

UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA MENCIÓN PROBLEMAS DE
APRENDIZAJE



**Programa de Ortografía Basado en la Programación
Neurolingüística en Alumnos de Sexto Grado de
Educación Primaria de una Institución Educativa
Parroquial del Distrito de San Juan de Miraflores.**

Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Psicología con Mención
en Problemas de Aprendizaje

AUTOR: Bachiller Marleni Otilia Gallardo Muñante

LIMA – PERÚ

2015

Dedicatoria

A Dios por haberme permitido concluir mis estudios de maestría, ser mi guía, mi fortaleza en los momentos de debilidad, por brindarme una vida llena de aprendizajes, experiencias y felicidad.

A mi querida familia: Mis padres Filiberto y Noemí quienes siempre me han brindado su apoyo incondicional y comprensión.

A mi hermana Glenda, por siempre darme palabras de aliento y motivarme a continuar con mi investigación. A mi hermano Mario por haberme ayudado con la parte tecnológica.

AGRADECIMIENTO

A todos mis profesores de esta Maestría en Psicología, mención en Problemas de Aprendizaje, por transmitirme sus conocimientos, experiencias y orientaciones en la actividad profesional.

En especial a la Dra. Ana Esther Delgado, por su disponibilidad, paciencia, comprensión, esfuerzo y apoyo constante para poder finalizar esta investigación.

A la directora Hna. Mary Furuya Cárdenas de la I.E.Pq. “San Martincito de Porres”, y a la licenciada Carmen Castillo, por brindarme su apoyo, sugerencias en la realización de esta investigación.

Del mismo modo, a los alumnos de sexto grado de educación primaria de las secciones A y B por su participación generosa en la presente investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

CAPÍTULO I : PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
1.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	10
1.2. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....	12
1.3 <i>Antecedentes relacionados con el tema.....</i>	13
1.3.1 <i>Investigaciones internacionales.....</i>	13
1.3.2. <i>Investigaciones Nacionales.....</i>	15
1.4. PRESENTACIÓN DE OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS.....	18
1.4.1. <i>General:.....</i>	18
1.4.2. <i>Específicos:.....</i>	18
1.5 LIMITACIÓN DEL ESTUDIO.....	19
CAPÍTULO II : MARCO TEÓRICO	20
2.1. BASES TEÓRICAS RELACIONADAS AL TEMA	20
2.1.1. <i>Marco histórico.....</i>	20
2.1.2 <i>Ortografía.....</i>	21
2.1.2.1. Concepto.....	21
2.1.2.2. Importancia de la ortografía.....	21
2.1.2.3. Factores que intervienen en el aprendizaje de la ortografía.....	22
2.1.2.4. Requisitos para iniciar el aprendizaje de la ortografía.	24
2.1.2.5. Factores que producen los errores ortográficos	25
2.1.2.6. La ortografía en el lenguaje y su didáctica	26
2.1.2.7. Fases de la ortografía	27
2.1.2.8. Tipos de ortografía	27
2.1.2.9. Niveles de ortografía	27
2.1.3. <i>La Programación Neurolingüística (PNL) en enseñanza de la ortografía.....</i>	28
2.1.3.1. Concepto.....	28
2.1.3.2 Aporte de la Programación Neurolingüística (PNL) a la ortografía.....	28
2.1.3.3. Condiciones previas que debe dominar un alumno antes de la aplicación del PNL.	29
2.1.3.4. Formulación de la estrategia ortográfica correcta	29
2.2. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS USADOS.....	29
2.3. HIPÓTESIS.	30
2.3.1. <i>Hipótesis General.....</i>	30
2.3.2. <i>Hipótesis Específicas.....</i>	30

2.4. VARIABLES.....	30
CAPÍTULO III: MÉTODO.....	32
3.1. NIVEL Y TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	32
3.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	32
3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	33
3.3.1 Población.....	33
3.3.2 Muestra.....	33
3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	33
3.4.1. Programa “Qué fácil es escribir bien”.....	33
3.4.2. Prueba de Velocidad Lectora (PVL – 2000).....	34
3.4.2. Prueba del tanto por ciento.....	37
3.5. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	38
3.6. TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS.....	39
CAPÍTULO IV: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	41
4.1. RESULTADOS.....	41
4.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	41
4.3 Contrastación de hipótesis.....	45
4.4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	46
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	49
5.1. CONCLUSIONES.....	49
5.2. RECOMENDACIONES.....	49
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	51
ANEXOS.....	55
ANEXO 02 PRUEBA DE VELOCIDAD LECTORA.....	1
ANEXO 03 PLANTILLA DE DATOS DEL ALUMNO.....	2
ANEXO 04 PRUEBA DE VELOCIDAD LECTORA CON NÚMEROS.....	4
ANEXO 05 PRUEBA DEL TANTO POR CIENTO.....	5

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. PRUEBA DE BONDAD DE AJUSTE DE SHAPIRO WILK.....	41
TABLA 2. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DEL PRETEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL.	42
TABLA 3. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DEL PRETEST DEL GRUPO CONTROL.....	43
TABLA 4. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DEL POST TEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL.....	43
TABLA 5. FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DEL POST TEST DEL GRUPO CONTROL.	44
TABLA 6. PRUEBA DE WILCOXON DE COMPARACIÓN DE MEDIAS DE RANGOS ENTRE LOS PUNTAJES DEL PRE Y POST - TEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL.	45
TABLA 7. PRUEBA U DE MANN WITHNEY DE COMPARACIÓN DE MEDIAS DE RANGOS DEL POST - TEST ENTRE EL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL.....	46

RESUMEN

La presente investigación permitió evaluar si la aplicación del Programa “¡Qué fácil es escribir bien!” mejoró la ortografía de los alumnos de sexto grado de educación primaria de un colegio parroquial en el distrito de San Juan de Miraflores.

Se trabajó con una muestra no probabilística de 52 alumnos de los cuales 26 alumnos conformaron la sección A y 26 la sección B de sexto grado de educación primaria del colegio parroquial, cuyas edades fluctúan entre los 11 y 12 años de edad.

Se aplicaron dos pruebas, la Prueba de Velocidad Lectora (PVL) y la Prueba del Tanto por ciento, que son instrumentos confiables.

El análisis descriptivo de las variables se realizó con la prueba de Bondad de Ajuste de Shapiro Wilk, donde se obtuvo los puntajes que no distribuían de acuerdo a la curva normal, motivo por el cual se utilizó estadísticos no paramétricos en la contrastación de hipótesis.

Los resultados encontrados de la Prueba del Tanto por ciento demostraron diferencias estadísticamente significativas en los alumnos del grupo experimental antes y después de recibir el Programa “¡Qué fácil es escribir bien!”, lo cual indica que el programa tuvo un efecto positivo ya que mejoró el nivel de ortografía de los alumnos.

Palabras claves: Programa, ortografía, alumnos, sexto grado de educación primaria, colegio parroquial.

INTRODUCCIÓN

El buen uso de la Ortografía se convierte en un medio para facilitar y mejorar la comunicación, especialmente en esta nueva sociedad de las comunicaciones. Las normas, en los códigos de signos, son necesarias para que el sistema se sostenga y perpetúe.

Actualmente existe una preocupación generalizada por los niveles ortográficos del alumnado, que se ven reflejados en sus producciones escritas, asimismo también surgen esfuerzos, investigaciones y planteamientos didácticos para mejorarlos como afirman Gabarró y Puigarnau (2010) a través de la Programación Neurolingüística (PNL) aplicada a la ortografía.

Sin embargo, el enfoque dominante es el tradicional basado en el dictado que hace y corrige el docente, la explicación de normas ortográficas que son ejercitadas a través de las actividades que proponga el libro y en algunos casos con fichas de refuerzo o cuadernillos, ya que no se conoce técnicas o estrategias de ortografía, lo cual no garantiza la correcta escritura, según precisan Baeza y Beuchat (1983).

Por lo tanto, se ve la necesidad de brindar a los docentes una herramienta eficiente cuya finalidad es que el alumno aprenda la estrategia de la memoria visual y una vez automatizada, permitirá al alumno mejorar su nivel de ortografía.

Debido a ello la presente investigación tuvo como objetivo evaluar la aplicación del programa “¡Qué fácil es escribir bien!” para mejorar la ortografía de los alumnos de sexto grado de educación primaria de un colegio parroquial en el distrito de San Juan de Miraflores.

La investigación se compone de cinco capítulos. El primer capítulo trata sobre el planteamiento del estudio, en el cual se tratan los aspectos de formulación del problema, la justificación del estudio, así

como los antecedentes relacionados al tema, la presentación de objetivos generales y específicos, además de las limitaciones de estudio.

El segundo capítulo abarca el marco teórico de la investigación partiendo de las bases teóricas relacionadas al tema, las definiciones de términos usados, las hipótesis y finalmente las variables.

El tercer capítulo comprende la metodología del estudio, en el que se consideran el tipo y diseño de investigación, la descripción de los participantes, las técnicas e instrumentos de recolección de datos.

El cuarto capítulo contiene el análisis de los resultados encontrados en el estudio, el análisis descriptivo de las variables, contrastación de hipótesis, análisis y la discusión producto del sustento del marco teórico desarrollado.

En el quinto capítulo se presenta las conclusiones del trabajo de investigación y se aportan algunas recomendaciones.

Finalmente se presenta también las referencias bibliográficas acompañadas de los anexos correspondientes.

CAPÍTULO I : PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Formulación del Problema

La lengua es fundamental en la educación de los alumnos, pues no solo es un curso, sino que es un medio para otros cursos y base para estructurar el pensamiento y abordar con éxito el conocimiento del mundo. Dentro de la lengua se encuentra la expresión escrita la cual comprende a la ortografía.

Según Urdiales (2012) la ortografía es la parte de la gramática normativa encargada de establecer las reglas que regulan el correcto uso de las palabras y de los signos de puntuación en la escritura, es de gran importancia pues si no se escribe originando

un gran error ya que si no se entiende bien no se podrá captar la idea, ni almacenar en el cerebro la información real, lo que causaría confusión.

Gabarró y Puigarnau (2010) consideran que la expresión escrita es una parte de la lengua y dentro de esa parte la ortografía ocupa un espacio pequeño. El no dominarla limitaría a las personas ya que no podrían desenvolverse en ciertos contextos sociales como el mundo laboral o académico. Es por ello que enseñar a escribir se convierte en una de las tareas fundamentales para la escuela, ya que sin una buena ortografía sería difícil lograr un mayor alcance de los conocimientos.

Actualmente la enseñanza de la ortografía, su aplicación y aprendizaje, no es suficiente para aprender reglas ortográficas, sino que se deben enseñar estrategias. Es por ello que aún no se ve resultados satisfactorios (Arias, 2003). La observación como docente indica que es común encontrar en las aulas dificultades considerables por parte de los alumnos para comunicarse por escrito sin cometer errores ortográficos, dicha situación conduce a suponer que los maestros de las escuelas no han logrado

desarrollar en los alumnos estrategias para comunicarse correctamente mediante la escritura.

Según Arias (2003) los maestros desconocen una eficaz metodología o estrategia, limitándose solo al uso de una serie de actividades de las que se presupone su utilidad, como por ejemplo: Dictados, percentiles ortográficos, copiar varias veces la palabra mal escrita o las famosas planas, entre otras, lo cual origina un rechazo a las reglas ortográficas.

La investigación de Grinder y Bandler (2007) hablan acerca de la Programación Neurolingüística (PNL), como base en la enseñanza de la ortografía, descubrieron que los procesos mentales, tienen tres claves de acceso a ellos, las cuales son usadas por las personas al acceder o emitir información a otros. Estas están íntimamente ligadas con los cinco sentidos: Visual (vista), auditivo (oído) y kinestésico (olfato, gusto, tacto). La forma más precisa de conocer qué clave de acceso se utiliza es a través del movimiento ocular. Todos tienen diferentes movimientos de acuerdo a la modalidad utilizada.

La PNL, aplicada a la ortografía es un nuevo enfoque de la comunicación y del cambio, tiene como objetivos describir los procesos mentales que siguen las personas con buena ortografía de forma clara para que puedan ser enseñados a través de la representación visual.

En el campo educativo se observa que los profesores tratan de educar sin saber cómo aprenden los alumnos; en ocasiones no tienen idea de cómo aprendieron ellos lo que intentan enseñar. Hay profesores visuales que intentan desarrollar imágenes para el alumno auditivo, o docentes kinestésicos que intentan hacer sentir al alumno visual. La PNL ofrece la oportunidad de aprender a utilizar los procesos mentales.

Guerrero (2000) sostiene que la ortografía es la manera correcta de escribir bien las palabras de una lengua, útil para evitar errores de comprensión de las ideas. En la escuela, los errores ortográficos al escribir una palabra son cosa usual. La escritura es una

representación visual del lenguaje, por ello una estrategia de ortografía debe preferir la modalidad visual. A menudo el estudiante que tiene excelente ortografía emplea una común estrategia: Visualizar la palabra mientras la deletrea para comprobar si está correctamente escrita. El canal auditivo es útil para ubicar la sílaba tónica y acentuarla correctamente, pero puede confundir al estudiante si lo utiliza para escribir con la letra correcta una palabra. Al emplear el canal visual se accede a palabras escritas que se pueden "archivar" en la mente del educando para que se recurra a ellas las veces que las necesite. Tomando en cuenta que el aprendizaje es activo puede ser enriquecido continuamente.

