

# Enseñanza de la ortografía: de camino agreste a experiencia investigativa y psicosociolingüística\*

JOSELYN CORREDOR TAPIAS\*\*  
CÉSAR AUGUSTO ROMERO FARFÁN\*\*\*

Recepción: 5 de octubre de 2019  
Aprobación: 20 de diciembre de 2019

**Forma de citar este artículo:** Corredor, J & Romero, C. (2020). Enseñanza de la ortografía: de camino agreste a experiencia investigativa y psicosociolingüística. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (35), 81-94.

 <https://doi.org/10.19053/0121053X.n35.2020.10743>

---

\* Artículo de reflexión.

\*\* Magíster en Lingüística Hispánica, investigación y docencia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Docente e investigador Escuela de Idiomas de la UPTC. Integrante de EPISTEME. Correo electrónico: [joselyn1973@yahoo.es](mailto:joselyn1973@yahoo.es)   
<https://orcid.org/0000-0003-3345-4124>

\*\*\* Magíster en Lingüística Hispánica, investigación y docencia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Docente e investigador Escuela de Idiomas de la UPTC. Director de EPISTEME Correo electrónico: [cesar.romero@uptc.edu.co](mailto:cesar.romero@uptc.edu.co)  
 <https://orcid.org/0000-0002-7128-8115>

## **Resumen**

Inicialmente, se presentan unas consideraciones en las cuales se contextualiza y se plantea la situación problemática: el aprendizaje psicociolingüístico de la ortografía; posteriormente, se comparte la experiencia investigativa de los autores del artículo, en relación con el desarrollo de una propuesta pedagógica para lograr la marcación correcta de la tilde en español con dos grupos de infantes, del mismo número de instituciones educativas, de dos municipios del departamento de Boyacá y, finalmente, se exponen elementos lingüísticos, gramaticales, sociolingüísticos, psicociolingüísticos, lexicales y contextuales, entre otros, relacionados con la ortografía.

**Palabras clave:** tilde; acentuación y acento; psicociolingüística de la tilde;; enseñanza-aprendizaje ortográficos; investigación y escritura.

## **Teaching of Orthography: From a Rough Road to an Investigative and Psychosociolinguistic Experience**

### **Abstract**

Initially, some reflections are exposed in which the problem situation is contextualized and posed: psychosociolinguistic learning of orthography; later, the investigative experience of this paper authors is shared, in relation to the development of a pedagogical proposal to achieve the correct use of the accent mark in Spanish, with two groups of infants, of the same number of educational institutions, from two municipalities of Boyaca state, and, finally, linguistic, grammatical, sociolinguistic, psychosociolinguistic, lexical and contextual elements, among others, related to spelling are presented.

**Keywords:** accent mark; accentuation and accent; psychosociolinguistic of the accent mark; orthographic teaching-learning; research and writing.

## **Enseignement de l'orthographe: d'un chemin stérile à l'expérience de recherche et à l'expérience psycholinguistique**

### **Résumé**

Quelques considérations préalables, que nous présentons, dans un premier temps, nous permettent de contextualiser et d'énoncer la situation problématique posée: l'apprentissage psychosociolinguistique de l'orthographe; l'expérience de recherche des auteurs de l'article est par la suite formulée, en rapport au développement d'une proposition pédagogique qui vise à accomplir le marquage correct du signe graphique de l'accent en espagnol avec deux groupes d'écoliers, de deux écoles, de deux villages du département de Boyacá et, finalement, nous présentons des éléments linguistiques, grammaticaux, sociolinguistiques, psychosociolinguistiques, lexicaux et contextuels, entre autres, liés à l'orthographe.

**Mots clés:** signe graphique de l'accent; accent d'insistance et accent; psychosociolinguistique de l'accent; enseignement-apprentissage de l'orthographe; recherche et rédaction.

