndike (1931), quien planteó que las asociaciones entre estímulos o entre estímulos y respuestas, originan el proceso de aprendizaje. Dicho proceso se sustenta en la llamada ley del efecto, la cual sostiene que las asociaciones que son recompensadas se fortalecen, al tanto que aquellas asociaciones que no reciben recompensas, o que son ignoradas, se debilitan y tienden a desaparecer.

La otra propuesta que aborda Poggioli (ob.cit.) dentro de este contexto asociacionista es la teoría del condicionamiento operante, formulada por Skinner (1975), que propone que el aprendizaje es el resultado del establecimiento de patrones de reforzamiento.

A través de sus proposiciones, el modelo asociacionista promovió que el proceso de enseñanza y aprendizaje se centrara esencialmente en el docente (responsable de presentar los contenidos a aprender), y en los objetivos del aprendizaje (entendidos como los elementos del proceso que establecen las conductas que se desean lograr).

El enfoque cognoscitivo

El enfoque cognoscitivo ha ejercido una influencia sustancial en la investigación sobre el aprendizaje humano, al concretar su énfasis en la descripción y análisis de importantes procesos como la memoria, la atención, la percepción, la comprensión y la representación del conocimiento, entre otros.

El estudio de estos procesos se ha basado en la perspectiva del procesamiento humano de la información, que en el campo de la psicología y la educación, constituye en la actualidad la corriente central del pensamiento.

En cuanto a la influencia que el enfoque cognoscitivo ha tenido en la investigación sobre el aprendizaje humano, se ha dicho que:

> 1. Concibe el aprendizaje como un proceso **activo** y **constructivo**. Es **activo** porque cuando aprendemos, realizamos un conjunto de operaciones y de procedimientos mentales que nos permiten procesar la información que estamos recibiendo, y es **constructivo**, porque estos procesos, que llevamos a cabo, nos permiten construir significado que va a depender de la interacción entre la información que tenemos almacènada en nuestra memoria y la nueva que recibimos.
> 2. Enfatiza la presencia de **procesos de alto nivel** en el aprendizaje. Esto quiere decir que cuando queremos aprender una información, es necesario que llevemos a cabo procesos de alto nivel como, por ejemplo, la elaboración de inferencias o el establecimiento de relaciones entre la información que tenemos almacenada y la que recibimos ya que, de lo contrario, no habrá un aprendizaje significativo. Es posible que se dé un aprendizaje basado en la memoria solamente, pero esta información se pierde gradualmente porque no pasa a formar parte de nuestras estructuras de conocimiento. (Poggiolli, 1997, Influencia del enfoque cognoscitivo)

Esta investigadora también señala que el enfoque cognoscitivo hace referencia a la forma como el conocimiento se representa y organiza en la memoria, (en imágenes o en proposiciones verbales o enunciados), así como también analiza las tareas de aprendizaje y la ejecución que hacen los individuos en el contexto de los procesos cognoscitivos implicados.

Si bien el enfoque asociacionista (que dominó el estudio sobre el aprendizaje humano durante muchos años) y el cognoscitivo (que domina y orienta actualmente las investigaciones) presentan coincidencias en algunos principios básicos, resultan sustanciales las discrepancias entre ambos enfoques. Poggioli (ob.cit.) resume las principales diferencias según se muestra en el cuadro 1:

Cuadro 1

Comparación entre la teoría asociacionista y la teoría cognoscitiva del aprendizaje

Teoría asociacionista	Teoría cognoscitiva
El aprendiz es un ente pasivo y dependiente del ambiente.	El aprendiz es un ente activo y con dominio del ambiente.
El aprendizaje ocurre debido a las asociaciones entre estímulos, o entre estímulos y respuestas.	El aprendizaje ocurre porque el aprendiz trata activamente de comprender el ambiente.
El conocimiento consiste en patrones de asociaciones que se han aprendido.	El conocimiento consiste en un cuerpo organizado de estructuras mentales y procedimientos.
El aprendizaje consiste en la adquisición de nuevas asociaciones.	El aprendizaje consiste en cambios en las estructuras mentales del aprendiz originados por las operaciones mentales que realiza.
El conocimiento previo influye en el nuevo aprendizaje básicamente mediante procesos como: la transferencia positiva y negativa, debido a la semejanza de estímulos entre asociaciones.	El aprendizaje se basa en la activación y el uso del conocimiento previo con el fin de comprender nuevas situaciones y modificar las estructuras de este conocimiento previo para interpretar nuevas situaciones.
La educación consiste en el arreglo de estímulos de manera que ocurran las asociaciones deseadas.	La educación consiste en permitir y promover la exploración mental activa de los ambientes complejos.

Nota. Tomado de *Estrategias cognoscitivas: una perspectiva teórica*, por L. Poggioli, 1997, (Antecedentes).

En virtud de estos postulados, la presente investigación se apoya en la corriente cognoscitiva como un importante enfoque para el estudio del proceso de aprendizaje.

En este sentido, se abordarán algunas consideraciones referidas a las estrategias cognoscitivas para la adquisición del conocimiento.

Estrategias cognoscitivas

Rigney (citado en Poggioli, 1997) sostiene que las estrategias cognoscitivas son "un conjunto de operaciones y procedimientos que el estudiante puede utilizar para adquirir, retener y evocar diferentes tipos de conocimiento y de ejecución" (Estrategias cognoscitivas).

En el contexto del aprendizaje, estas estrategias están vinculadas a importantes actividades que lleva adelante el ser humano, como aprender, recordar, solucionar problemas y autorregularse.

Estrategias para aprender

Son utilizadas para controlar y modificar la información que se recibe. Se trata de estrategias que se implementan para facilitar el proceso de comprensión. Entre ellas se encuentran la formulación de objetivos, incorporación de preguntas anexas, las técnicas del resumen, elaboración de esquemas, mapa de conceptos, ilustraciones, el subrayado u otra herramienta tipográfica (negrillas, cursivas) que promueva el proceso de comprensión.

Estrategias para la solución de problemas

Según la naturaleza del problema, el individuo puede utilizar diferentes estrategias cognoscitivas para resolver dicho problema, ya sea en el área de la ciencia, matemática o en situaciones de origen social.

La resolución de problemas involucra factores de naturaleza cognoscitiva, afectiva y motivacional, y consiste en el conjunto de actividades mentales y conductuales que el individuo realiza para hacer algo o alcanzar una meta.

La resolución de problemas resulta un proceso de naturaleza compleja y puede describirse a través de una serie de elementos que van desde la situación en la cual el individuo desea hacer algo (pero desconoce los pasos exactos para lograr lo que desea), hasta el encuentro de una solución o que el individuo se dé por vencido en el intento de resolver el problema.

Estrategias para recordar

Estas estrategias contemplan los procesos de adquisición, retención y evocación de la información. Estos procesos ocurren de manera simultánea y sus principales características se resumen en el cuadro 2:

Cuadro 2

Estrategias para recordar

Estrategias de adquisición
- Facilitan la construcción de estructuras de conocimientos, referidos a un tema o asunto específico. - Promueven en el individuo la atención, selección y organización de la información, y finalmente su codificación en el sistema de memoria.
Estrategias de retención
- Facilitan el proceso mediante el cual se incrementa la retención de la información almacenada en la memoria a largo plazo. - Tienen como propósito evitar la interferencia, y refrescar lo almacenado a través de actividades de repaso.
Estrategias de evocación
- Facilitan el proceso mediante el cual es llevada a la memoria a corto plazo, la información almacenada en la memoria a largo plazo. - El material recuperado en la memoria a corto plazo es integrado a la información nueva.

Nota. Cuadro elaborado con datos tomados de *Estrategias cognoscitivas: una perspectiva teórica*, por L. Poggioli, 1997, (Estrategias cognoscitivas).

Estrategias para la autorregulación

Con relación a estas estrategias, se les ha caracterizado de la siguiente manera:

> Son procesos de alto nivel, denominados también procesos ejecutivos, e involucran dos tipos de actividades: 1) el estar consciente de lo que sabemos o no acerca del material que debemos aprender y de los procesos involucrados en su adquisición y 2) la regulación de las actividades que debemos realizar para que el aprendizaje sea exitoso (planificar, establecer las demandas de la tarea de aprendizaje, atender a la naturaleza de los materiales, monitorear o revisar constantemente el proceso de aprendizaje, evaluar la comprensión, etc.). (Poggiolli, 1997, Estrategias para la autorregulación)

Plantea que son las actividades mentales que realiza el individuo a fin de planificar y establecer metas que permitan guiar y comprobar los procesos de aprendizaje, memoria y comprensión, entre otros.

Estrategias para el aprendizaje

Aprender a aprender se ha convertido a través de las épocas, en uno de los objetivos más importantes en el campo de la educación. Este término implica un aprendizaje estratégico, es decir, un proceso en el cual el énfasis se coloca en la formación de aprendices independientes y autorregulados, que dispongan de las herramientas que les permitan enfrentar las distintas situaciones de aprendizaje, y por ende, que les resulten de utilidad en los más variados contextos.

Díaz-Barriga, Castañeda y Lule, (citados en Díaz-Barriga y Hernández, 2002) definen las estrategias para el aprendizaje como los "procedimientos (conjuntos de pasos, operaciones o habilidades) que un aprendiz emplea en forma consciente, controlada e intencional como instrumentos flexibles para aprender significativamente y solucionar problemas" (p. 234).

Clasificación de las estrategias para el aprendizaje

Diversas han sido las clasificaciones propuestas para agrupar las estrategias para el aprendizaje, no obstante, el presente estudio se acoge a dos clasificaciones presentadas por Díaz-Barriga y Hernández (2002), que resultan de interés para esta investigación. La primera de ellas, desarrollada por Pozo (1990), agrupa las estrategias de acuerdo al tipo de proceso cognitivo involucrado y la finalidad que se persigue, al tanto que la segunda taxonomía, propuesta por Alonso (1991), analiza las estrategias en atención a su efectividad para determinados materiales de aprendizaje.

Clasificación de acuerdo al tipo de proceso cognitivo involucrado y la finalidad que se persigue:

Recirculación de la información.

De elaboración.

De organización.

Estrategias de recirculación de la información

Son las estrategias utilizadas para el logro de aprendizajes repetitivos o memorísticos, en lo cual la idea fundamental es reproducir la información aprendida. La acción primordial es el repaso, que consiste en repetir continuamente la información que se ha de aprender. Estas estrategias suponen un tratamiento superficial de la información.

Estrategias de elaboración

Estas estrategias son usadas para lograr una codificación y un tratamiento más elaborado de la información a ser aprendida, toda vez que atienden fundamentalmente al significado que tiene dicha información. Mediante su empleo se pretende descubrir y construir significados para encontrar sentido en la información. La operación esencial consiste en integrar y relacionar la nueva información que ha de aprenderse con los conocimientos previos que posee el individuo.

Estrategias de organización

La utilización de estas estrategias permite organizar, clasificar o agrupar la información, a fin de representarla de manera correcta. La labor primordial es hacer una reorganización constructiva de la información que se

ha de aprender. Al igual que la estrategia anterior, mediante su empleo se pretende descubrir y construir significados para encontrar sentido en la información.

El cuadro 3 resume las características y las técnicas de esta clasificación.

Cuadro 3

Una clasificación de las estrategias de aprendizaje

Proceso	*Tipo de estrategia*	*Finalidad u objetivo*	*Técnica o habilidad*
Aprendizaje memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple	* Repetición simple y acumulativa
		Apoyo al repaso (seleccionar)	* Subrayar * Destacar * Copiar
Aprendizaje significativo	Elaboración	Procesamiento simple	* Palabra clave * Rimas * Imágenes mentales * Parafraseo
		Procesamiento complejo	* Elaboración de inferencias * Resumir * Analogías * Elaboración conceptual
	Organización	Clasificación de la información	* Uso de categorías
		Jerarquización y organización de la información	* Redes semánticas * Mapas conceptuales * Uso de estructuras textuales

Nota. Tomado de *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (p. 240) por F. Díaz-Barriga y G. Hernández, 2002, México: McGraw Hill Interamericana

Clasificación según la efectividad para determinados materiales de aprendizaje:

Estrategias de aprendizaje para contenidos declarativos de tipo factual

Estrategias de aprendizaje para contenidos declarativos complejos

Estrategias de aprendizaje para contenidos declarativos de tipo factual

Se entiende por aprendizaje de información factual, el aprendizaje simple de datos como los símbolos matemáticos, las fórmulas físicas o químicas, los nombres de países, de ríos o de regiones, las fechas históricas, etc. El aprendizaje de este tipo de información resulta esencial para el ulterior aprendizaje de información conceptual más compleja.

Entre las estrategias para este tipo de información se encuentran:

* La repetición simple, parcial y acumulativa: de singular utilidad para aprender términos que se han de recordar en un orden específico.
* La organización categorial: ventajosa para aprender conjuntos de nombres sin un orden determinado.
* Elaboración verbal y visual: útil para aprender pares de palabras que han de ir asociadas o palabras que han de utilizarse asociadas a un contexto.

Estrategias de aprendizaje para contenidos declarativos complejos

Se entiende por aprendizaje de contenidos declarativos complejos al aprendizaje de la información conceptual, es decir conceptos, explicaciones o proposiciones, como por ejemplo, los factores causales del calentamiento global o de la Revolución Francesa, el proceso de la erosión o una explicación sobre cualquier disciplina, entre otras. Este tipo de información requiere de un tratamiento más profundo que la información factual.

Entre las estrategias para este tipo de información se encuentran:

* La representación gráfica de redes conceptuales: favorable para integrar la información de un texto en una representación única y coherente.
* Resumir textos: conveniente para expresar de manera breve y ordenada la información más significativa de un texto.
* Elaboración conceptual: de singular importancia para asimilar en profundidad los nuevos conocimientos, de tal manera que resulten fácilmente aplicables en diferentes contextos.
* Hacer anotaciones y formular preguntas: ventajoso durante la lectura de un texto para recordar puntos específicos y sus eventuales implicaciones.

Principales enfoques constructivistas en la educación

Una de las principales derivaciones del enfoque cognoscitivo para el estudio del aprendizaje humano resultó el surgimiento de la teoría constructivista, la cual nace como una corriente "preocupada por discernir los problemas de la formación del conocimiento en el ser humano" (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 25).

Aunque el principio fundamental del constructivismo plantea la participación activa del sujeto en la construcción del conocimiento, la formulación de distintas posturas teóricas ha originado diferentes enfoques de orientación constructivista y sus consecuentes derivaciones en el campo de la educación. Entre los principales enfoques destaca el psicogenético, el sociocultural y el cognitivo.

Los autores de tales enfoques psicológicos difieren en cuanto a la unidad de análisis. De esta forma, para el constructivismo psicogenético, el interés se centra en el estudio del funcionamiento y el contenido de la mente de los individuos. Es representativo en este enfoque la psicología genética de

Jean Piaget, quien desarrolló un modelo para explicar la fuente y evolución de las formas de organización del conocimiento.

Por otra parte, para el constructivismo sociocultural, derivado de las ideas de Lev Vigotsky, la prioridad está determinada por mecanismos de influencia de origen social. Para este enfoque, la referencia esencial es la acción humana, terciada por herramientas como el lenguaje. En consecuencia, quienes regulan, transforman y dan expresión al psiquismo humano, son en esencia, las tradiciones culturales y las prácticas sociales que caracterizan al psiquismo con una diferencia cultural, por encima de la unicidad en lo psicológico.

Dentro de este enfoque se encuentra la teoría del aprendizaje situacional que destaca lo importante que resultan la situación y el contexto en el proceso de aprendizaje. Según Rivas Balboa (1996):

> Es aquí donde lo comprendido adquiere un significado nuevo y lo aplicado se comprende de otra manera. La situación se convierte en el detonador del significado de lo comprendido. Un conocimiento adquiere mayor significado cuando se hace funcionar ese conocimiento en una situación del mundo real. Es así como se adquieren destrezas metacognitivas ligadas a contextos concretos, de donde la posterior transferencia de conocimiento se basa en ideas robustas y no en destrezas o estrategias de aplicación. (p.25)

El otro enfoque teórico, el cognitivo, que tiene entre sus principales representantes a David Ausubel, coloca el énfasis en el aprendizaje significativo, definiéndolo como "aquel que conduce a la creación de estructuras de conocimiento mediante la relación sustantiva entre la nueva información y las ideas previas de los estudiantes" (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 39).

Ausubel sostiene que esto conlleva a un proceso de reestructuración en cuanto a las ideas y percepciones que el aprendiz posee en su estructura de conocimientos. Su propuesta ha sido clasificada como constructivista, por cuanto el sujeto transforma y estructura la información, así como interaccionista, toda vez que la información exterior y los materiales de

estudio se interrelacionan con las características personales y el conocimiento previo que tenga el estudiante.

El cuadro 4 expone las principales consideraciones de estos postulados constructivistas, como son la psicología genética de Jean Piaget, las teorías cognitivas (especialmente las del aprendizaje significativo de David Ausubel) y el constructivismo sociocultural de Lev Vigotsky. Asimismo, resume las derivaciones que tienen cada uno de estos postulados en el campo de la educación.

Cuadro 4

Postulados centrales de los enfoques constructivistas

Enfoque	*Concepciones y principios con implicaciones educativas*	*Metáfora educativa*
Psicogenético	* Énfasis en la autoestructuración. * Competencia cognitiva determinada por el nivel de desarrollo intelectual. * Modelo de equilibración: generación de conflictos cognitivos y reestructuración conceptual. * Aprendizaje operatorio: sólo aprenden los sujetos en transición mediante abstracción reflexiva. * Cualquier aprendizaje depende del nivel cognitivo inicial del sujeto. *Énfasis en el currículo de investigación por ciclos de enseñanza y en el aprendizaje por descubrimiento.	*Alumno:* Constructor de esquemas y estructuras operatorios. *Profesor:* Facilitador del aprendizaje y desarrollo. *Enseñanza:* Indirecta, por descubrimiento. *Aprendizaje:* Determinado por el desarrollo.
Cognitivo	* Teoría ausubeliana del aprendizaje verbal significativo. * Modelos de procesamiento de la información y aprendizaje estratégico. * Representación del conocimiento: esquemas cognitivos o teorías implícitas y modelos mentales episódicos. * Enfoque expertos-novatos. * Teorías de la atribución y de la motivación por aprender. * Énfasis en el desarrollo de habilidades del pensamiento, aprendizaje significativo y solución de problemas.	*Alumno:* Procesador activo de la información. *Profesor:* Organizador de la información tendiendo puentes cognitivos, promotor de habilidades del pensamiento y aprendizaje. *Enseñanza:* Inducción de conocimiento esquemático significativo y de estrategias o habilidades cognitivas: el *cómo* del aprendizaje. *Aprendizaje:* Determinado por conocimientos y experiencias previas.
Sociocultural	* Aprendizaje situado o en contexto dentro de comunidades de práctica. * Aprendizaje de mediadores instrumentales de origen social. * Creación de ZDP (zonas de desarrollo próximo). * Origen social de los procesos psicológicos superiores. * Andamiaje y ajuste de la ayuda pedagógica. *Énfasis en el aprendizaje guiado y cooperativo; enseñanza recíproca. * Evaluación dinámica y en contexto.	*Alumno:* Efectúa apropiación o reconstrucción de saberes culturales. *Profesor:* Labor de mediación por ajuste de la ayuda pedagógica. *Enseñanza:* Transmisión de funciones psicológicas y saberes culturales mediante interacción en ZDP. *Aprendizaje:* Interiorización y apropiación de representaciones y procesos.

Nota. Tomado de *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (p. 31) por F. Díaz-Barriga y G. Hernández , 2002, México: McGraw Hill Interamericana

Además de estos enfoques, se identifican otras elaboraciones teóricas en torno al proceso de construcción del conocimiento, como es el caso del constructivismo radical propuesto por Maturana y por Von Glaserfeld, quienes sostienen que dicha construcción es un proceso totalmente subjetivo, por lo cual no es posible crear representaciones objetivas de la realidad, sino que solo existen formas efectivas de actuación sobre la misma.

Entre todos estos postulados, resulta de interés para el presente estudio destacar la noción del aprendizaje significativo desarrollada por David Ausubel.

El aprendizaje significativo

La noción de aprendizaje significativo propuesta por el psicólogo educativo David Ausubel en la década de los sesenta, sostiene que el aprendizaje es un proceso sistemático, organizado y complejo y que el alumno constituye un procesador activo de la información.

Este investigador diferencia dos situaciones que pueden suceder en el proceso de aprendizaje:

- La dimensión relativa al modo en que se adquiere el conocimiento. En esta dimensión se ubica al aprendizaje por recepción y al aprendizaje por descubrimiento.
- La dimensión referida a la forma en que el conocimiento es incorporado a la estructura cognitiva del aprendiz. En esta dimensión se encuentran el aprendizaje por repetición y el aprendizaje significativo.

Sostiene Ausubel que la interacción de estas dos dimensiones determina las situaciones del aprendizaje escolar, en las cuales se entrelazan la actividad de enseñanza y la actividad cognitiva y afectiva del aprendiz:

- Recepción repetitiva
- Descubrimiento repetitivo
- Recepción significativa
- Descubrimiento significativo

Aprendizaje por recepción y aprendizaje por descubrimiento

Según Ausubel, el aprendizaje por descubrimiento se presenta esencialmente en la primera infancia y en la edad preescolar, al tanto que el aprendizaje por recepción se presenta en etapas avanzadas del desarrollo intelectual de la persona.

Estos aprendizajes no representan términos antagónicos ni excluyentes, y en este sentido, un conocimiento que se adquiere por recepción puede utilizarse posteriormente para la resolución de problemas que implican descubrimiento, y asimismo, una información que se adquiere por descubrimiento, puede resultar útil para el redescubrimiento de conceptos conocidos.

Aprendizaje por repetición y aprendizaje significativo

Para Ausubel, en virtud de que los estudiantes poseen un pensamiento más abstracto o formal en la enseñanza media o superior, se les facilita el manejo apropiado de las proposiciones verbales y el aprovechamiento de los conocimientos científicos que ya existen.

Sostiene en torno a esto que "el aprendizaje significativo es más importante y deseable que el repetitivo en lo que se refiere a situaciones académicas, ya que el primero posibilita la adquisición de grandes cuerpos de conocimiento integrados, coherentes, estables, que tienen sentido para los alumnos" (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 39).

Ese sentido significa para el estudiante la utilidad que tenga el conocimiento que se adquiere. En consecuencia el presente estudio enfatiza en la importancia de que el contenido se aprenda mediante la ejercitación,

con la oportunidad de reconocerlo y aplicarlo, para que efectivamente se convierta en algo significativo, beneficioso y de aplicación práctica.

Otro de los aspectos de singular importancia que destaca Ausubel, se refiere a la jerarquización que deben tener los contenidos que se enseñan, y en este aspecto, Diaz-Barriga y Hernández (2002) afirman que:

> Es importante que el docente conozca el nivel jerárquico de los contenidos que enseña, las interrelaciones que estos guardan entre sí, y que ayude a los alumnos a entender ese entramado o tejido conceptual existente en la disciplina que enseña. Precisamente uno de los mayores problemas de los estudiantes es que tienen que aprender "cabos sueltos" o fragmentos de información inconexos, lo que los lleva a aprender repetitivamente, casi siempre con la intención de pasar un examen y sin entender mucho del material de estudio. (pp. 39-40)

Rol del docente constructivista

Entre los elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que es un evento de complejas interacciones, resulta de singular importancia la figura del docente, quien tiene la responsabilidad de instruir de acuerdo a reglas y preceptos.

Desde la perspectiva sobre la valoración de la responsabilidad del educador, el rol que este cumple debe ir más allá de constituirse en un facilitador del aprendizaje y transmisor de la información, "sino que tiene que mediar el encuentro de sus alumnos con el conocimiento, en el sentido de orientar y guiar la actividad constructivista de sus alumnos, proporcionándoles una ayuda ajustada y pertinente a su nivel de competencia" (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 20).

De esta postura, se desprenden importantes consideraciones que caracterizan el quehacer del docente, desde el punto de vista constructivista. Entre ellas, se encuentra el hecho de que el profesor se convierte en un

organizador y mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos.

En este proceso de organización y mediación, resulta importante el conocimiento que el pedagogo tenga de sus educandos, pues requiere saber no solo de sus motivaciones y expectativas, sino además sus conocimientos previos, las metas que establece, sus hábitos y estrategias de estudios, valores y actitudes, entre otros aspectos. Y esa noción, producto de un proceso interactivo en el aula, puede constituir una importante base sobre la cual se cimiente el trabajo del educador.

Por otra parte, si bien el docente representa un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos, la autonomía de estos, se constituye en una singular meta para el profesor constructivista, quien establece un proceso gradual de transferencia de responsabilidad.

Díaz-Barriga y Hernández (ob. cit.) señalan que la transferencia de responsabilidad es el mecanismo mediante el cual el docente promueve que el nivel de responsabilidad para lograr una meta, que estaba depositado inicialmente en él, sea traspasado de manera gradual al alumno, hasta que este logre un dominio cabal e independiente.

Estos investigadores indican además que el proceso de transferencia de responsabilidad promueve que las estrategias cognitivas pasen del control del docente al control del alumno, mediante un mecanismo complejo, el cual está determinado por diversos factores, entre los cuales se encuentran el nivel de dominio del conocimiento involucrado, las influencias sociales y la etapa de desarrollo en que se encuentra el aprendiz.

Además de este proceso de transferencia de responsabilidad, otra consideración sustancial es la referida a los tipos de aprendizajes. Entre los principios educativos asociados a la concepción constructivista del aprendizaje se encuentra el referido a que todo aprendizaje es un proceso de re(construcción) de los saberes culturales. En ese contexto, es importante que el docente comparta, facilite y promueva, a través de situaciones

experienciales, aprendizajes que sean significativos, es decir, aprendizajes que resulten funcionales y de aplicación práctica, tareas auténticas que sean útiles y tengan sentido para el alumno.

