



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (Español)

“Comprensión y aplicación de la acentuación gráfica para
alumnos de la Enseñanza Media Superior:
Secuencia didáctica”

T E S I S

que para optar por el grado de
Maestra en Docencia para la Educación Media Superior

P R E S E N T A

Ana Laura Rojas López

Tutora principal:

Mtra. Gloria Estela Baez P. (FFyL)

Comité tutor:

Mtra. María del Rosario Dosal G. (FES Acatlán)

Dra. Mónica Morales B. (FFyL)

MÉXICO D.F., JUNIO 2016



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A mi amada Julieta Sofía, eres el regalo más inesperado y más maravilloso que la vida me dio, con tu sonrisa llenas de color mi existencia y le das sentido.

A Sergio, amor mío vives y vivirás en mi corazón porque lograste lo que nadie nunca había hecho.

A mis padres por su incondicional apoyo en todos los sentidos, en todos los momentos y cambios en mi vida.

A mi hermana porque siempre puedo contar contigo, y tu familia por acogernos en su hogar.

A la maestra Fulvia Colombo (in memoriam) quien aparte de su conocimiento en el aula me brindó su amistad, por eso permanecerá viva en mis recuerdos y en cada oración subordinada que escriba.

Agradecimientos

Al comité tutor, Mtra. Gloria Baez, Mtra. Rosario Dosal y Dra. Mónica Morales por las oportunas sugerencias que permitieron llevar a término este trabajo.

A la Dra. María Eugenia Herrera y a la Mtra. Tania Alarcón por la lectura del trabajo y sus acertadas intervenciones.

A los profesores Arturo Hernández, Jimena Sánchez, Rosario Trejo por su amistad y por el apoyo para la aplicación de las secuencias didácticas.

A mis compañeras en la maestría Tere Pacheco y Reyna Castro por las largas charlas intercambiando experiencias sobre el trabajo docente.

Al Dr. José G. Moreno de Alba (*in memoriam*) por los años que pude colaborar como su ayudante aprendiendo sobre esos detalles que solo él podía explicar sobre la lengua española, incluyendo su clara explicación sobre las últimas modificaciones a la acentuación ortográfica.

ÍNDICE

Introducción	3
1. La acentuación gráfica: exploración del problema	9
1.1. La importancia de la acentuación ortográfica y su problemática.....	10
1.1.1. Excale, un acercamiento a la evaluación escrita	13
1.1.2. Otras pruebas para medir el desarrollo de la acentuación gráfica.....	15
1.1.3. El problema de la acentuación ortográfica: resultados de un muestreo en alumnos de la EMS.....	17
1.1.3.1. Errores de acentuación por omisión de tilde	22
1.1.3.2. Errores de acentuación por sobretildación	25
1.2. La enseñanza de la lengua materna y la acentuación en distintos programas de la EMS ...	29
1.2.1. Escuela Nacional Preparatoria	29
1.2.2. Colegio de Ciencias y Humanidades.....	31
1.2.3. Sistema del Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal.....	32
1.2.4. Centros de estudios científicos y tecnológicos (CECyT).....	34
1.2.5. Dirección General del Bachillerato (DGB).....	36
1.2.6. Colegio de Bachilleres	38
1.3. La acentuación en español. Características y las reglas para su correcta marcación	41
1.3.1. El acento	41
1.3.2. La sílaba	42
1.3.3. Hiatos, diptongos y triptongos	43
1.3.4. Reglas de acentuación	44
1.3.5. Una aproximación a la historia del acento gráfico en español	49
2. Propuesta de una secuencia didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la acentuación ortográfica	54
2.1. Propuesta de secuencia didáctica: segunda versión	80
3. Resultados de aplicación	99
3.1. Aplicación de la primera versión: análisis y resultados	100
3.2. Aplicación de la segunda versión: análisis y resultados	109
3.3. Aplicación dos de la segunda versión: análisis y resultados	119
3.4. Evaluación y reflexión general acerca de la secuencia didáctica.....	125
Conclusiones	127
Anexo 1. Metodologías y enfoques de enseñanza aprendizaje	131
El constructivismo en la enseñanza y el aprendizaje	131

Aprendizaje por tareas.....	135
Aprendizaje basado en problemas (ABP)	138
Aprendizaje situado.....	140
Aprendizaje por proyectos (APP)	142
Enfoque por competencias	145
Programación neurolingüística y memoria visual (PNL).....	147
Anexo2. Actividades de refuerzo para el aprendizaje de la acentuación gráfica	151
Anexo3. Propuestas didáctica final	161
Lista de referencias y material consultado	172

INTRODUCCIÓN¹

El papel de la escuela es educar y socializar, es decir, hacer de los educandos seres funcionales dentro de la sociedad y la cultura a la que pertenecen. Dicha entidad no funciona de manera autónoma; está estructurada y condicionada por la sociedad misma, que le da vida y la dirige en conformidad con sus necesidades. Se trata, pues, de una institución plenamente organizada y cuyos elementos deben funcionar para que se cumplan los objetivos para la que fue creada. (Durkheim 2006, Guttman, 2001)

En nuestro país en años recientes, los resultados no son los esperados por lo que la inconformidad social es constante. Con el fin de enmendar las fallas y suministrar una respuesta satisfactoria, se han creado otras instituciones para detectar los problemas educativos más graves y tratar de encontrar alguna solución. También, se han implementado reformas en los distintos niveles educativos, modificado los programas de estudio, adoptado nuevos e innovadores enfoques de enseñanza acordes a las exigencias contemporáneas y se ha buscado capacitar a los docentes para que estén a la altura de los cambios. Incluso, se han construido más escuelas, modernizado las ya existentes e instalado equipos modernos como herramientas para la enseñanza y el aprendizaje.

A pesar de las medidas, no se ha logrado una mejoría sustancial. Ante evaluaciones internacionales como Pisa, por ejemplo, los alumnos muestran un desempeño deficiente y los resultados los califican entre los más bajos — nos damos cuenta de que algo no está funcionando adecuadamente—. Los estudiantes no están familiarizados con el tipo de reactivos en las pruebas, lo que demuestra una deficiencia en la comprensión de los ejercicios porque durante su formación escolar han sido atestados de conocimientos, pero sin que se les prepare para analizar, comprender y aplicar sus saberes en la vida académica y menos en la real; es patente la falta de una formación acorde con las nuevas necesidades de un mundo cambiante.²

¹ Esta tesis está escrita siguiendo las reformas ortográficas de la Real Academia de la Lengua Española de 2011.

² No es de extrañar, por tanto, que el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 tenga entre sus objetivos la actualización de los programas de estudio con el propósito de que los alumnos desarrollaran valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad dentro de la vida económica. Además, los métodos empleados debían ser consistentes, eficaces y coherentes con el desarrollo científico y tecnológico; para que desarrollaran la capacidad para enfrentar los retos de un mundo competitivo. En conformidad con ello, se propuso que los contenidos de la enseñanza incorporaran el conocimiento que se genera constantemente de las nuevas tecnologías de información (Plan Nacional de Desarrollo, 2007-2012, punto 9.3).

Lamentablemente, las pruebas nacionales sobre educación y desempeño de los estudiantes, no arrojan mejores resultados; a pesar de que se basan en los programas de estudio del sistema escolar.

Uno de estos resultados fueron los que impulsaron el trabajo que aquí desarrollo. En lo que respecta al área de la lengua materna los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale) dejaron de manifiesto que, en lo que concierne a las habilidades de escritura (una de las que se espera desarrollar en las asignaturas de enseñanza del español), los alumnos no poseen el dominio de las convencionalidades del sistema de escritura, cometen un gran número de faltas de ortografía, y desconocen la estructura y uso de los géneros textuales.

De todos estos problemas me dirijo a uno en particular: la acentuación ortográfica. La validez de la enseñanza y aprendizaje de esta, como la de otros aspectos ortográficos, recae en una cuestión sociocultural. La escritura con una correcta ortografía se sustenta en un conjunto de reglas que dan uniformidad a la lengua: la normalizan y la fijan,³ pero su carácter es completamente artificial. Las reglas existen porque la tradición y los hablantes han aceptado su uso a lo largo de los años —lo que explica sus cambios y modificaciones—. Lo anterior, no le resta valor, sino que, por el contrario, justifica su existencia ya que como humanos nuestra concepción del mundo depende de la serie de ideas heredadas de nuestra tradición cultural, que nos otorga identidad en el tiempo y en el espacio; en este caso la lengua con todas sus convenciones provee tal identificación.

Corresponde a la escuela lograr que los miembros de la sociedad se apeguen a estas convenciones, cuya falta de dominio tiene implicaciones negativas tanto cultural como socialmente hablando puesto que pueden entorpecer la comunicación y la comprensión en el plano de la escritura.

Por otra parte, personalmente tuve que enfrentar el problema de la acentuación ortográfica durante mi educación básica. Del mismo modo que ocurre con muchos de los alumnos, las reglas de acentuación me resultaban distantes y poco comprensibles, y por tanto, difíciles de aplicar. No fue sino años después cuando estudiaba de forma autónoma que comprendí cómo funcionaban y se aplicaban a las palabras. Ahora, como docente, esta experiencia me hace recapacitar en que no

³ Con fijarla me refiero solo al aspecto de la escritura, pues en lo que se refiere a la parte oral, está en constante movimiento, cambio y evolución según las necesidades de cada hablante.

basta saber las reglas, sino que se requiere interiorizarlas, comprenderlas y hasta cuestionarlas para llegar a usarlas cuando se escribe.

No obstante, abordar este tema no es sencillo, pues no se trata únicamente de que los estudiantes aprendan las reglas sino de conseguir, en primer lugar, que sean capaces de reflexionar en la importancia que implica el uso de las tildes en los escritos y, en segundo lugar, que las empleen en sus propios textos de manera natural. Además, en el caso de estudiantes de la Enseñanza Media Superior⁴, contrario a lo esperado, existen deficiencias tan serias que se requiere de una selección bien pensada de metodologías, estrategias, actividades y herramientas que lleven a un aprendizaje significativo para evitar que sigan manifestando estos problemas a lo largo de su vida académica y laboral.

Por tanto, tengo en claro que con el fin de que la propuesta que presento posea un verdadero valor, debe lograr que los estudiantes comprendan y desarrollen sus capacidades y así, lleguen a ser autónomos. Además, mientras el alumno hace suyos estos conocimientos, también tiene que adquirir saberes actitudinales; igualmente importantes en la formación de un individuo socialmente funcional. De nada serviría formar un sujeto con capacidad para razonar y con un manejo adecuado de las convenciones del código normativo de su lengua si no tuviera la aptitud de trabajar en equipo, de escuchar y respetar otros puntos de vista, de opinar sin criticar, de practicar y fomentar la tolerancia; elementos con los que no nacemos sino que se alcanzan mediante la práctica cotidiana.

Primero fue necesario examinar el problema desde sus raíces y, así, definir las posibles soluciones. Igualmente importante para el diseño de la secuencia, la selección de estrategias, herramientas y actividades fue necesario escudriñar distintas y probadas metodologías basadas en el constructivismo enfocado en la educación como: el enfoque comunicativo, el aprendizaje basado en problemas, el enfoque por tareas, el enfoque por competencias, el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje *in situ*.

No obstante, la propuesta no se circunscribe en un método o enfoque pedagógico único sino que combina las bondades de distintas metodologías que ven al estudiante como protagonista activo del aprendizaje y en el que el docente desempeña el rol de guía.

Asimismo, no se pasó por alto que el diseño de una propuesta didáctica de este tipo tendría que ser de utilidad al docente de EMS sin importar el sistema educativo en el que se

⁴ En adelante EMS.

encuentre, ni el programa de estudios que siga puesto que en todos se busca la mejora de la habilidad escrita — lo que incluye, sin duda, evitar faltas ortográficas—. También debería ser de utilidad a cualquier docente que esté interesado en la mejora de las habilidades de tildación de sus alumnos, sin importar si su asignatura se dirige a la enseñanza del español o no.

Por tanto, el objetivo general de esta esta tesis es:

Presentar una secuencia que permita al docente lograr que sus estudiantes comprendan y apliquen las reglas de acentuación gráfica, para que sean ortográficamente competentes dentro y fuera del ámbito académico.

Mientras que los objetivos específicos son:

- Permitir al estudiando de la EMS entender la importancia del uso de tildes en el contexto de la lengua escrita.
- Beneficiar el desarrollo de habilidades para la comprensión de las reglas sobre la acentuación gráfica mediante un entorno significativo
- Favorecer la identificación y aplicación de las reglas de acentuación gráfica al realizar sus escritos.
- Crear en el alumno la conciencia de aplicar las convenciones de la lengua en los escritos que realice posteriormente.
- Conseguir una cambio de actitud duradero con respecto a los aspectos ortográficos

La propuesta se basa en la hipótesis de que obtener un aprendizaje significativo que lleve al empleo de las acentuación ortográfica no solo por memorización de reglas sino, además, por comprensión, requiere: 1), conocer la razón tras la omisión o colocación incorrecta de la tilde 2) concientizar al estudiante sobre la trascendencia de la aplicación de estas convenciones en la escritura 3) motivar el aprendizaje de las reglas y su utilización mediante actividades contextualizadas y centradas en el estudiante 4) incentivar el auto aprendizaje que resulte en un beneficio más allá del campo académico y en una mejora en su relación inter y extrapersonal.

De tal modo que el trabajo que presento se encuentra organizado en tres apartados:

El primer capítulo explica la razón para dar atención a la acentuación gráfica. Además, señala los problemas que los alumnos tienen en el uso de la acentuación a partir de los resultados de algunas pruebas sobre la lengua escrita que permiten identificar sus fallas. En seguida, se presenta una panorámica sobre cómo los distintos programas de la EMS tratan este tema. Por último, se describe la acentuación del español desde una perspectiva teórica con el propósito de

esclarecer la razón por la que suele presentar dificultad su uso. Se incluye, además, una revisión breve y concisa de la historia de esta marca gráfica; así como las últimas reformas hechas por la RAE sobre su empleo.

El capítulo segundo explica la secuencia didáctica junto con una segunda versión, así como el trabajo implicado en la elaboración de estas, incluyendo las metodologías y sustentos de enseñanza que llevaron a su elaboración.

El capítulo tercero muestra los resultados obtenidos al poner en práctica la secuencia didáctica propuesta y su segunda versión. Además se incluye un breve análisis con respecto al grado en que se cumplieron las expectativas planteadas, así como las mejoras que podrían hacerse.

Concluyo con algunas flexiones sobre el trabajo realizado y lo que falta por hacer.

1. LA ACENTUACIÓN GRÁFICA: EXPLORACIÓN DEL PROBLEMA

Hace algunos años se inició un proceso de reestructuración en el Sistema Educativo Mexicano para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprovechamiento de los estudiantes.⁵ En este marco, se han realizado cambios sustanciales a los planes y programas de estudio desde los niveles básicos (preescolar, primaria y secundaria) hasta el bachillerato; lo que implica el manejo de nuevos enfoques de enseñanza que, por tanto, han creado la necesidad de utilizar metodologías, estrategias y técnicas en el aula más eficientes y acordes a los objetivos propuestos. Por supuesto, todo ello ha afectado la enseñanza de la lengua materna.⁶

Debe subrayarse que si se quiere un cambio efectivo, este no tiene que quedarse en el documento oficial; es importante que todos los actores implicados en el ámbito educativo se adecuen a estas reformas. Docentes, alumnos, padres de familia, autoridades, editores de libros de texto y todos los involucrados en la educación necesitan comprender, por una parte, que la propuesta de un enfoque nuevo requiere de mayor preparación y una actitud positiva. Asimismo, es indispensable no pasar por alto que el aula es un laboratorio donde todos los presentes aprenden juntos.

El pensar en una reforma en el sistema educativo conlleva la idea de que los resultados que se están obteniendo no son óptimos. En el caso de la enseñanza del español, uno de los focos rojos tiene que ver con la producción escrita.

Como se explicó en la introducción, esta tesis está dirigida a la enseñanza de la lengua materna con atención a un aspecto ortográfico que, entre muchos, genera confusión y, en consecuencia, lleva a los estudiantes de todos los niveles a cometer errores: la acentuación gráfica.

Así como con el resto de los contenidos en los programas de estudio, el docente debería prestar atención a este, por ello es necesaria la búsqueda de una buena metodología, de estrategias eficientes y de actividades motivadoras que le permitan cubrir los requerimientos educativos de la actualidad.

Es indispensable evitar caer en un juego de apariencias; para lograrlo se requiere comprender a fondo los objetivos que se persiguen así como entender los cambios que es

⁵ Este trabajo se centra solo en lo que tiene que ver con programas, planes y métodos de enseñanza.

⁶ Cuando en este trabajo se habla de lengua materna, se hace referencia al español, aunque, por supuesto, para muchos de los estudiantes se trata de la segunda lengua, en adición a alguna indígena.

necesario hacer. Ahora bien, puesto que el objetivo de esta tesis es aportar una estrategia que permita al alumno de la EMS mejorar la calidad de sus escritos mediante el entendimiento y aplicación del acento ortográfico, la atención se dirige, en primer lugar, a entender el problema, sus raíces y el modo en que ha sido abordado en los programas de estudio para este nivel y, en segundo lugar, en analizar propuestas educativas sirvan de base para la formulación de una sugerencia para su enseñanza, que sea viable.

En este capítulo comienzo por explicar brevemente el papel de la ortografía en la escritura en un contexto comunicativo. Después, presento el problema a partir de los resultados en algunas evaluaciones nacionales y en otras hechas por estudiosos preocupados por el tema, entre las que incluyo una evaluación propia aplicada a alumnos de la EMS que, aunque mínima, permite entender la razón por la que se requiere atender este aspecto. Posteriormente, explico el modo en que la acentuación gráfica se aborda en algunos programas de estudio para este nivel educativo.⁷ Finalmente, presento de manera concisa la acentuación del español desde el punto de vista ortográfico como convención de la lengua; así como las reglas para su uso y los últimos cambios hechos por la RAE. De este modo, se sientan las bases de los capítulos siguientes.

1.1. La importancia de la acentuación ortográfica y su problemática

El proceso de escritura es complicado, requiere poner en marcha un gran número de habilidades y conocimientos; por lo tanto, su enseñanza y aprendizaje no son una tarea sencilla. Ser competente al escribir implica redactar textos coherentes en su “disposición formal y semántica y adecuados a las intenciones del autor y a las características del destinatario y de la situación de comunicación” (Lomas, 2005, p. 361). Es necesario que en la escritura se conozcan y apliquen propiedades tales como la adecuación, la coherencia y la cohesión y que se preste atención a la corrección gramatical; aunque no ocupa el punto central. Asimismo, un buen escrito evidencia el dominio léxico que posee su autor, lo que incluye el uso de expresiones y vocabulario adecuados al registro y tipología del texto. También corresponde con las convenciones formales de la lengua en que se escribe, como son la correcta ortografía.

En la actualidad saber escribir significa más que solo poseer el dominio del código lingüístico, se requiere conocer convenciones sociales y culturales que permitan una

⁷ Debido a razones geográficas, tomo como referencia los programas que se siguen en la mayoría de escuelas de la EMS de la Ciudad de México.

comunicación efectiva. Pero sin dejar de lado la enseñanza y aprendizaje de las convenciones ortográficas, rasgos que son parte de la lengua escrita. Así que, enseñar a escribir ha cobrado un nuevo sentido, se busca conseguir aprendizajes significativos que permitan el desarrollo de una verdadera habilidad en la producción escrita.

Si bien los aspectos lingüísticos no serán el punto central durante la enseñanza de la lengua, no se puede negar que para el desarrollo de las habilidades comunicativas se requiere de un conocimiento sólido de este sistema. Se tiene que enseñar a los alumnos a “hacer cosas con las palabras”, es decir, buscar que el conocimiento sobre la lengua les permita ser competentes en la comunicación —en este caso, la escrita— (Lomas, 2005, p. 35); pero esto difícilmente se logrará si sus saberes no están suficientemente consolidados. Por tanto, durante la enseñanza del proceso de escritura es necesario que el docente sepa cuánto dominan los alumnos el sistema de su lengua para determinar si se necesita tomar o no, medidas al respecto.

Aunque los conocimientos ortográficos no dotan de la habilidad para escribir, sí demuestran el grado de dominio que se posee de una lengua. Además, la exclusión, y uso erróneo de las convenciones ortográficas puede provocar problemas de cohesión o coherencia en un texto. Por ejemplo, hablando específicamente de la acentuación ortográfica, que es el tema que aquí se analiza, un texto que cuenta un hecho pasado puede presentar una ruptura en el sentido si el lector se topa con un verbo en presente en lugar de uno en pretérito —debido a la ausencia de una tilde—lo que interpretará como una incongruencia. Es cierto que la interrupción puede ser momentánea y que el receptor es capaz de hacer la reconstrucción de sentido, pero no se podría considerar una comunicación totalmente eficaz si presenta este tipo de tropiezos.

Por otra parte, el sistema de reglas ortográficas sirve para normalizar, fijar y dar unidad a una lengua. En el español, con millones de hablantes como primera o segunda lengua en lugares distantes y con culturas diferentes una de otra, podría ocurrir que los hablantes se fueran alejando tanto de la norma en ausencia de una ley —como lo es la ortográfica— que con el tiempo la comunicación escrita entre ellos fuera imposible. La ortografía es “la unidad de una lengua. En todos los parámetros en los que podemos acercarnos a una lengua (geográficos, sociales, situacionales e históricos) [...] Transmite y asegura un fuerte sentimiento de unidad lingüística y cultural” afirma Alfredo Matus, presidente de la academia chilena de la lengua (Cervera, 2011, p. 3)

Asimismo, socialmente hablando, el texto escrito es una manifestación física de la cultura de un pueblo y, por tanto, se espera que este se adhiera estrictamente a las convenciones ortográficas de la lengua en la que está redactado. El uso de estas reglas deja de manifiesto cuánto domina un hablante su lengua y, por ello, su incorrecta aplicación podría tener repercusiones sociales y culturales negativas:

En los planos social y personal, el dominio de las convenciones ortográficas facilita la comunicación eficaz de los mensajes al eliminar ambigüedades semánticas, léxicas y sintácticas; una buena ortografía mejora la comprensión entre lectores y escritores. Debido a lo anterior, el dominio de la ortografía es una habilidad muy apreciada en la comunicación; un bajo nivel ortográfico implica un bajo nivel de formación y cultura de un individuo, y como tal, es un indicador que va asociado a la valoración de su vida académica, profesional y laboral de las personas (Backhoff, Peon, Andrade y Rivera, 2008, p. 19).

Es clara la necesidad de que los alumnos presten atención no solo a las estrategias textuales sino, además, a aspectos gramaticales y ortográficos,⁸ en sus redacciones. Debe ponerse en su debido lugar cada cosa; no serán los aspectos ortográficos a los que el profesor prestará únicamente atención, pero tampoco los pasará por alto.

En lo que tiene que ver con la acentuación gráfica, además de los puntos ya mencionados, su empleo en la escritura evita ambigüedades. En el plano oral, el hablante efectúa y distingue la acentuación de una palabra para indicar si se trata de un objeto o una acción en pretérito o en presente, por ejemplo. No obstante, esta distinción se logra en la escritura únicamente mediante la marcación con una tilde, como en:

Tengo un mal *hábito*.

Habito en un triste lugar.

Habitó en un triste lugar.

En realidad, puesto que se trata de convenciones de la lengua, el estudiante tendría que — como cualquier hablante culto— aplicarlas sin problemas mientras escribe. Es decir, a la hora de un primer borrador el porcentaje de estos errores tendría que ser mínimo y durante la revisión la atención se centraría en aspectos relacionados con la coherencia y la cohesión. Mientras que en la última corrección se podría dar atención a aspectos ortográficos, pero solamente a casos que en

⁸ Puesto que este trabajo está centrado en la EMS, se enfatiza la necesidad de que los alumnos se preocupen por la ortografía mientras escriben. Sin embargo, no se puede pasar por alto que este aspecto tendría que ser cuidado por todo hablante de la lengua o, al menos, por los que han recibido algún educación formal. No son pocos, los profesionistas que presentan estas deficiencias que, por supuesto, ejemplifican claramente el problema del que aquí se habla; si siendo alumnos no lograron desarrollar este saber, lo manifestarán en su vida profesional.

verdad sean problemáticos, como grafías que suelen causar confusión, palabras homónimas o aquellas que por su uso poco frecuente pueden causar duda.

Si se lograra desarrollar la competencia ortográfica, los estudiantes podrían escribir sin preocuparse por los errores de este tipo porque escribirían de manera automática cuidando la ortografía, logrando mínimos o nulos errores (tal como ocurre con escritores experimentados que corrigen sus textos desde una perspectiva no ortografía, porque no es necesario).

No obstante, en la realidad ocurre lo contrario, tal como lo han demostrado las evaluaciones aplicadas al alumnado.

1.1.1. Excale, un acercamiento a la evaluación escrita

Cuando se evalúa la expresión escrita es posible identificar serias deficiencias; por ejemplo, los alumnos presentan errores graves de puntuación, de uso de grafías, y de tildación. Tristemente, se trata de un problema que se manifiesta desde los niveles básicos, pervive en el medio superior y con frecuencia continúa en el superior.

Una revisión, aunque sea superficial, de los escritos del estudiantado de la EMS muestra un uso mínimo de los acentos gráficos, por no decir inexistente; difícilmente se percatan de la diferencia que existe entre palabras similares cuyo significado se distingue únicamente por la presencia o ausencia de una tilde. En otros casos, conocen las reglas ortográficas —incluso de memoria—; sin embargo, no son capaces de aplicarlas adecuadamente, lo que al final resulta en el mismo problema. Tal parece que, en general, los alumnos no reconocen que dichas convenciones son esenciales para que la escritura del español se considere normativamente correcta.

Esta situación provoca preocupación en docentes, padres de familia y otros miembros de la sociedad, interesados en la educación; por lo tanto, se aplican evaluaciones que permitan dar cuenta de estas deficiencias en distintos niveles del sector educativo.

Un ejemplo de ello son los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos (Excale), cuyos resultados en 2005 dejaron ver que en el caso de los alumnos de educación básica⁹ no poseen el dominio de las convencionalidades del sistema de escritura, cometen un gran número de faltas de ortografía, y desconocen la estructura y uso de los géneros textuales.

⁹ Aunque este trabajo está dirigido a la EMS, es importante conocer los resultados de alumnos de niveles inferiores puesto que estos llegarán a los siguientes niveles con tales deficiencias.

Los resultados de esta prueba para el sexto grado de primaria mostraron que únicamente cinco de cada cien alumnos escribieron textos con menos de tres faltas ortográficas; dos de cada cien usaron adecuadamente los signos de puntuación en sus redacciones y tan solo la cuarta parte logró segmentar correctamente las palabras. Por otra parte, un alumno de cada cien mostró conocer las diferencias entre la redacción de una carta informal y una formal.

En el caso de los alumnos de tercero de secundaria, los resultados fueron más alarmantes, pues solo uno de cada cien estudiantes escribió textos con menos de tres faltas ortográficas y con uso de puntuación correcta. Asimismo, tres de cada diez segmentó correctamente las palabras. Y, en lo que respecta al formato, menos del uno por ciento logró adecuar su mensaje al registro de una carta informal o formal (Backhoff, Andrade, Sánchez, Peon y Bouzas, 2006).

Esta evaluación también indicó que los alumnos cuentan con los suficientes conocimientos gramaticales, pues en sus escritos las oraciones presentaban sentido, concordancia entre género, número y tiempo verbal, incluso un porcentaje alto logró dar cohesión a sus textos.

Por otra parte, en lo que se refiere al uso de estrategias textuales un gran porcentaje de los evaluados escribió sus textos con unidad de contenido, con progresión lógica y estructurada, pero solo una tercera parte consiguió introducir una oración temática que englobara y diera organización a la información dentro del texto. Igualmente, un porcentaje minoritario escribió sus textos respetando las características para las diferentes tipologías (descripción, narración y argumentación). Estos datos muestran que a pesar de que en la enseñanza de la escritura se ha dado prioridad al uso de las estrategias textuales, siguen representando un problema, aunque menor en comparación con las faltas de ortografía.

Tal parece que los estudiantes no comprenden la función de la ortografía en la lengua, la consideran como un elemento extra del que se puede prescindir sin que esto afecte los textos escritos. Por contradictorio que esto parezca, a mayor grado escolar, el problema se incrementa; cuando lo esperado sería que los alumnos de grados superiores tuvieran un dominio mayor de las convenciones de la lengua. Sin embargo, no se ha conseguido que estos mejoren su manera de escribir, los signos ortográficos se pasan por alto y tampoco dominan las estrategias textuales.

Cabe señalar que estas evaluaciones fueron aplicadas antes de que se modificaran los programas de estudio de secundaria (2006).¹⁰ No obstante, el cambio tampoco incidió

¹⁰ En realidad, las acciones para la reforma de los programas de educación básica (Secundaria) comenzaron en el ciclo escolar 2004-2006 con pilotaje en 127 escuelas. La reforma total en este nivel se consolidó hasta el 2011. Sin

positivamente, ya que en 2008 se llevó a cabo la prueba Excale a alumnos de tercero de secundaria y los resultados para la expresión escrita no señalan una mejora sustancial.¹¹ En lo que tiene que ver con el uso de las convenciones de la lengua, un poco más del 40% realizó una segmentación correcta entre palabra y palabra y entre sílabas cuando se trataba de hacer un cambio de renglón, sin importar el texto. En cuanto a la puntuación, los resultados se vieron condicionados por la tipología textual: en las descripciones el 45% lo hizo correctamente, mientras que cuando se trató de una carta argumentativa tan solo el 22% pudo realizarlo adecuadamente. En el caso del cuento, se notó que mientras un 33% empleó el punto (seguido, aparte y final) acertadamente, únicamente tres de cada cien lo logró con los otros signos de puntuación (el punto y coma, los guiones, los signos de admiración e interrogación, las comillas, el paréntesis y los puntos suspensivos). Y alrededor de la quinta parte redactó sus textos con menos de dos faltas de ortografía. (Sánchez y Andrade, 2009).

Los resultados revelan que los alumnos, tanto de primaria como de secundaria, no son competentes ortográficamente hablando, por lo que se necesita atender estos aspectos, puesto que su dominio es necesario para el desarrollo de la competencia comunicativa en el plano de la escritura.

1.1.2. Otras pruebas para medir el desarrollo de la acentuación gráfica

Otra prueba útil para comprender las deficiencias que los alumnos presentan cuando se trata del uso los acentos ortográficos es la que realizaron Vernon y Alvarado (2013). Aunque tuvo como propósito hacer una comparación entre alumnos de escuelas oficiales y públicas en la ciudad de Querétaro, sus resultados son de interés para los propósitos de mi investigación porque la prueba se centra en aquellos puntos que otros estudiosos han identificado como las raíces para la tildación incorrecta.

Se examinaron estudiantes de tercero de primaria a tercero de secundaria mediante la resolución de tres tareas dirigidas a analizar distintos aspectos de la acentuación y la tildación. La

embargo, para el tiempo en que esta segunda evaluación se realizó, ya los alumnos habían estudiado bajo el programa 2006.

¹¹ Debido al cambio en 2006, las pruebas fueron modificadas para adecuarse a los objetivos de los nuevos programas. En expresión escrita se evaluaron tres aspectos: convenciones de la lengua, gramática y estrategias del lenguaje textual. En *convenciones de la lengua* se consideran: segmentación, puntuación y ortografía; en *gramática*: uso de oraciones con sentido completo, concordancia de género, número y tiempo verbal, cohesión (conectores y anáforas); en *estrategias de lenguaje textual*: el desarrollo de ideas creativas, o pensamiento crítico, con la coherencia y las características de cada tipología textual (Sánchez y Andrade, 2009, p.73).

primera tuvo por objeto verificar que se comprendía que el acento prosódico permite hacer una distinción de significado entre palabras iguales; para ello, se les presentó a los alumnos grupos de palabras iguales con la tilde en distintas posiciones (todas correctas), y se les pidió que encerraran en un círculo la que escucharan. La segunda tarea indicaría si los participantes podían localizar la sílaba tónica y si la asociaban con el uso de la tilde. En este caso, los estudiantes tenían que escuchar un grupo de palabras, algunas con acento ortográfico y otras sin este, e indicar la parte que sonara más fuerte. La tercera tarea permitiría conocer si eran capaces de identificar la sílaba tónica y si la asociaban con las reglas para la colocación de la tilde. Para ello, escuchaban palabras y se les daba tiempo para que colocaran la tilde si es que lo creían conveniente.

En la primera tarea¹² no hubo alumnos que contestaran incorrectamente los cuatro reactivos. En el caso de los de escuela urbana pública, 17% realizaron correctamente todos los reactivos, 50% resolvió acertadamente tres de los cuatro reactivos, 14% contestó bien dos respuestas; y 19% acertó una pregunta. Los resultados, fueron distintos para los alumnos de escuela urbana privada: 67% contestó todos los reactivos correctamente, 19% acertó en tres y 14% resolvió correctamente dos reactivos. Como es posible observar, la diferencia entre un tipo de alumnos y otros es muy marcada.

Además de esto, al observar el resto de los ciclos evaluados, al parecer “los participantes van logrando comprender la función distintiva del acento y de la tilde [...] a lo largo de la escolaridad” (Vernon y Alvarado, 2013, p. 148).

En lo que respecta a la segunda tarea, el resultado permitió observar que los estudiantes de tercero de secundaria no parecen reconocer la relación entre la tilde y la sílaba tónica de las palabras. En el caso de los alumnos de escuelas públicas, 19% identificó la sílaba tónica en palabras tildadas, pero en el caso de las que no tenían tilde, solo lo hizo correctamente un 8%. En cuanto a los alumnos de escuelas privadas, tampoco mostraron un dominio en este tema: 88% logró hacerlo bien en palabras con tilde y 58% en las que no lo presentaban.

Estos resultados, además, permitieron observar el tipo de errores cometidos por los estudiantes. El error recurrente en las palabras sin tilde fue marcar como sílaba tónica una átona; sobre todo en los de escuelas públicas (44% en 5° y 6° y 55% en 3° de secundaria). Pocos alumnos tildaron más de una sílaba y aún menos lo hicieron en consonantes. En las que presentaban tilde,

¹² Los resultados que interesan a este trabajo son los que en esta prueba corresponden al ciclo 5, es decir, tercero de secundaria. Aunque se haga mención del resto de los ciclos: 2= 3° y 4°, 3= 5° y 6°, 4= 1° y 2° de secundaria.

también, el problema más frecuente fue marcar una sílaba átona como tónica; un problema mayor en el caso de los alumnos de escuelas públicas que en los de privadas: 37% y 3% respectivamente. Esto señala que los alumnos no fueron capaces de encontrar la relación de la tilde con la sílaba tónica.

Tuvieron pocos aciertos en la resolución de la tercera tarea: 8% de los de tercero de secundaria —de escuelas públicas— colocó la tilde correctamente, mientras que ninguno acertó en el caso de las que no lo requerían. En los de escuelas privadas 46% lo hizo bien en las que lo requerían y 32% en las que no.

En las palabras que no requerían la tilde, los estudiantes – de ambos tipos de escuela y de todos los grados escolares— colocaron la marca gráfica con mayor frecuencia en sílabas tónicas que en átonas y en casos mínimos lo hicieron en consonantes. Pareciera, entonces, que lograron identificar la sílaba tónica, pero hay un mal entendimiento o un desconocimiento de las reglas de acentuación gráfica.

Los resultados también permitieron ver que en el caso de las palabras que no debían llevar acento gráfico, los aciertos se incrementaron a mayor grado escolar para ambos grupos de alumnos (de 33% a 55% en públicas y de 56% a 80% en privadas).

Para aquellas palabras a las que tenían que colocar la tilde, el error de más frecuencia fue la omisión o la colocación de esta en una sílaba átona. La correcta acentuación se logró en 5% de los alumnos de tercero de secundaria de escuelas públicas y en 80% de los casos de las privadas de este mismo grado, en raros casos se acentuaron consonantes.

Este estudio mostró que los estudiantes colocan la tilde tanto en sílabas átonas tanto donde no había marca gráfica como en palabras que sí la tenían. Hubo gran éxito en no colocar tilde en palabras que no la llevaban, muy probablemente porque la omisión es un problema frecuente. Y aunque pudieron identificar la sílaba tónica en palabras con la marca gráfica, no lo lograron en un 100% de los casos.

Esto demuestra que los estudiantes requieren concientizar que la tilde es una señalización de la sílaba tónica, es decir, se trata de un reflejo de la oralidad en la escritura. Parece, también, que en algunos casos no pueden realizar segmentación silábica ni reconocer la tónica en la palabra.

1.1.3. El problema de la acentuación ortográfica: resultados de un muestreo en alumnos de la EMS

Ya se ha indicado que las evaluaciones sobre la habilidad escrita aplicadas en el nivel básico de educación señalan un pobre conocimiento sobre la acentuación gráfica. Estos resultados y el análisis de Vermon y Alvarado (2013) permiten esclarecer algunos puntos para entender el problema. Sin embargo, con el fin de profundizar y llegar a comprender porque los alumnos presentan dificultades ortográficas de este tipo y debido a que esta tesis se dirige al alumnado de la EMS, fue necesario levantar un pequeño muestreo en alumnos de este nivel educativo en el contexto de la escritura y sin que los alumnos se dieran cuenta de que se trataba de una evaluación, para que en el desempeño no estuvieran condicionados. De este modo, sería más fácil determinar si los errores son los mismos que los de los niveles básicos.

Debido a que la narración es el tipo de texto con el que los bachilleres están más familiarizados, se les pidió a cuatro grupos del primer semestre, cuyo programa de estudios correspondía al del Bachillerato General, que escribieran una redacción no mayor a dos cuartillas en la que contaran alguna experiencia memorable de su vida, es decir, la temática fue libre con tal de que explicara un hecho pasado.

Se recogieron setenta y tres redacciones en total, que se analizaron desde dos perspectivas. En primer lugar, y de manera general, se consideró la cantidad de errores notables a primera vista; así que las redacciones fueron clasificados en tres grupos: 1) carentes de acentuación ortográfica, 2) con tildación parcial y 3) sin errores de este tipo. En lo que respecta al primer acercamiento, se encontró que de las setenta y tres redacciones, cuarenta no presentaban ninguna palabra acentuada, 55%; treinta y dos tenían muchos errores, 44% y una no presentó error alguno, 1%. Esto quiere decir que se encontró un número de redacciones con acentuación gráfica incorrecta cercano a las que no presentaban ninguna marcación. Más significativo aún es el bajísimo porcentaje de redacciones sin problemas de acentuación. La figura 1 permite visualizar estos resultados.

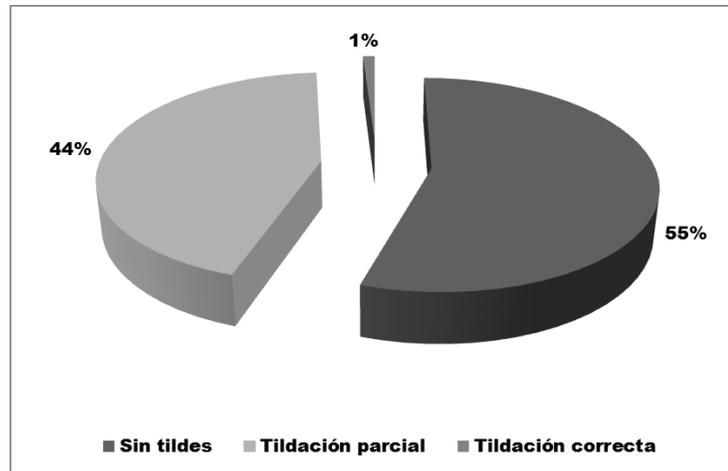


Figura 1. Clasificación de redacciones por cantidad de errores

Lo anterior reitera el presupuesto de que la mayoría de los alumnos carece de una conciencia ortográfica que lo lleva a omitir estas marcas sin reparar en que se trata de un error en el sistema de escritura. Cabe mencionar que el léxico que se encontró en sus escritos es fundamentalmente conocido; entonces, se esperaría que palabras como *mamá* y *México* presentaran la tilde.

Lo anterior reitera el hecho de que no se trata de un problema menor y, mucho menos, aislado; pues un alto porcentaje de estudiantes demuestran desconocimiento sobre cómo aplicar las reglas de acentuación gráfica.

Las redacciones con tildación parcial fueron utilizadas para el análisis sobre los tipos de errores que los alumnos cometen, ya que presentaban las características idóneas para tal propósito. Treinta y dos redacciones son las que conforman este grupo y que se puede subdividir con base en la cantidad de errores, como se muestra en la Tabla 1-1:

Tabla 1-1. Clasificación de muestras por cantidad de error

Clasificación	Número de muestras	Porcentaje
+ errores – aciertos	21	66
- errores + aciertos	6	19
Errores y aciertos similares	5	15
Total	32	100

Es posible apreciar mayor cantidad de redacciones con errores de marcación de tilde que sin ellos, 66%; aunque también se encontraron algunas en las que hay más aciertos que errores, 19%; y un porcentaje menor donde el número de errores y aciertos es equitativo, 15%. Es

importante mencionar que en el primer caso, la diferencia entre la cantidad de errores en comparación con los aciertos es notable; en algunos casos, por ejemplo, hay un acierto y veintinueve errores. En lo que concierne al caso opuesto, *más aciertos que errores*, no serán estudiados en este trabajo.

Estos resultados confirman que no se trata de un problema simple, al parecer, algunos alumnos reconocen que es necesario acentuar algunas palabras —en ocasiones sin que se haga sistemáticamente— pero no otras.

En segundo lugar, se efectuó un análisis más profundo dirigido al tipo de errores cometidos. Para tal propósito he tomado como base la clasificación realizada por Baez (2000) para redacciones de alumnos de 6° de primaria, puesto que el sistema que utiliza considera tanto aspectos prosódicos (sinéresis, traslación acentual, tonicidad-atonicidad intrínseca de las palabras) cuanto la complejidad de las reglas y su enseñanza.

En primer lugar, se extrajeron de las redacciones el total de palabras que se escriben con tilde y se dividieron entre las que tenían la marcación de la tilde correcta y las que no. En total se contabilizaron 935 palabras, de ellas el 38% presentaron un marcaje correcto, mientras que el 62% era incorrecto (Tabla 1-2).

Tabla 1- 2. Composición de la muestra

Criterio	Porcentaje	Cantidad
Marcaje incorrecto	62	577
Marcaje correcto	38	358
Total	100	935

Posteriormente, las palabras con marcaje incorrecto se clasificaron en dos tipos: por omisión de tilde y por sobretildación. El primer grupo recogió todas aquellas en las que se había omitido el uso acento gráfico. En el segundo se clasificaron las que, por el contrario, tenían acento gráfico, pero no lo necesitaban. Se encontró, como se aprecia en la tabla 1-3, que el 90% de los errores se debía a la omisión de la tilde. Esto confirma que los alumnos no marcar la tilde cuando se requiere, pues, además, de las palabras que aquí se contabilizaron hay que tomar en cuenta todas aquellas redacciones que no tenían un solo acento.

Tabla 1-3 Clasificación de errores

Tipo de error	Porcentaje	Cantidad
Omisión de tilde	90	519
Sobretildación	10	58
Total	100	577

Los errores por sobretildación fueron menos frecuentes, 10%; esto podría interpretarse como un conocimiento superficial de las reglas. El estudiante reconoce que la norma ortográfica señala que algunas palabras llevan una tilde en alguna de sus sílabas, pero no ha logrado comprender en cuál.

El siguiente paso consistió en analizar las palabras de ambos grupos con el fin de precisar los errores que los alumnos tienden a cometer. Los casos de omisión de tilde se dividieron entre ocurrencias por acento ortográfico y por acento diacrítico. A su vez, los que tenían que ver con acento ortográfico se clasificaron en los que se relacionaban con las reglas básicas de acentuación¹³ y los que tenían que ver con la marcación de hiatos. En ambos casos, se hizo una última segmentación tomando en consideración la sílaba tónica para determinar si se trataba de palabras agudas, graves o esdrújulas.

Los errores por sobretildación se dividieron entre aquellos donde la tilde aparecía de manera superflua, es decir, de manera innecesaria en: sílaba tónica, átona, homógrafas de diacrítico o en monosílabos; y en donde la tilde se presentaba dislocada, esto es, palabras que requieren la tilde pero lo presentan en un lugar incorrecto; estas también subdividieron en agudas, graves o esdrújulas. La figura 2 ejemplifica esta clasificación.

¹³ Entiéndase en este trabajo regla básica la que señala cuándo colocar la tilde en palabras agudas, graves o esdrújulas, sin considerar el caso de los hiatos, los diptongo o palabras compuestas

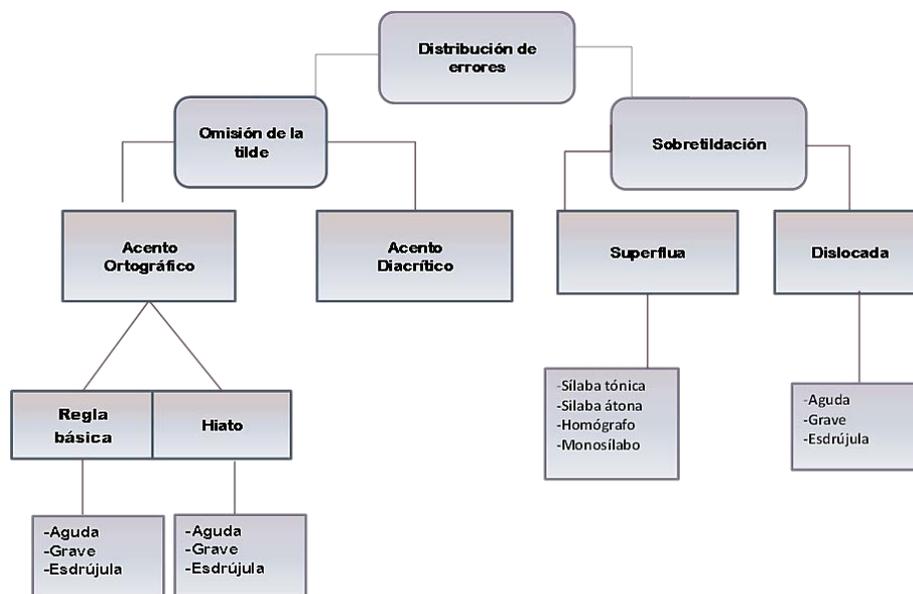


Figura 2. Clasificación de los errores de acentuación

1.1.3.1. Errores de acentuación por omisión de tilde

Como se mencionó con anterioridad, la omisión puede ser de acentos ortográficos o de acentos diacríticos. Se encontró mayor número de palabras del primer tipo, 90% (468/519), que del segundo, 10% (51/519).

El primer grupo incluye aquellas palabras que siguen las reglas generales de acentuación tomando como base su sílaba tónica (*regla básica*), y aquellas donde la sílaba tónica se encuentra en alguna de las vocales de un hiato (*presencia de hiato*). El 80% (373/468) de las palabras corresponde a la omisión por regla básica; el 20% (95/468) restante, a palabras con presencia de hiato.

Cuando el error de acentuación se presentó por *regla básica*, el porcentaje mayor fue en palabras agudas, 87%; le siguieron las esdrújulas, 12%; mientras que las graves tuvieron una menor presencia, 1% (ver Tabla 1-4).

Tabla 1-4. Omisión de tilde ortográfica (Regla básica)

Tipo de palabra	Cantidad	Porcentaje
aguda	325	87
grave	2	1
esdrújula	46	12
Total	373	100

Las palabras agudas son en su mayoría verbos en pretérito, 69% (224/325). Este alto porcentaje se explica porque las redacciones cuentan hechos del pasado. Tal dato es relevante pues permite deducir que los alumnos no comprenden la distinción que la tilde marca en cuanto a sentido, pues muchos de los verbos forman pares de palabras de tipo pretérito-presente. Asimismo, se encontraron algunos sustantivos y adjetivos en los que no se esperaría la omisión de la tilde por tratarse de palabras habituales: *mama*, *television*, *pantalon*, por ejemplo. Además, se encontraron treinta y ocho ejemplos con omisión en *después*.

En cuanto a las palabras graves, solo se encontraron dos: *angel* (sustantivo común) y *facil*. Para el caso de las esdrújulas, cuando son verbos aparecieron en pretérito, bien en tercera persona del plural, bien en verbos con enclíticos: *ibamos*, *ponersela*, por ejemplo.

En la tabla 1-5, se muestra la aparición de palabras y su frecuencia según la clasificación señalada.

Tabla 1-5. Ejemplos de omisión de tilde (regla general)

Tipo	Categoría	No. de apariciones erradas	Ejemplos
Agudas	Vb.	10	sali
		9	levante
		8	llegue, pase
		6	llego, quede, regrese, subi
		5	esta
		4	acoste, bañe, dormi, peine, senti, termine, vesti,
		3	camine, desayune, entre, llamo, llevo, paso, quito, seque, termino, tome
		2	acabe, aprendi, autografo, ayude, cambie, comence, conecte, curse, empezo, espere, estes, mando, ofrecio, pidio, planche, quedo, realice, salio, toco, trate, volvi
	1	abri, aburri, aburrio, accedi, acerque, acomode, acompañe, alcance, alcanzo, almorce, amare, aqui, arregle, asisti, baile, baje, beso, caldee, caliente, ceno, comenzo, comi, comí, comun, conteste, decidi, dejo, desperte, despertó, devolvi, disculpo, empece, empeze, encuentre, entenderan, entere, entro, envio, escapo, escogi, escuche, estan, felicito, formo, gire, gusto, intente, invito, jubilo, lave, logre, meti, miro, ocurrio, pare, piso, preferi, pregunto, prendi, presente, recuerdo, recorri, regaño, respondio, salude, sangro, sente, sera, simule, sintio, subio, volvio	
	St.	5	mama
		4	ingles
		2	cafe, expresion, funcion
		1	actuacion, autobus, camion, coyoacan, emocion, , expresión, Michoacan, microbus, pantalon, panteon, Potosi, reunion, salon, television,
	Adj.	4	demas
		1	algun
	Adv.	38	despues
		8	asi
		5	tambien
		3	ademas
		1	jamás

Graves	St.	1	angel
	Adj.	1	facil
Esdrújulas	.Vb	2	ibamos
		1	diciendome, lavarmelos, platicabamos, ponersela
	St.	3.	musica
		2	matematicas, peliculas
		1	anecdotas, areas, autografos, clinica, cubiculos, examenesgrafica, luciernaga, pelicula, pirotecnicos, practica, quimica, rapidamente, recamara, simbolo, tecnica, tecnicos, telefono, trafico, zocalo
	Adj.	2	ultimo, unico
		1	basico, debiles, muchisimo, patetico, publico, rapido, ultima, ultimos, unica
Adv.	1	rapidamente	

En lo que respecta a la omisión de tilde en hiatos, 16% se localizó en agudas, 80% en graves y 4% en esdrújulas, tal como se aprecia en la tabla 1-6.

Tabla 1-6. Omisión de tilde ortográfica en hiato

Tipo de palabra	Cantidad	Porcentaje
aguda	15	16%
grave	76	80%
esdrújula	4	4%
Total	95	100%

En este grupo, 87% (13/15) del total de las agudas se refiere al adverbio *ahí*. Con respecto a las graves, 47% (36/76) son verbos, dos en pospretérito y el resto en copretérito. También los sustantivos, *dia* y su plural *dias* tuvieron una porcentaje alto 68% (27/40) con relación al total de sustantivos presentes en este grupo.

Finalmente, en cuanto a las esdrújulas, se trata de algunos verbos en primera persona del plural en tiempo copretérito. Entonces, es posible concluir que hay problemas con el reconocimiento de copretéritos y que no hay una concientización sobre la escritura normativa de palabras de uso cotidiano. La tabla 1-7 muestra el total de palabras de este tipo y su frecuencia de aparición.

Tabla 1-7. Ejemplos de omisión de tilde en palabras con hiatos

Tipo	No. errores	Categoría	Ejemplos
Agudas	1	Vb.	Reir
		St.	panteon
	13	Adv.	Ahí
Graves	22	St.	Día, días
	9	Vb.	habia
	8		tenia
	5	St.	tios
	4	Vb.	podia
	3	St.	mayoria
	2	Vb..	hacia, traia
		St.	mio, alegria
	1	Vb.	comia, dormia, entendia, moria, parecia, perdia, podria, tenian, veia, vendrian, volvian
		St.	artesanias, cafeteria, frio, podria, tia, tonterias
Esdrújulas	2	Vb.	queriamos
	1		habiamos, veiamos,

De acuerdo con Baez (2000) el problema de tildación en hiatos ocurre porque se invalidan las reglas generales ya que los alumnos presentan dificultad para distinguir la sílaba tónica y los diptongos. De modo que si los alumnos tienen dificultad para identificar una sílaba tónica, será más difícil que reconozcan la mayor fuerza con la que una vocal cerrada se pronuncia sobre todo al encontrarse junto a una de mayor abertura.

Hay cincuenta y un casos de omisión de acento diacrítico (Tabla 1-8). El homógrafo de mayor aparición es *el*, 39% (20/51), seguido de *mas*, 29% (15/51) y *mi*, 14% (7/51).

Tabla 1-8 Omisión de acento diacrítico.

Cantidad	Ejemplo
20	el
15	mas
7	mi
2	Aun, que
1	Se, como, cual, si, tu

Estas omisiones, cuya marcación de tilde no depende de la regla sino del significado, parecen ocurrir —al igual que con los verbos presente-pretérito— debido a que el estudiante no reconoce que la tilde es una marca distintiva que evita ambigüedades y/ o sentidos erróneos.

1.1.3.2. Errores de acentuación por sobretildación

El término sobretildación, como se ha explicado, se refiere a las palabras que se marcan con una tilde cuando no es necesario. Puede presentarse de dos formas: *superflua* si la palabra no requiere de la marca ortográfica y el individuo la coloca o *dislocado* si la palabra tiene que

escribirse con acento gráfico, pero ha sido colocado en una sílaba incorrecta. La mayor parte de ocurrencias es del primer tipo, 84%, como se aprecia en la tabla 1-9

Tabla 1-9. Sobretildación

Tipo de error	Cantidad	Porcentaje
Superflua	49	84
Dislocadas	9	16
Total	58	100

Las palabras que se acentúan de manera superflua se caracterizan por presentar una tilde innecesaria, que puede estar colocada en una sílaba átona, en tónica, en un homógrafo diacrítico o en un monosílabo. En el caso de este muestreo se encontró un porcentaje del 35% (17/49) en sílaba átona. Tal parece que este error se comete como resultado de una generalización de la regla básica de acentuación. Por ejemplo, en el caso de los verbos que se encontraron en este grupo, presentan la característica de estar en pretérito y todos son graves con la tilde en la última sílaba. Al parecer la regla de acentuación gráfica de palabras agudas, que señala que se coloca la tilde si la palabra termina en *-n*, *-s* o vocal se toma de manera general, pues estos verbos tienen la terminación en vocal o en *-n* pero no son agudas sino graves: *quizó*, *llevarón*.

