

**LA INCIDENCIA DE LA ESCRITURA IDEOFONEMÁTICA EN LA
ESCRITURA ACADÉMICA DE OCTAVO GRADO**

SANDRA VIVIANA MUÑOZ GARCIA

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA DE LA UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA
BOGOTÁ 2018**

**LA INCIDENCIA DE LA ESCRITURA IDEOFONEMÁTICA EN LA
ESCRITURA ACADÉMICA DE OCTAVO GRADO**

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADA EN
LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA**

**DANIEL MORENO REINA
MAGÍSTER EN ARTES, LETRAS Y LENGUAS
ASESOR**

**UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
VICERRECTORÍA DE LA UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA
FACULTAD EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA
BOGOTÁ 2018**

CONTENIDO

CONTENIDO.....	1
INTRODUCCIÓN	3
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.1 Formulación del problema.....	4
1.2 Pregunta de investigación	5
1.3 Antecedentes	6
1.4 Justificación de la investigación	10
2 MARCO TEÓRICO	11
2.1 Niveles de estudio de la lengua usados en la investigación	11
2.2 Escritura académica.....	13
2.3 Aspectos generales de la escritura de la lengua española	15
2.3.1 Proceso cognitivo de la escritura	15
2.4 Gramática normativa de la lengua española.....	18
2.5 Acentuación	25
2.5.2.1 Las palabras monosílabas	25
2.5.2.2 Palabras agudas	26
2.5.2.3 Palabras llanas o graves.....	26
2.5.2.4 Palabras esdrújulas.....	26
2.5.2.5 Palabras sobresdrújulas.....	26
2.5.3 El acento en las mayúsculas.....	27
2.5.4 La tilde diacrítica	27
2.6 Signos ortográficos	28
2.7 Uso de las mayúsculas y minúsculas.....	32
2.8 Vocabulario de textos académicos.....	33
2.9 Tipos de textos de la escritura académica	34
2.9.3 La reseña	35
2.9.4 El artículo académico.....	36
2.10 Normatividad de la escritura en la educación secundaria colombiana.....	37

2.11 La escritura en el aula de clase colombiana	39
2.12 Escritura ideofonemática por David Crystal	41
2.12.1 Concepto.....	41
2.12.2 El medio del ciberhabla.....	41
2.12.3 Características del ciberhabla.....	41
2.12.4 Cuestión de identidad	42
2.13 Escritura ideofonemática según Daniel Cassany	43
2.13.1 Concepto.....	43
2.13.2 Uso y tipo de escritura	43
2.13.3 Ortografía.....	44
2.13.4 Uso creativo	44
2.13.5 Finalidades de la escritura ideofonemática	45
3. METODOLOGÍA	46
3.2 Población y muestra.....	46
3.4 Técnica de procesamiento y análisis de datos.....	46
4. RESULTADOS.....	48
4.1 Resultados de las encuestas aplicadas	48
4.2 Corpus analizado	58
4.2.1 Características de los textos analizados	58
5. Conclusiones.....	61
6. Anexo	62
6.1 Encuesta	62
7. Bibliografía	65

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tiene como temas dos estilos de escritura presentes en la vida de un gran número de individuos, como lo son la escritura ideofonemática y la escritura académica. Estos dos estilos de escritura están presentes principalmente en la vida de estudiantes de bachillerato por su contacto con la escuela, el uso de redes sociales y aplicaciones de mensajería.

La escritura académica es usada en los espacios donde se comparte conocimiento y la escritura ideofonemática es usada en las redes sociales, chats y aplicaciones de mensajería. Las características principales de estas escrituras son que en la primera se usa un estilo formal al escribir y en la segunda se simplifican las palabras para ahorrar tiempo.

Por lo tanto, esta investigación pretende indagar si hay incidencia de la escritura ideofonemática en la escritura académica, es decir, si la escritura ideofonemática ha salido del internet y ha llegado al aula de clases. Igualmente, comprobar si esta incidencia es la que genera las faltas de ortografía en los escritos de los estudiantes.

La ortografía es elemental en la vida social y laboral. En ciertos empleos la importancia de la ortografía es vital, muchas personas pueden no obtener un empleo o perderlo por no escribir correctamente, en las relaciones sociales la ortografía da prestigio, da la imagen de estar frente a un individuo instruido. Así que, lo elemental es que los jóvenes entiendan la importancia de la ortografía y que la utilicen, no porque son unas reglas que deben cumplirse, sino porque es la única forma que su mensaje se entienda y no dé lugar a confusiones.

Por último, con el fin de lograr los objetivos de esta investigación, se realizará el análisis de un corpus de textos escritos a mano y una encuesta sobre el uso de la escritura ideofonemática a estudiantes de octavo grado del Liceo San Rafael De Alicante.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Formulación del problema

La escritura académica se caracteriza por tener unas normas establecidas por la lingüística. Estas normas incluyen: ortografía, cohesión, coherencia, uso de lenguaje formal, entre otros elementos. Estas normas hacen de la escritura académica un estilo de escritura propia del ámbito académico (colegios, universidades y demás lugares donde se comparta conocimiento) mediante los diferentes tipos de textos académicos.

Por otra parte, durante los últimos años con el avance de la internet y la tecnología se han abierto espacios como los chats, las redes sociales, las aplicaciones de mensajería móvil instantánea entre otros; donde los usuarios manejan un estilo de escritura llamada ideofonemática que se caracteriza por la simplificación de las palabras es decir por cambiar su ortografía. Igualmente, la escritura ideofonemática representa diferentes niveles de oralidad y emociones, estados, sentimientos, afectos que se transmiten por la oralidad.

Igualmente, la popularidad que tienen actualmente las redes sociales y las aplicaciones de mensajería móvil instantánea ha hecho que la escritura ideofonemática se haya difundido ampliamente entre los adolescentes y que según estudios realizados por profesionales de la disciplina como Ena Luz Ortiz Naranjo y Daniel Martínez Echaccaya haya pasado de los espacios de entretenimiento a los espacios académicos como los colegios y las universidades. La transferencia de la escritura ideofonemática a la escritura académica genera preocupación debido a que la escritura ideofonemática se aleja de una forma contundente de la escritura que se debe manejar en un espacio académico; por ello, se hace necesario ver la incidencia que el estilo ideofonemático está teniendo sobre el estilo académico.

1.2 Pregunta de investigación

¿Qué incidencia tiene la escritura ideofonemática en la escritura académica, en estudiantes de octavo grado de básica secundaria en el Liceo San Rafael de Alicante de la localidad de Engativa?

Objetivo general

Determinar la incidencia que tiene la escritura ideofonemática en la escritura académica de estudiantes de octavo grado de secundaria en el Liceo San Rafael de Alicante de Engativa.

Objetivos específicos

- ❖ Establecer los elementos que caracterizan la escritura académica y la escritura ideofonemática.
- ❖ Diagnosticar la incidencia de la escritura ideofonemática en las producciones académicas.
- ❖ Establecer el nivel de incidencia de la escritura ideofonemática en las producciones académicas.

1.3 Antecedentes

El propósito de esta investigación es observar la incidencia de la escritura ideofonemática en la escritura académica. Para esto en primera instancia, vale la pena ver algunos autores que se han interesado por estudiar la escritura ideofonemática en el contexto de la academia.

En primer lugar, la investigación realizada por el docente Daniel Martínez Echaccaya para obtener el título profesional de licenciado en Lingüística; titulada *El lenguaje chat y redacción escolar en adolescentes de Lima (2014)* donde el docente pretende identificar las faltas ortográficas y errores de redacción en la producción escrita de los adolescentes por influencia del lenguaje Chat, describir las diferentes estructuras del lenguaje chat y correlacionar con las estructuras gramaticales del castellano normativo. Como muestra el docente tomó 100 estudiantes de octavo y noveno grado de secundaria del Colegio Nacional Mixto San Felipe. La técnica de recolección de datos que usó fue la encuesta. La encuesta estaba constituida por siete preguntas abiertas donde los estudiantes debían argumentar su respuesta en dos párrafos. Con esta información el docente analizaba las categorías gramaticales del castellano normativo. Luego del análisis de la información recolectada la conclusión de la investigación del docente fue la siguiente:

He concluido que la calidad de redacción de los adolescentes es media-baja desde una perspectiva puramente normativa. Creo que sí existe una relación entre estos resultados y la influencia que ejercen las TIC (lenguaje chat) en la calidad de redacción de los escolares. Esta relación se establece en que la exposición por parte de los adolescentes a las TIC (lenguaje chat) genera un cambio en el uso y percepción de las normas. (Martínez, 2014, p.104).

Finalmente, el lenguaje chat está caracterizado por una relativización de las normas, se asienta en la práctica escrita de los adolescentes y se

pone en evidencia en la redacción escolar. Algunos adolescentes no son capaces de diferenciar estas dos situaciones distintas de comunicación (sesión de chat y contexto escolar) por lo que en la redacción escolar evidencian el abandono de las normas ortográficas (Martínez, 2014, p.104).

En segundo lugar, está la investigación realizada por la docente Ena Luz Ortiz Naranjo presentada para optar al título de magíster en Educación; titulada *representaciones de sentido que se generan en los estudiantes de la institución educativa Mariscal Robledo De Medellín al transferir el Netspeak o lenguaje de internet a sus producciones escritas* (2012) donde la docente analiza las representaciones de sentido que se generan en los estudiantes de la institución Mariscal Robledo a partir de las transferencias del lenguaje de internet a sus producciones escritas. Como muestra para la investigación la docente toma un grupo de 14 estudiantes entre los 11 y 17 años, utiliza como técnicas de recolección de datos utiliza la entrevista estructurada y la revisión documental. Las conclusiones de su investigación son:

El lenguaje de internet cumple una función interesante, en cuanto les permite a los alumnos una mayor agilidad, una mayor facilidad al no tener que escribir frases largas y además entremezclar en dicha escritura, signos, siglas, números y caritas, lo que de alguna manera, a los ojos de estos chicos y chicas representa lo bello de la escritura, un lenguaje –bello cargado de emotividad, de sentimientos, que mueve a los estudiantes dejando de lado las normas exigidas en el idioma estándar y hacer de la escritura un acercamiento e identificación con sus pares (Ortiz,2012,p.116).

Por último, Ortiz (2012) afirma:

El contexto de uso del Netspeak para los estudiantes se encuentra en su mayor parte en el contexto virtual; sin embargo, para algunos de ellos el lenguaje de internet es utilizado en el contexto escolar donde se

evidencia en las producciones que realizan en los cuadernos, cuando escriben una carta, un dictado, un ensayo, entre otros.

Luego, está la investigación realizada por la docente Cristina Sánchez Correa presentada para optar al título de magíster en educación con mención informática educativa; titulada lengua del chat y registro formal de la lengua castellana en la escolaridad (2007) en donde la docente determina si el uso de una aplicación informática de Internet, específicamente el chat, es el responsable de las alteraciones que los estudiantes cometen en la utilización del lenguaje formal en sus escritos académicos y si los docentes emplean el chat como una estrategia pedagógica en el proceso de enseñanza aprendizaje. Como muestra la docente toma 42 alumnos y alumnas entre los 15 y 18 años, utiliza como técnicas de recolección de datos cuestionario, lista de cotejo, sesiones de chat y entrevistas. Las conclusiones de su investigación son:

Los alumnos que emplean frecuentemente el chat como medio de comunicación no alteran las características fonéticas, morfosintácticas y léxicas del registro formal en sus comunicaciones escritas de tipo académico.

Sobre la transposición de sus formas a otros contextos comunicativos como los escritos formales de los alumnos: informes, exámenes escritos, redacciones breves, no encontramos las características propias del registro utilizado en las sesiones de chat en los textos mencionados, a no ser que se haga responsable a la práctica de chateo de los errores habituales que se cometen por la naturaleza y complejidad de nuestra lengua o por otras variables que no fueron materia de esta investigación. Así como, no debemos olvidar que el dominio de la lengua en sus aspectos instrumentales es de naturaleza progresiva (Sánchez, 2007, p.118).

Como segunda conclusión el docente afirma:

El registro lingüístico utilizado en la conversación virtual a través del chat se caracteriza por ser un registro oralizado. La característica de esta modalidad de conversación en el chat es su velocidad, la instantaneidad de transferencia y recepción de la información. Por eso, la elaboración de ideas o el estímulo al pensamiento reflexivo es escasa. Los

contenidos se distribuyen de manera fragmentaria y se improvisan, por esto participa de muchas de las características de la conversación oral (Sánchez, 2007, p.118).

La tercera conclusión que el docente manifiesta:

El chat es ignorado como estrategia pedagógica por los docentes de enseñanza media. Los datos del cuestionario revelan que el chat como estrategia educativa por parte de los docentes no es objeto de comentario en las aulas: ni se discute ni se cuestiona ni se promueve; simplemente se ignora. Sin embargo, los alumnos la ocupan como herramienta comunicativa para interactuar con sus amigos de manera ágil, instantánea y barata o como un apoyo para sus obligaciones escolares (Sánchez, 2007, p.118).

