

**EL APRENDIZAJE DE LA ACENTUACIÓN EN LA EXPRESIÓN ESCRITA DEL
ESTUDIANTADO DE SÉTIMO AÑO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
JUAN MORA FERNÁNDEZ DE SANTA BÁRBARA DE HEREDIA,
PARA FORTALECER LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LA
PRODUCCIÓN TEXTUAL DURANTE EL CURSO LECTIVO 2021**

Tesis presentada en la
División de Educología
Centro de Investigación y Docencia en Educación
Universidad Nacional

Para optar al grado de Licenciatura en Pedagogía
con énfasis en Didáctica

Karina Chacón Alfaro
Nestali Salazar Martínez

Febrero, 2022

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN EDUCACIÓN CIDE
DIVISIÓN DE EDUCOLOGÍA
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA CON ÉNFASIS EN DIDÁCTICA**

“EL APRENDIZAJE DE LA ACENTUACIÓN ESCRITA DEL ESTUDIANTADO DE SÉTIMO AÑO EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA JUAN MORA FERNÁNDEZ DE SANTA BÁRBARA DE HEREDIA, PARA FORTALECER LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN LA PRODUCCIÓN TEXTUAL DURANTE EL CURSO LECTIVO 2021”

ESTUDIANTES:

**KARINA VANESSA CHACÓN ALFARO
NESTALÍ SALAZAR MARTÍNEZ**

SE HACE CONSTANCIA DE QUE EL PRESENTE TRABAJO FINAL DE GRADUACIÓN FUE APROBADO MEDIANTE SESIÓN VIRTUAL REALIZADA EL 28 DE FEBRERO DEL 2022 A LAS 5:00 P.M.

EL COMITÉ EVALUADOR SE CONFORMÓ DE LA SIGUIENTE MANERA:

MED. LEONEL ARIAS SANDOVAL	TUTOR
MED. MARLENE AGUIRRE CHAVES	ASESORA
MED. JOSÉ ALFREDO ARAYA VEGA	ASESORA
LIC. YERRY MURILLO MORA	REPRESENTANTE DECANATO
MED. MARCELA GARCÍA BORBÓN	REPRESENTANTE EDUCOLOGÍA

FIRMA DEL DIRECTOR DE LA UNIDAD ACADÉMICA

Aclaración de género

En este documento se utiliza de manera general, la categoría gramatical correspondiente al masculino, con el único objetivo de agilizar su lectura. No obedece, por tanto, a ningún tipo o intención de discriminación.

Dedicatorias

Dedico esta tesis a Dios, que me ha permitido continuar a pesar de las adversidades; a mi hijo, pilar fundamental y por quien lucho cada día. También, a mi madre, la persona que me dio la vida y siempre ha sido mi mayor apoyo.

Karina Chacón Alfaro

Dedico esta tesis, primeramente, a Dios, faro seguro en medio de las desdichas; porque encontré las fuerzas para concluir este proyecto de vida. A mis hijos por quienes lucho con esmero. De manera inconmensurable, a mi madre linda por ser la persona que me dio la vida.

Nestali Salazar Martínez

Agradecimientos

Brindo mi agradecimiento a la Universidad Nacional, por el apoyo incondicional durante toda mi carrera profesional.

Agradezco a Leonel Arias Sandoval, tutor de tesis, por su dedicación, colaboración y consejos en cada momento del proceso investigativo.

También, reconozco la gran labor de los lectores Marlene Aguirre Chaves y José Alfredo Araya Vega, quienes con su experiencia y conocimiento profesional retroalimentaron nuestra tesis.

Karina Chacón Alfaro

Al concluir esta etapa, agradezco a todas aquellas personas que fueron parte del proyecto universitario. También a la Universidad Nacional, quien mantuvo las puertas abiertas para llevar a buen término mi formación profesional.

Con profundo agradecimiento, al tutor Leonel Arias Sandoval, porque creyó en nosotros, que con dedicación nos colaboró en todo momento en el proceso de investigación.

También reconozco la gran labor incondicional y aportes de nuestros lectores, a Marlene Aguirre Chaves y José Alfredo Araya Vega por sus valiosísimos consejos oportunos derivados de su experiencia profesional.

Nestali Salazar Martínez

Resumen

Chacón Alfaro, K. y Salazar Martínez, N. *El aprendizaje de la acentuación en la expresión escrita del estudiantado de séptimo año en la institución educativa Juan Mora Fernández de Santa Bárbara de Heredia, para fortalecer la competencia lingüística en la producción textual durante el curso lectivo 2021.*

El propósito de la investigación fue analizar el proceso de aprendizaje de la acentuación de palabras en un grupo de séptimo año de Educación Abierta, población con debilidades ortográficas en la expresión escrita. Se escogió el enfoque cualitativo por su naturaleza de comprender e interpretar una realidad de aula, desde el propio escenario de los protagonistas. El diseño del trabajo investigativo fue el cualitativo-interpretativo, cuyo fin es la descripción e interpretación de los sujetos, desde sus experiencias. Para la recolección de la información se emplearon las técnicas de observación, cuestionario, entrevista semiestructurada y análisis documental, basadas en las categorías de análisis: mediación pedagógica, procesos de enseñanza y aprendizaje y percepciones de los participantes con respecto a la acentuación. El análisis de resultados fue mediante la triangulación de datos, lo cual permitió el contraste de la información obtenida en los distintos instrumentos y técnicas diseñados por los investigadores. Asimismo, hubo un análisis documental de los apuntes escritos facilitados por el estudiantado de séptimo nivel. Los principales hallazgos fueron el predominio del enfoque conductista en el aprendizaje, caracterizado por una estructura mecanicista y rutinaria de contenidos, la carencia de hábitos de estudio y el escaso aprovechamiento de la tecnología como eje motivador. Se concluye que el alumnado desconoce los procedimientos para lograr una ideal acentuación en la producción escrita como parte de su proceso de su aprendizaje. Se recomienda la propuesta didáctica diseñada por los investigadores, basada en el uso del juego y la motivación en los distintos momentos de la mediación pedagógica, así como el desarrollo de la acentuación de palabras desde ángulos distintos, donde la construcción del conocimiento sea significativa y aplicable en la vida cotidiana.

Palabras claves. Acentuación, aprendizaje, estrategias, mediación pedagógica, ortografía.

Tabla de contenido

Aclaración de género	iii
Dedicatorias	iv
Agradecimientos	v
Resumen	vi
Índice de tablas	ix
Índice de figuras	xii
Capítulo I.....	1
Introducción.....	1
Tema	1
Descripción, contextualización y formulación del problema	1
Antecedentes.....	3
Justificación	7
Objetivos.....	9
Objetivo general	9
Objetivos específicos.....	9
Capítulo II.....	11
Referente teórico.....	11
Lingüística: lenguaje y sociedad.....	11
Ortografía.....	12
Acentuación	13
Teoría del aprendizaje significativo	17
Mediación pedagógica.....	18
Estrategias didácticas.....	22
Proceso de enseñanza	23
Estrategias de aprendizaje	28
Contextualización de la asignatura español en Costa Rica.....	29
Programa de español vigente para III Ciclo de la Educación Abierta.....	31
Capítulo III	32
Referente metodológico.....	32

Paradigma	32
Enfoque y tipo de estudio	32
Diseño	33
Participantes de estudio	34
Categorías de análisis	34
Definición de las categorías y subcategorías de análisis	35
Estrategia metodológica	36
Técnicas de recolección de información	37
Observación	38
Cuestionario.....	38
Validación de instrumentos: Prueba piloto.....	39
Entrevista semiestructurada.....	40
Documentos	41
Consideraciones éticas.....	42
Análisis e interpretación de resultados	43
I. Observación / Diagnóstico aplicado al estudiantado de séptimo año	44
II. El proceso de aprendizaje de la acentuación del estudiantado de séptimo año	46
III. Percepciones acerca del proceso de aprendizaje de la acentuación del estudiantado de séptimo año.....	56
IV. Proceso de mediación pedagógica y su importancia en el aprendizaje de la acentuación	60
VI. Análisis documental	66
Conclusiones, recomendaciones y limitaciones	69
Referencias	73
Apéndices	78
<i>Apéndice A</i>	78
<i>Apéndice B</i>	79
<i>Apéndice C</i>	81
<i>Apéndice D</i>	83
<i>Apéndice E</i>	86
<i>Apéndice F</i>	88

Índice de tablas

Tabla 1

Acceso a herramienta tecnológica para las clases virtuales

Tabla 2

Facilidad en el proceso de aprendizaje del estudiantado en las clases presenciales o virtuales

Tabla 3

Aprovechamiento del ambiente estudiantil en las clases presenciales o virtuales

Tabla 4

Empleo de recursos didácticos por la persona docente, según el estudiantado

Tabla 4.1

Aprovechamiento de las GTA por parte del estudiantado

Tabla 5

Motivación del estudiantado en las clases presenciales o virtuales

Tabla 6

Hábitos de estudio empleados por el estudiantado

Tabla 6.1

Hábitos de estudio empleados por el estudiantado

Tabla 7

Percepción del estudiantado acerca de la acentuación de palabras

Tabla 8

Dificultad en la comprensión de la acentuación de palabras

Tabla 9

Importancia de la acentuación de palabras en la vida cotidiana

Tabla 10

Alternativas en el proceso de enseñanza de la acentuación de palabras

Tabla 11

Asignación de investigaciones individuales o grupales por parte de la persona docente

Tabla 12

Asignación de resolución de problemas en las clases presenciales y virtuales

Tabla 13

Uso de juegos en línea por parte de la persona docente para fomentar el aprendizaje, según el estudiantado

Tabla 14

Estrategias didácticas empleadas en la mediación pedagógica, según el estudiantado

Índice de figuras

Figura 1. Respuesta de una persona estudiante en el ejercicio dos del diagnóstico.

Figura 2. Apuntes de clase de una persona estudiante.

Figura 3. Apuntes de clase de una persona estudiante.

Figura 4. Apuntes de clase de una persona estudiante.

Capítulo I

Introducción

Tema

El aprendizaje de la acentuación en la expresión escrita del estudiantado de séptimo año en la institución educativa Juan Mora Fernández de Santa Bárbara de Heredia, para fortalecer la competencia lingüística en la producción textual durante el curso lectivo 2021.

Descripción, contextualización y formulación del problema

La ortografía es considerada de suma importancia en la comunicación escrita, pues se utiliza a menudo en nuestra cultura. Misma que no puede reducirse únicamente a una situación escolar, por el hecho de que la ortografía pertenece a la vida y gran parte de los mensajes se transmiten de forma escrita, por ende, deben ser correctos en el aspecto ortográfico. Al escribir un mensaje se debe leer y releer el texto, ya que es un proceso pensado y, si hay dudas, recurrir al diccionario. La realidad es que no todos los seres humanos dominan en su totalidad el área ortográfica, tal es el caso de un grupo de séptimo año de Educación Abierta, el cual fue elegido para esta investigación, pues muestra bajo dominio en el contenido de la acentuación, a nivel ortográfico y prosódico.

El escenario investigativo se localiza en la Escuela Juan Mora Fernández, ubicada en Santa Bárbara, el cantón número 4 de la provincia de Heredia, Costa Rica. Además, forma parte de la Gran Área Metropolitana.

La Escuela Juan Mora Fernández es una institución educativa pública diurna y se sitúa en el centro de Santa Bárbara, lugar donde se concentra gran densidad de población. Asimismo, desde el año 2000 funciona como sede del Proyecto de Educación Abierta para Jóvenes y Adultos, donde se imparten lecciones de manera nocturna a I, II, III Ciclo y Bachillerato por Madurez Suficiente en un horario de 6:00 p. m. a 9:45 p. m., dividido en dos bloques de tres lecciones de 35 minutos y un receso de 15 minutos.

Actualmente, cuenta con 280 estudiantes matriculados en total, de los cuales se escogió un grupo de séptimo grado para llevar a cabo el proceso investigativo. Estos discentes se caracterizan, generalmente, por ser personas adultas que desertaron en el colegio o nunca tuvieron la oportunidad de estudiar, sus edades oscilan entre los 15 y 60 años, unos laboran y se preparan académicamente al mismo tiempo, otros solo estudian. Con respecto al personal docente y administrativo, la sede cuenta con un coordinador, nueve docentes, dos conserjes y un guarda de seguridad.

La institución es accesible en cuanto a distancia y modalidad de estudio, es un centro educativo público, cercano y gratuito. La persona docente prepara al alumnado durante seis meses, desde marzo hasta setiembre, este último asiste un día a la semana por materia y únicamente paga las pruebas respectivas a las convocatorias de abril, agosto y octubre, según el grado.

Se considera importante analizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de séptimo nivel en dicho contexto institucional, así como el desarrollo de las competencias escritas a nivel ortográfico, morfológico y sintáctico, requisito básico para una comunicación eficaz. La modalidad de Educación Abierta es flexible, se evalúa al alumnado de manera formativa y no con un puntaje sumativo obligatorio como sí se establece en instituciones diurnas. La Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad del Ministerio de Educación Pública es el ente encargado de evaluar los contenidos aprendidos través de una prueba escrita de selección única compuesta por 55 ítems.

Desde la experiencia profesional, se ha percibido, en numerosas ocasiones, una aterradora mutilación del lenguaje, la población estudiantil redacta descuidadamente como si escribiese un mensaje de texto en sus teléfonos móviles. Al explorar el problema, salta a la vista el desinterés por la lectura, lo cual repercute en la escritura, ambas son un proceso de aprendizaje simultáneo donde la persona no solo reflexiona la norma ortográfica en situaciones concretas de una escritura contextualizada sino que logra desarrollar destrezas y hábitos del aparato ortográfico en la producción textual.

A partir de lo planteado, se formula la siguiente pregunta de investigación, guía del trabajo: ¿Cómo es el proceso de aprendizaje de la acentuación en la expresión escrita del estudiantado de séptimo año en la institución educativa Juan Mora Fernández de Santa Bárbara de Heredia, durante el curso lectivo 2021?

Antecedentes

El tema sobre el aprendizaje de acentuación en la expresión escrita ha sido analizado en proyectos finales de graduación por profesionales en la enseñanza del español, al señalar la influencia de la ortografía en la comunicación apropiada. Por consiguiente, en el presente apartado se dan a conocer investigaciones que muestran cómo ha sido abordada la temática por diversos autores desde perspectivas distintas.

Se indagó en fuentes bibliográficas físicas y electrónicas acerca de la temática en estudio. El enfoque empleado para localizar la bibliografía principal fue indagar desde aspectos generales a específicos, con el propósito de identificar las coincidencias próximas al tema y a los objetivos del proyecto.

Por lo tanto, se exploraron investigaciones referentes a las reglas de acentuación en la educación, seguidamente problemas ortográficos en la expresión escrita, se continuó con la influencia de la ortografía en el aprendizaje del idioma español y se concluyó con la búsqueda de información atinente a la importancia de la ortografía acentual en el discurso escrito.

A nivel nacional se hallaron artículos relacionados con la ortografía y la escritura, pero no específicamente del contenido por trabajar. Mientras, a nivel internacional se encontraron investigaciones que abordan la ortografía como problema, pero no específicamente de la acentuación en la escritura.

Uno de los trabajos investigativos explorados es el denominado *Reglas generales de acentuación en octavo grado de Educación a Distancia en la comunidad Dipina, Waslala, 2016*, de Granados, Marín y Ruiz (2017), quienes llevaron a cabo una investigación acción-participativa del paradigma cualitativo con veinte estudiantes de octavo año en Dipina, Nicaragua, donde se puso en práctica un plan de acción que facilitara el aprendizaje de las reglas generales de acentuación y la implementación de estrategias metodológicas innovadoras.

Granados, Marín y Ruiz (2017) recurrieron a técnicas como entrevistas, test y muestras de lecturas para la recolección de los datos, en su análisis se concluye la carencia de materiales didácticos y la lúdica, desinterés del estudiantado y hábitos iniciales hacia la lectura arrastrados desde la primaria, problemática que incurre en la aplicación de las reglas de acentuación.

Los autores destacan como aportes la importancia de implementar estrategias de clasificación, análisis de palabras, aplicación de sopa de letras y formación de círculos de

estudio que permitan al estudiante desarrollar habilidades cognitivas en la elaboración de textos escritos. Sin embargo, las estrategias se encuentran dirigidas al alumnado de manera memorística tanto para clasificar palabras en agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas como para construir frases cortas y párrafos sencillos, sin una verdadera profundización en el proceso de aprendizaje de la acentuación.

Con base en la investigación descrita, se identifica que las reglas generales de acentuación es un contenido que se puede potenciar en el proceso de aprendizaje para la producción textual, lo cual es un aporte al trabajo de los investigadores.

Por otra parte, las deficiencias ortográficas que presentan los estudiantes de primer ingreso a la universidad proceden desde la escuela secundaria, asevera Pérez (2021), en su investigación descriptiva llamada *Problemas ortográficos en estudiantes de licenciatura en educación primaria del Centro Regional Universitario de Veraguas*, quien a la vez resalta que el dominio de la ortografía es un aspecto valorado de manera positiva en la sociedad frente a una deficiente.

Los resultados obtenidos por medio de la prueba escrita como único instrumento, permitió a Pérez (2021) identificar debilidades ortográficas en los usos de mayúsculas, acentuación y puntuación en la expresión escrita. El autor trabajó con treinta y seis estudiantes al azar en Panamá, cuyo propósito general fue conocer el nivel de competencia ortográfica en tildes, grafemas, mayúsculas y signos de puntuación.

Dentro de los aportes de Pérez (2021), se destaca que la habilidad ortográfica es un proceso de conciencia y maduración de los individuos, además es una responsabilidad de los futuros profesionales en educación. Estos hallazgos son vinculantes con la investigación, pues se coincide en despertar la conciencia e interés de los estudiantes para desarrollar habilidades ortográficas como parte de la comunicación cotidiana y profesional. El objetivo ortográfico en la expresión escrita va más allá de aplicar memorísticamente las reglas del buen escribir, sino que desde las experiencias personales debe existir motivación y confianza en la redacción de textos, que propicie un mejor desarrollo del acto comunicativo.

En esta misma línea, la investigación *Desarrollo de un software multimedia para la enseñanza virtual de la acentuación*, de Mosquera (2007), destaca que los estudiantes tildan inadecuadamente las palabras debido a la confusión de las reglas de acentuación y expone el ejemplo de los jóvenes de nuevo ingreso de universidad, que acarrean deficiencias con respecto

al correcto manejo del castellano, no reconocen la sílaba tónica de una palabra y posicionan la tilde en lugares indebidos, lo cual podría deberse a una escasez de lectura.

Por tal razón, Mosquera (2007) creó una metodología, cuyo objetivo principal fue desarrollar un software multimedia para adiestrar, en el campo de las reglas de acentuación, a los estudiantes que ingresaban a cursar su primer año en la Universidad del Zulia, y rescatar así el uso correcto del idioma.

El autor aplicó una encuesta para diagnosticar el nivel de conocimiento del tema, la gran mayoría de encuestados presentó vacíos. Con los resultados obtenidos, decidió crear el software multimedia acerca de la acentuación, desde conceptos básicos hasta ejemplos de palabras y concluye que es una gran herramienta para aprender la acentuación y solucionar los problemas detectados, debido a que los sonidos, imágenes y vídeos ayudarán al estudiante a una mejor comprensión de la materia y desde un modo virtual.

De acuerdo con lo planteado, la investigación de Barrios (2016), nombrada *Influencia de la ortografía en el aprendizaje del idioma español*, básicamente se enfoca en observar la dificultad que muestran los estudiantes al aplicar reglas ortográficas en la escritura y manifiesta que existe una deficiencia de conocimientos y valoración de la ortografía, por ende, el dominio de esta se considera una carta de presentación personal.

Barrios (2016) trabajó con una población de 142 participantes del tercer grado de Educación Básica en el Instituto Doctor Carlos Martínez Durán, Guatemala. Asimismo, realizó observaciones, diagnósticos y pruebas escritas para contrastar la aplicación de reglas ortográficas. Averiguó que el desarrollo de la habilidad lingüística de los estudiantes se torna pobre, además la implementación de las estrategias docentes no logra la eficacia del aprendizaje de la ortografía en la escritura.

El trabajo anterior resalta la importancia de la habilidad ortográfica, cuya finalidad radica en las estrategias metodológicas para interesar a los estudiantes en el área de ortografía, pues Barrios (2016) plantea que esta es un proceso de madurez lógica y gradual en los alumnos, porque con su dominio se logra el aprendizaje significativo del idioma. Se concluye que la responsabilidad de la persona docente es promover una estrategia estructurada de aprendizaje para que coadyuven al acto educativo.

Por consiguiente, los hallazgos subrayados son relevantes para esta investigación, porque se concuerda con la importancia del quehacer docente y su tarea de incentivar

habilidades ortográficas en los educandos por medio de la producción textual. Cabe señalar que el autor no ahondó en los procesos de aprendizaje de la acentuación, vacío que se pretende abordar en la propuesta didáctica a través de la escritura creativa de textos literarios e informativos.

También, la tesis de Echeverri (2019) titulada *La importancia de la ortografía acentual en el discurso escrito de los estudiantes de primer semestre del pregrado de comunicaciones de la U. de A.*, resalta el impacto de la ortografía en cualquier ámbito de la vida, un tópico que debe dominarse desde primaria.

Echeverri (2019) realizó una indagación en la Universidad de Antioquía, Colombia y su población de análisis fue un grupo de estudiantes del primer semestre del pregrado de Comunicaciones. Se enfocó en dichos sujetos por su carrera, pues esta implica encontrarse inmerso en producciones escritas y de carácter público. La autora recurrió a test, análisis de textos escritos, entrevistas y grupos focales para la recopilación de los datos. Como parte de los resultados se encontró el uso frecuente de herramientas como Word, por la confianza en el corrector automático de palabras; el WhatsApp, por la facilidad y rapidez de enviar mensajes, y también, se concluyó que la ortografía acentual sí es enseñada en los distintos ciclos de la educación, pero se desarrolla de forma aislada, sin un proceso de continuidad y enlace de un grado a otro, motivo que causa el olvido de los contenidos.

Dentro de los aportes de Echeverri (2019), se localiza su interés por generar conciencia de la importancia de escribir correctamente. Así, la autora propone la acentuación como asignatura o prerrequisito en la transición de una etapa a otra, es decir, de enseñanza básica a media y de secundaria a universitaria. También, destaca la responsabilidad que cualquier docente posee de enseñar el uso adecuado de la lengua española.

Los aportes anteriores son relevantes para este trabajo, ya que los investigadores coinciden con la autora en destacar el peso de los acentos en la pronunciación y escritura de los vocablos desde la Educación Básica hasta la Educación Superior, pues el objetivo principal es que la ortografía no sea visto como un tema necesario de recordar o memorizar para aplicarla, sino que sea un proceso natural y parte de la cotidianidad. Además, cabe mencionar que la tesis de Echeverri no profundizó en el proceso de aprendizaje de la acentuación, un vacío que permite este tópico se analice en la presente investigación.

Justificación

La investigación surgió desde la experiencia docente, donde a través de un diagnóstico aplicado en III Ciclo de la Educación Abierta, se observó un bajo dominio en el contenido de la acentuación, a nivel ortográfico y prosódico, especialmente en el nivel de sétimo año, conocido también por el nombre Térraba¹.

Se decidió indagar cómo es el proceso de aprendizaje, la mediación pedagógica y las perspectivas de los sujetos involucrados con respecto al tema en cuestión. Los estudios previos existentes acerca de la ortografía muestran la importancia de abarcar el problema en profundidad, pues existe confusión a la hora de acentuar un vocablo.

Por motivo de la pandemia de la covid-19, se escogió a un grupo de cinco estudiantes de sétimo año y a un docente de la institución educativa Juan Mora Fernández para recabar la información necesaria; a partir de la inmersión en el campo, la aplicación de instrumentos y el análisis de los datos, se diseñó una propuesta (ver *apéndice F*) para favorecer la labor docente y el aprendizaje de los educandos, estimular el interés por aprender a tildar apropiadamente y generar un aprendizaje significativo, pertinente y sólido en el alumnado, con el fin de que encuentre utilidad a las enseñanzas de su docente, y sea aplicado en la vida cotidiana, por ejemplo, al redactar cartas y ensayos académicos o presentar un currículum para la solicitud de un puesto de trabajo.