En el caso del resto de las palabras de este grupo, al menos en dos palabras, se aprecia esta generalización, una con terminación en vocal: *casí* y la otra por terminar en *-ria*, que con frecuencia aparece con tilde para formar un hiato (*María*, *secretaría*).

Existe un porcentaje similar de sobretildación en sílabas tónicas que en átonas 33% (16/49). El error se puede entender por incomprensión, igualmente, de la reglas de acentuación. El alumno sabe que es necesaria una tilde, reconoce la sílaba tónica, pero no es capaz de aplicar la regla; en este muestreo muchas son palabras graves con terminación en vocal o *-s* y agudas con terminación en *-z*: *cicatríz*, *tempráno*.

Además, hay palabras monosílabas con tildación 29% (14/49), lo anterior parece indicar que los alumnos desconocen la regla que señala que este tipo de palabras no se acentúa gráficamente.

Finalmente, se descubrió sobretildación en homógrafos de diacríticos, 4% (1/49). En este caso se trata de pares de palabras cuya distinción semántica se manifiesta por el uso de acento diacrítico. El alumno suele colocar la tilde en la sílaba que no corresponde; al parecer confunde la función pues en los ejemplos analizados, tildaron las que no expresaban interrogación; bien

porque generaliza la regla, bien por descuido. La tabla 1-10 resume la frecuencia de aparición que se ha descrito.

Tabla 1-10. Sobretildación: Superflua

Sílaba tónica	Sílaba átona	Homógrafo diacrítico	Monosílabo
59%	37%	4%	29%
(29/49)	(18/49)	(1/49)	(14/49)

La segunda forma en que se puede presentar la sobretildación es por dislocación. En estos casos la palabra está acentuada gráficamente, pero en una sílaba incorrecta. Aunque se trata de pocas palabras, se pudo observar una recurrencia en la palabra *después*. El alumno sabe que tiene que colocar una tilde y reconoce la sílaba tónica, pero no aplica la regla que señala que al tratarse de un diptongo se escribe sobre la vocal abierta (*a, e, o*).

Tabla 1-11 Ejemplos de sobretildación

Superflua							
En sílaba átona		En sílaba tónica		En homógrafo diacríticos		En monosílabo	
2	Vb. quizó	4	Vb. fuímos	1	cuál cuándo	11	fuí
1	Vb. discutierón, estuvo fuerón, limpiarón, llevarón, pasarón, pusieron, reclamarón, regresarón	1	Vb. Subímos, vímos			4	ví
	St. casí, ceréal, exéntada, prófesor , secundaria		Adv. hásta,(tal) véz, tempráno				
			St. bósque, cicatríz, escúela, exámen				
Dislocación							
sonrí ^o 1, términe 1, computó 1, recamá ^a 1, después 5							

La detección y análisis de los errores que los alumnos cometen con frecuencia son útiles puesto que amplían la visión que se tiene sobre este problema. Como se ha descrito, las dificultades son principalmente de dos tipos: cuando no se coloca la tilde y cuando se coloca sin que sea necesario. Estas son manifestaciones del problema, que se pudieron identificar por el análisis hecho, y que tienen que ver con los siguientes aspectos:

Desconocimiento de las reglas básicas de acentuación gráfica. El problema no es del desconocimiento del docente y, aunque parezca reiterativo, es necesario prestarle atención. Si el alumno no conoce las reglas que indican cuándo marcar con tilde las palabras agudas, graves y esdrújulas, no será capaz de hacerlo.

Incapacidad para reconocer la sílaba tónica. Aunque el alumno conozca las reglas será muy difícil que las aplique correctamente si no puede identificar la sílaba tónica en cada palabra, pues esta le permite determinar, antes que nada, si la palabra es aguda, grave o esdrújula y, posteriormente, decidir si es necesario o no colocar una tilde.

Problemas con la división silábica. Este punto está relacionado directamente con los dos anteriores ya que un alumno puede conocer las reglas y detectar la mayor fuerza al pronunciar la palabra; sin embargo, si no distingue dónde empieza y termina cada sílaba tendrá dificultades para reconocer el tipo de palabra del que se trate y para aplicar la regla básica.

Desconocimiento de reglas de acentuación para hiatos y diptongos. Es necesario que el estudiante recuerde sobre cuál vocal se colocará la tilde. No es un asunto de intuición y reconocimiento de diptongos y de hiatos; es necesario aplicar las reglas existentes puesto que muchas veces la pronunciación y la regla se contraponen.

Incomprensión del uso del acento diacrítico. Es importante que el alumno entienda que en español existe un listado de pares de palabras que al escribirse iguales únicamente se distingue su significado por la presencia o ausencia de una tilde.

Ignorancia de las reglas de acentuación “excepción”. Tal es el caso de la acentuación de monosílabos, palabras compuestas y de mayúsculas. Los alumnos cometen errores al acentuar gráficamente estas palabras por desconocer las reglas.

Como es posible observar, el problema de la acentuación gráfica es complejo. En consecuencia, buscar una solución implica llevar a cabo distintas acciones. Está más que probado que el método de exponer las reglas y esperar su memorización sin comprensión no resulta del todo efectivo. Al menos en el caso de las reglas básicas los alumnos, después de haber cursado primaria y secundaria, tendrían que poseer conocimiento sobre la acentuación gráfica —aunque sea poco profundo— que les serviría como base para un estudio más preciso en los niveles posteriores.

En todo caso, de lo que se trata es de implementar en el aula una serie de estrategias didácticas que permitan al alumno comprender las reglas de tildación con el fin de que llegue a usarlas adecuadamente y de manera natural durante la escritura. Si en el proceso el alumno necesita memorizar las reglas,¹⁴ eso no importa, siempre y cuando se convierta en una

¹⁴ Con el surgimiento de propuestas educativas innovadoras, se tiende a ver la memorización como una práctica no deseable en el aula. No obstante, si se utiliza como herramienta y no como método puede ser de utilidad en el aula.

memorización significativa. No se pretende que el docente explique estas reglas, sino que guíe a los estudiantes a su comprensión. Para el resto de las reglas, (palabras compuestas, siglas y abreviaciones) se puede promover el autoaprendizaje al permitirles investigarlas y después discutir las para aclarar sus dudas. De cualquier forma la práctica continua los ayudará a perfeccionar su uso.

Por supuesto, para ello se requiere que el profesor cuente con un sólido conocimiento, que le permita el diseño de actividades articuladas dentro de una secuencia didáctica que consiga remediar los problemas que se han identificado.

Además de conocer el trasfondo de los problemas de acentuación en los escritos de los alumnos, es necesario examinar el modo y el lugar que hasta ahora ha ocupado este saber en los programas de estudio.

1.2. La enseñanza de la lengua materna y la acentuación en distintos programas de la EMS

Como ya se ha mostrado, los alumnos presentan deficiencias para tildar por lo que se esperaría que los programas de estudio de la EMS contemplaran su enseñanza. Por ello, en este apartado se ofrece un recorrido de varios de estos —de distintos sistemas en el Distrito Federal— en aquella asignatura que se destina a la enseñanza de la lengua española, con el fin de mostrar el lugar de la acentuación gráfica en ellos.

En primer lugar, se hace una descripción del planteamiento de cada programa, el enfoque que los sustenta, los objetivos propuestos y la metodología con la que se pretende cumplirlos. Además, se ponen de manifiesto los aprendizajes que se proponen cumplir. Finalmente, se señala el modo en que se abordan las temáticas ortográficas con especial atención en la acentuación.

1.2.1. Escuela Nacional Preparatoria

Esta¹⁵ cuenta con un currículo que busca que las disciplinas que conforman su plan de estudios sean de carácter científico, social y tecnológico, orientadas a contribuir en la formación integral del alumno; es decir, al desarrollo de sus áreas intelectual, afectiva, física, estética, artística, moral y de la comunicación. Se organizan por año y sus contenidos han sido establecidos en tres

Un ejemplo claro se aprecia en otros campos donde se memorizan formulas, comandos, etc. Un ejemplo familiar es la memorización de las tablas de multiplicar, antes de comprender su función en la vida real.

¹⁵ Actualmente este programa se encuentra bajo revisión con el fin de adecuarse al enfoque por competencias propuesto por el Sistema Educativo Nacional.

etapas de formación graduales: introducción, profundización y de orientación. En el primer año se imparte la signatura *Lengua Española* que tiene como base un enfoque comunicativo¹⁶ por lo que se sustenta en cuatro ejes de secuencia horizontal: práctica de la lectura, lengua hablada, reflexión sobre la lengua y lengua escrita.

En *reflexión sobre la lengua* es donde se contempla todo lo relacionado con el conocimiento de la norma culta; lo que incluye, entre otras cosas, ortografía y puntuación, que se integran de manera secuencial a lo largo de las ocho unidades. Se pretende que todos los aspectos gramaticales o normativos de la lengua tengan un enfoque práctico y no solo mediante el aprendizaje de las reglas sino en la práctica del uso de la lengua.

En la unidad uno del primer año se dedica atención tanto a la puntuación (uso del punto y mayúsculas) como a la acentuación (acento prosódico, ortográfico, diacrítico y enfático) en el contexto de la literatura de los siglos de oro. Las actividades de aprendizaje sugeridas son el reconocimiento y utilización de los distintos tipos de acentos y la corrección de párrafos redactados. En las demás unidades los aspectos ortográficos cubren los otros signos de puntuación y el uso de grafías.

Cabe destacar que la primera unidad tiene un tiempo asignado de diecinueve horas de clase y, además, de la puntuación y la acentuación, se tratan otros seis temas: comunicación y lenguaje, literatura, connotación y denotación, vocabulario, el enunciado y redacción. Esto quiere decir que se dedicarán de dos a tres horas a cada uno y, además, este tiempo se tiene que distribuir entre las tres temáticas que se abarcan: uso del punto, mayúsculas y la acentuación. Por lo tanto, el docente bajo este programa tendría que hacer una planeación de las actividades desde una perspectiva horizontal si quiere un máximo aprovechamiento del tiempo y lograr aprendizajes significativos.

Es posible darse cuenta de que, aunque el programa afirma que los aspectos gramaticales deben abordarse con un enfoque práctico, la práctica no se logra con un tiempo limitado. Con esta estructura, es muy probable que el docente deba de diseñar alguna estrategia si al final de año detecta que los problemas de acentuación continúan y cualquier otro de tipo de deficiencia ortográfico se presenta.

¹⁶ El programa afirma que está elaborado para seguir un enfoque comunicativo, pero de acuerdo con Gracida (2009) hay contradicciones en cuanto a la noción de uso de la lengua y su enseñanza ya que se pretende que aprendan sus usos a partir de textos literarios, contexto que la muestra alejada de un uso cotidiano.

1.2.2. Colegio de Ciencias y Humanidades

Este bachillerato¹⁷ cuenta con la asignatura *Taller de lectura, redacción e iniciación a la investigación documental* cuyo propósito es ir más allá del simple conocimiento enciclopédico y permitir a sus alumnos informarse y enseñarles a aprender. De este modo se espera que estos lleguen a ser personas críticas capaces de discriminar y valorar lo que aprenden.

A lo largo de cuatro semestres se busca el desarrollo de habilidades intelectuales para el uso de la lengua materna —cuyo dominio se reconoce como importante desde una visión cultural y social— como: leer y escribir; acopiar, transformar, valorar y discriminar información; escuchar y hablar de acuerdo con las necesidades en situaciones de comunicación concretas.

La visión de este programa toma en cuenta la estrecha relación entre la cultura y la lengua por lo que ha sido diseñado desde el enfoque comunicativo; al tiempo que la reconoce como vehículo de la cultura y fundamental para el aprendizaje en general. Uno de los propósitos de esta asignatura es lograr un incremento tanto en la comprensión cuanto en la interpretación de distintos tipos de textos orales, que les sean útiles en su vida social, en sus estudios en curso y los superiores, así como para una inserción en la cultura actual.

Debido a que se basa en el enfoque comunicativo, da relevancia a la enseñanza de la lengua a partir del *uso* y no de la norma como referente único. Así, los aprendizajes se contextualizan en situaciones de comunicación en circunstancias concretas en las que se producen las interacciones verbales, por lo que la enseñanza de la lengua resulta en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Dicho de otro modo, el propósito general y esencial de esta asignatura es que el estudiante posea el conocimiento del código lingüístico y, además, que aprenda a usarlo en una situación dada y en un contexto social determinado, después de reconocer el registro, el propósito y las diferentes situaciones de comunicación que se le presenten.

Lo anterior permite entender el hecho de que los aspectos gramaticales se aborden al margen de otras temáticas. En el primer semestre, por ejemplo, hay un acercamiento a la escritura “por medio de la elaboración y reelaboración de textos con apego a modelos”, pero no se señala algún espacio para las convenciones de la lengua.

¹⁷ Este programa se encuentra actualmente bajo revisión con el fin de adecuarse al enfoque por competencias del Sistema Nacional de Educación.

Mientras que en el segundo semestre, donde la enseñanza gira en torno a desarrollar paulatinamente la habilidad de la escritura, la puntuación y otros aspectos gramaticales, —como las clases de palabras— se estudian en función de la coherencia y la cohesión. No existe, sin embargo, un espacio para la reflexión sobre la acentuación ortográfica, a pesar de que uno de los objetivos de este programa es el desarrollo social. No se tiene que olvidar que a diferencia de la puntuación, que puede cambiar en la corrección y reescritura de un texto y que en algunos casos depende del estilo del escritor, la acentuación habría de producirse de manera “automática” conforme se escribe, ya que su omisión o uso incorrecto puede provocar malentendidos o incongruencias.

De modo que en este programa el docente tendrá que diseñar alguna estrategia para corregir, si fuera necesario, los problemas que se detecten en cuanto a la acentuación. Si lo hace conforme avanza en las unidades, logrará un aprendizaje realmente significativo. Sobre todo si se considera que en el cuarto semestre se busca que el alumno elabore un trabajo de investigación dirigido hacia la producción de una redacción. Mientras corrige sus borradores se sugiere considerar los aspectos gramaticales, pero no se mencionan los ortográficos. Así, queda como responsabilidad del docente el decidir aquellos aspectos ortográficos que sea necesario introducir conforme se avanza en las redacciones. La importancia de hacerlo radica en que si un texto está escrito con ideas adecuadas, cuidando la tipología y la adecuación, pero con errores, como de acentuación, no se podría considerar comunicativamente exitoso.

1.2.3. Sistema del Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal

En el caso del Sistema del Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal, que se imparte en el Instituto de Educación Media Superior del Distrito Federal (IEMSDF) se sigue un programa que incluye tanto aspectos literarios como de lengua y presenta un enfoque comunicativo. Su objetivo es lograr que los estudiantes desarrollen sus capacidades de comprensión y expresión tanto escrita como oral con el fin de que logren comunicarse con otros y así se garantice la construcción de conocimiento “teórico”, es decir este último está subordinado al desarrollo de las cuatro habilidades (IEMS, 2005).

Hay una búsqueda de un aprendizaje significativo que pretende el abandono de prácticas tradicionalistas y en donde el profesor se convierte en un guía generador de los procesos necesarios para que el alumno entienda que, en términos individuales y profesionales, el

desarrollo pleno de las habilidades comunicativas es de gran valor para su desenvolvimiento. En consecuencia, el programa busca que a lo largo de los cuatro semestres se dé atención a la lectura, la escritura, el habla, la escucha, la visión, la gramática y convenciones del uso del español y a la investigación e historia de la Literatura.

En *gramática y convenciones del uso del español* se busca que en el conocimiento y uso de estos aspectos se entienda como una habilidad “para (re)presentarse ante otros con apego a ciertas normas de corrección [...] lo mismo cuando se habla que cuando se escribe” (IEMS, 2005, p.185).

El modo en que estas convenciones se abordan es dentro de la habilidad de la escritura. Por ejemplo, al final del primer semestre se pide a los alumnos que escriban una carta personal con la coherencia suficiente para ser comprendida por cualquier lector. Por lo que se espera que contenga ideas completas en descripciones y narraciones, y que se utilicen de manera correcta los puntos, las comas, las mayúsculas y los signos de interrogación y admiración.

En el segundo semestre, el objetivo es elaborar una reseña (descriptiva o crítica) escrita de manera coherente con uso adecuado de signos de puntuación. Además, en el proceso, se espera que el alumno utilice la acentuación correcta después de haber comprendido y utilizado las reglas de división silábica para poder “clasificar y acentuar palabras (agudas, graves y esdrújulas), distinguir sílabas y diptongos, y usar acentos diacríticos” (IEMS, 2005, pp.188- 196). En los semestres posteriores no se hace mención explícita sobre estos aspectos, pero se entiende que tendrían que ser conocimientos acumulativos.

De modo que es en el segundo semestre donde se da atención específica a la acentuación. Asimismo, al incluir aspectos como la distinción silábica, los diptongos y el uso de diacríticos, se hace consciente al docente de aspectos que son necesarios para llegar a un aprendizaje significativo.

Puesto que no hay una división del semestre en unidades temáticas, el docente puede decidir cómo distribuir el tiempo para guiar a los alumnos a adquirir este aprendizaje. Esto también le permite hacer las adecuaciones y correcciones necesarias en aspectos que no hubiesen quedados consolidados hacia el final del semestre, aunque tal responsabilidad le correspondería al docente.

No se menciona, sin embargo, si en el resto de los semestres hay algún tipo de retroalimentación.

1.2.4. Centros de estudios científicos y tecnológicos (CECyT)

Esta modalidad de bachillerato depende del Instituto Politécnico Nacional; tanto su plan como su programa de estudios han sido reestructurados en conformidad con la Reforma Integral de la EMS, por lo que están avalados por la Secretaría de Educación Pública.

Mediante la asignatura *Expresión Oral y Escrita*, que se imparte en dos semestres, se busca contribuir al mejoramiento de este tipo de expresión y al desarrollo de otras habilidades que permitan al estudiante el acceso al conocimiento y a la comunicación en el contexto personal, académico y profesional.

Asimismo, se espera que el desarrollo de las cuatro habilidades básicas permita al estudiante llegar a la interpretación de información “para que pueda emitir mensajes en diversos contextos, utilizando los códigos, los medios y las herramientas adecuados a la situación comunicativa” (IPN, 2008, p.3)

La metodología del programa está basada en *el aprendizaje por competencias* por lo que en cada semestre se espera desarrollar una competencia general y otras particulares por unidad de trabajo. Para ello en cada unidad se proponen diversas actividades que buscan llegar a un Resultado de Aprendizaje Propuesto (RAP) específico. Además, puesto que la evaluación es integradora, se consideran diversos aspectos con los que se puede comprobar si se desarrolló o no la competencia esperada.

Una característica sobresaliente del programa es su aspiración por fortalecer el desarrollo autónomo del estudiante por lo que se destinan dieciocho horas de trabajo teórico (una hora a la semana) para actividades de aprendizaje fuera del aula, las cuales dependen del RAP que se busque.

El primer semestre de esta asignatura se divide en tres unidades. La primera se centra en conceptos básicos de la comunicación que permitan la identificación de las características semejantes y diferentes entre lenguaje, lengua y habla. La segunda examina la estructura expositiva mediante la práctica de actividades escritas. La tercera atiende la expresión oral.

En la segunda unidad, donde se dedica atención a la ejercitación de la expresión escrita, la competencia particular que se espera desarrollar es la redacción de textos informativos usando los modelos expositivos para expresar ideas, sentimientos y/o emociones y el RAP propuesto es la descripción de las cualidades de la expresión escrita y las características de los modelos expositivos, ejemplificándolos en diferentes textos.

Los contenidos de aprendizaje conceptuales que se contemplan en esta unidad son la detección de vicios y cualidades de la expresión escrita. Mientras que en los aprendizajes actitudinales se espera que se ejercite la habilidad para la expresión y la comunicación. En cuanto a las evidencias de aprendizaje, el alumno tiene que mostrar su dominio de la expresión escrita mediante una redacción. Los criterios de evaluación señalan que los estudiantes tienen que mostrar que han respetado las reglas gramaticales y que han hecho corrección de errores en sus redacciones.

Cabe señalar que entre los contenidos de aprendizaje de esta unidad no se encuentran aspectos gramaticales, únicamente la identificación de “vicios de la expresión escrita”. La actividad docente, por otra parte, consiste en ser un promotor del gusto por la lectura y la expresión escrita mediante la presentación de ejemplos interesantes al grupo.

No hay ninguna otra mención sobre la flexibilidad del programa o el papel del docente como guía en caso de que sea claro que el alumno no tenga la competencia lingüística para lograr un escrito como el que se espera. Tampoco hay alusión alguna sobre los aspectos ortográficos y menos sobre la acentuación. Lo anterior es de interés sobre todo porque la competencia general de este semestre es la producción de “mensajes informativos, de manera oral y escrita, *utilizando correctamente la gramática española* en diversas situaciones comunicativas”; lo que incluye “expresar ideas y/o emociones en diversas situaciones comunicativas respetando las formas básicas de la lengua escrita. (IPN, 2008, p.5)

Es en el segundo semestre donde se consideran los aspectos ortográficos. el programa da atención al texto literario, aunque no se pasa por alto ni la expresión oral ni la escrita; tal como se puede comprobar por la competencia general que se desea alcanzar en este semestre, a saber, la elaboración de mensajes expresivos de manera oral y escrita empleando los recursos de la literatura.

En la primera unidad se atiende al análisis literario y en la segunda se busca que se desarrolle la competencia de la expresión escrita. En esta última se contempla entre los aprendizajes conceptuales y los procedimentales las reglas ortográficas y los signos gramaticales. El programa sugiere como aprendizajes sustantivos la investigación y utilización de los signos de puntuación y de las reglas ortográficas para que, posteriormente, el alumno las utilice en la redacción de sus textos, cuya correcto empleo se considera entre los criterios de evaluación formativa.

Se ha podido observar que este programa sí contempla como aprendizajes las convenciones normativas de la lengua; no como elementos de enseñanza aislados sino como actividades de aprendizaje sustantivo, lo que implica que el estudiante investigue fuera del aula.

1.2.5. Dirección General del Bachillerato (DGB).

Como se ha mencionado, la reforma incluye la actualización de los programas de estudio de los distintos niveles de educación. La más sobresaliente característica en ello — y, dicho sea de paso, que ha causado disconformidad y discusiones— es la introducción de un enfoque por competencias en la enseñanza y el aprendizaje. De conformidad con el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012¹⁸ se pretende que los alumnos logren el desarrollo de “valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica” (*Plan*, párr.9.3). Además, se espera que sean capaces de enfrentar los retos de un mundo competitivo, por lo que los métodos empleados deben ser consistentes, eficaces y coherentes con el desarrollo científico y tecnológico. Por tanto, los contenidos de la enseñanza tienen que incorporar el conocimiento, que se genera constantemente de las nuevas tecnologías de la información.¹⁹

El programa de la Dirección General del Bachillerato —diseñado para las instituciones que dependen de la Secretaría de Educación Pública o están incorporados a esta— ha sido estructurado para apegarse a la reforma y al enfoque por competencias. La implantación de un sistema por competencias²⁰ requiere del desarrollo de “capacidades o desempeños que integran conocimientos, habilidades, y actitudes que los estudiantes ponen en juego en contextos específicos para un propósito determinado” (SEP, s.f.). Se distinguen tres tipos de competencias: genéricas, disciplinares y profesionales. Las competencias genéricas son el eje transversal del este sistema, “relevantes a toda las disciplinas y espacios curriculares de la Educación Media Superior” (SEP, s.f.) y están organizadas en seis categorías²¹.

¹⁸ Eje 3. “Igualdad de oportunidades”, objetivo 9, estrategia 9.3

¹⁹ Muchos ven en esta propuesta una búsqueda no de mejora educativa sino de formación de recursos humanos equivalente a mano de obra y no de alumnos con la capacidad para continuar con estudios Superiores. No es mi propósito discutir este punto sino examinar el modo en que “competencia” se trata en el programa de estudios.

²⁰ Es necesario señalar que los cambios al programa obedecen, además, a la conformación de un bachillerato único.

²¹ En el siguiente capítulo se presenta una explicación más amplia del enfoque por competencias y del modo en que se plantea en el programa de la EMS para el *Taller de lectura y Redacción*.

El modelo educativo en el que se basan los estudios del Bachillerato General es el enfoque intercultural,²² que busca un enriquecimiento curricular y el suministro de elementos para el desarrollo de “competencias interculturales, con base en el conocimiento, respeto y valoración de las diversas manifestaciones culturales que conviven en nuestra sociedad, así como los derechos fundamentales que tienen todas las personas con independencia de su adscripción étnica, género, preferencia sexual o cualquier otra diferencia.” (SEP, 2013, p.5)²³

La asignatura *Taller de Lectura y Redacción*, que se imparte durante los dos primeros semestres, tiene como finalidad “desarrollar la competencia comunicativa del alumno al ejercitar los ejes o habilidades de la lengua: comprensión (leer y escuchar) y producción (escribir y hablar) de textos (SEP, 2013, p.5)²⁴

El programa para el primer semestre se divide en diez bloques de estudio que se agrupan en tres campos: 1) temas de comunicación y procesos de lectura y escritura; 2) textos personales y 3) textos expositivos. Además, después de cubrir los tres campos, hay una inserción de un bloque sobre léxico y semántica. En el segundo semestre los diez bloques se dividen en dos campos: 1) textos funcionales, persuasivos y recreativos y 2) tópicos de ortografía, gramática y uso de las palabras.

En el programa del primer semestre, el cuarto bloque trata temas de *léxico y semántica* y uno de los desempeños planteados es el del reconocimiento y utilización de las principales reglas de acentuación. En este bloque también se busca que el estudiante utilice las grafías *B, V, S, C, Z* y *X* y homófonos de estas en la redacción de distintos textos. Se espera que al final del bloque, cuyo tiempo asignado es de seis horas, se hayan desarrollado tres competencias:

- Redacta textos respetando las normas básicas de acentuación.
- Identifica las reglas del uso de las grafías *B, V, S, C, Z* y *X*;

²² La denominación de educación intercultural alude a una tendencia reformadora de la práctica educativa, con la que se intenta responder a los retos derivados de la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada; así que toma en cuenta los diversos grupos culturales en el sistema educativo (SEP, 2013, p.11).

²³ Cuando en 2009 se adoptó el enfoque por competencias, el programa utilizaba el enfoque comunicativo del marco psicopedagógico constructivista para estudiar la lengua de modo “funcional o pragmático situacional”, es decir, en uso con un “habla espontánea, individual y libre, creativa e inacabada”. Por ello, se destacaba “la interacción contestataria dentro de un contexto situacional, intencional y genuino” con identificación de “los cambios de sujetos discursivos”, así como “los límites precisos del enunciado”. Además, se daba un lugar a “los niveles morfo-sintácticos, léxico-semánticos, fónico-fonológico [...] como valioso andamiaje o apoyo” (SEP, 2009, pp. 5, 6).

²⁴ En el programa en validación de 2009 se enunciaba como propósito general: “acrecentar y consolidar las prácticas sociales del lenguaje y la integración de los estudiantes en la cultura escrita, así como contribuir en su formación como sujetos sociales autónomos, conscientes de la pluralidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje” (SEP, 2009, p.5).

-Revisa textos mediante la comparación de contenidos, en función de sus conocimientos previos y nuevos.

Lo anterior quiere decir que el docente tiene que realizar una planeación que incluya todos estos temas en conjunto o separados. Si opta por lo último, dispondrá de dos horas para cada uno para que al final de las seis horas asignadas el estudiante demuestre su nivel de competencia en el manejo y uso de los tres temas.

No está de más indicar que es únicamente en este bloque donde se tocan tales aspectos, pues en el resto de este semestre y del siguiente, se estudian otros temas ortográficos.

1.2.6. Colegio de Bachilleres

Esta modalidad cuenta con un programa de estudios adecuado a la Reforma Integral del Bachillerato. (CoBach, 2010) En consecuencia, sigue un modelo educativo por competencias. El Mapa Curricular del Colegio comprende cinco campos disciplinares. El de Lenguaje y Comunicación se compone de cinco asignaturas destinadas a aprendizajes de la lengua materna, una lengua extranjera y a la informática. Las destinadas a la lengua materna se dividen entre las que tienen que ver con la lengua y las que se relacionan con la literatura.

Cada asignatura tiene una carga horaria de tres horas a la semana y un total de cuarenta y ocho por semestre. En el primer semestre se imparte *Intención comunicativa de los textos (Taller de Lectura y redacción I)* y en el segundo *Habilidades comunicativas (Taller de Lectura y redacción II)*.

El propósito general es que el estudiante pueda utilizar las competencias comunicativas tanto en situaciones cotidianas como académicas y que sea capaz de comunicarse eficazmente según el rol y el contexto. Esto significa el desarrollo de cuatro habilidades comunicativas básicas, y las *competencias genéricas básicas* estipuladas en la Reforma Integral. Por tal razón, se espera que el alumno se apropie de metodologías para manejar las técnicas de investigación documental, que trabaje en forma colaborativa, que sea autónomo mientras mantiene una actitud respetuosa frente a otras creencias, valores, ideas y prácticas sociales, y sea capaz de expresarse correctamente de forma oral y escrita en su entorno cotidiano con el propósito de que desarrolle una postura crítica y reflexiva frente a temas relevantes y de interés general.

Para cumplir con las competencias propuestas, el modelo educativo se centra en el alumno; por tanto, el docente se convierte en un mediador y guía, cuya labor es el diseño de

estrategias y secuencias didácticas que lleven al desarrollo de habilidades y adquisición de conocimientos. Cada bloque que compone el semestre está constituido por seis elementos entre ellos una *problemática situada*, que es el punto de partida del proceso aprendizaje-enseñanza-evaluación; *núcleos temáticos*, es decir, los conocimientos declarativos, procedimentales, actitudinales y de valores que se espera desarrollen; *indicadores de desempeño* que son los criterios que se establecen para la definición de las competencias que el estudiante llegará a adquirir y a ampliar; y *niveles de desempeño* para que el docente pueda medir el avance de un alumno en el desarrollo de una competencia.

Además de los elementos anteriores, cada bloque cuenta con una estrategia aprendizaje-enseñanza-evaluación, esto quiere decir que se le presenta al docente un plan de acción general en el que se sintetizan los contenidos en una situación didáctica con base en la problemática situada del bloque —esta se puede ajustar según el contexto y necesidades particulares del grupo—. En esta planeación se incluyen sugerencias sobre la estrategia específica que puede utilizarse para alcanzar la competencia del bloque; como son el Aprendizaje basado en problemas (ABP), el Estudio de Caso (EC) y el Aprendizaje por Proyecto (APP).

De modo que en este programa los temas gramaticales y ortográficos se abordan, en conformidad con la Reforma, dentro de las competencias disciplinarias básicas de comunicación; mediante la producción de textos con base en el uso normativo de la lengua. (DOF, Acuerdo 444, 2009, p.8)

El bloque 1 del programa del primer semestre trata *los textos y su entorno comunicativo*, tiene por propósito que el alumno pueda utilizar los textos funcionales de acuerdo con la situación social y académica que se le presente mediante las habilidades comunicativas adquiridas. Con esto se espera que se desarrollen las habilidades de comprensión de lectura y expresión escrita. En consecuencia, además de las actividades planteadas, se sugiere al docente el diseño de actividades que atiendan aspectos normativos del uso de la lengua; como reglas básicas de ortografía, redacción y acentuación que promuevan la exposición clara, coherente y organizada de las ideas en un escrito y no la realización de tareas aisladas y desvinculadas de las necesidades de los estudiantes.

Es importante que el docente ponga atención a los aspectos ortográficos puesto que entre los niveles de desempeño, el grado de dominio de estas convenciones es una característica a considerar: la habilidad se considera *excelente*, si en su escrito utiliza las normas gramaticales y

sintácticas correctamente; es *bueno* si presenta pocos errores ortográficos y de sintaxis; *suficiente* si tiene errores ortográficos y de sintaxis; e *insuficiente* si muestra errores ortográficos y de redacción recurrentes.²⁵

Los otros dos bloques se dirigen a temáticas diferentes que también buscan ejercitar la habilidad de la expresión escrita, así que se consideran características similares para determinar el nivel en que se ha desarrollado la habilidad en el manejo de la ortografía.

Para el segundo semestre utiliza el mismo criterio de evaluación cuando se trata de demostrar el dominio de ortografía en la expresión escrita.

Entonces, con este programa el docente tiene que implementar la mejor metodología y estrategias pertinentes con el fin de que el alumno sea competente en el uso de las convenciones de su lengua y logre el dominio de la producción escrita.²⁶

Después del análisis de algunos de los programas de estudio de la EMS se ha podido observar que la mayoría muestran una preocupación por la ejercitación de la expresión escrita en conformidad con las normas del español culto. De modo que los aspectos ortográficos son considerados, en muchos casos, ente los aprendizajes del programa ya sea de manera global o de modo específico, en cuyo caso se da atención al tema de este trabajo, es decir, la acentuación gráfica.

Sin embargo, también fue posible darse cuenta de que a diferencia de otros aspectos de la lengua no hay sugerencias precisas en el modo en que el docente las llevará al aula.

²⁵ Por supuesto, en cada uno de los niveles, además de estos elementos se consideran otros que el alumno tiene que incluir en su redacción.

²⁶ Es importante destacar que antes de la reforma, el programa de estudios de este tipo de bachillerato tenía como base el enfoque comunicativo y buscaba, por tanto, el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas básicas, mediante la asignatura *Taller de Lectura y redacción*, que también pertenecía al campo de Lenguaje y Comunicación. Con el dominio de las habilidades comunicativas se permitiría a los alumnos la adquisición del conocimiento en otras áreas. Basado en el enfoque comunicativo tomaba el manejo de estrategias de lectura de distintos tipos de textos (científicos, periodísticos y literarios) como punto de partida para llegar a la producción escrita y oral. Tanto los aspectos gramaticales cuanto los ortográficos se abordaban en función de la lectura y la escritura. Al igual que en el programa actual, en el caso de las redacciones, se consideraba en su evaluación aspectos como la organización y coherencia de ideas, además de un manejo apropiado de la norma culta, entendida como “la lengua que se utiliza como vehículo de transmisión cultural, consignada en los libros y en los medios de información escrita, registrada en las formas de comunicación social, académica y artística, formas de comunicación con las que el estudiante se enfrenta diariamente en su vida académica y social”. De modo que la propuesta para estudiar la lengua era mediante una metodología teórico-práctica y no solamente mediante la descripción de las estructuras de esta, por ello, se consideraba como unidad de análisis el discurso y no la oración. No obstante, no se contemplaba un espacio para el aprendizaje de otros aspectos ortográficos fuera de la puntuación, por ser esencial en la coherencia de un texto escrito. El estudiante, era el responsable de subsanar sus deficiencias ortográficas mediante la ejercitación de ella con ayuda de bibliografía sugerida (Cobach 1992; 1993).

En muchos casos el problema radica en que al estar situados en una unidad específica el tiempo no es el suficiente para lograr su verdadera asimilación y su ejercitación, por lo que se corre el riesgo de que la enseñanza se lleve a cabo mediante la presentación de las reglas sin que el alumno llegue a comprenderlas ni pueda aplicarlas en sus escritos.

Por otra parte, en los programas donde la ortografía se aborda subordinada a la redacción de textos, no siempre se considera la acentuación, a pesar de que esta junto con la puntuación puede afectar la coherencia y sentido de los textos.

Además, no se puede pasar por alto el hecho de que la enseñanza de la acentuación es complicada y no basta con saber las reglas básicas de memoria. Lamentablemente, se pone poca atención a los diversos aspectos que se relacionan con la acentuación (sílabas, sílabas tónicas, acento, etc.),²⁷ que facilitarían al estudiante su aprendizaje. Si lo anterior no se toma en consideración, los resultados serán igualmente pobres sin importar si es el docente quien se hace cargo del aprendizaje o si lo hace el alumno en su propia investigación. Poco se logrará con la simple repetición de ejercicios, o de la memorización de reglas descontextualizadas.

Es posible afirmar que el docente se enfrenta a una dura tarea para alcanzar los objetivos propuestos en los distintos programas de estudio. Por supuesto, el resultado se verá de manera global, pero si no se han desarrollado los distintos tópicos será difícil hallar resultados favorables.

El siguiente apartado sirve para entender el problema de la acentuación. También, sus orígenes en la ortografía, su evolución y los cambios en las últimas reformas hechas por la RAE.

1.3. La acentuación en español. Características y las reglas para su correcta marcación

Para comprender el problema de la acentuación gráfica, es necesario saber que este aspecto ortográfico conlleva el entendimiento de un trasfondo fónico y distintos conceptos, como: *acento*, *acento prosódico*, *sílabas*, *sílabas tónicas*, *palabra aguda*, *diptongo*, por mencionar algunos.

1.3.1. El acento

Cuando hablamos no todas las sílabas reciben la misma carga sonora de pronunciación y, en la escritura, esto se puede reflejar o no. Por tanto, es necesario entender la diferencia entre el acento prosódico y el gráfico.

²⁷ Por supuesto, aunque el docente está obligado a conocer y aplicar estos conceptos perfectamente, no es necesario que los introduzca en clase sin un contexto apropiado, a fin de evitar la acumulación de conocimientos teóricos inútiles.

Hablar *de acento prosódico* remite a una propiedad fónica que se determina mediante el contraste con otros segmentos en la cadena de sonidos, es decir, consiste en una pronunciación más marcada de una sílaba con respecto a otras de una palabra o de un grupo acentual, ya sea por variaciones de intensidad, tono o duración o por la combinación de estos parámetros. Aunque la mayoría de las lenguas cuentan con este rasgo, no en todas funciona del mismo modo,²⁸ ni se refleja en la escritura, como ocurre en el caso del español. (RAE, 2010; Luna, Viguera y Baez, 2005, *acentos*)

Cuando se trata de la escritura, el *acentos gráfico* u *ortográfico* consiste en colocar una marca, llamada tilde (´), sobre la vocal nuclear de una sílaba con acento prosódico. No obstante, no todos los vocablos del español reciben esta marca, sino que su colocación corresponde a reglas establecidas; que pueden ser confusas para quien aprende la lengua.

El acento en español presenta diferentes valores en la lengua. Es *distintivo*²⁹ puesto que palabras idénticas pueden diferenciarse fonológicamente gracias al acento, ya sea porque se localiza en una u otra sílaba o porque la palabra carece de él, como en *pacto* y *factó*. También tiene un carácter *contrastivo*; en una cadena de sonidos es posible diferenciar las sílabas tónicas de las átonas. Otro de sus valores es el *culminativo*, es decir, permite reconocer las sílabas inacentuadas de su entorno y de este modo saber dónde es posible realizar una segmentación en la cadena fónica. Debido a estas características se consideró necesario establecer convenciones gráficas que indicaran la posición de este acento (RAE, 2010).

1.3.2. La sílaba

Como se ha apreciado, cuando se habla de acento, el concepto de sílaba juega un papel importante. La que se puede definir como:

Estructura básica fónica formada por uno o varios fonemas que se caracteriza fisiológicamente por una creciente tensión de los músculos articulatorios al principio de la emisión y decreciente al final. Así la palabra *premiación* posee tres sílabas: *pre-mia-ción*; *aéreo*, cuatro: *a-é-re-o*. La sílaba está constituida por tres fases sucesivas: inicial o explosiva (del cierre hasta la abertura); central o

²⁸ Algunas lenguas presentan acento fijo; otras, condicionado, y algunas otras, como el español y el inglés, libre; es decir, la sílaba tónica puede ocupar diferentes posiciones dentro de la palabra.

²⁹ Desde la perspectiva fonético-fonológica el español cuenta con otros acentos que no actúan a nivel de la palabra sino en unidades mayores. El sintáctico o máximo, se localiza en las sílabas anteriores a una pausa al final de un enunciado como en *Ese no es el gato de la abuela, el suyo tiene la cola blanca*. Otro acento es el enfático, que utiliza el hablante cuando desea otorgar relevancia a algún elemento del enunciado. Sin embargo, estos acentos no afectan el significado, es decir, no son distintivos y por tanto no afectan el significado del mensaje (RAE, 2010).

nuclear (en donde se produce la mayor abertura), que es la más importante y cuya función es desempeñada por una sonante; y final o implosiva (de la abertura al cierre). En español, sólo las vocales cumplen la función de centro o núcleo silábico (Luna *et al.*, 2005, p.207)

Las convenciones ortográficas en cuanto a la tildación se basan en la posición que el acento prosódico ocupa en las sílabas de una palabra, por tanto, además de comprender la división silábica de las palabras, es necesario, distinguir las sílabas átonas de las tónicas. En español las palabras se clasifican en conformidad con la posición que la sílaba tónica ocupa. Si el acento prosódico recae en la última sílaba se trata de una palabra aguda u oxítona; si aparece en la penúltima es grave, llana o paroxítona; si está en la antepenúltima es esdrújula o proparoxítona; serán sobreesdrújulas o superproparoxítonas si la sílaba tónica es anterior a la antepenúltima.³⁰ Es importante no pasar por alto que las palabras monosílabas no entran en esta clasificación, puesto que están formadas por una única sílaba; aunque estas pueden ser consideradas átonas o tónicas.

Existe un número reducido de palabras que pueden presentar más de un patrón acentual que no afecta su significado. En algunos casos cultismos griegos o latinos han conservado la forma acentual etimológica y además, se mantiene una forma que corresponde a la tendencia del español de acentuación paroxítona; de modo que conviven en la lengua ambas pronunciaciones (*acedia* o *acedía*, *pábilo* o *pabilo*, *alveolo* o *alvéolo*). Esto mismo ocurre con préstamos de otras lenguas, conservan su acentuación original y otra que se acomoda al patrón más natural del español (*beisbol* o *béisbol*). En otros casos, la variante acentual tiene que ver con cuestiones geográficas; en algunas zonas se conserva la forma de la lengua original y en otras la adaptada al español (*video* en español peninsular y *video* en el español de América). En este último caso, no se producen dudas sobre la acentuación gráfica pues la variante se emplea de manera exclusiva en la zona de uso.

1.3.3. Hiatos, diptongos y triptongos

Como se ha mencionado, en nuestro idioma el núcleo de una sílaba es una vocal, esto puede provocar confusiones cuando en una palabra se encuentran varias vocales juntas, pues es necesario determinar si pertenecen a una misma sílaba o no; entonces hay que distinguir entre hiato, diptongo y triptongo. El primero está formado por sonidos vocálicos heterosilábicos, es

³⁰ Estas formas no ocurren con frecuencia salvo en caso de palabras compuestas por pronombres enclíticos.

decir, que no se pronuncian en una misma sílaba. Los segundos, en cambio, son tautosilábicos, se emiten en una misma sílaba.

Un hiato está conformado por una vocal cerrada tónica (*u, i*) y una vocal abierta (*a*) o media átona (*e, o*), *sitúa, proteína*; por dos vocales medias, *veo*, una media y otra abierta *instantánea* o por dos vocales iguales, *zoólogo*. Sin embargo, en un hiato puede ocurrir la sinéresis es decir vocales heterosilábicas que se pronuncian en una misma sílaba, (*auto, teatro*) lo que frecuentemente confunde a los estudiantes cuando tratan de identificar si se trata de un hiato o un diptongo, por ello convencionalmente se consideran hiatos las secuencias mencionadas, independientemente de la pronunciación real.

Un diptongo puede estar formado por una vocal abierta o media tónica (*/a/, /e/, /o*) y una cerrada átona (*/i/, /u/*), como *jaula, viaje, después* o por dos cerradas distintas, como en *ruido*. Sin embargo, los hablantes pueden pronunciar estas combinaciones como hiatos o como diptongos debido a factores diversos (geográficos, sociales, etc.), como en *cruel* con pronunciación tautosilábica o *cru - el* con pronunciación heterosilábica. Por lo tanto, la regla ortográfica siempre considera esta combinación como diptongos, independientemente de la realización.

Los triptongos están formados por la secuencia de tres vocales, una vocal abierta o media entre dos vocales cerradas átonas (*buey*).

Como se ha podido observar, el acento implica más de un aspecto, es muy importante que el docente posea los conocimientos suficientes sobre este para diseñar estrategias de enseñanza adecuadas sin pasar por alto la parte teórica, conocimientos necesarios para que las reglas sobre el acento gráfico puedan ser aplicadas correctamente.

1.3.4. Reglas de acentuación

Cuando se trata de aplicar las reglas de acentuación gráfica es necesario tomar en cuenta los siguientes principios (RAE, 2010).

-El acento gráfico solo se coloca sobre sílabas tónicas. No hay que pasar por alto que una de las funciones de la tilde es señalar la sílaba tónica en las palabras, por ello las átonas no lo llevan.

-El uso de acento gráfico no funciona para distinguir todas las palabras tónicas de las átonas. No todas las palabras tónicas llevan tilde; salvo en pocos casos, esta marca cumple con esta función distintiva, pero se trata de una lista cerrada de palabras.

-Se toma la palabra como punto de referencia para la aplicación de las reglas de acentuación. Las reglas se aplican a palabras tónicas en aislado, por tanto si en un contexto dado la palabra se pronuncia como átona, se conserva la marca gráfica.

-Solo se coloca acento gráfico sobre el acento primario de las palabras. El acento primario es el que posee valor distintivo en las palabras del español.

-En cada palabra solo se coloca una tilde. Este principio se aplica en palabras compuestas que pueden presentar dos sílabas tónicas, como ocurre en el caso de las terminadas en *-mente*; en este caso se conserva la tilde del adjetivo base al que se coloca el prefijo.

-La tilde siempre se coloca sobre vocales. Este principio se respeta aunque gráficamente el sonido vocálico recaiga sobre el grafema *y*.

-La tilde es un indicativo del acento prosódico de la palabra. La tilde siempre indicará que la sílaba donde se ha colocado es donde se localiza el acento prosódico, pero es necesario no pasar por alto que no todas las palabras tónicas se marcan gráficamente; sin embargo, la ausencia o presencia de la tilde en palabras tónicas permite deducir cuál es la sílaba tónica.

Entonces, la aplicación de las reglas requiere identificar las sílabas que componen las palabras porque las reglas de acentuación gráfica se han formulado en función de la sílaba que contiene el acento prosódico, es decir, tienen que ver totalmente con el tipo de palabra de que se trate.

Además, el sistema de reglas está basado en el principio de economía. Las reglas de acentuación están conformadas para demostrar la acentuación prosódica con el menor empleo de tildes. Por tanto, solo se señalan las sílabas tónicas en palabras con patrones acentuales marcados.

Por otra parte, en vista de que los hablantes articulan las secuencias vocálicas de diferentes maneras, las reglas establecidas permiten determinar el modo en que se tienen que considerar los diptongos y los hiatos, logrando así unificación ortográfica.

Las reglas de acentuación gráfica pueden ser divididas en tres tipos: las generales, las que implican hiatos y diptongos; y las que se refieren a los diacríticos.

Es necesario identificar el tipo de palabra de la que se trata para una adecuada aplicación de las reglas generales de acentuación, como se puede observar a continuación.

Las palabras oxítonas, es decir aquellas cuya sílaba tónica es la última, se acentúan gráficamente si su terminación es *-n* o *-s* — sin que haya otra consonante que las preceda— *pantalón*, *compás* o si terminan en una vocal, como en: *mostró*.

Las palabras paroxítonas, con sílaba tónica en la penúltima sílaba, reciben tilde cuando terminan en consonante distinta a *n* o *s*; por ejemplo, *lápiz, fácil*

Las palabras proparoxítonas y superproparoxítonas, cuyas sílabas tónica son la antepenúltima y la anterior a esta, siempre se escriben con tilde. Ejemplo: *médicos, gráficamente*

En lo que respecta a aquellas palabras que contienen secuencias vocálicas las siguientes convenciones ortográficas son las que se consideran.

Para el caso de palabras con diptongo, es necesario identificar el tipo de palabra de que se trata para posteriormente aplicar las reglas generales de tildación. Debido a que ambas vocales pertenecen a la misma sílaba, la tilde se colocará, sobre la vocal abierta o media *a, e u o* si el diptongo está conformado por una vocal abierta o media y una cerrada (*i, u*); y si se trata de dos vocales cerradas, se coloca sobre la segunda, como se ejemplifica a continuación

-Palabra agudas con terminación en diptongo: *adiós, incluí, adecuar.*

-Palabras graves con diptongo: *peine, huésped, buitre,*

-Palabras esdrújulas con diptongo: *murciélago, lingüístico.*

En el caso de los triptongos, se acentúan en conformidad con las reglas generales y la tilde se coloca sobre la vocal abierta o media: *despreciáis, Paraguay.*

Para los hiatos se consideran las siguientes reglas. Si el hiato se conforma por una vocal abierta o media y una cerrada tónica, la tilde siempre se coloca sobre la vocal cerrada, sin considerar las reglas generales; por ejemplo, *día, proteína, baúl, raíces, vehículo.* Por otra parte, si el hiato está formado por dos vocales abiertas o dos medias, por una abierta y una media, se tildan según las reglas generales: *poseer, aldea, león, poeta,*

Debido a la falta de uniformidad entre los hispanohablantes en la articulación de las secuencias vocálicas, puesto que algunos hablantes pronuncian las vocales contiguas dentro de la misma sílaba y otros en sílabas distintas, la ortografía académica señaló en su edición de 1999, la serie de convenciones que fijan qué secuencias vocálicas se deben considerar como diptongos, triptongos y cuales como hiatos, “con el fin de garantizar la unidad en la representación escrita de las voces que contienen este tipo de secuencias.” Esta modificación trajo como consecuencia que palabras que se habían escrito con tilde por ser bisílabas cambiaron a monosílabas y por tanto con escritura sin acento gráfico, como en *crie, crio, guio, rio (de reír), guion, ion, ruan truhan.* No obstante, los hablantes que las pronunciaban como bisílaba, podían seguirlas escribiendo con

tilde. Para la edición de 2010, se suprimió dicha opción y se escriben obligatoriamente sin tilde. (RAE, s.f.)

El tercer caso es el que tiene que ver con la acentuación diacrítica. Esta no se basa en la identificación de la sílaba tónica sino, como una excepción a las reglas convencionales de acentuación gráfica, en hacer una distinción entre un par de palabras iguales una tónica y la otra átona. En la mayoría de los casos se trata de monosílabos, lo que es una muestra de lo excepcional de la regla. Esta distinción que se hace mediante el acento no es sistemática,³¹ y el total de palabras a las que se aplica es limitado.³² Las palabras que pertenecen a este grupo no se relacionan con las reglas generales de acentuación sino que, además de cumplir con la característica distinguidora, son pares de palabras de uso frecuente, y consolidadas como diacríticas por la tradición ortográfica:

<i>El</i> : artículo masculino El hijo imita a su padre.	<i>Él</i> : pronombre personal Él imita a su padre.
<i>Tu</i> : posesivo Tu respuesta es incorrecta.	<i>Tú</i> : pronombre personal Tú tienes la respuesta.
<i>Mi</i> : posesivo Mi taza es la grande.	<i>Mí</i> : pronombre personal La taza grande es para mí.
<i>Te</i> : pronombre personal Te quiero	<i>Té</i> : sustantivo (bebida) Quiero una taza de té
<i>Mas</i> : conjunción adversativa El reloj es nuevo mas no sirve.	<i>Más</i> : adverbio Este reloj es el más bonito.
<i>Si</i> : conjunción Si toma, no maneje. Sustantivo (nota musical) Toca un si	<i>Sí</i> : adverbio de afirmación Sí, toma las llaves Pronombre personal Habla de sí mismo todo el tiempo
<i>De</i> : preposición El piso de madera	<i>Dé</i> : forma del verbo <i>dar</i> Antes que te dé un golpe, cállate.
<i>Se</i> : pronombre Se durmió temprano	<i>Sé</i> : forma del verbo <i>saber</i> o <i>ser</i> No sé nada/ Sé independiente
<i>Aun</i> = <i>hasta, también, incluso</i> Aun el más listo reprobó el examen	<i>Aún</i> = todavía Aún puedes entregar tu trabajo

³¹ Este tipo de acento gráfico no se aplica a todos los pares de palabras cuya diferencia de significado se marca por la tonicidad o atonicidad de estas, como en *don* (atributo) que es palabra tónica y *don* (tratamiento de cortesía) que es átona.

³² En conformidad con el principio de economía de la lengua no se aumenta este listado, aunque con el paso del tiempo ha sufrido adiciones y supresiones.

Todavía en la ortografía de 1999 se hablaba de la posibilidad de colocar la tilde diacrítica en los demostrativos *este, ese, aquel* con sus femeninos y plurales cuando su función era la de pronombres:

Este niño es insoportable	Éste no sabe nada
Aquella mujer es muy bella	Aquéllas no dijeron nada
Ese suéter es nuevo	Ésos me las van a pagar.

Y era obligatorio su uso si causaba confusión en el significado de la oración. Pero con la reforma de 2011, esta regla se modificó aun si hay anfibología. Se exime el uso de la tilde en cualquier caso.

Lo mismo ocurre con *solo* como adverbio y como adjetivo; cuando había alguna ambigüedad se podía hacer uso de la tilde para el adverbio.

