

La educación lingüística
de los estudiantes dominicanos
del segundo ciclo del nivel básico.
Del vocabulario cacográfico a las
reglas de mayor rentabilidad ortográfica

*Dr. Carlos Antonio Pérez Guzmán**

Resumen

El tema objeto de estudio versa sobre la educación lingüística de los estudiantes dominicanos del segundo ciclo del nivel básico. Del vocabulario cacográfico a las reglas de mayor rentabilidad ortográfica.

Después de una reflexión minuciosa sobre las dificultades que presentan los estudiantes dominicanos de todos los niveles educativos en cuanto a escribir con ortografía, ha surgido el interés por investigar el curso de acción seguido en la formación lingüística y de qué manera repercute en el vocabulario cacográfico

* Facilitador de la Universidad Abierta para Adultos, UAPA.

y su relación con las reglas de mayor rentabilidad ortográfica, específicamente en el segundo ciclo del nivel básico.

Palabras claves: *Lingüística, cacográfico, reglas, rentabilidad y ortográfica.*

Summary

The subject of study concerns the linguistic education of Dominican students of second cycle of basic level. Cacographical vocabulary to greater profitability spelling rules.

After a thorough reflection on the difficulties presented by the Dominican students of all levels of education as to write with spelling, there has been interest in investigating the course of action pursued in language training and how this affects the cacographical vocabulary and their association to higher returns rules of spelling, specifically in the second cycle of basic level.

Keywords: *Linguistics, cacographic, rules, profitability and spelling.*

Introducción

El tema objeto de estudio versa sobre la educación lingüística de los estudiantes dominicanos del segundo ciclo del nivel básico. Del vocabulario cacográfico a las reglas de mayor rentabilidad ortográfica.

La trayectoria seguida hasta llegar a definir el tema, ha conducido a indagar todas las posibles situaciones en que se enfrentan tanto los maestros como los estudiantes en la enseñanza de la ortografía y su uso en el código escrito. Las debilidades detectadas a simple vista, han proporcionado las herramientas necesarias para decidir llevar a cabo esta investigación.

Se espera que los aportes del estudio arrojen luz sobre el método que lleve a la reducción de las dificultades que de antemano se conocen y las que resulten producto de la investigación.

La investigación tuvo como finalidad dar respuesta al siguiente problema:

¿Cómo es la educación lingüística de los estudiantes dominicanos del segundo ciclo del nivel básico en lo relativo a la competencia ortográfica?

Del problema anterior se derivan los siguientes sub-problemas:

¿Cuál es el vocabulario cacográfico de los estudiantes?

¿Cuáles son los errores ortográficos más frecuentes?

¿Cuáles son las reglas de mayor rentabilidad ortográfica para los estudiantes del segundo ciclo del nivel básico de la educación dominicana?

¿Cuáles aspectos influyen en el aprendizaje de la ortografía de los estudiantes del segundo ciclo del nivel básico de la educación dominicana?

¿Cuál es la metodología aplicada por los maestros en la enseñanza de la ortografía en los estudiantes del segundo ciclo del nivel básico de la educación dominicana?

¿Cuál es el rol del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía en los estudiantes del segundo ciclo del nivel básico de la educación dominicana?

¿Cuánto tiempo dedican a la semana los maestros, en la enseñanza de la ortografía en los estudiantes del segundo ciclo del nivel básico de la educación dominicana?

¿Cuál es la pertinencia de los materiales didácticos utilizados por los maestros en la enseñanza de la ortografía en los estudiantes del segundo ciclo del nivel básico de la educación dominicana?

El estudio permitió obtener datos objetivos en relación a la realidad actual de las competencias lingüísticas de los estudiantes del segundo ciclo del nivel básico de la educación dominicana, sus principales limitaciones ortográficas, los aspectos que según opinión de los maestros influyen en su aprendizaje, metodología aplicada en su enseñanza, que tiempo dedican los maestros a la semana en la enseñanza de la plasmación gráfica de la lengua oral y la pertinencia de los materiales didácticos utilizados en este proceso.

La situación planteada anteriormente justificó la realización de una investigación pormenorizada en relación a la educación lingüística de los estudiantes dominicanos del segundo ciclo del nivel básico, en particular, el vocabulario cacográfico y las reglas de mayor rentabilidad ortográfica, ya que con los hallazgos como insumos, se ha pretendido que las autoridades de la Secretaría de Estado de Educación, por medio de los departamentos de Currículo y de Letras, tomen medidas conjuntas para superar esta dificultad, de manera que, partiendo de estas proyecciones, el estudio obtenga relevancia social, en el sentido de que los resultados podrían beneficiar de manera significativa a los actores del proceso enseñanza-aprendizaje.

El Objetivo general de la investigación consiste en:

Analizar la educación lingüística de los estudiantes dominicanos del segundo ciclo del nivel básico. Del vocabulario cacográfico a las reglas de mayor rentabilidad ortográfica.

Del anterior objetivo se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Elaborar un inventario del vocabulario cacográfico de los estudiantes del segundo ciclo del nivel básico de la educación dominicana.
- Identificar la frecuencia de los principales errores ortográficos de los estudiantes del segundo ciclo del nivel básico de la educación dominicana.
- Proponer las reglas de mayor rentabilidad ortográfica de los estudiantes del segundo ciclo del nivel básico de la educación dominicana.
- Analizar los aspectos que influyen en el aprendizaje de la ortografía en los estudiantes del segundo ciclo del nivel básico de la educación dominicana.
- Describir la metodología aplicada por los maestros en la enseñanza de la ortografía en los estudiantes del segundo ciclo del nivel básico de la educación dominicana.

- Determinar el rol del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía en los estudiantes del segundo ciclo del nivel básico de la educación dominicana.
- Determinar el tiempo que dedican a la semana los maestros en la enseñanza de la ortografía en los estudiantes del segundo ciclo del nivel básico de la educación dominicana.
- Conocer la opinión de los maestros en relación a la pertinencia de los materiales didácticos utilizados en la enseñanza de la ortografía en los estudiantes del segundo ciclo del nivel básico de la educación dominicana.

Contexto de la investigación

Enseñar a escribir es una de las tareas fundamentales de la escuela. Gran parte de la población escolarizada presenta dificultades considerables para comunicarse por escrito sin cometer errores ortográficos, situación que lleva a suponer que la escuela no ha logrado desarrollar en los estudiantes estrategias para comunicarse correctamente mediante la escritura.

Con miras a los cambios introducidos en el nuevo currículo de la educación dominicana, específicamente en el caso de la Lengua Española, Matos Moquete (2000) sostiene que “en República Dominicana, en la enseñanza primaria hemos estado aplicando esa errónea orientación de querer enseñar lo que no se conoce en Lengua Española; el formalismo convierte al maestro en simple repetidor de reglas sintácticas, de reglas ortográficas y de definiciones aprendidas”. De este modo Matos Moquete (2000) se muestra partidario de cambios en la enseñanza de la Lengua Española y en el caso de la ortografía, de buscar estrategias específicas que motiven el mejoramiento de su práctica y que, según su punto de vista, el nuevo currículo traza lineamientos tendentes a mejorarla.

Igual que muchos autores de la región, Matos Moquete (2000) sugiere, como práctica fundamental, el hábito de la lectura, pues afirma que no conoce a nadie con buena ortografía

que no lea ni escriba con una frecuencia mediana y cierta conciencia de estos procesos.

