

# LA ORTOGRAFIA ACENTUAL EN ESCOLARES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE

Lic. Yuliet Acosta Lahera, Lic. Marilys Corrales Sánchez, Lic. Arliety Prado Arencibia.

*Universidad de Matanzas, Carretera a Varadero Km.31/2, Matanzas, Cuba.*

## Resumen

Se comprende que las normas gráficas de la escritura es una tarea muy difícil para cualquier persona, pero sobre todo para los escolares con deficiencias intelectuales. La regla ortográfica es el medio para que el escolar aprenda a escribir las palabras correctamente, además la ortografía constituye una parte importante dentro del aprendizaje que se subordina al servicio de la expresión escrita. El estudio realizado tiene como objetivo elaborar un sistema de actividades para favorecer el trabajo ortográfico de acentuación de palabras en los escolares con discapacidad intelectual leve. En él se enfocan de manera general algunas de las cuestiones más importantes relacionadas con la ortografía y con la habilidad acentuación específicamente.

*Palabras claves: ortografía acentual, discapacidad intelectual*

---

José Martí, quien resume lo más radical y revolucionario de la época colonial plantea con respecto al conocimiento de la lengua: “que no hay placer como este de saber de dónde viene cada palabra que se usa, y a cuánto alcanza, ni hay nada mejor para agrandar y robustecer la mente que el estudio esmerado y la aplicación oportuna del lenguaje” (Pérez, 1977).

El proceso de enseñanza aprendizaje de la asignatura Lengua Española contribuye al desarrollo de la capacidad de comunicación oral y escrita, la formación y expresión del pensamiento y por su carácter instrumental, posibilita que los escolares asimilen los contenidos de las restantes asignaturas y amplíen su campo de experiencia al ponerse en contacto con los adelantos de la ciencia y la técnica, lo que propicia la formación de una concepción científica del mundo.

Los objetivos y contenidos ortográficos se integran de forma tal que no se produzcan yuxtaposiciones, sino relaciones adecuadas entre las temáticas y las acciones lingüísticas de los escolares y donde se tenga en cuenta el tipo de actividad que realiza cada uno, para atender a las características de su aprendizaje y del contenido que hay que tratar lo cual se logra desde la preparación de la clase.

La representación gráfica de la Lengua Española evoluciona considerablemente, todo ello se debe a la riqueza de sonidos de la antigua lengua castellana, si se compara con la actual y a la ausencia de normas que unifican su ortografía, no es raro encontrar palabras escritas de modo diferente por un mismo autor en un libro, o que escritores de un mismo siglo desde el surgimiento del romance hasta el siglo XVII discrepen en cuanto a diversos criterios Ortografía: palabra derivada del griego *órthos*, correcto y *graphé*, escritura, designa la parte de la gramática que fija el uso correcto de las letras y de los signos gráficos en la escritura de una lengua cualquiera en un tiempo concreto.

La adquisición del conocimiento ortográfico para la enseñanza de la ortografía atraviesa por tres etapas o fases: de familiarización, de fijación y de consolidación. Al trabajar un contenido ortográfico ha de tenerse claro en qué fase o etapa de su aprendizaje se encuentra, según el grado, para poder actuar consecuentemente. La estructuración del contenido ortográfico propicia su ejercitación a través de la lectura, la ampliación del vocabulario, la ejercitación gramatical y la producción de textos. Se hace necesario el uso de los métodos de análisis ortográfico para el trabajo diario, los que se hacen necesario durante el proceso de enseñanza -aprendizaje de los escolares con discapacidad intelectual.

El método viso – audio – gnósico – motor se basa en la observación visual y su simultaneidad con las impresiones auditivas, motrices y articulatorias; para ello se requiere que el escolar vea, escuche, entienda y escriba las palabras. Se emplea fundamentalmente para el trabajo con las palabras no sujetas a reglas Durante su empleo se destacan cuatro fases: la visual garantiza la percepción visual de la palabra dentro del contexto donde está escrita correctamente. Se hará énfasis en sus características, a partir de las grafías que la componen, con precisión en aquellas que pueden ser causantes de errores al escribir. El

factor de la vista permite discriminar los grafemas, señalar las particularidades, así como las semejanzas y diferencias entre ellos.