Estas y otras características propias del docente constructivista, se encuentran contenidas en el cuadro 5:

Cuadro 5

Un profesor constructivista

* Es un *mediador* entre el conocimiento y el aprendizaje de sus alumnos: comparte experiencias y saberes en un proceso de negociación o *construcción conjunta* (co-construcción) del conocimiento.

* Es un profesional *reflexivo* que piensa críticamente su práctica, toma decisiones y soluciona problemas pertinentes al contexto de su clase.

* Toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y está dispuesto al cambio.

* Promueve *aprendizajes significativos*, que tengan sentido y sean funcionales para los alumnos.

* Presta una *ayuda pedagógica ajustada* a la diversidad de necesidades, intereses, y situaciones en que se involucran sus alumnos.

* Establece como meta la *autonomía y autodirección* del alumno, la cual apoya en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes.

Nota. Tomado de *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (p. 9) por F. Díaz-Barriga y G. Hernández, 2002, México: McGraw Hill Interamericana

Todas estas nociones orientan la característica esencial que define al docente desde el punto de vista constructivista, como es el hecho de constituirse en un líder.

Para Rivas Balboa (1996), "el líder transformacional es el que mejor responde al nuevo paradigma, pues se mueve en cuatro dimensiones que encajan con la tendencia constructivista" (p. 61). La primera dimensión se refiere a la atención individualizada hacia los alumnos, en la cual el docente

se vale de su creatividad, concebida como la capacidad para descubrir soluciones novedosas. En la segunda dimensión se encuentra la estimulación intelectual que el docente pueda promover en sus educandos, a fin de estimularlos y hacerlos sentir retados por el quehacer investigador. Como tercera dimensión, se cita al factor motivacional e inspirador, que permita darle sentido a los procesos, eventos y fenómenos que sean objeto de estudio. Y por último, la cuarta dimensión, se refiere a la capacidad que tiene el docente de influir de manera permanente en el estudiante, al tomarlo en cuenta y propiciar un ambiente de empatía.

Es el profesor líder un importante elemento para orientar y guiar ese proceso complejo que constituye el aprendizaje significativo, ese que tiene sentido, valor y utilidad práctica para el estudiante. De allí que el profesor líder, centrado en el alumno, debe convertirse en un modelo para la acción, un explorador de problemas y soluciones, un eje de orientación y un factor de motivación constante hacia sus alumnos, en el contexto de esa dimensión social en la cual se desenvuelve el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, el nuevo reto en la concepción y praxis de la educación demanda, por una parte, importantes reflexiones sobre el ejercicio de la docencia, y el rol que el docente ejerce en ese proceso, así como una comprensión de los procesos cognitivos de los individuos y de sus necesidades.

Estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza son los medios o recursos que el docente utiliza para proporcionar una ayuda ajustada a la actividad constructiva del alumno.

Entre los principales procedimientos de enseñaza que han demostrado una notable efectividad en diversas investigaciones en el campo del proceso de enseñanza y aprendizaje, se encuentran los resúmenes, las ilustraciones, las analogías, las preguntas intercaladas, los objetivos, los organizadores gráficos y textuales, así como las redes y mapas conceptuales, entre otras. El cuadro 6 presenta una conceptualización de las principales estrategias de enseñanza:

Cuadro 6

Estrategias de enseñanza

Objetivos	Enunciados que establecen condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Como estrategias de enseñanza compartidas con los alumnos, generan expectativas apropiadas.
Resúmenes	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatizan conceptos clave, principios y argumento central.
Organizadores previos	Información de tipo introductorio y contextual. Tienden un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
Ilustraciones	Representaciones visuales de objetos o situaciones sobre una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, dramatizaciones, etcétera).
Organizadores gráficos	Representaciones visuales de conceptos, explicaciones o patrones de información (cuadros sinópticos, cuadros C-Q-A).
Analogías	Proposiciones que indican que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Señalizaciones	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Mapas y redes conceptuales	Representaciones gráficas de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).
Organizadores textuales	Organizaciones retóricas de un discurso que influyen en la comprensión y el recuerdo.

Nota. Tomado de *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (p. 142) por F. Díaz-Barriga y G. Hernández, 2002, México: McGraw Hill Interamericana

Díaz-Barriga y Hernández (2002) sostienen que para considerar qué tipo de estrategia es la indicada a utilizarse en ciertos momentos de la enseñanza, es necesario tener en cuenta cinco aspectos esenciales:

1. Consideración de las características generales de los aprendices (nivel de desarrollo cognitivo, conocimientos previos, factores motivacionales, etcétera).
2. Tipo de dominio del conocimiento en general y del contenido curricular en particular, que se va a abordar.
3. La intencionalidad o meta que se desea lograr y las actividades cognitivas y pedagógicas que debe realizar el alumno para conseguirla.
4. Vigilancia constante del proceso de enseñanza (de las estrategias de enseñanza empleadas previamente, si es el caso), así como del progreso y aprendizaje de los alumnos.
5. Determinación del contexto intersubjetivo (por ejemplo, el conocimiento ya compartido) creado con los alumnos hasta ese momento, si es el caso. (p.141)

Clasificación de las estrategias de enseñanza

Las estrategias de enseñanza han sido clasificadas atendiendo a diversos criterios; no obstante, en esta investigación se abordan dos clasificaciones propuestas por Díaz-Barriga y Hernández (ob.cit.), consideradas de interés para el enfoque del presente estudio. La primera de ellas está basada en el momento de uso y presentación de las estrategias, y la segunda, está sustentada en el proceso cognitivo al que predominantemente se asocia cada estrategia. Los principales aspectos de esta clasificación se resumen a continuación.

Por su momento de uso y presentación

Estrategias preinstruccionales

Estrategias coinstruccionales

Estrategias postinstruccionales

Estrategias preinstruccionales

Se presentan al inicio del episodio de enseñanza y tratan de incidir en la activación o generación de los conocimientos previos, de tal manera que

disponen y previenen al aprendiz con relación al qué y al cómo va a aprender, y en consecuencia, se forme las expectativas apropiadas. (Ejemplos: los objetivos y los organizadores previos).

Estrategias coinstruccionales

Se utilizan durante el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje, con el fin de que el estudiante "logre una mejor codificación y conceptualización de los contenidos de aprendizaje, y organice, estructure e interrelacione las ideas importantes" (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p.143). Asimismo, influyen en la mejora de atención del alumno. (Ejemplos: las ilustraciones, las analogías, las redes y los mapas conceptuales).

Estrategias postinstruccionales

Se incluyen al término del episodio o sesión del proceso de enseñanza y aprendizaje, y tienen como objetivo promover en el aprendiz la formación de una visión integradora, crítica y global del material, e incluso, valorar su propio aprendizaje. (Ejemplos: los organizadores gráficos, las redes y mapas conceptuales y los resúmenes finales).

Por el proceso cognitivo al que predominantemente se asocian.

Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos

Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje.

Estrategias para mejorar la codificación (elaborativa) de la información a aprender.

Estrategias para organizar la información nueva por aprender.

Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender.

Estrategias para activar (o generar) conocimientos previos

Son estrategias de tipo preinstruccional. Su utilización permite activar los conocimientos previos del aprendiz o a generarlos cuando no existan. Ello permite por una parte, determinar el nivel de conocimiento del alumno, y por la otra, emplear tal información como base para promover nuevos aprendizajes. (Ejemplos: los objetivos, la actividad generadora de información previa, la actividad focal introductoria y la discusión guiada).

Objetivos

Como ya se mencionó anteriormente, los objetivos o intenciones hacen referencia a los enunciados que establecen el tipo de actividad y los efectos que se estiman alcanzar en el proceso de aprendizaje del alumno, al término de una sesión de aprendizaje o ciclo escolar. Este recurso debe planificarse e indicarse, en virtud de que cumplen un importante rol orientador en el proceso de aprendizaje.

Actividad generadora de información previa

La actividad generadora de información previa o lluvia de ideas o tormenta de ideas, es una estrategia mediante la cual los alumnos pueden activar, reflexionar y compartir la información previa que poseen sobre un tema en particular. Esta actividad constituye un recurso estratégico, por lo cual no debe convertirse en la actividad medular del proceso.

Actividad focal introductoria

Se entiende por actividad focal introductoria al conjunto de estrategias que busca activar los conocimientos previos, atraer la atención de los

alumnos y promover un contexto motivacional de inicio. Díaz-Barriga y Hernández (ob. cit.) señalan que los tipos de actividad focal introductoria más efectivos son lo que exponen situaciones sorprendentes o discrepantes con los conocimientos previos que tienen los alumnos.

Discusión guiada

La discusión guiada hace referencia al procedimiento que permite al docente y a los alumnos conversar en torno a un tema específico. Este intercambio de información con el docente promueve que los aprendices activen sus conocimientos previos, así como desarrollen y compartan con los otros aprendices, información que pudieron no poseer antes del inicio de la aplicación de la estrategia.

En síntesis, la importancia de activar la información precedente radica en que "la actividad constructiva no sería posible sin conocimientos previos que permitan entender, asimilar e interpretar la información nueva, para luego, por medio de ella, reestructurarse y transformarse hacia nuevas posibilidades" (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 147).

Estrategias para orientar y guiar a los aprendices sobre aspectos relevantes de los contenidos de aprendizaje

Se trata de estrategias fundamentalmente de tipo coinstruccional y se refieren a los recursos que el docente utiliza para favorecer, guiar y ayudar a mantener la atención del alumno durante un episodio o sesión educativa, texto o discurso. (Ejemplos: las señalizaciones en el discurso escrito y las preguntas insertadas; las señalizaciones y estrategias discursivas orales).

Señalizaciones

Las señalizaciones constituyen todo tipo de avisos que buscan orientar y guiar la atención del aprendiz, pues permiten organizar los contenidos que se han de compartir con el estudiante.

Toda vez que existen diferencias sustanciales entre el discurso escrito y el oral (utilizado en el aula), se ha establecido por una parte, el uso de señalizaciones en los textos, y por la otra, las señalizaciones y estrategias del discurso. A continuación se presentan los aspectos más significativos de cada una de ellas.

1. Señalizaciones en los textos

Se refieren a las estrategias utilizadas en el campo del diseño de textos instruccionales. Se clasifican en señalizaciones intratextuales y extratextuales.

* Señalizaciones intratextuales: permiten resaltar las ideas o aspectos más importantes del contenido, y constituyen los recursos lingüísticos que el autor o diseñador del texto usa a fin de alcanzar este objetivo.

Las principales estrategias de señalización intratextual son las siguientes:

– Presentaciones previas de información relevante: consiste en colocar al inicio del texto, frases que indiquen de lo que tratará el contenido o el propósito del autor, entre otros aspectos revelantes. Para ello, los párrafos deben organizarse presentando al inicio del texto la idea principal, y seguidamente, las ideas secundarias que la expliquen o desarrollen.

– Presentaciones finales de información relevante: se refiere también al empleo de información relevante, pero en este caso se coloca al final del

texto, a manera de conclusión, y se organiza a través de indicadores de resumen como *en síntesis*, *en conclusión, en suma,* etc.

– Hacer especificaciones en la estructura del texto: consiste en el uso de expresiones que indiquen los componentes estructurales del texto. Se refiere a expresiones del tipo *en primer término, en segundo término, por último*, etc, las cuales facilitan la compresión de la estructura y organización del texto.

* Señalizaciones extratextuales: son los recursos tipográficos que el autor o el diseñador emplea para resaltar las ideas o aspectos sobre los que se desea llamar particularmente la atención.

Las principales estrategias de señalización extratextual consisten en el uso de los siguientes recursos:

- Número y viñetas
- Títulos y subtítulos
- Distintos tipos y tamaños de letras.
- Mayúsculas y minúsculas
- Subrayados o sombreados de los principales contenidos.
- Diversos colores en el texto.
- Logotipos (avisos)

2. Señalizaciones y estrategias del discurso

En cuanto a las estrategias del discurso que los docentes emplean en el contexto de una situación escolar, a fin de orientar y dirigir el aprendizaje de los estudiantes, Díaz-Barriga y Hernández (ob.cit.) se apoyan en la taxonomía propuesta por Mercer, la cual asumimos como referencia en el presente estudio.

A través del cuadro 7 se resumen las principales estrategias discursivas, en el contexto de dicha clasificación.

Cuadro 7

Estrategias del discurso

Para obtener conocimientos relevantes de los alumnos	*Preguntas elaboradas por el profesor	Las más efectivas son las que guían los esfuerzos de construcción del alumno.
	* Obtención mediante pistas	El docente facilita pistas visuales, verbales y no verbales, a fin de obtener participaciones o respuestas de los estudiantes, ante una pregunta formulada anteriormente.
Para responder a lo que dicen los alumnos	* Reformulación	El maestro integra lo dicho por uno o varios alumnos y reformula lo que considera necesario para la acertada comprensión.
	* Elaboración	El profesor amplía, explaya o profundiza lo dicho por uno o varios estudiantes, a fin de aclarar lo que haya sido expresado de manera confusa.
	* Repetición	El docente repite lo que ha dicho el aprendiz con la intención de enfatizar lo que se ha dicho de manera correcta.
	* Confirmación	Las participaciones de los alumnos son incorporadas en el diálogo, a través de la confirmación y legitimación que hace el docente con relación a dichas intervenciones.
	* Rechazar e ignorar	El docente explica el por qué las respuestas u opiniones de los alumnos son incorrectas o inexactas.
Para describir las experiencias de clase que se comparten con los alumnos	* Recapitulaciones literales y recapitulaciones reconstructivas	Son resúmenes que realiza el docente sobre lo que se ha dicho o hecho en clase, y que resulta importante aprenderse.

Nota. Cuadro elaborado con datos tomados de *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista, por* F. Díaz-Barriga y G. Hernández, 2002.

Preguntas insertadas

Las preguntas insertadas o intercaladas son las interrogantes que se formulan al aprendiz en el transcurso de la situación de enseñanza, con el objeto de facilitar el proceso de aprendizaje. Esta estrategia ha sido investigada esencialmente en el contexto del diseño de textos académicos, y consiste en intercalar interrogantes en diferentes partes del texto, cada determinado número de secciones o párrafos, de manera que el lector le dé respuestas a medida que lo va leyendo.

Esta estrategia guía las conductas de estudio hacia los datos de mayor relevancia, así como promueve una mejor atención selectiva y una codificación de la información más importante y significativa en un texto.

Las preguntas insertadas orientan la retroalimentación del pedagogo ante las participaciones que realizan los alumnos de manera espontánea, o bien ante las respuestas dadas por los aprendices a una interrogante del docente.

Estrategias para mejorar la codificación (elaborativa) de la información a aprender.

Este tipo de estrategias son esencialmente de índole coinstruccional. Están orientadas a proporcionar al estudiante la oportunidad para que efectúe una codificación que resulte complementaria o alternativa a la propuesta por el docente o por el texto, según sea el caso, enriqueciéndose así en calidad la información nueva por aprender. (Ejemplos: las gráficas, las ilustraciones y las preguntas insertadas).

Gráficas

Son recursos que a través de líneas, barras o sectores, sirven para expresar relaciones de carácter cuantitativo entre dos o más factores o variables.

Se clasifican en gráficas lógico-matemáticas y en gráficas de arreglo de datos. Las primeras se utilizan para mostrar conceptos y funciones matemáticas a través de curvas y pendientes, al tanto que las segundas se usan para ofrecer comparaciones visuales, facilitando el acceso a un conjunto de datos, mediante gráfica de barras o de sectores, entre otros.

Las gráficas promueven y facilitan una mejor comprensión de las relaciones cuantitativas, sobre todo, si son usadas de manera anexa, es decir con carácter suplementario.

Ilustraciones

Son recursos utilizados esencialmente para representar o reproducir objetos o procesos cuando estos no se tienen a disposición.

Entre las principales ilustraciones encontramos los dibujos, las pinturas y las fotografías, recursos que constituyen una de las estrategias mayoritariamente utilizadas en las diferentes situaciones de enseñanza, para lo cual debe tenerse en cuenta importantes aspectos como el tipo de imágenes, las intenciones, a quiénes van dirigidas y a qué discurso se asocian.

Díaz-Barriga y Hernández (ob. cit.) se apoyan en la taxonomía desarrollada por Duchastel Waller (1979) que proponen para las ilustraciones más usuales en textos académicos, la siguiente clasificación:

Descriptivas: tienen como objetivo presentar de manera visual las características esenciales de un objeto a fin de mostrar cómo es físicamente. (Ejemplos: dibujo de un fonógrafo o la fotografía de una marmota).

Expresivas: están orientadas a promover un impacto en el aprendiz, bajo consideraciones de tipo actitudinal o valorativo. (Ejemplos: fotografías de las víctimas de un holocausto o de una pandemia).

Construccional: tienen como finalidad explicar o mostrar los elementos o componentes esenciales que integran un objeto o sistema (Ejemplos: un esquema de las partes de una máquina excavadora o un esquema de las partes del oído).

Funcional: buscan describir de forma visual cómo se realiza un proceso o la manera cómo se organiza un sistema, a fin de que el estudiante lo aprenda y analice sus funciones (Ejemplos: esquema del proceso de la comunicación social o un dibujo de los ciclos de las estaciones del año).

Algorítmica: se utilizan esencialmente para describir procedimientos, de tal manera que el aprendiz los aprenda, y posteriormente pueda aplicarlos y solucionar problemas a través de su uso. (Ejemplos: un diagrama de los pasos a seguir para suministrar respiración boca a boca o un esquema de los pasos a seguir para elaborar un programa de una cátedra electiva).

En síntesis, las ilustraciones son recursos que favorecen la organización y explicación de la información, y en consecuencia, promueven su mejor retención.

En el contexto de esta clasificación, conviene significar que las clases de ilustraciones no son excluyentes entre sí, de tal manera que una misma ilustración puede corresponder a varios de los tipos mencionados.

Estrategias para organizar la información nueva por aprender

Son estrategias susceptibles de utilizarse en los diferentes momentos de la enseñanza. Permiten una organización general de la información nueva por aprender, lo cual influye en la mejora de su significatividad lógica y hace más factible el aprendizaje significativo del aprendiz. (Ejemplos: los resúmenes, los mapas y redes conceptuales, y finalmente, los organizadores gráficos).

Resumen

Es una versión breve del contenido, que debe referirse a los aspectos más significativos del mismo.

El resumen implica la jerarquización de la información contenida, atendiendo a su importancia, y como estrategia de enseñanza, debe ser elaborado por el docente, para posteriormente facilitárselo al alumno.

Esta estrategia resulta de utilidad para destacar la información importante, así como ubicar al aprendiz en el contexto de la organización general del contenido tratado.

Mapas y redes conceptuales

Estos recursos constituyen "representaciones gráficas de segmentos de información o conocimiento conceptual" (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 191).

Los mapas conceptuales están integrados por palabras de enlace, proposiciones y conceptos, los cuales se organizan formando jerarquías, es decir, que se colocan los conceptos más generales en la parte superior del mapa, y los conceptos subordinados, se ubican en la parte inferior.

Las redes conceptuales igualmente están formadas por conceptos, pero estos no se organizan de manera jerárquica, sino habitualmente a través de la denominada configuración "araña" (posee un concepto central y varias proposiciones) o la configuración de "cadena" (los conceptos se vinculan encadenados unidireccionalmente) o la configuración "híbrida".

De igual forma, en las redes conceptuales existe un grupo de símbolos o palabras fijas para vincular los conceptos entre sí, al tanto que en los mapas conceptuales no los hay. Finalmente, en las redes las relaciones entre conceptos se señalan por medio de flechas que indican el sentido de la relación, lo cual no ocurre en los mapas conceptuales.

Si bien estas estrategias presentan singularidades, ambas orientan la organización, explicación y exposición de los conceptos, facilitando su posterior desarrollo y profundización.

Organizadores gráficos

Son recursos que facilitan el resumen y la organización de la información, y pueden utilizarse en cualquier momento del proceso de enseñanza, no obstante resultan más efectivos como estrategias coinstruccionales y postinstruccionales.

Su empleo se extiende tanto en el contexto de la clase como en textos académicos. Entre los de mayor uso se encuentran los cuadros sinópticos, los cuadros C-Q-A y los diagramas simples.

Los cuadros sinópticos permiten organizar la información en atención a uno o varios aspectos centrales del tema tratado. Existen dos tipos: los simples (elaborados de forma libre, atendiendo a los aspectos semánticos de la información) y de doble columna (estructurados en atención a patrones de organización establecidos).

En los cuadros sinópticos simples interesa determinar los conceptos principales, los cuales se desarrollan en atención a ciertas variables o características. En los cuadros sinópticos de doble columna, desarrollados por Harrison en 1994 y retomados por Díaz-Barriga y Hernández, (ob. cit.), las columnas pueden expresar las siguientes relaciones: problema/solución, teoría/evidencia, acciones/resultados, antes/después, gusto/disgusto, causas/consecuencias.

Por otra parte, los cuadros C-Q-A poseen tres columnas. En la primera, identificada con la letra C, se debe anotar lo que se *Conoce* del tema tratado. En la segunda, simbolizada con la letra Q, se apunta lo que se *Quiere* aprender o conocer, y finalmente, en la tercera columna, señalada con la letra A, se indica lo que se ha *Aprendido* o lo que falta por *Aprender*.

La primera y segunda columna deben llenarse al inicio de la sesión o episodio del proceso de enseñanza y aprendizaje, mientras que la tercera columna debe completarse durante todo el proceso o al final del mismo.

Finalmente, dentro de este conjunto de recursos se encuentran los diagramas simples, los cuales permiten la organización de la información de modo jerárquico y representan organizadores alternativos a los mapas conceptuales, toda vez que también establecen relaciones de inclusión entre los conceptos o ideas. Entre los más utilizados se encuentran los diagramas de llaves, los círculos de conceptos y los diagramas de árbol.

Estos recursos tienen la ventaja de que pueden emplearse como estrategia de enseñanza para organizar la información nueva, así como también es posible que el estudiante lo utilice como estrategia de aprendizaje.

Estrategias para promover el enlace entre los conocimientos previos y la nueva información que se ha de aprender

Se trata de estrategias de tipo preinstruccional y coinstruccional. Su utilización antes o durante el proceso mismo de aprendizaje, propicia la creación de enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva por aprender, lo cual a su vez, promueve el aprendizaje significativo del alumno. (Ejemplos: las analogías y los organizadores previos).

Analogías

Se refieren a las proposiciones que permiten determinar que dos o más objetos, ideas o eventos son similares. A través de este recurso se desarrollan las comparaciones entre elementos, pero su uso debe implementarse únicamente cuando la información que se va a aprender sea susceptible de ser relacionada con conocimientos aprendidos con anterioridad, y se tenga la certeza de que los mismos son conocidos de manera satisfactoria por los estudiantes.

Las analogías tienen el beneficio de estimular el razonamiento analógico de los aprendices, así como promover la utilización de la información previa para asimilar nuevos datos en el proceso de aprendizaje. Díaz-Barriga y Hernández (ob. cit) señalan los ejemplos referidos a la comparación del esqueleto humano con el armazón de un edificio o el ojo humano con una cámara fotográfica.

Organizadores previos

Constituyen una estrategia preinstruccional que se sugiere emplear cuando la información que se requiere que el alumno aprenda es muy técnica, extensa o difícil.

Los organizadores previos son un marco introductorio del contenido que se ha de tratar. En este sentido, ofrecen una base conceptual caracterizada por un mayor grado de generalidad que la información nueva que se va a aprender.

Es un recurso que resulta similar al resumen, toda vez que dispensa un marco conceptual, pero se diferencia porque los organizadores previos se estructuran en función de ideas o conceptos de mayor grado de generalidad que los que se desarrollarán en la información nueva por aprender, mientras que el resumen se organiza en atención a las ideas más importantes del contenido que se habrá de aprender.

Estos recursos permiten crear o activar los conocimientos previos que facilitan la asimilación de la información nueva. Asimismo, promueven en el aprendiz la organización de la información que ha aprendido y que está aprendiendo, desde la perspectiva del grado de generalidad/especificidad y su relación de inclusión en clases.

En síntesis, es posible que estas estrategias puedan utilizarse de manera simultánea, según lo estime conveniente el docente. No obstante, tal como lo señalan Díaz-Barriga y Hernández (ob. cit.) su empleo dependerá

de los efectos que se desean originar y del tipo de proceso activado, así como de otros aspectos mencionados, como son las características generales de los aprendices, el tipo de dominio del conocimiento, la meta que se desea lograr, la vigilancia constante del proceso de enseñanza y aprendizaje y la determinación del contexto intersubjetivo creado con los alumnos.

Estrategias para la enseñanza de la lengua escrita

Diversas han sido las investigaciones efectuadas para promover el desarrollo de competencias que permitan el adecuado uso de la lengua escrita. La mayoría de estas investigaciones concuerdan en afirmar que la composición escrita constituye un proceso cognitivo complejo, y desde esta perspectiva, representa una actividad estratégica y autorregulada.

Dentro del conjunto de experiencias llevadas adelante por diversos investigadores, se han seleccionado tres estrategias de enseñanza que se consideran relevantes e ilustrativas para el presente estudio. Se trata de la Estrategia para la composición escrita, la Estrategia para la composición de textos informativos y la Estrategia aproximación dialógica.

Estrategia para la composición escrita

Díaz-Barriga y Hernández (ob. cit.) sostienen que el proceso cognitivo de la composición de textos se analiza desde dos dimensiones: la funcional y la estructural. En consecuencia, señalan que la composición escrita se debe organizar de acuerdo a cada uno de estos aspectos.

Desde la perspectiva funcional, quien redacta debe tomar en cuenta los siguientes elementos:

- ¿Qué va a decir?
- ¿Para quién decirlo?
- ¿Con qué finalidad?
- ¿Cómo decirlo?

Estas cuatro interrogantes orientan las consideraciones que debe atender el redactor en lo que se refiere al tema que ha seleccionado, el propósito o deseo que motiva la composición escrita y los factores contextuales (comunicativo y social) en los cuales se insertará el texto.

