



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

**ORIENTACIÓN EDUCATIVA PARA EL
DESARROLLO DE LA COMPETENCIA
ORTOGRÁFICA EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS**

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

QUE PRESENTA

**ROSA ELENA
GARCÍA CASTREJÓN**

ASESOR

MAESTRO JUAN HERNÁNDEZ FLORES

MÉXICO, D.F. JUNIO, 2009.

***“La Competencia Ortográfica
refleja nuestra educación, cultura y la
manera en que nos comunicamos.
Al desarrollarla, preservamos
nuestro idioma y ampliamos
nuestro vocabulario.”***

Rosa Elena

DEDICATORIAS

Con todo el amor a mis padres:

Inés Castrejón Rueda y David García Salinas

Muchas gracias por su amor infinito, su apoyo y comprensión en cada segundo de mi existencia. Por sus enseñanzas y consejos, por darme el ejemplo de responsabilidad y superación. Ustedes han sido parte central de este logro, que alguna vez imaginamos, pero que lo veíamos muy lejano.

Papi

Tú me inculcaste la importancia de la lectura, la escritura, el arte, la educación y la cultura, por ello, esta tesis te la dedico con gran admiración. Has sido mi padre y maestro sin importar el tema o situación. Me enseñaste a caminar, a hablar, a leer, a escribir, a andar en bicicleta, aprender a nadar, a tocar el piano, a mis estudios, desde resolver problemas de matemáticas, pasando por español, literatura, biología, inglés, etc. Siempre tienes una respuesta a cada pregunta que te he hecho, y por todo lo que me has enseñado, es que he llegado hasta donde me encuentro. Mi éxito es también tuyo, porque gracias a tus enseñanzas, consejos, apoyo, guía, comprensión y una de las cosas más importantes, gracias a tu amor incondicional que me das cada segundo, soy feliz y todo ello te lo debo a ti. Eres muy bueno, inteligente y estoy eternamente agradecida por todo lo que me has dado. Siempre te llevo en mi corazón y mi mente. Eres el mejor papi del mundo. Te amo.

Mami

Gracias por las largas jornadas de enseñanza que me diste cuando era niña, adolescente y ahora que soy adulta. Me has dado cuanto necesito, como se le cuida a una planta, regándola frecuentemente sin ahogarla; exponiéndola al sol sin que se marchite y protegiéndola del clima. Eres un ejemplo a seguir como madre, esposa, hija, hermana y amiga. Gracias por tu amor incondicional. Por tu paciencia, ayuda, consejos y enseñanzas que me han hecho crecer

humanamente. Estoy orgullosa de que seas mi madre y mi maestra. Espero algún día llegar a ser como tú y enseñarles a mis hijos los grandes tesoros y ejemplos que me has compartido. Sé que todo tu esfuerzo es porque quieres lo mejor para mí y sé que tus brazos siempre se abren y abrirán para cuando los necesite. Eres tan buena y dulce que tu corazón sabe comprender cuándo necesito una amiga. Tus ojos sensibles se endurecen cuando necesito una lección, y tu fuerza y tu amor me han dirigido por la vida y me han dado las alas que necesito para volar. Te admiro y te respeto. Nunca olvides que vaya a donde vaya, siempre te llevo en mi corazón y en mi pensamiento. Te amo mami, eres la mejor del mundo.

A mis hermanos:

José David

Eres mi mejor amigo. Por todo lo que he aprendido gracias a ti. Por tus sabios y pertinentes consejos. Gracias por todo el apoyo que me has brindado. Eres un hombre muy inteligente, especial y creativo. Me agrada siempre tu gran estado de ánimo y eso me motiva para seguir adelante día con día. Las aportaciones que me has dado en el transcurso de mi vida, me han servido para ver las situaciones de otra manera, pues me haces ver el lado filosófico de las cosas. Te admiro por ser un buen abogado, pero sobre todo, gran ser humano. Siempre estaré contigo, no lo olvides.

María Susana

Eres mi mejor amiga. Una linda niña llena de grandes cualidades. Te agradezco tus conocimientos, consejos y cuidados. Eres mi hermanita pequeña a quien siempre cuidaré. Gracias por el apoyo que siempre me has ofrecido y que sé que nunca me faltará. Eres un gran médico y estoy orgullosa de ti. No olvides que vayas a donde vayas, siempre estaré a tu lado, aunque sea espiritualmente acompañándote, queriendo hacer lo que tú haces, como cuando éramos niñas.

Gorrioncillos, los amo, hemos aprendido a volar como los pájaros, a nadar como los peces y a convivir como hermanos.

José Luis Ruíz Jardón

Eres como un hermano. Te respeto y te admiro por tu fuerza, nobleza y gran inteligencia. Continúa por el buen camino, pues eres una gran persona, un destacado médico y sé que la vida tiene mucho éxito para ti. Un fuerte abrazo.

Mamá Susana Rueda Romero

Admiro tu lucha inalcanzable de toda la vida. Te aprecio, respeto y he aprendido mucho de ti. Te quiero muchísimo.

Abuelita María Salinas

Sé que fuiste una gran madre y maravillosa persona. Donde te encuentres, te mando un caluroso beso y abrazo.

A mi asesor y maestro:

Juan Hernández Flores

En primera instancia por su disposición y su tiempo. Por ser mi guía y encaminarme a la realización de esta tesis. Gracias por su apoyo, ya que sus enseñanzas y sabios consejos le dieron forma y figura a lo que ahora es una realidad. Le agradezco su buen estado de ánimo, amabilidad y comprensión. Mi respeto y afecto para usted como profesor, maestro y ser humano íntegro. Este éxito lo comparto con usted, dado que su figura ha sido fundamental para la realización de esta investigación. Muchas gracias.

AGRADECIMIENTOS

A la **Universidad Pedagógica Nacional** por abrirme sus puertas y brindarme la oportunidad de profundizar en la importancia del maravilloso mundo de la educación.

A todos los maestros y profesores que me impartieron clases en cada semestre transcurrido, pero en especial y con mucho cariño a los maestros: **Dolores Guadalupe Mejía Rodríguez, Leonardo Francisco Saavedra, Laura Lara Ramos, José Antonio Álvarez Cardiel, Vergara Carillo Rita, Luis Alfredo Gutiérrez Castillo, María Guadalupe Cortés Torres, Miguel Ángel Uribe Niño, Genoveva Reyna Marín, José Luís Cortina Morfin, Luz María Ramírez Ábrego, y Roberto Baltasar Montes.**

Les agradezco a los estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional que colaboraron con su disposición y tiempo para contestar los diagnósticos y con ello, llevar a cabo esta investigación. Asimismo, mi gratitud hacia las cuatro alumnas con las cuales llevé a cabo la intervención para el Desarrollo de la Competencia Ortográfica. Fue muy valioso para mí su iniciativa, participación, motivación, dedicación y su confianza.

Finalmente, a mis amigos por ofrecerme su amistad desde el inicio de la licenciatura y vivir con ustedes agradables momentos. Espero que nuestra amistad perdure por muchos años más.

INDICE

INTRODUCCIÓN	10
Planteamiento del problema.....	14
Objetivos.....	23
Justificación de la investigación.....	24
Metodología.....	26
Capítulo 1. ORIENTACIÓN EDUCATIVA	
1.1 Origen y Desarrollo de la Orientación Educativa.....	36
1.2 La Orientación Preventiva y Remedial.....	44
1.3 Funciones de la Orientación Educativa.....	46
1.4 Áreas de la Orientación Educativa.....	47
1.5 Modelos de Orientación.....	49
1.6 Concepción sobre la Orientación Educativa.....	51
1.7 Intervención Educativa.....	53
1.8 Ámbitos de la Orientación Educativa.....	54
1.9 Diagnóstico.....	56
1.10 Función Preventiva y Correctiva del Diagnóstico.....	59
1.11 La Tutoría como Estrategia de Aprendizaje para el Desarrollo de la Competencia Ortográfica.....	62
1.12 El Taller como Estrategia de Aprendizaje para el Desarrollo de la Competencia Ortográfica.....	65
1.13 Los jóvenes en la Orientación Educativa.....	67
Capítulo 2. ¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?	
2.1 Antecedentes afines a la Competencia.....	73
2.2 El nacimiento del término de Competencia y su desarrollo como Enfoque.....	75
2.3 Elementos que definen el concepto de Competencias.....	76

2.4 Definiciones de Competencia.....	81
2.5 Las Competencias en el Ámbito Laboral.....	84
2.6 Las Competencias en el Ámbito Educativo.....	88
2.7 El Enfoque de las Competencias Educativas en el Contexto Mexicano.....	91
2.8 El Discurso de las Competencias Educativas a nivel mundial.....	95
2.9 Tipología de las Competencias.....	97

Capítulo 3. COMPETENCIA ORTOGRÁFICA

3.1 Orígenes de la Ortografía en la Lengua Castellana.....	101
3.2 Etimología y definición de Ortografía	104
3.3 Dominio de la Ortografía.....	105
3.4 De la Ortografía a la Competencia Ortográfica.....	106
3.5 Definición de Competencia Ortográfica.....	108
3.6 La Competencia Ortográfica en la Comunicación.....	110
3.7 La Competencia Ortográfica como Competencia Clave, Transversal y Específica.....	114

Capítulo 4. DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

4.1 Contexto de la Intervención Orientadora.....	120
4.2 Diagnóstico en estudiantes de la UPN.....	125
4.2.1 Propósito del diagnóstico.....	125
4.2.2 Instrumentos del diagnóstico.....	126
4.2.3 Descripción de los instrumentos.....	126
4.2.4 Aplicación de los diagnósticos.....	131
4.3 Resultados obtenidos de los diagnósticos de veinte alumnos de la UPN.....	133
4.4 Resultados obtenidos de los ejercicios ortográficos de las cuatro Alumnas de la UPN.....	155

Capítulo 5. INTERVENCIÓN ORIENTADORA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORTOGRÁFICA

5.1 Diseño de la Intervención.....	161
5.2 Programa para el Desarrollo de la Competencia Ortográfica.....	165
5.3 Programación.....	168
5.4 El Proceso de Enseñanza - Aprendizaje en la intervención.....	178
5.5 Resultados finales de la Intervención de las cuatro alumnas de la UPN..	188
CONCLUSIONES.....	193
BIBLIOGRAFÍA.....	197
ANEXOS.....	205

INTRODUCCIÓN

A lo largo de mi vida familiar, siempre he tenido la atención, el apoyo y la ayuda de mis padres y hermanos, lo que ha sido vital para mi aprendizaje y desarrollo personal. Ellos han sido un modelo a seguir, y considero que una parte de mi Desarrollo en la Competencia Ortográfica, se debe a los buenos hábitos y ejemplos que he visto en casa desde que era pequeña, pues desde que tengo memoria he estado rodeada de diccionarios, enciclopedias, libros, periódicos, revistas y discos de declamadores que mi papá compraba y que yo disfrutaba aun cuando era muy chica.

Asimismo, cuando era niña, mi papá y mi mamá me enseñaron a usar el diccionario, a consultarlo cuando no entendiera el significado de alguna palabra o no supiera cómo se escribe. Dado que mi papá es periodista, escritor, locutor y maestro, me gustaba acompañarlo a su trabajo y ver lo que escribía. Todas estas circunstancias influyeron en mí para que me aficionara paulatinamente a cultivar el idioma español, la redacción de textos, ampliar un poco más mi vocabulario y Desarrollar la Competencia Ortográfica, puesto que ésta la incrementé poco a poco cuando colaboré en el periódico Unomásuno.

Años más tarde, en la educación básica, fue donde aprendí conocimientos teóricos y prácticos sobre la ortografía. Principalmente me enseñaron a memorizar las reglas ortográficas, y el modo en que los maestros nos evaluaban los conocimientos era por medio de dictados, ejercicios y exámenes.

Una de las experiencias que guardo con gran curiosidad es una que pasé en la secundaria, ya que la profesora de español nos había entregado una tarea donde había encerrado en un círculo rojo las palabras que habíamos escrito mal. Delante de estas palabras, anotó la manera correcta de cómo se escribían y nos pidió de tarea que escribiéramos tres veces cada palabra mal escrita. Lo chistoso de esta actividad fue que hice mi tarea, la entregué y una vez calificada y devuelta

por la maestra, gran sorpresa me llevé cuando me di cuenta de que había vuelto a escribir de manera incorrecta algunas palabras. Esta experiencia me hizo recapacitar y pensar en por qué había repetido el mismo error y, peor aún, equivocarme a pesar de estar viendo las palabras corregidas. La conclusión a la que llegué con el tiempo fue que todo lo había hecho mecánicamente. Dada la pena que me dejó esa experiencia, a partir de ese día aprendí a escribir de manera correcta las palabras que había escrito mal y a esmerarme en continuar desarrollando mi Competencia Ortográfica.

Como ésta y otras experiencias más, fue lo que me llevó a escoger el tema del Desarrollo de la Competencia Ortográfica, ya que la mayor parte de las personas carecen de una correcta ortografía y no le dan demasiada importancia al tema; pero, desgraciadamente, la ortografía no sólo afecta a la vista, por así decirlo, sino a uno de los procesos más importantes que realizamos a diario los seres humanos: la comunicación.

Esta investigación se encuentra apoyada por la Orientación Educativa, el novedoso Enfoque de las Competencias, así como también por algunos elementos de la Teoría del Aprendizaje Significativo. Éstos y otros temas más, fueron los que empleé en la intervención que llevé a cabo con estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, para el Desarrollo de la Competencia Ortográfica.

Antes de profundizar en el Capítulo 1, en primer lugar doy a conocer el planteamiento del problema, los objetivos generales y específicos, la justificación de la investigación y finalmente la metodología, donde abordo el tema de cómo es que llevé a cabo esta investigación. Del mismo modo, doy a conocer algunos antecedentes de los métodos en los que me apoyó, como lo son la investigación cualitativa, la sistematización de la experiencia y la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Paul Ausubel.

En el **Capítulo 1 Orientación Educativa**, abordo los temas del Origen y desarrollo de la Orientación Educativa; también la Orientación Preventiva y Remedial; sus funciones, áreas, modelos, ámbitos, principios de intervención educativa, social y ecológica, así como la concepción de la Orientación Educativa. Además, trato los temas del Diagnóstico, el Taller y la Tutoría como estrategia de aprendizaje para el Desarrollo de la Competencia Ortográfica y el Sujeto en la Orientación Educativa.

Para llevar a cabo el Desarrollo de la Competencia Ortográfica, requerí del apoyo de la Orientación Educativa, puesto que tiene como propósito ayudar a las personas a alcanzar un desarrollo holístico e integral, que en este caso fue en el terreno académico, social, personal y laboral.

El **Capítulo 2 ¿Qué son las competencias?**, hablo sobre los antecedentes de las competencias y el nacimiento de este término. También explico su desarrollo y los elementos que definen a este concepto. Proporciono algunas definiciones de competencias, incluida la mía. Menciono el tema de las competencias en el ámbito laboral y educativo, así como también las competencias educativas en México y a nivel mundial. Por último, doy a conocer algunas clasificaciones de las competencias. Es importante mencionar que el presente capítulo es de suma importancia para entender de manera particular y detallada el Capítulo 3.

En el **Capítulo 3 Competencia Ortográfica**, tema central de esta tesis, abordo los temas del origen de la Ortografía en la lengua castellana, su dominio, la Competencia Ortográfica y su relación con la comunicación. De igual forma, será vista la Competencia Ortográfica como competencia clave, transversal y específica.

El **Capítulo 4 Diagnóstico Pedagógico**, hablo sobre el contexto de la intervención orientadora y la organización institucional de la UPN. Por otra parte,

doy a conocer los instrumentos que empleé como diagnósticos, la descripción de éstos mismos y los resultados.

El **Capítulo 5 Intervención Orientadora para el Desarrollo de la Competencia Ortográfica**, alude sobre el diseño de la intervención para el Desarrollo de la Competencia Ortográfica por medio de un Taller y Tutoría, que son los medios que usé en conjunto con el Enfoque de Competencias y retomando algunos elementos del Aprendizaje Significativo para el Desarrollo de la Competencia Ortográfica. Al finalizar este capítulo presento las conclusiones y anexos.

Considero que todos los temas que abordo son importantes y necesarios, ya que cada uno de ellos tiene una función específica para el Desarrollo de la Competencia Ortográfica. Deseo y espero que esta tesis sea del agrado del lector, así como también ayude a tomar conciencia de la importancia de desarrollar la Competencia Ortográfica, puesto que hoy en día se le ha minimizado en algunos contextos.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente existen en México infinidad de personas de todas las edades, de todos los niveles sociales y económicos que presentan errores ortográficos. Estos errores comprenden el uso incorrecto de las letras y de los signos gráficos. Parte de este problema se debe a que desde la educación primaria, algunos docentes, no se detienen a corregir las deficiencias que presentan los alumnos y por ende, estos errores se van arrastrando a lo largo de los años, hasta que los estudiantes llegan a la educación superior con las mismas faltas ortográficas.

Otro factor que ha desencadenado que este problema se agrave, ha sido el uso de algunos aparatos electrónicos como las computadoras, debido a que en algunos casos, éstas corrigen de manera automática las palabras mal escritas y algunas veces las personas no se percatan de ello.

En muchas ocasiones se cree que el memorizar las reglas ortográficas contribuirá a que los estudiantes desarrollen una buena escritura, pero desgraciadamente esto no es siempre lo más viable, ya que no todos los alumnos las memorizan y aquellos que lo hacen, al momento de escribir cometen errores ortográficos, porque con el tiempo dichas reglas se les olvidan, dado que el aprendizaje fue mecánico y por ese mismo hecho no saben trasladar la teoría a la práctica.

Las deficiencias ortográficas de los estudiantes han llamado poderosamente la atención de algunos profesionales y especialistas de la educación, quienes han realizado investigaciones, modelos y programas de apoyo para disminuir la problemática. Ante esta situación, la Orientación Educativa puede ser un punto de apoyo importante en tanto su función es de brindar guía, apoyo, intervención y ayuda con el fin de que los sujetos procuren un desarrollo holístico e integral en el terreno académico, social, afectivo, personal, laboral, etc., que

posibilite tener una vida plena, un desenvolvimiento asertivo en la sociedad y un bienestar físico y mental.

De manera específica, el papel que desempeña la Orientación Educativa es multifactorial en el Desarrollo de la Competencia Ortográfica. Por una parte, interviene para diagnosticar las necesidades que presentan los estudiantes al escribir. Asimismo, ofrece información sobre la situación latente en la que se encuentran inmersos los sujetos que están estudiando. Otro aspecto estriba en que una vez detectadas las fallas de los individuos, interviene para corregir las deficiencias. De igual forma, da asesoramiento así como también se anticipa y crea programas de prevención, incluso puede ofrecer terapia en casos que lo requiera.

Haciendo referencia al Enfoque de Competencias, éste tiene el fin de que los sujetos desarrollen habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes, inteligencia y conocimientos, para lograr resolver idóneamente algún problema que se le presente. Tanto la Orientación Educativa como el Discurso de las Competencias tienen en común el desarrollo humano. Por ello, la función de la Orientación Educativa en el Desarrollo de la Competencia Ortográfica es detectar e intervenir para que el alumno logre comunicarse de manera idónea y eficaz en todas las áreas en las que se desenvuelva.

Cubierto este perfil sobre la Orientación Educativa y el Enfoque de Competencias, es importante señalar que en México se han realizado diversos e interesantes estudios sobre la ortografía en niños, adolescentes y adultos.

Camacho y Ruiz (2000) realizaron un estudio en una escuela primaria, cuya finalidad era conocer el punto de vista de los alumnos respecto a la ortografía. Para ello, se aplicó un cuestionario a 160 niños de 1º, 2º, 4º, 5º y 6º de primaria. En los resultados obtenidos se observó que los alumnos de 1º y 2º expresan abiertamente que no saben para qué les sirve la ortografía. Mientras tanto, los

alumnos de 4º, 5º y 6º no tienen una definición clara de lo que es la ortografía, pero sí la ubican como un elemento que les permite escribir correctamente para darse a entender y facilitar la lectura y comprensión.

A pesar de que la finalidad del cuestionario no era la de revisar la ortografía de los estudiantes, se dedujo que más del 90% de los alumnos se alejan de la convencionalidad ortográfica, lo que hizo pensar a los docentes que el discurso que manejan los alumnos está más ligado al discurso escolar que a su conciencia ortográfica, o meramente consideran la ortografía como algo sin importancia, ajeno, sin sentido y no saben para qué les enseñan ortografía (Camacho y Ruiz, 2000).

Otro estudio que sirvió para observar el nivel ortográfico de los estudiantes, fue una investigación cuyo propósito inicial era conocer la opinión de 326 escolares sobre asuntos ambientales. El estudio consideró escuelas de primaria y secundaria tanto federales como privadas, todas ellas de las distintas delegaciones. Se contemplaron grados, turnos y niveles económicos diferentes, tomando en cuenta zonas urbanas y rurales con número similar de hombres y mujeres (Silva, 1996).¹

El instrumento utilizado consistió en un cuestionario que al ser revisado, dio pauta para elaborar un informe sobre la expresión escrita de los alumnos. Los resultados generales denotaron una ortografía deficiente en todos los grupos analizados; pese a ello, los errores en que incurrieron fueron disímbolos. El grupo que presentó mejor ortografía fue el de 3º de secundaria, de una escuela privada, donde el 37.5% de sus integrantes incidió en frecuentes errores ortográficos en un texto, y sólo el 42.5% mostró una ortografía correcta. Por otra parte, quienes registraron mayores deficiencias ortográficas fueron estudiantes de 6º de primaria

¹ Profesora investigadora de la Dirección de Investigación de la UPN, sede Ajusco. Investigación realizada en la Ciudad de México en 1996, sobre "Educación ambiental: disposiciones y resistencias al cambio en escolares del Distrito Federal".

de una escuela federal, toda vez que el 94.74% de sus miembros presentó mala ortografía. Las dificultades más repetitivas que presentaron los grupos analizados fueron principalmente en el uso de las letras "h", "b", "v", "c", "s", "z", "ll", "y", "g" y "j". Asimismo, se encontró que los estudiantes al terminar la educación básica muestran graves problemas en la construcción de la lengua escrita, dado que elaboran oraciones incompletas y se les dificulta expresar a través de la palabra escrita las ideas que quieren expresar. Los alumnos que presentaron esas deficiencias manifestaron notorias fallas de ortografía (Silva, 1996).

Los estudios antes mencionados son casos que suelen presentarse en todas las escuelas del país y es evidente que si no se atiende este aspecto desde la educación básica, los estudiantes llegarán a nivel licenciatura con graves errores ortográficos, aunados a problemas para la construcción de la lengua escrita.

Algunos profesores no suelen corregir y le dan escasa importancia a la ortografía de sus alumnos, pues consideran que esa responsabilidad es exclusiva de los mentores de español, literatura, lectura y redacción. Por lo tanto, los maestros de matemáticas, geografía, física y química entre otras, se limitan a enseñar únicamente las materias que imparten. Caso semejante sucede con algunos padres, que pudiendo corregir a sus hijos, depositan en la escuela toda la carga de la educación de sus hijos, no obstante que perciben el desinterés de sus vástagos que emplean inadecuadamente las reglas ortográficas. De modo similar en educación superior, en la Universidad Pedagógica Nacional, los maestros de asignaturas como Seminario de Tesis, llegan a advertir errores ortográficos de los alumnos de octavo semestre cuando presentan su proyecto de investigación. Por otra parte, algunos profesores de asignaturas como Ciencia y Sociedad, Epistemología e Investigación, por mencionar algunas; les hacen ver a los estudiantes sus fallas ortográficas al corregir los trabajos entregados, pero dichos señalamientos quedan sólo en observaciones, porque una vez devueltos los

trabajos y exámenes, en algunos casos, el alumno se da cuenta de su deficiente ortografía y no realiza esfuerzo alguno por mejorar.

El principal interés que despertó en mí abordar el Desarrollo de la Competencia Ortográfica a nivel superior, estriba en que los estudiantes universitarios enfrentan serias dificultades para escribir de manera correcta, toda vez que en la educación básica no lograron corregir este problema. Esta situación incide en que varios egresados de educación superior y de otras licenciaturas adolezcan de una buena y correcta ortografía, lo que nos lleva a un círculo vicioso y difícil de resolver que es el corregir y darle solución adecuada a este dilema. Las principales dificultades ortográficas que manifiestan los universitarios, las he podido observar en los apuntes de compañeros con los cuales he cursado clases dentro de la Universidad Pedagógica Nacional. De forma similar, es visible este problema en las pláticas por chat vía internet y en el uso de los celulares. En estos casos, es un hecho que se ha tomado por comodidad y moda abreviar las palabras con el inadecuado uso de las letras, como por ejemplo escriben “verwenza”, “xk”, “poko”, “100mpre”, “kiero” “xika”, “bn”; en vez de escribir “vergüenza”, “porque”, “poco”, “siempre”, “quiero”, “chica” y “bien”.

El tema de la ortografía ha sido muy polémico y se han hecho varias críticas a favor y en contra, sobre si realmente es importante escribir como lo dictan las normas. De acuerdo con Ávila² (citado en el Boletín del Colegio de Estudios Latinoamericanos, 2005, 12-13), considera importante la ortografía, pero opina que ésta no debería ocupar el primer lugar dentro de la lengua escrita. Manifiesta que algo más importante que la ortografía es la calidad de la redacción. Este indica:

Lo que propongo es que en vez de escribir ahora, vaca, pingüino, dirigir, se escriba, de manera más sencilla, aora, baca, pinguino, dirijir. Además, yo mantendría la zeta, para no excluir a la minoría castellana, pero sólo la zeta, por eso escribiría kruz, kruzes, kruzifijo, etcétera. A los adultos que no quieran cambiar su vieja ortografía, yo les regalaría

² Profesor investigador del Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios del Colegio de México.

un programa de cómputo para que con sólo oprimir una tecla, la computadora les cambie su texto. De esta manera, en lugar de usar un programa reaccionario de corrección ortográfica, usarían uno revolucionario que suprime las haches y cambia la “v” por la “b”, etcétera. Nuestras investigaciones muestran que el principal problema ortográfico es la hache, y luego las letras be y ve. El problema es mayor en el campo que en las ciudades, y hay más errores o lapsogramas — como prefiero decirles— en los estratos bajos que en los altos, y en los niños que en las niñas. Y si me permites, habría que ser ambiciosos: soñar que en las nuevas generaciones haya muchos escritores y que las secretarías o los programas de cómputo que corrigen la ortografía se vuelvan inútiles y que los maestros no justifiquen su tiempo enseñando ortografía sino redacción.

En referencia a lo anterior, me parece inadecuada la propuesta del autor al considerar que se le debe dar mayor importancia a la redacción, ya que ambas son importantes, y el redactar implica el empleo adecuado de la sintaxis, la ortografía y las reglas gramaticales. Por otra parte, no hay que olvidar que la separación de las palabras en sílabas forma parte de la ortografía. Si se suprimiera la letra “h” existiría mayor confusión para entender las palabras y las frases, puesto que si las personas no saben dividir las palabras en sílabas, cuando ya no les alcance el espacio para escribir completa una palabra en el renglón, partirían la palabra a su antojo y costaría más trabajo entenderla por la ausencia de la letra “h”. Por ejemplo, si se separa en sílabas la palabra “*ahora*” de manera adecuada se escribiría “*a-ho-ra*”. Quien no sepa hacerlo, posiblemente lo haga así: “*aho-ra*” / “*ahor-a*”. Pero si se elimina la letra “h” probablemente separarían en sílabas de esta manera “*ao-ra*” / “*aor-a*” y de este modo sería más difícil entender la palabra. Igualmente, si suprime la letra “h” no se lograría la comprensión inmediata de algunas palabras como “*leche, chícharo y chocolate*” porque se escribirían así: “*lece, cícaro, cocolate*”. Un ejemplo más para ilustrar sería si se escribiera con “z” “*kruz, kruzés, kruzifijo*”, pues posiblemente las personas también escribirían el apellido “*Cruz*” de esta forma “*Kruz*”, lo que ataca la belleza y pureza de la ortografía.

Finalmente, si el Doctor Ávila observó en sus investigaciones que el problema de la mala ortografía es más frecuente en zonas rurales, me pregunto por qué la ironía de decir que está dispuesto a regalar a todos los adultos que no quieran cambiar su vieja ortografía, un programa de cómputo para que les cambie el texto correctamente. Es notorio y público que los lugares con menos recursos destinados a la educación son las abandonadas zonas rurales, donde no hay energía eléctrica, ni materiales elementales como libros, pizarrones, bancas, salones de clase, etc. Y es una salida fácil del maestro Ávila, el decir que con el obsequio de estas computadoras se va resolver el problema ortográfico de los niños y adultos. Desde mi punto de vista reitero que las propuestas que sugiere son inadecuadas y poco pertinentes.

Por todo lo anterior y aún con una lista interminable de problemas que podrían surgir de esta modificación, como serían la elaboración de nuevos diccionarios, nuevas gramáticas y nuevos programas de las computadoras, entre otros, siempre será más factible que con el estudio, la lectura y la práctica de escribir, la sociedad aprenda a usar mejor y más adecuadamente la ortografía.

Así como hay profesores que creen que es más sencillo eliminar algunas letras para facilitar la escritura; hay otros que se preocupan por mejorar la calidad de la ortografía.

Emilio Rojas³ (citado en El Financiero, 2004), opina:

No saber ortografía impide que tengamos grandes escritores. Es ilógico que en más de 125 millones de mexicanos no haya más de diez escritores vivos reconocidos internacionalmente. Un escritor no vive de su arte, esto es el drama del subdesarrollo. Gobierno tras gobierno, indirectamente, han aniquilado a los escritores a través de la educación que hemos recibido. Nuestro nivel educativo es uno de los más bajos

³ Escritor, investigador y primer científico de la Ortografía Española. Editor de la primera Enciclopedia de la Ortografía del Idioma Español, la única existente y avalada por la Real Academia de la Lengua Española.

en el mundo. Ahora estoy trabajando en libros de ejercicios ortográficos para secundaria y primaria. Por eso creo que esta situación se irá revirtiendo, cuando menos, dentro de tres generaciones. Es atroz pensar que puede ser irreversible. Nuestros hábitos educativos son terribles... y si a esto se aúna que no leemos. Entiendo que más de la mitad de la población vive en la pobreza, pero si no somos capaces de leer literatura nunca seremos capaces de producir ciencia, consecuentemente debemos romper los malos hábitos y tal vez entonces cambiará la situación.

Asimismo, Humberto Musacchio⁴ considera que hoy en día las notas publicadas en los periódicos presentan más errores de ortografía y sintaxis que en épocas pasadas, donde las notas eran redactadas en máquinas de escribir. De igual modo, las informaciones periodísticas tenían que pasar por al menos cuatro o cinco personas encargadas de revisar la ortografía, la sintaxis, el estilo y la congruencia de los textos, de tal modo que las notas eran publicadas con menos deficiencias de escritura.

Musacchio (citado en El Porvenir, 2007), menciona:

El periodismo en general no pasa por uno de sus mejores momentos en lo que se refiere a los acabados, a la expresión, la corrección, la precisión, y la razón fundamental está en el cambio tecnológico, hoy con las computadoras, a veces sólo el redactor sabe lo que va a publicar y durante muchos años en los periódicos la nota pasaba por mucha gente antes de salir publicada. El sistema educativo en México está en crisis y la lectura no es precisamente la mayor de las aficiones de los jóvenes. Me parece que hay que insistir mucho en ese punto porque un periodista que no lee está condenado a la mediocridad. El periodista que lee poesía escribe mejor, se expresa con una mayor precisión, quien lee novelas amplía su visión, el que aborda textos informativos tiene una mayor capacidad de análisis, éstas son las formas en las que la lectura enriquece.

⁴ Escritor y periodista. Autor del libro Alfonso Reyes y el periodismo. Jefe de las secciones culturales en diarios como La Jornada, El Universal y el Unomásuno.

En mi breve experiencia, al leer y redactar diversos textos para el periódico Unomásuno, del que fui colaboradora temporal, considero que la práctica fue fundamental para mí, porque de esta manera logré desarrollar en buena parte mi ortografía, aunque sé que me falta mucho camino por recorrer.