Murillo, (2005), citando a Garrabo y Puigarnau (1996), sostiene que “el objetivo fundamental de la ortografía es lograr que los alumnos escriban correctamente todas las palabras que utilizan, y tengan vehículos de incorporación para las palabras que irán conociendo en el futuro” (p.25).

Esta aseveración coincide con la de Matos Moquete, cuando sostiene que “los sujetos llegan a la escuela con competencias de comunicación, competencias lingüísticas, competencias intelectuales y competencias socioculturales” (2005). Es decir, que los estudiantes no llegan vacíos, llegan con unos conocimientos que irán enriqueciendo en la medida que incorporen palabras a su vocabulario.

Para Murillo, (2005), “la escuela, con el afán de erradicar en el menor tiempo posible los errores ortográficos, presenta, con mucha frecuencia, en períodos cortos todas las reglas ortográficas, o bien, las dosifica, sin considerar cuáles son las dificultades de los educandos y su experiencia escolar” (p.25). Esto provoca una repetición de reglas y contenidos que no necesariamente despiertan el interés de los educandos y mucho menos su asimilación.

Muchos son los factores que inciden en que estudiantes y profesionales presenten limitaciones al hacer uso de la lengua escrita; es decir, que el dominio de la ortografía obedece a circunstancias, tanto endógenas a la lengua como exógenas, entre las cuales se pueden citar:

- La pobreza léxical.
- La diferencia entre la lengua oral y la escrita
- La analogía o cruces analógicos
- La homofonía
- La pérdida de la mística docente
- El sentido de la observación

Anna Camps, Marta Milian, Montserrat Bigas, Montserrat Camps y Pilar Cabré, en el libro *La enseñanza de la ortografía*, exponen con mucha propiedad que “La enseñanza de la ortografía no puede limitarse al trabajo ocasional de los problemas que aparecen en los textos de los niños” (1990, p. 46). Esta aseveración permite reflexionar en torno a la realidad a que estas educadoras hacen referencia y sobretodo lo compleja que se presenta en la enseñanza de la ortografía, la cual amerita una dedicación continua y sistemática para que los alumnos puedan adquirir las competencias necesarias en esta área del conocimiento.

El sistema ortográfico está integrado por marcas y convenciones gráficas, como los signos de puntuación, las alternancias gráficas o sistema poligráfico, el sistema de mayúsculas, los blancos gráficos y el sistema acentual (Vaca, 1996).

Los aspectos involucrados en la comprensión del sistema ortográfico resultan interesantes, porque aquellos sujetos que, al producir un texto escrito se centran en disquisiciones ortográficas, experimentan especial dificultad para dirigir su atención para desarrollar procesos de escritura de orden superior (Treiman y Cassar, 1996).

La diversidad composicional y polisémica que caracteriza a elementos gráficos de una lengua escrita, determina que el aprendizaje ortográfico no pueda reducirse a la reproducción, en el nivel declarativo de enunciados o “reglas ortográficas”, sino, más bien, implica la solución de problemas conceptuales para comprender las relaciones entre el sistema de notaciones ortográficas y su representación lingüística (Jaffré, 1994).

Durante el siglo pasado, la ortografía formaba parte de la gramática y a su estudio y tratamiento se les concedía más importancia que en la actualidad; de manera, que si la lengua oral adquiría atención y estudio, la escrita no merecía menos. Sin embargo, a partir de Saussure (1916) la ortografía fue arrinconada como mero trasunto de la lengua oral, que era lo importante en lingüística, específicamente en su condición de sistema.

De modo que para Ferdinand de Saussure (1972), la “lengua y escritura son dos sistemas de signos distintos; la única razón de ser del segundo es la de representar al primero; el objeto lingüístico no queda definido por la combinación de la palabra escrita y la palabra hablada; esta última es la que constituye por sí sola el objeto de la lingüística” (p.123). Esta posición del lingüista suizo, ha contribuido específicamente a que los aspectos gráficos del lenguaje quedaron relegados a un segundo plano.

Para John Lyons, (1971) “La lingüística contemporánea sostiene que el lenguaje hablado está en primer lugar y que la escritura no es más que un recurso para representar el habla por otro medio” (p.78).

A partir del inicio de la década de los años cincuenta, surge una nueva visión de los lingüistas, diferente a lo sostenido por Ferdinand de Saussure, los cuales proponen la recuperación y valoración de lo gráfico en la cultura lingüística. Todorov (1979), tiene la concepción de que se ha privilegiado el lenguaje hablado como si constituyera el lenguaje por excelencia, de manera que de acuerdo con esta apreciación de Todorov, el lenguaje escrito apenas sería una imagen reiterada, una reproducción auxiliar o un instrumento cómodo. El habla sería, pues, la “naturaleza” y el origen de la lengua, y la escritura tan sólo un retoño bastardo, un accesorio artificial, un resultado superfluo. Hay en esto un juicio de valor y una estructuración implícita, cuya presencia puede discernirse constantemente en nuestra tradición, desde antes de Platón hasta Saussure.

La comprensión de la lingüística implica, entre otras, el dominio de las normas ortográficas, la cual tiene como finalidad el uso apropiado de la expresión escrita y la perennidad del idioma. Esta declaración no se puede tomar de manera estricta, ya que la lengua como un proceso social-dialéctico va evolucionando, lo cual permite particularidades en el uso, tanto oral como escrito.

La forma juega una importante función y según Hierro (1970) “Contiene todas aquellas estructuras, sean fonológicas, morfológicas, sintácticas o semánticas que permitidas por la lengua, son

tradicionales y caracterizan a la comunidad, a un subgrupo de la misma o simplemente al individuo” (p. 36).

Molina (2006) se refiere a lo que es la norma, diferenciándola de dos maneras: norma culta y norma popular. Explica que: “Las diferencias en los estilos de hablar de los sectores sociales, han dado origen a los conceptos de norma culta, sociolecto de la clase económica, política, cultural o ideológicamente dominante, y norma popular o sociolecto de los sectores dominados”(p. 76).

Tanto Molina como Hierro coinciden en afirmar que las normas tienen diferencias lexicales, morfológicas, fonéticas y sintácticas. Además Hierro se refiere a las diferencias semánticas, las cuales no son abordadas por Molina.

Por su parte Muñoz (1988) en su obra *Fundamentos básicos para la enseñanza de las artes del lenguaje* define normas como “aquellas estructuras lingüísticas que sean aceptadas por el uso o establecidas por técnicas especialistas bajo la condición de que tales estructuras se apoyen en un código lingüístico que se acepte, socialmente, como bueno” (p. 180).

Pedro Salinas, citado por Muñoz (1988) reafirma el valor de la norma al expresar “Tan perjudicial es gobernar la lengua con excesos como dejarla sin gobierno” (p. 281). Lo que Salinas propone es que se eduque al ser humano desde el punto de vista lingüístico, para que adquiera el dominio de la lengua desde dentro y por propia convicción y llegue a usarla con el decoro necesario.

Los individuos sienten la necesidad de expresarse, ya sea de forma oral o escrita, pero cada cual desea hacerlo mejor y dominar la norma culta, todo el mundo desea expresarse empleando la norma culta, de manera que la norma juega un rol significativo y de una manera u otra está relacionada en las reglas gramaticales.