Cuando el alumno tiene problemas con la ortografía, su aprendizaje es incorrecto, pero se puede instalar un nuevo aprendizaje que descarte al anterior. Por ello hay que fortalecer el canal visual en los alumnos, esto constituye una habilidad en el lenguaje aunque no se reconozca como tal. Esto se conoce como ampliar canales. Al hacerlo se ofrece recursos al repertorio del estudiante.

Por lo expuesto, anteriormente el problema queda enunciado de la siguiente manera: ¿En qué medida la aplicación del programa de ortografía “¡Qué fácil es escribir bien!”, basado en la Programación Neurolingüística, mejora la ortografía en los alumnos de sexto grado de educación primaria de una institución educativa parroquial del distrito de San Juan de Miraflores?

1.2. Justificación del estudio

La forma correcta de escribir hoy en día encierra muchas dificultades, aunque se debe reconocer que este es un mal antiguo en la lengua española; por ello, amerita un estudio en relación a las causas que lo generan y hasta dónde esta limitación está presente en los estudiantes. Siendo este uno de los motivos que ha despertado interés para investigar y conocer cuáles serían esas estrategias que ayudarían a mejorar el nivel de la ortografía en los alumnos.

La presente investigación tiene importancia en el sentido que permite dar respuesta a la preocupación de los docentes que enseñan el área de comunicación en el nivel de educación

primaria, tomando para ello la aportación de la programación neurolingüística aplicada a la ortografía de Gabarró y Puigarnau (2010).

De esta manera se podrán superar las limitaciones de los estudiantes en el uso correcto de la escritura. El estudio permitió obtener datos de la realidad actual de los estudiantes del sexto grado de educación primaria, acerca de sus principales limitaciones ortográficas.

Asimismo la investigación servirá de estímulo a los docentes de los diferentes ciclos de educación básica regular, ya que podrán trabajar el programa dentro del proyecto curricular del área de Comunicación, por ello es necesario difundirlo a través de capacitaciones a los docentes brindándoles así las estrategia necesarias para que el programa se aplique con éxito.

1.3 Antecedentes relacionados con el tema

1.3.1 Investigaciones internacionales

A nivel internacional y en los últimos años se puede dar referencia a los siguientes trabajos que por su relevancia merecen ser citados:

Backhoff, Peón, Andrade y Rivera (2008) realizaron una investigación sobre la ortografía de los estudiantes de educación básica en México, se basaron en los resultados de las pruebas escritas aplicadas por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) las cuales evaluaron a muestras nacionales de alumnos de tercero y sexto grado de primaria, así como de tercero de secundaria. El instrumento que emplearon fueron las pruebas del

INEE que evaluaron las áreas de Matemática y Español en el segundo caso no se limitaron a lectura y reflexión sobre la lengua, sino que también incluyeron en la prueba preguntas abiertas para la medición de la expresión escrita. Asimismo dicho instrumento de evaluación también contó con preguntas de opción múltiple.

Concluyeron diciendo que la frecuencia de errores ortográficos en los alumnos de educación básica era muy alta y requería que se tomaran medidas para disminuirlos. Los problemas de acentuación eran los más frecuentes.

La omisión de la tilde llevaba aparejado un cambio semántico. Los errores de acentuación, omisión, adición y sustitución de letras, así como los de segmentación que implicaban cambios semánticos, morfosintácticos y aspectos fónicos que interferían con la comprensión lectora estarían excluidos y seguirían persistiendo.

Pérez (2009) realizó un estudio para identificar la frecuencia de los principales errores ortográficos de los estudiantes del segundo ciclo del nivel básico de la educación dominicana.

Entre las técnicas e instrumentos que se emplearon para la recolección de la información estuvieron la aplicación de cuestionarios y la producción de texto.

Concluyó afirmando que los docentes señalaban que el aspecto que influiría más en el aprendizaje de la ortografía, era la lectura asimismo existía un manejo abusivo de un mismo recurso y una misma actividad para enseñar la ortografía: El uso de la pizarra. El poco uso de otros medios desmotivaba el proceso y de igual modo el uso de una sola acción redundaba en una monotonía para los estudiantes.

Díaz y Cabeza (2010) llevaron a cabo una investigación acerca de la didáctica de la ortografía desde un enfoque comunicativo en La Mancha, España. Este estudio se basó en potenciar la revisión textual, la autocorrección, juegos del lenguaje y la deducción de normas ortográficas. Participaron 108 alumnos del primer y el segundo ciclo de educación primaria elegido por el profesorado, por tener distintas dificultades relacionadas con el lenguaje escrito. Estuvieron distribuidos en: (1) Un grupo experimental; (2) un grupo control, con el mismo número de alumnos y alumnas elegidos al azar, de la misma aula que no tuvieran dificultades explícitas en el dominio lecto-escritor; (3) parejas, casi siempre heterogéneas. Los alumnos tuvieron un taller llamado “Somos periodistas” el cual se trabajó en las aulas, fomentando los procesos de mejora y el trabajo cooperativo en el uso del lenguaje escrito. Se emplearon diversos instrumentos como: La observación, hojas de registro, diario de campo, grabaciones de audio, las producciones de los alumnos, alumnas y los cuestionarios a los tutores sobre los alumnos seleccionados.

Concluyó diciendo que hubo mejora ortográfica y reflexión lingüística del alumnado, ya que fueron capaces de revisar su texto, y realizar diferentes cambios que mejoraron su producción escrita.

Naula (2012) realizó un estudio que consistió en conocer, aplicar y evaluar talleres pedagógicos para los estudiantes de quinto año de educación básica con dificultades ortográficas. La muestra estuvo conformada por 80 alumnos de la escuela Teniente General “Frank Vargas Pazzos” del Cantón Salinas, en Ecuador.

Para el desarrollo de este trabajo se utilizó técnicas como la entrevista, la observación directa. También se emplearon estrategias e instrumentos de trabajo, para mejorar su rendimiento. Los resultados finales, comparados con el diagnóstico inicial mostraron una mejora ortográfica. Asimismo los alumnos lograron aplicar mejor las reglas que permitían la correcta escritura, esto gracias a su aporte tanto individual como grupal en el desarrollo de tareas.

Otra de las investigaciones recientes es la de Gutiérrez, Fernández, Rodríguez, Rodríguez, Sánchez y Yanes (2010) quienes realizaron una revisión acerca de la situación que presenta la ortografía en países hispanohablantes al final de la primera década del siglo XXI.

Se concluyó que los países hispanohablantes tenían una situación deficiente en cuanto a la ortografía. Los problemas ortográficos no atañen a una persona o institución en específico ni son privativos de un país particular. Inflúan en estos elementos lingüísticos y extralingüísticos entre los que jugaban un papel muy importante la escuela, los medios de comunicación y el hogar, pero indudablemente la escuela tenía un papel protagónico en el empeño de perfeccionarlos.

La insuficiente situación ortográfica debía revertirse de manera urgente y sistemática, en aras de formar mejores profesionales que contribuyan a preservar el idioma español.

1.3.2. Investigaciones Nacionales

Dentro de las investigaciones realizadas en el Perú, se pueden mencionar las siguientes:

Albinagorta, Ayala, Reyes y Rojas (1994) realizaron una investigación acerca del nivel de aprendizaje de la ortografía en niños de segundo grado de educación primaria del distrito El Agustino. Aplicaron un módulo que buscó mejorar el nivel de comprensión y aplicación en el uso correcto de letras, signos de puntuación y acentuación de palabras dicho módulo incluyó actividades como: Juegos, fichas de reglas ortográficas, etc. El instrumento empleado fue una prueba de entrada y salida la cual evaluaba el uso de reglas de ortografía, copiado y dictado de palabras u oraciones. De este trabajo se recogieron resultados positivos ya que se logró elevar el nivel de ortografía en signos de puntuación y acentuación de palabras.

Alegría, Allauca, Baca, Sánchez y Tomás (2002) estudiaron el Enfoque Comunicativo Textual como medio para mejorar

el nivel ortográfico en los alumnos del primer año de educación secundaria del distrito de Villa María del Triunfo. Dicha investigación aplicó un módulo llamado: “Vivencio Mis Escritos”, el cual pretendió mejorar el nivel de ortografía mediante la producción de textos. Participaron 67 alumnos. Asimismo emplearon como instrumento una prueba que consistió en que el alumno redactara un tema.

Concluyeron afirmando que el módulo “Vivencio Mis Escritos”, mejoró el nivel de ortografía en normas de acentuación de palabras, uso de signos y uso correcto de letras los cuales se evidenciaron en la producción de textos.

Por otro lado Portilla (2003) elaboró la tesis acerca del problema de la situación ortográfica de los estudiantes sanmarquinos. Este estudio se basó en establecer las variables que predisponían al error en cuanto a la acentuación ortográfica. Para ello se postuló que existían diferencias entre el manejo de la acentuación ortográfica del ingresante a la UNMSM, el género, la especialidad elegida,

el colegio de procedencia, el uso del diccionario y la enseñanza del curso de Lengua a lo largo de la secundaria.

Para obtener los datos se aplicó una encuesta y se evaluó a través de una prueba, estrictamente la acentuación ortográfica de los alumnos ingresantes. La muestra estuvo constituida por 910 ingresantes a la UNMSM se tomó en cuenta las dos grandes áreas de postulación (Ciencias y Humanidades).

Concluyó diciendo que los alumnos mejoraron su competencia ortográfica en lo referente al campo de la tildación. Asimismo dicha investigación permitió que se reconocieran las posibilidades que tienen los profesores para intervenir en la realidad educativa.

Aliaga, Enríquez y Veliz (2004) realizaron una investigación para el desarrollo de habilidades ortográficas, trabajaron con una muestra de 71 estudiantes del nivel superior de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Utilizaron como estrategia la Guía Ortográfica del Sagrado Corazón. El enfoque del estudio fue de naturaleza pedagógica.

Concluyeron diciendo que en todos los casos las alumnas

mejoraron sus promedios, cumpliéndose así los objetivos del programa.

Mamani (2012) realizó una investigación acerca de cómo la memoria visual influye en la ortografía de los alumnos de cuarto año “B” de educación secundaria de la Institución Educativa Privada “CIMA” de Tacna. La muestra estuvo conformada por 29 alumnos. Se emplearon instrumentos como el cuestionario y la libreta de apuntes.

Los resultados señalaron que la influencia de la memoria visual permitió mejorar un 20,7% el nivel de ortografía de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria de la I.E.P. “CIMA”. Casi en su totalidad, los estudiantes mejoraron en el criterio posicional y en el criterio morfológico. Es decir, mediante la estrategia de la memoria visual, los alumnos pudieron captar y adaptarse al método, el cual se basó en la observación.

Astocondor (2015) llevó a cabo un estudio sobre los efectos de un programa psicopedagógico de ortografía en los alumnos de primer grado de secundaria del Colegio Nacional

“Precursores de la Independencia Nacional”, el cual se basó en la aplicación método inductivo y recursos didácticos de aprendizaje. Para ello se aplicó la prueba Liacpu que evaluó la ortografía literal, acentual y puntual.

Se obtuvo las siguientes conclusiones: Los alumnos del grupo experimental mejoraron su ortografía acentual, puntual y literal después del programa psicopedagógico “Consolidando la ortografía” con respecto al grupo control. Asimismo consideró que la motivación era un factor que favorecía el aprendizaje de la ortografía literal, acentual y puntual.

1.4. Presentación de objetivos generales y específicos.

1.4.1.General:

Evaluar la efectividad del programa “¡Qué fácil es escribir bien!” en los alumnos de sexto grado de educación primaria

de una institución educativa parroquial del distrito de San Juan de Miraflores.

1.4.2. Específicos:

- Identificar el nivel ortográfico del grupo experimental antes de aplicar el programa en los alumnos de sexto grado de educación primaria de una institución educativa parroquial del distrito de San Juan de Miraflores.
- Identificar el nivel ortográfico del grupo control antes de aplicar el programa en los alumnos de sexto grado de
- educación primaria de una institución educativa parroquial del distrito de San Juan de Miraflores.
- Identificar el nivel ortográfico después de la aplicación del programa en el grupo experimental en los alumnos de sexto grado de educación primaria de una institución educativa parroquial del distrito de San Juan de Miraflores.

- Identificar el nivel ortográfico después de la aplicación del programa en el grupo control en los alumnos de sexto grado de educación primaria de una institución educativa parroquial del distrito de San Juan de Miraflores.
- Comparar el nivel ortográfico en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa en los alumnos de sexto grado de educación primaria.
- Comparar el nivel ortográfico entre los grupos experimental y control después de la aplicación del programa en los alumnos de sexto grado de educación primaria.

1.5 Limitación del estudio.

La limitación de estudio de esta investigación corresponde a que los resultados del programa no se pueden generalizar a toda la población, debido a que es un estudio en donde la muestra es no probabilística e intencionada aplicada a un grupo específico con características particulares, por lo que sus resultados solo se pueden generalizar a la población de donde se extrajo la muestra.

CAPÍTULO II : MARCO TEÓRICO

2.1. Bases teóricas relacionadas al tema

2.1.1. Marco histórico

A mediados del siglo XIII, se dice que la lengua romance era la más considerada para uso familiar y oral. Se dice pues que los primeros escritos de la lengua castellana son una prolongación de la ortografía latina.

En 1517 aparece la obra Nebrija Reglas de Orthographia, basada en un criterio en la pronunciación y pretende que la lengua no sufra un proceso de desgaste. En el siglo XVI surgen dos corrientes ortográficas, la primera se basa en la sencillez y representación gráfica; la segunda es etimologista y pretende que cada término se refleje en la grafía. La lengua literaria toma una entidad propia debido a los cantares de gesta, se crea hábitos de escritura en lengua castellana con una ortografía sencilla y clara.