Nuestra investigación tiene un impacto social porque pretende contribuir al sector educativo, propiamente en secundaria, donde puede trabajarse la acentuación en la expresión escrita, no de forma aislada, sino de manera transversal con otras asignaturas, ya que escribir correctamente no compete únicamente a la asignatura de español, sino también a otras materias. Asimismo, la ortografía genera un gran impacto en el diario vivir y contribuye a nivel académico, profesional, personal y laboral del alumnado en los ámbitos formales e informales del acto comunicativo.

El descuido o inexperiencia en los usos adecuados de los acentos prosódico y ortográfico implica que se pueda perder una oportunidad de trabajo, brindar una impresión personal y profesional negativa. También, influye en los lugares de trabajo, por ejemplo, cuando se

¹ Nombre indicado por el Instituto Costarricense de Enseñanza Radiofónica (el cual posee un convenio con el MEP) en sus libros de secundaria para referirse a sétimo nivel.

inscriben nacimientos en el Registro Civil; la persona encargada de digitar los datos debe redactar un documento con los nombres y apellidos del sujeto, quien, si desconoce de leyes de acentuación, se equivocará en la colocación de letras y tildes. Un error que permanecerá en el tiempo. De igual manera sucede en la rotulación de alimentos de los supermercados, en documentos legales redactados por un abogado, los cuales requieren precisión del lenguaje; la redacción de los proyectos de ley de la Asamblea Legislativa, solicitudes judiciales, publicaciones académicas por parte de investigadores, informes periodísticos o comunicados de prensa, en donde errores ortográficos pueden cambiar el panorama y perder autenticidad. Por lo tanto, esta investigación procura mejorar la acentuación de la población estudiantil para una correcta y eficaz expresión escrita.

La conveniencia está en la existencia de pocas investigaciones relacionadas con la acentuación en producciones textuales, el estudio es novedoso y aporta datos valiosos que contribuirán en la comprensión del problema de los estudiantes de séptimo grado; se elaborará una propuesta, la cual servirá a docentes en su quehacer, de tal modo que estos se apoyen en estrategias didácticas, y generen el conocimiento adecuado y significativo en cada uno de sus alumnos.

El estudio es viable porque se concedieron los permisos respectivos para ingresar a las instalaciones y se obtuvo el visto bueno para acceder a las fuentes de información, siempre y cuando se cumpliera con el distanciamiento y el protocolo de entrada, medidas estipuladas a raíz de la situación de covid-19. Además, la ubicación de la institución educativa favoreció el traslado y no fue necesario invertir en dinero o tiempo.

La investigación también se considera de relevancia social y pedagógica. Tanto el estudiantado de séptimo como el director y profesorado de la sede Juan Mora Fernández se verán favorecidos con los resultados obtenidos, una vez concluido este estudio, pues constituye un camino que consolida el código verbal escrito en el mejoramiento de la acentuación en textos escritos, como respuesta a las necesidades de la comunidad estudiantil. Al darle un lugar a las producciones textuales dentro y fuera de las aulas, generará confianza para que los alumnos puedan expresar sus ideas y emociones por medio de la escritura con sentido. Es decir, se desea fortalecer su acción comunicativa para que el momento de entregar un informe escrito o de cualquier índole, lo realicen acertadamente, ya que la institución mencionada está limitada a

evaluar de manera formativa. Con ello, se crea una solución pedagógica a la situación con la cual se afrontan los discentes al tildar las palabras.

Merece la pena subrayar que el resultado de este trabajo investigativo estará disponible para los profesionales en educación y todo aquel que desee adquirir conocimiento adicional acerca de la acentuación en la producción textual, consultar sobre esta dificultad en secundaria o apoyarse en el material sugerido por los investigadores.

Objetivos

Objetivo general

1. Analizar el proceso de aprendizaje de la acentuación en la expresión escrita del estudiantado de séptimo año en la institución educativa Juan Mora Fernández de Santa Bárbara de Heredia, para fortalecer la competencia lingüística en la producción textual durante el curso lectivo 2021.

Objetivos específicos

1.1 Conocer el proceso de aprendizaje de la acentuación en la expresión escrita del estudiantado de séptimo año en la institución educativa Juan Mora Fernández de Santa Bárbara de Heredia, para fortalecer la competencia lingüística en la producción textual durante el curso lectivo 2021.

1.2 Comprender los procedimientos empleados por el estudiantado de séptimo año en el proceso de aprendizaje de la acentuación en la expresión escrita en la institución educativa Juan Mora Fernández de Santa Bárbara de Heredia, para fortalecer la competencia lingüística en la producción textual durante el curso lectivo 2021.

1.3 Interpretar las percepciones del estudiantado de séptimo año acerca del proceso de aprendizaje de la acentuación en la expresión escrita en la institución educativa Juan Mora

Fernández de Santa Bárbara de Heredia, para fortalecer la competencia lingüística en la producción textual durante el curso lectivo 2021.

1.4 Profundizar en el proceso de mediación pedagógica y su impacto en el aprendizaje de la acentuación en la expresión escrita del estudiantado de séptimo año en la institución educativa Juan Mora Fernández de Santa Bárbara de Heredia, para fortalecer la competencia lingüística en la producción textual durante el curso lectivo 2021.

1.5 Elaborar una propuesta didáctica para promover el aprendizaje de la acentuación en la expresión escrita del estudiantado de séptimo año en la institución educativa Juan Mora Fernández de Santa Bárbara de Heredia, y fortalecer la competencia lingüística en la producción textual durante el curso lectivo 2021.

Capítulo II

Referente teórico

El presente apartado reúne la teoría que sustentó la investigación. Los principales ejes temáticos son el hiato, el diptongo, el triptongo, la acentuación, el proceso de enseñanza y aprendizaje, el aprendizaje significativo, entre otros, pero antes de ampliar los subtemas es indispensable profundizar en teoría referente a la lingüística y al lenguaje para posteriormente conocer el área ortográfica y el quehacer docente.

Lingüística: lenguaje y sociedad

El término lingüística se acuñó por primera vez en el siglo XIX, Lyons (1975) lo define como “el estudio científico del lenguaje” (p. 23), desde entonces se discute si la lingüística es una ciencia autónoma o dependiente de otras disciplinas, sin rechazar el aspecto social. Los procedimientos se analizan desde el hecho comunicativo, en el aspecto oral, que se deben seguir para mantener una situación de habla, mientras que en el escrito se aborda de manera textual, entendido como competencia lingüística.

La competencia lingüística, según Bustamante (2010), es el conocimiento intuitivo que posee un hablante nativo acerca de la estructura y las condiciones del uso de su lengua. El ser humano, desde su nacimiento, presenta un mecanismo incorporado para la adquisición del lenguaje y a partir de los sonidos extrae la concepción lingüística que construirá la base para la etapa adulta (p. 84).

Así, las personas transmiten su experiencia mediante una forma lingüística, oral o escrita, efecto de una interacción social, principio de toda civilización. A través del lenguaje se comprende la realidad y la existencia mediante la comunicación en sociedad. El término lenguaje es descrito como un sistema de signos donde cada elemento depende e influye en otros. Por lo anterior, la humanidad codifica y descodifica su realidad a través de la comunicación para conocer su entorno. Aquí, la finalidad del lenguaje es transmitir nuestros pensamientos, emociones o actos voluntarios a través del signo lingüístico, y la lengua, por

ende, tiene la función cognoscitiva en la adquisición, desarrollo y razonamiento del mundo (Rivera, 2017, p. 35).

De esta manera, los seres humanos presenciamos el lenguaje desde el primer día de nacido. Se aprende a interactuar con el entorno mediante los sonidos, posteriormente la sociedad influye en el aprendizaje de las primeras palabras, por ejemplo, desde el hogar, los padres o seres queridos cercanos incitan al infante a pronunciar *mamá* o *papá*. Luego, el niño, avanzado en edad, inicia sus primeros trazos y cuando ingresa en la etapa escolar, aprende a escribir y de allí en adelante se encuentra con el mundo de las normas, como los usos de la gramática y la ortografía, áreas fundamentales para una comunicación clara y apropiada con los demás.

Ortografía

La ortografía, según Real Academia Española (RAE, 2010), se define a partir de la escritura, constituida por signos convencionales para representar gráficamente el lenguaje, y por normas que orientan cómo y cuándo deben utilizarse, es decir, un conjunto de pautas reguladoras de la escritura correcta de un idioma (p. 9).

La disciplina ortográfica guarda relación con la gráfica de cada lengua, RAE (2010) apunta que se ocupa en describir cuáles son los elementos constitutivos de la escritura. En este sentido, la función principal de la ortografía radica en garantizar y, al mismo tiempo, facilitar la comunicación escrita entre los usuarios de una lengua a través de un código común (p. 15). De lo contrario, cuando se cometen errores adrede se debe al incumplimiento de la norma ortográfica.

El conocimiento de la ortografía garantiza una comunicación escrita eficaz, pero no es un proceso sencillo, pues deben dominarse los usos de las letras del abecedario, las normas de la mayúscula y minúscula, los signos de puntuación, las tildes, entre otros, razón por la cual el objeto de estudio de la investigación se centra en un único tópico: las leyes de acentuación de palabras.

Acentuación

El sistema de acentuación gráfica en español, según RAE (2010), se encuentra constituido por un signo diacrítico denominado tilde o acento ortográfico, y un conjunto de reglas que prescriben cómo ha de utilizarse este signo.

La tilde o acento gráfico se caracteriza por ser una pequeña raya que desciende de derecha a izquierda y cuando es colocada sobre una vocal indica que la sílaba de la que dicha vocal forma parte es tónica (mayor esfuerzo de voz). Ahora bien, RAE (2010) establece que no todas las palabras tónicas se destacan con una tilde sobre su sílaba. Las reglas de acentuación gráfica son las que determinan la presencia o ausencia de tilde, permiten deducir cuál es la sílaba tónica de cada uno de los vocablos acentuados del español (p. 22). Dicho sistema de reglas se sustenta sobre los siguientes criterios:

- Únicamente las palabras tónicas son idóneas de llevar tildes.
- El sistema acentual no distingue sistemáticamente las palabras tónicas y las palabras átonas.
- Solo puede aparecer una tilde en cada palabra.
- La tilde se escribe sobre las vocales. Nunca en las consonantes.
- La aplicación de las reglas de acentuación requiere la división de las palabras mediante sílabas.
- El sistema de reglas se rige por un principio denominado economía.
- A cada acentuación prosódica le corresponde una sola representación gráfica y viceversa (p. 217).

La tilde tiene dos funciones en el idioma del español, la función prosódica y la diacrítica. En el caso de la primera, toda palabra escrita con tilde es una palabra prosódicamente acentuada, ahora bien, la ausencia de una tilde en una palabra no implica que se trate de una palabra inacentuada, ya que por el principio de economía no todas las palabras con acento prosódico se escriben en español con una tilde sobre su sílaba tónica. Entiéndase acento prosódico como el

relieve de voz que, en la pronunciación, se le otorga a una sílaba. La tilde también cumple una función diacrítica, empleada para distinguir palabras tónicas, en su mayoría monosílabas, de otras idénticas. Ahora bien, el idioma español requiere normas para el reconocimiento de las funciones mencionadas en los vocablos y definir ante cuál nos encontramos.

Reglas generales de acentuación

1. *La acentuación gráfica de las palabras monosílabas*

Las palabras de una sola sílaba nunca se acentúan gráficamente, salvo en los casos de tilde diacrítica como el término *sé* que se distingue del pronombre *se*. Ejemplos de monosílabos: sol, mes, fe, guion.

2. *La acentuación de las palabras agudas*

Las palabras agudas son aquellas que llevan el acento en la última sílaba (contando de derecha a izquierda) y llevan tilde cuando terminan en consonante **n** o **s** (no precedidos de otra consonante, como la palabra **clips**), o en cualquiera de las cinco vocales de español. Ejemplos: calor, sartén, jugó.

3. *La acentuación gráfica de las palabras llanas o graves*

Las palabras llanas o graves se acentúan en la segunda sílaba y se coloca tilde cuando su letra final es una consonante distinta a **n** o **s**, cuando terminan en más de un grafema (letra) consonántico. Ejemplos: árbol, calle, bíceps.

4. *La acentuación gráfica de las palabras esdrújulas y sobreesdrújulas*

Las palabras esdrújulas y sobreesdrújulas se escriben siempre con tilde y su acento recae en la tercera y cuarta sílaba, respectivamente. Ejemplos: árboles, sábado, dígaselo.

5. *La acentuación gráfica de las palabras con diptongo*

El diptongo es contrario al hiato, se forma cuando se encuentran dos vocales seguidas en una misma sílaba, ya sea una vocal abierta precedida o seguida de una vocal cerrada átona o dos vocales cerradas distintas. Entiéndase como vocal débil o cerrada /i/, /u/ y como vocal fuerte o abierta /a/, /e/, /o/.

Las normas principales de los diptongos establecen no dividirlos cuando se separen los vocablos en sílabas y si alguna de ellas requiere tilde debe colocarse en la vocal fuerte. Ejemplos: adiós, fue, ciudad.

6. *La acentuación gráfica de las palabras con hiato*

El hiato se compone de la secuencia de dos vocales: una cerrada tildada precedida o seguida de una vocal fuerte, dos vocales abiertas o dos vocales iguales. La norma es dividir las en sílabas diferentes, cuando se requiera una división en un escrito. Ejemplos: reír, flúor, real.

7. *La acentuación gráfica de las palabras con triptongo*

El triptongo se conforma por la secuencia de tres vocales (débil, fuerte, débil), las cuales se hallan dentro de una misma sílaba y no se pueden dividir o separar.

Todas aquellas palabras que contengan triptongo siguen las mismas reglas de acentuación de los monosílabos. Por ejemplo, palabras como *miau*, *fiáis*, *buey* no se tildan por ser monosílabos; en cambio, *anunciáis* o *enviáis* sí llevan tilde por ser agudas.

8. *La tilde diacrítica*

La tilde diacrítica se utiliza para distinguir palabras escritas iguales, pero que poseen un significado distinto y se diferencian con ubicar la tilde en una de ellas, mientras la otra permanece átona. Este tipo de tilde afecta mayormente a las palabras monosílabas y a unas cuantas polisílabas (interrogativos) como en *tu*, *tú*; *mi*, *mí*; *mas*, *más*; *quien*, *quién* (RAE, 2010, pp. 231-239).

Cabe destacar que la función diacrítica del acento no se da en todos los casos de palabras idénticas, como en el sustantivo (tónico) *don* y el tratamiento de cortesía (átono) *don*. Ejemplo: *María tiene un don* y *Fui a visitar a don Matías*. En estos enunciados se observan dos vocablos monosílabos iguales, pero ninguno lleva la tilde distintiva. Igualmente sucede en algunas palabras polisílabas.

No todas las voces monosílabas sujetos a llevar tilde la llevan. Según RAE (2010), el índice de palabras con acento diacrítico es limitado y se ha establecido con el transcurrir del tiempo. Para el sistema de acentuación gráfica esta nómina de palabras se ha considerado relevante por emplearse frecuentemente, razón por la cual se rompen las reglas de acentuación de ciertas palabras para colocar la tilde diacrítica y así evitar ambigüedades, lecturas e interpretaciones inválidas (p. 240).

Se debe recordar que la palabra monosílabo significa una sílaba y, por regla, no admite tilde en su escritura y se pronuncia como un solo vocablo, sin ninguna división, ejemplo: *di*, *guion*, *pie*, *vio*, entre otros. Si observamos un término monosilábico escrito dos veces en un texto, con la diferencia de una tilde en uno de ellos, nos encontramos ante dos finalidades, es en tal circunstancia donde debemos prestar atención para expresar la idea adecuada y no caer en errores ortográficos e interpretativos. Ejemplo: *El café es para mí, primo* y *El café es para mi primo*, donde el primer enunciado manifiesta una aclaración de que el café es para mí y no de nadie más, mientras la segunda oración se refiere a que el café le pertenece a mi primo no a mí. Tanto la tilde como la coma afectan el sentido de los enunciados.

Casos como los anteriores se observan en memes, estados y anuncios publicitarios de las redes sociales como Facebook, donde la intención del mensaje se distorsiona por el hecho de un error ortográfico. Ahora que la tecnología se ha convertido en una herramienta de uso frecuente, es indispensable recalcar el impacto de la escritura correcta en cualquier escenario, sea formal e informal, tema que puede trabajarse desde las aulas, en búsqueda de un aprendizaje significativo y contextualizado.

Teoría del aprendizaje significativo

Los autores Ausubel, Novak y Hanesian (1983) resumen su obra en un epígrafe de la siguiente manera: “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente” (p. 40).

Un niño aprende desde la vida cotidiana, según Ausubel et al. (1983), es decir, el contexto y el aprendizaje depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con el nuevo conocimiento. Así, el aprendizaje del escolar será significativo cuando se asocia con conocimientos previos de su entorno social, es decir, no ocurrirá un aprendizaje memorístico ni carente de significado para el individuo, más bien prevalecerá el aprendizaje constructivo a partir de las relaciones (conocimientos nuevos con los conceptos e ideas previas) efectuadas por quien aprende, dándole un significado lógico y fácil de recordar, sin necesidad de saber todo al pie de la letra.

Es de suma importancia conocer la estructura cognitiva del alumno, no solo se trata de cuánto entiende de una temática en particular, sino cuáles son los conceptos que maneja. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel et al. ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización cognitiva de los alumnos, esto implica una mejor orientación del quehacer docente. Por lo tanto, el aprendizaje de los estudiantes no parte de cero, pues una serie de experiencias y conocimientos influyen en él y puede ser aprovechado para su beneficio.

Para obtener aprendizajes significativos es fundamental, de acuerdo con Ferreyra y Pedrazzi (2007), que prevalezcan los criterios siguientes:

- Significatividad lógica y psicológica
- Disposición o motivación
- Organizador previo
- Conocimientos previos
- Memoria comprensiva

- Aprendizaje funcional y por exposición
- Aprendizaje subordinado, supraordinado y combinatorio (p. 68)

Los aspectos anteriores enfocan su atención en los conocimientos que puedan adquirir los alumnos por sí mismos y con la mediación del profesor. Ferreyra y Pedrazzi (2007) defienden las ideas de Ausubel et al. y destacan la importancia de brindar explicaciones claras, organizadas, sin confusiones. Además, los autores mencionan que el aprendiz debe estar motivado e interesado en el momento, incluso antes de plantearse la materia.

La formación de relaciones o redes entre el contenido nuevo y los conocimientos previos facilitarán el recuerdo, en lugar de recurrir a la memoria como un recurso arbitrario y mecánico. La comprensión y el sentido de utilidad se logra cuando el mensaje es planeado de manera organizada y escalonada, desde lo más general a lo específico, junto con los denominados puentes cognitivos donde se llenan vacíos entre la información aprendida y la que se requiere aprender.

En síntesis, la teoría de Ausubel et al. pretende construir habilidades, destrezas, capacidad de resolución de problemas, aplicación de los conceptos e ideas en la vida personal del alumno mediante la temática desarrollada por el educador, sin esforzarse en memorizar y conciba familiar las situaciones vividas a diario con lo aprendido, como un reflejo de la teoría en la realidad. Por ende, el aprendizaje se convierte en significativo, donde la mediación pedagógica también juega un papel valioso.

Mediación pedagógica

La mediación pedagógica se caracteriza, principalmente, por ser un proceso intencionado y de reciprocidad entre los integrantes de un grupo. De acuerdo con Ferreiro y Espino (2009), parte de la premisa de que es posible la modificabilidad cognitiva y afectiva del sujeto, se comparten experiencias que trascienden el aquí y el ahora.

El docente es un mediador por excelencia porque facilita el paso de un estado inicial real a uno esperado potencial. Ferreiro y Espino (2009) expresan que se debe estar atento a: (a)

explorar las potencialidades que posee el alumno en las diferentes áreas del desarrollo; (b) indagar conocimientos, habilidades, actitudes, valores e intereses del alumno; (c) negociar el aprendizaje significativo que ha de obtenerse; (d) ofrecer ayuda a partir de dificultades manifiestas; (e) dar libertad responsable y comprometida para hacer y crear; (f) enseñar a procesar la información; (g) permitir el error y la autorregulación y (h) respetar estilos y ritmos de aprendizaje (pp. 116-121).

Otra visión sobre la mediación pedagógica es la concebida como una construcción didáctica intencionada que busca interconectar al mundo y al ser humano a través de la reflexión entre la relación del docente-aprendizaje-estudiante, y lo constituyen las acciones creativas de cada docente entre lo que se desea enseñar y aprender, a través del manejo correcto de lo teórico-práctico de los elementos de la pedagogía. Además, Alzate y Castañeda (2020) señalan que la mediación pedagógica de la persona docente es un quehacer interactivo que amplía las acciones de aprendizajes y, asimismo, una estrategia dinámica, donde no solo se forjan interacciones cognitivas, pues todas las personas son protagonistas de su proceso de formación (p. 5).

Como explica León (2014) es “saber utilizar los contenidos y tratar diferentes temas con la finalidad de hacer de la enseñanza y el aprendizaje un momento de interés para el educando” (p. 140). Aquí la mediación pedagógica jamás será un proceso forzado, al crearse una clase amena y creativa, se propiciará un rendimiento académico óptimo y una mayor comprensión de los tópicos planteados en la clase.

La mediación pedagógica surge como un nuevo paradigma educativo que rompe con los sistemas tradicionales al establecer una relación horizontal entre el docente y el alumno, donde este construya su propio aprendizaje, se propicie el diálogo y el enriquecimiento mutuo de quienes participan del acto educativo. La clase al convertirse en una actividad compartida logra crear un ambiente de aprendizaje significativo.

Desde este punto de vista, el docente debe ser un mediador al visualizar el estudiante con una mente activa, León (2014) considera que es necesario potenciar su aprendizaje. La mediación crea condiciones óptimas para que el educando adquiera estrategias de aprendizaje cognitivas y comportamientos en función de un trabajo sistematizado. Se dice que es una experiencia de integración donde aportan el estudiante y el educador mediante una metodología preestablecida (p. 140).

Además, el educador en su rol de guía y mediador debe apoyarse de estrategias metodológicas y didácticas con el fin de lograr el aprendizaje esperado en la persona aprendiz y las cuales debe elegir cuidadosamente para atender las necesidades de su grupo a cargo.

Estrategias metodológicas

Las estrategias metodológicas, según Valenzuela y Vilorio (2008), son secuencias integradas de procedimientos utilizados por el educador con el fin de desarrollar capacidades para la adquisición, interpretación y procesamiento de la información en los estudiantes; la utilización de estas en la generación de nuevos conocimientos y su aplicación en las diversas áreas de la vida diaria, de este modo se promueve el aprendizaje significativo. Dichas estrategias pueden variar según la forma de enseñanza de los docentes de primaria y secundaria, así como las estrategias didácticas.

Las estrategias metodológicas, según Gutiérrez y Prieto (2007), propician que el educando sea sujeto de su propio proceso educativo, no un receptáculo de información y tiene como planteamiento las siguientes tres estrategias o categorías para tratarse los contenidos y lograr una estructura general, una narrativa:

- **Estrategias de inicio:** la entrada siempre debe ser interesante y atractiva que motive y guíe al educando en su proceso de aprendizaje, puede ser mediante imágenes, recortes periodísticos, anécdotas, relatos de experiencias, entre otros (p. 71).
- **Estrategias de desarrollo:** se basa en tres premisas fundamentales: variedad de ángulos de mira, puesta en experiencia y pedagogía de la pregunta. Un desarrollo de calidad se logra a través de la relación del tema con aspectos de la vida, en particular, del alumno, explicaciones desde perspectivas distintas (tecnológica, comunicativa, imaginaria, humorística, lúdica, familiar, social, cultural) que evite teoría y práctica limitada. Si el contenido se remite a la experiencia, el proceso se torna enriquecedor, no se pretende inventar historias, sino abrir

caminos de conocimiento, precisar el t3pico desde las vivencias y ejemplos de los discentes (p. 72).

Por 3ltimo, Guti3rrez y Prieto (2007) recomiendan las preguntas abiertas o cerradas apoyadas en noticias recientes que permita la criticidad de quien aprende, estas deben formularse adecuadamente seg3n el momento, la tem3tica, el contexto, el tiempo y el 3ngulo.

- **Estrategias de cierre:** su finalidad es incentivar al discente a aplicar lo aprendido en un futuro, es decir, motivarlo en el sentido de utilidad, l3gica y puesta en pr3ctica de los resultados obtenidos durante su proceso de aprendizaje. Algunas maneras de cierre son: cuadros sin3pticos, recapitulaci3n, proyecci3n al futuro, recomendaciones para la puesta en pr3ctica, preguntas (p. 74).