Gutiérrez (1997) en el prólogo de la obra *Ortografía Infe-rencial y Operativa* del lingüista Bartolo García Molina (1994), hace referencia al problema de la enseñanza de la ortografía y de las dificultades que presentan estudiantes y profesionales para la aplicación de las normas de la lengua escrita y relata que la

“enseñanza de los diferentes aspectos de la lengua, enfatizando en el ortográfico ha estado caracterizada por una limitada dimensión metodológica: la memorización de las reglas y normas a las que se ajusta la lengua” (p. 10).

Polo (1974) hace un importante aporte a la lengua escrita, cuando publica su *Ortografía y ciencia del lenguaje*. En este texto se plantean consideraciones relevantes en torno a la representación gráfica de la lengua.

Son dignos de mención los trabajos de Lidia Contreras (1993) la cual da a conocer varios discursos relacionados con la preocupación ortográfica, entre los que se encuentran *La ciencia de la escritura y Ortografía y grafémica* (1994).

Según Lidia Contreras “El estudio del habla independientemente de la escritura, nacido como una reacción a la postura decimonónica que le daba a la última un lugar preponderante, encuentra en este siglo un excelente apoyo de parte de la dialectología y de la lingüística antropológica y estructural; pero, afortunadamente, ya empiezan a levantarse voces para restablecer un saludable equilibrio. Así como el habla merece ser estudiada independientemente de la escritura, esta debe ser estudiada independientemente de aquella, aunque sin negar, sus mutuas relaciones. De este modo, se sabrá mejor qué es lo específico de cada una de estas formas de comunicación” (p. 143).

El lingüista Bartolo García Molina (1999) en su libro *Ortografía Inferencial y Operativa*, refiriéndose a los problemas cacográficos en República Dominicana, precisa que “es sólo un indicio de un problema mucho más profundo por lo que hay que plantearlo, no en términos de reforma gráfica, sino, en términos de cambios sustanciales en los procedimientos didácticos y metodológicos aplicados en la enseñanza, no sólo en la lengua y la ortografía, sino en todas las asignaturas que componen el currículum de los niveles básico, medio y superior de la educación dominicana” (p. 21).

Ante esta realidad, a la que hace referencia Bartolo García Molina, es pertinente agregar que a las dificultades intrínsecas de la propia ortografía, se suma la falta de un buen texto, en el cual la ortografía se trate con extensión, rigor, coherencia, y un educador consciente de esta realidad, que tenga la intención, la responsabilidad y la competencia necesarias para hacer posible que los estudiantes superen estas limitaciones en la lengua escrita.

La ortografía tiene un valor social indudable y por eso el escribir con ortografía debe ser enseñado en las clases. Pero, como cualquier otra enseñanza lingüística, esta labor no es exclusiva de la clase de lengua. Sólo si en todas las materias se corrige la ortografía de los escritos escolares, será posible que los alumnos y las alumnas le vean sentido, porque si sólo cuidan su ortografía cuando escriben para la clase de lengua, el fracaso está a la vista.

Sobre el deterioro de la ortografía, Martínez de Sousa (1986) deja claras sus causas y muchos estudiosos de esta situación se han entretenido en señalar los factores intervinientes en el aprendizaje ortográfico (Holgado 1985, Luceño 1994, Prado 1998) y cuántas estrategias pueden ayudar al mismo (González Reolid 1986, Barberá 1988, Camps et al. 1990, Carratalá 1993, Carbonell de Grompone citada en Quirós y Schragger 1996, Gabarró y Puigarnau 1996).

La enseñanza de la ortografía debe ser permanente y cualquier ocasión es aprovechable. La responsabilidad de su enseñanza no recae sólo en el profesor de castellano, sino también en el resto del profesorado. A ellos no les corresponde la enseñanza sistemática de la ortografía, pero sí destacar en el pizarrón la escritura de ciertas palabras, pronunciando bien y corrigiendo formativamente.

En la ejercitación ortográfica, el profesor debe agotar sus medios para que el alumno identifique y solucione el problema ortográfico, tanto visual, gráfico y auditivo como oral.

En el primer ciclo de la educación básica, es recomendable el uso del método inductivo-deductivo, el cual se apoyará

en actividades variadas, a través de las cuales el niño pueda adquirir conciencia ortográfica y fijar patrones gráficos. En el segundo ciclo básico, el niño puede inferir reglas ortográficas y escribir respetando los subsistemas ortográficos: literal, acentual y puntual.

Según la Ortografía de la Real Academia Española (RAE), editada en 1999, “una ortografía ideal debería tener una letra, y sólo una, para cada fonema, y viceversa”, es decir, una presentación gráfica para cada clase de sonidos, pero, agrega la RAE, “tal correspondencia, por motivos históricos y de diversa índole, no se produce en casi ninguna lengua, aunque el español es de las que más se aproximan a ese ideal teórico.”

Los paradigmas de este campo han ido evolucionando a lo largo del tiempo (Lynch, 2003, pp. 25-26). La primera etapa estuvo dominada por una perspectiva pedagógica y lingüística que promovía la enseñanza correctiva, centrada en la gramática y buscaba erradicar las variedades léxicas no tradicionales.

Esa perspectiva era la responsable de ubicar a los estudiantes hispanohablantes nativos, en cursos de español como lengua extranjera para principiantes, y tratar de “ayudarlos” a “desaprender” sus “malos hábitos” lingüísticos y someterlos a los mismos métodos (incluyendo el componente de los laboratorios audio- lingüísticos) que a los estudiantes para quienes el español era una segunda o tercera lengua (Valdez, 1981, p. 7).

Los hallazgos simultáneos y posteriores en el terreno de la adquisición de segundas lenguas, así como los avances en el conocimiento de las características sociales, psicológicas, culturales y lingüísticas del hablante de lengua de origen, mostraron la importancia estratégica de los filtros afectivos, la motivación de los estudiantes y, lo que es aún más central, la importancia de la comunicación y del uso funcional del lenguaje. Como resultado, hacia el final de la década del '70 y el comienzo de los '90, la enseñanza de lengua de origen, igual que la instrucción de segundas lenguas, actualizó sus paradigmas y comenzó a estar más influenciada por una perspectiva comunicativa no correctiva,

promoviendo la lectura, la escritura convencional y expresiva, la enseñanza de la ortografía y la conversación a partir de ejes temáticos.

La discusión pedagógica en los EEUU, ya en los '80, aceptaba el siguiente punto de partida: enseñar español para hispanohablantes nativos requiere una pedagogía diferente a la utilizada para enseñar español como segunda lengua (Valdez, 1981).

Sin embargo, la investigación hecha en esta materia a nivel del colegio en el Sudoeste americano (Nuevo México, Texas, California, Arizona, Colorado) descubre que coexisten tres enfoques diferentes utilizados para enseñar español a adultos hablantes bilingües (español-inglés) de origen hispano: la que recurre a las misma metodología que los cursos de español como segunda lengua; la que crea una metodología específica para español como lengua de origen e intenta intervenir en resolver los problemas propios de la comunidad de hablantes de esa región; la que enfoca la enseñanza del español estandarizado como un segundo dialecto, diferente del hablado por los estudiantes de esa región (Valdez, 1981).

Metodología utilizada

El tipo de estudio es sincrónico, descriptivo y transversal y el enfoque metodológico cuantitativo y cualitativo, por lo tanto, los datos del análisis corresponden a los actores del proceso enseñanza-aprendizaje porque a través de la utilización de una muestra representativa, se describe la situación actual de la investigación sobre la educación lingüística de los estudiantes dominicanos del segundo ciclo del nivel básico, del vocabulario cacográfico a las reglas de mayor rentabilidad ortográfica, y se generalizan resultados, mediante el uso de la aplicación de cuestionarios y la producción de textos.