Para tener una buena escritura, no sólo basta con leer y aprender reglas ortográficas, sino escribir continuamente. Ya lo decía la gran poetisa mexicana, Rosario Castellanos: *para ser escritor y escribir bien es necesario escribir diariamente por lo menos una página*. Y un aforismo latino dice: *“Qui scribit bis legit”* que significa: *“El que escribe es como si leyera dos veces”*.

Para desarrollar la Competencia Ortográfica, se requiere que los conocimientos teóricos sean acompañados de la práctica, dado que ésta última refuerza el aprendizaje cognitivo y es aquí donde se lleva a cabo la movilización de los conocimientos y recursos.

La práctica al escribir ayuda a que el sujeto active el pensamiento, la memoria, la observación y la agilidad mental, también demuestra el desarrollo de las capacidades, habilidades, destrezas y aptitudes que fueron desarrolladas y adquiridas. Por otra parte, la práctica coadyuva a conocer nuevo vocabulario, a familiarizarse con las palabras debido a que se da una conexión entre los conocimientos teóricos que fueron guardados en la memoria a largo plazo y trasladar los saberes de manera consciente, porque el sujeto se da cuenta de lo que está aprendiendo.

Preguntas:

¿Por qué algunos estudiantes de la UPN no le prestan importancia a corregir su ortografía?

¿El uso de las computadoras y los celulares está provocando que los alumnos de la UPN no desarrollen la competencia ortográfica?

¿Los maestros de la UPN al detectar en los alumnos incompetencia para escribir, le dan importancia a la situación o no les interesa?

Formulación del problema:

¿Qué tanto contribuirá llevar a cabo un programa de tutoría y taller en el marco de la orientación educativa, para Desarrollar la Competencia Ortográfica en los alumnos de octavo semestre de la Licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco?

OBJETIVOS

Objetivo General: Realizar una Intervención en Orientación Educativa para Desarrollar la Competencia Ortográfica en alumnos de octavo semestre que cursan la licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional.

Objetivos Específicos:

1. Diagnosticar y evaluar de manera individual las dificultades ortográficas que presentan los estudiantes de octavo semestre al escribir.
2. Llevar a cabo una reflexión grupal sobre las experiencias vividas de los estudiantes.
3. Diseñar un programa de taller y tutoría para el Desarrollo de la Competencia Ortográfica en estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Pedagogía.
4. Aplicar y dar seguimiento al taller y a las tutorías.
5. Evaluar de manera individual los resultados finales del programa.

JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La comunicación es uno de los procesos de interacción más importantes que tiene el ser humano para expresar conocimientos, ideas, sentimientos, necesidades, darse a entender y relacionarse con la sociedad. La comunicación verbal y escrita se encuentra presente en todas las actividades que realizamos a diario. Por ello, los mensajes e información que enviemos deben ser claros, precisos y entendibles.

Para que se lleve a cabo el proceso de la comunicación es necesario que los sujetos compartan un mismo código. En la comunicación escrita, los individuos deben tener conocimiento de que existen normas convencionales que rigen la escritura del idioma para realizar el acto de comunicar. En México, el idioma español se rige por las reglas ortográficas que son enseñadas desde la educación primaria. De no existir las reglas ortográficas, las personas escribirían “Ad libitum”⁵, ya que habría más confusión para entendernos unos a otros, no compartiríamos el mismo código que nos identifica y que produce la comunicación.

La incompetencia al escribir hace que la comunicación sea deficiente, ya que las oraciones pierden sentido; posiblemente no se entienda lo que se desea comunicar; limitamos la calidad de la expresión y cerramos las puertas a una gama de oportunidades laborales; sin dejar de mencionar que es incómodo leer escritos donde el receptor tiene que interpretar la idea que se quiere expresar. Asimismo, el vocabulario se limita, la escritura de las palabras se deforma y en situaciones más avanzadas, provoca que existan menos escritores reconocidos y menos gusto por la escritura, lectura y redacción.

En forma similar, numerosas personas que elaboran un trabajo de investigación como una tesis o tesina, se ven en la necesidad de corregir

⁵ A voluntad o elección.

continuamente sus proyectos debido a la falta de conocimientos, práctica y costumbre de escribir de manera correcta.

Un ejemplo de lo desagradable que puede ser un texto carente de ortografía, se encuentra es uno de los fragmentos del libro *Rayuela* (1963) del escritor e intelectual argentino Julio Cortázar. A continuación presento un párrafo:

Ingrata sorpresa fue leer en 'Ortográfiko' la notisia de aber fayesido en San Luis Potosí el 1º de marso último, el teniente koronel (asendido a koronel para retirarlo del serbisio), Adolfo Abila Sanhes (...) Pensador, eskribió bastante en periódikos i dejó algunas obras inéditas, entre eyas 'Máximas de kuartel'(...) Linguista, era muy afekto a tradusir sus propias produksiones al inglés, esperanto i otros idiomas (La jornada, 2007).

Aunque un gran número de personas no consideren importante la falta de un punto, una coma, una mayúscula, un acento, una letra: "s", "c", "k", "h", "z", "x", "g", "j"; etcétera, muchas de las cosas que nos rodean funcionan por medio de normas que se deben acatar tanto en el campo de la justicia como en los trabajos, las escuelas, museos, iglesias, restaurantes e incluso en el mismo hogar. De la misma manera, las reglas ortográficas existen para muchos como un control social, en lo personal considero que tales reglas ortográficas son un maravilloso mecanismo que todos debemos emplear para entender lo que se lee y preservar así la escritura. No hay que olvidar que el español, amén de ser una de las lenguas más hermosas y eufónicas del mundo, es uno de los idiomas que cuenta con el mayor número de palabras debido a la riqueza propia de nuestra lengua.

Si cada mexicano escribiera a su arbitrio, existiría un caos en todos los medios impresos, periódicos, revistas, cartas, epístolas, literatura escrita, etc., y si esta investigación estuviera plagada de faltas ortográficas, seguramente sería devuelto hasta ser corregido y presentado con pulcra ortografía y decoro.

Por todo lo anterior, es manifiesta la importancia que reviste el fomentar y desarrollar la Competencia Ortográfica de los sujetos, para así tener una eficaz

comunicación, desarrollar un amplio y fluido vocabulario en los estudiantes y con ello mejorar su forma de expresión escrita, dado que ésta proyecta su educación, cultura y personalidad.

METODOLOGÍA

Antes de iniciar esta investigación, me pregunté qué temática seleccionaría, puesto que para mí fue de suma importancia que el tema elegido estuviera en función de lo que aprendí en el campo de Orientación Educativa, en la opción de Orientación y desarrollo de competencias, así como también, que el contenido fuera de mi gusto y tuviera un poco de conocimiento sobre lo que abordaría. Tomando en cuenta estos aspectos, fue así como elegí el tema del Desarrollo de la Competencia Ortográfica en estudiantes universitarios. En primera instancia, porque a través de la experiencia, he desarrollado parcialmente la ortografía gracias a mis maestros, padres y amigos y con ello, he aprendido y comprendido el papel importante que ocupa la ortografía dentro de nuestro idioma. Asimismo, desde hace tiempo he observado que son varios los jóvenes que aún les falta continuar desarrollando su escritura y pensé que si me es posible contribuir a mis posibilidades a ayudar a algún estudiante de la UPN a mejorar su escritura, lo haría con gusto.

Primeramente, consideré importante enfocarme a los referentes conceptuales que me apoyaría para dar inicio a mi investigación, como lo fueron el Enfoque de Competencias, la Orientación Educativa, el Diagnóstico Pedagógico y la metodología empleada. La mayor parte de estos referentes me fueron enseñados por mis maestros en séptimo y octavo semestre de la licenciatura en Pedagogía. Sin embargo, tuve que investigar todo aquello relacionado con la ortografía, la teoría del aprendizaje significativo y las estrategias de enseñanza, entre otras temáticas.

Una vez que seleccioné los temas que me iban a ser útiles para mi investigación y ya teniendo redactados algunos referentes teóricos, decidí llevar a cabo una intervención con algunos alumnos de la UPN. Para ello, pensé que los estudiantes que quisieran participar en esta intervención tenían que ser responsables y comprometidos, puesto que mi objetivo era que los upenianos desarrollaran la Competencia Ortográfica por iniciativa propia, porque si no estaba en ellos mejorar su escritura, lo más posible es que abandonarían la intervención y no se llegarían a cumplir los objetivos establecidos.

Para seleccionar a los estudiantes, había pensado en algunos alumnos de cuarto semestre, pero por distintas razones no hubo compromiso, responsabilidad, tiempo y dedicación. Por tal motivo, comencé a comentarles a compañeros de octavo semestre de la licenciatura en Pedagogía sobre mi tema de investigación. Algunos de ellos se mostraron interesados en participar, pero pocos contaban con el tiempo para asistir a las sesiones del taller en un horario fuera de clases. De tal modo, que entre tanto buscar, encontré a cuatro alumnas que se comprometieron a participar en la intervención para el Desarrollo de la Competencia Ortográfica.

Teniendo a las personas que eran mi objeto de estudio, fue así como los conocimientos teóricos comencé a aplicarlos a la práctica. Primeramente elaboré los instrumentos que me ayudarían a tener un diagnóstico de algunos alumnos de la UPN sobre su ortografía. Para la elaboración de estos instrumentos, tuve que revisar varios libros sobre el tipo de pruebas que se hacían para evaluar la ortografía de los estudiantes. Una vez elaborados los instrumentos, decidí que los aplicaría a veinte estudiantes, incluidas las cuatro alumnas con las cuales llevaría a cabo la intervención para el Desarrollo de la Competencia Ortográfica.

Los veinte educandos que contestaron los diagnósticos fueron diecinueve mujeres y un hombre, todos ellos de octavo semestre de la licenciatura en Pedagogía del turno vespertino. Los instrumentos fueron un cuestionario y una serie de ejercicios ortográficos. El lugar de la aplicación del diagnóstico y de la

intervención fue en la Biblioteca Gregorio Torres Quintero, así como también en las aulas de la Universidad Pedagógica Nacional.

Una vez contestados los instrumentos y haberlos revisado, di inicio a la intervención. Para ello, investigué qué tipo de actividades y textos emplearía, así también, cómo llevaría a cabo la enseñanza, que en este caso fue por medio de un taller y tutorías. Consideré que tanto el taller y las tutorías serían útiles para el Desarrollo de la Competencia Ortográfica, ya que he asistido a talleres que se llevan a cabo dentro de la UPN, así como también, durante mi servicio social, fui tutora-par dentro del Programa Institucional de Tutorías (PIT) de la Universidad Pedagógica Nacional, y ello, me ha servido para percatarme de que son buenas las estrategias que se emplean para llevar a cabo el aprendizaje.

Por otra parte, usé como metodología la investigación cualitativa. En el ámbito educativo, he tenido varias experiencias con la ortografía. Igualmente, he tenido acercamiento de este tema en el ámbito laboral y estimo que fue ahí donde desarrollé considerablemente mi Competencia Ortográfica.

Desde que inicié este proyecto, me encaminé a tener una visión y comprensión global del desarrollo de la Competencia Ortográfica, puesto que intervienen muchos elementos y factores que influyen y determinan la situación. Por ello tomé en cuenta las experiencias de las cuatro alumnas, así como también sus actitudes y la educación recibida. Del mismo modo, retomé un poco el contexto, el impacto de los medios de comunicación e incluso del sistema educativo de nuestro país, ya que todo está relacionado entre sí.

En el proceso de intervención, las cuatro alumnas mostraron motivación y voluntad propia para aprender, lo que propició un aprendizaje y desarrollo más eficaz. Me percaté de ello debido a que desde un inicio me manifestaron su interés por desarrollar su ortografía, asimismo, en el transcurso de las sesiones del taller y las tutorías, las alumnas deseaban realizar más ejercicios puesto que se

entusiasaban al darse cuenta de que iban desarrollando su Competencia Ortográfica, e incluso observé en algunas de ellas alegría y emoción cuando lograban superar sus dificultades.

Para el registro, ordenamiento e interpretación de los resultados de los instrumentos aplicados, así como de los resultados obtenidos en la intervención, me apoyé en la sistematización de la experiencia.

Finalmente, es importante recalcar que esta investigación e intervención la llevé a cabo de la siguiente manera:

- **Sujetos:** Veinte estudiantes de octavo semestre de la licenciatura en Pedagogía de de distintos campos optativos, en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. En total fueron diecinueve mujeres y un hombre, todos del turno vespertino. Para llevar a cabo la intervención del Desarrollo de la Competencia Ortográfica, conté con la participación de cuatro alumnas de octavo semestre, del turno vespertino de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad.
- **Instrumentos empleados para llevar a cabo el diagnóstico fueron dos:**
Un cuestionario
Ejercicios ortográficos
- **Lugar de la aplicación del diagnóstico e intervención:** En la Biblioteca Gregorio Torres Quintero, así como también en las aulas de la Universidad Pedagógica Nacional.
- **Estrategia de aprendizaje:**
Taller
Tutorías

De esta manera, fue como desarrollé esta investigación. A continuación explico brevemente los referentes metodológicos en los cuales me apoyé.

INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

A pesar de que la investigación cualitativa tiene sus orígenes en la cultura grecorromana con las aportaciones de Herodoto, son varios autores los que ubican su desarrollo a partir del siglo XIX, en el marco de la antropología, la sociología y la educación (Rodríguez, Gil y García, 1996).

Taylor y Bogdan (citados en Rodríguez, et al., 1996), caracterizan a la investigación cualitativa como inductiva, donde el investigador tiene una visión holística de los sujetos y por ende, ambos son dignos de estudio. Asimismo, el investigador trata de comprender a su objeto de estudio y aparta sus propias creencias y predisposiciones de la situación que está estudiando. Por su parte, Miles y Huberman (citados en Rodríguez, 1996), mencionan que el investigador selecciona situaciones normales que suceden en la vida diaria de todos los sujetos y que también él mismo ha experimentado. Para llevar a cabo esta investigación, se requiere recoger gran cantidad de información y materiales, entre ellos la observación, la entrevista, las experiencias, los sonidos y las imágenes, etc.

SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Cáceres y Ayllón (citados en Jara⁶, 2006), sitúan la sistematización de la experiencia en América Latina en los años cincuenta y sesenta del siglo XX, dentro del campo del Trabajo Social. Inicialmente, se aplicó este término a la recuperación, orden, clasificación y precisión del Trabajo Social, con el fin de aumentar su status y darle un carácter científico técnico. Posteriormente, para los años setenta, se le llamó Reconceptualización del Trabajo Social a la recuperación

⁶ Educador Popular y Sociólogo.

y reflexión de las experiencias para extraer su conocimiento y modificar la realidad. Con el paso del tiempo, la sistematización de la experiencia pasa por el campo de la Educación de Adultos; y es por los años sesenta y setentas del siglo XX, cuando logra tener un mayor auge, dado que se tuvo como meta impulsar y acelerar el desarrollo económico desde el ámbito educativo, por medio de programas y campañas como la alfabetización. De igual forma, surge en Brasil en los años sesentas, del mismo siglo, la Educación Popular o Pedagogía de la Liberación, cuyo representante fue Paulo Freire; quien oponiéndose a la educación bancaria, pretende recuperar los conocimientos, los saberes, la práctica y las reflexiones de los sujetos.

¿Qué es la Sistematización de la Experiencia?

Sistematizar procede del latín *sistema -atis* que significa organizar, ordenar, clasificar algo (Asuri, 1993). El vocablo *experiencia* proviene del latín *experientia* que significa ensayo, prueba, práctica; y hace referencia a un conjunto de conocimientos que se adquieren viviendo, así como también a un hecho de sentir o conocer una persona algo por sí misma (Asuri, 1993). Toda experiencia son procesos sociales, dinámicos, históricos y vitales que son vividas de manera individual o grupal. En las experiencias se involucran seis factores que caracterizan la situación vivida y que son determinantes para las personas. Retomando a Jara (2006) menciona que estos factores son:

Condiciones del contexto: Lugar donde interactúa y se desenvuelve el sujeto, sea económico, político, social, cultural, familiar, educativo, etc.

Situaciones particulares: Circunstancias específicas que se enfrentan y viven las personas.

Acciones: Hechos y acciones que hacemos para alcanzar una meta.

Percepciones, sensaciones, emociones e interpretaciones: Que tienen las personas al vivir una experiencia.

Resultados: Consecuencias o efectos que se generan de las experiencias.

Interrelación: Son relaciones y reacciones de los individuos que se implican en la experiencia.

Sistematizar las experiencias alude al proceso de registrar, ordenar, interpretar, analizar, reflexionar, descubrir, mejorar y comunicar las experiencias que vivimos las personas, con la finalidad de darnos cuenta del por qué sucedieron así las cosas, también para obtener conocimientos para compartirlos y mejorar la realidad. Si deseamos rescatar las experiencias, primeramente necesitamos recurrir al contexto y considerar el lugar donde se llevaron a cabo dichas experiencias como instituciones, organizaciones y establecimientos, puesto que en estos lugares se vivieron hechos que hicieron única la experiencia. De igual forma, es importante recordar todo aquello que hicimos, manifestamos y también aquello que dejamos de hacer esos espacio. Cuando vivimos una experiencia no todos las vivimos de la misma manera e intensidad, por ello, tanto las emociones, percepciones e interpretaciones de las experiencias serán diferentes para cada uno de nosotros (Jara, 2006). Martinic y Walker (1992) consideran la sistematización como la experiencia de recuperar lo que se sabe de la vivencia para interpretarla y después compartirla.

En la intervención para el desarrollo de la competencia ortográfica, usé la sistematización de la experiencia para el registro, ordenamiento, interpretación y análisis de los instrumentos del diagnóstico, así como también de la evaluación individual y grupal, en el proceso y fin del taller – tutoría. Asimismo, el primer día de intervención, se llevó a cabo una reflexión grupal de las experiencias previas que tuvimos las cuatro alumnas y yo con el tema de la ortografía y su desarrollo.

TEORÍA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

David Paul Ausubel (1918- 2008) estudió medicina y fue psicólogo de la educación. En 1963 creó la Teoría del Aprendizaje Significativo, la cual es considerada una de las más reconocidas e importantes dentro del constructivismo

moderno (Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 2008). Esta teoría se basa principalmente en la psicología educativa, pedagogía y didáctica, dado que se ocupa de los procesos, elementos y factores que requiere el sujeto para aprender, particularmente dentro de las aulas. Ausubel menciona que el profesor debe encargarse de elegir qué contenidos son los más importantes para enseñar, así como también, requiere investigar qué es lo que los alumnos están listos para aprender, tomando en cuenta el nivel y grado de dificultad de los contenidos. Asimismo, tiene que generar entusiasmo y motivación en sus alumnos para conducirlos a generar aspiraciones realistas (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983). La teoría del Aprendizaje Significativo señala que se requiere de tres condiciones para aprender significativamente, éstas son las siguientes:

Material significativo

Todo material proporcionado al estudiante se tiene que ofrecer de manera no arbitraria y si sustantiva (razonable y no aleatoria), es decir, que el contenido a enseñar se relacione con algún aspecto relevante que exista en su estructura cognoscitiva del alumno, sea un concepto, imagen o un símbolo (Ausubel, 2000). Un ejemplo de material significativo que les proporcioné a las alumnas fue en el contenido de la acentuación, dado que los temas abordados se los enseñé comenzando de lo más sencillo a lo más complicado, es decir, primeramente me percaté de que supieran identificar la sílaba tónica en las palabras, posteriormente, para el aprendizaje de la acentuación en palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas, les di a conocer qué es la acentuación, cuál su símbolo o representación gráfica y finalmente los tipos de acentuación. Como se puede observar, los contenidos llevaban una secuencia y estructura organizada, pues de lo contrario, no hubiera sido material significativo si la organización del material hubiera sido aleatoria.

Ideas de anclaje

Es necesario que el educando contenga en su estructura cognitiva ideas de anclaje, es decir, que haya interacción y conexión entre el nuevo material y las ideas preexistentes o conocimientos previos que ya trae consigo la persona (Ausubel, 2000).

Actitud

No basta con que el alumno cuente con los requisitos cognoscitivos para aprender. Es indispensable la disposición y motivación, puesto que varios experimentos constatan que el aprendizaje deliberado resulta más preciso, eficaz, pertinente y específico que el aprendizaje sin intención (Ausubel, 1983).

Para llevar a cabo el proceso de enseñanza - aprendizaje para el Desarrollo de la Competencia Ortográfica, me apoye en la teoría del Aprendizaje Significativo. En el *Capítulo 5 Intervención Orientadora para el Desarrollo de la Competencia Ortográfica*, explicaré con mayor detalle el proceso.

Capítulo 1

LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

1.1 ORIGEN Y DESARROLLO DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Retomando a Álvarez (1994) para explicar el origen y desarrollo de la Orientación Educativa es necesario remontarnos a la Gran Bretaña en el siglo XVIII con la llegada de la Revolución Industrial, ya que en esta época se alcanza una mayor producción gracias a la invención de las máquinas que logran multiplicar el trabajo de los obreros y obtener mayores ganancias. Es aquí donde surgen las primeras orientaciones dado que era necesario orientar a los empleados para el manejo de las maquinarias, por ello, la orientación en primera instancia fue de manera laboral, donde se capacitaba a los trabajadores para realizar actividades productivas

Del mismo modo, el autor considera que un aspecto que contribuyó al surgimiento de la orientación fue el cambio de vida, es decir, de lo rural a lo urbano, pues muchas familias tuvieron que salir de sus provincias sea por necesidades económicas o educativas, y de ésta manera, integrarse a los cambios que se suscitaban en aquella época. Por ende, la orientación sirvió para encaminar y orientar a las personas debido a que se requería de mano de obra calificada. También se puede encontrar como detonador del origen y desarrollo de la orientación, la llamada democratización de la educación, supuesto que con ello se tuvo la idea de que las puertas educativas serían abiertas para cualquier persona que deseara estudiar.

Otro dato importante de mencionar es la revolución científica, debido a que con las grandes aportaciones que trajo consigo la Revolución Industrial, se logró el avance de varias disciplinas que con el tiempo continuaron su desarrollo y se convirtieron en ciencias científicas. Un ejemplo de ello lo es la educación, la psicología y la sociología. De esta forma, con la revolución científica se da apertura a la modernización, que con apoyo de la orientación laboral se encamina a cubrir las necesidades de una sociedad moderna (Álvarez, 1994).

Con el paso del tiempo, debido al rápido crecimiento tecnológico y científico de la producción, el país necesitaba de personas aptas y preparadas para responder a las necesidades y demandas capitalistas; es aquí donde podemos hablar de una orientación profesional, la cual, se tenía que apegar al modelo económico demandante que se vivía en ese tiempo (Álvarez, 1994).

Por otra parte, el mismo autor explica que en Estados Unidos, los sucesos que condujeron a la creación de la orientación formal fueron la inmigración, la liberación de los esclavos, la accesibilidad de la educación, la guerra civil, la industrialización, las tensiones internacionales, la coeducación, el cambio de los concepto de educación y los movimientos de salud mental, entre otros.

Fletcher (citado en Álvarez, 1994, 24) opina:

La introducción de los sistemas de orientación puede ser contemplada como la expresión formal de un concepto cuyas raíces se encuentran en los progresos de la educación y de las ciencias sociales formales a finales del siglo pasado y cuyo crecimiento fue estimulado por los profundos cambios económicos, políticos y sociales de ese periodo, y acelerado por las dos guerras mundiales. Así pues, la orientación es primordialmente una respuesta al cambio.

De modo similar, otros aspectos que contribuyeron al desarrollo de la orientación fueron las aportaciones de Munsterberg (citado en Álvarez, 1994, 26) ya que en 1911 **“inaugura de manera formal la psicotecnia como disciplina que trata de adaptar al hombre al trabajo mediante la aplicación de la psicometría a la selección industrial”**. Para ello, se llevaba a cabo un diagnóstico de capacidades donde se tomaban en cuenta las destrezas de los trabajadores y en relación con su desempeño se les ubicaba en determinado puesto de trabajo

Por otro lado, en 1890 McKeen Cattell (citado en Álvarez, 1994) subraya que la psicometría es una disciplina que se inició con el surgimiento de los tests

mentales y los métodos estadísticos. Dichos tests sirvieron para conocer el grado de nivel intelectual que tenían los individuos.

Con el paso de los años y el desarrollo de la psicometría, la orientación como innovación educativa tomó un impulso importante gracias a la aplicación pedagógica, cuyo fin de dicha metodología, era mejorar la educación por medio de una atención selectiva de alumnos. Hasta este momento, según con lo que plantea Álvarez (1994), se puede observar cómo la orientación se va encaminando no sólo a la capacitación laboral, sino que ya comienza a intervenir en otros aspectos como la educación. Igualmente, se da pie al movimiento pro higiene mental, cuyo objetivo era mejorar la atención profesional en el tratamiento de cuadros represivos y violentos de los enfermos. Así como este aspecto contribuyó al desarrollo de la orientación, el psicoanálisis tuvo su parte representativa, ya que ayudó al tratamiento no sólo de los trastornos del sueño sino también de la personalidad.

La importancia de estos dos movimientos reside en el hecho de que influirán profundamente en el counseling americano que se desarrollará dos décadas después y que desde su inicio se plantea unas metas educativas - orientadoras claras (Álvarez, 1994, 29).

Continuando con el mismo autor, en Norteamérica, los primeros decenios del siglo XX pueden ser considerados como la etapa funcional del movimiento de orientación vocacional, dado que centraba su atención a los problemas de las generaciones jóvenes al nuevo orden económico – profesional.

J.B. Davis (citado en Álvarez, 1994) conceptualizó la orientación vocacional como orientación moral y para la vida, tomando en cuenta al individuo y sus ocupaciones. En cambio, E. Weaver (citado en Álvarez, 1994) definió la orientación como servicio de ayuda para el descubrimiento y el uso de las capacidades de cada estudiante.

En 1913 la orientación estuvo enfocada hacia la ayuda vocacional y profesional. En Estados Unidos se institucionaliza la orientación a partir de la creación de la National Vocational Guidance Association (NVGA) (Álvarez, 1994).

En la década de los años veinte del siglo pasado, en Estados Unidos se utilizó el concepto de orientación educativa (educational guidance) y orientación vocacional (vocational guidance). Mientras tanto, en Europa se utilizaba el término de orientación profesional. En estos tiempos, la orientación era entendida como un concepto y no como un programa de ayuda dirigido a la sociedad (Bisquerra, 1996).

En 1925, Proctor (citado en Bisquerra, 1996) expresó que la orientación era necesaria cuando el sujeto no fuera capaz de integrar por sí mismo su autoconocimiento y el de su alrededor. Es por ello que términos como la higiene mental y la psicometría son cada vez más comunes en el uso de la orientación vocacional, ya que ésta última se va enfocando hacia problemáticas vinculadas con el fracaso escolar y los casos problema.

Tanto el psicoanálisis como el movimiento pro higiene y la terapia centrada en el cliente, fueron de suma importancia para el llamado *counseling* surgido en los años treinta. En 1931, Proctor, Benefield y Wrenn (citados en Bisquerra, 1996, 30) plantean este término, quienes:

Introducen el concepto de counseling como proceso de ayuda individualizado. Lo definen como un proceso psicológico de ayuda para la adecuada comprensión de la información profesional en relación con las características personales (intereses, aptitudes, expectativas).

Forrest (citado en Álvarez, 1994) estima que el inicio y desarrollo del *counseling* como movimiento de orientación responde a tres factores importantes, éstos son el aumento de la población de estudiantes, el desarrollo de los servicios para estudiantes y el desarrollo de nuevas teorías psicológicas.

Por otra parte, ha existido gran debate y polémica en relación con los conceptos de educación y orientación, pues para algunos autores significa lo mismo, mientras que para otros son cosas distintas. Por ejemplo, John M. Brewer (citado en Bisquerra, 1996) considera que la orientación y educación son la misma cosa. Expresa que el sujeto es quien debe tener la iniciativa de pedir ayuda y el orientador debe ser empático con su paciente. Asimismo, la orientación debe encargarse de atender cuestiones familiares, de trabajo y ocio.

Según el autor antes mencionado, durante estos años la palabra *guidance* englobó problemas familiares, de salud, religiosos, escolares, de trabajo, de ocio, entre otros. Igualmente, la *vocational guidance* se encaminó a resolver problemas relacionados con la elección de una ocupación.

Para los años cuarenta, del siglo XX, la orientación se incrementó de manera impresionante, ya que en esa época el mundo se encontraba en plena Segunda Guerra Mundial y era necesario ayudar y orientar a las personas que regresaban de los campos de batalla y volvían a la vida familiar y laboral. Por ello, la orientación se centró en las relaciones familiares y de pareja. Para Strang (citado en Bisquerra, 1996) la orientación debería estar más enfocada hacia el desarrollo que hacia la recuperación.

Por otra parte, Bisquerra (1996) menciona que entre 1946 y 1947 surgen los *grupos "T"* como método para la formación en relaciones humanas. Estos grupos participaban de manera independiente donde las personas que lo integraban solían analizar sus propias reacciones y compararlas con las de los demás.

Los años cincuenta del siglo antes mencionado, son de gran importancia para el desarrollo de la orientación, toda vez que ésta se enfocó hacia el ciclo vital del individuo, además de que surgieron varias asociaciones y organismos para su respaldo.

Donald Super (citado en Bisquerra, 1996, 40) definió la orientación vocacional como:

Proceso de ayudar a la persona a desarrollar y aceptar una imagen integrada y adecuada de sí mismo y de su rol en el mundo del trabajo, comprobar este concepto frente a la realidad y convertirla en realidad, con satisfacción para sí mismo y para la sociedad.

Es aquí donde la orientación se dirige más hacia el auto concepto y se centra hacia lo que es el ciclo vital del ser humano. Con ello, se puede hablar de una revolución de la carrera, la cual, es la “**secuencia de posiciones y roles ocupados por una persona a lo largo de toda su vida**” (Bisquerra, 1996, 40). Por ello, este autor considera a la orientación en estos años como un proceso continuo y educativo que se ocupa de la globalidad de la persona, donde el sujeto debe tomar conciencia de su responsabilidad.

En 1950, Jennings (citado en Bisquerra, 1996) usó el término de *socio grupo* para hacer referencia a los problemas visibles o perceptibles de una persona, y utilizó la palabra *psicogrupo* para referirse a aspectos emocionales que no son manifestados fácilmente.

Hacia finales de los años sesenta del vigésimo siglo de nuestra era, las palabras *vocación*, *educational guidance*, *vocational guidance* y *counseling* son remplazadas por el término de *carrera*. El concepto de orientación de la misma manera cambia, y se define como un proceso de ayuda a todas las personas a lo largo de toda la vida, en todos sus aspectos (Bisquerra, 1996).

Para Wrenn (citado en Bisquerra, 1996) el orientador es un agente de cambio y manifiesta que la orientación debe prevenir, atender al desarrollo personal y ser dirigida a todos los individuos. De forma más específica, Robert H. Mathewson (citado en Bisquerra, 1996,44) indica que la orientación es: “**El desarrollo y la realización óptimos del yo individual, compatibles con**

obligaciones sociales, valores morales e ideas espirituales universalmente válidas”.

En los años setenta del siglo XX, se formalizó y se puso más énfasis en la prevención y desarrollo del sujeto. Morrill, Oeting y Hurst (citados en Bisquerra, 1996) consideraron que era necesario que la orientación fuera correctiva, preventiva y de desarrollo. Todo esto por medio de un modelo de consulta y una orientación por medios tecnológicos como el radio, la televisión, el video, la informática, las publicaciones, etc.

Retomando a Bisquerra (1996), se dice que con el transcurrir del tiempo, la orientación comienza a dirigirse hacia las minorías culturales y raciales, también hacia las mujeres, a los superdotados, a los marginados e incluso a delincuentes, drogadictos y presos. A este tipo de orientación se le llamó orientación multicultural o atención a la diversidad. También es de suma importancia en estos años el movimiento de la educación para la carrera, ya que es una orientación integrada en el currículo educativo.

Hoyt (citado en Bisquerra, 1996, 52) es representante de dicho movimiento y expresa que:

La educación para la carrera es la totalidad de los esfuerzos de la comunidad y del sistema educativo para ayudar a los individuos a familiarizarse con los valores de una sociedad orientada hacia el trabajo, integrar esos valores en su estructura personal de valores en sus vidas, de tal forma que el trabajo sea posible, significativo y satisfactorio para cada individuo.