Ya en 1713 nace la Real Academia Española quien impone un criterio nuevo basado en el principio de autoridad y criterio normativo, es así que de 1726 a 1739, la Real Academia Española publica el Diccionario de Autoridades, en 1741 su Orthographia y en 1771 la Gramática Castellana. A mitad del siglo XVIII se observa confusión en la ortografía, ya sea por el uso de consonantes dobles, uso de letras distintas con una sola pronunciación entre otras. Debido a ello en la Academia se da una reforma en los siglos XVIII y XIX. A mediados del siglo XIX se generaliza la ortografía como signo de cultura y buena educación.

Camps, Milian, Bigas, Camps y Cabré (2003) afirman que a lo

largo de la historia se observa que las lenguas siguen distintos

procesos tanto en su desarrollo como en su forma escrita. Cada una se adapta a las necesidades de la comunidad y las características políticas y culturales. Es por ello que

algunas lenguas consolidan su sistema gráfico antes que otras. Unas lenguas han seguido un criterio fonético mientras que otras se basaron en la etimología.

“En el caso de una lengua castellana, el proceso para llegar a establecer un código gráfico único y normativo ha sido largo y, aunque en cuestiones parciales, sigue abierto hoy en día.” (Camps et al., 2003, p.11).

Camps et al. (2003) sostienen la idea que la Academia es responsable del fracaso actual de la enseñanza de la ortografía ya que no supo simplificar la ortografía a tiempo. Según el autor el fracaso se debería a la complejidad del sistema gráfico y también porque los maestros carecen de manuales escalonados de ortografía con relación a los diversos aspectos que forman el lenguaje, en lugar de reproducir las reglas en forma mecánica.

2.1.2 Ortografía

2.1.2.1. Concepto

Galve, Trallero y Dioses (2008) definen la ortografía como una parte de la gramática que se dedica al estudio del adecuado empleo del sistema de signos que representan gráficamente el lenguaje, es decir es la manera correcta de escribir las palabras. La palabra ortografía viene a significar “correcta escritura”.

La ortografía es parte inseparable del acto gráfico, pero su característica esencial no es la calidad del producto grafomotriz, ni la velocidad con que se genera, sino la correcta formulación del código lingüístico escrito mediante el uso adecuado de los correspondientes grafemas, esto quiere decir que el individuo produzca un texto, escriba al dictado o copie un contenido, utilizando los grafemas que se establecieron en forma convencional.

2.1.2.2. Importancia de la ortografía

El sistema ortográfico tiene una importancia medular dentro de un idioma, además posee el carácter de

normalizador y fijador de la lengua; es un instrumento esencial de cohesión y unidad del español. Además, permite que se establezca una secuencia histórica en la formación de un idioma.

“La expresión escrita es una parte de la lengua y dentro de esa la ortografía ocupa un espacio relativamente pequeño. Sin embargo no dominarla implica costes sociales y escolares muy elevados, como por ejemplo la imposibilidad de acceder a estudios superiores y a numerosos puestos de trabajo. De ahí deriva su inmensa importancia.” (Gabarró y Puigarnau, 2010, p. 19).

En lo social y personal, el dominio de las convenciones ortográficas facilita la comunicación eficaz de los mensajes al eliminar ambigüedades semánticas, léxicas y sintácticas; una buena ortografía mejora la comprensión entre lectores y escritores. Por tal motivo la ortografía es una habilidad muy apreciada en la comunicación; un bajo nivel ortográfico implica un bajo nivel de formación cultural de un individuo, y como tal, es un indicador que va asociado a la valoración de su vida académica, profesional y laboral (Backhoff, Peón, Muñoz y Rivera, 2008).

2.1.2.3. Factores que intervienen en el aprendizaje de la ortografía

Para Baeza y Beuchat (1983) existen varios factores que inciden en el aprendizaje de la ortografía, los cuales han sido clasificados de la siguiente manera:

a. Factores perceptivos

Están relacionados con la percepción visual y auditiva ya que ambos tienen un papel importante en la fijación de los patrones correctos. Es así que características como: Color, tamaño, forma, intensidad, movimiento y contraste inciden en la perceptibilidad del estímulo gráfico.

a.1. Color: Es un factor que favorece la fijación de las imágenes visuales. De allí la necesidad de destacar con ese elemento las dificultades ortográficas al ejercitarlas con los alumnos. Especialmente válido en el caso de la ortografía literal.

a.2. Tamaño: Consiste en destacar con letras más grandes la palabra que se estudia, favorece su percepción dentro de un contexto.

a.3.Intensidad: Es aplicable a las imágenes visuales, pero muy en esencial a las auditivas, pues en el caso de la acentuación, por ejemplo, se debe emitir la palabra exagerando la sílaba tónica, con el fin que los alumnos la discriminen mejor.

a.4. Contraste: Consiste en resaltar con otro estímulo gráfico (raya debajo de la letra, equis), debajo del acierto u error cometido dentro de una palabra. También se puede fijar palabras al contrastar letras grandes y pequeñas dentro de una misma palabra.

a.5.Repetición: Según Cerdá (1969, citado en Baeza y Beuchat, 1983), refiere que un estímulo repetido posee más posibilidades de atraer la atención en un momento en que el interés por un objeto determinado se desvanece.

Por ello cuando una persona ve una palabra escrita correctamente, varias veces favorece la fijación, asimismo en la etapa de generalización, el hecho que la palabra se vuelva a presentar en varias palabras será positivo.

a.6. Consiste en escribir la palabra, recorrerla con el lápiz o el dedo y el dibujar la palabra en el aire. En cuanto al material el hecho de poner y quitar tarjetas, el agregar terminaciones móviles, el combinar letras para formar grupos consonánticos que plantean dificultad, el unir y separar letras, son maneras de hacer uso de la fijación ortográfica.

b. Factores lingüísticos

Están relacionados con el desarrollo de los aspectos fonológicos, semánticos y sintácticos.

b.1. En el plano fonológico: Es importante la pronunciación de los fonemas. De ella depende la adecuada elección de los grafemas correctos. Implica el deletreo.

b.2. En el plano semántico: El significado de la palabra tiene incidencia en su correcta escritura. Especialmente en los parónimos, de ahí se desprende la necesidad de trabajar la ortografía siempre en contextos y refiriéndose al significado de las palabras. El trabajar familias de palabras, es decir, agrupar palabras derivadas de una misma raíz, el conocer los prefijos y sufijos refuerza este plano.

b.3. En el plano sintáctico: Consiste en conocer la naturaleza morfológica de una palabra, ya que puede facilitar la escritura y distinguir la regla correspondiente. Es de gran importancia en la ortografía puntual.

c. Factores afectivos

El papel de la motivación es fundamental en todo aprendizaje. La ortografía, no goza de mucha simpatía por los alumnos, por eso se debe desarrollar en los alumnos un verdadero deseo por comunicarse de manera escrita, y en forma correcta, así se logrará un atractivo mayor. Asimismo, se debe usar técnicas del interés del alumnado, especialmente que sean lúdicas. Evitando actuar con presión para no frustrarlos y si se da una crítica esta debe ser constructiva.

d. Factores motrices

En el proceso de la escritura participan una serie de destrezas motoras, las cuales serán plasmadas en un papel. Se encuentra ligada a esta destreza la capacidad para realizar la escritura de los distintos grafemas los cuales deben seguir un orden y secuencia.

2.1.2.4. Requisitos para iniciar el aprendizaje de la ortografía.

Dioses, Galve y Trallero (2008) sostienen que los principales requisitos para iniciar un aprendizaje exitoso en ortografía son los siguientes:

- Contar con una edad aproximada de siete años y medio, para poder abordar la enseñanza de manera sistemática. Sin embargo el aprendizaje se produce desde cuando el alumno comienza escribir letras, al momento que representa su nombre.
- Poseer un vocabulario activo de más de 5000 palabras.
- Mostrar capacidad para verbalizar palabras con diferencias mínimas de sonido.
- Habilidad para reconocer y pronunciar 300 – 400 palabras más comunes de la lectura.
- Escribir todas las letras correctamente.
- Copiar palabras simples correctamente.
- Escribir algunas palabras simples de memoria.

2.1.2.5. Factores que producen los errores ortográficos

Baeza y Beuchat (1983) plantean que hay cuatro factores que producen los errores ortográficos:

- a. Factores internos: Se refieren a los factores de índole interna que pueden relacionarse con problemas en el aprendizaje de la ortografía. Se refieren en primer lugar a los originados por deficiencias sensoriales, neurológicas y físicas. En segundo lugar están los provocados por deficiencias en las conductas cognitivas. Finalmente se encuentran las dificultades provenientes de situaciones motivacionales y emocionales irregulares (caso de niños que cometen errores por estar bajo una fuerte tensión nerviosa o que sienten aversión por el maestro o la escuela). La falta de concentración también estaría incluida en este factor, ya que el alumno se podría equivocar al momento de escribir.

Asimismo los autores señalan que estos problemas requieren atención y deben ser tratados por especialistas. Pues el profesor juega un papel importante al detectarlos y en algunos casos puede complementar la labor de rehabilitación.

Johnson y Mycklebust (1967, citados en Baeza y Beuchat, 1983) mencionan que desde el momento que la escritura es la última forma de lenguaje aprendida por el niño, pareciera que otros trastornos en otras áreas de la conducta verbal podrían interferir con su adquisición. No obstante, también hay algunos trastornos específicos en la forma escrita.

Teniendo en cuenta esto, Baeza y Beuchat (1983) complementan este factor con los procesos cognitivos para el aprendizaje de la lectura y escritura, ya que si el alumno no es capaz de adquirir el aprendizaje de la lectura, no podrá usar

los símbolos de la expresión escrita. Y por consiguiente podrá tener problemas de discriminación visual y auditiva, secuencia y memoria visual, función de análisis y síntesis, orden de secuencias que se evidencian en la ortografía.

- b. Naturaleza de nuestro idioma: Carbonell (1980, citada en Baeza y Beuchat, 1983) señala que el español presenta dificultades ortográficas, ya que sólo el 30% de él es absolutamente fonético, lo cual significa que en solo la tercera parte de la lengua, se encontrará que a un fonema le corresponde un grafema y viceversa.

Un segundo punto relacionado con la naturaleza del idioma es el que se refiere a la tildación. En español todas las palabras se acentúan, pero no todas llevan el signo diacrítico, por lo que existen reglas, las cuales no solo destacan la fuerza de voz y entonación, sino también cumplen otra misión como diferenciar el hiato.

Un último aspecto del idioma español, está referido a la puntuación y los signos auxiliares, es decir a lo que se denomina ortografía puntual, debido a que el uso de estos elementos se rige a una serie de reglas, que dependen de condiciones subjetivas, como el énfasis que pone la persona al escribir algo y las construcciones emocionales que quiera destacar.

- c. Metodología empleada: Es la causa más frecuente que se asocia con el fracaso de la ortografía. La mayoría de veces el docente pide que el alumno memorice reglas las

cuales tienen excepciones, o listas arbitrarias de palabras que no obedecen a una realidad fonológica, ni lexemática, ni gramatical las cuales son difíciles de retener.

También se menciona las técnicas del dictado y la copia, el abuso del diccionario, correcciones que se hacen no siempre apropiadas y no se emplean técnicas apropiadas a las características evolutivas del niño.

- d. Factores ambientales: Dioses, Galve y Trallero (2008) refieren que en la vida cotidiana los alumnos están expuestos a una serie de elementos que promueven la fijación incorrecta de patrones ortográficos, lo cual se aprecia en la televisión, carteles y afiches al no colocar las tildes en las letras mayúsculas de los diferentes anuncios comerciales, también es probable que el alumno que pasa muchas horas frente al televisor, tienda a reproducir los anuncios que aparecen incorrectamente escritos.

2.1.2.6. La ortografía en el lenguaje y su didáctica

Gabarró y Puigarnau (2010) argumentan que la mayoría de estudios actuales coinciden en situar el trabajo comunicativo como el eje del área de lenguaje. Esto quiere decir que se deben crear situaciones en las cuales la comunicación sea imprescindible y se convierta en el centro de todas las actividades. Los ejercicios que buscan solo ejercitarse tienen poca cabida en esta concepción.

Un texto debe tener buena ortografía, pero esto no garantiza que sea bueno literalmente o gramaticalmente correcto. Tampoco podría aceptarse un escrito de calidad notable, pero lleno de errores ortográficos.

Así como es imprescindible tener una correcta ortografía, hay que tener claro que para conseguirla hay que tener objetivos. Entre los objetivos fundamentales que consideran Gabarró y Puigarnau (2010) para la enseñanza de la ortografía se encuentran:

- Ayudar a los alumnos a escribir las palabras de acuerdo a las normas establecidas.
- Proporcionar métodos y técnicas para incorporar las palabras nuevas que vayan surgiendo a lo largo de la escolaridad.
- Desarrollar una conciencia ortográfica y una autoexigencia.
- Desarrollar su memoria visual.
- Incrementar su capacidad de generalización, es decir que tengan la aptitud para aplicar a las nuevas palabras los conocimientos de la estructura de las palabras aprendidas.

Los objetivos anteriormente mencionados no se consiguen de un día para otro, sino se deben llevar a cabo un proceso y pasar por varias fases.