Estuve <u>solo</u> en la tarde (en soledad)	Estuve <u>sólo</u> en la tarde (únicamente)
---	---

Con la reforma la tilde ya no es necesaria. El cambio se fundamenta en que tales palabras constituían una anomalía en las reglas, puesto que esta tiene como propósito diferenciar una palabra tónica de una átona; y, dado que los demostrativos, los pronombres, el adjetivo y el adverbio *solo* son tónicos, no cumplían a tal propósito; por lo que no deberían tildarse. Además,

Las posibles ambigüedades pueden resolverse casi siempre por el propio contexto comunicativo (lingüístico o extralingüístico), en función del cual solo suele ser admisible una de las dos opciones interpretativas. Los casos reales en los que se produce una ambigüedad que el contexto comunicativo no es capaz de despejar son raros y rebuscados, y siempre pueden evitarse por otros medios, como el empleo de sinónimos (*solamente* o *únicamente*, en el caso del adverbio *solo*), una puntuación adecuada, la inclusión de algún elemento que impida el doble sentido o un cambio en el orden de palabras que fuerce una única interpretación (RAE, s.f. apartado 5)

En esta regla también se incluía el par *o / ó*, para diferenciar la conjunción disyuntiva cuando aparecía escrita entre dos cifras: *3 ó 4*. La nueva regla suprime este uso puesto que se trataba de la única palabra átona que recibía acento gráfico. Además, la regla servía para evitar confusiones entre números y letras continuos, pero la escritura digital actual presenta ambas en un tamaño distinto, lo que evita la posible confusión (Cervera, 2011).

Otra regla sobre los diacríticos se refiere a *adónde, cómo, cuál, cuán, cuánto, cuándo, dónde y qué* cuyo uso en sentido interrogativo o exclamativo requiere la colocación de la tilde; aun si introducen oraciones indirectas.

Como se ha podido observar, el empleo de la tilde requiere el conocimiento de un conjunto de saberes y reglas, y sobre todo, su comprensión.

1.3.5. Una aproximación a la historia del acento gráfico en español

Puesto que las reglas que rigen la acentuación gráfica son convenciones hechas para dar unidad al sistema escrito de la lengua, se han modificado con el paso del tiempo en consonancia con los cambios de la lengua escrita y en una búsqueda por su simplificación. Una mirada de los inicios de la regulación de la ortografía y del uso de la tilde, permite entender el sentido de algunas de las normas actuales y las adecuaciones hechas con el paso de los siglos.

Fue en la antigüedad grecorromana cuando se empezaron a utilizar marcas para distinguir una unidad de otra puesto que los textos estaban escritos de forma continua. La puntuación, sin embargo la realizaba el lector, para poder indicar el ritmo y las pausas para su lectura en voz alta. Por tanto, no existía una norma fija y las marcas variaban dependiendo de quién hiciera la lectura.

Conforme la lectura se fue haciendo menos oral y más individual; es decir, ya no se pensó como una lectura pública en voz alta, nació la necesidad de crear recursos gráficos para guiar la interpretación y legibilidad de los textos. Durante la Edad Media esta responsabilidad recayó sobre los copistas. Posteriormente, con la invención de la imprenta, se diseñaron manuales de edición con el propósito de establecer un registro de las normas que se iban creando. Por supuesto, las decisiones que en esos momentos se tomaron fueron muchas y tenían que adecuarse según las traducciones que se realizaran. (Alvarado, Calderón, Hess y Vernón, 2011)

Los primeros textos en español en los que se emplearon tildes para indicar la sílaba tónica de algunas palabras datan de mediados del siglo XVI, pero de manera poco habitual, irregular e inconsistente. En ese momento se utilizaba generalmente un acento grave (´) sobre la última sílaba de la palabra. Su función era diacrítica, por lo general en formas verbales agudas de la tercera persona del singular del pretérito que pudieran confundirse con palabras graves: *mudó, mandó igualará*, por ejemplo. También se escribía en conjunciones vocálicas (*è, ò, ù*) y en la preposición *à* aunque podía haber alternancia con el acento circunflejo (^): *despachô*. Esta marca también se utilizaba en palabras cuya escritura original contuviera doble vocal *fê* por *fee*, *vêr* por

veer. En otros casos, su función era recordar el uso en griego de terminaciones similares *traía*, *oía*. El uso del acento agudo (´) era raro.

Durante este tiempo, los tratadistas ortográficos se ocupaban de establecer algunas reglas y se inclinaban por el uso de la tilde solamente en ciertos casos:

- palabras con más de una acentuación prosódica.
- cuando la acentuación era dudosa o poco común.
- en las conjunciones vocálicas y en la preposición *a*
- en algunos monosílabos para distinguirlos de palabras similares *dè, èl, sè*.
- el acento grave para la última sílaba y el agudo en interior de la palabra.

En el siglo XVII se generalizó el uso de estas marcas; pocos textos carecían de ellas y se optaba por el uso del acento agudo. Se conservó el uso del acento grave para los monosílabos de vocales con función de conjunción y para la preposición *à*.

Para el siglo XVIII el uso de la marca con tilde era habitual en las obras impresas, lo que no significaba, sin embargo, que hubiera consistencia en el empleo de estas marcaciones.

En 1741, la RAE publicó la *Ortographía Española* como una necesidad de establecer reglas para la escritura. Ya en este momento se buscaba que el acento gráfico tuviera una función distintiva y que permitiera claridad en cuanto a la pronunciación. Las reglas, explica esta obra, permitirían colocar el acento en aquellas que lo necesitaran y no en todas.

Se prescribe el uso del acento³³ agudo (´) para reconocer la sílaba con mayor fuerza. Además se mencionan tres tipos de palabras según el lugar donde la palabra se pronuncia con mayor fuerza. Se establecieron a partir de lo anterior, las siguientes reglas (RAE, 1741, 245-259)

- No acentuar los monosílabos porque no hay variación de pronunciación en ellos.
- Poner siempre el acento en las voces esdrújulas.
- En cuanto a las otras palabras se deben acentuar las que tengan acentuación diversa de la más común.
- Las que tengan el acento en la penúltima sílaba no deben llevar la marcación a menos que se tenga que distinguir de otra con la misma terminación: *allá, amará, enseñó*.
- Solo se coloca la marca en voces acabadas en *a, e, o* si son agudas porque la pronunciación común de estas voces es con acento en la penúltima sílaba.
- Las palabras terminadas en *i* o en *u* solo reciben acento si no son agudas, pues esta es su pronunciación común: *cási, tribu*.
- Las acabadas en *s* tiene una pronunciación común con acento en la penúltima sílaba, por lo que solo reciben marca cuando son agudas: *interés, anís*.

³³ En esta obra se usa *acento* para referirse a la tilde

- Las voces que terminan en otras consonantes tienen comúnmente una pronunciación aguda, por lo que solo se marcan cuando no lo son: *fácil, cánon*.
- Las terceras personas del plural que acaban en *n* de los futuros deben marcarse: *amarán, enseñarán*.
- Los apellidos terminados en *az, ez* no se deben marcar por no tener nunca acentuación aguda: *Diaz, Perez*.
- Conservan su acento las voces que ya lo tienen aunque se les aumente el aditamento *-mente*. El mismo caso aplica para los verbos a los que se les agrega *mos, is* o *s* o algún pronombre: *amarémos, hablóla*.
- En las combinaciones de *ia, ie, uo, io*, se pone marca sobre la primera vocal, para advertir la separación de las dos vocales y que forman dos sílabas: *víos, varíen*. Esta marcación sirve en algunos casos para distinguir algunos verbos de los nombres y adverbios que se escriben con las mismas letras: *continúo, hacía*.
- Se deben marcar las vocales *a, e, o, u* cuando aparecen solas para evitar pronunciarla con la voz antecedente o subsiguiente en una oración.
- Se debe poner acento circunflejo o capucha sobre la vocal siguiente a la *ch* cuando esta se pronuncie como *k*: *Châridad*.
- También se coloca esta marca en la vocal que hace suave a la *X*: *exímio, exâmen*.

Como es posible apreciar algunas de estas reglas y sus justificaciones siguen vigentes.

Para 1771, se sugirió el uso del acento agudo y el del acento circunflejo como marca diacrítica para distinguir el valor fonológico de ciertos grafemas, cuando pudieran representar más de un fonema; poco después también desapareció.

Durante el siglo XX, se llevaron a cabo varias añadiduras, especificaciones, notas aclaratorias y modificaciones a las reglas. Mediante un análisis de las distintas ediciones de la *Ortografía*³⁴ se pueden notar los cambios más sobresalientes, que de manera concisa se muestran en el cuadro 1-1.

³⁴ Tomo como base comparativa las obras académicas, no obstante también diversos autores editaron publicaciones sobre el tema ortográfico y las reformas posibles a las reglas existentes, entre ellos Andrés Bello, Roberto Restrepo y Jesús Mosterín (Martínez de Sousa, 1991)

Cuadro 1-1. Modificaciones en las ortografías durante la segunda mitad del s. XX

Edición Caso	1969	1974	1999
Diptongos			La combinación de dos vocales cerradas distintas se consideran siempre como diptongos para efectos de acentuación gráfica sin importar cómo se articulen
Hiatos			Aunque desde el punto de vista fonético el conjunto de dos vocales iguales o de dos vocales abiertas distintas se puede pronunciar como un diptongo más o menos consolidado, en lo que respecta a las reglas de acentuación gráfica siempre se trata de un hiato. Sin embargo, “es admisible el acento gráfico, si quien escribe percibe nítidamente el hiato y, en consecuencia, considera bisílabas palabras como las Mencionadas: <i>fié, huí, riáis, guión, Sión, etc.</i> ”
Acentuación de vocales solas		Escribir tilde en la conjunción o cuando se halle inmediata a cifras, para no confundirla con el cero: <i>3ó 4</i>	Se repite esta regla
Acento en mayúsculas	Se recomienda no usar mayúsculas en las listas de términos, y de lo contrario se mantenga la acentuación ortográfica, con el propósito de evitar confusiones en la interpretación de vocablos.	Se hace la misma recomendación que en la anterior edición y se agrega la leyenda “El empleo de mayúscula no exime de poner tilde sobre la vocal que deba llevarla” y “el uso de mayúscula no quita la obligatoriedad de la tilde exigida por las normas del presente capítulo. Son, por tanto, preceptivos África o Africa, órgiva u órgiva, prádanos, Montánchez, Palamós, etc., que sin tilde podrían leerse con acentuación equivocada”	Las mayúsculas llevan tilde si les corresponde según las reglas. Ejemplos: <i>África, PERÚ, Órgiva, BOGOTÁ</i> . La Academia nunca ha establecido una norma en sentido contrario
El adverbio solo	Sugiere colocar acento ortográfico en función adverbial si se evita una anfibología: <i>le encontrarás solo en casa</i> (en soledad, sin compañía); <i>le encontrarás sólo en casa</i> (solamente, únicamente).	Se hace la misma recomendación que en la edición anterior	Si se percibe ambigüedad la palabra llevará acento ortográfico en su uso adverbial
Los pronombres este, ese, aquel	Se concede prescindir de la tilde en estos pronombres si no existe riesgo de anfibología.	Se hace la misma recomendación que en la edición anterior	Se explica que pueden llevar tilde cuando funcionan como pronombres. Si existe riesgo de ambigüedad se acentuará obligatoriamente
Monosílabos	Supresión de la tilde en los monosílabos	Se anota: no usar acento en monosílabos	Por regla general no llevan tilde. Y se hace el agregado. “A efectos ortográficos, son monosílabos las palabras en las que, por aplicación de las reglas expuestas en los párrafos anteriores, se considera que no existe hiato —aunque la pronunciación así parezca indicarlo—, sino diptongo o triptongo.”

La revisión de estos cambios permite entender aún más la complejidad de enseñar ortografía; es claro que no se trata de un proceso natural ni de fácil desarrollo en los individuos. La acentuación y el resto de aspectos ortográficos solo encuentran su lugar en la educación formal. Por lo tanto, se requiere de la aplicación de estrategias adecuadas, útiles y significativas para llegar a su aprendizaje, porque no podemos apartarnos ni del conocimiento ni del correcto uso de la ortografía. “No debemos olvidar que nuestra ortografía es nuestra presentación social al escribir: se nos cataloga por nuestra manera de escribir, una falta de ortografía en nuestros escritos nos marca socialmente, quizá con mayor notoriedad que una pronunciación vulgar, pues sabido es que *verba volant, scripta manent*” (Paredes, 1997 p. 612).

2. PROPUESTA DE UNA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ACENTUACIÓN ORTOGRÁFICA

Profesor: Jesus Lopez ¿está en el salón?

Alumno: Sí, pero me llamo Jesús López

Profesor: Pues así está en la lista, sin acentos, solo leo lo que escribió.

Alumno: ¿A poco lleva acento? ¿No da igual?

Antes de plantear cualquier tipo de propuesta es necesario considerar que el problema que nos ocupa es de carácter general para los estudiantes de todos los niveles de enseñanza sin importar el sistema educativo, ni el programa de estudio, ni el tipo de escuela.³⁵ Por lo tanto, debido a lo extendido del problema, en la elaboración de una secuencia que permitiera la enseñanza y aprendizaje de la acentuación ortográfica consideré su funcionalidad sin importar el sistema de la EMS de que se tratara.¹ Además de haberla planeado con la posibilidad de que cualquier docente la pueda implementar con el mínimo de ajustes.

En el capítulo anterior expuse que mediante la revisión de escritos de los estudiantes fue posible observar el tipo de dificultades que presentan con relación a la acentuación gráfica, los cuales fueron fundamentales para la selección de las estrategias y actividades que integrarían esta propuesta. Por una parte, problemas con las sílabas, tanto de segmentación como de reconocimiento de la tónica en las palabras y, por otra, la incompreensión, el desconocimiento o el rechazo de las reglas de acentuación.

Quizá el primer problema a solucionar, y el menos complicado, sea el que tiene que ver con hacer comprender al estudiante que la acentuación gráfica es una muestra de una escritura apegada a la norma ortográfica del español porque algunos estudiantes aseguran que saben que las palabras deben recibir esta marca, pero no lo hacen ya que consideran que esto retarda su escritura³⁶ o que no es necesario pues de cualquier manera se entiende lo que escriben; tal como se ejemplifica en el diálogo con la que comienzo este capítulo.

³⁵ Aunque se toma como punto de partida a los estudiantes mexicanos, eso no significa que el problema sea exclusivo de ellos; basta indagar un poco para darse cuenta de que trasciende a otros países de habla hispana.

³⁶ Es necesario recordar que la gran mayoría de las personas — no solo los alumnos— no hacen diferencia entre la escritura formal y la informal. En ambos casos la escritura es descuidada. Además, el difundido uso de los medios de comunicación modernos, como redes sociales o mensajes por celular, contribuye a este descuido; sin duda este tipo de escritura está condicionada por el ahorro de uso de caracteres y por la rapidez con la que se requiere escribir. Aunque, estos medios también contienen correctores de textos, que suelen ser pasados por alto por los usuarios debido a la falta de una consciencia ortográfica.

En consecuencia, esta propuesta busca conseguir que el estudiante reflexione sobre el cambio de sentido o significado que ocasiona la ausencia o presencia de una tilde. Asimismo, su objetivo final es lograr el empleo de esta marca ortográfica durante la escritura, sin importar el tipo de texto del que se trate —académico o no—ni la asignatura a la que se dirija puesto que, posteriormente, este conocimiento le será de utilidad para su desempeño personal y laboral,³⁷ tanto desde la perspectiva lingüística, cuanto la sociocultural. En cuanto al resto de los problemas, se integran actividades que lleven al estudiante a la ejercitación de la división silábica e identificación de la tónica de las palabras. Por supuesto, este problema es de una índole más compleja, puesto que tiene que ver con aspectos fónico-auditivos. Y, quizá, en algunos casos mínimos el problema va más allá de lo que se pueda hacer en el aula, si es que se trata de un problema auditivo.

En vista de lo anterior, el diseño de una secuencia didáctica no es una cuestión simple, ya que, además de los puntos mencionados, hay que considerar su adecuación a los requerimientos escolares oficiales en cuanto al enfoque didáctico propuesto y, en la mayoría de los casos, al brevísimo tiempo asignado en los programas de estudio. Además, sin el propósito de caer en pesimismo anticipados, no se puede pasar por alto la realidad del campo educativo mexicano y condiciones como la cantidad de alumnos en el aula, sus conocimientos previos sobre el tema, los recursos materiales con los que se puede contar, las instalaciones, etc.

Consecuentemente, estimé adecuado basar esta secuencia en el programa de la DGB debido a que es el empleado como modelo para las escuelas de la SEP y las incorporadas a esta;³⁸ por lo tanto, se adecua a las características y tiempos que dicho programa señala.

De modo que, al mismo tiempo que se pretende fomentar el uso correcto de las tildes —evidencia de la competencia del individuo en la comunicación escrita— se busca el desarrollo tanto de las competencias genéricas como de las disciplinares, que dicho programa determina.³⁹

³⁷ Cabe señalar que no solo el docente o el corrector de textos requiere de este conocimiento. Los anuncios de empleo suelen presentarlo como un requisito para las secretarías y recepcionistas; el creador de páginas web tiene que prestar atención a estos aspectos, pues no siempre cuenta con un equipo que verifique detalles ortográficos. El asesor político o quien escribe en las redes sociales de una persona pública o institución está obligado a no cometer tales errores. Las cartas que los bancos envían no pueden contener errores ortográficos para ser tomados en serio y no como fraudulentos.

³⁸ A pesar de la reforma, que busca estandarizar los programas y planes de estudio de la EMS aún existe una gran diversidad, dependiendo de los centros educativos que se trate. Para la Ciudad de México, se encuentran además de los que regula la SEP, los de las escuelas de la UNAM, del IPN, del IEMS. Para el resto de la República, dependerán de las universidades estatales o de la SEP.

³⁹ Para una lectura más detallada sobre el enfoque por competencias leer anexo 1.

Las genéricas son el eje transversal, “relevantes a toda las disciplinas y espacios curriculares de la Educación Media Superior” (SEP, s.f., *Competencias*)⁴⁰. Son definidas como “aquellas que se desarrollaran de manera transversal en todas las asignaturas del mapa curricular y permiten al estudiante comprender su mundo e influir en él, le brindan autonomía en el proceso de aprendizaje y favorecen el desarrollo de relaciones armónicas con quienes le rodean.” (SEP, s.f., *Competencias*). También les servirán como herramientas básicas “para continuar aprendiendo a lo largo de la vida, y practicar una convivencia adecuada en su ámbito social, profesional, familiar, etc. [...] construyen el Perfil del Egresado del Sistema Nacional de Bachillerato” (SEP 2013a, p.1).

Se trata de once competencias que son:⁴¹

- Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
- Es sensible al arte y participa en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos género
- Elige y practica estilos de vida saludables
- Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados
- Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
- Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
- Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
- Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.
- Participa con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
- Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
- Contribuye al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Por otro lado, las competencias disciplinares son propias de cada campo disciplinar “para que los estudiantes se desarrollen en diferentes contextos y situaciones a lo largo de la vida”

⁴⁰ Es necesario señalar que en el caso de este nivel los cambios al programa obedecen, además, a la conformación de un bachillerato único.

⁴¹ Están organizadas en seis categorías: 1) Autorregulación y cuidado de sí, 2) Comunicación, 3) Pensamiento crítico, 4) Aprendizaje autónomo, 5) Trabajo en equipo y 6) Competencias cívicas y éticas. De estas derivan las once competencias y estas presentan especificidades sobre el modo en que se espera que el alumno logre desarrollarlas (SEP, *Perfil*; SEP 2009b, Art.3°)

(SEP, 2013a, p.p. 4,5). En el campo disciplinar de la comunicación —en el que se encuentra la signatura dedicada a la enseñanza de la lengua materna, Taller de Lectura y Redacción —, se describen como la capacidad de los estudiantes para comunicarse efectivamente en el español y, en lo esencial, en una segunda lengua en diversos contextos, por distintos medios e instrumentos. Así, se consideran competentes en esta disciplina si logran leer críticamente, comunicar y argumentar sus ideas de manera efectiva y con claridad oralmente y por escrito; además, de valerse de las tecnologías de la información y la comunicación para diversos propósitos comunicativos.

En cuanto a las competencias que corresponden a la unidad asignada para el aprendizaje de la acentuación en este programa, son:

- Identifica, ordena e interpreta las ideas, datos y conceptos explícitos en un texto, considerando el contexto en que se generó y en el que se recibe.
- Produce textos con base en el uso normativo de la lengua, considerando la interacción y situación comunicativa.
- Expresa ideas y conceptos en composiciones coherentes y creativas, con introducciones, desarrollo y conclusiones claras.
- Valora el pensamiento lógico en el proceso comunicativo en su vida cotidiana y académica (SEP 2013, p.11).⁴²

El desempeño y la competencia a desarrollar al concluir el bloque son: “reconoce y utiliza las principales reglas de acentuación” y “redacta textos respetando las normas básicas de acentuación” (SEP, 2013a, p.11).

Estas condiciones —tanto las referentes a los problemas que se tienen que atender en la enseñanza y aprendizaje de la tildación cuanto las que permitan el desarrollo de las distintas competencias que el programa indica— repercutieron en la selección para la metodología que sustentaría la secuencia didáctica; así como las estrategias y actividades que la integrarían.

⁴² El programa piloto con este enfoque, apuntaba que para el desarrollo de las competencias específicas el alumno practicara “las principales reglas del uso de grafías en la redacción de textos modelo, a través de lecturas, ejercicios ortográficos y de redacción, que le permitan expresarse y comunicarse en forma oral o escrita en los diversos ámbitos en los que se desenvuelve”. Como evidencias de aprendizaje se sugería “la realización de ejercicios prácticos, como la clasificación de palabras de un texto en donde se destaque el uso de las reglas de acentuación” (SEP, 2009a, p.18).

Pimienta (2012) sugiere, para determinar el tipo de actividades que contribuyan a la formación de las competencias, estrategias como: proyectos, aprendizaje basado en problema, aprendizaje *in situ*, etc.⁴³

En este caso decidí incorporar características del enfoque comunicativo puesto que ha sido parte de la enseñanza de las lenguas maternas y extranjeras con éxito en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.

Procedente del constructivismo, pretende capacitar al estudiante para una comunicación oral y escrita real.⁴⁴ Como integrantes de una sociedad hemos adquirido habilidades expresivas y comprensivas que nos llevan a un intercambio verbal y no verbal eficaz. Además de poseer conceptos, hechos o principios sobre las personas, los objetos o el entorno físico y social, es preciso contar con “un repertorio de procedimientos que nos permita actuar sobre las personas o sobre los objetos, dominar métodos de observación de la realidad, poner en juego estrategias de consulta y resolución de problemas e interpretar de forma crítica los modos culturales en que se articula la organización de la sociedad” (Lomas, s.f. párr. 6); estas necesidades son las que busca cubrir la enseñanza basada en un enfoque comunicativo.

Con frecuencia, se toma como modelo frente a los métodos y enfoques tradicionales, centrados en la gramática. En realidad, constituye una superación de los modelos anteriores, ya que no niega la importancia de la competencia lingüística, sino que va más allá, en busca de una auténtica competencia comunicativa (CVC, s.f.). Los aspectos gramaticales y demás convenciones de la lengua pasan de ser el foco de atención a supeditarse a las necesidades que surjan durante el proceso comunicativo. Su adquisición se plantea por inferencia, o de manera contextualizada. Por tanto, no se presentan conocimientos en aislados o simples conceptos que el alumno deba memorizar, sino que se busca que el alumno aprenda durante la realización de actividades comunicativas.

Su objetivo es que el estudiante desarrolle habilidades comunicativas y que adquiera conocimientos sociales y culturales, necesarios para lograr una comunicación adecuada para el mundo real. Así que la enseñanza de lengua con este enfoque busca que el alumno en la práctica

⁴³ Para una explicación sobre estos métodos ver anexo 1.

⁴⁴ Surge como una necesidad de la enseñanza de lenguas extranjeras, acorde con la realidad social, económica, política y cultural de la Europa moderna. “Recoge las aportaciones de varios campos de investigación, tales como la lingüística funcional británica (por ejemplo, J. Firth y M. A. K. Halliday), la sociolingüística estadounidense (por ejemplo, D. Hymes, J. Gumperz y W. Labov) y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística (por ejemplo, J. Austin y J. Searle)” (CVC, s.f.). Tuvo una gran aceptación durante las décadas de los 80 y los 90 del siglo XX, pero a lo largo de los últimos años ha ido cediendo terreno ante el enfoque por tareas.

conozca, comprenda y aplique las normas y estrategias de interacción social en situaciones concretas de comunicación.

Puesto que es un modelo centrado en el alumno, se crean las condiciones para que surja el aprendizaje mediante actividades que desarrollen su comunicación, en lugar de que sea el docente quien hable todo el tiempo. El rol del docente es el de facilitador que selecciona, organiza o crea situaciones, materiales y actividades que propicien una comunicación auténtica. Usualmente, con este enfoque el material didáctico se toma de la realidad y la cotidianeidad (formatos y solicitudes, folletos, artículos de revistas, películas etc.), pues será este el que utilizará fuera del ámbito escolar.

El alumno, por su parte, aprende a realizar actividades cooperativas y no individualistas. Esto implica aceptar lo que sus compañeros dicen y no esperar que sea el docente quien tenga la razón. De manera que aumenta su grado de responsabilidad para generar su propio aprendizaje.⁴⁵

Una clase con este enfoque no se basa en la enseñanza gramatical sino en la forma de usar la lengua para situaciones reales de la vida —cuando es necesario, se presentan explicaciones gramaticales breves; generalmente de manera inductiva—. En consecuencia, los contenidos se presentan de acuerdo con la función: qué necesita el escolar para hacer algo, y cómo necesita aplicarlo. En lugar de centrarse en información gramatical se busca que los alumnos sean capaces de: intervenir en debates, escribir un informe, disfrutar y entender la lectura, resumir un texto, expresar adecuadamente sus ideas, sentimientos o fantasías, saber construir una noticia, “conversar de manera apropiada, descubrir el universo ético que connota un anuncio o conocer los modos discursivos que hacen posible la manipulación informativa en televisión” (Lomas s.f.).

De modo que se espera formar personas comunicativamente competentes; es decir, que posean un conjunto de capacidades indispensables en el proceso comunicativo para la producción y comprensión de enunciados contextualmente apropiados (Pardo, 1987). En otras palabras, que sean capaces de usar el lenguaje de manera eficaz en la comunicación.⁴⁶ De acuerdo con Richards (2006), se sabe que una persona es competentemente comunicativa si:

⁴⁵No solo hay una perspectiva distinta en cuanto al docente y el estudiante. El espacio en el aula también se ve afectado. La ordenación tradicional de filas ordenadas no tiene cabida en una clase comunicativa; es necesaria la movilidad para que los alumnos puedan trabajar en parejas o equipos fácilmente. Una de las actividades típicas de una clase basada en este enfoque son los juegos de rol. Los beneficios de una actividad de este tipo son inmediatos, el alumno participante se autoevalúa y autocorrigie mientras emplea la lengua en una situación de simulación de la realidad, pero esta actividad se dificulta si el acomodo del inmobiliario es fijo.

⁴⁶ Los cambios sociales y tecnológicos de los últimos años han repercutido en el pensamiento y actitud de los individuos e, incluso, en la enseñanza y el aprendizaje. Habilidades de comunicación que antes se desarrollaban de

- Sabe usar el lenguaje para distintos propósitos y con distintas funciones.
- Comprende la necesidad de adecuar la lengua a la situación y a los interlocutores, es decir, sabe cuándo usar lenguaje formal y cuando informal, así como distinguir la diferencia entre el uso escrito frente al oral.
- Comprende diversos tipos de textos, y es capaz de producirlos (narraciones, reportes, entrevistas, cartas, etc.)
- Emplea diferentes estrategias para mantener la comunicación con el interlocutor.

En la búsqueda del desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas (producción oral y escrita, y comprensión oral y escrita), también hay una mejora en la obtención y selección de la información, al intercambio comunicativo tolerante y solidario, y al análisis crítico de los valores sociales.

Entonces, es viable obtener aprendizajes significativos que hagan competentes a los estudiantes conjugando el enfoque comunicativo con la enseñanza de la acentuación ortográfica.

Para la selección de estrategias y el diseño de actividades en esta propuesta, fue de utilidad analizar las sugeridas por el programa del *Taller de Lectura y Reacción I* de la DGB, las cuales se resumen en el Cuadro 1.

Cuadro 2-1. Actividades sugeridas de enseñanza y aprendizaje para la acentuación ortográfica del programa TLYR I

Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje
-Solicitar la investigación de las reglas de acentuación. -Orientar una lluvia de ideas para determinar cada una de las reglas. -Organizar una actividad dinámica grupal para practicar las reglas de acentuación. Sugerencia: juego basta con palabras agudas, graves esdrújulas y sobreesdrújulas. -Organizar equipos para jugar <i>memorama</i> de homófonas y palabras con acento diacrítico y enfático.	-Participar en una lluvia de ideas. -Elaborar un organizador gráfico de las reglas de acentuación. -Participar colaborativamente en la actividad.

Información tomada del programa TLYR I (SEP, 2013a, p.25)

La acentuación es tratada en el bloque VI del primer semestre del Taller de Lectura y Redacción en el que se contemplan, además, el uso de las grafías *B, V, S, C, Z y X* y homófonos asociados con ellas, en un tiempo de seis horas; por ello a cada tema se le dedica aproximadamente dos horas. Por esta razón, la secuencia está diseñada para su aplicación en dos sesiones de sesenta minutos cada una. No obstante, contemplo un margen de diez minutos en

manera natural gracias a la convivencia dentro del ámbito familiar ahora tienen que formar parte de la enseñanza formal, por lo que el enfoque comunicativo resulta una herramienta útil.

cada sesión pensando en el tiempo que se usa en repetir instrucciones, repartir material, organizar los equipos, así como fallas de los equipos o contratiempos que pudieran presentarse en clase. Incluso, a veces es necesario extender o reducir alguna actividad durante la clase, pues las planeaciones se deben adecuar al ritmo de cada grupo; por lo tanto, el tiempo efectivo de la secuencia es de cien minutos.

Uno de los primeros aspectos que se consideraron —en concordancia con el constructivismo y el enfoque comunicativo— fueron los aprendizajes previos que los estudiantes de este nivel deberían poseer, y que las actividades de la secuencia tendrían que activar, tales como: el concepto de sílaba tónica, el reconocimiento de palabras agudas, graves y esdrújulas y las reglas básicas de acentuación gráfica.

El estudiante desarrollará los siguientes saberes conceptuales:

- Comprende el cambio de significado en expresiones pares con y sin acento gráfico.
- Reconoce la importancia del aprendizaje para el campo escolar y su aplicación fuera de este.
- Explora y/o actualiza sus conocimientos previos.
- Extrae ejemplos de acentuación correcta de un texto modelo.
- Extrae la información que necesita de un texto especializado.

En lo que respecta a los saberes procedimentales que el estudiante tiene que desarrollar con esta secuencia están:

- Aplica su conocimiento sobre la acentuación.
- Lee un texto especializado sobre la acentuación.
- Diseña material de autoestudio para recordar las reglas de acentuación.
- Aborda problemas relacionados con el uso de la acentuación.
- Aprende de forma autónoma el empleo de material especializado.

Los saberes actitudinales que esta secuencia busca desarrollar en el estudiante son:

- Comparte su conocimiento sobre el tema
- Expresa su opinión sobre la importancia de la acentuación.
- Participa y colabora de manera efectiva activamente con un equipo de trabajo.
- Escucha la opinión de otros miembros del equipo.

También fue necesario considerar la evaluación puesto que bajo el enfoque por competencia las actividades de aprendizaje están totalmente vinculadas con las competencias que

se pretenden generar; esta consiste en un proceso paralelo a la enseñanza y el aprendizaje. De modo que es recomendable considerar todos los desempeños posibles que permitan dar cuenta de la competencia del estudiante; existe una variedad de posibilidades de las que se puede valer el docente incluyendo la autoevaluación y la coevaluación. A partir de ellos se determinan los criterios, las evidencias y los niveles de dominio de las mismas (Pimienta, 2011).

Cada nivel presenta sus propias características que permiten medir gradualmente el avance en la adquisición de la competencia. Para esta secuencia me baso en los indicadores sugeridos por Pimienta (2011). En el nivel inicial el estudiante posee nociones sobre la tarea que ha de realizar, por lo que la realiza de manera sencilla, y requiere por parte del docente apoyo intenso. En el básico puede resolver problemas sencillos, pero no completa las tareas; la ayuda disminuye. En el autónomo, realiza las actividades adecuadamente y con la complejidad semejante a la del mundo laboral, no necesita ayuda para efectuarla. Mientras que en el estratégico, además de realizar las actividades con el criterio anterior, demuestra creatividad y un desempeño sobresaliente.

De manera que la secuencia está estructurada en tres fases: inicio, desarrollo y cierre. Cada una contempla actividades de diferente duración que se dirigen al desarrollo de distintas habilidades necesarias para la ejercitación de la acentuación ortográfica.

Las actividades y los criterios de evaluación de esta secuencia se encuentran resumidos al final de este apartado en el cuadro 2, cuyo formato sugiere Pimienta (2006) en la elaboración de secuencias didácticas para la enseñanza y aprendizaje por competencias.

Fase de inicio (15 min). Se divide en tres actividades y tiene como objetivo permitir al estudiante reflexionar sobre el propósito de los acentos gráficos en la lengua española, puesto que mucho del problema tiene que ver con la falta de conciencia sobre ello.

ACTIVIDAD 1(1 a 2 min)

En esta se presenta el objetivo de las actividades que se llevarán a cabo en las dos sesiones mediante una explicación sobre el tema y competencias que se esperan formar. De acuerdo con Díaz Barriga (1999) los objetivos como estrategias de enseñanza permiten generar expectativas en el estudiante de lo que se va a aprender, formarse un criterio sobre lo que se esperará de él al término de una clase y mejorar el aprendizaje intencional. Depende de cada grupo y docente el mejor modo de enunciar esto, pero no puede pasarse por alto que este primer momento atraerá o no la atención de los estudiantes durante el resto de la clase. Por lo tanto, es

necesario que el docente presente una actitud positiva y motivadora para crear en los estudiantes expectativas de logro. Puede funcionar algo simple como:

En esta y la siguiente sesión vamos a *repasar* lo que sabemos sobre acentuación, porque, a veces, puede causar dificultades o dudas al hacer trabajos escolares; y al final de la segunda sesión van a mejorar un texto con problemas de este tipo.

ACTIVIDAD 2 (8 min)

El propósito es que los alumnos reflexionen en la importancia de la acentuación ortográfica en su escritura escolar y la que probablemente utilizaran en el mundo real.

El docente proyecta una serie de pares mínimos de oraciones, en las que el uso del acento gráfico cambia el significado de estas:

No tenía papas	No tenía papás
Ese es asunto de la secretaria	Ese es asunto de la secretaria
Sonríó al ver su dulce carita	Sonrió al ver su dulce carita
Reflexione sobre el asunto	Reflexioné sobre el asunto
Transito sin problemas	Tránsito sin problemas

Se presenta una oración y se invita a los alumnos — o uno de ellos— a leerla; posteriormente se presenta el par para su lectura, de esta manera los alumnos pueden darse cuenta del cambio de significado. El docente se asegura de ello, pues realiza las preguntas pertinentes: “¿qué significa la primera?, ¿hay alguna diferencia entre ambas?”

Cuando se han leído todas las oraciones, se les invita a que expliquen brevemente su opinión acerca de la función de los acentos ortográficos en la escritura.

Debido a que se trata de una actividad oral, y los estudiantes tienden a contestar desordenadamente, es difícil realizar una evaluación. Sin embargo, si el docente cree pertinente considerarlo como evidencia evaluativa podría hacerlo. En grupos pequeños se les puede cuestionar individualmente y escuchar sus comentarios; en grupos más numerosos, además, pueden escribir sus comentarios en una tarjeta y entregarlo al final de la sesión. En ambos casos los niveles de dominio sugeridos serán los siguientes:

Inicial: A la pregunta “¿crees que es importante el uso de los acentos gráficos?” el estudiante da una respuesta concreta y simple: *sí* o *no*.

Básico: El estudiante responde concretamente y además incluye un comentario breve y poco elaborado.

Autónomo: El estudiante brinda un comentario breve y personalizado; además, justifica su respuesta.

Estratégico: El estudiante aporta un comentario bien pensado, justifica su respuesta y lo ejemplifica, para reforzarlo.

ACTIVIDAD 3 (5 min)

Sirve para concluir la primera fase y para preparar el terreno para la siguiente. Se invita a los alumnos a plasmar sus ideas en un mapa mental o un cuadro sinóptico con todo lo que puedan recordar sobre la acentuación. Se puede realizar con todo el grupo si es reducido; en tal caso el mapa se elabora en el pizarrón con la participación de cada alumno; la ventaja en este caso es que se da retroalimentación inmediata. En grupos numerosos, el trabajo en parejas resultaría funcional.

Sugiero los siguientes niveles de dominio para la evaluación de este producto.

Inicial: El equipo realiza un diagrama básico que aporta información escasa e imprecisa.

Básico: Como equipo se cuestionan sobre lo que recuerdan y posteriormente realizan un mapa o cuadro organizado aunque incompleto.

Autónomo: Como equipo discuten y evalúan el posible contenido de su gráfico, jerarquizan el contenido y finalmente, presentan un mapa o cuadro completo.

Estratégico: Junto con su compañero, primero realizan una lluvia de ideas. Si el tiempo lo permite hacen una búsqueda documental rápida para cerciorarse de no omitir conceptos. Después evalúan cuestionan y deciden el acomodo de los elementos. Finalmente presentan un trabajo creativo, bien organizado y completo.

Fase de desarrollo. (70 min) Es la más extensa, tiene el propósito de que los alumnos logren desarrollar la competencia para el reconocimiento de las reglas de acentuación gráfica y su aplicación.

Puesto que se busca que sean los propios alumnos quienes creen su conocimiento y logren llegar a un aprendizaje significativo, el docente interviene de manera mínima, por lo que el

monitoreo es esencial para la efectividad de las actividades mientras los estudiantes trabajan en pequeños grupos.

ACTIVIDAD 1(20 min)

Consta de tres momentos, busca que los alumnos recuerden y verifiquen su conocimiento sobre la acentuación gráfica mediante la corrección de un texto (Figura 3).

a) Primer momento (10 min). El docente plantea una situación de trabajo para realizar la actividad:

“Una compañera te ha pedido que le ayudes a revisar su tarea, pues el corrector de su computadora no funciona y tiene que entregarla sin errores para que el maestro la califique”.

<p><u>MI CRONICA</u></p> <p style="text-align: center;">UN DIA INOLVIDABLE</p> <p>Todo ocurrio un 20 de marzo, un dia que aun recuerdo y seguro no olvidare jamás. Ese dia madrugue, muy extraño en mi. Entre al baño y enseguida sonó mi celular. Cuando conteste me di cuenta de que era mi amigo Noé, que me hablaba para invitarme al cine.</p> <p>Pedí permiso a mis papas y me lo dieron. De modo que me bañe y me arregle para estar lista pues nos quedamos de ver a las 2:00 afuera de nuestra ex escuela.</p> <p>Noé es mi mejor amigo, lo conozco desde hace 5 años. Es un chavo super respetuoso y agradable por eso me dio mucho gusto salir con el. Cómo el tiene carro pense que no tardariamos mucho en llegar al cine, pero había trafico. Hicimos casi una hora porque lo semaforos estaban descompuestos. Pero eso no importo porque ibamos platicando, de como había cambiado nuestra vida ahora que estamos en la prepa. El me contó que le estaba yendo bien y yo le dije que a mi tambien.</p> <p>Por fin llegamos al cine. Vimos la cartelera y nos pusimos de acuerdo sobre la película que veríamos. Elegimos una de miedo: <i>Hostal</i>. Tuvimos que esperar media hora para entrar y aprovechamos para tomarnos un cafe (en realidad yo pedi un te helado). Cuando llego el momento, entramos sin olvidar comprar palomitas y refrescos. Por su puesto nos dividimos la cuenta, aunque ahora que lo pienso el tenia que pagar todo ¿o no?</p> <p>Parecia ser una tarde perfecta y entonces todo cambio. Estabamos en la entrada de la sala platicando sobre donde nos sentariamos cuando de pronto senti algo frío en mi espalda. Una chava había tirado todo su refresco en mi espalda. La odie tanto, pero tuve que voltear y decirle que no se preocupará. Noé solo se hizo el disimulado. Luego, se le ocurrio ir al baño y me dijo que buscára un buen lugar. Asi que toda mojada y con la charola de la comida empee a subir las escaleras. Decidi que nos sentariamos en la parte de en medio porque no me gustan los asientos de hasta arriba, son incomodos y hasta abajo no se ve bien. Todo iba bien hasta que llego el sexto escalon ¡horror! me fui de boca con todas las cosas. Sentí que me moria de vergüenza porque todo mundo se dio cuenta y se rio de mi. Con la pena, me pare rapido y levante mi charola vacia.</p> <p>Al poco rato llego Noé. Me pidio su refresco, como me hice la sorda me pregunto que había pasado y le tuve que contar toda la historia. Se burlo de mi y no me dejo en paz toda la película. Aunque no comimos nada por mi culpa, la película estuvo sensacional; un poco fuerte, pero buena.</p> <p>Mi mala suerte no termino alli, al salir del cine me trópece con la alfombra y caí, ¡fue horrible! Noé no hallaba donde meterse, igual que yo.</p> <p>Pense que con eso había acabado el peor dia de mi vida, pero me equivoque. Cuando fuimos al estacionamiento por el carro, me volví a caer . Esta vez fue peor ya que caí de senton sobre un desecho de perro. Lo bueno fue que Noé no me vio o ¿fue lo malo? Apeataba y estaba toda embarrada, así no me podía subir al carro. Por eso invente que me iba a ver con una amiga ahí mismo. Me dijo que estaba bien, se queria despedir de mi con un beso en la mejilla, pero le dije que mejor lo dejara así. Se fue muy extraño. No se que pensaría, pero eso fue lo mejor. Mientras caminaba a mí casa cuidando de que nadie se me acercará, pense: “Solo falta que empiece a llover”. Cuando logre llegar, me di un buen baño. Asi se acabo el peor dia de mi vida. Se que suena imposible, pero creanlo ésto fue real.</p>

Figura 3. Texto para corregir

Después de exponer la situación, se invita a los alumnos a formar equipos de trabajo; la cantidad en cada equipo dependerá de lo extenso del grupo, aunque lo ideal es que los equipos no sean de más de cuatro miembros.

El texto (figura 3) ha sido diseñado con base en uno escrito por una alumna de este nivel educativo; conservé todos los errores de acentuación del texto original, cambié algunas erratas y adecué la redacción para que estos problemas no se convirtieran en un distractor a la hora de corregir la acentuación gráfica. Estas condiciones hacen que contenga una variedad no sistemática de errores, en total noventa y cinco: ochenta y dos de omisión y trece de sobretildación.

Tipo de omisión	Cantidad	Tipo de sobreacentuación	Cantidad
Palabra aguda	40	Superflua en sílaba atona	6
Palabra grave	2	Superflua en sílaba tónica	4
Palabra esdrújula	8	Superflua en diacrítico	1
En hiato	13	Dislocada en átona	1
Palabra diacrítica	19	Dislocada en hiato	1

Para esta primera actividad el criterio de evaluación depende del modo en que el estudiante aplica su conocimiento para la corrección del texto. Los niveles de dominio propuestos son:

Inicial: Los miembros del equipo leen el texto de manera independiente y superficial. La mayoría de los errores se pasan por alto, pero corrigen los de palabras que reconocen.

Básico: Como equipo leen el texto con cuidado y corrigen los errores mientras avanzan en la lectura. Existe poco cuestionamiento entre los miembros.

Autónomo: Lee junto con su compañeros de trabajo y se cuestionan antes dudas. Si no logran aclararlas, intercambian puntos de vista con otros compañeros; preguntan al docente para asegurarse de la corrección de algunas palabras. Además, tratan de recordar las reglas de acentuación gráfica.

Estratégico: Antes de comenzar la lectura, examinan el texto y dependiendo de la longitud se reparten el trabajo. Posteriormente, leen, examinan, buscan errores y corrigen el texto. Recuerdan las reglas mientras trabajan y hacen consultas con los demás miembros. Si cuentan con el recurso, aclaran sus dudas con ayuda del diccionario.

El tiempo asignado no es suficiente para que los equipos corrijan todo el texto porque el objetivo de la actividad es activar sus conocimientos sobre la acentuación y motivarlos a trabajar durante el resto de la clase.

b) Segundo momento (5 min). El objetivo es cuestionar a los estudiantes sobre el modo en que se realizaron las correcciones, para que ellos reflexionen y evalúen su desempeño, sus saberes y sus deficiencias sobre el tema.

Se invita a los estudiantes para que expresen sus opiniones sobre la actividad que acaban de realizar mediante preguntas guía como “¿Tuvieron dificultades?, ¿qué les ayudó para identificar los errores?, ¿qué creen que necesitan para mejorar la corrección?, ¿es importante saber las reglas?”

Es importante que al expresarse, tanto el docente como el resto de sus compañeros, escuchen sus comentarios, si los alumnos detectan falta de interés o atención, la actividad resultará desmotivante.

A continuación, se dirigen las preguntas hacia el tema de división silábica, sílaba tónica y reconocimiento de palabras agudas, graves y esdrújulas. Es muy esencial que el docente se valga de la estrategia de preguntas intercaladas (Díaz Barriga, 1999) para favorecer la reflexión sobre los conceptos relacionados con la acentuación; además, se aprovecha el conocimiento memorístico que algunos alumnos tienen sobre las reglas.

Algunas preguntas que pueden usarse son: “¿Se acuerdan de las reglas? ¿Qué es una palabra aguda / grave / esdrújula?” “Por ejemplo, esta palabra (cualquiera del texto que corrigieron) ¿cómo saben de qué tipo es?” “¿Cuándo le colocan la tilde?” y “esta otra ¿cuál sílaba suena más fuerte?” No obstante, el docente las aplicará según las respuestas que vayan dando los alumnos, se trata de activar sus conocimientos para que se den cuenta de que los pueden utilizar.

Las respuestas de los alumnos servirán como una guía para corregir los mal entendidos sobre estos aspectos.

c) Tercer momento (5 min). El objetivo es activar su conocimiento sobre las reglas de acentuación.

Los estudiantes ejercitarán su conocimiento en la búsqueda de ejemplos en un texto distinto al que están corrigiendo.

Después del recordatorio oral en la actividad anterior, los equipos tienen que escribir en sus propias palabras las reglas, con el propósito de utilizarlas durante el resto de la sesión.

Con la ayuda de un texto de divulgación (ver figura 4) se les invita a localizar y ejemplificar lo que acaban de escribir. El propósito de usar un texto de apoyo es que en la búsqueda de ejemplos ejerciten el conteo y localización de sílabas tónicas. Además, para ayudarlos a percatarse de que, en ocasiones, una palabra puede servir como modelo para recordar las reglas.

Tiene hábitos similares y comparten 60 por ciento de los genes, dice experta de la UNAM

La mosca del vinagre, muy útil para estudiar procesos genéticos humanos

Permite analizar aspectos relacionados con el metabolismo; se usa de modelo para investigar sobre cáncer, adicción a drogas, y cambios en la conducta o enfermedades neurodegenerativas

Periódico La Jornada

Miércoles 7 de abril de 2010, p. 2

La mosca del vinagre (*Drosophila melanogaster*) permite observar procesos genéticos y biológicos, porque al entender este organismo se puede plantear su estudio en otros seres vivos, como el humano, aseguró Patricia Ramos Morales, académica de la Facultad de Ciencias (FC) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

También encargada del Banco de Moscas de esa entidad universitaria, señaló que en este lugar se conserva material biológico vivo para la preservación de ese insecto; en este caso, cultiva ésa y otras especies parecidas.

“Este insecto tiene hábitos parecidos a los del ser humano, así como 60 por ciento de los genes. Aunque nos veamos distintos, somos similares”, destacó la catedrática.

Por medio de ilustraciones, explicó, los estudiantes pueden conocer las mutaciones morfológicas, así como la herencia de un gen; de esta manera se enriquece la formación académica, pues aporta memoria visual, lo que contribuye a generar experiencias y entender conceptos.

La especialista explicó que la genética es un área del conocimiento que demanda pensamiento abstracto; ejemplo de ello son los genes y cromosomas, conceptos complejos en su enseñanza, por el sitio donde se encuentra la información genética y porque tienen un tamaño pequeño. “Sin embargo, es esencial entenderla, pues todos la expresamos.”

Patricia Ramos destacó la importancia de comprender cómo se heredan los genes de padres a hijos y, en determinado momento, qué relevancia tiene el sexo del individuo que recibe esa información.

Sólo observación

Para realizar este análisis se utiliza la mosca del vinagre, pues no es necesario sacar sus cromosomas ni sus genes directamente; basta con observarlo, aseguró.

La hembra puede tener ojos de color blanco, pero los machos suelen tenerlos rojos; por tanto, con la cruce se esperaría que las crías expresaran la característica dominante (el rojo), precisó.

Sin embargo, cuando los machos heredan los ojos blancos es porque manifestaron el cromosoma sexual X de la madre, y el estudio de ese gen se puede seguir a lo largo de la herencia de las generaciones, sin necesidad de sacar cromosomas, explicó Ramos.

“Es difícil estudiar al humano y dar seguimiento a los linajes familiares para tratar de rastrear estos genes. Por ello recurrimos a este insecto, pues su exploración es más versátil”, comentó.

Además, dijo, es un excelente monitor, porque ingiere algunos alimentos similares a los que consume el hombre, lo que lo convierte en un organismo centinela; es decir, son los primeros en resentir el impacto de las condiciones agresivas del ambiente y ello puede constituir una alerta temprana sobre la modificación negativa del entorno.

La especialista universitaria señaló que también se utiliza para explorar los efectos de sustancias, como la aplicación de nuevos fármacos para evaluar el potencial de riesgo, en caso de generar efectos colaterales.

En el ámbito biológico, permite analizar aspectos relacionados con el metabolismo, pues el organismo de ambos seres vivos es similar; asimismo, se utiliza como modelo para estudiar cáncer y genes, adicción a drogas, cambios en la conducta o enfermedades neurodegenerativas.

En el Banco también se investigan otras especies similares, como la mosca jorobada, indicador en genética forense; puede habitar en residuos animales o humanos, lo que permite conocer el tiempo transcurrido desde que muere un organismo.

La mosca del vinagre (*Drosophila melanogaster*) recibe este nombre porque tiene la capacidad de soportar alta acidez y reproducirse.

Ramos Morales explicó que el ciclo fértil de este insecto dura una semana, y la hembra puede producir 500 huevos. “La ventaja en genética es que en 10 días existen 500 adultos; si quisiéramos tener la misma cantidad de seres humanos provenientes de una sola mujer, tardaría casi 400 años”.

Figura 4. Texto de apoyo para la ejemplificación de reglas de acentuación ortográfica

La evidencia de evaluación para esta actividad es el material elaborado por los alumnos donde escriben las reglas de acentuación; los niveles de dominio que sugiero son:

Inicial: Escribe las reglas como las aprendió, pero olvida los ejemplos.

Básico: Explica en otras palabras las reglas, además busca ejemplos en el texto de apoyo.

Autónomo: Como equipo enuncian las reglas y buscan ejemplos para cada una en el texto de apoyo, después redactan las reglas.

Estratégico: Como equipo enuncian las reglas, después seleccionan palabras del texto y las agrupan según el tipo de que se trate. Escogen los mejores ejemplos y redactan con sus propias palabras las reglas cuidando su ortografía.

ACTIVIDAD 2 (20 min)

El objetivo principal es acercar al estudiante a la acentuación de los diptongos y los hiatos. El objetivo secundario es que ejerciten la investigación mediante material distinto al de los libros de texto.

Los alumnos reciben una copia de un fragmento tomado de una *Ortografía* que trata las reglas de acentuación de hiatos y diptongos (ver figura 5 y 6). Se solicita a los equipo leer esta información y, regresar al texto que están corrigiendo (el mismo de la primera actividad) con el fin de aplicar lo que han entendido.

De este modo se busca concientizar a los alumnos sobre las fuentes que tienen a su alcance cuando se trata de realizar investigación sobre sus dudas escolares; además de encaminarlos hacia el autoestudio, pues el docente no explica nada, es mediante el análisis y discusión con los otros miembros del equipo como se llega al aprendizaje.

Es necesario, entonces, el monitoreo de la actividad y prestar atención a cualquier duda que pueda surgir puesto que los estudiantes, generalmente, no están acostumbrados a trabajar de este modo.

Hiatos y diptongos

4.2. Diptongos

Un diptongo es el conjunto de dos vocales que se pronuncian en una misma sílaba. A efectos ortográficos, para que haya diptongo debe darse una de estas dos situaciones:

a) Que se sucedan una vocal abierta (*a, e, o*) y una cerrada (*i, u*), o viceversa, siempre que la cerrada no sea tónica. En consecuencia, son diptongos las siguientes combinaciones: *ai, au, ei, eu, oi, ou, ia, ie, io, ua, ue, uo*. Ejemplos: *aire, causa, peine, Ceuta, oiga, bou, viaje, ciego, quosco, suave, fuerte, cuota*.

b) Que se combinen dos vocales cerradas (*i, u*) distintas: *ui, iu*. Ejemplos: *ráido, diurético*, etc. Algunas de estas combinaciones vocálicas pueden articularse como hiatos (es decir, en dos sílabas), dependiendo de distintos factores: su lugar en la secuencia hablada, el mayor o menor esmero en la pronunciación, el origen geográfico o social de los hablantes, etc. Este es el caso, por ejemplo, de *fluir* (pronunciado *fluír*, con diptongo, o *flu - ir*, con hiato), de *incluido* (pronunciado *in - chü - do* o *in - chu - i - do*), de *cruel* (pronunciado *cruel* o *cru - el*), de *desviado* (que se pronuncia *des - via - do* o *des - vi - a - do*), etc.

Sin embargo, a efectos de la acentuación gráfica, se considerará siempre que se trata de diptongos. La *h* intercalada entre dos vocales no impide que estas formen diptongo. Ejemplos: *ahumar, ahí - ja - do*.

4.2.1. Acentuación gráfica de los diptongos

Las palabras con diptongo llevan tilde cuando lo exigen las reglas generales de la acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas. Ejemplos: *borsái, recién, amáis*, palabras agudas las tres, llevan acento gráfico por terminar en vocal, en *-n* y en *-s*, respectivamente; *hidromiel, adecuar* o *carey* no lo llevan, por terminar en *-l*, *-r* e *-y*; *jesuíta, vienen, puertas* son palabras llanas que no llevan tilde, por acabar en vocal, *-n* y *-s*; *huésped*, llana terminada en *-d*, sí la lleva; *murciélago, cuáquero, jesuático* son palabras esdrújulas, y por eso llevan tilde.