Fase auditiva: La pronunciación reiterada de la palabra es el elemento más importante de esta fase, por lo que el modelo que emita el maestro al pronunciar la misma debe producirse cuidadosamente para lograr una correcta percepción auditiva por parte del escolar. Este momento garantiza el establecimiento de la interrelación entre la palabra hablada y la escrita, por lo que se debe verificar cómo la capta el alumno, para rectificar cualquier error, que a tiempo garantiza que cada fonema se pronuncie y articule correctamente. El maestro, para lograr eficiencia en el procedimiento, debe analizar previamente las características fonéticas- fonológicas de las palabras que va a presentar.

Fase gnósico: garantiza el aseguramiento semántico del proceso, pues se trabaja con la significación de las palabras, aspecto importante para que los escolares puedan concientizar el contenido que se trata. En ocasiones a este momento es al que menos tiempo e importancia se le brinda, lo que provoca aprendizajes mecánicos que no pueden aplicarse con posterioridad. Con la comprensión del significado de las palabras se garantiza la incorporación de estas al vocabulario activo de los escolares y así pueden emplearla con mayor frecuencia y llegarán a escribirlas correctamente.

Fase motora: el objetivo básico de esta fase es el logro de la escritura correcta de las palabras, a través de la aplicación en variados ejercicios, en los que los escolares puedan llegar a fijar o mecanizar la escritura, además utilizarlas en la producción de textos escritos y en los dictados. Juega un papel importante la autorrevisión y revisión de los trabajos por parte de los escolares. Otro aspecto necesario es la atención que brinden los maestros a la revisión sistemática de las libretas y cuadernos de los escolares para valorar la integración al vocabulario de los vocablos y reglas ortográficas estudiadas.

La conciencia de la existencia de personas que presentan dificultades, fundamentalmente en el área intelectual o denominadas también en la actualidad como personas con necesidades educativas especiales (N.E.E) de tipo intelectual se remonta a épocas bastante lejanas en el tiempo; sin embargo, la naturaleza exacta de esta condición, su identificación, así como las actitudes sociales que se presentan hacia estas cambia con el devenir histórico. La necesidad de una atención especializada a través de diferentes métodos, vías, procedimientos y técnicas metodológicas para los escolares en los diferentes niveles, debe responder a las necesidades educativas de cada uno de ellos. En tal sentido las ciencias pedagógicas se han desarrollado en las últimas décadas, y de manera particular en Cuba, poseen un nivel de prioridad.

“La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual, como en conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años”. (AAIDD, 2010)

Los escolares con discapacidad intelectual presentan particularidades psicopedagógicas que los diferencian del resto de sus coetáneos. En ocasiones la entrada de información se puede limitar por problemas en la atención, percepción, pensamiento, memoria, etc.

Su desarrollo es inferior al de sus coetáneos pues existen insuficiencias en las formas más complejas del movimiento voluntario; a menudo comienzan a caminar tarde y en la mayoría de los casos tiene lugar un retardo en el desarrollo del lenguaje.

Presentan afectaciones en el pensamiento lógico - verbal con tendencia a ser concreto situacional y en gran medida descriptivo superficial debido a la fragmentación y distorsión de las representaciones, no meditan sus acciones ni prevén los resultados, no piensan con el fin de actuar correctamente, es notable la falta de juicio crítico, raramente notan sus fallos, no tienen en cuenta que sus acciones sean erróneas.

Está afectada la función reguladora, poseen lentitud en el desarrollo de las operaciones fundamentales: análisis, síntesis, comparación, generalización y abstracción, suele existir desplazamiento al comparar objetos, las actividades prácticas manipulativas les resultan más fáciles que las de tipo abstracto mental. Estos escolares tienden al pensamiento estereotipado. Además, pueden llevar a cabo el establecimiento de diferencias, sin embargo, tienen grandes dificultades al establecer semejanzas.