2.1.2.7. Fases de la ortografía

Gabarró y Puigarnau (2010) reconocen los siguientes estadios:

1. Aproximadamente hasta los 8 años, los alumnos tienen por guía la fonética de las palabras. Esto quiere decir que para escribir descomponen en sonidos una palabra y posteriormente la leen para comprobar que lo que escribieron coincide con lo escuchado. A esta fase la conocen como “ortografía natural”. Según los autores anteriormente mencionados debería llamarse “escritura fonética”.
2. Desde los 8 años hasta 12 años aproximadamente. Aquí los alumnos se encuentran en una etapa de pensamiento concreto, la cual se traduce en la capacidad para almacenar un vocabulario que más utilizan.
3. A partir de los 12 años aproximadamente, en esta fase además de continuar ampliando su conocimiento de vocabulario, se introducen aspectos gramaticales que guardan relación con la ortografía.

2.1.2.8. Tipos de ortografía

Para lograr un aprendizaje eficaz en la ortografía, autores como Baeza y Beuchat (1983) sugieren se agrupen en tres tipos:

- a. Ortografía literal: Se refiere a las letras con que se escriben las palabras.
- b. Ortografía acentual: Se refiere a las normas según las cuales corresponde o no ponerles tilde a las palabras.
- c. Ortografía puntual: Es aquella que tiene relación con los signos de puntuación con que se separan las palabras, frases y oraciones.

2.1.2.9. Niveles de ortografía

Cañado, Gómez y Pérez (1996, citados en Albarrán, 2009) proponen tres niveles para la calidad de textos producidos: Bajo, medio y alto.

Nivel Alto: Implica escribir correctamente las palabras. Reconoce errores y sabe corregirlos, se podría decir que el alumno automatizó la estrategia mental.

Nivel Medio: Implica que el alumno está en proceso de automatizar la estrategia mental, la cual le ayudará a mejorar su vocabulario.

Nivel Bajo: Implica que el alumno se encuentra en un nivel muy bajo ya que aún no ha automatizado la estrategia mental.

2.1.3. La Programación Neurolingüística (PNL) en enseñanza de la ortografía

2.1.3.1. Concepto

La programación neurolingüística (PNL) es un nuevo enfoque de la comunicación y del cambio tiene como objetivos describir los procesos mentales de forma clara para que puedan ser enseñados. Según Bavister y Vickers (2011) en la PNL intervienen tres conceptos:

Programación: Hace referencia al proceso que sigue el sistema sensorial para organizar las representaciones, creando estrategias operativas.

Neuro: Indica que todo comportamiento es el resultado de alguna actividad neurológica dentro de la persona.

Lingüística: Es la activación neurológica y las estrategias que se derivan son transmitidas, en todo tipo de comunicación, especialmente en el lenguaje.

Uniendo todas las palabras anteriores se obtiene el término Programación Neurolingüística, que tiene que ver con los procesos que se usa para crear una representación interna del mundo exterior.

2.1.3.2 Aporte de la Programación Neurolingüística (PNL) a la ortografía

Según Gabarró y Puigarnau (2010) el gran aporte de la PNL está en que ha sabido desmenuzar el proceso mental que realizan las personas con buena ortografía y haber pensado el modo de enseñarlo fácilmente a cualquier persona.

Las personas que dominan la ortografía tienen en común un patrón, o mejor dicho una estrategia. Si se aprende y automatiza cualquier alumno puede mejorar su ortografía.

2.1.3.3. Condiciones previas que debe dominar un alumno antes de la aplicación del PNL.

Gabarró y Puirganau (2010) consideran que un alumno debe tener como requisitos antes de la aplicación del PNL lo siguiente:

- a. Ser capaz de escribir y leer en forma ágil.
- b. Ser conscientes que una palabra presenta arbitrariedad en su escritura, es decir no siempre se escriben como suenan.
- c. Tener motivación para querer mejorar.

Si el alumno reúne estos tres requisitos se le podrá enseñar el proceso de la PNL. Cuando dominen el proceso de forma automática, su mejora será continua.

2.1.3.4. Formulación de la estrategia ortográfica correcta

Gabarró y Puirganau (2010) sostienen que para tener una buena ortografía se podría resumir en la siguiente fórmula:

$$\begin{array}{ccccccc} \text{Audición} & & \text{Recuerdo} & & \text{Sensación de} & & \text{Escritura} \\ \text{correcta} & + & \text{visual} & + & \text{corrección} & = & \text{correcta} \end{array}$$

Asimismo afirman que este proceso es el que se debe enseñar a los estudiantes para que aborden sistemáticamente el estudio de la ortografía. Cabe recalcar que es imprescindible que para mejorar la ortografía se debe tener una estrategia visual

2.2. Definición de términos usados

Ortografía: Es la parte de la gramática que se dedica al estudio del adecuado empleo del sistema de signos que representan gráficamente el lenguaje, es decir, de la correcta manera de escribir las palabras.

Nivel Ortográfico: Es el grado de conocimiento ortográfico que posee el alumno y que se vivencia al producir un texto escrito.

Programación Neurolingüística (PNL): Es un nuevo enfoque de la comunicación y del cambio que tiene como objetivo describir los procesos mentales que realizan las personas que tienen buena ortografía de forma clara, para que puedan ser enseñados.

2.3. Hipótesis.

2.3.1. Hipótesis General

H₁. El programa “¡Qué fácil es escribir bien!” mejora el nivel ortográfico de alumnos de sexto grado de educación primaria de una institución educativa parroquial del distrito de San Juan de Miraflores.

2.3.2. Hipótesis Específicas

H_{1.1.}: Existe una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de ortografía en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa.

H_{1.2.}: Existe una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de ortografía entre el grupo experimental y el grupo control, después de aplicado el programa.

2.4. Variables.

La presente investigación considera que el incremento de los resultados del nivel de ortografía es producto de la aplicación del programa, configurándose las variables de la siguiente manera:

- Variable independiente:

El Programa “¡Qué fácil es escribir bien!”

- Variable dependiente:

Nivel de ortografía, será medido con la Prueba del Tanto Por ciento de faltas.

- Variables de control:

Edad 11 y 12 años

Grado: Sexto grado

Tipo de gestión educativa: Parroquial

CAPÍTULO III: MÉTODO

3.1. Nivel y tipo de investigación

De acuerdo a la naturaleza de estudio, la investigación reúne por su nivel las características de un estudio aplicativo ya que plantea resolver problemas o intervenir en él. Asimismo enmarca la innovación técnica, como la científica. Así lo afirma Gómez (2006) una investigación aplicada tiene por objetivo estudiar los conocimientos descubiertos y conclusiones de la investigación básica, para solucionar un problema.

Por el tipo de investigación el presente estudio reúne las condiciones de una investigación de tipo tecnológica ya que demuestra la efectividad de un programa, el cual está basado en una investigación y organiza reglas técnicas lo cual hará posible que se den transformaciones en la realidad (Sánchez y Reyes, 2009).

3.2. Diseño de investigación.

La presente investigación corresponde a una investigación cuasi experimental, ya que el grupo experimental y control no se asignaron al azar ni se emparejó, sino que dichos grupos ya estaban formados.

El diagrama de este diseño es el siguiente:



Donde:

G.E. : Grupo experimental
G.C. : Grupo de control
X : Variable independiente

O₁ : Pretest grupo experimental
O₂ : Post - test grupo experimental.
O₃ : Pretest grupo control
O₄ : Post - test grupo control

3.3. Población y muestra

3.3.1 Población

La población estuvo conformada por 52 alumnos de sexto grado de educación primaria distribuida en dos secciones cada una conformada por 26 alumnos, cuyas edades fluctúan entre 11 y 12 años de la Institución Educativa Parroquial “San Martincito de Porres” del distrito de San Juan de Miraflores.

3.3.2 Muestra

La muestra se seleccionó de manera no probabilística e intencionada a partir de una evaluación ortográfica a la que fueron sometidos los alumnos, quienes obtuvieron puntajes bajos, formaron el grupo control y el grupo experimental, previamente ambos grupos debieron cumplir con el requerimiento de ser capaces de leer de manera ágil (70 palabras por minuto) así lo establecen Gabarró y Piugarnau (2010). Por ello se aplicó la prueba de velocidad lectora.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.4.1. Programa “Qué fácil es escribir bien”

Este programa fue creado con el propósito de lograr que los alumnos mejoren su nivel de ortografía, ya que este es un problema latente en los escolares, así mismo este programa estuvo basado en la propuesta de Gabarró y Piugarnau (2010) quienes brindan el enfoque de la programación neurolingüística aplicada a la ortografía, dicha propuesta ha tenido algunas adaptaciones para la realidad peruana.

Previo a la aplicación del programa el alumno debió tener las siguientes habilidades:

- Velocidad lectora mínimamente ágil.
- Escribir de forma ágil.
- Discriminar los sonidos correctamente.
- Saber que las palabras tienen su propia normativa.

- Desear aprender.

Si estas habilidades previas no hubieran existido, el aprendizaje ortográfico hubiera sido difícil y pobre en resultados.

Metodología

El programa se aplicó a 26 alumnos, cuyas edades oscilaron entre 11 y 12 años de edad. Se aplicaron 16 sesiones, las cuales fueron realizadas dos veces por semana con una duración de 45 minutos cada una de ellas.

Todos los alumnos fueron evaluados con la Prueba del Tanto por Ciento y la Prueba de Velocidad Lectora (PVL).

En cada una de las sesiones se desarrolló cada una de las cinco fases que son importantes para que puedan escribir bien, una vez que fueron automatizadas se logró el objetivo propuesto. Estas son las fases que se desarrollaron en el programa (ver anexo 1):

- Primera fase: Identificar la memoria visual.
- Segunda fase: Incrementar la memoria visual.
- Tercera fase: Aplicar la memoria visual a la ortografía.
- Cuarta fase: Integrar la ortografía a su vida diaria.
- Quinta fase: Actividades de consolidación.

A continuación se describen los instrumentos de evaluación que fueron administrados tanto al grupo experimental como control con un pretest y post - test.

3.4.2. Prueba de Velocidad Lectora (PVL – 2000)

a. Ficha Técnica

Nombre: Prueba de Velocidad Lectora (PVL – 2000)

Adaptación española: Rafael Espada Piña.

Objetivo: Medir la velocidad lectora.

Adaptación a Lima: Luis Miguel Ecurra Mayaute.

Administración: Individual y oral.

Usuarios: Alumnos entre 11 y 12 años que cursen el sexto grado de educación primaria.

Duración: 1 minuto

Puntuación: Según el número de palabras leídas en un minuto se aplicará una fórmula y luego se ubicará el nivel al que pertenece.

b. Descripción

La prueba de velocidad lectora adaptada a España por Espada (Álvarez et al., 2002), se aplicó sólo al inicio ya que fue un requisito antes de iniciar el programa.

El objetivo de la prueba fue medir la velocidad lectora.

La prueba consistió en darle al alumno una lectura (ver anexo 2), la cual fue leída en un minuto.

c. Validez de la prueba

Según Ecurra (2002) la validez de la prueba se realizó para estudiantes del sexto grado de primaria a través de la validez de contenido, la cual según Brown tiene por finalidad determinar el grado con que una prueba representa el universo de contenido del cual proviene. Para ello se aplicó el método del criterio de jueces, se encargó a 10 profesionales, expertos psicólogos educacionales, que evaluaran la prueba, analizando las respuestas a través del coeficiente V de Aiken (Ecurra, 1988). Los resultados indicaron que se obtuvo un coeficiente de .95, hallazgo que permite concluir que la prueba tiene validez de contenido.

d. Confiabilidad

Según Ecurra (2002) debido a la naturaleza de la prueba, se trabajó la confiabilidad test-retest, que consiste en evaluar una muestra de sujetos con el mismo instrumento en dos ocasiones diferentes para determinar la estabilidad de los resultados. Se aplicó la misma prueba a una muestra de 50 alumnos de sexto grado de primaria con un intervalo de

3 semanas, encontrándose un coeficiente de correlación de Pearson de .89, hallazgo que corrobora que la prueba permite obtener puntajes confiables.

e. Normas de aplicación

Según Álvarez et al. (2002) previamente antes de la aplicación el examinador debe contar con una hoja de datos, en la cual se anotan datos del alumno (ver anexo 3), un cronómetro para medir el tiempo de lectura del alumno.

Para facilitar contar las palabras del texto, la prueba de lectura lleva las palabras contadas acumuladas por renglón en la columna de la derecha (ver anexo 4).

Durante la aplicación tener en cuenta estas instrucciones:

- El alumno debe leer oralmente durante un minuto la prueba.
- El texto debe ser leído por el niño sin tener ninguna información previa sobre él.
- El título debe leerse.
- Es importante que si un alumno tiene errores repita la lectura de la palabra donde ha tenido error, si en dos ocasiones no la lee decírsela y que continúe leyendo.
- Repetir la misma palabra o retroceder en la lectura son errores, suponen un tiempo perdido que se reflejara en el menor número de palabras leídas por minuto.
- Pasar la prueba en las primeras sesiones de la mañana.
- La lectura debe hacerse con entonación, aunque no repetirá la frase si la entonación no le sale bien.

f. Normas de corrección y calificación

Para la calificación de la prueba Álvarez et al. (2002) refieren que se calcula la cantidad de palabras leídas en un minuto por el niño, se toma en cuenta el tiempo que demora en completarla, para ello se usa un cronómetro y se calcula en segundos. Tomando en cuenta la cantidad de palabras que tiene la lectura se aplicó la siguiente fórmula:

$$Ppm = \frac{\text{Número de palabras que tiene la lectura multiplicado por}}{\text{Tiempo en segundos que demora en hacer la lectura}}$$

3.4.2. Prueba del tanto por ciento

a. Ficha Técnica

Nombre: Prueba del tanto por ciento

Objetivo: Medir el porcentaje de faltas ortográficas que realiza el alumno.