De acuerdo a estos aspectos funcionales, resulta de singular importancia la claridad en el propósito que tiene quien escribe, toda vez que el redactor debe organizar su composición escrita en atención a unas metas o propósitos específicos, como puede ser la temática que desarrollará, el público a quien va dirigida la producción o la forma de aproximación a ese público lector, entre otras.

Desde el punto de vista estructural, Díaz-Barriga y Hernández (ob. cit.) plantean que la composición de textos se desarrolla en función a los procesos propuestos por Alonso (1991), Cassany (1989) y Hayes y Flower (1986), y que se mencionan a continuación:

1. Planificación del escrito: consiste en generar una representación de lo que se desea escribir, en función de las cuatro preguntas contempladas en la dimensión funcional y que desempeñan un papel central durante esta etapa. La especificación medianamente detallada sobre el texto que se desea escribir origina el denominado "plan de escritura", el cual jerarquiza las metas y submetas en relación a la forma como operará el proceso de composición en términos generales.

2. Textualización o generación de lo escrito: se refiere al desarrollo del plan de escritura. En el contexto de este desarrollo, se producen proposiciones, códigos visuales y explicaciones, entre otras operaciones "almacenadas en la memoria a largo plazo en información lingüística, tomando una serie de decisiones recurrentes sobre reglas de correspondencia grafema-fonema, ortografía, puntuación, reglas gramaticales, sintaxis, procesos semánticos y textuales" (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 312). Es fundamental también que en esta etapa se

mantenga una correspondencia entre la planificación y la disposición secuencial lingüística que permita cuidar los aspectos relativos a la coherencia, cohesividad, inteligibilidad y adecuación del texto.

3. La revisión: contempla el mejoramiento de la composición escrita que ha sido elaborada en el proceso de textualización. Es importante que el redactor entienda y conciba al texto como una totalidad a ser reprocesada, a fin de mejorarla. En esta etapa se deben desarrollar acciones que permitan valorar el grado de satisfacción con relación al plan inicial, como por ejemplo, que el aprendiz realice las actividades de lectura de lo escrito, el diagnóstico y la evaluación correctiva del texto.

Estos procesos se encuentran estrechamente vinculados entre sí durante el proceso de composición escrita y no suceden en todos los casos en orden secuencial, toda vez que pueden aparecer en la composición de manera cíclica, simultánea o recursiva. Quiere decir este último término que "mientras se realiza un proceso (por ejemplo, la revisión) pueden ser invocados los otros, siempre y cuando sean requeridos para mejorar la redacción, por ejemplo, la detección de un error en partes del texto o la necesidad de escribir un párrafo de información faltante" (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 314).

Estrategia para la composición de textos informativos

Entre otras herramientas para facilitar la enseñanza de la escritura, Fraca (2000) plantea la estrategia referida a la composición de textos informativos, la cual resulta de interés y utilidad para este estudio.

En torno a esta estrategia, la investigadora destaca que la misma "proporciona la ejercitación en la planificación de la escritura de acuerdo con las fases propuestas por Flower y Hayes (1981). Además favorece el fortalecimiento de la actividad metalingüística y metacognoscitiva del alumno

al realizar un proceso de composición textual planificado" (Fraca, 2000, Composición de textos informativos).

La propuesta de esta investigadora sintetiza el ordenamiento de la producción textual de la siguiente forma:

1. Determinación del contenido, el tipo de texto y la audiencia a quien va dirigido.

2. Aplicación de las etapas de composición textual (Flower y Hayes, 1981).

2.1 Planificación: comprende la reflexión sobre los siguientes aspectos:

¿para qué escribo?

¿Qué tipo de texto?

¿Para quién escribo?

¿Sobre cuál contenido?

¿Cuánto sé sobre ello?

2.2 Transcripción.

2.3 Revisión del texto a partir de las pautas establecidas: tipo de texto, contenido y formalidad de la escritura (ortografía, acentuación, entre otros).

Fraca (ob. cit.) sostiene que esta estrategia tiene el beneficio de favorecer el tratamiento textual, permitir a los estudiantes aplicar sus habilidades metaescriturales, y finalmente, considerar un aspecto importante, como es su propia reflexión, relativa al rol que desempeñan como escritores y lectores.

Estrategia aproximación dialógica

Esta estrategia fue propuesta por el grupo de Englert y Raphael en 1988. A través de la misma, estos investigadores han planteado la creación de una situación de enseñanza basada en el diálogo, en la cual el instructor

"apoya a los aprendices (escritores novatos) verbalizando sus pensamientos y estrategias `en voz alta´ cuando escribe. Simultáneamente, el instructor puede ir enseñando los recursos cognitivos de que dispone mediante el modelado y continuas explicaciones" (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 333).

Dentro de este contexto, esta metodología de entrenamiento tiene como supuesto que a través de esta interacción, el aprendiz internalizará las herramientas y estrategias contempladas en cada una de las fases que componen el proceso de composición escrita.

A esta propuesta se le ha incorporado otros recursos de apoyo para la enseñanza, como son las fichas para pensar. Esto se implementó en el marco de un programa más amplio llevado a cabo por los mismos investigadores, quienes lo han denominado *Instrucción cognitiva de estrategias de escritura.*

En síntesis, el planteamiento fundamental de este programa es la concepción del diálogo entre el instructor y los aprendices como una valiosa oportunidad para la enseñanza autorregulada de estrategias de composición de textos expositivos. Los creadores de la estrategia de enseñanza dialógica destacan que este método tiene el beneficio de "hacer visibles los procesos y estrategias empleadas por el instructor experto cuando compone textos, de tal modo que al alumno se le facilita su comprensión y su posterior internalización" (Díaz-Barriga y Hernández , 2002, p. 233).

Los cuadros 8, 9 y 10 muestran los modelos de las fichas para pensar utilizadas por estos investigadores en las diferentes etapas del proceso de composición escrita.

Cuadro 8

Guía para la planificación del texto

Antes de escribir, trace un plan

Qué escribir. ¿Qué ideas tengo acerca del tema?

¿Hay alguna idea importante que aún no he considerado?

¿Algún aspecto en el que nadie se le ocurriría pensar?

Elaboremos las ideas

¿Hay alguna idea que no queda suficientemente clara?

¿De esta forma se entiende mejor?

¿Hay ideas repetidas? ¿Cuál puedo eliminar?

Mi intención. ¿Con qué finalidad escribo esta redacción?

¿A quién va dirigida? ¿Quién la leerá? ¿Cuál(es) puede(n) ser su(s) punto(s) de vista?

Nota. Castelló, M , 1995. Citado en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (p. 334) por F. Oíaz-Barriga y G. Hernández, 2002, México: McGraw Hill Interamericana

Cuadro 9

Guía para la organización del texto

Organice el texto

Debe pensar cómo organizar las ideas que tenemos. Para hacerlo, lo más importante es tener en cuenta el objetivo propuesto, el tipo de texto que quiere hacer y quién va a leerlo.

Debe decidir:

- ¿Cómo empezar?
- ¿Qué ideas pueden agruparse en un mismo párrafo?
- ¿Cómo se ordenan los distintos párrafos?
- ¿Qué dejará para el final?

Organice el texto

Debe decidir cómo empezar su redacción y el orden que seguirá para explicar sus ideas. Lo más importante es pensar en el objetivo propuesto, el tipo de texto que quiere hacer y quién va a leerlo.

¿Cómo empezaré?

_____

_____

¿Cómo voy a ordenar mis ideas? ¿Qué voy a escribir primero?

_____

_____

¿Y después?

_____

_____

¿Qué reservo para el final?

_____

_____

Nota. Castelló, M., 1995. Citado en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (p. 335) por F. Díaz-Barriga y G. Hernández, 2002, México: McGraw Hill Interamericana

Cuadro 10

Guía del proceso de revisión (textos argumentativos)

¿Qué he escrito?

Ahora que ya ha acabado de escribir, lea el texto entero y fíjese primero en los apartados que le gusten más y en los que le gusten menos.

* Coloque un asterisco en los apartados que más le gusten, aquello que le parece que no hay que revisar.
* Coloque un signo de interrogación (?) en aquellos apartados que crea que no quedan suficientemente claros y que no le gusten.

Estas preguntas pueden ayudarle a valorar el texto:

* ¿Queda clara la organización del texto? mucho bastante nada
* ¿Por qué? _____
* ¿Cuál era su intención? _____

Teniendo en cuenta esta intención:

* ¿Hay suficientes argumentos y estando bastantes (sic) justificados?
  mucho bastante nada
* ¿Se discuten opiniones contrarias?
  mucho bastante nada
* ¿Quedan claras las ideas?
  mucho bastante nada
* ¿La forma de empezar es acertada?
  mucho bastante nada
* ¿Y el final?
  mucho bastante nada
* ¿Resulta interesante?
  mucho bastante nada
* Cuando lo lea un compañero, ¿se va a dar cuenta de mi intención?
  mucho bastante nada

Nota. Castelló, M., 1995. Citado en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (p. 336) por F. Díaz-Barriga y G. Hernández, 2002, México: McGraw Hill Interamericana

En síntesis, de estas investigaciones y propuestas referidas a las estrategias para la enseñanza de la lengua escrita, pueden derivarse tres grandes momentos en los cuales se desarrolla la composición escrita. El primero está referido a la planificación, que adquiere singular importancia y se convierte en el factor de planeamiento de lo que se desea escribir. El segundo, lo constituye el desarrollo de la producción textual, y finalmente, el tercer momento, está representado en la etapa de revisión del texto producido.

Con relación a esto, resultan significativas algunas consideraciones que debe tener en cuenta el docente en el desarrollo de estas estrategias. En primer lugar, que promueva en el aprendiz el conocimiento de estos momentos, y en general, de lo que involucra el proceso de composición escrita. Se refiere esto no solo a la organización de lo que se quiere comunicar, sino además a la claridad en el propósito, las características del receptor y el desarrollo de los mecanismos autorreguladores de los procesos y de las estrategias, entre otros aspectos.

Otro elemento de singular importancia en el rol del docente y que se comparte desde la perspectiva de esta investigación, es el relativo al uso de los diversos recursos de enseñanza como son las "ayudas o guías (fichas de apoyo), los diálogos y explicaciones sobre los procesos que ocurren cuando se compone, las oportunidades de escritura en grupo y el modelamiento (metacognitivo) del experto enseñante al alumno aprendiz" (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p. 338).

Finalmente, un factor capital en este proceso lo constituye el aspecto motivacional. Resulta importante el conocimiento que el pedagogo tenga de sus educandos, saber no solo de sus motivaciones y expectativas, sino además las metas que establece, sus hábitos y estrategias de estudios, valores y actitudes, entre otros elementos. Esto le permitirá planear las actividades de escritura con base en los intereses y las necesidades de los alumnos, lo que favorecerá que el educando sea capaz de reconocer el

sentido práctico que tienen los procesos, eventos y fenómenos que sean objeto de estudio. En resumen, ese conocimiento le permitirá al docente explicar y demostrar el valor funcional que tiene el proceso de producción escrita en los aprendices, tanto en la dimensión académica, como en la personal y social.

Terminología básica

Aprender a aprender

Díaz-Barriga y Hernández (2002) sostienen que esta actividad "implica la capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones" (p. 234).

Aprendiz

El Diccionario de la lengua española (2001) lo define como la "persona que aprende algún arte u oficio" (http://www.rae.es).

Codificación

Es "el proceso mediante el cual registramos inicialmente la información, de manera tal que nuestro sistema de memoria la pueda utilizar" (Poggioli, 1997, El sistema de memoria)

Cognoscitivo

El Diccionario de la lengua española (2001) lo designa como todo lo "que es capaz de conocer" (http://www.rae.es).

Competencias lingüísticas

El Consello da Cultura Galega define las competencias lingüísticas como "la capacidad que tienen los hablantes para entender, hablar, leer y escribir" (www.consellodacultura.org).

Enseñar

Díaz-Barriga y Hernández (2002) señalan que enseñar consiste en "proporcionar una ayuda ajustada a la actividad constructiva de los alumnos" (p. 138).

Habilidades verbales

"Las habilidades verbales (saber escuchar, hablar, leer y escribir) son las que permiten expresarse y comunicarse; habilidades básicas para interactuar socialmente" (Castells, 1994, Habilidades verbales, comunicación y personalización).

Lengua

De acuerdo con el Diccionario de la lengua española (2001), es "el sistema de comunicación verbal y casi siempre escrito, propio de una comunidad humana" (http://www.rae.es).

Lenguaje

El Diccionario de la lengua española (2001) lo define como el "conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente". También lo reseña como el "estilo y modo de hablar y escribir de cada persona en particular" (http://www.rae.es).

Memoria a corto plazo

Es el "tipo de memoria que almacena cantidades limitadas de información también por períodos breves" (Poggioli, 1997, El sistema de memoria).

Memoria a largo plazo

Es el tipo de memoria ilimitada no solo en cuanto al período de duración de la información, "sino también en cuanto a su capacidad, es decir, la cantidad de

unidades o grupos de información que podemos almacenar" (Poggioli, 1997, El sistema de memoria).

Mensaje

Berlo (1969/1999) lo concibe como la "expresión de ideas (contenido), expresadas en determinada forma (tratamiento) mediante el empleo de un código" (p.98).

Propuesta práctica

Desde la perspectiva de esta investigación, se define como el instrumento que promueve el aprendizaje significativo y propicia la praxis de aspectos ortográficos esenciales en la redacción del estudiante de Comunicación Social.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Tipo y diseño de investigación

Elaborar una propuesta práctica para mejorar la competencia lingüística se enmarca dentro de una investigación aplicada, pues con su implementación se busca mejorar aspectos ortográficos en la redacción que presentan hoy día los estudiantes de la carrera de Comunicación Social.

Toda vez que la propuesta es un texto susceptible de ser publicado, esta investigación se corresponde con la modalidad de Proyecto Factible, el cual, según la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Upel, 2003/2006), "consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales; puede referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos" (p. 16).

En cuanto al diseño, esta investigación se corresponde con el diseño no experimental, dado que en este estudio no se produce manipulación de variables de forma intencional, sino que se observan los hechos estudiados, tal como se presentan en su ambiente natural.

Este estudio constituye una investigación documental, por cuanto se ha realizado una exhaustiva revisión bibliográfica para la elaboración de la propuesta con un contenido actualizado y pertinente.

Representa además un estudio de campo, en virtud de que se recogieron datos primarios directamente de la realidad. La investigación contempló la elaboración y aplicación de una evaluación diagnóstica, cuyos

resultados permitieron formular conclusiones preliminares respecto a las debilidades y fortalezas ortográficas que presentan los estudiantes de la carrera de Comunicación Social, así como orientar la incorporación de los contenidos que podría incluir la propuesta.

También se realizaron entrevistas a profesores de la cátedra Redacción I, con el propósito de conocer sus opiniones, posibles causas del problema y aspectos que puedan ser incorporados, todo lo cual resulta de interés y utilidad para orientar y reforzar el contenido de la propuesta a ser desarrollada.

Unidad de análisis

A fin de recabar información pertinente para el diseño de la propuesta práctica para mejorar aspectos ortográficos en los estudiantes de Comunicación Social de la Ucab-Guayana, se identificaron dos unidades de análisis:

1. Los estudiantes de la cátedra Redacción I de la carrera de Comunicación Social de la Ucab-Guayana, con el objeto de determinar su nivel de dominio con relación a contenidos como los signos de puntuación, la acentuación de palabras y el hábito y preferencia de lectura.

2. Profesores de la cátedra Redacción I, para conocer su percepción sobre la redacción que tienen los estudiantes de Comunicación Social de la Ucab-Guayana, las principales debilidades y sus posibles causas, las principales fortalezas al redactar y el contenido que consideran que podría ser incluido en la propuesta.

Población y muestra

La población objeto de estudio estuvo integrada por los 90 estudiantes de la cátedra Redacción I del segundo semestre de la carrera de Comunicación Social de la Ucab-Guayana, inscritos en las dos secciones abiertas: 401 y 402, para el período académico octubre 2004- febrero 2005.

Se seleccionó una muestra no probabilística de tipo accidental que de acuerdo a Sabino (2002), "es aquella que se obtiene sin ningún plan preconcebido, resultando las unidades escogidas producto de circunstancias fortuitas" (p. 84). En este sentido, de los 90 estudiantes, se eligió una muestra de 50 alumnos (25 estudiantes que asistieron el primer día de clases en cada una de las secciones), a quienes se les aplicó una evaluación diagnóstica para conocer su dominio en los siguientes contenidos:

* Signos de puntuación
* Acentuación de palabras
* Hábito y preferencia de lectura

La segunda población correspondió a los profesores que dicten o hayan dictado la cátedra Redacción I en la Escuela de Comunicación Social de la Ucab-Guayana, y que cumplan con los siguientes requisitos:

* Poseer título universitario en Comunicación Social o en Letras.
* Tener mínimo un año de experiencia en la instrucción de la cátedra Redacción I.

La población estuvo conformada por cuatro profesores, por lo que no hubo necesidad de seleccionar una muestra, sino que fue entrevistado el total de la población.

Instrumentos de recolección de información

A fin de fundamentar e ilustrar la situación actual relacionada con la redacción de los estudiantes de la carrera de Comunicación Social, para la recolección de datos se utilizaron fuentes primarias, como encuestas y entrevistas, y fuentes secundarias, como la revisión bibliográfica.

Méndez (2004) define las fuentes primarias como "toda información oral o escrita que es recopilada directamente por el investigador a través de relatos o escritos transmitidos por los participantes en un suceso o acontecimiento" (p.152).

Encuestas

Según Sabino (2002) las encuestas se refieren al proceso de "requerir información a un grupo socialmente significativo de personas acerca de los problemas en estudio para luego, mediante un análisis de tipo cuantitativo, sacar las conclusiones que se correspondan con los datos recogidos" (p 71).

La evaluación diagnóstica aplicada en este estudio (ver Anexo A) facilitó la obtención de información de tipo primaria, sin intermediación de ninguna naturaleza y sin interpretaciones subjetivas. El instrumento tipo encuesta permitió contabilizar los resultados, así como obtener insumos sobre la situación planteada.

Este instrumento contempló los aspectos referidos a la acentuación, la puntuación y el hábito y preferencia de lectura. Esta selección obedeció a criterios de delimitación, además de considerarse que la acentuación y la puntuación representan contenidos incluidos en el programa de la cátedra Redacción I, y finalmente, porque los mismos resultaron sugeridos por la totalidad de los profesores consultados.

La inserción de preguntas referidas al hábito y preferencia de lectura, permitió el diseño de estrategias constructivistas en la *Propuesta práctica para el ejercicio de la ortografía.*

Entrevistas

Con relación a la entrevista, Sabino (ob.cit.) sostiene que "el investigador formula preguntas a las personas capaces de aportarle datos de interés, estableciendo un diálogo peculiar, asimétrico, donde una de las partes busca recoger informaciones y la otra es la fuente de esas informaciones" (p. 106).

Las entrevistas realizadas en esta investigación (ver Anexo C) permitieron obtener información que ayudó a reforzar el diagnóstico de la situación, así como a orientar los elementos (contenido) que debe incluir la propuesta ortográfica.

Revisión bibliográfica

La revisión documental de diversos elementos bibliográficos permitió contar con el basamento teórico del contenido a ser desarrollado en la propuesta ortográfica. Los autores consultados resultan estudiosos con singulares aportes en el contexto de la corriente constructivista. La experticia de estos investigadores les ha permitido formular posturas teóricas que resultan de interés para el enfoque del presente estudio. Asimismo, se consultó destacados autores en el área de la literatura, cuyos textos sirvieran de base para ilustrar la ejercitación del contenido incluido en la propuesta práctica, y finalmente, autores que son referencia en el aspecto normativo que reglamenta la escritura de la lengua castellana.

Procedimiento

Esta investigación plantea como primer objetivo específico, diagnosticar las fortalezas y debilidades ortográficas que presentan los estudiantes de la cátedra Redacción I.

A tal efecto, se aplicó un test preliminar a una muestra de la población, a fin de tener una idea general en cuanto a la redacción de los estudiantes de la Escuela de Comunicación Social de la Ucab-Guayana.

Para la realización del diagnóstico se tomaron en cuenta aspectos referidos al uso de los signos de puntuación, la acentuación de palabras, y por último, el hábito y preferencia hacia la lectura (ver Anexo A).

A través del diagnóstico realizado se pudo determinar si los aspectos que se manejaban en la propuesta para mejorar la redacción, eran acordes con los requerimientos de una publicación práctica que promoviera la mejora de la competencia lingüística.

El segundo objetivo específico que contempla el presente estudio, se refiere a determinar los elementos (contenido) que debe incluir la propuesta ortográfica. En este sentido, se realizaron entrevistas a los profesores de la cátedra Redacción I, de la Escuela de Comunicación Social de la Ucab-Guayana.

Se requirió a los docentes información relacionada con la percepción que tienen sobre la redacción de los estudiantes de Comunicación Social, las principales fortalezas, las principales debilidades y sus posibles causas, su opinión en cuanto a la propuesta práctica de la ortografía como una herramienta para mejorar la redacción, y finalmente, el contenido que podría incluir dicha propuesta (ver Anexo B).

También se realizó una investigación documental que permitiera contar con el basamento teórico del contenido a ser desarrollado, así como se construyó las ejemplificaciones y los ejercicios que permitieran instrumentar la propuesta práctica.

Con los resultados del test preliminar y de las entrevistas a los profesores, se diseñó un modelo de propuesta para el ejercicio de la ortografía. Este modelo está organizado por contenidos, en atención a las necesidades de los estudiantes de la cátedra Redacción I de la Escuela de Comunicación Social de la Ucab-Guayana.

Por último, el tercer objetivo de esta investigación, plantea redactar la propuesta práctica para mejorar aspectos ortográficos. En este sentido, una vez recolectada toda la información y con el diseño del modelo, se procedió a redactarla, contemplándose información de carácter esencialmente educativo.

Los contenidos de la acentuación y la puntuación fueron introducidos a través de una sesión de inicio o fase preinstruccional, seguida de una referencia instruccional que facilitó el desarrollo teórico de los temas tratados. Por último, la etapa postinstruccional permitió el cierre de la sesión de trabajo a través de la aplicación práctica de dichos contenidos, así como la aclaratoria de dudas en caso de que las hubiera, y finalmente, la evaluación continua que requiere el profesor para reorientar su metodología didáctica.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE DATOS
Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

La evaluación diagnóstica aplicada a los estudiantes de Redacción I de la Escuela de Comunicación Social de la Ucab-Guayana, así como las entrevistas realizadas a los profesores de dicha cátedra, permitieron conocer aspectos de interés para el análisis de los resultados del presente estudio.

En atención a los objetivos específicos propuestos, se presentan a continuación los resultados obtenidos.

Diagnóstico de las fortalezas y debilidades ortográficas

La evaluación del aprendizaje memorístico reflejó una singular fortaleza en los estudiantes, dado que conocen de manera satisfactoria los conceptos teóricos relacionados con el uso de los signos de puntuación, así como las reglas para la acentuación de palabras, lo que refleja en la evaluación diagnóstica un promedio de 63 % de respuestas correctas. (Ver Cuadro 11).

Cuadro 11

Evaluación del Aprendizaje Memorístico

Encierre en un círculo la(s) respuesta(s) que considere correcta(s) en cada caso

Preguntas:	Respuestas correctas (Números absolutos):	Respuestas correctas (Porcentaje):
1. Las palabras graves llevan el acento gráfico o tilde: R: En la penúltima sílaba.	46	92%
2. El paréntesis se utiliza para: R: Hacer una aclaratoria o explicación necesaria y oportuna.	49	98%
3. Las palabras agudas se acentúan cuando: R: Terminan en vocal. Terminan en "n", 's'.	5	10%
4. El punto y coma se utiliza para: R: Separar entre sí los períodos o ciclos de que constan algunas oraciones compuestas.	22	44%
5. El acento prosódico es el que: R: Se pronuncia, pero no se escribe.	39	78%
6. Los dos puntos se utilizan para: R: Introducir diálogos.	29	58%

La evaluación diagnóstica contempló los temas referidos a la acentuación, la puntuación y el hábito y preferencia de lectura. Esta selección obedeció a criterios de delimitación. La acentuación y la puntuación representan contenidos incluidos en el programa de Redacción I, además de que estos temas resultaron sugeridos por la totalidad de los profesores entrevistados. La inserción de preguntas referidas al hábito y preferencia de lectura, permitió el diseño de estrategias constructivistas en la *Propuesta práctica para el ejercicio de la ortografía.*

En el aspecto de la acentuación se reflejó el contraste entre el dominio de la noción teórica y la deficiencia en la aplicación práctica. Así se tiene que el concepto de acento prosódico fue seleccionado correctamente por el 78% de los encuestados, aunque sólo un 29%, como promedio, aplicó de forma debida este tipo de acento. (Ver cuadros 11 y 12).

El 92% de los estudiantes señaló de manera acertada dónde recae el acento gráfico o tilde en las palabras graves, pero un máximo de 34%, acentuó adecuadamente esta clasificación de palabras. El promedio de respuestas correctas se ubicó en 25%.

Con relación a las palabras agudas, el 10% indicó acertadamente cuándo se debe colocar el acento gráfico, y un máximo de 30% de los evaluados acentuó de forma adecuada las palabras agudas que les fueron presentadas. 27 % fue el promedio de respuestas correctas. (Ver cuadros 11 y 12). Las palabras esdrújulas fueron acentuadas apropiadamente en un 40% por los estudiantes, y las sobresdrújulas en un 32%.