## **Ensino de ensino: de um caminho difícil a uma experiência de pesquisa e psicolinguística**

### **Resumo**

Inicialmente, são apresentadas algumas considerações anteriores nas quais a situação problemática é contextualizada e colocada: o aprendizado psicossociolinguístico da ortografia; Posteriormente, é compartilhada a experiência investigativa dos autores do artigo, em relação ao desenvolvimento de uma proposta pedagógica para obter a marcação correta do til em espanhol com dois grupos de crianças, do mesmo número de instituições de ensino, de dois municípios do departamento de Boyacá e, finalmente, são expostos elementos linguísticos, gramaticais, sociolinguísticos, psicossociolinguísticos, lexicais e contextuais, entre outros, relacionados à ortografia.

**Palavras-chave:** til; acentuação e acento; psicossociolinguística do til; til; ensino-aprendizagem ortográfica; pesquisa e redação.

## **Introducción**

El presente artículo expone una experiencia pedagógica, investigativa y psicosociolingüística de los autores del mismo en relación con procesos de enseñanza-aprendizaje de la tilde, en general, y con el desarrollo de una propuesta pedagógica para lograr la marcación correcta de esta en español, con dos grupos de alumnos, del mismo número de instituciones educativas, de dos municipios del departamento de Boyacá (Tunja y Mongua), en particular. Inicialmente, se da a conocer una contextualización sobre cómo surgió el problema de investigación: el aprendizaje psicosociolingüístico de la ortografía; así mismo, se plantea cómo se gesta la propuesta pedagógica con la cual se apunta a plantear alternativas de solución al problema; enseguida, se postula un marco teórico, centrado en aspectos gramaticales, lingüísticos, sociolingüísticos, psicolingüísticos, lexicales y contextuales, entre otros, articulados con la ortografía; luego, se esboza la metodología; posteriormente, se da a conocer unos resultados y, finalmente, se enuncian las conclusiones. Una de las más relevantes apunta: aún hoy es increíble que los libros de texto no le permitan al maestro -no lo instruyan- sobre cómo recoger el léxico de sus estudiantes para, con base en el mismo, interiorizar la ortografía de la lengua española. Infortunadamente, se le hace un daño enorme al aula de clase cuando se llega con léxico planeado desde los escritorios de las grandes ciudades y cuando se desconoce el contexto sociolingüístico propio de los hablantes de la lengua.

### **Unas consideraciones previas**

Inicialmente, se presentan unas consideraciones previas en las cuales se contextualiza y se plantea la situación problemática: el aprendizaje psicosociolingüístico de la ortografía; posteriormente, se comparte la experiencia investigativa de los autores del artículo, en relación con el desarrollo de una propuesta pedagógica para lograr la marcación correcta de la tilde en español con dos grupos de infantes, del mismo número de instituciones educativas, de dos municipios del departamento de Boyacá, y, finalmente, se exponen elementos lingüísticos, gramaticales, sociolingüísticos, psicosociolingüísticos, lexicales y contextuales, entre otros, relacionados con la ortografía.

Los autores de este opúsculo han transitado por diversas vivencias en cuanto su proceso de aprendizaje y de enseñanza, relacionado con la ortografía, en general, y con la tilde, en particular. Es de comentar cómo uno de los autores, cuando cursaba el bachillerato, en sus encuentros con la ortografía, se debatía entre no entender cuál función cumplía esta dentro del proceso escritural o cuestionarse por la causa de que, en

las evaluaciones de listados de palabras, aparecieran varias señaladas con color rojo, lo cual era razón para obtener notas bajas en la asignatura de español.

Para este autor, cuando cursaba el primer semestre de la Licenciatura en Idiomas Modernos, la situación se tornó más compleja; la vida y el plan de estudios de la Licenciatura le jugaron una mala pasada. Tuvo que ver una asignatura en la cual se abordaban, principalmente, temas relacionados con el proceso lector y con el escritural. La docente que orientaba dicha asignatura era muy exigente con la ortografía; ella proponía varios *quices* durante el semestre para evaluar el desempeño ortográfico.

La mayoría de las evaluaciones se centraba en seleccionar, de un listado dado, la palabra que llevara tilde para marcarla correctamente. En aquel primer semestre, esta asignatura -gracias a la ortografía y, en especial, a la tilde- estuvo en riesgo de “verse por segunda vez” (repetirse). Afortunadamente, merced a buenas calificaciones obtenidas al realizar y sustentar otros trabajos que abordaron temáticas distintas, se aprobó.