Se caracterizan también por su lentitud y estrechez perceptual, no solo perciben objetos con menos rapidez que otros niños, sino que en iguales condiciones perciben de una sola mirada menor cantidad de objetos y sus detalles, se les dificulta la integridad y diferenciación de los rasgos esenciales del objeto por lo que el proceso de sensopercepción es pasivo. El volumen de la atención tiende a estar disminuido, se presentan alteraciones en la distribución de la misma, así como disminución en la estabilidad y posibilidad de cambios, además de disturbios en la concentración y altos índices de fatigabilidad que la afectan.

La memoria inmediata por lo general está poco dañada pero la memoria lógica siempre está afectada. Las dificultades de la memoria voluntaria están consideradas primero porque a estos escolares les resulta muy difícil subordinar sus acciones a una tarea determinada y segundo porque el insuficiente desarrollo de su pensamiento no les permite utilizar la memoria en varios procedimientos mentales. Se va a encontrar disminuida en calidad, volumen y velocidad con tendencia a la repetición con una interioridad menos efectiva que la consciente y voluntaria, se afecta la memoria verbal y la fijación de la misma, dificultades en el establecimiento de estrategias de almacenamiento de la información a corto y largo plazo. Se caracteriza por el rápido olvido y la inexactitud de sus reproducciones.

En correspondencia con lo anterior es una característica que estos escolares que se retarden en el aprendizaje de la lectura y la escritura, y presenten dificultades para apropiarse de conceptos. Al respecto, el criterio de L. S. Vigotsky sirve de fundamento teórico: (el retrasado mental se caracteriza por un desarrollo insuficiente del pensamiento en conceptos,

que nos permite abstraernos de la percepción concreta de las cosas... las dificultades para formar conceptos se deben, ante todo, a la imposibilidad de que su atención siga las muy complejas trayectorias que le señalan las palabras.). (Vigotsky L. S.,1989).

Se debe señalar que una de las causas fundamentales de las dificultades en la asimilación de los contenidos es la lentitud en la formación y modificación de los nuevos reflejos condicionados, dada la limitada capacidad de memorizar, lo nuevo se asimila muy lentamente, lo que se logra tras muchas repeticiones y en ocasiones se olvidan de la información recibida. La motivación e interés de los escolares con discapacidad intelectual ante las tareas de aprendizaje está muy ligada a una planificación en la que verdaderamente estén presentes sus intereses o grado de motivación, en ocasiones se desentienden de las tareas y no muestran el suficiente entusiasmo ante las propuestas docentes. o económico. Los escolares con discapacidad intelectual leve adquieren tarde el lenguaje, pero la mayoría alcanzan la capacidad de expresarse en la actividad cotidiana, de mantener una conversación y llegan a alcanzar una independencia completa, aunque el desarrollo tenga lugar de un modo considerablemente más lento de lo normal.

Las mayores dificultades se presentan en los quehaceres escolares, pues en su mayoría muestran poco interés por la actividad docente, por lo que necesitan de un alto nivel de motivación para ejecutar los ejercicios planteados por el maestro en la clase. Se caracterizan fundamentalmente por un nivel de autonomía normalizada, se desempeñan laboralmente, se independizan socialmente, pero se les dificulta el aprendizaje de las asignaturas básicas, entre ellas, la Lengua Española, porque tienen serios errores ortográficos, son inseguros, no tienen hábito de revisar lo escrito, generalmente no tienen conciencia ortográfica. Sin embargo, pueden beneficiarse con una educación que se diseñe de un modo específico para el desarrollo de componentes de su inteligencia y para la composición de su déficit, la mayoría de los que se encuentran en los límites superiores de la discapacidad intelectual leve pueden desempeñar trabajos que requieran actitudes de tipo práctico.