4.2.2. Colocación de la tilde en los diptongos

a) En los diptongos formados por una vocal abierta tónica (*a, e, o*) y una cerrada átona (*i, u*) o viceversa, la tilde se coloca siempre sobre la vocal abierta. Ejemplos: *adiós, después, marramáu, cambié, náutico, murciélago, Cáucaso*.

b) En los diptongos formados por vocales cerradas, la tilde se coloca sobre la segunda vocal. Ejemplos: *lingüístico, cuídete, benjú, intervíu*.

4.3. Triptongos

Un triptongo es el conjunto de tres vocales que se pronuncian en una misma sílaba. Los triptongos están formados por una vocal abierta (*a, e, o*) que ocupa la posición intermedia entre dos vocales cerradas (*i, u*), ninguna de las cuales puede ser tónica. Ejemplos: *amortiguáis, buey, despreciéis, miau*.

4.3.1. Acentuación gráfica de los triptongos

Las palabras con triptongo se acentúan gráficamente siguiendo las reglas generales de las palabras agudas, llanas y esdrújulas. Ejemplos: *limpiáis, averiguéis*, frente a *Paraguay, cacahuey*.

4.3.2. Colocación de la tilde en los triptongos

Los triptongos llevan siempre la tilde sobre la vocal abierta. Ejemplos: *apaciguéis, estudiáis, amortiguáis, despreciéis*.

Figura 5. Fragmento sobre diptongos y su tildación

4.4. Hiatos

Un hiato es la secuencia de dos vocales que no se pronuncian dentro de una misma sílaba, sino que forman parte de sílabas consecutivas. Ejemplos: *te - a - tro*, *a - é - re - o*, *vi - gi - a*, *ve - o*, *sa - li - as*.

A efectos ortográficos, existen tres clases de hiatos, según el tipo de vocales que están en contacto:

a) Combinación de dos vocales iguales. Ejemplos: *Saavedra*, *dehesa*, *chaita*, *Campoo*, *duuviro*.

b) Vocal abierta + vocal abierta distintas. Ejemplos: *caen*, *ahogo*, *teatro*, *meollo*, *héroe*, *coartada*.

Aunque desde el punto de vista fonético el conjunto de dos vocales iguales o de dos vocales abiertas distintas se puede pronunciar como un diptongo más o menos consolidado, en lo que respecta a las reglas de acentuación gráfica siempre se trata de un hiato.

c) Vocal abierta átona + vocal cerrada tónica o viceversa. Ejemplos: *caímos*, *día*, *aíllan*, *púa*, *reís*, *lie*, *reúnen*.

4.4.1. Acentuación gráfica de los hiatos formados por dos vocales iguales o por vocal abierta + vocal abiertas

Las palabras que contienen este tipo de hiatos siguen las reglas generales de la acentuación gráfica de palabras agudas, llanas y esdrújulas, tanto si alguna de las vocales es tónica como si ambas son átonas.

Ejemplos en los que una de las dos vocales es tónica: *caótico*, *bacalao*, *aldea*, *Jaén*, *toalla*, *león*, *poeta*, *zoólogo*, *poseer*. Ejemplos en los que las dos vocales son átonas: *acreeador*, *traerán*, *coordinar*, *línea*, *acarreador*, *arbóreo*.

4.4.2. Acentuación gráfica de los hiatos formados por vocal abierta átona + vocal cerrada tónica o por vocal cerrada tónica + vocal abierta átona

Todas las palabras con este tipo de hiatos llevan tilde, independientemente de que lo exijan o no las reglas generales de la acentuación ortográfica. Ejemplos: *país*, *caía*, *raíz*, *Cain*, *reír*, *increíble*, *reía*, *oír*, *heroína*, *baúl*, *ataúd*, *desvarío*, *día*, *pie*, *sonríe*, *mío*, *río*, *insimían*, *dúo*, *acentúo*, *elegíaco*.

La *h* intercalada entre dos vocales no implica que estas formen un hiato (véase 4.2). Tampoco impide que el hiato con *h* intercalada lleve tilde si es preciso. Ejemplos: *vaído*, *ahínco*, *búho*, *rehúso*, *prohiben*, *ahúman*, *vehículo*, *turbohélice*.

Figura 6. Fragmento sobre hiatos y su tildación

En una planeación con mayor tiempo para el desarrollo —y si la escuela lo permite—, en lugar de otorgarles el material, la sesión podría efectuarse en la biblioteca o a la sala de computo (si se cuenta con este recurso) para que los estudiantes tengan la oportunidad de hacer su propia investigación. Otra opción es pedirles que hagan la investigación sobre el tema en casa y el tiempo en el aula es para que los grupos lleguen a conclusiones y las puedan aplicar en la corrección de su texto.

El criterio de evaluación es el modo en que se acercan al material de investigación y cómo lo aprovechan para enriquecer su conocimiento sobre la acentuación, que luego se reflejará en la corrección que están efectuando. Así, los niveles de dominio serían los siguientes:

Inicial: Lee el material de manera rápida. No emplea sistemáticamente la información nueva para la corrección del texto.

Básico: Lee el material y los ejemplos con atención. Revisa su texto y si encuentra algún caso en el texto que está trabajando, realiza los cambios pertinentes.

Autónomo: Lee con atención se detiene para verificar su comprensión e intercambia puntos de vista con su equipo. Corrigen el texto y ponen atención a los casos con hiatos y diptongos. Regresan al texto especializado si tienen dudas durante la corrección.

Estratégico: Además de lo anterior, regresan a la parte del texto que ya habían corregido para verificar si existen casos con hiatos o diptongos. Y, en caso de dudas, verifican con el docente o hacen una búsqueda en diccionario.

ACTIVIDAD 3 (15 min)

El objetivo es acercar a los estudiantes a la acentuación diacrítica.

Con ayuda de ejemplos sobre los usos de los acentos diacríticos, los estudiantes pueden darse cuenta de que hay una lista de palabras en las que la escritura es igual pero cuyo significado cambia si llevan acento gráfico o no (ver Figura 7).

El El hombre dijo que no iría.	Él Él no vendrá
Tu Tu hermana	Tú Tú tienes la respuesta.
Mi Mi casa es grande	Mí Este regalo es para mí
Te Te quiero	Té Dame una taza de té
Mas Quiero ir al cine mas tengo tarea	Más Quiero más pastel.
Si -Si pagas, voy. -Toca un si	Sí -Sí, sí quiero ir. - Habla de sí mismo todo el tiempo
De El piso de madera	Dé Antes que te dé un golpe, cállate.
Se Se durmió temprano	Sé No sé nada
Aun Aun el más listo reprobó el examen	Aún Aún puedes entregar tu trabajo

Figura 7. Ejemplos sobre el uso de diacríticos

Los equipos de trabajo analizan las oraciones y discuten el uso de este tipo de acentos. Mientras el docente monitorea la actividad y guía a los equipos que parezcan tener dificultades mediante preguntas pertinentes. Se les recuerda regresar al texto que están corrigiendo y localizar errores de este tipo.

El modo en que los estudiantes relacionan el conocimiento sobre los diacríticos con las reglas ya conocidas puede servir como criterio de evaluación de esta actividad, cuyos niveles de dominio serían los siguientes:

Inicial: Lee con su equipo los ejemplos que se le presentan de forma rápida sin una reflexión del tema.

Básico: Lee con su equipo y comentan los ejemplos. Cuando tienen dudas tratan de que el docente se las aclare.

Autónomo: Lee con su equipo, comentan y comparan, con cuidado, los ejemplos. Continúan su revisión considerando estos casos.

Estratégico: Además de lo anterior, llegan a conclusiones sobre las reglas. Después revisan todo el texto en busca de errores de este tipo.

ACTIVIDAD 4 (5 min)

Para finalizar la fase de desarrollo, se sugiere a los alumnos realizar una última revisión del texto para cerciorarse de que no hayan pasado por alto ningún error. También en este caso, el docente puede determinar el grado de dominio que demuestran los estudiantes en el modo de efectuar la actividad, que en realidad es el reflejo de cuánto han comprendido en estas sesiones de trabajo.

Inicial: Releen superficialmente su texto, sin encontrar nuevos errores

Básico: Se centran en las correcciones ya hechas y modifican si lo consideran necesario.

Autónomo: Como equipo organizan la revisión y consultan entre ellos si tienen dudas. Modifican y regresan al material de las actividades de la sesión cuando tienen dudas.

Estratégico: Además de lo anterior al final releen el texto en voz alta para no omitir errores.

ACTIVIDAD 5 (5 min)

Con el fin de verificar el trabajo realizado, se presenta una proyección del texto que se les ha dado y se solicita a un integrante de cada equipo marcar las correcciones hechas y justificar brevemente su respuesta. La proyección les permite ver los errores que han pasado por alto.

En una planeación con un tiempo más amplio, la verificación se hace primero reuniendo dos equipos para que comparen su desempeño, siempre justificando su corrección y, posteriormente, se hace la rectificación con la proyección de modo grupal.

Fase de cierre (5 min). Esta tiene como objetivo que los estudiantes reflexionen sobre las actividades en las dos sesiones de clase, su desempeño en la corrección del texto y la importancia de la acentuación gráfica en sus escritos. La finalidad es obtener su opinión real sobre lo que aprendieron y lo que no quedó claro.

Asimismo, se les puede solicitar que contesten las siguientes preguntas, con el propósito de activar su proceso metacognitivo.

¿He podido reflexionar sobre cómo las tildes pueden cambiar el sentido de lo que escribo?

¿Comprendo las reglas o las sigo memorizando sin sentido?

¿Entiendo que la división silábica me sirve para saber dónde colocar una tilde?

¿Comprendo la relación entre tipo de palabra y una tilde?

¿Podría escribir cuidando de acentuar correctamente?

¿Qué tengo que hacer para no olvidarme de las tildes en mis próximos escritos?

No es necesario que respondan ante todo el grupo cada uno de los cuestionamientos, sino que podrían hacerlo en casa, y por escrito.⁴⁷

Como actividad opcional se les pide elaborar en casa alguna ayuda visual — esquema, cuadro sinóptico, mapa mental, etc. — que les sirva como una forma de consulta sobre las reglas de acentuación. Las características que el trabajo debe cumplir es el uso mínimo de explicaciones y, en su lugar, abundancia de ejemplos e ilustraciones.

Este material puede evaluarse en conformidad con los siguientes criterios:

Inicial: El estudiante diseña una ayuda gráfica sencilla utilizando conceptos básicos que demuestran una comprensión superficial sobre el tema trabajado en clase.

Básico: Selecciona una ayuda visual en la que incluye la mayoría de las reglas de acentuación y los ejemplos vistos en clase.

Autónomo: Representa gráficamente todas las reglas de acentuación que se trabajaron en clase, usa ejemplos e ilustraciones adecuados y cuida su ortografía

⁴⁷ Si el docente trabaja con los estudiantes con un portafolio de evidencias, las respuestas que escriban puede formar parte de este material.

Estratégico: Primero decide el mejor que le permita representar los conceptos y reglas de acentuación adecuadamente. Después jerarquiza y selecciona la información y diseña con cuidado su esquema. También, busca información adicional para enriquecer su trabajo. Lo revisa con cuidado y corrige ortografía.

Además de los criterios de evaluación que se han mencionado en cada una de las actividades, se puede utilizar una parrilla como la que se observa en la figura 8. No obstante, en grupos muy numerosos, resulta difícil hacer una observación individual, por lo que se manejaría por equipos. Solo se considera los aspectos actitudinales porque esto es posible “medirlo” con la observación y al escuchar a los equipos. No se asigna una escala de puntos, pues considero que la actitud se mide por grado de progreso sesión con sesión y no de manera numérica.

Evaluación Actitudinal	Siempre	A veces	Nunca
Sigue instrucciones y procedimientos de manera reflexiva.			
Coopera de manera activa en el trabajo en parejas y en equipo.			
Consulta, escucha y participa respetuosamente en el trabajo en equipo y de parejas.			
Valora la opinión de sus compañeros.			

Figura 8. Parrilla de evaluación actitudinal

Después de llevar a la práctica esta estrategia —cuyos resultados se exponen en el siguiente capítulo— fue evidente que algunos aspectos estaban poco desarrollados por lo que fue necesario realizar varias adecuaciones antes de llevarla a la práctica nuevamente.

Esta nueva versión se explica en el siguiente apartado.

Cuadro 2-2. Planeación de secuencia didáctica para la enseñanza y aprendizaje del uso de la tilde (Versión 1)

Identificación de la secuencia	Problema significativo del contexto
Nivel de estudios Media Superior Asignatura: Taller de lectura y Redacción I Semestre: 1, Bloque IV. Uso de léxico y semántica Tiempo asignado: 100 a 120 minutos No. de sesiones de la secuencia: 2	¿Cómo reconocer y corregir los errores de acentuación en un texto escrito?

Título de la secuencia: La tarea de mi amigo y sus problemas de acentuación						
Declaración de las competencias						
Competencias genéricas			Competencias disciplinares			
-Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados -Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. -Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.			-Reflexiona sobre la importancia de la acentuación gráfica en la revisión y corrección de un escrito y aplica las reglas en un texto dado. -Reconoce y utiliza las principales reglas de acentuación. -Revisa textos mediante la comparación de contenidos, en función de sus conocimientos previos y nuevos.			
Dimensión de las competencias						
Disciplinares						
Saber conocer		Saber hacer			Saber ser	
Comprende el cambio de significado en expresiones pares con y sin acento gráfico. Reconoce la importancia del aprendizaje para el campo escolar y su aplicación fuera de este. Explora y/o actualiza sus conocimientos previos. Extrae ejemplos de acentuación correcta de un texto modelo. Extrae la información que necesita de un texto especializado.		Aplica su conocimiento sobre la acentuación. Lee un texto especializado sobre la acentuación. Diseña material de autoestudio para recordar las reglas de acentuación. Aborda problemas relacionados con el uso de la acentuación. Aprende de forma autónoma el empleo de material especializado.			Comparte su conocimiento sobre el tema. Expresa su opinión sobre la importancia de la acentuación. Participa y colabora de manera efectiva activamente con un equipo de trabajo. Escucha la opinión de otros miembros del equipo.	
Recursos: Proyector, acetatos, fragmentos de textos especializados, copias, pizarrón						
Actividades concatenadas			Evaluación			
Docente	Estudiantes	Criterios y evidencias	Niveles de dominio			
			Inicial	Básico	Autónomo	Estratégico
Inicio (15 min)						
Explica el objetivo de la clase .(1a2 min)	Escucha el objetivo de la sesión.		N/A	N/A	N/A	N/A
Presenta pares de oraciones con y sin acentos ortográficos y solicita que señalen las diferencias de significado. Cuestiona sobre la importancia del uso de la tilde. 8 min	Lee en voz alta pares de oraciones cuidando su pronunciación. - Expresa si identifica de significado. Responde a la pregunta: ¿Crees que es importante el uso de los acentos?	Expresa su opinión sobre el uso de la acentuación.	Expone una respuesta concreta: Sí /no	Expone una respuesta concreta y da un comentario breve y poco elaborado.	Realiza un comentario personal y justifica su respuesta.	Responde con un comentario, pensado, justifica y ejemplifica para darle fuerza a su comentario.
Pide que expresen todo lo que recuerden sobre el tema de la acentuación. 5 min.	Realiza por parejas un mapa de ideas, esquema o cuadro sinóptico rápido con todo lo que puedan recordar sobre la acentuación.	Acuerda con su compañero lo que debe contener el gráfico.	Aporta poca información. Realiza un gráfico básico.	Se cuestiona sobre lo que recuerda.- Realiza un mapa organizado aunque incompleto.	Discute con su compañero y evalúa el posible contenido. Jerarquiza el contenido Presenta un mapa completo.	Junto con su compañero realiza una lluvia de ideas. Si el tiempo lo permite hacen una búsqueda documental rápida para

		Evidencia: grafico				cerciorarse de no omitir concepto. Después evalúan cuestiona y decide el acomodo de los elementos. Presentan un trabajo creativo, bien organizado y completo.
Desarrollo: 70 min						
Docente	Estudiante	Criterios y evidencias	Niveles de dominio			
			Inicial	Básico	Autónomo	Estratégico
Actividad 1 20 min A) Expone una situación para impulsar la corrección de un texto por equipos de trabajo. 10 min	Lee y examina el texto que se le presenta en busca de errores. Hace las correcciones que cree pertinentes.	Aplica su conocimiento en la corrección del texto.	Lee el texto de manera independiente superficialmente y corrige los errores en palabras que reconoce.	Leen el texto con cuidado y corrigen los errores mientras avanzan en la lectura.	Lee junto con sus compañeros de trabajo y se cuestionan ante dudas. Preguntan a otros compañeros o al docente para asegurarse de algunas palabras.	Examinan el texto y se reparten el trabajo. Leen, examinan y buscan errores. Recuerdan las reglas mientras trabajan y hacen consultas mutuas. Si es posible aclaran sus dudas en diccionario.
B) Cuestiona a los estudiantes sobre el modo en que realizaron las correcciones y los insta a reflexionar en la importancia de recordar las reglas. 5 min	Reflexiona sobre su desempeño, sus conocimientos y las deficiencias que tiene con respecto al tema. Responde a las preguntas ¿Cuándo acentuamos las palabras? ¿Qué son las palabras agudas, graves y esdrújulas? ¿Cuándo se escriben con tilde?	Evalúa su desempeño carencias y conocimientos sobre el tema. Participa activamente y expresa sus conocimientos. Expone dudas sobre el tema.				

<p>C) Provoca que expliquen las reglas de acentuación. Pide que escriban y ejemplifiquen estas. Además les otorga un texto de divulgación como apoyo de búsqueda de ejemplos.</p> <p>Monitorea la actividad que efectúan los grupos de trabajo. 5 min.</p>	<p>Escribe con sus propias palabras las reglas que recuerda y las ejemplifica con palabras tomadas de un texto de apoyo.</p>	<p>Lee, compara y utiliza un texto modelo para aclarar sus dudas. Redacta las reglas según las comprende.</p> <p>Evidencia: Redacción en tarjetas de las reglas ejemplificadas.</p>	<p>Escribe las reglas como las sabe de memoria. Omite los ejemplos.</p>	<p>Explica en otras palabras las reglas. Busca ejemplos en el texto que recibieron.</p>	<p>Enuncia las reglas con sus compañeros de trabajo y buscan ejemplos. Después redactan las reglas.</p>	<p>Selecciona palabras del texto y las agrupa según el tipo de que se trate. Escoge los mejores ejemplos y redacta con sus propias palabras las reglas cuidando su ortografía.</p>
<p>Actividad 2 20 min Distribuye material de lectura especializado que trata la acentuación de diptongos y hiatos. Pide una segunda revisión al texto que empezaron a corregir considerando la nueva información.</p>	<p>Lee con su equipo de trabajo el texto, lo analiza y saca conclusiones sobre las reglas que se le presentan.</p> <p>Contribuye a la corrección del texto. Verifica no omitir errores.</p>	<p>Asocia su conocimiento con el contenido del texto. Lee con atención e intensidad.</p>	<p>Lee el material de manera rápida.</p> <p>Continúa la corrección del texto sin asociarlo con el material nuevo.</p>	<p>Lee el material y los ejemplos con atención.</p> <p>Revisa su texto y si encuentra palabras del texto leído las corrige.</p>	<p>Lee con atención se detiene para verificar su comprensión e intercambia puntos de vista con su compañero.</p> <p>Corrigen el texto y ponen atención a los casos con hiatos y diptongos. Regresan al texto especializado si tienen dudas durante la corrección.</p>	<p>Además de lo anterior. Regresan a lo que ya habían corregido para verificar si existen casos con hiatos o diptongos.</p> <p>En caso de dudas verifican con el docente o hacen una búsqueda en diccionario.</p>
<p>Actividad 3 15 min Presenta material que permite examinar el uso del acento diacrítico.</p>	<p>Identifica y relaciona discute con su equipo el significado de los ejemplos. Busca errores relacionados con estas palabras en su texto de corrección.</p>	<p>Comprende los ejemplos y aplica su aprendizaje en la corrección de su texto.</p> <p>Evidencia: Texto con correcciones.</p>	<p>Lee con su equipo los ejemplos que se le presentan de forma rápida sin una reflexión del tema.</p>	<p>Lee con su equipo y comentan los ejemplos. Si presentan dudas tratan de que el docente se las aclare.</p>	<p>Lee con su equipo y comentan los ejemplos. Comparan su texto con los ejemplos y los corrigen.</p>	<p>Además de lo anterior, llegan a conclusiones sobre las reglas. Revisan todo el texto en busca de estos errores.</p>
<p>Actividad 4 5 min</p>	<p>Revisan y hacen las últimas correcciones.</p>	<p>Releen el texto y hacen las modificaciones</p>	<p>Leen superficialmente su texto, sin</p>	<p>Se centran en las correcciones</p>	<p>Organizan la revisión y consultan</p>	<p>Además de lo anterior al final releen el</p>

Recomienda releer el texto y hacer una última revisión.		necesarias.	modificar nada.	ya hechas y modifican los casos que encuentran.	entre ellos si tienen dudas. Modifican y regresan al material de las actividades anteriores si es necesario.	texto en voz alta para no omitir errores.
Actividad 5 5 min Solicita compartir sus correcciones del primer y segundo párrafo del texto.	Presenta al resto del grupo los errores encontrados y justifica su respuesta.					
Cierre 5 min						
Docente	Estudiantes	Criterios y evidencias	Niveles de dominio			
			Inicial	Básico	Autónomo	Estratégico
Provocar la reflexión sobre las actividades que realizaron y el modo en que lo pueden aplicar en sus propios textos.	Comenta brevemente su opinión sobre las actividades realizadas y la funcionalidad.	Evalúa su conocimiento inicial y lo compara con el final.	Se abstiene de hacer comentarios.	Aporta un comentario breve y poco reflexionado.	Contrasta sus conocimientos previos con los nuevos y acepta sus deficiencias y mejoras.	Además de lo anterior pregunta por casos no vistos durante la sesión. En casa sigue investigando.
Opcional Como trabajo individual en casa sugiere la elaboración de una ayuda visual (esquema, mapa mental, cuadro sinóptico) como recordatorio y resumen final de los conocimientos aplicados. Lo presentaran en la siguiente sesión.	Medita el mejor recurso visual para recordar los problemas y soluciones de acentuación.	Reflexiona sobre los contenidos de la sesión. Evidencia: un mapa conceptual o un mapa de ideas.	Diseña una ayuda gráfica simple con conceptos básicos.	Escoge una ayuda gráfica incluye las reglas de acentuación. Usa los ejemplos vistos en clase.	Escoge una ayuda gráfica, usa ejemplos e ilustraciones adecuados. Cuida su ortografía.	Decide el mejor grafico para representar los conceptos y reglas de acentuación. Jerarquiza y diseña con cuidado. Busca información adicional para enriquecer su trabajo.
Metacognición						
<p>¿He podido reflexionar sobre cómo las tildes pueden cambiar el sentido de lo que escribo?</p> <p>¿Comprendo las reglas o las sigo memorizando sin sentido?</p> <p>¿Entiendo que la división silábica me sirve para saber dónde colocar una tilde?</p> <p>¿Comprendo la relación entre tipo de palabra y una tilde?</p> <p>¿Podría escribir cuidando de acentuar correctamente?</p> <p>¿Qué tengo que hacer para no olvidarme de las tildes en mis próximos escritos?</p>						

2.1. Propuesta de secuencia didáctica: segunda versión

Esta segunda versión recoge las características generales de la anterior, por lo que conserva los criterios del programa de la DGB, como el desarrollo de competencias y el tiempo asignado. A pesar de que una de las razones para los cambios realizados fue que el espacio empleado provocó actividades apresuradas y no concluidas, decidí continuar trabajando sobre una planeación de cien minutos o dos sesiones porque, como ya se ha explicado es aproximadamente lo que el programa sugiere para trabajar este tema.

Asimismo, la estructura general en tres fases con diversas actividades para cada una se mantiene y algunas estrategias que parecieron funcionar de manera positiva en la aplicación de la primera secuencia; en algunos casos con ajustes mínimos de tiempo o de formato. No obstante, con el propósito de adecuar el trabajo en clase con la duración de las sesiones únicamente se trabajan las reglas básicas de acentuación y las de los diacríticos, pero se dejaron de lado los hiatos y diptongos, con el propósito de incorporarlos en una secuencia posterior.

No se trata de una secuencia que se pueda ubicar dentro de alguna metodología específica, sin embargo incluye algunas de las características del ABP y el enfoque por tareas, que explico a continuación de manera concisa.⁴⁸

El aprendizaje por tareas es un método holístico derivado del enfoque comunicativo, que surgió como una necesidad de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, que presenta los contenidos lingüísticos necesarios para reproducir procesos de comunicación *reales* en el aula (Gómez de Estal, 2001).

Mediante el lenguaje adquirido en clases anteriores o de otras fuentes, se desarrolla una *tarea comunicativa*, alrededor de la cual se programa una unidad didáctica integrada por un conjunto de actividades de uso de la lengua (tareas) — no estructuras sintácticas o nociones y funciones— que determinan los contenidos lingüísticos y otros elementos que se incluyen en la unidad. De ese modo se incluyen necesariamente procesos de aprendizaje y de comunicación. Después de que se ha completado el ciclo de tareas la atención de los alumnos se dirige a las formas específicas del lenguaje.

En consecuencia, el aprendizaje deriva de las actividades (tareas) que se llevan a cabo para llegar al producto final. Puesto que la atención se centra en la resolución de la tarea final el alumno aprende jugando, pensando o creando. En la ejecución de las distintas tareas se lleva a

⁴⁸ Ver el anexo 1 para una explicación más amplia sobre esta metodología.

cabo un proceso de razonamiento; asimismo, el alumno desarrolla estrategias de autoaprendizaje; así, se estimula su creatividad y pensamiento lógico. De manera que este tipo de enseñanza conlleva un doble beneficio: lo capacita para el estudio de otras lenguas y para enfrentar otros desafíos en la vida. El conjunto, por tanto, de las tareas a las que se enfrenta el estudiante contribuyen a elevar su motivación hacia el aprendizaje (Benítez, 2007).

Cabe señalar que la utilización de tareas parte de la idea de que la lengua se internaliza de manera inconsciente y no mediante generalizaciones sobre su estructura. La adquisición de la lengua es el resultado de querer resolver una necesidad de comunicación, la que se crea en la propia tarea que el alumno debe resolver.

Cuando alguna de las tareas se relaciona con aspectos gramaticales, se procura que haya una reflexión metalingüística con el propósito de que los estudiantes descubran las regularidades de la lengua, que están aprendiendo, por sí mismos o de manera colaborativa. De esta manera, el de cada tarea capacitadora o gramatical debe ser el descubrimiento de una regla constante del lenguaje a través de la observación de enunciados lingüísticos.

Si se emplea en la enseñanza de lengua materna el estudiante no necesita inferir los usos de esta puesto que ya los conoce al ser hablante nativo, entonces con las tareas los concientiza, y se centra en llegar a la tarea final.

Por otra parte, una de las virtudes de este enfoque es su trabajo horizontal e interdisciplinario, así que se puede trabajar a la par con otras disciplinas.

Como se puede observar, la unidad didáctica bien planeada implica la ejecución de varias actividades y objetivos de todo tipo. Así se consigue la adquisición tanto de saberes y habilidades que, sin duda, serán significativos y duraderos.

En cuanto al Aprendizaje basado en problemas (ABP) es una metodología fundada en el principio de resolver problemas del mundo real para la integración de nuevos conocimientos a los ya existentes. A diferencia del enfoque conductista, que facilita parcialmente el dominio del contenido de una profesión, las estrategias cognoscitivas en las que se basa el ABP son útiles para la enseñanza de tácticas para la solución de problemas; las estrategias constructivistas se aplican mejor cuando se tratan problemas poco definidos a través de la reflexión en acción (Martínez, 2007). De manera que la intención es provocar la adquisición de conocimientos y habilidades durante el proceso de resolver el problema y no acertar en la solución del problema —quizá no tenga una solución única o alguna—.

Se trata de una técnica centrada en el alumno que fomenta el estudio independiente y el trabajo en equipo. Tanto el alumno como el maestro adquieren un nuevo rol: el primero como responsable de la construcción de su conocimiento y el segundo como un coordinador, un guía durante el proceso (Muñiz, 2004; Santillán, 2006). Los estudiantes realizan el trabajo en equipo, con el profesor como coordinador durante la investigación y resolución de un problema dado.

Con este método los problemas están diseñados para resolverse en múltiples pasos que pueden tomar una o dos semanas. No se da a los alumnos toda la información que necesitan para llegar a la solución de los problemas; es necesario que ellos realicen un poco de investigación, descubran nuevo material, lleguen a juicios y tomen decisiones basados en la nueva información que aprenden. Incluso la resolución de los problemas puede tener más de una respuesta aceptable (Duch, 2001b).

Este método conlleva beneficios en el alumnado, como son metas académicas, persistencia a lo largo del curso y una actitud positiva hacia el aprendizaje, sobre todo si se compara con la enseñanza tradicional. Además, se incorpora en la clase una nueva estructura social entre los estudiantes, entre los miembros de cada grupo, entre los grupos y el instructor, lo que resulta en que lleguen a articularse, ser autónomos y socialmente maduros (Allen, Duch y Groh, 2001).

De manera que el uso del ABP contribuye a un aprendizaje significativo, puesto que facilita la comprensión de los nuevos conocimientos, promueve la disposición afectiva y la motivación de los alumnos, así como la colaboración y la cooperación (Morales y Landa, 2004). Asimismo, su empleo genera estudiantes creativos e independientes, responsables de su propio aprendizaje; además, su autoestima se acrecienta.

Así que en el caso de esta versión el cambio más contundente es llevar a los alumnos a la resolución de una tarea problemática.⁴⁹

Los saberes conceptuales contemplados en la secuencia son:

- Comprende el cambio de significado en expresiones pares con y sin acento gráfico.
- Reconoce la importancia del aprendizaje para el campo escolar y su aplicación fuera de este.
- Explora y actualiza sus conocimientos previos.

Los saberes procedimentales que se espera que los alumnos desarrollen son:

⁴⁹ Al final de este apartado, el cuadro resume esta secuencia didáctica.

- Aplica su conocimiento sobre la acentuación.
- Diseña material de autoestudio para recordar las reglas de acentuación.
- Redacta un comentario para explicar errores de acentuación.

Los saberes actitudinales a desarrollar son:

- Comparte su conocimiento sobre el tema.
- Expresa su opinión sobre la importancia de la acentuación.
- Participa activamente con un equipo de trabajo en la corrección de un texto.
- Escucha la opinión de otros miembros del equipo.

Fase de inicio (10 min). El objetivo es que los alumnos reconozcan la importancia de la correcta acentuación gráfica.

Se presenta una serie de pares de oraciones con significados diferentes debido a la tilde en una de sus palabras y los cuestiona sobre sus diferencias y semejanzas. Presenta la que no tiene acento gráfico y solicita su lectura en voz alta. A continuación muestra la que tiene acento gráfico; solicita que se lea en voz alta y permite que los alumnos se den cuenta de la distinción entre ellas. Realiza la misma actividad con el resto de los ejemplos.

No tenía papas.	No tenía papás.
Prestamos de inmediato.	Préstamos de inmediato.
El mendigo murió en la calle	El méndigo murió en la calle.
Reflexione sobre el asunto	Reflexioné sobre el asunto
Transito sin problemas	Tránsito sin problemas

Esta actividad oral permite al docente determinar el nivel de dominio de los estudiantes sobre este tema. Los estudiantes con conciencia ortográfica identifican, fácilmente, durante la lectura de las oraciones la diferencia de significado; por el contrario aquellos con conocimientos previos escasos, suelen no distinguir la variación entre un ejemplo y otro.

Por otra parte, el docente complementa la reflexión sobre la diferencia de significado cuando se ha usado la tilde al cuestionar a los alumnos acerca de lo que los ejemplos les

permitieron aprender. El comentario que ofrezcan será otra evidencia; en tal caso los niveles de dominio que propongo son:

Inicial: Expone una respuesta concreta y simple: sí /no

Básico: Da una respuesta concreta y un comentario breve, pero poco elaborado.

Autónomo: Realiza un comentario personal y justifica su respuesta.

Estratégico: Responde con un comentario bien pensado y razonado. Además lo justifica con ejemplos.

Se aprovechan las repuestas de los alumnos para empezar la fase siguiente.

Fase de desarrollo. Primera parte (35 min). El objetivo es recuperar y actualizar los conocimientos previos sobre la acentuación.

ACTIVIDAD 1 (10 min)

Después que los alumnos han podido reflexionar sobre la funcionalidad de la acentuación gráfica, recordarán algunos conceptos básicos sobre la acentuación mediante completar un crucigrama (ver figura 9). El propósito de esta actividad es determinar sus conocimientos sobre el tema, así que se revisarán las respuestas junto con el grupo al término de los diez minutos aunque no hayan concluido el ejercicio. Es mejor si ellos pueden ver las respuestas como aparecen en el crucigrama con la ayuda de una proyección, pero si no se cuenta con este recurso o si el grupo es muy grande puede hacerse de manera oral.

Cuando el grupo es números podrían trabajar por equipos, para grupos pequeños el trabajo en parejas es recomendable pues permite a los alumnos compartir conocimientos y dialogar sobre ello.

El modo en que los estudiantes realizan esta actividad y no cuánto responden es un criterio para la evaluación, con los siguientes niveles:

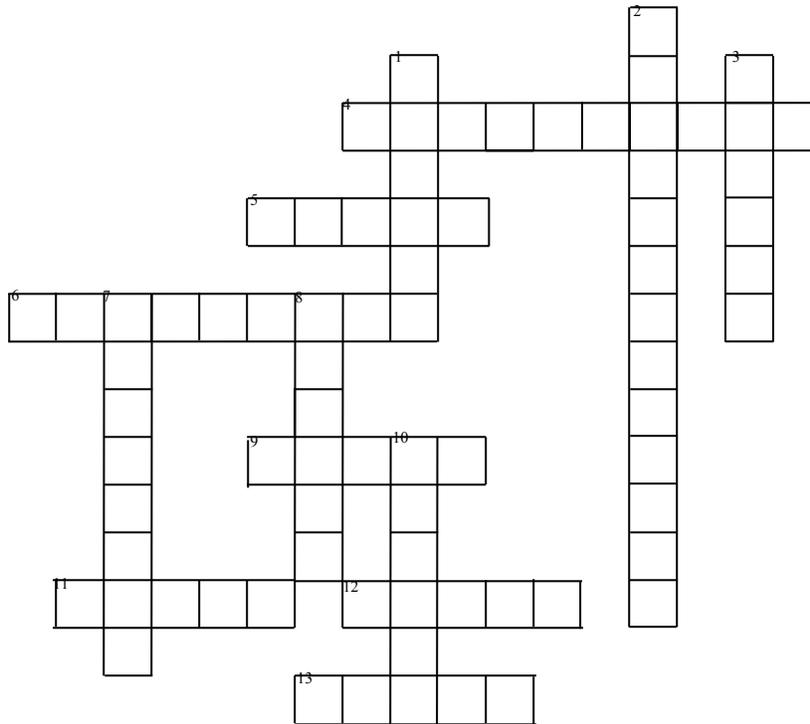
Inicial: Responde con rapidez y contesta lo que entiende. Se da por vencido con facilidad por lo que lo deja casi en blanco.

Básico: Lee, contesta y regresa en caso de haber recordado alguna definición más.

Autónomo: Trabaja en equipo con un compañero para contestar la mayor parte de las preguntas.

Estratégico: Dialoga con su compañero de trabajo y contestan lo que saben. Regresan varias veces al ejercicio para terminarlo. Comparten y verifican información con otros equipos de trabajo.

CONTESTA EL SIGUIENTE CRUCIGRAMA SOBRE LA ACENTUACIÓN EN ESPAÑOL



Verticales

1. Conjunto de sonidos cuyo núcleo es una vocal. Las palabras están formadas de uno o varios de estos.
2. Las palabras esdrújulas se pronuncian con mayor fuerza en la sílaba: ____
3. Es la pronunciación con más fuerza en una parte de una palabra con respecto al resto de los sonidos.
7. Se trata de dos vocales juntas que forman parte de una misma sílaba.
8. Cuando una palabra se divide en sílabas, se cuentan de derecha a izquierda y las denominamos: _____, penúltima y antepenúltima.
10. Es la sílaba que se pronuncia con mayor fuerza en una palabra.

Horizontales

4. Es un tipo de acento gráfico que se usa para distinguir palabras de igual forma pero distinto significado que se oponen porque una es átona y la otra no.
5. Las palabras graves nunca se acentúan gráficamente cuando terminan en alguna de estas.
6. Este tipo de palabra siempre se acentúa gráficamente.
9. Se trata de dos vocales juntas, pero que no forman parte de una misma sílaba.
11. Si la última sílaba de una palabra es la que se pronuncia con mayor fuerza, la palabra se llama:
12. Se llama así la rayita inclinada que se coloca sobre algunas sílabas que se pronuncian con más fuerza en las palabras.
13. Son las palabras cuya sílaba penúltima se pronuncia con mayor fuerza.

Figura 9. Crucigrama sobre acentuación ortográfica

ACTIVIDAD 2 (15 min)

Con el fin de recapitular los conceptos vistos en la actividad anterior y para que los alumnos recuerden la relación entre acento prosódico y las reglas de acentuación gráfica, el docente realiza preguntas para guiarlos a una práctica de reconocimiento de segmentación de sílabas y de localización de la partícula tónica. Probablemente, leerán la información del crucigrama, por lo tanto, hay un repaso breve, para que la información no se quede en la simple repetición de conceptos.

“¿Qué es una sílaba?”

“Pueden explicar ¿Cuántas sílabas tiene cada una de las siguientes palabras?”

teléfono	botella	tórax	lámpara
Ortiz	pantalón	pues	cárcel
fe	vaso	así	

Se escribe cada una de las palabras y se permite que vayan respondiendo. En grupos pequeños resulta más efectivo dictar la palabra y permitir que alguno estudiante la escriba y haga la división para los demás en el pizarrón. Una actividad de este tipo permite la retroalimentación instantánea porque regularmente el resto del grupo dará su opinión en caso de error y corregirá si la palabra no se segmentó correctamente.

A continuación se guía a los alumnos hacia la identificación de una sílaba tónica mediante la pregunta: “¿Qué es una sílaba tónica?”

Si los alumnos presentan dificultades para responder, el profesor podrá usar una palabra modelo tomada de los ejemplos de la actividad con la que inició la clase para que ellos noten la sílaba tónica y puedan determinar a qué se refiere.

“Escuchen estas dos palabras y localicen la sílaba tónica en cada caso:

papas	papás
transito	tránsito

Después se les pide que identifiquen la sílaba tónica de las palabras que ya han dividido en sílabas. Posteriormente se hace una rápida revisión grupal y se aclaran dudas, siempre mediante cuestionamientos que los hagan pensar.

Enseguida el docente hace una serie de preguntas que serán la base para que los alumnos recuerden las reglas de acentuación y los conceptos relacionados. Por tanto, es importante que no sea quien dé las reglas sino que permita que los alumnos las enuncien.

- ¿Cuáles de estas son agudas, graves y esdrújulas?
- ¿Cómo se clasifican las palabras según la sílaba tónica?
- ¿Qué es una palabra aguda/grave/ esdrújula?
- ¿Cuándo recibe acento gráfico cada una de ellas?

Una vez que el docente ha logrado que los alumnos recuerden las reglas básicas puede dejar una pista gráfica en el pizarrón para los alumnos:

Tipos de palabras		Se coloca la tilde
Agudas	o o O	terminan en -n/-s a e i o u
Graves	o O o	no terminan en -n/s a e i o u
Esdrújulas	O o o	siempre

La participación de los estudiantes a lo largo de estas actividades resulta funcional para determinar su dominio sobre el tema con la siguiente escala:

Inicial: El estudiante no participa activamente con el equipo sino que espera las respuestas de sus compañeros, las cuales acepta sin una justificación real.

Básico: Participa con dudas y trata de realizar las actividades sin ayuda.

Autónomo: Participa activamente sin preocuparse por las inexactitudes que exprese y aclara sus dudas durante el proceso de la actividad. Asimismo, interviene para modificar respuestas erróneas.

Estratégico: Además de lo anterior pregunta sobre otras palabras que le ocasionen dudas. Reflexiona y recapitula lo que ha comprendido para asegurar su comprensión del tema.

Posteriormente, los alumnos escribirán en sus propias palabras las reglas, lo que constituirá su “acordeón” para futuras referencias. En este momento se puede enunciar brevemente, algo como “No olviden que las mayúsculas también se acentúan y casi ningún monosílabo lleva tilde”.

La breve redacción de las reglas permite observar el nivel de dominio del estudiante:

Inicial: En su redacción únicamente repite las reglas tal como las oyó de otros compañeros y no incluye ejemplos.

Básico: Redacta las reglas con sus palabras aunque con inexactitudes. Utiliza ejemplos que toma de la actividad realizada.

Autónomo: Redacta con cuidado las reglas y verifica con otros compañeros o con el docente si tiene dudas, incluye ejemplos de la actividad y otros propios.

Estratégico: Redacta con cuidado las reglas y se vale de las definiciones en el crucigrama para redactar con precisión y los tecnicismos apropiados. Verifica con otros compañeros o con el docente si tiene dudas. Además incluye ejemplos acertados propios.

ACTIVIDAD 3 (10 min)

Se proporciona a los estudiantes una copia con ejemplos de tilde diacrítica (ver figura 10). Se les pide que formen grupos de no más de cuatro alumnos, los lean y comenten lo que observan en cada caso. Si el tiempo lo permite, pueden escribir su comentario y después compartirlo con los otros equipos.

El rol del docente es de observador y escucha, a menos que los alumnos soliciten su participación o que necesiten, realmente, su intervención. En cualquier caso, no explica, sino los guía a la comprensión de este tipo de acento con ayuda de los ejemplos que están leyendo.

En este caso el criterio para evaluar se aprecia por el modo en que se acercan a los ejemplos y por las conclusiones que de ellos deriven. De modo que los niveles de dominio serán:

Inicial: Junto con su equipo lee los ejemplos con rapidez pero no se aprecia una discusión del tema a profundidad, no logran identificar las diferencias en todos los casos. Piden constante participación del docente.

Básico: Lee con su compañero de trabajo y comentan las diferencias. Identifican sin ayuda la mayoría de los casos.

Autónomo: Lee con su compañero de trabajo mientras discuten los ejemplos. Llegan a conclusiones acertadas y pueden escribir un comentario breve.

Estratégico: Como equipo leen con cuidado, examinan los ejemplos y discuten sobre lo entendido. Plantean nuevos ejemplos y los discuten entre ellos. Escriben un comentario breve sobre lo que entendieron. Y tratan de memorizar los casos que se les presentan para futuras referencias.

Ejemplos 1	Ejemplos 2	Comentarios
El hombre dijo que no iría.	Él dijo que no iría	
Tu hermana	Tú eres mi hermana	
Este es mi libro Un concierto en mi menor	Este libro es para mí	
Te quiero El niño confunde la <i>te</i> con la <i>be</i>	Quiero una taza de té de canela. La caja tiene tés de sabores	
Quiero pastel mas estoy a dieta	No quiero más pastel. Dos más dos son cuatro	
Si pagas, voy. Toca un si Pregunta si está	Sí, quiero que pagues Habla de sí mismo todo el tiempo	
El piso de madera	Antes que te dé un golpe, cállate.	
Se durmió temprano Se me cayó mi pluma	No sé nada Sé obediente	
Aun el más listo reprobó el examen	Aún puedes entregar tu trabajo	
El niño se esconde cuando hay tormenta Cuando deje de llover, iremos al parque	Me pregunto cuándo acabará la tormenta ¿Cuándo dejará de llover?	
Tengo que irme	¿Qué hora es? Dime qué hora es ¡Qué hora de llegar!	
Tu libro está donde lo dejaste	¿Dónde está mi libro?	
Como llovía, no fuimos al parque El bebé se llama como su abuelo	¡Cómo llovía ayer! ¿Cómo se llama el bebé?	
Su hijo es cual un angelito Los vasos en los cuales bebieron eran muy antiguos	¿Cuál es su hijo? ¿Cuáles vasos usaron?	
Se robó cuanto pudo	¿Cuánto dinero se robó? ¡Cuánto dinero!	

Figura 10. Ejemplos de diacríticos

Fase de desarrollo. Segunda parte (40 min). El objetivo es desarrollar la competencia en el reconocimiento y corrección de errores de acentuación ortográfica.

Para alcanzar la meta se plantea un escenario problemático —como lo sugiere el ABP— para el desarrollo de las actividades. Se mantienen los equipos de trabajo de la actividad anterior para darle continuidad al desarrollo de la clase y para no perder tiempo en una nueva

organización del trabajo. Además en la vida real del mundo laboral, los miembros en los equipos de trabajo, generalmente se mantienen juntos en la realización de un proyecto hasta el fin de este o por periodos largos.

El escenario es el siguiente:

La escuela ha organizado un concurso de escritura llamado “El mejor día de mi vida”. Otros grupos ya han seleccionado algunos textos y por su contenido les ha parecido bien que pasen a la siguiente etapa.

A tu grupo se le ha seleccionado para evaluar la ortografía y dar cuenta de si hay errores de acentuación en los escritos

Su tarea es:

1. Analizar los textos
2. Señalar los errores
3. Entregar un pequeño escrito para cada texto en el que expliquen al autor en qué consisten sus errores. Además de informarle si pasa o no a la siguiente etapa del concurso.

Como es posible apreciar, se presenta un problema a los alumnos, que deben de resolver mediante la realización de diversas tareas. En primer lugar, los alumnos revisarán cuatro textos breves⁵⁰ (ver figura 11) que contienen diversos tipos de errores similares a los que suelen cometer en sus propios escritos.

Los escritos están basados en textos reales elaborados por alumnos de este nivel escolar, con mínimas modificaciones de coherencia y cohesión para no distraer a los alumnos y hacer que se enfoquen en la acentuación. El tipo y cantidad de errores por texto se muestra a continuación.

Texto	Errores por omisión	Errores por sobreacentuación	Total
1	8	7	15
2	-	30	30
3	7	11	18
4	8	2	10
Total	23	50	73

⁵⁰ Debido a que era necesario dar cuenta de resultados cuantitativos y cualitativos para el trabajo que aquí presento, decidí que todos los equipos trabajaran con los mismos textos; sin embargo, sin esta condicionante, lo mejor es otorgar a cada equipo textos de trabajo distintos para que el escenario sea más real.

Texto 1

Bueno, tal vez no sea lo más importante de mi vida, pero me sentí muy bien cuando lo realice. Se trata de un concurso de matemáticas que hubo en mi secundaria. Esa escuela me gustaba mucho porque estaba pintada de color naranja y amarillo.

El concurso era sobre álgebra. Nos dividieron en equipos según las filas del salón. Había sido una actividad muy competitiva y casi al final mi fila y otra estaban en empate. Me tocaba pasar a mí. Me sentía muy nervioso porque no sabía mucho y casi todo se me estaba olvidando. Pero cuando pasé ¡lo logré! Mi ejercicio estuvo correcto; gracias a mí toda la fila quedó exentada por todo el bimestre. Mis compañeros estaban muy felices. Yo más porque mi profesor me felicito.

Tal vez, no fue algo extraordinario, pero me hizo sentir muy bien.

“El genio”

Texto 2

Un acontecimiento importante en mi vida; o más bien, que me gusta recordar fue cuando iba a ingresar a 2° de secundaria.

Como me iba a cambiar de casa también tenía que hacer lo mismo con la escuela. Aunque había muchas escuelas cerca de nuestra nueva casa, hubo una que simplemente era genial. La escuela me gustó porque tenía amplias instalaciones. Por ejemplo, al entrar había un edificio grande donde se encontraban varios cubículos con muchas personas trabajando ahí. Había otros edificios donde daban los uniformes y donde estaban los salones. En el patio, había varias canchas de básquetbol y una de fútbol. Además, había fuentes y muchas áreas verdes, también una amplia cafetería. Me gustó tanto la escuela que le dije a mi mamá que quería entrar a esa escuela. Ella me dijo que no había problema y eso me puso muy feliz.

Fue un año muy bueno y sorprendente, por eso lo considero el mejor de todos.

“Estudiante feliz”

Texto 3

El momento más importante de mi vida fue el día que conocí a Paty. Eso pasó un 30 de abril durante un convivio que hubo en la escuela. Ella era baja y delgada, de pelo chino, ojos grandes, manos suaves, labios gruesos, es decir, muy hermosa. Me gustó porque era muy buena con todos, risueña, sincera, cariñosa, muy tierna y, además, no era creída. Todos decían que tenía muy buenos sentimientos. El día que la conocí también conocí a Susana, pero era totalmente distinta a Paty. Susana era alta y delgada, de piel oscura, y pelo largo. Pero no tenía los sentimientos tan buenos como Paty. Sin duda Paty era mejor persona que Susana.

Ese día, sin pensarlo, le propuse a Paty que fuera mi novia. Yo tenía miedo de hacerlo, y me daba pena decirle. La lengua se me trababa y me sudaban las manos. Afortunadamente, ella contestó que sí. Me puse tan feliz que le di un beso y un fuerte abrazo. Me sentía tan emocionado que quería gritárselo a todo el mundo. Después, en el convivio bailamos y la besé mucho. Al final del día, todavía sonreía al recordar ese bello momento.

“El enamorado”

Texto 4

Hace dos años, una Navidad, fue uno de los mejores días de mi vida dado que me dieron de regalo una bicicleta de montaña. Siempre quise una de esas. Desde que tenía diez años quería una, pero no me la dieron. Desde ese entonces siempre esperé que en Navidad llegaría mi bicicleta.

Lo mejor de todo fue que esa Navidad yo no esperaba regalo porque días antes había tenido problemas en la escuela y, en consecuencia, con mis papas. Aquella mañana, mi hermano me despertó muy emocionado porque a él le habían regalado la consola de videojuegos que quería. Y me dijo: “Hermano, allá afuera está tu bicicleta”. Al principio no lo creía pero insistió tanto y yo quería que me dejaran dormir que al fin decidí salir.

Me emocioné mucho. Además, les agradecí a mis papas por su regalo y les pedí perdón por los problemas que había causado.

“Pepe, el risueño”

Figura 11. Textos cortos para corrección

Los estudiantes tienen la libertad de organizar su trabajo según lo crean conveniente y de usar las herramientas que mejor les convenga, bien lo que han visto en clase, bien material extra como otros libros de consulta y diccionarios. Trabajar con textos breves, les da la oportunidad de una lectura más ágil, que permite varias lecturas rápidas para no omitir correcciones.

El desempeño en esta parte de la actividad se puede evaluar con los siguientes niveles de dominio:

Inicial: El equipo trabaja de manera rápida y superficial; pasan por alto una gran cantidad de errores.

Básico: Corrigen como equipo el texto. A veces consultan las notas que han tomado y el material que ya han leído. No regresan para cerciorarse de haber pasado por alto errores, por lo que identifican bastantes, pero no logran encontrar todos.

Autónomo: Planean el mejor método para realizar las actividades, por lo tanto se dividen el trabajo, pero cooperan cuestionándose unos a otros cuando surgen dudas. Buscan aplicar las reglas que acaban de recordar en la primera parte de la clase.

Estratégico: Como equipo se organizan para realizar el trabajo en el tiempo asignado. Dividen el trabajo, pero cooperan cuestionándose unos a otros cuando surgen dudas. Además, leen el material de apoyo las veces que sea necesario y regresan al texto que están corrigiendo para localizar todos los errores. Si consideran que hay otras faltas aparte de los ortográficos, también las señalan.

La segunda parte de la actividad (escribir un comentario) tiene como objetivo hacerlos conscientes de las reglas que se están pasando por alto y les permite, además, cuestionarse sobre si entendieron o no esas normas. Por supuesto, esto se demostrará si lo escriben sin cometer errores ortográficos. Además, es necesario que atiendan a la tipología y el registro del escrito que se les solicita.

De igual manera que en las otras actividades, el docente solo debe guiar en caso de que se lo soliciten, sin intervenir directamente ni tratar de corregir lo que están haciendo. Debido al tiempo restringido con que cuentan, debe informarles cuánto les queda para que ellos modifiquen lo que están haciendo si lo creen pertinente. En otras circunstancias, esta actividad podría durar hasta dos sesiones.

Se espera que los estudiantes redacten un comentario argumentado, que demuestre la comprensión asimilada sobre la acentuación ortográfica. Los niveles de dominio serán:

Inicial: Como equipo escriben un comentario sencillo, apresurado y sin justificaciones.

Básico: Como equipo escriben un comentario en el que incluyen generalidades, sus justificaciones son poco argumentadas.

Autónomo: Redactan con cuidado su comentario e incluye explicaciones breves para los autores de los textos que justifiquen la no aprobación para la siguiente fase del concurso.

Estratégico: Escriben un comentario bien pensado y argumentado cuidando la ortografía.

Fase de cierre (5 min). El objetivo es que los estudiantes reflexionen sobre las actividades que realizaron y cómo aplicar lo visto en sus propios textos.

Esto se realiza mediante dos actividades breves.

ACTIVIDAD 1 (4 min)

Los alumnos tienen que hacer un comentario sucinto sobre su trabajo, la forma de organización y su sentir general en cuanto a las actividades que han llevado a cabo a lo largo de las dos sesiones. Cuando se trata de grupos numerosos, el equipo puede seleccionar a un miembro para que sea su vocero.

El grado de reflexión que logren se manifestará en sus comentarios, que pueden ser evaluados según los siguientes niveles:

Inicial: Formula comentarios poco elaborados e imprecisos sobre lo solicitado

Básico: Expresa su opinión personal, aunque con dificultad.

Autónomo: Es capaz de comentar argumentando y ejemplificando.

Estratégico: Además de lo anterior, da evidencia de haber captado el objetivo de la secuencia. Y acepta dominar o no los aprendizajes.

En segundo lugar, deben completar las parrillas de autoevaluación (Cuadro 2-3 y 2-4). Tanto sus respuestas como el modo en que las contestan sirven al docente como criterios de desempeño, con los siguientes grados:

Inicial: Contesta sin reflexionar.

Básico: Piensa su respuesta y luego responde.

Autónomo: En verdad se autoevalúa antes de responder.

Estratégico: Se autoevalúa y agrega algún otro comentario de su desempeño o de dudas que le hayan surgido durante las sesiones de clase.