En el transcurso de los estudios de Licenciatura esta situación no varió sustancialmente; para este autor, la ortografía era importante solo porque generaba puntos adicionales en la calificación -cuando no se cometían faltas ortográficas- o, por lo contrario, cuando se cometían era causa de puntos negativos en la nota final. Aunque esto le ayudó a consultar diccionarios, textos y documentos sobre ortografía, la atención a la misma surgía más del anhelo por obtener buena calificación que por el deseo y la conciencia de que es necesario y pertinente escribir con ortografía.

En los primeros meses de su labor docente, el profesor novato enseñaba y evaluaba la ortografía, primordialmente, con listados de palabras; aunque lo realizaba con la mejor intención: deseaba que sus alumnos no pasaran los momentos difíciles y de desánimo vividos por culpa del mal manejo ortográfico. No obstante, seguía un tanto lejana la concepción de la ortografía, como acto gráfico, relacionado con el significado, de índole social y prescriptivo e inseparable del texto escrito; entendiendo este último, como un discurso en donde se proponen y comunican unas ideas, intenciones, sentimientos, voliciones, entre otros, a un interlocutor, con el respeto que implica la ortografía.

### ***De la experiencia investigativa y psicosociolingüística***

Afortunadamente, esta sensación de atascamiento -debido al manejo un tanto inadecuado de aspectos ortográficos- y, peor aún, de sentir que el profesor de una nueva generación estaba repitiendo esta infortunada historia con sus alumnos le generó una oportunidad de reflexión y de propuesta de cambio. Este docente empezaba a entender,

ahora sí, de una manera consciente que: “Sea cual sea el sistema que utilicemos, la escritura supone una transformación de una idea en signos gráficos, y en esta actividad intervienen procesos tanto conceptuales como lingüísticos y motores; (...). Los niños se enfrentan en la escuela a una exigencia de simbolización cada vez más elevada, por lo (...) [que es inexorable] el dominio del código lingüístico escrito. (Vieiro, 2007, p.14).

También comprendió, en relación con la escritura y de acuerdo con Fernández (2007) que, dentro de las características universales de la capacidad lingüística, el lenguaje humano, sin dejar de lado la lengua: “es el único código comunicativo del mundo animal que puede hablar de sí mismo (propiedad metalingüística) (...) [por tanto] la escritura (...) demuestra que el hombre tiene conciencia de poseer un lenguaje, lenguaje sobre el que muchas veces reflexiona”.

Surgía, así, la abstracción que, generalmente, se deja de lado en el salón de clase: el manejo ortográfico es connatural con cualquier intento de producción escrita y no es responsabilidad delegable: profesores de preescolar creen que el niño algún día debe escribir bien; de Primaria opinan que la tarea debe ser de los de Preescolar; de Secundaria, que debe ser de los de Primaria; de Universidad, que la responsabilidad se concentra en la Educación Básica. Y supuestos escritores, que para escribir bien están los correctores de Word o los programas especializados de escritura.

El lugar y situación de catarsis se dio al encontrar unos oídos atentos a esta situación problemática; apareció en el camino -hasta este momento agreste- una mano amiga; un interlocutor solidario quien supo ponerse en situación y embarcarse en la misión de proponer una alternativa de solución a la dificultad de escribir con ortografía; los dos “profes” amigos tuvieron la idea de lanzar -cual quijotes- una propuesta para dominar la ortografía del español.

Empero, al poco tiempo, los molinos de viento: lo ambicioso de la propuesta, lo vasto del tema, el poner los pies sobre la realidad y las voces que los recriminaban ya que, supuestamente, el tema de la ortografía era insignificante o irrelevante para tomarlo como problema central de una tesis de maestría, casi acaban por derrotarlos. Una luz apareció en el horizonte: voces de unos docentes que los animaban a continuar con la empresa; otras, que les sugerían acertadas modificaciones y, finalmente, un rayo de iluminación surgió en estos dos docentes: sería conveniente abordar la problemática de cómo lograr el uso adecuado de la tilde en palabras que deban llevarla, fundamentados en aspectos gramaticales, lingüísticos, sociolingüísticos, psicolingüísticos, lexicales y contextuales.