Pues bien, las investigaciones anteriores han contribuido de alguna manera, en el estudio de la presencia de la escritura ideofonemática en las aulas de clases; han dado unas primeras conclusiones sobre el tema. La primera investigación fue realizada en Medellín (Colombia) en 2012 y la segunda en Santiago (Chile) en 2007.

Aunque, los resultados podrían variar significativamente en esta investigación debido a la llegada de los teléfonos inteligentes a Colombia. Esto generó una mayor popularidad de la escritura ideofonemática entre los adolescentes.

1.4 Justificación de la investigación

Esta investigación pretende indagar la incidencia que tiene la escritura ideofonemática en la escritura académica. Se pretende medir cuánto de este estilo de escritura se traslada a espacios como la escritura académica, debido a que la escritura ideofonemática está alejada de una forma de escritura acorde a las normas establecidas en cuanto a ortografía, y se está convirtiendo en un estilo de escritura muy utilizado por los usuarios de las tecnologías de la comunicación en las redes sociales y servicios de mensajería.

De igual manera, se quiere responder otras preguntas como ¿es la escritura ideofonemática solo una moda o los estudiantes no saben escribir?, ¿son reales los problemas de ortografía en los alumnos?

Como beneficio esta investigación le permitiría a los docentes identificar los puntos problemáticos en cuanto a la ortografía del español y una vez identificados estos temas se puedan reforzar en el aula de clases para mejorar los vacíos que se tienen. De esta forma, los estudiantes pueden comenzar a trabajar sobre sus debilidades ortográficas y pulir su ortografía.

La ortografía es elemental en la vida social y laboral. En ciertos empleos la importancia de la ortografía es vital, muchas personas pueden no obtener un empleo o perderlo por no escribir correctamente, en las relaciones sociales la ortografía da prestigio, da la imagen de estar frente a un individuo instruido. Así que, lo elemental es que los jóvenes entiendan la importancia de la ortografía y que la utilicen no porque son unas reglas que deben cumplirse, sino porque es la única forma que su mensaje se entienda y no dé lugar a confusiones.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 Niveles de estudio de la lengua usados en la investigación

Para el análisis del discurso escrito se tomaron en cuenta el componente sintáctico. Entendiendo La sintaxis como una subdisciplina de la gramática que corresponde al análisis de la forma en que se combinan y se disponen linealmente las palabras, así como el de los grupos que forman (Real Academia Española, 2009, p.3).

Entre los temas de la sintaxis se tendrán presente: la oración por lo tanto, se tratará el sustantivo que es el núcleo del sintagma y desempeña las funciones de sujeto. Además, posee género y puede designar clases de sujetos comunes o propios (Induráin Pons & Acebo García, 2011, p.11).

Por otra parte, se considerará el adjetivo es la parte del sintagma que desempeña la función de complemento del sustantivo, de atributo. En cuanto a su variación formal pueden tener flexión de género (masculino y femenino) y de número (singular o plural). Aunque, no tienen género y número intrínsecos, sino que los adquieren por concordancia (Induráin Pons & Acebo García, 2011, p.12).

También, se tendrán en consideración:

Los verbos que son palabras variables, con una flexión muy compleja; poseen unos morfemas flexivos propios con los cuales pueden expresar las nociones de tiempo (presente, pasado y futuro), modo (indicativo, subjuntivo e imperativo), aspecto (perfectivo o imperfectivo), persona (primera, segunda o tercera) y número (singular y plural). Imponen, además, concordancia de persona y número al sujeto oracional. En cuanto a su significado, pueden expresar una acción, un proceso o un estado que realiza o sufre un sujeto; su

significado fundamental consiste en establecer una predicación: se relacionan con uno o más argumentos de los cuales predicen una acción, un proceso o un estado (Induráin Pons & Acebo García, 2011, p.12).

Igualmente, se tendrá presente el adverbio es una parte del sintagma que modifica el verbo o un adjetivo (indicando cantidad o grado), o la oración como un todo indicando el punto de vista del hablante. Indican nociones relativas al tiempo, modo, lugar, cantidad del elemento al cual modifican (Induráin Pons & Acebo García, 2011, p.13).

Por otro lado, se considerará la preposición que desempeña la función de nexo entre un elemento sintáctico y su complemento; introduce sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos en formas no personales. En relación con su significado, las preposiciones tienen un comportamiento dispar: algunas poseen significado propio (como *sin* o *bajo*), donde es explícita la relación entre los elementos que une, mientras otras tienen un significado que depende del uso (Induráin Pons & Acebo García, 2011, p.12).

Por último, se tendría en consideración el pronombre:

El pronombre es una clase de palabras cerrada y variable. Salvo en algunos pocos casos, los pronombres tienen siempre flexión de número (singular y plural), y en ocasiones poseen también flexión de género (masculino o femenino); algunos de ellos tienen también flexión de persona (primera, segunda y tercera). Los denominados pronombres personales presentan, además, variación de caso; es decir, tienen una forma distinta en virtud de la función sintáctica que desempeñan. Funcionalmente, se caracterizan por constituir por sí solos un sintagma nominal, que realiza las funciones propias de éstos: sujeto, objeto directo o término de preposición. (Induráin Pons & Acebo García, 2011, p.12).

2.2 Escritura académica

El origen de la escritura tiene que ver, con los sistemas de contabilidad que exigían una forma escrita que permitiera cuantificar, gestionar y controlar lo relacionado con la agricultura y trueques. También, la escritura permite a los seres humanos comunicarse. Por esto, la escritura es una de las mayores invenciones de la humanidad (Rossi; 2010).

Mucho tiempo después, cuando llega la educación obligatoria a finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX en Prusia la escritura llega a la escuela, la escuela como se conoce hoy en día, porque anteriormente en la Atenas clásica no había escuela. Las academias de Platón eran lugares de reflexión, diálogo y experimentación libre (Tiana, 2012).

Actualmente, la docente e investigadora Argentina Paula Carlino manifiesta:

Sugiero denominar “alfabetización académica” al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia. Conlleva dos objetivos que si bien relacionados, conviene distinguir: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él. En el primer caso, se trata de formar para escribir y leer como lo hacen los especialistas; en el segundo, de enseñar a leer y a escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos. De acuerdo con la teoría anterior, alfabetizar académicamente equivale a ayudar a

participar en prácticas discursivas contextualizadas, lo cual es distinto de hacer ejercitar habilidades que las fragmentan y desvirtúan. Porque depende de cada disciplina y porque implica una formación prolongada, que no puede lograrse desde una única asignatura ni en un solo ciclo educativo (p.370).

Por tal motivo, la escritura académica se da por docentes, alumnos, pares y compañeros en la universidad, colegio y demás espacios donde se comparte conocimiento y se plasma en sus diferentes tipos de texto. Textos como el ensayo, el artículo, la monografía, la reseña entre otros. Estos textos, sintetizan la escritura académica y le dan una forma.

2.3 Aspectos generales de la escritura de la lengua española

Los aspectos generales de la escritura de la lengua española que se tendrán presentes en esta investigación serán: proceso cognitivo de la escritura, gramática normativa de la lengua española, acentuación, signos ortográficos, uso de las mayúsculas y minúsculas, vocabulario en los textos académicos y tipos de textos en la escritura académica. En las siguientes páginas se profundizarán en cada uno de estos temas.

2.3.1 Proceso cognitivo de la escritura

En *Competencias básicas de la escritura*, el docente Álvarez explica a partir de las observaciones de Hayes/Flower (1980), que quienes escriben apropiadamente se diferencian de quienes no lo hacen en la medida en que dominan procesos de composición como la planificación del texto, el detenimiento, la relectura, y la revisión. —Cuando la gente escribe, hace uso de una serie de operaciones mentales tales como hacer planes, recuperar ideas de la memoria, establecer inferencias, crear conceptos, resolver problemas, desarrollar una imagen del lector, comprobar lo que ha escrito sobre la imagen (Álvarez, 2010, p. 54).

Por lo tanto, según el autor, para adquirir competencias básicas en escritura se deben seguir los siguientes procesos o fases de escritura:

2.3.1.1 Primera fase: planificación

Esta primera fase es de contextualización, un proceso donde el individuo se debe preguntar ¿qué necesito saber?, ¿adónde puedo dirigirme?, ¿cómo consigo la información?, ¿qué recursos debo emplear? (Wray y Lewis, 1997/2000), es un momento de reflexión sobre el texto que se va a escribir. Por lo tanto, la planificación del texto tiene que ver con la forma en cómo el texto es planeado desde su primera palabra, hasta la última. Un momento que puede

traer dudas, fallos, aprendizajes y cambios (Álvarez, 2010).

En esta fase, se lee para encontrar la información necesaria para redactar el texto, se piensa en el tema y subtemas que se quieren escribir, en el tipo de texto que se va a utilizar, en el orden que el texto tendrá, se seleccionan los autores más acordes con la intención de lo que se quiere escribir. Es una fase como se manifestaba anteriormente de contextualización con el texto (Álvarez, 2010).

Los productos de esta fase son la elaboración de esquemas y resúmenes. Los esquemas permiten tener una visión global de lo que será el texto; además, de permitir el contacto con las palabras claves que servirán para continuar con la búsqueda de la información necesaria. Los resúmenes permiten ir acumulando lo encontrado en las lecturas que se vayan realizando (Álvarez, 2010).

2.3.1.2 Segunda fase: redacción

La redacción consiste en plasmar el texto mediante, un lenguaje y forma adecuada con las normas establecidas. Aquí se debe recurrir a la información extraída a partir de las lecturas e investigación de la fase anterior, así como de los conocimientos y experiencias propias sobre el tema (Álvarez, 2010).

En este proceso se elaboran borradores que se irán puliendo con el avance de todo el proceso. Estos borradores son los que luego de pasar por un proceso de revisión, reescritura y edición se transformen en el texto definitivo. (Álvarez, 2010).

2.3.1.3 Tercera: fase revisión y reescritura

La fase de revisión y reescritura es uno de los principales fenómenos que distingue la composición escrita de la conversación. También es, el recurso que más diferencia a los escritores expertos de los novatos (Álvarez, 2010).

La tercera fase es el componente esencial para construir un modelo del proceso de escritura, exige la comparación entre determinados segmentos de un texto (palabra, frase, oración, párrafo) y la representación del conocimiento del escritor o su intención (Nystrand, 1982). Es por eso que esta fase del proceso de escritura es la que más atención ha merecido por parte de la investigación educativa, ya que en el borrador se puede cambiar el pensamiento. Se pueden añadir y aclarar palabras e ideas, pero el lector sólo ve el resultado final, no el trabajo que ha llevado hacerlo. Es necesario considerar los primeros textos como algo provisional, borradores, como textos intermedios y no como el texto definitivo. Los borradores, como lo explica Bruner (1997:42) —producen un nuevo registro de nuestros esfuerzos mentales, materializan nuestros propios pensamientos e intenciones. (Álvarez, 2010).

Se debe tener en cuenta, las principales normas de textualidad (coherencia, cohesión) y ortografía del texto. Igualmente, verificar si la estructura del escrito corresponde al tipo de texto que se desea crear; es decir si es un ensayo el texto deberá contener las características de dicho escrito que darán como resultado el primer borrador. Después, de escribir el primer borrador, se debe releer con la finalidad de localizar errores y resolverlos, se deben realizar las modificaciones que sean necesarias para mejorar el texto y consultar las dudas antes de realizar la edición (Álvarez, 2010).

2.3.1.4 Cuarta fase: edición

Luego, de la revisión del texto viene la preparación del texto para ser presentado en los diferentes medios. Para lo que se debe adecuar gráficamente el texto, presentarlo en el formato adecuado (distribución espacial, tamaño y tipo de letra, sangrías, viñetas, numeraciones, diseño de esquemas, diagramas, hipervínculos, posición y tamaño del texto.). Finalmente, ajustarlo a las normas de edición del medio de difusión que se haya elegido. (Álvarez, 2010).