La educación para la carrera atiende la enseñanza elemental, la universidad y la educación de adultos. Los objetivos de dicha educación consistían en cambiar el sistema educativo, proporcionar a los individuos habilidades necesarias para adaptarse a los cambios sociales y profesionales, proporcionar información vocacional, enseñar cómo las materias educativas se relacionan con las

ocupaciones, proporcionar valores a los jóvenes y relacionar la educación con el trabajo. Otro movimiento surgido en estos años fue el de la educación para la vida, cuyo objetivo era proporcionar a los alumnos las herramientas psicológicas necesarias para afrontar la vida. La orientación atendía a los profesores, a la familia y a la sociedad en general (Bisquerra, 1996).

En los años ochenta, del siglo XX, surgen programas preventivos para la salud, en especial para el sida y el consumo de drogas. La educación para la salud trabaja conjuntamente con la orientación psicopedagógica para el tratamiento preventivo de dichos problemas. Este tipo de orientación estaba dirigida hacia el modelo del ciclo vital (Bisquerra, 1996).

Para los años noventa del mismo siglo, el autor antes mencionado explica que la orientación se enfocó hacia los programas comprensivos, cuyo objetivo era lograr un auto desarrollo a lo largo de toda la vida del individuo. Con ello, la orientación psicopedagógica atendió aspectos como la familia, el tiempo libre, la comunidad y las organizaciones.

La Orientación Educativa en México

Hablando específicamente en México, la primera medida de amplia cobertura en el servicio de Orientación Educativa, fue la creación del Sistema Nacional de Orientación Educativa (SNOE), el 3 de octubre de 1984. Sus funciones principales fueron regular la matrícula de las escuelas, la distribución de los recursos y apoyar el mejoramiento de la calidad de los servicios de orientación vocacional y educativa. Se crearon programas de orientación en Educación Primaria, Educación Especial, Educación Indígena, Educación Media Básica, Educación Media Superior y Educación Superior. Con la Modernización Educativa en 1992, el SNOE cambia de nombre por el de Servicio de Orientación Educativa (SOE) (Vargas, 2001).

La Dirección General de Extensión Educativa de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F., tiene como propósito contribuir al fortalecimiento de los orientadores, proporcionándoles herramientas necesarias para apoyar su actualización. Todo esto se realiza por medio de cursos de capacitación, materiales y asesoramiento técnico - pedagógicos. Por otra parte, hay orientación para estudiantes, autoridades y público en general que se realiza por la vía telefónica, atención personalizada, canalización a instituciones de atención social, psicológica y de salud (Vargas, 2001).

El desarrollo y evolución de la orientación en México se ha efectuado, al paso de los años, gracias a la ayuda de instituciones, organismos, reuniones nacionales de orientación educativa, así como también por medio de las expo – orientaciones, que han contribuido a su difusión. El autor antes mencionado señala que la elaboración de un reglamento en 1989, consideró que la orientación educativa tenía que ser obligatoria en todas las escuelas, lo mismo que los programas de apoyo de capacitación y actualización de orientadores.

Es menester mencionar que la orientación educativa en México ha sido decisiva en la elaboración de trípticos en apoyo a los concursos de ingreso para la asesoría de los estudiantes, padres de familia, orientadores y autoridades. Asimismo, se han instalado módulos de orientación educativa en algunas delegaciones políticas para difundir y orientar a la sociedad. Actualmente, se puede contar con Orientatel que suministra orientación vía telefónica a quien lo necesita y se comunica a dicho organismo (Vargas, 2001).

1.2 LA ORIENTACIÓN PREVENTIVA Y REMEDIAL

Las principales acciones que lleva a cabo hoy en día la orientación son dos: la orientación preventiva y la orientación remedial o correctiva. Ambas, están dirigidas a todas las personas en cualquier problema y ámbito al cual se esté haciendo referencia.

Orientación Preventiva

La orientación es preventiva cuando tiene carácter proactivo, es decir, cuando su finalidad es anticiparse para prevenir cualquier incidente que pudiera ocurrir, sea en el ámbito laboral, familiar, educativo, económico, social, político, cultural, entre otros. Específicamente dentro del ámbito académico, se crean programas de orientación preventiva como una estrategia para definir y reforzar en los estudiantes actitudes, valores, habilidades y otras capacidades, que los ayudarán a enfrentar los problemas y tomar decisiones correctas ante alguna situación de riesgo. En el terreno educativo, la orientación es definida como un proceso de asesoramiento continuo, donde el profesor se encarga de promover actividades preventivas, dirigidas a formar hábitos de aprendizaje, desarrollo de habilidades cognitivas, estudio, concentración y atención (Ayala, 1998).

Como vivimos en un mundo dinámico, rodeados de situaciones escolares, familiares, económicas, sociales y personales; cada vez son más las personas que recurren a la orientación preventiva y por ello, se ha impuesto no sólo dentro de las instituciones educativas, ya que actualmente se han creado programas y campañas preventivas de salud pública, de protección hacia las mujeres y niños, hacia los fenómenos naturales, así como la creación de espacios culturales, deportivos y de tiempo libre, para que la ciudadanía acuda a los centros, se informe y esté preparada para evitar, enfrentar los problemas y con ello disfrutar de una vida sana,

Orientación Correctiva

Conocida también como orientación remedial, interviene cuando la persona es diagnosticada con alguna dificultad, situación inconveniente o trastorno, sea de cualquier ámbito. Uno de sus principales objetivos es lograr el pleno desarrollo de la persona, por medio del apoyo, ayuda, asesoría y guía que se le ofrece. La corrección del paciente será efectiva, siempre y cuando él mismo colabore en lo

que le corresponde, dado que está en gran parte de su persona liberarse de sus conflictos. Por ello, que la orientación le será un apoyo que lo encaminará hacia las vías más recomendables para su superación, pero estará en manos de la persona la elección de cambiar o reclinar.

1.3 FUNCIONES DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Siguiendo a Álvarez (1994) son cuatro las funciones que desempeña la orientación educativa, estas son función de ayuda, función educativa y evolutiva, función asesora y diagnosticadora y función informativa.

Función de ayuda

Tiene por objetivo que el individuo fortalezca sus **habilidades** y **destrezas** para que sea capaz de **resolver** las distintas **problemáticas** que le aquejan. Una vez que la persona es diagnosticada y tratada, el paciente recuperado logra adaptarse al entorno tanto interno como externo (Álvarez 1994).

Función educativa y evolutiva

El mismo autor señala que para llevar a cabo esta función, es necesario partir de los antecedentes de la función de ayuda, es decir, la función educativa y evolutiva trata de unir a un equipo completo tanto de la familia como de especialistas, para ayudar al desarrollo del sujeto. En la intervención es necesaria la colaboración del padre, madre, docentes y administradores, con el fin de fortalecer las estrategias y técnicas que le ayudaran a resolver al sujeto sus dificultades y problemáticas.

Función asesora y diagnosticadora

Tiene como meta reunir la información necesaria sobre el paciente o el orientado para analizarla tanto teórica como prácticamente. La información proporcionada se debe estudiar lo más detalladamente posible, para que se pueda hacer un análisis correcto y fiel a las necesidades del sujeto. Asimismo, hace énfasis en la forma en que el individuo es capaz de integrar sus conocimientos y actitudes (Álvarez, 1994).

Función informativa

Continuando con el mismo autor, el objetivo de esta función es ofrecerle al sujeto una serie de armas y tácticas que le servirán para su desarrollo y evolución. El proceso de ayuda será más completo por medio de la asistencia a instituciones, así como por medio del seguimiento de planes y programas. Esta función no sólo va dirigida al orientado sino a todos aquellos que tienen contacto con él, toda vez que al involucrar a la familia, a los maestros y a personas cercanas, el proceso será más fácil (Álvarez, 1994).

1.4 ÁREAS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Pasando a las áreas de la orientación educativa, ésta comprende cuatro que son las siguientes:

Proceso de Enseñanza – Aprendizaje

Vélaz (1998) indica que este proceso centra su atención en los problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje. Para proporcionar ayuda y guía a los educandos, es necesario apoyarse en las teorías de aprendizaje conductistas y cognitivas, como las de Piaget, Vygotski, Ausubel y Bandura, entre otros.

Asimismo, esta área se complementa con las técnicas de aprendizaje y los estilos de aprendizaje.

Atención a la Diversidad

La finalidad que tiene esta área es de proporcionar ayuda y orientación a la diversidad de personas que lo necesiten, sin importar sus orígenes o discapacidades. Del mismo modo, trata de cubrir aquellas carencias que se hacen presentes en los sujetos y que se reflejan en las instituciones, donde es posible la prevención y el desarrollo humano (Álvarez ,1994).

En España, a través del Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (citado en Vélaz, 1998, 83) señala que:

Un alumno tiene necesidades especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo.

Desarrollo de la Carrera

Esta área pretende orientar al individuo a la elección de una carrera profesional, así como también insertarlo a la sociedad y al mundo laboral. Este tipo de orientación debe ser incluido en el currículum, ya que es de suma importancia darles a los estudiantes los conocimientos necesarios con el fin de que conozcan la gran variedad de licenciaturas y campos laborales a los que pueden ingresar. Para ello, se requiere tomar en cuenta las aptitudes y perfiles de los educandos con el perfil que se demanda (Vélaz, 1998).

Prevención y Desarrollo Humano

Su objetivo es orientar a los individuos a lograr un bienestar y desarrollo humano en todos los ámbitos que los rodean, sean personales, laborales, sociales, mentales, educativos, etc. De modo similar, prepara a los sujetos para que sean personas responsables, participativos, que manejen los valores y los conocimientos de manera correcta para que logren tener una vida feliz llena de salud y estabilidad (Vélaz, 1998).

1.5 MODELOS DE ORIENTACIÓN

Se puede entender por modelo, al tipo de herramienta que interviene en el proceso de orientación, cuya finalidad es proponer líneas de actuación práctica hacia la problemática presentada. Los modelos más usados son tres, el modelo clínico, el modelo de programas y modelo de consulta.

Modelo Clínico

También conocido como *counseling* o modelo de atención individualizada, se caracteriza por ofrecer una intervención especializada, cuyo objetivo es proporcionarle a la persona ayuda, asesoramiento y acompañamiento, con el fin de producir cambios en él mismo, así como satisfacer sus necesidades específicas, dado que generalmente, es el orientado quien busca la ayuda del profesional o algún familiar o profesor (Bisquerra, 1998).

Para poner en práctica este modelo, primeramente el orientador realiza un examen diagnóstico al paciente, y una vez que obtiene los resultados, algunos orientadores utilizan tests psicométricos y la entrevista como principales instrumentos para comenzar la guía y ayuda. Asimismo, centra su atención en los problemas relacionados con aspectos personales, socio profesionales y la educación. La relación y estrategia que se establece entre orientador y orientado

es individual y directa. A pesar de que el modelo clínico hace énfasis y le da prioridad a los casos terapéuticos, en algunas ocasiones llega a ocuparse de casos preventivos y de desarrollo personal. Asimismo, es un proceso interactivo que se fundamenta en la comunicación, donde se establecen relaciones personales entre el profesional y el orientado, sean éstas entre tutor-alumno, orientador-padres y tutor-padres. También, este modelo promueve el autoconocimiento del sujeto, donde el orientador es quien conduce el proceso y el máximo responsable de la intervención (Bisquerra, 1998).

Modelo de Consulta

Una de sus principales características es que el proceso de intervención es indirecta y conducido por dos personas. Caplan (citado en Bisquerra, 1998) menciona que son dos los profesionales los que guían la intervención. Un consultor que puede ser un orientador o pedagogo, y un consultante que en su mayoría son los profesores, el tutor o algún familiar. El consultor ayuda al consultante y éste último es quien atiende al orientado. La relación entre el consultor y el orientado es indirecta, pero entre consultante y orientado es directa. El consultante sigue las indicaciones del consultor y de esta manera ayuda al orientado. La relación entre ambos profesionales debe ser cordial, dado que no deben existir jerarquías entre el consultor y el consultante.

Las intervenciones pueden ser de forma individual o grupal, igualmente, se requiere involucrar a todas las personas que puedan ayudar al desarrollo de la persona. Debido a ello, el proceso de orientación que ejerza el orientado, no sólo recaerá sobre el cliente, sino también generará cambios en todos los implicados. Las herramientas empleadas son con frecuencia la entrevista, los diagnósticos y técnicas de trabajo, ya sea con familiares, docentes o padres. Este modelo atiende aspectos de orientación preventiva o remedial (Bisquerra, 1998).

Modelo de Programas

Este modelo es considerado como una acción continua, la cual requiere ser planificada y dirigida al logro de objetivos específicos, con el fin de satisfacer las necesidades de los orientados, así como desarrollar y enriquecer las capacidades y competencias de los individuos (Bisquerra, 1998).

Algunas sus características es que es proactiva, por ello, su principal objetivo es prevenir, ayudar y guiar al individuo con relación a aspectos relacionados con la educación y con su desarrollo integral. Para llevar a cabo la intervención, el orientado hace uso de entrevistas, tests psicométricos y técnicas apoyadas en los padres y docentes. Igualmente, se requiere de la participación de todos los agentes de la institución como profesores, padres de familia, orientadores, directivos, etc. La estrategia empleada entre orientador y orientado puede ser directa o indirecta. La intervención actúa sobre un contexto determinado y se centra en las necesidades grupales (Bisquerra, 1998).

La evaluación en el modelo de programas tiene una finalidad formativa, por lo tanto, la intervención es apoyada por la integración y colaboración de la institución educativa, quienes junto con el orientador, parten de las necesidades y competencias del orientado para elegir la intervención más idónea. De esta manera, este modelo opera por medio de la reflexión, la cooperación y el trabajo colectivo de la institución educativa, generando cambios, innovaciones y procesos de reforma dentro de la misma institución educativa grupales (Bisquerra, 1998).

1.6 CONCEPCIÓN SOBRE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Muchas han sido las concepciones que se han dado sobre lo que es la orientación. Rodríguez (1994) manifiesta que orientar es guiar, conducir y auxiliar a las personas a conocerse a sí mismos y los que les rodea, puesto que los individuos tienen el derecho de usar su libertad y dignidad personal en un espacio

con igualdad de oportunidades, por medio de un comportamiento responsable tanto el mundo laboral como personal.

J.B. Davis (citado en Álvarez, 1994) conceptualizó la orientación como orientación moral y para la vida, tomando en cuenta al individuo y sus ocupaciones. Por su parte, E. Weaver (citado en Álvarez, 1994) la definió como servicio de ayuda para el descubrimiento y el uso de las capacidades de cada estudiante.

Proctor (citado en Bisquerra, 1996) expresó que la orientación debía ser necesaria cuando el sujeto no fuera capaz de integrar por sí mismo su autoconocimiento y el de su alrededor.

Lázaro (1989) considera a la orientación como una actividad educativa vinculada en un contexto pedagógico, puesto que tiene como fin ayudar a los individuos de manera intencional, al logro de su mejora personal. Pero la interacción no es sólo actitudinal, sino que es un proceso activo que requiere de instrumentos, herramientas y procedimientos tanto psicológicos como didácticos y sociológicos. Por ello, expresa que la orientación es un conjunto de procesos técnicos que proporciona la continuidad de la persona en la búsqueda e integración de sí mismo.

Robert H. Mathewson (citado en Bisquerra, 1996, 44) define la orientación como **“el desarrollo y la realización óptimos del yo individual, compatibles con obligaciones sociales, valores morales e ideas espirituales universalmente válidas”**.

En términos generales y desde mi punto de vista, la orientación es un proceso y servicio que guía, orienta, ayuda, apoya, encamina y ofrece asesoría a todas las personas en cualquier ámbito en el que se desenvuelvan; asimismo,

atiende cualquier tipo de problemáticas sean laborales, sociales, emocionales, académicas y familiares, entre muchas otras.

1.7 INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Siguiendo a Álvarez (1994) el principio de intervención educativa está enfocado hacia problemáticas educativas. Su función es dirigirse a los procesos por medio de los cuales el hombre adquiere saberes o conocimientos y los incorpora a su vida. Quien se encarga de modelar y formar los saberes de las personas son las instituciones, quienes en parte son las responsables de generar conductas y conocimientos.

Intervención para el desarrollo cognitivo y de apoyo a las dificultades del aprendizaje

Tiene como finalidad intervenir en los procesos cognitivos de los estudiantes para la adquisición de destrezas metacognitivas, asimismo, trata de regular el aprendizaje que impone la institución educativa, ya sea por medio de habilidades y técnicas (Rojo, 1994).

Intervención de desarrollo personal y de apoyo ante los problemas conductuales

El autor antes mencionado señala que su objetivo es buscar un origen y contestación a todos los problemas que se generan en las instituciones.

Intervención de desarrollo vocacional

Cuenta con varias alternativas de currículo para abrir campo y corregir los problemas que enfrentan los alumnos en las instituciones educativas (Rojo, 1994).

Intervención social y ecológica

A través de la perspectiva ecológica, se ha podido encontrar la relación y vínculo que tienen los sujetos con su entorno. Se caracteriza porque hace énfasis en los hechos sociales que se hacen presentes en toda institución educativa, estudiando la forma en que estos fenómenos se originan, desarrollan y la manera en que la sociedad construye y actúa con estos hechos. Por medio de la ayuda tanto de la escuela como de la familia, se pueden resolver los conflictos (Rojo, 1994).

1.8 ÁMBITOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

Los ámbitos se podrían entender como un medio que interviene en determinadas situaciones que viven a diario las personas, sea dentro o fuera de las instituciones y que tratan de solucionar problemas. Rojo (1994) menciona que hay cuatro ámbitos de intervención en la orientación educativa, éstos son el ámbito del aprendizaje, de la afectividad, de las relaciones con el entorno y de desarrollo de las organizaciones.

Del Aprendizaje

Se encarga de tratar asuntos relacionados con la forma en que los educandos incorporan el aprendizaje o los contenidos escolares, tomando en cuenta sus conocimientos, habilidades y destrezas para dicha absorción. Asimismo, pone énfasis en las problemáticas relacionadas con los trastornos y el fracaso escolar, con el fin de localizar las causas, consecuencias y soluciones del problema. Para que la citada intervención orientadora sea exitosa, es necesario tomar en cuenta a alumnos, profesores, padres y a la misma institución (Rojo, 1994).

De la Afectividad

Atiende el desarrollo y comportamiento de la personalidad y centra su atención a los procesos afectivos y sociales que vive el sujeto en la sociedad (Rojo, 1994).

De las Relaciones con el Entorno

Siguiendo con el mismo autor, se menciona que este ámbito se encarga de orientar, guiar y proporcionar los conocimientos y aprendizajes necesarios para que las personas se integren a la sociedad. El orientador debe tomar en cuenta todas las referencias y experiencias del sujeto sin encasillarse exclusivamente al ámbito educativo. Con base en ello, será posible que el orientador logre establecer metas, soluciones y alternativas posibles. Por otra parte, este ámbito presta atención a la orientación para el desarrollo de la carrera.

De Desarrollo de las Organizaciones

Proporciona tratamiento a las conductas que se hacen presentes en el contexto socio institucional. Centra su atención a dos aspectos, uno es la adaptación a los cambios que se presentan en el entorno, y el otro es el cambio, donde la institución tiene la responsabilidad y oportunidad de anticiparse y prevenir las modificaciones que presentan alrededor del sujeto.

Considerando a la escuela como organización, ésta tiene que ser estudiada por el experto tomando en cuenta a la cultura organizativa, la estructura de roles en función de las metas, las relaciones humanas y finalmente la política organizativa. Asimismo, esta intervención ha sido de gran ayuda para las situaciones de crisis, donde se deben de afrontar y desafiar las problemáticas presentes en el entorno (Rojo, 1994).

1.9 DIAGNÓSTICO

Cuando ingresamos a la escuela, así como también cuando tomamos algún curso ya sea de música, baile, canto, teatro, danza, o cuando nos inscribimos en algún deporte o llenamos la solicitud para un trabajo, es común que se nos aplique un diagnóstico para conocer el nivel o grado de desarrollo ya sea en cuestión de conocimientos, conducta, habilidades, aptitudes, destrezas, capacidades, cualidades, emociones, etc. dependiendo del ámbito al cual estemos haciendo referencia.

Siendo más específicos, en el ámbito educativo es muy habitual y sumamente importante realizar un diagnóstico a los estudiantes, dado que éste ayudará a encontrar y conocer las posibles causas, motivos y factores del desempeño, comportamiento y conocimientos con los que cuenta el alumno. Una vez obtenidos los resultados del diagnóstico, la labor del docente podría ser más fácil ya que sabrá de qué conocimientos o circunstancias partir para llevar a cabo el proceso de enseñanza, prevención o corrección de conducta, según sea el caso. Por otra parte, el diagnóstico ayuda a detectar problemas que no son percibidos y manifiestos de manera explícita, así como también a encontrar situaciones de riesgo en las que pueden caer los educandos.

El significado de la palabra diagnóstico ha sido estudiado desde el campo semántico⁷, etimológico y sinónimo.

Etimológicamente, la palabra diagnóstico proviene del griego *diagignosco* que significa conocimiento diferenciado. Asimismo, según el Diccionario Etimológico Español del autor Roque García, la palabra diagnóstico proviene del griego *diagnosis*, cuyo prefijo *dia* significa “por partes” y *gnosis* significa

⁷ La semántica es parte de la lingüística que estudia el significado de las palabras. La etimología es parte de la lingüística que estudia el origen de una palabra. La sinonimia es una circunstancia de ser sinónimas dos o más palabras o expresiones. También es una figura retórica que consiste en utilizar términos sinónimos o de significado parecido para reforzar la expresión de un concepto.

“conocimiento”. En latín, diagnóstico proviene de *gnoscere* que significa “conocer”, “distinguir” y “entender”.

El diagnóstico es definido para De la Orden (citado en Iglesias, 2006) como un proceso donde se identifica y valora el comportamiento, las aptitudes, actitudes o los atributos de un sujeto que se encuentra inmerso en un determinado contexto.

Martínez González (citado en Iglesias, 2006) menciona que el diagnóstico ayuda a conocer y valorar alguna situación pedagógica. La valoración se apoya en interpretaciones que serán útiles para la toma de decisiones. Una vez realizada la valoración, se actuará a para solucionar la problemática o para potenciar y prevenir, dependiendo el caso estudiado

Álvarez Rojo (citado en Iglesias, 2006) considera que en un centro educativo es imprescindible la aplicación de un diagnóstico pedagógico, dado que este ayudará a detectar los problemas que pueda presentar un alumno, como por ejemplo conductas agresivas o inadaptadas, bajo rendimiento escolar o algún trastorno en el aprendizaje.

Fernández (citado en Iglesias, 2006) dice que el diagnóstico permite tener un mejor conocimiento del estudiante para guiar, orientar y mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Parra (citado en Iglesias, 2006) opina que el diagnóstico es un proceso de análisis, predicción y valoración de los individuos y centros educativos, con el fin de tomar las decisiones más pertinentes para intervenir pedagógicamente en alguna problemática.

Dentro del tema de las competencias, García Nieto (citado en Iglesias, 2006) puntualiza que el diagnóstico es un proceso de identificación, valoración y

optimización del comportamiento de un estudiante o grupo de alumnos, el cual, ayuda a tomar decisiones e intervenir en las problemáticas detectadas.

Para Rodríguez Espinar (citado en Iglesias, 2006) el diagnóstico forma parte de un programa de orientación educativa. Plantea que el diagnóstico debe ser flexible y abierto al empleo de múltiples metodologías; asimismo, tiene que dar medida a una participación activa del individuo frente a la clásica concepción de sujeto paciente. Igualmente, debe perseguir la identificación, clasificación y categorización de las conductas de los individuos; poner de manifiesto potencialidades y limitaciones, así como también dar énfasis a los factores ambientales que rodean la problemática.

La evaluación dentro del diagnóstico ayudará a recoger y sistematizar la información; valorarla según el caso estudiado y una vez que es comparada con un criterio se prosigue a tomar las decisiones más viables. Posteriormente, se deben de tomar acciones de planificación y diseño curricular que mejoren el sistema educativo, a través de la implementación de un programa. Con todo lo anterior, un diagnóstico es un:

Proceso sistemático, flexible, integrador y globalizador, que parte de un marco teórico para explicar o conocer en profundidad la situación de un alumno o grupo, a través de multitécnicas que permiten detectar el nivel de desarrollo personal, académico y social, con el fin de orientar el tipo de intervención más idónea y que optimice el desarrollo holístico de la persona (Iglesias, 2006, 16).

Buisan y Marín (2001,13) estiman que un diagnóstico: **“Trata de describir, clasificar, predecir y en su caso explicar el comportamiento del sujeto dentro del marco escolar”**. Del mismo modo, señalan que el proceso de diagnóstico se apoya en un marco teórico que ofrece interpretaciones y técnicas para la obtención de información, de tal manera que sea posible encontrar y determinar las causas del problema.

Haciendo referencia a los autores antes mencionados, coincido en que el diagnóstico es un proceso que requiere un determinado orden y estructura, el cual, los resultados dependen de la claridad de su elaboración, así como también de la apertura de quien responde. De este modo, una vez que se recogen y analizan los resultados del diagnóstico y son identificadas las carencias que presenta el individuo, es necesario llevar a cabo una intervención con el fin de mejorar la situación. Toda intervención debe estar respaldada por un conjunto de conocimientos teóricos, debido a que los resultados del diagnóstico se asocian con esos conocimientos para determinar el grado de la situación en la que se encuentra inmersa la persona y con ello elegir la manera más idónea para intervenir.

1.10 FUNCIÓN PREVENTIVA Y CORRECTIVA DEL DIAGNÓSTICO

Preventiva

Como su nombre lo indica, previene las posibles situaciones de riesgo de cualquier índole en que pudiera caer el sujeto. Buisan y Marín (2001,14) estiman que **“una intervención de tipo preventivo se orientará a ayudar al alumno a que se desarrolle según todas sus posibilidades”**.

Correctiva

Iría destinada a librarlo de las trabas que le impiden este desarrollo. La intervención de tipo correctivo se centrará en las causas que dificulten este desarrollo, que pueden ser personales o ambientales, de ahí la necesidad de una evaluación tanto personal como de contextos y de la interacción o influjo de estos contexto en el sujeto (Buisan y Marín, 2001, 14).

En términos académicos, generalmente el departamento de administración se deja llevar por aquellos alumnos cuyo diagnóstico arrojó ciertos problemas, con relación a las asignaturas, como por ejemplo reprobación y bajas calificaciones.

Esto ha generado que no se le dé tanta importancia a las acciones de prevención y predictivas (Buisan y Marín, 2001). Por ello, estimo que tanto la función preventiva como correctiva son de suma importancia, pero no sólo basta con que se diagnostiquen y se les ofrezca ayuda a los alumnos durante un determinado tiempo, sino que a pesar de que el individuo haya solucionado sus problemas, es importante que se le dé seguimiento a su caso, toda vez con frecuencia parece que se resolvió el problema y una vez que es dado de “alta”, el individuo vuelve a caer en la misma situación, debido a que la corrección y recuperación lleva consigo un largo proceso de motivación, esfuerzo, desempeño y voluntad, tanto para el especialista como para el diagnosticado y la familia.

El contexto influyen en gran medida para que el sujeto muestre un determinado comportamiento, ya sea de manera positiva o negativa, por ello, se requiere conocer en qué ámbito se desenvuelve el estudiante para determinar las posibles causas que impiden su desarrollo.

Familiar: Es uno de los más importantes y determinantes, debido a que es en éste donde los sujetos aprenden conductas, conocimientos y aprendizajes que viven y observan a diario en el hogar. La familia, como primera transmisora, son en una parte los responsables de los valores, la cultura, la educación, las normas, la convivencia, la identidad, así como también del desarrollo afectivo de los hijos. En este ámbito se les proporciona a los miembros de la familia protección, compañía, seguridad y socialización. Lo que aprende el sujeto dentro del seno de la familia lo exterioriza una vez que sale a conocer el mundo. Si la persona vive en un ámbito donde hay violencia, carencias económicas, afectivas y educativas, dichos comportamientos los reproducirá y éstas serán pistas para identificar las causas del problema que presenta el individuo. Lo mismo sucede en casos contrarios, donde el sujeto convive en un entorno donde reina la armonía y el respeto.

Escolar: Las instituciones educativas son el ámbito más importante subsecuente de la familia cuando se trata de analizar y entender las causas y situaciones de un

individuo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es aquí donde los alumnos aprenden y desarrollan conocimientos más especializados; habilidades, destrezas, conductas, normas; así como también aprenden a convivir entre profesores y alumnos.

Laboral: En este ámbito se reproducen los conocimientos aprendidos en la escuela. Se generan relaciones y convivencias entre empleados, jefes, compañeros y subordinados. Se desarrollan aprendizajes y conocimientos. Se genera más autonomía en el sujeto pero se encuentra mediado por normas. Por otra parte, las experiencias que tenga el individuo serán determinantes en términos de productividad, comportamiento y desempeño.

Social: Este ámbito lo conforma el hábitat en el cual se desenvuelven las personas, como la estructura del barrio, la comunidad, la relación escuela-barrio, la escolaridad en o fuera del barrio y los hábitos de estudio, ente otros. Dado que el individuo se encuentra inmerso dentro de una gran diversidad de culturas, conductas, leyes, valores, conocimientos y relaciones sociales; los medios de comunicación juegan un papel importante, debido a que influyen en los individuos con el fin de modificar o desarrollar sus características.

Institucional: Influye en cualquier espacio donde interactúan las personas, debido a que las normas, reglas, leyes a seguir y respetar se encuentran presentes de manera implícita o explícita ya sea en la familia, la escuela, el trabajo o incluso en la calle. Estas normas provocan que el sujeto muestre una determinada conducta sea de agrado o de desagrado para la sociedad, dependiendo de la rigidez de esas reglas, así como también de la educación y de los valores que trae consigo el individuo.

1.11 LA TUTORÍA COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORTOGRÁFICA

Dentro del campo educativo, la tutoría es uno de los servicios de intervención más solicitado por los estudiantes, ya que es un proceso de gestión, apoyo, refuerzo, acompañamiento, orientación y guía, para mejorar el rendimiento escolar. La tutoría no reemplaza la práctica docente, sólo se recurre a ella cuando el estudiante presenta problemas académicos y requiere de ayuda personalizada. Por medio de esta intervención, se logra desarrollar en los educandos **habilidades** y hábitos que les serán útiles para **solucionar sus problemas** educativos. Igualmente, las tutorías contribuyen a mejorar y elevar la calidad educativa, y evitar la deserción. La tutoría se define como: **“Actividad inherente a la función del profesor, que realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase, con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje”** (Lázaro y Asensi, 1989, 51).

Dado que la tutoría es una actividad pedagógica, cada vez son más las instituciones educativas que han creado espacios de orientación tutorial para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Toda tutoría debe partir de un previo diagnóstico que se le aplica al estudiante, para identificar y reconocer sus necesidades y la gravedad de su problema, con el fin de ofrecerle la orientación más idónea. De igual forma, una vez que se diagnostican las carencias y dificultades, el tutor requiere crear un plan o programación con anticipación para guiar el proceso de aprendizaje de manera ordenada. Asimismo, la tutoría es: **“Una tarea que se realiza en las instituciones educativas para ofrecer una educación compensatoria o remediadora a los alumnos que afrontaron dificultades académicas”** (ANUIES, 2001).

En educación básica, media y superior se llevan a cabo tutorías, las cuales, pueden ser de manera individual o grupal, donde el proceso de aprendizaje es lo más importante. Las tutorías individuales resultan ser muy favorables, puesto que

el alumno logra tener mayor comprensión y atención al trabajar solo, asimismo, la pena y nervosismo disminuye, porque no hay nadie que lo critique o se burle de las posibles dudas que pueda tener el educando. En cuanto a las tutorías grupales, suelen ser ideales cuando se desea que todos los integrantes aporten sus experiencias y conocimientos para compartirlos y beneficiar el aprendizaje. Dado que en algunas instituciones no se cuenta con suficientes tutores para atender a todos los estudiantes que requieren de este servicio, las tutorías suelen ser grupales. Por otra parte, en otras instituciones, las tutorías tienen carácter obligatorio, puesto que a los estudiantes se les es asignado un tutor, el cual, los acompaña en todo el curso, semestre, año o el tiempo que dure su formación académica. Mientras tanto, en algunas escuelas, no es obligatorio tener un tutor, ya que es el alumno quien decide si desea inscribirse al programa de tutorías, que en algunas ocasiones, no tiene una duración específica.