Cuadro 2-3. Parrilla de autoevaluación para la secuencia didáctica sobre la acentuación gráfica

Marca el recuadro que refleje mejor tu condición			
Después de lo estudiado:	Poco	No estoy seguro	Completamente
Comprendo que es necesario acentuar las palabras gráficamente			
Reconozco las sílabas tónicas de las palabras			
Comprendo la diferencia entre palabras agudas, graves y esdrújulas.			
Soy capaz de reflexionar sobre el modo en que debo de acentuar la próxima vez que escriba.			
Entiendo las reglas de acentuación.			

Cuadro 2-4. Parrilla de autoevaluación para la secuencia didáctica sobre la acentuación gráfica (Capacidades actitudinales)

Marca el recuadro que refleje mejor tu condición después de estas sesiones de trabajo.				
Cuando trabajo en equipo:	Siempre	A veces	Nunca	
Sigo instrucciones y procedimientos de manera reflexiva.				
Coopero de manera activa en el trabajo en parejas y en equipo.				
Consulto, escucho y participo en el trabajo en equipo y/o de parejas.				
Valora la opinión de mis compañeros.				

Cuadro 2-5. Planeación de secuencia didáctica para la enseñanza-aprendizaje del uso de la tilde (2ª versión)

Identificación de la secuencia		Problema significativo del contexto:	
Nivel de estudios Media Superior Asignatura: Taller de lectura y Redacción I Semestre: 1, Bloque IV. Uso de léxico y semántica Tiempo asignado: 100-120 minutos No. de sesiones de la secuencia: 2		Reconocimiento y corrección de errores de acentuación en un texto escrito.	
Título de la secuencia: Juzgando un texto.			
Declaración de las competencias			
Competencias genéricas Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados. Se conoce y valora a sí mismo y aborda problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue. Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.		Competencias disciplinares Reflexiona sobre la importancia de la acentuación gráfica en la revisión y corrección de un escrito y aplica las reglas en un texto dado. Reconoce y utiliza las principales reglas de acentuación. Revisa textos mediante la comparación de contenidos, en función de sus conocimientos previos y nuevos.	
Dimensión de las competencias disciplinares			
Saber conocer Comprende el cambio de significado en expresiones pares con y sin acento gráfico. Reconoce la importancia del aprendizaje para el campo escolar y su aplicación fuera de este. Explora y actualiza sus conocimientos previos	Saber hacer Aplica su conocimiento sobre la acentuación -Diseña material de autoestudio para recordar las reglas de acentuación. -Redacta un comentario para explicar errores de acentuación.	Saber ser Comparte su conocimiento sobre el tema Expresa su opinión sobre la importancia de la acentuación. Participa activamente con un equipo de trabajo en la corrección de un texto. Escucha la opinión de otros miembros del equipo	

Recursos: Proyector, acetatos, pizarrón, copias						
Inicio 10 min						
Actividades concatenadas		Evaluación				
Docente	Estudiantes	Criterios y evidencias	Niveles de dominio			
			Inicial	Básico	Autónomo	Estratégico
Presenta pares de oraciones con y sin acentos ortográficos y solicita que señalen las diferencias de significado que notan con la ausencia o presencia de esta marca gráfica. Los cuestiona importancia del uso de las tildes.	Lee en voz alta pares de oraciones. Entiende el cambio de significado en cada caso. Responde a la pregunta: ¿Crees que es importante el uso de los acentos?	Expresa su opinión sobre el uso de la acentuación	Responde de manera simple: Sí /no	Expone una respuesta concreta breve y poco elaborada.	Realiza un comentario personal y justifica su respuesta.	Además de lo anterior ejemplifica para dar fuerza a su comentario.
Desarrollo 1ª parte: 35 min						
Actividades concatenadas		Evaluación				
Docente	Estudiantes	Criterios y evidencias	Niveles de dominio			
			Inicial	Básico	Autónomo	Estratégico
Presenta un crucigrama con conceptos relacionados con la acentuación. (10 min)	Resuelve con un compañero el crucigrama.	Recuerda los conceptos relacionados con la acentuación. Dialoga, evalúa y selecciona la información que le es útil para realizar la actividad.	Responde con rapidez y contesta lo que entiende. Se da por vencido con facilidad.	Lee varias veces las definiciones y contesta algunas.	Trabaja en equipo con su compañero para contestar la mayor parte de la actividad.	Dialoga con su compañero de trabajo y contestan lo que saben. Regresan varias veces al ejercicio para terminarlo. Comparten y verifican información con otros equipos de trabajo.
15 min Hace preguntas guiadoras para recordar la relación entre acento prosódico y las reglas de acentuación. Guía la atención hacia la	Reflexiona sobre sus conocimientos y las deficiencias con respecto al tema. Identifica el número de sílabas en un	Actualiza sus conocimientos y los relaciona con la actividad anterior	Participa poco y espera las respuestas de sus compañeros.	Participa con dudas y trata de realizar las actividades sin ayuda.	Participa activamente sin preocuparse por las inexactitudes que exprese. Aclara dudas en el momento en que surjan. Interviene para modificar respuestas	Además propone otras palabras con las que tenga dudas.

segmentación silábica. Dirige a los estudiantes hacia el reconocimiento de la sílaba tónica. Realiza preguntas para vincular sílaba tónica, clasificación de palabras y reglas de acentuación.	listado de palabras. Señala la sílaba tónica en las palabras que ha segmentado. Responde oralmente a preguntas como: ¿Cuándo tildamos las palabras? ¿Qué son las palabras agudas, graves y esdrújulas? ¿Cuándo se escriben con tilde?	Evidencia: Participa activamente y pregunta dudas que surjan en el proceso.			erróneas.	
Solicita la escritura de estas reglas según se hayan entendido.	Escribe las reglas que recuerda y las ejemplifica.	Evidencia: Acordeón con las reglas de acentuación.	Escribe las reglas tal como las oyó de otros compañeros y no incluye ejemplos.	Redacta las reglas con sus palabras pero con inexactitudes; toma los ejemplos de la actividad realizada.	Redacta con cuidado las reglas y verifica con otros compañeros si tiene dudas, trata de crear ejemplos propios.	Además, se vale de la actividad anterior para redactar las reglas con precisión y los tecnicismos apropiados. Incluye ejemplos acertados propios.
(10 min) Presenta material que ejemplifica los usos del acento diacrítico.	Identifica y relacionan el significado con el uso del acento gráfico. Discute con su equipo el uso del acento en este caso.	Infiere las reglas mediante los ejemplos provistos.	Lee los ejemplos con rapidez y hay poca discusión con su compañero de trabajo.	Lee con su compañero de trabajo y comentan las diferencias.	Lee con su compañero de trabajo y hablan sobre las diferencias. Llegan a conclusiones y pueden escribir un comentario breve.	Leen con cuidado, examinan los ejemplos y discuten sobre lo entendido. Hacen un comentario sobre lo que entendieron. Tratan de memorizar los casos que se les presentan.
Fase de desarrollo 2ª parte (40 min)						
Actividades concatenadas		Evaluación				
Docente	Estudiantes	Criterios y evidencias	Niveles de dominio			
			Inicial	Básico	Autónomo	Estratégico
Plantea un escenario para la ejercitación	Escucha y se involucra en la situación	Planea el modo de realizar la	Trabajan con rapidez pero sin encontrar	Corrigen como equipo el texto. A veces	Se dividen el trabajo, pero cooperan	Se organizan para realizar el trabajo en

de la acentuación por medio de la identificación de errores. Permite que lean determinen y corrijan los errores encontrados.	planteada. Se organiza con sus compañeros para realizar las tareas solicitadas. Analiza un texto en busca de errores.	actividad solicitada. Corrige con cuidado el texto.	todos los errores.	consultan las notas que han tomado y el material que ya han leído.	cuestionándose unos a otros cuando surgen dudas. Buscan aplicar las reglas que acaban de recordar.	el tiempo asignado. Leen el material de apoyo las veces que sea necesario y regresan al texto que están corrigiendo para localizar todos los errores. Si consideran que hay otro error aparte de los ortográficos también los señalan.
Solicita un comentario evaluativo con respecto a los textos examinados.	Redacta un comentario evaluativo.	Comentario argumentado	Escriben un comentario sencillo, apresurado y sin justificaciones.	Escriben un comentario en el que incluyen generalidades.	Redactan con cuidado e incluye explicaciones breves.	Escriben un comentario bien pensado y argumentado cuidando la ortografía.
Cierre 5 min						
Actividades concatenadas			Evaluación			
Docente	Estudiantes	Criterios y evidencias	Niveles de dominio			
			Inicial	Básico	Autónomo	Estratégico
Provoca la reflexión sobre las actividades que realizaron y el modo en que lo pueden aplicar en sus propios textos.	Comenta brevemente su opinión sobre las actividades realizadas y la funcionalidad.	Reflexiona antes de opinar.	Formula comentarios poco elaborados.	Expresa su opinión con dificultad.	Es capaz de comentar argumentando y ejemplificando.	Da evidencia de haber captado el objetivo de la secuencia. Acepta dominar o no los aprendizajes.
Proporciona parrillas de autoevaluación.	Contesta razonadamente las parrillas de autoevaluación.	Se autoevalúa	Contesta sin reflexionar.	Piensa su respuesta un poco y luego responde.	En verdad se autoevalúa antes de responder.	Se autoevalúa y agrega algún otro comentario.

Como se ha podido observar, ambas secuencias toman algunas características de distintos enfoques de enseñanza, pero no se inscriben en ninguna en particular. Una de las razones es el tiempo para la aplicación y la segunda es que la mayoría de las metodologías de enseñanza

funcionan mejor cuando se trabajan cotidianamente a lo largo de un ciclo escolar integrando variados conocimientos.

Introducir una metodología innovadora no necesariamente tendrá buenos resultados, y menos aún si se trabaja en aislado pues los alumnos suelen resistirse al cambio metodológico si sienten que es radicalmente diferente al de otras asignaturas. Es necesario no pasar por alto que las nuevas tendencias van hacia la enseñanza multidisciplinar pero, lamentablemente, no en todas las escuelas se otorgan las facilidades para hacerlo.⁵¹ Lo anterior no significa que sea imposible, pero siempre es mejor su presentación de manera gradual para despertar, con nuevos métodos de enseñanza, la curiosidad de los alumnos y tocar su motivación hacia temas que se consideran aburridos, innecesarios y repetitivos.

En el siguiente capítulo muestro los resultados al llevar a la práctica las dos secuencias descritas.

⁵¹ En algunos casos, incluso, siguen siendo cuestionados los profesores que no mantiene a sus alumnos sentados en sus lugares y en silencio.

3. RESULTADOS DE APLICACIÓN

En el capítulo anterior se describió el proceso para la elaboración de una secuencia dirigida a la enseñanza y aprendizaje de la acentuación gráfica.

Sin duda, como docentes empleamos nuestro mayor esfuerzo para que cada estrategia y actividad que llevamos al aula se convierta en un aprendizaje significativo para el alumnado, no obstante que no tengamos el grupo ideal con un número adecuado de alumnos y conocimientos previos sólidos, el mejor ambiente, el mobiliario adecuado, la atención de los estudiantes a lo que decimos, etc. Sabemos, además, que el mejor plan siempre sufrirá adecuaciones, improvisaciones y modificaciones diversas.

Cuando llevamos al aula los distintos saberes de los programas de estudio, esperamos que todo salga como lo planeamos y que, después de haber realizado las tareas que seleccionamos, los estudiantes hayan conseguido aprendizajes significativos. La realidad es que creamos grandes expectativas que difícilmente logramos alcanzar sin embargo, sí obtenemos resultados favorables, pero en diferentes escalas para cada estudiante. En algunos casos, es mínimo lo que el individuo avanza mientras que en otros es claramente evidente. Sobre todo si tomamos en cuenta que diversos factores afectan tanto nuestro trabajo como el del estudiante ya que no podemos excluir el hecho de que nuestras escuelas son micromundos condicionados por la geografía, por lo social y hasta por el clima.⁵²

De cualquier forma, sabemos que es necesario continuar con la búsqueda constante de herramientas, estratégicas y actividades. Esta fue la razón por la que juzgué necesario la elaboración, reelaboración y pilotaje de la secuencia que diseñé. Los resultados tras la aplicación fueron la guía para realizar las modificaciones.

Para la elaboración de la secuencia didáctica consideré varios factores tales como: el modo en que los programas abordan la acentuación ortográfica —si lo hacen—; el variado perfil de los alumnos en la EMS; la diversidad de escuelas, los recursos con los que los docentes laboramos; el número de alumnos en el aula y el tiempo sugerido en los programas. En consecuencia, entendí que era necesario probar mi propuesta en distintos sistemas, con programas, enfoques y alumnos diferentes. Lo anterior condicionó el modo de presentar las

⁵² No es lo mismo para un docente trabajar en una escuela pública, que en una privada; tampoco trabajar con alumnos hijos de familia, con recursos limitados, pero existentes, que con aquellos que llegan cansados porque vienen de trabajar. Lo mismo se puede decir de las escuelas, pues algunas cuentan con tecnología de punta accesible para el docente y para el alumno mientras que en otras las aulas no tiene ni pizarrón.

actividades, de modo que, en algunos casos, fue forzoso hacer adecuaciones mientras la secuencia se estaba desarrollando.

Los resultados se presentan tanto de manera cuantitativa como cualitativa en tres apartados, uno para cada aplicación. Para cada fase de la secuencia se comentan tanto los resultados en las actividades como el desarrollo con base en lo que observé en el aula.

3.1. Aplicación de la primera versión: análisis y resultados

Esta secuencia se aplicó a un grupo de treinta y tres estudiantes de una clase del Taller de Lectura y Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I del programa del CCH. Una ventaja para la aplicación de la estrategia es que la sesión dura 120 minutos por lo que no hubo necesidad de dividir las actividades.

En conformidad con lo que señala la secuencia, la fase introductoria comenzó con la exposición oral de los objetivos. Se trató de un recordatorio de que en la vida académica deben realizarse distintos tipos de escritos y, además, corregir varios puntos, lo que incluye el dar atención a la acentuación gráfica. Se les instó a pensar que en ocasiones hay palabras que ya conocen y que no presentan dificultad, pero que con otras no ocurre lo mismo. Se estableció como objetivo de esa sesión *recordar* las reglas, pues se les aseguró que ellos las conocían, ya que las habían aprendido en ciclos escolares anteriores y, además, por ser hablantes de español.

El reiterar a los alumnos que el objeto de la sesión era “recordar las reglas” tuvo como propósito establecer un ambiente positivo y crear desde un principio expectativas que los alumnos concibieran como alcanzables. De este modo se promovería la participación en las tareas que realizarían, ya que la sesión trataba de algo fácil de comprender y aprender. Todo parece indicar que esto se logró puesto que durante toda la sesión trabajaron activamente.

Enseguida, se cuestionó a los alumnos sobre si era importante o no usar los acentos en las palabras. La mayoría contestó que sí lo era, pero no pudieron explicar plenamente la razón. En este punto, se les recordó que la acentuación existe en otras lenguas, pero en español en algunos casos es necesario indicarlo con la tilde. Entonces, se presentaron pares de oraciones que les ayudaran a entender el modo en que una tilde puede provocar un cambio de significado en las palabras y en el sentido de una oración.

Es importante señalar que durante la lectura de estos ejemplos, algunos estudiantes tuvieron dificultad para entonarlos correctamente, lo que dejó en claro la falta de asociación entre tilde y sílaba tónica.

Debido a que el grupo era numeroso, resultó útil presentar las oraciones con ayuda de un proyector, pues se logró captar la atención de cada estudiante, lo que no se hubiera conseguido con copias individuales. Esto también contribuyó a reforzar el objetivo de la actividad, pues ante las dificultades de entonación de un individuo, el resto hizo las modificaciones, lo que permitió dejar en claro que cada una de las oraciones del par presentado tenía significado distintivo.

Al finalizar la lectura de los ejemplos, se les cuestionó nuevamente sobre la importancia de colocar la tilde de las palabras que la requieren. Sus respuestas fueron más precisas en comparación con sus respuestas anteriores.

Así que, la presentación de los pares de oraciones con diferencias de significado por la presencia o ausencia de la marca gráfica fue el mejor argumento para hacerlos recapacitar sobre la razón para emplearlos en la escritura.

La secuencia señalaba que después de esta presentación de pares mínimos, los estudiantes realizarían un cuadro sinóptico para activar sus conocimientos previos sobre el tema de la acentuación; pero debido a que el paso anterior tomó más tiempo de lo planeado, decidí omitir este ejercicio.

En la siguiente actividad, se les asignó revisar por equipos un texto y hacer las correcciones pertinentes en un tiempo no mayor de diez minutos. Resultó útil la situación que se les presentó: corregir el texto de una supuesta amiga quien tenía que entregar su tarea sin errores y que no lo había podido hacer pues el corrector de textos de su computadora no funcionaba. Además, el tipo de historia que trabajaron les pareció entretenida por su contenido y porque era un texto hecho por alguien de su edad.

Los estudiantes tuvieron la libertad de trabajar con los compañeros que desearan, que en la mayoría de los casos correspondió a los que estaban cerca de ellos. Cada equipo decidió la mejor manera de organización. En algunos casos, uno de los miembros hacía la lectura mientras el resto lo seguía en su propia copia mientras entre todos iban corrigiendo en el proceso. Otros prefirieron hacerlo de manera individual y se consultaban si tenían dudas.

Pocos alumnos sabían las reglas y su correcta aplicación, pero la mayoría trataba de recordarlas, aunque con poco éxito. La ventaja de que estuvieran en equipos fue que entre todos

se ayudaban y en aquellos equipos donde alguno dominaba el tema, intentaba explicarlo al resto del equipo. En consecuencia, la actividad promovió la cooperación activa entre compañeros.

En otros casos, no se preocuparon por usar las reglas, hicieron las correcciones de acuerdo con lo que sabían sobre la palabra, es decir, si parecía que la habían visto con o sin tilde anteriormente.

Para ciertos equipos la actividad resultó de alta dificultad y tuvieron poco éxito en la corrección ya que no sabían por memorización el modo correcto de escribir las palabras y, mucho menos, pudieron recordar las reglas de tildación. En cambio, hubo otros cuyo desempeño fue mejor, y realizaron la actividad con cuidado y atención.

Al término de los diez minutos se indagó su parecer y desempeño sobre el trabajo anterior; también se les cuestionó sobre el modo en que habían logrado corregir el texto: si lo habían hecho gracias a que conocían las reglas o a que conocían las palabras. Los alumnos fueron sinceros y contestaron que sabían de memoria la correcta escritura de algunas palabras, pero reconocían que era necesario saber las reglas.

Mediante preguntas, se instó a los alumnos a recordar cuál es la base para decidir si una palabra debe o no llevar tilde. A partir de su respuestas, se les guio para que explicaran las características para saber si una palabra es aguda, grave o esdrújula. Gracias a que bastantes estudiantes presentaban un sólido conocimiento al respecto, no hubo necesidad de dar mayores explicaciones y solamente se trabajó con preguntas guadoras; de modo que se activaron sus conocimientos previos.

Se dejó abierto el cuestionamiento sobre cuándo deberían de acentuarse gráficamente estas palabras con el fin de introducir la siguiente actividad. Se les pidió que, apoyándose en un texto distinto al que estaban corrigiendo, encontraran los tres tipos de palabras y que, mediante la comparación de las palabras en cada grupo recordaran o dedujeran cuando era necesario colocar tilde. Toda esta fase sirvió para reafirmar los conocimientos de algunos alumnos y, en otros casos, para que crearan nuevos. Además, puesto que tenían que clasificar las palabras, la actividad les permitió practicar la división silábica y el reconocimiento de la sílaba tónica.

Con el fin de que los alumnos las tuvieron presentes se escribió en el pizarrón un gráfico que les fuera útil; algo sencillo, pero significativo.

Agudas	o o O
Graves	o O o
Esdrújulas	O o o

Por supuesto, los conocimientos previos no son homogéneos en un grupo, por lo que algunos equipos realizaron la actividad de manera autónoma, pero otros solicitaron asesoría; de ahí la importancia del monitoreo.

Con el propósito de verificar los resultados se les invitó a mencionar los ejemplos que habían encontrado para cada tipo de palabra. Los ejemplos que dieron fueron correctos y en todos los casos las palabras tenían tilde. La revisión oral fue útil para sistematizar cada regla, no obstante, no se trató simplemente de una repetición sin sentido, puesto que tenían los ejemplos que les ayudaban a comprenderlas.

Es necesario destacar que el texto de apoyo para deducir las reglas no fue el más adecuado, puesto que era extenso y carecía de los ejemplos necesarios para que en el tiempo asignado (10 min. aproximadamente) lograran comparar y contrastar las palabras para deducir las reglas. De modo, que un texto más corto y hecho conforme a la tarea por realizar hubiera resultado de mayor utilidad. Por supuesto, mayor tiempo —una sesión completa— permitiría una verdadera reflexión que llevaría a la deducción de las reglas, y así cumplir el objetivo de la actividad.

Otra dificultad fue que algunos equipos no comprendieron la utilidad del texto que se les brindaba. Así que simplemente lo dejaron de lado y escribieron las reglas como se las sabían, pero sin llegar a una reflexión real y sin ejercitar la división silábica ni la identificación del segmento tónico de las palabras.

Pudieron reforzar su conocimiento sobre las reglas al pedirles que regresaran al primer párrafo del texto que habían empezado a corregir, para verificar que hubieran localizado todos los errores y no hubieran cometido otros. No obstante, una tendencia de los estudiantes es hacer caso omiso de las indicaciones, por lo que algunos equipos no regresaron al primer párrafo, sino que continuaron con el resto del texto, les interesaba más terminar de corregirlo que hacerlo bien. En otros casos, aunque releeron su texto, no realizaron cambios sustanciales pues lo hicieron de manera muy rápida, bien porque se les asignó poco tiempo para realizar esta tarea, bien porque no están acostumbrados a revisar su propio trabajo.

El tema de los diptongos y triptongos y sus reglas de acentuación se abordó con la ayuda de una copia de un libro de ortografía que tenían que leer para posteriormente localizar errores de este tipo y realizar las modificaciones necesarias en el texto que estaban corrigiendo. Ciertos equipos leyeron el material sin detenerse a reflexionar sobre el contenido, por tanto al terminar la lectura continuaron trabajando sin considerar la nueva información. Otros equipos, iban leyendo y buscando en el texto los casos que pudieran encontrar. En otros casos, no comprendieron las instrucciones, por ello se restringieron a señalar todas las palabras con diptongos, sin corregir las que presentaban errores. De modo que surge la duda sobre si lo que ocurre es una falta de atención o una verdadera carencia de conocimiento, puesto que una de las palabras que aparecía varias veces en el texto era *dia*; en los primeros párrafos casi todos la corrigieron, pero no en otros, aunque lo hubieran hecho líneas atrás. Otro caso parecido es el de la dislocación de acento en *frió*; casi todos lo pasaron por alto.

Aunque el texto no contenía muchos errores de este tipo (veinte en total), el objetivo era acercarlos a un texto especializado para incentivar el uso de ese tipo de materiales y la autonomía en el estudio. El objetivo se cumplió solo en parte, pues presentaron dificultades con la comprensión de la lectura de las reglas y parecieron confundidos al respecto mientras hacían la actividad. Si bien es necesario que los alumnos aprendan a usar textos especializados para aclarar sus dudas, se requiere de práctica profunda y de mayor reflexión grupal para que lo que se lee sea verdaderamente significativo.

Considero que un factor importante para el poco éxito tiene que ver, nuevamente, con el tiempo que se les asignó aunado al hecho de que los estudiantes, todavía en este nivel, están más acostumbrados a información más sencilla como la de los libros de texto o la que pueden encontrar en internet, que regularmente está redactada especialmente para que la comprensión se facilite. No obstante, me inclino por llevar material de este tipo al aula para estimular sus habilidades cognitivas, plantearles retos y acercarlos a herramientas de consulta con las que se enfrentarán posteriormente, al continuar su formación académica.

El objetivo de la siguiente actividad consistía en trabajar con los acentos diacríticos. El uso de una tabla comparativa con los casos y sus ejemplos contrastivos les sirvió para entender el tema. La revisión de las oraciones modelos se hizo con todo el grupo y se les guio para asegurarse de que entendían los distintos significados de acuerdo con la aparición o ausencia de la tilde.

Pocos estudiantes conocían estas reglas, la mayoría las ignoraba o no las tenían claras. De manera que los ejemplos les resultaron más útiles que cualquier explicación que se les hubiera podido dar.

Cuando se les solicitó regresar al texto que habían estado trabajando para continuar su corrección, con atención en el uso de los diacríticos, muchos ya habían terminado de revisar de manera superficial y no siempre regresaban al texto para aplicar los usos recién analizados. Otros únicamente aplicaban la regla en el párrafo en que estaban trabajando, pero sin hacer revisiones de los anteriores. Una muestra de este modo de trabajar se aprecia en la corrección de *té*, que aparece una vez en el texto con el acento gráfico omitido, dos de los veinte equipos no lo corrigieron; *él* aparece sin tilde en cuatro ocasiones, pero únicamente ocho equipos hicieron el cambio en todos los casos.

La revisión de todo el texto se hizo mediante acetatos, cada grupo tenía que escoger a un representante para pasar y mostrar las correcciones. Esto permitió que los equipos pudieran identificar si habían pasado por alto algún error; no obstante, el tiempo se convirtió de nuevo en un obstáculo, ya que únicamente se pudo hacer la revisión de dos párrafos; el resto se hizo oralmente con participación de todo el grupo, pues la sesión estaba por terminar.

Cuando los textos finales fueron revisados se encontró que, en promedio, se corrigió el 47% (45/95) de los errores. Algunos equipos alcanzaron mejores resultados, pero ninguno alcanzó el 100% de aciertos. La tabla 3-1 muestra a los equipos que lograron corregir más del cincuenta por ciento del total de errores.

Tabla 3-1. Equipos con más del 50% de aciertos

Equipo ⁵³	Casos de omisión (82)		Casos de sobretildación (13)		Totales (95)	
	#	%	#	%	#	%
E16	72	88	12	92	84	88
E14	65	79	10	77	75	79
E13	55	67	6	46	61	64
E17	53	65	7	54	60	63
E8	49	60	5	39	54	57
E4	49	60	4	31	53	56
E6	45	55	8	62	53	56
E7	47	57	4	31	51	54
E9	43	52	6	46	49	52

⁵³ Se asignó un número a cada trabajo entregado para facilitar la cuantificación de resultados. En total se está trabajando con diecinueve muestras. Esto significa que, en algunos casos, los alumnos realizaron la corrección propia aunque la tarea la hicieran como equipo.

Asimismo, el gráfico en la figura 12 permite comparar el desempeño entre la corrección de errores por sobretildación y por omisión.

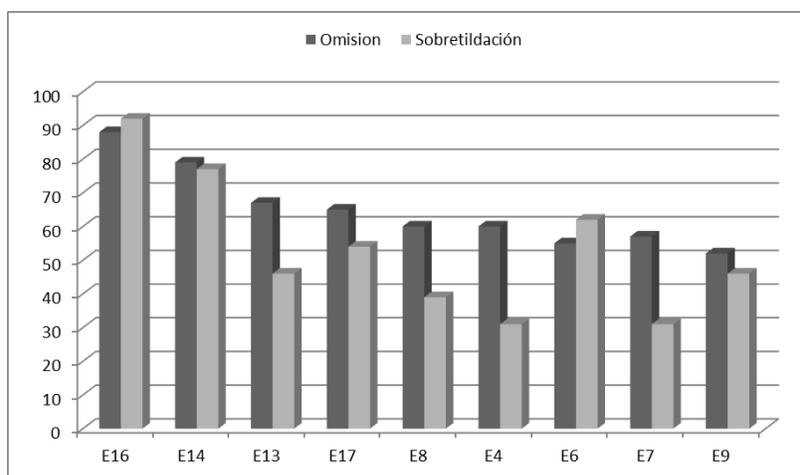


Figura 12. Comparativo de desempeño con aciertos mayor al 50%

Se aprecia que en la mayoría de los casos tuvieron mejores resultados al corregir omisiones que sobretildaciones. Aunque los equipos con mejores resultados (E16 y E14) no tienen diferencias significativas.

En cuanto a los equipos con aciertos totales menores al 50%, se observan sus resultados en la tabla 3.2.

Tabla 3-2. Equipos con menos del 50% de aciertos

Equipo	Casos de omisión (82)		Casos de sobretildación (13)		Totales (95)	
	#	%	#	%	#	%
E19	42	51	2	15	44	46
E10	39	48	5	39	44	46
E12	32	39	6	46	38	40
E3	34	42	3	23	37	39
E2	32	39	1	8	33	35
E15	30	37	2	15	32	34
E18	31	38	1	8	32	34
E11	30	37	1	8	31	33
E5	21	26	0	0	21	22
E1	12	15	1	8	13	14

Se percibe que el equipo 5 y el 1 tuvieron pobres resultados. Reconocieron pocos errores de omisión y menos aún de sobretildación. En general, tuvieron más aciertos corrigiendo las

omisiones que las sobreacentuaciones, a pesar de que el texto presentaba muy pocos casos. El gráfico de la figura 13 permite apreciar estos resultados.

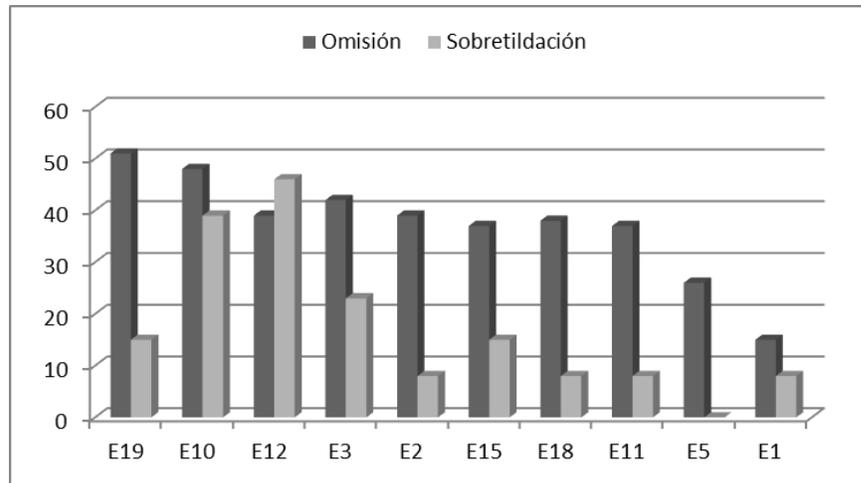


Figura 13. Comparativo de desempeño con menos del 50% de aciertos

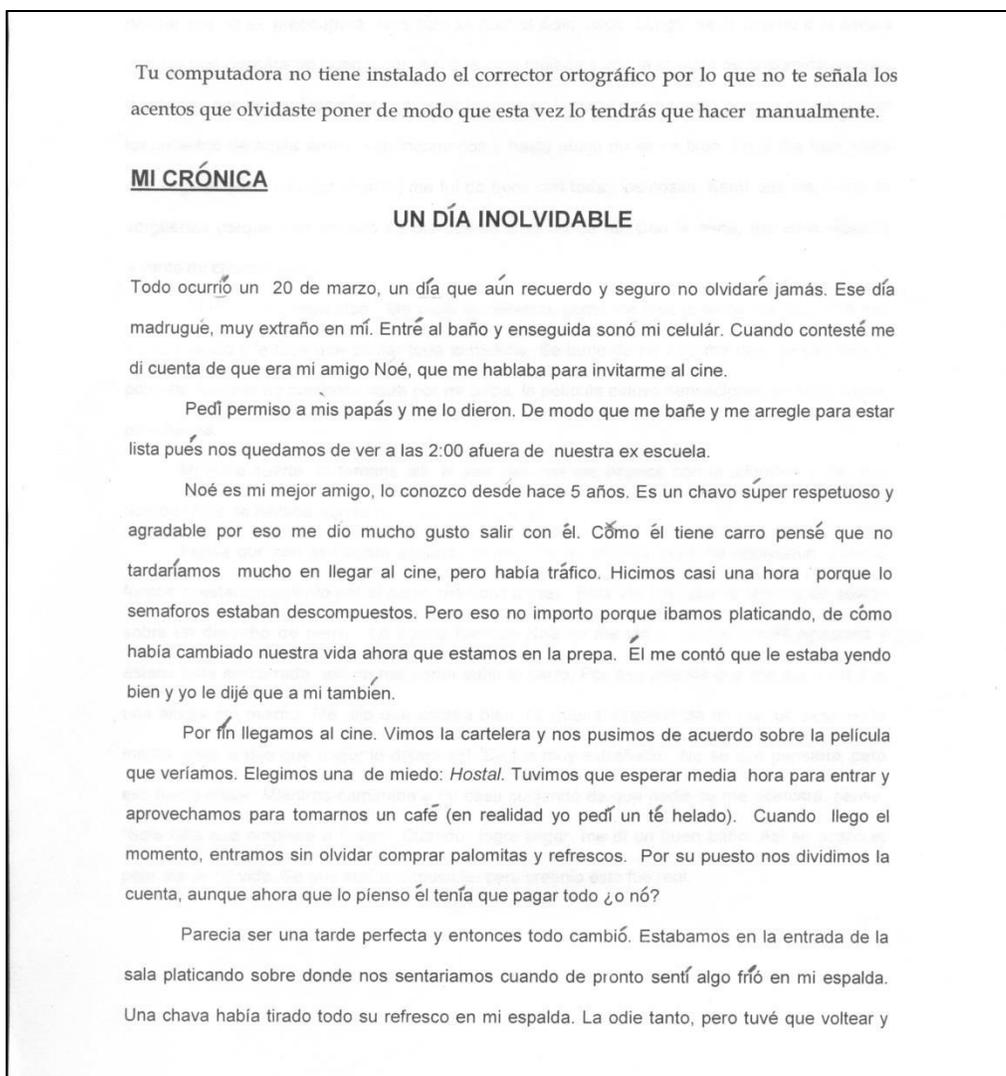
El texto contenía un total de veinte errores relacionados con diacríticos. La mayoría identificó la omisión del acento en el sustantivo *té*. En los casos de omisión de tilde de *él* realizaron pocas correcciones; además de no hacerlo de manera sistemática, pues un mismo equipo podía corregir la primera y tercera aparición y no la segunda y cuarta, por ejemplo. La omisión de tilde en el pronombre *mí* fue corregida en pocas ocasiones; en general la pasaron por alto; incluso algunos equipos sobreacentuaron las apariciones de esta misma palabra con función de posesivo.

En definitiva, es necesario que los estudiantes adquieran conciencia sobre la tildación de estas palabras, ya que los resultados indican que a pesar de tratarse de una lista reducida, no la consideran en su escrito, quizá porque no la conocen. En consecuencia, la secuencia didáctica necesitaba ser enriquecida con más ejercicios que permitan el reconocimiento y aplicación del uso de los diacríticos. Por otra parte, considero que este problema además de ser de tildación tiene que ver con el desconocimiento de conceptos gramaticales o de la función de una palabra en la oración puesto que los alumnos comprenden que el significado no es el mismo en los diferentes casos, pero no pueden identificar si una palabra es un sujeto o un artículo o si está expresando una posesión o se trata de un uso pronominal. Asimismo, cuando los estudiantes

tienen que distinguir entre un adjetivo en función de interrogativo o exclamativo en forma indirecta de una conjunción o un relativo, existen serias confusiones.

Por otra parte, mientras hacían la corrección cometieron errores de sobreacentuación y dislocación como en *fúe, fué, bién, bien, iba*. Esto muestra que no saben que los monosílabos no se escriben con tilde. *Iba* con tilde lo encontré, también, en los textos que utilicé para describir los errores más frecuentes en el capítulo 1.

Las siguientes imágenes son una muestra del trabajo de los equipos. Es posible apreciar que, a pesar de la revisión, todavía presentan errores



Tu computadora no tiene instalado el corrector ortográfico por lo que no te señala los acentos que olvidaste poner de modo que esta vez lo tendrás que hacer manualmente.

MI CRÓNICA

UN DÍA INOLVIDABLE

Todo ocurrió un 20 de marzo, un día que aun recuerdo y seguro no olvidaré jamás. Ese día madrugué, muy extraño en mí. Entré al baño y enseguida sonó mi celular. Cuando contesté me di cuenta de que era mi amigo Noé, que me hablaba para invitarme al cine.

Pedí permiso a mis papas y me lo dieron. De modo que me bañe y me arregle para estar lista pues nos quedamos de ver a las 2:00 afuera de nuestra ex escuela.

Noé es mi mejor amigo, lo conozco desde hace 5 años. Es un chavo súper respetuoso y agradable por eso me dio mucho gusto salir con él. Como él tiene carro pense que no tardaríamos mucho en llegar al cine, pero había tráfico. Hicimos casi una hora porque los semáforos estaban descompuestos. Pero eso no importó porque íbamos platicando, de cómo había cambiado nuestra vida ahora que estamos en la prepa. Él me contó que le estaba yendo bien y yo le dije que a mí también.

Por fin llegamos al cine. Vimos la cartelera y nos pusimos de acuerdo sobre la película que veríamos. Elegimos una de miedo: *Hostal*. Tuvimos que esperar media hora para entrar y aprovechamos para tomarnos un café (en realidad yo pedí un te helado). Cuando llego el momento, entramos sin olvidar comprar palomitas y refrescos. Por su puesto nos dividimos la cuenta, aunque ahora que lo pienso él tenía que pagar todo ¿o no?

Parecía ser una tarde perfecta y entonces todo cambió. Estábamos en la entrada de la sala platicando sobre donde nos sentaríamos cuando de pronto sentí algo frío en mi espalda. Una chava había tirado todo su refresco en mi espalda. La odie tanto, pero tuve que voltear y

El desempeño de los estudiantes en la corrección del texto indica que no es posible lograr la asimilación de los tres tipos de reglas: generales, de hiatos y diptongos y de diacríticos, en dos sesiones de una hora. Además de ajustes en cuanto al tiempo que se le otorgue a cada actividad, se requiere más práctica, así como separar un tema de otro en sesiones diferentes.

3.2. Aplicación de la segunda versión: análisis y resultados

Como se explicó en el capítulo anterior, los resultados obtenidos me llevaron a modificar algunos aspectos de la secuencia didáctica con el propósito de mejorarla para beneficio de los alumnos, además de integrar un nuevo enfoque de algunas estrategias de enseñanza.

La nueva versión fue aplicada en una escuela privada, cuya asignatura de español (Taller de Lectura y Redacción) se imparte en dos años escolares dentro del programa de la ENP. En

cuanto a la edad de los estudiantes era la misma que el grupo anterior y estuvo compuesto por veinte estudiantes. Las sesiones duraron cincuenta minutos y se llevaron a cabo en dos días diferentes.

En la fase de exploración, el trabajo por parejas resultó útil para contestar el crucigrama, puesto que el tipo de información que se les solicitaba, no era sencilla: la discusión en parejas favoreció la activación de sus conocimientos previos y el trabajo colaborativo. Pocas parejas consiguieron completar la actividad, en algunos casos porque tuvieron dificultad en recordar los términos y en otros porque la tarea les resultó demasiado complicada.

El propósito, sin embargo, no era conocer todas las respuestas, sino que al enfrentarse a los cuestionamientos se despertara su curiosidad por el tema y, al mismo tiempo, se sintieran motivados para realizar el resto de las actividades de la secuencia. Así que, en este sentido, se cumplió el objetivo.

No obstante, puesto que no estaban familiarizados con los términos, se sintieron presionados por el tiempo y creyeron que no era suficiente para realizarlo bien.

La revisión de esta actividad sirvió para iniciar la siguiente. Este grupo tuvo pocos problemas para la identificación de sílabas; los términos fueron los que les causaron más dificultad.

En lo que respecta a la actividad sobre reconocimiento de sílabas y tipo de palabras, los alumnos se mostraron bastante participativos gracias a que muchos conocían las reglas de acentuación de memoria. La actividad permitió corroborar que la mayoría poseía, aparentemente, un conocimiento sólido, pero mal entendido. Por ejemplo, asociaron la terminación de una palabra para clasificarla como aguda, grave o esdrújula en lugar de considerar la sílaba tónica; en otros casos, generalizaron, la tildación de palabras con terminación en *-n* o en *-s*. Así esta fase de la secuencia fue de utilidad, pues algunos pudieron corregir ideas equivocadas y reconocer cómo aplicar la regla.

En este punto de la secuencia se les recordó la regla para los monosílabos y con ayuda de una tabla se les presentaron las relacionadas con los diacríticos. La mayoría desconocían estas reglas por lo que los ejemplos en la tabla les ayudó a entenderlas, sin mayor explicación.

La presentación de un escenario para la revisión de un texto fue uno de los principales cambios entre la versión anterior y esta. El hecho de asumir el rol de jueces los ayudó a realizar la actividad con mayor interés. Además, trabajaron de manera cooperativa y activa buscando el

mejor modo para organizarse. Algunos, por ejemplo, leyeron entre todos y daban su opinión sobre si las palabras necesitaban o no corrección y regresaban a la regla para asegurarse. Si era necesario, hacían la división silábica, buscaban la sílaba tónica y decidían cómo aplicar la regla. Posteriormente, se dedicaban a los escritos. Otros equipos se dividieron los textos para las correcciones y si tenían dudas consultaban a sus compañeros o al docente. Después juntos decidían si el texto pasaba a la siguiente fase; escogían a un miembro para escribir y le dictaban el resultado.

Nuevamente, el tiempo asignado resultó ser un obstáculo para la realización de la tarea y, en consecuencia, algunos equipos no pudieron revisar todos los escritos y otros no escribieron mejores comentarios; con todo, los resultados fueron buenos, como se observa en la tabla 3-3.

En este caso, es posible observar que los estudiantes formaron seis equipos y sus resultados son variables en lo que respecta a la cantidad de errores detectados para cada texto. Los equipos 1 y 3 obtuvieron resultados generales por encima del 50%, mientras que el equipo 2 y el 5 no lo lograron, pero se acercaron con 44% de aciertos cada uno. En lo que respecta a los equipos 4 y 6 se consideraron como universo cuarenta y cinco aciertos porque son la suma de los textos 1 y 2 ya que estos equipos no pudieron completar el trabajo.

Tabla 3-3. Respuestas correctas por equipo y por texto

Equipo	Texto 1 (15)		Texto 2 (30)		Texto 3 (18)		Texto 4 (10)		Total aciertos (73)	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
E1	10	67	26	87	12	67	6	60	54	69
E2	3	20	19	63	6	33	4	40	32	44
E3	8	53	23	77	8	44	5	50	44	60
E4	9	60	26	87					35	78
E5	7	47	13	43	10	56	2	20	32	44
E6	9	60	16	53					25	56

También es posible apreciar que los estudiantes tuvieron mayor éxito con el texto dos, ya que sus aciertos estuvieron por arriba del 50% de aciertos, a excepción del equipo 5. Incluso el equipo 1 corrigió 87% (26/30) de los errores. El gráfico de la figura 14 permite comparar el desempeño por equipo y texto.

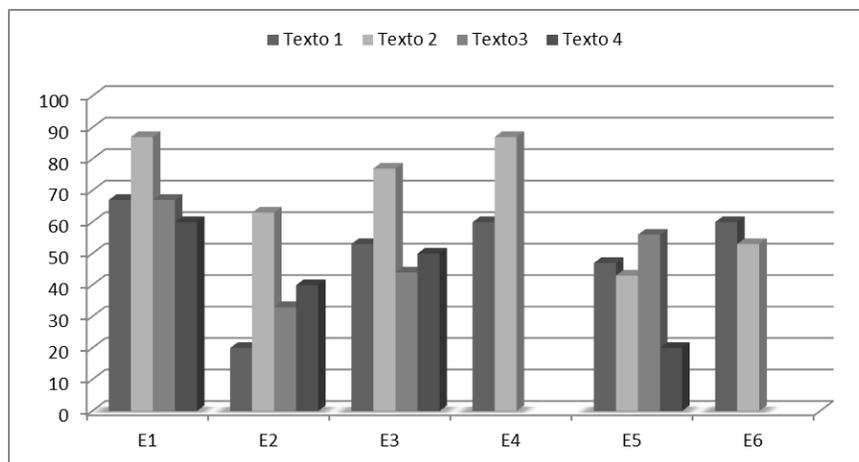


Figura 14. Respuestas correctas en cada texto por equipo

El resultado señala que existe mayor posibilidad de encontrar acentos incorrectos en un escrito que colocarlos. Muy probablemente, se trata de memoria visual; las palabras en el texto son comunes por lo que un acento de más es identificable. Lo anterior es un punto más a favor del fomento de la lectura en los estudiantes puesto que ante mayor exposición a los textos, mayor será su enriquecimiento léxico y, por ende, su correcta escritura.⁵⁴

La brevedad de los textos, también fue un factor fundamental para obtener resultados positivos.

Al parecer, la secuencia no logró un avance significativo en cuanto al manejo de este tema, sobre todo si se considera el texto 4. Este contenía diez errores, pero únicamente uno de los equipos pudo detectar un poco más de la mitad (6/10). Aunque, por tratarse del último texto, lo revisaron con mayor rapidez debido a que la sesión estaba por terminar.

Es interesante, además, detenerse en el tipo de errores que fueron capaces de identificar. Ya se había dicho que la mayor dificultad que presentaron los estudiantes es la omisión de tildes, la tabla 3-4 permite observar que solo un equipo (E1) logró identificar una gran cantidad de las omisiones. Este mismo equipo pudo encontrar poco más de la mitad de estos en palabras agudas y todos los de las esdrújulas. Los textos contenían dos omisiones en palabras esdrújulas, que la mayoría de los equipos pudo identificar, puesto que se trataba de palabras comunes para ellos: *matemáticas* y *álgebra*; todos, corrigieron la primera.

⁵⁴ Ver el último apartado de este capítulo para actividades que fomenten la memoria visual.

Tabla 3-4. Resultados de acierto por equipo y tipo de error

Errores de omisión						
Equipo	Agudas (21)		Esdrújulas (2)		Totales (23)	
	#	%	#	%	#	%
E1	11	52	2	100	13	57
E2	7	33	1	50	8	35
E3	7	33	2	100	9	39
E4	3	14	2	100	5	22
E5	7	33	1	50	8	35
E6	4	19	2	100	6	26

El gráfico de la figura 15 permite visualizar el desempeño de cada equipo.

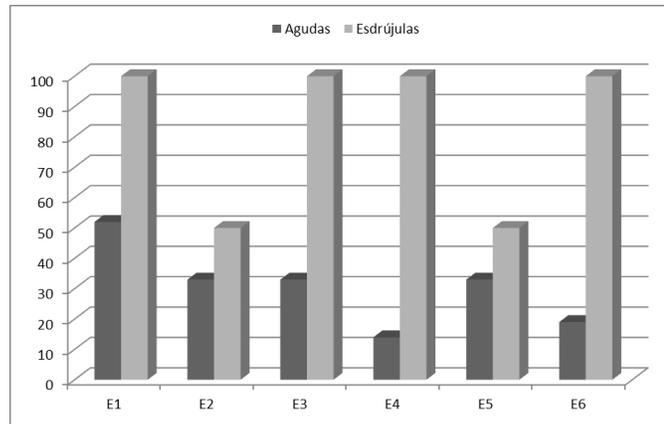


Figura 15. Resultados de acierto por equipo y tipo de error en omisión de tilde

En cuanto a las palabras con sobretildación, únicamente el equipo1 se acercó al 50% de identificación de los errores.

Tabla 3-5. Resultados de acierto por equipo y tipo de error

Errores de sobretildación								
Equipo	Superfluo en sílaba atona grave		Superfluo en sílaba tónica aguda		Superfluo en sílaba tónica grave		Totales	
	9	%	10	%	31	%	50	%
E1	6	67	8	80	27	87	41	82
E2	5	56	4	40	15	48	24	48
E3	5	56	7	70	23	74	35	70
E4	3	33	8	80	19	61	30	60
E5	1	11	6	60	17	55	24	48
E6	2	22	4	40	13	42	19	38

La tabla 3-5 muestra que todos los equipos tuvieron más éxito en identificar las agudas con tilde en sílaba átona; en cambio, tuvieron problemas para localizar las tildes superfluas en sílabas átonas de palabras graves; aunque tres equipos lograron identificar más del cincuenta por ciento de ellos.

En la figura 16 es posible notar que, en general, los resultados son similares dentro de cada equipo; es decir la identificación de errores es alta o baja sin importar el tipo de problema del que se trate. Al parecer el aprendizaje es consistente, pueden determinar el error sin importar el tipo.

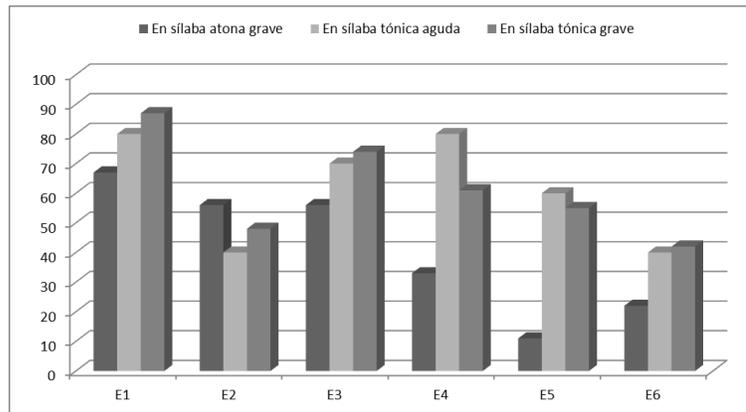


Figura 16. Resultados de acierto por equipo y tipo de error en sobreacentuación

Aunque no se ubican resultados sistemáticos, las palabras que menos identificaron como erróneas son aquellas que forman pares mínimos ya sea entre verbo y sustantivo o entre pretérito y presente, como en *convivió*, en el texto se trata de un sustantivo, no del verbo; *llegará*, en el texto es el subjuntivo pretérito, no el indicativo futuro y *regaló* que en el texto es un sustantivo no el verbo en pretérito. Este tipo de errores ¿demuestra una incomprensión de la lectura o una incomprensión de la regla?

La tabla 3-6 muestra las palabras con sobretildación que los textos contenían y cuales equipos silos reconocieron y cuáles no.

Tabla 3-6. Aciertos de sobretildación en sílaba átona de palabras graves

Ejemplo	E1	E2	E3	E4	E5	E6
casí	no	no	sí	sí	no	no
amplías	sí	sí	sí	sí	no	sí
dijó	sí	sí	sí	sí	no	sí
pusó	sí	sí	no	no	no	no
convivió	sí	no	no	NC	no	NC
dabá	sí	no	sí	NC	sí	NC
convivió	sí	no	no	NC	no	NC
llegará	no	sí	no	NC	no	NC
regaló	no	sí	sí	NC	no	NC

Los errores de sobretildación de palabras graves en sílaba tónica fueron en su mayoría corregidos; la excepción fue la palabra *futból* que únicamente un equipo identificó como mal escrita, a pesar de ser una palabra de uso común. La tabla 3-7 permite apreciar las palabras que se corrigieron y las que se pasaron por alto en cada equipo.

Tabla 3-7. Aciertos de sobretildación en sílaba tónica de palabras agudas

Ejemplo	E1	E2	E3	E4	E5	E6
pasár	sí	no	sí	sí	sí	sí
recordár	sí	no	sí	sí	sí	sí
ingresár	sí	no	sí	sí	sí	no
cambiár	sí	no	sí	sí	sí	no
hacér	sí	sí	sí	sí	no	sí
geniál	sí	sí	sí	sí	sí	no
futból	no	sí	no	no	no	no
felíz	sí	no	no	sí	sí	sí
mejór	sí	sí	sí	sí	no	no
felíz	no	no	no	NC	no	NC

Es interesante el caso de *felíz*, puesto que la mayoría de los equipos en un texto hizo la corrección y, en otro, ninguno la corrigió.

Finalmente, los estudiantes, tuvieron mayor éxito en la corrección de errores de sobretildación en sílaba tónica de palabras graves que en los otros casos. La tabla 3-8 muestra las palabras con errores y los equipos que las identificaron y los que no lo hicieron.

Tabla 3-8. Aciertos de sobretildación en sílaba tónica de palabras graves

jemplo	E1	E2	E3	E4	E5	E6	Ejemplo	E1	E2	E3	E4	E5	E6
gustába	sí	no	sí	no	sí	no	símplemente	sí	sí	sí	sí	no	no
estában	sí	no	sí	no	sí	sí	gránde	sí	sí	sí	sí	sí	sí
empáte	sí	no	no	sí	sí	no	múchas	sí	sí	sí	sí	sí	no
exentáda	sí	no	no	no	no	sí	persónas	sí	sí	sí	sí	sí	sí
felices	sí	no	no	sí	no	no	dában	no	sí	sí	no	no	no
acontecimiénto	sí	no	sí	sí	no	no	cánchas	sí	no	no	no	sí	no
importánte	sí	no	sí	sí	no	sí	vérdes	sí	sí	sí	sí	sí	sí
vída	sí	no	sí	sí	no	sí	sorprendénte	no	sí	sí	sí	no	sí
gústa	sí	no	sí	sí	sí	sí	péna	sí	no	sí	NC	sí	NC
íba	no	no	no	sí	no	no	léngua	no	no	sí	NC	sí	NC
secundária	sí	sí	no	sí	no	sí	sudában	sí	no	sí	NC	sí	NC
íba	sí	no	no	sí	no	no	mános	sí	no	sí	NC	sí	NC
cása	sí	sí	sí	sí	sí	sí	béso	sí	sí	sí	NC	sí	NC
múchas	sí	sí	sí	sí	no	no	abrázo	sí	sí	no	NC	sí	NC
cérca	sí	sí	sí	sí	no	sí	múndo	sí	sí	sí	NC	no	NC
cása	sí	sí	sí	sí	sí	sí							

Uno de los equipos estuvo cerca del cien por ciento de las correcciones; el resto encontró, en promedio, la mitad de estos. Por supuesto en palabras de uso común todos o casi todos pudieron encontrar el error: *cása*, *gránde*, *persónas*, *vérdes*, *béso*, *gústa*, *cérca*, *múchas*, *sudában*, *péna*, *mános*, *múndo* y *abrázo*. En el caso de las otras palabras algunos equipos las corrigieron y otros las pasaron por alto. Hubo una que solo un equipo identificó como incorrecta: *íba*.