Administración: Colectiva.

Usuarios: Alumnos entre 11 y 12 años que cursen el sexto grado de educación primaria.

Duración: 60 minutos

Puntuación: Al número de errores ortográficos se le aplicó una fórmula para descubrir el porcentaje de errores ortográficos.

b. Descripción

Es un instrumento que mide el porcentaje de faltas ortográficas que realiza el alumno al momento de escribir una producción, para ello se le facilitaron los temas. Se administró de manera colectiva y ordenada (ver anexo 5).

Gabarró y Piugarnau (2010) sostienen que la mejor manera de medir las faltas ortográficas es a través de la

Prueba del tanto por ciento que se realiza en un momento dado (evaluación inicial) y, un tiempo después (evaluación final), medir la disminución de ese tanto por ciento.

Es conveniente hacer conocer al alumno la cantidad de faltas que obtuvo y decirle que se espera las reduzca. Esto ayuda a que los alumnos focalicen su atención y abandonen un papel pasivo.

c. Normas de aplicación

Antes de iniciar la prueba el examinador hace recordar a los alumnos que escriban bien sus nombres y apellidos junto con los otros datos. Luego para facilitar las producciones se les brinda preguntas claves y sugiere temas como: Su autobiografía (incluir sus anécdotas),

películas de diverso género o series. Asimismo se les indica que todo lo que escriban debe ser sin mirar el diccionario, copiar o preguntar por la ortografía de las palabras escritas.

Para que el resultado sea significativo se debe evaluar a partir de un mínimo de 300 palabras (se puede usar más

de un texto del mismo alumno) y contar el número de palabras mal escritas (si una misma palabra ha sido escrita mal tres veces cuenta como un error), así lo refieren Gabarro y Piugarnau (2010).

El tiempo de duración de la producción escrita se realizó en dos sesiones de 60 minutos aproximadamente.

d. Normas de corrección y calificación

Para la calificación de la prueba se debe contar la cantidad total de errores escritos, seguidamente multiplicarlos por cien y dividirlos entre el número de palabras escritas.

De esta manera se obtuvo el tanto por ciento de los errores de cada alumno. Se aplicó esta fórmula:

$$\frac{\text{Número de errores} \times 100}{\text{Número de palabras escritas}} = \text{___} \% \text{ de errores ortográficos}$$

Dicho instrumento fue aplicado tanto al grupo experimental como grupo control en un pretest y post - test.

3.5. Procedimiento de recolección de datos

Para la recolección de datos se realizó el siguiente procedimiento: Primero se hicieron coordinaciones con la Directora de la Institución Educativa Parroquial “San Martincito de Porres”, solicitándole permiso para la ejecución del programa “¡Qué fácil es escribir bien!” en los alumnos de sexto grado de educación primaria.

Después se hicieron coordinaciones con la docente del área de Comunicación de sexto grado para la administración del pretest y post - test, tanto al grupo experimental como control, como para la aplicación del programa al grupo experimental.

3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Se realizó un análisis inferencial de las variables estudiadas, mediante el análisis de la normalidad de puntajes a través de la Prueba de bondad de ajuste de Shapiro Wilk.

Según Sánchez y Reyes (2009), sostienen que la estadística inferencial ayuda al investigador a encontrar significatividad en sus resultados, ya que si se compara dos o más grupos de datos se podrá encontrar si las posibles diferencias entre ellos son reales o son solo al azar.

La prueba de Shapiro-Wilk es una prueba no paramétrica, y sirve para contrastar el ajuste de los datos a una distribución normal. Se utiliza cuando la muestra es pequeña ($n < 30$) (Molinero, 2003).

Por los resultados obtenidos se aplicaron pruebas no paramétricas.

La prueba de Wilcoxon es una prueba no paramétrica; se utiliza para comparar la media de dos muestras relacionadas y determina si existen diferencias entre ellas. Se aplica cuando se tiene una muestra de parejas de valores, por ejemplo antes y después de un tratamiento $(X_1, Y_1), (X_2, Y_2), \dots, (X_n, Y_n)$. Se calculan las diferencias $X_1 - Y_1, X_2 - Y_2, \dots, X_n - Y_n$ y se ordena en valor absoluto, asignándoles el rango correspondiente. Posteriormente se calcula la suma de rangos positivos y la suma de rangos negativos (Molinero, 2003).

Su fórmula es:

$$W^+ = \sum_{z_i > 0} R_i,$$

La suma de los rangos R_i correspondientes a los valores positivos de z_i .

La distribución del estadístico W^+ puede consultarse en tablas

para determinar si se acepta o no la hipótesis nula. La prueba U de Mann Whitney es una prueba no paramétrica y se emplea para comparar las medias de muestras independientes. Si se tienen dos series de valores de una variable continua obtenidas en dos muestras independientes, se ordenan los valores en sentido creciente, asignándoles su rango. Luego se calcula la suma de rangos para las observaciones de la primera muestra y la suma de rangos de la segunda muestra (Molinero, 2003). Las fórmulas son:

$$U_1 = n_1 n_2 + \frac{n_1(n_1 + 1)}{2} - R_1$$

$$U_2 = n_1 n_2 + \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - R_2$$

n_1 y n_2 = tamaños respectivos de cada muestra;

R_1 y R_2 = suma de los rangos de las observaciones de las muestras 1 y 2 respectivamente.

U= el mínimo de U_1 y U_2 .

CAPÍTULO IV: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En este capítulo se hace referencia a los resultados y análisis de datos obtenidos luego de la aplicación del programa “¡Qué fácil es escribir bien!”, se analiza los resultados de las comparaciones del nivel ortográfico realizadas en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa y entre el grupo experimental y control después de la aplicación del programa.

4.1. Resultados

Se llevó a cabo la prueba de bondad de ajuste de Shapiro Wilk para comparar los puntajes del pretest y post - test del grupo experimental y control (tabla 1), los resultados muestran que el grupo experimental en el post test obtiene un valor de .890 que es estadísticamente significativo ($p < .05$), y en el grupo control se observa que en el pre test se obtuvo un valor de .892 que también es estadísticamente significativo, lo que indica en ambos casos los puntajes alcanzados por los estudiantes en la prueba del tanto por ciento no se distribuyen de acuerdo a la curva normal por lo tanto para la contratación de hipótesis se tiene que utilizar estadísticos no paramétricos como la prueba de Wilcoxon y la prueba U de Mann Whitney.

Tabla 1. Prueba de bondad de ajuste de Shapiro Wilk

Grupo	Pretest	g.l.	p	Post - test	g.l.	p
Experimental	.956	26	.324	.890	26	.009
Control	.892	26	.011	.985	26	.955

4.2. Análisis de los resultados

En la tabla 2, se observan los resultados de las frecuencias y porcentajes de los puntajes en el pretest del grupo experimental.

Se aprecia que un alumno obtiene un puntaje de 16 (3.8%) que corresponde a la media, 14 (53.4%) alumnos obtuvieron puntajes por debajo de la media y 11 alumnos (41.9%) obtuvieron puntajes por encima de la media.

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes del pretest del grupo experimental.

Puntaje	Frecuencia	%
2	1	3.8
3	1	3.8
4	1	3.8
5	1	3.8
6	1	3.8
7	1	3.8
8	3	11.5
9	1	3.8
10	1	3.8
13	2	7.7
15	1	3.8
16	1	3.8
17	1	3.8
18	1	3.8
21	2	7.7
22	1	3.8
23	1	3.8
24	1	3.8
25	1	3.8
29	1	3.8
44	1	3.8
47	1	3.8
Total	26	100.0
Media	=	16.08
D.E	=	11.50

La tabla 3 muestra las frecuencias y porcentajes de los puntajes del pretest del grupo control, lo cual permite observar que un alumno obtiene un puntaje de 24 (3.8%) que corresponde a la media; así mismo, se observa que 12 alumnos (45.8%) obtuvieron puntajes por debajo de la media y 13 alumnos (49.7%) alcanzaron puntajes por encima de la media.

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes del pretest del grupo control.

Puntaje	Frecuencia	%
0	1	3.8
6	1	3.8
8	1	3.8
9	1	3.8
12	1	3.8
17	1	3.8
18	1	3.8
19	2	7.7
22	3	11.5
24	1	3.8
25	2	7.7
27	1	3.8
28	1	3.8
30	1	3.8
33	1	3.8
35	3	11.5
36	2	7.7
43	1	3.8
49	1	3.8
Total	26	100.0
Media	= 24.42	
D.E	= 11.74	

En la tabla 4, se presentan las frecuencias y porcentajes del post - test del grupo experimental. Los resultados indican que 13 alumnos (49.7%) están por debajo de la media y 13 alumnos (49.8%) se ubican por encima de la media.

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes del post test del grupo experimental.

Puntaje	Frecuencia	%
8	1	3.8
9	1	3.8
15	1	3.8
16	2	7.7
20	1	3.8
21	2	7.7
23	1	3.8
24	2	7.7
26	1	3.8
28	1	3.8
34	2	7.7
36	4	15.4
39	1	3.8
42	2	7.7

48	1	3.8
50	1	3.8
59	1	3.8
71	1	3.8
Total	26	100.0
Media	=	31.31
D.E	=	15.09

En la tabla 5 se muestra el resultado de las frecuencias y porcentajes del post test del grupo control, observándose que 16 alumnos (61.1%) se encuentran por debajo de la media y 10 alumnos (38%) se encuentran por encima de la media.

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes del post test del grupo control.

Puntaje	Frecuencia	%
7	1	3.8
11	1	3.8
14	1	3.8
18	2	3.8
19	1	3.8
20	4	15.4
21	1	3.8
22	1	3.8
23	1	3.8
25	1	7.7
26	1	3.8
28	1	3.8
31	1	3.8
32	1	3.8
33	1	3.8
35	1	3.8
39	1	3.8
41	1	3.8
51	1	3.8
55	1	3.8
59	1	3.8
74	1	3.8
Total	26	100.0
Media	=	29.58
D.E	=	15.69

4.3 Contrastación de hipótesis.

Se llevó a cabo la prueba Wilcoxon para comparar la media de rango entre el pretest y post - test del grupo experimental (tabla 6); como resultado se obtiene un coeficiente Z de 4.154 ($p < .001$) que es estadísticamente significativo, lo que indica que existen diferencias significativas entre ambas mediciones, ya que en el post - test los estudiantes obtienen una media de rango más elevada (14.13), con lo cual se puede considerar que se válida la hipótesis específica H_{1.1}.

Tabla 6. Prueba de Wilcoxon de comparación de medias de rangos entre los puntajes del pre y post - test del grupo experimental.

		n	Media de Rangos	Suma de Rangos	Z
Pretest	Rangos Negativos	2	6.00	12.00	
Post - test	Rangos Positivos	24	14.13	339.00	4.154***
	Impacto	0			
	Total	26			

*** $p < .001$

En la tabla 7, se aprecian los resultados de la prueba U de Mann Withney para comparar las medias de rango del post - test entre el grupo experimental y control. Se obtiene un coeficiente Z de 2.738 ($p < .01$) que es estadísticamente significativo, lo que demuestra que existen diferencias significativas en el nivel de ortografía entre el grupo experimental y control, ya que en el post - test los estudiantes del grupo experimental obtuvieron una media de rango más elevada (32.25), en comparación al grupo control (20.75), con lo cual se puede concluir que se valida la hipótesis específica H_{1.2}.

Tabla 7. Prueba U de Mann Withney de comparación de medias de rangos del post - test entre el grupo experimental y control.

Grupo	n	Media de Rangos	Suma de Rangos	U	Z
Experimental	26	32.25	838.50	188.500	2.738**
Control	26	20.75	539.50		
Total	52				

**p < .01

4.4. Discusión de resultados.

Para poder interpretar de manera adecuada y completa los resultados obtenidos en la presente investigación. Es preciso comenzar analizando los datos que se obtuvieron en ambos grupos (pretest) antes de la aplicación de la estrategia de la memoria visual, para luego analizar los resultados que se obtuvieron en el post - test y de esa manera establecer las diferencias obtenidas. Por otro lado, al realizar las comparaciones de los resultados obtenidos por los alumnos de ambos grupos (experimental y control) hace tener una reflexión de los mismos en relación con otras investigaciones realizadas al respecto. Y tratar así de descifrar los factores que posiblemente han influido en los resultados obtenidos.

Comparando los resultados del pretest (tabla 2) y post-test (tabla 4) del grupo experimental, se observa que en el pretest 14 (53.4%) alumnos obtuvieron puntajes por debajo de la media y 11 alumnos (41.9%) obtuvieron puntajes por encima de la media.

En cambio en el post - test (tabla 4) se observa que 13 alumnos (49.7%) están por debajo de la media y 13 alumnos (49.8%) se ubican por encima de la media. Lo cual indica que hubo una mejora después de la aplicación del programa.

Prosiguiendo con el análisis se observa las medias respectivas (tabla 4 y 5) del post - test en ambos grupos y se puede ver que en el grupo experimental la media es de 31.31 y en el grupo control es de 29.58. Así, el grupo experimental vería un incremento de 15.23 puntos en relación al pretest, ya aplicada la estrategia de la memoria visual, mientras que el grupo control obtuvo un incremento de 5.16 puntos, lo cual significa que no ha tenido un

incremento significativo en relación al pretest. Por lo tanto se puede decir que la aplicación de la estrategia de la memoria visual fue exitosa ya que los alumnos aprendieron a gestionar la ortografía mediante la memoria visual.