Cuadro 12

Evaluación del Aprendizaje Aplicado (Acentuación)

Clasifique las siguientes palabras según sean agudas, graves, esdrújulas o sobresdrújulas, y coloque el acento gráfico o tilde en las palabras que lo requieran:

Palabras:	Respuestas correctas (Números Absolutos)	Respuestas correctas (Porcentaje):
1. Aspereza R: Aspereza – (grave)	17	34%
2. Origen R: Origen – (grave)	14	28%
3. Adios R: Adiós – (aguda)	14	28%
4. Fusilesele R: Fusílesele – (Sobresdrújula)	16	32%
5. Dios R: Dios – (aguda)	15	30%
6. Forum R: Fórum – (grave)	6	12%
7. Fue R: Fue – (aguda)	11	22%
8. Espantapájaros R: Espantapájaros – (esdrújula)	20	40%

La temática referida a los signos de puntuación dio como resultado que en la evaluación teórica los estudiantes determinaron en un 98% el uso correcto del paréntesis. El 44% señaló de forma acertada el uso del punto y coma, y el 58% contestó apropiadamente sobre el uso de los dos puntos. (Ver cuadro 13).

Cuadro 13

Evaluación del Aprendizaje Memorístico (Signos de puntuación).

Encierre en un círculo la(s) respuesta(s) que considere correcta(s) en cada caso		
Preguntas:	Respuestas correctas (Números absolutos)	Respuestas correctas (Porcentaje):
2. El paréntesis se utiliza para: R: Hacer una aclaratoria o explicación necesaria y oportuna.	49	98%
4. El punto y coma se utiliza para: R: Separar entre sí los períodos o ciclos de que constan algunas oraciones compuestas.	22	44%
6. Los dos puntos se utilizan para: R: Introducir diálogos.	29	58%

El hábito y preferencia de lectura fue otro de los aspectos incluidos en la evaluación diagnóstica. De esto, se obtuvo que el 92% de los estudiantes afirmó que lee regularmente, al tanto que el 8% señaló que no lo hace de manera regular. (Ver cuadro 14).

El tipo de texto más leído resultó el informativo. La mayoría de los estudiantes seleccionó dos opciones de textos, resultando los tipos informativo y literario los más leídos (50% y 44%, respectivamente). En la categoría de otro texto, algunos encuestados colocaron referencias a textos divulgativos. Igualmente, de la encuesta se desprende que los estudiantes desconocen la noción y características del texto didáctico, el cual obtuvo un mínimo nivel de selección por parte de los alumnos.

Los resultados obtenidos evidencian la falta de hábito de lectura que tienen los estudiantes, lo que a su vez incide en una pobreza de vocabulario. A pesar de que los alumnos encuestados afirmaron que les gusta leer, al

preguntárseles sobre la frecuencia de lectura, la mayoría de los estudiantes (78%) se inclinó por las opciones interdiario y semanal, tal como refleja el cuadro 14:

Cuadro 14

Hábito y preferencia de lectura

Responda las siguientes preguntas:		
Preguntas:	Respuestas correctas (Números absolutos)	Respuestas correctas (Porcentaje):
7.¿Lee usted regularmente?.		
- Sí	46	92%
- No	4	8%
8. ¿Qué tipo de texto lee?.		
- Literario	22	44%
- Informativo	25	50%
- Espectáculo y entretenimiento	21	42%
- Didáctico	1	2%
- Otro	3	6%
9. ¿Con qué frecuencia lee?.		
- Diario	9	18%
- Interdiario	26	52%
- Semanal	13	26%
- Nunca	0	0%
- Ninguna de las anteriores.	2	4%

Por otra parte, las entrevistas realizadas a los profesores de la cátedra Redacción I, permitieron determinar también otra fortaleza que presentan los estudiantes, como es la actitud hacia el deseo de mejorar, es decir, el reconocimiento de las fallas por parte del alumno que está consciente de sus deficiencias, lo cual le permite reiniciar un proceso de aprendizaje. Otra

fortaleza mencionada por los profesores fue la vocación que tienen los estudiantes hacia la carrera que cursan.

Contenido que podría incluir la propuesta

Las entrevistas realizadas a los profesores de la cátedra Redacción I permitieron conocer la percepción de los docentes sobre la redacción de los estudiantes de Comunicación Social, así como consultar su opinión en torno a los posibles temas que podría contener la propuesta práctica para el ejercicio de la ortografía.

A través de una pregunta abierta, se les solicitó a los profesores que indicaran qué contenido podría incluir dicha propuesta. Como respuesta, se obtuvieron 9 categorías, señaladas en el cuadro 15:

Cuadro 15

Contenidos que podría incluir la propuesta

Contenidos propuestos	Respuestas (Números absolutos)	Respuestas (Porcentaje)
La ortografía de las letras	2	50%
Homófonos y homógrafos	1	25%
Palabras de uso dudoso	1	25%
Signos de puntuación	4	100%
Uso de elementos gramaticales	2	50%
Sintaxis	2	50%
Cohesión, coherencia	1	25%
Oralidad y escritura	1	25%
Acentuación	4	100%

Como se observa en el cuadro 15, los contenidos de la acentuación y los signos de puntuación fueron propuestos por la totalidad de los profesores

entrevistados, lo que expone la importancia y significación que los educadores atribuyen a estos dos aspectos en el proceso de formación de los futuros comunicadores sociales. Esto constituyó un elemento determinante en la presente investigación, a los fines de orientar y delimitar el contenido que debe incluir la propuesta.

Otros aspectos que resultaron mencionados por los docentes fueron los referidos a la ortografía de las letras, la sintaxis y el uso de los elementos gramaticales. No obstante, la propuesta práctica desarrollará exclusivamente la temática referida a la acentuación y los signos de puntuación.

A través de estas entrevistas los docentes destacaron entre las posibles causas de las deficiencias en la redacción de los estudiantes, la falta de hábito de lectura. Esta consideración ratifica los planteamientos de Díaz-Barriga y Hernández (2002) al afirmar que una buena cantidad de estudiantes no realiza la actividad lectora por factores asociados a ellos mismos, al texto o al contexto instruccional.

Los educadores indicaron además otras posibles causas. Entre ellas, la forma como se enseña la lengua en la educación secundaria, los malos hábitos de estudio y las deficiencias en el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje, que resulta esencialmente memorístico, y al confrontarlo con la interpretación y la práctica, inevitablemente conduce al fracaso. En síntesis, señalaron que esta falta de aplicación del conocimiento aprendido, se traduce en un notable distanciamiento entre la teoría y la práctica.

La apreciación de los profesores, aunada a los resultados obtenidos en la evaluación diagnóstica de los alumnos, que evidenció el contraste entre el dominio de la noción teórica y la deficiencia en la aplicación, ratifica la pertinencia que tiene el carácter esencialmente práctico de la propuesta a ser desarrollada. En atención a las fortalezas y debilidades ortográficas detectadas en los estudiantes de Redacción I que fueron evaluados, y de la opinión y orientación de los docentes de dicha cátedra, se diseñará la *Propuesta práctica para el ejercicio de la ortografía*.

CAPÍTULO V

DESARROLLO DE LA PROPUESTA PRÁCTICA

PROPUESTA PRÁCTICA

PARA EL EJERCICIO DE LA ORTOGRAFÍA

Acentuación y Puntuación

PRESENTACIÓN

La Ortografía es el conjunto de normas que reglamenta la escritura de una lengua, y por ende, enseña a escribir correctamente.

La *Propuesta práctica para el ejercicio de la ortografía* expone de manera clara, concreta, sencilla y práctica, las normas que rigen la colocación del acento gráfico y las aplicaciones de los signos de puntuación, contenidos estos de significativa importancia para el uso eficaz del lenguaje como medio de comunicación.

Este texto está dirigido esencialmente a estudiantes, siendo factible ser utilizado también por los docentes como guía en las cátedras relacionadas con el área de la redacción. En general, puede resultar de utilidad para toda persona que desee mejorar o ejercitar la conceptualización, manejo y aplicación del acento y los signos de puntuación.

La propuesta está estructurada en dos partes. En la primera, se aborda la temática de la acentuación, específicamente las reglas que rigen la colocación del acento gráfico. En la segunda parte, se trata el contenido de los signos de puntuación y se describen las características y los principales usos que tienen estas marcas gráficas en concordancia con lo establecido por la Real Academia de la Lengua Española, RAE, a través del *Diccionario panhispánico de dudas,* en su edición del año 2005.

Los contenidos de la acentuación y la puntuación fueron introducidos a través de una sesión de inicio o fase preinstruccional, seguida de una referencia instruccional que facilitó el desarrollo teórico de los temas tratados. Por último, la etapa postinstruccional permitió el cierre de la sesión de trabajo a través de la aplicación práctica de dichos contenidos, así como la aclaratoria de dudas en caso de que las hubiera, y finalmente, la evaluación continua que requiere el profesor para reorientar su metodología didáctica.

Se pretende que el estudiante interactúe con la guía, y que producto de esa interrelación, desarrolle la comprensión y el análisis de los contenidos expuestos. No se incluyen las respuestas a las interrogantes y ejercicios planteados, a fin de que sean trabajados en el aula, bajo la orientación y guiatura del docente en lo que respecta a los aciertos y esfuerzos del estudiante, y de acuerdo a las particularidades individuales y grupales.

Los contenidos desarrollados en La *Propuesta práctica para el ejercicio de la ortografía* son ejemplificados en atención a las normas establecidas *por la* Real Academia de la Lengua Española, a través del *Diccionario panhispánico de dudas,* en su edición del año 2005.

ACENTUACIÓN

Esta unidad introductoria está dirigida a analizar y caracterizar las diferentes clases de acento, a fin de que puedas conocerlos y diferenciar sus características fundamentales. Para ello, se te presenta a continuación un grupo de oraciones, las cuales debes leer con atención, y posteriormente, contestar las interrogantes que se plantean:

Diré que si, si me preguntan

La literatura mística se propone comunicar el extasis de la unión del alma con Dios.

El piensa solo en el artículo que leyó ayer.

El espirometro ayuda a los asmáticos graves a vigilar el volúmen de aire que respiran.

De él se dice que es un erudíto.

¿Qué observas con relación a la acentuación?

_____

¿En qué palabras cambiarías la acentuación?

_____

Explica las razones del cambio:

_____

_____

De acuerdo a tu conocimiento previo, clasifica los tipos de acento que corresponde a cada una de esas palabras:

_____

_____

_____

En el tratamiento de esta temática conviene aclarar que se entiende por acento «el mayor relieve con que se pronuncia una determinada sílaba dentro de una palabra» (RAE, 2005, Acento).

La sílaba sobre la cual recae esa mayor intensidad o fuerza de voz recibe el nombre de sílaba tónica, al tanto que la o las sílabas restantes, pronunciadas con menor intensidad, se denominan átonas. Por ejemplo, en la palabra *primicia,* la sílaba tónica, es decir, sobre la cual se produce el incremento de la intensidad espiratoria y énfasis del tono de voz es la «mi», mientras que las otras dos sílabas son átonas.

Observa las siguientes palabras:

a. or**i**gen - neu**ro**sis - man**tel**

b. ra**zón** - **sí**laba - vo**lú**menes

c. (el - él) - (se - sé) - (te – té)

¿Qué observas con relación a la sílaba tónica?

_____

Notarás que las palabras del grupo «a» poseen una sílaba tónica, sobre la cual recae el énfasis de la voz o la mayor intensidad. Ese acento que **se pronuncia pero no se escribe**, recibe el nombre de **acento prosódico, de intensidad o tónico.**

En el segundo grupo de palabras, la sílaba tónica es acentuada con una tilde. Esa raya oblicua que **se coloca sobre la vocal de la sílaba tónica, atendiendo a ciertas reglas**, es el denominado **acento ortográfico, gráfico o gramatical.**

El tercer grupo muestra que en la lengua castellana, una misma palabra puede llevar o no acento ortográfico en su sílaba tónica. Es el llamado **acento diacrítico**, es decir, el que **se coloca para distinguir las**

palabras que pertenecen a diferentes categorías gramaticales, pero que tienen idéntica forma. Este acento no se rige por las reglas generales de acentuación. Ejemplos:

*Aún no llega **el** (artículo) tren que **él** (pronombre) tomará.*

*Ya **sé** (verbo) que **se** (pronombre) fueron todos.*

*¿**Te** (pronombre) gusta el **té** (sustantivo) con mucha azúcar?*

El cuadro 16 ilustra diferentes casos de acento diacrítico en la lengua castellana.

Acento diacrítico

Cuadro 16

Acento diacrítico

Llevan tilde	No llevan tilde
Demostrativos (Función pronominal) **Este, ése y aquél** y sus femeninos y plurales llevarán tilde obligatoriamente en su uso pronominal en los casos en que haya riesgo de ambigüedad: - *¿Por qué compraron aquéllos libros usados?* (aquéllos = sujeto). - *¿Por qué compraron aquellos libros usados?* (aquellos = adjetivo) (RAE, 2005, Demostrativos).	**Demostrativos (Función adjetiva o pronominal)** **Este, ese y aquel** y sus femeninos y plurales no llevan tilde cuando cumplen una función adjetiva, (modifican al nombre, precediéndolo o sucediéndolo), o cuando son pronombres (ejercen funciones propias del sustantivo): - *El jarrón este siempre está estorbando* (RAE, 2005, Demostrativos). - *Quiero dos de aquellas* (RAE, 2005, Demostrativos). - *Esa angustia lo está matando.* **Esto, eso y aquello** no llevan tilde porque tienen siempre un valor pronominal: - *Eso no será posible.* - *¿Qué es aquello que brilla tanto?* (Larousse, 2004, p.130).
Interrogativos y exclamativos **Cuál, cuánto, quién, qué, cuán, cuándo, adónde, cómo y dónde** llevan tilde cuando tienen sentido interrogativo o exclamativo: - *¿De qué te ríes?* - *¡Qué inteligente es!* - *¿Quiénes quieren venir conmigo?* - *¡Cuánta miseria se observa en aquel barrio!* (Larousse, 2004, p.128). - *¿Dónde vive tu hermano?* - *¡Cómo llueve!* (Larousse, 2004, p.123). - *¿Cuándo llega el avión?* (RAE, 2002, p. 50). Se coloca también tilde en estas palabras cuando ellas introducen oraciones interrogativas o exclamativas indirectas: - *No sé qué estaba pensando.* - *Pregúntales dónde está el ayuntamiento* (RAE, 2005, Interrogativos y exclamativos). - *Cuando salió no dijo cuándo volvería* (Larousse, 2004, p.126). - *Me pregunto cómo lo habrá logrado.* - *No sé de quién depende este asunto* (Larousse, 2004, p.128). Llevan también tilde cuando funcionan como sustantivos: - *Se propuso averiguar el cómo, el cuándo y el dónde de aquellos sucesos.* (RAE, 2005, Interrogativos y exclamativos).	**Relativos** **Cual, cuanto, quien, que, cuan, cuando, adonde, como y donde** no llevan tilde cuando son relativos: - *Ese chico destroza cuanto toca.* - *Le dijo que era inteligente.* - *El lugar adonde vamos te gustará* (RAE, 2005, Interrogativos y exclamativos). - *Quien mal anda, mal acaba* (RAE, 2005, Interrogativos y exclamativos). - *Leí sus nuevas historias, en las cuales hay mucho terror.*

Pronombres personales **El, mí, tú**, cuando son pronombres personales: - *De él no se ha dicho palabra alguna.* - *Ella trajo un mensaje para mí.* - *Tú y yo seremos buenos amigos.*	**El**, cuando es **artículo:** - *De él se dijo que llegó a pintar el aire.* **Mi**, cuando es **adjetivo posesivo** o cuando es **sustantivo**: Adjetivo posesivo: - *Se llevó mi libro sin permiso.* Sustantivo (nota musical): - *Empieza de nuevo en el MI* (RAE, 2005, Tilde diacrítica en monosílabos). **Tu, cuando es posesivo**: - *Tu hijo estaba muy sorprendido.*
Adverbio afirmativo, pronombre personal o sustantivo **Sí** Adverbio de afirmación: - *Sí, hoy llevé todos los libros.* Pronombre personal: - *No estuvo segura de sí misma.* Sustantivo: - *Tardó varios días en dar el sí al proyecto* (RAE, 2005, Tilde diacrítica en monosílabos).	**Conjunción o sustantivo** **Si** Conjunción: - *Si estudias, aprobarás el examen.* Sustantivo (nota musical): - *Escuchó atento la composición en si mayor.*
Verbo **Dé**, cuando es forma del verbo dar: - *Dé usted hoy lo que pueda.*	**Preposición o sustantivo** **De** Preposición: - *La mesa era de mármol.* Sustantivo (nombre de letra): - *Le bordó una DE en el pañuelo* (RAE, 2005, Tilde diacrítica en monosílabos).
Verbo **Sé**, cuando es forma de los verbos saber o ser: - *No sé la dirección exacta.* - *Sé más claro en tu expresión.*	**Pronombre personal o voz pasiva** **Se** Pronombre personal: - *Se durmió temprano hoy.* Voz pasiva: - *Se venden peras y duraznos.*
Sustantivo **Té** - *Siempre toma el té a las diez.*	**Pronombre personal o sustantivo** **Te** Pronombre personal: - *No te mentí jamás.* Sustantivo: (nombre de letra). -*La TE parece aquí una ele* (RAE, 2005, Tilde diacrítica en monosílabos).

Adverbio de cantidad o sustantivo **Más** Adverbio de cantidad: - *Dedícale más tiempo a la lectura.* Sustantivo: - *En esta suma falta el más* (RAE, 2005, Tilde diacrítica en monosílabos).	**Conjunción adversativa** **Mas** - *Escuchó atento, mas no obedeció.*
Conjunción **O,** cuando es conjunción disyuntiva colocada entre números: - *Pueden ser 2 ó 3 kilogramos.* - *Se piensa que Píndaro nacería en el 518 ó 520 ó 522 a.C.* (Tejedor, 2004, p.53).	**Conjunción** **O,** cuando es conjunción disyuntiva en todos los demás casos: - *¿Llegas o te vas?*
Adverbio **Sólo,** cuando es adverbio y existe riesgo de ambigüedad porque puede interpretarse como adjetivo, debe llevar tilde en su uso adverbial: - *Estaré sólo un mes* (RAE, 2005, sólo/solo). (Significa «únicamente»). - *Estaré solo un mes (RAE, 2005, sólo/solo).* (Significa «sin compañía», «en soledad»).	**Adjetivo o adverbio** **Solo** Adjetivo: - *Mi hermano siempre viaja solo.* Adverbio: - *Solo han llegado dos invitados.*
Adverbio **Aún,** cuando puede sustituirse por *todavía*: - *Los niños no han llegado aún.* - *Tiene una biblioteca de más de cinco mil volúmenes y aún se queja de tener pocos libros* (RAE, 2005, aún/aun).	**Adverbio** **Aun,** cuando significa **hasta, incluso, también, ni siquiera.** Hasta, incluso, también: - *Deben ser atendidos todos, aun los que están afuera.* - *Confiaba en el éxito, aun sin contar con nadie* (Tejedor 2004, p.49). *Ni siquiera:* - *Ni aun ellos lo imaginaron así.* Cuando forma parte de la locución conjuntiva **aun cuando, o si va seguida de un adverbio o de un gerundio,** se escribe también sin tilde: - *Aun cuando lo grites, no te escucharán.* - *Me referiré, aun brevemente, a su obra divulgativa* (RAE, 2005, aún/aun). - *Aun conociendo sus limitaciones, decidió intentarlo* (RAE, 2005, aún/aun).

Nota. Cuadro elaborado con datos tomados de *Diccionario panhispánico de dudas, por RAE, 2005.*

1. Completa ahora la siguiente figura:

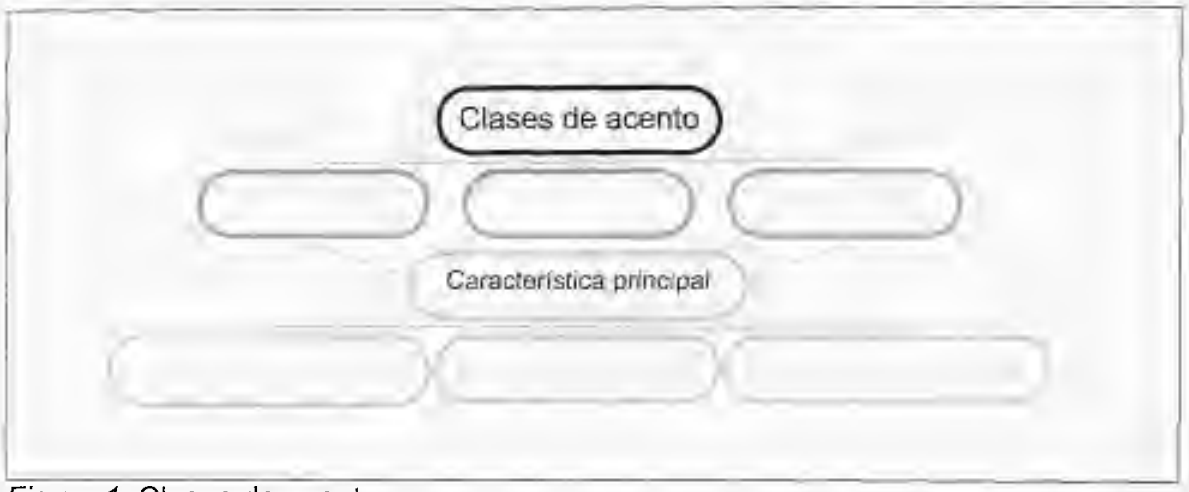

Figura 1. Clases de acento

2. Entrega el mapa conceptual para la retroalimentación posterior.

Clasificación de las palabras según su sílaba tónica

Mediante el contenido de este apartado se estima que conozcas la forma de clasificar las palabras en atención a su sílaba tónica, y que producto de este conocimiento, seas capaz de reconocerlas y utilizarlas.

A continuación se te presenta un conjunto de palabras, las cuales debes agrupar de acuerdo a su sílaba tónica:

mantel
lúgubre
útil
permítaseme
bambú
mártires
aquello
rápidamente
examen
leí
ley

¿Cuál es la característica que observaste para agruparlas?

¿Cómo denominarías a cada grupo de palabras?

Observa nuevamente las palabras de los grupos a, b y c que se presentó al inicio de la temática de la Acentuación.

¿Qué ocurre con el lugar que ocupa la sílaba tónica?

_____

_____

Efectivamente, la sílaba tónica no tiene un lugar rígido, sino que varía de posición, y según el lugar que ocupe esta sílaba, las palabras son clasificadas según se indica en el cuadro 17:

Cuadro 17

Clasificación de las palabras según su sílaba tónica

Palabras	Posición de la sílaba tónica	Ejemplos
Agudas	Última sílaba	fugaz, ciclón, capilar
Graves o llanas	Penúltima sílaba	azúcar, cabello, Sánchez
Esdrújulas	Antepenúltima sílaba	Milímetro, indígena, tétrico
Sobresdrújulas	Anterior a la antepenúltima sílaba	ordénenselo, frívolamente, gánatela

La posición de la sílaba tónica representa el elemento fundamental para la clasificación de las palabras en la lengua castellana, y a partir de dicha clasificación, se orienta la colocación del acento gráfico u ortográfico en cada palabra.

1. Una vez conocidos estos elementos, procede a la socialización de la información y construye un texto de no más de 15 líneas.

2. A continuación, selecciona de dicho texto tres palabras de cada categoría y ubícalas en el siguiente cuadro, en el renglón que consideres que corresponda:

Cuadro 18

Clasificación de las palabras según su sílaba tónica. Ejemplos.

Palabras	Posición de la sílaba tónica	Ejemplos	Otros ejemplos
Agudas	Última sílaba	fugaz, ciclón, capilar	
Graves o llanas	Penúltima sílaba	azúcar, cabello, Sánchez	
Esdrújulas	Antepenúltima sílaba	Milímetro, indígena, tétrico	
Sobresdrújulas	Anterior a la antepenúltima sílaba	ordénenselo, frívolamente, gánatela	

3. Entrega el texto y el cuadro 18 para la retroalimentación posterior.

Acentuación ortográfica de las palabras

El objetivo de esta unidad es que te familiarices con las reglas que rigen la colocación del acento ortográfico en la lengua castellana. El dominio de estas normas y mecanismos, te permitirá poner dicho acento de manera correcta en los textos de tu propia creación.

Lee atentamente el texto de Yépez Castillo (1995) que se te presenta a continuación. En este texto se ha omitido parcialmente la tilde. Una vez concluida la lectura, procede a completar la acentuación ortográfica en las palabras que así lo requieran:

> *Cayo César Augusto Germánico*, llamado *Calígula*, llego al poder cuando sólo tenia 25 años (...).
> De los cuatro años de su monarquia, la primera parte transcurrio en forma normal. Manifesto tendencias hacia la reinstalacion de la Republica al restaurar las asambleas populares con derecho a elegir magistrados.
> Pero luego instauro la monarquia al estilo oriental, y en casos, al estilo especificamente egipcio. En este sentido:
> Restablecio el culto a la diosa *Isis*, que habia sido prohibido por Tiberio (...).
> Asi como los faraones se casaban con sus hermanas, Calígula desposo a su hermana *Drusila*. Se dice que, incluso, sus hermanas *Agripina y Julia* fueron sus amantes. A la muerte de su esposa y hermana Drusila, le rindio honores divinos y la hizo llamar *"Diosa Universal "*, es decir, *Panthea*.
> Manifesto su proposito de cambiar la capital de Roma para Alejandría.
> Siguiendo la concepcion egipcia de que los faraones eran dioses, se hizo llamar Jupiter y dispuso que le rindieran honores de dios, con ceremonias en las que habia genuflexion, beso de los pies y tratamiento de "divinidad".
> Entre los funcionarios que coloco al servicio del Estado estuvieron los libertos, en numero considerable. En el colmo de la excentricidad, intento elevar al rango de senador a *"Incitato"*, su caballo favorito. (p.161)

De acuerdo a la clasificación según la sílaba tónica, agrupa las palabras a las cuales colocaste acento ortográfico:

¿Qué norma de acentuación utilizaste para acentuar gráficamente las palabras agudas?

_____

¿Qué norma de acentuación utilizaste para acentuar gráficamente las palabras graves?

_____

¿Qué norma de acentuación utilizaste para acentuar gráficamente las palabras esdrújulas?

_____

¿Qué norma de acentuación utilizaste para acentuar gráficamente las palabras sobresdrújulas?