La investigación coincide con el criterio de (Balmaseda, Neyra, O.2001) cuando expresa que (“los alumnos pueden manifestar poco interés por la ortografía, insuficiente competencia lingüística o gramatical; padecer trastornos psicológicos que se reflejan en su capacidad para concentrar la atención, en los procesos de memoria o percepción, o tener defectos físicos o neurofisiológicos que repercuten en sus capacidades auditivas, visuales o motoras, pero que se debe tener en cuenta en el proceso docente la funcionalidad de los programas, estabilidad del profesorado, su calidad, disponibilidad y empleo de materiales docentes (textos, diccionarios, prontuarios y otros), la maestría pedagógica, así como el dominio y actualización de la ortografía.” Las particularidades de la actividad cognoscitiva en los escolares con discapacidad intelectual imponen un rasgo peculiar al proceso de aprendizaje que se manifiestan con una serie de errores ortográficos. En el caso de la acentuación de palabras, se puede decir que le resulta difícil la memorización de las reglas porque son muchas para reconocerlas, recordarlas y aplicarlas sin dificultad.

Es necesario tener en cuenta, las dificultades en la pronunciación, la pobreza del vocabulario, la poca diferenciación de la percepción visual, las insuficiencias en el reconocimiento de las grafías; así como la incorrecta estructuración del lenguaje desde el punto de vista gramatical, como elementos importantes para la corrección de futuros trastornos. Las dificultades mencionadas imponen un rasgo peculiar al proceso de aprendizaje de la ortografía, que se manifiesta en una serie de errores, siendo unos de los más frecuentes la identificación de la sílaba tónica, la colocación correcta del acento gráfico y el reconocimiento de las palabras según su acentuación.

Aprender ortografía significa aprender a utilizar mentalmente la forma gramatical de las palabras, por lo que la enseñanza de la ortografía constituye un hábito de lenta formación producto a la práctica y no debe pretenderse que se fije definitivamente, al menos la del vocabulario común antes de los 12 años. Se debe tener en cuenta que el objeto de la enseñanza de la ortografía en la escuela para escolares con discapacidad intelectual no debe ser la absoluta perfección en lo que se refiere a las expresiones escritas, sobre todo si se tiene en cuenta las particularidades de estos, si se sabe que aun entre los adultos aparentemente normales es difícil llegar a lograr el dominio absoluto de la ortografía de una lengua específica.

La ejercitación de las reglas ortográficas de la acentuación es uno de los contenidos que se trabajan en el grado noveno de la educación para escolares con discapacidad intelectual y que presenta mayor dificultad por lo que la autora aborda lo referente a esta habilidad ortográfica. Para lograr el éxito en el trabajo ortográfico es necesaria la relación que se establece entre el maestro y los escolares.

El escolar debe tener clara conciencia de sus carencias y necesidades e incluso, de sus potencialidades y conocer con precisión los objetivos de las tareas que se proponen. El maestro debe adecuar las tareas a las posibilidades reales de los escolares y además tiene que enseñarle las técnicas y estrategias para que puedan convertirla en herramientas de su propio aprendizaje, trazar sus propias metas y medios para alcanzarlas con relativa autonomía.

El trabajo que se realiza debe tener un resultado positivo a partir del nivel previo del escolar y valorarse adecuadamente por el colectivo, no solo desde el punto de vista del resultado que se obtiene, sino también a partir del esfuerzo que se realiza. El diálogo maestro-escolar y escolar-escolar resulta un elemento motivador. De ahí la necesidad de dotar a la clase de Lengua Española, en la Enseñanza Especial de una dinámica más ágil que permita la colaboración y el intercambio entre los escolares. Dicha interacción juega un papel de primer orden en el logro de las metas educativas. Si en general para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía cobra especial importancia el lograr un equilibrio entre la cooperación y el trabajo independiente, cada uno de estos aporta elementos imprescindibles.