Asimismo, Rojas (2011), en su art3culo “Uso adecuado de estrategias metodol3gicas en el aula”, se enfoca en el aprendizaje constructivo y significativo desde las estrategias metodol3gicas, pues explica que mayoritariamente se decide por dise1nar estrategias did3cticas y no se presta atenci3n a c3mo se planifican las clases de manera apropiada, base de todo proceso de ense1anza - aprendizaje.

Si explicamos la tem3tica con “colores”, pero el alumno solo observa, escucha y lee, no obtendremos el rendimiento acad3mico deseado, Rojas (2011) manifiesta que el aprendiz se aburre, se dedica a reproducir, y se convierte en un sujeto pasivo, lo contrario a si el educador agrega color, entusiasmo, variedad e involucra al alumno a crear, organizar, construir, experimentar, exponer (p. 184). Por lo anterior, el autor sugiere las siguientes estrategias:

- **Estrategias de aproximaci3n a la realidad:** pretenden mantener contacto directo con situaciones de la vida cotidiana, donde el alumno relacione la teor3a con la realidad y por s3 mismos construyan y fortalezcan su conocimiento y aprendizaje.

- **Estrategias de búsqueda, organización y selección de la información:** permiten que los alumnos racionalicen, comprendan, sean selectivos y organizados al momento de investigar sobre algún tema en cuestión.
- **Estrategias de descubrimiento:** consisten en la motivación por el nuevo aprendizaje, generalmente, las imágenes son funcionales como estrategia para lanzar preguntas como: ¿qué es?, ¿qué observa? El docente es mediador para que el alumno descubra y genere su conocimiento de forma independiente.
- **Estrategias de extrapolación y transferencia:** proyectan que los aprendizajes sean conducidos de la teoría a la práctica, que se propicie un mejoramiento en la realidad y los educandos miren el conocimiento de manera integrada y no restringida.
- **Estrategias de problematización:** promueve el aprendizaje crítico, interactivo y argumentativo desde el análisis de los hechos, las causas y las posibles soluciones.
- **Estrategias de procesos de pensamiento creativo divergente y lateral:** fomenta la creatividad e imaginación para la elaboración de textos orales o escritos como los cuentos.
- **Estrategias de trabajo colaborativo:** impulsa el trabajo en equipo y el rescate de los valores de respeto, tolerancia y colaboración. Intenta profundizar el tema con ideas variadas y nuevas formas de ver la realidad (pp. 184-187).

Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas, de acuerdo con Hernández (2003), consisten en un “plan general que se formula para tratar una tarea” (p. 71) y funcionan como herramientas útiles tanto para el docente como para el alumno. En el caso del profesorado, las estrategias convierten su labor docente en un trabajo más sencillo y dinámico, mientras para los alumnos, estas facilitan

su aprendizaje, ya sea en el momento de resolver problemas o en la adquisición de conocimiento acerca de un contenido.

Las estrategias didácticas, señala Hernández (2003), pueden ser generadores de ambientes dinámicos o rutinarios, según la elección del docente y la aplicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Como parte de estas estrategias, se encuentran las técnicas y los recursos didácticos. Entiéndase por recursos didácticos, los “materiales y dinámicas que junto a estrategias y técnicas didácticas, promueven la participación en el aula [...] y generan aprendizaje significativo” (p. 36). Algunos ejemplos de recursos son carteles, cuadros, tablas, caricaturas, rompecabezas, etcétera; de dinámicas, acertijos, juego de memoria, subastas, adivinanzas.

Otra acepción es la del Centro de Capacitación en Educación a Distancia (CECED, 2013), quien define la estrategia didáctica como procedimientos planificados y organizados para cumplir una meta determinada, es decir, alcanzar los aprendizajes esperados en los objetivos. Dicha estrategia requiere de un compromiso del educador con respecto a la planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje, y la elección adecuada de las técnicas y actividades por desarrollar (p. 1).

Dentro de las estrategias didácticas que pueden emplearse en el proceso de enseñanza, en este caso, de la asignatura español, son las siguientes: preguntas, resúmenes, estudio de casos, resolución de problemas, definiciones, exposiciones, cartas, entrevistas, juicios y argumentaciones, libros, periódicos, historietas o canciones, juegos de lenguaje, dramatizaciones, producción de inventos y mapas.

Proceso de enseñanza

La enseñanza se centra en los procesos cognitivos del alumnado, mientras se presta especial atención en las estrategias cognitivas y metacognitivas, donde el docente media el procesamiento y construcción del conocimiento y el educando procesa la información, es decir, construye el significado y autorregula su aprendizaje. Una definición de proceso de enseñanza, según García (2008), es la acción o el conjunto de acciones realizadas por el educador, con el

propósito de facilitar la construcción de nuevas estructuras mentales mediante el discurso (p. 14).

La enseñanza, para Miras (1996), citado por Martínez (2009), se caracteriza porque el docente imprime experiencia en su acción al conducir el proceso de enseñanza. En concreto, conoce el material, la organización, el ambiente de aula y los procedimientos o el método para desarrollar la clase (p. 5). Otra definición es la presentada por Martínez (2009), quien precisa en aquellos comportamientos del proceso de enseñanza que el docente exhibe en cada fase o momento de la actividad y han sido abstraídas en su experiencia profesional. Ambos autores coinciden en los estilos de la persona docente en relación con la personalidad, el comportamiento y el conocimiento sobre la enseñanza (p. 5).

Además, encontramos la concepción del proceso de enseñanza según Avolio (1975), y Díaz y Hernández (2002), quienes la definen como una serie de acciones (acto educativo) realizada por el educador, con la finalidad de crear condiciones que le permitan al sujeto la posibilidad de aprender o modificar conocimientos, experiencias, aptitudes o conductas a lo largo de la vida.

Nótese que la enseñanza y la acción educativa tienen como finalidad los procesos para propiciar nuevos aprendizajes. Sin embargo, la primera, se enfatiza en la organización del material de enseñanza, diferentes estrategias y procedimientos instructivos cuyo propósito es lograr los objetivos definidos o el desarrollo de habilidades en el individuo (Bolaños y Molina, 2011, p. 46). La otra, según Hutchinson (2016), centra su atención en el desarrollo integral de la personalidad de la población estudiantil, pues se realiza en todo momento y lugar. Aprovecha cualquier actividad para tal propósito, sea educativo o no (p. 23).

El rol del profesor y su valor en la enseñanza no deben dejarse de lado, pues Gallardo y Camacho (2008) indican que aunque el docente se encuentre motivado por la asignatura, debe preocuparse, entusiasmarse por el aprendizaje de sus alumnos, para evitar caer en el papel de orador. Recomiendan procedimientos como desarrollar el contenido tantas veces sea posible, como si fuera la primera vez; crear enfoques distintos de la temática y unirlos al perfeccionamiento de la labor profesional docente.

Asimismo, Gallardo y Camacho (2008) numeran aspectos adicionales que deberían adoptar los profesores: cualidades como presencia física, humor, elegancia, naturalidad, seguridad, tono de voz; dominio de la materia y experto en la acción de enseñar; material

didáctico (diapositivas, vídeos, cómics o programas que despierten el interés); el método empleado para trabajar (juegos, exposiciones, inversión de roles, competencias) y el ambiente de aula empático que permita la identificación entre alumno y docente (p. 12). Dichos criterios también forman parte del proceso de aprendizaje del escolar y no deben carecer de importancia.

Proceso de aprendizaje

A saber, al principio el concepto de aprendizaje estuvo asociado con cambios relativos a la conducta del ser humano, posteriormente se enfocó en la adquisición de conocimiento, incluso habilidades. Por lo que se asume al estudiante como elemento central del proceso de aprendizaje en el acto educativo, independientemente del enfoque didáctico que se adopte, en algunos se presupone una intervención del docente: orientadora de la mediación pedagógica. Ahora, es el discente que asume este rol, es el mediador de su propio aprendizaje, pues, implica desarrollar procedimientos, estrategias de aprendizaje e interacción social para que el contenido sea exitoso. Por ello, se entiende que aprender involucra relacionar los nuevos aprendizajes con las ideas que tiene el estudiantado, debido a que el aprendizaje es un proceso de contraste, real y a largo plazo (Ballester, 2002, p. 70).

El aprendizaje, según Avolio (1975), es un cambio en la capacidad, una disposición del ser humano, que surge de las prácticas reforzadas, incluso observable en las respuestas de los individuos. Esta concepción implica que el aprendizaje nace de las experiencias del alumno y se evidencia en los cambios en prácticas reiterativas; para considerarse un aprendizaje debe tener cierta permanencia en el tiempo. Por lo tanto, el cambio que ocurra en el estudiantado es el resultado del proceso de aprendizaje, es una respuesta del sujeto frente a una situación estimulante ante una actividad inicial, de desarrollo o cierre, propiciada, a veces, por el docente desde su experiencia (pp. 60-63).

Asimismo, se puntualiza en la diversidad de definiciones acerca del aprendizaje. Gallardo y Camacho (2008) resaltan el aprendizaje por descubrimiento, proceso donde el discente construye su conocimiento por sí mismo sin la mediación del educador. También señalan el aprendizaje mecánico, el cual describen como memorístico, adquisición de contenidos de forma arbitraria, sin sentido ni relación con el contexto (p. 23).

Otro tipo de aprendizaje es “por recepción”, donde los conocimientos que serán adquiridos por el alumno se desarrollan mediante una “instrucción expositiva” (Gallardo y Camacho, 2008, p. 23). Finalmente, mencionan un aprendizaje significativo en el alumno cuando él logra enlazar los nuevos conocimientos con lo que ya conoce.

Adicional a las definiciones expuestas, se encuentra Sáenz (2018), quien explica que el aprendizaje es un “proceso de asimilar información con un cambio resultante en el comportamiento. Se puede definir como un cambio... relativamente permanente que se produce como resultado de la experiencia o la práctica” (p. 2).

Para Sáenz (2018), la efectividad del aprendizaje puede variar y depende de cuatro principios, el primero se refiere a las necesidades del alumnado para establecer metas claras; el segundo consiste en la situación, sea formal e informal donde se puede involucrar el entorno; el tercero es la preparación o motivación previa para aprender; finalmente, la interacción influye en la situación de aprendizaje, entre más interacciones mejor (p. 2). De la misma manera, el autor enumera las siguientes condiciones que pueden favorecer el logro de un aprendizaje auténtico:

- **Motivación:** el aprendizaje eficaz se logra con la motivación previa, frecuente y variada con fines de generar interés duradero en el discente. Una acepción más amplia se encuentra en Díaz y Hernández (2002), quienes exponen dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca es aquella que se sitúa en los intereses propios de las personas, sin esperar premios o castigos a cambio, es decir, es un proceso natural; por el contrario, la motivación extrínseca se origina cuando el aprendiz desea una recompensa al ejecutar una determinada actividad (p. 67).

- **Seguridad psicológica:** el ambiente de aula debe producir confianza para asegurar la participación del aprendiz. Sin ella, se pierde el interés y nace el temor por aprender.

- **Experimentación:** si la persona se involucra en la situación de aprendizaje a través del “hacer”, adquiere conocimiento y experiencia.

- **Retroalimentación:** es indispensable valorar las tareas realizadas por el alumnado con el objetivo de mantener su entusiasmo por aprender. Además, implica que el sujeto esté atento a su progreso.
- **Práctica:** la constante práctica lleva a construir aprendizajes significativos, además de aprender habilidades.
- **Pertenencia y configuración:** el cambio es fundamental en el proceso de aprendizaje, por eso, deben crearse relaciones o reestructuraciones diversas del tema a través de la práctica.
- **Integración:** logra el perfeccionamiento del proceso de aprendizaje.

De acuerdo con las ideas expuestas, se requiere una variedad de criterios y estrategias de aprendizaje para asegurar la eficacia del proceso de aprendizaje y obtener logros satisfactorios. Díaz y Hernández (2002) sostienen el poder del aprender a aprender en el estudiante, donde lo lleve a reflexionar, autorregular, retroalimentar y tomar decisiones con respecto a su aprendizaje (p. 233). Con ello, es importante también la evaluación en el proceso de aprendizaje del estudiante, si no recibe la retroalimentación no habrá motivación, porque se desconocerá en qué se está fallando, a pesar de una propicia estrategia de mediación.

Estrategias de evaluación en el proceso de aprendizaje

La evaluación, según Santamaría (2007), se basa en la asignación de valor, que puede estar expresado cualitativa y/o cuantitativamente, a un producto, evidencia, desempeño o proceso, la asignación de ese valor puede ser generado por el profesor o establecido de forma conjunta con los alumnos. En este mismo sentido, la estrategia de evaluación contribuye a regular el proceso de aprendizaje; es decir, permite comprenderlo, retroalimentarlo y mejorarlo en sus distintas dimensiones y, en consecuencia, ofrece al profesor la oportunidad de visualizar

y reflexionar sobre el impacto de su propia práctica educativa, que marcará de forma positiva el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes construidos para y por los alumnos.

La autora Hernández (2005) considera, primero, las técnicas cuantitativas de evaluación en la asignatura de español como las escalas de calificación y las pruebas escritas o exámenes. Segundo, las técnicas cualitativas de evaluación que, pondrán en escena a los alumnos, el evaluador recoge pistas alrededor del resultado de un aprendizaje amplio, o manifestarse en forma escrita con fluidez y cada estudiante se autoevalúa. Además, Hernández (2005) señala que una evaluación auténtica en la materia español se refleja en las habilidades idiomáticas tales como escribir con fluidez, poseer hábitos lectores, analizar, sintetizar, manejar recursos en el registro oral o aprender a escuchar de manera crítica, por lo tanto, esto implica un desarrollo integral en el lenguaje en relación con otras asignaturas.

Estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje poseen diversidad de acepciones. Díaz y Hernández (2002) sintetizan, a nivel general, las conceptualizaciones más demostrativas y coincidentes entre los distintos autores. Una de las definiciones se enfoca en aclarar que las estrategias de aprendizaje son flexibles y no se limitan a únicamente hábitos de estudios. Otra más completa explícita que dichas estrategias son procedimientos aplicados de manera consciente con fines de solventar problemas de algún contenido en particular y de forma significativa (p. 234).

Existen tres tipos de estrategias de aprendizaje, según Díaz y Hernández (2002), basados en Pozo (1990), denominados *recirculación*, *elaboración* y *organización*. Las primeras se refieren a procedimientos destinados al aprendizaje repetitivo a través del repaso, el copiado y subrayado de información a tal punto que se logre integrar en la memoria, cuyo resultado final es la recirculación. Las segundas requieren de la integración y asociación de la materia nueva con la conocida previamente mediante el aspecto visual (imágenes) o verbal (inferencia, analogía y parafraseo). Por último, las estrategias de organización son enfocadas en la construcción de la información apoyado de organizaciones esquemáticas que permiten ordenar, agrupar y establecer relaciones diversas entre los contenidos, ya sea en mapas conceptuales o redes semánticas (pp. 239-240).

Hábitos de estudio

El concepto de hábito de estudio para Belaunde (1994) alude al modo cuando el individuo se afronta consuetudinariamente con su quehacer académico. Es decir, es una costumbre natural que propicia aprender constantemente. A su vez, implica la organización del tiempo, espacio, técnicas y métodos específicos que el aprendiente utiliza para estudiar. Sin embargo, el hábito se desarrolla cuando hay una permanente repetición y acumulación de actos de manera regular, como estudiar en un mismo espacio a una determinada hora para que el hábito se logre arraigar (pp. 15-18).

Se comprende que los hábitos de estudio son los métodos que suele emplear el aprendiz para asimilar su proceso de aprendizaje con una desarrollada aptitud para soslayar distracciones, y centrar la atención en el material que está siendo estudiado, por medio de refuerzos para alcanzar el éxito esperado, incluso de un plan previamente diseñado para este propósito.

Contextualización de la asignatura español en Costa Rica

La enseñanza y el aprendizaje del español

Se han generado diversos métodos para la enseñanza de una lengua, Madrigal (2009) deduce que no hay una uniformidad en los criterios para abocarse por uno, pues esta variedad surge de la concepción de lo que es una lengua y cómo se aprende. Además, plantea que estos métodos tienen su origen en la teoría lingüística. Se estudian los procesos de aprendizaje para lograr una mejor eficacia, por lo que no se puede obviar en una metodología el objeto que se pretende enseñar: la lengua. Se parte de una teoría, junto con los objetivos propuestos para la enseñanza y los procesos de aprendizajes. El método se concreta en la práctica a través de secuencias u operaciones, de las que derivan las técnicas para lograr el objetivo (p. 114).

En el Programa de estudio de Español del Ministerio de Educación Pública (MEP, 2009) se aborda la enseñanza del español desde un enfoque centrado en la lectura, la escritura y la expresión oral en función de los procesos de producción textual, y a su vez constituían componentes integrales interrelacionados entre sí: el emocional, el conceptual y el lingüístico.

El enfoque que establecía el MEP (2009) en ese momento para la ortografía y la puntuación se encontraba comprendido en el componente notacional, este se refiere a la “producción del texto en la escritura: al uso adecuado de las letras (ortografía), signos de puntuación y reglas de espaciamento” (p. 18), ambas debían ser propiciadas mediante el desarrollo de la memoria visual y auditiva, por ejemplo, a través del uso de diccionarios, lecturas analíticas, estudios etimológicos o procedimientos inductivos y deductivos.

En Costa Rica, señala Murillo (2013), ha privado por décadas un enfoque gramaticalista de la ortografía, especialmente en primaria, con una metodología que se apega a las reglas ortográficas. Se debate si volver a las viejas prácticas pedagógicas superadas de enfoques curriculares, el dictado y la revisión del cuaderno. Con el cambio del programa se debe enfatizar en estrategias pedagógicas que respondan al desarrollo cognitivo, de competencias lingüísticas, la motivación para el aprendizaje y una mediación pedagógica para las actividades educativas (p. 88).

Para el 2017, el MEP contaba con un nuevo programa de estudio de español, el cual se decanta por el enfoque curricular y promueve el desarrollo de habilidades y destrezas del estudiantado (p. 3). Se entiende por enfoque curricular el trabajo de aula que fomenta saberes orientados al desarrollo de las competencias comunicativas y la comprensión lectora. También, toma en cuenta al estudiante que se encuentra en un contexto social, desde el enfoque de la pedagogía crítica, socio constructivista y la teoría holística para desarrollar valores y actitudes para la vida. Así, en el acto educativo de español, la persona docente establece un diálogo de intercambio de diferentes puntos de vista con los estudiantes, cuyo propósito es desarrollar un pensamiento crítico, desde su individualidad o su papel en la comunidad (pp. 5-6).

Es así como el proceso de enseñanza del español se fomenta a través de una puesta en práctica de aprendizajes democráticos que busca propiciar habilidades de lectura crítica en el discente, mediante técnicas de comunicación oral y escrita de distintas maneras, donde el estudiante reflexione y tome su responsabilidad como ciudadano. Lo anterior, entendido como competencia comunicativa, es la base para propiciar el proceso de aprendizaje en el entorno que circunscribe al aprendiente, donde este perfeccionará un conjunto de saberes, habilidades y estrategias de la lengua hasta lograr el aprendizaje (p. 7).

Programa de español vigente para III Ciclo de la Educación Abierta

Los contenidos en la asignatura de español de la Educación Abierta se encuentran basados en el programa del MEP (2017). Por lo tanto, el programa para los jóvenes y adultos enlista un conjunto de objetivos, contenidos y distribución de ítems para quienes se postulan a III Ciclo de la Educación General Básica Abierta en el año 2021.

Actualmente, el estudiantado tiene la opción de inscribirse a cualquiera de las dos convocatorias para la aplicación de pruebas, sea en abril o en octubre y se prepara en la sede donde matriculó o individualmente con los libros de Maestro en Casa, del ICER. Los profesores de español, que imparten lecciones en las escuelas encargadas del programa de Educación para Jóvenes y Adultos, se basan en los lineamientos que la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad plantea en la modalidad.

En el caso de Térraba (séptimo año), se abordan y se evalúan tres áreas: lectura, expresión escrita y morfosintaxis. Dentro de la segunda, se localiza el tema de este trabajo investigativo y se ve reflejado a través de un único objetivo: “Distinguir, en un texto dado, palabras según su acentuación en agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas y con acento prosódico y ortográfico”, para ser valorado en tres ítems de selección única.

Como se evidencia, la temática se presenta como un reconocimiento sencillo de conceptos y su distinción en textos, no se observa la conexión entre contenidos, otras formas de enseñarse los acentos de las palabras ni el enlace con la producción textual, razón que motivó adentrarse aún más en el diagnóstico y la determinación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los sujetos en cuestión.

Capítulo III

Referente metodológico

A partir de los estudios iniciales, los investigadores basan su metodología en el paradigma interpretativo porque interesa comprender e interpretar la realidad del aprendizaje del acento en la expresión escrita. Claramente, el tipo de paradigma, enfoque, estudio y diseño escogido coinciden con los intereses de los profesionales a cargo de la investigación; se busca comprender la situación de una determinada población, entablar conversaciones con los involucrados, acercarse a su realidad sin generalizar los resultados o probar hipótesis; más bien se desea observar, describir, analizar, comprender e interpretar a profundidad la situación presente en la sección de sétimo año.

Paradigma

La investigación se enmarca en el paradigma hermenéutico-interpretativo, porque busca conocer e interpretar los significados dados por los seres humanos a las experiencias, al conocimiento, las percepciones, interacciones y acciones (Barrantes, 2012, p. 61). En el caso de esta investigación, se desea comprender los significados que le otorgan los estudiantes de sétimo y los docentes de secundaria, tanto a los problemas de acentuación en el idioma español como a su proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ende, el estudio se realiza bajo la indagación de los hechos. Desde este paradigma la realidad se concibe dinámica, múltiple, holística y divergente.

Enfoque y tipo de estudio

El enfoque elegido corresponde al cualitativo y se caracteriza por el empleo de grupos pequeños para recopilar datos reales desde la comprensión de realidades sin fines estadísticos, este es pertinente al tema de estudio que pretende develar las particularidades en torno a la

acentuación de palabras en los procesos de enseñanza y aprendizaje en una institución educativa. El eje temático citado corresponde a una realidad que no puede ser generalizada a nivel nacional, puesto que se estudia un fenómeno singular, dentro de un contexto único sin pretender generalizar los resultados (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 9).

Cabe mencionar que el tipo de estudio utilizado es el fenomenológico, pues su propósito es la exploración, descripción y comprensión de las experiencias de los participantes con respecto a un fenómeno, tanto individual como grupal. Pueden ser emociones, razonamientos, percepciones y sentimientos: felicidad, ira, pena, dolor, determinación o tranquilidad.

El autor Álvarez-Gayou (2003) comparte la idea de Hernández, Fernández y Baptista (2014), quienes explican que la fenomenología se centra en estudiar la experiencia de cada individuo, pues el ser humano convive con el mundo y se relaciona con objetos, lugares, personas, entre otros. Sus vivencias son interesantes y enriquecedoras porque no se explora a grupos, sino se intenta comprender el mundo del sujeto desde su propio contexto. De esta manera, los investigadores trabajaron directamente sobre las unidades (categorías) o declaraciones de los participantes para su respectiva interpretación y se redactaron los enunciados sin ideas preconcebidas y estuvieron anuentes a recibir las opiniones de los actores.

Diseño

El diseño escogido para la investigación es el cualitativo-interpretativo. De acuerdo con Flick (2007), se desarrolla una identidad propia al acercarse al mundo “de ahí afuera”, busca describir, entender y a veces explicar fenómenos sociales desde el interior. Se analizan experiencias de individuos o grupos, interacciones, comunicaciones y documentos, con el objetivo de desgranar cómo las personas construyen su mundo de alrededor, lo que hacen o le suceden en términos significativos, esto ofrece a los investigadores una comprensión llena de riqueza, donde se persigue reconstruir e interpretar diferentes realidades en un contexto natural. Para este método el proceso de investigación es la interpretación de los datos recopilados.

Participantes de estudio

Los participantes de estudio son el estudiantado y la persona docente de la Sede Juan Mora Fernández, necesarios para la recolección de datos a través de la aplicación de los instrumentos elaborados. Los sujetos colaboradores viven en Santa Bárbara de Heredia y alrededores, sus edades oscilan entre 18 y 52 años, la mayoría labora en horario diurno y asiste a clases de 6:00 p. m. a 9:45 p. m., quienes no cuentan con trabajo tienen un pequeño apoyo económico brindado por el Instituto Mixto de Ayuda Social.

La investigación se realizó con una población de cinco discentes y un profesor de español. Los alumnos escogidos pertenecen a una sección de séptimo grado y, debido a las restricciones de aforo permitido por aula, se trabajó únicamente con cinco de diez estudiantes, seleccionados al azar.