_____

La clasificación de las palabras según su sílaba tónica, vista en el apartado anterior, se debe complementar con las reglas que rigen la colocación del acento ortográfico o tilde. Estas reglas están contenidas en el cuadro 19.

Cuadro 19

Reglas para la acentuación ortográfica

Palabras	Llevan acento ortográfico en la sílaba tónica cuando:	Excepción
Agudas (Sílaba tónica: última sílaba)	**-Terminan en vocal** (hablaré, colibrí, sofá) **- Terminan en n, s** (dimensión, dormirás, común)	* Las palabras agudas no llevan tilde si son monosílabas, es decir, cuando tienen una sola sílaba (pie, vio, fue, Dios), excepto en los casos de tilde diacrítica. * Las palabras agudas terminadas en *y* no llevan tilde (caray, virrey, estoy). * Las palabras agudas terminadas en *s* precedidas por otra consonante, no llevan acento gráfico (robots, tictacs).
Graves o llanas (Sílaba tónica: penúltima sílaba)	**-Terminan en consonante, excepto n, s** (carácter, néctar, fácil) **-En casos de hiato** (caída, actúen, oído)	- Las palabras graves terminadas en *s* precedida de otra consonante sí llevan tilde. Solo se da en palabras procedentes de otras lenguas (bíceps, cómics, fórceps)
Esdrújulas (Sílaba tónica: antepenúltima sílaba)	**- Siempre** (periódico, turístico, inédito)	
Sobresdrújulas (Sílaba tónica: anterior a la antepenúltima sílaba)	**- Siempre** (cuídamela, dígamelo, fusílesele, llévesemelo)	

Los monosílabos

Son las palabras que tienen una sola sílaba y por regla general no llevan acento ortográfico (sol, vil, bien, fin, vez, don, faz, hoy, fe), a excepción de que se trate de monosílabos que llevan acento diacrítico.

Tilde diacrítica en los monosílabos

Se ha dicho que el acento diacrítico permite distinguir palabras que pertenecen a diferentes categorías gramaticales, pero que tienen idéntica forma. Entre los monosílabos que llevan tilde diacrítica encontramos el/él, tu/tú, mi/mí, de/dé, se/sé, si/sí, mas/más, te/té, o/ó

1. Completa ahora las siguientes afirmaciones:

Las palabras agudas no llevan tilde si son _____

Las palabras graves llevan acento gráfico o tilde en: _____

Las palabras agudas se acentúan cuando _____

Las palabras sobresdrújulas llevan acento gráfico o tilde en _____

Las palabras esdrújulas se acentúan cuando_____

Los monosílabos por regla general no tienen acento ortográfico, a excepción de que se trate de monosílabos que llevan_____

2. A continuación se te presenta el mismo texto de Yépez Castillo (1995), al cual le colocaste la tilde al inicio de esta sesión de trabajo. De acuerdo al contenido de esta unidad, debes ahora revisar la acentuación ortográfica que realizaste y efectuar correcciones en caso de ser necesario. Subraya e identifica las palabras acentuadas ortográficamente según sean agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas.

> *Cayo César Augusto Germánico*, llamado *Calígula*, llego al poder cuando sólo tenia 25 años (...).
> De los cuatro años de su monarquia, la primera parte transcurrio en forma normal. Manifesto tendencias hacia la reinstalacion de la Republica al restaurar las asambleas populares con derecho a elegir magistrados.
> Pero luego instauro la monarquia al estilo oriental, y en casos, al estilo especificamente egipcio. En este sentido:
> Restablecio el culto a la diosa *Isis*, que habia sido prohibido por Tiberio (...).
> Asi como los faraones se casaban con sus hermanas, Calígula desposo a su hermana *Drusila*. Se dice que, incluso, sus hermanas *Agripina y Julia* fueron sus amantes. A la muerte de su esposa y hermana Drusila, le rindio honores divinos y la hizo llamar "*Diosa Universal*", es decir, *Panthea*.
> Manifesto su proposito de cambiar la capital de Roma para Alejandría.
> Siguiendo la concepcion egipcia de que los faraones eran dioses, se hizo llamar Jupiter y dispuso que le rindieran honores de dios, con ceremonias en las que habia genuflexion, beso de los pies y tratamiento de "divinidad".
> Entre los funcionarios que coloco al servicio del Estado estuvieron los libertos, en numero considerable. En el colmo de la excentricidad, intento elevar al rango de senador a *"Incitato"*, su caballo favorito. (p.161)

3. Coloca el acento ortográfico en las siguientes oraciones:

No se si tiene 220 o 222 kilometros cuadrados. ¡Investiguemelo!

Nadie sabe a ciencia cierta que hace a una persona susceptible a la gripe (Río, M. A. del, 2000, p.65).

Sol y Luna permanecian inmoviles sobre la tierra (Río, M. A. del, 2000, p. 3).

A mi me parece que eso esta bien, mas no se que piensas tu.

Aconsejemosle, porque siempre le gusta andar solo.

Estrategias de aprendizaje, metacognicion, autorregulacion y como enseñar estas cuestiones (y otras mas misteriosas) son algunos de los temas centrales que se abordan en este capitulo (Díaz-Barriga y Hernández, 2002, p.232).

Fue tal la explosion que aun los mas alejados la oyeron (Larousse, 2004, p.122).

¿Cual es la diferencia entre la lexicografia y la lexicologia?

A Claude Monet se le considera el mas poetico y puro de todos los pintores impresionistas.

¡Cuan dificil eres tu!

Si tiene dinero, de lo que pueda; y si no, digales que otro dia lo hara.

4. Coloca el acento ortográfico en el siguiente párrafo:

> Unas noventa millones de personas trabajan y viven fuera de su pais de origen, numero que esta aumentando con rapidez en algunas regiones debido al empeoramiento de los desequilibrios en los ingresos y las oportunidades de empleo. (OIT, 2006, ¿Qué es la OIT?)

5. Revisa el trabajo realizado. Ante las dudas, consulta la teoría que se te facilitó. Si aún tienes dudas, conversemos. Redacta tu reflexión en cuanto al ejercicio efectuado:

_____

_____

_____

_____

_____

6. Entrega los ejercicios para la retroalimentación posterior.

Diptongo

Esta sesión de trabajo tiene como finalidad analizar y caracterizar la delimitación silábica entre vocales. Conocer las posibilidades de combinación de ellas en posición contigua te permitirá familiarizarte con el diptongo, así como las reglas que rigen la colocación del acento gráfico en las palabras que lo contienen.

Separa en sílabas las palabras que integran la siguiente lista:

recien _____
aire _____
lingüistico _____
pajaros _____
conforme _____
hincapie _____

Subraya las sílabas en las que consideras que existe diptongo:

recien
aire
lingüistico
pajaros
conforme
hincapie

¿Cuáles son las características que observaste para seleccionarlas?

_____

¿Qué ocurre si se divide en forma diferente algunas palabras?

Por ejemplo:

re-ci-en
lin-gu-is-ti-co
hin-ca-pi-e

_____

Coloca seguidamente el acento ortográfico en todas las palabras que corresponda:

recien
aire
lingüistico
pajaros
conforme
hincapie

¿Qué criterios o normas utilizaste para acentuar ortográficamente cada diptongo? Argumenta tu respuesta.

_____

_____

_____

Fíjate ahora en la siguiente figura:

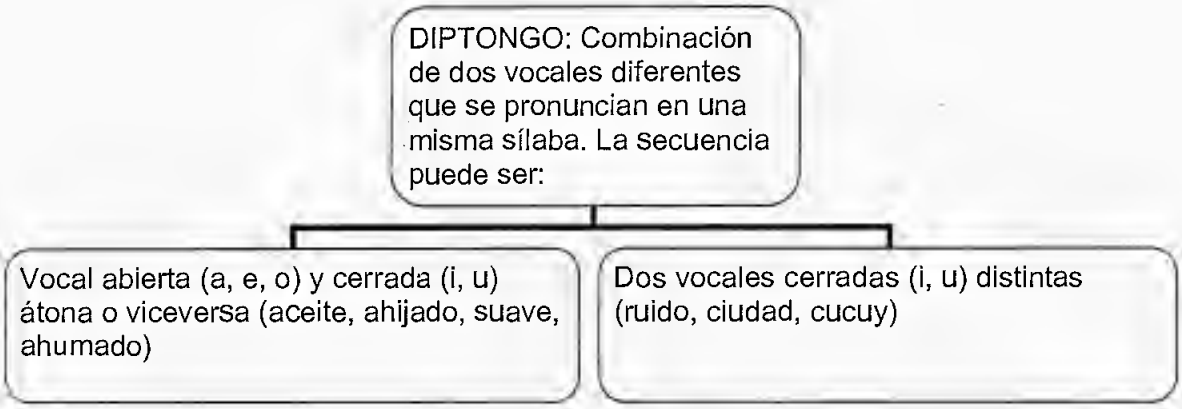

Figura 2. Combinaciones vocálicas del diptongo

¿Qué observas con relación a la ***h*** intercalada entre dos vocales?

_____

Efectivamente, la ***h*** intercalada entre dos vocales no impide que estas formen diptongo.

En el caso de los diptongos, es importante tener en cuenta que «algunas de estas combinaciones vocálicas pueden articularse como hiatos (es decir, en dos sílabas), dependiendo de distintos factores: su lugar en la

secuencia hablada, el mayor o menor esmero en la pronunciación, el origen geográfico o social de los hablantes, etc.» (RAE, 2002, p. 43).

Ejemplos de estos casos:

- *desviado:* se pronuncia *des-via-do (diptongo)* o *des- vi- a- do (hiato)*
- *cruel:* pronunciado *cruel* (diptongo) o *cru-el* (hiato)
- *gratuito*: pronunciado *gra-tui-to* (diptongo) o *gra-tu-i-to* (hiato)

Es el mismo caso de las palabras con las combinaciones iu, ui que se pronuncian de manera indiferenciada como hiatos o como diptongos.

En este sentido, ¿consideras que sería errado no acentuar gráficamente palabras como huir, constituir, jesuita, huida, fluido?

Es importante observar que estas palabras solo se acentúan obligatoriamente «cuando forman la última sílaba de palabras agudas que deben llevar tilde, o cuando forman la antepenúltima sílaba de palabras esdrújulas: rehuí, contribuís, casuística, jesuítico; porque siguen las normas de las palabras agudas o esdrújulas, respectivamente» (Tejedor, 2004, p. 48).

En virtud de esta variabilidad, se ha establecido que «cada secuencia vocálica será considerada siempre un hiato o siempre un diptongo al colocar las tildes, con independencia de su pronunciación real dentro de la palabra» (RAE, 2005, Diptongo).

Acentuación ortográfica de los diptongos

Las palabras con diptongo llevan acento ortográfico conforme a las reglas generales de acentuación (agudas, graves, esdrújulas, sobresdrújulas). La tilde se colocará siempre sobre la vocal abierta (adiós, murciélago, acuático) o sobre la segunda vocal, en los casos en que el diptongo está formado por dos vocales cerradas (acuífero, cuídate).

No llevan acento ortográfico las palabras agudas terminadas en los diptongos ay, ey, oy, uy, (virrey, convoy).

1. Lee con atención el texto de Fallaci (2005) que se transcribe a continuación, al cual se le ha omitido la tilde o acento ortográfico. Subraya las palabras que contengan diptongos y procede a acentuar gráficamente todas las palabras que así lo requieran.

> ...Es como si mi mente fuese totalmente extraña a mi cuerpo. O como si con el mal del cuerpo la mente se reforzase. Un fenomeno interesante. Los medicos deberian estudiarlo, descubrir si entre el sistema neurologico y la enfermedad hay una especie de rivalidad, en definitiva preguntarse: ¿Puede el cerebro controlar, mantener a raya a un monton de celulas enloquecidas? ¿Puede la mente oponerse a la muerte, obstaculizarla, retrasarla? Yo pienso que si. (p.17)

2. Entrega el texto para la retroalimentación posterior, pero antes reflexiona en torno a estas interrogantes:

– Al realizar el ejercicio, ¿cuál fue la mayor dificultad que se te presentó?

_____

_____

– ¿Qué palabra fue más sencillo acentuar gráficamente? ¿Cuál será la razón?

_____

_____

Triptongo

Mediante los contenidos de este apartado conocerás las diferentes posibilidades de combinación que tiene la secuencia vocálica del triptongo. Aprenderás las reglas que rigen la colocación del acento ortográfico o tilde en los casos de triptongo, y su consecuente aplicación.

¿Recuerdas en qué consiste el triptongo? Defínelo con tus propias palabras:

_____

A continuación, escribe 5 palabras en las que consideres que existe triptongo. No coloques el acento ortográfico en ninguna de ellas:

_____
_____
_____
_____
_____

¿Qué característica consideraste para esta propuesta? Justifica brevemente tus razones:

_____
_____

Separa las palabras en sílabas y subraya la sílaba que consideras que contiene el triptongo:

_____
_____
_____
_____
_____

Coloca seguidamente el acento ortográfico en las palabras que corresponda:

_____

_____

_____

_____

_____

¿Qué criterios o normas utilizaste para acentuar cada triptongo?

_____

La secuencia vocálica del triptongo se puede resumir de la siguiente manera:

TRIPTONGO: Combinación de tres vocales que se pronuncian en una sola sílaba. La secuencia puede ser:

- Vocal abierta (a, e, o) precedida y seguida de cerradas (i, u) átonas (amortiguáis, limpiéis, buey, Paraguay)

Figura 3. Combinaciones vocálicas del triptongo

Acentuación ortográfica de los triptongos

Las palabras con triptongos llevan acento ortográfico conforme a las reglas generales de acentuación (agudas, graves, esdrújulas, sobresdrújulas). La tilde se colocará siempre sobre la vocal abierta. Ejemplos: *apreciáis, cambiéis, anunciáis.*

1. Contesta las siguientes interrogantes:

¿En qué consiste el triptongo?_____

¿Cómo puede ser la secuencia de las vocales en un triptongo? _____

_____

¿Sobre cuál vocal se colocará la tilde en las palabras que contengan triptongo?_____

2. A continuación se te presenta un conjunto de palabras. Selecciona entre ellas las que consideras que contienen triptongos:

diuretico pajaros guaira familia dioico aguais

3. Coloca el acento ortográfico según corresponda:

diuretico pajaros guaira familia dioico aguais

4. Construye oraciones con cada una de estas palabras:

_____

_____

_____

_____

_____

5. Entrega los ejercicios para la retroalimentación posterior.

Hiato

En esta unidad se expone el contenido del hiato. El objetivo es que conozcas las posibilidades combinatorias de esta concurrencia de vocales que se pronuncian en sílabas distintas, que seas capaz de identificar las normas para la colocación del acento gráfico y de aplicarlas de manera correcta.

En las próximas líneas encontrarás un conjunto de palabras en las que se ha omitido el acento ortográfico y que han sido organizadas según su función gramatical. Subraya las palabras que consideras que contienen hiatos:

Verbos :	Sustantivos:	Adjetivos:
insinua	maquina	distraido
estudiais	vehiculo	transeunte
leer	lengua	egoista

Separa en sílabas las palabras que consideras que contienen hiatos:

_____ _____ _____

_____ _____ _____

¿Qué observas al separarlas?

_____

Coloca la tilde en las palabras que lo requieran:

_____

¿Qué normas utilizaste para acentuar cada hiato?

_____

Son muchas las palabras de la lengua castellana en las cuales se presentan casos correspondientes a la concurrencia vocálica del hiato, cuyas posibilidades combinatorias se resumen en la siguiente figura:

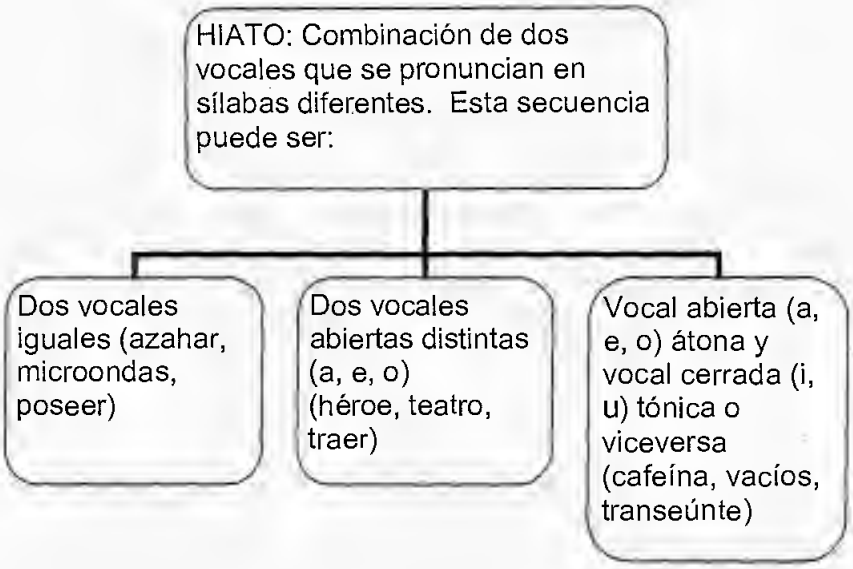

Figura 4. Combinaciones vocálicas del hiato

La RAE (2005) establece que «aunque en el habla, la secuencia de dos vocales abiertas –especialmente cuando ninguna de ellas es tónica– puede articularse como diptongo, esta combinación vocálica se considera siempre hiato desde el punto de vista normativo» (Hiato).
Ejemplos de estos casos: *contemporáneo, aéreo, línea.*

La ***h*** intercalada entre dos vocales no impide que estas formen hiato.

Acentuación ortográfica de los hiatos

Las palabras con hiatos formados por dos vocales abiertas distintas o dos vocales iguales, llevan acento ortográfico conforme a las reglas

generales de acentuación (agudas, graves, esdrújulas, sobresdrújulas). Ejemplos: *oceánico, cohete, acreedor, león.*

Las palabras con hiatos formados por una vocal abierta átona y vocal cerrada tónica o viceversa, llevan acento ortográfico sobre la vocal cerrada, aunque se contravengan las reglas generales de acentuación. Ejemplos: *reí, actúa, mía.*

Las palabras con hiatos formados por dos vocales cerradas llevan acento ortográfico sobre la vocal tónica, si así lo exigen las reglas generales de acentuación. Ejemplos: *huí, altruista, jesuítico.*

1. Completa las siguientes afirmaciones:

Se define el hiato como _____

La secuencia de las vocales en un hiato puede ser:

_____

_____

_____

Las palabras con hiatos formados por una vocal abierta átona y una vocal cerrada tónica o viceversa, llevan acento ortográfico sobre la vocal _____.

2. Subraya los hiatos que encuentres en la siguiente lista. Coloca el acento ortográfico en todas las palabras que así lo requieran:

grua	rehusa	baul
ahora	frances	contexto
acentuacion	ciudad	leido

3. El texto que se te presenta a continuación es un extracto tomado del Diario El Universal (2008, diciembre 28). Subraya las palabras que contengan

hiatos y coloca el acento ortográfico a todas las palabras que deban llevarlo, de acuerdo a las normas de acentuación:

El GPS conquista el mundo

Omar Segura.
Efe/El Universal
Lo que hace unos años parecia una imagen de pelicula de ciencia ficcion hoy en dia es una realidad cada vez mas habitual y familiar: un conductor que se dirige a su lugar destino con la ayuda de una pequeña pantalla de ordenador, la cual no solo le muestra visualmente el camino sino que le "dice" por donde debe ir y que rumbo debe tomar mediante instrucciones verbales(...)
El conductor utiliza el denominado GPS, siglas en ingles de Sistema de Posicionamiento Global, un sistema de navegacion mediante satelites que permite determinar en todo el mundo la posicion de un objeto, persona, vehiculo o nave, con una precision de pocos metros e incluso de unos centimetros.
Esta avanzada tecnologia, que funciona con la ayuda de una red de satelites en orbita que siguen trayectorias sincronizadas para cubrir toda la superficie del globo y que calcula la posicion de un vehiculo mediante un sistema llamado "triangulacion", esta ganando un creciente protagonismo en las ciencias de la salud.

Ayuda para no perderse
Ahora quienes padecen Alzheimer pueden estar mas seguros y sus familiares mas tranquilos, porque con solo pulsar un boton pueden saber en todo momento y desde cualquier lugar donde esta el paciente y encontrarle rapidamente, gracias a un sistema de localización por medio de GPS, desarrollado por dos ingenieros de telecomunicaciones de la Universidad de Sevilla, España.
La pulsera Keruve, desarrollada por Francisca García y Abilio Caetano, que es similar a un reloj, tiene un cierre de seguridad, es antialergica, resistente al agua y a los golpes, emite una señal que permite conocer la posicion de su portador las 24 horas. (cuerpo 3, p. 10)

4. Entrega los ejercicios para la retroalimentación posterior y reflexiona en torno a estas preguntas:

– Después de terminar el ejercicio ¿te surgen dudas relacionadas con el hiato? _____

_____

– ¿Se te presentó alguna dificultad en el momento de hacer el ejercicio? Si fue así, ¿qué ocasionó esa dificultad? _____

_____

Palabras compuestas

En esta unidad se analizará la colocación de la tilde o acento gráfico en las palabras compuestas, en las extranjeras, en las voces y expresiones latinas, y finalmente, en las letras mayúsculas. El objetivo es que te familiarices con ellas, seas capaz de reconocerlas y de acentuarlas ortográficamente de manera correcta.

Redacta un texto, de no más de 15 líneas, dirigido a jóvenes de educación secundaria, referido a la importancia de la ortografía en la lengua castellana. Emplea palabras que a tu criterio sean compuestas y subráyalas.

Observa detenidamente las palabras que subrayaste. ¿Qué características notas en ellas?

Agrupa las palabras según las características que observaste:

¿Cómo denominarías a cada grupo de palabras?

Coloca el acento gráfico en las palabras que consideras que deben llevarlo y escríbelas a continuación:

La colocación de la tilde en las palabras compuestas varía según se trate de palabras unidas con guión o palabras unidas sin guión. También se

considera en este apartado de palabras compuestas, a los adverbios terminados en *-mente* y las formas verbales con pronombres enclíticos.

Palabras compuestas unidas con guión

Cuando el compuesto resulte de la combinación de dos o más palabras unidas con guión, cada palabra mantendrá su forma original, es decir, la acentuación fonética y ortográfica que le corresponda, según las reglas generales de acentuación. Ejemplos: *económico-social, histórico-crítico-bibliográfico, político-constitucional.*

Palabras compuestas unidas sin guión

En estos casos, la palabra que ocupe el primer lugar dentro de la compuesta, pierde la tilde que le corresponde originalmente. Para la palabra resultante, rigen las reglas generales de acentuación. Ejemplos: *decimocuarto, oceanográfico, asimismo, decimoséptimo.*

Adverbios terminados en -mente

Los adverbios acabados en la terminación *-mente* mantienen el acento ortográfico en el lugar en el que lo lleva el adjetivo del que derivan. Ejemplos: *lógicamente, fielmente, artísticamente.*

Formas verbales con pronombres enclíticos

Toda vez que los pronombres personales **me, te, se nos, os, lo, los, la, las, le, les** son palabras átonas, necesitan apoyarse prosódicamente en el verbo al que complementan. La ortografía puede presentar a estos pronombres unidos o separados al verbo:

- Proclíticos: si preceden al verbo, se escriben separados de él. Ejemplo: se figuran.
- Enclíticos: si suceden al verbo, se escriben unidos a él. Ejemplo: figúrense.

Los verbos acompañados de pronombres enclíticos llevan tilde conforme a las reglas generales de acentuación. Ejemplos: *deles, retenlo,* (palabras graves terminadas en *s* o en vocal); *adivínala, mírale, espérame* (esdrújulas); *habiéndosenos, cuéntamela* (sobresdrújulas); *reírte, oídme* (hiato).

1. Investiga otros casos de palabras compuestas. Observa los escritos de tus libros, periódicos y revistas. Presta atención a las conversaciones que sostienes con tus compañeros. Registra a continuación diversos ejemplos de palabras compuestas que encuentres o que hayas utilizado en la conversación con tus amigos:

Palabras compuestas con guión_____

Palabras compuestas sin guión_____

Adverbios terminados en *-mente* _____

Formas verbales con pronombres enclíticos_____

_____

Palabras extranjeras

Los extranjerismos, así como los nombres propios originarios de otras lenguas que no han sido adaptados al español, mantendrán su ortografía original. Los extranjerismos se deben escribir en cursiva (en los textos impresos) y entre comillas (en la escritura manual). Ejemplos: *catering, affaire*, *Washington, Schubert.*

Las palabras y nombres propios de origen extranjero adaptadas a la pronunciación y escritura española llevan tilde según las reglas generales de acentuación. Ejemplos: *búnker, París, chalé, béisbol.*

Voces y expresiones latinas

Las voces y expresiones latinas llevarán acento ortográfico según lo indiquen las reglas generales de acentuación. Ejemplos: *memorándum, alma máter, déficit, fórum.*

2. ¿Recuerdas otras formas o expresiones latinas? Regístralas a continuación:

_____

_____

Letras mayúsculas

Las letras mayúsculas se rigen por la reglas generales de acentuación, y por tanto, llevarán tilde según lo indiquen dichas reglas. Ejemplos: *FERNÁNDEZ, PRÓLOGO, África.* **No llevan tilde las mayúsculas que formen parte de siglas.**

3. Seguidamente, encontrarás un texto con extranjerismos y letras mayúsculas y minúsculas acentuadas ortográficamente de manera incorrecta. Léelo con atención:

> El siempre se pone happy en nuestras fiestas. Le gusta estos encuentros y se divierte hasta el amanecer. Tendrias que verlo. Consigue friends por todos lados, prueba todo tipo de snacks y baila sin parar. .Util para los buenos chistes y singularmente locuaz...¡Y pensar que en su casa es tan timido, formal y poco conversador!...

Procede a escribir nuevamente el texto, sustituyendo los extranjerismos por palabras en castellano. Coloca correctamente la tilde en todas las palabras que así lo requieran:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

4. Entrega los ejercicios 1, 2 y 3 para la retroalimentación posterior.

PUNTUACIÓN

La puntuación representa un aspecto de significativa importancia para la correcta expresión y comprensión de los mensajes escritos.