2.4 Gramática normativa de la lengua española

2.4.1 Usos de varias letras en particular

Según la Real Academia Española la falta de correspondencia que se produce en algunos casos entre el sistema gráfico y el sistema fonológico del español afecta esencialmente a la ortografía de las consonantes. Caso distinto es el de las vocales que responden en la mayoría de los casos, a la representación de los sonidos respectivos. Por tal motivo, se tratará el uso de algunas letras:

2.4.1.1 Letra b

Notas orientadoras sobre el uso de la letra b

Se escriben con *b*:

- a) Los verbos terminados en *-bir*. Ejemplos: *escribir, recibir, sucumbir*. Excepciones en voces de uso actual: *hervir, servir, vivir* y sus compuestos.
- b) Los verbos terminados en *-buir*. Ejemplos: *contribuir, atribuir, retribuir*.
- c) Los verbos *deber, beber, caber, saber* y *haber*.
- d) Las terminaciones *-aba, -abas, -ábamos, -abais, -aban* del pretérito imperfecto de indicativo (copretérito, en la terminología de Andrés Bello) de los verbos de la primera conjugación. Ejemplos: *cantaba, bajabas, amaban*.
- e) El pretérito imperfecto de indicativo de *ir*: *iba, ibas*, etc.
- f) Las palabras que empiezan por el elemento compositivo *biblio-* ('libro') o por las sílabas *bu-*, *bur-* y *bus-*. Ejemplos: *biblioteca, hula, burla, buscar*. Excepción: *vudú* y sus derivados, además de otras voces caídas en desuso.
- g) Las que empiezan por el elemento compositivo *bi-*, *bis-*, *biz-* ('dos' o 'dos veces'). Ejemplos: *bipolar, bisnieto, bizcocho*.
- h) Las que contienen el elemento compositivo *bio-*, *-bio* ('vida'). Ejemplos: *biografía, biosfera, anaerobio, microbio*.
- i) Las palabras compuestas cuyo primer elemento es *bien* o su forma latina *bene*. Ejemplos: *bienaventurado, bienvenido, beneplácito*.
- j) Toda palabra en que el fonema labial sonoro precede a otra consonante o está en final de palabra. Ejemplos: *abdicación, abnegación, absolver, obtener, obvio, subvenir, amable, brazo, rob, nabab*. Excepciones: *ovni* y algunos términos desusados.
En las palabras *obsuro, subscribir, substancia, substitución, substraer* y sus compuestos y derivados, el grupo *-bs-* se simplifica en *s*. Ejemplos: *sustancia, sustantivo, oscuro*.
- k) Las palabras acabadas en *-bilidad*. Ejemplos: *amabilidad, habilidad, posibilidad*. Excepciones: *movilidad, civilidad* y sus compuestos.
- l) Las acabadas en *-bundo* y *-bunda*. Ejemplos: *tremebundo, vagabundo, abunda*.

Figura 1. Uso de la letra b. Real Academia Española (1999).

2.4.1.2 La letra V

Notas orientadoras sobre el uso de la letra v	
Se escriben con v:	
a)	Las palabras en las que las sílabas <i>ad-</i> , <i>sub-</i> y <i>ob-</i> preceden al fonema labial sonoro. Ejemplos: <i>adviento</i> , <i>subvención</i> , <i>obvio</i> .
b)	Las palabras que empiezan por <i>eva-</i> , <i>eve-</i> , <i>evi-</i> y <i>evo-</i> . Ejemplos: <i>evasión</i> , <i>eventual</i> , <i>evitar</i> , <i>evolución</i> . Excepciones: <i>ébano</i> y sus derivados, <i>ebionita</i> , <i>ebonita</i> y <i>eborario</i> .
c)	Las que empiezan por el elemento compositivo <i>vice-</i> , <i>viz-</i> o <i>vi-</i> ('en lugar de'). Ejemplos: <i>vicealmirante</i> , <i>vizconde</i> , <i>virrey</i> .
d)	Los adjetivos llanos terminados en <i>-avo</i> , <i>-ava</i> , <i>-evo</i> , <i>-eva</i> , <i>-eve</i> , <i>-ivo</i> , <i>-iva</i> . Ejemplos: <i>esclavo</i> , <i>octava</i> , <i>longevo</i> , <i>nueva</i> , <i>aleve</i> , <i>decisiva</i> , <i>activo</i> . Excepciones: <i>suabo</i> y <i>mancebo</i> ⁵ .
e)	Las voces llanas de uso general terminadas en <i>-viro</i> , <i>-vira</i> , como <i>decenviro</i> , <i>Elvira</i> , <i>triumviro</i> , y las esdrújulas terminadas en <i>-ívoro</i> , <i>-ívora</i> , como <i>carnívora</i> , <i>herbívoros</i> , <i>insectívoro</i> . Excepción: <i>víbora</i> .
f)	Los verbos acabados en <i>-olver</i> . Ejemplos: <i>absolver</i> , <i>disolver</i> , <i>volver</i> .
g)	Los presentes de indicativo, imperativo y subjuntivo del verbo <i>ir</i> . Ejemplos: <i>voy</i> , <i>ve</i> , <i>vaya</i> .
h)	El pretérito perfecto simple de indicativo (o pretérito, según Bello) y el pretérito imperfecto (pretérito) y futuro de subjuntivo de los verbos <i>estar</i> , <i>andar</i> , <i>tener</i> y sus compuestos. Ejemplos: <i>estuvo</i> , <i>estuviéramos</i> , <i>estuviere</i> ; <i>anduve</i> , <i>desanduvo</i> , <i>desanduviere</i> ; <i>tuviste</i> , <i>retuvo</i> , <i>sostuviera</i> , <i>contuviese</i> , <i>mantuviere</i> .

Figura 2. Uso de la letra v. Real Academia Española (1999).

2.4.1.3 La letra c

Notas orientadoras sobre el uso de la letra c

a) **El grupo -cc-**. En posición final de sílaba ante el sonido fricativo interdental sordo, la pronunciación de la letra *c* tiende a perderse en algunas hablas dialectales o descuidadas, confluyendo entonces las terminaciones *-ción* y *-cción*, lo que origina errores ortográficos. Por regla general, se escribirá *-cc-* cuando en alguna palabra de la familia léxica aparezca el grupo *-ct-*. Ejemplos: *adición* (por relación con *adicto*), *reducción* (con *reducto*), *dirección* (con *director*). Hay, sin embargo, palabras que se escriben con *-cc-* a pesar de no tener ninguna palabra de su familia léxica con el grupo *-ct-*. Ejemplos: *succión*, *cocción*, *confección*, *fricción*, etc. Otras muchas palabras de este grupo, que no tienen *-ct-* sino *-t-* en su familia léxica, se escriben con una sola *c*. Ejemplos: *discreción* (por relación con *discreto*), *secreción* (con *secreto*), *relación* (con *relato*), etc.

b) Se escriben con *c* las palabras que tienen el sonido oclusivo velar sordo de *cama* y *cosa* a final de palabra. Ejemplos: *frac*, *vivac*, *cine*. Excepciones: *amok*, *anorak*, *bock*, *yak*, *cok*, *cuark* o *quark* y *volapuk*.

Figura 3. Uso de la letra c. Real Academia Española (1999).

2.4.1.4 Letra z

Notas orientadoras sobre el uso de la letra z

a) Se escriben con *-zc-* la primera persona del singular del presente de indicativo y todo el presente de subjuntivo de los verbos irregulares terminados en *-acer* (menos *hacer* y sus derivados), *-ecer*, *-ocer* (menos *cocer* y sus derivados) y *-ucir*. Ejemplos: *nazco*, *abastezco*, *reconozcamos*, *produzca*.

b) Se escriben con *-z* final las palabras cuyo plural termina en *-ces*. Ejemplos: *vejez/vejeces*, *luz/luces*, *lombriz/lombrices*.

Figura 4. Uso de la letra z. Real Academia Española (1999).

2.4.1.5 Letra g

Notas orientadoras sobre el uso de la letra g

Se escriben con g:

- a) Las palabras en que el fonema velar sonoro precede a cualquier consonante, pertenezca o no a la misma sílaba. Ejemplos: *glacial, grito, dogmático, impregnar, maligno, repugnancia*.
- b) Las palabras que empiezan por *gest-*. Ejemplos: *gesta, gestación, gestor*.
- c) Las que empiezan por el elemento compositivo *geo-* ('tierra'). Ejemplos: *geógrafo, geometría, geodesia*.
- d) Las que terminan en *-géllico, -genario, -géneo, -génico, -genio, -génito, -gesimal, -gésimo* y *-gético*. Ejemplos: *angélico, sexagenario, homogéneo, fotogénico, ingenio, primogénito, cuadragesimal, vigésimo, apologético*.
- e) Las que terminan en *-giénico, -ginal, -gineo, -ginoso* (excepto *aguajinoso*). Ejemplos: *higiénico, original, virgineo, ferruginoso*.
- f) Las que terminan en *-gia, -gio, -gión, -gional, -gionario, -gioso* y *-gírico*. Ejemplos: *magia, regia, frigia, liturgia, litigio, religión, regional, legionario, prodigioso, panegírico*. Excepciones: las voces que terminan en *-pleja* o *-pleja* (*apopleja, paropleja...*) y *ejón*.
- g) Las que terminan en *-gente* y *-gencia*. Ejemplos: *vigente, exigente, regencia*. Excepción: *majencia*.
- h) Las que terminan en *-igeno, -ígena, -ígero, -ígera*. Ejemplos: *indígena, oxígeno, aligera, beliger*.
- i) Las que terminan en *-logia, -gogia* o *-gogia*. Ejemplos: *teología, demagogia, pedagogia*.
- j) Las que terminan en el elemento compositivo *-algia* ('dolor'). Ejemplos: *neuralgia, gastralgia, cefalalgia*.

- k) Los verbos terminados en *-igerar, -ger* y *-gir* (*morigerar, proteger, fingir*) y las correspondientes formas de su conjugación, excepto en el caso de los sonidos *ja, jo*, que nunca se pueden representar con *g*: *protege, fingía*, pero *proteja, finjo*. Existen algunas excepciones, como *tejer, crujir* y sus derivados.

Figura 5. Uso de la letra g. Real Academia Española (1999).

2.4.1.6 Letra j

Notas orientadoras sobre el uso de la letra j

Se escriben con *j*:

- a)** Las palabras derivadas de voces que tienen *j* ante las vocales *a, o, u*. Así, *cajero, cajita* (de *caja*); *lisonjear* (de *lisonja*); *cojear* (de *cojo*); *ojear* (de *ojo*); *rojear, rojizo* (de *rojo*).
- b)** Las voces de uso actual que terminan en *-aje, -aje*. Ejemplos: *coraje, hereje, garaje*. Excepciones: *ambages, enálage, hipálage*.
- c)** Las que acaban en *-jería*. Ejemplos: *cerrajería, consejería, extranjería*.
- d)** Las formas verbales de los infinitivos que terminan en *-jar*. Ejemplos: *trabaje, trabajemos* (de *trabajar*); *empuje* (de *empujar*). También las de los pocos verbos terminados en *-jer* y en *-jir*, como *cruje* (de *crujir*); *teje* (de *tejer*).
- e)** Los verbos terminados en *-jear*, así como sus correspondientes formas verbales. Ejemplos: *canjear, homenajear, cojear*. Excepción: *aspergear*.
- f)** El pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto y futuro de subjuntivo de los verbos *traer, decir* y sus derivados, y de los verbos terminados en *-ducir*. Ejemplos: *traje* (de *traer*); *dije, dijera* (de *decir*); *predijéramos* (de *predecir*); *adujera, adujeren* (de *aducir*).

Figura 6. Uso de la letra j. Real Academia Española (1999).

2.4.1.7 Dígrafo ll

Notas orientadoras sobre el uso del dígrafo ll

Se escriben con *ll*:

- a)** Las palabras de uso general terminadas en *-illa* e *-illo*. Ejemplos: *mesilla, cigarrillo, costilla*.
- b)** La mayor parte de los verbos terminados en *-illar, -ullar* y *-ullir*. Ejemplos: *abarquillar, apabullar, bullir*.

Figura 7. Uso de la dígrafo ll. Real Academia Española (1999).

2.4.1.8 Letra m

Notas orientadoras sobre el uso de la letra *m*

Se escribe *m*:

- a)** Antes de *b* y *p*. Ejemplos: *ambiguo*, *imperio*, *campo*. En cambio, se escribe siempre *n* antes de *v*. Ejemplos: *envío*, *invitar*, *anverso*.
- b)** A principio de palabra, cuando precede inmediatamente a la *n*. Ejemplos: *mnemotecnia*, *mnemónica*, *mnemotécnico*. En tales palabras puede simplificarse la grafía y escribirse *nemotecnia*, *nemónica*, *nemotécnico*.
- c)** A final de palabra, en algunos extranjerismos y latinismos. Ejemplos: *zum*, *álbum*, *curriculum*, *auditorium*.

Figura 8. Uso de la letra m. Real Academia Española (1999).

2.4.1.9 Letra X

Notas orientadoras sobre el uso de la letra *x*

Se escriben con *x*:

- a)** Las palabras que empiezan por los elementos compositivos *xeno-* ('extranjero'), *xero-* ('seco, árido') y *xilo-* ('madera'). Ejemplos: *xenofobia*, *xerocopia*, *xilófago*.
- b)** Las palabras que empiezan por la sílaba *ex-* seguida del grupo *-pr-*. Ejemplos: *expresar*, *exprimir*.
- c)** Muchas palabras que empiezan por la sílaba *ex-* seguida del grupo *-pl-*. Ejemplos: *explanada*, *explicar*, *explotar*. No se ajustan a esta tendencia *esplendor* y sus derivados, así como *espliego*, *esplin*, *esplenio*, *esplénico* y otras voces.
- d)** Las palabras que empiezan por los prefijos *ex-* ('fuera, más allá' o 'privación') y *extra-* ('fuera de'). Ejemplos: *excargar*, *exánime*, *extramuros*, *extracorpóreo*.