En el caso de la segunda parte de esta actividad; es decir, la redacción de un comentario para el autor del texto, la mayor parte de los equipos empleó la tipología de cartas, y sustentó su voto no favorable con un buen argumento; aunque con algunos errores ortográficos, incluyendo de tildación. Algunos equipos incluso explicaron algunas de las reglas para que el autor del texto se diera cuenta de sus errores. Un equipo anotó cada una de las palabras con errores y explicó la regla que estaba mal empleada.

Querido Genio:

Su carta no puede ser enviada porque tiene muchos errores ortográficos los cuales son:

trotó - Es una palabra aguda y termina en vocal por lo tanto se acentúa.

matemáticas - Es una palabra esdrújula, por lo tanto se acentúa.

Álgebra = es una palabra esdrújula, por lo tanto se acentúa.

Según = es una palabra aguda y termina en "n", por lo tanto se acentúa.

Salón = Es una palabra aguda y termina en "n", por lo tanto se acentúa.

Casi = Es una palabra aguda y termina en vocal, por lo tanto se acentúa.

Estaban = Es una palabra grave y termina en "n", por lo tanto no se acentúa.

Pasar: Es una palabra aguda y termina en "r", por lo tanto no se acentúa.

Exentada. Es una palabra grave y termina en vocal, por lo tanto no se acentúa.

felicitó: Es una palabra aguda y termina en vocal, por lo tanto se acentúa.

En realidad, ese era el tipo de explicación que se esperaba que realizaran, con el fin de que repasaran y repitieran en la práctica las reglas, pero el tiempo de la sesión no fue suficiente para que todos los equipos terminaran la actividad. A continuación, las imágenes ejemplifican algunos de estos comentarios:

Estimado Enamorado:

Tu carta no puede ser calificada para la siguiente etapa del concurso, puesto que hay algunos errores ortográficos, recuerda que cuando escribes un texto debes seguir las reglas de acentuación además algunas palabras que no llevan acento se los insiste, así que esperamos tu participación en el siguiente concurso.

Recuerda los reglas de acentuación

Atentamente:

El jurado.

Texto 1

"El genio" Tu texto nos transmite a los jueces alegría sin embargo, te faltaron algunos acentos y pusiste acentos donde no eran, eso hace que le de otro sentido a la idea que tu nos plasmas, tu texto no pasa a la siguiente ronda.

Texto 2

"Estudiante feliz":

Tu texto esta muy bien, sin embargo, hay muchas palabras que no llevan acento y tu los colocaste, hay que checar eso. No pasas a la siguiente ronda.

Texto 3.

"El enamorado"

Tu texto esta muy bien pero te faltaron acentos y en las demas palabras no los llevan
Tu texto no pasa a la siguiente ronda.

Texto 4: "Pepe, el risueño"

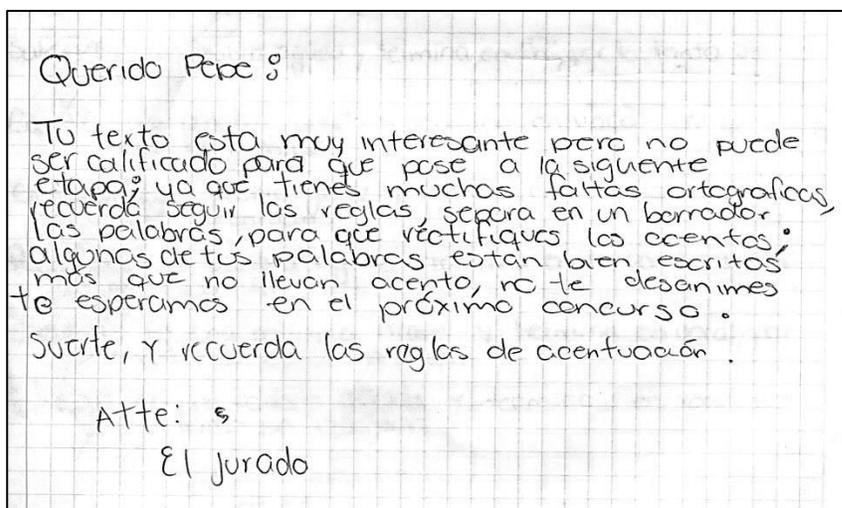
Te faltaron muchos acentos y repetias mucho las palabras, No pasas a la siguiente ronda.

Texto 4:

Querido "Pepe el risueño":

Tu texto fue el que menos presento errores de acentuación, sin embargo las reglas del concurso son claras y no podemos aceptarlas, sigue participando, casi lo logras. Un saludo cordial.

Atte: el Jurado.



Entonces, ¿cuál fue la utilidad de la secuencia en este grupo? Aparentemente, el progreso fue mínimo. No obstante, las respuestas de los alumnos en las parrillas de autoevaluación son otro parámetro para darse cuenta del alcance que este tema tuvo en ellos. Todos los alumnos contestaron que comprendían *completamente* que era necesario acentuar las palabras gráficamente; lo que representa un avance significativo en su aprendizaje; entonces, las actividades de la secuencia lograron hacerlos conscientes de que los acentos gráficos no son adornos de las palabras.

Por otra parte, aunque algunos aseguraron que eran capaces, *completamente*, de reflexionar sobre el modo en que debían de acentuar la próxima vez que escribieran, la mayoría contestó que *no estaban seguros* o que reconocían *poco* las sílabas tónicas de las palabras y entendían las reglas de acentuación. Estas repuestas reiteran la necesidad de ejercitar dichas habilidades.

Los resultados comprueban los aspectos en los que el alumnado tiene dificultades y se demuestra que se requiere dedicar suficiente tiempo a este tema durante la enseñanza.

3.3. Aplicación dos de la segunda versión: análisis y resultados

Esta segunda aplicación se realizó en dos grupos de primer año del IEMS conformados por aproximadamente quince alumnos cada uno, de distintas edades por lo que algunos habían terminado secundaria el ciclo anterior inmediato, pero otros tenían hasta cinco años de haberlo hecho.

Habiendo aplicado la segunda secuencia, los resultados me llevaron a realizar modificaciones y ponerla en práctica nuevamente. Creí pertinente mantener la planeación de trabajo en dos sesiones, debido a que como he mencionado varias veces, este sería aproximadamente con el tiempo que un docente contaría si tratase de ajustarse al programa de estudios.

Modifiqué algunas actividades en cuanto a su duración debido a que en la aplicación anterior el tiempo no fue suficiente para realizarlas plenamente.

Los ejercicios con los que esta secuencia inició no fueron modificados en cuanto a contenido, sino en el tiempo. Antes de presentar los pares de oraciones, la sesión abrió con la pregunta: “¿Se han preguntado si el uso de los acentos gráficos —esas rayitas que se escriben en las palabras— es importante?”. Algunos contestaron que sí, otros que no importaba porque se entendía de todos modos y otros que no sabían. Así que al presentarles los pares mínimos con significados contrastantes, algunos se mostraron sorprendidos.⁵⁵

En el caso del crucigrama se le dijo a los alumnos que contestaran todo lo que pudieran, pero sin preocuparse si no podían resolverlo por completo, pues tenían ocho minutos para hacerlo. En este caso, fue necesario hacer una adecuación, debido a que durante el monitoreo de la actividad, era evidente que aunque tuvieran una hora para contestarlo, no iban a hacerlo. Así que se empezó la revisión antes de los cinco minutos. Pocos alumnos lograron contestar más de la mitad del ejercicio puesto que sus conocimientos sobre el tema eran mínimos. En consecuencia, se aclararon dudas sobre los conceptos en el crucigrama, ya que bastantes expresaron que no los sabían o que ya los habían olvidado. Debido a esto, la siguiente actividad tomó un poco más de tiempo de lo planeado.

Cuando se pidió a los alumnos que identificaran el número de sílabas en cada palabra, tuvieron dificultades y lo hicieron con poca seguridad; aunque estaban motivados, pues fueron bastante participativos. Algo similar ocurrió al pedirles identificar la sílaba tónica y cuando tuvieron que clasificarlas según su tipo.

Para introducir las reglas, la actividad consistió en guiarlos para que recordaran el modo de determinar si una palabra es aguda, grave o esdrújula. Se emplearon las palabras del ejercicio anterior —y algunas otras— y se les pidió que prestaran atención en la marca gráfica y que notaran las similitudes y diferencias entre ellas. Un ejercicio de este tipo necesita concentración

⁵⁵ Seleccioné solo tres de las cinco oraciones que había planeado para esta actividad.

por parte de los alumnos; una ventaja, en este caso, fue que era un grupo pequeño por lo que todas sus respuestas pudieron ser escuchadas, refutadas y discutidas entre ellos.

Lograr que los alumnos infieran las reglas, requiere una selección de palabras bien pensadas y preguntas adecuadas para guiarlos paulatinamente. No es fácil porque, al menos en este caso, los alumnos no recordaban ninguna de las reglas, por lo que hacían muchas preguntas y dudaban bastante cuando querían inferir la regla.

La parte final de la secuencia mantuvo la contextualización del jurado de un concurso. Se les pidió a los equipos leer los cuatro textos, escoger uno de ellos y decidir si la acentuación era acertada o no. Debían marcar los errores pero no era necesario hacer la corrección; puesto que, posteriormente, tenían que escribir un comentario al autor en el que le explicarían cuáles habían sido los errores cometidos.

Esta actividad duró mayor tiempo de lo planeado debido a que la práctica en la actividad anterior no logró un aprendizaje profundo. Después de leer los textos cada equipo escogió el que corregiría; el criterio de elección fue libre, el que más les gustará o el que ellos creyeran el más fácil, por ejemplo. Durante la actividad de exploración de errores fue interesante observar el trabajo de los estudiantes, pues regresaban una y otra vez a las notas que habían realizado para verificar que no estaban cometiendo errores. Además, empezaron a dudar de cada palabra ante la que se encontraban.

En este sentido, se cumplió el objetivo de la actividad: hacer que los alumnos reflexionaran en lo que estaban haciendo y se cuestionaran si lo hacían bien o no.

Además, la corrección entre iguales fue muy importante, pues si un miembro del equipo daba evidencia de estar aplicando mal la regla, era corregido por alguno o el resto. Se discutían y analizaban cada una de las palabras para ver si estaban bien o no.

De modo que esta sección cumplió con la parte actitudinal de la enseñanza. Los estudiantes mostraron cooperación y respeto. También fueron capaces de escuchar la opinión del resto de los compañeros, y corregir la propia si lo creían necesario. Por otra parte, se consiguió promover independencia de aprendizaje. Únicamente, ante las dudas que entre ellos no se podían aclarar se apoyaban en el docente para cerciorarse de que estaban aplicando la regla correctamente.

A pesar de que era evidente que estaban teniendo muchos problemas para hacer el ejercicio, en todo momento estuvieron motivados para seguir adelante. En general, pudieron identificar solo algunos errores en el texto que estuvieron trabajando

A continuación presento los resultados en términos numéricos de la última actividad. En total se analizan doce muestras, que corresponden al total de equipos que se formaron.⁵⁶ El texto uno fue trabajado por tres equipos, el dos por cuatro, el tres por uno y el cuatro por cuatro.

A pesar de que, en apariencia, habían comprendido las reglas, los resultados demuestran lo contrario, tal como se aprecia en la tabla 3-9. Los equipos que trabajaron el texto uno únicamente identificaron 27% (4/15) del total de errores. Los que trabajaron el texto dos tuvieron mejores resultados, pues dos de ellos lograron identificar 50% de errores (15/30), un equipo 30% (9/15) y otro 20% (6/15). Estos quizá se deban a que en este texto los errores eran de sobretildación. El equipo que trabajó el texto tres apenas alcanzó 17% de aciertos (3/18). Aquellos que corrigieron el texto cuatro tuvieron resultados positivos 30% (3/10), 40% (4/10) y 50% (5/10) de aciertos. Como se aprecia, estos últimos no tuvieron un desempeño mejor, aunque el escrito contenía menos errores que los otros.

Tabla 3-9. Resultados acertados por equipo y texto

Texto1			Texto 2			Texto3			Texto 4		
#	%		#	%		#	%		#	%	
E1	4	27	E4	3	17	E5	16	53	E9	3	30
E2	4	27				E6	9	30	E10	3	30
E3	4	27				E7	6	20	E11	4	40
						E8	15	50	E12	5	50

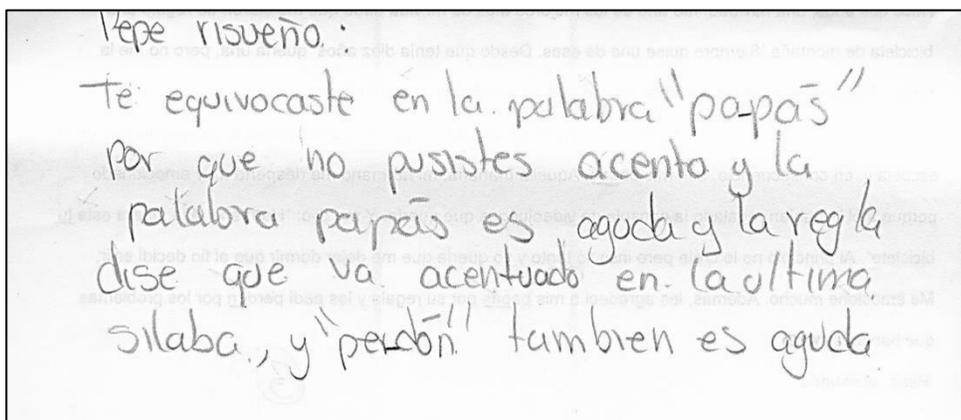
Los equipos que trabajaron el texto uno solamente lograron identificar errores de omisión, con coincidencia en la palabra *salon* y *felicito* (pretérito). Los equipos que trabajaron el texto dos se enfrentaron a errores de sobretildación; la mayoría tuvo mejores resultados con palabras con acentos superfluos en sílabas tónicas de palabras graves. Coincidieron en corregir dos palabras comunes: *múchas* y *cása*. El equipo que trabajó el texto tres consiguió identificar un error que aparece tres veces: *conoci*. Los que corrigieron el texto cuatro tuvieron más éxito al reconocer errores en palabras con omisión de acento, la coincidencia de corrección fue en *papas* por *papás*.

Asimismo cometieron otro tipo de errores mientras trataban de corregir sus textos; por ejemplo, la acentuación de monosílabos, sobre todo si había un diptongo presente como en: *bién*,

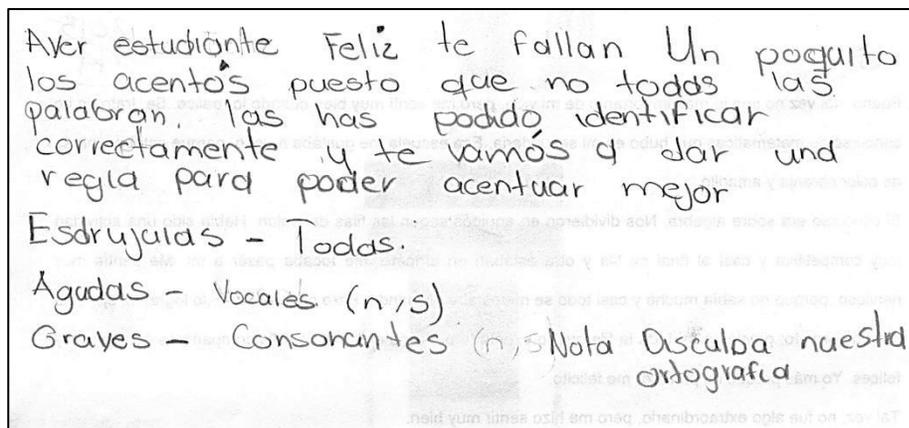
⁵⁶ Aunque la estrategia se aplicó en dos grupos distintos, los resultados se han analizado juntos..

fué, diez, diéz. También sobreacentuaron: dónde, qué, cómo, cuándo sin que su uso en el texto fuera interrogativo o exclamativo. Al parecer, comprenden que estas palabras se acentúan gráficamente en su función interrogativa, pero no distinguen el uso que no necesita tilde.

Por otra parte, es significativo que fueron incapaces de redactar el comentario justificando el tipo de errores que encontraron en el texto. En la mayoría de los casos, escribieron generalidades como: “Tienes muchos errores de acentuación” o “Pones acentos donde no debes”. Muy pocos trataron de explicar en su comentario alguna de las reglas para justificar que el texto no podía pasar a la siguiente etapa del concurso. Además, aunque en los textos hicieron correcciones, no prestaron la misma atención a sus propios escritos y olvidaron los acentos o lo hicieron de manera incorrecta. Sus comentarios, además, fueron útiles para determinar el alcance de la secuencia, pues sus explicaciones fueron una clara manifestación de que el tema necesitaba ser reforzado, como se puede apreciar en las siguientes imágenes.



Tepe risueño:
Te equivocaste en la palabra "papá's"
por que no pusistes acento y la
palabra papá's es aguda y la regla
dise que va acentuado en la ultima
silaba, y "perdón" tambien es aguda.



Ayer estudiante Feliz te fallan Un poquito
los acentos puesto que no todas las
palabras las has podido identificar
correctamente y te vamos a dar una
regla para poder acentuar mejor
Esdrújulas - Todas:
Agudas - Vocales (n, s)
Graves - Consonantes (n, s) Nota Disculpa nuestra
ortografica

Estudiante feliz
 Tuvo muchos problemas de
 acentuación por que te equivocabas
 mucho en los acentos

Cása - (Cá)sa - grave } La vocal no lleva acento
 Cérrca - (Cé)rrca - Grave }

Al analizar tu texto nos percatamos de que
 acentuas donde no va la tilde, recuerda que
 para poner tilde recuerda las reglas de acentua-
 ción ya que todas las esdrújulas llevan tilde
 y las agudas sólo llevan en vocal o n,s, y
 las graves sólo en consonantes sin n,s.

Las respuestas de los alumnos en las parrillas de evaluación permitieron entender los resultados. Todos contestaron que comprendían *por completo* la necesidad de acentuar gráficamente las palabras, lo que implicó un cambio con respecto a su actitud al inicio de la secuencia.

Respecto al cuestionamiento sobre si reconocían la sílaba tónica de la palabra, la mayoría contestó *poco* y el resto *no estar seguros*. En cuanto a entender las reglas de acentuación, sus respuestas fueron similares y solamente dos equipos dijeron entenderlas *por completo*. Sin embargo, todos afirmaron comprender *completamente* la diferencia entre palabras agudas, graves y esdrújulas.

De modo que se puede inferir que la inadecuada acentuación se debe a la dificultad de ubicar la sílaba tónica, pues durante la actividad en la que debían de localizarla fue notoria la deficiencia, ya que aunque se exageraba la entonación para resaltar la sílaba, tuvieron problemas en encontrarla. Entonces, quizá lo que estamos enfrentando en las aulas es un problema de escucha.

Sin duda uno de los factores determinantes para la obtención de estos pobres resultados fue el tiempo. Dos sesiones no son suficientes para lograr un verdadero aprendizaje, sobre todo, si su conocimiento previo es tan limitado como fue evidente en este grupo de estudiantes.

3.4. Evaluación y reflexión general acerca de la secuencia didáctica

La estrategia presentada en este apartado se basó, como se mencionó en el segundo capítulo, en el constructivismo con características del enfoque comunicativo. En la segunda versión, además se buscó crear una situación para que ejercitaran su conocimiento sobre la acentuación al tratar de efectuar las tareas que se les solicitaban.

Abordar las reglas de acentuación del modo en que se hizo resultó atractivo para los alumnos lo que fue evidente en el modo de trabajar en clase.⁵⁷ La contextualización de las actividades fue acertada así como la manera de presentar las reglas. Se les guio para que ellos las enunciaran con el fin de que las comprendieran y se les dio la oportunidad de ejercitarlas. El problema principal fue, como ya se ha demostrado y reiterado en este capítulo, el tiempo en el que las actividades ocurrieron.

El producto final es una muestra clara, además de lo difícil que resulta lograr la asimilación de los tres tipos de reglas: generales, de hiatos y diptongos y de diacríticos, en dos horas. Se requiere más práctica, así como separar un tema de otro en sesiones diferentes. Una secuencia de dos sesiones como la que he diseñado y, que corresponde al tiempo que marca el programa, no es suficiente para lograr una mejoría sustancial en el uso de las tilde por parte de los bachilleres.

Por otra parte, los resultados y el desempeño durante las actividades muestran que además de problemas de tildación existen carencias de conocimiento en cuanto a cuestiones gramaticales de ahí la dificultad para la aplicación de la tilde diacrítica.

Los aspectos ortográficos requieren un mayor espacio, y una planeación horizontal o quizá en espiral, pues no basta con una unidad, un mes, un bloque, etc. para su aprendizaje es necesario enseñarlos, repasarlos y ejercitarlos a lo largo de todos los ciclos escolares.

⁵⁷ Uno de los docentes que prestó su grupo para la aplicación de la secuencia utilizó algunas de las actividades de esta secuencia en otros grupos a su cargo, tras ver resultados positivos en el grupo prueba.

El objetivo se alcanzó de manera parcial, sin conseguir una comprensión auténtica del tema. De tal modo que es innegable que no es suficiente introducir la estrategia más vistosa y planeada en el aula; en el caso del aprendizaje de la ortografía es necesario el reforzamiento.⁵⁸

Una secuencia como la que aquí he descrito, sin embargo, es funcional pues estimula la curiosidad de los alumnos y los motiva a prestar más atención cuando escriben. Es útil para sentar las bases de su aprendizaje, siempre y cuando el tema no se abandoné y se continúe su enseñanza como parte de otros temas que se necesiten cubrir en el programa.

En consecuencia, incluyo algunas sugerencias de estrategias y actividades útiles para la consolidación de la acentuación ortográfica, que pueden funcionar en aislado o bien combinarse para formar una secuencia didáctica completa, cuyo tema principal puede ser diferente al de la acentuación (ver anexo2). Además, adjunto una propuesta didáctica final para la enseñanza y aprendizaje de este tema, en la que he estado trabajando, aunque no he tenido oportunidad de probarla, la he incluido porque también es un producto del trabajo de investigación de esta tesis; como lo he mencionado, nuestras aulas son nuestro laboratorio y siempre debemos buscar mejorar lo que hacemos en ellas (ver anexo 3).

Lo importante es dejar a un lado la visión de que se trata de cuestiones complicadas y que el único modo de enseñarlas es repitiendo las reglas una y otra vez, o simplemente solicitar a los estudiantes que busquen en un diccionario si tienen dudas. Por el contrario, lo que se tiene que repetir una y otra vez es la aplicación de actividades, que permitan que las convenciones de la lengua formen parte de sus conocimientos permanentes.

⁵⁸ Algunas sesiones posteriores de haber aplicado una de estas secuencias, le pregunté al docente titular si los alumnos presentaban cambios en su manera de escribir. Me comentó que uno sustancial fue que continuaron indagando sobre el uso de las tildes; en otros casos, durante el proceso de escritura empezaron a dudar y preguntar si tildaban o no alguna palabra. El docente aprovechó esta motivación y continuó reforzando el tema mediante la sistematización de las reglas y con más ejercicios.

CONCLUSIONES

El diseño de la secuencia didáctica que he presentado, su pilotaje y el análisis de los resultados me llevaron a reflexionar sobre varias cuestiones; tanto con relación a la secuencia misma cuanto con la enseñanza de la ortografía.

En lo que concierne al primer punto, considero adecuado el inicio de la sesión con una actividad dedicada a que los estudiantes comprendan la necesidad del uso de la tilde, ante la clara despreocupación que muestran hacia su correcto empleo puesto que, los bachilleres, casi de manera generalizada, no utilizan estas marcas en sus redacciones, aun cuando se trate de escritos académicos o formales

En consecuencia, es innegable que la enseñanza y aprendizaje de la acentuación ortográfica (y el empleo correcto de las grafías) tiene que estar contextualizada en la producción escrita. De manera que, resultó un acierto de ambas versiones la utilización de un texto para la ejercitación de este tema, mediante actividades de identificación y corrección de errores, así como con la escritura de un comentario. Esto es de importancia, sobre todo si se considera — como se mostró en el primer capítulo— que el alumnado de la EMS muestra graves deficiencias en fundamentales aspectos de la producción escrita: la coherencia, la cohesión, el empleo léxico variado y preciso y, por supuesto, la correcta ortografía. Deficiencias que cada vez se advierten con mayor frecuencia en estudiantes del nivel superior y de posgrado y de manera extensa en personas ya inmersas en el campo laboral de muchas disciplinas, incluyendo las humanísticas.

En el proceso que me llevó a diseñar la secuencia me percaté, además, de que es necesario trabajar por ensayo y error. Una actividad puede pensarse como efectiva, pero en la aplicación no siempre funciona. O, por el contrario, en ocasiones, las descartamos por creerlas anticuadas o poco significativas. En el caso del aprendizaje de la acentuación gráfica podemos enseñar las reglas ortográficas valiéndonos de recursos diversos, pero siempre con un contexto comunicativo apropiado. Es necesario llevar a la práctica estrategias que estimulen el pensamiento del estudiante para impulsar su aprendizaje. Y si bien una estrategia, un método o una actividad novedosa y motivadora no resolverán *ipso facto* sus deficiencias, el crear una situación para ejercitar la acentuación como la mostrada fue acertado.

Cabe subrayar que una propuesta como la que aquí expongo solamente es la preparación del terreno para seguir trabajando. Si bien esta no logró un cambio sustancial en el empleo de las

tildes en el momento de su aplicación, consiguió despertar el interés de los estudiantes en cómo escribir en un futuro.

Por otra parte, es importante considerar que las actividades empleadas podrían haber sido mayormente significativas, si se hubiera contado con un espacio mayor para su realización. Más tiempo implicaría más práctica y esto repercutiría en un verdadero aprendizaje. El alumno necesita tiempo para experimentar, aplicar lo que aprende, probarlo, equivocarse y corregir; solo de este modo se estimula el pensamiento.

Uno de los problemas reconocidos fue la falla de identificación de la sílaba tónica y la dificultad para segmentar una palabra en sílabas, en consecuencia dedicarle diez o quince minutos en esta secuencia, resultó en un avance prácticamente nulo. A este aspecto se le debe dedicar una sesión completa o al menos introducir pequeñas prácticas frecuentes en el aula; sobre todo porque pareciera que nuestros estudiantes están perdiendo capacidades auditivas.

Y lo mismo puedo decir del resto de las actividades, a causa del poquísimos tiempo destinado en los programas, quedaron en un nivel superficial, tal como los mismos estudiantes lo señalaron en sus respuestas en las rúbricas de autoevaluación. Así que es indudable que la acentuación y todos sus aspectos no son posibles de enseñar en el bachillerato en dos horas de un semestre, ni en cuatro, ni en seis. Y menos aun cuando estos temas son poco y mal abordados en los niveles educativos antecedentes. Se requiere de un trabajo continuo si en verdad se buscan aprendizajes significativos y duraderos. Además de un espacio mayor a dos sesiones, lo ideal, sin embargo, es que no se pretenda enseñar todo lo relacionado con la acentuación en sesiones continuas y después no seguir recordándolo en los diversos semestres; se requiere reforzar lo visto —y si es necesario volverlo a explicar— a lo largo del ciclo escolar y, por supuesto, en todos los escritos que producen los bachilleres en todas las asignaturas que cursan.

Derivado de estos asuntos, el trabajar con la acentuación me hizo percatarme de que nuestro quehacer en el aula se enfrenta a nuevos retos. Cuando miramos a nuestro alrededor nos damos cuenta de lo vertiginoso que nuestro entorno se ha vuelto y de que los cambios, sociales, culturales, políticos, económicos y tecnológicos afectan la enseñanza en las aulas y el modo en que los estudiantes aprenden.

También se ve afectada la visión sobre el conocimiento mismo. Ciertos estudios se ven menospreciados por no aportar grandes innovaciones al mundo; disciplinas completas pierden fuerza ante las que parecen dar solución a los graves problemas de la humanidad. Entonces, se

entiende el camino que llevó al descrédito de los saberes ortográficos en la enseñanza de la lengua puesto que la meta en el aprendizaje de lenguas, L1, L2 o LE, es el desarrollo de las habilidades de producción y de comprensión, orales y escritas con una visión de integración plena y funcional en el terreno de la productividad laboral. Así, se otorga especial importancia a aspectos comunicativos y funcionales y, en ocasiones, se descuidan los normativos.

No obstante, la enseñanza de la ortografía no debe pensarse como un tema innecesario o pasado de moda, por el contrario, tiene que ser parte de la enseñanza de la lengua española. Porque, a diferencia de la gramática de una lengua, que se consigue entender por el uso, la ortografía está constituida por una serie de reglas que es necesario aprender puesto que no hay nada en la lengua que de manera natural dicte que una palabra se deba escribir de una o de otra forma. Además, en vista de que la naturaleza de la educación formal es reguladora y aspira la integración plena de seres en la sociedad, no debería descuidar estos aspectos cuyo uso refleja una escritura normativamente correcta; elemento relevante para llegar a ser comunicativamente competente.

Por otra parte, mientras seleccionaba el material para las actividades de la secuencia entendí que hace falta el trabajo interdisciplinario. Podríamos aprovechar redacciones de otras asignaturas para ejercitar la escritura y, por supuesto, la ortografía como un reporte sobre un experimento en Biología o Química, una investigación de Historia, etc. De este modo, las actividades en clase resultarían mucho más atractivas y menos lejanas o artificiales.

Igualmente, la práctica docente incluye el ser facilitadores de oportunidades de crecimiento. Cualquier docente que pida un trabajo escrito debería solicitar que se cuide la ortografía. Así, los alumnos se darían cuenta de que no es cuestión de una asignatura, sino parte de cualquier escrito; y, además, se impulsaría el autoaprendizaje.

Otro problema que se hizo patente tiene que ver con los planes y programas de estudio. Los estudiantes no han llegado a la comprensión de estas reglas, a pesar de los nueve años en los que han estudiado la lengua materna de manera formal porque los programas de estudio —de la EMS como los del básico— se ocupan de manera mínima de estos aspectos. En consecuencia, parece necesario un cambio en los programas de todos los niveles tanto en sus contenidos como en sus enfoques y fines. Por supuesto, una revisión significa más que adoptar metodologías innovadoras, porque ello afecta todos los elementos envueltos en la enseñanza y el aprendizaje, la didáctica en el aula, el tiempo estimado, la preparación y experiencia del docente, por ejemplo.

Los cambios tienen que centrarse en los estudiantes para que estos puedan desarrollar verdaderos saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales para la vida académica y la cotidiana.

Es indudable la necesidad de una constante búsqueda por el mejoramiento educativo; lo que además implica, la autoevaluación del desempeño docente, del conocimiento sobre nuestra asignatura y de nuestra disposición para seguir experimentando con el fin de obtener verdaderos aprendizajes. Puesto que no se trata solo de la selección de estrategias y diseño de actividades, también implica factores externos como los recursos con los que se contará, tales como la accesibilidad a las nuevas tecnologías en la escuela y de manera individual por parte de los estudiantes, el acervo bibliográfico en el aula y fuera de ella, y, en ocasiones, también hay que considerar el aula y la distribución del mobiliario en ella.

En conclusión, si en este momento se me cuestionara sobre cuál es el mejor modo de enseñar la acentuación ortográfica diría con toda certeza que cualquiera que considerará las necesidades del alumno. Sabemos que en cuestiones de enseñanza no hay recetas de cocina, cada docente decide la mejor metodología con base en los alumnos, cada grupo es distinto y sus integrantes no poseen conocimientos homogéneos. Por eso, lo que no debemos pasar por alto en la selección de métodos y estrategias es la diversidad de los estudiantes en su modo de aprender, en sus capacidades, en sus recursos y hasta en sus carencias; sobre todo si consideramos que el trabajo de enseñanza y aprendizaje nunca está acabado.

ANEXO 1. METODOLOGÍAS Y ENFOQUES DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

Desde hace mucho tiempo el campo educativo ha buscado metodologías, enfoques y estrategias que resulten adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje en distintas disciplinas y niveles educativos. Algunos han sido probados por largo tiempo, otros se experimentan en nuevas disciplinas, otros van en evolución o han derivado en propuestas innovadoras.

En este apartado se exponen de manera resumida algunas de las metodologías y enfoques de enseñanza que ya han sido utilizadas con buenos resultados en la enseñanza de la lengua — como L1, L2 o LE—, con el propósito de dar cuenta de sus principales características y virtudes.

El constructivismo en la enseñanza y el aprendizaje

El constructivismo,⁵⁹ en términos generales, se basa en el hecho de que cada uno aprende de manera distinta, según las estrategias que emplee, su estilo de aprendizaje y los conocimientos con los que ya se cuenta, condicionados por el contexto social, cultural y psicológico. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no consiste en la transmisión de conocimientos, se trata de un proceso activo, personal de construcción y modificaciones a partir de la información que ya se posee y de la que se recibe, según las situaciones de cada individuo.

Es un enfoque pedagógico centrado en el modo en que el humano desarrolla su intelecto y lo hace suyo desde un punto de vista conceptual. No concibe el conocimiento como una copia de la realidad sino como una construcción o interpretación de la misma, que se realiza mediante esquemas que posee el individuo, quien se enriquece diariamente en correspondencia con su entorno. (Carretero, 1997; Hernández, 2006)

El constructivismo sostiene que el conocimiento es el resultado de la interacción entre los conocimientos previos de un sujeto y el nuevo; es decir, se trata del resultado de la reorganización y reestructuración de ambos conocimientos. Por tanto, cada individuo es responsable de lo que quiere aprender y de lo que aprende. El nuevo conocimiento llega a cada persona a través de lo que percibe con sus sentidos, pero no solo por su exposición al ambiente, sino gracias a que se trata de un sujeto cognoscente dentro de un entorno socio-cultural. Tal como Coll (2010) lo señala, nuestros rasgos idiosincrásicos y diferenciales nos permiten ser quienes somos gracias a nuestra capacidad de incorporación en la sociedad y la cultura, para formar parte de un grupo humano y “compartir con los otros miembros del mismo un conjunto de saberes y formas culturales. No hay desarrollo personal posible al margen de una sociedad y de una cultura.” (p.9)

En el ámbito escolar, en consecuencia, se busca promover la creación de conocimientos mediante su participación en actividades que logren propiciar la actividad mental constructivista.

⁵⁹ En este apartado se explica una postura constructivista de la educación entendida como la que se alimenta de diferentes corrientes psicológicas: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vigotskyana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras. (Coll, 1990). No es el propósito, explicar aquí cada corriente ni exponer una historia sobre el tema, por lo que me avoco a hablar sobre esta desde su aplicación en el campo educativo.

Para construir significados debe haber un cambio en los esquemas de conocimiento que se poseen previamente, ya bien introduciendo nuevos elementos, o estableciendo nuevas relaciones entre ambos. En el ámbito escolar los alumnos logran ajustar sus esquemas o reestructurarlos mediante un proceso instruccional. Por tanto, el proceso de enseñanza debería orientarse a introducir los nuevos elementos por medio de prácticas auténticas, cotidianas, significativas y relevantes en su cultura, apoyadas en procesos de interacción social.

La enseñanza basada en el constructivismo busca promover el crecimiento personal del alumno “el desarrollo de la autonomía moral e intelectual, la capacidad de pensamiento crítico, el autodidactismo, la capacidad de reflexión sobre uno mismo y sobre el propio aprendizaje, la motivación y responsabilidad por el estudio, la disposición para aprender significativamente y para cooperar buscando el bien colectivo.” (Díaz Barriga y Hernández 2002, p.33) Ello se logra cuando este se ve involucrado en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas que propicien una actividad mental constructivista. En otras palabras, lo que enriquecerá el conocimiento del alumno y promoverá su crecimiento personal será el aprendizaje significativo. De acuerdo con Díaz Barriga y Hernández (2002) se requiere que el proceso instruccional favorezca “el aprendizaje significativo, la memorización comprensiva de los contenidos escolares y la funcionalidad de lo aprendido” (p. 30).

Desde esa concepción el alumno no es solamente un receptor ni un reproductor de los saberes que se le presentan. Por tanto, se debe promover la socialización y el individualismo, para que el resultado sea la construcción de identidad personal en un determinado contexto socio-cultural (Díaz Barriga y Hernández 2002) Así que la educación formal debería capacitar al estudiante para desarrollar aprendizajes significativos en una amplia gama de situaciones y circunstancias.

De acuerdo con este postulado, el alumno debe desarrollar la capacidad para lograr aprendizajes significativos por sí mismo, es decir, la finalidad última es el “aprender a aprender”. Cuando esto se alcanza, se convierte en un sujeto activo capaz de construir saberes a partir de su entorno, escolar y social.

Por lo tanto, el docente debe cumplir su función como orientador para la creación de condiciones que den lugar a una actividad mental constructivista; asegurarse de crear situaciones que motiven la actividad mental de los alumnos y, que la guíen en la dirección que marcan los saberes y formas culturales, insertos en el currículo, como contenidos de aprendizaje. Así que su función incluye lograr un enlace entre “la actividad mental constructiva de los alumnos y los significados sociales y culturales que reflejan los contenidos escolares” (Coll, 2010, p. 12).

La educación escolar desde el constructivismo, de ningún modo pierde su carácter formal, la enseñanza debe ser una actividad intencional, sistemática y planificada. Y, por supuesto, cumplir con la función de la educación escolar, a saber, lograr el desarrollo personal del individuo sin descuidar el proceso de socialización, es decir, el proceso mediante el cual nos incorporamos a una sociedad y a una cultura. (Coll, 2010)

Asimismo, una escuela con enfoque constructivista debería mostrar su preocupación por atender las necesidades de los estudiantes. De modo tal que sea capaz de tener en cuenta la

diversidad de individuos con sus distintas formas de aprendizaje, y ofrecer una enseñanza que promueva su desarrollo.

En resumen, a pesar de los distintos enfoques que el constructivismo pudiera tener, existen principios imprescindibles de acuerdo con Doolittle y Camp (1999).

*El aprendizaje debe de tener lugar en un ambiente real y auténtico. La mente opera a través de la experiencia. Por tanto, las experiencias auténticas son esenciales para una exacta construcción de representaciones por parte de los individuos. Por ejemplo, una persona reconoce la utilidad y forma adecuada de usar una llave de cruz cuando cambia una llanta, no cuando lo lee en un manual.

*El aprendizaje envuelve la negociación y mediación social. Mediante la interacción social se desarrollan habilidades relevantes que pueden requerir de adaptaciones en el individuo. Hay factores tales como el saludo, el uso de formalidades en el habla, la adecuación, etc., que solo se aprenden en situaciones sociales cotidianas. El lenguaje es el medio por el cual el conocimiento y el entendimiento se construyen en situaciones sociales; por tanto, este principio resulta esencial para estudiar la lengua (materna o extranjera).

*El contenido y las habilidades tienen que ser relevantes para el estudiante. Para que el conocimiento resulte duradero tiene que presentar el grado de relevancia suficiente en la situación del individuo, su entendimiento y sus metas. Esto resultará, además, en un factor motivador, si se entiende la necesidad para adquirir un conocimiento dado. Esto es cierto en la enseñanza de la lectura y la escritura que, de acuerdo con Vigotsky (1978), tienen que enseñarse de tal modo que sean significativos para la vida.

*El contenido y las habilidades deben considerar los conocimientos previos de los estudiantes. Si, como docentes, logramos entender cuáles son los conocimientos previos de los estudiantes, seremos capaces de crear experiencias que lleven a la adquisición de nuevos aprendizajes porque, muchas veces, nuestros alumnos cargan con una serie de conocimientos imprecisos o erróneos.

*La evaluación formativa permite sentar las bases para nuevas experiencias de aprendizaje. El nivel de entendimiento de un estudiante solo será evidente mediante una evaluación continua por parte del docente durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación, a su vez, será de utilidad al docente para la creación de las nuevas experiencias y actividades que se llevarán a cabo. Así que la evaluación tendrá carácter procesual y orientador, más no prescriptivo.

* Es necesario dar impulso a la autorregulación del estudiante. Puesto que con base en el constructivismo los estudiantes son activos en la construcción de conocimiento y de significado, se requiere manipulación mental, auto organización y regulación de su propia función cognitiva. Es preciso buscar la construcción de la metacognición (esencial en el aprendizaje) lo cual se alcanza cuando se conoce lo que uno sabe, lo que uno es capaz de hacer y qué y cuándo hacerlo; y, además, se logra regular este conocimiento mediante la planeación, el monitoreo y la evaluación del propio conocimiento. Todo ello es posible cuando en clase se favorece el trabajo colaborativo.

*Los profesores adquieren principalmente el rol de guías y facilitadores, no de instructores. El docente nunca será el portador del conocimiento, su función se dirigirá a crear las situaciones adecuadas para que se facilite al alumno activar su propio proceso de aprendizaje; será un motivador, proveerá ejemplos, retará e instará a la discusión

*El docente deberá crear múltiples perspectivas y representaciones de los contenidos. La experiencia desde múltiples experiencias de un evento particular permite a los estudiantes desarrollar diversos métodos para adquirir conocimiento, así como la habilidad para crear esquemas cada vez más complejos que serán relevantes para la experiencia significativa puesto que el entendimiento se incrementa cuando se tienen múltiples perspectivas.

Como se ha observado, una de las características relevantes del constructivismo es lograr un aprendizaje significativo, a continuación se explica a qué se refiere este.

Aprendizaje significativo

Diariamente, nuestros sentidos se encuentran rodeados de una serie de estímulos de todo tipo, pero solo recordamos o aprendemos aquello que nos parece interesante, el resto se borra de inmediato o ni siquiera logra captar nuestra atención. En la adquisición de conocimientos, cuando lo que percibimos es interesante, adecuado o útil, es decir, cuando tiene significado en nuestra necesidad de aprender, se vuelve parte de nosotros; lo guardamos en la memoria porque lo consideramos importante. Esto es lo que el constructivismo entiende como aprendizaje significativo.

Por el contrario, la información no adecuada a nuestra edad, a nuestras circunstancias emocionales o a nuestro contexto sociocultural, no se volverá una experiencia de aprendizaje sino solamente una exposición al conocimiento.

Las instituciones escolares casi siempre continúan promoviendo la enseñanza con base en el aprendizaje por recepción, en el que comúnmente grandes volúmenes de material de estudio se presentan al alumno. Esta forma de enseñanza no es necesariamente inadecuada, sino que su eficacia depende del grado de desarrollo intelectual que logre en el estudiante. Por tanto, la finalidad de la escuela debería ser analizar, explicar y comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implicaría comprender, por un lado, el modo en que se adquiere el conocimiento y, por el otro, la forma en que es subsecuentemente incorporado en la estructura cognitiva del aprendiz.

Aun el conocimiento adquirido por recepción puede convertirse en aprendizaje significativo si, por ejemplo, puede emplearse para resolver problemas de la vida real. Por el contrario, el aprendizaje por descubrimiento, en ocasiones, puede no ser significativo.

Como ya se ha mencionado, la recepción del nuevo conocimiento depende de los conocimientos previos, del modo en que este llegue y del desarrollo cognitivo del individuo. Ausubel (1976) afirma que la adquisición de conceptos y proposiciones en la primera infancia y en la edad preescolar se realiza, principalmente, por descubrimiento, mientras que el aprendizaje por recepción, en sus formas más complejas y verbales, surge en etapas avanzadas del desarrollo intelectual del individuo y es un indicador de madurez cognitiva.

A pesar de no ser tarea del constructivismo aplicado a la enseñanza dar cuenta del desarrollo y crecimiento del alumno, es indispensable tomarlos en cuenta en el momento de planear las estrategias que se pondrán en práctica en el aula para lograr que el aprendizaje sea significativo.

También debe considerarse la relevancia que el aprendizaje por descubrimiento tiene para que el alumno pueda formar conceptos, inferir relaciones o generar productos originales. No obstante, no todo el conocimiento significativo debe generarse por este medio; el aprendizaje verbal significativo, asimismo, permite el dominio de los contenidos curriculares, principalmente en la EMS.

Las situaciones de aprendizaje por recepción o por descubrimiento serán o no significativas dependiendo del modo en que se integren en el currículo escolar, y de sus objetivos. Siempre que el aprendizaje sea significativo, posibilitará al alumno para “la adquisición de grandes cuerpos de conocimiento integrados, coherentes y estables” (Díaz Barriga, 2002, p.39)

Para lograr aprendizajes significativos es fundamental considerar el modo en que el proceso de aprendizaje está estructurado. El docente necesita considerar el nivel jerárquico de los contenidos que enseña y las relaciones que guardan entre ellos para entender de qué modo se pueden engarzar con lo que el alumno ya sabe. Así se requiere saber que:

La estructura cognitiva está integrada por esquemas de conocimiento, los cuales son abstracciones o generalizaciones que los individuos hacen a partir de objetos, hechos y conceptos (y de las interrelaciones que se dan entre éstos) que se organizan jerárquicamente. Lo anterior quiere decir que procesamos la información que es menos inclusiva (hechos y proposiciones subordinados) de manera que llegue a ser subsumida o integrada por las ideas más inclusivas (denominadas conceptos y proposiciones supraordinadas) (Díaz Barriga y Hernández, 2002, p.39).

Entonces, cualquier material o contenido de aprendizaje que se lleve a la clase tiene que relacionarse con la estructura cognitiva del alumno; de lo contrario, se olvidará con facilidad.

Aprendizaje por tareas

Proviene del enfoque comunicativo por lo que los contenidos lingüísticos que emplea están dirigidos a representar procesos de comunicación auténticos dentro del aula. Esto se realiza mediante el desarrollo de una tarea comunicativa que sirve como eje para la planeación de una unidad didáctica compuesta por un conjunto de tareas comunicativas, que determinan los contenidos lingüísticos y otros elementos que se incluyen en la unidad.

Los principios que sirven de base a este tipo de aprendizaje son: (Recino, 2010)

- El significado es el centro de atención.
- El uso de la lengua mediante la comunicación real.
- Las tareas se basan en las necesidades, los intereses y los objetivos de los alumnos.
- Las tareas logran estimular a los estudiantes a usar todos sus recursos lingüísticos.
- El lenguaje empleado en el aula deriva de las necesidades comunicativas del alumno.
- Las cuatro habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) se integran.
- La realización de tareas se ajusta a varios estilos de aprendizaje.

- El alumno desarrolla la fluidez y la precisión gramatical.
- Se pueden integrar otros enfoques en una clase basada en tareas.

Por otra parte, las tareas que se realizan durante el desarrollo de la unidad consideran a todos los alumnos; así que contribuyen a la enseñanza y el aprendizaje de saberes y mejoran el desarrollo actitudinal en el aula porque:

- Se genera igualdad de nivel entre el profesor y el alumno.
- Existe interacción, negociación e intercambio durante el uso del lenguaje entre los participantes.
- Se propicia la motivación del alumno de manera individual.
- Se desarrolla en los alumnos la responsabilidad por su aprendizaje.
- Se favorece el aprendizaje en la interacción con iguales durante la participación y negociación en la realización de las tareas.

A largo plazo se considera que esta metodología permite la formación de profesionales competentes en el uso de la lengua extranjera en la que se empleó. De tal modo que en su desempeño profesional el individuo es responsable y eficiente (Recino, 2010).

Algunos ejemplos de tareas que se llevan a cabo durante el proceso para llegar a la tarea final pueden incluir (Educar, 2007):

- Enlistar. A partir de la conversación entre los alumnos, además se pueden generar distintas estrategias en el proceso, como la lluvia de ideas.
- Ordenar y Clasificar. Se lleva a cabo desde distintos criterios según sea conveniente a la tarea específica o a la final. Se puede realizar un ordenamiento de datos lógico o cronológico, una categorización en grupos o subgrupos, por ejemplo.
- Comparar. Puede realizarse esta actividad con elementos o datos para encontrar similitudes o diferencias.
- Resolver problemas. El problema que se plantea puede variar en complejidad, pero permitirá el razonamiento y el intercambio de puntos de vista; así como la búsqueda de una metodología por parte de todos los participantes.
- Compartir experiencias personales. Se propicia de este modo un intercambio de puntos de vista y la comunicación está abierta en todo momento.
- Realizar proyectos. Los alumnos trabajan en grupos para crear sus proyectos siguiendo las instrucciones. Además, pueden incluir combinaciones de otras tareas.

En el camino a la resolución del trabajo final, las tareas pueden combinarse de diversas maneras y jerarquizarse unas a otras dependiendo del objetivo de la final. “De este modo, la tarea puede adquirir un matiz lingüístico, discursivo, sociolingüístico o estratégico que la haga identificable y clasificable como tal, en tanto las dimensiones caracterizan las relaciones jerárquicas dentro de la tarea” (Benitez, 2007).

Una unidad didáctica basada en este enfoque comienza con la elección de un tema que será el foco de atención. Una buena elección del tema dará énfasis al valor instrumental de la lengua, ya que los nuevos contenidos lingüísticos se aprenderán, reciclarán, reforzarán y sistematizarán con la finalidad de descubrir y llevar a cabo una variedad de tareas acerca de un

tema que los alumnos encuentren estimulante. El tema central puede ser negociado con los alumnos, lo que generará interés por las clases. En este punto, además, el docente deberá elegir la tarea final, pues esta determinará todas las tareas a realizar.

En segundo lugar se tiene que decidir los objetivos —lo que se desea que los estudiantes logren— de cada una de las tareas que llevarán a la tarea final. Paso muy importante, ya que estos determinan el curso que se seguirá; todas las decisiones que se tomen, dependen de la decisión sobre el objetivo final de la tarea. Los objetivos deben ser claros tanto para el docente como para el alumno— productos concretos o capacidades que se tienen que desarrollar— útiles para la evaluación parcial y final.

En el tercer paso, se realizan las especificaciones de los contenidos de la unidad didáctica, que serán no solo lingüísticos, sino también funcionales, estratégicos y temáticos. Algunos contenidos pueden ser nuevos y otros reciclados, dependiendo de los conocimientos previos de los alumnos. En este punto, también se consideran otros contenidos: instrumentales, socioculturales, actitudinales y de aprendizaje.

En el cuarto paso, se realiza la planificación de los procesos, es decir, la programación de la secuencia de las tareas que servirán para llegar a la final. En esta etapa se selecciona el mejor modo de organizar las tareas de tal forma que se alcancen los objetivos planeados y, en consecuencia, la tarea final. Es aquí donde se toman las decisiones en cuanto al tiempo y sesiones de clase para la realización de cada tarea.

Si se considera que cada una de las tareas que componen la unidad didáctica tiene un resultado concreto, se puede llevar a cabo una evaluación en cada etapa, que permita hacer las adecuaciones según las necesidades de la situación. También es útil la autoevaluación del alumno ya que le ayudará a tomar conciencia de su aprendizaje y de su progreso, así se hará responsable, autónomo y crítico consigo mismo; por ello, es importante su conocimiento sobre los objetivos.

Aunque su principal uso y su nacimiento proviene de la enseñanza de LE o L2 se ha aplicado con éxito en el aprendizaje de L1; toda vez que se logra un conocimiento formal y un dominio instrumental de la lengua.

En una clase de español, por ejemplo, se puede trabajar una tarea propia del programa de esta asignatura mediante tareas que tengan que ver con otra asignatura. Un ejemplo lo presenta Gil (1999): la tarea final era la elaboración de un folleto informativo sobre problemas medioambientales. Para llegar a esta tarea, los alumnos aprenderían a informar y comunicar cosas a los demás y a convencer, concientizar e instruir a otros para hacer algo. En cuanto a los objetivos lingüísticos se esperaba que ellos 1) conocieran y usaran correctamente el imperativo (niveles morfosintáctico y pragmático), 2) ampliaran el léxico sobre el medio ambiente y 3) usaran el lenguaje no verbal. “Los objetivos estratégicos serían: 1) mejorar la comprensión lectora y la expresión escrita (escribir textos coherentes y con corrección), 2) aprender a trabajar en grupo, 3) saber hacer una selección personal de contenidos, 4) conseguir llevar a cabo los objetivos negociados por todos y 5) fomentar hábitos de trabajo a través de técnicas de tratamiento de información: consultar fuentes, diccionarios, resumir y sintetizar textos con sus propias palabras” (p.133).

Aprendizaje basado en problemas (ABP)

Aunque proviene del campo de la medicina, ha sido adaptada para el diseño de propuestas curriculares en otras áreas de conocimiento (ingeniería, ciencias, económico-administrativas, ciencias sociales, etc.) debido a su efectividad para alcanzar las metas de formación de los estudiantes para el mundo de hoy. Es una herramienta que permite “la adquisición de contenidos, con el desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes indispensables en el entorno actual” (Morales, 2004, p.147).

Apoyado en el constructivismo, este método no pretende copiar ni reproducir la realidad, sino que el estudiante cree una representación personal de aquella, es decir, que construya un conocimiento propio y particular; tampoco busca aprender determinados contenidos para aprobar un examen.

Se fundamenta en la misma condición humana, pues cuando se busca la resolución de un problema en la vida cotidiana —cualquiera del que se trate— sobreviene el aprendizaje (Barrows, 1980). Asimismo, guarda una postura ecléctica teórica con respecto al aprendizaje por lo que “retoma lo mejor de las teorías educativas que coexisten actualmente para lograr su objetivo: que el alumno desarrolle habilidades, capacidades, destrezas y valores que le sean útiles a lo largo de la vida” (Martínez, 2007, p.2).

Es una técnica centrada en el alumno y promueve el estudio independiente y el trabajo en equipo. Se crea el escenario adecuado para que los estudiantes realicen en equipo la investigación y resolución de un problema dado; a la par construyen su conocimiento. Por su parte el profesor funge como coordinador durante el proceso (Muñiz, 2004; Santillán, 2006).

La enseñanza centrada en el estudiante lo hace responsable de la planeación del aprendizaje, la interacción con los demás miembros del equipo, el estudio independiente y la autoevaluación. El docente, como guía, identifica las necesidades de los estudiantes para que tengan un mejor entendimiento y manejo del problema en el cual están trabajando, también determina la información que les es útil (libros, revistas, profesores, internet, etc.). “De esta manera se permite que cada estudiante personalice su aprendizaje, concentrándose en las áreas de conocimiento o entendimiento limitando y persiguiendo sus áreas de interés” (Morales y Landa, 2004, p.148). En consecuencia, se generan habilidades para toda la vida: motivación, autocrítica, uso racional del tiempo y destrezas para el acceso a la información (Martínez, 2007).