La Real Academia de la Lengua Española define los signos ortográficos como «todas aquellas marcas gráficas que, no siendo números ni letras, aparecen en los textos escritos con el fin de contribuir a su correcta lectura e interpretación» (RAE, 2005, Signos ortográficos). Asimismo, establece dos categorías en estas marcas gráficas: los signos de puntuación y los signos auxiliares. (Ver cuadro 20).

Cuadro 20

Los signos ortográficos

Signos de puntuación	Signos auxiliares
- Coma	- Apóstrofo
- Comillas	- Asterisco
- Corchete	- Barra
- Dos puntos	- Diéresis
- Paréntesis	- Guión
- Punto	- Llave
- Puntos suspensivos	- Párrafo
- Punto y coma	- Tilde
- Raya	
-Signos de Interrogación y exclamación	

Nota. Cuadro elaborado con datos tomados de *Diccionario panhispánico de dudas, por RAE, 2005.*

Este apartado se referirá a los signos de puntuación, cuyas funciones son esencialmente, organizar el texto, evitar ambigüedades, marcar las pausas y la entonación, así como señalar el carácter especial de determinados fragmentos en la expresión escrita.

En virtud de estas funciones, resulta significativo el uso de estos signos por parte del emisor al momento de construir un mensaje, toda vez que los mismos facilitan la expresión efectiva de las pausas, admiraciones, interrogaciones, dudas y sobresaltos, entre otros aspectos. Esto puede resultar de gran utilidad a la hora de producir y organizar el mensaje escrito, es decir, expresar con claridad y precisión el pensamiento.

En esta *Propuesta práctica para el ejercicio de la ortografía* se describen las características y los principales usos que tienen estas marcas gráficas.

Coma (,)

El contenido de esta unidad te permitirá conocer las principales características y usos de la coma. A medida que domines su empleo y analices los ejemplos, tendrás la oportunidad de emplearla correctamente en la construcción de tus textos.

De acuerdo a tu conocimiento previo, lista a continuación los casos en los cuales utilizas la coma al momento de redactar:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Identifica esos usos y coloca la coma en las siguientes oraciones:

Recordó con precisión que Las Siete Maravillas del Mundo Antiguo son los Jardines de Babilonia el Faro de Alejandría las Pirámides de Gizeh el Templo de Artemisa la Estatua de Zeus el Mausoleo de Halicarnaso y el Coloso de Rodas.

Uso:_____

Llegó observó calló.

Uso:_____

Su padre es venezolano; su madre ecuatoriana.

Uso:_____

Te dije niña que te quedaras tranquila.

Uso:_____

El patrón cuyo interés principal era conservar a sus criados aprobó todas las peticiones.

Uso:

La coma es un signo de puntuación que indica pausa breve. Su empleo puede resumirse en los siguientes casos:

* Para encerrar los incisos, es decir, las palabras, frases y oraciones que rompen levemente la continuidad sintáctica de la oración, a fin de intercalar un comentario, explicación o precisión sobre algo dicho. La coma debe colocarse al comienzo y al final del inciso.

Ejemplos:

Mi hermana, que siempre tarda más de lo debido, dijo que llegaría temprano (Larousse, 2004, p. 146).

La ocasión, según dicen, la pintan calva (Larousse, 2004, p. 146).

* Para separar las aposiciones explicativas, que son una forma de expresión incidental, que consiste en colocar un sustantivo a continuación de otro, con el objeto de calificar o explicar al primero. La aposición puede ser de un sustantivo propio y otro común o viceversa. También puede presentarse con dos sustantivos comunes.

Ejemplos:

Cuando llegó Adrián, el marido de mi hermana, todo se aclaró (RAE, 2005, Coma).

Antonio, mi vecino, pone la música a todo volumen (Larousse, 2004, p. 146).

* Para aislar los vocativos (palabras que sirven para llamar o dirigirse a alguien). El vocativo puede estar ubicado al principio, en el medio o al final de una oración. Ejemplos:

Amigos, me gustaría complacerlos a todos.

Callaos, Sancho, que no sólo me trae por estos tiempos y estas partes la búsqueda de una nueva aventura (Duplá y Morales, 2006, p.140).

Escucha con atención, Patricia.

* En las frases en las cuales el verbo se omite porque ha sido nombrado con anterioridad o está sobrentendido, se coloca coma en lugar del verbo.

Ejemplos:

Algunos dijeron que sí; otros, que no.

Los que no tengan invitación, por aquella puerta (RAE, 2005, Coma).

* Para separar los elementos de una enumeración. Dicha enumeración puede presentarse de dos maneras:

– Cuando la enumeración es completa, el último elemento va precedido por una conjunción (y, e, u, o , ni), delante de la cual no debe colocarse coma.

Ejemplos:

Trajo los zapatos, la cartera, la camisa y la falda.

No me gusta su cara, su voz, su risa ni su forma de levantar la ceja (Larousse, 2004, p. 145).

– Cuando la enumeración es incompleta, se separan con coma todos los elementos mencionados.

Ejemplos:

El profesor habló hoy sobre estrategias de enseñanza como las ilustraciones, los objetivos, las señalizaciones, las analogías, etc.

La he buscado inútilmente hasta en lo inimaginable: en el vértice de la cocina, en el jarrón roto, debajo de la cama, en el aroma del café, en la infinidad del verbo, en la fe de mi vecina...(Berti, 2002, p. 42).

* Para aislar las construcciones paralelas o miembros gramaticalmente equivalentes que se repiten dentro de un mismo enunciado. No se escribe coma delante del último miembro si este va precedido por una conjunción.

Ejemplos:

Brindemos por su éxito, por su familia, por su bienestar.

Acuérdate de cortar el papel, trazar el dibujo, realzar los contornos y poner los colores.

* Para separar algunas palabras que se comportan como nexos o que constituyen adverbios o locuciones adverbiales. Tal es el caso de las palabras *en efecto, además, no obstante, por otra parte, por lo tanto, generalmente, es decir, por último, en tal caso, a saber, sin embargo, en primer lugar, etc.*

Ejemplos:

Estoy hablando del acento ortográfico, es decir, el que se coloca sobre la vocal de la sílaba tónica, atendiendo a ciertas reglas.

En primer lugar, la asunción de un rol o la interacción exigen el gasto de una gran cantidad de energía (Berlo, 1969/1999, p. 77).

* Se coloca coma antes de las conjunciones adversativas *pero, mas, sino, aunque*, entre otras.

Ejemplos:

Ella escuchó, mas no obedeció.

Y ahora ya no es entre montañas, sendas o caminos, sino entre los años que espantan (Duplá y Morales, 2006, p. 140).

* Para separar la oración subordinada que precede a la principal en las oraciones compuestas:

Ejemplos:

Aunque le gustaba mucho la natación, no podía practicarla a menudo (Larousse, 2004, p. 145).

Si vas a llegar tarde, no dejes de avisarme (RAE, 2005, Coma).

1. A partir del contenido expuesto en esta unidad, redacta un resumen referido a los principales usos que tiene la coma.

2. Entrega el texto para la retroalimentación posterior.

Comillas (« ») (“ ”) (‘ ’)

Esta sesión de trabajo tiene como objetivo que conozcas los tipos de comillas que existen en la lengua castellana y analices los principales usos de cada uno de ellos. Ese conocimiento te permitirá colocarlas de manera correcta en los textos que resulten de tu creación.

De acuerdo a tu conocimiento previo, coloca las comillas que correspondan en las siguientes oraciones:

En voz baja me susurró: No estudié para esto.

Me gustó el relato La Agonía, incluido en *Cuentagotas III*

Dicen que es un as del volante.

¿Qué criterio o norma consideraste para emplear comillas en la primera oración?

_____

¿Colocaste comillas en la segunda oración?

_____

¿Por qué?

_____

¿La palabra as debe encomillarse en la tercera oración?

Sí _____

No_____

¿Por qué?_____

En español hay tres tipos de comillas: las **latinas o españolas**, también llamadas **angulares** (« »), las **inglesas** *(" ")* y las **simples** (' '). Generalmente en los textos impresos se usan las comillas angulares, y se reserva el uso de las inglesas y las simples para cuando debe entrecomillarse parte de un texto que ya ha sido entrecomillado.

Ejemplo:

«Como no sabía qué significaba psicosis le pregunté a mi profesora:" 'seño', ¿tú sabes qué significa psicosis?" Y ella me lo explicó muy bien» (Larousse, 2004, p. 176).

* Se emplean las comillas para encerrar una cita textual, es decir, lo dicho o escrito por alguien. Se presentan dos situaciones:

– Si la cita es corta (menos de 40 palabras), se coloca comillas antes y después de dicha cita.

Ejemplos:

En el noticiero lo advirtieron: «Habrá lluvia durante el día y la noche».

«Mi marido protesta, alarmado, y me advierte que debo tener cuidado con mi sirvienta porque está seguro que ella no ve diferencia alguna entre el día y la noche» (Berti, 2002, p. 39).

– Si la cita es larga (40 palabras o más), se escribe como un párrafo aparte, omitiendo las comillas y con sangrado con respecto al resto del texto.

Ejemplo:

En torno a Don Quijote, Rivas Lairet (2006) escribió lo siguiente:

> Con este esquema tan repetitivo en los libros infantiles, uno termina por preguntarse si esa es la mejor imagen que pudiera proyectarse del Quijote, es decir, un loco furioso que se pelea con todo lo que se le presenta por delante y, además, nunca es capaz de reconocer lo que realmente tiene por delante. Recibe tremenda paliza. No aprende y luego vuelve a lo mismo. (p. 134)

* Para citar los títulos de los capítulos, poemas, artículos, y en general, cualquier texto dependiente que forme parte de una obra más extensa, cuyo título se cita en cursiva.

Ejemplo:

Estuve leyendo el capítulo VIII, «La puerta de Occidente», de la *Breve historia de España* (Larousse, 2004, p. 175).

* Para destacar las palabras que son usadas con doble sentido, ironía o algún significado diferente al que tienen habitualmente. También para destacar las palabras que proceden de otras lenguas. En este último caso, es preferible reproducirlas en letra cursiva.

Ejemplo:

Creo que ellos están «cocinando» un negocio muy bueno.

1. Coloca las comillas necesarias en las siguientes oraciones:

El libro *La suma de los días* comienza así: No falta drama en mi vida, me sobra material de circo para escribir, pero de todos modos llego ansiosa al 7 de enero (Allende, 2007, p.11).

Antonio me dijo: Vaya cacharro que se ha comprado Julián (RAE, 2005, Comillas).

El cartel que leí decía: Cuidado, curvas peligrosas.

2. Completa ahora la siguiente figura:

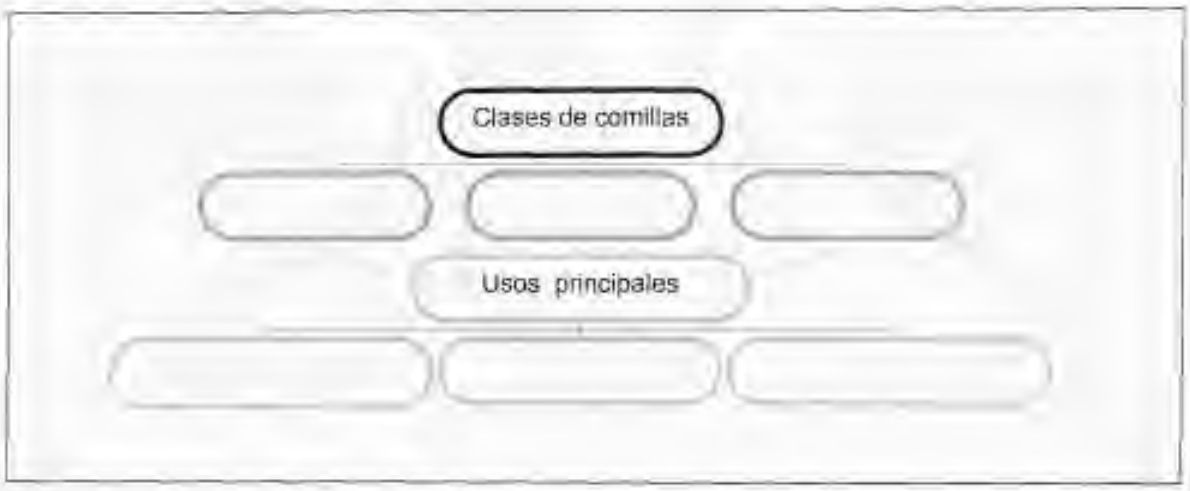

Figura 5. Clases de comillas

3. Entrega el mapa y las oraciones para la retroalimentación posterior.

Corchete ([ ])

El contenido de esta sesión de trabajo te permitirá en primera instancia, conocer las diferentes aplicaciones que tiene el corchete en la redacción, y en segundo término, comprobar su utilidad para la correcta organización de la información en la construcción de tus textos.

A continuación, redacta un texto referido a los usos del corchete. La extensión no debe ser mayor de 15 líneas.

El corchete es una marca gráfica que resulta de utilidad para la organización de datos e información de tipo aclaratoria en un texto. Sus principales usos pueden resumirse como sigue:

* Se usa para encerrar en la transcripción de un texto, cualquier modificación del texto original, como aclaratorias, adiciones, enmiendas o el desarrollo de abreviaturas.

Ejemplos:

Hay otros [templos] de esta misma época de los que no se conserva prácticamente nada (RAE, 2005, Corchete).

Acabose de imprimir el A[nno] D[omini] de 1537 (RAE, 2005, Corchete).

* Para introducir una aclaratoria dentro de un enunciado que va entre paréntesis:

Ejemplo:

Una de las últimas novelas que publicó Galdós (algunos estudiosos consideran su obra Fortunata y Jacinta [1886-87] la mejor novela española del siglo XIX) fue El caballero encantado (1909) (RAE, 2005, Corchete).

* Se utiliza tres puntos entre corchetes para indicar que se ha omitido una parte de una cita textual.

Ejemplo:

«*Conviene evitar la repetición de palabras, [...] salvo en el caso de que tales repeticiones sirvan para dar más fuerza o emoción a la frase*» (Martín Vivaldi, 2000, p. 184).

1. Explica la razón por la cual debe colocarse corchete en cada uno de los casos que se te presentan a continuación:

«Dije que hoy mismo daría una explicación [de por qué no quiso adelantar su viaje al extranjero], y ya ven que la estoy dando», declaró el Presidente (Larousse, 2004, p. 191).

«Estaba reasumiendo [quiso escribir resumiendo] todo lo que aprendí», decía en su texto.

_____

«El reportaje [...] es una información de más altos vuelos, con más libertad expositiva» (Martín Vivaldi, 2000, p. 399).

_____

Estamos hablando de ese hermoso país llamado C[osta] Rica.

_____

2. Entrega el ejercicio para la retroalimentación posterior. Una vez trabajado este tema, explica brevemente tu reflexión en cuanto al ejercicio realizado:

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Dos puntos (:)

El material de esta unidad te permitirá caracterizar la utilización de los dos puntos. El análisis de ejemplos promoverá tu comprensión con relación a la importancia que tiene esta marca gráfica en la redacción de textos.

Para iniciar esta sesión resulta importante que conozcas el uso que tienen los dos puntos para la organización de la información.

Seguidamente, encontrarás un conjunto de oraciones a las que debes colocar dos puntos donde lo consideres pertinente:

Ellos están haciendo investigaciones de modalidades diferentes una es un reportaje interpretativo, y la otra, un proyecto de producción.

En el parque hay un letrero que dice «llévate los recuerdos».

Se refirió solo a escritores hispanoamericanos Rómulo Gallegos, Ernesto Sábato, Mario Vargas Llosa y Gabriel García Márquez, entre otros.

Las principales estrategias de señalización intratextual son las siguientes

– Presentaciones previas de información relevante.
– Presentaciones finales de información relevante.
– Hacer especificaciones en la estructura del texto.

¿Qué reglas o normas utilizaste para la colocación de los dos puntos en estas oraciones? Explica cada caso:

_____

_____

_____

_____

Los principales usos que tienen los dos puntos pueden resumirse en los siguientes enunciados:

* Se colocan dos puntos después del saludo en cartas y correspondencias. En este caso, luego del uso de este signo, se debe iniciar con mayúscula.

Ejemplo:

Estimada señora:

He recibido con mucha satisfacción la noticia…

* Se emplean dos puntos antes de una cita textual, la cual debe escribirse entre comillas e iniciarse con mayúscula.

Ejemplos:

Como lo dijo Nicolás Maquiavelo: «El fin justifica los medios».

Ella me manifestó su inquietud con estas palabras: «No nos ha invitado nuestra prima».

* Antes de la enumeración de elementos. Se pueden presentar dos situaciones:

– Enumeración no explicativa.

Ejemplo:

Para hacer sus investigaciones ha visitado varios países del continente africano: Angola, Zambia, Namibia, Mozambique y Tanzania.

– Enumeración explicativa.

Ejemplo:

Para hacer sus investigaciones ha visitado dos países: Angola, que se encuentra en África, y Canadá, ubicado en América.

* Para separar un enunciado general y los casos particulares que lo ilustran.

Ejemplo:

Tenemos, quizás, el más veraz de los retratos del hombre gallego: sus varas de medir el mundo, las vueltas de su imaginación, su gusto por la sorpresa (Larousse, 2004, p. 163).

* Para conectar oraciones relacionadas entre sí, es decir, cuando a una o varias oraciones le sigue otra a modo de causa, consecuencia, conclusión o resumen de lo expresado anteriormente.

Ejemplos:

Llegó tarde el cantante, desafinaron los músicos, improvisaron las bailarinas: fue todo un desastre.

Llueve mucho hoy en la tarde: no podremos ir al teatro.

* Después de locuciones de carácter introductorio como las expresiones *por ejemplo, como sigue, siguiente, a continuación, como, a saber,* etc.

1. Lee con atención el texto que se te presenta a continuación. Coloca los dos puntos que hagan falta y explica los usos que corresponden en cada caso:

1. Lee con atención el texto que se te presenta a continuación. Coloca los dos puntos que hagan falta y explica los usos que corresponden en cada caso:

> Entre los escritores hispanoamericanos, le digo que él sigue impresionándome como si fuese la primera vez que lo leo.
> Lo imagino en sus más exitosas facetas novelista, periodista, cuentista y guionista de cine.
> Algunas de sus obras más representativas se las puedo mencionar a continuación El coronel no tiene quien le escriba, El otoño del patriarca, El relato de un náufrago, Cien años de soledad y Crónica de una muerte anunciada, entre otras.
> Cuando leo sus obras, me resulta inevitable recordar siempre su reflexión en torno al poder
> «Siempre he creído que el poder absoluto es la realización más alta y más compleja del ser humano, y que eso resume al mismo tiempo, toda su grandeza y toda su miseria».
> Gabriel García Márquez es uno de los escritores más leídos en la actualidad. Su realismo mágico trascendió los días, moldeó nuevos tiempos, forjó otras épocas está plasmado en la inmortalidad de la literatura universal.

Explicación de los usos:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2. Entrega el ejercicio para la retroalimentación posterior.

Paréntesis ( )

La temática que se abordará en esta unidad es el contenido del paréntesis. El objetivo es que compruebes la utilidad y los beneficios que tiene el uso de este signo para la ordenación de datos explicativos, omisión en citas textuales y la organización de la información de tipo aclaratoria o accesoria contenida en el texto, entre otras aplicaciones.

A continuación se te presenta un conjunto de oraciones, las cuales debes agrupar de acuerdo a la utilización que tiene el signo del paréntesis:

Los ponentes (periodistas con experiencia en el área de investigación) trataron temas de interés y actualidad.

Teresa de la Parra (1891-1936) fue la autora de *Ifigenia.*

Las opciones que dio el profesor para nuestras prácticas de lectura fueron las siguientes:

a) Diaria

b) Interdiaria

c) Semanal

Estimado (a) señor (a):

Thomas Alva Edison (1847-1931) fue el inventor de la lámpara incandescente.

Él se refirió a las estadísticas más recientes de la OIT (Organización Internacional del Trabajo).

El verdadero nombre de la poetisa chilena Gabriela Mistral (1889-1957) fue Lucila Godoy Alcayaga.

Indique la(s) alternativa(s) correcta(s):

«La corsetería de principios de siglo (...) era incómoda y perniciosa; pese a ello, las damas preferían sufrir sofocos y desmayos, en aras de la famosa 'cintura de avispa' » (Larousse, 2004, p. 161).

En el siguiente cuadro, agrupa las oraciones de acuerdo al uso que tiene el paréntesis en cada una de ellas:

Cuadro 21

Usos del paréntesis

Oraciones:	Uso del paréntesis:

El paréntesis representa una marca gráfica de singular apoyo para la organización de la información en el texto. Sus principales usos se resumen en los siguientes casos:

* Se emplea el paréntesis para intercalar un inciso aclaratorio o accesorio. La coma y la raya también cumplen esta función, pero el uso del paréntesis implica un mayor grado de aislamiento entre el inciso y el resto del texto.

No debe escribirse coma después del paréntesis de cierre, si el texto encerrado entre paréntesis se encuentra colocado entre el sujeto y el verbo de la oración.

Ejemplos:

Marie Curie (la científica francesa de origen polaco descubridora de la radiactividad) murió a consecuencia de una leucemia originada por la acumulación de radiaciones en su médula ósea.

Su facilidad para los idiomas (¡habla con fluidez siete lenguas!) le ha abierto muchas puertas (RAE, 2005, Paréntesis).

* Para aislar los números o letras que se utilizan en una clasificación o enumeración de elementos.

Ejemplo:

La estructura de un texto narrativo consta de las siguientes partes:

a) Exposición

b) Desarrollo

c) Desenlace

También puede ser:

(a) Exposición

(b) Desarrollo

(c) Desenlace

* Para introducir opciones o datos explicativos.

Ejemplos:

Se solicita peluquero(a) con experiencia.

Andrés Bello nació en Caracas (Venezuela), en 1781.

«El surrealismo soy yo» (Salvador Dalí).

En algunos países se produjo un «slump» (hundimiento) de la economía (Larousse, 2004, p. 188).

* Se usan tres puntos entre paréntesis para indicar que se ha omitido una parte de una cita textual. El corchete también cumple esta función.

Ejemplo:

«*Conviene evitar la repetición de palabras, (...) salvo en el caso de que tales repeticiones sirvan para dar más fuerza o emoción a la frase*» (Martín Vivaldi, 2000, p. 184).

1. A continuación encontrarás una ficha con datos referidos a la escritora venezolana Teresa de la Parra. Con esa información, redacta un texto de no más de 15 líneas. Repasa los usos del paréntesis y utilízalo en la construcción del texto:

Nombre: Teresa de la Parra
Nació en París, en 1891. Hija de padres venezolanos.
Murió en Madrid, en 1936.
Pensamiento: «La inteligencia está hecha para corregir y perfeccionar la obra de la naturaleza».
Obra representativa: Ifigenia, publicada en 1924; Las memorias de Mamá Blanca, que data de 1929; y las ediciones póstumas tituladas Cartas, Epistolario íntimo y Tres conferencias, publicadas en 1951, 1953 y 1961, respectivamente.
La trascendencia de esta escritora radica en que sus escritos originaron el nacimiento de una novelística femenina en Hispanoamérica.

Figura 6. Ficha informativa sobre Teresa de la Parra

2. Entrega el texto para la retroalimentación posterior y contesta las siguientes interrogantes:

– ¿Qué utilidad observaste con el uso del paréntesis?

– ¿Qué beneficios tiene el uso del paréntesis en la construcción de textos?

Punto (.)

Esta sesión está dirigida a analizar y caracterizar la tipología del punto, como son el punto y seguido, punto y aparte y punto final, a fin de que puedas conocerlos, diferenciar sus particularidades y emplearlos correctamente en la producción y organización del mensaje escrito.

A continuación se te presenta un texto de Fernández (2004) en el cual se ha omitido todos los puntos. De acuerdo a tu conocimiento previo, coloca punto y seguido, punto y aparte, así como el punto final donde corresponda. Organiza el texto en párrafos y coloca las letras mayúsculas, según lo consideres conveniente.

> Cuando Bolívar nació (julio de 1783) no existía en Venezuela la imprenta, ese maravilloso instrumento inventado a mediados del siglo XV por el alemán Juan Gutenberg por lo tanto, el periodismo impreso prácticamente era desconocido en nuestro país Bolívar conoció la imprenta en España, cuando viajó allá por primera vez a la edad de 16 años para entonces, 1799, reinaba Carlos IV tenía la península ya una tradición periodística y el diarismo pasaba de los 40 años basta con decir que en 1500, a 30 años de la muerte de Gutenberg, había en Europa 1.200 imprentas en más de 200 ciudades además, la península ibérica tenía, por su proximidad, la influencia de Inglaterra, donde el diarismo iniciado el 21 de marzo de 1702 por Elizabeth Mallet había adquirido gran impulso para fines del siglo XVIII circulaba el celebérrimo '***The Times***' fundado en I785 por el escocés John Walter y el cual se convirtió en el precursor de todas las innovaciones periodísticas trascendentes. (p. 7)

La colocación correcta del punto resulta substancial para producir y organizar el mensaje escrito, por cuanto este signo indica la pausa que determina el final de un enunciado u oración, de un párrafo o de un texto. Según estos usos, se le identifica como punto y seguido, punto y aparte y punto final. **Después del punto se escribe siempre con inicial mayúscula.**

* *Punto y seguido*

Se emplea punto y seguido para separar los enunciados u oraciones que integran un párrafo.

Ejemplo:

Vamos ya a la obra cervantina. Estamos en plenos paisajes de la Mancha. Es de noche. Don Quijote y Sancho Panza se topan con un cortejo fúnebre. El flaco hidalgo piensa que le espera una nueva y desusada aventura (Duplá, 2006, p. 60).