Figura 9. Uso de la letra x. Real Academia Española (1999).

2.4.1.10 Letra h

Notas orientadoras sobre el uso de la letra <i>h</i>	
Se escriben con <i>h</i> :	
a)	Las formas de los verbos <i>haber</i> , <i>hacer</i> , <i>hallar</i> , <i>hablar</i> , <i>habitar</i> . Ejemplos: <i>haga</i> , <i>hallemos</i> , <i>hablará</i> .
b)	Como ya se advirtió, los compuestos y derivados de los vocablos que tengan esta letra. Ejemplos: <i>gentilhombre</i> , compuesto de <i>hombre</i> ; <i>herbáceo</i> , derivado de <i>hierba</i> . <i>Acción</i> e <i>ilación</i> se escriben sin <i>h</i> porque ni la primera viene de <i>hacer</i> , ni la segunda de <i>hilo</i> o de <i>hilar</i> . <i>Acción</i> era <i>actio</i> en latín, y proviene del supino <i>actum</i> , e <i>ilación</i> es la <i>illatio</i> latina, también procedente del supino <i>illatum</i> . Las palabras <i>oquedad</i> , <i>orfandad</i> , <i>orfanato</i> , <i>osamenta</i> , <i>osario</i> , <i>óseo</i> , <i>oval</i> , <i>óvalo</i> , <i>ovario</i> , <i>oscense</i> , <i>oler</i> , etc. se escriben sin <i>h</i> porque no la tienen en su origen. <i>Hueco</i> , <i>huérfano</i> , <i>hueso</i> , <i>huevo</i> , <i>Huesca</i> , <i>huelo</i> la llevan por comenzar con el diptongo <i>ue</i> , según la regla ortográfica siguiente ¹⁵ .
c)	Las palabras de uso actual que empiezan por los diptongos <i>ia</i> , <i>ie</i> , <i>ue</i> y <i>ui</i> . Ejemplos: <i>hiato</i> , <i>hiena</i> , <i>huele</i> , <i>huidizo</i> . Excepción: <i>iatrogénico</i> .
Se escribe <i>h</i> intercalada en palabras que llevan el diptongo <i>ue</i> precedido de vocal. Ejemplos: <i>cacahuete</i> , <i>vihuela</i> , <i>aldehyuela</i> . Excepción: <i>grauero</i> . Algunas palabras que comienzan por <i>hue-</i> o por <i>hui-</i> pueden escribirse también con <i>güe-</i> y <i>güi-</i> respectivamente. Es el caso de <i>huemul</i> , <i>huero</i> , <i>huillin</i> , <i>huipil</i> , <i>huiró</i> , <i>huisquil</i> y <i>huisquilar</i> , escritas también <i>güemul</i> , <i>güero</i> , <i>güillin</i> , <i>güipil</i> , <i>güiro</i> , <i>güisquil</i> y <i>güisquilar</i> .	
d)	Las palabras que empiezan por los elementos compositivos ¹⁶ <i>hecto-</i> ('cien') —distinto de <i>ecto-</i> ('por fuera')—, <i>helio-</i> ('sol'), <i>hema-</i> , <i>hemato-</i> , <i>hemo-</i> ('sangre'), <i>hemi-</i> ('medio, mitad'), <i>hepta-</i> ('siete'), <i>hetero-</i> ('otro'), <i>hidra-</i> , <i>hidro-</i> ('agua'), <i>higro-</i> ('humedad'), <i>hiper-</i> ('superioridad' o 'exceso'), <i>hipo-</i> ('debajo de' o 'escasez de'), <i>holo-</i> ('todo'), <i>homeo-</i> ('semejante' o 'parecido'), <i>homo-</i> ('igual'). Ejemplos: <i>hectómetro</i> , <i>heliocéntrico</i> , <i>hematoma</i> , <i>hemiciclo</i> , <i>hemoglobina</i> , <i>heptaedro</i> , <i>heterosexual</i> , <i>hidráulico</i> , <i>hidrógeno</i> , <i>higrómetro</i> , <i>hipérbole</i> , <i>hipócrita</i> , <i>holografía</i> , <i>homeopatía</i> , <i>homógrafo</i> .
e)	Algunas interjecciones. Ejemplos: <i>hala</i> , <i>bah</i> , <i>eh</i> .
f)	Por regla general, las palabras que empiezan por <i>histo-</i> , <i>hosp-</i> , <i>hum-</i> , <i>horm-</i> , <i>herm-</i> , <i>hern-</i> , <i>holg-</i> y <i>hog-</i> . Ejemplos: <i>histología</i> , <i>hospital</i> , <i>humedad</i> , <i>hormiga</i> , <i>hermano</i> , <i>hernia</i> , <i>holgado</i> , <i>hogar</i> .

Figura 10. Uso de la letra h. Real Academia Española (1999).

2.5 Acentuación

2.5.1 Acento prosódico

En casi todas las palabras existe una sílaba que se articula con más energía que las demás, esta sílaba se llama tónica. Las sílabas que no tienen acentuación prosódica se llaman átonas o inacentuadas (Chacón, 2012).

La sílaba tónica de una palabra puede estar en la última sílaba, penúltima o antepenúltima sílaba. Existen varios casos en los que el significado de la palabra puede verse alterado por el lugar que ocupe la sílaba tónica en la misma, con lo que la acentuación es un rasgo distintivo. Por ejemplo: terminó es el pretérito perfecto indicativo del verbo terminar; termino es la primera persona del singular del presente de indicativo del verbo terminar; y término es cuando algo se da por finalizado (Chacón, 2012).

Aunque casi todas las palabras tienen acentuación prosódica, no todas las palabras tienen tilde. La tilde se debe colocar de acuerdo con unas reglas que ha determinado la Real Academia Española (Chacón, 2012).

2.5.2 Acento gráfico

El acento prosódico se representa en la escritura por medio de una tilde. Entonces el acento prosódico pasa a ser expresado en la escritura mediante una tilde (acento gráfico). Pero en español solo las vocales pueden llevar tilde (Chacón, 2012).

2.5.2.1 Las palabras monosílabas

Son pocas las palabras de una sola sílaba que requieren tilde, por lo general las monosílabas no llevan tilde. Algunos ejemplos son: bar, fe, fin, pan, pie, tren entre otras (Chacón, 2012).

2.5.2.2 Palabras agudas

Son las palabras que tienen acento en la última sílaba y se les coloca tilde si terminan en vocal o en las consonantes n o s. Ejemplos: sofá, capitán, salón, común (Chacón, 2012).

Por lo tanto, las palabras agudas que terminan en las demás consonantes no deben llevar tilde, salvo en los casos de hiato, en los que la tilde va en la vocal cerrada (i, u), se trata de una excepción a la regla (Chacón, 2012). Tampoco, se acentuarán las palabras agudas terminadas en dos o más consonantes aunque sean n o s. Ejemplos: iceberg, robots.

2.5.2.3 Palabras llanas o graves

Las palabras llanas son las que tienen acento en la penúltima sílaba y se les coloca tilde si terminan en una consonante distinta de n o s. Ejemplos: débil, cráter, lápiz, álbum, mármol entre otros (Chacón, 2012).

En cambio, si las palabras llanas acaban en dos o más consonantes, aunque la última sea –s, la tilde en la sílaba tónica es necesaria. Ejemplos: bíceps, tríceps, fórceps entre otras (Chacón, 2012).

2.5.2.4 Palabras esdrújulas

Las palabras esdrújulas son las que tienen acento en la antepenúltima sílaba y se les coloca tilde siempre. Ejemplos: vídeo, exámenes, miércoles, régimen entre otras (Chacón, 2012).

2.5.2.5 Palabras sobresdrújulas

Las palabras sobresdrújulas son las que tienen acento en la antepenúltima sílaba y se les coloca tilde siempre. Ejemplos: prácticamente, cómpramelas, pídeselo, niégamelo, ábremelo entre otras (Chacón, 2012).

2.5.3 El acento en las mayúsculas

Las palabras escritas con letras mayúsculas no constituyen una excepción de las reglas de acentuación. El hecho de que se escriba con letra mayúscula inicial o con mayúscula toda ella no justifica la omisión de la tilde (Chacón, 2012).

2.5.4 La tilde diacrítica

Las palabras que se han reunido aquí se distinguen entre sí a primera vista por llevar acento gráfico o no. Son palabras escritas con las mismas letras, pero con diferente función gramatical y la tilde se coloca para diferenciarlas. Muchas pueden ser monosílabas lo que hace que se rompa la regla de no tildar monosílabas (Chacón, 2012). Ejemplo:

mí (pronombre personal)	mi (pronombre posesivo)
tú (pronombre personal)	tu(pronombre posesivo)
él(pronombre personal)	el (artículo)
sí (pronombre personal o adverbio de afirmación)	si (conjunción condicional)
Té (sustantivo) bebida.	te (pronombre personal)
sé (presente indicativo de saber o imperativo de ser)	se (pronombre personal)
dé (Imperativo de dar)	de (preposición)
más (adverbio de cantidad)	mas (conjunción adversativa equivalente a pero)
aún (adverbio de tiempo equivalente a todavía)	aun (adverbio de cantidad equivalente a incluso)

2.6 Signos ortográficos

Los signos ortográficos son todas aquellas marcas gráficas que no siendo números ni letras aparecen en los textos escritos con el fin de contribuir a su correcta lectura e interpretación. Cada uno de ellos tiene una función propia y unos usos establecidos por convención. Hay signos de puntuación y signos auxiliares

diccionario panhispánico de dudas.

2.6.1 Signos de puntuación

—Sus funciones son marcar las pausas y la entonación con que deben leerse los enunciados, organizar el discurso y sus diferentes elementos para facilitar su comprensión, evitar posibles ambigüedades en textos que sin su empleo, podrían tener interpretaciones diferentes, y señalar el carácter especial de determinados fragmentos de texto —citas, incisos, intervenciones de distintos interlocutores en un diálogo.

diccionario panhispánico de dudas.

Los signos de puntuación son los siguientes:

Signos de puntuación	Reglas	Ejemplos
	Se usa para identificar el nombre de la persona. (vocativo)	Niño, cierra la puerta.
	Separar objetos de una enumeración de objetos, numeros. Etc	Luis, Marcela, Gabriel y Camila estan en mi grupo.

Coma	Antes de una conjunción (pero, mas, pues, aunque, sino)	Iria al cine, pero no tengo dinero.
	Antes y después de algunas conjunciones (Ej sin embargo, no obstante, en efecto).	Laura es timida, sin embargo, es muy simpatica.
	Separar una frase explicativa.	San Juan, capital de Puerto Rico, es una gran ciudad
	Cuando se altera el orden lógico de la oración.	Durante la mañana, regresaremos de la escuela.
	Sustituir el verbo si este se repite en la oración.	Yo traje mi libro y Sandra, su libreta.
	Al principio de la oración, separando circunstancias.	Lamentablemente, no podras repetir la prueba.
	Separar el pueblo del país o estado.	Vivo en Naranjito, Puerto Rico.
Punto	Se usa al final de una oración.	Soy un ser especial.
	En las abreviaturas.	Sr. Sra. Dr.
	Despues de cada elemento de una sigla o iniciales en su nombre.	O.N.U - F.B.I

Punto y coma (indica pausa mayor que la coma)	Se usa cuando se unen varias oraciones cuyas partes estan separadas por comas.	Trajeron al conferenciante, no era quien esperábamos, pero resulto ameno e interesante.
Dos puntos	Se usa despues del saludo de una carta	Querida amiga:
	Antes de una enumeración.	Necesitamos: Libros, libretas y cuadernos.
	Antes de una cita textual.	Jesus dijo: —Amaos los unos a los otros
Puntos suspensivos	Se usa para sustituir la palabra etcetera en una enumeración.	En mi jardin hay orquideas, rosa, margaritas ...
	Cuando se reproduce una cita textual o un refran y se omite una parte.	Cuando el rio suena...
Comillas	Se usa para identificar citas textuales.	Ella me dijo: —Aceptamos la propuesta
	Para enmarcar palabras extranjeras o empleadas con intención, dichos populares o ironias.	Demostro ser un —gran profesional con su stress.
Signos de	Se usan para identificar una	¿Hacia donde vamos?

interrogación	pregunta.	
Signos de exclamación	Se usan para señalar frases	¡ Que felicidad!
Paréntesis	Se usa para añadir información.	Octavio Paz (mexicano) ganó un premio nobel.

Figura 11. Los signos de puntuación. Aprenderjugandoesfacil.blogspot (2010).