En cuanto a la persona docente, tiene cinco años de laborar en la institución y posee amplio conocimiento en el ámbito educativo, por cuanto su opinión, sus vivencias de aula y experiencias aportaron información valiosa.

Categorías de análisis

La categorización es un proceso de estructura y orden y es común verlo en las investigaciones cualitativas. Tal como sugiere Galeano (2020), categorizar es “clasificar la información por categorías de acuerdo con criterios temáticos referidos a la búsqueda de significados” (p. 38).

Basados en la información anterior, se procedió a crear categorías de análisis y sus respectivas subcategorías desde los objetivos específicos planteados, fundamento para la elaboración de las técnicas, la recopilación, la clasificación y la interpretación de los datos.

Definición de las categorías y subcategorías de análisis

Categoría A: Proceso de aprendizaje

Corresponde al proceso donde el discente de sétimo año construye su conocimiento con la mediación del educador o sin ella.

Subcategoría A. 1: Estrategias de aprendizaje

Consiste en los procedimientos empleados por el estudiantado de sétimo año en su proceso de aprendizaje de la acentuación en la expresión escrita.

Subcategoría A. 2: Proceso de enseñanza

Conjunto de acciones realizadas por el docente con el propósito de facilitar la construcción de nuevas estructuras mentales mediante el discurso.

Categoría B: Mediación pedagógica en la educación bimodal

Se refiere al desarrollo de acciones por parte del educador para acompañar y promover el aprendizaje en la enseñanza de los contenidos en clases remotas o presenciales con apoyo de la tecnología.

Subcategoría B.1: Estrategias metodológicas

Son técnicas y métodos empleados por los docentes de secundaria para enseñar la acentuación en el salón de clase y la asistida a través de herramientas tecnológicas como Teams o Zoom, con el fin de lograr la comprensión del tema en los estudiantes.

Subcategoría B.2: Estrategias didácticas

Son los materiales y recursos didácticos que los docentes de secundaria emplean para la enseñanza de la acentuación en el salón de clases y la asistida a través de herramientas tecnológicas como Teams o Zoom, para así lograr la efectividad del aprendizaje en los estudiantes.

Categoría C: Percepciones del estudiantado

Son las distintas formas de interpretación de un tema en específico. En este caso, corresponde a las percepciones del estudiantado acerca de la acentuación.

Subcategoría C.1: Apreciación acerca del proceso de aprendizaje de la acentuación en la expresión escrita

Corresponde a la opinión de los estudiantes con respecto al tema de la acentuación de palabras, el proceso de aprendizaje de este y la importancia en la vida cotidiana.

Estrategia metodológica

La estrategia metodológica se refiere a todo el proceso que se efectuó para llevar a cabo la investigación, como el ingreso al escenario, la aplicación de instrumentos, conversación con los sujetos participantes inmersos y la elaboración de una propuesta didáctica a partir del análisis de resultados, cuyos beneficiados son los discentes de séptimo nivel y los docentes de español. También, como parte de la estrategia, se encuentra la revisión constante de fuentes primarias como bibliografía física y electrónica para robustecer la investigación.

La primera etapa del proceso investigativo corresponde a la negociación, visita realizada en la Sede Juan Mora Fernández en el mes de abril de 2021, con el propósito de entablar conversaciones con los encargados y la solicitud de entrada mediante una carta escrita (ver

apéndice A). Se solicitó permiso al coordinador, se ingresó al escenario y se establecieron acuerdos con respecto a la aplicación de técnicas y el manejo de la pandemia.

La segunda etapa consistió en una observación (mes de mayo) de la institución y se debió cumplir los protocolos asignados por el Ministerio de Salud. Se ingresó al centro educativo para recopilar datos generales de las instalaciones, el entorno y el aula de la población por analizar.

Una tercera etapa fue la aplicación de técnicas como el cuestionario y la entrevista. Las actividades se ejecutaron de manera virtual mediante Google Forms y la plataforma Google Meet, respectivamente, en el mes de junio, en un espacio de receso institucional establecido por el Ministerio de Educación Pública y el Ministerio de Salud, ante el aumento de casos de la covid-19. Con ellas se recopiló información pertinente y sólida para responder a la pregunta y a los objetivos planteados al inicio de esta investigación.

Se validaron los instrumentos mediante la prueba piloto y se aplicaron nuevamente a la población meta. Finalmente, se trasladó a la etapa de análisis de datos, obtención de resultados y la elaboración de las conclusiones que llevaron a crear la propuesta didáctica.

Técnicas de recolección de información

Las técnicas cualitativas de recolección de información, según Gurdían (2007), se definen como aquellas técnicas que son empleadas para la recopilación de los datos en una investigación, los cuales pueden estar basados en opiniones, conductas, puntos de vista y significados de los sujetos con quienes se trabajará. Existen diversos tipos de técnicas que se pueden utilizar, de acuerdo con el enfoque y el tipo de estudio que se escoja. Para los propósitos de este trabajo se emplearon la observación, el cuestionario, la entrevista semiestructurada y el análisis de documentos. A continuación, se profundizan en cada uno.

Observación

La observación, señala Gurdián (2007), se refiere a observar el contexto, el lugar o ambiente desde la perspectiva de los investigadores. Esta se realiza “de una forma no encubierta y no estructurada” (p. 191) y se lleva a cabo a partir de la inmersión en el campo. La técnica se emplea para obtener datos relevantes de personas, reacciones, conductas, sucesos, entre otros, mediante descripciones, comentarios y experiencias de lo observado por el sujeto investigador.

Mediante la técnica de observación se dio inicio al proceso investigativo, se logró observar una clase de español, antes de la situación de la covid-19, cuyo objetivo era diagnosticar el papel de la persona docente como guía en el proceso del aprendizaje de la ortografía y el del estudiante como actor principal de dicho proceso. Posteriormente, la técnica se adaptó a las Políticas del Ministerio de Salud y se desarrolló en la Escuela Juan Mora Fernández con restricciones de tiempo y distanciamiento por la pandemia. La oportunidad brindada para ingresar en la institución nos permitió realizar la observación (ver *apéndice B*), de la cual obtuvimos información del profesorado, la población meta y aspectos organizativos del centro.

Cuestionario

El cuestionario no solo es una técnica aplicable exclusivamente en la investigación cuantitativa, sino que por sus características puede aportar un servicio al enfoque cualitativo (Barrantes, 2012, p. 215), dicha técnica nos permitió recolectar la información e indagar de manera exploratoria el problema de estudio en corto plazo. Así, el cuestionario se construyó basado en el referente teórico de la investigación y en las limitaciones de reunir a los informantes debido a la pandemia que enfrenta el país.

Parafraseando a Barrantes (2012), para conocer lo que piensan las personas, la única forma es preguntarles, a través de interrogantes seleccionadas apropiadamente, para obtener información o datos vinculados con los objetivos de la investigación. Estas se traducen en respuestas que posteriormente serán analizadas. Asimismo, la estructura y carácter del cuestionario lo define el contenido y la codificación de las preguntas que se formulan a los

interrogados (pp. 189-190). Para esta investigación, el tipo de pregunta fue cerrada, y con un espacio de comentario para ampliar su respuesta, las cuales coinciden con los objetivos propuestos.

Bajo esta premisa, se tomó la decisión de utilizar una herramienta digital para salvaguardar la integridad de todos, el cuestionario elaborado se adaptó en secciones en un formulario de Microsoft Forms en línea para que el sujeto lo respondiera individual, es decir, se autoadministrara. Este consistió en dos apartados denominados mediación pedagógica y proceso de aprendizaje, cada uno conformado con diez criterios o indicaciones en tres columnas (sí, no, comente). Cualquiera que fuese la respuesta, el discente debía ampliarla en la casilla denominada “comentario”.

De acuerdo con Álvarez- Gayou (2003), los cuestionarios cualitativos deben formularse cuidadosamente y seguir los objetivos planteados, pues si un ítem es elaborado de forma rígida y con respuestas únicamente de “sí” o “no”, se considera cuantitativo, pero este autor destaca la relevancia de un espacio de justificación, comentario o reflexión junto con las posibles respuestas, a partir de aquí, la técnica se vuelve una exploración cualitativa y válida para aplicar en investigaciones de este tipo (p. 151). Por lo tanto, el cuestionario se somete a un proceso de validación mediante una prueba piloto.

Validación de instrumentos: Prueba piloto

Los instrumentos se validaron mediante una Prueba Piloto (PP), los autores Barrantes (2012) y Hernández et al. (2014) recomiendan se puede realizar dicha prueba para verificar la pertinencia, la confiabilidad, la eficacia y la validez, así como crear aproximaciones reales antes de ejecutar la versión definitiva. El simulacro tiene como objetivo principal reducir posibles errores y sesgos al obtener la información, misma que puede orientar a optimizar la metodología diseñada.

La PP se realizó con el instrumento preliminar y se aplicó a estudiantes de séptimo, población similar a la muestra final para conocer posibles inconvenientes a la hora de ejecutarla. Se seleccionó bajo un criterio de arbitrariedad a cinco estudiantes entre los 18 y 73 años en el

programa de Educación Abierta, sede Escuela Estados Unidos de América, perteneciente a San Joaquín de Flores, a los cuales se facilitó un enlace del formulario diseñado en Microsoft Forms.

La edad de los participantes oscila entre los 18 y 40 años, un 60% está representado por hombres, y un 40% por mujeres. En promedio, los estudiantes se tomaron 7 minutos para responder los primeros 10 ítems relacionados con estrategias empleadas por el docente al abordar el tema de la acentuación, y 7,13 minutos para los 10 restantes acerca de los procesos que aplica el estudiante en el aprendizaje del tema de la acentuación.

La prueba piloto arrojó datos de idoneidad del cuestionario, y permitió indagar si las instrucciones y preguntas fueron ambiguas, complejas o breves en su aplicación, además, eliminar redundancias, conocer la interpretación de los ítems por parte del estudiante y valorar si su redacción fue correcta o no. Lo anterior contribuyó a mejorar la validez en los procedimientos y se garantizó así, el valor científico del estudio.

En resumen, la aplicación de esta prueba piloto permitió reformular ítems que no serían adecuados para la aplicación del análisis factorial en su fase preliminar y proceder con la ejecución final del instrumento. Al ser un documento autoadministrado, se constató en el pilotaje que todas las preguntas fueron abordadas, satisfactoriamente, por los sujetos participantes.

Entrevista semiestructurada

La entrevista, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010), es definida “como una guía de asuntos o preguntas, donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información” (p. 402). Hernández et al. (2010) explican que las preguntas de la entrevista semiestructurada se construyen de manera abierta y neutral, porque pretenden obtener perspectivas, experiencias y opiniones detalladas de los participantes en su propio lenguaje.

La técnica planteada, al ser flexible y cualitativa, aporta una profundización del tópico en cuestión, razón que motivó a los investigadores elaborar una entrevista semiestructurada basada en una guía de cinco interrogantes acerca de la mediación pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la acentuación, dirigida a la persona docente de español, quien a

partir de su experiencia profesional suministró su punto de vista del tema planteado. La conversación entre los entrevistadores y el participante se realizó de manera virtual mediante la plataforma Google Meet (enlace enviado por correo) y tuvo una duración aproximada de 45 minutos.

Documentos

Los documentos son una fuente valiosa de información porque, según Hernández et al. (2014), ayudan a entender el fenómeno central de estudio, como las vivencias o situaciones que se producen en él. Hernández et al. (2014) explican que algunos documentos escritos son la carta, los diarios personales, las redacciones, entre otros. Esto permite al investigador conocer el lenguaje escrito de los participantes en forma no obstructiva, pues no se solicita elaborar textos en un momento determinado, se pueden consultar las veces requeridas y funcionan como objeto de análisis (pp. 417-418).

La técnica de análisis de documentos “son una fuente bastante fidedigna y práctica para revelar los intereses y las perspectivas de quienes los han escrito” (Bisquerra, 2009, p. 352). Es decir, el análisis permite examinar textos como redacciones, fichas, notas, actividades de escritura, entre otros, con contenido subjetivo, datos reales, no inventados, que quizás otras técnicas no logren captar.

Por lo tanto, se solicitó a los estudiantes partícipes de la investigación, anotaciones realizadas en el cuaderno durante las lecciones de español. La obtención de los documentos se logró de manera digital para evitar contacto físico y la manipulación de sus pertenencias; los discentes fotografiaron sus apuntes y compartieron mediante correo y WhatsApp. Cabe aclarar que antes se entregó el consentimiento informado y se conversó con los discentes acerca del anonimato.

Consideraciones éticas

La ética en la investigación se conforma mediante principios que implican la permanencia de valores como la justicia; el respeto a la protección de los sujetos participantes, a su autonomía, sus derechos y beneficios que puedan obtener con el proceso, así como otras consideraciones para evitar daños sociales o morales hacia otras personas (Buendía y Berrocal, 2001, p. 11).

Contemplar los criterios éticos implica que los investigadores son honestos y claros con los participantes, no exigen ni ofrecen dádivas a cambio, precisan en el anonimato y la confidencialidad tanto de los datos como de los resultados, además, acatan las normas anti plagio, cuyo propósito es evitar información ajena, es decir, de investigadores externos, sin el debido permiso o citado.

Conforme a lo anterior, la investigación acató la ética en todo momento, desde la negociación hasta el análisis de los datos recopilados. Los derechos, la dignidad, los intereses y la sensibilidad de las personas se respetaron al examinar las implicaciones de la información recabada, asimismo se resguardó la confidencialidad de los datos y se protegió la identidad de los participantes, pues no se incluyeron nombres o dato personal que permitiera identificarlos.

Cabe resaltar que se confeccionó una carta de negociación de entrada, la cual fue firmada y aprobada por el coordinador de la sede Juan Mora Fernández; tres consentimientos informados, uno dirigido al encargado legal de los estudiantes menores de edad, otro al estudiantado mayor de edad y el tercero, para el docente colaborador, cada documento firmado indica la anuencia a participar. Aun así, la población meta tuvo la libertad de desertar cuando se sintieran incómodos.

Además, los datos proporcionados son verdaderos y se otorgaron los créditos a los propietarios de las citas agregadas en este documento y a quienes aportaron documentos o fotografías como apoyo en el análisis.

Capítulo IV

Análisis e interpretación de resultados

La investigación de enfoque cualitativo y las técnicas aplicadas durante el proceso llevaron a los investigadores a inclinarse por la triangulación, “un entrecruzamiento de múltiples puntos de vista a través del trabajo conjunto de varios investigadores, de múltiples informantes; de múltiples técnicas” (Vásquez, et al., 2006, p. 96). Se eligió triangular los datos porque es un proceso que, según Cisterna (2005), compara la información recogida mediante los instrumentos y los organiza de forma coherente (p. 69), mecanismo que es factible por las técnicas utilizadas. Por lo tanto, este apartado se encarga de reunir los resultados más significativos del trabajo de campo, cuyo objetivo fundamental es analizar el proceso de aprendizaje de la acentuación del estudiantado de séptimo año.

Se debe considerar que, por motivos de confidencialidad, se omitió el nombre y cualquier otro dato personal de los informantes. Por un lado, los estudiantes se encuentran identificados con códigos numéricos, al ser cinco participantes, se les denominó de la siguiente manera: 1, 2, 3, 4 y 5. Por otro lado, la persona docente fue designada como “profesor colaborador”.

Asimismo, las respuestas brindadas en los instrumentos se transcribieron tal y como fueron escritos; se respetaron las omisiones de los signos de puntuación, los espaciados adicionales, los acentos ortográficos y los errores de concordancia en la escritura.

A continuación, se presentan cuatro secciones: observación/diagnóstico, proceso de aprendizaje, percepciones acerca del proceso de aprendizaje de la acentuación, mediación pedagógica y análisis documental. Para efectos de los subapartados 2, 3 y 4 la información recopilada se presenta tabulada, posterior, el análisis correspondiente de los datos obtenidos mediante la aplicación respectiva de un cuestionario dirigido al estudiantado y una entrevista semiestructurada para el docente colaborador.

I. Observación / Diagnóstico aplicado al estudiantado de sétimo año

El primer objetivo específico de la investigación corresponde a conocer el proceso de aprendizaje de la acentuación en la expresión escrita del estudiantado de sétimo año en la institución educativa Juan Mora Fernández de Santa Bárbara de Heredia, para lo cual se creó un instrumento con tres tipos de ejercicios.

Antes de la aplicación del diagnóstico (ver *apéndice C*), se aprovechó a observar (previo a pandemia) la clase de español de manera indirecta. Se pudo captar la relación vertical entre docente-alumno y las ganas de aprender del estudiantado, quien siempre se mostró dispuesto a participar. Sin embargo, se notaron aspectos negativos como el ruido externo, el uso escaso de recursos didácticos: pizarra blanca acrílica y diapositivas en Power Point a través de vídeo beam y computadora, además de explicaciones orales de la persona docente en la mayoría de las lecciones. Cabe aclarar que aún en pandemia se ingresó al campo nuevamente y se observaron los mismos detalles citados, pero con restricciones de tiempo y distanciamiento.

Finalizada la observación, se conversó con los participantes acerca del propósito de la actividad diagnóstica. Se entregó el documento y se solicitó, en la primera parte, leer una lista de palabras con el fin de que detectaran la sílaba tónica y colocaran el acento ortográfico en caso de ser necesario. La segunda parte consistió en la clasificación de palabras según su acento en agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas. La última sección se conformó por enunciados con casos de tilde diacrítica que el estudiantado debió leer y encerrar el monosílabo correcto.

Una vez obtenido la información del diagnóstico, los investigadores revisaron las respuestas y encontraron equivocaciones cometidas en los términos dados. Un ejemplo claro se muestra en la solución de un alumno en el ejercicio dos titulado “Clasificación de palabras según su acento”. En la figura 1 que se presenta a continuación se pueden observar ocho palabras clasificadas correctamente, de quince proporcionadas en el recuadro y la carencia de tildes en ocho vocablos ubicados en las casillas, de once palabras que las llevaban.

camión-fábrica-pastel-burbuja-cárcel-péndulo-caí-dócilmente-durante-país-rústico-dígase-lo-farmacia-farándula-preparándose-lo			
Agudas	Graves	Esdrújulas	Sobresdrújulas
Camión /	País /	x Fábrica /	
caí /	Péndulo x	burbuja x	Preparándose-lo /
Farmacia x	rústico x	Péndulo /	dígase-lo /
Pastel /	Durante /		
	dócilmente x		

Figura 1. Respuesta de una persona estudiante en el ejercicio dos del diagnóstico.

Como se observa, las palabras *país*, *burbuja*, *farmacia*, *péndulo*, *rústico* y *dócilmente* fueron ubicadas en las casillas incorrectas, pues la primera es aguda; la segunda y tercera, grave, y los últimos vocablos se designan como esdrújulas (*péndulo*, *rústico*) y sobresdrújula (*dócilmente*), respectivamente. Además, la persona estudiante no tildó la mayoría de las palabras: *fábrica*, *péndulo*, *dócilmente*, *país*, *rústico*, *dígase-lo* y *preparándose-lo*.

Debido a este tipo de situaciones, muchas veces a los docentes o a cualquier otra persona se le dificulta comprender la idea transmitida, ya que en nuestro idioma existen palabras con diversas connotaciones, es decir, con un segundo sentido o significado y si no se acentúan correctamente, el mensaje expresado queda ambiguo.

El dominio del área ortográfica contribuye a que el español no se degenerate o deteriore y a expresar una escritura correcta y eficaz en los distintos ámbitos de la vida, porque la ortografía no es un asunto de memorizar para aprobar, sino que va más allá de una calificación o un título de estudios, influye en la cotidianidad, por ejemplo: cuando se completa un formulario físico o en línea, al entregar un *curriculum vitae*, organizar una exposición, redactar un ensayo, una carta o un informe, crear anuncios publicitarios, vender un producto, entre otros escenarios. El empleo correcto del idioma debe considerarse una carta de presentación personal que genere confianza y conocimiento a los demás, así como una herramienta útil en la identificación de estafas en páginas *web* malintencionadas. Un uso inadecuado puede provocar impresión negativa sea de la persona o empresa quien escriba y pérdida de credibilidad.

II. El proceso de aprendizaje de la acentuación del estudiantado de séptimo año

Seguidamente, se analizó cómo es el proceso de aprendizaje de los educandos de séptimo nivel. Las primeras ocho tablas esbozan los hallazgos en las técnicas: observación, cuestionario y entrevista semiestructurada, sustentados en los dos objetivos específicos iniciales, y sus respectivas categorías y subcategorías de análisis. Se elaboraron tres columnas, la primera indica el actor; la segunda, la respuesta a la pregunta planteada y la tercera muestra la justificación.

Una de las preguntas generadas en el cuestionario (ver *apéndice D*) es acerca del acceso a internet y a los dispositivos electrónicos para conectarse a las clases virtuales, porque a causa de la covid-19, la educación bimodal es predominante en los centros educativos públicos y privados, razón que motivó a formular la interrogante: ¿Dispone de un dispositivo móvil o computadora para el acceso de las clases en línea? La tabla 1 presenta la información obtenida.

Tabla 1

Acceso a herramienta tecnológica para las clases virtuales

Actor	Respuesta		Justificación de la respuesta
	Sí	No	
Estudiantes			
1	Sí		Table.
2	Sí		En mi caso dispongo tanto de computadora como de mi teléfono para las clases virtuales. Pago mensualmente un servicio de internet en mi hogar, para así facilitar el estudio y la virtualidad.
3	Sí		Dispositivo móvil y computadora. Cuento con Internet en casa.
4	Sí		Cuento con celular y computadora.
5	Sí		Teléfono.

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes participantes.

La totalidad de los participantes respondió que sí poseen dispositivo móvil o computadora, dato que evidencia el alto nivel de acceso a la tecnología y su gran oportunidad

de integrar las clases combinadas o bimodales, pues es un recurso con que la mayoría trabaja. Según los investigadores, las herramientas tecnológicas resultan provechosas si reciben un uso adecuado en las áreas académicas y profesional, aunque no debe dejarse de lado que la presencia de la tecnología no implica que siempre se posea internet, factor por considerar en la planificación de las lecciones.

Aunado a lo anterior, Reyes y Quiñónez (2020) sugieren que la inclusión de los recursos digitales en la educación a distancia potencia al estudiantado en la flexibilidad, la movilidad y la autonomía de su aprendizaje a través de estrategias para alcanzar sus metas. Así, la gamificación surge como una opción que funciona como apoyo para promover el interés de los participantes, en tanto que capta su atención. Lo anterior debe estar circunscrito en un contexto social, donde se integren a los estudiantes en una comunidad para que interactúen con otros y se logre el éxito en una determinada actividad (p. 6).

Otra de las interrogantes planteadas fue: ¿Se le ha facilitado el aprendizaje de la acentuación de manera presencial-virtual? La tabla 2 explicita las respuestas.

Tabla 2

Facilidad en el proceso de aprendizaje del estudiantado en las clases presenciales o virtuales

Actor	Respuesta		Justificación de la respuesta
	Sí	No	
Estudiantes			
1	Sí		Me gusta más presencial x que me siento más cómoda y ahora que la profe explica lo entiendo mejor que virtual
2	Sí		Se me ha facilitado mucho ya que mi docente se preocupa por enviarnos material que nos lo facilite, así como verbalmente ella se a preocupado por explicarlo.
3	Sí		Muy práctico las aplicaciones que se usan son fácil de usar
4	Sí		Si porque con la virtualidad a veces se me facilita un poco mas ya que puedo recibir las clases desde mi casa.
5	Sí		De forma presencial es más fácil acceder

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes participantes.

Los discentes expresaron que la educación combinada favorece su aprendizaje de la acentuación por dos razones, primero, consideran que las explicaciones son más claras y comprensibles en las clases presenciales; segundo, la virtualidad ofrece la oportunidad de recibir las clases desde la comodidad del hogar y las aplicaciones son fáciles de utilizar. En este sentido, se debe reconocer que el uso de herramientas tecnológicas aplicadas para el repaso o evaluación de contenidos o conectarse sincrónicamente a una clase favorece el proceso de aprendizaje del estudiantado, como se muestra en las respuestas de los informantes 3 y 4. Sin embargo, consideramos que deben ser seleccionadas en función de la realidad de las personas y que propicien el desarrollo de las experiencias deseadas. Es decir, producir una articulación entre los conocimientos previos del discente y su entorno social, para lograr un verdadero aprendizaje significativo, como establecen Ausubel, Novak y Hanesian (1983).