Quien realiza las sesiones de tutorías es llamado tutor, el cual, tiene una variedad de acciones tutoriales, sean educativas, administrativas y personales. El Diccionario de la Real Academia Española (1992) define al tutor como **“la persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura”**. En el ámbito educativo, el tutor se encarga de descubrir *aptitudes* e intereses en el educando, orientar su evaluación, fomentar la relación entre la familia y el centro educativo, facilitar el desarrollo y la recuperación académica, así como también valorar las metodologías y los procedimientos didácticos a emplear. Para conducir el desarrollo académico del estudiante, es fundamental que el tutor tenga conocimientos básicos sobre el área o asignatura con la cual va a tratar. De la misma forma, requiere el desarrollo de sus habilidades y actitudes para guiar el aprendizaje del estudiante. El tutor tiene que crear un ambiente y clima de confianza para hacer más amenas las sesiones. La responsabilidad, paciencia, empatía, respeto, compromiso y vocación, son algunas características que destaca un buen tutor al momento de llevar a cabo su actividad.

A pesar de que en algunas instituciones educativas, la tutoría no está contemplada dentro del plan curricular, y por lo tanto, los estudiantes no son considerados sujetos de calificación, es necesario evaluarlos y llevar a cabo un registro de sus calificaciones, ya que éstas ayudarán al tutor a identificar y conocer los logros personales y grupales. Para ello, el tutor deberá recopilar la información y las evidencias obtenidas, dado que la evaluación tiene un fin formativo y de retroalimentación.

En las sesiones de tutoría, se abordan temas relacionados con las necesidades y los intereses de los estudiantes (SEP, 2006). Las tutorías pueden ser de orientación personal entre tutor y el alumno o grupo de alumnos; también de orientación profesional, es decir, a la transición escuela-trabajo, sea de manera individual o grupal; del mismo modo, está la orientación personal hacia un alumno o grupo de estudiantes. A continuación explico brevemente en qué consisten cada una de ellas.

Orientación Personal

Tutor - alumno: La labor del tutor sobre el alumno se caracteriza por la realización de actividades para formar al alumno en la toma de decisiones, para ello, se deberán realizar ejercicios, evaluaciones y fomentar la reflexión para que el educando se conozca mejor a sí mismo, desde el aspecto físico, social y psicológico.

Tutor - grupo de alumnos: En estas tutorías, se emplean conceptos relacionados con la autoestima y el criterio personal, se organizan actividades de aprendizaje interpersonal con el objetivo de que los alumnos se acepten y sepan vivir y convivir en un grupo (Rodríguez, 1995).

Orientación Escolar

Tutor – alumno: El tutor ayuda al alumno a resolver problemas de aprendizaje y lo auxilia para elegir actividades extraescolares.

Tutor – grupo de alumnos: El tutor se reúne en varias sesiones con los alumnos para reflexionar sobre las diferencias individuales de las personas que conforman el grupo, asimismo, refuerza la comprensión de las técnicas de estudio y lleva a cabo un proceso de desarrollo social entre sus integrantes (Rodríguez, 1995).

Orientación profesional y para la transición escuela – trabajo

Tutor – alumno: Se caracteriza porque la labor del tutor es la de relacionar las características y cualidades personales del alumno con las ocupaciones, así como prepararlo e incorporarlo al trabajo. También se encarga de explicarle el significado de la educación para la carrera vital, así como una posible crisis que pudiera llegar a vivir en el cambio y transcurso de la escuela al trabajo.

Tutor - grupo de alumnos: El tutor realiza visitas en colectivo a lugares de trabajo y expone relaciones entre características personales y requisitos profesionales. (Rodríguez, 1995).

1.12 EL TALLER COMO ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORTOGRÁFICA

Más que un espacio para enseñar y aprender, un taller es una metodología que se apoya pedagógicamente en la acción y la práctica, para llevar a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje. El taller tiene como objetivo el lograr cómo aprender; donde intervienen y se desarrollan las **actitudes, aptitudes, habilidades, destrezas, conocimientos, capacidad de resolución de problemas** y juicio crítico. En el proceso de enseñanza - aprendizaje, se toma en cuenta la teoría, la práctica y las experiencia, donde se refuerza la participación y comunicación de los participantes (López, 1993).

En un taller también se promueve la capacidad de aprender a aprender por medio de la creatividad, que ayudará a la **resolución de problemas**, tal como lo enfatiza y propone el enfoque por competencias. Asimismo, dado que el taller

pone en función conocimientos, práctica y reflexión, se aprende haciendo (López, 1993).

La finalidad del taller en el Desarrollo de la Competencia Ortográfica, es que los alumnos desarrollen su ortografía para tener una eficaz comunicación escrita.

Quien enseña en los talleres debe acompañar, inducir el diálogo y la reflexión, del mismo modo, facilitar el conocimiento, la investigación y la enseñanza. Puesto que hay una gran interacción y participación, todos aprenden, incluso quien enseña.

En el taller, la participación es plena cuando sus integrantes tienen la posibilidad de tomar decisiones, aportar ideas, implementar y evaluar esas ideas en procura de los objetivos establecidos y dentro de los marcos acordados (López, 1993, 15).

Por otra parte, existen tres tipos de talleres; los hay abiertos, cerrados y combinados. Los **talleres abiertos** se caracterizan porque los participantes pueden entrar, permanecer y salir del taller cuando lo deseen. Por ello, debido a la flexibilidad y apertura, el taller abierto es una opción que se adecua a las necesidades y expectativas de los participantes que disponen de poco tiempo y compromiso (López, 1993).

Los **talleres cerrados** son aquellos que inician y finalizan con el mismo número de integrantes, por lo tanto, no se le permite el ingreso a nadie una vez que haya dado inicio. Una de las cualidades de estos talleres, es que debido a que se trabaja y convive con los mismos miembros, se da una integración más rápida entre los participantes, así como también se reduce la intimidación e inseguridad.

Los **talleres combinados** operan con las mismas características de los talleres abiertos y cerrados en cuanto a la entrada, permanencia y salida de los participantes. Del taller cerrado recupera que los participantes están sujetos a

ciertos límites que con el transcurso en que se vayan realizando las actividades, el taller combinado irá encaminado a ser un taller abierto, caracterizado porque la permanencia y compromiso dependerá del ambiente y la coordinación que impregnen los participantes (López, 1993).

Siguiendo con el mismo autor, antes de llevar a cabo un taller, es necesario contemplar una serie de aspectos para su realización, como son las actividades puestas en práctica, ya que éstas deben ser seleccionadas, organizadas y planificadas con anticipación, ya sea por el coordinador o por quién enseña. Además, se requiere buscar, preparar y ordenar el material con el cual se vayan a realizar las actividades. Fijar los tiempos de duración de cada actividad, así como también el espacio donde se vaya a llevar a cabo el taller.

En algunos talleres son evaluadas las actividades que realizan los participantes. Las evaluaciones pueden ser durante el proceso de cada sesión o al finalizar el taller. Las ventajas de evaluar continuamente, es decir, durante el proceso, ayuda a comprobar si el aprendizaje está contribuyendo a su formación y desarrollo cognitivo, afectivo y motriz.

1.13 LOS JÓVENES EN LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA

La Orientación es un servicio que proporciona ayuda, apoyo, guía y acompañamiento en cualquier situación o problema que presente la persona. Atiende tanto a niños como a adolescentes, jóvenes, adultos y personas de la tercera edad, por ello, se dice que la orientación está dirigida a todo el ciclo vital del ser humano.

En la actualidad, existen casos de niños que comienzan a padecer de enfermedades como la depresión y los trastornos alimenticios. Asimismo, otros tantos presentan problemas de estrés, bajo rendimiento académico, mala conducta, así como bajo desarrollo de capacidades motrices, lingüísticas y socio

afectivas. Para todas estas situaciones y muchas más, la orientación educativa deben intervenir lo más pronto posible, dado que los infantes se encuentran en una de las etapas formativas más importantes, y su tratamiento, recuperación, desarrollo y evolución, serán un tanto decisivas y claves para los próximos años de su vida. Asimismo, esta etapa es excelente para que los niños adquieran buenos hábitos, costumbres, valores, así como desarrollo de habilidades, actitudes, destrezas, aptitudes y conocimientos que les serán sumamente útiles en los siguientes años.

En la adolescencia, los púberos suelen presentar los mismos casos de depresión, estrés, agresividad, bajo rendimiento educativo y deserción, así como alcoholismo, drogadicción, trastornos psicológicos, anorexia, bulimia, embarazos no deseados y suicidios. Dada esta alarmante situación, tanto padres de familia como profesores y psicólogos, recomiendan poner suma atención al comportamiento de sus hijos, puesto que muchos de ellos están rodeados de malas compañías y son vulnerables a caer en vicios. En éstos casos, la orientación ofrece información y acompañamiento para que el paso de la infancia a la adolescencia sea lo menos traumático posible, y para ello, la orientación no sólo es dirigida a la mocedad, sino también a los padres de familia para asesorarlos, ya que en muchas ocasiones no saben cómo apoyar y ayudar a sus hijos cuando éstos presentan problemas.

Por otra parte, la orientación está siendo muy presente no sólo en aspectos académicos, sino también en temas relacionados con la salud. Sabemos hoy en día que nadie está exento de padecer enfermedades de transmisión sexual, así como diabetes y problemas de presión arterial entre muchas otras. Por ello, la orientación para la salud está realizando visitas a instituciones educativas sobre todo de nivel secundaria y medio superior, para ofrecer asesoramiento sobre temas relacionados con la sexualidad, dado que es importante que los jóvenes estén informados sobre los cambios físicos que tendrá su cuerpo al entrar a la

adolescencia, así como también hacerlos comprender y concientizarlos de los riesgos que están expuestos al tomar decisiones sin los previos conocimientos.

En temas relacionados con la falta de dinero, desempleo, problemas familiares, laborales, de sociabilización, maltrato, autoestima, conocimiento de sí mismo, armonía, paz interior y equilibrio personal, entre muchos otros, la orientación como proceso, ayuda y guía a los adultos en general para que logren solucionar sus problemas, dificultades y acercarlos al desarrollo holístico e integral.

Debido a que esta investigación está centrada en los jóvenes, haré un poco de énfasis en relación al papel de la orientación sobre ellos.

Existe mucha polémica acerca de las edades que son comprendidas para definir la juventud. Las Naciones Unidas considera que esta va de los 15 a los 25 años de edad; sin embargo, otros opinan que la juventud no está definida por la edad, sino por la actitud. Por otra parte, otros estiman que la juventud comprende entre los 18 y 25 años. Es importante señalar que los jóvenes con los cuales llevé a cabo esta investigación, fueron todas mujeres entre los 23 y 24 años de edad.

Hoy por hoy, las mujeres se han abierto camino en la mayoría sino es que en todos los ámbitos de la vida como el social, familiar, laboral, económico, político, educativo y cultural. Esta lucha se ha realizado en todo el mundo y por muchos años, gracias a la voz de mujeres y hombres. La incursión de la mujer a la educación fue uno de los grandes logros que se han conseguido a través del tiempo, sin embargo, aun existen comunidades donde el derecho a la educación y específicamente a la universidad, aún se les prohíbe. El hecho de que el sexo femenino haga valer sus derechos no es sólo un deber, sino una responsabilidad. Esta responsabilidad se ve reflejada en todas las áreas donde se desenvuelven las mujeres, ya sea dentro del seno familiar, el académico y laboral.

A pesar de que tanto hombres como mujeres están propensos a caer en los mismos problemas como drogadicción, delincuencia juvenil, maltrato, bajo rendimiento escolar, pobreza, desempleo y separación familiar, por mencionar algunos; cada sexo lo vivencia de manera distinta.

La juventud femenina se ocupa de múltiples actividades. Muchas estudian, trabajan, formaron una familia o se separaron. Asimismo, varias jovencitas han sido víctimas de la violencia, primeramente por sus padres y después por sus parejas. De igual forma, son víctimas de la prostitución, acoso sexual, maltrato físico y psicológico, embarazos no deseados, así como de las desigualdades educativas, económicas y profesionales. A pesar de ello, la orientación educativa está ahí para ayudarlas, partiendo del perfil de cada persona, es decir, tomando en cuenta sus características, cualidades, capacidades, vulnerabilidad, emociones, etc. Asimismo, en nuestros días aunque sea la minoría, la juventud homosexual ha acudido a este servicio para expresar su sentir y recibir una guía de cómo manejar su vida ante la sociedad.

Dentro de las instituciones educativas, la orientación se encarga de dar atención individual a los alumnos; trabajar con los padres de familia; vincularse con las instituciones que brindan atención a los niños, adolescentes y jóvenes; ofrecer apoyo y orientación a los tutores, así como también organizar redes de acción para garantizar el bienestar de los alumnos en el espacio educativo (SEP, 2006).

En temas relacionados con la profesionalización, la orientación también guía y acompaña a los jóvenes a que descubran sus habilidades, destrezas y aptitudes, que les ayudarán a encontrar su vocación y a elegir la carrera más a fin a sus capacidades.

Como se ha visto, los hombres y mujeres viven de manera distinta su juventud y los servicios de orientación han hecho énfasis para atender todas estas

problemáticas, por lo cual, se han creado centros, instituciones y asesoramiento telefónico para guiar a las personas que lo requieren.

Es por todo ello la importancia que ocupa la orientación en nuestras vidas, sin importar sexo, edad, ideología, clase social, preferencias sexuales, nivel académico, económico o social. La orientación atiende a todo aquel que lo necesite y lo desee, por ello, es necesario que se le ofrezca el apoyo que merece, puesto que algunas instituciones educativas carecen del departamento de orientación, mientras que en otras, no hay los suficientes orientadores para la cantidad de alumnos que requieren atención, aunado a que hay personas que creen que sus problemáticas o la de sus familias son pasajeras y no requieren de este servicio.

Para finalizar, la orientación en cualquier ámbito y momento de la vida, nos da la oportunidad de corregir o evitar las problemáticas o dudas que tengamos. Igualmente, dada la cantidad de herramientas que nos ofrece, nos facilita el afrontar la vida de manera más fácil, puesto nos prepara para la vida y con ello, desarrollarnos y conducirnos a una vida plena.

Capítulo 2

¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS?

2.1 ANTECEDENTES AFINES A LA COMPETENCIA

Hasta el momento, no existe una definición puntual para definir el término de competencia, dado que han sido muchas las definiciones que han aportado gran cantidad de autores, quienes elaboran el significado a partir del contexto laboral, académico, económico, cultural, social, así como también de sus experiencias personales, aspectos físicos, deportivos, familiares, biológicos y educativos; por ende, este término ha pasado a ser un concepto altamente polisémico.

Antes de dar a conocer qué son las competencias y qué implica ser competente, es necesario mencionar cuáles son los antecedentes del discurso de las competencias. Primeramente, la noción de este enfoque se apoya en las reflexiones que han aportado grandes filósofos de la antigua Grecia, dado que en dicha filosofía, los temas de discusión e interés eran abordados con el fin de interrogar de manera fundamentada al hombre, al ser y a la realidad. Por medio de la interrogación y búsqueda constante de la realidad, se adquieren nuevos conocimientos, aprendizajes y experiencias que servirán para aminorar o cubrir las necesidades de los individuos, así como también solucionar los problemas a los que se enfrentan. De esta manera, una primera aproximación al concepto de competencia fue por medio de la interrogación y búsqueda de la realidad (Tobón, 2005).

En el concepto actual de competencias, la interrogación de la realidad juega un papel importante en tanto que se busca la **resolución de problemas** con sentido para las personas (Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa A.C., 31).

Platón

Dada la búsqueda e interrogación, Platón manifestó en *La República*⁸ que se podía caer en el error de asumir la realidad desde la apariencia. Por ello, en la *Alegoría de la Caverna*⁹ propuso que para llegar al verdadero **conocimiento** se requería de una búsqueda persistente de la esencia de las cosas, dejando a un lado las apariencias y superando los errores de la percepción (Tobón, 2005).

Aristóteles

Considerado uno de los máximos representantes de la filosofía griega, expresó que existía una relación entre el **saber** y el proceso de **desempeño**, asimismo, manifestó que todos los hombres tenían las mismas **capacidades** y **facultades** de **conocimiento** y **deseo de saber** (Tobón, 2005). El desempeño, los conocimientos, las capacidades, facultades y deseos de aprender, fueron algunos de los elementos en los que se comenzó a cimentar el pensamiento de las competencias, aunque hasta este momento no se empleaba aún este término.

Después de los griegos, se continuó con la reflexión de las competencias desde la filosofía moderna, la sociología, la lingüística, la psicología, la psicología laboral, empresarial y la formación para el trabajo, entre otras.

⁸ Una de sus principales obras.

⁹ Es una explicación metafórica realizada por Platón en el VII libro de La República, trata sobre la situación en que se encuentra el ser humano respecto del conocimiento.

2.2 EL NACIMIENTO DEL TÉRMINO DE COMPETENCIA Y SU DESARROLLO COMO ENFOQUE

Noam Chomsky

Hasta este momento, aun sin hacer uso del vocablo competencia, la noción que se tenía de este pensamiento estaba encaminada hacia los **conocimientos**, el **saber** y **desempeño**, las **capacidades** y **facultades**, el **deseo de saber** y la **resolución de problemas**. Sin embargo, fue en 1965 cuando Chomsky utiliza por primera vez el término de competencia. Llamó **competencia lingüística** a la manera en cómo los individuos se apoderan del lenguaje y lo usan para comunicarse. Se opone a la idea de que el lenguaje es pura repetición de palabras. Explica que la adquisición del lenguaje es cuestión de crecimiento y maduración de las **facultades**, bajo condiciones externas apropiadas. La forma del lenguaje que se adquiere, está determinada principalmente por factores internos. Para que surja una competencia de este tipo, se tiene que llevar a la práctica en un contexto de **experiencias**, roles e intercambios. Además, Noam Chomsky establece dos criterios; uno es la competencia como un aprendizaje inconsciente que un hablante oyente tiene de su lengua; y el segundo, es la **actuación** y **práctica** como la acción concreta del habla (Maldonado, 2002). En pocas palabras, un sujeto competente en la lingüística es aquel que se entiende y se da a entender con los demás.

Dell Hymes

Complementó las aportaciones de Chomsky planteando la **competencia comunicativa**, en la cual, el sujeto es competente en el lenguaje cuando lo utiliza para integrarse a la sociedad, de modo que se entiende y se da a entender. Para llevar a cabo esta competencia, se requiere tomar en cuenta los **valores**, las **actitudes** y **motivaciones** del individuo, dado que están relacionadas con la lengua y el contexto donde se da la interacción (Tobón, 2005).

Jürgen Habermas

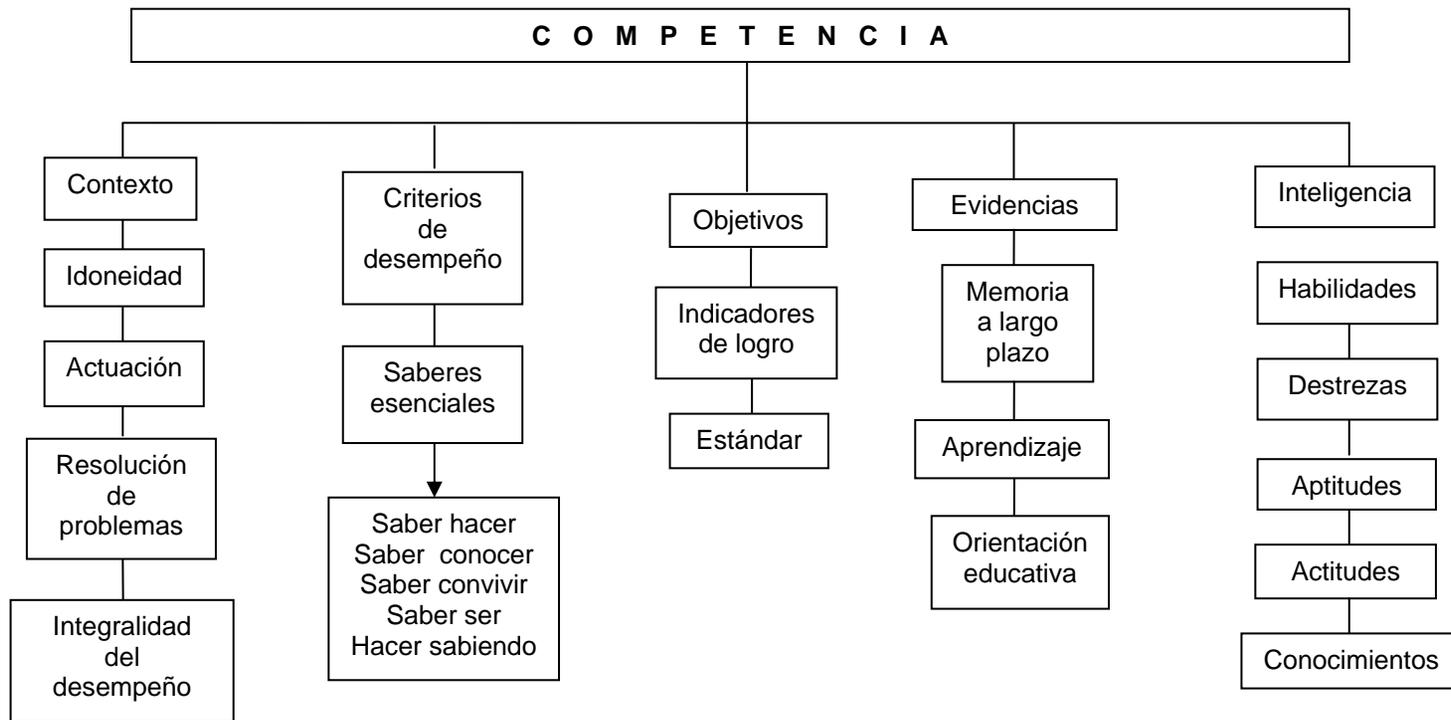
Continuando con el desarrollo del término de competencia, Habermas introdujo el concepto de la **competencia comunicativa** y la **competencia interactiva**, donde ambas necesitan de presupuestos universales que indispensablemente deben de cumplirse para que los sujetos puedan entenderse. Considera lo universal como la manera de encontrar y reconstruir las condiciones universales del entendimiento posible. Por medio de estas condiciones universales podrá existir comunicación. Llama competencia comunicativa a la posibilidad de la comunicación; mientras que la competencia interactiva implica el esfuerzo por darse a entender y por comprender al otro. Sólo por medio de la interacción con los otros y con nuestro entorno, podemos conocernos, convivir e interactuar. Para él, una competencia es una **capacidad** que integra **habilidades** y **actitudes** (Habermas, 2001).

2.3 ELEMENTOS QUE DEFINEN EL CONCEPTO DE COMPETENCIAS

Retomando la noción de competencia desde la antigua Grecia y una vez que Chomsky usa por primera vez el vocablo de competencia, así como también lo desarrollan Hymes y Habermas; se recupera que son varios los conceptos que están alrededor de este término. En este apartado daré a conocer cuáles son las características, los términos que se usan dentro del ámbito educativo y los componentes estructurales de las competencias.

El **cuadro 1** representa los Elementos que definen el concepto de Competencias. Lo elaboré con el fin de esquematizar los términos, características, componentes y elementos de las competencias que Tobón (2005) alude en su obra.

Cuadro 1 Elementos que definen el Concepto de Competencias



Fuente: Elaboración propia.

Según Tobón (2005) los elementos que se relacionan con el término de competencia son los siguientes:

Inteligencia: Estructura general mediante la cual se procesa la información con base en procesos de percepción, atención y memoria, con el fin de relacionarse con el medio en el que se desenvuelve (Tobón, 2005).

Conocimiento: Representaciones mentales sobre diferentes hechos. El conocimiento declarativo se refiere a qué son las cosas y ello permite comprenderlas y relacionarlas entre sí. El procedimental está referido a cómo se realizan las cosas (saber hacer) (Tobón, 2005).

Aptitudes: Potencialidades innatas que los seres humanos poseen y que necesitan ser desarrolladas mediante la educación (Tobón, 2005).

Capacidades: Condiciones cognitivas, afectivas y psicomotrices fundamentales para aprender y denotan la dedicación a una tarea. Son el desarrollo de las aptitudes (Tobón, 2005).

Destrezas: Habilidades motoras requeridas para realizar ciertas actividades con precisión (Tobón, 2005).

Habilidades: Procesos mediante los cuales se realizan tareas y actividades con eficacia y eficiencia (Tobón, 2005).

Actitudes: Motor que impulsa al comportamiento en los seres humanos e inducen a la toma de decisiones. Se detectan a partir de cómo se comportan las personas.

Contexto: Determina las condiciones y resultados de la competencia y no podemos separarlo de las acciones del sujeto, porque ambos dependen uno del

otro. Tobón (2005) menciona que los contextos actúan sobre las personas y éstas sobre los contextos, generando una interdependencia mutua.

Idoneidad: Determina la cantidad y el tiempo que emplea una persona en la realización de algo. Si la persona invierte en su trabajo encomendado menos tiempo y más cantidad de producto, posee un alto grado de idoneidad.

Actuación: Es el saber actuar en alguna situación específica. Funciona por medio de la memoria y la acción para saber cómo es que tenemos que hacer las cosas.

Resolución de problemas: Implica la forma en que se resuelven, tomando en cuenta la forma en que son comprendidos y abordados. No depende totalmente de los conocimientos y aprendizajes de la persona, sino de la manera en que se asimilan y se buscan alternativas más viables para resolverlos.

Integralidad del desempeño: El sujeto es y debe ser visto como un ser holístico. En caso de que lleguen a verse afectadas alguna de sus dimensiones, al mismo tiempo otras se afectan, ya que se conectan entre sí e interrelacionan unas con otras.

Criterios de desempeño: Resultados que una persona debe demostrar.

Saberes esenciales: Saberes que se requieren para que la persona logre los resultados que se describen en los criterios de desempeño.

Saber hacer: Para poder intuir sobre el propio entorno.

Saber conocer: Adquisición de conocimientos.

Saber convivir: Participar y cooperar con los demás en todas las actividades.

Saber ser: Contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, responsabilidad individual y espiritualidad.

Hacer - sabiendo: Un proceso fundamental que recoge elementos de las anteriores. Estas cuatro vías o pilares convergen en una sola.

Evidencias: Pruebas necesarias para evaluar y juzgar una competencia y tienen que estar a la par de los criterios de desempeño y de los saberes esenciales.

Memoria: Facultad de reconocer sucesos, sensaciones, experiencias, aprendizajes y conocimientos. En el proceso de la memoria es posible distinguir la fase de la fijación, en la que una experiencia se recibe en la mente. La fase de retención, en la que se deja una impresión duradera en el cerebro. Y la fase de evocación, en la que parte de la memoria es accesible a la conciencia. (Diccionario Enciclopédico Grijalbo, 1986).

Memoria a largo plazo: “Depósito de conocimiento más permanente, sin ninguna limitación de capacidad aparente, pero en la que es difícil introducir conocimiento” (Anderson, 2001, 5).

Aprendizaje: Capacidad y procesos humanos mediante los cuales la persona obtiene habilidades y destrezas que le ayudan a apropiarse de contenidos informativos y de adoptar nuevas estrategias de conocimiento, práctica y acción (Diccionario Enciclopédico Asuri, 1993).

Motivación: “Aquello que anima a alguien a alguna cosa o hace que se interese por ella” (Diccionario Enciclopédico Asuri, 1993,1853).

Orientación educativa: Proceso continuo de ayuda dirigido a los sujetos en todos sus aspectos, con el fin de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de la vida (Bisquerra, 1996).

En la planificación del curriculum por medio del enfoque por competencias, los conceptos que se involucran para diseñar las programaciones son:

Objetivos: Indican el aprendizaje que se espera desarrollar mediante la labor docente (Tobón, 2005).

Estándares: Son las metas específicas que se propusieron y que se deben alcanzar. Se expresan en términos de saber y hacer (Tobón, 2005).

Indicadores de logro: Son los comportamientos manifiestos y las evidencias observables del desempeño de la persona (Tobón, 2005). Maldonado (2000) menciona que un indicador de logro es el desempeño en el cual podemos observar algún nivel de logro, entendido este último como aquello que se desea potenciar y obtener.

2.4 DEFINICIONES DE COMPETENCIA

Hutmacher (citado en Navío, 2005) opina que es una **capacidad** general apoyada en **conocimientos**, experiencias, valores y disposiciones que el sujeto desarrolla por medio de las **prácticas** educativas. Ninguna competencia puede reducirse de hechos o rutinas. Ser competente no siempre equivale a ser comprendido y culto.

Maldonado (2000) menciona que son las **capacidades** necesarias para promover el desarrollo social en términos de equidad y ejercicio de la ciudadanía. Para ello se requiere trabajar rigurosa y profundamente con la persona y sus **conocimientos**.

Lasnier (2000) la define como un **saber hacer** que es resultado de la unión, movilización y adecuación de las **capacidades** y **habilidades** cognitivas, psicomotrices, afectivas o sociales. Se utilizan eficazmente en situaciones de carácter común.

Gallego (1999) dice que son **construcciones** y **reconstrucciones** que tiene cada persona. Las competencias se relacionan con las **actitudes** y la **inteligencia**.

Para Drake y Germe (citados en Navío, 2005) estiman que es una **capacidad** multidimensional de conocimientos específicos y **habilidades** técnicas para efectuar actividades con resultados satisfactorios y exitosos. Pero más allá de la adquisición de **conocimientos** y **habilidades**, competencia es la **capacidad** de hacer frente a lo incierto en alguna situación de trabajo, dado que esa capacidad de confrontación es la base de una efectiva flexibilidad y adaptabilidad del trabajador.

El Consejo Federal de Cultura y Educación de Argentina (1998) menciona que la competencia es la relación y conjunto de **conocimientos**, **habilidades**, **valores** y **actitudes** que permiten **desempeños** satisfactorios en situaciones reales de trabajo.

Le Boterf, Barzucchetti y Vicent (citados en Navío, 2005) se refieren a la competencia como la combinación de **capacidades**, **conocimientos** y **comportamientos** que se utilizan e implementan en un contexto profesional.

Ouellet (citado en Tobón, 2005) explica que es un conjunto de **conocimientos**, **actitudes** y **habilidades** específicas que hacen que el individuo sea capaz de resolver un problema particular o de realizar un trabajo determinado

CONOCER (1997) define a la competencia como la **aptitud** de una persona para **desempeñar** una tarea productiva en los distintos contextos, en función de los términos de calidad contemplados. Las aptitudes se logran adquiriendo y desarrollando **habilidades**, **capacidades** y **conocimientos** que se manifiestan en el **saber**, el **hacer** y el **saber - hacer**.

A continuación presento una definición propia de competencia que construí a partir de algunas definiciones que se revisaron con anterioridad.

Una **competencia** es la integración, construcción, reconstrucción, y desarrollo de la inteligencia, los **conocimientos**, las **aptitudes**, las **destrezas**, las **habilidades** y las **actitudes**; que se manifiesta por medio de la **acción**, con el fin de que el sujeto logre desempeñarse de manera idónea y creativamente ante alguna situación que se le presente.

La competencia es **integración** porque se requiere de la incorporación y unión de inteligencia, conocimientos, aptitudes, capacidades, destrezas, habilidades y actitudes. A pesar de que no siempre se desarrollan en un mismo grado todos estos elementos, son necesarios su presencia y participación para que se logre el la resolución de algún problema y con ello desarrollo de la competencia.

Cuando hago alusión a que la competencia es **construcción** y **reconstrucción**, me refiero a que es un proceso inacabado que está en constante cambio, que se construye y reconstruye a partir del entorno, de lo que se ha dicho y se ha hecho, y que requiere del ejercicio constante de la reflexión para su desarrollo y fortalecimiento. Es menester mencionar que tanto para construir como para reconstruir, primeramente se debe de tener la intencionalidad de desear crear y desarrollar ese algo. Asimismo, la competencia es **desarrollo** porque una vez que se construyen, día con día se requiere trabajarlas y ponerlas en acción constantemente para mejorarlas.

La **idoneidad** está vinculada con el tiempo y el espacio, donde la realización de dichas tareas contempla la calidad del trabajo, la cantidad de producto elaborado en un determinado tiempo, así como también del empleo de los recursos más adecuados y convenientes para aquella tarea. Y finalmente, el ser **creativo** implica que el sujeto sepa resolver un problema por medio de la originalidad, la sensibilidad y la flexibilidad. La originalidad ayuda a que el sujeto solucione los problemas de manera adecuada y distinta a lo común, aunque no por ello esté peleado de resolver los problemas de manera usual. La sensibilidad

está vinculada con la actitud del sujeto, puesto que el ser sensitivo denota en parte la disposición.