2.6.2 Signos auxiliares

Los signos de auxiliares son los siguientes:

Signos Auxiliares	Reglas	Ejemplo
Guión (-)	Se usa como signo de división en las palabras cuando no caben completas en un renglón.	Teórico - práctica
	Se usa para dividir en sílabas las palabras.	
	Se utiliza para separar, dos elementos que integran una palabra compuesta.	
Asterisco (*)	Como signo de llamada de nota al margen o a pie de página dentro de un texto.	
	Se antepone a una palabra o expresión para señalar su incorrección o bien en su uso o bien en su ortografía.	
Llave ({})	Se utiliza en los cuadros sinópticos y representaciones esquemáticas.	
Apóstrofo (')	Se utiliza para reflejar supresión de sonidos que se producen en la pronunciación.	Pa' que

Figura 12. Signos auxiliares. Real Academia Española (1999).

2.7 Uso de las mayúsculas y minúsculas

Según la Real Academia Española (2010) Las mayúsculas se usan en nombres propios, apellidos, en denominaciones de familias y dinastías. Ejemplo: los Kennedy; los apodos y alias, los sobrenombres que son calificativos que siempre deben ir acompañadas de nombres propios. Ejemplo: Jack el Destripador; los seudónimos y nombres artísticos, personajes de ficción, nombres de deidades y otros seres del ámbito religioso, nombres geográficos, nombres de planetas, estrellas, constelaciones; nombres de los puntos cardinales, nombres de festividades religiosas, nombres de libros sagrados y nombres de marcas comerciales. Igualmente, en la primera palabra de un escrito.

Por otro lado, en cuanto a la puntuación después de un punto la Real Academia Española (2010) afirma la palabra que sigue a un signo de cierre de interrogación o de exclamación si no se interpone una coma; punto y coma, o dos puntos; la palabra que va después de dos puntos siempre que siga al encabezado de una carta o reproduzca palabras textuales.

Por otra parte, según la Real Academia Española (2010) los sustantivos que designan títulos nobiliarios, dignidades, cargos o empleos de cualquier rango deben escribirse con minúscula inicial en condición de nombres comunes, los gentilicios y nombres de pueblos o etnias, los días de la semana, los meses y las estaciones del año.

2.8 Vocabulario de textos académicos

El vocabulario académico se refiere al conjunto de expresiones orales y escritas que se deben tener en cuenta y emplear en el ámbito educativo formal. Ahora bien, el vocabulario coloquial o social es el conjunto de expresiones orales y escritas que se utilizan en las interacciones comunicativas cotidianas, por ejemplo, cuando chatea con sus amigos a través de las redes sociales o Whatsapp, escribe una publicación en Facebook o Twitter; o saluda a un conocido (Piccoli, s.f).

Por lo tanto, se debe tener presente que al momento de escribir un texto académico no se debe dirigir al lector como lo haría con sus familiares o amigos. Por tal motivo: use un vocabulario formal (sustantivos, verbos, adjetivos), evite usarlos en repetidas ocasiones, use sinónimos. Igualmente, utilice conectores lógicos en su texto para que el lector perciba una continuidad en su texto y no se confunda (Piccoli, s.f).

No escriba frases u oraciones con las expresiones hay que o tiene que porque estas no funcionan como recurso para convencer o persuadir al lector de que cambie su punto de vista sobre el tema que usted aborda en su texto. Mejor use se debe, se requiere, es necesario (Piccoli, s.f).

Por último, evite las redundancias es decir repetir ideas. Esto no le aporta nada al contenido, hace aburrido el texto y le quita potencial al escrito. Por último, tenga presente el tipo de texto que va a utilizar, escoja el texto adecuando para el mensaje que desea compartir y para el público que va a leer el texto (Piccoli, s.f).

2.9 Tipos de textos de la escritura académica

La escritura académica cuenta con varios tipos de textos; cada uno tiene su estructura y cumple funciones diferentes. La forma en cómo se presenta el contenido permite diferenciar una carta de un resumen, un artículo de un ensayo (Prina, 2004). A continuación, se mencionarán los principales textos académicos:

2.9.1 El resumen

El resumen es un texto académico que organiza de manera lógica las ideas más importantes que provienen de un documento base, sea este escrito, verbal o icónico. En el proceso de recolectar información para una actividad académica, se debe leer, seleccionar, organizar los contenidos y no sólo copiarlos literalmente (Chacón, 2014).

El resumen tiene las siguientes características:

Objetividad: que se refiere que conserva las ideas originales del texto y el estilo el autor.

Claridad: permite que el texto se pueda comprender fácilmente.

Precisión: oraciones cortas y concisas, condensan el contenido del texto.

2.9.2 El ensayo

El ensayo es una reflexión, casi siempre a partir de la consideración de otros. Por eso, se mueve más entre el juicio y el poder de los argumentos. El texto se valora por su calidad para exponer, confrontar y someter a consideración las ideas. No se limita a un campo específico del conocimiento, está ligado a varias disciplinas (Chacón, 2014).

El ensayo tiene una estructura que es la siguiente:

Introducción: puede ser uno a varios párrafos donde se plantea el problema, se mencionan los objetivos del ensayo, por lo general en la introducción se plantea la tesis. La tesis: es una preposición que expresa la postura del autor frente al problema asunto; debe comprobarse mediante argumentos. Desarrollo argumentativo: conjunto de argumentos que deben tener un sustento de una fuente de consulta. Conclusión: no es necesariamente una conclusión pero sí un cierre. Se puede sugerir soluciones y proponer situaciones para posteriores ensayos.

2.9.3 La reseña

La reseña es un escrito breve que informa y a la vez valora una obra o un producto cultural; su característica fundamental radica en describir y emitir un juicio valorativo a favor o en contra (Chacón, 2014).

La estructura de una reseña es la siguiente:

Encabezamiento

Que cuenta con las siguientes partes:

- Título de la reseña
- Ficha técnica (título de la obra, autor, editorial, país, año)
- Autor de la reseña

Presentación de la obra reseñada: uno o dos párrafos que contextualizan acercan de la obra.

Síntesis del contenido de la obra o producto: descripción de los aspectos más importantes de la obra o producto.

Juicio valorativo y crítico: el autor escribe sobre las fortalezas o debilidades de la obra, finalmente, da un juicio de valor sobre la obra o producto.

Conclusión: destaca los aspectos más importantes del contenido.

2.9.4 El artículo académico

El artículo académico exige el cumplimiento de normas específicas tanto en su estructura general como en su contenido. Por esta razón, el uso de vocabulario especializado y el tono formal en que se escribe facilitan el acceso a la información y, por consiguiente, su comprensión (Chacón, 2014).

El artículo tiene la siguiente estructura:

Resumen o abstract: comprende la síntesis del tema, la problemática y los lineamientos teóricos que han orientado la investigación. Esta parte no contiene la tesis. El resumen permite conocer el contenido general del artículo.

Palabras clave: son descriptores, deben seleccionarse cuidadosamente porque de ellas depende la correcta clasificación e inclusión en las bases de datos para su búsqueda.

Introducción: presenta la problemática o fenómeno objeto de la investigación junto con los lineamientos teóricos y metodológicos que la orientaron. Igualmente, se sintetiza el problema y su objetivo general.

Metodología: incluye la descripción del procedimiento y las herramientas de trabajo utilizadas para llevar a cabo el tipo de investigación. Se describe en detalle los instrumentos, criterios y variables. Se explican las tablas y gráficos obtenidos de la sistematización de los datos.

Resultados y discusión:

Es la información con la que el lector especializado podrá contrastar la información y valorar el aporte real a la disciplina, desde el aspecto teórico o metodológico.

Conclusiones: estas deben sintetizar los hallazgos del estudio que permitirán la validez viabilidad y relevancia de los resultados.

2.10 Normatividad de la escritura en la educación secundaria colombiana

Los lineamientos curriculares en el campo de la lengua castellana en Colombia manifiestan:

En la propuesta de indicadores de logros se avanza, según los niveles de escolaridad, de procesos de identificación de tipos de textos, hacia procesos de comprensión, interpretación, explicación, producción y control de las prácticas lectoras y escritoras. Los niveles de explicación de la lengua como objeto de estudio, haciendo uso de categorías teóricas, se enfatizan en la básica secundaria. En fin, para el caso del trabajo sobre textos sugerimos tener como referente para definir énfasis para los diferentes grados, las categorías del primer eje planteado en este documento: a) un nivel de construcción del sistema de significación que garantiza el reconocimiento, conocimiento y apropiación del sistema (por ejemplo la escritura); b) un nivel del uso del sistema con fines comunicativos y significativos en el que están en juego diversos tipos de competencias; c) un nivel de explicación de los fenómenos del lenguaje en el que cobran sentido los saberes que se ocupan del lenguaje como objeto de estudio; d) un nivel de control o nivel metacognitivo que está referido a la toma de distancia y a la regulación consciente de los sistemas de significación con finalidades comunicativas y significativas determinadas (P.47).

Para esta *investigación* se tendrá en cuenta, el nivel de construcción del sistema de significación que garantiza el reconocimiento, conocimiento y apropiación del sistema en este caso un sistema como la escritura. Este nivel de construcción del sistema de significación se ve reflejado en los estándares básicos de competencias del lenguaje en el factor de producción textual.

Los estándares de competencias para el grado octavo que es el grado objeto de esta investigación manifiestan para el factor de producción textual en cuanto al enunciado lo siguiente:

Produzco textos escritos que evidencian el conocimiento que he alcanzado acerca del funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación y el uso de las estrategias de producción textual. Igualmente, en los subprocesos para el anterior enunciado mencionado los lineamientos proponen lo siguiente: diseño un plan textual para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes en los contextos en que así lo requiera. Utilizo un texto explicativo para la presentación de mis ideas, pensamientos y saberes, de acuerdo con las características de mi interlocutor y con la intención que persigo al producir el texto. Identifico estrategias que garantizan coherencia, cohesión y pertinencia del texto. Tengo en cuenta reglas sintácticas, semánticas y pragmáticas para la producción de un texto. Elaboro una primera versión de un texto explicativo atendiendo a los requerimientos estructurales, conceptuales y lingüísticos. Reescribo el texto, a partir de mi propia valoración y del efecto causado por éste en mis interlocutores (p.38).

Claramente en el factor de producción textual para grado octavo se trabajan los procesos cognitivos de la escritura, partiendo de un texto explicativo. Dentro del texto explicativo los lineamientos curriculares proponen los siguientes textos: la reseña, la receta, las reglas de un juego, las instrucciones para armar un juguete, un mueble e instalar un electrodoméstico (Lineamientos curriculares lengua castellana, p.80).

De igual manera, en el factor de producción textual también se solicitan los aspectos generales de la escritura de la lengua española como coherencia, cohesión, reglas sintácticas semánticas y pragmáticas. El texto para este factor no solo debe tratarse de la forma sino también del contenido.

2.11 La escritura en el aula de clase colombiana

En la investigación realizada por el comité de investigaciones de La Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior (Redlees) se llegó a las conclusiones que se señalan a continuación. En esta investigación se realizaron encuestas y entrevistas a estudiantes de educación media sobre los procesos de escritura que se llevan a cabo en las instituciones a las cuales pertenecen. A partir de los resultados obtenidos gracias a los instrumentos mencionados, se observó que los estudiantes de educación media reconocen la necesidad e importancia de aplicar técnicas y herramientas que les permitan el desarrollo eficiente de la escritura (González, Salazar y Peña, 2015).

Igualmente, se observó que existe entre los maestros y las directivas una preocupación por preparar a los jóvenes para la presentación de las pruebas Saber, pero dichos procesos de aprendizaje no se ponen en relación con su realidad académica, ni se hace seguimiento a éstos de manera que permitan mostrar las competencias exigidas o señaladas en los lineamientos y disposiciones curriculares (González, Salazar y Peña, 2015).

En la investigación se evidencia además que para los alumnos encuestados no son claras las interrelaciones entre los procesos de escritura y las herramientas o técnicas para aprender. Así, los autores explican que en la memoria de los estudiantes hay muchos datos, informaciones factuales, experiencias y vivencias que generan conocimiento, pero se desarrollan pocas estrategias que permitan la expresión de esos conocimientos en el plano de la escritura (González, Salazar y Peña, 2015).

De igual manera, en la investigación se manifiesta que la escritura no tenía relación con los procesos de pensamiento, no era para pensar sino para escribir; ni se practicaba en otras asignaturas, solo se realizaba en talleres y guías con los profesores de español. (González, Salazar y Peña, 2015, p.144) Esto conduce a observar que en el colegio tampoco se desarrollaban los

procesos cognitivos de escritura, pues no se elaboran borradores, ni se hace un seguimiento de éstos. Igualmente, también se afirma que los profesores de asignaturas diferentes a las de español o literatura no siempre daban importancia a los procesos de lectura y de escritura, pues sus intervenciones no tienden a evaluar propiedades textuales como la ortografía, la puntuación y el nivel de la redacción en general (González, Salazar y Peña, 2015).