* *Punto y aparte*

Se usa el punto y aparte para separar dos párrafos que desarrollan ideas o contenidos diferentes referidos a una misma temática. La primera línea de cada párrafo debe quedar sangrada, es decir, debe tener un margen mayor que el resto de las líneas que lo conforman.

Ejemplo:

Con los años te fuiste a sentar a la banca de tu acera, y decidiste esperarlo hasta el agotamiento.

El tiempo no pasó por tu mirada, siempre te vi sentada con esa esperanza que me hundió en la tristeza (Santos, 2002, p. 200).

* *Punto final*

Se utiliza para indicar el término de un escrito.

Ejemplo:

Así terminó aquel viaje que pareció infinito, que se inició de manera tan favorable, pero que sucumbió en su mejor intento. No había sido por falta de protagonismo ni de héroes ni de oportunidades. Los marineros pensaban que aconteció lo inevitable: sucedió lo que el mar ya tenía escrito.

– Generalidades y otros usos:

El punto se usa también para marcar el final de las abreviaturas.

Ejemplos:

Sr. Joaquín Balza

Trajo telas de todos los colores: moradas, verdes, azules, amarillas, blancas, etc.

No debe colocarse punto entre las letras que conforman una sigla.

Ejemplo:

CIDH (Comisión Interamericana de Derechos Humanos).

El punto se escribirá detrás del paréntesis, las comillas y las rayas de cierre, pero no detrás de los signos de cierre de interrogación y exclamación.

Ejemplos:

¿Recuerdas qué es un hiato?

Ella se referirá hoy a la importancia que tiene la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

1. A continuación se te presenta el mismo texto de Fernández (2004), al cual le colocaste punto y seguido, punto y aparte, así como punto final. De acuerdo al contenido de esta unidad, debes ahora revisar la puntuación que colocaste y efectuar correcciones en caso de ser necesario.

> Cuando Bolívar nació (julio de 1783) no existía en Venezuela la imprenta, ese maravilloso instrumento inventado a mediados del siglo XV por el alemán Juan Gutenberg por lo tanto, el periodismo impreso prácticamente era desconocido en nuestro país Bolívar conoció la imprenta en España, cuando viajó allá por primera vez a la edad de 16 años para entonces, 1799, reinaba Carlos IV tenía la península ya una tradición periodística y el diarismo pasaba de los 40 años basta con decir que en 1500, a 30 años de la muerte de Gutenberg, había en Europa 1.200 imprentas en más de 200 ciudades además, la península ibérica tenía, por su proximidad, la influencia de Inglaterra, donde el diarismo iniciado el 21 de marzo de 1702 por Elizabeth Mallet había adquirido gran impulso para fines del siglo XVIII circulaba el celebérrimo '***The Times***' fundado en I785 por el escocés John Walter y el cual se convirtió en el precursor de todas las innovaciones periodísticas trascendentes. (p. 7)

2. Entrega el texto para la retroalimentación posterior. Una vez trabajado el tema del punto, explica brevemente cuáles son las particularidades y empleo correcto de este signo para la producción y organización del mensaje escrito:

Puntos suspensivos (...)

A través del contenido de esta unidad se estima que conozcas los usos que tienen los puntos suspensivos, y que en virtud de ese conocimiento, seas capaz de reconocerlos y utilizarlos adecuadamente. La praxis de este contenido te permitirá comprobar la eficacia de esta marca gráfica para la completación de ideas y enumeración de elementos, entre otras aplicaciones.

De seguida, se te presenta un cuadro que debes completar, de acuerdo al conocimiento previo que tengas sobre los puntos suspensivos. En este sentido, coloca las aplicaciones que conozcas de este signo, e ilústralas con su respectivo ejemplo:

Cuadro 22

Usos de los puntos suspensivos

Usos de los puntos suspensivos:	Ejemplos:

Los puntos suspensivos resultan un elemento de singular apoyo en los casos de completación de frases, enumeración incompleta de elementos, o bien para expresar duda, suspenso o temor. Estos y otros usos se especifican a continuación:

* Se emplean puntos suspensivos para dejar incompleto el sentido de una frase, que se supone es conocida o sobrentendida por el interlocutor. También se utiliza para sustituir expresiones o palabras malsonantes.

Cuando los puntos suspensivos cierran un enunciado, la palabra que les sigue se escribe con inicial mayúscula; pero si no lo cierran, se escribe con minúscula.

Ejemplos

A buenos entendedores…

El caso es que si lloviese…Mejor no pensar cosa tan improbable (RAE, 2002, p. 68).

Guerra avisada no mata soldado…

* Para expresar suspenso, duda o temor.

Ejemplos:

No sé qué decirte… Para hoy tampoco tengo respuestas.

Me temo que volverá a recaer pronto…

Te llaman del hospital… Espero que sean buenas noticias (RAE, 2005, Puntos suspensivos).

* Se colocan puntos suspensivos al término de enumeraciones incompletas, en cuyo caso, tiene el mismo valor que la palabra etcétera (etc).

Ejemplo:

El ejercicio del comunicador social es muy amplio: prensa escrita, radio, televisión, publicidad, relaciones públicas, nuevas tecnologías…

* Se usan puntos suspensivos entre paréntesis o entre corchetes para expresar que se ha omitido una palabra o un fragmento de una cita textual.

Ejemplo:

«José Antonio Ramos Sucre (…) ha sido objeto de estudio de muchos intelectuales venezolanos, y centro de importantes movimientos en el campo de la literatura» (Gámez, 1995, p. 17).

* Se emplean puntos suspensivos (sin paréntesis ni corchetes) para indicar que una cita textual no se toma desde el comienzo del enunciado.

También para indicar que la reproducción de una cita queda incompleta en su parte final.

Ejemplo:

«...Bolívar reitera su preocupación por la falta de un periódico para divulgar las ideas de la revolución...» (Fernández, 2004, p.10).

1. Coloca los puntos suspensivos que sean necesarios en las siguientes oraciones:

Asistieron representaciones de diferentes países suramericanos: Bolivia, Perú, Venezuela, Uruguay, Argentina

Tal vez no sé si estará de acuerdo con tu proposición.

Quería decirte Mejor me callo.

Dudo que llegue temprano

2. Entrega las oraciones para la retroalimentación posterior. Desde la experiencia vivida en los ejercicios, plantea por escrito la eficacia que tienen los puntos suspensivos en la redacción. Construye ejemplos propios para ilustrar tus planteamientos:

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Punto y coma (;)

El objetivo fundamental de esta sesión se centra en que comprendas la utilidad que tiene el punto y coma en la construcción de oraciones compuestas. Asimismo, ejercitar su uso a través de ejemplificaciones y casos concretos, representa una propuesta para que logres el adecuado manejo de este signo.

El plan de trabajo que contempla esta unidad se inicia con la identificación de las aplicaciones que tiene el punto y coma en la lengua castellana. En este sentido, explica los usos que tiene este signo en las siguientes oraciones:

Es un atleta bien formado, fuerte, con disciplina y decisión; no obstante, tendrá que hacer un gran esfuerzo para ganar esa carrera.

Uso:_____

El viento frío, los continuos relámpagos, las densas nubes; todo me hace pensar que más tarde lloverá.

Uso:_____

El acto contó con la presencia del presidente de la empresa, Juan Espino; el director de Finanzas, Bernardo Plaza; y el asesor jurídico, William Mangles.

Uso:_____

Un camino nos llevará a la paz; el otro, a la guerra.

Uso:_____

Los usos del punto y coma pueden resumirse mediante la ejemplificación de los siguientes casos:

* Se utiliza punto y coma para separar oraciones independientes entre las cuales existe una estrecha vinculación semántica. En lugar de este signo también puede utilizarse el punto y seguido, pero el punto y coma permite manifestar una más estrecha unión de sentido entre las oraciones que separa.

Ejemplos:

Algunos niños prefirieron los colores fríos; otros, eligieron los cálidos.

El continuo tránsito de vehículos, el ruido en las calles, la gran animación en la ciudad; todo me hace creer que ganó el equipo local de baloncesto.

* Para aislar los elementos de una enumeración, en los casos de expresiones complejas que incluyen comas. Si el último elemento va precedido por una conjunción, puede utilizarse punto y coma delante de dicha conjunción.

Ejemplos:

La agrupación está integrada por el baterista, John Viena; el guitarrista, José Barbuena; el pianista, Plácido Hernández; y la vocalista, Mercedes Travieso.

Cada jugador llegará a un destino diferente: el primero, a la plaza; el segundo, a la iglesia; el tercero, al campo de béisbol.

* Para introducir conectores con sentido adversativo, consecutivo o concesivo (pero, mas, sin embargo, por consiguiente, etc.), cuando la frase que introducen estos conectores es larga.

Ejemplo:

Los jugadores se entrenaron intensamente durante todo el mes; sin embargo, los resultados no fueron los que el entrenador esperaba (RAE, 2005, Punto y coma).

1.Construye tus propias oraciones para ejemplificar los diversos usos que tiene el punto y coma. Explica cada caso.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

2. Entrega las oraciones para la retroalimentación posterior y reflexiona en torno a las siguientes preguntas:

– Después de terminar el ejercicio ¿te surgen dudas relacionadas con la utilidad que tiene este signo en la construcción de oraciones compuestas?

_____

– ¿Se te presentó alguna dificultad en el momento de hacer el ejercicio? Si fue así, ¿qué ocasionó esa dificultad? _____

_____

Raya (–)

En esta unidad se expone el contenido de la raya. El objetivo es que conozcas los principales usos que tiene este signo y que comprendas su utilidad en la producción de textos, sobre todo para la introducción de elementos aclaratorios y la construcción de diálogos.

Lee con atención el siguiente texto que se reproduce dos veces. Al mismo texto se le ha colocado de manera diferente el signo de la raya.

VERSIÓN 1:

El acento es el mayor énfasis de voz con el cual se pronuncia una determinada sílaba dentro de una palabra indica la Real Academia de la Lengua Española.
La sílaba sobre la cual recae –esa mayor intensidad– recibe el nombre de sílaba tónica, mientras que la o las sílabas restantes se denominan átonas.
Según la posición que ocupe la sílaba tónica, las palabras se clasifican en:
– Agudas
– Graves
– Esdrújulas
– Sobresdrújulas
La colocación de la tilde en la sílaba tónica determina las diferentes clases de acento que existen en la lengua castellana:
Acento prosódico: se pronuncia, pero no se escribe.
Acento ortográfico: se coloca sobre la vocal de la sílaba tónica, atendiendo a ciertas reglas.
Acento diacrítico: se coloca para distinguir las palabras que pertenecen a diferentes categorías gramaticales, –pero que tienen idéntica forma–.

VERSIÓN 2:

El acento es el mayor énfasis de voz con el cual se pronuncia una determinada sílaba dentro de una palabra –indica la Real Academia de la Lengua Española–.
La sílaba sobre la cual recae esa mayor intensidad recibe el nombre de sílaba tónica, mientras que la o las sílabas restantes se denominan átonas.
Según la posición que ocupe la sílaba tónica, las palabras se clasifican en:

– Agudas
– Graves
– Esdrújulas
– Sobresdrújulas
La colocación de la tilde en la sílaba tónica determina las diferentes clases de acento que existen en la lengua castellana:
– Prosódico: se pronuncia, pero no se escribe.
– Ortográfico: se coloca sobre la vocal de la sílaba tónica, atendiendo a ciertas reglas.
– Diacrítico: se coloca para distinguir las palabras que pertenecen a diferentes categorías gramaticales, pero que tienen idéntica forma.

A continuación, indica cuál de los dos ejemplos tiene el signo de la raya colocado de manera correcta. Argumenta tu respuesta.

La raya es un signo de gran beneficio para introducir elementos y fijar precisiones en las oraciones. Algunas de sus características y aplicaciones más importantes se resumen a continuación:

* Se utiliza la raya para intercalar aclaratorias o incisos en las oraciones.

Ejemplo:

La sintaxis –y como consecuencia, la puntuación– no es otra cosa que la buena lógica del pensar, trasvasada al papel con destino al lector (Tejedor, 2004, p. 91).

* Para indicar diversas alusiones y precisiones sobre quien habla.

Ejemplo:

–¡Diecisiete! –exclamó el contramaestre– . Entonces no hay buque de guerra, por rápido que sea, que pueda darle caza (Verne, 2002, p. 106).

* Para introducir las voces de los interlocutores en los diálogos, cuando no se menciona el nombre de dichos interlocutores.

Ejemplo:

–¡Cuánta miseria hay en este pueblo!

–Y te digo que no lo has visto completo…

–Prefiero no verlo. Ni siquiera imaginarlo.

* En las obras de teatro se utiliza para separar el nombre de los personajes y sus respectivas intervenciones.

Ejemplo:

Manuel. *–¿Dónde estoy?*

Magdalena. *–En el hospital.*

* Para evitar la repetición de elementos en una serie. En este caso, debe dejarse un espacio en blanco después de la raya.

Ejemplo:

Clases de acento:

– *ortográfico*

– *prosódico*

– *diacrítico*

* Para introducir los elementos de una relación que se escriben en líneas separadas. En este caso, debe dejarse un espacio en blanco después de la raya.

Ejemplo:

Los pecados capitales son siete:

– *avaricia*

– *gula*

– *ira*

– *lujuria*

– *pereza*

– *envidia*

– *soberbia*

1. Coloca las rayas necesarias en el siguiente diálogo de Verne (2002):

> ¿Sois uno de los náufragos de la Britannia? preguntó.
> Sí, Milord, el contramaestre del capitán Grant respondió Ayrton.
> ¿Salvado con él después del naufragio?
> No, Milord, no. En aquel momento terrible, yo estaba separado, arrancado de sobre cubierta, arrojado a la costa.(p. 87)

2. Coloca las rayas necesarias en las siguientes oraciones:

El muchacho se lo dijo a Roxana su vecina, pero ella no le creyó.

Un ejemplo aunque artificioso y hasta caricaturesco puede ilustrar muy bien la razón de ser de los signos aquí tratados (Tejedor, 2004, p. 95).

3. Identifica los usos que tiene la raya en el siguiente texto de Allende (2007). Explica dichos usos.

> En la mañana de ese aniversario fui con Alejandro al bosque, que ahora todos llamamos «el bosque de Paula». Mucha presunción, hija, porque es un parque estatal. Llovía, hacía mucho frío, nos hundíamos en el barro, el aire olía a pino y entre las copas de los árboles se filtraba una luz triste de invierno. Mi nieto corría delante con los pies para los lados y moviendo los brazos como un pato. Nos acercamos al arroyo, tumultuoso en invierno, donde habíamos esparcido tus cenizas. Lo reconoció al punto.
> –Paula estaba enferma ayer –dijo; para él todo el pasado era ayer.
> –Sí. Se murió.
> –¿Quién la mató?
> –No es como en la televisión, Alejandro, a veces la gente se enferma y se muere, así no más.
> –¿Adónde se van los muertos?
> –No sé exactamente.
> –Ella se fue por allí –dijo señalando el arroyo.
> –Sus cenizas se fueron en el agua, pero su espíritu vive en este bosque. ¿No te parece lindo?
> –No. Sería mejor que viviera con nosotros –decidió.
> Estuvimos un rato largo recordándote en ese verde templo, donde podíamos sentirte, tangible y presente, como la brisa fría y la lluvia. Por la tarde nos reunimos la familia –incluso Ernesto, que vino de Nueva Jersey– y unos cuantos amigos en nuestra casa. Nos sentamos en la sala y celebramos los dones que tú nos diste en vida y seguías dándonos: el nacimiento de las nietas Sabrina y Nicole, y la incorporación de las madres, Fu y Grace, a la tribu, así como la de Sally. Una humilde vela blanca, con un orificio en el centro, presidía el altar que habíamos improvisado con tus fotos y recuerdos. (p.80)

4. Entrega estos ejercicios para la retroalimentación posterior. Revisa el trabajo realizado. Ante las dudas, consulta la teoría que se te facilitó. Si aún tienes dudas, conversemos.

Signos de interrogación (¿ ?) y exclamación (¡ !)

El objetivo de este módulo es que conozcas las particularidades y usos que tienen los signos de interrogación y exclamación. Su conocimiento y práctica te permitirá evidenciar la utilidad que ellos representan para la determinación del sentido de las frases y oraciones que integran el texto.

De acuerdo a la información que manejas y a tu conocimiento previo, contesta el siguiente cuestionario:

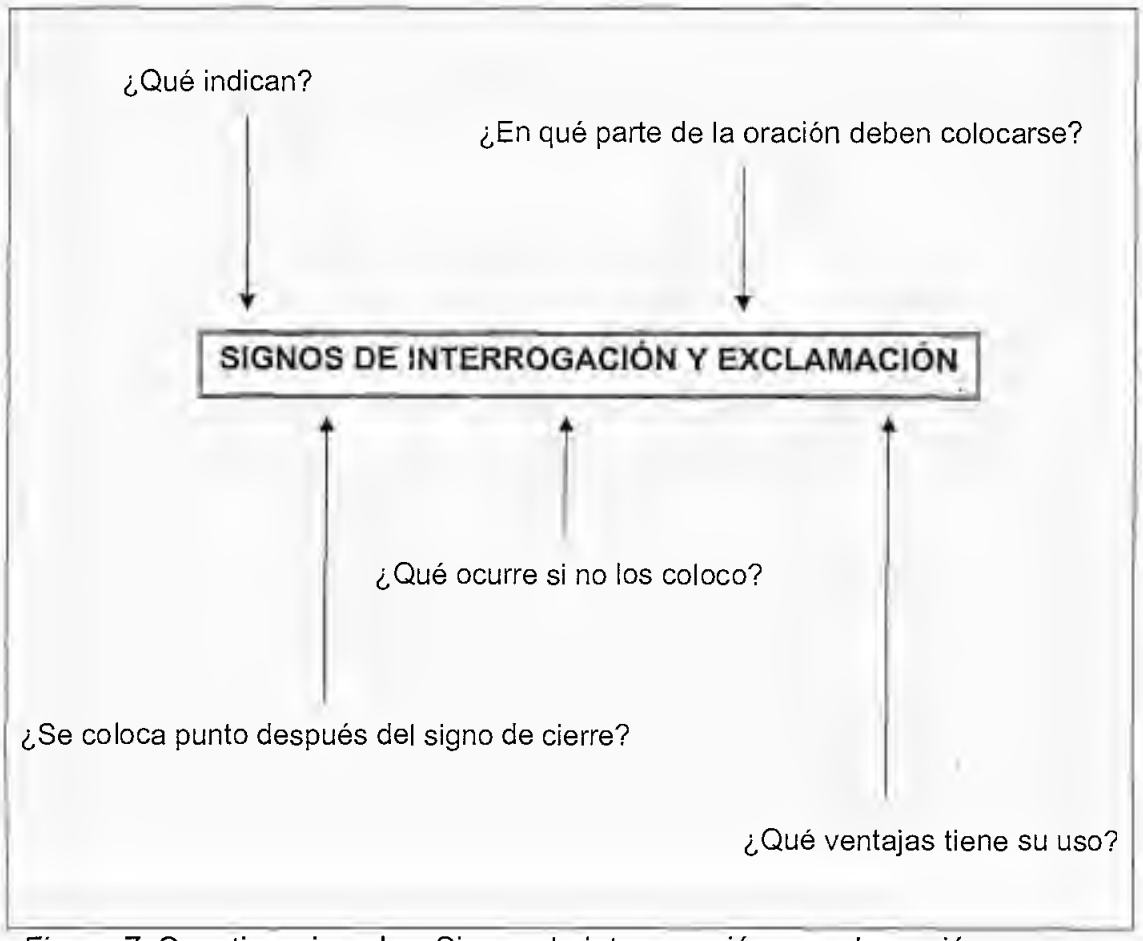

Figura 7. Cuestionario sobre Signos de interrogación y exclamación

Los signos de interrogación y exclamación resultan de gran utilidad para fijar el sentido de las oraciones interrogativas y exclamativas. Algunas de sus características y usos se resumen a continuación:

* Son signos dobles que deben colocarse obligatoriamente al inicio y al final del enunciado para expresar una pregunta formulada en estilo directo (signos de interrogación) o una admiración (signos de exclamación).

Ejemplos:

¿A qué hora llegará la enfermera?

¡Qué sorpresa tan grata!

¡Qué maravilla!

* Las preguntas o exclamaciones consecutivas breves se pueden considerar oraciones independientes (se inician todas con mayúsculas) o como partes de un mismo enunciado (se separan por coma o punto y coma, y en este caso, solo se inicia con mayúscula la primera pregunta o exclamación).

Ejemplos:

¿Cuándo llegó? ¿Dónde estaba? ¿Qué te dijo?

¡Corre! ¡Ven rápido! ¡Ayúdame!

¡Qué hermoso!, ¡cómo se lució!, ¡qué satisfacción!

¿Cuándo llegó?, ¿dónde estaba?, ¿qué te dijo?

* Estos signos se deben colocar donde se inicia y termina el sentido de una pregunta o de una exclamación.

Ejemplos:

¡Al suelo!, gritó el agente.

Ramón, ¡qué bueno que te ascendieron a capitán!

Siempre escuchan música muy alto, ¿serán sordos?

* En las oraciones con sentido interrogativo y exclamativo a la vez, pueden combinarse ambos signos. También se puede abrir y cerrar un enunciado con los dos signos a la vez.

Ejemplos:

¡Qué no llegaron a tiempo?

¿¡Se atrevió a decírselo a todos!?

* Se usan los signos de exclamación para encerrar las interjecciones, invocaciones religiosas y algunas formas verbales imperativas.

Ejemplos:

¡Ay!, ¡Ese golpe me dolió!

¡Madre nuestra!

¡Camina rápido!

1. Coloca los signos de interrogación y exclamación que sean necesarios en las siguientes oraciones:

Cuál es su nombre De qué lugar llama.

Pedro, puedo entrar.

Hazlo inmediatamente Te lo debo repetir.

Ay, Dios mío , lo que tenemos que ver hoy día.

Cuáles son las excusas que trae hoy.

En fin, qué más quiere saber.

Al llegar el profesor le preguntaron: «De qué tratará la clase hoy, cuánto durará, vendrán profesores invitados»

2. Cambia el sentido de la oración alternando los signos de interrogación y exclamación en los siguientes casos:

¡Lo harás inmediatamente!

_____

¿Cómo te atreves?

_____

¡Qué persecución es esa!

_____

3. Entrega el ejercicio para la retroalimentación posterior. Para enriquecer esa retroalimentación, investiga otros casos. Observa escritos en libros, periódicos y revistas. Registra a continuación diversos ejemplos del uso de los signos de interrogación y exclamación que encuentres:

_____

_____

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

La propuesta práctica para el ejercicio de la ortografía surge en virtud de las deficiencias lingüísticas que presentan los estudiantes de la cátedra de Redacción I de la Escuela de Comunicación Social de la Ucab-Guayana. A fin de fundamentar e ilustrar la situación actual relacionada con la redacción de los estudiantes, se realizó un diagnóstico de las fortalezas y debilidades ortográficas de los alumnos, para lo cual se aplicó un test preliminar a una muestra de la población. Asimismo, se contempló la realización de entrevistas a profesores de la cátedra Redacción I, con el propósito de conocer sus opiniones, posibles causas del problema y aspectos que podrían ser incorporados a la propuesta práctica.

En el contexto de este estudio, resultan las siguientes conclusiones:

Los estudiantes conocen de manera satisfactoria los conceptos teóricos relacionados con la colocación del acento ortográfico y los principales usos de los signos de puntuación. No obstante, si bien los alumnos poseen una acertada referencia teórica, es decir, tienen un dominio memorístico sobre esos contenidos, se les dificulta considerablemente el reconocimiento y la aplicación de estos aspectos, lo que refleja un significativo contraste entre el manejo de la noción conceptual y la deficiencia en la aplicación práctica.

Además del dominio en el conocimiento teórico, otras fortalezas que presentan los educandos se refieren en primer lugar, a la actitud hacia el

deseo de mejorar, es decir, el reconocimiento de sus fallas, y en segundo término, la vocación que tienen hacia la carrera que cursan.

La mayoría de los estudiantes carece de hábito de lectura, lo que a su vez incide en la pobreza de vocabulario que presenta, en términos generales, el Comunicador Social egresado de las diferentes Escuelas de Comunicación Social del país. A pesar de que los alumnos encuestados afirmaron que les gusta leer, al preguntárseles sobre la frecuencia de lectura, la mayoría de los estudiantes se inclinó por las opciones interdiario y semanal, lo que refleja una insuficiencia en la rutina de lectura diaria que debe ejercitar el futuro egresado.

Aunque el texto más leído por los educandos es el tipo informativo, es significativa la estrecha diferencia con las clasificaciones literaria y de espectáculo y entretenimiento, lo cual nos indica la heterogeneidad en las preferencias. Por otra parte, los estudiantes desconocen la noción y características del texto didáctico.

La acentuación y la puntuación resultan ser los contenidos más señalados por parte de los profesores de la cátedra Redacción I, para ser incluidos en la propuesta ortográfica, lo cual demuestra la importancia que tienen estos dos aspectos en el proceso de formación de los futuros comunicadores sociales. Seguidamente, figuran los contenidos referidos a la ortografía de las letras, la sintaxis y el uso de los elementos gramaticales. Por último, se encuentran otros tópicos como las palabras homófonas y homógrafas, palabras de uso dudoso, cohesión, coherencia, oralidad y escritura.

Entre las causas de las deficiencias en la redacción de los estudiantes se encuentran la falta de hábito de lectura, la forma como se enseña la lengua en la educación secundaria, los malos hábitos de estudio, las deficiencias en el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje (que resulta esencialmente memorístico) y la falta de praxis del conocimiento aprendido.

Recomendaciones

Se recomienda que los estudiantes de la cátedra Redacción I de la Escuela de Comunicación Social de la Ucab-Guayana practiquen de manera guiada, sostenida y regular los contenidos referidos a la acentuación y la puntuación. A tal efecto, se sugiere la utilización de la *Propuesta práctica para el ejercicio de la ortografía* como una herramienta que permita reconocer, aplicar y ejercitar dichos temas, a fin de mejorar las deficiencias en la competencia lingüística que presentan los alumnos.