Estos resultados coinciden con lo propuesto por Gabarró y Puigarnau (2010), quienes señalan el gran aporte de la Programación Neurolingüística (PNL), aplicada a la ortografía, la cual se basa en describir el proceso mental que realizan las personas que poseen buena ortografía, toman como base la memoria visual, es así que los alumnos una vez que logran automatizar dicha estrategia disminuyen sus faltas ortográficas, lo cual incrementa el beneficio de cualquier trabajo ortográfico posterior.

De otro lado Mamani (2012) en su investigación acerca de cómo la memoria visual influye en la ortografía en los alumnos de cuarto año de educación secundaria señala que los estudiantes mejoraron un 20,7% el nivel de su ortografía. Es decir, mediante la estrategia, los alumnos pudieron captar y adaptarse a este nuevo método que se basa en la observación. Dichos datos estarían pues en concordancia con los resultados de la presente investigación al coincidir en que la estrategia de la memoria visual, de alguna manera, influye en el aprendizaje de la ortografía y si ayuda a elevar el nivel de escritura de las palabras.

Otra investigación como la de Díaz (2010) sobre la didáctica de la ortografía desde un enfoque comunicativo en estudiantes del primer y segundo ciclo de educación primaria potenció el trabajo cooperativo en el uso del lenguaje escrito, los alumnos mejoraron

su nivel porque fueron capaces de revisar su texto y realizar cambios para mejorar sus producciones. Aquí habría una coincidencia con esta investigación, ya que en la última fase de la estrategia de la memoria visual (actividades de consolidación) se trabajó también actividades en dúos y grupos como el dictado cruzado en parejas o el juego ortográfico en grupo entre otras, y se obtuvieron resultados positivos, debido a que los compañeros motivaban a su pareja o grupo para hacerlo bien.

Entre los factores que intervienen en el aprendizaje de la ortografía se puede mencionar el factor perceptivo, el cual se relaciona con la percepción visual y auditiva pues ambos son importantes en la fijación de los patrones correctos, asimismo el factor lingüístico que se

relaciona con lo fonológico, semántico y sintáctico, otro factor que tiene gran importancia es el afectivo el cual guarda relación con la motivación dentro del aprendizaje, por ello si se quiere desarrollar un verdadero deseo por comunicarse de manera escrita debe recurrirse a técnicas lúdicas, lo cual coincide con la presente investigación, pues los juegos lúdicos sin lugar a dudas son un agente que generan mucho entusiasmo y ganas de escribir bien por parte de los alumnos para ganar. Asimismo también hay una coincidencia con el estudio de Astocondor (2015), cuando concluye que la motivación es un factor que favorece el aprendizaje de la ortografía, por ello en la presente investigación se tuvo en cuenta dicho factor al momento de elaborar cada una de las sesiones del programa.

En la actualidad en el aula no se abordan todos los factores mencionados anteriormente, pues muchas veces debido al desconocimiento o la mala aplicación de técnicas y estrategias ortográficas tanto por parte de los alumnos como de los docentes, y muchas veces los maestros hacen un uso abusivo de un mismo recurso y una misma actividad lo cual conlleva al aburrimiento de los alumnos así lo afirma Arias (2003).

Hay que señalar que en la investigación de Gabarró y Puigarnau (2010) se demostró que la aplicación de la estrategia visual mejora significativamente el rendimiento ortográfico debido a que se basa en desarrollar cinco fases como: Identificar la memoria visual, incrementar la memoria visual, aplicar la memoria visual a la ortografía, integrar la ortografía a su vida diaria y actividades de consolidación. De este modo, y tal como pareciera ocurrir, la aplicación de la estrategia de la memoria visual en esta investigación, ha contribuido a disminuir el nivel de ortografía en el grupo experimental en el post - test.

Finalmente, se puede decir que las instituciones educativas, como las estudiadas en este trabajo, tienen la responsabilidad de preparar a los maestros y estudiantes en el manejo de estrategia mental ortográfica visual que les permita mejorar significativamente su ortografía y por ende, el alumno pueda llegar al dominio de su vocabulario habitual con una mejora en su nivel ortográfico.

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

1. Al finalizar la investigación y luego de haber presentado en el capítulo anterior el análisis de los resultados, se puede concluir que:
2. La Prueba del Tanto por ciento presenta confiabilidad a través del método test-retest, lo cual permitió señalar que el instrumento es confiable.
3. El programa “¡Qué fácil es escribir bien!” tiene un efecto positivo y estadísticamente significativo en los alumnos de sexto grado de educación primaria.
4. Se encontró diferencias estadísticamente significativas en el nivel de ortografía del grupo experimental antes y después de aplicar el programa “¡Qué fácil es escribir bien!”.
5. Se encontró diferencias estadísticamente significativas en nivel de ortografía del grupo experimental con respecto al grupo control después de la aplicación del programa “¡Qué fácil es escribir bien!”.
6. La ejecución de la estrategia de la memoria visual ayudó a los alumnos de sexto grado de educación primaria a ejercitar su memoria, ya que les otorgó buenos resultados en las diferentes asignaturas, además, permitió que busquen otros caminos para lograr un óptimo aprendizaje.

5.2. Recomendaciones

A continuación se presentan algunas recomendaciones que pueden trabajarse para mejorar el nivel de ortografía.

1. Difundir la estrategia de la memoria visual a los docentes de los tres niveles (inicial, primaria y secundaria) de la Institución Educativa Parroquial “San Martincito de Porres”.

2. Revisar la Programación Curricular del área de Comunicación para designar un espacio de dos horas semanales para enseñar a los alumnos la estrategia de la memoria visual aplicada a la ortografía.
3. Se sugiere que los docentes de los tres niveles utilicen la estrategia de la memoria visual en la enseñanza del curso de Comunicación.
4. Brindar un taller a los padres de familia acerca de la estrategia de la memoria visual, para que puedan reforzar en casa lo trabajado en el aula.
5. Realizar el seguimiento de los alumnos evaluados en el nivel primario.
6. Utilizar la Prueba del tanto por ciento para evaluar el nivel de ortografía partiendo de redacciones con temas de su interés como autobiografía o series o películas favoritas.
7. Realizar más investigaciones relacionadas con la estrategia de la memoria visual, en otros grados de educación primaria como cuarto o quinto, a fin de corroborar que el efecto también será positivo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albarrán, M. (2009). Venezuela: Los indicadores de evaluación y los niveles de calidad de la composición escrita. *Didáctica. Lengua y literatura*. 21, 19 - 32
- Albinagorta, C., Ayala, I., Reyes, R. y Rojas, A. (1994). *Aplicación del Módulo: “Cachito Enseña Ortografía” a Niños de Segundo Grado “B” de Educación Primaria del C. E.P “Madre Admirable” del Distrito de El Agustino*. Tesis para optar el título de Licenciada en Educación. Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, Lima, Perú.
- Alegría, G., Allauca, C., Baca, J., Sánchez, J. y Tomás, J (2002). *Aplicación del Módulo: “Vivencio Mis Escritos” basado en el Enfoque Comunicativo Textual para Mejorar el Nivel Ortográfico en los Alumnos de 1° “A” de Educación Secundaria del C. E. “Soberana Orden Militar de Malta” del Distrito de Villa María del Triunfo*. (Tesis para optar el título profesional de Licenciada en Educación, especialidad Lengua, Literatura y Comunicación.) Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, Lima, Perú.
- Aliaga, N., Enríquez, G. y Veliz, A. (2004). Programa para el desarrollo de habilidades ortográficas dirigido a estudiantes de nivel superior de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. *Revista de Investigación Consensus*. 9, 54 - 65
- Arias, J. (2003). *Problemas de aprendizaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.
- Astocondor, E. (2015). *Elaboración y aplicación del Programa Psicopedagógico “Consolidando la Ortografía” en los Alumnos del Primer grado de Secundaria de un Colegio Nacional en el Distrito de los Olivos*. (Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Psicología con Mención en Problemas de Aprendizaje.) Universidad Ricardo Palma. Lima, Perú.

- Álvarez, M., Carmona, M., Delgado, A., Espada, R. Fernández, M., Martín, J., Martín, M., Muñoz, M., Pérez, G., Sánchez, M. y Soto, A. (2002). Evaluación de la velocidad lectora, Evaluación de la Legibilidad, Evaluación de la Expresión Escrita, Evaluación de la Presentación de Ejercicios y Valoración de la correlación de estas variables con la nota final de lenguaje y global de todas las áreas. *EOE Marbella*. Consultado en [http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-
logo/evaluacion_velocidad_lectora.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-
logo/evaluacion_velocidad_lectora.pdf)
- Backhoff, E., Peón, M., Andrade, E. y Rivera, S. (2008). *La ortografía de los estudiantes de educación básica en México*. México DF: Editorial Informes Institucionales.
- Baeza, P. y Beuchat, C. (1983). *Enseñanza de la ortografía en la educación básica*. Chile: Editorial Andrés Bello.
- Bavister, S y Vickers, A. (2011). *Programación Neurolingüística (PNL)*. Barcelona: Editorial Amat.
- Camps, A., Milian M., Bigas, M., Camps, M. y Cabré, P. (2003). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Díaz, M. y Cabeza, A. (2010). Enseñanza y procesos de mejora en el aprendizaje ortográfico. *Revista Docencia e Investigación*, 20 , 87 - 124.
- Escurre, L. (2002). *Relación entre la Comprensión de Lectura y la Velocidad Lectora en Alumnos del Sexto Grado de Primaria de Centros Educativos Estatales y No Estatales de Lima Metropolitana*. (Tesis para optar el Grado Académico de Maestro en Psicología con Mención en Problemas de Aprendizaje.) Universidad Ricardo Palma. Lima, Perú.
- Gabarró, D. y Puigarnau, C. (2010). *Propuesta metodológica para docentes*. Barcelona: Editorial Boira.

- Galve, J., Trallero, M. y Dioses, A. (2008). *Fundamentos para la intervención en el aprendizaje de la ortografía Ortoleco*. España: Editorial CEPE Ciencias Educación.
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Grinder, J. y Bandler, R. (2007). *De sapos a príncipes: Programación Neurolingüística*. Buenos Aires: Editorial Cuatro Vientos.
- Guerrero, J. (2000). Soluciones a los errores ortográficos con PNL. *Psicología Online*.6, 1-6. Consultado en:
<http://www.psicologia-online.com/colaboradores/jguerrero/pnl.htm>.
- Gutiérrez, M., Fernández, R., Rodríguez, R., Rodríguez, R M., Sánchez, L. y Yanes, R. (2010) Situación que presenta la ortografía en Cuba y en otros países hispanohablantes al final de la primera década del siglo XXI. *Revista Electrónica de las Ciencias Médicas en Cienfuegos*, 8(3), 1 - 17.
- Mamani, I. (2012). *La Influencia de la Memoria Visual en la Ortografía de la Letra de los Estudiantes de la I.E.P. "Cima"*. (Tesis para optar el Título de Licenciada en Educación.) Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna, Perú.
- Molinero, L. (2003). *¿Y si los datos no siguen una distribución normal?* Consultado en:
<http://seh-lilha.org/noparame.htm>.
- Naula, P. (2012). *Talleres Pedagógicos de Ortografía para el fortalecimiento de la Expresión Escrita de los Estudiantes del Quinto Año de Educación Básica de la Escuela Teniente General "Frank Vargas Pazzos" del Cantón Salinas*. (Tesis para optar el Título de Licenciada en Educación Básica.) Universidad Estatal Península de Santa Elena, La Libertad, Ecuador.

Pérez, C. (2009). *La Educación Lingüística De Los Estudiantes Dominicanos del Segundo Ciclo del Nivel Básico. Del Vocabulario Cacográfico a las Reglas de Mayor Rentabilidad Ortográfica* (Tesis para optar el Título de Doctor Latinoamericano en Educación.) Universidad Estatal a Distancia, Santo Domingo, República Dominicana.

Portilla, L. (2003). *El Problema de la Acentuación Ortográfica de los Estudiantes Sanmarquinos*. (Tesis para optar el Título Magister en Educación Con la Mención Docencia en el Nivel Superior.) Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

Sánchez, H. y Reyes, C. (2009). *Metodología y diseños en investigación científica*. Lima: Editorial Visión Universitaria.

Urdiales, J. (2012). *Diccionario ABC*. España: Editorial Argot.

ANEXOS

ANEXO 01

PROGRAMA

“¡QUÉ FÁCIL ES ESCRIBIR BIEN!”