La población objeto de estudio seleccionada para responder a los objetivos propuestos en la investigación, está compuesta

por estudiantes de la zona urbana y rural que cursan los niveles educativos de quinto a octavo grados, correspondientes al segundo ciclo de la educación básica dominicana, durante los meses septiembre de 2007 a mayo de 2008 y por docentes de la asignatura de español. Para la selección de las muestras correspondientes a docentes y estudiantes, se manejó la fórmula de Fisher y Navarro.

El trabajo consistió en recoger la siguiente información:

- Producciones de textos por los estudiantes
- Datos obtenidos de las encuestas aplicadas a los escolares
- Testimonios obtenidos de las encuestas aplicadas a los educadores

De los trescientos ochenta y tres estudiantes seleccionados para la investigación, se escogieron noventa y cinco producciones textuales por cada nivel educativo, para un total de trescientos textos. Las producciones textuales se seleccionaron tomando en cuenta los siguientes criterios: Extensión, legibilidad y estructuración de texto.

Para recoger las informaciones y responder a los objetivos planteados, se siguió el procedimiento metodológico empleado por Emilia Ferreiro (1996) y Viviana Cárdenas (1999) en sus investigaciones sobre la forma en que los niños escriben, el cual consiste en la aplicación de tres métodos: una producción textual escrita por los estudiantes, una encuesta dirigida a los estudiantes y otra encuesta aplicada a los docentes que imparten docencia a los alumnos colaboradores.

La producción textual de los estudiantes, permitió obtener informaciones sobre su competencia en el uso de la lengua escrita.

La encuesta aplicada a los estudiantes tenía como objetivo analizar los aspectos que influyen en el aprendizaje de la ortografía, evaluar la metodología aplicada y determinar el tiempo que dedican a la semana los maestros en la enseñanza de la ortografía.

En las producciones textuales se busca elaborar un inventario del vocabulario cacográfico e identificar la frecuencia de los principales errores ortográficos. Las producciones textuales y las encuestas, se agruparon por niveles educativos y se procedió a su cuantificación.

Con el equipo de docentes que colaboraron en esta investigación se elaboró un instrumento para analizar las encuestas, que tenía como objetivo indagar los aspectos que influyen en el aprendizaje de la ortografía, pertinencia de los materiales didácticos, estrategias metodológicas y tiempo que se dedica a la semana a su enseñanza.

Con la finalidad de lograr los objetivos que plantea esta investigación, el procedimiento para analizar los datos se dividió en cuatro etapas:

1. Análisis de las producciones textuales de los estudiantes.
2. Análisis de las encuestas efectuadas a los estudiantes colaboradores.
3. Análisis de las encuestas realizadas a los docentes colaboradores
4. Triangulación de los resultados obtenidos en los análisis anteriores.

Como un primer paso en el análisis de datos de esta investigación, se examinaron las narraciones que los estudiantes escribieron a partir de los cinco temas que se le entregaron y del tema libre, lo que constituyó la principal fuente de información sobre el tema de la educación lingüística de los estudiantes dominicanos del segundo ciclo del nivel básico. Luego se procedió a la digitación de las narraciones respetando la ortografía de los alumnos, puntuación, acentuación, uso de minúscula, mayúscula, cambios de letras, entre otras.

Para la validación de la investigación se manejó la triangulación por fuentes: se analizaron las producciones textuales y las encuestas a los estudiantes y docentes, y se procedió a un cruce de las informaciones para establecer las semejanzas y diferencias entre:

- Los aspectos que influyen en el aprendizaje de la ortografía por los estudiantes.
- La metodología aplicada por los maestros en la enseñanza de la ortografía.
- Tiempo que dedican a la semana los maestros en la enseñanza de la ortografía.

En el estudio se utilizaron fuentes primarias y secundarias. Las primarias: estudiantes y maestros de lengua española de las dieciocho regionales que conforman la Secretaría de Estado de Educación, y las fuentes secundarias: documentos escritos fundamentos teóricos, libros, revistas y artículos de Internet, informes, entre otros.

Las técnicas de recolección de datos que se utilizaron en el estudio fueron: La encuesta estructurada, cuestionario y el análisis de contenido.

Discusión de los resultados

Los estudiantes, valoran positivamente la clase del profesor de español. Este criterio debería favorecer su motivación para el aprendizaje, pero si bien a los estudiantes dominicanos les parece buena la forma como imparte la clase el profesor de español, su competencia ortográfica no se corresponde con esta apreciación.

La mayoría de los estudiantes de todo el país, encuentra interesante la clase de español; pero cuando se trata de la ortografía, la consideran aburrida, porque tienen que cumplir con unos patrones propios del código escrito, resultándoles esto poco interesante.

El profesor de español utiliza para la enseñanza de la ortografía, en todos los grados el dictado y ejercicios de tareas donde espera que apliquen las reglas. Como práctica correctiva prevalece escribir varias veces en el cuaderno la palabra que escribió mal, con la ortografía corregida. Esto es un reflejo de que al docente todavía se le hace cuesta arriba hacer dinámicas de interés, con resultados significativos para los estudiantes.

Si bien para el alumno, el profesor de español siempre corrige los errores ortográficos durante el proceso de enseñanza y le dedica a la semana un tiempo a la enseñanza de la ortografía, estudiantes y docentes están inconformes porque los demás profesores no se preocupan de que los educandos mejoren su ortografía, por entender que no es su responsabilidad.

Aunque la colaboración de los profesores de otras asignaturas es mínima cuando de corregir faltas ortográficas se trata, algunos lo hacen y esto ayuda a mejorar la competencia ortográfica del educando.

En tanto que los docentes entienden que los aspectos influyentes en el aprendizaje de la ortografía se relacionan con el poco hábito de lectura, la metodología que ellos emplean, no fomenta ese hábito. Los docentes, enfatizaron que la lectura y la metodología son los elementos más importantes para que los estudiantes aprendan ortografía.

Para la totalidad de los docentes, a nivel nacional, el libro de texto es el recurso más usado para enseñar la ortografía, siguiéndole el uso de la pizarra y muy pocas veces o nunca, otros recursos que hagan interesante esta área de la lengua española. Los docentes coinciden con los estudiantes en que los instrumentos para la clase de ortografía son la pizarra y los libros. Se ha perdido de vista la utilidad de otros recursos para la enseñanza de la ortografía.

El profesor de español, en la mayoría de los casos, se dispone a corregir, a veces, los errores ortográficos durante el proceso de enseñanza, lo que refleja una de las causas que impiden al estudiante superar las debilidades mostradas en la redacción de los textos.

El tiempo dedicado a la ortografía según las opiniones de los encuestados, es muy poco y hace falta mayor dedicación para que las dificultades sean superadas por los estudiantes de estos niveles. Un agravante más es la presión que se ejerce sobre los maestros, para que cumplan la programación de la asignatura en sus otros aspectos. En estos grados, no hay los recursos necesarios ni las

fuentes adecuadas, además de enfrentar la indiferencia de los otros profesores cuando observan que los estudiantes no escriben correctamente.

Existe 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 desmotiva el proceso y de igual modo el uso de una sola acción, redundará en monotonía para los estudiantes.

De conformidad con las encuestas, los escolares dicen preferir que el profesor de español le dedique más tiempo a la semana a la enseñanza de la ortografía, de lo cual se induce que los alumnos, en consecuencia, sienten la necesidad de que se les ofrezca ayuda para superar sus dificultades en esta competencia. Los recursos didácticos que utiliza el profesor con mayor frecuencia en la enseñanza de la ortografía, son libro, pizarra y diccionario.