Aunado a lo anterior, el ambiente educativo es un catalizador que puede facilitar o dificultar el hecho educativo en una situación concreta, como la educación combinada. Para este propósito, se presenta la tabla 3, con los datos obtenidos al indagar si: ¿El ambiente estudiantil presencial-virtual facilita su proceso de aprendizaje?

Tabla 3

Aprovechamiento del ambiente estudiantil en las clases presenciales o virtuales

Actor	Respuesta		Justificación de la respuesta
	Sí	No	
Estudiantes			
1	Sí		Si mucho
2	Sí		A mi parecer trato de aprovecharlo al máximo, mi docente es dedicada en su labor, y este hecho hace que uno se incentive todos los días y no sea tan abrumador el estudio y lo facilita mucho.
3	Sí		Sii todo muy completo
4	Sí		Por lo general nos dejan trabajos como tarea y al realizar practicas me sirve mucho para memorizar ciertos temas.
5	Sí		Si es mas fácil aprender de farma presencial

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes participantes.

Desde la perspectiva y el quehacer natural en el ambiente estudiantil de la bimodalidad ha provocado que el tiempo sea provechoso, debido a que los discentes expresaron que pueden llevar su propio ritmo de aprendizaje. Aunque para los participantes persiste la preferencia por la presencialidad en el aula frente a las sesiones virtuales, punto que subrayaron en la tabla 2.

En el caso de la persona docente, esta puntualizó en la educación combinada (bimodal) y resaltó que debe ser en todo momento innovadora, capaz de captar la atención del estudiante al considerarse la edad, los estilos y los ritmos de aprendizaje. Esto permite confirmar como investigadores el impacto de la innovación y la motivación en los distintos momentos del proceso de aprendizaje, lo cual crea una respuesta positiva en el aprendiz. Así, para Gallardo y Camacho (2008) es un proceso de aprendizaje donde el discente construye su conocimiento por sí mismo sin la mediación del educador (p. 23).

Otra de las interrogantes propuestas fue acerca del uso de recursos didácticos y se planteó así: ¿Los recursos didácticos empleados por la persona docente han favorecido su aprendizaje del tema? La siguiente tabla permite sintetizar los datos recopilados.

Tabla 4

Empleo de recursos didácticos por la persona docente, según el estudiantado

Actor	Respuesta	Justificación de la respuesta
	Sí o No	
Estudiantes		
1	Sí	Bastante.
2	Sí	Utiliza diferentes recursos como: material impreso, fichas explicativas, videos, ect. En mi caso utilizo todos de la mejor manera posible y me facilita mucho mi aprendizaje.
3	Sí	Muy completas fácil de comprenderlas
4	Sí	Por lo general nos dejan trabajos como tarea y al realizar practicas me sirve mucho para memorizar ciertos temas.
5	Sí	Sí

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes participantes.

Los educandos opinaron que el docente emplea recursos didácticos diversos y completos para favorecer el aprendizaje y les permiten una mayor comprensión del tema en cuestión. Para Hernández (2003), los recursos didácticos forman parte de las estrategias didácticas; ambos deben ser cuidadosamente seleccionados, porque pueden generar ambientes rutinarios y no los esperados, dinámicos, en donde se promueva la participación y el aprendizaje significativo. Punto coincidente con los investigadores, quienes conciben que la elección adecuada de los recursos en ambientes contextualizados apoya el aprendizaje de la ortografía.

En la observación realizada se notó que los materiales empleados en la labor docente fueron el libro, la computadora y la pizarra, de manera tradicional e instruccional sin involucrar la lúdica para motivar al alumnado y despertar su curiosidad. Sin embargo, se aprecia en los comentarios de los discentes detallados en la tabla 4, el empleo de otros recursos como videos y fichas, los cuales para ellos son comprensibles, pero siguen siendo tradicionales, pues están encaminados a la memorización, como afirma el estudiante 4. Se coincide con el pensamiento de Sáenz (2018) al referirse que la retención de información se logra con la práctica constante, donde la experimentación posibilita la efectividad del aprendizaje. A partir de la experiencia de los investigadores no se descarta la memoria como estrategia, al contrario, esta debe orientarse desde las vivencias de los educandos para dinamizar la permanencia de información, como la escritura creativa: elaboración de guion teatral, novela, cuentos, poemas, canciones, noticias, incluso un blog digital.

Además, se notó el empleo de las guías de trabajo autónomo (GTA) que tienen el objetivo de apoyar el quehacer docente y proporcionar elementos estratégicos. De esta manera, los educandos expresaron que son útiles por la explicación contenida acerca de los temas. Para tal efecto se le preguntó si: ¿Las GTA (si son empleadas) apoyan su proceso de aprendizaje sobre el tema estudiado? Ver tabla 4.1.

Tabla 4.1*Aprovechamiento de las GTA por parte del estudiantado*

Actor	Respuesta		Justificación de la respuesta
	Sí o No		
Estudiantes			
1	Sí	Sí	
2	Sí		Son un gran apoyo para el aprendizaje, utilizando practicas y lecturas se entiende mejor el tema.
3	Sí		Muy completas fácil de comprenderlas
4	Sí		Si porque en ellas se incluyen las explicaciones sobre el tema. Es mas fácil aprender
5	Sí	Sí.	

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes participantes.

Como se aprecia, las guías de trabajo autónomo brindan, según los participantes, un apoyo efectivo porque incluyen explicaciones, lecturas y ejercicios acerca del contenido. Sin embargo, los investigadores conciben que estos apoyos no trascienden a una innovación esperada, únicamente se limitan a abordar la temática con una explicación de actividades apoyada de lecturas, donde el docente transfiere conocimientos en forma directa y no provoca un proceso de reflexión o de diálogo entre las partes involucradas en el proceso de aprendizaje. En resumen, los sujetos mencionados se encuentran habituadas a esta forma de interactuar con los conocimientos de manera monótona sin relación alguna con las experiencias cotidianas.

La motivación es un eje fundamental para activar el deseo de aprender e implica un trato especial acerca de los contenidos y un conocimiento amplio de los estudiantes. Por ende, en la tabla 5 se detallan las respuestas a la pregunta mostrada a continuación: ¿Se siente motivado de manera presencial-virtual en su proceso de aprendizaje?

Tabla 5*Motivación del estudiantado en las clases presenciales o virtuales*

Actor	Respuesta		Justificación de la respuesta
	Sí	No	
Estudiantes			
1	Sí		Si yo estoy muy motivada quiero aprender mucho
2	Sí		Mi docente siempre se encarga de que yo esté motivada y entienda la materia dada, siempre está a disposición para cualquier momento que necesite evacuar cualquier duda.
3	Sí		Virtual me a servido muchísimo ya que presencial se me a complicado
4	Sí		Claro que si, ya sea virtual o presencial los profesores nos han motivado y se han mantenido al tanto de nosotros para poder adecuarnos todos a esta nueva forma de aprendizaje. En lo personal estoy muy agradecida con todos ellos por su motivación ya que no es fácil retomar los estudios después de tantos años.
5	Sí		Creó que estudiar de forma presencial es la mejor forma para aprender

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes participantes.

Como se aprecia en la tabla 5, la motivación, según los discentes, varía si la clase es presencial o virtual, incluso se afirma que es un aspecto personal, pues se indica que el deseo de aprender es el catalizador motivacional. Esto presupone que alcanzar las metas en el estudio (estudiantes 1 y 4) lo hace estar motivado. En otro caso, el estudiante 2 lo relaciona con la disposición del profesor en aclarar de dudas, pues lo considera un apoyo primordial para su proceso de aprendizaje al contar con su acompañamiento. Sin embargo, en la observación se notó que el profesor dirige palabras para que el alumnado complete una determinada tarea en la clase presencial, al instársele a continuar con la resolución de actividades curriculares, todas dirigidas por el educador de forma conductista. Además, la motivación no se resalta como un apoyo o enlace entre períodos o momentos de aprendizaje propiciados por el educador.

A partir de la experiencia de los investigadores, al adecuarse el escenario de una nueva realidad educativa producido por la pandemia, se considera que el entorno de una clase tradicional frente a una virtual, median diferentes distractores que pueden afectar la motivación del aprendiz. Así, se fomenta la interacción entre el educador y el discente en un mismo espacio físico, y se pierde al tener que recibir lecciones; unos días desde la casa y otros en el centro educativo.

Entonces, en la modalidad combinada, la motivación es un reto que debe dominarse e incluirse dentro del proceso de aprendizaje significativo, cuyo fin es conseguir que los estudiantes adquieran los conocimientos para la vida, indiferentemente de si la clase es presencial o a distancia, sin olvidar el fomento de los hábitos de estudio, temática que se abordó mediante la pregunta: ¿Emplea hábitos de estudio en su proceso de aprendizaje? Los datos se detallan en la tabla 6.

Tabla 6

Empleo de hábitos de estudio por la persona estudiante

Actor	Respuesta	Justificación de la respuesta
	Sí o No	
Estudiantes		
1	Sí	Sí.
2	Sí	Siempre me recomienda estar repasando la materia para familiarizarme con el tema y enseñado que en nuestro diario vivir también podemos aplicarlo y de esa forma repasar también el material.
3	Sí	Materia completa y específica nos motiva.
4	Sí	Trato de repasar la materia todas las semanas antes de la clase así me mantengo al día.
5	Sí	También realizo practicas en casa.

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes participantes.

Con base en las respuestas, se concluye que los actores participantes tienen hábitos de estudio en su estrategia de aprendizaje, aunque se encuentra asociado meramente con el repaso de contenidos y resolución de prácticas para interiorizar los nuevos conocimientos, un aspecto que es percibido por los investigadores como memorístico y desprovisto de significado, un punto coincidente con Díaz y Hernández (2002) cuando se refieren a la repetición de materia y su acumulación en la memoria. No se promueve la imaginación mediante juegos interactivos o dinámicas cooperativas en la misma clase. También se observa la ausencia de un horario y espacio que propicie el aprendizaje. Aunque el estudiante 4 comenta que repasa antes de una clase por semana y no todos los días. Sabiendo esto, se concluye que solo repasa un día a la semana, ya que la modalidad a la cual está inscrito es semanalmente.

Los investigadores concuerdan también con el pensamiento de Hernández, Rodríguez y Vargas (2012), quienes afirman que los hábitos de estudio “requieren fuertes cantidades de esfuerzo, dedicación y disciplina. Pero también se alimenta de impulsos que pueden estar generados por expectativas y motivaciones de la persona que desea aprender” (p. 72). Se denota que los educandos carecen de estímulos para el fomento de hábitos de estudio adecuados y no poseen un plan estructural como tomar apuntes, plantear preguntas, aplicar los conocimientos en la vida real, aprender en nuevas aplicaciones, recurrir a la elaboración de vídeos, infografías o jugar a debatir en el salón. Concretamente, hábitos vinculantes que faciliten el proceso de aprendizaje desde la experiencia, un conocimiento de sí mismo que priorice las actividades y no solo una específica, el repaso.

Se concluye, al igual que Díaz y Hernández (2002), que la estrategia de aprendizaje manejada por la población en cuestión se denomina “recirculación”, pues la información es repetida en múltiples ocasiones al pie de la letra hasta que se memoriza y su significatividad es escasa.

La tabla 6.1 reúne las contestaciones de los encuestados con respecto a la interrogante planteada: ¿Consulta bibliotecas en línea, diccionarios u otro apoyo educativo para su aprendizaje del tema?

Tabla 6.1*Consulta de herramientas tecnológicas u otro apoyo educativo*

Actor	Respuesta	Justificación de la respuesta
	Sí o No	
Estudiantes		
1	Sí	Si no entiendo una palabra o algo en específico recurro al internet, ya sea para diccionario o para buscar lo que necesito.
2	Sí	Prefiero acudir a la profesora para aclarar mejor el tema.
3	No	Uso aplicaciones de diccionarios y también busco información en línea.
4	Sí	Libros.
5	Sí	Sí.

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes participantes.

De la información anterior se puede concluir que las personas estudiantes acuden a escasos apoyos educativos. Cuatro de cinco discentes consultan diccionarios en línea y utilizan el internet como buscador de información para reforzar su aprendizaje, el alumno restante prefiere aclarar sus dudas con el educador.

En los datos recolectados, se evidencia que el hábito de consulta de información en fuentes de internet es adecuado cuando se da el desconocimiento de una palabra, pero no de un tema de estudio. Debido que las fuentes no necesariamente están de acuerdo con el plan de estudio para la modalidad a la que asiste. Esta situación implica que el estudiante de Educación Abierta deba razonar y profundizar los contenidos por sí mismo. Así, los profesionales determinan que su aprendizaje queda inconcluso cuando se recurre al libro como estrategia de estudio y sin una orientación que guíe la interpretación de lo leído. Una aclaración en clase con el docente es valiosa, pero al predominar la educación bimodal, debe continuar en su casa con el material asignado. Es aquí donde se espera que el estudiante sea consciente y se involucre más con su proceso de aprendizaje, es decir, se incentive de manera autónoma (Aguilera et al., 2017, p. 264).

III. Percepciones acerca del proceso de aprendizaje de la acentuación del estudiantado de séptimo año

Esta sección muestra la información obtenida acerca de las percepciones u opiniones de los estudiantes con respecto a su proceso de aprendizaje de la acentuación, datos organizados en las tablas 7, 8, 9 y 10 y la pregunta formulada fue: ¿Cómo percibe usted el tema de la acentuación de palabras? Las creencias acerca de la naturaleza del tema y las diferentes percepciones generadas en el cuestionario se describen en la tabla 7.

Tabla 7

Percepción del estudiantado acerca de la acentuación de palabras

Actor	Respuesta
Estudiantes	
1	Me gusta el tema, no me resulta difícil y es muy útil para no enredar palabras a la hora de leer o escribir.
2	Bien
3	Muy bien
4	Me es difícil la vocalización e identificar la vocal tónica dentro de una palabra, después noto que las reglas de acentuación ayudan cuando la acentuación es ortográfica, pero pierden validez cuando se trata de acentuación prosódica y esto me es muy confuso.
5	Muy bien porque ayuda a pronunciar mejor las palabras

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes participantes.

De acuerdo con las respuestas, la mayoría de los informantes percibe el tema de la acentuación de palabras como “bien” o “muy bien”, excepto el estudiante 4, quien manifestó dificultad a la hora de vocalizar e identificar la vocal tónica en una palabra. En la observación se determinó que los estudiantes aplican correctamente las reglas de acentuación en la forma oral, no así en la parte escrita, ya que las palabras tónicas son las susceptibles en tildarse, por lo

que se debe distinguir sistemáticamente las palabras tónicas de las átonas como principio esencial para aplicar la acentuación.

Como se apreció, el contenido es mirado de forma positiva y se consultó acerca de los problemas de acentuación a través de la pregunta: ¿De alguna manera cree que presenta dificultad en la comprensión de este? La tabla 8 muestra las respuestas.

Tabla 8

Dificultad en la comprensión de la acentuación de palabras

Actor	Respuesta
Estudiantes	
1	No, me parece un tema fácil de aprender.
2	No, ninguna
3	Hasta el momento no
4	Si, yo quisiera poder vocalizar mejor y tener más herramientas o formas para identificar mejor el acento en las palabras.
5	Si, porque hay personas que no saben como hacer el acento cuando hay una acentuación

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes participantes.

La mayoría de los participantes expresa no poseer dificultades de acentuación, sin embargo, en la observación se aplicó una actividad diagnóstica y en ella se constató la problemática, donde tuvieron que acentuar una serie de palabras y clasificarlas por su acento, y fallaron. Por un lado, podemos contrastar las respuestas de los educandos no solo con el diagnóstico aplicado, sino también con los mismos comentarios dados a lo largo del proceso investigativo, pues se ha observado errores ortográficos en muchos vocablos.

Por otro lado, el estudiante 5 considera que sí existen acentuaciones incorrectas porque hay desconocimiento sobre el tema. Así, se puede apreciar que la sugerencia del estudiante 4 es válida, al sugerir que se implementen diferentes herramientas para identificar el acento en los términos. Todo lo anterior, se correlaciona con la vida cotidiana y para ello se propuso la

siguiente interrogante: ¿Considera usted que el tema de la acentuación de palabras tiene importancia en la vida cotidiana? Dichas valoraciones se revelan en la tabla 9.

Tabla 9

Importancia de la acentuación de palabras en la vida cotidiana

Actor	Respuesta
Estudiantes	
1	Claro que si , una mala acentuación puede cambiar el punto de vista de lo que queremos expresar o de lo que leemos.
2	Claro que si
3	Yo pienso que tiene mucha importancia
4	Claro seria un gusto poderme expresar mejor por medio de las letras, sin pasar vergüenza sobre este asunto.
5	Si porque ayuda a comprender mejor la palabras

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes participantes.

La totalidad de participantes concuerda afirmativamente en que la acentuación de palabras dentro de la vida cotidiana es relevante. Los estudiantes 1 y 5 resaltan el impacto de hablar y escribir adecuadamente, pues se evitan las ambigüedades al momento de expresarse, incluso cuando se lee, poder descodificar el texto. Además, una inadecuada acentuación puede producir un momento de vergüenza cuando se plasmen mensajes por escrito. Para RAE (2010), la correcta ortografía implica que el hablante nativo conozca los signos convencionales del lenguaje y su representación gráfica, esto permitirá a los usuarios del idioma transmitir sus experiencias, conocimientos, emociones a través del lenguaje.

Lo anterior implica la necesidad de fortalecer la acentuación de palabras en la producción textual a través de diversas estrategias didácticas, lo que a su vez pone de manifiesto el hecho de que la mayoría respondiese “no” a la pregunta: ¿Cree usted que el tema de acentuación de palabras podría estudiarse de manera diferente? Ver tabla 10.

Tabla 10*Alternativas en el proceso de enseñanza de la acentuación de palabras*

Actor	Respuesta
Estudiantes	
1	No se, a como me lo enseñaron a mí lo entendí bien.
2	No
3	Me parece que está bien así
4	Creo que siempre hay otra forma de hacer las cosas, por lo que se debería buscar la manera de ampliar el número de personas que entiendan este tema, entre los cuales me encuentro yo.
5	No creo

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes participantes.

Se concluye que la mayoría de los participantes está de acuerdo con la forma en cómo se enseña y aprende la ortografía, a diferencia de un estudiante, quien expresa que cabe la posibilidad de enseñar y aprender de otra manera, respuesta que también es compartida por los investigadores, pues no solo se debe limitar a métodos, estrategias y recursos tradicionales, sino buscar alternativas contextualizadas y diversas que ofrezcan otras perspectivas del tema. Como se aprecia en la tabla, los participantes tienen una cosmovisión elemental de la acentuación, reducida en aplicar reglas a palabras. Aquí, la mediación pedagógica debe enfocarse en buscar estrategias de aprendizajes, materiales, fomentar la motivación y hábitos de estudio para que más estudiantes comprendan y se empoderen de su proceso de aprendizaje, propiamente el propuesto en esta investigación.

El rol del docente, para Díaz y Hernández (2002), no debe reducirse a un transmisor de conocimiento ni facilitador de aprendizajes, sino ser guía, orientador y promotor de aprendizajes significativos, principio defendido por Ausubel et al. (1983), quienes conciben al educando como activo, explorador, capaz de aprender a aprender de forma no arbitraria y sustancial, y adquirir conocimientos nuevos mediante experiencias previas.

IV. Proceso de mediación pedagógica y su importancia en el aprendizaje de la acentuación

En este apartado se esbozan los hallazgos en las técnicas: cuestionario y entrevista semiestructurada, sustentados en las categorías y subcategorías de análisis, con respecto a la utilización de estrategias didácticas en la mediación pedagógica y su impacto en el aprendizaje. Así, las opiniones de los estudiantes son importantes para comprender las estrategias didácticas empleadas en el acto educativo, como investigar el tema por abordarse en el aula, para ello se preguntó: ¿La persona docente les asigna investigaciones individuales o grupales sobre el tema? La tabla 11 resume las participaciones a partir de la interrogante.

Tabla 11

Asignación de investigaciones individuales o grupales por parte de la persona docente

Actor	Respuesta Sí o No	Justificación de la respuesta
Estudiantes		
1	Sí	Si nos asigna investigación individuales
2	Sí	Es una forma diferente de aprender, y facilita más entender lo que se está estudiando si se hacen diferentes tipos de investigaciones, al darnos cuenta que lo que se está estudiando se puede aplicar a nuestro diario vivir.
3	Sí	Sii aunque siempre nos da temas muy completos
4	Sí	Nos dejan tareas casi siempre individuales en las que podamos reforzar el tema , ya sea marcar con x o de respuesta corta, también en crucigramas o sopas de letras.
5	No	No.

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes participantes.

Se confirma que la persona docente emplea, en la mayoría de los casos, la investigación como estrategia didáctica adecuada para el desarrollo de la clase de español, aunque no lúdica,

pues la misma está dirigida a reforzar contenidos. Se aprecia que las investigaciones individuales o grupales no propicia el efecto deseado, para los investigadores, dichas actividades no implican la exploración desde la creatividad e imaginación.

Las estrategias indicadas presentan una comprensión por parte del discente, pues no se le dificulta llevarlas a cabo. Sin embargo, al finalizar la lección se aplican, según la observación, como una actividad de repaso que diagnostica la comprensión de la temática. Ahora bien, aquí cabe la posibilidad, como señala Gutiérrez y Prieto (2007), de fomentar la estrategia en tres estadios: inicio, desarrollo y cierre. Así, se incentiva a los alumnos a ser parte de su propio aprendizaje, y no investigar para aclarar conceptos, sino que tome en cuenta el entorno social para contextualizarlos y sea cercano al educando. Lo anterior, también se relaciona con otra estrategia en la modalidad combinada, para lo cual se preguntó: ¿La persona docente asigna resolución de problemas acerca del tema en la clase presencial y a distancia? Véase la tabla 12.

Tabla 12

Asignación de resolución de problemas en las clases presenciales y virtuales

Actor	Respuesta Sí o No	Justificación de la respuesta
Estudiantes		
1	Sí	Bueno no entendí mucho está pregunta pero la profe nos explica muy bien el tema
2	Sí	Siempre nos da material claro y ordenado con que podemos trabajar, también nos explica muy bien que debemos hacer para resolver con éxito cada una de las practicas.
3	Sí	Tiene la disposición siempre de ayudarnos con todo lo relacionado a su materia
4	Sí	Siempre para reforzar nos asignan algún trabajo para poder reforzar lo aprendido o alguna lectura.
5	Sí	Si

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes participantes.

Según la información contenida en la tabla 12, al preguntársele al estudiante sobre la resolución de problemas, la confunde con la explicación del docente sobre el tema, en el mejor de los casos, como lo señala el estudiante 4, se asigna estas actividades como refuerzo sobre lo aprendido. No obstante, en la observación llevada a cabo por los investigadores, la persona docente dio instrucciones para la siguiente clase en la cual se indicaba que resolvieran cuatro ejercicios del libro de trabajo, entendido como resolución de problemas, sin embargo, el alumnado no logra diferenciarlas tanto en la observación como en el cuestionario. Esto indica que existe una confusión de fondo y forma sobre la estrategia, ya que se nota no han trabajado con ella, porque la resolución de problemas permite organizar pequeños grupos, interactuar y razonar para emitir una solución a una situación específica de ortografía, morfosintaxis, incluso de literatura.

La tabla 13 muestra las respuestas a la pregunta: ¿La persona docente realiza juegos en línea para fomentar el aprendizaje?

Tabla 13

Uso de juegos en línea por parte de la persona docente para fomentar el aprendizaje, según el estudiantado

Actor	Respuesta		Justificación de la respuesta
	Sí	No	
Estudiantes			
1	Sí	Si	
2	Sí		Aplica videos en el que interactuamos los alumnos con ella, para así notar de lo que se está hablando e identificar de mejor manera si se está aplicando de manera correcta e incorrecta.
3	Sí		Al finalizar la clase siempre
4	Sí		En algunas ocasiones si hemos realizado juegos en línea, pero no es algo usual, es más dado cerca de los exámenes.
5	No	No	

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes participantes.

En todos los casos se logra confirmar la realización de juegos en línea, a excepción del estudiante 5. Se logra apreciar en la tabla 13 que dicha estrategia está planificada al final de la sesión, incluso el estudiante 4 afirma que esta se ejecuta cercana a la fecha de los exámenes, lo que supone, durante todo el proceso de aprendizaje, de marzo a septiembre, no se realiza ninguna para diagnosticar y evaluar formativamente la enseñanza-aprendizaje de la acentuación. Sin embargo, las actividades en línea están reducidas a la interacción entre el docente y los alumnos al conversar sobre el contenido desarrollado para identificar posibles errores en la aplicación de este. Bajo esta misma línea, se interrogó a los participantes si: ¿La persona docente asigna tareas, exposiciones o dramatizaciones con el fin de abordar el tema?, con la intención de conocer sus opiniones al respecto, como se aprecia en la tabla 14.