El docente, por su parte, adquiere mayor responsabilidad puesto que se encarga de fijar metas de aprendizaje y métodos de evaluación que apoyen al estudiante como aprendices. Sus esfuerzos no se dirigen a brindar información, sino a la aplicación de estrategia de aprendizaje activo, centradas en el estudiante, en lugar de técnicas de aprendizaje pasivo, centradas en el maestro (Martínez, 2007).

Los problemas que los estudiantes han de resolver están ideados para solucionarse en un periodo de tiempo que puede abarcar hasta dos semanas. Los estudiantes no reciben toda la información para resolverlo sino que tienen que hacer su propia investigación, sopesarla, utilizarla y determinar el material que es de utilidad para el trabajo que están realizando. En el contexto médico, el problema se presenta como un caso de un paciente (como en el mundo real)

con información sobre los dolores y síntomas manifestados. Los estudiantes pueden formular preguntas al paciente, realizar exámenes físicos y ordenar análisis de laboratorio; posteriormente, los resultados de las indagaciones se proporcionan según avanza el trabajo. “Cuando esta metodología se adapta a otras especialidades, se presenta un problema del mundo real o lo más cercano posible a una situación real (un escenario de discusión), relacionada con aplicaciones del contexto profesional en el que el estudiante se desempeñará en el futuro” (Morales y Landa, 2004, p. 156).

Debido a la dinámica del ABP, el alumno se percatará de que las clases son más desafiantes, lo que, probablemente, hará que su participación y asistencia a clases sea más alta (Muñiz, 2004). Asimismo, los estudiantes mejoran en cuanto a su aprendizaje procedimental “aprender a hacer”. Se hacen hábiles en la búsqueda de información adecuada para usos particulares, dónde encontrarla y cómo hacer la búsqueda. También aprenden el mejor modo de organizarla en estructuras conceptuales y cómo comunicarla a otros. En el aprendizaje colaborativo, de manera natural, hay una interacción de conocimientos, puntos de vista y soluciones; esto permite una mejora en las habilidades comunicativas.

Toda vez que el estudiante aprende no por memorización sino por comprensión, recuerda la información con mayor facilidad; en consecuencia, las habilidades adquiridas son perdurables (ITSM, s.f.). Aun al aprender conceptos, debido a la contextualización, hay mayor probabilidad de que los retengan y apliquen correctamente.

El trabajo colaborativo es fundamental en el ABP. El instructor planea el trabajo para que se lleve a cabo en pequeños equipos; mediante una serie de problemas, puede diseñar o realizar un proyecto relacionado con un problema o un concepto específico, como desarrollar un mapa conceptual, completar una tarea específica, etc. Para ello, se necesita una cuidadosa planeación para decidir las actividades que serán útiles a fin de que cada miembro de los equipos participe activamente; lo que implica decidir si se entrega un producto final en el que todos los miembros participen o solo lo haga uno o el momento en que este producto será calificado, por ejemplo. También tiene que tomar en cuenta los recursos fuera del aula a los que los alumnos podrían recurrir; y, por ello, tiene que prestar atención a fin de que los miembros continúen el trabajo de forma colaborativa y no individual. En el ABP hasta el surgimiento de conflictos dentro del equipo de trabajo puede ser favorable para el aprendizaje; las diversas medidas para solucionarlos resulta un buen entrenamiento en la resolución de problemas (Allen *et al.*, 2001).

En este modelo de enseñanza se realizan actividades de distinto tipo, en menor grado la discusión dentro de cada grupo, con ayuda de un facilitador. En otros casos el tiempo que se dedica a reportar a la clase entera los resultados de cada uno de los grupos. Además, las minilecturas y las discusiones con toda la clase juegan un papel importante, tanto como otras actividades, tales como los debates, la presentación de los resultados de los proyectos en la resolución de problemas; el empleo de una variedad de actividades tiene la ventaja de favorecer los diversos estilos de aprendizaje del alumnado (Duch 2001a).

Asimismo, los beneficios van más allá del aula, los estudiantes logran adquirir destrezas para funcionar de manera adecuada en el mundo real de negocios y en el mundo industrial. Ya que el aprendizaje se produce mediante el trabajo en grupos, el alumno adquiere práctica en el

trabajo intenso y efectivo en una situación similar a lo que se requerirá en situaciones futuras en el campo laboral. Así, las habilidades que se desarrollan en el aula trascienden al mundo real, lo que los hace funcionales para la comunidad global en que ahora nos encontramos, tales como: la flexibilidad y la adaptabilidad, en conjunto con la diversidad, la motivación y la persistencia, un comportamiento cívico y ético, la creatividad e ingeniosidad así como la habilidad para trabajar con otros, especialmente en grupos de trabajos (Duch, Groh y Allen, 2001).

La aplicación de esta metodología puede presentar problemas cuando se introduce en clase por primera vez puesto que supone un cambio radical frente al modelo conductista. Se requiere disposición al cambio, tanto por parte del estudiante como por el docente. Se requiere un verdadero interés por aplicar esta metodología, por participar de manera activa en la planeación, en el desarrollo y en la evaluación. “Esto no puede darse de manera aislada; deben conformarse organizaciones docentes institucionales capaces de crear la infraestructura y mantenerla funcionando” (Escalante, 2009, p.44).

Aprendizaje situado

Este enfoque destaca la importancia de la actividad contextualizada, puesto que afirma que los logros cognitivos se fundamentan en estructuras y procesos individuales dentro de un contexto socio-histórico; el conocimiento se concibe como una práctica en la experiencia por lo que aprender significa involucrarse en una comunidad de práctica. El método se fundamenta en el presupuesto de que no existe una separación entre lo que se aprende y el modo en que se aprende, de ahí el énfasis que se le otorga a la contextualización.

Así dentro del aula, el aprendizaje es un proceso de acumulación, y los alumnos forman parte de una especie de comunidad o cultura de practicantes. (Díaz Barriga, 2003). Y, además, se busca que apliquen sus saberes en situaciones relevantes de la vida real para lograr un aprendizaje significativo

Los teóricos de este enfoque parten del postulado de que el conocimiento es producto de la actividad, el contexto y la cultura en que se desarrolla y utiliza. Por tanto, se considera que el aprendizaje escolar es “un proceso de enculturación que permite a los estudiantes integrarse gradualmente en un ámbito socio-cultural de una comunidad”. (Díaz Barriga, 2003, p.2)

Como el hacer y el aprender van de la mano, los alumnos deben ejercer sus conocimientos en el contexto pertinente. El conocimiento debe semejarse a una herramienta; de nada sirve conocer plenamente para qué sirve una llave de cruz, cómo está hecha, quién la inventó si la persona no sabe cómo usarla. Y este saber, se adquiere mediante el uso y la comprensión del mundo en el que se usa.

El entendimiento del mundo y de los recursos que utilizamos para comprenderlo cambia continuamente a partir de la interacción. Es importante, con este enfoque, reconocer que el aprendizaje es una acción a lo largo de la vida que resulta de nuestra actuación en situaciones que se nos presentan en esta.

En la vida real, la exposición continua del individuo al mundo le permite observar y practicar expresiones relevantes, comportamiento adecuado a las situaciones y lograr actuar en

conformidad con las normas socioculturales del entorno, a pesar de que las prácticas culturales son extremadamente complejas; pero es gracias a la observación y la práctica que se asimilan con gran éxito y no a una enseñanza explícita sobre ello (Brown, J. S., Collins, A. y Duguid, P., 1989).

Consecuentemente, para que las actividades escolares resulten favorables tendrían que contextualizarse tanto en la cultura de los aprendientes cuanto en actividades auténticas de los miembros de la cultura a la que pertenecen. De manera contraria, los métodos escolares, generalmente empleados, exponen conceptos abstractos que se exploran en ejemplos prototípicos y en ejercicios de libros de texto.

Con esta visión, la enseñanza es significativa gracias a que vincula la cultura con las actividades en las que participa el estudiante; además, resulta muy importante la interacción social y las características internas del estudiante. Por lo que se crean situaciones experienciales que logren que los estudiantes realicen tareas del mismo modo en que lo hacen los expertos de los diferentes campos de conocimiento, es decir, se sitúa el aprendizaje en el contexto de prácticas sociales auténticas que permitan el desarrollo de capacidades reflexivas y críticas. Con este propósito, algunas estrategias que se utilizan en el aprendizaje situado son (Díaz Barriga, 2003):

- El aprendizaje basado en problemas
- Las prácticas en escenarios reales
- El análisis de casos
- La ejecución de proyectos
- El aprendizaje basado en el servicio a la comunidad
- El trabajo en equipos cooperativos
- Los ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.
- El aprendizaje mediado por las nuevas tecnologías de la información y comunicación.

Mediante la vinculación entre la cognición y el trabajo colaborativo se generan diversos aprendizajes (Brown, *et al.*, 1989):

- En la resolución de problemas de manera colectiva, el conocimiento surge no por la acumulación de saberes de los miembros de un grupo, sino mediante la solución activa de un problema en conjunto.
- En la realidad, se juegan distintos roles para desarrollar una tarea. Dentro del trabajo grupal los estudiantes pueden desenvolverse realizando distintas actividades y roles mientras discuten, ejecutan y evalúan las acciones adecuadas a las actividades que tienen que desempeñar.
- El trabajo colectivo puede ser útil para revelar malentendidos en el conocimiento o en los procesos para realizar una actividad, que mediante la confrontación y discusión grupal se corrigen y que, difícilmente, son detectados por el docente en una clase ordinaria.
- El trabajo colaborativo permite el desarrollo de habilidades necesarias para trabajar en conjunto con otros, que le será de utilidad para su desempeño laboral futuro.

- En el aprendizaje basado en el servicio a la comunidad, la adquisición del conocimiento deriva de las experiencias de los estudiantes en actividades que se realizan entre la escuela y la comunidad; por tanto las actividades se organizan cuidadosamente para responder a las necesidades reales de esta. En consecuencia, los educandos tienen la oportunidad de aplicar los conocimientos escolares en situaciones auténticas, así se potencia la responsabilidad social y el cuidado a los demás.

Como es posible concluir, la enseñanza situada se basa en la activación de conocimientos y en el aprendizaje como parte de una necesidad en una situación dada.

Aprendizaje por proyectos (APP)

Se trata de un método pedagógico, también con raíces en el constructivismo, caracterizado por propiciar un aprendizaje activo y proactivo que permite relacionar el conocimiento con la experiencia. Las actividades utilizadas durante el aprendizaje son de carácter interdisciplinario, de largo plazo y, además, centradas en el estudiante.

Consiste en el desarrollo de una serie de secuencias para realizar un proyecto final de aplicación más allá del aula, en el mundo real. Proyecto que se lleva a cabo de manera grupal aunque puede haber alguna asignación individual que contribuya a cumplir con los objetivos del proyecto. La participación activa del estudiante en el proyecto le permite desarrollar su propio aprendizaje, en consecuencia, “aprende a aprender” en el proceso.

De tal modo que un proyecto es una estrategia de aprendizaje que busca alcanzar uno o varios objetivos mediante la puesta en práctica de una serie de acciones, interacciones y recursos. El proyecto se concibe como la búsqueda de una solución inteligente al planteamiento de un problema o a una tarea relacionada con el mundo real. Dependiendo de la disciplina donde se utilice, se orientará el proyecto, siempre que se dirija a un problema concreto, actual y real. Los problemas, que sirven de trasfondo al proyecto, son complejos y no de fácil solución. Algunas de las características de este método de enseñanza son:

- Aprendizaje centrado en el estudiante y dirigido por él.
- Planteamientos de problemas del mundo real.
- Desarrollo de la investigación mediante uso de material especializado, consulta de mapas, uso de las TIC, revisión de base de datos, etc.
- Productos de aprendizaje concretos, reales y útiles.
- Interrelación entre la escuela y el mundo real.
- Desarrollo de competencias tanto académicas como laborales.
- Reflexión y autoevaluación por parte del estudiante.
- Evaluación con base en evidencias de aprendizaje (portafolios, diarios, etc.).
- En este tipo de enseñanza, durante el proceso aprende tanto el docente como el alumno. La separación entre ambos se desdibuja para crear un vínculo entre ellos. De este modo existe la posibilidad de conocer a los estudiantes y sus intereses con el fin de potencializar sus capacidades para dirigirlos hacia un aprendizaje práctico.

El rol del maestro cambia radicalmente, ya no es el personaje transmisor del conocimiento; se convierte en un guía. Su papel tampoco es el de un simple observador, pues debe estar al tanto de que se cumplan las planeaciones de los proyectos y definir las evaluaciones de la mejor y más justa manera. Al momento de exponer el problema que el proyecto solucionará, debe procurar proporcionar experiencias significativas cuyo centro sean los intereses de los alumnos.

Se pueden diferenciar distintos tipos de proyectos: de producción, de utilización, de solución de un problema, de adquisición y dominio de una técnica concreta o de un aprendizaje específico. Si, por ejemplo el proyecto busca la resolución de problemas, se orienta, además, a comprender el contexto real del desempeño profesional mediante la articulación de conocimientos de cada disciplina en que se aplica.

Hay grandes ventajas en el uso de este modelo en el aula ya que incentiva a los estudiantes a pensar en el diseño de un plan para llevar a cabo su proyecto con éxito. De modo que tienen que actuar en consecuencia, valiéndose de las estrategias establecidas para dar una solución al problema planteado y no conformarse con cumplir únicamente con objetivos curriculares.

Entre los beneficios en la aplicación de este método se pueden reconocer los siguientes (Galeana, 2006):

- Integración de las diversas áreas del conocimiento.
- Conciencia de respeto a otras culturas, lenguas y personas.
- Desarrollo de la empatía.
- Mejoramiento en las relaciones de trabajo con personas diversas.
- Activación del trabajo disciplinar.
- Incentivación de la investigación.
- Aprendizaje de nuevos conocimientos de manera eficaz.
- Integración entre el aprendizaje en la escuela y la realidad.
- Generación de habilidades para la solución de problemas.
- Uso de la tecnología de manera práctica.
- Incremento en la motivación hacia el trabajo en la escuela.
- Valoración del trabajo colaborativo.
- Generación de conocimientos verdaderos.

Una herramienta importante de este método es el aprendizaje cooperativo que consiste en el trabajo de pequeños equipos con objetivos y logros comunes (que genera responsabilidad individual y oportunidades de igualdad a cada miembro del grupo para alcanzar el éxito como unidad). Se presenta como un conjunto de estrategias que buscan maximizar los resultados y minimizar la pérdida de tiempo e información en beneficio de los objetivos organizacionales. De hecho, en el APP el grupo ideal se integraría por personas con perfiles diferentes, personales y de formación.

Entonces, durante el desarrollo de un proyecto se favorece el modo de aprender del estudiante, y su actitud, tanto hacia el trabajo en equipo como hacia sus compañeros. Aprende,

entre otras cosas, a tomar decisiones que contribuyan a alcanzar un nivel adecuado de calidad con las restricciones de tiempo existentes. Como miembro del equipo, intercambia información, activa los conocimientos previos propios y del reto del grupo, promueve la investigación, y genera la retroalimentación de todos los miembros. Los objetivos solo se logran si aprenden a colaborar y respetar las aportaciones de los otros. De manera que los alumnos adquieren conocimientos y habilidades mientras aprenden a resolver problemas y se vuelven competentes en la realización de tareas difíciles mediante el uso del conocimiento y las habilidades que van adquiriendo.

Establecer en clase un modelo de enseñanza como el aprendizaje por proyectos no es sencillo, requiere de dedicación, perseverancia, esfuerzo y mucha motivación de las dos partes. Además de una buena planeación por parte del docente, se requiere un planteamiento y selección clara de los objetivos que pretende que se cumplan con la ejecución del proyecto. A partir de un profundo análisis logrará decidir el problema que los alumnos resolverán mediante su proyecto.

El docente debe considerar tres aspectos cuando introduce este modelo en el aula. En primer lugar, la delimitación del problema, que se sustentará en un objetivo bien definido. Una o dos frases con las que se describa el tema o el problema que el proyecto busca atender o resolver son suficientes en este punto.

En segundo lugar, la planificación, que dependerá de las necesidades de los alumnos de acuerdo con su proyecto. En esta etapa el alumno se valdrá de diversas estrategias y actividades para llevarla a cabo; es una etapa de documentación. La planificación tiene que incluir una descripción del propósito y de su proyecto mediante una explicación del objeto último y el modo en que el problema se atiende. También tienen que atender asuntos como criterios o estándares de calidad que el proyecto requiere; sin olvidarse el diseño de una guía que incluya los tiempos y metas que se cumplirán a lo largo del proceso.

Asimismo, es necesario que se considere el tiempo de los participantes y los roles que cada uno desempeñará, así como decisiones para determinar si se requerirá de personas externas al equipo para la realización del proyecto.

En tercer lugar se encuentra la etapa de ejecución; en la que se aplicará el proyecto. Se genera un material innovador de aplicación hacia la comunidad, que puede ser de diversa índole, escrito o interactivo. Por ejemplo, presentaciones que otros estudiantes pueden ver o utilizar, informes o carteles, escenificaciones, publicaciones o ferias. Las TIC se pueden incluir como medio para difundir e integrar los productos (Galeana, 2006).

Finalmente, el docente evaluará tanto el proceso de aprendizaje como el producto final. Un auxiliar para ello es el portafolio del estudiante, pues contiene toda la información sobre la realización del proyecto, la consulta a expertos, los documentos revisados, y los proyectos o productos entregados.

No debe olvidarse que este aprendizaje requiere:

- Un diseño instruccional bien definido.
- Conocimientos básicos sobre diseño de proyectos por parte del docente.
- La colaboración de un experto en el área si se incorporan las TIC.

- Buena organización a fin de que el trabajo extraclase no se dificulte por los diferentes horarios de los miembros de los equipos.
- Un proyecto que pueda llevarse a cabo fuera del aula.

Enfoque por competencias

Hoy más que nunca el mundo está cambiando, en todos los sentidos y ámbitos. En el mundo de la economía los procesos globalizadores van en aumento, por lo que se requiere elevar la calidad de la producción y de las mercancías, así como la productividad de los recursos humanos involucrados. Los países que desean estar a la altura de estos cambios se enfrentan a incentivar modificaciones en la organización, los contenidos y los métodos de sus instituciones educativas con el fin de que formen los recursos adecuados para sus nuevas necesidades.

Lo anterior da lugar a la educación basada en competencias;⁶⁰ es la respuesta a las nuevas exigencias planteadas ante los cambios económicos y sociales de la actualidad. Este modelo pretende incorporar las demandas laborales a la formación que ya otorgan las instituciones, es decir, que no se haga a un lado lo disciplinar ni lo actitudinal. “En ese sentido, la educación basada en competencias enriquece y retroalimenta considerablemente los *curricula* sin contradecirlos de fondo; por el contrario, puede constituirse en una propuesta de formación profesional más actualizada y de mayor calidad” (Huerta, Pérez y Castellanos, 2000, p.8).

El modelo por competencias se presenta ante la necesidad de “una formación integral que permita a las personas enfrentarse a una sociedad en constante cambio e incierta (sociedad red y primacía NTIC pero con riesgo de brecha digital; sociedad globalizada pero con fuerte aumento de totalitarismos y fundamentalismos; sociedad del bienestar pero con riesgo de un creciente consumismo compulsivo, etc.).” Brinda, entonces, la integración de conocimientos, habilidades y actitudes a la vez que incorpora “talentos o inteligencias que tradicionalmente [...] no se habían tenido presentes” (Cano, 2008, p.3).

Toda competencia se conforma del dominio de una información específica (dependiendo del área de la que se trate), del desarrollo de una habilidad o una serie de ellas, que resulten de la información, en el proceso de la resolución de un problema en una situación real inédita (Díaz Barriga, 2006).

El modelo por competencias busca que los estudiantes se desarrollen de manera integral y que puedan incorporarse efectivamente a la sociedad. Por tanto, promueve la formación de calidad que logre hacerlos competentes para la resolución de problemas de la actualidad, que corresponda a las necesidades del mundo del trabajo, pero sin afectar el desarrollo de la creatividad, la iniciativa y la capacidad para la toma de decisiones.

Desde la perspectiva de las competencias, se promueve la movilización de la información en el proceso de aprendizaje —su metodología es cercana al ABP porque pretende preparar al estudiante para la vida—, por eso se enfatiza el atender las exigencias del entorno y las

60 En este enfoque se entiende por competencia a la “capacidad de actuar ante actividades y problemas del contexto, con idoneidad y compromiso ético, integrando, conocer, el saber hacer y el saber ser en una perspectiva de mejora continua” (Tobón, Pimienta y García 2010: 11).

necesidades que se perciben en este durante el proceso de aprendizaje. Para lograrlo utiliza la solución de problemas o de aspectos cotidianos; “en el fondo este planteamiento constituye una lucha contra el enciclopedismo en la educación” (Díaz Barriga, 2006, p.17).

No se puede desarrollar una competencia sin la información correspondiente para ello. Se requiere de una base disciplinar específica, tales como habilidades y destrezas matemáticas, físicas o químicas; conocimiento de la historia o la literatura, por ejemplo. De manera que la enseñanza por competencias integra la teoría, la práctica, el trabajo manual y el trabajo intelectual. Promueve la autonomía del individuo y el deseo por la capacitación continua; además se potencia el empleo de su conocimiento previo y su aplicación para lograr objetivos específicos. Asimismo, logra el desarrollo de la iniciativa, la autogestión, la actitud proactiva, la creatividad, el espíritu investigativo y la capacidad analítica: útiles en el mundo laboral. Al mismo tiempo, desarrolla competencias para la convivencia, ya que el estudiante coopera con otros en actividades y proyectos que tratan conflictos humanos mientras se prepara para el mundo laboral; así aprende valores de pluralismo y de comprensión mutua junto con el respeto por su entorno.

Este modelo impulsa la adquisición de tres tipos de competencias: genéricas, específicas y transversales. Las primeras son “comunes a una rama ocupacional y/o profesional (por ejemplo, salud, ingeniería, educación) a todas las profesiones que engloba esa rama”. En cuanto a las específicas, son propias de cada profesión “y le dan identidad a una ocupación” (Pimienta, 2011, p.78). En cuanto a las transversales, se relacionan con otras disciplinas puesto que “en la vida profesional un sujeto no utiliza los conocimientos de una disciplina de manera aislada; los problemas que tiene que resolver reclaman de la conjunción de saberes y habilidades procedentes de diversos campos de conocimiento” (Díaz Barriga, 2006, p.22).

La evaluación es integral y considera elementos generales y particulares. Los criterios se desglosan en indicadores o criterios de desempeño. Esta es una herramienta de aprendizaje y no para saber si se posee o no cierta competencia, más bien, debe arrojar información sobre el progreso en el desarrollo de la competencia y cómo mejorar. Permite al estudiante “reconocer su nivel de competencia, de cómo resuelven las tareas y de qué puntos fuertes deben potenciar y qué puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras” (Cano, 2008, p.10).

Se requiere, por tanto, variedad de instrumentos, evidencias de las ejecuciones y de la observación como estrategia sistemática para recopilar información. “Puede tratarse de registros cerrados (listado de cotejo, escalas, rúbricas) o de registros abiertos, y puede hacerse por parte del profesorado, por parte de los compañeros o por parte del propio estudiante (o por todos ellos, en un modelo de evaluación de 360°)” (Cano, 2008, p.10).

Mucho depende de las metodologías que se usan para alcanzar la competencia, por lo que existe una gran variedad de posibilidades para la evaluación tales como: exámenes de desempeño, escalas estimativas, listas de cotejo, portafolios de evidencias, análisis de trabajos diversos, rúbricas, narraciones de sus principales aprendizajes, diarios, verbalización de sus principales dificultades, actas de las sesiones de trabajo, cuestionarios KPSI, entre otros (Cano, 2008; Pimienta, 2011).

Con el modelo por competencias es esencial que la información y las habilidades a desarrollar surjan en situaciones inéditas, lo que dificulta su implementación en el ámbito escolar, que generalmente emplea situaciones simuladas de la vida cotidiana o de la vida profesional.

Asimismo, al centrar la atención en el aprendizaje y no en la enseñanza y pasar de los modelos centrados en la información a modelos centrados en desempeños, las instituciones educativas requieren promover acciones pedagógicas y didácticas que resulten en modificaciones verdaderas de las prácticas docentes. Por eso es fundamental que “el maestro también participe de manera continua en las acciones de formación y capacitación que le permitan desarrollar competencias similares a aquellas que se busca formar en los alumnos” (Huerta *et al.* 2000, p.11).

Programación neurolingüística y memoria visual (PNL)

Actualmente, la PNL se considera como un grupo de estrategias prácticas que se dirigen hacia un fin; sin embargo, no se trata de una teoría o un modelo completo. Por sus características, ofrece una visión positiva y práctica del aprendizaje para llegar a ser más efectivo, sin importar la edad. Es un modelo dirigido hacia la generación de comunicación efectiva, cambio personal, aprendizaje acelerado y educación, entre otros.

Se basa en el modo en que construimos nuestro modelo del mundo; es decir, el modo en que actuamos de acuerdo con lo que percibimos y en nuestras experiencias individuales. Los hábitos que, como seres humanos, llevamos a cabo de forma “automática” y que establecen nuestra conducta son el resultado del modo en que organizamos nuestras acciones e ideas; que llegan a nosotros mediante las experiencias sensoriales, que obtenemos por medio de nuestros sentidos y que, posteriormente, el cerebro procesa (Vellegal, 2004).

Por tanto, se sustenta en cuatro conceptos fundamentales: (1) Resultados. Conocer exactamente lo que uno quiere ayuda a alcanzar un objetivo. (2) *Rapport*. Esto se refiere al éxito de la comunicación mediante maximizar situaciones y minimizar diferencias entre las personas de manera inconsciente. (3) Agudeza sensorial. Tiene que ver con la observación del otro y el no hacer presuposiciones o juicios sobre este; se relaciona con lo que otros quieren comunicarnos de forma inconsciente y no verbal. (4) Flexibilidad. Dentro de la comunicación, significa la habilidad para hacer las modificaciones en el comportamiento que lleven a cumplir con un objetivo (Vellegal, 2004).

La PNL considera para su modelo el modo en que se producen nuestros pensamientos y recuerdos. Si bien conocemos el mundo exterior por medio de los sentidos, nuestra experiencia individual de la vida (cultura, lenguaje, creencias, valores, intereses, etc.) funciona como un filtro que permite dar sentido a nuestras percepciones y crear las representaciones propias del mundo (Vellegal, 2004; Gessen y Gessen, 2002). Así, la construcción de los recuerdos se basa en la elección de la información que consideramos útil o pertinente (según el propósito que se tenga). Cuando deseamos hacer uso de esa información, se lleva a cabo una recreación tal como se obtuvo la experiencia la primera vez, sea de modo consciente o inconsciente. Al modo en que se capta, almacena y codifica la información en nuestra mente se le denomina *sistema representativo*.

Aunque los sistemas no son excluyentes, alguno de ellos es favorecido cuando una persona piensa; así, nos encontramos ante aprendices visuales, auditivos o kinestésicos.⁶¹ Considerar estos aspectos en la enseñanza implica el uso de estrategias que incluyan todos los sistemas de representación dentro del aula. Por lo tanto, una de las aportaciones de la PNL en el contexto educativo es poder identificar el sistema representativo de los estudiantes y actuar en consecuencia, al llevar al aula estrategias de aprendizaje que resulten efectivas considerando estas diferencias. “Como parte de las estrategias se relacionan palabras, los pensamientos y el comportamiento a los fines y objetivos. Se centra en la comunicación efectiva y se propone como herramienta para facilitar el aprendizaje, la comunicación, el análisis, etc.” (Vellegal, 2004, p. 23).

Entonces, la PNL, también se fundamenta en el constructivismo pues postula el aprendizaje como una construcción personal y negociada mediante la interacción práctica y social en el mundo.

Por tanto, un postulado sobresaliente de la PNL tiene que ver con la actitud que se genera en el aula, ya que establecer un ambiente positivo sienta las bases para lograr aprendizajes significativos.

Este método aplicado a la educación contribuye a mejorar las estrategias pedagógicas existentes mediante la implementación de actividades que consideren al menos cinco elementos (Vallegal 2004; Gessen y Gessen, 2002):

- Aprendizaje orientado a los sentidos.
- Motivación del que aprende mediante exposición multisensorial.
- Actividades que permitan la construcción de la inteligencia.
- Almacenamiento en la memoria a largo plazo mediante la música, el movimiento, la rima, el ritmo, etc.
- Uso de historias entretenidas, juegos y dibujos.

Asimismo, la PNL no da cuenta únicamente del modo en que los pensamientos se generan, además permite integrar una programación, inducir ciertos estados emocionales en las personas y modificar el marco de referencia desde donde se perciben los hechos, con el fin de cambiar su significado y, en consecuencia, lograr un cambio en el estado emocional, en las respuestas y conducta de la persona. Por ejemplo, si conseguimos generar en los estudiantes una visión positiva sobre la ortografía, con seguridad, serían receptivos a estudiarla y aprenderla; puesto que estos saberes regularmente suelen verse como temas aburridos, monótonos y muy difíciles.

Otra afirmación elemental de la PNL es que la forma en que procesamos la información se refleja fisiológicamente. Cuando el individuo se encuentra en el proceso de recuperación de la información que tiene almacenada, es posible descubrir el canal de evocación que está utilizando, es decir si se trata de imágenes, sonidos o sensaciones e incluso si estas han sido creadas o recordadas.

⁶¹ En el mundo occidental son los sentidos que más se han explotado (Vellegal, 2004).

Mediante señales oculares se puede determinar el canal por el cual se está procesando la información. El movimiento de los ojos es sistemático y dependen del modo en que estemos pensando (Vallegal, 2004).

Tipo de pensamiento	Movimiento ocular
Recuperación de imagen	Hacia arriba
Experiencia pasada	Hacia arriba y a la izquierda
Construcción de imagen por medio de palabras	Hacia arriba y a la derecha
Recordar sonidos	En horizontal hacia la izquierda
Construir sonidos	En horizontal a la derecha
Recordar sensaciones	Abajo a la derecha
Dialogo interno	Abajo a la izquierda

Este conocimiento ha sido utilizado para la elaboración de actividades dirigidas al aprendizaje de la ortografía mediante el desarrollo de la memoria visual. Es una técnica de entrenamiento para conseguir automatizar la escritura correcta —especialmente en las palabras en las que con más frecuencia se cometen errores— sin necesidad de pensar en las reglas. Se apoya en el hecho de que las personas con ortografía no piensan en reglas cuando escriben y los alumnos que inician su aprendizaje tampoco, solo cuando dudan.

Las estrategias, por supuesto, no sustituyen la enseñanza de las reglas, es una ayuda para la enseñanza de la lengua, que facilita el aprendizaje de la escritura correcta, independientemente de que los alumnos aprendan el conjunto de reglas ortográficas. Consiste en lograr que un recuerdo que inicialmente era temporal y de almacenamiento a corto plazo se vuelva en uno a largo plazo.

Como resultado de la observación y estudio de personas que escriben con correcta ortografía se han podido determinar las estrategias de que se valen para conseguirlo. De manera inconsciente buscan, en primer lugar, la imagen mental de la palabra que necesitan escribir, así que lo que plasman en el papel es una copia de la palabra que previamente han almacenado en su mente. Si la imagen no es clara, suelen escribirla de dos maneras diferentes; “generalmente, la incorrecta daña sus ojos y la correcta les produce una buena sensación” (Gabarro y Puigarnau 2010, p. 38). En caso de no lograr la imagen requerida, consultan el diccionario, preguntan a alguien, buscan una palabra conocida de la misma familia o tratan de encajar la palabra en una norma. “Finalmente, escriben la palabra cuya imagen tienen almacenada en su mente y que han reconocido con plena seguridad” (Gabarro y Puigarnau 2010, p. 38).

El proceso de búsqueda de una imagen visual sobre una palabra es el objetivo al realizar actividades con la PNL. Mediante la exposición de estímulos visuales se favorece la interiorización de imágenes de palabras escritas correctamente que se consolidan en la mente por medio de estrategias de repetición; así se automatiza su escritura sin errores.

Por ejemplo, se asocian imágenes de palabras escritas correctamente con los sonidos de estas.⁶² La técnica consiste en observar palabras y escuchar la pronunciación de estas; como estrategia para memorizar la escritura se usan movimientos oculares (hacia arriba y a la izquierda). Esta asociación produce el aprendizaje de la ortografía de esa palabra en una imagen visual que se activará de forma automática al tener que escribirla (Vidal, 2012).

En otros casos, se presenta una palabra visualmente al estudiante y se solicita que la imagine y la siga en el aire, con el dedo índice para lograr vincular la imagen con una sensación corporal de refuerzo. Una variante de esta actividad es escribir con el índice la palabra en el aire, y visualizarla mientras se escribe, al igual que la anterior, ayuda a las personas que son cenestésicas, es decir, que memorizan mejor a través de las sensaciones o movimientos corporales.

De acuerdo con las investigaciones sobre memoria visual también se ha comprobado que favorece el desarrollo de la conciencia ortográfica, lo que significa que los alumnos a medida que avanzan en el aprendizaje de la escritura en general, van adquiriendo la habilidad de estar atentos a la correcta ortografía y a considerarla importante para la comunicación escrita. La escritura es un proceso de aprendizaje largo, un proceso escolar que dura unos doce años de aprendizaje y debe permitir aprender a escribir correctamente.

⁶² No se hace uso de imágenes ya que dificultan la atención; son útiles para el aumento de vocabulario, no de la escritura correcta.

ANEXO2. ACTIVIDADES DE REFUERZO PARA EL APRENDIZAJE DE LA ACENTUACIÓN GRÁFICA

Como docentes nos enfrentamos con frecuencia a la preocupación que implica seguir un programa y cumplir sus objetivos con apego al cronograma establecido. Si únicamente contamos con dos o cuatro sesiones para tratar alguno de los temas la única opción es adaptar las actividades, y buscar un reforzamiento con trabajo extraclase o de tipo remedial al detectar que un saber no ha sido completamente asimilado.

Podemos valernos de muchas y variadas estrategias para obtener un aprendizaje significativo, después de haber introducido un tema—cualquiera del que se trate— en clase. A continuación expongo una serie de sugerencias que pueden ser empleadas como reforzamiento en la enseñanza y aprendizaje de la acentuación ortográfica. En algunos casos, además, incluyo un cuadro informativo sobre los saberes que se busca desarrollar con cada actividad sugerida.

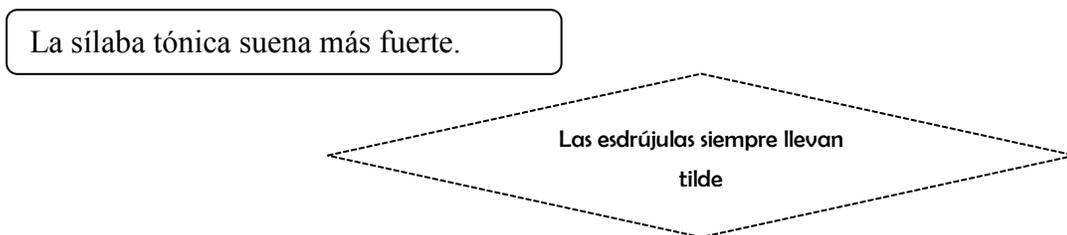
a) Ilustraciones.

“Una imagen dice más que mil palabras”, también en el aprendizaje esta frase resulta verdadera; por lo que podemos emplearlas en el aula para consolidar los conocimientos sobre la acentuación gráfica. Estas pueden ser sencillas diseñadas en el pizarrón o elaboradas con antelación dependiendo del objetivo que estas tengan.

Por ejemplo, en la secuencia que he explicado me valgo de una simple ayuda visual para ilustrar la diferencia entre palabras agudas, graves y esdrújulas

Agudas	o o O
Graves	o O o
Esdrújulas	O o o

► Después de haber trabajado con la acentuación el docente podría solicitar a los estudiantes el diseño de letreros con frases sencillas sobre algún aspecto visto, los cuales podrían colocarse en el salón de clases como recordatorio del tema. Por ejemplo:



El docente juega el rol de guía y supervisor sobre los contenidos y estimula a los alumnos para que exploten su creatividad al máximo. El siguiente cuadro resume las competencias y aprendizajes a desarrollar esta actividad.

Competencia a desarrollar (Objetivo): Comprender y aplicar el conocimiento sobre la acentuación.		
Aprendizaje conceptual (Conocer)	Aprendizaje procedimental (Hacer)	Aprendizaje actitudinal (Ser)
Entiende las reglas de acentuación ortográfica. Escribe sintética y claramente aspectos relacionados con la acentuación.	Diseña letreros de ayuda para recordar el tema de la acentuación en español.	Se expresa creativamente sobre un tema ortográfico.

► También se puede combinar la imagen con la escritura mediante la creación de carteles publicitarios, en los que el eslogan será alguna de las reglas de acentuación o alguno de los aspectos relevantes de este tema. Después de su revisión este material puede ser colocado en diversas partes de la escuela/plantel como recordatorio para toda la comunidad escolar.

La tarea y actividades extra clase pueden formar parte de otro aprendizaje⁶³ bien cuando los alumnos ya han trabajado sobre el tema de la acentuación, bien investigándolo por su cuenta.

En este caso, presento una propuesta posterior al estudio de este tema⁶⁴ para ser desarrollada en tres sesiones (60 min cada una) y tres horas (aproximadamente) de tiempo extra clase. Se presenta el proyecto con la siguiente guía para el estudiante:

En vista de que la comunidad escolar presenta dificultades para escribir utilizando la acentuación gráfica correctamente, la escuela ha decidido colocar carteles que ayuden a los estudiantes a recordar fácilmente cómo tildar las palabras.

Sesión 1. Los estudiantes forman equipos de trabajo de cuatro personas⁶⁵ y organizan su trabajo para presentar su cartel terminado dentro de tres sesiones de clase. También durante esta sesión el docente informa los criterios de evaluación para el producto final.

Con el propósito de impulsar la investigación se les sugiere considerar los siguientes puntos antes de elaborar sus carteles:

¿Qué características tiene un cartel? ¿Cuáles reglas de acentuación vamos a utilizar?
¿Podemos crear un eslogan apropiado para ayudar a comprender alguna de las reglas de acentuación gráfica? ¿Qué material necesitamos? ¿Cómo distribuiremos el tiempo?

Sesión 2. Los equipos muestran un boceto de su trabajo al resto de la clase. Harán los ajustes que crean necesarios para mejorarlo.

Sesión 3. Los equipos presenten su trabajo final ante la clase.

⁶³ Por ejemplo, en el programa de estudio de *Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental III*, del CCH, la unidad 1 busca acercar al alumno a los textos icónico verbales.

⁶⁴ La diseñé como una continuación, para sesiones posteriores a la secuencia que presento en esta tesis.

⁶⁵ Si son poco alumnos se puede trabajar por parejas.

Competencia a desarrollar (Objetivo): Reconocer y aplicar las principales características del texto icónico-verbal y consolidar conocimientos sobre la acentuación ortográfica		
Aprendizaje conceptual (Conocer)	Aprendizaje procedimental (Hacer)	Aprendizaje actitudinal (Ser)
-Comprende el uso del texto icónico-verbal. -Investiga las características de un cartel. -Entiende las reglas de acentuación ortográfica.	-Planifica las actividades necesarias para realizar el trabajo asignado. -Diseña un cartel publicitario. -Escribe un eslogan con base en una regla de acentuación gráfica. -Representa las reglas de acentuación gráfica iconográficamente.	-Decide junto con sus compañeros de equipo los pasos para realizar la tarea en el tiempo asignado. -Se comunica respetuosamente con los compañeros de equipo. -Aprecia y evalúa las aportaciones de los compañeros de trabajo. -Autorregula su desempeño para alcanzar con éxito la tarea estipulada.

El docente puede evaluar las actividades realizadas a lo largo de las sesiones y establecer criterios para el producto final; además, si se aplican parrillas de autoevaluación el estudiante será consciente de los conocimientos adquiridos y reflexionará sobre su desempeño personal.

Parrilla de autoevaluación para la elaboración de un cartel sobre la acentuación gráfica.

a) Capacidades conceptuales

Marca el recuadro que refleje mejor tu condición después de las actividades para la elaboración del cartel.

	Poco	No estoy seguro	Completamente
Comprendo la función del lenguaje icónico-verbal			
Conozco las características de un cartel			
Entiendo y puedo explicar las reglas de acentuación ortográficas			

b) Capacidades actitudinales

Marca el recuadro que refleje mejor tu condición después de las actividades para la elaboración del cartel.

Cuando trabajo en equipo:	Siempre	A veces	Nunca
Aporto ideas para la realización del trabajo			
Colaboro efectivamente con la parte que me corresponde.			
Escucho, evaluó la y valoro la opinión de los miembros del equipo.			
Participo en las reuniones extra clase para la elaboración del trabajo			

► Después de que los estudiantes han trabajado con las reglas de acentuación, pueden elaborar un álbum de errores a lo largo del semestre o del año escolar. Se les pide que tomen fotos con su celular de letreros y avisos que encuentren en la calle con errores de acentuación. Pueden incluirlas en una presentación de diapositivas electrónicas o pueden hacer la impresión. Es importante que señalen el tipo de error, cómo corregirlo y el lugar donde se encontraba el letrero.

Si los alumnos no cuentan con un dispositivo para captar las imágenes, pueden copiar a mano el letrero para hacer su colección. Para tener control de esta actividad y que no se pierda su

propósito, el docente puede pedirles que expongan una vez al mes alguna de las imágenes de su colección.

Competencia a desarrollar (Objetivo): Reconocer y corregir errores de acentuación gráfica.		
Aprendizaje conceptual (Conocer)	Aprendizaje procedimental (Hacer)	Aprendizaje actitudinal (Ser)
-Aplica el conocimiento sobre la acentuación gráfica. -Lee con atención un texto breve y distingue errores de tildación en él. - Explica concisamente las reglas de acentuación ortográfica que se han omitido.	- Asocia su conocimiento sobre la acentuación gráfica con la vida real. -Ilustra errores de tildación con ejemplos tomados de la realidad.	- Comprende la implicación negativa en un texto real con errores de acentuación gráfica.

b) Representaciones gráficas.

El diseño de este tipo de apoyo didáctico después de haber visto las reglas, resulta de utilidad para la consolidación de su aprendizaje.

► Las redes sistémicas son apropiadas para activar los conocimientos previos de los estudiantes y para determinar la solidez de estos. No hay que pasar por alto que en su creación es válido incluir cualesquiera de las ideas que vengan a la mente, sin importar si son correctos o no. Conforme la secuencia avanza, el alumno podrá autocorregir las concepciones erróneas que tenga sobre el tema. Puede tratarse de una actividad —individual, por equipos o grupal— que inicie en la fase de introducción de la clase y concluirla en casa, después de haber visto el tema.

► Los mapas de ideas facilitan el pensamiento y la memoria; son una descripción gráfica y un diseño visual de ideas, pensamientos y palabras relacionados con una palabra clave central. La combinación de palabras con elementos visuales como líneas, colores y símbolos en un entorno gráfico ayuda a estimular el pensamiento creativo. Pueden emplearse para la planeación de tareas, la resolución de un problema o para plasmar lo entendido en la sesión.

Cuando esta actividad se utiliza para identificar los conocimientos previos de los estudiantes sobre la acentuación, podría dejarse inconclusa y retomarla al finalizar la secuencia, para que los alumnos puedan completar sus ideas y corregir lo que crean necesario. Compartir los mapas con el resto del grupo permite un intercambio y enriquecimiento de ideas, sin embargo, considero poco adecuado aplicar una evaluación, pues significaría calificar el modo en que los estudiantes piensan.

Una de las virtudes de este tipo de representaciones es que se puede ampliar tanto como se quiera, por lo que cabe la posibilidad de insertar los conocimientos que desarrollen con relación a otros aspectos ortográficos.

► Un mapa mental resulta de utilidad cuando se ha completado una tarea de aprendizaje. De este modo los estudiantes resumen gráficamente todo lo que han aprendido. Es importante no pasar por alto que los conceptos que se incluyen deben ser jerárquicos; es decir, los más generales se sitúan en la parte superior del mapa, y los más específicos en la inferior. Por tanto solicitar que los alumnos realicen uno, les permitirá organizar su aprendizaje y en caso de tener dudas, los llevará a hacer consultas personales sobre la acentuación; así, se promoverá el autoaprendizaje.

c) *Estructuras de textos.*

Utilizar estrategias de este tipo resulta muy productivo pues puede ser aprovechada en cualquier tipología que se explique en clase.

► Un ejemplo es la creación por equipos de un trabalenguas, pero en lugar de poner atención en la repetición de un sonido consonántico lo deben hacer en la utilización mayoritaria de un tipo de palabras, ya sean agudas, graves o esdrújulas. Esta actividad permite a los estudiantes practicar el reconocimiento de la sílaba tónica, el uso de las reglas y estimula su creatividad.

► Una variante de esta actividad es hacer a los estudiantes escuchar la canción popular “Noche lóbrega” y después solicitarles que compongan algo similar, escogiendo, únicamente palabras agudas, graves o esdrújulas. La canción que ellos creen puede tener una extensión menor, pero con ritmo (el que ellos decidan) y sentido. Esta es una forma de reconocer la sílaba tónica, de identificar los tipos de palabras según el acento y de practicar las reglas. Además, los alumnos auditivos se sentirán motivados.

En noche lóbrega galán incógnito
 las calles céntricas atravesó.
 Y bajo clásica ventana gótica
 templó su citara, y así cantó:
 Virgen purísima de faz angélica
 que entre las sábanas durmiendo estás.
 Despierta y ábreme que entre mis cánticos
 suspiros prófugos escucharás

La bella sílfide al oír su cántico
 entre las sábanas se arrebujó
 Y dijo: ¡Cáspita!, es el murciélagu
 que anda romántico. No le abro yo
 Porque si es húmeda la noche y ábrole
 me van los céfiros a constipar,
 y el pobre músico muy melancólico
 a otra parte se fue a cantar

Competencia a desarrollar (Objetivo): Escribir un texto creativo con atención en la acentuación.		
Aprendizaje conceptual (Conocer)	Aprendizaje procedimental (Hacer)	Aprendizaje actitudinal (Ser)
-Aplica el conocimiento sobre la acentuación gráfica. - Identifica la sílaba tónica de las palabras.	-Escribe un trabalenguas /canción. - Aplica su conocimiento sobre la acentuación en la escritura de un texto.	- Comprende el uso de la acentuación en el español. -Expresa su creatividad.

Dicha actividad puede formar parte de una secuencia que aborde el análisis del texto poético,⁶⁶ así en la canción se pueden identificar figuras retóricas, ritmo, etc. y cuando sea el turno de escribir su versión de la canción incluirán estas características.

► Una actividad similar, en la que también se puede trabajar el texto poético y la acentuación toma como base la canción “Esdrújulo” del músico y cantante uruguayo Daniel Viglietti:

En un primer paso, los estudiantes escuchan la canción mientras completan algunas palabras que se han omitido.

⁶⁶ Para ver sugerencias del modo en que se puede analizar el texto poético a partir de canciones se puede consultar Castañeda, E. (2012). *Un acercamiento a la didáctica de la poesía lírica en el nivel medio superior*. Tesis de maestría. 61-117. FFyL-UNAM.

Actividad para la canción “Esdrújulo”

Inténgense en equipos de cuatro alumnos y lean la canción “Esdrújulo de Carlos Vigglieti. Después escúchenla y completen las palabras faltantes

Se trata cósmicos de ser más _____,
de no ser _____, de ser más trópicos,
de ir a lo pálido, volverlo _____,
sentirse _____ de lo más lúdico,
con verdes _____ trazar el ámbito
de lo que _____ rompe los límites,
buscar lo hidráulico de lo _____,
librar la métrica, cambiar de sílabas.
Y con elásticas formas _____
tocar lo afónico que suene homérico,
fundar _____, crear la hipótesis
de que lo asmático se vuelva _____.
Situarse la _____ al sur paupérrimo,
armar las síncopas contra los déspotas,
cambiar la tónica por una _____,
tocar en triángulo sonos _____.

Y a los dogmáticos tan poco orgásmicos,
casi ni _____ de ser tan púdicos,
a esos acríticos de sesgo andrógino
decirles “gélidos, no sean _____”.
Y con armónicos cantar bien nítido
contra lo frígido luchando tórridos,
con armas _____ llamando cálidos
fondos oceánicos de lo más lúbrico.
El ritmo _____ del vals esdrújulo
es cual la sístole que va a la diástole,
todo cardíaco de andar _____,
nada presbítero, más bien sacrílego.

Amando nífulas que sueña grávidas,
el vals _____ cruza los vértices
llamando gráciles criaturas prístinas,
seres prolíficos de lo aún _____.

Y a los _____ volverlos líricos
y a sus ejércitos juzgarlos _____
mediante un árbitro de juicio ecuánime
que encierre en cárceles impunes pérfidos.

Y los _____ de gesto tráfuga,
los impertérritos, los siempre cómplices
caerán patéticos en lo espasmódico
cuando lo _____ les corte el tránsito.

Con lo poético del vals arrítmico,
que está en lo crítico de sus _____,
no pueden síncopes ni golpes _____,
ni es por patíbulos que quede acéfalo.

Ni es por trifásicas que olvide _____
luchas _____ por lo inalámbrico,
por lo que ubérrimo se alza eufórico

y anuncia próximos cambios históricos.

Cuando el pobrísimo tome las cúpulas
y los famélicos tomen las _____
y los indígenas tierra amazónica
y los _____ tomen las fábricas
y los utópicos salgan del prólogo
y los daltónicos pinten lo nítido
y los chuequisimos bailen de _____
ya lo terrícola será libérrimo
cual ritmo _____ de un canto esdrújulo.

En un segundo paso, se realiza el análisis de las figuras retóricas. Y, como una tercera actividad los estudiantes escriben nuevas palabras en los lugares donde se habían omitido, pero con la condición de que no pierda ritmo ni sentido.⁶⁷

► La elaboración de una nota periodística, que explique el uso de los acentos diacríticos puede ser útil tanto para recordar las reglas de acentuación ortográfica como para conocer las características de este tipo de texto. Por tanto, la estrategia podría formar parte de una secuencia completa sobre el texto periodístico. La creatividad de los alumnos les permitirá redactar desde un informe del clima hasta una nota de tipo policiaco.

Competencia a desarrollar (Objetivo): Escribir una nota periodística.		
Aprendizaje conceptual (Conocer)	Aprendizaje procedimental (Hacer)	Aprendizaje actitudinal (Ser)
-Reconoce las características del texto periodístico. -Aplica el conocimiento sobre la acentuación gráfica.	-Escribe una nota periodística. -Aplica su conocimiento sobre la acentuación en la escritura de un texto. -Emplea su conocimiento sobre acentuación, redacción y ortografía.	- Comprende el uso de la acentuación en el español. -Expresa su creatividad.

d) Corrección de textos.

Cuando esta forma parte de una necesidad real, produce aprendizajes significativos.

► Autocorrección. Los escritos que los alumnos presentan en clase pueden servir para su aprendizaje. En lugar de que el docente sea quien corrija, se asigna esta tarea al autor del texto. El docente solo marca (subraya, resalta o encierra) los errores y permite al alumno que haga las correcciones necesarias antes de volverlo a entregar. En la segunda vuelta los escritos presentan menos equívocos.⁶⁸ Aunque se puede hacer esta actividad con cualquier escrito, la recomendación es que sea con textos breves, para evitar una excesiva carga de trabajo.

► Corrección de igual a igual. Cuando se trabajan textos en clase, se puede hacer un intercambio de textos entre compañeros. Los alumnos solo deben subrayar las palabras con fallas y regresar el texto al autor; si él no entiende cuál ha sido su error puede acudir al revisor para que se lo explique. Ambos tienen la oportunidad de poner en práctica sus conocimientos sobre las reglas y de usar auxiliares como diccionarios o la consulta con otros compañeros de la clase.

Esta actividad puede implementarse en clase en todo momento y es útil para la revisión de cualquier problema ortográfico (y de redacción), de modo que cada docente delimita el error que se deba atender.

⁶⁷ La base para esta actividad la tomé de una clase de la Mtra. Gloria Baez.

⁶⁸ Se puede aprovechar esta actividad para otros aspectos ortográficos, en este caso es necesario hacer señalizaciones y un buen sistema de simbología para que el alumno sepa si una palabra presenta errores con una grafía o con una tilde.

Competencia a desarrollar (Objetivo): Corregir errores en un texto.		
Aprendizaje conceptual (Conocer)	Aprendizaje procedimental (Hacer)	Aprendizaje actitudinal (Ser)
<ul style="list-style-type: none"> -Aplica conocimiento sobre la acentuación gráfica. -Lee con atención un texto en busca errores de tildación en un texto. -Discrimina palabras con correcta tildación de las que no la tienen. - Explica las reglas de acentuación ortográfica. -Modifica un escrito propio al corregir errores de acentuación gráfica. 	<ul style="list-style-type: none"> -Señala errores de acentuación gráfica en un texto dado. -Soluciona problemas relacionados con la incorrecta tildación en un texto. -Mejora un texto propio al corregir errores de acentuación gráfica. 	<ul style="list-style-type: none"> -Orienta a otro estudiante para mejorar un texto. -Ayuda a un compañero a identificar errores de tildación en un texto. -Acepta la colaboración de un compañero.

La asignación del tiempo, como la autocorrección, dependerá de la extensión de los textos que se estén trabajando, pero no debería exceder más de una sesión de clase para realizar tanto la revisión, como la corrección.

e) *Ejercitación de la memoria visual.*⁶⁹

Como lo manifestaron los alumnos, muchas palabras las escribimos correctamente porque las recordamos, podemos utilizar, entonces, la memoria como una herramienta de aprendizaje.

Esta actividad se puede realizar considerando distintos niveles de dificultad; en un inicio con diez palabras sería suficiente.⁷⁰ Se presenta a los alumnos un grupo de palabras con tildadas correctamente —acomodadas por filas y columnas— tanto de uso común, cuya acentuación gráfica constituya un problema, como otras; se pueden combinar, por ejemplo, con hiatos y con diptongos o graves con acento y sin él.

Durante un minuto, los estudiantes observaran las palabras con el fin de memorizar el mayor número de ellas atendiendo su escritura. Después se les pide que escriban las palabras que recuerden utilizando el mismo orden en que aparecían en el listado.

Se pueden realizar cuatro rondas de ejercitación, en cada caso se reciclarán alguna que otra palabra y se añadirán nuevas. De preferencia deben permanecer las de mayor dificultad.