SESIÓN N° 01

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
<p>Expresar espontáneamente sus opiniones.</p> <p>Identificar la importancia de tener una buena ortografía.</p>	<p>Escuchan en qué consistirá el programa y cuáles serán los días que se trabajarán y cuántas horas será.</p> <p>Establecen las normas para la ejecución del programa.</p> <p>Reciben una ficha acerca de las condiciones que deben tener para llevar con éxito el programa y la completan.</p> <p>Archivan sus fichas en sus fólder.</p> <p>Escuchan el porcentaje de errores ortográficos que tuvieron en su prueba de entrada, para que sean conscientes de cómo están ingresando antes de aplicar el taller y se esmeren en mejorar.</p> <p>Realizan la dinámica: La cajita de sorpresa.</p> <p>Forman 3 grupos, el juego consiste en que la facilitadora tendrá una cajita atractiva para los niños. Depositará tarjetas con palabras Ejemplo: pez, capaz, feroz, vez, lápiz. Un alumno saca una tarjeta y lee la palabra; otro alumno del mismo equipo dirá el plural y lo escribirá en la pizarra, por último un niño escribirá una oración con esa palabra.</p> <p>Si un alumno se equivoca, se pasa la pregunta al otro equipo.</p> <p>Gana el equipo que más puntos acumule.</p> <p>Responden oralmente: ¿Por qué creen que ganó ese equipo? : ¿Por qué será importante escribir bien? ¿Cuál será el secreto de las personas que tienen?</p>	<p>10'</p> <p>25'</p>	<p>Fichas.</p> <p>Cajita.</p> <p>Tarjetas.</p> <p>Plumones.</p> <p>Pizarra.</p>	<p>Participa en la elaboración de las normas.</p> <p>Reconoce la importancia de tener una buena ortografía.</p>

Comprender que las personas con buena ortografía siguen un proceso mental.	Concluyen que el secreto de una buena ortografía consiste en ver en nuestra mente la imagen de las palabras.	10'		Comprende que en el programa se les va a enseñar el proceso mental que siguen las personas que escriben bien.
--	--	-----	--	---

SESIÓN N° 02

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
Identificar la memoria visual.	<p>Comprueban que usan la memoria visual a través de preguntas como por ejemplo:</p> <p>¿Cuántas ventanas tiene tu casa?</p> <p>Para contestar esa pregunta, imagínate mentalmente que entras por la puerta de entrada y vas recorriendo la casa y contando las ventanas que veas en tu imaginación.</p> <p>¿Cuál es la tienda que se encuentra en tercer lugar cuando sales de tu casa y vas hacia la derecha?</p> <p>Si te imaginas mentalmente el recorrido, podrás ver la respuesta.</p> <p>¿De qué color es la ropa de Superman?</p>	20'	Fichas.	Entiende que siempre que recordamos imágenes se hace uso de la memoria visual.

<p>Darse cuenta de que todos los alumnos y alumnas ya usan la memoria visual.</p>	<p>Si recuerdas la imagen de Superman en tu imaginación, podrás saber el color de la capa, de la camiseta. Registran sus respuestas en una ficha. Continúan respondiendo otras preguntas. Archivan la ficha en sus fólderes. Forman dúos y reciben la figura de un personaje de un dibujo por ej. Los Simpson, un alumno describirá el color de su rostro, cabello, etc. y el otro compañero verificará si es correcto, luego intercambian los roles.</p> <p>Escuchan que la memoria visual es imprescindible para escribir correctamente las palabras y que todas las personas con buena ortografía se limitan a ver las palabras en su mente. En el transcurso de las sesiones se le ayudará hacerlo para que puedan aplicarlo a la ortografía. Así se convertirán en alumnos y alumnas con una ortografía excelente.</p> <p>Resuelven una ficha de metacognición con preguntas como: ¿Qué aprendí? ¿Cómo lo aprendí? ¿Para qué me sirve lo que aprendí?</p>	<p>15'</p> <p>5'</p> <p>5'</p>	<p>Fólderes.</p> <p>Tarjetas con figuras de dibujos.</p> <p>Fichas</p>	<p>Realiza 4 a 5 aciertos del personaje presentado ejercitando su memoria visual.</p> <p>Responden las preguntas de metacognición.</p>
---	---	--------------------------------	--	--

--	--	--	--	--

SESIÓN N° 03

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
Incrementar la memoria visual.	<p>Forman parejas de trabajo.</p> <p>Reciben un sobre de figuras de animales y una hoja que será el tablero para hacer los ejercicios.</p> <p>Colocan tres imágenes de animales sobre los recuadros del tablero y lo muestran a la persona con la que esté haciendo el ejercicio. Cuando las haya memorizado, se deberá cubrir las imágenes con un cuaderno para que el compañero o compañera no pueda verlos.</p> <p>Responden a preguntas que les obliguen a visualizar las imágenes y el orden en que están ubicados, para trabajar con la memoria visual. Ej.</p> <p>¿En qué lugar está el cocodrilo?</p> <p>¿Qué animal está en el segundo recuadro?</p> <p>¿Qué animal está delante del gallito de las rocas?</p> <p>¿Qué animal está entre el oso de anteojos y el mono?</p> <p>¿Qué animal está después del cóndor?, etc.</p> <p>Intercambian los roles, es decir el alumno o alumna que estaba preguntando ahora responderá.</p>	<p>10'</p> <p>15'</p> <p>15'</p> <p>5'</p>	<p>Fichas.</p> <p>Sobre de Figuras de animales.</p> <p>Hoja de tablero.</p> <p>Fichas.</p>	<p>Responde correctamente seis preguntas como mínimo.</p>

	<p>Se realiza la metacognición a través de preguntas como: ¿Qué aprendí? ¿Me fue fácil o difícil? ¿Por qué? ¿Qué debo hacer si quiero mejorar?, contestarán las preguntas en una ficha.</p> <p>❖ <i>La profesora supervisará el trabajo realizado por parejas.</i></p>			
--	--	--	--	--

SESIÓN N° 04

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
Incrementar la memoria visual.	<p>Escuchan que hoy se trabajará algo similar a la clase anterior pero esta vez será con imágenes de alimentos y habrá un reto personal.</p> <p>Escuchan la pregunta ¿Quién podrá llegar a recordar nueve, diez, once o doce imágenes?</p> <p>Forman parejas de trabajo.</p> <p>Reciben un sobre de figuras de alimentos y las hojas de tableros para hacer los ejercicios.</p> <p>Colocan tres imágenes de animales sobre los recuadros del tablero y se lo mostrarán a la persona con la que esté haciendo el ejercicio. Cuando las recuerde, se deberá cubrir las imágenes con un cuaderno para que el compañero o compañera no pueda verlos.</p>	5' 5'	Papelógrafo con pregunta del reto. Sobre de figuras de animales. Hoja de tablero.	Sigue indicaciones de la profesora.

Escuchar con atención las preguntas.	Responden a preguntas que les obliguen a visualizar las imágenes y el orden en que están ubicados, para trabajar con la memoria visual. Ej. ¿En qué lugar está el kiwi? ¿Qué fruta está en el segundo recuadro? ¿Qué fruta está delante de la naranja? ¿Qué verdura está entre la zanahoria y el ajo? ¿Qué fruta está después de la lúcuma?, etc.	15'	Fichas	Responde correctamente seis preguntas como mínimo.
	Intercambian los roles, es decir el alumno (a) que estaba preguntando ahora responderá.	15'		
	Resuelven una ficha de metacognición a través de preguntas como: ¿Me fue fácil o difícil recordar las imágenes? ¿Por qué? ¿Logré mi reto personal? ¿Qué debo hacer si quiero mejorar? ❖ <i>La profesora supervisará el trabajo realizado por parejas.</i>	5'		

SESIÓN N° 05

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
Incrementar la memoria visual.	Forman las parejas de trabajo. Reciben un sobre de figuras y sus hojas de tableros para hacer los ejercicios. Colocan tres figuras y se las mostrarán a su pareja con la que estén haciendo el ejercicio.	5' 10'	Sobre de figuras.	

	<p>Memorizan la figura “haciendo una fotografía mental” del grupo de tres imágenes. Situarse las imágenes de tal manera que el compañero o compañera no pueda verlas. Responden a preguntas sobre la forma, el color o el lugar que ocupa la figura. Ej. Sobre la forma: La figura roja ¿Qué color es? La segunda figura ¿Qué figura es? La figura que hay después del corazón ¿Qué figura es? Antes de la figura redonda ¿Qué figura hay? De color: La tercera figura ¿De qué color es? El corazón ¿De qué color es? Entre la primera y tercera figura, ¿Qué color hay? De lugar ¿Qué figura es la primera? ¿Qué forma tiene la primera figura? El corazón ¿En qué lugar se encuentra? ¿Cuál es la última forma? Intercambian los papeles cada cuatro preguntas.</p> <p>Realizan la metacognición del trabajo realizado a través de preguntas como: ¿Me fue fácil o difícil recordar las imágenes? ¿Por qué? ¿Qué debo hacer si quiero mejorar?</p> <p>❖ <i>La profesora supervisará el trabajo realizado por parejas.</i></p>	<p>15'</p> <p>10'</p> <p>5'</p>		<p>Responde correctamente seis preguntas como mínimo.</p>
--	---	---------------------------------	--	---

SESIÓN N° 06

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
Incrementar la memoria visual.	<p>Escuchan que trabajaremos un ejercicio muy parecido a los tres anteriores, pero que esta vez será con palabras, donde cada letra es de un color diferente.</p> <p>Forman las parejas de trabajo.</p> <p>Reciben un sobre de palabras para hacer los ejercicios.</p> <p>Enseñan una palabra a su compañero o compañera con quien trabajan en este ejercicio.</p> <p>Memorizan la palabra, brindándole un tiempo y “hacen una fotografía mental” de la palabra, que incluya la palabra y los colores de cada letra.</p> <p>Colocan la palabra de forma que el compañero o compañera no pueda verla, pero sí la persona que hará las cinco preguntas.</p> <p>Reciben una hoja de control, ahí registrarán sus respuestas. Las dos primeras preguntas serán obligatorias.</p> <p>Ej.</p> <p>Primera pregunta: Deletrear la palabra empezando por el final.</p> <p>Segunda pregunta: Deletrear la palabra comenzando por el principio.</p> <p>Hacen tres preguntas libres a su pareja. Estas podrán ser sobre el color de las letras, orden de las letras, sobre dificultades ortográficas propiamente dichas (acentos).</p> <p>Podrán preguntar por la tilde o similar aun sabiendo que no lleva.</p>	<p>5'</p> <p>10'</p> <p>15'</p>	<p>Sobre de palabras.</p> <p>Fichas.</p> <p>Fólderes.</p>	<p>Escucha con atención las pautas antes de iniciar el trabajo.</p> <p>Deletrea correctamente la palabra desde el final.</p> <p>Deletrea correctamente la palabra desde el inicio.</p> <p>Recuerda la escritura correcta de palabras con</p>

<p>Vincular la memoria visual a la ortografía.</p>	<p>Decir las letras una a una empezando por la última letra. Para deletrear a revés es imprescindible mirar la palabra en nuestra mente: eso es lo que debe aprenderse. Decir las letras, una a una, empezando por el principio. ¿Cuál es la primera letra? ¿Cuál es la tercera letra empezando por el final? ¿Qué letra va antes de la i? ¿Existe alguna letra que lleve acento? Si es así, ¿cuál? ¿Existe alguna "h" en la palabra que has visto?</p> <p>Escuchan ahora, sin destapar la palabra, espera un minuto y escríbela: _____ ¿Está bien escrita? Sí <input type="checkbox"/> b <input type="checkbox"/> Si se ha equivocado se vuelve a repetir el proceso. Hacen lo mismo con las siguientes palabras: <i>También - a través - después - había - día</i></p> <p>Reciben una ficha de vocabulario básico para ejercitar la estrategia mental, anteriormente descrita pero esta vez lo harán en parejas y cada cinco preguntas irán cambiando papeles: quien pregunta responde y viceversa. Registran sus errores y aciertos en la ficha de tabla de control. Realizan la metacognición con preguntas: ¿Me fue fácil recordar la correcta escritura de las palabras? ¿Por qué? ¿Qué debo hacer para mejorar? ¿Para qué me sirve lo aprendido?</p> <p><i>Recomendación:</i> La profesora irá supervisando el trabajo de parejas, para ir verificando que el alumno este empleando la estrategia mental de VER la palabra en su mente.</p>	<p>10'</p> <p>5'</p> <p>15'</p> <p>5'</p>	<p>Tarjetas. Fichas. Fichas.</p>	<p>Responde correctamente al menos cinco preguntas de las formuladas.</p> <p>Reflexiona acerca de su proceso realizado.</p> <p>Realiza correctamente el proceso enseñado de la estrategia mental.</p>
--	---	---	--	---

		5'		
--	--	----	--	--

SESIÓN N° 08

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
Identificar cuál de las técnicas le ayuda a recordar palabras.	<p>Escuchan que se les enseñará técnicas para ayudar a recordar la imagen de palabras.</p> <p>Observan una tarjeta con una palabra. Por ejemplo:</p> <p>Miran la palabra sin decir las letras. Cierran los ojos y continúan viendo la palabra escrita en un color que destaque sobre el fondo (como negro sobre blanco). También podrían imaginarse la palabra en su color preferido.</p> <p>Imaginan, escrita en el aire, la palabra que acaban de ver. Entonces deletrean empezando por el final y luego empezando por el principio.</p> <p>Imaginan que sus dedos son de tiza y escriben la palabra en el aire o en su mano como si fuera una pizarra.</p> <p>Imaginan la palabra escrita en el aire y la resiguen como si su dedo fuera de tiza y estuvieras escribiendo encima de ella.</p> <p>Miran la palabra y la visualizan, imaginando en grande la letra difícil.</p>	<p>10'</p> <p>10'</p> <p>5'</p>	<p>Tarjetas.</p> <p>Fichas</p>	Elige una técnica que le ayude a recordar palabras.