Tabla 14

Estrategias didácticas empleadas en la mediación pedagógica, según el estudiantado

Actor	Respuesta		Justificación de la respuesta
	Sí	No	
Estudiantes			
1	Sí	Si	
2	Sí		Nos envía tareas formuladas de diferente manera, para que el aprendizaje sea el correcto y podamos familiarizarnos.
3	Sí		Y de verdad son de mucha ayuda.
4	Sí		Si nos dejan tareas para una mayor comprensión y así memorizarlo, pueden ser de ver videos o realizar algún trabajo.
5	No	No.	

Fuente: cuestionario aplicado a estudiantes participantes.

De acuerdo con la información de la tabla 14, se observa que la persona docente aplica la asignación de tareas con el objetivo de familiarizar a los estudiantes con el tema. Además, en la observación se logró verificar esta práctica, no obstante, la asignación de exposiciones o dramatizaciones no se dio, esto contradice la buena práctica del proceso de aprendizaje, que debe haber un estado inicial, de desarrollo y de cierre, solo se muestra uno ejecutado por el

profesor, el de inicio, en cambio, una dramatización abarcaría las tres fases. Así, para Rojas (2011), las estrategias del profesor en la mediación pedagógica deben estar planificadas adecuadamente y abarcar la totalidad del proceso enseñanza-aprendizaje, sobre todo el relacionado con la ortografía. De igual manera, para los investigadores, las estrategias deben estar alineadas para capturar la atención y provocar análisis y reflexión del contenido de forma permanente.

Lo anterior, deja visto cómo la estrategia didáctica, más allá de un proceso planificado y organizado, no está llegando a la elección adecuada de las técnicas y las actividades de acuerdo con el tema abordado en clase de español. Por ende, se concluye que el aprendizaje del estudiantado es mecánico y rutinario, recuérdese que se denomina así porque implica una “Adquisición memorística de conocimientos, sin ningún significado y no aplicable en situaciones y contextos distintos” (Gallardo y Camacho, 2008, p. 23). El Centro de Capacitación en Educación a Distancia (CECED, 2013) plantea que se pueden implementar resúmenes, estudios de casos, historietas, canciones, juegos de lenguajes, entre otras, donde el profesor establezca los procedimientos y la organización de los aprendizajes esperados para desarrollar las lecciones de manera atractiva, amena y divertida.

Para complementar la información obtenida del estudiantado y las observaciones, se plantearon algunas preguntas mediante una entrevista al docente facilitador. Primero, se le consultó acerca de los procedimientos metodológicos que emplea para la enseñanza del tema de la acentuación tanto presencial como en forma virtual. El docente informó que utiliza “explicaciones mediante vídeos, material impreso y digital. Se hace énfasis en el acento prosódico y ortográfico, reconociendo en cada caso el acento que recae en la vocal correspondiente y cómo al ser omitido o cambiado de sílaba, cambiará el significado de la palabra. Además, los ejemplos se brindan mediante imágenes que ejemplifiquen los cambios de significado de las palabras empleadas”.

Segundo, se preguntó al profesor colaborador acerca de los recursos didácticos empleados para facilitar el aprendizaje de la acentuación en las clases combinadas. La persona docente informó que usa “vídeos, imágenes, fotocopias, libros de texto, pantalla inteligente, Microsoft Teams. Grammar nazi: el precio de hablar mal: <https://www.youtube.com/watch?v=DwsT3sp9wmE>”.

La entrevista semiestructurada (ver *apéndice E*) aplicada a la persona docente permitió determinar la mediación pedagógica implementada en las lecciones combinadas de español. El procedimiento metodológico para enseñar la acentuación empleado por el informante es el reconocimiento de acentos prosódico y ortográfico en palabras y posteriormente, la identificación del significado ambiguo que adquiere cada término al posicionar el acento de manera incorrecta, para lo cual accede a imágenes y vídeos que ejemplifiquen. Como recursos didácticos, el profesor colaborador utiliza, además de los mencionados, fotocopias, libros de texto, pantalla inteligente y Microsoft Teams. Sin embargo, en el cuestionario y la observación aplicados a los estudiantes, prevalece una clase magistral cuando se enseña la ortografía, por ejemplo, el docente se limita a realizar explicaciones efectivas sobre la temática y asigna tareas como un mecanismo de repaso (ver tabla 14).

Según lo anterior, no se promueve otra forma de aprender. Además, desde la experiencia docente, los investigadores conocen la modalidad de Educación Abierta, la cual está supeditada a una prueba final elaborada por la Dirección de Gestión y Evaluación de la Calidad del Ministerio de Educación Pública, donde la morfología de los ítems está enfocada en identificar, reconocer y aplicar reglas ortográficas de memoria.

La observación realizada por los investigadores y los datos suministrados tanto en el cuestionario como en la entrevista, no evidencian diversidad de actividades y recursos, por ejemplo, ruleta de preguntas, debates, acertijos o juegos de pronunciación, ni un procedimiento secuenciado de subtemas para abordar el tema de acentuación de palabras de una forma completa como división silábica, pronunciación de vocablos y, por ende, la posición del tono en la sílaba con mayor fuerza, antes de abarcar la teoría acerca de los tipos de acento. Tampoco se aborda la temática en los cuatro períodos (conexión, colaboración, aplicación - construcción y clarificación) propuestos por el MEP.

VI. Análisis documental

Este apartado considera el análisis de la “información registrada en materiales duraderos que se denominan documentos” (Vásquez et al., 2006, p. 74). Se tomaron los escritos de clase facilitados por el alumnado que cursa séptimo nivel. Los textos se presentan en edición *fac-similar*, a fin de mantenerlos en la forma original, tal y como copiaron los autores.

Los profesionales involucrados en la investigación efectuaron la valoración de los escritos y la aplicación correcta del acento ortográfico en los vocablos. A continuación, se muestran las reproducciones de los errores frecuentes encontrados en los apuntes del cuaderno de español:

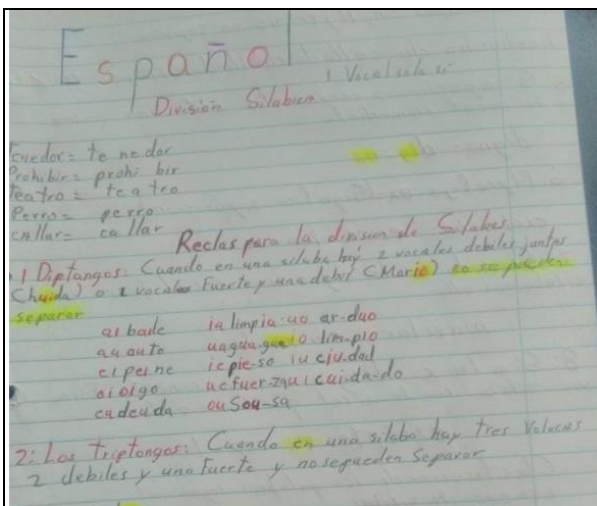


Figura 2. Apuntes de clase de una persona estudiante.

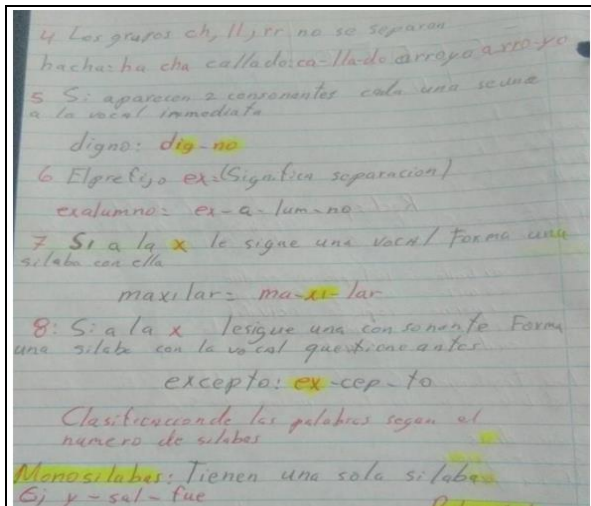
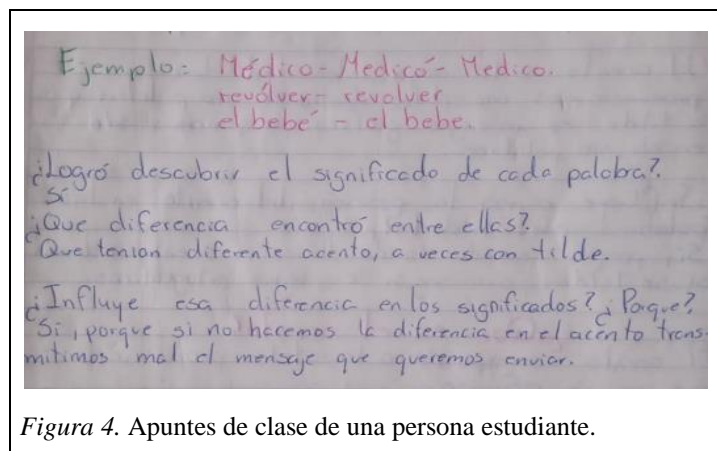


Figura 3. Apuntes de clase de una persona estudiante.

Según las ilustraciones anteriores, se distingue la ausencia de acento en diferentes palabras. En la figura 2, *debil* y *silabas*, por mencionar algunas, el vocablo *debil* en su forma llana o grave no se encuentra debidamente tildada como lo dicta la regla de la RAE (2010) y a pesar de que no existe una intención en el escrito por distinguir las clases de acentos, debería dominarse. Mientras, *silabas* es un término esdrújulo, cuyo acento se marca siempre con tilde en la antepenúltima sílaba y su forma correcta es *sílabas*.

Otro error localizado se encuentra en la acentuación ortográfica de palabras agudas, como se aprecia en los términos *clasificación* y *separación* (ver figura 3). Estas se tildan si el acento recae en la última sílaba y terminan en **n** o **s** (no precedidos de otra consonante, como la

palabra clips), o en cualquiera de las cinco vocales del español. Otro caso de tilde incorrecta es el de la siguiente imagen:



Se observó un aspecto interesante en la ilustración anterior, ya que las anotaciones plasmadas en el cuaderno por la persona estudiante evidencian que ese día su clase de español fue acerca de la temática en cuestión: los acentos, y aun así se aprecian faltas ortográficas.

Uno de los errores hallados fue el uso de la tilde diacrítica. Los binomios qué/que deben distinguirse, porque la función del primero es ser interrogativo y requiere acento ortográfico, el segundo es relativo y átono. El factor recurrente consiste en escribir los interrogativos sin la tilde, cuando RAE (2010) señala que palabras de una sola sílaba nunca se acentúan gráficamente, salvo en los casos de tilde diacrítica empleada para distinguir palabras escritas iguales, pero con un significado distinto y para diferenciarlas se tilda una de ellas, mientras la otra permanece átona como en *tu, tú; de, dé; mas, más; quien, quién*, entre otros.

Como se detalló en apartados anteriores, es evidente las colocaciones incorrectas de las tildes en los enunciados y aunque los encuestados exteriorizaron no tener dificultad ortográfica, sí se refleja en los textos. En el lenguaje oral (hablado), la prosodia y el contexto siempre facilitarán la interpretación de cualquier mensaje, es aquí donde muchos hablantes nativos del idioma restan importancia a la ortografía, porque consideran que se dan a entender cuando hablan, pero olvidan que detrás de la comunicación oral opera el contexto: sentido global desprendido de la combinación de todos los signos dados en un acto de habla espontáneo. Sin embargo, en el registro escrito solo están los signos sin el contexto, lo que imposibilita la interpretación natural si estos presentan incorrecciones en su escritura. Por lo tanto, para que un

texto escrito sea entendido debidamente sin la presencia del emisor, debe tenerse presente al receptor en todo momento.

Por eso, es fundamental rescatar que toda persona estudiante tenga hábitos relacionados con la lectura y escritura a lo largo de la educación primaria y secundaria, domine el idioma español y el uso apropiado de los acentos desde el nivel en el cual se encuentran, pues en noveno y en bachillerato requieren aprobar una redacción de 200 y 300 palabras, respectivamente, donde uno de los criterios de mayor puntuación es la aplicación correcta de las leyes de acentuación de palabras, con un total de 10 puntos. No es un asunto único de aprobación, sino de conocimiento para toda la vida.

Capítulo V

Conclusiones, recomendaciones y limitaciones

Conclusiones

Al finalizar el proceso investigativo, logramos responder a los propósitos planteados al inicio y a partir de los resultados se diseñó una propuesta didáctica con el objetivo de fortalecer el proceso de aprendizaje de la acentuación en la expresión escrita.

Primeramente, a la luz del primer propósito específico de la investigación se concluye un vacío en el proceso de aprendizaje de la acentuación. En el diagnóstico se corroboró la dificultad ortográfica en la escritura de la población de sétimo año. En el instrumento de observación aplicado se evidenció el problema en la totalidad de los participantes, donde el docente no asume estrategias atractivas para motivar al estudiante en solucionar esta particularidad en la expresión escrita, pese a que cuenta con herramientas tecnológicas. Además, el pensamiento del educando influye de manera negativa al asumir un dominio de habilidades de los principios básicos de una correcta acentuación de palabras, basado únicamente en su registro oral, pero no en la producción textual. Por consiguiente, el trabajo permitió descubrir el origen de la deficiencia.

De esta manera, la investigación demostró carencias de hábitos de estudio en el educando, vinculados estrechamente con el proceso de aprendizaje. Esta generación, al no desarrollar estas habilidades considera la ortografía aburrida, tediosa y poco productiva. Además, disponen de una acepción errónea al respecto, pues el alumnado expresa que repasar, memorizar y consultar en libros es eficiente. Sin embargo, al ser una población adulta en su mayoría, es indispensable que hayan desarrollado hábitos de estudio como parte de la Educación Abierta, por ejemplo: organización del horario bimodal, tiempos de descanso, acondicionamiento del espacio de estudio, el arte de tomar apuntes, lectura constante, generadores gráficos, entre otros.

Seguidamente, el segundo objetivo específico permitió conocer la mediación pedagógica. Se concluye que las estrategias metodológicas y didácticas son magistrales, sin creatividad; a pesar de que se asimila la información, no genera motivación ni utilidad para

expresarse de forma correcta en cualquier escenario de la vida cotidiana y se evidencia una descontextualización del tema con su realidad inmediata, ya que se estudian ciertos elementos de la temática sin considerar la totalidad de la misma para resolver una prueba asignada por el Ministerio de Educación Pública. Con certeza, esto permite contextualizar que existe una deficiencia clara entre la forma de enseñar y aprender el tema.

También, se concluye que la motivación no es incluida dentro de la mediación pedagógica en ninguno de los cuatro momentos establecidos por el Ministerio de Educación Pública (2021): conexión, colaboración, aplicación - construcción y clarificación, donde el aprendizaje debe estar centrado en la persona estudiante y esta participe, desarrolle su creatividad, establezca relaciones del contenido aprendido con situaciones cotidianas y explicita sus dudas al respecto.

Recomendaciones

En este subapartado se condensan algunas recomendaciones producto de la investigación: sugerencias relacionadas con la temática estudiada. Una de ellas se vincula a la propuesta didáctica diseñada por los profesionales de español, dirigida a estudiantes de séptimo año. Las otras sugerencias se encuentran destinadas a diversas instancias, citadas a continuación.

Universidad Nacional

Se sugiere establecer estrategias didácticas en los cursos de las distintas carreras impartidas en el Campus Omar Dengo para incentivar el empleo adecuado de ortografía y se enfatice la acentuación de palabras en la expresión escrita, y crear un curso sea como capacitación o requisito, principalmente en las carreras de educación, donde el futuro profesional desarrolle habilidades comunicativas y se prepare académicamente para los cursos venideros que exigen un nivel alto de excelencia en el análisis, la investigación, la entrega de informes, resolución de pruebas e incluso que sirva de apoyo para la redacción del trabajo final de graduación. El dominio del área ortográfica genera un impacto sustancial en la educación,

porque un personal docente actualizado y conocedor del idioma comparte sus conocimientos al estudiantado, quien también se prepara para la vida.

Ministerio de Educación Pública

Se propone modificar la forma en cómo es enseñado y evaluado el tema de acentuación prosódica y ortográfica, donde la memoria pase a segundo plano y se construya el conocimiento apoyado en la vida cotidiana. Asimismo, brinde un enfoque en las habilidades y las destrezas, no centrado únicamente en los contenidos, pues la mayoría de la población es adulta. Finalmente, se recomienda que el Ministerio de Educación capacite constantemente a los profesionales de Educación Abierta con respecto a los cambios de programas de estudio.

Profesores de Español

Se sugiere una evaluación formativa recurrente de la acentuación durante todo el curso lectivo, indistintamente si se trata del contenido en estudio o no. También, que se capacite en temas como la motivación para que desarrollen el tema de todas las formas posibles, como si fuera la primera vez y la propuesta elaborada puede ser una herramienta útil para este fin. Además, se rescata que la motivación debe ser primordial en la evaluación como una buena práctica de retroalimentación en el proceso de la enseñanza y el aprendizaje del educando. Promoverla no solo debe ser en la hora de abordar el contenido, sino que debe existir una evaluación formativa que permita enmendar en conjunto los errores, de esta manera, puede darse un nuevo aprendizaje. Igualmente, se propone que esta idea sea aplicada por los profesionales de otras asignaturas, donde evalúen la acentuación en las diversas actividades que desempeñen.

Del mismo modo, se plantea organizar concursos a nivel institucional con recompensas diversas, por ejemplo: libros, marcadores de colores, agendas, becas de estudio, entre otros, para motivar a la participación de los jóvenes y adultos en el empleo correcto de los acentos prosódicos y ortográficos en los vocablos del español.

Limitaciones

Una de las limitaciones del trabajo investigativo se originó cuando por situaciones personales de los profesionales y el tutor, se abandonó el proyecto. Posteriormente, decidimos retomar la investigación, para lo cual se debió matricular nuevamente el curso de Trabajos Finales de Graduación y esperar que nos asignaran un nuevo tutor.

Otra de las limitaciones surgió con la pandemia de la covid-19, problema que implicó la reducción de la población participante con la cual se trabajaría y se redujo las visitas a la institución educativa. Por ende, no hubo un acercamiento esperado con la población participante, como se tenía planificado para recabar la información. El acercamiento durante la aplicación de cuestionarios fue limitado y se imposibilitó la aplicación de una amplia entrevista, razón que llevó a la adaptación de los instrumentos a esta situación, lo cual generó un trabajo arduo, pues se construyeron instrumentos de manera digital y se trasladó la información a aplicaciones como Forms para recopilar los datos.

Por último, otra limitante estuvo arraigada en la adaptación del alumnado a la virtualidad, quien se vio obligado a poseer internet y a usar nuevas herramientas tecnológicas. Los participantes al no estar familiarizados con el formulario y no contar con el internet suficiente para completar el cuestionario, atrasaron el proceso de análisis de datos.

Referencias

- Aguilera, C., Manzano, A., Martínez, I., Lozano, M. y Casiano, C. (2017). El modelo flipped classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 261-266
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Alzate, F. y Castañeda, J. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Educare*, 24(1), 411-424. doi: 10.15359/ree.24-1.21
- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo* (2ª ed.). México: Trillas.
- Avolio, S. (1975). *La tarea del docente*. Buenos Aires. Ediciones Marymar.
- Ballester, R. (2002). *Habilidades sociales: evaluación y tratamiento*. Madrid: Síntesis.
- Barrantes, R. (2012). *Investigación: un camino al conocimiento*. San José: EUNED.
- Barrios, L. (2016). *Influencia de la ortografía en el aprendizaje del idioma español*. (Tesis, Universidad de San Carlos, Guatemala). Recuperada de http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/29/29_0264.pdf
- Belaunde, I. (1994). Hábitos de estudio. *Revista de la Facultad de Psicología de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón*, 2(2), pp.15-18.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa* (2ª ed.). Madrid: Editorial La Muralla.
- Bolaños G. y Molina, Z. (2011). *Introducción al currículo*. San José: EUNED.

- Bustamante, G. (2010). Competencia lingüística y educación. *Folios*, (31), 81-90.
- Buendía, L. y Berrocal. (2001). La ética de la investigación educativa. *Ágora Digital*, 1.
- Centro de Capacitación en Educación a Distancia. (2013). *¿Qué son las estrategias de aprendizaje?* Recuperado de https://www.uned.ac.cr/academica/images/ceced/docs/Estaticos/contenidos_curso_2013.pdf
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Dobles, M., Zúñiga, M. y García, J. (1998). *Investigación en Educación: Procesos, interacciones y construcciones*. San José: EUNED.
- Echeverri, D. (2019). *La importancia de la ortografía acentual en el discurso escrito de los estudiantes de primer semestre del pregrado de comunicaciones de la U. de A.* (Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira, Medellín). Recuperada de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/10637/T372.632%20E18.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ferreiro, R. y Espino, M. (2009). *El ABC del aprendizaje cooperativo. Trabajo en Equipo para enseñar y aprender*. México: Trillas.
- Ferreira, H. y Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoque psicoeducativos del aprendizaje*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Flick, U. (2007). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Galeano, M. (2020). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Editorial Universidad EAFIT.

- Galera, F. (2002). *Didáctica del lenguaje escrito: una aproximación bibliográfica*. España: Editorial Universidad de Coruña.
- Gallardo, P. y Camacho, J. (2008). *Teorías del aprendizaje y práctica docente*. España: Wanceulen Editorial Deportiva.
- García, A. (2008). *Proceso de enseñanza-aprendizaje en educación superior*. Granada: Universidad de Granada.
- Granados, E., Marín, J. y Ruiz, A. (2017). Reglas generales de acentuación en octavo grado de Educación a Distancia en la comunidad Dipina, Waslala, 2016. *Ciencia E Interculturalidad*, 19(2), 42–52. Recuperado de <https://doi.org/10.5377/rci.v19i2.3118>
- Gurdián, A. (2007). *El Paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José: Investigación y Desarrollo Educativo Regional (IDER).
- Gutiérrez, F. y Prieto, D. (2007). *La mediación pedagógica. Apuntes para una educación a distancia alternativa*. Argentina: La Crujía.
- Hernández, R. M. (2003). *Mediación en el aula. Recursos, estrategias y técnicas didácticos*. San José: EUNED.
- Hernández, R. M. (2005). *Evaluación del aprendizaje significativo en el aula*. San José: EUNED.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Hernández, C., Rodríguez, N. y Vargas, A. (2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de ingeniería en un tecnológico federal de la ciudad de México. *Revista de la Educación Superior*. XLI(3)(163), 67-87. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=60425380005>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: Mc Graw-Hill.