Para que esto funcione tendría que hacerse periódicamente en clase. Y conforme pase el tiempo incrementar palabras o incluso se pueden escribir algunas frases cortas.⁷¹

f) *Actividades lúdicas.*

Siempre resulta atractivo y hasta motivacional el uso de juegos en el aula, en los que los alumnos participan, pero sobre todo si son los creadores de ellos.

► Como creadores los alumnos inventarán un juego de mesa dirigido a niños de primaria en el que puedan aprender la correcta acentuación. Cada docente puede decidir el tiempo que asignará para la presentación final del trabajo, pero es necesario que los equipos entreguen

⁶⁹ En el Anexo 1 se puede leer una explicación sobre esta herramienta de aprendizaje.

⁷⁰ Si se cuenta con un proyector o un cañón puede resultar más atractivo, pero las copias también funcionan.

⁷¹ Gabarró y Puigarnau (2010) ofrecen variadas actividades para ejercitar la memoria visual y cuadernillos de ayuda para su implementación en el aula.

reportes semanales de sus avances. Es importante indicarles que en caso de que escojan hacer una memoria, lotería o dominó, por ejemplo, hagan gala de su creatividad.

La evaluación se puede realizar mediante una bitácora de actividades y, además, del producto final, que debe incluir las reglas del juego cuidando su ortografía y clara redacción. Los aspectos que se considerarán serán establecidos desde el principio, de común acuerdo entre los alumnos y el profesor.

► Un juego basado en el “gato” contribuye a romper la rutina y a practicar el tema de la acentuación de un modo entretenido. Para grupos muy grandes, se organizan equipos de cuatro personas; con pocos estudiantes, se puede dividir en dos y el docente funge como árbitro.

Al igual que en el “gato” el objetivo es lograr que alguno de los dos equipos marque una fila o una columna completa con círculos o equis; para hacerlo, cada equipo debe escoger una de las nueve casillas y escribir un ejemplo de una palabra con la información solicitada. Tienen tres minutos para responder o la oportunidad pasa al equipo contrario.

Aguda final -s	esdrújula	Aguda terminación en consonante distinta a -n o -s
Grave con terminación en -s	Diacrítico	Monosílabo en pasado
Aguda terminación en vocal	Palabra grave que termine en vocal	Hiato con acento

Se pueden entregar tarjetas con la información pre-seleccionada por el profesor o dar la oportunidad a los equipos para que ellos escojan lo que cada casilla dirá.

Competencia a desarrollar (Objetivo): Comprensión sobre la acentuación en español		
Aprendizaje conceptual (Conocer)	Aprendizaje procedimental (Hacer)	Aprendizaje actitudinal (Ser)
-Discrimina palabras con correcta tildación de las que no la tienen. -Recuerda las reglas de acentuación.	--Aplica su conocimiento sobre la acentuación.	-Interactúa con sus compañeros. -Respetar las reglas como participante en juego.

g) Recursos en línea.

Cuando las circunstancias lo permiten —si se tiene la seguridad de que los alumnos pueden acceder sin problemas a internet o si la escuela cuenta con aulas de cómputo en las que el docente pueda trabajar en red con los estudiante—la consolidación del conocimiento sobre la acentuación y la aplicación de las reglas puede llevarse a cabo mediante internet, puesto que hay diversas páginas serias y gratuitas que están diseñadas para practicar este aspecto ortográfico.

Algunas presentan únicamente las reglas, otras tienen una variedad de actividades para la ejercitación de las reglas de tildación, y, en otros casos, se puede optar por hacer un ejercicio y consultar la regla si se requiere. En la mayoría de los casos, existe la posibilidad de conocer el

resultado del desempeño después de realizar el ejercicio, por lo que el alumno recibe retroalimentación inmediata. A continuación enlisto algunos cuantos ejemplos.

En *Reglas de ortografía.com*, el ejercicio consiste en corregir un grupo de oraciones. Desde un principio se da a conocer al participante la cantidad de errores de tildación, que tiene que ubicar. Cuando se marca un error, una ventana emergente señala si se ha acertado o no, así como la cantidad de errores que falta por encontrar. No se asigna un tiempo determinado para llevar a cabo la actividad, pero si el participante se equivoca demasiado, en automático, el ejercicio termina y es reemplazado por otro nuevo.

Esta página contiene más ejercicios variados y atractivos diseñados según la necesidad de quien ingrese.

Otro ejemplo es *www.profedelee.es*, en el que las reglas se han sintetizado en un cuadro práctico y atractivo. Cuenta con audio para que primero se escuchen las palabras y después se escriban correctamente.

En *roble.pntic.mec.es* se puede encontrar ejercicios para las distintas reglas de acentuación; la ventaja es que al término se pueden ver los aciertos y errores. Además en caso de duda existe una sección que contiene las reglas.

También hay páginas cuyos ejercicios son parte de juegos. Un ejemplo de ello es *www.edu.xunta.es*, que ha sido creada para niños con actividades creativas que promueven la práctica de la acentuación de manera interactiva y divertida.

Algunos de las páginas permiten la impresión de sus actividades, por lo que también resulta una herramienta que el docente puede llevar al aula en copias.

Es necesario incluir en este apartado el sitio *www.rua.unam.mx* diseñado por la Universidad Nacional Autónoma de México con el propósito de ofrecer recursos didácticos a los bachilleres de la ENP y del CCH —aunque cualquiera puede hacer uso del material que allí se presenta—. Las actividades están organizadas en conformidad con los programas de estudio de cada escuela, lo que permite al estudiante una práctica individual y reforzamiento de los temas vistos en clase. En esta página la ejercitación de la acentuación se efectúa mediante la corrección de un texto, que puede ser verificado de inmediato. En un segundo momento, se pide hacer la corrección de la coherencia y cohesión del texto; de este modo el estudiante revisa los mismos aspectos que haría en un escrito propio.

ANEXO3. PROPUESTAS DIDÁCTICA FINAL

Después de haber diseñado y aplicado la secuencia didáctica que he explicado en esta tesis, continué en la búsqueda de metodologías y estrategias que permitieran lograr mejores resultados en la enseñanza de la acentuación ortográfica. En consecuencia, he estado trabajando en el diseño de una secuencia; aunque no la he probado la incluyo aquí como herramienta para el docente que tenga los recursos y las posibilidades de ponerla en práctica con el deseo de que cumpla con el objetivo: un aprendizaje significativo y, por tanto, perdurable.

De igual manera, que la ya presentada, esta se basa en el programa de la DGB para el Taller de Lectura y Redacción I. En este caso, se busca conjugar todos los saberes planteados en el bloque VI — palabras con grafías *B, V, S, Z, C* y el uso del acento ortográfico— en el tiempo asignado de seis horas de clase.

Como lo señalan distintos enfoques de enseñanza, se obtienen mejores resultados si el aprendizaje ocurre a partir de una necesidad del estudiante y no como un requisito para pasar un examen o la asignatura. Por tanto, la secuencia didáctica tiene como objetivo que los alumnos desarrollen las habilidades necesarias en el uso de la tilde y algunas grafías problemáticas mediante la realización de diferentes tareas dirigidas a la realización de una final. Para ello se plantea el escenario de un concurso de ortografía en el que deberán deletrear las palabras que se les soliciten, incluyendo la mención de la tilde en la vocal que corresponda.⁷²

Dependiendo del centro de trabajo, el docente puede reducir o ampliar el alcance de la actividad; es decir, trabajar únicamente con los alumnos de un grupo, de todos los grupos a su cargo, o extenderla a todos los alumnos de la escuela.⁷³ La propuesta que presento está pensada para aplicarse en un grupo de alrededor de treinta alumnos.

En el cuadro A se indican las características técnicas de esta secuencia.

Cuadro A. Características generales de la propuesta didáctica

Propuesta didáctica para la enseñanza y aprendizaje de la acentuación gráfica y grafías <i>B, V, S, Z, C</i>	
Objetivo general:	Desarrollar las habilidades necesarias para entender y usar la acentuación ortográfica.
Competencias genéricas:	<ul style="list-style-type: none"> • Abordar problemas. • Expresar ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas y gráficas. • Seguir instrucciones y procedimientos de manera reflexiva. • Aprender de forma autónoma. • Participar y colaborar de manera efectiva en equipos diversos.
Tiempo estimado	8 sesiones en clase y 10 horas de trabajo en casa.
Aprendizajes previos	Conceptos generales: sílaba tónica, acento gráfico, palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas, reglas generales de acentuación gráfica.
Recursos:	Pizarrón, tarjetas, colores, cartulina, hojas de colores, recortes.

Para cada sesión de trabajo, se incluye un cuadro que muestra los criterios y evidencias de evaluación, así como los niveles de dominio para cada caso.

⁷² Para que resulte efectivo se deben enlistar palabras homófonas, que sean ejemplificadoras de las reglas y pocos casos de la excepción. Al final hago una propuesta, pero cada docente puede crear la propia.

⁷³ En el diseño de esta actividad, se puede realizar un concurso verdadero con la comunidad escolar, con otros docentes de lengua o solo con otros grupos a cargos del mismo docente.

Primera sesión (50 min). Objetivo: Organizar un plan de trabajo

En esta sesión se presenta a los alumnos la tarea en la que habrán de trabajar y se les permite organizar la planeación de esta.

Se expone a los estudiantes el escenario siguiente y las actividades que deben considerar para la realización del trabajo.

El grupo organizará un concurso de ortografía oral, es decir, los concursantes van a deletrear cada palabra que el jurado asigne, si la palabra presenta tilde, por supuesto, deberá ser mencionada. Estas serán tomadas de un listado de 200 palabras que los concursantes recibirán un día antes de la primera eliminación.

*Nota se dará énfasis a las palabras con grafías B, V, S, Z, C y al uso del acento ortográfico.

Actividades a realizar:

Primera parte

1. Formen seis equipos de cuatro personas cada uno y uno de seis miembros.
2. El equipo de seis personas formará el jurado.
3. Los otros equipos serán los concursantes.
4. Discutan con su equipo la fecha para realizar la primera eliminación, la semifinal y la final. Lleguen a un acuerdo con el resto de los equipos y el profesor.⁷⁴
5. Lleguen a un acuerdo para decidir el premio para el equipo ganador y su representante (sean realistas).

Segunda parte

Equipo jurado	Equipos concursantes
El 50% de las actividades se llevarán a cabo en el salón de clase, y un 50% se realizará como trabajo extra clase. Deberán crear una bitácora de actividades que presentarán la sesión de clase posterior al concurso.	
1.-Elijan un presidente del proyecto, quien será el encargado de organizar al equipo, asignar las tareas de los demás miembros y vigilar que se lleven a cabo; y a un secretario, quien pondrá por escrito las decisiones que tomarán. 3. Diseñen un plan de trabajo. Incluyan los días en que se verán de manera extraclase (si es necesario). 3. Decidan qué información necesitan para realizar eficazmente su desempeño como jueces. 2. Discutan, evalúen y decidan las reglas del concurso. Presenten su propuesta al grupo la siguiente sesión. 3. El profesor les otorgará una lista de palabras propuestas para elaborar la lista de palabras que recibirán los concursantes. Decidan cuáles se mantienen y los criterios para completar las 200 palabras.	1. Seleccionarán a dos de sus miembros para participar en el concurso, los demás fungirán como entrenadores. 2. Decidan la información que necesitan recabar a fin de ayudar a su representante para que su participación sea positiva. Recuerden que la lista de palabras no estará disponible sino hasta un día antes de la primera eliminación, por lo que la sola memorización no es una buena estrategia. 3. Diseñen un plan de trabajo con actividades y tiempos propuestos. Incluyan los días en que se verán de manera extraclase.

Una actividad ideal para esta secuencia sería permitiendo que los alumnos trabajaran en las reglas y en métodos para aprenderlas, sin embargo, la mayor parte del alumnado nunca se ha enfrentado a este tipo de dinámica por lo que podría parecerles que el docente no tiene interés en su clase. En consecuencia, consideró necesario llevarlos de la mano y, gradualmente, permitirles

⁷⁴ De antemano el docente habrá planificado el tiempo por lo que podrá aceptar la sugerencia y escuchará las negociaciones que los alumnos presenten a fin de que llegar a un acuerdo razonable.

un mayor control de su aprendizaje. El cuadro B resume las actividades de esta sesión y las sugerencias de evaluación.

Cuadro B. Sesión 1 Secuencia didáctica propuesta final					
Sesión 1 / 50 min		Objetivo: Organizar un plan de trabajo			
Aprendizaje conceptual (Conocer)		Aprendizaje procedimental (Hacer)		Aprendizaje actitudinal (Ser)	
Planifica con sus compañeros de equipo actividades para alcanzar un objetivo.		Diseña un plan de trabajo en colaboración con otros compañeros.		Colabora en la elaboración y toma de decisiones de un plan de trabajo.	
Actividades concatenadas			Evaluación		
Docente	Estudiantes	Criterios y evidencias	Niveles de dominio		
			Inicial	Básico	Autónomo
Plantea el escenario alrededor del cual trabajarán las siguientes sesiones. 5 min	Escucha el objetivo de la sesión.				
Presenta las actividades de organización. 45 min	Escoge a los compañeros de equipo Realiza las actividades de organización que el docente solicita.	Se organiza con otros de manera ordenada.	Forma equipos con sus amigos. Organiza el trabajo sin detalles y sigue al pie de la letra las sugerencias del docente.	Forma equipos con miembros variados. Organiza el trabajo considerando el tiempo.	Forma equipos con compañeros responsables y con los mismos conocimientos previos. Realiza un cronograma bien organizado.

Palabras sugeridas por el docente para el concurso de ortografía

acordeón	adelgacé	álgebra	aorta	té
aprendí	árabe	artesanía	ataúd	término
bebe	bebé	benefició	benéplácito	trató
bibliografía	bienes	biografía	biólogo	verdes
botó	bufón	burgués	Caída	callo
calló	carnívoro	casi	cayo	cayó
combinación	comencé	consentía	constancia	convivio
desahucio	después	día	dijo	felicito
feliz	fui	fuimos	fútbol	grabe
grabé	grave	hervía	hexágono	Hortensia
iba	importancia	invitación	malísimo	María
Mario	más	matemáticas	milésimo	Muñoz
olvidaré	papa	papá	paso	pasó
perdón	periódico	periodismo	pésimo	prestancia
prohibición	quedo	quedó	realice	realicé
retribución	Ruiz	salón	sé	según
si	terminó	Velásquez	voto	votó
sílaba	simplemente	subtítulo	tenia	terminábamos
tía	Transeúnte	trato	único	vacía
vienes	vienés	vigésimo	vitícola	vivíamos

Segunda sesión (50 min.). Objetivo: Conocer las palabras diacríticas y su escritura

La primera regla que se les presenta, será la de diacríticos, por tratarse de una lista cerrada.

Actividad 1. Mediante una tabla comparativa,⁷⁵ los estudiantes revisan los ejemplos y escriben un comentario sobre las diferencias que han encontrado en cada caso.

Actividad 2. Para reforzar se les pide que por equipos escriban un pequeño texto, puede ser una historia, un recado, o una descripción en la que utilicen todos los ejemplos de diacríticos (80-100 palabras).

Actividad 3. Los equipos intercambian sus textos para su revisión tanto de ortografía como de redacción. Después de efectuar las correcciones pertinentes, presentarán sus escritos finales al resto del grupo de manera oral o escrita si se cuenta con un proyector.

El cuadro C resume estas actividades y los criterios de evaluación.

Cuadro C. Sesión 2 Secuencia didáctica propuesta final					
Sesión 2 / 50 min		Objetivo: Comprender el uso del acento diacrítico			
Aprendizaje conceptual (Conocer)		Aprendizaje procedimental (Hacer)		Aprendizaje actitudinal (Ser)	
Lee ejemplos y comprende las diferencias de significado en palabras con acento diacrítico. Redacta utilizando palabras con acento diacrítico.		Escribe breves conclusiones sobre ejemplos con acento diacrítico. Representa en un texto breve su comprensión sobre la acentuación gráfica de diacríticos.		Dialoga con su equipo sobre las diferencias que encuentra en los ejemplos de lectura. Aporta ideas para la escritura de un comentario. Colabora en la redacción de un texto con el uso de diacríticos. Evalúa la ortografía.	
Actividades concatenadas			Evaluación		
Docente	Estudiantes	Criterios y evidencias	Inicial	Niveles de dominio	
				Básico	Autónomo
Presenta material que permite visualizar los usos del acento diacrítico.	Identifica y relaciona el significado con el uso del acento gráfico. Discute con su equipo el uso del acento en este caso.	Comprende los ejemplos.	Lee con su compañero los ejemplos que se le presentan de forma rápida sin una reflexión profunda del tema. Escribe comentarios breves.	Lee con su compañero y comentan los ejemplos. Si presentan dudas tratan de que el docente se las aclare. Escribe comentarios breves y poco claros.	Lee con su compañero y comentan los ejemplos. Se detiene en los ejemplos y los comparan y contrastan con cuidado. Escribe comentarios bien razonados.
Solicita la elaboración de un texto breve que contenga todos los casos de ejemplos posibles.	Redacta un texto para ejercitar el uso de los diacríticos.	Aplica su aprendizaje en la elaboración de un texto.	Escribe un texto sencillo con errores de redacción.	Escribe un texto con pocos errores de ortografía con un porcentaje alto de ejemplos de diacríticos bien empleados.	Elabora un texto creativo cuidando redacción y ortografía.
Intercambia los escritos y solicita la revisión de estos.	Revisa el texto de otro equipo de trabajo y señala los errores ortográficos.	Señala errores de acentuación y otros de ortografía si aparecen en el texto.	Localiza y señala algunos errores.	Señala todos los errores que puede localizar.	Además de lo anterior hace consultas en diccionario si tiene dudas en alguna palabra.

⁷⁵ La que se utilizó en la segunda versión de la secuencia que he presentado.

Tercera sesión (50 min). Objetivo: Practicar la segmentación silábica, reconocer la sílaba tónica y clasificar las palabras según esta.

Actividad 1. Para ejercitar la separación silábica los alumnos reciben por equipo treinta palabras que clasificarán 1) según el número de sílabas. Después de verificar que lo hayan hecho correctamente, se les indica que 2) las agrupen según el lugar de la sílaba tónica. 3) La siguiente subclasificación se hará entre las que tiene acento gráfico y las que no.

Tarjetas para práctica de segmentación silábica

MATEMÁTICAS	SUSPENSIÓN	ELECTRÓNICO	DINÁMICA	CLÁSICO	ÁNGEL
TAMBIÉN	TUNDRA	ÉXITO	RADICAL	FÁCIL	CÉLULA
VUELVE	LIMPIO	VALOR	CASA	PIDIÓ	DIVISIÓN
PRESTAMOS	TOCARÁN	ANÁLISIS	ALERGIA	TOS	JÓVENES
GÉNERO	DIVISIÓN	AHÍ	VOZ	DI	INGLÉS

Actividad 2. Una vez que se ha verificado la actividad anterior, se les dirige a la deducción de las reglas de acentuación mediante preguntas y utilizando los ejemplos en las tarjetas.

Actividad 3. Por medio de un mapa de ideas los alumnos explican su comprensión sobre lo visto en la sesión.

Cuadro D. Sesión 3 Secuencia didáctica propuesta final					
Sesión 3/ 50 min		Objetivo: Distinguir tipos de palabras mediante el reconocimiento de la sílaba tónica.			
Aprendizaje conceptual (Conocer)		Aprendizaje procedimental (Hacer)		Aprendizaje actitudinal (Ser)	
Ejercita la división silábica. Reconoce la sílaba tónica de las palabras. Relaciona el acento gráfico y la sílaba tónica.		Aplica su conocimiento sobre la división silábica. Pronuncia sílaba por sílaba para localizar la tónica.		Comprende el objetivo de la actividad. Analiza la relación entre sílaba tónica y acento gráfico. Colabora con su equipo de trabajo.	
Actividades concatenadas			Evaluación		
Docente	Estudiantes	Criterios y evidencias	Inicial	Niveles de dominio Básico Autónomo	
Distribuye material para la práctica de: Segmentación silábica. Reconocimiento de sílaba tónica. Clasificación de palabras con acento gráfico y sin él.	Agrupar las palabras que se le asignan y sigue las instrucciones.	Sigue instrucciones según la agrupación que se le solicite.			

Realiza preguntas guiadoras para la comprensión de las reglas de acentuación gráfica.	Medita y responde a las preguntas.	Agrupar las palabras según se le solicita.			
Solicita la elaboración de un mapa de ideas.	Elabora un mapa de ideas.	Evidencia: mapa de ideas.	Realiza un mapa de ideas sencillo.	Realiza un mapa de ideas completo.	Realiza un mapa de ideas con ejemplos e ilustraciones adecuadas.

Cuarta sesión. (50 min.) Objetivo: Localizar en un texto real los errores de tildación y de grafías *B, V, C, S* y *Z*.

Actividad 1. Se presenta a los estudiantes una situación para que ejerciten la identificación y corrección de errores ortográficos. Los estudiantes reciben un texto en los que deberán señalar los errores de acentuación que encuentren. Deben diseñar una simbología sencilla para que el autor entienda si ha cometido un error de omisión, de sobretildación o con una grafía.

Uno de tus vecinos te ha contratado para que revises la tarea de su hijo que tiene problemas con los acentos gráficos y con las letras *B, V, C, S* y *Z*. quiere que tú le expliques los errores que ha cometido.

1. Con ayuda de tu equipo de trabajo señala todos los errores que encuentres en su texto.

Mediante distintas señalizaciones indica:

- a) las palabras a las que les falta la tilde
- b) las que no deben llevar
- c) aquellas que lo tienen en lugares incorrectos.
- d) indica con distintos colores las letras usadas inadecuadamente.

La Revolución mexicana fue un conflicto armado que tubo lugar en Mexico, que inisio el 20 de noviembre de 1910. Historicamente, suele ser referido cómo el acontecimiento politico y social mas importante del siglo XX en Mexico.

Los antecedentes del conflicto se remontan a la situasion de Mexico bajo el porfiriato. Desde 1876 el general oaxaqueño Porfirio Dias ejercio el poder en el pais de manera dictatorial. La situacion se prolongo por 34 años, durante los cuales Mexico experimento un notable crecimiento economico y estabilidad politica. Estós logros se realizarón con altos costos economicos y sosiales, que pagaron los estratos menos faborecidos de la sociedad y la opocición politica al regimen de Dias. Durante la primera decada del siglo XX estallarón barias crisis en diversas esferas de la vida nacional, que reflejaban el creciente dezcontento de algunos sectores con el Porfiriato.

Cuando Dias aseguro en una entrebista que se retiraría al finalizar su mandato sin vuscar la reelección, la situación politica comenzo a agitarse. La opocion al gobierno cobro relevancia ante la postura manifestada por Diaz. En ese contexto, Francisco I. Madero realizo dibersas giras en el país con miras a formar un partido politico que eligiera a sus candidatos en una asamblea nacional y compitiera en las elecciones. Dias lanso una nueva candidatura a la presidencia y Madero fue arrestado en San Luis Potosi por cecidion. Durante su estancia en la carsel se llevaron a cavo las elecciones que dieron el triunfo a Diaz.

Madero logro escapar de la pricion estatal y huyo a los Estados Unidos. Desde San Antonio proclamo el Plan de San Luis, que llamáva a tomar las armas contra el gobierno de Diaz el 20 de noviembre de 1910. El conflicto armado tubo lugar en primera instancia al norte del país y posteriormente se expandio a otras partes del territorio nasional. Una vés que los suvlevados ocuparon Ciudad Juarez (Chihuahua), Porfirio Díaz presento su renunsia y se exilio en Francia.

En 1911 se realizarón nuevas elecciones en las cuales resulto élcto Madero. Desde el comienso de su mandato tubo diferencias con otros líderes rebolucionarios, que provocaron el lebantamiento de Emiliano Zapata y Pascual Orózco contra el gobierno maderista. En 1913 un movimiento contrarrebolucionario, encabezado por Felix Diaz, Bernardo Reyes y Victoriano Huerta, dió un golpe de Estado. El lebantamiento militar, conosido como Decena Tragica, termino con el asesinato de Madero, su hermano Gustavo y el bicepresidente Pino Suarez. Huerta asumió la presidencia, lo que ocasiono la reaccion de barios jefes rebolucionarios como Venustiano Carranza y Francisco Villa. Tras poco mas de un año de lucha, y despúes de la ocupasión estadounidense de Veracruz, Huerta renuncio a la presidencia y huyó del país.

A partir de ese suceso se profundizarón las diferencias entre las facciones que habían luchado contra Huerta, lo que desencadeno nuevos conflictos. Carranza, jefe de la Rebolucion de acuerdo con el Plan de Guadalupe, conboco a todas las fuersas a la Convención de Aguascalientes para nombrar un líder unico. En esa reunión Eulalio Gutierrez fué designado presidente del pais, pero las hostilidades reiniciarón cuando Carranza desconocio el acuérdo. Despúes de derrotar a la Convención, los constitucionalistas pudiéron iniciar trabajos para la redacción de una nueva constitución y llebar a Carranza a la presidencia en 1917. La lucha entre facciones estába lejos de concluir. En el reacomodo de las fuerzas fueron asesinados los principales jefes rebolucionarios: Zapata en 1919, Carranza en 1920, Villa en 1923, y Obregón en 1928.

Actualmente no existe un censo sobre cuándo termino el proceso rebolucionario.

Texto de corrección para la propuesta final Actividad 1-sesión 4

Actividad 2. Escribir y revisar un comentario sobre las reglas ortográficas mal empleadas y las sugerencias para corregirlas.

Cuadro E. Sesión 4 Secuencia didáctica propuesta final					
Sesión 4/50 min		Objetivo: Reconocer errores de tildación			
Aprendizaje conceptual (Conocer)		Aprendizaje procedimental (Hacer)		Aprendizaje actitudinal (Ser)	
Aplica su conocimiento sobre tildación en la señalización de errores en un texto. Explica su conocimiento sobre la tildación para dar sugerencias en la corrección de un texto. Relee y evalúa propio trabajo.		Señala errores de tildación en un texto. Escribe sugerencias para mejorar un texto. Resuelve dudas con ayuda de diccionario.		Evalúa su desempeño carencias y conocimientos sobre el tema. Se autoevalúa. Orienta a otro sobre el modo de mejorar un texto. Colabora con su equipo de trabajo para cumplir con el objetivo en el tiempo asignado.	
Actividades concatenadas			Evaluación		
Docente	Estudiantes	Criterios y evidencias	Niveles de dominio		
			Inicial	Básico	Autónomo
Presenta una situación para motivar el reconocimiento y	Escucha con la situación que se le presenta. Busca y señala	Evidencia: Texto con marcación de errores de acentuación	Lee, busca y señala de manera superficial los	Lee con su compañero, busca y señala los errores de	Lee con su compañero, busca y señala los errores de

marcación de errores de acentuación de un texto.	los errores de acentuación encontrados.	gráfica.	errores en un texto.	acentuación. Si presentan dudas tratan de que el docente se las aclare.	acentuación. Consulta con el docente y en diccionarios si tiene dudas. Crea una simbología bien elaborada para distinguir los distintos errores que ubica.
Solicita la redacción de un comentario que explique los errores encontrados y la manera de solucionarlos.	Redacta un comentario para solucionar los problemas de tildación encontrados.	Evidencia: comentario conciso y puntual como guía para solucionar los problemas de tildación encontrados.	Escribe un comentario breve y general sobre los errores que se encontraron.	Escribe un comentario y ejemplifica para explicar la posible corrección.	Escribe un comentario. Señala los errores puntualmente. Redactaste las reglas para señalar los errores cometidos.
Insta a la relectura y autocorrección del trabajo realizado.	Relee s u texto en busca de omisiones de errores.		El texto que entrega presenta errores de acentuación.	El texto que entrega presenta muy pocos errores de acentuación.	El texto que entrega señala todos los errores de acentuación.

Quinta sesión. (50 min). Objetivo: Comprender la tildación de hiatos y diptongos

Actividad 1. Por equipos los alumnos deben investigar las reglas que corresponden a la acentuación de hiatos y diptongos.⁷⁶ En caso de que puedan trabajar en la biblioteca, la sesión se llevará a cabo en ese lugar o en la sala de cómputo.

Si no cuentan con esta facilidad en la sesión anterior se les pedirá que investiguen todo lo que puedan sobre hiatos y diptongos y lleven a la clase el material que logren encontrar, libros, explicaciones del diccionario, artículos, páginas de internet, información de libros de texto, etc.

Actividad 2. Después de hecha su investigación, deberán crear un material visual que explique los siguientes puntos:⁷⁷

- ¿Qué son los diptongos y triptongos?
- ¿Cómo y cuándo se acentúan los diptongos?
- ¿Cómo y cuándo se acentúan los triptongos?
- ¿Qué es un hiato?
- ¿Cómo se acentúan los hiatos?

Al final de la sesión lo presentarán al resto del grupo. El material se colocará en el salón hasta el día del concurso.

⁷⁶ Debido a que en el concurso se incluirán palabras homófonas con las grafías *B, V, S, Z, C* en esta sesión también se pueden incluir estos temas.

⁷⁷ Uno por equipo. La presentación no será extensa, pero sí entendible.

Cuadro F. Sesión 5 Secuencia didáctica propuesta final					
Sesión 5/ 50 min		Objetivo: Comprender la tildación de hiatos y diptongos			
Aprendizaje conceptual (Conocer)		Aprendizaje procedimental (Hacer)		Aprendizaje actitudinal (Ser)	
Investiga por su cuenta y en equipo sobre un tema dado. Organiza el material para realizar un producto. Comprende la tildación en hiatos y diptongos.		Utiliza sus habilidades de investigación. Lee con atención e intensidad. Diagrama el conocimiento adquirido. Prepara material visual para plasmar su conocimiento sobre hiatos y diptongos.		Consulta diversas fuentes en busca de información. Evalúa material útil para alcanzar un objetivo. Colabora con su equipo para llegar a un aprendizaje real. Interactúa con sus compañeros para realizar la tarea solicitada adecuadamente.	
Actividades concatenadas			Evaluación		
Docente	Estudiantes	Criterios y evidencias	Inicial	Niveles de dominio Básico	Autónomo
Solicita la investigación de reglas de acentuación de hiatos y diptongos.	Investiga mediante diversos recursos los conceptos de hiatos y diptongos y las reglas de tildación para ello.	Discute con sus compañeros de trabajo el material de investigación y llega a conclusiones.	Realiza una investigación superficial en Internet.	Consulta distintos materiales que discute con sus compañeros.	Se vale de diversos recursos para su investigación. Discute con sus compañeros, llega a conclusiones y las escribe.
Pide la elaboración de un material visual para plasmar su conocimiento.	Diseña un material visual para plasmar su investigación.	Evidencia: Letrero, Mapa conceptual, anuncio, mapa de ideas o cualquier otro material visual.	Material con todas las reglas con algunos problemas de comprensión y de ortografía.	Material bien pensado y elaborado con cuidado de fácil lectura para recordar las reglas.	Además de lo anterior, es creativo.

Sexta sesión. (50 min) Objetivo: Consolidar aprendizaje sobre la tildación.

Actividad 1. Esta sesión sirve al docente para verificar el modo en que los estudiantes han avanzado en su preparación para el concurso de ortografía.

Para este momento, los jueces ya deben haber concluido los reglamentos y la selección de palabras para el concurso. El docente las analizará y dará sugerencias pertinentes. Los otros equipos entregarán su primera relación de actividades extraclase.

Actividad 2. El docente forma equipos de trabajo distintos a los que han estado trabajando en las últimas sesiones para realizar prácticas de deletreo con palabras escogidas al azar de alguno de sus libros o de un diccionario. Para que resulte motivador se hará con la dinámica del juego de la botella, para decidir quién pregunta y quién contesta. A respuestas correctas e incorrectas se pueden otorgar premios y castigos sencillos, siempre que el docente no pierda el control.

Cuadro G. Sesión 6 Secuencia didáctica propuesta final					
Sesión 6/50 min		Objetivo: Consolidar aprendizaje sobre tildación			
Aprendizaje conceptual (Conocer)		Aprendizaje procedimental (Hacer)		Aprendizaje actitudinal (Ser)	
Aplica su conocimiento sobre tildación.		Actúa positivamente en la consolidación de su conocimiento sobre tildación.		Respeto las reglas de un juego. Participa de manera organizada en un juego. Interactúa con otros compañeros.	
Actividades concatenadas			Evaluación		
Docente	Estudiantes	Crterios y evidencias	Inicial	Niveles de dominio Básico	Autónomo
Revisa los avances de los equipos para el concurso de ortografía.	Explica las estrategias que han implementado para su desempeño durante el concurso.	Producto: Bitácora			
Organiza equipos para hacer prácticas de letreo de palabras como las que se usarán en el concurso dentro del escenario del juego de la botella. Monitorea la actividad de los alumnos.	Participa en el juego para practicar el uso de la acentuación gráfica.	Toma parte en el juego.			

En las siguientes sesiones el docente supervisa el trabajo tanto del equipo de los jueces como del resto de los equipos. Guiará a cada uno de los equipos a fin de que puedan trabajar organizados y cumplir los objetivos del proyecto. Por eso prestará atención para otorgar sugerencias de material y técnicas para cumplir con la meta.

Bitácora de actividades				
Miembros del equipo:				
Fecha	Actividad en clase	Actividad extraclase	Autoevaluación de avance	Observaciones

Formato para la elaboración de la bitácora de actividades

Además después de haber celebrado el concurso de ortografía se pueden utilizar parrillas de autoevaluación tanto para saberes disciplinarios cuanto los actitudinales. Siempre resultan de utilidad para medir cualitativamente el trabajo realizado en el aula.

Marca el recuadro que refleje mejor tu condición	Poco	No estoy seguro	Completamente
Comprendo que es necesario acentuar las palabras gráficamente.			
Reconozco las sílabas tónicas de las palabras.			
Comprendo la diferencia entre palabras agudas, graves y esdrújulas.			
Soy capaz de reflexionar sobre el modo en que debo de acentuar la próxima vez que escriba.			
Entiendo las reglas de acentuación.			
Entiendo el uso de los homófonos.			
Comprendo las reglas para las grafías B, V, S, Z, C.			
En mis próximos escritos tendré en cuenta lo visto en las últimas sesiones.			
Observaciones y comentarios finales:			

Parrilla de autoevaluación disciplinar al finalizar el concurso de ortografía.

Marca el recuadro que refleje mejor tu condición	Siempre	A veces	Nunca
Cuando trabajo en equipo:			
Sigo instrucciones y procedimientos de manera reflexiva.			
Coopero de manera activa en el trabajo en parejas y en equipo.			
Consulto y escucho en el trabajo en equipo y/o de parejas.			
Participo en el trabajo en equipo y/o de parejas activamente.			
Valora la opinión de mis compañeros.			
Aprecio el trabajo de los otros.			
Asisto puntualmente a las reuniones extraclase.			

Parrilla de autoevaluación actitudinal de aplicación al finalizar el concurso de ortografía

Es evidente que realizar un proyecto como el que sugiero necesita una buena planeación y tiempo de trabajo en el aula, y, por su puesto, una flexibilidad total en el tiempo, Como se observa, se trata de actividades en las que los alumnos se hacen cargo casi por completo de su aprendizaje, por tanto, el rol de guía del docente, es muy importante para lograr que los estudiantes no divaguen y se centren en las tareas que deben llevar a cabo.

LISTA DE REFERENCIAS Y MATERIAL CONSULTADO

- Allen D. E., Duch, B.J. y Groh S. E. y (2001). Strategies for using groups. En, B.J. Duch, S. E. Groh y D. E. Allen. *The Power of problem-based learning: a practical how to for teaching undergraduate courses in any discipline*. 59-68. Virginia: Sterling Stylus.
- Alvarado, M. y Vernon, S. (2013). El desarrollo de la acentuación gráfica en niños y jóvenes mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 18, 141-157. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025581007>
- Atienza E., Hernández, C., Torner, S. (2002). La aplicación del enfoque por tareas en la enseñanza de lenguas de especialidad. Descripción de una asignatura de lengua española para estudiantes extranjeros en la UPF (Barcelona) en F. Luttikhuisen (ed.). *Actas del V Congreso Internacional sobre Llengües per a finalitats específiques*. [PDF]. pp. 27-32. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://www.upf.edu/pdi/df/sergi.torner/docums/enfoquetareas.PDF>
- Ausbel, D. (1976). *Psicología educativa*. México: Trillas.
- Baez, Gloria E. (2000). Errores de acentuación gráfica más frecuentes en escolares de 6° de primaria del D.F. *Lingüística Mexicana*. Núm.1, 127-142.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Preal documentos No. 41 [PDF].
- Barell, J. (1999). *El aprendizaje basado en problemas, un enfoque investigativo*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Barrows, H. y Robyn T. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. New York: Springer.
- Benitez, O. (2007). Las tareas comunicativas en el aprendizaje de lenguas extranjeras: una alternativa para el desarrollo de habilidades comunicativas. *Revista Ibero americana de Educación*. 42/5 [en línea]. Recuperado de <http://www.rioei.org/experiencias150.htm>
- Bonsón, M. (2009). Desarrollo de competencias en educación superior. En Blanco, A. (coord.). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. 19-34. Madrid: Narcea
- Brown, J. S., Collins, A. y Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, v18 n1, 32-42, Jan-Feb. Recuperado de <http://www.johnseelybrown.com/Situated%20Cognition%20and%20the%20culture%20of%20learning.pdf>
- Cano, M.E. (2008) La evaluación por competencias en la educación superior *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 12, 3. 1-16. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL1.pdf>
- Carretero M. (1997). *Constructivismo y educación*. México: Progreso.
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y Literatura*, 36-37. 11-33. Revista del Departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquía, en Medellín (Colombia).
- Castaño, E. (2009). Planificación y gestión del trabajo. En Blanco, A. (coord.). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. 35-48. Madrid: Narcea
- Cervera, A. (2011). Entrevista a Salvador Gutiérrez Ordóñez sobre la nueva ortografía de la RAE (2011). Revista Calamo FASPE no. 57, abril-junio 3-6.
- Colegio de Bachilleres [CoBach] (2010a). *Taller de Lectura y Redacción I. Intención comunicativa de los textos*. Secretaría General. Dirección de planeación académica. [pdf]. Recuperado de http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/Documentos/primersemestre2009/TLR_I.pdf
- (2010b). *Taller de Lectura y Redacción II. Habilidades comunicativas*. Secretaría General. Dirección de planeación académica. [pdf]. Recuperado de http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/comunidad/docentes/pdf/Reforma_curricular/Documentos/segundosemestre/TLR.II.PDF

- (1993). *Taller de Lectura y Redacción II*. Secretaría Académica. Dirección de planeación académica. Coordinación del Sistema de Enseñanza abierta. [pdf]. Recuperado de http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/principal/Programas_de_estudio/Area_Basica/Lenguaje_y_comunicacion/TLR_II.pdf
- (1992). *Taller de Lectura y Redacción I*. Secretaría Académica. Dirección de planeación académica. Coordinación del Sistema de Enseñanza abierta. [pdf]. Recuperado de http://www.cbachilleres.edu.mx/cb/principal/Programas_de_estudio/Area_Basica/Lenguaje_y_comunicacion/TLR_I.pdf
- Colegio de Ciencias y Humanidades (s.f.). *Programa de Estudio del Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I al IV*. UNAM. Recuperado de http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/plan_estudio/mapa_tlri_iv.pdf
- Coll, C. (2010). Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos siempre de la misma perspectiva epistemológica. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/avisos/Martha_Pacheco/Software%20e%20hipertexto/Antologia_Electronica_pa121/Coll_Unid1.PDF
- Coll, C. y Miras, M. (1990). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje en C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (eds.) *Desarrollo psicológico y educación II*. Madrid: Alianza.
- Coria, J.M. (2010.). El aprendizaje por proyectos: una metodología diferente. *Revista e- formadores*. Núm. 4. Recuperado de http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e_formadores_pri_11/articulos/monica_mar11.pdf
- Dávila, M. (2007). *El aprendizaje basado en problemas aplicado a la enseñanza de la literatura en preparatoria*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dewey, J. (1961). *Democracy and education*. New York: The Macmillan paperbacks.
- Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2009). *ACUERDO número 488 por el que se modifican los diversos números 442, 444 y 447 por los que se establecen: el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad; las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional de Bachillerato, así como las competencias docentes para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada, respectivamente*. (23 de junio). México.
- (2008a). *Acuerdo 445 por el que se conceptualizan y definen para la educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades*. (16 de octubre). México.
- (2008b). *Acuerdo 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular común del Sistema Nacional del Bachillerato*, (15 de octubre). México.
- Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? En *Perfiles educativos*. vol.28, n.111. 7-36 [PDF]. ISSUE. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002&lng=es&nrm=iso
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* [en línea], 5 (Sin mes). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550207>
- Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias didácticas para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. México: Mc Graw Hill.
- Centro virtual Cervantes [CVC]. (s.f.) *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm
- Doolittle, P. y Camp, W. (1999). Constructivism: the career and technical education perspective. *Journal of Career and Technical Education* Vol 16, No 1. Recuperado de <https://ejournals.lib.vt.edu/index.php/JCTE/article/view/647/692>
- Duch, B.J. (2001a). Models for Problems-based instruction in undergraduate courses. En, B.J. Duch, S. E. Groh y D. E. Allen. *The Power of problem-based learning: a practical how to for teaching undergraduate courses in any discipline*. 39-46. Virginia: Sterling Stylus.

- (2001b). Writing problems for deeper understanding. En, B.J. Duch, S. E. Groh y D. E. Allen. *The Power of problem-based learning: a practical how to for teaching undergraduate courses in any discipline*. 47-58. Virginia: Sterling Stylus.
- Duch, B.J., Groh S. E. y Allen D. E. (2001). Why problem-based learning? A case study of institutional change in undergraduate education. En, B.J. Duch, S. E. Groh y D. E. Allen. *The Power of problem-based learning: a practical how to for teaching undergraduate courses in any discipline*. 3-12. Virginia: Sterling Stylus.
- Durkheim, É. (2006). *Educación y sociología*. México: Ediciones Coyoacán.
- Egan, K. (2000). *Mentes educadas: cultura, instrumentos cognitivos y formas de comprensión*. Barcelona: Paidós.
- Escalante, N. (2009). *El ABP en la enseñanza de la literatura griega en el bachillerato*. Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Escuela Nacional Preparatoria. (s.f.). *Programa de estudio de la asignatura Lengua Española*. UNAM. Recuperado de <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/cuarto/1402.pdf>.
- Estaire. S. (2004). La programación de unidades didácticas a través de tareas . Revista Electrónica de Didáctica. Núm. 1 Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_04Estaire.pdf?documentId=0901e72b80e06811
- Gabarro, D. y Puigarnau, C. (2010). *Buena ortografía sin esfuerzo con PNL. Propuesta metodológica para docentes*. Barcelona: Boira.
- Galeana de la O, L. (2006). Aprendizaje Basado en Proyectos. En *Investigación en Educación a distancia. Revista digital*. Recuperado de <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>
- Gessen, V. y Gessen, M.M. (2002). Programación neurolingüística. *Educere* vol 6, núm. 19, octubre –diciembre, 341-343. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601914>
- Gil, N. (2000). Una experiencia del enfoque por tareas en la clase de lengua castellana y literatura. *Encuentro, revista de investigación e innovación en la clase de idiomas 11*, 127- 140.
- Gomez del Estal, M. (2001). Trabajar contenidos lingüísticos dentro del enfoque por tareas (I) . Recuperado de http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_01/03052001.
- Gracida, M. I. (2009). El bachillerato: algo más que la punta del iceberg. En J. G. Moreno de Alba (coord). *Historia y presente de la enseñanza de la español en México*. 523-557. México: UNAM.
- Grant, M. M. (2002). Getting a grip on project-based learning: Theory, cases and recommendations. *Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal*. V.5, Issue 1, winter 2002. Recuperado de <http://www.ncsu.edu/meridian/win2002/514>
- Gutiérrez, D.P., Ávila, D.Y. (). Producción y comprensión de textos: la cognición situada entre lo cotidiano y el b-learning. *Revista de Tecnología*. –v.13, Núm. 1 114-120. Recuperado de http://www.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/revista_tecnologia/volumen13_numero1/14_articulo12_rev-tec-vol13-num1.pdf
- Gutmann, A. (2001). *La educación democrática*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, G. (2006). *Miradas constructivistas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Huerta, J.J., Pérez, I.S. y Castellanos, A.R. (2000). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Revista Educar* No. 13 Abril-Jun. Recuperado de <http://educar.jalisco.gob.mx/13/13Huerta.html>
- Hunt, B. C. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Preal documentos No. 43 [PDF]
- Instituto de Educación Media Superior (2005). *Lengua y Literatura*. Gobierno del Distrito Federal. Secretaría de Desarrollo Social. México.
- Instituto Politécnico Nacional. (2008a). *Programa de estudios de la Unidad de Aprendizaje: Expresión Oral y Escrita I*. Secretaría Académica. Dirección de Educación Media Superior. [PDF]. Recuperado de

<http://www.cecyl11.ipn.mx/wps/wcm/connect/D72C058041942A93853A872797D9C9B/EXPRESI__N_ORAL_Y_ESCRITA_IDCF0.PDF?MOD=AJPERES&CACHEID=d72c058041942a93853a872797d9c9b4

- (2008b). *Programa de estudios de la Unidad de Aprendizaje: Expresión Oral y Escrita II*. Secretaría Académica. Dirección de Educación Media Superior. [PDF]. Recuperado de http://www.cecyl11.ipn.mx/WPS/WCM/CONNECT/820E6080419459FE8587872797D9C9B/EXPRESI__N_ORAL_Y_ESCRITA_III1FC.PDF?MOD=AJPERES&CACHEID=820e6080419459fe8587872797d9c9b4
- Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey [ITESM] (s.f). *El Aprendizaje basado en problemas como técnica didáctica*. [pdf] Recuperado de <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>
- Lomas, C. (2005). *Como enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Vol. I. 2ª ed.* Corregida y aumentada. España: Paidós.
- (s. f.). La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación [PDF]. Recuperado de https://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2012/03/la-enseñanza-de-la-lengua-carlos_lomas.pdf
- Lomas, C. y Andrés, O. (Comp) (2003). *EL enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, España: Paidós.
- Lomas, C., Tusón, A. (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. España: Paidós.
- Luna, E., Viguera, A. y Baez G. (2005). *Diccionario básico de lingüística*. México: UNAM.
- Marti, J. A., Heydrich, M., Rojas, M., Hernández, A. (2010) Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia de innovación docente. *Revista Universidad Eafit*. Vol 46. núm.158, abril-junio. 11-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21520993002>
- Martínez, A. Gutiérrez, H., Piña, E. (2007). *Aprendizaje basado en problemas en la enseñanza de la medicina y ciencias de la salud*. México: Editores de Textos Mexicanos-UNAM.
- Martínez, A. y Piña E. (1997). *Aprendizaje de la medicina basado en problemas. Casos de estudio con énfasis en las ciencias básicas*. México: Facultad de Medicina, UNAM.
- Martínez de Sousa, José. (1991). *Reforma de la ortografía española. Estudio y pautas*. Madrid: Visor.
- Gessen, V. y Gessen, M. M. (2002). Programación Neurolingüística. *Educere*. Vol. 6, núm. 19, octubre-diciembre. 341-343. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601914>
- Henning, P. H. (s.f) *Everyday cognition and situated learning*. 146-168. Recuperado de
- Mauri T. (1998). ¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? La naturaleza activa y constructiva del conocimiento. En Coll, C., Martín, T., Mauri M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó
- Maqueo, A. (2004). *Lengua, aprendizaje y enseñanza. El enfoque comunicativo: de la teoría a la práctica*. México: Limusa- UNAM.
- Ministerio de educación. Presidencia de la Nación [Educar]. (2007). El Aprendizaje Basado en Tareas (TBLT) debate. *El portal educativo del estado argentino*. Recuperado de <http://portal.educ.ar/debates/eid/lengua/lenguas-extranjeras/el-aprendizaje-basado-en-tareas-tblt.php>
- Morales, P. y Landa, V. (2004) Aprendizaje basado en problemas. Problem-Based Learning. *Teoría, Ciencia, arte y tecnología*. Chile. Vol.13: 145-157. [pdf]. Recuperado de redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/299/29901314
- Muñiz, O. (2004). Aprendizaje basado en problemas (PBL): beneficios y riesgos en *Geotropico on line* 2(2), 51-60, [PDF] Recuperado de http://www.geotropico.org/2_2_Muniz-Solari.pdf, *Bogota Colombia*
- Paredes, F. (1997). La ortografía una visión multidisciplinar. *ASELE. Actas VIII* 609-619. Centro virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0607.pdf
- Pérez Luis (2005) El acento en español. *Revista Electrónica de Didáctica*. RedELE Núm. 4. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_13Perez.pdf?documentId=0901e72b80e0028e

- Pimienta, J. (2012). *Estrategias de enseñanza-aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias*. México: Pearson.
- (2011). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior. *Bordón*, 63 (1), 77-92 Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3601028>
- Plan Nacional de Desarrollo 2007- 2012. (2007). Transformación educativa en *Igualdad de oportunidades*. Recuperado de <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/igualdad-de-oportunidades/transformacion-educativa.html>
- Real Academia de la Lengua Española [RAE]. (2010). *Ortografía de la lengua española*. España: Espasa.
- (1999). *Ortografía de la lengua española*. España: Espasa.
- (1999). *Ortografía básica de la lengua española*. España: Espasa.
- (s. f.). Principales novedades de la Ortografía de la lengua española (2010) [PDF]. Recuperado de http://www.rae.es/sites/default/files/Principales_novedades_de_la_Ortografia_de_la_lengua_espanola.pdf
- Recino, U. y Laufer M. (2010). Aprendizaje basado en tareas en la enseñanza comunicativa de lenguas extranjeras en *Revista Educación Médica del Centro*. Edumecentro. 2(3):18-25. Recuperado de [http://www.edumecentro.sld.cu/pag/Vol2\(3\)/oriivaldo.html](http://www.edumecentro.sld.cu/pag/Vol2(3)/oriivaldo.html)
- Richards, J.C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. EUA: Cambridge University Press.
- Rico, D. y Vernon, S. (2011). El desarrollo de la localización del acento prosódico y la atildación en los niños. En K. Hess, Calderón G., Vernon, S. y Alvarado M. *Desarrollo lingüístico y cultura escrita. Puntos acentos, historias, metáforas y argumentos*. 71-87. México: Universidad Autónoma de Querétaro-Miguel Ángel Porrúa.
- Sánchez, M. y Andrade, E.(2009). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados de Excale 09, aplicación 2008. Español, Matemáticas, Biología, Formación Cívica y ética*. México: INEE.
- Santillan, F. (2006). El Aprendizaje Basado en Problemas como propuesta educativa para las disciplinas económicas y sociales apoyadas en el B-Learning en *Revista Iberoamericana de Educación* 40/2- 10 de octubre, OEI, [PDF] 1-5. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1460Santillan.pdf>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2013a). *Taller de Lectura y Redacción I*. Serie Programas de estudios. Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección General del Bachillerato. [PDF]. México. Recuperado de http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/01-programasdeestudio/1er_SEMESTRE/Taller_Lectura_Redaccion_I_biblio2014.pdf
- (2013b). *Taller de Lectura y Redacción II*. Serie Programas de estudios. Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección General del Bachillerato. [PDF]. México. Recuperado de http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/01-programasdeestudio/2do_SEMESTRE/Taller_Lectura_Redaccion_II_biblio2014.pdf
- (2013c). *Enfoque intercultural en el Bachillerato General. El Bachillerato General con enfoque intercultural. Documento base*.
- (2009). *Taller de Lectura y Redacción I. Programas de estudios*. Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección General del Bachillerato. [PDF]. México
- (2009b). *Taller de Lectura y Redacción II*. Serie Programas de estudios. Subsecretaría de Educación Media Superior. Dirección General del Bachillerato. [PDF]. México.
- (s.f.) *El perfil del egresado en la Educación Media Superior. Uno de los pilares de la reforma integral de la EMS*. Sistema Nacional del Bachillerato.
- Solé, I. (1998). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje . En Coll, C., Martín, T., Mauri M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Solé, I. y Coll, C. (1998). Los profesores y la concepción constructivista . En Coll, C., Martín, T., Mauri M., Onrubia, J., Solé, I., Zabala, A. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Stanton, W. (2001). Interactionally Situated Cognition: A classroom example. *Cognitive Science*. Vol. 25. Núm. 1. 37-66. Recuperado de http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1089&context=gse_pubs

- Terrón, M. J., García, M. J. y Archilla, Y. (2009). La responsabilidad en el aprendizaje. En Blanco, A. (coord.). *Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior*. 97-116. Madrid: Narcea
- Tobón, S., Pimienta, J. y García J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson.
- Torres, G. (2014). The Task-based sillabus: Promoting L2 Acquisition and Learner Empowerment in an EFL classroom. *International Journal of Education*. [PDF]. Vol. 6, No. 2. 11-23. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1017/SO26144480200188X>
- Townsend, L. (2014). Analysis of the Task-Based Syllabus: Strenghts, weaknesses, and the case for its implementation [PDF]. Recuperado de <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/sylabusandmaterials/M3-Townsend-Cartwright.pdf>
- Tusón, A. (2003). Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua en Lomas, C. y Andrés, O. (Comp). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. 55-68. España: Paidós.
- Thomas, J.W. (2002). Project based learning overview. July 10. Novato.CA: Buck Institute for Education. Recuperado de <http://www.bie.org/pbl/overview/index.html>
- Vázquez López Manuel (2009). Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas en *Monográficos 9*, [PDF]. 237-262 Recuperado de http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_vazquez.pdf
- Vellegal, A. M. (2004). *La programación neurolingüística como herramienta para la enseñanza de E/LE*. Memoria Máster en enseñanza de Español Lengua extranjera. Universidad Carlos III, Madrid.
- Vidal, M. (2012). Ortografía visual: Técnica PNL para la ortografía correcta. En *Reeduca.com*. Recuperado de <http://reeduca.com/programas-educacion/ortografia/ortografia-visual-tecnica-pnl-para-la-ortografia-correcta.aspx>
- Vila, I. (2003). Reflexiones de la enseñanza de la lengua desde la psicolingüística en *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. 31-54 España: Paidós.
- Vigotsky, L. (2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.