Se constató, partiendo de los textos escritos por los estudiantes, que muestran inconvenientes en el uso de letras específicas, lo cual, entre otras razones, se debe a que el docente no ha tomado los correctivos de lugar. Muchas de las equivocaciones son muy fáciles de corregir con una simple orientación.

Los estudiantes confirmaron que los profesores de asignaturas diferentes al español, cuando los estudiantes escriben palabras de manera incorrecta, muy raras veces se las corrigen. Es costumbre el hecho de que se crea que estas correcciones son exclusivamente de los profesores de la lengua española, sin tomar en cuenta que cualquier asignatura que se imparta en el idioma español, tanto en el discurso oral como en textos escritos, requiere una educación lingüística adecuada del estudiante.

Es habitual el mal empleo de letra **a/o**. Los estudiantes las unen a la palabra que acompañan produciéndose una infrasegmentación de morfemas.

En relación al manejo de **b/v**, se comprobó que los educandos invierten el uso de situación que se presenta, tanto en posición intervocálica como a inicio de palabra. Otro caso que ocurre con

frecuencia es la omisión de la letra **b** en secuencias consonánticas cultas y en posición implosiva (final de sílaba).

Se evidencia en los textos de los estudiantes, el mal empleo de la letra **c**, sustituida por **s**. En otros casos, cambian la letra **s** por la letra **c**, situación que se da tanto al inicio de palabra como en posición intervocálica; es decir, sustitución del grafema <**c**> por la <**s**>, o lo inverso.

Es muy reiterativo en los estudiantes de estos grados, sustituir en la escritura el uso de la letra **z** por la letra **s**. Las situaciones más usuales son en aquellos casos en que la palabra termina en **z**. También se da lo contrario.

Es reiterativo que los educandos elidan la letra **d** en posición final de palabra.

En lo referente a las letras **g/j** los estudiantes confunden sus usos, en verbos y en palabras de uso común, fenómeno que ocurre debido a la disortografía cultural y a la homofonía, cuando están seguidas de las vocales **e** e **i**.

Se observa el uso incorrecto de la letra **h**. La mayoría de las veces se omitió y no se colocó en la palabra utilizada en el texto. Pero en algunos momentos la **y** le sirvió como si fuera el sonido **i**, omitiendo la **h**.

En el empleo de **l,x,a,r,p** se presentan el fenómeno lingüístico de ultracorrección, el cual ocurre muchas veces cuando se quiere adoptar un estilo culto o prestigioso. Se deforma una palabra o construcción correcta por creer equivocadamente que es incorrecta.

Se da con frecuencia la utilización de la **y**, colocándola en el lugar de la **ll**, lo cual es un caso axiomático de yeísmo al trasladar el código oral al escrito. También se uso **y**, como sonido **i**.

En los textos escritos por los estudiantes se da con periodicidad que en vez de escribir **m** delante de **p** y **b**, se escribe **n**.

Los alumnos suelen omitir la letra **s** en posición implosiva; en otros casos, la colocan en palabras que carecen de ella, (ultracorrección).

En general, todos los estudiantes tienen debilidad en la regla de acentuación. Todos muestran dificultad en el caso de las agudas, cuando la sílaba termina en **n,s,vocal**; pero lo mismo se reflejó cuando la sílaba no la requiere. En el caso de las graves o llanas los estudiantes de todos los grados no tienen clara las reglas de acentuación, ya que de cualquier forma la marcan o la omiten.

En el caso de las esdrújulas, los estudiantes suelen no acentuarlos, lo que permite percibir en todos los grados una falta de orientación y seguimiento por parte de los docentes en casos muy elementales del uso adecuado del acento, pues en ocasiones los estudiantes a una misma palabra la acentúan y en otras no lo hacen.

Conclusiones

Después de haber analizado los datos obtenidos, se concluye

Objetivo No. 1-2: Elaborar un inventario del vocabulario cacográfico de los estudiantes del segundo ciclo del nivel básico de la educación dominicana e identificar la frecuencia de sus principales errores ortográficos

En esta parte se presenta un inventario del vocabulario cacográfico de los estudiantes, así como la frecuencia de los errores ortográficos en que éstos incurren.

Objetivo No. 3: Proponer las reglas de mayor rentabilidad que corrijan los siguientes errores ortográficos.

1. Marcación gráfica errónea del acento, en especial de las palabras agudas.
2. Omisión de la letra **h**, tanto en posición inicial de palabra como en posición intervocálica.
3. Marcado gráfico erróneo del acento en palabras con hiato.
4. Inversión en el uso de los grafemas **b/v**, tanto en posición intervocálica como a inicio de palabra.

5. Elisión de la letra **d** en posición final de palabras.
6. Sustitución en el uso de las letras **s/z/c**; al escribir las secuencias **za, ze, ce, zi, ci, zo, zu**, haciéndola corresponder con **sa, se, si, su**; por lo tanto, vacilan entre la escritura de una ‘s’, ‘c’ o ‘z’.
7. Elisión de **n** en posición final de palabras y en posición intermedia.
8. Omisión de la letra **s** morfé mica y no morfé mica.

Objetivo No. 4: Analizar los aspectos que influyen en el aprendizaje de la ortografía en los estudiantes del segundo ciclo del nivel básico de la educación dominicana.

Al ser cuestionados los docentes respecto a los aspectos que influyen en el aprendizaje de la ortografía, el 82% expresó que es la lectura; para el 31%, la metodología; según el 7%, el medio ambiente y para el 3%, el estímulo para la creación literaria. Estas afirmaciones evidencian que, de conformidad con la opinión de los docentes, la lectura es el medio más influyente en el aprendizaje de la ortografía.

Objetivo No. 5: Describir la metodología aplicada por los maestros en la enseñanza de la ortografía en los estudiantes del segundo ciclo del nivel básico de la educación dominicana.

El profesor de español utiliza para la enseñanza de la ortografía, en todos los grados, el dictado y ejercicios de tareas donde esperan que apliquen las reglas. Como práctica correctiva prevalece escribir varias veces en el cuaderno las palabras con la ortografía corregida. Esto es un reflejo de que al docente todavía se le hace cuesta arriba hacer dinámicas de interés, con resultados significativos para los estudiantes.

Existe un manejo abusivo de un mismo recurso y una misma actividad para enseñar la ortografía, pizarra. El poco uso de otros medios desmotiva el proceso y de igual modo el uso de una sola acción redundará en monotonía.

Objetivo No. 6: Determinar el rol del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía en los estudiantes del segundo ciclo del nivel básico de la educación dominicana.

Es la persona responsable de articular el trabajo educativo, con la responsabilidad, además, de coordinar todo el accionar referente a los alumnos en el aula de clase, con el objetivo de producir cambios de actitudes en el orden cualitativo.

El profesor debe proporcionarles a los alumnos una variedad de lecturas, revistas y libros de diversos temas, géneros y autores; con la finalidad de entusiasmarlos y de esta manera darles opciones de lo que les agrada leer y escribir de acuerdo con su capacidad e intereses.

Estimular, orientar y acompañar a los discentes en el proceso de construcción de sus competencias ortográficas. Esto supone la preparación de actividades que favorezcan al autoaprendizaje y a la observación.