## Marco teórico

*Gramaticales*, acorde con el hecho de teorizar la lengua. Rescatar un asunto: el buen manejo de la tilde que, según estudiosos, como D. H. Graves (2002), es uno de los elementos que más se les dificulta a los escritores en lengua española. De hecho, de acuerdo con el mismo autor, es el error ortográfico más frecuente en lengua española. De otro lado, pese a lo lógico que resultaba el tema para los autores, ahora unidos por la inquietud ortográfica, se encontró que muchos profesionales de la educación lo consideraban de menor importancia; no se olvide que es, esencialmente, en la Educación Primaria en donde se lo debería enseñar, interiorizar y practicar, con base en otras competencias y temáticas.

*Lingüísticos*, dado que la ciencia del lenguaje -específicamente, la lingüística aplicada- debe proveer herramientas y estrategias para la interiorización de la tilde en español. Recuérdese las palabras de Saneleuterio (2018, p. 283) al criticar la decisión de la RAE, en el sentido de abolir la tilde diacrítica de “sólo”: “(…) la coherencia en la ortografía es un signo de madurez de una lengua; la ambigüedad existe en la oralidad, y la función de la escritura no es deshacer esas dobles interpretaciones”.

*Sociolingüísticos*, porque la lengua se habla, se aprende, se escribe, se utiliza en un contexto social y es necesario un alto dominio contextual de lo gramatical, que va más allá de la regla y se inserta en saberla usar y parafrasear, para lograr una comunicación, en este caso escrita, eficiente y eficaz. Acorde con Romero y Trigo (2010): “los aprendices de la lengua van a tener dos grandes fuentes de registros para la adquisición de su lengua: por un lado, los elementos que son aprehendidos de forma natural por la interacción (...) con el medio (...); y, por otro lado, [la información dada] (...) por el aprendizaje de la lengua de una forma reglada y en donde la escuela se presenta como un factor nuclear” (pp. 2-3).

*Psicolingüísticos*, porque la ortografía implica una producción lingüística en la que intervienen no solo los procesos de codificación-decodificación sino, también, aspectos, como el de la percepción de la palabra, su conocimiento o desconocimiento, su disposición en el lexicón del hablante, su familiaridad o lejanía con el mismo, su empleo consuetudinario o circunstancial, su función y funcionamiento en las faenas comunicativas diarias, su memorización motora, visual y semántica. “Cuando se escribe correctamente una palabra es porque se ha hallado la entrada léxica adecuada, así la fonología de la palabra dispara su representación ortográfica. (...) Cuando se escribe incorrectamente es porque [se] ha hallado entradas léxicas que comparten fonemas con palabras claves no familiares o pseudopalabras, pero no la entrada léxica que se buscaba” (Cartagena y Muñetón, 2016, p. 2).

*Lexicales y contextuales*, porque, los autores lo han afirmado en varios de sus opúsculos (cfr. referencias bibliográficas), no se puede enseñar ortografía; tilde, en particular, sin tener asidero en el léxico y en el contexto de utilización de tal léxico por parte del niño. Por ejemplo, en su investigación sobre el dominio del uso de la tilde en estudiantes de 5º. grado de Educación Básica Primaria, tesis de grado de Maestría, los autores de este artículo muestran el uso de la técnica “Peligro de muerte” de Labov (1988), para la recolección y empleo, en la enseñanza de la tilde ortográfica y diacrítica, del léxico infantil. Luego, analogan la forma y empleo semántico de la tilde por un alimento u objeto propio del contexto de los pequeños. En aquel entonces, pedazo de pizza, una especie de cono invertido, para los niños citadinos –Tunja– y trozo de carbón, un palo pequeño, para los niños de Mongua, en el departamento de Boyacá.

Los autores continuaron cerniendo el tema; este era amplio aún. En últimas, luego de un diagnóstico, consideraron importante y necesario plantear una propuesta pedagógica para lograr que niños de quinto grado de Educación Básica tildaran correctamente palabras agudas (oxítonas), graves (paroxítonas), esdrújulas (proparoxítonas) y sobresdrújulas (superproparoxítonas). A más de esto, los proponentes hallaron que los niños del grupo analizado tenían fallas al tildar algunas palabras que deben llevar tilde diacrítica. Por esto, incluyeron este tipo de tilde en la mencionada propuesta. Así, comenzó un álgido, pero enriquecedor camino de documentación, de lectura, de elaboración de borradores, de discusiones académicas -y algunas veces, de las otras, también-, de acuerdos, de desacuerdos, de elaboración (y deconstrucción) de constructos teóricos.