Aunque se disponga de un tiempo en el horario, ya sea para formar habilidades y hábitos ortográficos como para corregir con cierta sistematicidad deficiencias en su aprendizaje, las actividades que se desarrollen en las clases de otras asignaturas no deben dejar de enlazarse con los asuntos ortográficos. La tarea ortográfica y su contenido se relacionan con el mundo de experiencias del escolar y con sus intenciones comunicativas en correspondencia con las restantes materias y actividades de la vida social. El aprendizaje de la lectura-escritura contribuye a enriquecer con mayor calidad a la percepción, memoria y pensamiento de los escolares con discapacidad intelectual.

El amor, la paciencia y la búsqueda de la vía psicológica más adecuada para lograr incorporar a los más rezagados debe ser técnica de trabajo del maestro que trabaja con estos escolares. Una tema importante en el trabajo con la ortografía en la educación de escolares con discapacidad intelectual es la ejercitación de las inadecuaciones es la base para lograr una buena ortografía, su causa fundamental es el incorrecto tratamiento que se le brinda a la enseñanza de la lectura y escritura de cada uno de los sonidos del idioma cuando el escolar no es capaz de pronunciar claramente, articular el sonido afectado, de reconocer un sonido dentro de las sílabas, de establecer diferenciación entre un fonema y otro, de realizar variadas actividades dentro de la actividad que realiza.

Cuando existen estas insuficiencias se producen otras como son los cambios, las omisiones en las palabras y oraciones, las condensaciones o segregaciones que estas últimas se dan en la escritura en bloque de grupos de palabras, en pronombres, preposiciones con palabras, artículos con sustantivos, formas verbales en tiempos compuestos, adverbios, verbos, adjetivos, entre otros. A los escolares con discapacidad intelectual hay que presentarles patrones correctos de pronunciación y escritura, cuando se muestran las palabras y se hace un análisis de cada una de las grafías que lo forman para realizar el análisis fónico y el esquema gráfico, estableciendo la correspondencia fonema-grafema.

La enseñanza de la lectura-escritura en la Lengua Española juega un papel importante el aprendizaje que alcanza el escolar para apropiarse del contenido, en el incremento del vocabulario y la atención diferenciada que le brinda el maestro dentro de la clase. Al iniciar el estudio de la primera inadecuación en el cuarto grupo de fonemas y grafemas, se hace una distribución de cómo trabajarlas para después ejercitar en cada una de las clases que planifique el docente. Al presentar el grupo b-v se hace siempre con la presentación de láminas, objetos, juguetes, figuras para que los alumnos puedan conversar y expresen palabras que lleven la grafía objeto de estudio y se les dice que este sonido tiene dos grafías, pero solo se le presenta ese día la b.

Cuando se concluya con el contenido que se asigna para esa letra, se inicia el estudio de la v que representa el sonido que acompaña a las sílabas dentro de las palabras. Después se ejercitan unidas. Se debe exigir que para pronunciarlas no debe hacerse distinción alguna entre la b-v tal y como sucede en el aula de la enseñanza general y se debe ejercitar la percepción y la memoria visual, pues ambas sentarán las bases de una buena ortografía.

Este es el procedimiento válido para las otras inadecuaciones que se trabajan en la etapa de adquisición.

En el estudio realizado se asumen todos estos contenidos teóricos relacionados con la ortografía acentual en escolares con discapacidad intelectual y se valora como en la escuela Eddio Teijeiro ubicada en el consejo popular de Versalles del municipio Matanzas, donde existe un grupo de 17 escolares de noveno grado con discapacidad intelectual leve que presentan dificultades en la ortografía específicamente en la acentuación de palabras pues no logran identificar en las palabras la sílaba acentuada lo que provoca la no colocación del acento gráfico correctamente y el reconocimiento de las palabras en llanas, agudas y esdrújulas.

Se propone un sistema de actividades el cual persigue como objetivo favorecer la enseñanza aprendizaje de la acentuación de palabras en escolares con discapacidad intelectual leve. Las actividades contentivas en el sistema tienen un carácter: contextualizado, significativo, flexible e intencional.