Hasta este momento, se ha caracterizado a la competencia con los términos de **saberes, desempeño, capacidades, facultades, conocimientos, actuaciones, prácticas, valores, actitudes, motivaciones y habilidades**. Con el paso del tiempo, a partir de que Chomsky empleó el término de competencia lingüística, numerosos autores fueron ampliando el concepto de competencias a partir de diferentes ámbitos, entre ellos el laboral, considerado uno de los más importantes, dado que es aquí donde las competencias desarrollan más auge y punto de partida para el nacimiento de otras competencias.

2.5 LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO LABORAL

El enfoque por competencias tomó popularidad en el ámbito laboral, es decir, hacia la preparación para el trabajo. Actualmente, la sociedad en la que vivimos, nos desenvolvemos y relacionamos, es llamada sociedad de la información, pero los antecedentes de ésta tienen su origen en el siglo XIX con la sociedad industrial, cuya principal característica fue el nacimiento del trabajo asalariado. La forma de trabajo de dicha sociedad fue la agrupación de artesanos y campesinos dedicados a la producción. Los trabajadores aplicaban sus **habilidades y destrezas** manuales para realizar el trabajo encomendado (Vargas, 2004).

Uno de los términos relacionados con la competencia es el de calificación. Este concepto provino del ámbito laboral. En los años sesenta del siglo XX, la calificación hacía referencia a las capacidades y habilidades que formaban parte del capital del trabajador (Hernández, 2007).

La principal fuente de habilidades laborales fue el ejercicio de labores artesanales; así que la primera gran diferenciación entre trabajadores

calificados y no calificados bien pudo radicar en la distinción entre artesano (con **habilidades**) y el campesino (sin habilidades) (Vargas, 2004, 10).

Refiriéndome a la cita antes mencionada, considero que no se puede determinar si los campesinos no usaban habilidades para llevar a cabo las tareas encomendadas. Estimo que su trabajo también hacía uso de **habilidades**. La visión que se tenía en aquella época era que aquellos sujetos que tenían un puesto de trabajo más alto, eran considerados como personas que contaban con habilidades y destrezas, pero el hecho de que una persona sea campesina, no significa que no use habilidades para desempeñar su trabajo.

Con el paso del tiempo, “**los obreros no calificados exigieron que se tomara en cuenta el trabajo real, es decir, la competencia y no solamente la calificación**” (Hernández, 2007, 95).

En estos mismos años, en algunas partes del mundo con la entrada del modelo económico conocido como tecno - globalización, provocó que las empresas estuvieran en constante competencia para adaptarse y sobrevivir a los cambios sociales y económicos (Tobón, 2005). Los cambios que se suscitaron en este periodo fueron la privatización, el uso de nuevas tecnologías de información y la globalización.

Gerhard Bunk

A principios de los años setenta, del siglo XX, Gerhard Bunk (citado en (Maldonado, 2002) utilizó el término de competencia en el mundo educativo y laboral. Para él, una persona competente es aquella que posee **aptitudes, conocimientos y destrezas** que le son útiles para **desempeñarse** exitosamente en el ámbito laboral. Igualmente, el sujeto debe **saber desempeñarse** en diversos roles con base en competencias técnicas, metodológicas, sociales y cooperativas,

enmarcadas en objetivos pedagógicos de carácter cognitivo, motriz, afectivo, de participación, responsabilidad y ética.

En los años ochenta, del mismo siglo, las empresas de Inglaterra, Estados Unidos y Alemania se basaron en el enfoque de competencias laborales para mejorar la **eficiencia** y calidad de la producción. Los empresarios comenzaron a interesarse por tener personal altamente capacitado, por lo tanto, se preocuparon de que sus trabajadores tuvieran una educación continua que les permitiera desarrollar y reforzar dichas capacidades. Lejos de títulos y reconocimientos académicos, lo que requerían las personas para ser contratadas era alta **capacidad** de trabajo en equipo, liderazgo, **idoneidad** y **creatividad** (Tobón 2005).

Richard Boyatzis (citado en Mertens, 1996, 70) considera que una competencia es:

Una **habilidad** que refleja la **capacidad** de la persona y describe lo que él o ella puede hacer y no necesariamente lo que hace, ni tampoco lo que siempre hace, independientemente de la situación o circunstancia. Competencias definidas de esa manera son, entonces, aquellas características que diferencian un desempeño superior de un desempeño promedio o pobre. Aquellas características necesarias para realizar el trabajo, pero que no conducen a un desempeño superior, fueron denominadas competencias mínimas.

Estoy de acuerdo con este planteamiento, puesto que como cualquier propósito que se desea alcanzar, primeramente se parte de un cierto nivel y rendimiento, todo dependiendo del desempeño de la persona, para que a posterioridad se incremente. Igualmente, el ser competente no implica que el desempeño del sujeto tenga que ser cien por ciento correcto y siempre efectivo, dado que somos seres humanos, tenemos errores y no somos perfectos.

En Latinoamérica, fue en México donde iniciaron las competencias laborales, cuando en 1995 se fundó el Consejo Nacional de Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) (Excelencia Educativa A.C.).

Para CONOCER (citado en Thierry, 2007) la competencia laboral es:

El conjunto de **conocimientos, habilidades, destrezas y aptitudes** adquiridos en la práctica, la escuela o la capacitación que permitan a las personas un trabajo con éxito y de acuerdo con las normas que aseguran un desempeño **eficiente** y de calidad, tal y como lo demanda el mundo laboral.

Posteriormente, debido a que los sindicatos solicitaban que hubiera una mayor capacitación en las empresas y que se les facilitara la certificación de conocimientos y capacidades, en Australia y Gran Bretaña se inició el establecimiento de programas de formación para el trabajo con base en competencias laborales. En cuanto a Latinoamérica se refiere, fue en México quien inició la formación laboral por medio de competencias, creándose en 1995, el Consejo de Normalización y Certificación de Competencias Laborales (Tobón, 2005).

Para llevar a cabo la formación basada en competencias laborales, Tobón (2005) señala que se realizaron una serie de diagnósticos con el fin de encontrar personal capacitado que respondiera a las necesidades y demandas del mercado, con alto grado de flexibilidad, resolución de problemas y capacidad para trabajar en equipo.

Leonard Mertens

Desarrolla el enfoque de las competencias laborales. Menciona que el objetivo de la competencia laboral era que se conectara el mundo del trabajo y la sociedad en general con el mundo de la educación (Mertens, 1996). En el Reino

Unido, las competencias se basan en las contribuciones de Mertens. El Consejo Nacional de Cualificaciones (NCVQ) (citado por Maldonado, 2000, 34) definen las competencias laborales como:

La capacidad de realizar las actividades correspondientes a una profesión conforme a los niveles esperados en el empleo. El concepto incluye también la capacidad de transferir las **destrezas** y **conocimientos** a nuevas situaciones dentro del área profesional, implicar un nivel de destrezas y conocimientos mayor a lo habitual, incluso entre trabajadores con experiencia.

Las contribuciones de todos los autores mencionados anteriormente, evolucionaron la percepción y actividad del mundo laboral. Tanto fueron los beneficios que trajo consigo este enfoque, que rebasó fronteras y se introdujo en uno de los ámbitos más importantes, que es el ámbito educativo.

2.6 LAS COMPETENCIAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Debido a que la competencia laboral trajo consigo la globalización, los cambios tecnológicos y la internacionalización de la economía; las competencias incursionaron al ámbito educativo. Dicha introducción, marcó la evolución de la educación; cuyo momento más destacado fue en los talleres de la Edad Media. Los antecedentes de las competencias iniciaron en la segunda mitad del siglo pasado, donde se llevaron a cabo esfuerzos para optimizar la educación. Para lograr el desarrollo de ésta, se pasó de la didáctica tradicional a la didáctica crítica y a la tecnología educativa. Con ello, la educación y la enseñanza fueron dirigidas más como un proceso de aprendizaje del individuo que como producto de la transmisión del conocimiento (Thierry, 2007).

Blank (citado en Thierry, 2007) menciona que el enfoque por competencias se basa en transmitir **habilidades** de un maestro a un principiante.

La educación basada en competencias nació en los años setenta del siglo XX, en Estados Unidos de América y Canadá, como respuesta a la crisis y problemas económicos que se vivían en ese momento. Del mismo modo, surgió debido a que se incrementó el número de demandantes en la educación media superior, ya que no todos los jóvenes lograban estudiar y aquellos que terminaban la educación obligatoria no estaban capacitados para responder al mundo laboral. Debido a esta situación, en los años ochenta se creó un programa para los jóvenes basado en competencias laborales, cuyo fin era formar y preparar a los sujetos para el trabajo. Los primeros países que formaron parte de este modelo fueron Inglaterra, Canadá, Italia, Francia, Estados Unidos de América, Nueva Zelanda, Australia y Japón (Thierry, 2007).

El mismo autor indica que la Psicología y Pedagogía tienen un papel importante en el diseño, desarrollo y consolidación de la educación y capacitación en competencias. Por ello, la educación formal ha ayudado al desarrollo de la conceptualización de las competencias, implantando metodologías innovadoras para valorar el aprendizaje y la calidad de la educación, dándole más peso a los procesos y habilidades cognitivas. Se considera a las competencias como procesos dados por representaciones de la realidad y actuaciones basadas en estrategias. Es importante mencionar que la escuela debe ser la encargada de enseñar a los individuos a ser abiertos y flexibles con la gran gama de perspectivas y diferencias que existen en nuestro alrededor.

Por la forma en que se adquieren las competencias, se clasifican en académicas, laborales y profesionales. Cada una de ellas tiene tres niveles que son el esencial, el genérico y el específico. Todas ellas se vinculan entre sí y tiene interdependencia una de otra porque si se desarrolla la primera se podrá dar seguimiento a la siguiente y así consecutivamente. En este capítulo, sólo retomaré las competencias académicas esenciales, que son las que se promueven dentro de la educación; dado que permiten el desarrollo de las **capacidades** humanas

como resolver problemas, tomar decisiones, trabajar en equipo, tener liderazgo y relacionarse con los demás, entre otras (Thierry, 2007).

Philippe Perrenoud

Menciona que una competencia no sólo es el empleo racional de conocimientos, acción o procedimientos, sino también es: **“la capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo definido de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos (2002, 7).**

Con base en esto, el autor alude a dos enfoques que se encuentran dentro de las competencias:

- Darle importancia al los contenidos y enseñar con base a ellos.
- Desarrollar la educación por medio de las competencias, implica no rechazar los contenidos ni las disciplinas, sino enfatizar la puesta en práctica de éstos.

Asimismo, llama pistas falsas a ciertas ideas equívocas que se conciben dentro del discurso de las competencias educativas, estas pistas son:

Trabajar las competencias por medio de objetivos tiene como consecuencia que los propósitos se vean limitados. Las competencias no son sinónimo de objetivos que nos lleven a observar cuestiones prácticas. Las competencias se pueden ver minimizadas por el marco de los objetivos, porque cierran la posibilidad de ir más allá de lo que se plantea.

La noción de competencia se opone a la de desempeño: El desempeño observado sería un indicador más o menos fiable de medir de manera indirecta. También es importante dejar en claro que la competencia no es sinónimo de desempeño. El

autor critica la evaluación por medio del desempeño, porque una evaluación no es la copia fiel de los aprendizajes y competencias de los alumnos.

La competencia como potencialidad de todo el espíritu humano: Donde ninguna competencia se da desde un principio, las potencialidades del individuo sólo se transforman en competencias efectivas según los aprendizajes que no se producen espontáneamente.

Por otro lado, Perrenoud (2002) inserta el término de movilización de recursos, como un elemento que caracteriza a las competencias. La movilización de recursos se refiere a que no sólo es necesario poner en práctica los conocimientos, sino que el sujeto debe saber interactuar con su objeto de estudio. Por medio del conocimiento aunado con la práctica e interacción, es posible movilizar el conocimiento que dará como resultado una competencia.

2.7 EL ENFOQUE DE LAS COMPETENCIAS EDUCATIVAS EN EL CONTEXTO MEXICANO

En nuestro país, en 1994 se creó el Proyecto de Modernización de la Educación Técnica y la Capacitación (PMETYC), donde se pidió un préstamo al Banco Mundial para crear en 1995, el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER) con representantes de los sectores público (gobierno federal), privado (empresarial) y social (sindical). Este proyecto se realizó en conjunto con la Secretaría de Educación Pública y por la Secretaría de Trabajo y Previsión Social; pero inicialmente fue planteado por el ex presidente de la república mexicana Ernesto Zedillo Ponce de León, (quien en esos tiempos, fungía como secretario de Educación Pública), como parte de la Reforma Integral de la Educación (Huerta, Pérez y Castellanos, 2002).

Ibarra (citado en Huerta, 2002) señala que:

Con la reforma del sistema de formación y capacitación se pretende que el país cuente con recursos humanos calificados que demanda la transformación productiva, la innovación tecnológica y la competencia en los mercados globales.

El PMETYC se orientó hacia la formación profesional. Trataba de garantizar la participación de las instituciones educativas como responsables de formar la competencia en los individuos.

Con los antecedentes mencionados, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), fue la primera institución que trajo a México el modelo por competencias. Para que esto fuera posible, recibió asesoría de países como Inglaterra y Canadá, así como también se envió personal calificado a países como Estados Unidos, España, Canadá e Inglaterra para que los maestros fueran capacitados (Thierry, 2007).

Argüelles (citado en Huerta, 2002) indica:

El propósito de la primera experiencia de educación basada en competencias del CONALEP, fue ofrecer mayores y más amplias oportunidades para adquirir conocimientos o perfeccionar los que se tenían, sin importar la forma en que se hubiesen adquirido.

Asimismo, el proyecto de competencias tenía una visión humanista y proponía usar metodologías más flexibles (Huerta, 2002).

En México, las competencias académicas profesionales las evalúa el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVÁL), Instituciones de Educación Superior (IEs), el mercado de trabajo y la sociedad.

En términos profesionales educativos, para medir las competencias se realiza el Examen General para el Egreso de la Licenciatura en Pedagogía -

Ciencias de la Educación. Las competencias genéricas del profesional de la educación son cuatro: conceptual, metodológica - operativa, integrativa y ética (Thierry, 2007).

Por otra parte, hay mucha controversia si el modelo por competencias realmente funciona, ya que introducirlo a México y específicamente al currículo, es uno de los tantos modelos educativos de innovación que se han traído de otros países y se han implementado en nuestro país. Dado lo anterior, Díaz Barriga (2006) opina que: **“Los tiempos de innovación no responden a una necesidad pedagógica, sino a la dinámica que la política educativa asume en cada ciclo presidencial”**.

Coincido con el autor en que muchas veces la innovación es como una compulsión, donde desgraciadamente cada sexenio se trata de innovar los planes de estudio de la educación sin tomar en cuenta las implicaciones que tendrá el introducirlas.

Considero que las innovaciones que se hacen no siempre resultan del todo satisfactorias, ya que muchas veces no se ha concluido de revisar de manera detallada y profunda aquellas propuestas, que se han hecho, y al implementar innovaciones, se deja de lado los avances significativos que ya se tenían y que posiblemente eran viables para continuarlas usando. Asimismo, las innovaciones no van acordes a los requerimientos académicos y pedagógicos, sino más bien a la política presidencial, de modo que el grupo de personas que se encarga de dirigir dichas acciones no ve por las necesidades de la educación, sino más bien por su propio bienestar.

Estimo que si se tomara más tiempo de revisar y llevar a la práctica las innovaciones, sabríamos qué tan factibles son, cuáles serían sus pros y sus contras, así como su efectividad. Con ello, se tomaría la decisión de seleccionar cuáles funcionarían para los próximos años y cuáles se deberían de quitar y/o

remplazar. Con base en esto, creo que el modelo por competencias ha sido viable en aquellas instituciones educativas que se están manejando de manera adecuada, donde los profesores están capacitados para ello, cuando dicho programa lleva un seguimiento y toma en cuenta la participación de directivos, alumnos y padres de familia.

Actualmente, en nuestro país son cada vez más las instituciones educativas y sobre todo de educación básica que llevan a cabo su tarea formadora por medio del enfoque por competencias. Desgraciadamente, no todas las instituciones logran alcanzar los objetivos propuestos, ya que muchos de los profesores activos no enseñan por medio de las competencias por distintas razones. Una de ellas es que no saben cómo hacerlo, puesto que no se encuentran lo suficientemente preparados y calificados, así mismo, a algunos profesores no les interesa cambiar la forma en que han enseñado por años, y continúan el proceso de enseñanza - aprendizaje de manera tradicional. Por otra parte, cuando los docentes desean colaborar, en ocasiones no hay el apoyo y los recursos necesarios para poner en marcha el enfoque.

Plan de Desarrollo Nacional

En el Plan de Desarrollo Nacional (2007, 184) en la sección de Transformación Educativa, el objetivo 9 titulado Elevar la calidad educativa, señala que:

ESTRATEGIA 9.3 Actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y **competencias para mejorar su productividad y competitividad** al insertarse en la vida económica. Es impostergable una renovación profunda del sistema nacional de educación para que las nuevas generaciones sean formadas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo cada vez más competitivo, obtener mejores empleos y contribuir exitosamente a un México con crecimiento económico y mejores oportunidades para el desarrollo humano. La educación es un gran

motor para estimular el crecimiento económico, mejorar la competitividad e impulsar la innovación. Para esto, los programas de estudio deben ser flexibles y acordes a las necesidades cambiantes del sector productivo y a las expectativas de la sociedad.

Con base en lo expuesto, uno de los objetivos que me propuse fue que los alumnos con los cuales llevé a cabo la intervención, lograran desarrollar su ortografía por medio de competencias. De manera acertada, no lograron desarrollar dicha competencia de manera integral, dado que la Competencia Ortográfica es muy amplia y el proceso de intervención fue a corto plazo. Pero lo que sí lograron fue desarrollar habilidades que les sirvieron para un dominio parcial en el uso de acentos y palabras homófonas.

Considero que es acertado e importante que el Plan de Desarrollo Nacional haga hincapié en que los estudiantes sean formados por medio de competencias, toda vez que en la actualidad y particularmente en México, cada día se incrementa el número de habitantes y esto conlleva como consecuencia inmediata que las oportunidades de trabajo se vean minimizadas, por lo tanto, la formación por competencias les ayudará a tener un buen desempeño en las actividades que realicen así como les dará mejores oportunidades laborales, personales, sociales y en cualquier ámbito de su vida.

2.8 EL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS EDUCATIVAS A NIVEL MUNDIAL

A nivel mundial, con relación a la integración de las competencias en los currículos, ha sido tanto ventajoso como desventajoso. Una de las ventajas es como señala la Unidad Europea de Eurydice (2002)¹⁰, los currículos se centran más en la puesta en práctica de los **conocimientos** y las **destrezas** de forma adecuada que en su transmisión. Por ende, esto trae como consecuencia que los

¹⁰ Es una red creada en 1980. Está integrada por los sistemas educativos de los Estados miembros de la Unión Europea. Su objetivo es facilitar a los agentes de la educación y a sus responsables información y estudios ajustados a sus necesidades.

alumnos sean competentes y preparados para enfrentarse a las demandas de la sociedad y sepan poner en práctica el saber hacer.

Varios son los países que han incluido en su currículo el modelo de competencias, entre ellos figuran Bélgica, Inglaterra y Gales, Irlanda del Norte, Grecia, Francia, Países Bajos, Finlandia, España, Dinamarca, Italia y Suecia. Algunos de estos países no hacen mención explícita en el currículo que la educación se llevará a cabo por medio de este enfoque; dado que emplean el término de capacidad en vez de competencias. Pero en términos de objetivos la finalidad es semejante (Eurydice, 2002).

La Unidad Europea de Eurydice (2002) considera que es necesario que los jóvenes desarrollen las competencias clave sin importar el tipo de educación que reciban. Por otra parte, algunos países de la UE, reconocen que aquellos estudiantes que fueron formados por medio del enfoque de competencias, han mostrado un desarrollo comparable de aquellos que no fueron formados por medio de este enfoque.

Una de las desventajas que ha resultado el introducir las competencias al currículo, es que cuando un país pone en marcha este modelo, al principio se puede tener un alentador panorama del programa, dado que se cuenta con los recursos y la motivación; pero conforme pasa el tiempo, en virtud de que se demanda inversión para materiales, capacitación, actualización y salario de maestros, etc.; los recursos se van agotando y al no tener el presupuesto requerido para continuar impulsando el proyecto, se ha dejado inconcluso el programa sin lograr demostrar la eficacia esperada. Otro de los inconvenientes es el hecho de que en ocasiones, los países piden préstamos al Banco Mundial y al FMI para mejorar la calidad de la educación, pero con frecuencia, estos organismos terminan endeudando aún más a estos países que en su mayoría son tercermundistas. Puesto que frecuentemente ofrecen préstamos a cambio de ver resultados en un periodo de tiempo, y sabemos que cambiar la educación en un

lapso de tiempo determinado, es una tarea difícil de llevar a cabo. De la misma forma, otro inconveniente es que muchas veces sólo se copian los modelos de competencias de un país a otro sin tomar en cuenta el contexto, toda vez que las condiciones de un país no son las mismas al otro, y al querer ajustarlo no se obtienen muchos progresos y sí pérdidas económicas.

A pesar de los inconvenientes que he mencionado con anterioridad, en algunos países los resultados obtenidos han sido satisfactorios, como en Hong Kong, Finlandia, Corea, Holanda, Japón, Suiza y Bélgica. Sin olvidar que para ello, se requiere de un gran esfuerzo en conjunto que comienza desde el gobierno, pasando por los directivos, administrativos, maestros, padres de familia y estudiantes (Rodríguez, 2005).

En la actualidad, se realizan conferencias, talleres, cursos de capacitación, actualización y ponencias, donde personas de todo el mundo comparten e intercambian sus experiencias y aprendizajes para difundir y brindar un mayor conocimiento y avance a todos aquellos que estén interesados de poner en práctica este modelo.

2.9 TIPOLOGÍA DE LAS COMPETENCIAS

Competencias Clave

Son conocidas también como competencias básicas para la vida. Son aquellas que requieren tener toda la ciudadanía, dado que proporciona los elementos básicos fundamentales para que a partir de éstos, se continúe y prosiga con el desarrollo de otras competencias. La escritura, la lectura y el cálculo son competencias clave y su dominio es el punto de partida para el nuevo aprendizaje adquirido.

Estas competencias se adquieren en la enseñanza obligatoria, ya que los **conocimientos** y las **destrezas** que se obtienen, se pueden convertir en competencias cuando se transfiere a contextos informales. Debido a ello, los países europeos prestan mayor atención a la duración de la enseñanza obligatoria, a los contenidos y a los métodos pedagógicos (Eurydice, 2002).

La preocupación por el desarrollo de competencias clave está asociada con la capacidad de encontrar y mantener un empleo. Asimismo, representan un paquete multifuncional y transferible de **conocimientos, destrezas y actitudes** que todos los individuos necesitan para su realización y desarrollo personal (Eurydice, 2004).

Vargas (2004) menciona que las competencias clave son cruciales para tres aspectos de la vida que son los siguientes:

Realización y desarrollo personal a lo largo de la vida: Las competencias clave deben permitir a las personas perseguir objetivos personales, llevados por sus intereses personales, sus aspiraciones y el deseo de continuar aprendiendo.

Inclusión y una ciudadanía activa: Las competencias clave deberían permitir a todos una participación como ciudadanos activos en la sociedad.

Aptitud para el empleo: La capacidad de todas y cada una de las personas de obtener un puesto de trabajo decente en el mercado laboral.

Competencias Transversales

Son aquellas que no son específicas de un currículo y no pertenecen exclusivamente a una materia. Se aprenden en contextos no formales y pueden ser transferidas. Promueven las **destrezas** como la comunicación, resolución de problemas, razonamiento, liderazgo, creatividad, motivación, trabajo en equipo y capacidad de aprender (Eurydice, 2002). Asimismo, son los **conocimientos, actitudes, capacidades y actitudes** aplicables a todas las situaciones ocupacionales.

Competencias Específicas

Son aquellas que se relacionan con el conocimiento específico de un campo de estudio. El proyecto Tuning¹¹ (citado por García, 2006) las define como:

La base particular del desempeño profesional. Incorporan conocimientos que se encuentran en los bordes de las diferentes disciplinas o que constituyen convergencias disciplinares que pertenecen a diferentes disciplinas.

Competencias Personales

Permiten desarrollar la perseverancia, la iniciativa, la creatividad, la curiosidad, la responsabilidad, la honradez, la iniciativa, el escepticismo, la motivación y la autoestima en las personas (Eurydice, 2002).

Competencias Interpersonales o Sociales

Facilitan la integración económica y social. Se enfocan al respeto hacia culturas y tradiciones, la comunicación eficaz, el trabajo en equipo y la toma de conciencia (Eurydice, 2002). También son aquellas que están relacionadas con la disposición al trabajo, a las habilidades de crítica y autocrítica.

De esta manera es como finalizo este capítulo. Si nos damos cuenta, sea cual sea la competencia que deseemos desarrollar, se requiere de los mismos elementos, características y factores que determinan el grado de desarrollo de una competencia.

¹¹ El proyecto Tuning - América Latina, es una iniciativa de las universidades para las universidades. Tiene el fin de intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior, favoreciendo el desarrollo de la calidad, la efectividad y transparencia.

Capítulo 3

COMPETENCIA ORTOGRÁFICA

3.1 ORÍGENES DE LA ORTOGRAFÍA EN LA LENGUA CASTELLANA

Una lengua es un conjunto de sonidos establecidos que se combinan y articulan para comunicarnos entre los miembros de una comunidad. Con el paso del tiempo, algunos países han tenido en común el empleo de una misma lengua, como por ejemplo el español, que es hablado en México, España y en todos los países de América Latina, por excepción de Brasil, Guyana, Guyana Francesa y Suriname. El inglés se habla en Alaska, Canadá, Estados Unidos, Australia, Gran Bretaña, así como también en Nigeria, Camerún, Zambia, Zimbabwe y otros países más. El francés es hablado en Francia, Mali, Congo, Gabón y República Centro Africana, entre otros. Pero todas las lenguas existentes como el español, inglés, francés, italiano, alemán, portugués, chino, árabe, ruso, hindi, neerlandés, etc. tienen una historia y parten de un proceso largo y continuo que las ha llevado a ser reconocidas y respetadas como actualmente las conocemos.

El origen, desarrollo y establecimiento de una lengua, parte de diferentes criterios e intereses, dependiendo de las necesidades y aspectos tanto sociales, políticos y culturales de una sociedad. Según Camps (1990), las lenguas se han conformado primeramente a partir de criterios fonéticos¹², mientras otras, por medio de la etimología¹³. Asimismo, la mayor parte de las lenguas que se hablan en América, Europa, Asia y África, se guían por principios alfabéticos, por excepción de países como Arabia, cuyo idioma el árabe se rige por el principio consonántico¹⁴, mientras que China se basa en el principio ideográfico¹⁵. Dado cualquier caso, las lenguas han consolidado su sistema gráfico o ideográfico a partir de situaciones de dominio político así como también de prestigio cultural. Haciendo referencia específicamente al sistema gráfico y a los criterios fonéticos y etimológicos, una lengua es normativa cuando la sociedad acata principalmente por imposición institucional las reglas estipuladas.

¹² Representación de los sonidos.

¹³ Parte de la lingüística que estudia el origen de una palabra.

¹⁴ Sistema de escritura que hace uso únicamente de consonantes, como el hebreo y arameo.

¹⁵ Conocido también como de símbolos.

Históricamente, la lengua que tuvo más reconocimiento y expansión en el mundo occidental fue el latín. En el siglo IX a.C., se convirtió en la lengua oficial de la antigua República Romana y el Imperio Romano, y a mediados del siglo XIII, el latín junto con el griego fueron hablados en gran parte de Europa y África septentrional. El desarrollo del latín vulgar trajo consigo el nacimiento de otras lenguas, entre ellas las lenguas románicas, romances o neolatinas, las cuales, fueron empleadas sólo para uso oral y familiar. Con el paso del tiempo, la identidad propia y validez que ganaron las lenguas romances trajo como consecuencia que fueran empleadas como lenguas literarias. Algunas lenguas románicas fueron el castellano, gallego, catalán, portugués, francés, sardo, italiano y rumano, entre otras. Una de las lenguas romances más hablada fue el español o castellano. Los textos más antiguos escritos en esta lengua son los “*Cartularios de Valpuesta*” en el siglo IX, y las “*Glosas Emilianenses*”¹⁶ en el siglo X. Igualmente, otro tipo de escritos fueron “*Los Cantares de Gesta*”¹⁷, donde por medio de las copias y modificaciones hechas a esta literatura, que refería a epopeyas, se contribuyó a crear hábitos de escritura así como una ortografía clara y sencilla. Pero estos primeros escritos en castellano no se ajustaban a una sola norma ortográfica y las variaciones escritas aumentaron por influencia de la lengua culta que se empleó en el “*Mester de Clerecía*”¹⁸.

En el reinado de Alfonso X de Borgoña¹⁹, entre 1252 y 1284, los documentos de la realeza eran escritos en castellano y consideraron esta lengua como oficial. En 1517, Antonio de Nebrija²⁰ dio a conocer el libro “*Reglas de Orthographia*”, donde estableció 26 signos para representar los 26 sonidos que encontró en el castellano. Mencionó que la escritura seguía un criterio basado en la pronunciación y consideró importante fijar oficialmente el español para evitar su desaparición y evitar confusiones. En el siglo XVI con el desarrollo de la imprenta

¹⁶ Pequeñas anotaciones manuscritas, realizadas en varias lenguas como el latín.

¹⁷ Poema narrativo de género épico. Narra hazañas legendarias de algún héroe.

¹⁸ Literatura medieval escrita en castellano por clérigos que no necesariamente eran monjes.

¹⁹ Rey de Castilla y de León. Intentó elevar la lengua castellana dentro y fuera de su corte.

²⁰ Humanista y gramático español (1441-1522).

y la difusión de textos, se requirió uniformidad en la ortografía, por ello, se empezó a usar y divulgar algunos usos ortográficos.

En 1630, Gonzalo Correas²¹ estableció un alfabeto de 25 letras para escribir las palabras como se pronunciaban. En este proceso elimina las grafías “c, qu, y, j”, distingue de la “r” y “rr”, omite la letra “h”, así como también escribe de forma popular como “korruto” en vez de “corrupto”. Años más tarde en 1713, se crea por iniciativa de Juan Manuel Fernández Pacheco,²² la Real Academia Española (RAE), cuyo fin era fijar y cultivar el lenguaje castellano. En esta etapa, la ortografía comienza a tomar un criterio de normatividad y autoridad (Camps, 1990).

En la primera mitad del siglo XVIII, la Real Academia Española manifestó que eran tres las causas que provocaban confusión en la ortografía. La primera era el uso de las letras distintas con una sola pronunciación como por ejemplo las letras “b, v, c, z, g, j, x, c, qu, güe, hue”. La segunda causa fue el empleo de las consonantes dobles y la tercera causa fue los grupos de consonantes. Tiempo después, la expresó que los criterios con los cuales se iba a regir la ortografía eran tres: pronunciación, uso y etimología.

En 1803, se fijó el abecedario español en 29 letras. En 1843, la Academia Literaria y Científica de Profesores de Instrucción Primaria de Madrid, propuso eliminar la “h”, “v” y la “qu”. Ante esto, la Real Academia Española se mostró en contra, por lo que recurrió a la reina Isabel II²³ para que ella hiciera inválidas dichas proposiciones. La respuesta de la reina fue a favor de la RAE, pues ofreció su apoyo y le pidió a la Real Academia Española que publicara un manual donde se dieran a conocer las normas ortográficas. Con ello, en 1844 por Orden Real se expresa que la ortografía debe **imponerse obligatoriamente en la enseñanza**.

²¹ Humanista, helenista, gramático, lexicógrafo, paremiólogo y ortógrafo español.

²² Marqués de Villena y duque de Escalona en España.

²³ Reina de España entre 1833 y 1868.

En la segunda mitad del siglo XIX, la ortografía tomó tintes de uso normativo tanto en España como en América y quien hacía empleo de las normas fue visto como una persona que poseía buena educación y cultura.