En torno a esta propuesta, puede resultar conveniente la ampliación de la prueba diagnóstica, a fin de incluir ejercicios de análisis que permitan determinar habilidades en la identificación de la temática referida a la acentuación y la puntuación, la organización de la información y la redacción de textos.

También se sugiere el diseño y la elaboración de nuevas herramientas que proporcionen conocimientos teóricos y faciliten la praxis de otros temas relacionados con la redacción de los estudiantes, pues se ha determinado que además de la acentuación y la puntuación, los alumnos presentan otras deficiencias en la redacción básica, lo que afecta sustancialmente la competencia lingüística que debe poseer el educando y futuro egresado de esta carrera. Estas propuestas resultan de la necesidad y pertinencia de promover aprendizajes significativos que sean funcionales y que tengan utilidad en su formación y futuro desempeño profesional.

Dada la falta de hábito de lectura, es recomendable estimular la rutina de lectura en los educandos. Esto resulta particularmente importante con el objeto de mejorar su vocabulario y nivel de comprensión lectora.

Desde la cátedra Redacción I, se propone hacer énfasis en la noción conceptual y las características del texto didáctico, así como ejercicios de reconocimiento, de manera tal que el estudiante sea capaz de identificarlo y construirlo en forma eficaz.

REFERENCIAS

Fuentes bibliográficas

Allende, I. (2007). La suma de los días. Venezuela: Areté.

Berlo, D. K. (1969/1999). *El proceso de la comunicación. Introducción a la teoría y a la práctica.* Buenos Aires: El Ateneo.

Berti Unceín, O. (2002). Alonia. En Abrace (Coord.), *Cuentogotas III* (pp. 39-42). Uruguay: Bianchi Editores.

Díaz-Barriga Arceo, F. y Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª ed.). México: McGraw Hill.

Duplá, F. J. (2006). La rancia religiosidad del Quijote. En F. J. Duplá (Coord.), *Lecturas venezolanas del Quijote* (pp. 55-94). Caracas: Ucab.

Duplá, F. J. y Morales, P. (2006). A los 400 años de El Quijote. En F. J. Duplá (Coord.), *Lecturas venezolanas del Quijote* (pp. 137-144). Caracas: Ucab.

Fallaci, O. (2005). *Oriana fallaci se entrevista a sí misma. El apocalipsis.* España: La esfera de los libros.

Fernández, A. (2004). *Periodismo en Guayana.* Ciudad Bolívar, Venezuela: Horizonte.

Gámez, D. (1995). *Para más (re)señas*. Upata, Venezuela: Fondo Editorial Predios.

Larousse. (2004). *Ortografía de la lengua española. Reglas y ejercicios.* México: Ediciones Larousse.

Martín Vivaldi, G. (2000). *Curso de redacción. Teoría y práctica de la composición y del estilo* (33ª ed.). España: Paraninfo Thomson Learning.

Méndez Álvarez, C. (2004). *Metodología. Diseño y desarrollo del proceso de investigación* (3ª ed.). Colombia: McGraw Hill.

Real Academia Española. (2002). *Ortografía de la lengua española*. España: Espasa.

Río, M. A. del. (2000). *Taller de redacción 1* (2ª ed.). México: McGraw Hill.

Rivas Lairet, A. (2006). Una visión del Quijote. En F. J. Duplá (Coord.), *Lecturas venezolanas del Quijote (pp. 125-135).* Caracas: Ucab.

Sabino, C. (2002). *El proceso de investigación*. Venezuela: Editorial Panapo.

Santos, C. (2002). Tus ojos. En Abrace (Coord.), *Cuentogotas III* (pp.199-201). Uruguay: Bianchi Editores.

Tejedor, B. (2004). *El arte de la redacción profesional. Teoría y praxis* (2ª ed.).Caracas: Ucab.

Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2003/2006). *Manual de trabajos de grado de especialización, maestría y tesis doctorales* (3ª ed.). Caracas: Fedupel.

Verne, J. (2002). *Los hijos del capitán Grant. En Australia.* Barcelona, España: RBA Coleccionables.

Yépez Castillo, A. (1995). *Roma.* (2ª ed.).Caracas: Ucab.

Fuentes electrónicas

Castells, W. (1994). Habilidades verbales, comunicación y personalización. *Documentos Lingüísticos y Literarios* [Revista en línea]. Universidad Austral de Chile. Disponible: http://www.humanidades.uach.cl/documentos_ linguisticos/document.php?id=382 [Consulta: 2007, Agosto, 05]

Consello da Cultura Galega. (2009). La lengua gallega hoy. *Loia.* [guía en línea]. Disponible:http://*www.consellodacultura.org/arquivos/cdsg/loia/socio.php?idioma=3&id=4 - 12k)* [Consulta:2009, enero 02]

Fraca, L. (2000). La escritura como elemento de medición en el desarrollo del ser humano. *Revista Candidus* [Revista en línea]. Disponible: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_38/nr_394/a_5363/ 5363.htm

Organización Internacional del Trabajo. (2006). *¿Qué es la OIT?* [Documento en línea]. Disponible: http://www.oit.org.pe/ [Consulta: 2006, Octubre,19]

Poggiolli, L. (1997). *Estrategias cognoscitivas: una perspectiva teórica* [Libro en línea]. Fundación Polar. Disponible: http://www.fpolar.org.ve/poggioli/poggioli01.htm [Consulta: 2007, Febrero, 18]

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* [Diccionario en línea]. Disponible: http://www.rae.es [Consulta: 2007, Julio, 28]

Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas* [Diccionario en línea]. Disponible: http://www.rae.es [Consulta: 2006, Marzo, 18]

Publicaciones periódicas

Segura, O. (2008, Septiembre 28). El GPS conquista el mundo. Efe/*El Universal*, cuerpo 3, p.10.

Rivas Balboa, C. (1996). *Un nuevo paradigma en educación y formación de recursos humanos.* Caracas: Cuadernos Lagoven

Documentos no publicados

Carreño Y. y Matos T. (2004). *Incidencia del uso de los mensajes de texto en el lenguaje escrito de los estudiantes de las universidades públicas y privadas de Puerto Ordaz.* Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado. Universidad Católica Andrés Bello, Guayana, Venezuela.

García B. y Neuberger H. (1979). *Influencia de tres métodos de aprendizaje en el mejoramiento de la ortografía de la S, C, Z en escolares de sexto grado de primaria del Área Metropolitana.* Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado. Universidad Católica Andrés Bello, Caracas, Venezuela.

Márquez L. y Medina H. (2006). *Desarrollo de estrategias didácticas y metodológicas para la disminución de los errores ortográficos en las producciones escritas.* Trabajo de Grado de Licenciatura no publicado. Universidad Católica Andrés Bello, Guayana, Venezuela

Documentos internos no publicados

Universidad Católica Andrés Bello-Guayana, Escuela de Comunicación Social. (2000). *Programa de Redacción I.* Caracas: Autor.

Universidad Católica Andrés Bello-Guayana, Escuela de Comunicación Social. (Octubre 2004 - febrero 2005). *Actas de Exámenes Parciales, Finales, Diferidos y de Reparación, Redacción I.* Ciudad Guayana: Autor.

Universidad Católica Andrés Bello-Guayana, Comité de Coordinación ISO 9001:2000, (2007). *Resultado de encuestas aplicadas a empresas u organizaciones que tienen egresados de la Escuela de Comunicación Social.* Ciudad Guayana: Autor.

ANEXOS

Anexo A: Evaluación diagnóstica

Anexo B: Guía de entrevistas

Anexo C: Entrevistas transcritas

ANEXO A

Evaluación Diagnóstica

Universidad Católica Andrés Bello-Guayana
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Comunicación Social
Cátedra: Redacción I

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

NOMBRE DEL ALUMNO:_____ FECHA: _____

I. Encierre en un círculo la(s) respuesta(s) que considere correcta(s) en cada caso.

1. **Las palabras graves llevan el acento gráfico o tilde:**
a. En la penúltima sílaba.
b. En la última sílaba
c. En el antepenúltima sílaba

2. **El paréntesis se utiliza para:**
a. Hacer enumeraciones de elementos en una oración.
b. Antes de las conjunciones adversativas
c. Hacer una aclaratoria o explicación necesaria y oportuna.

3. **Las palabras agudas se acentúan cuando:**
a. Terminan en vocal
b. Terminan en consonantes, excepto n, s.
c. Terminan en n, s

4. **El punto y coma se utiliza para:**
a. Separar entre sí los períodos o ciclos de que constan algunas oraciones compuestas.
b. Para hacer una aclaratoria necesaria y oportuna.
c. Antes de una frase que es resumen o consecuencia de la anterior

5. **El acento prosódico es el que:**
a. Se escribe conforme a determinadas reglas gramaticales.
b. Se pronuncia, pero no se escribe.
c. Se escribe para diferenciar palabras con más de una función gramatical.

6. Los dos puntos se utilizan para:

a. Separar entre sí los períodos o ciclos de que constan algunas oraciones compuestas
b. Introducir diálogos
c. Dejar en suspenso el sentido de la frase.

7. ¿Lee usted regularmente?

a. Sí
b. No

8. ¿qué tipo de texto lee?

a. Literario
b. Informativo
c. Espectáculo y entretenimiento
d. Didáctico
e. Otro. Indique _____

9. ¿Con qué frecuencia lee?

a. Diario
b. Interdiario
c. Semanal
d. Nunca
e. Ninguna de las anteriores

II. **Clasifique las siguientes palabras según sean agudas, graves, esdrújulas o sobresdrújulas, y coloque el acento gráfico o tilde en las palabras que lo requieran:**

- Aspereza
- Origen
- Adios
- Fusilesele
- Dios
- Forum
- Fue
- Espantapajaro

Firma del alumno _____

ANEXO B

Guía de Entrevistas

Guía de entrevistas

Nombre y apellido de la persona entrevistada

(Fecha de la entrevista)

1. Ocupación actual

Actividad económica que desempeña el entrevistado. Se refiere al cargo que ocupa o la actividad que ejerce de manera independiente.

2. Formación académica

Título universitario que posee el entrevistado, así como los estudios de postgrado que haya realizado.

3. Experiencia profesional

Cargos desempeñados en el ejercicio periodístico y docente.

4. Experiencia en la enseñanza de la cátedra Redacción I

¿Cómo ha sido su experiencia en la enseñanza de la cátedra Redacción I?

5. Percepción sobre la redacción que tienen los estudiantes de Comunicación Social

¿Cuál es su percepción sobre la redacción que tienen los estudiantes de Comunicación Social?

¿Cuáles son, a su criterio, las principales deficiencias a nivel de contenido, y sus posibles causas?

¿Cuáles son, a su criterio, las principales fortalezas?

6. Percepción para la formulación de una propuesta práctica

¿Considera que una propuesta ortográfica que permita el reforzamiento práctico del contenido de la cátedra Redacción I promovería una mejora en la redacción de los estudiantes?
¿Qué contenido podría incluir dicha propuesta?

Muchas gracias por su atención y colaboración

ANEXO C

Entrevistas transcritas

ANEXO C-1: Carlos Aguirre Weffer. Docente Ucab-Guayana - *Adjunto al Jefe de Redacción del Diario Correo del Caroní*

ANEXO C-2: Diego Márquez Castro. Docente Ucab-Guayana

ANEXO C-3: Heyra Zerpa Delgado. Docente Ucab-Guayana

ANEXO C-4: María Andrea Ortiz. Docente Ucab-Guayana

ANEXO C-1: Entrevista - Carlos Aguirre Weffer - (jueves 07 de julio de 2005)

1. Ocupación actual

Docente de la cátedra Redacción I en la Escuela de Comunicación Social de la Universidad Católica Andrés Bello-Guayana - Adjunto al Jefe de Redacción del diario Correo del Caroní.

2. Formación académica

Licenciado en Comunicación Social, Universidad Católica Experimental Cecilio Acosta, 1994.

3. Experiencia profesional

- Editor del diario El Carabobeño.
- Coordinador de Difusión. Centro Cultural Eladio Alemán Sucre del diario El Carabobeño.
- Coordinador de Comunicación Corporativa de Hogares CREA de Venezuela.

4. Experiencia en la enseñanza de la cátedra Redacción I

¿Cómo ha sido su experiencia en la enseñanza de la cátedra Redacción I?

Por un lado, ha sido una experiencia de crecimiento personal muy enriquecedora porque me ha obligado a actualizarme, pero por otro lado, ha sido frustrante al evidenciar las fallas de nuestro sistema educativo, que nos

lleva a tener hoy analfabetismo funcional, pues nuestros muchachos leen y no entienden lo que leen, y son incapaces de escribir correctamente y de articular un discurso.

5. Percepción sobre la redacción que tienen los estudiantes de Comunicación Social

¿Cuál es su percepción sobre la redacción que tienen los estudiantes de Comunicación Social?

Deficiente. Hay algunas sorpresas, pero son pocas.

¿Cuáles son a su criterio las principales deficiencias a nivel de contenido, y sus posibles causas?

Creo que hay un problema básico de ortografía con relación al uso de las letras. También la acentuación y sus reglas, y dentro de esto, específicamente la delimitación silábica, diptongos, triptongos, hiatos. Además de ello, el uso correcto de los signos de puntuación necesarios para la construcción del texto.

¿Cuáles son, a su criterio, las principales fortalezas?

El reconocimiento de las fallas por parte del alumno que está consciente de sus deficiencias, lo cual le permite reiniciar un proceso de aprendizaje. Esto me pasa regularmente, y nuestra conclusión por lo general, es que a pesar de ser un contenido que el estudiante reconoce haber recibido anteriormente, no fue aprendido, practicado y asimilado como una herramienta para la vida.

6. Percepción para la formulación de una propuesta práctica

¿Considera que una propuesta ortográfica que permita el reforzamiento práctico del contenido de la cátedra Redacción I promovería una mejora en la redacción de los estudiantes?.

Considero que sí resultaría útil porque es un contenido que se aprende ejercitándolo, se aprende con la oportunidad de reconocerlo y aplicarlo. Es necesario que se convierta en algo tangible, útil y de aplicación práctica. Si el alumno descubre que el uso del lenguaje es útil, que le permite elaborar el mensaje de manera correcta, comunicarse de forma adecuada y efectiva, y que esto influye en sus relaciones como estudiante, en su interacción personal, profesional, y en general, en todo su sistema de relaciones, creo que pondría más énfasis en el aprendizaje y práctica de estos contenidos.

¿Qué contenido podría incluir dicha propuesta?

Sin duda alguna, los signos complementarios de la escritura, la acentuación y delimitación silábica, y quizás algunas nociones generales de redacción referidas a la cohesión, coherencia y sintaxis, entre otros aspectos.

ANEXO C-2: Entrevista - Diego Márquez Castro - (viernes 8 de julio de 2005)

1. Ocupación actual

Profesor de las cátedras Teoría de la Argumentación, Estudio del Hombre y Ética Profesional en la escuela de Comunicación Social de la Universidad Católica Andrés Bello-Guayana.

2. Formación académica

Licenciado en Comunicación Social. Universidad Católica Andrés Bello, 1972.
Maestría en Filosofía (en desarrollo). Universidad Católica Andrés Bello-Guayana.

3- Experiencia profesional

Docente en las cátedras Redacción I, Lenguaje y Comunicación, Lectura Comprensiva y Crítica, Lengua Española I y Lengua Española II.

7. Experiencia en la enseñanza de la cátedra Redacción I

¿Cómo fue su experiencia en la enseñanza de la cátedra Redacción I?

Fue una experiencia difícil. Yo me apoyé en la experiencia que tenía a través de las cátedras Lectura Comprensiva y Crítica, así como Lengua Española, puesto que me encontré con el problema de la comprensión lectora, la interpretación y la redacción de textos. Los docentes tenemos que promover la mejora en la escritura del estudiante, y suponemos que vienen con ciertas herramientas que nos permitan desarrollar y perfeccionar esa

escritura, pero nos encontramos que en muchos casos no es así. Por ello lo califico como una experiencia difícil.

5. Percepción sobre la redacción que tienen los estudiantes de Comunicación Social

¿Cuál es su percepción sobre la redacción que tienen los estudiantes de Comunicación Social?

Muy deficiente y en muchos casos lindan con el analfabetismo funcional.

¿Cuáles son, a su criterio, las principales deficiencias a nivel de contenido, y sus posibles causas?

Encontramos problemas en la sintaxis, incoherencia en el sentido lógico para el desarrollo del texto, en la estructura gramatical para el uso de verbos, artículos, pronombres, adverbios, adjetivos y otros, así como el uso incorrecto de los signos de puntuación y los errores ortográficos en el uso de las letras. Pero capítulo aparte merece la acentuación, debido al gran desconocimiento de las reglas de acentuación, por una aparte, y por la otra, el mal manejo de dichas reglas. Creo que la acentuación es la falla más grave que traen los estudiantes en su redacción.

Con relación a las causas, considero que se deriva esencialmente por deficiencias en el proceso mismo de enseñanza-aprendizaje, la falta del hábito de lectura, el aprendizaje memorístico que al confrontarlo con la interpretación y la práctica, por ejemplo, para la resolución de un caso o fenómeno, inevitablemente conduce al fracaso. En general, creo que estamos hablando de una falta de práctica del conocimiento aprendido.

¿Cuáles son, a su criterio, las principales fortalezas?

Quizás en algunos estudiantes que han tomado conciencia del problema, la actitud hacia el deseo de mejorar, esa inquietud, búsqueda y consultas a los docentes, creo que podemos entenderla como una fortaleza, pero por supuesto, no son todos los estudiantes, son solo algunos, una minoría...

6. Percepción para la formulación de una propuesta práctica

¿Considera que una propuesta ortográfica que permita el reforzamiento práctico del contenido de la cátedra Redacción I promovería una mejora en la redacción de los estudiantes?

Sí, Siempre y cuando el estudiante la entienda como una posibilidad cierta para la mejora de su redacción y beneficio como futuros profesionales que se están formando en esta carrera. Creo que una propuesta de esa naturaleza podría promover una mejora en el ejercicio de la lengua escrita, que es la herramienta básica del comunicador, y can
alizar en buena parte la solución del problema. Esto hay que verlo en perspectiva: no se trata solamente de un instrumento para una cátedra, sino una herramienta que al
promover y orientar la práctica, puede resultar un instrumento de singular importancia en el ejercicio de la redacción profesional.

¿Qué contenido podría incluir dicha propuesta?

Esa propuesta debería ser una respuesta a los aspectos más urgentes de la problemática, que en mi criterio son la acentuación, el uso de las letras, la construcción gramatical y los signos de puntuación.

ANEXO C-3: Entrevista - Heyra Zerpa Delgado - (15 de diciembre de 2005)

1. Ocupación actual

Docente de la cátedra Redacción I en la Escuela de Comunicación Social de la Universidad Católica Andrés Bello-Guayana.

2. Formación académica

Licenciada en Comunicación Social, mención impreso. Universidad Católica Andrés Bello-Guayana, 2004.

3. Experiencia profesional

- Redactor del diario Correo del Caroní.
- Productora en la emisora Éxitos 90.5 FM.

4. Experiencia en la enseñanza de la cátedra Redacción I

¿Cómo ha sido su experiencia en la enseñanza de la cátedra Redacción I?

Ha sido una experiencia interesante, prácticamente un desafío, pues los muchachos vienen con fallas, malos hábitos de estudios y un bajo nivel de motivación. Lograr su mejora se ha hecho un reto para mí.

5. Percepción sobre la redacción que tienen los estudiantes de Comunicación Social

¿Cuál es su percepción sobre la redacción que tienen los estudiantes de Comunicación Social?

Creo que hablan como escriben. Confunden la oralidad con la escritura, y no se mantiene la lógica en la redacción y el ordenamiento de las ideas. Pareciera que les cuesta comprender y también darse a entender, a lo que se suma un vocabulario muy pobre. En general, creo que es una redacción deficiente.

¿Cuáles son, a su criterio, las principales deficiencias a nivel de contenido, y sus posibles causas?

La diferencia entre oralidad y escritura. La identificación y el uso de los elementos gramaticales, y aspectos fundamentales de la Ortografía como son la acentuación (delimitación silábica) y los signos de puntuación.

Al mencionar causas creo que debemos remitirnos a la forma cómo se realiza la enseñanza del lenguaje en secundaria. Considero que se hace de manera fastidiosa, y a través de métodos inadecuados, y esto incide en que el estudiante no logre apreciar el valor de saber escribir bien. Origina un bajo factor motivacional, malos hábitos de estudios y una escasa comprensión lectora.

¿Cuáles son, a su criterio, las principales fortalezas?

Quieren aprender a escribir bien porque están claros que lo necesitarán en su desempeño profesional. Otra fortaleza es que son fácilmente motivables, pues cuando se les varía el método de enseñanza, a través de textos descriptivos, un lenguaje vivo y una ejercitación práctica, se muestran muy interesados.

8. Percepción para la formulación de una propuesta práctica

¿Considera que una propuesta ortográfica que permita el reforzamiento práctico del contenido de la cátedra Redacción I promovería una mejora en la redacción de los estudiantes?

Si esa propuesta está orientada al contenido de la cátedra, por supuesto que sí. En la bibliografía ciertamente se consigue de manera fraccionada el contenido, pero se carece del aspecto práctico, que es fundamental. En algunos casos, se trata de un aspecto práctico que es muy básico, y en otros, con altos niveles de dificultad. Creo que debería lograrse una propuesta práctica donde el contenido de dificultad sea progresivo: de lo más simple a lo más complejo.

¿Qué contenido podría incluir dicha propuesta?

Es básico lo relacionado a la ortografía, es decir la acentuación, y signos de puntuación. También la identificación y el uso de los elementos gramaticales, y finalmente, la oralidad y la escritura con ejemplos. Es muy importante el ordenamiento de estos contenidos, pues esto influiría en el desarrollo de la cátedra.

ANEXO C-4: Entrevista - María Andrea Ortiz - (Miércoles 09 de noviembre de 2005)

1. Ocupación actual

Docen*te en las cátedras* Redacción I, Redacción II y Periodismo I, en la escuela de Comunicación Social de la Universidad Católica Andrés Bello-Guayana.

2 Formación académica

Licenciada en Comunicación Social, Universidad del Zulia, 1987

3. Experiencia profesional

- Redactora en Ferrominera Orinoco, en el Proyecto Familia del Ministerio de la Familia, y en los diarios Correo del Caroní y El Guayanés.
- Jefe de Prensa en El Museo de los Niños.

4. Experiencia en la enseñanza de la cátedra Redacción I

¿Cómo ha sido su experiencia en la enseñanza de la cátedra Redacción I?

En principio la debo calificar como angustiante, pero a medida que vamos avanzando hacia Redacción II, siento que mejoramos. Creo que es una materia que lamentablemente en muchos casos, a los estudiantes no les gusta, y no se dan cuenta que es esencial. Yo les digo que escribir no tiene formato, y deben aprender a hacerlo bien, independiente de que escojan como mención Periodismo, Artes Audiovisuales o Publicidad y Relaciones Públicas.

5. Percepción sobre la redacción que tienen los estudiantes de Comunicación Social

¿Cuál es su percepción sobre la redacción que tienen los estudiantes de Comunicación Social?

El nivel de redacción es muy deficiente. En líneas generales, la gran mayoría no sabe escribir. La comprensión lectora es deficiente, y la capacidad de análisis es prácticamente nula. No todos, por supuesto, pero es la mayoría que está muy acostumbrada a la memoria.

¿Cuáles son, a su criterio, las principales deficiencias a nivel de contenido, y sus posibles causas?.

Los textos que redactan no son claros debido al mal uso de los signos de puntuación y otros aspectos de la ortografía como el uso de las letras y la acentuación. Hay desconocimiento de los aspectos gramaticales, los cuales son tratados previamente en la cátedra Morfosintaxis, en primer semestre, pero cuando abordamos estos aspectos puntualmente en Redacción I y II, se siente un distanciamiento entre la teoría y la práctica. Encontramos que en la teoría los estudiantes aprueban bien, pero cuando van a aplicarla, esa teoría no es puesta al servicio de la redacción. Por otra parte, se presentan otras deficiencias como la poca profundidad y originalidad en el planteamiento del texto, sumado esto al mal manejo del párrafo y a la falta de coherencia en el hilo conductor del discurso. En cuanto a las causas, se puede mencionar la falta de estímulo hacia la lectura, lo que a su vez incide en una pobreza de vocabulario. Considero que otra causa es la manera de enseñar la lengua en la educación básica puesto que no se estimula, sino que más bien se aleja al estudiante. Hay poca motivación, así como falta de lectura y de corrección.

¿Cuáles son, a su criterio, las principales fortalezas?

En general, creo que estar conscientes de sus debilidades, y que algunos en mayor medida, otros en menor, tratan de subsanarla. Otra fortaleza es la vocación que tienen hacia la carrera.

6. Percepción para la formulación de una propuesta práctica

¿Considera que una propuesta ortográfica que permita el reforzamiento práctico del contenido de la cátedra Redacción I promovería una mejora en la redacción de los estudiantes?

Claro que sí. Incluso, creo que desde el primer semestre de la carrera, además de Morfosintaxis, los estudiantes deberían cursar una materia teórico-práctica con los aspectos referidos a la Ortografía, como son el uso de las letras, la acentuación y la puntuación, así como los escollos gramaticales. Una vez superada esta etapa, se cursaría Redacción I, tratando los contenidos de técnicas redaccionales y tipos de textos. Posteriormente, se cursaría Redacción II. De esta forma, los estudiantes estarían cursando tres materias de redacción.

Con relación a la propuesta ortográfica, creo que permitiría trabajar todos esos aspectos formales que en dos o tres semanas, que es básicamente el tiempo que se puede destinar en la cátedra para dictar los contenidos de acentuación y puntuación, no se logran corregir.

¿Qué contenido podría incluir dicha propuesta?

La ortografía, homófonos y homógrafos, palabras de uso dudoso, acentuación, signos de puntuación y uso de elementos gramaticales, entre otros.