- Hutchinson, S. (2016). Tecnologías digitales en la Educación Preescolar Modelo de Acción Educativa Tecnoambientes para el Aprendizaje. *Revista Conexiones: una experiencia más allá del aula*, 8(3), 29-34. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/educatico/revista-conexiones-3-edicion-2016>
- León, G. (2014). Aproximaciones a la mediación pedagógica. *Revista Electrónica Calidad En La Educación Superior*, 5(1), 136-155. Recuperado de <https://doi.org/10.22458/caes.v5i1.348>
- Lyons, J. (1975). *Elementos de lingüística general*. España: Editorial Gredos.
- Madrigal, A. (2009). La enseñanza de la expresión escrita en el método comunicativo mediante el enfoque al proceso. *Filología y Lingüística*, XXXV(1), 113-122.
- Martínez, P. (2009). Estilos de enseñanza: conceptualización e investigación (en función de los estilos de aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey). *Estilos de Aprendizaje*, 3(1), 3-19.
- Ministerio de Educación Pública. (2009). *Programa de estudio de español*. San José: Instituto de Desarrollo Profesional.
- Ministerio de Educación Pública. (2021). *Orientaciones de mediación pedagógica para la educación combinada*. San José. Recuperado de <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/orientaciones-mediacion-pedagogica-educacion-combinada.pdf>
- Mosquera, A. (2007). Desarrollo de un software multimedia para la enseñanza virtual de la acentuación. *Multiciencias*, 7(1), 72-76.
- Murillo, M. (2013). La ortografía española y su didáctica en la educación general básica. *Káñina*, XXXVII(1), 79-99.
- Pérez, T. (2021). Problemas ortográficos en estudiantes de licenciatura en educación primaria del Centro Regional Universitario de Veraguas. *Revista Colegiada de Ciencia*, 2(2), 1-10. Recuperado de <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/334/3341962006/index.html>

- Real Academia Española. (2010). *Ortografía de la lengua española*. España: Espasa.
- Reyes, W., y Quiñónez, S. (2020). Gamificación en la educación a distancia: experiencias en un modelo educativo universitario. *Apertura*, 12(2), 6-19
- Rivera, S. (2017). El lenguaje (de los lenguajes) en la configuración de la realidad. *La Colmena: Revista de la Universidad Autónoma del Estado de México*, (96), 33-39.
- Rojas, G. (2011). Uso adecuado de estrategias metodológicas en el aula. *Investigación Educativa*, 15(27), 182-187.
- Sáenz, J. (2018). *Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. Recuperado de <https://books.google.co.cr/books?id=fGVgDwAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=proceso+de+aprendizaje+uned&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwjPtqSe4Zj0AhUpRDABHeeoCAgQ6AF6BAgIEAI#v=onepage&q&f=false>
- Santamaría, M. (2007). *¿Cómo evaluar aprendizajes en el aula?* (3a ed.). Costa Rica: EUNED.
- Valenzuela, T. y Vilorio, N. (2008). Estrategias metodológicas para la enseñanza del patrimonio cultural local en el área de educación para el trabajo. *Investigación y Postgrado*, 23(3), 251-280. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131600872008000300012&lng=es&tlng=es
- Vásquez, M., Ferreira, M., Mogollón, A., Delgado, M. y Vargas, I. (2006). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud*. España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Apéndices

Apéndice A

Carta de negociación de ingreso a la Sede Juan Mora Fernández

20 de abril de 2021

**Señor
Daniel Alfaro Paniagua
Coordinador de sede
Juan Mora Fernández**

Estimado señor:

Le saludamos y deseamos éxitos en sus funciones.

Los suscritos, Karina Chacón Alfaro y Nestalí Salazar Martínez, ambos estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía con Énfasis en Didáctica de la División de Educología de la Universidad Nacional, le solicitamos su autorización para aplicar instrumentos y técnicas de recolección de información con el fin de retomar el Trabajo de Investigación titulado **"El aprendizaje de la acentuación en la expresión escrita del estudiantado de séptimo año en la institución educativa Juan Mora Fernández de Santa Bárbara de Heredia, para fortalecer la competencia lingüística en la producción textual durante el curso lectivo 2021"** en la modalidad de tesis.

De antemano le agradecemos su anuencia, ya que su colaboración en esta actividad es de un valor apreciable, pues estos espacios nos permiten confrontar aspectos teóricos desarrollados en las aulas universitarias con la realidad costarricense y de esta manera hacer un aporte a la comunidad educativa construyendo propuestas críticas y transformadoras. Además, de antemano le informamos que los aportes que nos pueda brindar durante el proceso investigativo serán tratados de manera confidencial y únicamente para efectos del trabajo final de graduación, el cual se llevará a cabo por medios virtuales o físicos dependiendo de las posibilidades que nos brinde.

Favor indicarnos su respuesta Sí No

Nombre Daniel Alfaro Paniagua

Firma 

Cédula 4-190-343



Apéndice B

Observación de una clase de español

Observación

Fecha: _____ **Hora:** _____

Persona o personas que observan: _____

Objetivo: el presente instrumento tiene como propósito recopilar información acerca de la institución educativa, población meta, profesorado y aspectos organizativos del centro, así como información para identificar la presencia del problema y posibles informantes.

I Parte. Descripción de los aspectos: aula, estudiante y docente.

Aspectos por observar	Descripción
1. Aula	
¿Con qué material y equipo se dispone en el aula? ¿En qué condiciones se encuentra el material y equipo existente?	
¿Cómo es la iluminación del aula? ¿Es adecuada para el proceso de enseñanza y aprendizaje?	
¿Cuál es el nivel de ruido alrededor del aula?, ¿Facilita el aprendizaje de los estudiantes?	
¿Cuál es el estado del mobiliario existente en el aula? ¿Facilita el trabajo tanto del docente como del estudiante?	
2. Docente	
¿Las estrategias empleadas (describir) por la docente son pertinentes y adecuadas para promover el aprendizaje significativo de los estudiantes?	

¿Cómo la docente promueve la participación del estudiantado?	
¿De qué manera la docente promueve el aprendizaje en los estudiantes?	
¿Cómo la docente fomenta la lectura en clase?	
¿Cómo es la relación entre docente y estudiante?	
¿Qué material utiliza el docente? ¿Cuál o cómo es el uso que de él hace durante los procesos de enseñanza y aprendizaje?	
3. Estudiante	
¿Cómo es la actitud del estudiante durante la clase y hacia el aprendizaje?	
¿Cómo es el desempeño del estudiantado durante la realización de actividades (tareas) en la clase?	
En los espacios creados por la docente en clase, ¿los estudiantes participan para externar sus comentarios, dudas o preguntas?	

Apéndice C

Diagnóstico aplicado a estudiantes de sétimo año

Diagnóstico para estudiantes de sétimo año

El objetivo del presente instrumento es diagnosticar el proceso de aprendizaje de la acentuación en la expresión escrita del estudiantado de sétimo año en la institución educativa Juan Mora Fernández de Santa Bárbara de Heredia, para fortalecer la competencia lingüística en la producción textual durante el curso lectivo 2021.

La información obtenida por medio de este instrumento será utilizada para fines estrictamente académicos y de forma anónima.

Muchas gracias por su colaboración.

Actividad 1. Sílabas tónicas y acentuación ortográfica.

A continuación se presentan dos columnas. En la columna A hay un listado de palabras, las cuales debe leer y subrayar la sílaba tónica de cada una. En la columna B, debe colocar la tilde a las palabras que lo requieran.

COLUMNA A

Cardumen
Fósil
Extravagante
Soñador
Vuelta
Líderes
Dígaselo
Gobierno
Mayo
Héctor
Federales

COLUMNA B

Situacion
Petaló
Album
Vio
Auge
Canal
Habil
Anis
Centraron
Sabado
Cronologia

Mar

Ciudad

Fue

Pajaros

Cartel

Castiguesele

Actividad 2. Clasificación de palabras según su acento.

Lea con atención las siguientes palabras y clasifíquelas en agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas. Escriba las respuestas en los espacios correspondientes.

camión-fábrica-pastel-burbuja-cárcel-péndulo-caí-dócilmente-durante-país-rústico-dígaselo-farmacia-farándula-preparándosele

Agudas	Graves	Esdrújulas	Sobresdrújulas

Actividad 3. Tilde diacrítica.

Lea con atención las palabras subrayadas de los siguientes enunciados y encierre en un círculo la opción correcta para cada caso. Las opciones se encuentran entre paréntesis.

1. Dice que le de el libro (de – dé)
2. Deseaba vivir más, mas no podía ya (mas – más)
3. A mi me gusta la pera. ¿A ti? (mi – mí)
4. ¿Cual de tus amigos ganó el premio? (cual – cuál)
5. Me encanta tu carro (tu – tú)
6. Se tiró del carro, yo sé del problema que tenía (se – sé)
7. ¿Ya sabes tu de dónde viene el dinero? (tu – tú)
8. Don Eladio, ¿cómo esta usted? (esta – está)
9. Aun no ha llegado el pedido (aun – aún)
10. No sé por que está triste (que – qué)

Apéndice D

Cuestionario aplicado a estudiantes de séptimo año

Cuestionario para estudiantes de séptimo año

El objetivo del presente cuestionario es diagnosticar el proceso de aprendizaje de la acentuación en la expresión escrita del estudiantado de séptimo año en la institución educativa Juan Mora Fernández de Santa Bárbara de Heredia, para fortalecer la competencia lingüística en la producción textual durante el curso lectivo 2021. Por tal motivo es importante conocer su experiencia como estudiante.

La información obtenida por medio de este instrumento será utilizada para fines estrictamente académicos y de forma anónima.

Muchas gracias por su colaboración.

I. Mediación pedagógica

Indique si está de acuerdo o no con lo que se manifiesta en cada uno de los siguientes ítems.

Escriba una X en la casilla correspondiente.

1. Indique cuáles de las siguientes estrategias la persona docente emplea para abordar el tema de la acentuación.	Sí	No	Comente
• La persona docente realiza observaciones de su trabajo durante las actividades de clase.			
• La persona docente les asigna investigaciones individuales o grupales sobre el tema.			
• La persona docente realiza discusiones acerca del tema en clase.			
• La persona docente les devuelve las GTA (Guías de Trabajo Autónomo) calificadas y con observaciones.			
• La persona docente realiza preguntas directas para diagnosticar conocimientos previos o verificar la comprensión del tema visto, tanto en clase presencial como a distancia.			
• La persona docente asigna resolución de problemas acerca del tema en la clase presencial y a distancia.			
• La persona docente realiza juegos en línea para fomentar el aprendizaje.			

<ul style="list-style-type: none"> • La persona docente asigna tareas, exposiciones o dramatizaciones con el fin de abordar el tema. 			
<ul style="list-style-type: none"> • La persona docente utiliza libros de trabajo o antologías en Pdf para la explicación de los contenidos. 			
<ul style="list-style-type: none"> • La persona docente utiliza vídeos y presentaciones en Power Point para la explicación de los contenidos. 			

II. Proceso de aprendizaje

Indique si está de acuerdo o no con lo que se manifiesta en cada uno de los siguientes ítems. Escriba una X en la casilla correspondiente.

2. Indique cuáles de los siguientes criterios emplea en su proceso de aprendizaje en el tema de la acentuación.	Sí	No	Comente
<ul style="list-style-type: none"> • Se siente motivado de manera presencial-virtual en su proceso de aprendizaje. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Emplea hábitos de estudio en su proceso de aprendizaje. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Se le ha facilitado el aprendizaje de la acentuación de manera presencial-virtual. 			
<ul style="list-style-type: none"> • El ambiente estudiantil presencial-virtual facilita su proceso de aprendizaje. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Los recursos didácticos empleados por la persona docente han favorecido su aprendizaje del tema. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Las GTA (si son empleadas) apoyan su proceso de aprendizaje sobre el tema estudiado. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Dispone de un dispositivo móvil o computadora para el acceso de las clases en línea. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Dispone de internet para las clases virtuales. 			
<ul style="list-style-type: none"> • Dispone de un lugar cómodo y silencioso para las clases virtuales. 			

<ul style="list-style-type: none"> • Consulta bibliotecas en línea, diccionarios u otro apoyo educativo para su aprendizaje del tema. 			
--	--	--	--

III. Percepción del proceso de aprendizaje.

Lea con atención cada una de las preguntas y conteste en el espacio asignado como “Comente”, ubicado a su derecha.

Preguntas	Comente
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo percibe usted el tema de la acentuación de palabras? 	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿De alguna manera cree que presenta dificultad en la comprensión de la acentuación? 	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Considera usted que el tema de acentuación de palabras tiene importancia en la vida cotidiana? 	
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cree usted que el tema de la acentuación de palabras podría estudiarse de otra manera? 	

*Apéndice E**Entrevista semiestructurada aplicada al docente***Guía de entrevista semiestructurada a docentes de español****Fecha:** _____**Hora:** _____**Lugar:** _____**Edad:** _____**Centro educativo donde labora:** _____**Entrevistador:** _____

Introducción: el presente instrumento tiene como objetivo describir el proceso de mediación pedagógica y su importancia en el aprendizaje de la acentuación en la expresión escrita del estudiantado de séptimo año en la institución educativa Juan Mora Fernández de Santa Bárbara de Heredia, para fortalecer la competencia lingüística en la producción textual durante el curso lectivo 2021. Los datos brindados serán confidenciales y se utilizarán únicamente para efectos de esta investigación.

Preguntas acerca de la mediación pedagógica en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la acentuación.

1. ¿Qué tipo de procedimientos metodológicos emplea usted para enseñar el tema de la acentuación en las clases combinadas?
2. ¿Qué tipo de recursos didácticos emplea usted para facilitar el aprendizaje de la acentuación en las clases combinadas?
3. ¿Cómo ha contextualizado (en cuanto a edad, lugar de procedencia, acceso a internet, otros) el aprendizaje de la acentuación de los estudiantes de acuerdo con la modalidad de educación combinada?
4. ¿La sede Juan Mora Fernández, facilita al docente el acceso a internet, computadoras, impresiones (fotocopias) para favorecer el proceso de aprendizaje en los estudiantes?

5. ¿Cómo ha sido el proceso de enseñanza y aprendizaje de la acentuación en las clases combinadas?

Observaciones

¡Gracias por la colaboración brindada!

Apéndice F
Propuesta didáctica

Propuesta didáctica para promover el aprendizaje de la acentuación en la expresión escrita del estudiantado de sétimo año en la institución educativa Juan Mora Fernández de Santa Bárbara de Heredia, y fortalecer la competencia lingüística en la producción textual durante el curso lectivo 2021

Autores

Karina Chacón Alfaro
Nestali Salazar Martínez

Año

2021

- **Justificación**

La propuesta didáctica surgió a raíz de la investigación de los profesionales en una sección de sétimo año de la institución educativa Juan Mora Fernández. Se indagó acerca de los problemas de acentuación en la expresión escrita y basados en los datos recopilados y en el impacto que se cree puede generar la motivación y el juego en el aprendizaje, se elaboraron actividades diversas de forma consecutiva para brindar opciones distintas de desarrollar la acentuación de palabras en español.

Las actividades se encuentran dirigidas a los aprendices, tanto jóvenes como adultos del programa de Educación Abierta impartido por el Ministerio de Educación Pública y para toda aquella persona que requiera nuevas herramientas o apoyos educativos en cualquier etapa de estudio, sea en el momento previo o posterior a conocer la temática.

La tecnología, el juego, la motivación y la significatividad de las experiencias cotidianas son los ejes claves de la propuesta, pues consideramos que un aprendizaje innovador, dinámico, significativo y contextualizado deben convertirse en el alma, la esencia de todo, desde que se inicia la interacción con el estudiante hasta que los aprendizajes esperados sean logrados.

Por consiguiente, se construyeron ejercicios destinados a promover el trabajo autónomo, donde el alumno sea quien predomine y el docente se convierta en un apoyo y medie cuando se requiera.

- **Propósito general:**

1. Aplica la correcta escritura del idioma español en diversos contextos.

- **Propósitos específicos:**

1.1 Desarrolla habilidades ortográficas para potenciar el aprendizaje significativo y la escritura correcta de la lengua materna.

1.2 Construye textos escritos donde se evidencie el empleo correcto de los acentos prosódico y ortográfico.

1.3 Comprende el impacto de la acentuación en la cotidianidad como carta de presentación personal.

- **Temáticas**

- ❖ Vocales
- ❖ Diptongo, hiato y triptongo
- ❖ División silábica
- ❖ Acentos prosódico y ortográfico
- ❖ Leyes de acentuación de palabras
- ❖ Tilde diacrítica



- **Referentes conceptuales**

 **Acentuación**

El sistema de acentuación gráfica en español, según la Real Academia Española (RAE, 2010), está constituido por un signo diacrítico denominado tilde o acento ortográfico, y también de un conjunto de reglas que prescriben cómo ha de utilizarse este signo.

La tilde o acento gráfico en español consiste en una rayita oblicua que desciende de derecha a izquierda, y colocada sobre una vocal indica que la sílaba de la que dicha vocal forma parte es tónica. Ahora bien, no todas las palabras tónicas se marcan con una tilde sobre su sílaba. En este caso, son las reglas de acentuación gráfica las que, determinando la presencia o ausencia de tilde, permiten indicar y deducir cuál es la sílaba tónica de cada una de las palabras acentuadas del español (p. 22).



 **Reglas generales de acentuación**

1. La acentuación de las palabras monosílabas

Las palabras de una sola sílaba nunca se acentúan gráficamente, salvo en los casos de tilde diacrítica. Ejemplos de monosílabos: sol, mes, fe, guion.

2. La acentuación gráfica de las palabras agudas

Las palabras agudas son aquellas que llevan el acento en la última sílaba (contando de derecha a izquierda) y llevan tilde cuando terminan en consonante **n** o **s** (no precedidos de otra consonante, como la palabra clips), o en cualquiera de las cinco vocales de español. Ejemplos: calor, sartén, jugó.

3. La acentuación gráfica de las palabras llanas o graves

Las palabras llanas o graves se acentúan en la segunda sílaba y se coloca tilde cuando su letra final es una consonante distinta a **n** o **s**, cuando terminan en más de un grafema (letra) consonántico. Ejemplos: árbol, calle, bíceps.

4. La acentuación gráfica de las palabras esdrújulas y sobreesdrújulas

Las palabras esdrújulas y sobreesdrújulas se escriben siempre con tilde y su acento recae en la tercera y cuarta sílaba, respectivamente. Ejemplos: árboles, sábado, dígaselo.

5. La acentuación gráfica de las palabras con diptongo

El diptongo es contrario al hiato, se forma cuando se encuentran dos vocales seguidas en una misma sílaba, ya sea una vocal abierta precedida o seguida de una vocal cerrada átona o dos vocales cerradas distintas. Entiéndase como vocal débil o cerrada /i/, /u/ y como vocal fuerte o abierta /a/, /e/, /o/.

Las normas principales de los diptongos son que nunca se dividen y si la sílaba requiere tilde debe colocarse en la vocal fuerte. Ejemplos: adiós, fue, ciudad.

6. La acentuación gráfica de las palabras con triptongo

El triptongo se conforma por la secuencia de tres vocales (débil, fuerte, débil), las cuales se encuentran dentro de una misma sílaba y no se pueden dividir o separar.

Todas aquellas palabras que contengan triptongo siguen las mismas reglas de acentuación de los monosílabos. Por ejemplo, palabras como *miau*, *fiáis*, *buey* no se tildan por ser monosílabos; en cambio, *anunciáis* o *enviáis* sí llevan tilde por ser agudas.

7. La acentuación gráfica de las palabras con hiato

El hiato se compone de la secuencia de dos vocales: una cerrada tildada precedida o seguida de una vocal fuerte, dos vocales abiertas o dos vocales iguales. La norma es dividir las palabras en sílabas diferentes, cuando se requiera una división en un escrito. Ejemplos: reír, flúor, real.

8. La acentuación diacrítica

La tilde diacrítica se utiliza para distinguir palabras escritas iguales, pero que poseen un significado distinto, para diferenciarlas se utiliza la tilde en una de ellas, mientras la otra permanece átona como en *tu, tú; de, dé; mas, más; quien, quién* (Real Academia Española, 2010, pp. 231-240).

• Fundamentación teórica

✍ Clase invertida

La propuesta consiste en una serie de actividades y recursos, basada en el método de clase invertida o *flipped classroom*, utilizado como estrategia didáctica con el fin de brindar una solución a los usos inadecuados de la acentuación en la expresión escrita y fortalecer la competencia lingüística en la producción textual.

La finalidad de la clase invertida es generar un rol activo por parte del alumno en el desarrollo de su proceso de aprendizaje e inserto en la cultura digital. El uso de la tecnología posibilita la visualización de los contenidos tantas veces como desee el alumnado y la actualización de este de forma instantánea. Lo anterior,

supone una inversión al modelo tradicional, donde los discentes estudian los conceptos teóricos que la persona docente facilite, y así el tiempo de las clases combinadas será maximizado para el seguimiento de tareas, resolución de dudas, y



sobre todo, incentivar el trabajo autónomo de los estudiantes (Aguilera et al., 2017, pp. 261-266).

Se considera trabajar la acentuación de palabras con recursos nemotécnicos, más adecuados que los tradicionales como el dictado y la memoria, pues son favorables aquellos pensados en plataformas digitales para una clase invertida en el Programa de Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA). Por lo tanto, aquí el aprendizaje será significativo, ya que se integrarán los conocimientos previos con los nuevos en un entorno específico de los discentes para fortalecer la competencia lingüística.

Entiéndase por competencia lingüística el conocimiento intuitivo que posee un hablante nativo acerca de la estructura y las condiciones del uso de su lengua. Desde su nacimiento, el ser humano posee un mecanismo incorporado para la adquisición del lenguaje y a partir de los sonidos extrae la concepción lingüística que construirá la base para la etapa adulta (Bustamante, 2010, p. 84).

Sobre lo anterior, Galera (2002) apunta que la selección de contenidos como la organización de las tareas del aprendizaje en el aula no debe reducirse a unas cuantas reglas morfosintácticas y ortográficas, pues pueden abocarse en desarrollar el interés en los jóvenes hacia la lectura y el gusto por la escritura de la lengua materna.

Gamificación

Es innegable el gran impacto de la tecnología en el contexto de la educación combinada a raíz de la covid-19, por lo tanto, se ha considerado integrarla en el proceso educativo de la ortografía. La inclusión de los recursos digitales en la educación a distancia potencia al estudiantado en la flexibilidad, la movilidad y la autonomía de su aprendizaje a través de estrategias para alcanzar sus metas. Así, la gamificación busca fomentar el interés de los participantes, en tanto que capta la atención y los motiva para que sean partícipes de su proceso formativo, donde se integren a los estudiantes en una comunidad para que interactúen con otros y se logre el éxito en una determinada actividad (Reyes y Quiñónez, 2020, p. 6).

Si se desea que los alumnos aprendan significativamente en un contexto combinado, como profesores, se debe incorporar herramientas tecnológicas para alcanzar dicho propósito. En lugar de despreciar la tecnología como los dispositivos electrónicos, se recomienda sus usos para contener los problemas ortográficos, pues está vigente en todas las actividades educativas, sobre todo en los escritos escolares, donde se encuentran estas fallas en la acentuación.

Significatividad de la acentuación

Hoy, el Ministerio de Educación Pública (MEP) cuenta con dos sistemas educativos: formal y abierta, dos alternativas de estudio; donde los horarios, la población, los contenidos y la evaluación no son equiparables. Los temas de la modalidad de educación abierta son sumamente distintos a los desarrollados en los centros educativos formales. Tal es el caso de español en séptimo nivel, el MEP evalúa el tema de la acentuación en tres ítems de selección única, y propone un único objetivo específico para su abordaje “Distinguir, en un texto dado, palabras según su acentuación en agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas y con acento prosódico y ortográfico”.

Por ende, la propuesta se enfocó, más allá de una identificación de términos, en la comprensión del tema desde la vida cotidiana y su aplicación en la producción textual, de tal manera que se fortalezca la competencia lingüística del estudiantado y se genere un aprendizaje significativo, y que, al momento de resolver la prueba, los aprendices no se ofusquen en recordar desde la memorización. Además, se basó en la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, que plantea el valor de los aprendizajes previos, los nuevos conocimientos, el entorno y su relación con el aprendiz.

Gallardo y Camacho (2008) en *Teorías del aprendizaje y práctica docente* enfatizan que no basta enfocarse en un aprendizaje significativo, el material por desarrollar también debe serlo, complementado con una predisposición del estudiante, donde este primero se relacione de forma no arbitraria con alguna estructura cognitiva del sujeto; no se trata de una conexión sencilla de los conocimientos aún desconocidos

con los existentes, sino en todo un proceso de asimilación, modificación y evolución tanto de los datos como de la estructura cognitiva.

Por consiguiente, las actividades propuestas organizaron los contenidos de forma apropiada y pertinente, de lo general (nivel complejo) a lo particular (nivel sencillo), generando un puente entre ideas o conceptos.

Diseño y secuencia de actividades

Las actividades se diseñaron de forma secuencial, de acuerdo con los seis ejes temáticos propuestos, dichas acciones fueron construidas por los investigadores para ser abordadas con apoyo del juego, la tecnología y las experiencias cotidianas.

Se ideó un título atractivo para cada contenido, se especificó el aprendizaje esperado, se brindó indicaciones para la persona estudiante y se agregó una breve motivación antes de comenzar a ejecutar los ejercicios.

Cada actividad aparece señalada con viñetas y seccionadas según el nivel de complejidad en inicio, desarrollo y cierre. Dentro de estos momentos de aprendizaje, se incluyen ejercicios tanto individuales como grupales, donde el educando observa, lee, colabora, aplica y construye, según sea solicitado.

El tiempo probable requerido para completar los ejercicios es aproximadamente de una semana. Con respecto a los recursos, se solicitan materiales físicos y digitales (tablet, teléfono, computadora) según el contenido por aprender, siempre vinculado con la realidad de Costa Rica.



Tema 1.

¡Pronunciemos las Vocales y aprendamos sus sonidos!

Temática:

✍ Las vocales del español.

Recursos:

✍ Celular o computadora con internet.