En el salón de clase tampoco hay retroalimentación o socialización de lo que se solicita y se hace; esto significa que, por este medio o herramienta lícita, no se produce conocimiento, sino que se favorece solo una forma de mecanización en el intento de escribir. Así, el estudiante adquiere una técnica, pero no desarrolla el proceso que necesita para su haber personal y desenvolvimiento académico. Por lo tanto, la escritura no se ve como la construcción del pensamiento mediante el desarrollo de procesos que los lleven a pensar qué hacer, cómo, a quién se dirige, por qué y para qué se elabora o produce el texto que se exige (González, Salazar y Peña, 2015).

Para concluir, se escribe en los últimos cursos de la educación secundaria; pero solo se hacen ejercicios mecánicos con el fin de ser evaluados en los distintos momentos del acto académico, pero no se producen textos con mensajes o contenidos que permitan el uso cognitivo de la mente y el cerebro a través del desarrollo de temas que les pertenezcan a los estudiantes (González, Salazar y Peña, 2015).

2.12 Escritura ideofonemática por David Crystal

David Crystal es profesor de Lingüística en la Bangor University y trabaja desde su casa en Holyhead, Gales, como escritor, conferenciante y comentarista. Estudió Filología Inglesa en la University College de Londres y se especializó en lingüística inglesa. Inició su carrera académica en Universidad de Bangor y la prosiguió en la de Reading, donde fue profesor de Lingüística. En 2001 escribió un libro llamado *el lenguaje e internet* donde trata sobre el Netspeak o ciberhabla.

2.12.1 Concepto

El ciberhabla es una forma de lenguaje con características únicas y propias de Internet que se deriva de su naturaleza de medio electrónico, global e interactivo. Lenguaje que el autor manifiesta influye principalmente en el vocabulario inglés, pero también afecta las grafías (Crystal, 2001, p.29).

2.12.2 El medio del ciberhabla

Internet es un medio electrónico, global e interactivo, y cada una de estas propiedades tiene consecuencias para el tipo de lenguaje que allí se encuentra. Por lo menos, el ciberhabla se ha llamado: –habla escrital se escribe como habla la gente. Pero ¿qué gente? El autor manifiesta que muchas de las personas que usan el ciberhabla son una población relativamente joven y curtida en Internet (Crystal, 2001, p.38).

2.12.3 Características del ciberhabla

Las características del ciberhabla abarcan desde la repetición de las letras (aaaahhh, hiiiiii, ooopss) y signos de puntuación (nunca más!!!!; qué????) hasta todas las letras en mayúscula para gritar (ME ESTAS ENTENDIENDO). Igualmente, énfasis de la palabra mediante asteriscos (la *autentica* respuesta) (Crystal, 2001, p.48).

Igualmente, los distintos tipos de abreviaturas que se encuentran en el ciberhabla han sido uno de los rasgos más destacados. Algunas son como jeroglíficos, porque el valor del sonido de la letra o número representa la sílaba de una palabra. Se encuentran las abreviaturas en algunos grupos especialmente se usan para reaccionar ante un mensaje que se piensa que es divertido o para transmitir provocación, las grandes sonrisas se simbolizan con gg ggg y vbg (sonrisa muy grande) entre otras (Crystal, 2001, p.101).

Así mismo, todos los signos ortográficos han sido afectados. Por ejemplo, el estatuto de las mayúsculas ha variado enormemente. Hay una marcada tendencia a utilizar las minúsculas en casi todas partes. Existe el principio de –ahórrase una tecla los mundos virtuales permiten construir toda clase de oraciones sin utilizar mayúscula ni puntuación (Crystal, 2001, p.104).

También, el ciberhabla carece de expresiones faciales, gestos y convenciones, que son tan importantes a la hora de expresar opiniones y actitudes personales, y a la hora de moderar las relaciones sociales. Pero para suplir esta necesidad el ciberhabla cuenta con los emoticones que se tratan de combinaciones de caracteres del teclado con el fin de demostrar la expresión de una emoción en el rostro. La interpretación de estos emoticones depende del contexto de la plática aunque si no se presta atención pueden ser malinterpretados: añadir un emoticón de sonrisa a un enunciado que es claramente hostil puede incrementar en vez de disminuir la fuerza de la intervención airada (Crystal, 2001, p.51).

2.12.4 Cuestión de identidad

El ciberhabla es una variedad de lenguaje en alza que esta imbuida de un espíritu creativo y fuerte. Los usuarios de Internet están continuamente buscando un vocabulario para describir sus experiencias, para captar la naturaleza del mundo electrónico y para superar las limitaciones comunicativas que presenta la tecnología (Crystal, 2001, p.82).

2.13 Escritura ideofonemática según Daniel Cassany

Daniel Cassany es licenciado en filología catalana, investigador y doctor en filosofía y letras. Trabajó como docente en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB, de la Universidad de Barcelona, y como colaborador técnico en la Dirección General de Política Lingüística, actualmente es profesor titular en la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, desde 1993. Daniel Cassany ha realizado investigaciones sobre escritura ideofonemática, los resultados de sus investigaciones se presentan a continuación:

2.13.1 Concepto

La escritura ideofonemática es un tipo de escritura que se usa en las redes sociales, chats y aplicaciones de mensajería en tiempo real que se aleja de la norma de estándar, no usa tildes, omite vocales, simplifica palabras, sustituye los dígrafos entre otras características. Torres I Vilatarsana (2003) denominó ideofonemática esta transformación de la escritura convencional que usa los recursos del teclado para imitar la transcripción fonética (qué hacemos = keasemos) e incorpora emoticones o iconos ☺ para mostrar los sentimientos y reacciones de quien escribe (Cassany; 2012).

2.13.2 Uso y tipo de escritura

Una de las razones por las que se utiliza este tipo de escritura es que las interacciones por el chat y mensajes en aplicaciones se generan de manera inmediata e improvisada, no requieren revisión, es necesaria la rapidez, y en algunos casos tienen límites de extensión. Por lo tanto, su uso es voluntario. Dicho lo anterior, la escritura ideofonemática es un estilo de escritura informal es decir se usa en espacios de ocio, donde el sujeto que escribe lo hace en primera persona, a diferencia del texto académico donde se debe evitar la subjetividad por lo tanto, se escribe en tercera persona (Cassany; 2012).

2.13.3 Ortografía

Una de las principales características de la escritura ideofonemática es la simplificación de las palabras y explotar las posibilidades significativas y lúdicas de las palabras de una forma creativa. Una de las principales características son las siguientes:

- Eludir vocales: besos = bss
- Reducir grupos consonánticos por equivalente fonético: que = k; quedada = kdd; guapa = wapa.
- Omitir tildes, diéresis y signos de puntuación con valor sintáctico.
- Omitir mayúsculas al inicio de oración de nombres propios.
- Usar abreviaciones: también = tb; Barcelona = bcn.
- Se suprime la h y los dígrafos qu, gu.
- Aprovechar el valor fonético de cifras y símbolos por= x; igualmente > = mente; uno = 1. (Cassany, 2012, p.40)

2.13.4 Uso creativo

- lectoras y lectores= lector@s (para evitar el masculino genérico)
- Aprovechar recursos del cómic: mayúsculas para marcar un grito; exclamaciones, interrogaciones y puntos suspensivos para expresar actitudes; la letra z para indicar sueño o aburrimiento: ZZZZZ.
- Repetir signos para expresar intensidad: ahhhhhhhh, grrrrrr.
- Repetición de vocales y signos de puntuación para mostrar expresividad. Ejemplo buenoooo
- Usar emoticonos para indicar estados de ánimos: ☺ (Cassany, 2012, p.40)

2.13.5 Finalidades de la escritura ideofonemática

Los jóvenes usan la escritura ideofonemática para construir una identidad personal en la red, para distinguir su escritura del resto. Este estilo de escritura permite que los jóvenes salgan del estilo rígido de la escritura académica, los cambios les permiten sentir que están embelleciendo y haciendo más ligera la escritura (Cassany; 2012).

3. METODOLOGÍA

3.1 Tipo y enfoque de la investigación

El tipo de investigación que se está realizando es una investigación correlacional, porque su finalidad es conocer la relación entre dos conceptos en un contexto en particular. El enfoque es mixto porque se utilizarán análisis de corpus escrito donde se cuantificarán las palabras ideofonemáticas que se encuentren y un cuestionario para profundizar en el conocimiento de la escritura ideofonemática.

3.2 Muestra y caracterización de la población

El proyecto se desarrolló con estudiantes del grado octavo de la jornada mañana del Colegio San Rafael de Alicante, ubicado en la localidad 10 de Bogotá, Engativá. Este grupo está conformado por 23 jóvenes con edades entre los 12 y 14 años pertenecientes en su gran mayoría a estratos 3 y 4.

3.3 Técnica e instrumento

Técnica: análisis del discurso

Instrumento: corpus de textos escritos a mano por los estudiantes.

3.4 Técnica de procesamiento y análisis de datos

Se recolectarán 23 ensayos escritos a mano, ensayos escritos por estudiantes de octavo A del Liceo San Rafael De Alicante. Los ensayos tendrán una extensión de dos páginas y el tema a escribir será elegido por cada estudiante.

A estos textos se les realizará un análisis de texto con un software para análisis de texto llamado Antconc, en donde se buscarán las palabras ideofonemáticas. Después, se clasificará cada palabra dentro de un grupo de características que tiene la escritura ideofonemática.

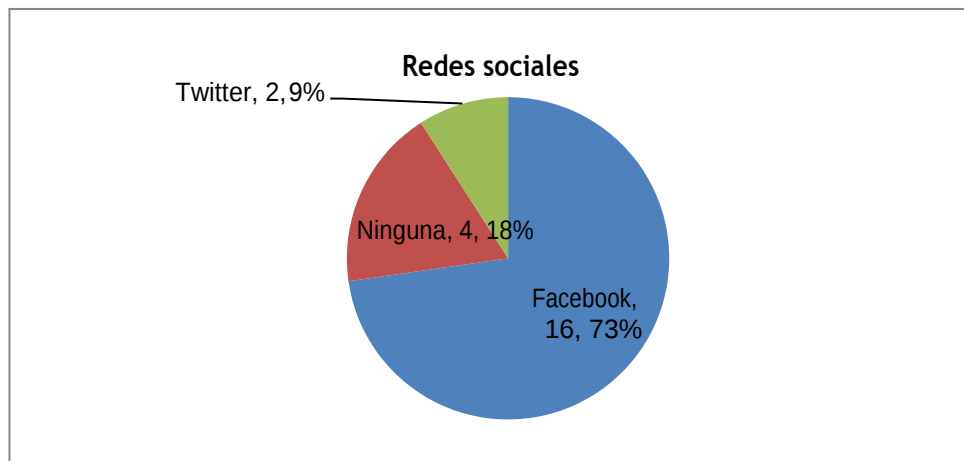
Por último, se realizará una encuesta sobre escritura ideofonemática se indagará si la conocen, si la usan, qué redes sociales manejan y qué aplicaciones de mensajería móvil instantánea utilizan. Luego, la información de las encuestas se tabulará y se plasmarán los resultados.

Para finalizar, se concluirá si existe incidencia de la escritura ideofonemática en la escritura académica. Igualmente, se plasmarán las conclusiones que se produzcan aunque no sean propiamente conclusiones objetivo de la investigación.

4. RESULTADOS

4.1 Resultados de las encuestas aplicadas

Pregunta 1: ¿qué redes sociales usa?



Las respuestas muestran que los estudiantes usan redes sociales como Facebook y Twitter. También, se puede evidenciar que algunos estudiantes no usan ninguna red social. Los porcentajes y valores de las respuestas son los siguientes:

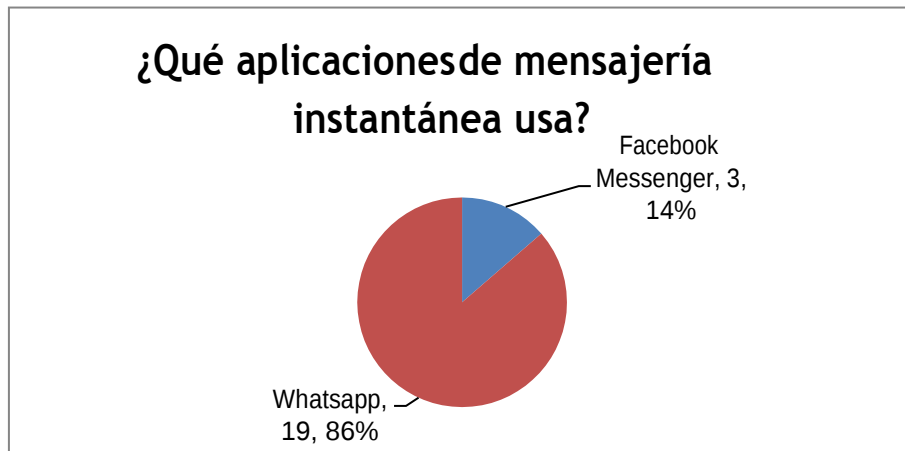
16 estudiantes es decir el 73% de los encuestados usan Facebook.