Objetivo No. 7: Determinar el tiempo que utilizan a la semana los maestros en la enseñanza de la ortografía en los estudiantes del segundo ciclo del nivel básico de la educación dominicana.

El 60% de los docentes expresa que, a veces, le dedica a la semana un tiempo específico para la enseñanza de la ortografía; el 21% nunca lo hace y el 19% dice hacerlo siempre. Las aseveraciones anteriores revelan que el docente no muestra el interés necesario para que el estudiante supere las debilidades ortográficas.

En el 82% de los casos, los estudiantes dicen que les gustaría que el profesor de español le dedicara más tiempo a la semana a la enseñanza de la ortografía.

Según estos datos al 66% de los docentes le gustaría dedicarle más tiempo a la semana a la enseñanza de la ortografía; mientras que el 34% opina que no. Existe necesidad por parte de los docentes en el sentido de dedicarle un tiempo mayor a la enseñanza de la Ortografía. Coinciden los estudiantes con los docentes, que si

bien se enseña, hay que aclarar que el tiempo dedicado no es mucho. Esto se debe a que se exige cumplimiento de otros aspectos del programa y se deja de priorizar la ortografía.

Objetivo No. 8: Conocer la opinión de los maestros en relación a la pertinencia de los materiales didácticos utilizados en la enseñanza de la ortografía en los estudiantes del segundo ciclo del nivel básico de la educación dominicana.

La mayoría de los docentes (68%) coincide en que no consideran adecuados los textos que se utilizan en la enseñanza de la Ortografía y el 32% consideran que lo son. Esto indica que los textos no ayudan a que los estudiantes mejoren sus problemas ortográficos. Sin embargo, se hace el esfuerzo, aunque hace falta que los maestros se dediquen a escribir obras didácticas y guías para estos fines.

Referencias bibliográficas

- Alarcos Ll. (1976). *Fonología española*. Madrid, España: Editorial Gredos S.A.
- Alemán, M. (1609). *Ortografía castellana*. México: Imprenta de Jeronimo Balli.
- Alvar Ezquerro, Ml. y Medina Guerra, A.M. (1995). *Manual de ortografía de la lengua española*. Barcelona, España: Edunsa.
- Álvarez Hernández, M. E. (1984). *Diccionario ortográfico y de dudas de la lengua española*. Madrid: Estrella.
- Alvira, F. (1984). *La investigación sociológica*. Madrid: Taurus.
- Arias, J. M. (2004). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. En A. Hidalgo & R. Medina (Eds.), *Cooperación al desarrollo y bienestar social Oviedo*, España: Ediciones Eikasía.
- Bacallao G.,J. (s.f.). *El fantasma de los paradigmas*. bacallao@informed.sld.cu
- Balestrini, M. (1998). *Como se elabora un proyecto de investigación*. Venezuela: Consultores Asociados.

- Barberá, V. (1988). *Cómo enseñar la ortografía a partir del vocabulario básico*. Barcelona: Ceac.
- Barberá, V., Collado, J., Morató, J., Pellicer, C. y Rizo Bello, A. (1950). *Obras Completa*. Habana: Editorial Lex.
- Bisquerra, R. (1994). *Eficiencia Lectora*. La Medición para su desarrollo. Madrid. Centro de Estudios ADAMS.
- Borrego Nieto, J. (1981) *Sociolingüística Rural*. Investigación en Villadepera de Sayago, España: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Bronckart, J-P. Y B. Schneuwly (1996). *La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía imprescindible*. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- Bronckart, J-P. y B. Schneuwly (1996). *La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía imprescindible*. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura 9: 61- 80.
- Brown, G. y Yule, G. (1993). *Análisis del discurso*. Madrid, España: Visor Libro.
- Burt, J. & Peter B. (1996). Spelling in Adults: *Orthographic Transparency. Learning New Letter Strings and Reading Accuracy*. European Journal of Cognitive Psychology.
- Camps, A. (1989). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó.
- Camps, A.; Millán, M.; Bigas, M. y Camps, M. (1990). *La enseñanza de la ortografía*. Barcelona: Graó.
- Cárdenas Molina, G. (1987). *Aspectos sociolingüísticos en el español de Cuba*. Cuba: en Anuario ILL # 18.
- Carretero, M. (1994). *Constructivismo y Educación*. Buenos Aire Argentina: Edit. Aique. .
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994/1997). *Pronunciación y ortografía En: Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura*. Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1994). *Describir el escribir*. Cómo se aprende a escribir. Barcelona: Graó.

- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1996). *La cocina de la escritura*. Barcelona, España: Anagrama, Cátedra. Madrid.
- Cea, D. A. (1998). *Metodología Cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. España: Editorial Síntesis, S. A.
- Chafe Wallace L. (1976). *Significado y estructura de la lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Cisneros, L. (1998). *Sobre educación lingüística escolar*. En: LEXIS, Revista de Lingüística y Literatura, Perú, Pontificia Universidad Católica. Vol. XXII, no. 1.
- Codina y Fargas. (1988). *Proposta de classificació dels errors d'ortografia*. Barcelona: Vic. EUMO.
- Comisión Centroamericana Para la Reforma Educativa. (1999). *Mañana es muy tarde*. Santiago, Chile: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en Hispanoamérica y el Caribe (PREAL).
- Contreras, L. (1994). *Ortografía y grafémica*. Madrid, España: Visor.
- Contreras, L. (1995). *Ortografía y grafémica*. Madrid: Visor.
- Correas, G. (1954). *Arte de la lengua Española Castellana*. Madrid: Edición de Emilio Alarcos García.
- Corder, S. (1973). *Introducción a la lingüística aplicada*. México: Grupo Noriega.
- Coseriu, E. (1986). *Introducción a la lingüística*. Madrid, Gredos. Cuba, en Anuario ILL # 18.
- Diccionario General Ilustrado de la Lengua Española*. (1979), Barcelona: Visor.
- Dobles, M. y otros. (2001). *Investigación en educación*. San José, Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia- EUNED.
- Domínguez, L. (1999). *El Trabajo de Investigación Final*. Selección de Indicaciones Formales y Conceptuales a tomar en cuenta en Trabajos de Tesis. República Dominicana: EPSI, S. A.
- Ediciones Gran Diccionario y Gramática de la Lengua Española. (1981). Barcelona. Nauta, S.A.

- Escarparter, J. (1977). *Moderna gramática española*. Madrid: Playor.
- Escarparter, J. (1987). *ABC de la ortografía moderna*. Madrid: Playor.
- Escarparter, J. (s/f). *Cómo dominar la ortografía*. Madrid: Playor. Española de escrito. Barcelona: Graó.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1993). *Lengua oral y lengua escrita: Aspectos de la adquisición de la representación escrita del lenguaje*. Atas do IX Congresso Internacional da la Associação de Lingüística e Filologia da América Latina, Campinas: Universidade Estadual De Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem.
- Figueroa Esteva, M. (1980). *Principios de organización del lenguaje*. (Estudio liminal). La Habana: Editorial Academia.
- Gabarró B. y Conxita P., G. (1996). *Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía*. En el marco de la Programación Neurolingüística (PNL). Granada, España: Aljibe.
- García Molina, B. (1999). *Redacción. Método de organización y expresión del pensamiento*. República Dominicana: Editorial Surco.
- García Molina, B. (1999). *Ortografía Inferencial y Operativa*. República Dominicana: Editorial Surco.
- García Molina, B. (2006). *Competencias Comunicativas*. República Dominicana: Surco.
- García, P. (2000). *El constructivismo en la transformación curricular*. República Dominicana: ediciones Nativo, C.x A.
- Gómez Hermosilla, J. (1831). *Principios de Gramática general*. Madrid: Imprenta Real.
- Graves, D.H. (1991). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.
- Gregory, M. y S. Carroll. (1978). *Lenguaje y situación*. Variedades del lenguaje y sus contextos sociales. México: FCE.
- Guba, E.G., y Lincoln, Y.S. (1982). *Epistemological y bases metodológicas de la investigación naturalistic*. San Francisco: CA: Jossey-Bajo.