## **Metodología**

Los investigadores efectuaron análisis de diversos caminos investigativos para, finalmente, escoger el sendero metodológico que concibieron -en ese instante, inicios de los años 90- como el válido: el de una investigación de diseño cuasiexperimental, la cual:

[Manipula] deliberadamente, al menos, una variable independiente [causas] para observar su efecto sobre una o más variables dependientes [consecuencias] [...] En los diseños cuasiexperimentales, los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos ya están conformados antes del experimento: son grupos intactos. (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p., 151).

Por lo anterior, tomaron dos grupos del grado 5.º de Educación Básica (uno de experimentación y otro de control) de dos instituciones educativas; una, en la ciudad de Tunja y otra, en Mongua. Con el grupo de prueba se desarrollaron unos talleres

pedagógicos —previamente, diseñados por los dos investigadores— para conseguir el objetivo de que los infantes tildaran correctamente.

La etapa de aplicación de los talleres se vivió en un escenario maravilloso de encodificación de conocimiento para el estudiante y, por supuesto, para el maestro; a veces, la tarea se tornó incierta; otras, desconcertante. Empero, en el salón de clase, los alumnos se acercaron al mundo de la marcación de la tilde; el par de investigadores se aproximaron y se nutrieron de una fuente de información y de experiencias pedagógicas que, sin duda, realimentaron su labor como docentes.

En este escenario encantador y realista, mientras los alumnos desarrollaban los talleres que los llevarían al mundo del tildar correctamente; los proponentes, cada día, descubrían o aprendían algo nuevo ya de los párvulos, ya de los docentes o de las directivas. En este sentido, es de recordar, verbi gracia, cómo los proponentes descubrieron que a los pequeños —cuando sonaba el timbre o la campana que señalaba el inicio del recreo— les encantaba salir corriendo a comprar unos helados que venían dentro de una bolsa delgada y alargada; los degustaban con mucha alegría.

Los investigadores observaron que este heladito se podía asociar a la forma que tiene la tilde; por tanto, desde ese momento, emplearon la comparación *beladito-tilde*, en algunas de las explicaciones, de las actividades o ejercicios. Era común que investigadores, niños o profesores titulares dijeran, por ejemplo, “*aquí va el beladito*” o “*a esta palabra no se le marca beladito*”. Así mismo, era reconfortante escuchar a niños, frente a la pregunta: *¿cómo se le llama al beladito que le marcaste a esta palabra?*, la respuesta: “*Pues, profê, ese beladito se llama la tilde*”.

El *helado-tilde*, como se escribió antes, devino en la *pizza*, para Tunja, y en el *trozo de carbón* para el caso de Mongua porque los investigadores seguían indagando el contexto infantil. Entonces, fue trascendente caer en la cuenta no solo de la importancia de tal contexto y de las situaciones propias del ámbito escolar sino, en forma complementaria, de la del ámbito familiar y, dentro de este, el laboral (de los padres). Aquí, se debe recordar, siguiendo a Freire, que los contenidos e informaciones por enseñar al estudiante deben estar vinculados a “la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido”. (Freire, 2015, p. 77).

Precisamente, uno de los proponentes encontraba que algunos de los infantes del grupo estudiado, en Mongua, estaban inmersos en las labores de la minería, más exactamente de la extracción del carbón de las profundidades de la tierra (de aquí, la tilde como *un trozo de carbón*); dura labor que ejercen los padres de ciertos pequeños; las

niñas colaboraban a sus queridas madres en las labores de la cocina, ayudando a preparar el desayuno, el almuerzo o las onces para su padre o llevando el “porta” (portacomidas) para el trabajo de papá en la mina.