4 estudiantes es decir el 18% no usan ninguna red social.

2 estudiantes es decir el 9% usan Twitter.

Se concluye que la red que más usada es Facebook.

Pregunta 2: ¿qué aplicaciones de mensajería instantánea usa?



Las respuestas muestran que los estudiantes usan aplicaciones de mensajería instantánea como Whatsapp y Facebook Messenger. Los porcentajes y valores de las respuestas son los siguientes:

19 estudiantes es decir el 86% de los encuestados usan Whatsapp. 3 estudiantes es decir el 14% usan Facebook Messenger.

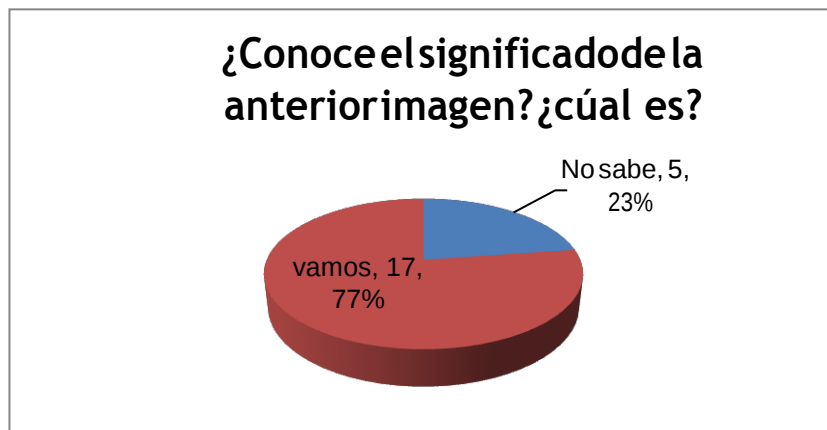
Se concluye que la aplicación de mensajería instantánea más usada es Whatsapp.

Pregunta 3: ¿conoce el significado de la anterior imagen? ¿cuál es?



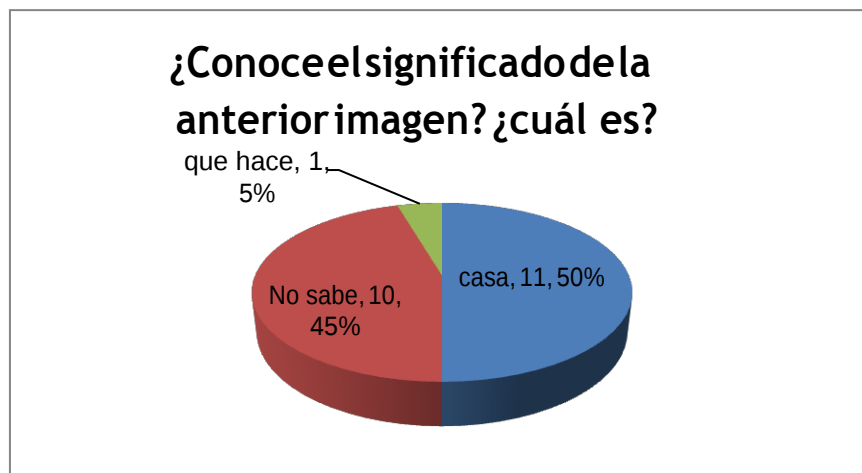
Las respuestas muestran que 19 estudiantes es decir el 86% de los encuestados conocen el significado de las palabras kmo stas y que 3 estudiantes es decir el 14% no conocen el significado de las palabras. Se concluye con esto que es mayor el número de estudiantes que conocen el significado de la expresión.

Pregunta 4: ¿conoce el significado de la anterior imagen? ¿cuál es?



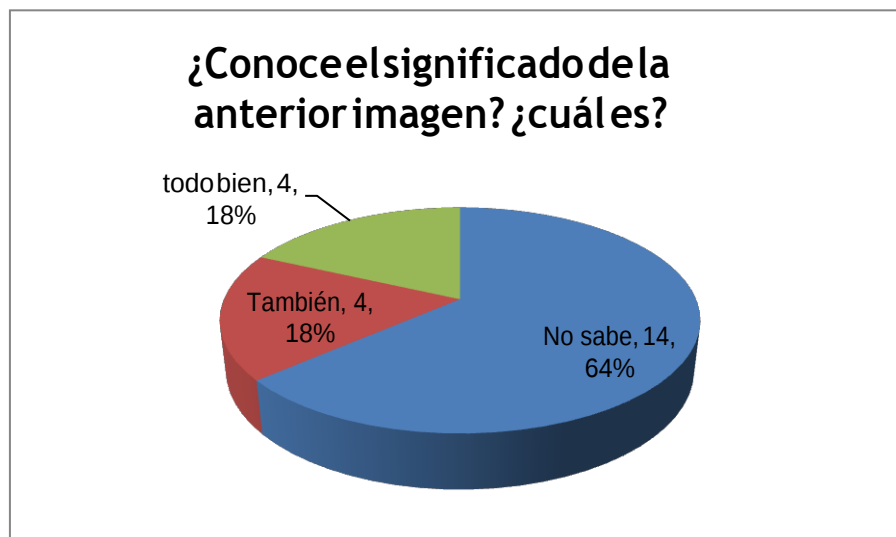
Las respuestas muestran que 17 estudiantes es decir el 77% de los encuestados conocen el significado de la palabra vams y que 5 estudiantes es decir el 23% no conocen el significado de la palabra. Se concluye con esto que es mayor el número de estudiantes que conocen el significado de la expresión.

Pregunta 5: ¿conoce el significado de la anterior imagen? ¿cuál es?



Las respuestas muestran que 11 estudiantes es decir el 50% de los encuestados conocen el significado de la palabra ksa, que 10 estudiantes es decir el 45% no conocen el significado de la palabra y que un estudiante da una respuesta incorrecta. Se concluye con esto que es mayor el número de estudiantes que conocen el significado de la expresión.

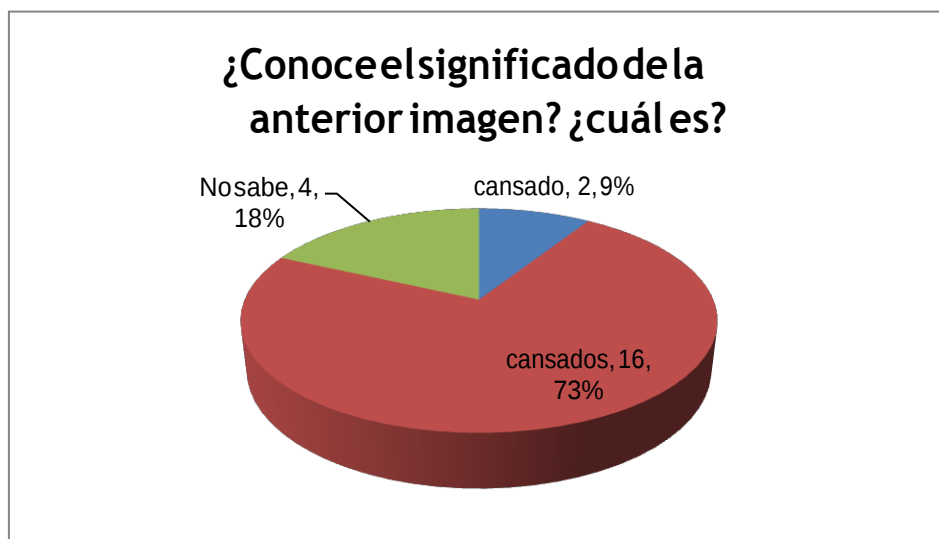
Pregunta 6: ¿conoce el significado de la anterior imagen? ¿cuál es?



Las respuestas muestran que 14 estudiantes es decir el 64% de los encuestados

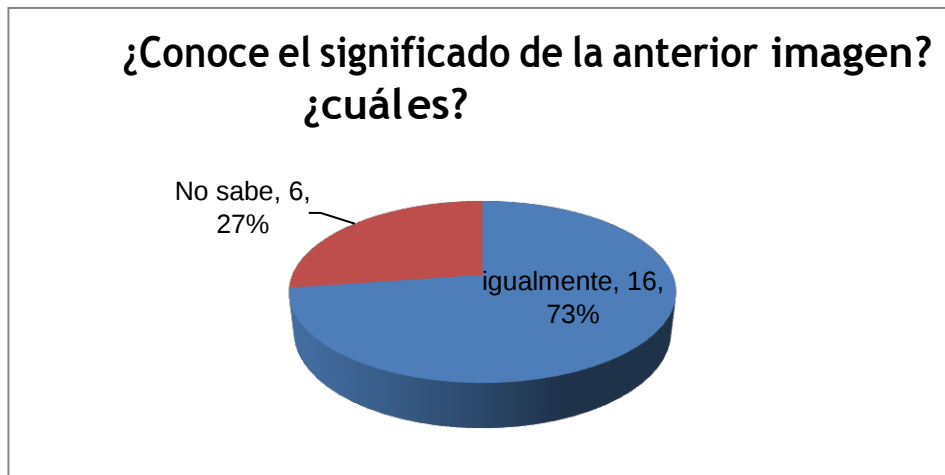
no conocen el significado de la palabra tb, que 4 estudiantes es decir el 18% dan una respuesta incorrecta y que sólo 4 estudiantes responden correctamente. Se concluye con esto que es menor el número de estudiantes que conocen el significado de la palabra también.

Pregunta 7: ¿conoce el significado de la anterior imagen? ¿cuál es?



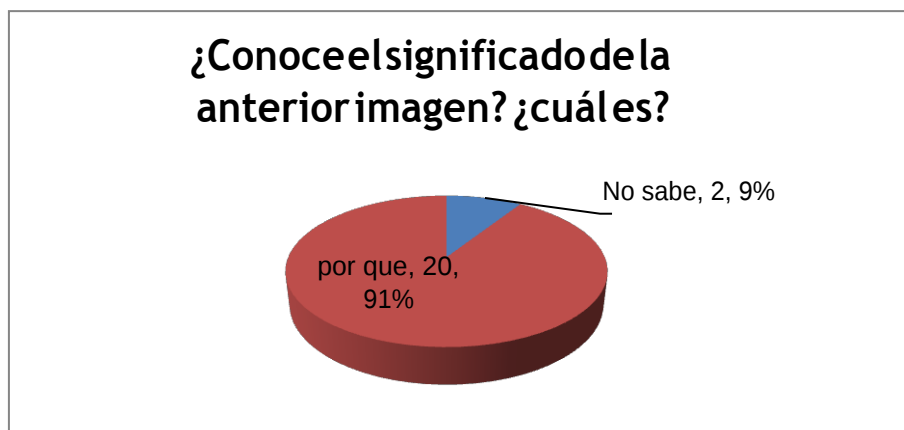
Las respuestas muestran que 16 estudiantes es decir el 73% de los encuestados conocen el significado de la palabra cansa2 y que 4 estudiantes es decir el 18% desconocen el significado de la palabra. Se concluye con esto que es mayor el número de estudiantes que conocen el significado de la palabra cansados.

Pregunta 8: ¿conoce el significado de la anterior imagen? ¿cuál es?



Las respuestas muestran que 16 estudiantes es decir el 73% de los encuestados conocen el significado de la palabra =mente y que seis estudiantes no conocen el significado de la palabra. Se concluye con esto que es mayor el número de estudiantes que conocen el significado de la palabra igualmente.

Pregunta 9: ¿conoce el significado de la anterior imagen? ¿cuál es?



Las respuestas muestran que 20 estudiantes es decir el 91% de los encuestados conocen el significado de la palabra x q y que dos estudiantes es decir el 9% no conocen el significado de la palabra. Se concluye con esto que

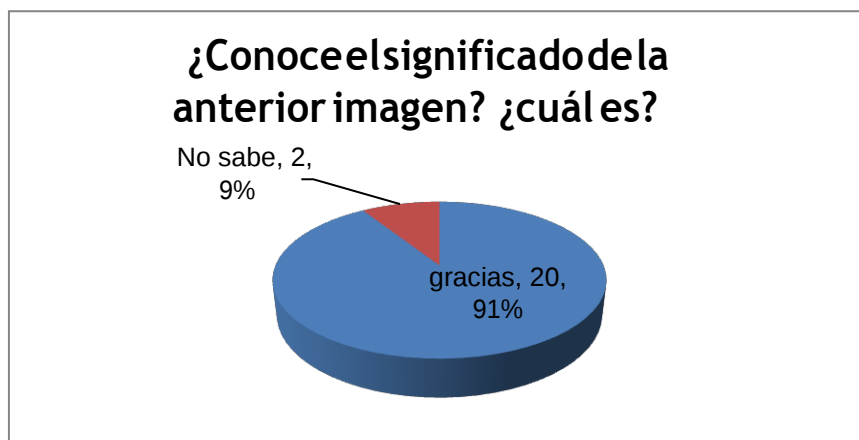
es mayor el número de estudiantes que conocen el significado de la palabra por qué.