- Grullón, P. (1982). *Referencias Lingüísticas*. República Dominicana. Edición UASD.
- Guerrero, S. (s.f.) *Metodología de la Investigación*. Santo Domingo: Universidad Autónoma de Santo Domingo.
- Halliday, M.A.K. (1985). *Spoken and written language*. Oxford: University
- Hernández, F. (2002). *Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales*. República Dominicana: ediciones UAPA.
- Hernández, R. y Otros (1998). *Metodología de la Investigación*. México: Macgraw Hill Interamericana.
- Hierro, J. (1970). *Problemas del análisis del lenguaje moral*. Madrid: Editor José Hierro Editor.
- Instituto Nacional de Formación de Maestros (INAFOCAM). (2002). *Estudio de Medición de Logros de las Competencias Curriculares del Primer y Segundo Ciclo del Nivel Básico 2002*. República Dominicana: Editora Taller.
- Jaffré, J. y David. (1993). *Genèse de l'écriture et acquisition de l'écrit. Études de Linguistique Appliquée*. San José de Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia -EUNED-.
- Jaffré, Jean-Pierre y David. (1993). *Genèse de l'écriture et acquisition de l'écrit. Études de Linguistique Appliquée* 91 :112-127.
- Jaffré, J-P. (1994). *Invention et acquisition de l'écriture: éléments d'une "linguistique génétique"*. Dans Anis, J. *Special "écritures"*. París: Université Paris X.
- Jaffré, J-P. (1996). *Grafemas e ideografía*. En Catach, N. *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Jiménez Sabater, Max. (1984). *Más datos sobre el español de la República Dominicana*. República Dominicana: Talleres gráficos de la Editora de la Universidad Autónoma de Santo Domingo.
- Krashen D., Stephen. (1991). *Writing: Research, Theory and Applications*. Laredo Publishing Co: Torrance C.A.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (OREAL/UNESCO). (1998, noviembre). *Primer estudio internacional comparativo sobre Lenguaje, Matemática y*

factores asociados del tercer y cuarto grado de la educación básica (Informe No. 1). Santiago, Chile.

- Labov, W. (1983). *Modelos Sociolingüísticos*. Madrid, España: Ediciones Cátedra, S.A.
- Lapesa, R. (1984). *Historia de la lengua española*. Madrid: Editorial Gredos. lengua española. Barcelona, España: Edunsa.
- Lincoln y Guba. (1985). *Investigación naturalística y teoría fundamentada*. San Francisco: Beverly Hills.
- Lomas, C. (1996). (coord). *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C. (2001). *Cómo enseñar a hacer cosas con palabras*. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. 1 y 2. Barcelona: Paidós.
- Lomas, C.; Osoro, Andrés y Tusón, Amparo. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- López Morales, H. (1982). *La enseñanza de la lengua materna. Lingüística para maestros de español*. Madrid: Playor.
- López Morales, H. (1986). *Sociolingüística*: Madrid, Gredos.
- López Morales, H. (1991). *La enseñanza del español como lengua materna*. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Lorenzo Delgado, M. (1980). *El vocabulario y la ortografía de nuestros alumnos*. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- Los nuevos Paradigmas*. Jornadas 2001: Comisión de extensión universitaria de la U.N.L.P. Madrid.
- Lynch, A. (2003). *Toward a Theory of Heritage Language Acquisition Spanish in the United States*. Washington: en ROCA.
- Lyons, J. (1971). *Introducción en la lingüística teórica*. Barcelona: Teide.
- Magdalena, C. (2001). *Didáctica de la ortografía*. Estrategias para su aplicación práctica. Barcelona: Ceac.
- Malmberg, B. (1974). *Lingüística estructural y comunicación humana*. (1ra. ed.) Madrid, Gredos.

- Martínez de Sousa, J. (1986). *¿Qué ortografía enseñar? Apuntes de Educación*. Madrid: Anaya.
- Matteoda, M. y A. Vázquez. (1995). *Relaciones entre producción y conceptualización ortográfica*. En: Escritos de la Infancia, No. 6.
- Matteoda, M. y Vázquez de Aprá, A. (1997). *Acerca de la ortografía y su aprendizaje en el contexto escolar*. En: Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Lectura y escritura: primeros pasos. No. 14., Barcelona: Graó.
- Medina G., Antonio M. (1994). *La enseñanza de la ortografía en la universidad*. En: REALE, Revista de Adquisición y Aprendizaje de la Lengua Española, Universidad de Alcalá de Henares. No. 2.
- Mesanza López, J. (1987). *Didáctica actualizada de la Ortografía*. Madrid: Santillana, Aula XXI.
- Morales, O. y Hernández L.. (1004). *Los estudiantes universitarios de nuevo ingreso y el uso de la ortografía: estudio descriptivo*. Guayana: Revista Kaleidoscopio - Universidad Nacional.
- Moreno Fernández, F. (1988). *Sociolingüística en EE.UU. (1975-1985)*, Málaga, Ágora.
- Moreno, F. (1988). *Sociolingüística en EE.UU (1975-1985)*. Málaga, España: Librería Agora.
- Muñoz de Torres, My (1988). *Fundamentos básicos para la enseñanza de las artes del lenguaje*. Madrid: Playor.
- Muñoz Cortés, M. (1958). *El español vulgar*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Nebrija, Antonio de. (1989). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Estudio y edición Anonio Quilis. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Pérez, C. (1997). *Ortografía práctica*. República Dominicana: Aisthe-sis 2000.
- Pérez, C. (1999). *Ortografía al día*. República Dominicana: Aisthe-sis 2000.
- Pérez, C. y Espinal, I. (2003). *Ortografía para el auto estudio*. República Dominicana: Aisthe-sis 2000.

- Pérez Márquez, U., Murillo, J., Gisela; Pérez, Márquez, C. (1997). *Problemas ortográficos en los estudiantes del primer año de Medicina en el ISCM-SC*. Santiago de Cuba: Centro Provincial de Información de Ciencias Médicas.
- Polo, J. (1974). *Ortografía y ciencia del lenguaje*. Madrid: Paraninfo.
- Popkewitz, T. S. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Madrid: Mondadori.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Roca, A. y Combi, M. (2003). *Mi Lengua*. Spanish as a Heritage Language in the United States. Washington: Georgetown University Press.
- Romaine, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad: una introducción a la sociedad lingüística*. Barcelona, España: Ariel.
- Rona, J. (1980). *Relación entre la investigación dialectológica y la enseñanza de la lengua materna*. Documentos Lingüísticos y Literarios 5.
- Sabino, C. (1996). *El proceso de investigación*. Bogotá: Panamericana.
- Salgado, H. (1987). *La enseñanza de la ortografía*. Argentina: Aique.
- Salgado, H. (1997). *El aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Argentina: Aique.
- Saussure, F. (1972). *Curso de Lingüística General*. La Habana: ICL.
- Seco, M. (1982). *Gramática esencial del español: introducción al estudio de la lengua*. Madrid: Aguilar.
- Secretaría de Estado de Educación (SEE). (2001). *Presentación, descripción y discusión de los resultados de las Pruebas Nacionales por niveles y modalidades*. Primera convocatoria del 2001. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Taller.
- Secretaría de Estado de Educación (SEE). (2002). *Programa de Acompañamiento al Desarrollo Curricular*. República Dominicana: Editora Taller.