En 1959, la RAE publicó “*Nuevas Normas de Prosodia y Ortografía*”, con lo cual, pactó con otras academias de la lengua del continente americano con el fin de unificar, garantizar y asegurar el cumplimiento normativo para la literaria impresa. Años más tarde en 1999, se publicó “*Ortografía de la lengua española*”, para dar a conocer algunas puntualizaciones respecto a la acentuación. Actualmente, en la primera década de siglo XXI, la RAE es un organismo encargado de elaborar las reglas normativas del español, las cuales, se encuentran plasmadas en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) que recoge tanto gramática como ortografía. Sin embargo, la misión de la RAE es un tanto estrecha en tanto no va a la par de los cambios, usos y neologismos²⁴ empleados en todas las regiones o países.

3.2 ETIMOLOGÍA Y DEFINICIÓN DE ORTOGRAFÍA

La palabra Ortografía deriva “*del griego órthos, correcto, y graphé, escritura*” (Encarta, 2008).

El Diccionario de la Real Academia de la lengua Española (citado por (Camps, 1990) señala que “**es parte de la gramática, que enseña a escribir correctamente por el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de la escritura**”.

²⁴ Palabra nueva que aparece en una lengua, procedente de otra lengua o de una nueva creación.

3.3 DOMINIO DE LA ORTOGRAFÍA

Dada la definición de ortografía, ahora veremos en qué consiste su dominio. El Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas²⁵, presenta una escala que contempla de mayor a menor, el dominio que tiene una persona respecto a su ortografía al momento de escribir.

Tabla 1 Dominio de la ortografía de una persona

Dominio de la Ortografía		
Usuario Competente	C2	La escritura no presenta errores ortográficos.
	C1	La estructura, la distribución en párrafos y la puntuación son consistentes y prácticas. La ortografía es correcta, salvo deslices tipográficos de carácter esporádico.
Usuario Independiente	B2	Produce una escritura continua inteligible que sigue las convenciones de organización y de distribución en párrafos. La ortografía y la puntuación son razonablemente correctas pero puede manifestar la influencia de la lengua materna.
	B1	Produce una escritura continua que suele ser inteligible en toda su extensión. La ortografía, la puntuación y la estructuración son lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre.
Usuario Básico	A1	Copia oraciones cortas relativas a asuntos cotidianos; por ejemplo: indicaciones para ir a algún sitio. Escribe con razonable corrección (pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada) palabras cortas que utiliza normalmente al hablar.
	A2	Copia palabras corrientes y frases cortas; por ejemplo, signos o instrucciones sencillas, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente. Sabe deletrear su dirección, su nacionalidad y otros datos personales.

Fuente: Cuadro elaborado por el Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas (2002, 115).

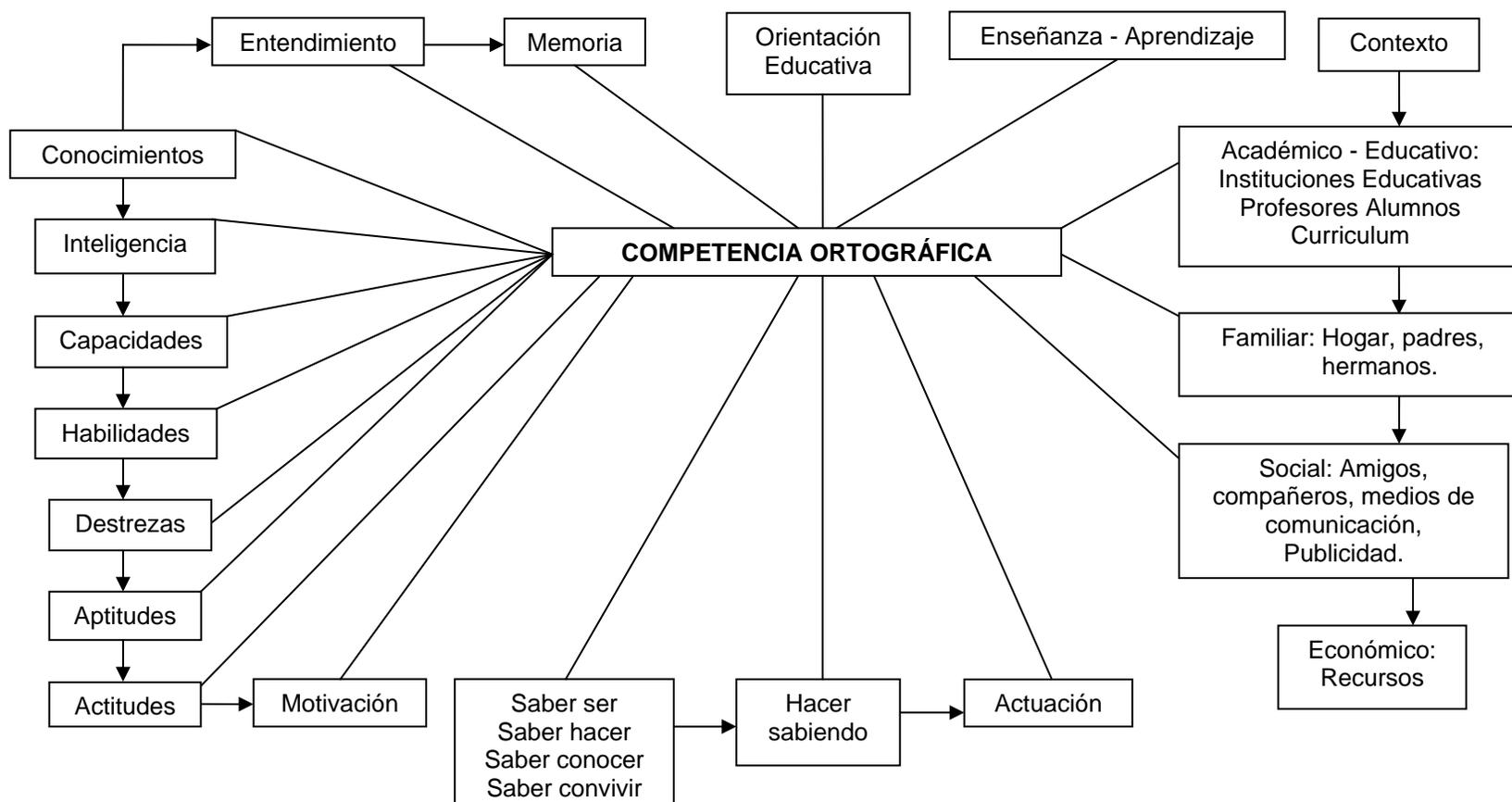
²⁵ Documento que ha desarrollado un esfuerzo por la unificación para el aprendizaje y enseñanza de las lenguas europeas. Proporciona una base para la elaboración de programas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales y materiales de enseñanza

3.4 DE LA ORTOGRAFÍA A LA COMPETENCIA ORTOGRÁFICA

La ortografía la empleamos siempre que escribimos un texto. Sus reglas tienen un fundamento lógico y etimológico, dado que acatarlas nos permite tener una mejor comunicación, así como también facilitar la lectura, ampliar el vocabulario y mantener la unidad de la lengua. Al igual que la ortografía, la competencia ortográfica contribuye a la comunicación escrita, a la lectura y al vocabulario; pero la diferencia entre hacer uso de las reglas ortográficas y desarrollar la competencia ortográfica grande, ya que para desarrollar la competencia ortográfica no sólo basta con el aprendizaje memorístico y hacer uso de las reglas ortográficas, es necesario involucrar varios elementos que integran la competencia ortográfica.

Con la intención de ofrecer y ampliar lo mencionado anteriormente, en la siguiente página se observa el **Cuadro 2** que elaboré con el fin de esbozar los elementos que integran la Competencia Ortográfica. Si se desea recordar en qué consisten cada uno de estos elementos, los recupero en las páginas 72 – 74 del *Capítulo 2 ¿Qué son las Competencias?*.

Cuadro 2 Elementos que conforman la Competencia Ortográfica.



Fuente: Elaboración propia.

3.5 DEFINICIÓN DE COMPETENCIA ORTOGRÁFICA

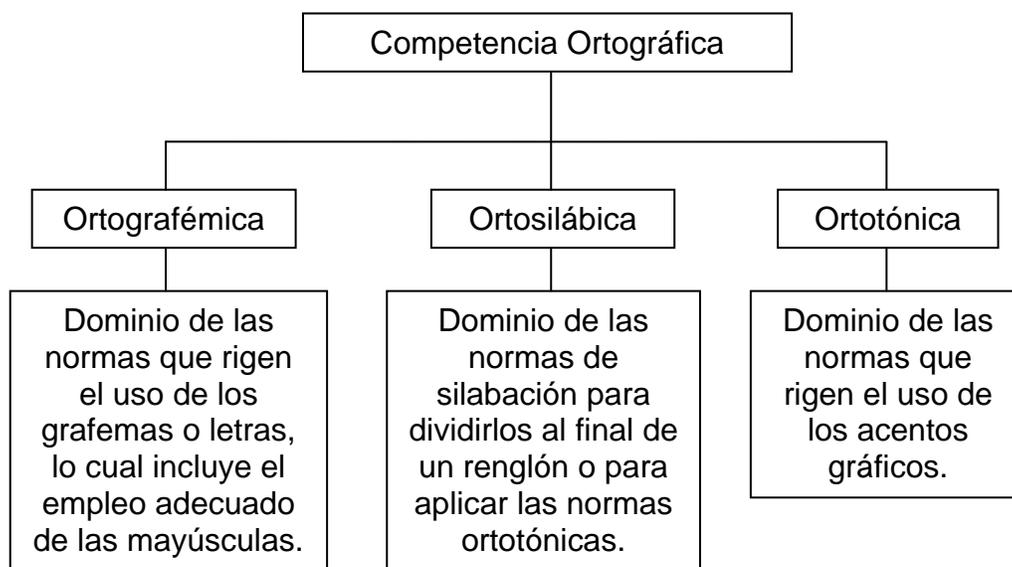
La Competencia Ortográfica consiste en el desarrollo de **conocimientos, aptitudes, destrezas, habilidades, actitudes y capacidades**; que por medio de trasladar la teoría a la práctica, el alumno demuestra a través de la acción, un dominio bajo, medio o alto, en el uso de las reglas ortográficas, lo que permite a la persona expresarse y darse a entender mejor en la comunicación escrita.

Francisco Morales Ardaya (2005) considera que son cinco los elementos que conforman la Competencia Ortográfica, estos son:

- El empleo de los grafemas o letras.
- El uso de la tilde gráfica y diacrítica.
- El uso adecuado de la silabación de las palabras cuando se requiere dividir las al final del renglón.
- La separación correcta de las palabras por medio de espacios en blanco ya sea en un escrito o texto.
- El empleo de los signos de puntuación.

Linares (citado en Morales, 2005) define la Competencia Ortográfica como el dominio general de las normas que rigen la escritura de una lengua.

Debido a que la ortografía es muy amplia y se conforma por varios elementos como las normas de acentuación, silabación y los signos de puntuación; Linares ubica tres subcompetencias o competencias específicas. El **Cuadro 3** lo elaboré a partir de la clasificación que hace Linares sobre las subcompetencias de la competencia ortográfica.

Cuadro 3 Clasificación de la Competencia Ortográfica.

Fuente: Elaboración propia a partir de la clasificación que hace Linares (citado en Morales 2005) en Nociones de Ortografía.

El dominio de una lengua contempla desarrollar la subcompetencia ortografémica, ortotónica y ortosilábica. Estas tres subcompetencias se pueden desarrollar en conjunto o individualmente, sin olvidar que la subcompetencia ortotónica está fuertemente vinculada con la ortosilábica y por ello, se recomienda tratar estas dos últimas en conjunto (Morales, 2005).

Por otra parte, el Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas (2002, 112) definen la Competencia Ortográfica como: **“El conjunto de conocimientos y destrezas en la percepción y producción de símbolos de los que se conforman los escritos”**.

Asimismo, contempla que la competencia ortográfica se integra por:

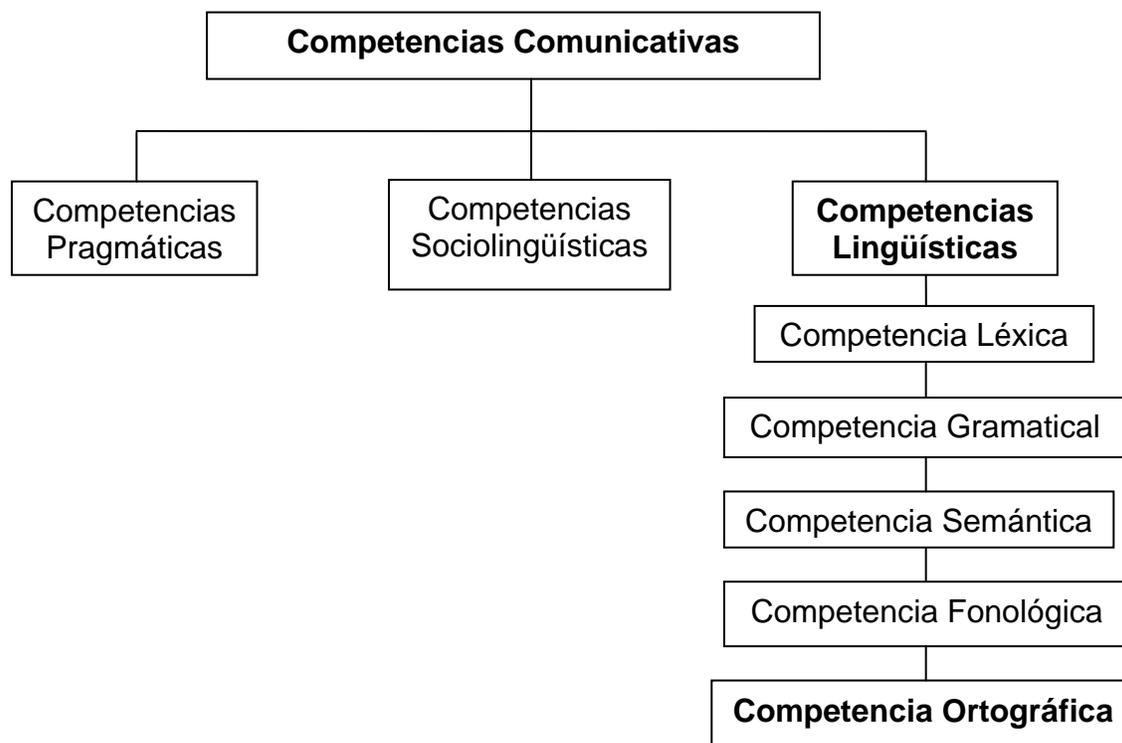
- Las formas que tienen las letras mayúsculas y minúsculas, cursivas o de forma script.
- La diversidad de estilos de letras así como también las convenciones tipográficas.
- El empleo de signos no alfabetizables de uso común, por ejemplo: Å, @, &, ®, §, £, \$, entre muchos más.
- La apropiada ortografía de las palabras, incluidas las formas de contracción aceptadas.
- Los signos de puntuación y sus normas de uso.

3.6 LA COMPETENCIA ORTOGRÁFICA EN LA COMUNICACIÓN

Una vez que ya sabemos qué es la competencia ortográfica, pasaremos a ver cómo es que ésta forma parte de la competencia comunicativa.

Con los avances de la sociedad de la información, la ciencia, la tecnología, el uso del internet, las computadoras y los celulares, así como también por medio de documentos como exámenes, ensayos, presentaciones de ponencias, entre muchas otras, se ha puesto de manifiesto que mucha gente comete graves errores de ortografía y lo más problemático de esta situación es que son cada vez más las personas que muestran poco interés por corregirla y desarrollarla, dado que no se ha fomentado la conciencia y trascendencia que tiene la ortografía como medio de comunicación. Asimismo, ignoran la relevante importancia que implica expresarse correctamente, así como también el desconocimiento de saber para qué les va a servir en su vida diaria. Para entender mejor cómo es que la competencia ortográfica forma parte de la competencia comunicativa, el **Cuadro 4** lo elaboré a partir del la clasificación que hace el Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas.

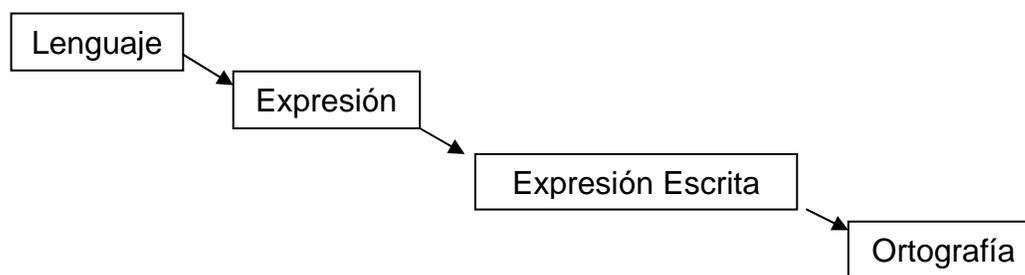
Cuadro 4 La Competencia Ortográfica se encuentra dentro de la Competencia Comunicativa.



Fuente: Elaboración propia con base al Marco de Referencia Europeo para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas (2002).

Del mismo modo, de manera más particular la competencia ortográfica se inserta en lenguaje por medio de la expresión escrita.

Cuadro 5 La Competencia Ortográfica se inserta en lenguaje por medio de la expresión escrita.



Fuente: Mesanza (1987, 13).

La Ortográfica, como competencia, es parte de una competencia más amplia, esto es, de la competencia comunicativa puesto que:

La ortografía es el elemento que mantiene con mayor firmeza la unidad de una lengua hablada por muchas personas originarias de países muy alejados. Si la ortografía cambiara para ajustarse sólo a criterios fonéticos, el español podría fragmentarse en tantas lenguas como regiones del mundo donde se habla, pues poseen algunos hábitos articulatorios diferentes, y si se representara en la escritura, con el paso del tiempo aparecerían graves problemas de comprensión que conducirían a la incomunicación. La ortografía no es sólo un hecho estrictamente gramatical, sino que también obedece a motivos claramente extralingüísticos (Zamora, 2002).

Es necesario que se difunda, incite y motive el desarrollar la competencia ortográfica, debido a que en primera instancia, la escritura es comunicación, y si tenemos incompetencia ortográfica, nuestra comunicación puede ser deficiente, los mensajes que deseemos expresar serán poco claros, confusos y difíciles para leer.

El Desarrollar la Competencia Ortográfica conlleva a que continuemos dando permanencia a nuestro idioma, ya que éste es una propiedad común de una sociedad, y al ser competentes en la ortografía estamos preservando el español. De igual forma, elevamos nuestro vocabulario, se pueden conseguir mejores oportunidades laborales, puesto que no se es completamente competente con el empleo de los correctores ortográficos de las computadoras, porque aun así muchas personas siguen cometiendo errores sin darse cuenta de ello. El desarrollo de la competencia ortográfica es de suma importancia, puesto que gran parte de la historia, conocimientos e información que recibimos en la actualidad nos llega de forma escrita.

La ortografía, inmersa en la escritura, es un modo de registrar el lenguaje, y si reconocemos que la lengua escrita es más estable y conservadora que la lengua oral, por ello, la necesidad de desarrollar la competencia ortográfica.

Dentro del ámbito social, en la actualidad se ha puesto de moda escribir ex profeso con faltas de ortografía. Este fenómeno se puede observar mucho en los mensajes de celulares así como al navegar por internet. El problema que ha desencadenado esto, es que los jóvenes no sólo se están acostumbrando a escribir erróneamente en contextos informales, sino que la costumbre los está llevando a que en sus tareas y documentos formales presenten una ineficiente ortografía. De igual forma, influyen los factores ambientales como la televisión, puesto que las letras que se observan en la pantalla muchas veces están en mayúsculas y éstas no están acentuadas, lo mismo sucede con los nombres propios que son escritos con minúsculas. La información que se observa en la calle como propaganda, carteles, anuncios y productos de consumo, en infinidad de ocasiones traen faltas ortográficas y al observarlas pueden provocar que las personas aprendan mal las palabras vistas.

Otra de las causas que han suscitado desinterés en el Desarrollo de la Competencia Ortográfica y que se engloba en el contexto de la comunicación social, educativa, cultural y personal, es la poca importancia y desprestigio que se le ha dado a la ortografía, pues muchos piensan que es más importante el contenido y la redacción, como manifiesta Ávila (2005, 12-13) quien dice:

Lo que propongo es que en vez de escribir ahora, vaca, pingüino, dirigir, se escriba, de manera más sencilla, aora, baca, pinguino, dirijir. [...] A los adultos que no quieran cambiar su vieja ortografía, yo les regalaría un programa de cómputo para que con sólo oprimir una tecla, la computadora les cambie su texto. [...] Y si me permites, habría que ser ambiciosos: soñar que en las nuevas generaciones haya muchos escritores y que las secretarías o los programas de cómputo que corrigen la ortografía se vuelvan inútiles y que los maestros no justifiquen su tiempo enseñando ortografía sino redacción.

En consonancia con Ávila, mucha gente considera que sería mejor que cada sujeto escribiera a su libre albedrío, dado que cambiar una “s” por una “c”, una “y” por una “ll” etc. no afecta en nada, puesto que aun así se entendería el contenido. Pero las personas que estiman esto se están olvidando de que la

ortografía va de la mano con la redacción, dado que si falla una, lo más probable es que la otra también falle. Igualmente, va más allá del aspecto físico o de una carta de presentación, ya que sobre todo, la ortografía que forma parte de la gramática, es arte que debemos cultivar, porque está inserta en el castellano, que es una de las lenguas que cuenta con uno de los vocabularios más amplios de todas las lenguas.

Así como hay profesores que creen que es más sencillo eliminar algunas letras para facilitar la escritura; hay otros que se preocupan por mejorar la calidad de la ortografía. Emilio Rojas (2004), opina que:

No saber ortografía impide que tengamos grandes escritores. [...] Nuestros hábitos educativos son terribles... y si a esto se aúna que no leemos. [...]Entiendo que más de la mitad de la población viva en la pobreza, pero si no somos capaces de leer literatura nunca seremos capaces de producir ciencia, consecuentemente debemos romper los malos hábitos y tal vez entonces cambiará la situación.

Si al aprender un idioma como el inglés, se nos obliga a ser completamente competentes en capacidad de entender, oír, leer, hablar y escribir, tomando en cuenta la correcta escritura de las palabras; ¿por qué no ser así de pulcros con la ortografía de nuestra lengua?, que es una de las más bellas y eufónicas del mundo.

3.7 LA COMPETENCIA ORTOGRÁFICA COMO COMPETENCIA CLAVE, TRANSVERSAL Y ESPECÍFICA

He mencionado que la Competencia Ortográfica es una competencia comunicativa, pero también se ubica dentro de otros grupos de competencias que son las claves, las transversales y las específicas. A continuación veremos cómo es que se vincula con cada una de éstas competencias.

Recordemos que para la Unidad Europea de Eurydice (2002) la **escritura**, forman parte de la competencia clave y su dominio es el punto de partida para el nuevo aprendizaje adquirido. Por ello, la competencia ortográfica es una competencia clave, dado que ésta se encuentra inmersa en la escritura y es en la educación básica donde se nos enseña a escribir, así como también se nos enseña a desarrollar la ortografía para tener una apropiada escritura.

Como competencia clave es elemental que los individuos tengan una adecuada ortografía, debido a que en un futuro cuando terminemos la educación básica y continuemos con la educación media superior, superior y laboral, requeriremos tener una intachable ortografía, dado que seremos profesionistas y utilizaremos la escritura para elaborar informes, ensayos, textos, escritos, tareas, entre muchos más. Por ende, se requiere que desarrollemos la competencia ortográfica puesto que se supone que hemos atravesado por la educación básica y contamos con las bases necesarias para expresar de manera coherente, clara y entendible nuestras ideas.

La ortografía y la correcta expresión escrita son una competencia fundamental en la vida social, laboral y académica de una persona. Su uso incorrecto, y las dificultades en su empleo competente, suponen de hecho una barrera social y laboral para muchos individuos, pues les impide acceder a estudios superiores o desarrollar plenamente algunos de sus derechos ciudadanos más elementales (Colegio María Virgen, 2008).

Desgraciadamente la incompetencia ortográfica se ha incrementado dentro de las aulas y del contexto familiar, social y personal. Algunas veces el problema es por falta de interés por parte de los alumnos o profesores. Otras tantas por mala costumbre, por moda, por poca práctica o por el uso inapropiado de la tecnología. Algunas veces se debe por falta de conocimientos, puesto que en varios lugares de México, no toda la población tiene acceso a la educación, así como también cada familia tiene ciertas costumbres y tradiciones, que son fomentadas a toda la familia y ello conlleva a una práctica pobre de ortografía.

Durante muchas décadas las habilidades y conocimientos de la escritura se venían adquiriendo en el marco de la escuela, e inicial y particularmente en la educación básica, pues los planes de estudio de educación primaria y secundaria contemplan el tema de la ortografía de manera oficial, pero en la educación media superior como superior se diluyen o se omiten esos contenidos, en menoscabo de la competencia escrita y en particular de la ortografía. En el ámbito familiar, algunos padres están interesados en el desarrollo educativo de sus hijos y tratan de ayudarlos a sus posibilidades, pero cuando los propios padres no tienen las bases para corregir y ayudarlos, se continúa agravando este problema. Por otra parte, con la vida tan agitada y llena de actividades de muchos padres de familia, consideran que la escuela es la encargada de enseñar y corregir a sus hijos y se deslindan de toda la responsabilidad.

Dentro del ámbito personal, está en el alumno el poder mejorar su ortografía y que le de la importancia y seriedad a este tema, dado que a pesar de que sabe que tiene una deficiente escritura, no hace nada o hace muy poco por mejorarla. Si se desea que el estudiante desarrolle la competencia ortográfica tendrá que tomarse en cuenta la actitud de las personas, ya que es uno de los elementos más importantes para acceder a dicho desarrollo, pues por más que traten de ayudarlo los docentes y los padres, si el individuo no está convencido y desea cambiar su ortografía, será más difícil desarrollarla.

Una sugerencia para evitar el deterioro del dominio de la ortografía sería el abrir cursos, talleres o tutorías para desarrollar la competencia ortográfica dentro de la educación media superior y superior, debido a que los estudiantes en su mayoría, no lograron desarrollarla.

Por otra parte, la Competencia Ortográfica también es una competencia transversal, entendida esta última como aquellas que no son específicas de un currículo y no pertenecen exclusivamente a una materia. Por tal motivo, la competencia ortográfica inmersa en la escritura no sólo la empleamos dentro del

contexto académico, sino en otros ámbitos como el personal, social, laboral, cultural, económico y político. Asimismo, cuando necesitamos escribir una carta, un diario personal, un recado, un ensayo, llenar una solicitud de empleo, elaborar un informe para el trabajo o la escuela, así como para hacer el texto de una ponencia, hacemos uso de la ortografía. Por ende, la competencia ortográfica es una competencia transversal, porque una vez que fue enseñada y desarrollada dentro de la educación básica con el objeto de tener una mejor ortografía y comunicación, se transfiere a otros contextos. Hay que recordar que la ortografía forma parte de la gramática y la ortografía no sólo se enseña como un requisito que dicta el plan de estudios. Se nos enseña para que desarrollemos una coherente ortografía y sea ésta la que nos permita insertarnos en otros campos o ámbitos de la vida, con el objetivo de que sepamos desenvolvernos asertivamente en la comunicación escrita y tengamos un dominio en la transmisión de información, conocimientos e ideas en otras disciplinas y contextos.

Como hemos visto las competencias específicas son aquellas que se relacionan con el conocimiento específico de un campo de estudio. Por ello, la competencia ortográfica también es una competencia específica porque las reglas ortográficas como contenido, se encuentran inmersas dentro del currículo de las asignaturas de español, gramática, lectura y redacción, de educación primaria, secundaria y en algunos casos de educación media superior. Con base en esto, no todos los estudiantes de educación básica logran desarrollar la competencia ortográfica por una gran diversidad de circunstancias, pero este desarrollo se ve aún más frenado cuando los currículos de educación media superior y superior no contemplan el desarrollo de la Competencia Ortográfica dentro del plan de estudios. Se cree que los estudiantes ya traen consigo los elementos, conocimientos y la práctica suficiente para tener una apropiada ortografía y cuando los jóvenes entregan sus tareas salen a la luz los graves problemas que tienen. Un estudiante que está en la elaboración de su tesis, se ve en serios problemas cuando no ha desarrollado la Competencia Ortográfica y aunado a que no tiene la práctica para redactar y plasmar sus ideas, se acrecienta en perjuicio

del alumno esta situación. Hay que recordar que la deficiente ortografía invariablemente viene acompañada de una mala escritura puesto que no se escribe como se habla.

Cuando nos referimos a que algunos estudiantes presentan serios problemas de expresión escrita, o problemas de construcción, estamos haciendo alusión a la presencia, en sus escritos, de varios de los siguientes fenómenos: frases y oraciones incompletas; palabras escondidas; partes de palabras diferentes unidas, convertidas en un término; palabras a las que les faltan sílabas; sílabas a las que les faltan letras; dificultades para expresar a través de la palabra escrita las ideas que se tienen, y hasta no pocos casos de falta de relación entre fonemas y letras o, en sentido más general, de sonido y expresión escrita. Los alumnos que presentan estos problemas manifiestan, además, notables problemas de ortografía en el sentido definido en el párrafo anterior (Silva, 1996).

Gauquelin (citado en Sanz, 1991) menciona que la comunicación ocupa el 80% del tiempo de actividad humana; de ese porcentaje dedicamos un 45% a escuchar, 30% a hablar, 16% a leer y únicamente 9% a escribir. Si tan poco tiempo le dedicamos a la escritura, considero que es necesario reforzarla a través de la educación no sólo básica, sino fomentarla fuera de la educación formal, pues aunque sea un pequeño porcentaje de espacio que le brindamos a la escritura, su importancia es vital en todas las actividades cotidianas y ámbitos de la vida.

Uno de los factores que ha provocado poco dominio de la ortografía en los estudiantes, es que no se hace hincapié en que la Competencia Ortográfica es necesaria para comunicarnos. Asimismo, se incrementa el problema por el escaso interés del individuo por desarrollar una buena ortografía. Lamentablemente, muchos piensan que tener poco dominio y Desarrollo de la Competencia Ortográfica no es tan grave, pero están en un craso error, pues como ya mencioné en este capítulo, afecta el proceso de la comunicación.

Capítulo 4

DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO

4.1 CONTEXTO DE LA INTERVENCIÓN ORIENTADORA

Cuando se realiza un diagnóstico y se pretende llevar a cabo una intervención educativa, es necesario conocer el contexto en el cual interactúa nuestro objeto de estudio, dado que éste nos aportará información para complementarla con los resultados del diagnóstico y así tener un panorama más amplio de la situación o problemática, puesto que el espacio y el tiempo, la familia, los actores y el ambiente que se vive dentro del lugar donde se desenvuelve el individuo, posiblemente influyan en el problema detectado. Por ello: **“Nos referimos a los contextos en el sentido de entornos en los que se desenvuelve el individuo a lo largo de toda su vida, la familia, el sistema educativo, el contexto social inmediato o el centro de trabajo”** (Vélaz, 2002, 92). Con base en lo señalado anteriormente, el contexto que analicé en esta investigación fue dentro de las instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

Creación de la UPN

El 9 de octubre de 1970, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), hizo llegar al presidente de la República el Licenciado Luis Echeverría Álvarez, la propuesta de crear una universidad cuya intención fuera la profesionalización del magisterio. En 1975, el SNTE insistió y refrendó su exigencia a favor del magisterio nacional. Por lo tanto, el 25 de agosto de 1978 se crea la Universidad Pedagógica Nacional por Decreto Presidencial de José López Portillo y Pacheco, publicado en el Diario Oficial de la federación (UPN, 2007).

En 1979, la UPN Unidad Ajusco comienza a operar el sistema escolarizado en licenciatura y postgrado; asimismo, diseña la licenciatura de educación básica en la modalidad de Educación a Distancia. Para 1985, se crean las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria con el plan semiescolarizado. De igual forma, en 1990, se inicia la impartición de dichas licenciaturas en el medio

indígena. Por otra parte, se comienza a ofrecer el Doctorado en Educación, que se imparte en colaboración con otras instituciones (UPN, 2007).