Unos niños ayudan a escoger el carbón grueso del delgado; otros, a empacarlo en costales, y algunos a llevar pequeñas cantidades para el hogar, ya que la estufa se prende con carbón. Otros chicos colaboran con sus padres en las labores de pastoreo (*“cuidando las ovejitas, profe, corriendo y jugando con mi perrito negro”*) o en las de la ganadería (*“profe, yo tengo que llevar los becerros a darles agua en el tanque; hay un becerro mancito; me encanta montar sobre ese becerro, mientras lo llevo al tanque”*). Algunos más, ayudan en las labores agrícolas: siembran las semillas; cuidan, abonan y recolectan la cosecha de papa, de maíz o de trigo (*“Profe, a mí me gusta ayudarle a mi papá a sembrar papas; eso es chévere”*). Por último, unos niños colaboran en el cuidado, mantenimiento o reparación de algunos equipos, vehículos o instrumentos de trabajo (*“Profe, yo le ayudo a mi papá a revisar el motor de la motobomba cuando no saca el agua de la mina o cuando necesitamos agua pa´ regar el potrero; a veces, es mugre que se le va al motor y lo tranca”*).

En algunos de los talleres trabajados con los niños -con conversatorios, entrevistas, diálogos, charlas espontáneas, intervenciones orales, dinámicas grupales, juegos- el investigador observaba cómo ellos traían a colación temáticas relacionadas con las labores de su vida cotidiana, que ejercían al salir de la escuela. Algunas de las actividades se grabaron y, de la transcripción de dicha grabación, se extractaron unos términos -los cuales se definieron, acorde con la técnica de recolección de léxico infantil y sin dejar de lado el contexto familiar del niño- que eran pertinentes y necesarios para explicar, por ejemplo, la división silábica o la marcación de la tilde, en una determinada palabra (*clasificada según el lugar del acento*): papa (*es el alimento redondito que sacamos de la tierra y que, luego de prepararlo, es delicioso; es una palabra grave sin tilde*); carbón (*es lo que mi padre encuentra dentro de la mina; es una palabra aguda con tilde*).

Un hecho crucial en la propuesta fue el relacionado con el conocimiento que el niño tiene de su lengua materna; por ejemplo, aspectos como el acento, el alumno lo tiene interiorizado; es decir, lo maneja en el momento de hablar. Los proponentes tuvieron en cuenta este conocimiento previo con el fin de explicar, a partir del mismo, algunos conceptos necesarios para que tildara correctamente; por ejemplo, en la palabra: *azadón -¿cuál sílaba pronuncias con más fuerza?* (Aclarando que ya se debió trabajar el tema de la sílaba con el estudiante).

Además, se tuvo presente lo visual, otro elemento psicolingüístico, por ejemplo, se consideró resaltar con un color diferente la tilde, para que el niño la fijara en su cerebro porque se tenía que constituir en un elemento más de su cotidianidad; la tilde, con la ortografía y con la escritura, debían hacerse parte de la vida del pequeño.

Por otra parte: "... la escritura es un proceso cognitivo complejo formado por subprocesos que codifica la lengua [su usuario] en forma gráfica mediante un sistema convencional. Este sistema es la llamada, en nuestro caso, escritura alfabética, que se caracteriza por ser un sistema donde cada símbolo representa un fonema de la lengua". (Vieiro, 2007, p.13). Eso sí, al pequeño, siempre se le recordó -ojalá fuera obligatorio realizarlo en la escuela- que la lengua española tiene más grafemas que fonemas (plano mental o de abstracción) o, en palabras cotidianas, más letras que sonidos (plano de uso).

A más de lo expuesto, una dimensión que se consideró pilar dentro de la propuesta pedagógica fue el relacionado con el juego y la competencia sana; el juego, en todos los sujetos de estudio (niños), fue y es un elemento connatural, vital y fascinante. Respecto de la competencia, a los niños les encanta competir, ser y sentirse triunfadores. Cabe señalar que los investigadores fueron cuidadosos en la participación equilibrada en juegos y competencias. Se trató de mantener un clima de sana competencia; que existiese respeto mutuo entre los participantes.