- Secretaría de Estado de Educación (SEE). (2005). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Segundo Objetivo: Objetivo Educativo para República Dominicana*. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Taller.
- Secretaría de Estado de Educación (SEEBA). (1995). *Ordenanza 1 '95*. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Taller.
- Secretaría de Estado de Educación (SEEBA). (2000). *Nivel Básico Plan Decenal de Educación*. República Dominicana: Serie INNOVA 2000. Editora de Colores.
- Secretaría de Estado de Educación (SEEBA). (2005). *Fundamento del Currículo*. Tomo I. Santo Domingo, República Dominicana: Editora Taller.
- Smith, F. (1994). *Writing and the Writer*. Lawrence Erlbaum Associates. New Jersey.
- Suárez, M. F. (1885). *Estudios gramaticales*. Introducción a las obras filológicas de Don Andrés Bello. Madrid: Imprenta de A. Pérez Dubrull.
- Taylor, S. Y R. Bogdan (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
- Todorov, T. (1979). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Madrid: Taurus.
- Treiman, R. y Cassar, M. (1996). *Effects of Morphology on Children's Spelling of Final Consonant Clusters*. Journal of Experimental Child Psychology.
- Tusón, Js. (1996). *La escritura*. Barcelona: Octaedro.
- Valdez, G. (1981). *Pedagogical Implications of Teaching Spanish to the Spanish-Speaking in the United States*. New York: Teachers College.
- Villalobos, L. (2006). *Diseños de Investigación Científico-Cuantitativo*. San José de Costa Rica: Editorial Universidad Estatal a Distancia –EUNED–.
- Winch, C. y Wells, P. (1995). *British Journal of Educational Studies*. V. XXXXIII, No. 1, mar. PEDIR COMO, 371.13 L 311.

Zapata, P. (1976). *Proceso al Gramaticalismo: La aventura de leer y escribir*. Madrid, España: Editorial Popular.

Revistas especializadas:

Carbonell, M. A., Tuana, Elida, Piedra, M., Lluch, E. y Corbo, H. (2001). *Evolución de la ortografía según la clasificación estructural de los errores ortográficos*. Lectura y vida. Argentina: año 1, revista 4.

Carratalá, Fernando (1993). *La ortografía y su didáctica en los primeros niveles de escolarización: diagnóstico, enseñanza y recuperación*. Revista interuniversitaria de formación del profesorado. Nº 18.

Cisneros, L. (1998). *Sobre educación lingüística escolar*. En: LEXIS, Revista de Lingüística y Literatura. Perú, Pontificia Universidad Católica. Vol. XXII, no. 1.

Díaz, Celia Emilia Ferreiro. (1986). *Prolegómenos a una dicotomía insospechada: la frontera entre lo ortográfico y lo tipográfico en los inicios del periodo alfabético*. Lectura y Vida. Revista 3. Argentina

Ferreiro, Emilia. (1983). *Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar*. Lectura y Vida. Revista 2.

Ferreiro, Emilia. (1996). *La revolución informática y los procesos de lectura y escritura*. Argentina: Lectura y Vida.

Kaufman, Ana María (1987). *No es bueno que una letra esté sola... Notas de una investigación sobre ortografía*. Lectura y Vida, año 8, revista 1.

Matteoda, M. y A. Vázquez. (1995). *El sistema ortográfico como objeto de enseñanza*. En: Implicancias didáctica. Revista UNRC. Vol. 15, no. 1-2.

Matteoda, M., y Vázquez de A. (1992). *Contribuciones a una teoría de la reflexión ortográfica*. Argentina: Lectura y Vida, año 13, revista 4.

Mojen, S. (1989). *La enseñanza de la ortografía*. Lectura y Vida, año 10, revista 2.

- Murillo, M. (2005). *El verbo en la escritura cacográfica de los niños escolares costarricenses*. Revista Campo Abierto, No. 27.
- Rodino, A. (1985). *Problemas de expresión escrita del estudiante universitario costarricense: Una investigación de lingüística aplicada*. Lectura y Vida, año 6, revista 2.
- Salgado, H. (1992). *De la Oralidad a la Escritura*. El proceso de construcción fonético-ortográfico. Lectura y Vida, año 13, revista 4.
- Salgado, H. (1992). *Conciencia de oposición: Un aporte para el aprendizaje de la ortografía*. Lectura y Vida, año 6, revista 4.
- Sánchez Corrales, V. (1989). *La lengua española en la Educación costarricense, redefinición*. Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica. Vol. XV, no. 2.
- Sánchez Corrales, V. (1993). *La enseñanza del español en la educación preescolar costarricense*. Revista Educación de la Universidad de Costa Rica. Vol. 17, no. 1.
- Teberosky, A. (1990). *El Lenguaje escrito y la alfabetización*. Lectura y Vida, Año 11, 3, 5-15.
- Teberosky, A. y Ana María Kaufman. (1990). *Nuevas investigaciones sobre la adquisición de la lengua escrita*. Lectura y Vida, año 11, revista 2.
- Torres, Mirta. (2002). *La ortografía: uno de los problemas de la escritura*. Lectura y Vida, año 23, revista 4.
- Tuana, Elida. María A. Carbonell de Grompone y Elena Luch de Pintos (1980). *Diez años de investigaciones ortográficas*. Lectura y Vida, año 1, revista 2.
- Tuana, Elida. (1980). *Estudio comparativo de la ortografía en niños normales y en niños con dificultades de aprendizaje*. Lectura y Vida, año 1, revista 1.
- Urria, A. (1988). *Una experiencia pedagógica sobre ortografía acentual*. Argentina: Lectura y Vida, año 9, revista 2.
- Vaca, Jorge (1983). *Ortografía y Significado*. Lectura y Vida 1:5-9.
- Vaca, Jorge (1996). *Conocimiento ortográfico y procesamiento de textos*. Lectura y Vida 3:23-30.

Referencias electrónicas:

- Fernández, P. & Díaz, P. (2002). *Investigación cualitativa y cuantitativa*. Recuperado el 25 de marzo del 2007, disponible en http://www.fisterra.com/material/investiga/cuanti_cuali/cuanti_cuali.htm
- Martínez M., Andrés & Ríos R., Francy. (2006). *Los conceptos de conocimiento, epistemología y paradigma, como base diferencial en la orientación metodológica del trabajo de grado*. No. 25. Extraído en marzo del sitio Web de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile: <http://www.moebio.uchile.cl/25/martinez.html>
- Martínez M., M. (s. f.). *Un nuevo paradigma. Para la ciencia del Tercer Milenio*. <http://prof.usb.ve/miguelm/unnuevoparadigma.html>
- Rivas B., Celso. (2002). *La libertad académica y los paradigmas*. www.avizona.com/publicaciones/educación/textos/0036_libertad=academia_paradigmas.html
- Rosa, A. (2003). *¿Qué opinan los futuros docentes acerca de su ortografía?* Interuniversitaria de Formación del Profesorado Consultado en <http://www.aufop.org/publica/reifp/03v6n1.asp>