En la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, residen los poderes universitarios conformados por el ejecutivo, legislativo y judicial. El ejecutivo representado por rectoría y por el cuerpo burocrático; el legislativo encarnado en el Consejo Académico y el judicial en la Comisión de Honor y Justicia (UPN, 2007).

El carácter nacional de la Universidad Pedagógica Nacional se justifica debido a que desde sus inicios, operó a partir de un Sistema Nacional de Unidades UPN, integrado por 74 Unidades distribuidas en todo el país, correspondiéndole la sede central a la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Por otra parte, la UPN se encuentra adscrita a la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica. Por otra parte, es un organismo desconcentrado del gobierno federal y de la Secretaría de Educación Pública, esta última establecida en el artículo 17 de la Ley Orgánica de la Administración Pública Federal (UPN, 2007).

Institución

La Universidad Pedagógica Nacional es una institución pública desconcentrada de la Secretaría de Educación Pública. La misión que tiene la universidad es:

Formar investigadores y profesionales de la educación capaces de generar y aplicar conocimientos con una concepción humanística acorde con las necesidades nacionales, estatales y regionales; así como diseñar, elaborar, producir y difundir materiales, realizar investigación y proporcionar servicios de apoyo para otras instituciones, dependencias educativas y sociedad en general (UPN, 2004).

Recursos

La Universidad Pedagógica Nacional cuenta con los recursos que le asigna el gobierno federal en el presupuesto de la Secretaría de Educación Pública. Por lo tanto, la UPN está facultada para recibir conforme a las disposiciones legales aplicables, ingresos que derivan de los convenios únicos de coordinación que se celebren con las entidades federativas, de los servicios que presta la institución u organizaciones que desean apoyar sus actividades, así como de las aportaciones que realice el Gobierno del Estado con base en su presupuesto. Asimismo, la universidad está facultada para expedir constancias y certificados de estudios, diplomas, títulos profesionales y grados académicos para acreditar los estudios.

Ubicación Geográfica

La Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco se localiza en la Carretera al Ajusco No. 24, Colonia Héroes de Padierna, Delegación Tlalpan, México, D.F. C.P. 14200.

En el **Anexo 1** (pág. 206) se puede observar un croquis de la Universidad Pedagógica Nacional.

Caracterización de la colonia y delegación

La delegación de Tlalpan se localiza al suroeste del Distrito Federal. En los alrededores de esta delegación se observan estudiantes que se dirigen a la UPN, al Colegio de México (COLMEX), al CCH Sur y al Fondo de Cultura Económica, entre otros. Asimismo, se pueden observar empleados que trabajan en tiendas, comercios, negocios y empresas como TV Azteca, Chedraui, McDonald's, Six Flags, la librería el Sótano, así como también personas que limpian las calles y cuidan las muchas áreas verdes que hay por el lugar.

La colonia Héroes de Padierna es generalmente una colonia tranquila, pero tiene calles y avenidas muy transitadas. Hay establecidos grandes negocios y enormes tiendas, por lo que no se localizan tiendas pequeñas, misceláneas, papelerías o servicios de internet.

Por lo que se refiere al transporte, hay una variedad de medios como camiones, microbuses, combis, camiones RTP y taxis que se desplazan por toda la delegación y cuyos destinos son el metro CU, Copilco, Miguel Ángel de Quevedo, San Ángel y Tasqueña por mencionar algunos.

La seguridad en esta colonia es buena desde mi punto de vista, pues se observa mucha vigilancia privada en los grandes negocios, y esto, a mi parecer, ahuyenta a la delincuencia.

La Universidad Pedagógica Nacional se encuentra a orillas de la carretera Ajusco. A un costado de la UPN está el famoso Colegio de México y el importante Fondo de Cultura Económica. También se localiza una escuela particular, unas instalaciones deportivas y más adelante la tienda comercial Chedraui.

Del otro lado de la carretera, es decir, enfrente de la Universidad Pedagógica Nacional, se encuentran edificios que contienen diversas oficinas. Asimismo, está una tienda automotriz. También se localiza una pequeña plaza comercial muy concurrida; por último, hay una cafetería y una tienda de autoservicio que renta películas.

Estructura del edificio de la Universidad Pedagógica Nacional

Las instalaciones de la UPN se encuentran estructuradas por los edificios A, B, C y D. Así como también se encuentran divididos en tres niveles que son el nivel rojo situado en la primera planta; el nivel amarillo localizado en el segundo

piso y el nivel azul que corresponde al tercer piso. Asimismo, los cubículos de los docentes y la Coordinación de carreras se ubican en el cuarto piso.

La estructura de la universidad se encuentra distribuida por áreas, donde cada una de ellas se encarga de desempeñar funciones específicas.

En la planta baja del edificio A se encuentra La Subdirección de Servicios Escolares, ubicada en el Edificio de gobierno. Los auditorios A, B, C y D se localizan en el edificio D. Mientras que el Auditorio Lauro Aguirre se encuentra en el edificio C.

En el nivel rojo, que corresponde a la planta baja y primer piso, se ubican salones de clases, sanitarios, así como también el comedor y la cafetería, situados estos dos últimos en el edificio D.

En el nivel amarillo se localizan salones de clases, de cómputo y sanitarios. El espacio estudiantil también se sitúa en este nivel pero en el edificio C. Mientras tanto, el Aula Magna y el comité estudiantil se encuentran en el edificio D.

En el nivel azul se ubica difusión cultural, turismo universitario, el servicio de tarjetas "Sépalo", maestros a la cultura y el Centro de Lenguas Extranjeras. Igualmente, la mediateca y los talleres culturales se sitúan en este nivel pero en el edificio D. Mientras que el área de intercambio académico se localiza en el edificio C. Finalmente, servicio médico está ubicado atrás de la biblioteca, por el circuito vehicular.

De esta manera, es como se encuentra estructurada la Universidad Pedagógica Nacional. La importancia de dar a conocer estos detalles es que forman parte del análisis del contexto, dado que entre más elementos se tengan del lugar donde se desenvuelven los alumnos, más posibilidades hay de comprender la situación.

4.2 DIAGNÓSTICO EN ESTUDIANTES DE LA UPN

El diagnóstico lo apliqué a veinte estudiantes de octavo semestre de la licenciatura en Pedagogía, de distintos campos optativos, en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, durante el periodo del semestre 2008-II. En total fueron diecinueve mujeres y un hombre, todos del turno vespertino. A pesar de que veinte alumnos no es una muestra representativa para hacer un análisis general del Desarrollo de la Competencia Ortográfica, la finalidad de aplicar los diagnósticos a veinte escolares fue para conocer un poco más las necesidades ortográficas de los educandos. Específicamente, para llevar a cabo la intervención del Desarrollo de la Competencia Ortográfica, conté con la participación de cuatro alumnas de octavo semestre, del turno vespertino de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, cuyas edades oscilan entre los 23 y 24 años de edad.

4.2.1 Propósito del diagnóstico

Es indispensable llevar a cabo un diagnóstico porque de esta manera es posible conocer los problemas visibles que presenta el sujeto, así como también aquellos problemas que no suelen ser evidentes en las relaciones y actividades diarias que se realizan. De esta forma, al conocer las dificultades que presenta el estudiante, se le puede ayudar a mejorar su calidad de vida, ya sea académica, personal, familiar, social, laboral, etc., dependiendo de la situación.

En el caso particular enfocado al Desarrollo de la Competencia Ortográfica, el diagnóstico me sirvió para conocer las dificultades y fallas ortográficas que presentan los alumnos al escribir, así como también identificar el vocabulario y los contenidos que les son más difíciles. Asimismo, el diagnóstico me arrojó información sobre los antecedentes del proceso formativo de los estudiantes en relación con la forma en que se les enseñó la ortografía. Igualmente, me

proporcionó datos sobre sus hábitos de lectura, escritura, redacción, comprensión y observación, ésta última dado que a menudo las personas ven letreros y publicidades mal escritas y guardan en su memoria visual estos errores, así como otros aspectos que son fundamentales de conocer, para entender las razones por las cuales los alumnos no han desarrollado su Competencia Ortográfica.

4.2.2 Instrumentos del diagnóstico

Para detectar las necesidades ortográficas de los estudiantes, utilicé dos instrumentos como diagnósticos que fueron los siguientes:

- Un cuestionario
- Ejercicios ortográficos

4.2.3 Descripción de los instrumentos

Cuestionario

El cuestionario fue el primer instrumento que apliqué. Constó de 17 preguntas, de las cuales, 13 fueron abiertas y 4 cerradas. Las preguntas estuvieron orientadas a conocer los hábitos y gustos que tienen los estudiantes en relación con la lectura, escritura, redacción, dictados, el uso del diccionario y la computadora. Del mismo modo, tuvo el fin de conocer la noción y conocimiento que tienen los alumnos sobre qué es la ortografía y su importancia. Por otra parte, contempló conocer la autoevaluación que tienen los estudiantes en relación con su ortografía, así como también la forma en que les fueron enseñadas en la educación básica las reglas ortográficas. Las preguntas del diagnóstico las elaboré a partir de mis experiencias con la ortografía. En la **tabla 2** se observan las preguntas abiertas y cerradas del cuestionario.

Tabla 2 Preguntas del cuestionario.

Preguntas abiertas	Preguntas cerradas
¿Te gusta leer? ¿Por qué?	¿Cuentas con alguna otra licenciatura o estás en proceso de estudio de otra carrera? Sí, No
¿Además de las lecturas referentes a la licenciatura, lees otros textos? ¿Cuáles?	¿En la escuela te enseñaron a aprender las reglas ortográficas? Sí, No
¿Te gusta redactar? ¿Por qué?	¿Te sabes algunas reglas ortográficas? Sí, No
¿Tomas apuntes en clase? ¿Por qué? y ¿Para qué?	¿Sueles ponerle acento a las palabras? Sí, No
¿Menciona qué es la ortografía o para qué crees que sirve?	
¿Cómo las aprendiste las reglas ortográficas?	
¿Cuando ibas en la primaria te gustaban los dictados? ¿Por qué?	
¿Cómo consideras que es tu ortografía? ¿Por qué?	
¿Consideras importante escribir de manera correcta sin faltas de ortografía, o no le das mucha importancia? ¿Por qué?	
Menciona algunas reglas ortográficas	
¿Usas el diccionario cuando tienes duda de cómo escribir una palabra? ¿Por qué?	
Acostumbras a redactar tus tareas por computadora o prefieres escribirlas a mano? ¿Por qué?	
¿Te gustaría escribir de manera correcta? ¿Por qué?	

En el **Anexo 2** (pág. 207) se observa el cuestionario que les apliqué a los veinte estudiantes de octavo semestre de la Licenciatura en Pedagogía en la UPN.

Ejercicios Ortográficos

Los ejercicios de ortografía contemplaron gran variedad de contenidos. Algunos ejercicios los retomé de libros, otros tantos los elaboré yo misma. Los temas abordados en este instrumento fueron:

- Ejercicios sobre el uso de las letras *b, v, c, s, z, g, j, ll, y, m, n, r, rr, x*.
- Ejercicios de silabación.
- Ejercicios de acentuación (palabras agudas, graves, esdrújulas, sobreesdrújulas y acento diacrítico).
- Ejercicios sobre los signos de puntuación.
- Ejercicios sobre el uso de las palabras homófonas.

Del **Anexo 3 al Anexo 6** (págs. 210-217) se encuentran los ejercicios aplicados a los veinte estudiantes.

Ejercicios en el uso de las letras b, v, c, s, z, g, j, ll, y, m, n, r, rr, x

Los primeros ejercicios ortográficos del diagnóstico fueron sobre el uso de las letras que se conocen como dudosas, es decir, el uso de la letra "*b, v, c, s, z, g, j, ll, y, m, n, r, rr, x*". Las preguntas las agrupé de la siguiente manera:

Ejercicio	Número de preguntas
Uso de las letras " <i>b</i> " y " <i>v</i> "	23 preguntas
Uso de las letras " <i>c</i> ", " <i>s</i> " o " <i>z</i> "	24 preguntas
Uso de las letras " <i>g</i> " o " <i>j</i> "	10 preguntas
Uso de las letras " <i>ll</i> " o " <i>y</i> "	6 preguntas
Uso de las letras " <i>m</i> " o " <i>n</i> "	11 preguntas
Uso de las letras " <i>r</i> " o " <i>rr</i> "	13 preguntas
Uso de las letras " <i>c</i> " o " <i>x</i> "	12 preguntas

Todos los ejercicios sobre el uso de estas letras consistieron en completar con la letra correcta la palabra señalada.

Ejemplos: *En el siguiente ejercicio se han suprimido las “b” y “v”. Escribe, en cada caso, la letra que corresponde.*

Lle___ar Conta___ilidad Ci___smo

Escribe la letra “l” o “y” en las siguientes palabras incompletas:

El señor López fa___eció a los noventa años por un fa___o cardiaco.

Escribe la letra “r” o “rr” (doble r), según convenga es los espacios libres de los siguientes enunciados.

E___or ___eligión Co___upción

Ejercicios de silabación

Este instrumento también constó de cinco ejercicios de silabación.

Ejemplo: *Separa en sílabas las palabras siguientes:*

Abecedario_____

Ejercicios de palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas

De veinte reactivos consistieron los ejercicios de las palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas. El estudiante tenía que escribir en la línea correspondiente, *la letra “A”* si la palabra señalada era aguda, *“G”* si era grave, *“E”* si era esdrújula o *“S”* si era sobreesdrújula.

Ejemplos:

Comió_____ Oportunidad_____ Fácilmente_____

Rosa_____ Hipódromo_____ Ginecólogo_____

Ejercicios de tilde diacrítica

Fueron diez las preguntas sobre el uso del acento diacrítico. Para cada pregunta, el alumno tenía que elegir entre dos posibles respuestas.

Ejemplo: *Subraya la respuesta correcta:*

1. Pronombre personal: a) Él b) El	2. Adjetivo posesivo a) Tu b) Tú
3. Sustantivo: a) Té b) Te	4. Preposición a) De b) Dé

Ejercicios de acento gráfico y diacrítico

De igual forma, el diagnóstico también constó de 26 oraciones, donde el estudiante tenía que acentuar las palabras que considerara necesarias.

Ejemplos:

1. De el únicamente se que es el vecino de la casa de enfrente.
2. ¡Cuanto me alegro de su partida!
3. Han construido una nueva casa.
4. Aun cuando quisiera, no podria verle aun.
5. Cene con el anoche.
6. Mas me gustaría que pensaras en tu porvenir, mas a ti solo te preocupa el presente.

Ejercicio de signos de puntuación

Por otra parte, incluí un párrafo pequeño donde los estudiantes tenían que señalar en qué parte del texto se requería colocar punto, coma, punto y coma o comillas.

Ejemplo: *De esta manera Platón en la República sostiene que la enseñanza comience con la poesía y encuentra la cúspide en las Matemáticas Cuando en la Edad Media se afirmaba que Universitas*

Ejercicios de preguntas abiertas

Otro de las actividades que formó parte de este instrumento, fueron seis preguntas abiertas, donde los alumnos requerían contestar lo que se les pedía.

Ejemplos: *Explica lo que entiendes por los siguientes refranes:*

Amar y no ser amado es tiempo mal empleado_____

Escribe con letra los números siguientes:

18_____ 99_____

*Inventa un cuento con las imágenes y escríbelo en las siguientes líneas*_____

Ejercicio de palabras homófonas

Finalmente, el diagnóstico constó de 26 ejercicios sobre el uso de las palabras homófonas, donde se tenía que escribir sobre la línea, el homófono correspondiente.

Ejemplo:

Quien _____ (halla / haya) un trébol de cuatro hojas es afortunado.

He ido _____ (ha / a) jugar al parque.

Si no hubieras _____ (hecho / echo) eso nada de esto habría pasado.

Para afirmarlo, me _____ (baso / vaso / bazo) en poderosas razones.

Como se ha visto, los ejemplos mencionados anteriormente son algunos de los ejercicios que contenía este instrumento. Si se desea revisar estos ejercicios con mayor detalle, pueden encontrarse del **Anexo 3** al **Anexo 6** (págs.210-217).

4.2.4 Aplicación de los diagnósticos

La aplicación del cuestionario y de los ejercicios ortográficos fue a veinte estudiantes de octavo semestre, del turno vespertino, de cuatro campos optativos de la licenciatura en Pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad

Ajusco. En total fueron diecinueve mujeres y un hombre. En estos veinte estudiantes están incluidas las cuatro alumnas de dos campos optativos con las cuales llevé a cabo el Desarrollo de la Competencia Ortográfica. El lugar de la aplicación fue dentro de las instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. Algunos alumnos contestaron los diagnósticos en la Biblioteca Gregorio Torres Quintero, otros en su salón de clases y otros tantos en las áreas de esparcimiento de la universidad. La aplicación del diagnóstico fue durante una semana y no hubo un horario fijo, pero generalmente fue entre las tres y seis y media de la tarde.

Un lunes 25 de febrero de 2008, apliqué el cuestionario a veinte estudiantes de la UPN de distintos campos optativos. Este instrumento fue el primero que apliqué y para su resolución no determiné un tiempo específico, dado que no quise presionar a los alumnos, pero en la mayoría de los casos, los estudiantes lo contestaron en un tiempo de diez a veinte minutos. Para la aplicación de los ejercicios ortográficos, agrupé y dividí los ejercicios para ser aplicados durante cuatro días. La finalidad de esto fue para evitar aburrimiento o cansancio en los educandos. Los ejercicios aplicados comenzaron el martes 26 de febrero y finalizaron el viernes 29 del mismo mes. Asimismo, llevaban una secuencia, ya que estaban agrupados por contenidos y en algunos casos en grados de dificultad. Para su resolución, les ofrecí a los estudiantes el tiempo que ellos concedieran, dado que esto les proporcionó más confianza, tiempo para pensar, así como también para evitar presiones, nerviosismo y respuestas incompletas o sin contestar. Pero, por lo general, las y el estudiante respondieron los ejercicios ortográficos de diez a treinta minutos.

En la **tabla 3** se aprecian las fechas de la aplicación del cuestionario y los ejercicios ortográficos.

Tabla 3 Fechas de la aplicación del cuestionario y los ejercicios ortográficos.

Instrumentos	Fecha
Cuestionario	Lunes 25 de febrero de 2008
Ejercicios ortográficos de las letras b, v, c, s, z, g, j, ll, y, m, n.	Martes 26 de febrero de 2008
Ejercicios ortográficos de las letras r, rr, c, x, uso de palabras homófonas, separación de sílabas e identificación de palabras agudas, graves y esdrújulas	Miércoles 27 de febrero de 2008
Ejercicios de tilde diacrítica y escritura de números cardinales.	Jueves 28 de febrero de 2008
Ejercicios de palabras homófonas, signos de puntuación y ejercicios de preguntas abiertas.	Viernes 29 de febrero de 2008

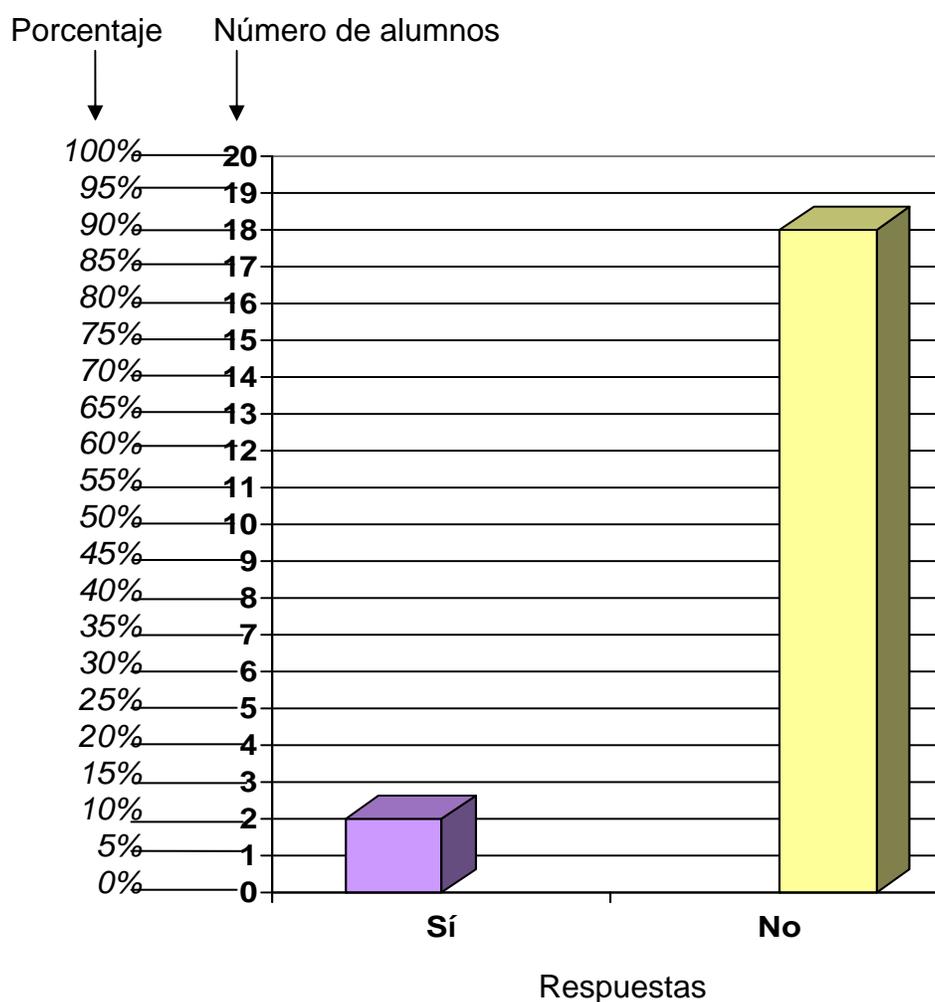
En caso de que se desee revisar con mayor detalle los instrumentos aplicados, se encuentran del **Anexo 2** al **Anexo 6** (págs. 207-217).

4.3 RESULTADOS OBTENIDOS DE LOS DIAGNÓSTICOS DE VEINTE ALUMNOS DE LA UPN

Una vez que fueron contestados los cuestionarios y los ejercicios ortográficos, me di a la tarea de revisarlos y evaluarlos. Posteriormente, por medio de una sistematización, obtuve los resultados que a continuación presento en las siguientes páginas. Reitero que a pesar de que 20 alumnos no es una muestra representativa para hacer un análisis general del Desarrollo de la Competencia Ortográfica de los estudiantes de la UPN, la finalidad de aplicar los diagnósticos a veinte escolares fue para conocer un poco más acerca de las necesidades ortográficas de los educandos encuestados. Dentro de estos veinte alumnos, están incluidas las cuatro alumnas con las cuales llevé a cabo la intervención para el Desarrollo de la Competencia Ortográfica.

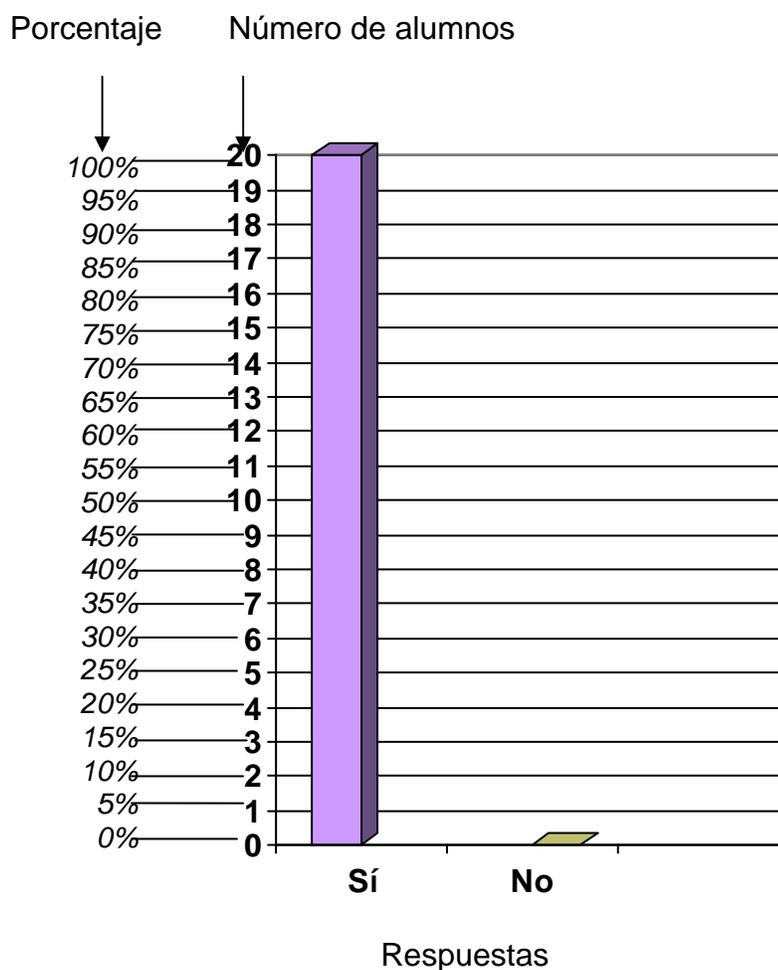
1. ¿Cuentas con alguna otra licenciatura o estás en proceso de estudio de otra carrera?

En caso de ser afirmativa tu respuesta menciona ¿Cuál?



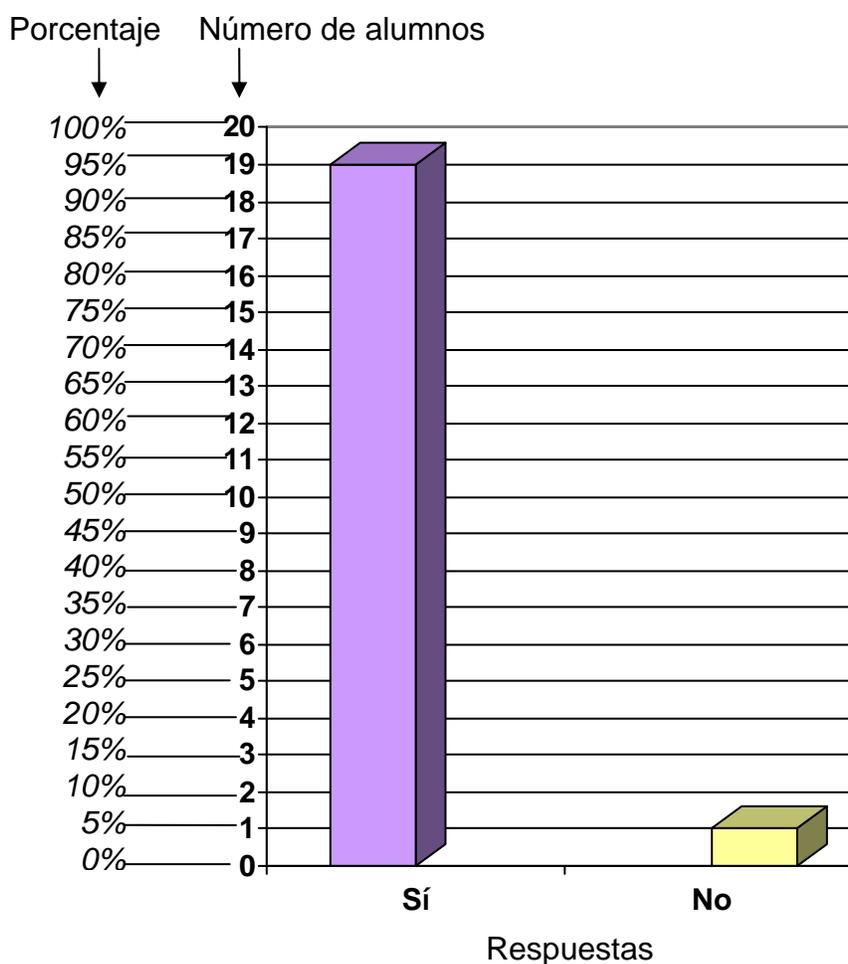
La primera pregunta con la que inició el cuestionario fue si el alumno contaba con otra licenciatura a parte de la carrera de Pedagogía. Sólo dos estudiantes, equivalente al 10%, respondió que sí y estas carreras fueron Diseño de modas y Trabajo Social.

2. ¿Te gusta leer? ¿Por qué?



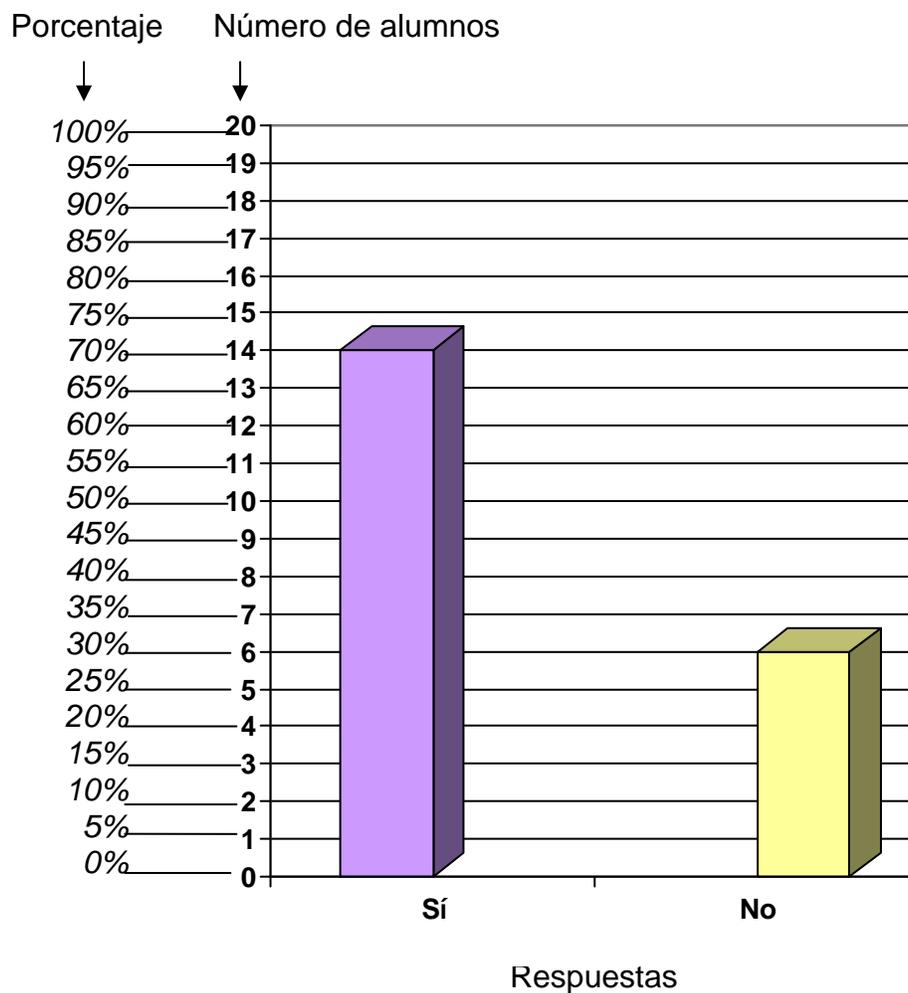
En esta gráfica se aprecia que los veinte educandos, es decir, el 100% de ellos tienen gusto por la lectura. Al preguntarles por qué, trece de los estudiantes, lo que equivale al 65%, manifiestan tener afición por la lectura porque adquieren nuevos conocimientos; otros tres alumnos, lo que corresponde al 15%, indican que lo hacen por distracción y entretenimiento; dos alumnos más, lo que representa el 10% del total encuestados, afirman que con la lectura adquieren nuevas formas de pensar. En tanto, un alumno, lo que significa el 5%, opina que lo hace porque la licenciatura en Pedagogía lo requiere y finalmente, un estudiante, es decir, otro 5%, dice que le fascina la lectura porque lo ayuda a reflexionar y desarrollar el pensamiento crítico.