	<p>Reciben una ficha acerca de técnicas descritas anteriormente y escriben cuál de estas le ayuda más a recordar las palabras y explican ¿Por qué? Cada técnica será desarrollada en diez minutos aproximadamente.</p>	<p>5' 10' 5'</p>	Fichas	
--	--	--------------------------	--------	--

SESIÓN N° 09

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
<p>Dominar visualmente el vocabulario cacográfico estadístico.</p>	<p>Reciben tarjetas con palabras que mayormente se equivocan por una cara estará escrita la palabra completa y por la otra cara estará la palabra sin la letra o letras difíciles. Cuando mire el reverso de la tarjeta debe recordar las letras que faltan; al girar la tarjeta podrá comprobar si lo hizo bien. Por ejemplo:</p> <div style="display: flex; justify-content: center; gap: 20px; margin: 10px 0;"> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">caballo</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">ca_allo ¿b / v?</div> </div> <p>Reciben una hoja en la cual escribirán las palabras que más se confunden en sus redacciones. Elaboran sus tarjetas de vocabulario cacográfico personal. Forman parejas de trabajo y ejercitan su vocabulario personal.</p>	<p>10' 5' 10' 10'</p>	<p>Tarjetas. Hojas.</p>	<p>Reconoce las palabras que escribe mal y emplea la técnica del fichero cacográfico.</p>

	<p>Responden: ¿Les fue fácil recordar la correcta escritura de su vocabulario cacográfico? ¿Por qué? ¿Qué podrán hacer para mejorar?</p> <p>Escuchan que deben mirar tres veces al día sus tarjetas de vocabulario personal por la parte en la que faltan los letras difíciles, intentando recordar (adivinar no sirve) la letra que falta. Una vez aprendida la eliminan del grupo de tarjetas a estudiar.</p>	5'		
--	---	----	--	--

SESIÓN N° 10

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
Memorizar palabras con ideogramas.	<p>Observan 4 tarjetas con ideogramas. Ej.</p>  <p>Responden: ¿Qué tienen en común estas palabras? ¿Cómo se llamarán?</p> <p>Escuchan que esos dibujos son ideogramas y consiste en relacionar elementos visuales, dibujos, con las letras que causan problemas de ortografía en una palabra.</p> <p>Eligen tres palabras que les sean difíciles de aprender su ortografía y crean su ideograma.</p>	5' 10'	Tarjetas. Hojas. Colores.	Manifiesta su creatividad e imaginación al realizar sus ideogramas.

Convertir la palabra en un ideograma.	Reciben una hoja y crean su ideograma. Colocan sus ideogramas en la pizarra para que sean vistos por todos los alumnos y alumnas, como si fuera una galería. Responden: ¿Les fue fácil o difícil hacer sus ideogramas? ¿Por qué?	20' 10'	Plumones.	
---------------------------------------	---	------------	-----------	--

SESIÓN N° 11

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
Aplicar la memoria visual en el área de Personal Social.	<p>Observan una lámina del mapa político de Sudamérica. Ej.</p>  <p>Memorizan el nombre de ocho países que tengan dificultad ortográfica. Siguen los siguientes pasos: Paso 1: Mirar el mapa. Paso 2: Visualizar el mapa ante ti con los ojos cerrados. Paso 3: Señalar el lugar dónde van los países mientras las ves en tu imagen mental del mapa. Aplican la técnica de deletrear la palabra de atrás al principio y, luego, desde el principio hacia el final. Para decir las letras de cómo se escribe el país. Reciben y completan un mapa mudo con los nombres de los países cuando sepan escribirlos sin faltas ortográficas.</p>	5' 20' 15'	Lámina.	Completa el mapa mudo recordando al menos ocho países.

	<p>Verifican sus aciertos sacando la imagen dada al inicio. Responden: ¿Les fue fácil recordar la correcta escritura de las palabras? ¿Por qué? ¿Qué puedo hacer para mejorar?</p> <p><i>Recomendación</i> Esta actividad también puede ser trabajada en el área de Ciencia y Ambiente con sistemas u aparatos para ello los alumnos reciben la imagen de un determinado aparato en la cual están señaladas y escritos los nombres de los órganos. Ej. Aparato Excretor. Igual que la actividad anterior se le da un tiempo para que memorice los nombres de los órganos y cuando tenga la seguridad de recordarlo se le entrega la misma imagen pero sin nombres para que la complete escribiendo los nombres de los órganos. Verifican sus aciertos sacando la imagen dada al inicio.</p>	5'		
--	--	----	--	--

SESIÓN N° 12

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
<p>Reforzar el gesto mental inconsciente con el que se recuperan visualmente las palabras al leer cualquier texto.</p>	<p>Reciben y leen el texto: Seré quien haya decidido ser. Identifican las palabras que le puedan resultar difíciles por algún motivo: acento, hache, uve... Estudian las palabras para hacerles un dictado. Siguen los siguientes pasos para estudiarlas. Hacer una foto mental y, cuando la tenga, deletrearla empezando por el final y después desde el principio. Escribir la palabra con el dedo sobre la palma de tu mano. Escribir en una hoja y comprobar que esté bien escrita. Si no tienen dudas, pasan a la siguiente palabra. Hacen el dictado del texto anterior. Intercambian y revisan los dictados. Responden: ¿Qué tal les fue en el dictado? ¿Por qué?</p>	<p>10' 15' 10' 10'</p>	<p>Lecturas. Hojas. Hojas.</p>	<p>Reconoce las palabras que le son difíciles escribirlas. Realiza los tres pasos para escribir correctamente una palabra.</p>

SESIÓN N° 14

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
<p>Realizar un juego grupal de mesa para reforzar los aprendizajes ortográficos, en especial, de los vocabularios.</p>	<p>Realizan el juego: La oca ortográfica. Forman grupos de 5 ó 6 integrantes. Establecen las normas y los turnos para jugar. Previamente se deberá establecer con los alumnos el número de palabras que les permitirá avanzar las casillas en el juego. El juego consiste en que cada grupo tendrá una ficha de un color diferente y para poder moverla, deberán saber escribir correctamente un número de palabras que se haya pactado inicialmente (una, dos o tres).</p> <p>Realizan el juego. Si se escriben todas bien, se mueve la ficha; si se tiene un error o más, no puede moverse. Sin embargo, si cae en una casilla que lo perjudique no tiene que escribir ninguna palabra: va derecho a la casilla. Gana el equipo que llegue primero a la meta. Responden: ¿Qué nos enseñó este juego? ¿Qué podemos hacer si para la próxima vez queremos ganar?</p>	<p>10' 5'</p> <p>25'</p> <p>5'</p>	<p>Tablero grande. Dado.</p>	<p>Respetar las normas establecidas para el juego.</p> <p>Escribir correctamente palabras del vocabulario básico.</p>

SESIÓN N° 15

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
<p>Proponer un juego grupal para reforzar el estudio del vocabulario cacográfico.</p> <p>Fortalecer el aprendizaje de la estrategia visual vinculada al aprendizaje de la ortografía.</p>	<p>Reciben un texto breve. Puede ser un texto de un libro, de una novela, de una revista... la única condición es que todas las personas lo tengan.</p> <p>Estudian fijándose especialmente en las palabras que presentan dificultades.</p> <p>Forman parejas y se ayudan mutuamente, comprobando que las dos personas dominan el significado y la escritura de las palabras difíciles del texto.</p> <p>Forman dos equipos. Uno de los equipos sale de pie a la pizarra para ser preguntado.</p> <p>Una persona del equipo que está sentado pregunta a alguien que deletree una palabra concreta del texto incluyendo las tildes, si es el caso.</p> <p>Si la persona preguntada contesta bien, se sienta puesto que está salvada. Si no sabe contestar sigue de pie.</p> <p>Gana el equipo que antes de cinco minutos (o el tiempo que se establezca) tenga todos los integrantes sentados. Si los miembros de ambos equipos se han sentado antes de los cinco minutos, gana el que lo haya hecho antes.</p> <p>Se puede inventar variantes del juego añadiendo preguntas de vocabulario además de las ortográficas. Otra variante es exigir a la persona que pregunta que conteste su propia pregunta. En el caso que falle, la persona que fue preguntada tiene derecho a otra oportunidad.</p>	<p>5'</p> <p>10'</p> <p>25'</p>	<p>Lecturas.</p>	<p>Respetar las normas establecidas para el juego.</p> <p>Deletrear correctamente palabras del texto que se le preguntan.</p>

	Reciben una hoja para apuntar las palabras que, por su dificultad, quieren preguntar especialmente. Concluyen que es importante tomarse un tiempo y fijarse bien en la correcta escritura de las palabras difíciles empleando la memoria visual para poder escribir bien.	5'	Hojas.	
--	--	----	--------	--

SESIÓN N° 16

OBJETIVOS	ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIALES	INDICADORES DE LOGRO
Aprender y practicar una metodología adecuada para preparar dictados evaluativos.	Forman parejas de trabajo. Reciben un texto. Escuchan indicaciones como: Tú y tu pareja deben estar muy separados, en extremos opuestos de la clase. Designan a la persona que dictará esta deberá mirar la primera frase del texto a dictar. Deja el dictado en el lugar alejado donde está y se dirige al lado de su pareja de dictado. Espera un minuto en silencio y, al transcurrir, le dicta la primera frase. Quien dicta debe avisar a su pareja si se equivoca en alguna palabra y debe decirle cómo escribirla. Al acabar la primera frase regresa al lugar donde está el texto del dictado (recuerda que debe estar alejado) y hace lo mismo con la siguiente frase y así sucesivamente. Al final las parejas corrigen el dictado mirando el texto original. Intercambian los papeles: quien escribía ahora dicta y al revés. Realizan una autoevaluación del trabajo realizado.	5' 40'	Lecturas. Hojas. Fichas.	Retiene la frase a dictar al compañero o compañera. Realizan la corrección del dictado viendo el texto original.

ANEXO 02 PRUEBA DE VELOCIDAD LECTORA

Leer en voz alta la siguiente lectura lo más rápido que sea posible:

LOS CASTORES DEL RÍO MELDRUM

Mi abuela india recuerda cómo era el río Meldrum cuando era pequeña. En él apagaban su sed rebaños de alces y ciervos, los castores chapoteaban con su cola, las truchas saltaban para coger la mosca de mayo y, a millares, los patos silvestres se atracaban de algas, sus bosques de abetos y sus numerosas presas mantenidas por la colonia de castores. Así lo habían conocido sus padres y los padres de sus padres.

Pero los castores habían desaparecido por el expolio de los cazadores y peleteros y ahora sus aguas estaban estancadas, en algunos trechos el cauce estaba seco y en otros era un riachuelo. Las presas abandonadas de los castores eran un vestigio de cuando éstos pululaban en sus aguas y cuidaban las presas para mantener el nivel de los lagos y ríos y proteger sus madrigueras. Aquí es donde se instalaron mis padres en 1931.

En los bosques y pantanos toda especie se conserva y multiplica alimentándose de otra. Si volvían a llenarse los pantanos del arroyo Meldrum, las semillas y tubérculos que estaban aún enterradas en su cauce servirían de alimento a las ratas almizcleras, aves acuáticas y peces. A cazarlos vendrían el visón, la nutria y otros carnívoros. Sólo había que crear un ambiente propicio para unos para que acudiesen los otros.

Ellos solos repararon algunas presas de castores. Hasta que en 1941 el departamento de caza les entregó dos parejas de castores. ¡Esa era la solución! En muchos de sus lagos encontramos aún sus viviendas. A la salida de todos los pantanos, grandes y pequeños, había una presa de castores. Después de medio siglo los castores volvieron al valle del río Meldrum que, en la actualidad, ha recuperado gran parte de su antiguo esplendor.

ANEXO 03 PLANTILLA DE DATOS DEL ALUMNO

PLANTILLA PARA RECOGER DATOS

Tutor (a): _____ Fecha: _____

Grado y sección: _____

Nivel: Primaria

--

N°	APELLIDOS Y NOMBRES	VELOCIDAD LECTORA
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		
23.		
24.		
25.		
26.		

ANEXO 04 PRUEBA DE VELOCIDAD LECTORA CON NÚMEROS

Los castores del río Meldrum	5
Mi abuela india recuerda como era el río Meldrum cuando era pequeña. En él bebían rebaños de alces y ciervos, los castores chapoteaban con su cola, las truchas saltaban en sus aguas, miles de patos silvestres se atracaban de algas. Estaba rodeado de bosques de abetos y una colonia de castores cuidaba y reparaba continuamente sus numerosas presas para mantener el nivel de las aguas.	16 27 39 50 60 70
Pero ahora los castores habían desaparecido por el expolio de los cazadores y peleteros y sus aguas estaban estancadas. En algunos trechos el cauce estaba seco y en otros era un riachuelo. Las presas abandonadas de los castores eran un vestigio de cuando estos nadaban en sus aguas y cuidaban las presas para mantener el nivel de los lagos y ríos y proteger sus madrigueras.	81 91 104 114 127 135
Aquí es donde se instalaron mis padres en 1931. Ellos solos repararon algunas presas de castores. Así mejoró el entorno del río en algunos trechos de su cauce. Todo cambio en 1941: el departamento de caza les entrego dos parejas de castores.	146 157 168 176
Poco a poco los castores repararon las presas y sus viviendas. Las semillas y tubérculos fueron cubiertos de nuevo por las aguas y crecieron nuevas plantas. Las ratas, los peces y las aves acuáticas se alimentaban de ellas y su número aumento. Los visones las nutrias y otros carniceros se alimentaban de ellos.	188 199 211 223 229
Los castores también aumentaron de número, reparaban más presas y nuevas viviendas. Cada día que pasaba el lago Meldrum se parecía mas al que conoció mi abuela.	237 249 256

ANEXO 05 PRUEBA DEL TANTO POR CIENTO