Pregunta 10: ¿conoce el significado de la anterior imagen? ¿cuál es?



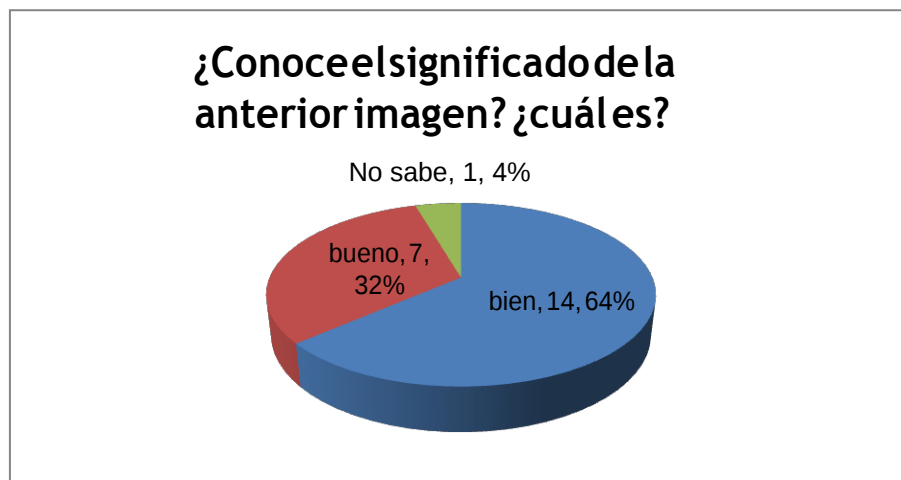
Las respuestas muestran que 14 estudiantes es decir el 64% de los encuestados no conocen el significado de la palabra bss y que ocho estudiantes es decir el 36% conocen el significado de la palabra. Se concluye con esto que es menor el número de estudiantes que conocen el significado de la palabra besos.

Pregunta 11: ¿conoce el significado de la anterior imagen? ¿cuál es?



Las respuestas muestran que 20 estudiantes es decir el 91% de los encuestados no conocen el significado de la palabra grax y que dos estudiantes es decir el 9% conocen el significado de la palabra. Se concluye con esto que es mayor el número de estudiantes que conocen el significado de la palabra gracias.

Pregunta 12: ¿conoce el significado de la anterior imagen? ¿cuál es?



Las respuestas muestran que 14 estudiantes es decir el 64% de los encuestados conocen el significado de la palabra bn y que siete estudiantes es decir el 32% dan una respuesta incorrecta. Se concluye con esto que es mayor el número de estudiantes que conocen el significado de la palabra bien.

Pregunta 13: ¿usa este tipo de escritura en internet?



Las respuestas muestran que 13 estudiantes es decir el 59% de los encuestados usan en internet la escritura ideofonemática. También, 9 estudiantes es decir el 41% no usan la escritura ideofonemática en internet. Se concluye que es mayor la cantidad de estudiantes que usan la escritura ideofonemática en internet.

Pregunta 14: ¿por qué usa este estilo de escritura?

Las siguientes son las respuestas dadas por los estudiantes:

¿Por qué usa este estilo de escritura?	Cantidad de estudiantes
Uso la k como que	1
Porque es más rápido escribir	1
Porque son abreviaciones	1
Por economía	1
Porque es más fácil escribir	2
Por pereza de escribir la palabra completa	1
Pero muy poco	1
Algunas palabras	2
La usa pero no responde por qué	1
Porque se cansa de escribir	1
Por costumbre	1
Total general	13

Los estudiantes que no usan la escritura ideofonemática manifiestan no usarla porque no es elegante, porque la ortografía no es correcta, porque no les gusta y porque les parece desagradable al ser casi inentendible. Se concluye que los estudiantes que usan la escritura ideofonemática lo hacen por rapidez, por facilidad y por costumbre.

4.2 Corpus analizado

El corpus es una muestra constituida por 23 ensayos escritos a mano de una extensión de dos páginas, cuyo tema es libre

4.2.1 Características de los textos analizados

Los hallazgos que se encontraron en los textos analizados después de ser digitados y analizados con el programa Antcont son los siguientes:

<i>Características de la escritura ideofonemática</i>	<i>Características de los textos analizados</i>
Eludir vocales	En los textos no se encontró vocales faltantes en las palabras.
Reducir grupos consonánticos por equivalente fonético	Las palabras presentes en los escritos no tenían grupos consonánticos reducidos por equivalente fonético.
Omitir tildes	Se omiten tildes en sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos. En palabras agudas como: Más, energía, revolución, también, después, además, así, comenzó, dirección, empezó, están, ningún, siguió, aprobó, aumentará, autorización, balón, carbón, concluyó, consiguió, contestó, deberán, debutó, decisión, expidió, expulsión, finalizó, francés, inició, intención, intentarán, mejoró, opción, opresión, país, pareció, portugués, prohibición, razón, reglamentación, represión, sanción,

	sirvió, solución, sufrió, terminó. En palabras graves como: Atraídos, mayoría, cáncer, césped, contenía, deberían, existiría, fiscalía, fútbol, había, líder, mayorías, monarquía, policía, tecnología. En palabras esdrújulas como: Régimen, género, agrícola, químicas, época, músico, petróleo, soviética, anacrónica, artículo, catástrofes, científico, convirtiéndose, críticas, décadas, dinámico, económico, ejército, escogí, espontáneas, fáciles, físicas, hidráulica, histórica, islámico, línea, lógico, mágica, miércoles, música, narcotráfico, neolítico, pérdidas, político, rápido, terapéutico, último. Y en la palabra sobreesdrújula: prácticamente.
Omitir signos de puntuación	Se usan signos de puntuación en los escritos.
Omitir mayúsculas al inicio de oración y en nombres propios	En algunos textos se pudo observar que se omitía el uso de mayúsculas al inicio de la oración y en nombres propios sobre todo en nombres geográficos.

Usar abreviaciones	En los textos no se usan abreviaciones.
Se suprime la h y los dígrafos qu, gu	Se observa en las palabras a continuación la falta de la h: Han (an), inhumano (inumano), habido (avido). No se observa los dígrafos qu o gu suprimidos en los textos.
Aprovechar el valor fonético de cifras y símbolos	No se observó simplificación de las palabras por aprovechamiento del valor fonético de cifras y símbolos.
Repetición de vocales y signos de puntuación para mostrar expresividad	No se repiten vocales o signos en las palabras presentes en los textos.

5. Conclusiones

El análisis de los textos permite llegar a las siguientes conclusiones:

1. La escritura ideofonemática no está presente en los ensayos escritos por los estudiantes de octavo A del Liceo San Rafael De Alicante. Por lo tanto, los estudiantes reconocen el contexto de uso de la escritura, es decir, saben que escribir en internet con escritura ideofonemática puede ser correcto, pero la escritura que se debe emplear en los textos escolares es una escritura formal.
2. El tipo de texto influyó en los resultados obtenidos en esta investigación. En el momento que el docente titular solicitó un ensayo, los alumnos captaron la formalidad del escrito que se les solicitaba.
3. En los ensayos se encuentran características de la escritura ideofonemática como omitir tildes, omitir mayúsculas al inicio de oración, omitir mayúsculas en nombres propios y suprimir la h en algunas palabras, pero no se encuentra la principal característica de este estilo de escritura que es la simplificación de las palabras.
4. Las características de la escritura ideofonemática presentes en los textos como omitir tildes, omitir mayúsculas al inicio de oración, omitir mayúsculas en nombres propios y suprimir la h se deben a faltas ortográficas.
5. La omisión de la h en las palabras an (han) y avido (habido) se debe a un desconocimiento del uso correcto del verbo haber y en la palabra inhumano (inumano) se hace por asociación fonética, no por simplificación de la palabra.

6. Anexo

6.1 Encuesta

Escritura de internet

*Obligatorio

Nombre y grado al cual pertenece *

¿Qué redes sociales usa? * Seleccione todos los que correspondan.

- ☐ Facebook
- ☐ Twitter
- ☐ Ninguna
- ☐ Otro: _____

¿Qué aplicaciones de mensajería instantánea usa? * Seleccione todos los que correspondan.

- ☐ Whatsapp
- ☐ Facebook Messenger
- ☐ Ninguna
- ☐ Otro: _____

kmo stas

¿Conoce el significado de la anterior imagen? ¿cuál es? *

vams

¿Conoce el significado de la anterior imagen? ¿cuál es? *

ksa

¿Conoce el significado de la anterior imagen? ¿cuál es? *

tb

¿Conoce el significado de la anterior imagen? ¿cuál es? *

cansa2

¿Conoce el significado de la anterior imagen? ¿cuál es? *

=mente

¿Conoce el significado de la anterior imagen? ¿cuál es? *

x q

¿Conoce el significado de la anterior imagen? ¿cuál es? *

bss

¿Conoce el significado de la anterior imagen? ¿cuál es? *

grax

¿Conoce el significado de la anterior imagen? ¿cuál es? *

bn

¿Conoce el significado de la anterior imagen? ¿cuál es? *

¿Usa este tipo de escritura en internet? ¿Por qué? *

Gracias.

7. Bibliografía

Álvarez, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Barcelona: Octaedro.

Camacho Madrigal, O. (2014). Ola K Ase: escribiendo o k ase, comunicarse en tiempos digitales. *Entretextos*, pp.1-7. Disponible en <http://entretextos.leon.uia.mx/num/15/PDF/ENT15-1.pdf>. Fecha de acceso: 04 mayo 2018

Cassany, D. (2012). *En_linea: leer y escribir en la red*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2015) —Las ortografías en Internet: exploración, datos y reflexionesll, Lugo: Axax. pp. 13-26

Chacón, B. T. (2012). *Ortografía normativa del español*. volumen i (5a. ed.). Disponible en <https://ebookcentral.proquest.com>

Crystal, C. (2001), *El lenguaje e Internet*. UK: Cambridge University.

González Pinzón, B., Salazar Sierra, A. y Peña Borrero , L. (2015). *Formación inicial de lectura y escritura en la universidad* Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Induráin Pons, J., & Acebo García, S. (2011). *Sintaxis*. Barcelona.

Jaúregui Olazábal, Ramón María. El problema de la ortografía. *Educere*, vol. 12, núm. 42, julio-septiembre, 2008, pp. 625-627 Universidad de los Andes Mérida, Venezuela

Koskima, R. (2007). El reto del cibertexto: enseñar literatura en el mundo digital. *Uocpapers Revista Sobre La Sociedad Del Conocimiento*, n. 4, p. 1-10. Disponible en : <http://www.uoc.edu/uocpapers/4/dt/esp/koskima.html>. Fecha

de acceso: 04 mayo 2018

Montoro Del Arco (2015): *Estudios sobre ortografía del español*. Lugo, Axac.

Real Academia Española, (1999). *Ortografía de la lengua española*.

Ortiz Naranjo, E. (2012). *Representaciones de sentido que se generan en los estudiantes de la institución educativa Mariscal Robledo De Medellín al transferir el Netspeak o lenguaje de internet a sus producciones escritas* (Maestría). Universidad De San Buenaventura Colombia.

Pérez Gaztelu, Elixabete; Zulaika Ijurko, Esther. Comunicarse escribiendo en las redes. *Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación*, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 117-128, mayo 2014. ISSN 2341-2690. Disponible en: <<http://www.revistaec.eu/index.php/raeic/article/view/8>>. Fecha de acceso: 04 mayo 2018

Piccoli , E. (2017). LEO - Centro de Español - Universidad de los Andes. [online] [Leo.uniandes.edu.co](http://leo.uniandes.edu.co). Disponible en: <http://leo.uniandes.edu.co/index.php/menu-escritura/sub-gramatica-vocabulario/28-lenguaje-academico> . Fecha de Acceso: 1 noviembre 2017.

Prina, Z. E., & Barthé, R. M. (2004). *Los distintos tipos textuales y su aplicación en el aula*. Buenos Aires, AR: MV Ediciones S.R.L.. Disponible en <http://www.ebrary.com>

Rossi, R. (2010). *La cuna de la escritura*. México, D.F., MX: Correo del Maestro. Disponible en <http://www.ebrary.com>

Sanchez Correa, C. (2007). *Lengua del chat y registro formal de la lengua castellana en la escolaridad* (Maestría). Universidad de Chile.

Tiana, F. A., Ossenbach, S. G., & Sanz, F. F. (2012). *Historia de la educación:*

edad contemporánea. Madrid, ES: UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. Disponible en <http://www.ebrary.com>

Universidad Sergio Arboleda Bogotá. (2017). Departamento de Lectura y Escritura Académicas - Universidad Sergio Arboleda Bogotá. [Online] Disponible en: http://www.usergioarboleda.edu.co/escuela-de-filosofia-y-humanidades/departamento-de-lectura-y-escritura/#usaa_guias. Fecha de Acceso: 1 noviembre 2017