Así, se premiaba a los ganadores pero, también, se reconocía -con un estímulo, un dulce, por ejemplo- el esfuerzo de quienes no ganaban, para motivarlos a seguir adelante y a que, muy pronto, fueren los triunfadores. Igualmente, se tuvo presente que los ganadores identificaran y relataran, ante los demás, la razón o razones que los llevaron al triunfo, y los "no ganadores" encontrarán las oportunidades de mejoramiento.

## Resultados

Luego de desarrollar los talleres, se logró que los estudiantes fueran conscientes de que existe un signo ortográfico denominado *tilde* (*beladito*, *trozo de pizza* o *de carbón*) y que este tiene una función semántica relevante para dar y captar el sentido adecuado de una palabra; además, que la tilde debe marcarse, siguiendo unas normas ortográficas. Empero, también se halló que algunos discentes saben de la existencia de la tilde, conocen las normas para marcarla pero, en el momento de señalarla en el escrito, se les pasa por alto y, al hacerles caer en la cuenta de esto, afirmaban: -"*uy, sí, profe, se me olvidó marcar el beladito (o trozo de pizza o el pedazo de carbón)*".

Así mismo, se consiguió crear conciencia, en las docentes titulares de ese entonces, de la importancia de la tilde y de la complejidad que comporta el proceso de enseñanza-aprendizaje (buen uso) de la misma; las docentes expresaban que les parecía fácil marcar la tilde pero que, ahondando en el tema y situándose en la perspectiva de los infantes, la situación se tornaba diferente y descubrían los bemoles del proceso con lo cual se cuestionaron sobre sus prácticas y principiaron una ruta diferente en la enseñanza de la tilde a sus pupilos.

Al vivir esta aventura pedagógico-investigativa, se puede concluir que la enseñanza-aprendizaje de la ortografía es un trabajo exigente, arduo, de mucho compromiso y responsabilidad tanto para el docente -ya que él debe lograr que su estudiante establezca una adecuada y precisa relación entre lo fonético-fonológico (pronunciación, distribución silábica, acentuación), lo cognitivo/visual/escritural/ convencional (relación sonido-grafía; distribución de las sílabas en la palabra; aplicación de normas ortográficas) y lo motor (marcación de la tilde)- como para el discente -él debe estar en contacto con los textos escritos, debe tener presente que la tilde es un signo ortográfico del sistema escritural del español con incidencia en el significado de un término; debe repasar la división silábica (especialmente, el diptongo y el hiato); debe interiorizar las normas ortográficas, y usarlas en el momento de escribir-.

Amás de lo anterior, el proceso educativo que conlleva la ortografía debe inmiscuirse y usufructuar el contexto psicosociocultural del niño y el juego, los cuales se constituyen en herramientas fundamentales al proponer y diseñar estrategias, actividades y talleres con los que se pretenda cualificar el nivel ortográfico del infante, en especial, lo relativo a la correcta marcación de la tilde.

## **Unas conclusiones**

Definitivamente, la enseñanza de la ortografía no es un proceso sencillo porque debe obedecer tanto a asuntos formales, como a elementos lingüísticos, gramaticales, psicosociolingüísticos, lexicales, entre los más relevantes. Como se esbozó en este documento, infortunadamente, a muchos hablantes falta el elemento inicial del encauzamiento ortográfico: la conciencia fonémica. Hoy, en la Universidad, no es difícil hallar: “*envió*” en lugar de “*envío*”, en frases, como: “*Buenas tardes, Profesor: ahí le envió el trabajo de la clase*”. Si el acento, la acentuación, no se aprovechan como el conocimiento previo que todo hablante tiene interiorizado, marcar la tilde será una actividad memorística y no lógica, como debe ser. Distinguir el acento y la acentuación, como conceptos iniciales en el desbroce del camino hacia el dominio de la ortografía es insoslayable.

Aún hoy es increíble que los libros de texto no le permitan al maestro, no lo instruyan, sobre cómo recoger el léxico de sus estudiantes para, con base en el mismo, interiorizar la ortografía de la lengua española. Infortunadamente, se le hace un daño enorme al aula de clase cuando se llega con léxico planeado desde los escritorios de las grandes ciudades y cuando se desconoce el vocabulario propio de los hablantes de la lengua. Los niños, los jóvenes, los adultos, los ancianos tienen su vocabulario, su jerga en términos de algunos lingüistas, que no se puede desaprovechar si de aprender ortografía se trata.