✍ Aplicación Genially.

Aprendizaje esperado: Identificar las vocales débiles y fuertes del español mediante la pronunciación.




Indicaciones:

A continuación, se le brinda actividades diversas para el aprendizaje de las vocales del español, sus sonidos y pronunciación, estas se organizaron en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. **Lea** atentamente cada una de ellas y **resuelva**, según se solicite.

Actividades de inicio

- ✚ Empecemos con una reflexión de nuestras actividades diarias. Seguramente se habrá dado cuenta que mientras platica con sus familiares y amigos, emplea palabras para comunicarse sea de manera escrita u oral, ¿pero sabe cómo se conforma cada palabra? Analice.
- ✚ Ahora, posicione en la imagen siguiente y presione Ctrl + clic para seguir el vínculo. Si ingresa desde un teléfono móvil, ingrese en su navegador y anote la siguiente dirección: app.popplet.com/#/p/6728681







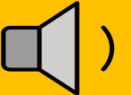
- ✚ Lea con atención la información acerca de las vocales del español, la cual se encuentra organizada en un esquema, proporcionado en la dirección anterior.
- ✚ Posteriormente, observe el vídeo titulado "Las cosas que vives", canción interpretada por el Ensamble Vocal del CTP de Liberia, para ello diríjase a la siguiente dirección:  <https://youtu.be/vLJoopAGO50> y preste atención a la vocalización realizada por los diferentes jóvenes.



Actividades de desarrollo

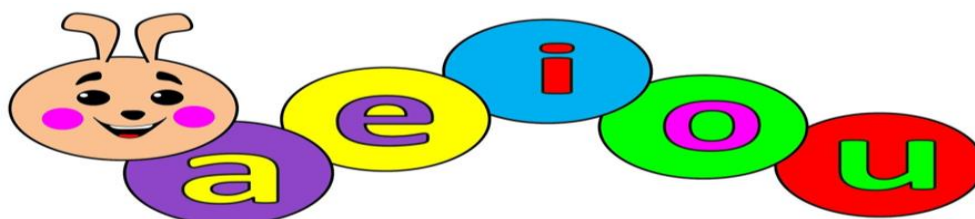
- ✚ Basado en las actividades de la sección "inicio", elabore una infografía en la web de Genially u otra aplicación de su preferencia acerca del contenido "Las vocales del español" y su relación en la vida cotidiana.



- Una vez finalizado, comparta sus productos creativos con el resto de la clase.
- Seguidamente, complete las casillas vacías del cuadro con las vocales aprendidas durante la lección. Las imágenes con un icono de altavoz alto significan sonido fuerte (pronunciación abierta); aquellas con un icono de altoparlante bajo, sonido débil (pronunciación cerrada).

<i>Tipo de sonido</i>					
<i>Vocal</i>					

- Si completó la actividad anterior, se dio cuenta que existen tres vocales fuertes y dos débiles; ahora, lea las palabras del cuadro siguiente, pronúncielas en voz alta, luego, por cada vocal coloque los iconos según   corresponda. Guíese por el ejemplo.



Palabras	Vocales		
Cocina (Ejemplo)	O Fuerte 	I Débil 	A Fuerte 
Sillón			
Noticia			
Escuela			
Trabajo			
Esfuerzo			

Actividades de cierre

- ✚ Reflexione con la siguiente interrogante y comparta su opinión con la persona docente:

Con la información adquirida en este apartado, ¿sé identificar una vocal débil y una vocal fuerte en nuestro idioma? ¿De qué manera?

- ✚ Elabore un mapa mental en donde especifique tres habilidades o destrezas que inicien con cada vocal fuerte estudiada, y dos debilidades por mejorar, con las dos vocales débiles.
- ✚ Muestre el trabajo realizado a sus compañeros mediante una breve exposición.



Para un mayor aprovechamiento de los contenidos aprendidos en esta sección y su fácil manejo en los temas siguientes, cree hábitos de estudio, por ejemplo:

- Establecimiento de metas.
- Elaboración de horarios de repaso y de descanso entre actividades.
- Empleo de diversidad de técnicas como apuntes creativos en infografías o la grabación de “su propia clase”, donde usted se considere periodista, escritor o cualquier profesión de su interés y actúe como tal. Luego, observa el vídeo o escucha el audio y evalúa su actuación y dominio de los contenidos.

Tema 2.

Conozcamos la familia de diptongos, hiatos y triptongos

Temáticas:

- El diptongo
- El hiato
- El triptongo

Recursos:

- Celular o computadora con internet
- Aplicación YouTube
- Fichas coloreadas o cartulina

Aprendizaje esperado: Distinguir los diptongos, hiatos y triptongos en la expresión escrita.

Indicaciones:

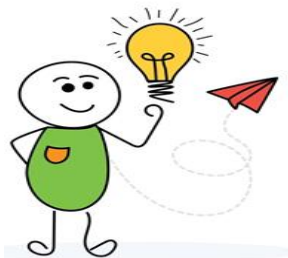
En el tema anterior, usted aprendió acerca de las vocales y su pronunciación. Ahora, es momento de conocer su familia: el diptongo, el triptongo y el hiato. ¡Comencemos!



Actividades de inicio

- ✚ Antes de iniciar con las actividades, tome unos minutos y escuche su canción favorita en un lugar cómodo y silencioso.

- ✚ Una vez listo, ingrese, desde su computadora o celular, en los enlaces siguientes:



<https://venngage.net/ps/Myq9pdHfXH8/4-tips-para-dominar-a-los-diptongos>,

<https://venngage.net/ps/fsfUfNjs7M/conocs-a-los-hiatos>,

<https://venngage.net/ps/ILPP5Sw8Fjo/soy-el-triptongo>

- ✚ Seguidamente, lea cuidadosamente la información brindada en las tres infografías.

- ✚ Cuando se haya familiarizado con el tema, refuerce su aprendizaje mediante la presentación “Las aventuras de diptongo, hiato y triptongo”. Diríjase a la imagen siguiente y presione Ctrl + clic para seguir el vínculo:



Dinosaurio



Actividades de desarrollo

- ✚ Asimilado y comprendido la información anterior, **elabore** una ficha temática en la herramienta Power Point, Canva u otra de su preferencia, **rescate** los criterios más relevantes para la identificación correcta de los diptongos, los hiatos y los triptongos. Además, **brinde** ejemplos extraídos de anuncios publicitarios de Costa Rica; titulares de diferentes fuentes de noticias televisivas, impresas o digitales y redes sociales como Facebook.

¡Retroalimente sus conocimientos previos y nuevos!

- ✚ Ingrese, desde su computadora o teléfono móvil en los siguientes enlaces:



<https://wordwall.net/play/21571/419/150>

<https://wordwall.net/play/21574/690/201>

¡Buen trabajo!

- ✚ Posteriormente, complete dos juegos, uno consiste en encontrar diez palabras en una sopa de letras y ubicarlas en los recuadros, de acuerdo con la regla que se aplique; la otra actividad es un cuestionario en forma de concurso, donde debe observar una imagen con su respectivo nombre y adivinar si se clasifica como diptongo, hiato o triptongo.
- ✚ Al finalizar el juego, le aparecerá una tabla de calificación con la cantidad de aciertos obtenidos. Si desea mejorar su puntaje, puede intentar resolverlo nuevamente.

Actividades de cierre

- ✚ Observe el vídeo del Maestro en Casa publicado en su canal de YouTube: [https://youtu.be/bnoAlilHyFE.](https://youtu.be/bnoAlilHyFE)
- ✚ Luego, construya un cuento ilustrativo donde involucre al diptongo, al triptongo y al hiato. Apóyese de situaciones cotidianas o experiencias vividas.
- ✚ Por último, exponga (mediante vídeo, diapositivas u otro) su creación ante los demás compañeros.

¡Recuerde crear hábitos de estudio saludable!



Tema 3

¡Descubramos! Las sílabas forman palabras

Temática:

- División silábica de palabras

Recursos:

- Celular o computadora con internet
- Aplicación YouTube
- Aplicación Mindly
- Cuento *La media de los flamencos*

Aprendizaje esperado: Comprende la división silábica desde una canción favorita en español.

3.1 Indicaciones para el estudiante

- 🎵 Antes de clase, tómese su tiempo para escoger una canción en español.
- 🎵 Copie o imprima la letra para tenerla a la mano.
- 🎵 Observe con atención el vídeo acerca de los criterios para la división silábica en el siguiente enlace: <https://www.youtube.com/watch?v=zGoSYcDEhZE>
- 🎵 Anote en su cuaderno, en una ficha o en un documento de *Word* los criterios para establecer la división silábica.
- 🎵 A continuación, separe en sílabas la letra de la canción que escogió.
- 🎵 Presente su trabajo, durante la clase híbrida, a su docente.

3.2 Actividades de desarrollo

🎵 Durante la clase híbrida, su docente compartirá el siguiente vídeo para elaborar un mapa mental con la aplicación **Mindly** desde el celular:
<https://www.youtube.com/watch?v=tQn7cqA2jDY>

🎵 Retome sus apuntes acerca de los criterios para elaborar un mapa mental. De ser necesario observe nuevamente el vídeo.

🎵 Descargue la aplicación **Mindly** en su celular para llevar a cabo la actividad.

🎵 Una vez elaborado, presente su trabajo a la clase como evidencia.

🎵 Finalizada la actividad anterior, conteste las siguientes interrogantes en su cuaderno:

- ¿Cuáles criterios de división silábica aplica con facilidad y cuáles no?
- ¿Cómo me he sentido con las nuevas herramientas digitales?
- ¿Se me ha facilitado el tema? ¿De qué manera?

🎵 Discusión, en mesa redonda virtual, sobre la importancia de la división silábica en los textos escritos investigados por los alumnos.



3.3 Actividades de cierre

Se presentan dos actividades formativas organizadas en las fases A y B.

Fase A

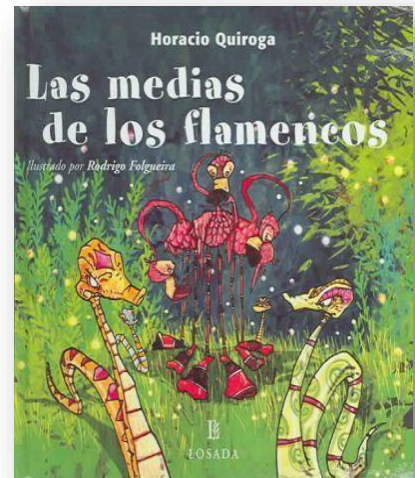
🎵 Realice la primera actividad de repaso en la plataforma **Quizizz**:
<https://quizizz.com/> sobre la división silábica. Siga las siguientes instrucciones para completarla:

- a. Diríjase al enlace <https://quizizz.com/join?gc=32744462> para ingresar a la actividad, de ser necesario ingrese el siguiente código: 3274 4462.

- b. Su profesor proyectará la actividad para que lea cada ítem y seleccione la opción que contenga la respuesta correcta.
- c. Cada pregunta se realiza a ritmo de instructor en la plataforma para que todos participen de forma conjunta.
- d. Concluida la actividad formativa, se presenta la posición estadística de los participantes.

Fase B

- 🎵 Realice la lectura del cuento *La media de los flamencos*, de Horacio Quiroga contenida en la imagen de la derecha.
- 🎵 Posteriormente, cuando haya finalizado la lectura recree un final alternativo a la narración original en su cuaderno.
- 🎵 Al elaborar el texto debe aplicar la división silábica en los casos necesarios.
- 🎵 Por último, quienes así lo deseen, compartan su lectura con la clase.



Tema 4. Acentuemos palabras

Temáticas:

- Acento prosódico
- Acento ortográfico

Recursos:

- Celular o computadora con internet
- Aplicación YouTube
- Herramienta Educaplay

Aprendizajes esperados:

- ✍ Reconocer los acentos prosódico y ortográfico en palabras.
- ✍ Aplicar el acento prosódico y el acento ortográfico en la expresión escrita.

Indicaciones:

Usted aprendió en el tema anterior acerca de la división silábica. Hoy conocerá la influencia de la separación en sílabas en el reconocimiento de acentos prosódico y ortográfico, para ello, lea atentamente la información brindada y sus respectivos ejercicios.

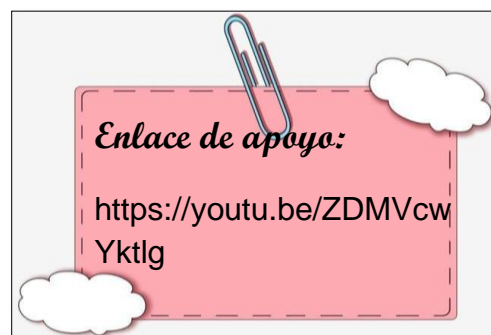
¡Vamos a ver de qué se trata!

Actividades de inicio

- ❖ Investigue en su hogar con familiares, amigos o en internet acerca de las siguientes interrogantes:

¿Qué es un acento?
 ¿Cuál es la diferencia entre los acentos prosódico y ortográfico?

¿He empleado los acentos al momento de hablar y escribir?



- ❖ Observe el vídeo del enlace facilitado en el recuadro.
- ❖ Posteriormente, exponga los hallazgos de su investigación en clase.

Actividades de desarrollo

- ❖ Finalizada la tarea de la sección inicial, usted reforzará su aprendizaje mediante los siguientes ejercicios de identificación y aplicación:
- ✍ A continuación, se le brinda un listado de palabras, clasifíquelas en el recuadro proporcionado, según presente acento prosódico u ortográfico.



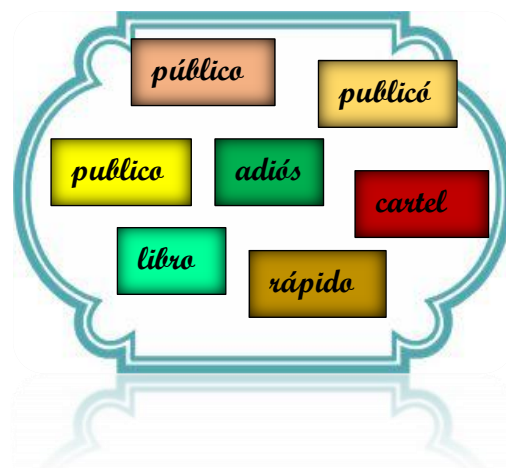
Acento prosódico	Acento ortográfico



A lo largo del camino, usted ha aprendido que las palabras poseen vocales, sílabas y estas se constituyen muchas veces por diptongos, triptongos y hiatos, con normas por respetar a la hora de dividir los vocablos. Cuando necesite identificar el acento de las palabras, observe si tienen tilde, si lo posee, significa que se acentúa de manera ortográfica, de lo contrario, es prosódica.

✍ A continuación se le ofrece otra actividad. Usted debe identificar la posición del acento y su clasificación en palabras dadas.

Guíese con el ejemplo:



- ¡Hola! Soy la palabra **biblioteca** y me divido en cuatro sílabas:



bi – blio – **TE** – ca

- El esfuerzo de voz al pronunciarme recae en **TE** y como observa, soy el más fuerte y **no llevo tilde**, por lo tanto, mi acento es **prosódico**.



- Si le es difícil localizar mi acento, aplauda y pronuncie a la vez cada sílaba o intente pronunciar rápidamente la palabra alternando el tono alto (con una tilde simulada).

Ejemplo:

	Pronunciación
BI – blio – te – ca	(BÍ blioteca)
bi – BLIO – te – ca	(bi BLIÓ teca)
bi – blio – TE – ca	(biblio TÉ ca)
bi – blio – te – CA	(bibliote CÁ)

Actividades de cierre

❖ Finalmente, se adopta la herramienta digital **Educaplay**: <https://es.educaplay.com/> para que usted complete un reto sobre el tema:

a. Ingrese, desde una computadora o teléfono móvil, al enlace: https://es.educaplay.com/reto/653192-mi_reto/ y coloque el PIN: 972592 para estar en la sección correcta de la dirección web.

b. El ejercicio se puede resolver veinte veces. Considere que la persona ganadora es aquella que resuelva el reto sin errores en el primer intento.

❖ Finalmente, ejecute las siguientes acciones:

- ✍ Construya la letra de una canción.
- ✍ Subraye el acento de diez palabras de la letra creada.
- ✍ Por último, compártala con sus compañeros sea mediante Power Point, un vídeo, un cartel, entre otros.
- ✍ Reflexione cómo se siente con los conocimientos adquiridos en esta lección y cómo puede aplicarlos en su vida diaria.



Tema 5. Descubramos las leyes de acentuación en la poesía

Temática:

- Leyes de acentuación de palabras

Recursos:

- Celular o computadora con internet
- Kahoot!
- Poema Vuelo Supremo, de Julián Marchena

Aprendizaje esperado: Identifica las leyes de acentuación en palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas.

Indicaciones para el estudiante:

A continuación, lo invitamos a descubrir las leyes de acentuación en el poema *Vuelo supremo* del autor costarricense Julián Marchena, pero antes de iniciar este recorrido es necesario realizar la lectura contenida en el enlace de la imagen del tren, con el fin de completar las siguientes actividades. Pero... ¿sabe dónde se acentúa las palabras en español? Se lo explicaremos a continuación.

INICIO

- ✚ Seleccione el enlace que contiene la imagen sobre los contenidos de las leyes de acentuación de las palabras.

- ✚ Adelante con la lectura.



- Después, de leer la información en el enlace brindado, le sugerimos elaborar una tarjeta de estudio sobre la acentuación de palabras **agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas** con ejemplos de cada una.



- Guíese conforme la imagen.

- Una vez confeccionada la ficha, preséntela como evidencia de su trabajo al profesor, en la sección dispuesta en “Tareas” de la aplicación **Teams** o en la plataforma que su docente emplee.



Desarrollo

- Posteriormente, durante la clase combinada, se le brindará el poema *Vuelo supremo* para que clasifique las palabras resaltadas según su respectivo acento.
- No olvide los criterios para la acentuación de palabras.
- Manos a la obra.

Vuelo Supremo

Quiero vivir la vida **aventurera**
de los **errantes pájaros** marino
no **tener**, para ir a otra **rivera**,
la **prosaica** visión de los **caminos**.

Poder volar **cuando** la **tarde** muera
entre **fugaces lampos** ambarinos
y oponer a los **raudos torbellinos**
el ala **fuerte** y la **mirada** fiera.

Huir de **todo** lo que sea **humano**;
embriagarme de azul... Ser **soberano**

de dos **inmensidades**: mar y **cielo**,
 y cuando **sienta** el **corazón** cansado
 morir sobre un **peñón abandonado**
 con las **alas abiertas** para el **vuelo**.

Julián Marchena

✚ Una vez finalizada la actividad anterior, responda las siguientes preguntas en su cuaderno:

- ✍ ¿Cuáles palabras presentaron mayor dificultad para clasificarlas?
- ✍ ¿Cómo diferencia las palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas?
- ✍ ¿Cuáles conceptos de la acentuación considera que debe repasar?

✚ Adicionalmente, socialice sus hallazgos a través de **un comentario** sobre la lectura del poema leído. Debe usar vocablos con diferentes leyes de acentuación.



Cierre

Actividades de evaluación formativa

- ✚ Finalmente, diríjase a la herramienta digital **Kahoot.it**: (<https://kahoot.it/>) para que participe en un grupo.
- ✚ Usted debe proponer diferentes ejercicios para el resto de la clase combinada. Para llevar a cabo la ejecución de las actividades considere las fases siguientes:

Fase 1

- 🌀 Forme equipos interdisciplinarios entre dos y tres integrantes.
- 🌀 Escoja uno como representante del grupo.
- 🌀 Regístrese en www.kahoot.com con un correo personal.
- 🌀 Cree, con su equipo de trabajo, entre diez y doce ejercicios en la plataforma.
- 🌀 Las opciones de respuestas pueden ser: selección múltiple, falso o verdadero, respuesta corta.
- 🌀 Después, distribuya la actividad entre sus participantes para detectar posibles fallas y corregirlas de ser necesario.
- 🌀 Una vez planificada la actividad, el representante informa al docente que están listos.

Fase 2

- 🌀 Un equipo asume el reto de iniciar y facilitar el pin de acceso a la actividad para que ingresen todos.
- 🌀 El resto de los equipos escoge a un integrante que usará su computadora o móvil para responder, mientras que los demás ayudarán a encontrar la solución.
- 🌀 Se proyecta el juego para que los equipos puedan visualizarlo y reúnan la información a la pregunta elaborada por el grupo participante.
- 🌀 Una vez contestada todas las preguntas se presenta la posición estadística de los grupos.

Tema 6.

Apliquemos la tilde diacrítica en un guion de teatro

Temáticas:

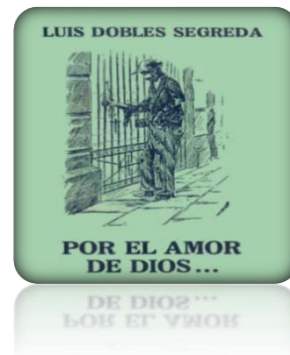
- La tilde diacrítica

Recursos:

- Celular o computadora con internet
- Aplicación YouTube
- Texto *Moreira*, de Luis Dobles Segreda

Aprendizaje esperado: Aplica la tilde diacrítica en la expresión escrita.

Indicaciones: ¿Cuándo fue la última vez que leyó un cuento de un autor costarricense? Muy probable conozca algunos como los *Cuentos mi tía Panchita*, de Carmen Lyra y *Cuentos de angustias y paisajes*, de Carlos Salazar Herrera. Por ahora, lee individualmente la siguiente narrativa que su docente ha asignado.



🔗 Viajemos al texto narrativo *Moreira*, de Luis Dobles Segreda, para abrirlo sigue la siguiente combinación:

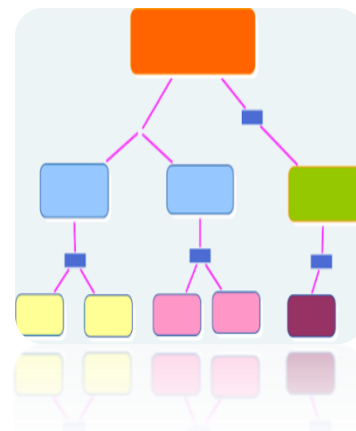
clip sobre la imagen verde.

🔗 Una vez en el texto, selecciona la lectura *Moreira* y a disfrutar.

🔗 Tras finalizar la lectura, entresaque los personajes y el tema principal.

Desarrollo

☞ Durante la clase híbrida, su profesor le facilitará el material digital sobre la tilde diacrítica. Puede acceder al enlace al clicar el mapa mental ubicado a su derecha.



☞ Elabore un mapa mental con la información ofrecida acerca de la tilde diacrítica.

☞ Su mapa mental debe incluir los siguientes aspectos:

- a. Tipos de tilde diacrítica.
- b. Ejemplos.

☞ Una vez confeccionada la ficha, preséntela como evidencia de su trabajo al profesor, en la sección dispuesta en “Tareas” de **Teams**.

☞ Posteriormente, vaya junto con su docente al siguiente enlace:
https://www.youtube.com/watch?v=gH2q_Nys9IU
 para disfrutar de una obra de teatro, denominada *Una Noche de Obras Cortas con Chejov*.














☞ Una vez finalizado el espacio de teatro, socialice con las preguntas:

- ¿Qué nuevo aprendí hoy?
- ¿Quiénes son los personajes y sus relaciones en el teatro?
- ¿Cómo se puede clasificar el diálogo de la obra?

- Si fuera director ¿qué cambiaría a la escena teatral?
- ¿Qué le gustó más de la escena de teatro?
- ¿Cuál es el tema principal que propone la obra?



Actividades de evaluación formativa

-  Finalmente, con la lectura del texto narrativo, la tilde diacrítica y la obra de teatro, debe crear **una escena dramática alternativa** para el texto *Moreira*, de Luis Dobles Segreda desde su experiencia lectora.
-  La escena dramática debe recrear un final alternativo.
-  Incluya los personajes y el tema abordado.
-  Para llevarla a cabo se propone la siguiente dinámica:
 -  Forme grupos de tres a cuatro integrantes.
 -  Debe crear el texto con la aplicación *Google documentos*.
 -  Si no tiene una cuenta, en *Gmail.com* pueden crear una gratuita.
 -  Debe trabajar el texto con los integrantes en forma colaborativa.
 -  El texto por elaborar debe contener al menos cinco usos de la tilde diacrítica.
 -  Una vez finalizado, lo presenta a sus compañeros de clase.
-  Por último, se abre un espacio de diálogo como evaluación formativa para identificar las dificultades y avances sobre la aplicación de la tilde diacrítica en la escritura.