Contextualizado: Se corresponde con la ortografía acentual como contenido del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española en las condiciones actuales y se revela en la necesidad de potenciar a los escolares con discapacidad intelectual. Significativo: Se revela en el empleo de recursos didácticos novedosos teniendo en cuenta la significatividad del aprendizaje de los escolares con discapacidad intelectual. Flexible: Se adapta a las condiciones que influyen en el proceso en que se desarrollan los escolares con discapacidad intelectual en función de resolver las dificultades que presentan en la acentuación e Intencional: Tienen un propósito preciso y se enmarca en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía acentual

Las actividades se elaboran para utilizarlas en las clases de Lengua Española de noveno en la educación de escolares con discapacidad intelectual; se ha tenido en cuenta el orden de tareas, atendiendo al nivel de complejidad para el logro de peldaños superiores de aprendizaje en estos escolares. Estas actividades pueden aplicarse por el maestro del aula. Los escolares no deben transitar de una a otra actividad sin que haber vencido el objetivo propuesto, por lo que el maestro tiene la posibilidad de crear nuevas acciones para darle cumplimiento a cada objetivo. En cada actividad se propone el tema, objetivo, forma de organización, medios de enseñanza, la metodología y la evaluación a utilizar.

La ortografía es un campo que necesita mucha reflexión y una esmerada atención, por lo que se hace necesario vincular las actividades con medios de enseñanza que despierten el interés de los escolares para facilitar su aprendizaje. Para poder avanzar a lo largo del camino se necesita conocer mejor las características psicopedagógicas de los escolares con discapacidad intelectual sus necesidades y potencialidades. Resulta importante que estos adquieran los conocimientos necesarios y es la escuela especial la encargada de brindar los niveles de ayuda más especializados



## Bibliografía

ABELLO CRUZ, ANA MARÍA. *La ortografía : ¿pandemia escolar sin solución?* -- La Habana .-- [s.l], [s.n.t] .-- 19 p .-- Material digital.

ALVERO FRANCÉS, FRANCISCO *Análisis de las dificultades esenciales que se presentan en la enseñanza de la ortografía.* .-- p. 62 -- 70. / Alicia Casas Muñoz ... [et al.] .-- En Institutos Superiores Pedagógicos. Trabajo científico-metodológico 12 .-- La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1990.

BALMASEDA NEYRA, OSVALDO. *Direcciones ortográficas* .-- p. 262 – 273 .-- En Taller de la palabra /Comp. Rosario Mañalich Suárez .../et al./ .-- La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 1999 .--298 p.

----- . Direcciones para optimizar la organización didáctica de la ortografía en la enseñanza Media Superior.-- 120 h .-- 1991 .-- Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”. La Habana, 1991.

----- . Enseñar y aprender Ortografía .-- 2da ed. .-- La Habana : Ed. Pueblo y Educación, 2003 .-- 135 p.

----- . Ortografía: nuevos caminos para su enseñanza .-- p 26 – 30 .-- En Educación No. 89. sep.-- dic. -- Segunda época, 1996.

BALMASEDA NEYRA, OSVALDO. *Enseñar y Aprender Ortografía.* La Habana : Pueblo y Educacion, 2001.

BELL RODRIGUEZ, RAFAEL.. *Educacion Especial en Cuba sublime profesion de amor.* La Habana : Pueblo y Educacion , 1997.

FUNDORA MARTÍNEZ CARLOS *La prevención de los errores ortográficos en la enseñanza-aprendizaje de la lectura-escritura en la etapa de adquisición en primer grado* .-- 80 h .-- 2005 .-- Tesis en opción al título académico de Máster en Educación. Instituto Superior Pedagógico “Juan Marinello”, Matanzas, 2005.

FUNDORA MARTÍNEZ CARLOS *La habilidad profesional pedagógica para la enseñanza inicial de la ortografía durante la etapa de adquisición en primer grado.* Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. 2010

VIGOTSKY, L.S *Historia de las funciones psíquicas superiores.* La Habana : Editorial Científica Técnica , 1987.