La experiencia investigativa, aquí esbozada, ha propiciado en los autores una necesidad investigativa en la que han relacionado aspectos ortográficos y propuestas para que docentes y colegas encuentren posibilidades, ya de reflexión, ya de acción e intervención en el aula de clase, y para que los discentes logren un mejor nivel escritural, ortográfico, en general, y en cuanto la marcación con acierto de la tilde, en particular. Así han surgido dos libros: *Propuesta para la enseñanza del acento gráfico en palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas (1995)* y *Mi amiga, la tilde: actividades de acercamiento para tildar con acierto (2019)*, y algunos artículos, tales como: *El diccionario infantil: una alternativa para el aprendizaje de la lengua materna. (2000)*; *Una aproximación a la psicolingüística: asedios a la disortografía (2006)*; *Análisis sociolingüístico en contexto de cotidianidad: un acercamiento a la investigación formativa (2006)*, y *Aproximación a un lexicón de fraseologismos (2008)*,

## Referencias

- Cartagena, Paula y Muñetón, Mercedes. Escritura en niños con dificultades en lectura: ¿habilidades asociadas o disociadas? REVISTA Actualidades investigativas en educación. Vol. 16, No. 1, pp. 1-22. ISSN 1409-4703.
- Corredor, J. y Romero, C. (1995). Propuesta para la enseñanza del acento gráfico en palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas. Santiago de Tunja: Banco de la República. Biblioteca Alfonso Patiño Rosselli.
- Corredor, J. y Romero, C. (2000). El diccionario infantil: una alternativa para el aprendizaje de la lengua materna. Cuadernos de Lingüística Hispánica, 5. Tunja: UPTC. pp.157 – 168, ISSN: 0121-053X.
- Corredor, J. y Romero, C. (2006). Una aproximación a la psicolingüística: asedios a la disortografía. Cuadernos de Lingüística Hispánica, 7. Tunja: UPTC. pp.179 – 190. ISSN: 0121-053X.

- Corredor, J. y Romero, C. (2006). Análisis sociolingüístico en contexto de cotidianidad: un acercamiento a la investigación formativa. Cuadernos de Lingüística Hispánica, 8. Tunja: UPTC. pp.107 – 120. ISSN: 0121-053X.
- Corredor, J. y Romero, C. (2008). Aproximación a un lexicón de fraseologismos. Cuadernos de Lingüística Hispánica, 11. Tunja: UPTC. pp.153 – 166. ISSN: 0121- 053X.
- Corredor, J. y Romero, C. (2019). Mi amiga, la tilde: actividades de acercamiento para tildar con acierto. En prensa.
- Fernández Jaén, J. Lenguaje, cuerpo y mente: claves de la psicolingüística. Per Abbat: Boletín filológico de actualización académica y didáctica, 3, 2007, pp. 39-74. ISSN 1886-5046.
- Flórez, R. & Romero, D. (2013). Leer y escribir en los primeros grados: retos y desafíos. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Freire, P. (2015). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores
- Hernández, R., Fernández C., & Baptista P. (2014). Metodología de la investigación. Perú: McGraw-Hill.
- Graves, D. H. (2002). Didáctica de la escritura. (3ª. Edición). Barcelona: Morata.
- LABOV, William. (1988). La transformación de la experiencia en sintaxis narrativa. Traducción de Martha de Cobo. Universidad del Valle: Centro de Traducciones.
- Romero, Manuel; Trigo, Ester. (2010). Didáctica de la lengua y aprendizaje del lenguaje: una aproximación a la enseñanza de la gramática desde las variables del ámbito familiar. Tonos digital: Revista de estudios filológicos, 20, pp. 1- 48. ISSN-e 1577-6921.
- Saneleuterio, Elia. (2018). Solo en caso de ambigüedad o la coherencia en la enseñanza de la tilde. Boletín de filología, Universidad de Chile, Vol. 53, (1), pp. 279-289. ISSN 0067-9674. ISSN-e 0718-9303.
- Vieiro, P. (2007). Psicopedagogía de la escritura. Madrid: Pirámide.