**3. ¿Además de las lecturas referentes a la licenciatura, lees otros textos?
¿Cuáles?**



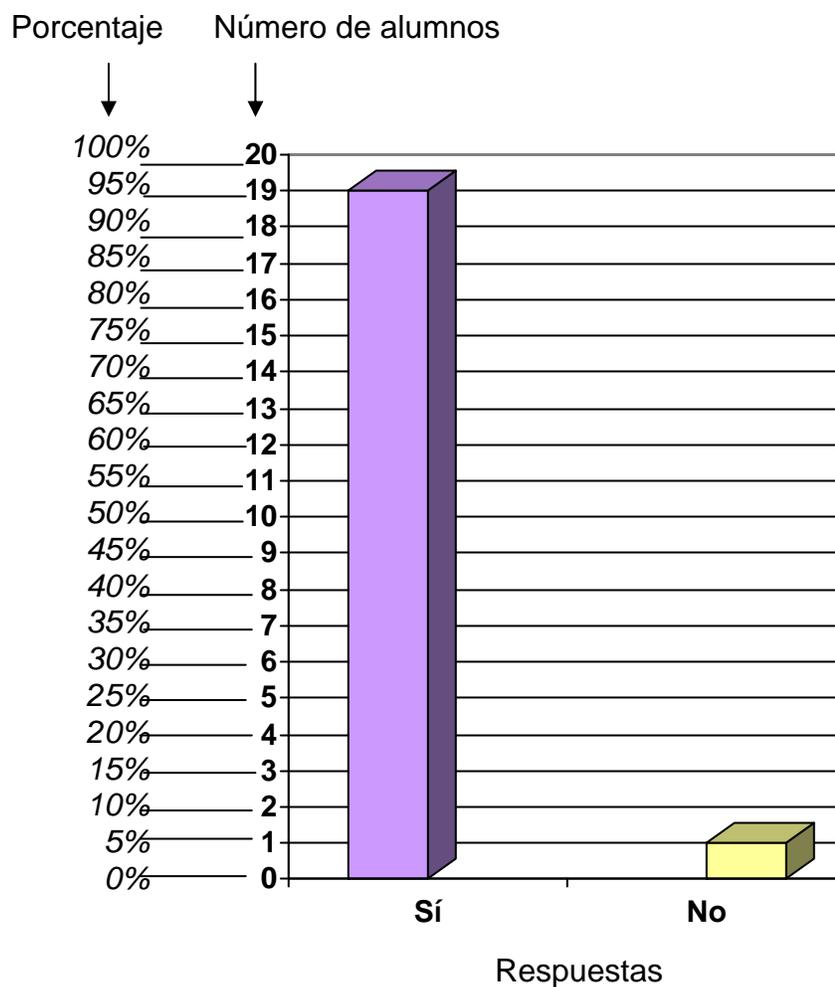
Esta gráfica indica que diecinueve estudiantes que equivalen al 95% de los encuestados, leen otros textos a parte de la lectura obligatoria que dejan los profesores de la UPN. Al preguntarles cuáles son los textos que leen, diez alumnos, es decir, el 50% de ellos, les gusta leer novelas, cuentos y literatura; seis escolares, lo que corresponde al 30%, leen periódicos, revistas científicas, educativas y temas de ciencia ficción; tres educandos, lo que representa al 15%, prefieren leer poemas, y solamente un alumno, es decir, el 5%, afirma no leer más allá de lo que dejan de tarea durante la licenciatura.

4. ¿Te gusta redactar? ¿Por qué?



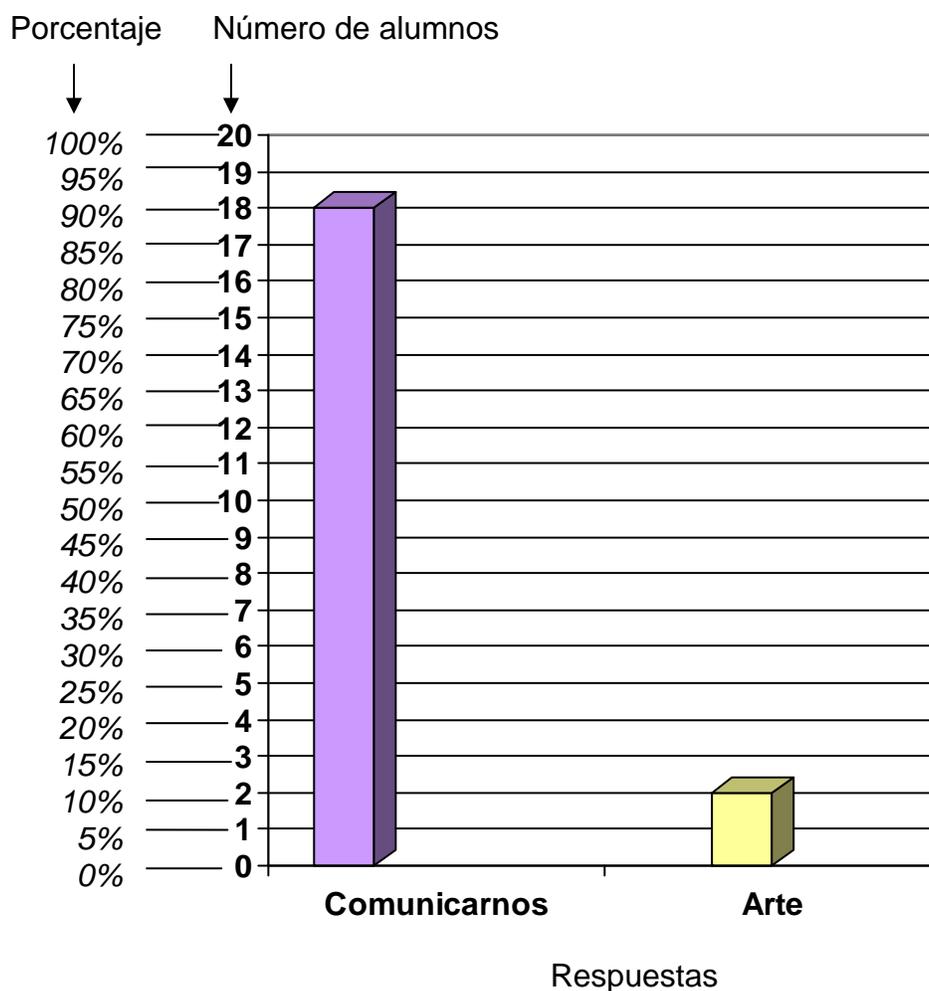
En esta gráfica se observa que catorce alumnos, es decir, el 70%, afirman que les gusta redactar. Al preguntarles por qué, los estudiantes contestaron que les sirve para comunicarse, expresar sus ideas, pensamientos y conocimientos. En tanto, seis estudiantes que equivalen al 30%, manifestó que les desagrada redactar puesto que les es difícil plasmar en palabras sus pensamientos e ideas.

5. ¿Tomas apuntes en clase? ¿Por qué?, ¿Para qué?



Esta gráfica indica que diecinueve alumnos que corresponde al 95%, toman apuntes en clase. Al preguntarles por qué y para qué, los escolares respondieron que para reafirmar y reforzar los conocimientos que se enseñaron, así como también les ayuda a recurrir a ellos cada vez que les es necesario. Un alumno, equivalente al 5%, respondió que no hace anotaciones porque le resulta más fácil aprender escuchando que escribiendo.

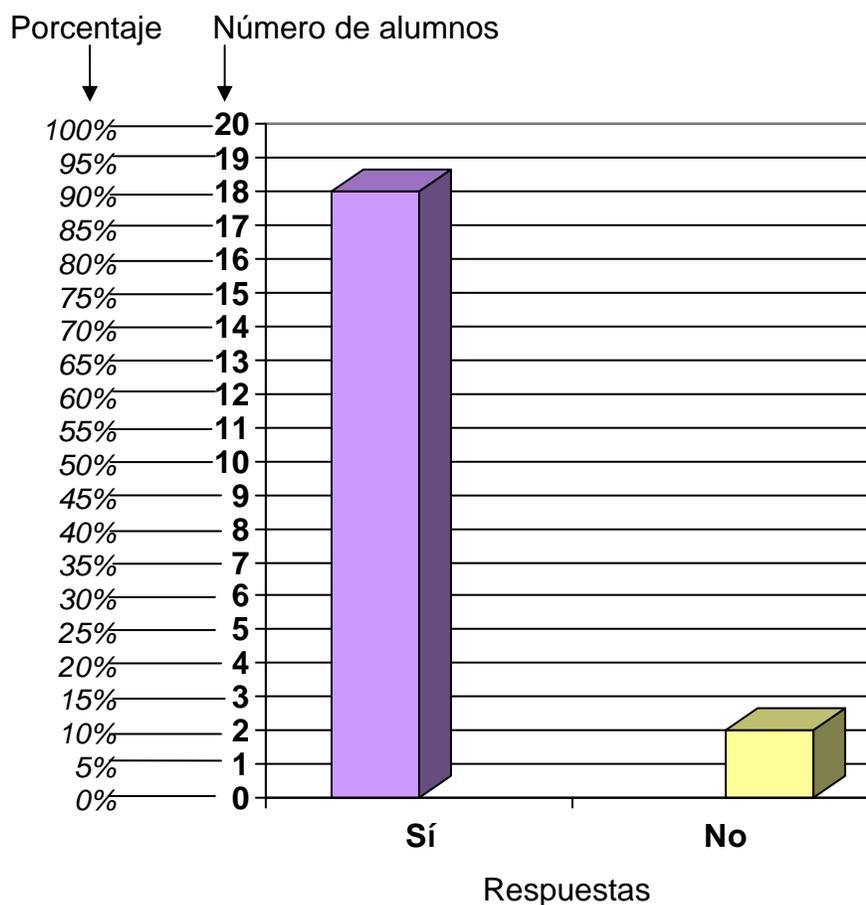
6. ¿Menciona qué es la ortografía o para qué crees que sirve?



Esta gráfica indica que dieciocho educandos, lo que equivale al 90%, considera que la ortografía sirve para escribir correctamente y comunicarnos y dos alumnos, que corresponde al 10%, estima que la ortografía es un arte.

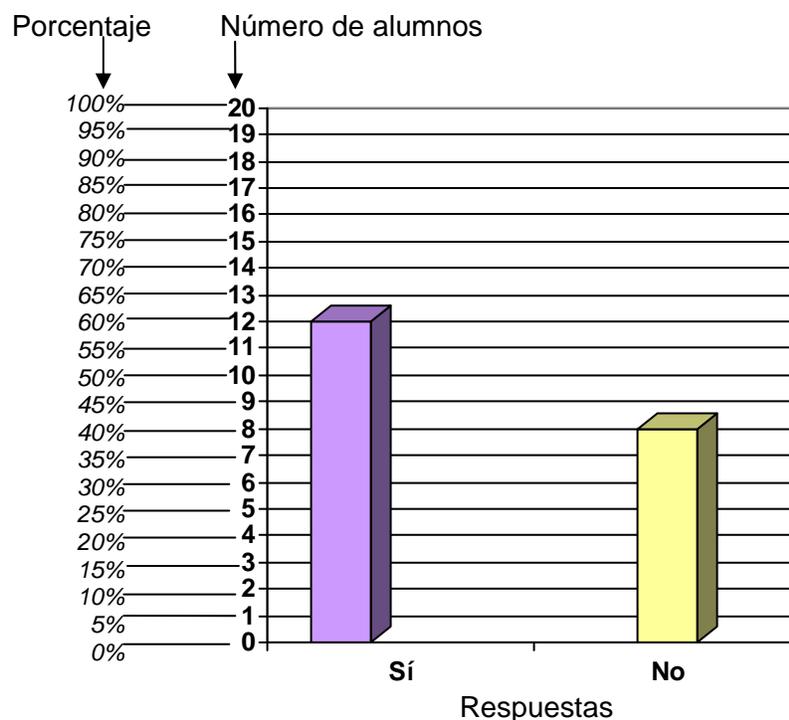
7. ¿En la escuela te enseñaron a aprender las reglas ortográficas?

8. ¿Cómo las aprendiste?



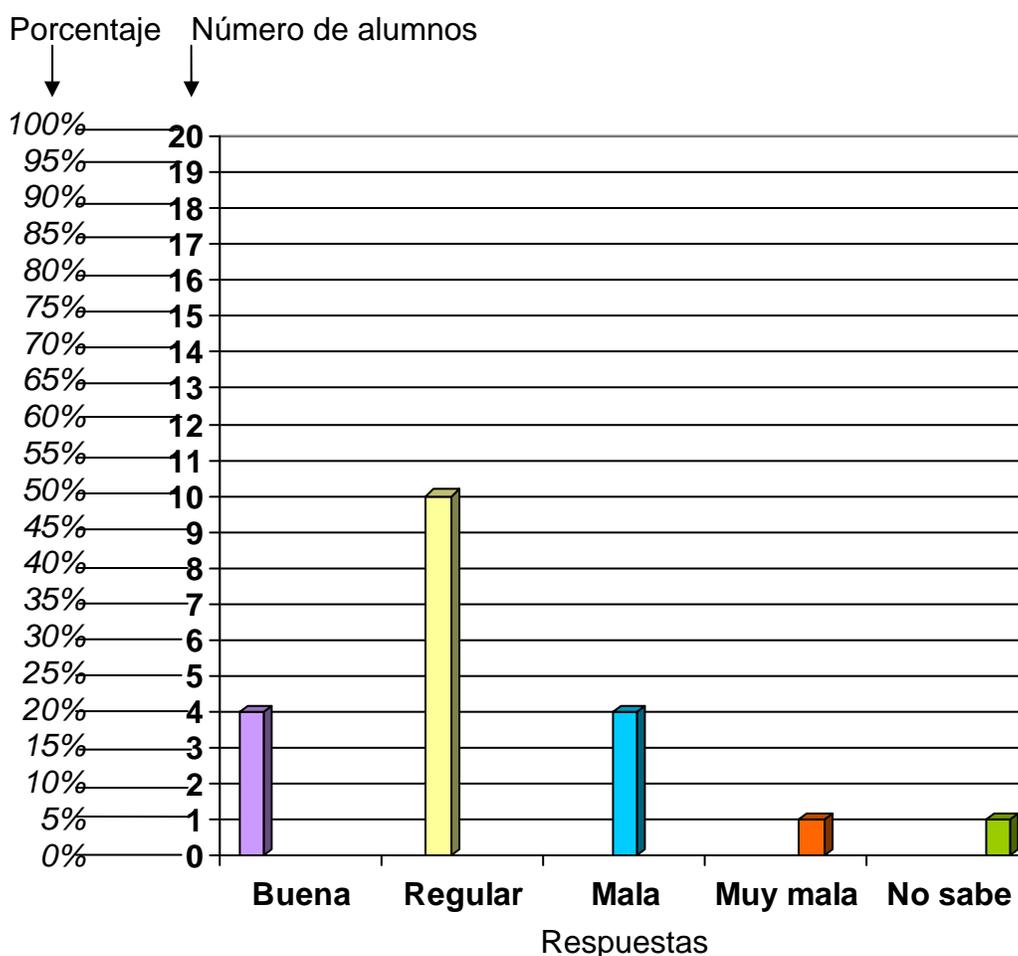
Al preguntarles a los estudiantes si les enseñaron las reglas ortográficas en la escuela, dieciocho de ellos, que equivale al 90%, expresó que sí; dos estudiantes que corresponde al 10%, expresó que no se las impartieron en la escuela. La siguiente pregunta del cuestionario fue cómo es que aprendieron las reglas ortográficas y las más mencionadas fueron por medio de dictados, memorización de las reglas ortográficas, realización de planas de ejercicios, elaboración de resúmenes y transcripción de textos. Mientras que los dos alumnos que mencionaron no haberlas aprendido en la escuela, respondieron que las aprendieron a través de la práctica de la lectura.

9. ¿Cuando ibas en la primaria te gustaban los dictados? ¿Por qué?



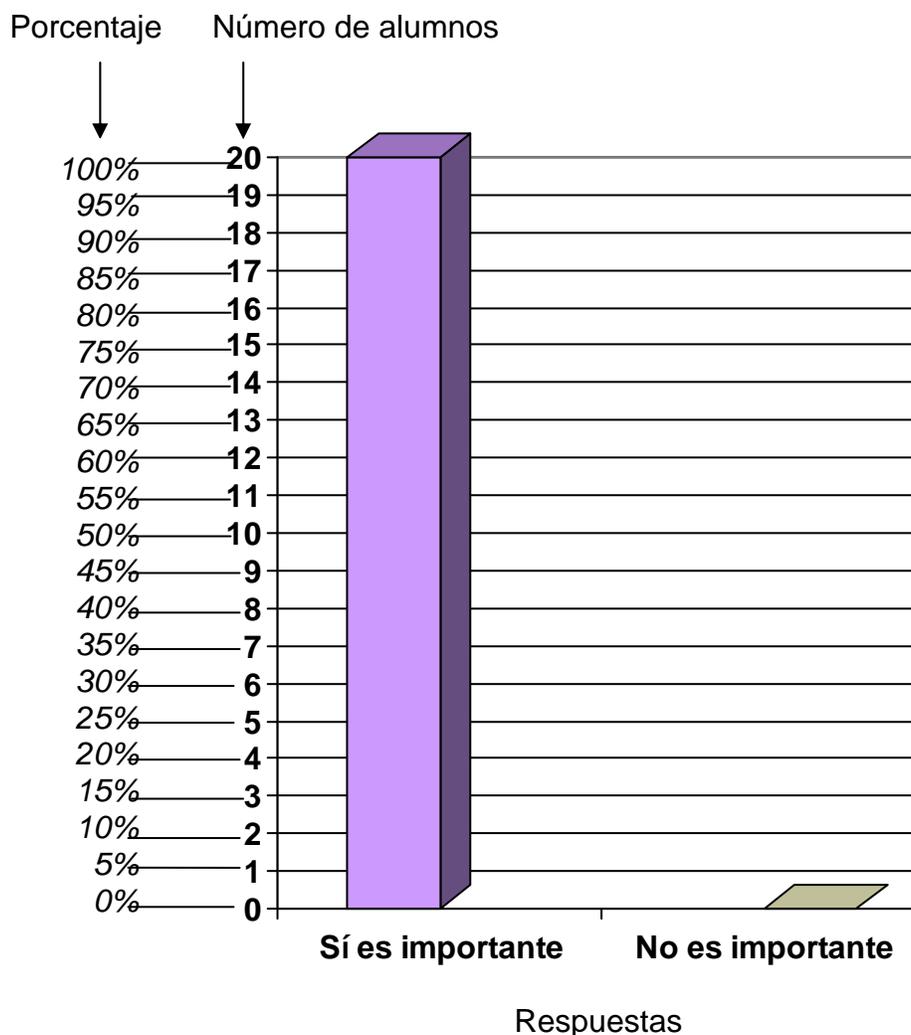
En esta gráfica se observa que doce educandos, es decir, el 60% de ellos les gustaban los dictados como una de las actividades preferidas para desarrollar la ortografía. Al preguntarles por qué, de esos doce escolares, tres alumnos, lo que equivale al 15%, les agradaba porque sacaban buenas calificaciones; otros tres alumnos, lo que corresponde a otro 15%, dijeron que les servía para su formación y desarrollo; tres estudiantes más, equivalente al 15%, porque se les facilitaba escribir. En tanto, dos alumnos que corresponde al 10%, porque les parecía divertido competir con sus compañeros para ver quién sacaba mejores calificaciones; ocho estudiantes, lo que significa el 40%, contestó que no les gustaban los dictados. Las causas más frecuentes que mencionaron fueron que la maestra dictaba muy rápido, lo consideraban aburrido y debido a que no se sabían de memoria las reglas ortográficas no sabían contestar. Un alumno equivalente al 5%, manifestó que le causaba relajación, ya que prefería realizar dictados que ejercicios de matemáticas.

10. ¿Cómo consideras que es tu ortografía?



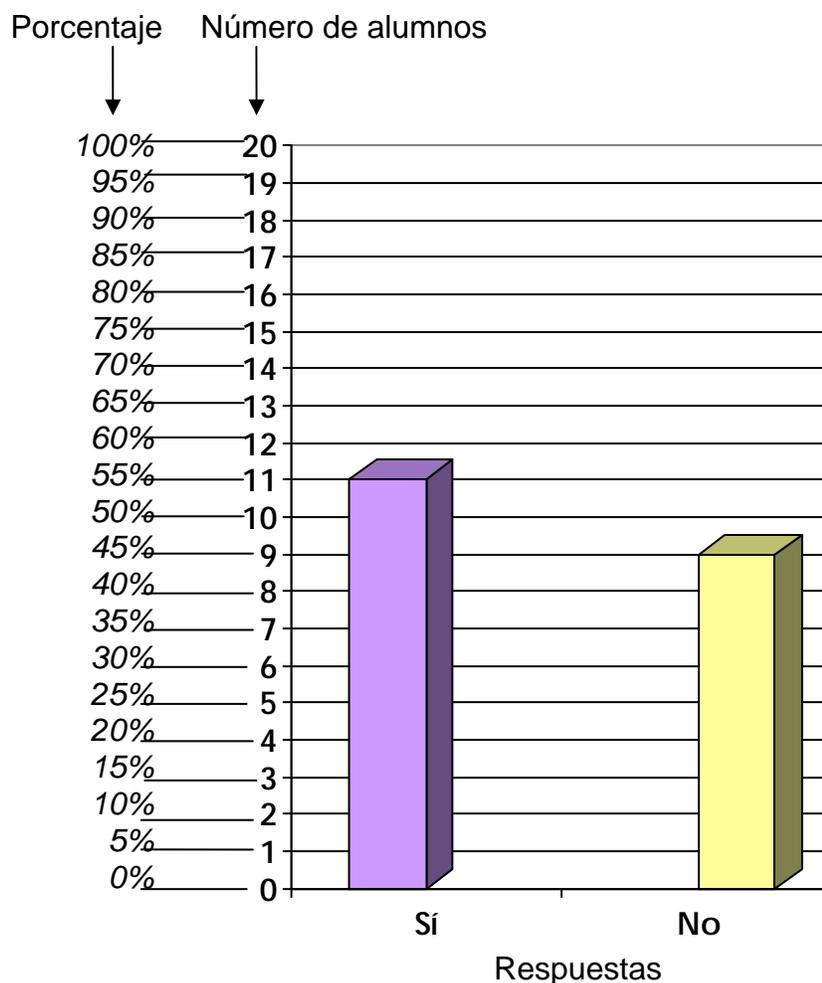
En esta gráfica se aprecia que cuatro alumnos, que equivale al 20%, considera que su ortografía es buena, pues por lo general casi no se equivocan y respecto a las tareas entregadas a los profesores, éstos les han hecho pocas correcciones. En tanto, diez alumnos, es decir, 50% de ellos, estima que su ortografía es regular, ya que no suelen acentuar las palabras y se confunden con el uso de las letras; cuatro escolares, que corresponde al 20%, reconocen que tiene mala ortografía porque se equivoca constantemente; un alumno, equivalente al 5%, respondió que tiene muy mala ortografía porque no se sabe las reglas ortográficas; finalmente, un estudiante, lo que significa otro 5%, contestó que no sabe cómo está su ortografía y no dio razones.

11. ¿Consideras importante escribir de manera correcta sin faltas de ortografía, o no le das mucha importancia? ¿Por qué?



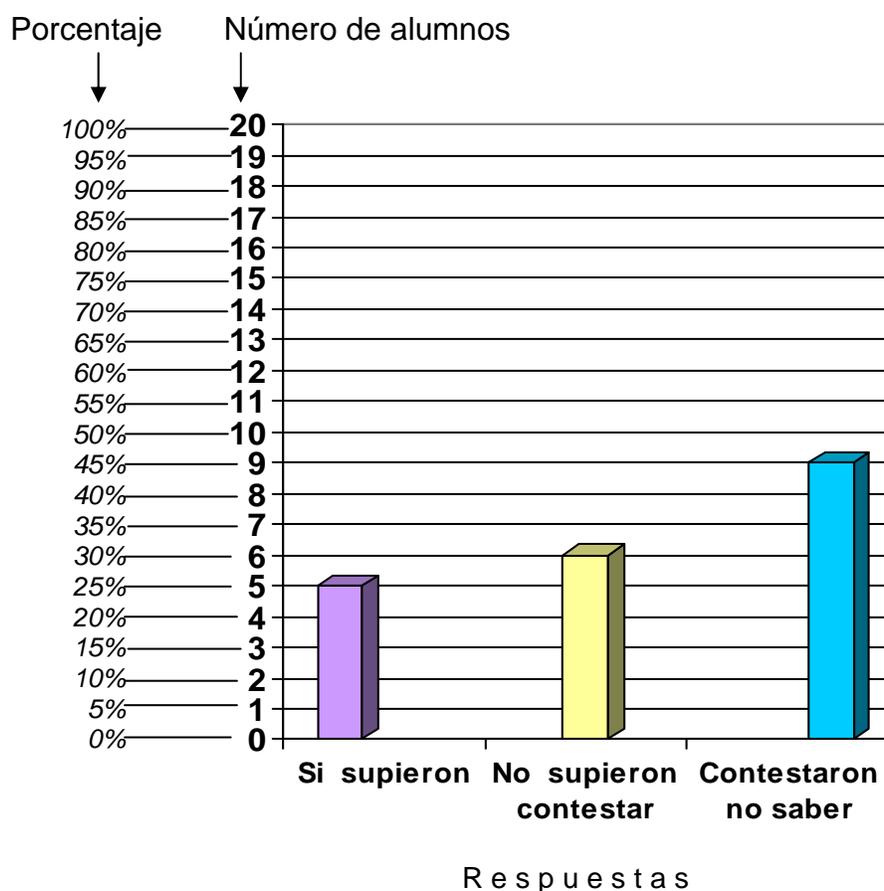
Se observa en esta gráfica que el total de los encuestados, es decir, los veinte alumnos, que equivale al 100%, consideran que es importante escribir de manera correcta. Al preguntarles por qué, diecisiete alumnos, que corresponde al 85%, opina que es importante porque permite la comprensión de la información, así como también es una carta de presentación y buena impresión; dos estudiantes, que equivale al 10%, estima ser necesaria porque la enseñan en la escuela y ayuda a la formación educativa; y únicamente un alumno, es decir, el 5%, respondió ser importante por desarrollo personal.

12. ¿Te sabes algunas reglas ortográficas?



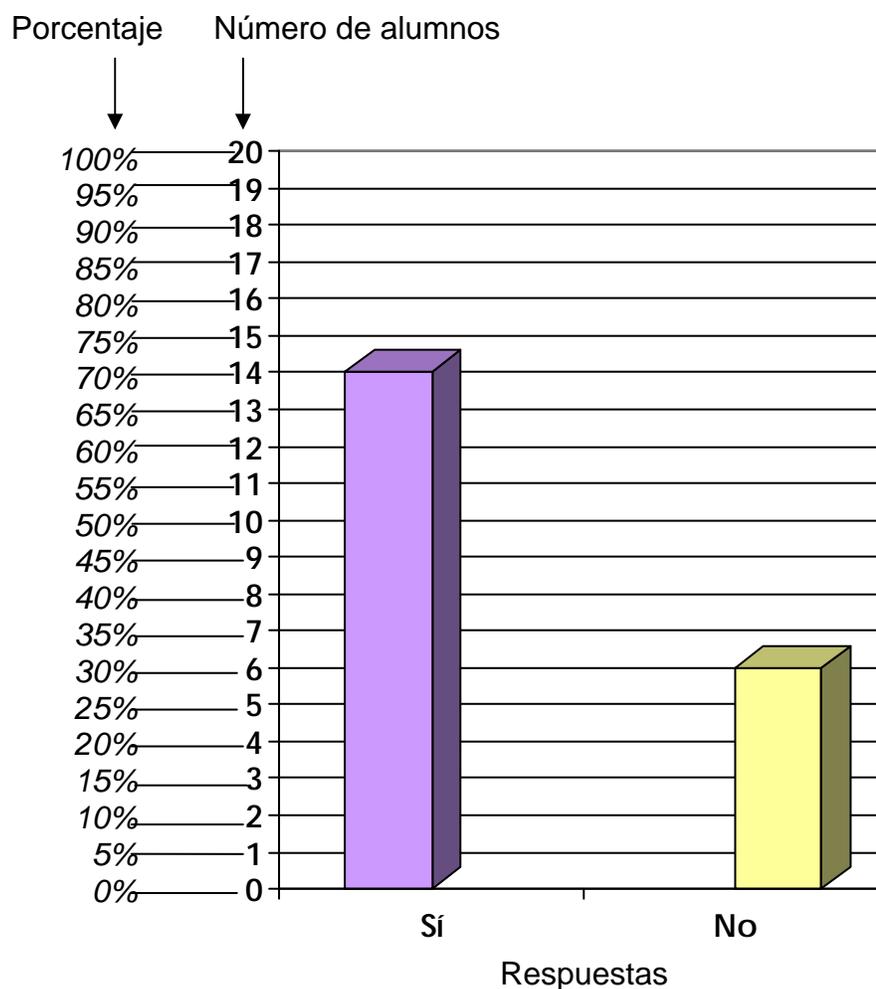
En esta gráfica se aprecia que once alumnos, lo que corresponde al 55% de los encuestados, contestó que sí se sabían algunas reglas ortográficas y nueve educandos, que equivale al 45% de los estudiantes, respondió que no se sabían ninguna regla. Sin embargo, en la siguiente gráfica se observará que al preguntarles que mencionaran algunas reglas que supieran memorísticamente, pocos contestaron acertadamente.

13. ¿Cuáles?, Menciona algunas reglas ortográficas que te conozcas.



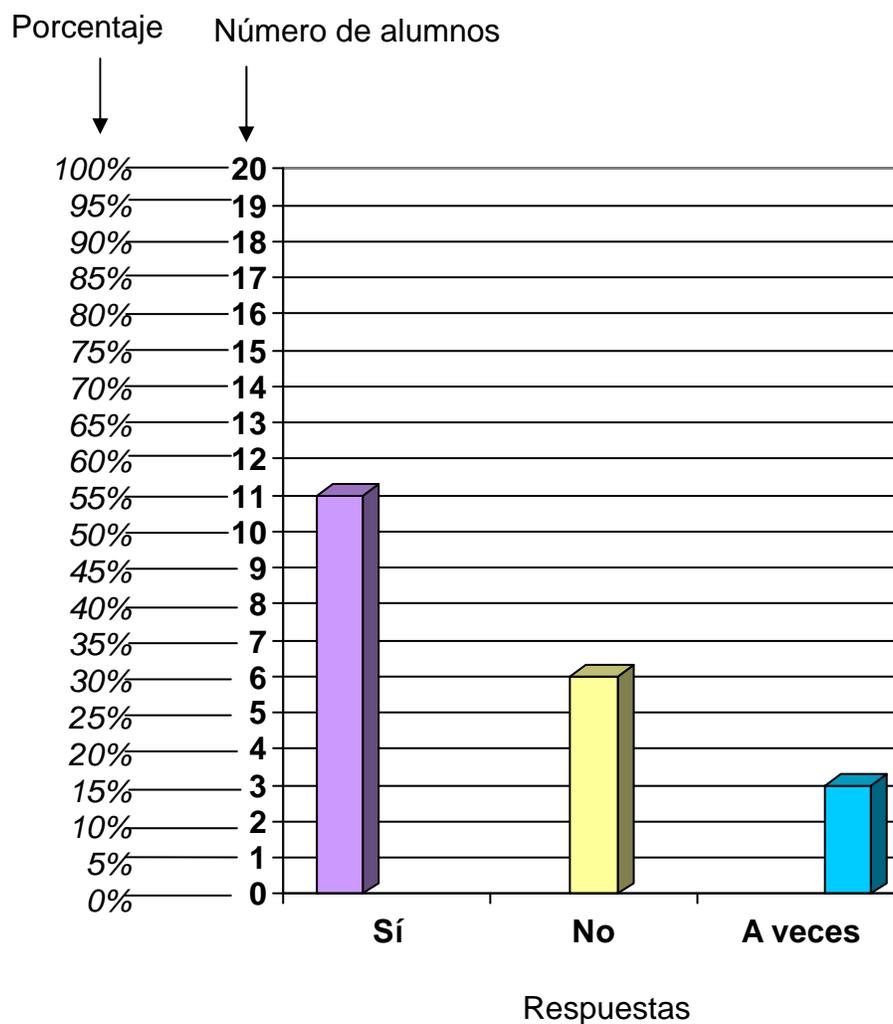
Esta gráfica indica que once alumnos que equivale al 55% de los encuestados, afirmó si conocer algunas reglas ortográficas. Al preguntarles cuáles reglas conocían, de esos once estudiantes, cinco de ellos, que corresponde al 25%, contestó acertadamente, dando como ejemplo el uso de la letra “m” antes de la letra “b” y el uso de la letra “m” antes de la letra “p”. Seis escolares, es decir, el 30%, no supo responder y dejó en blanco la pregunta. Y nueve alumnos, equivalente al 45%, contestó desde un principio que no sabía de memoria ninguna regla ortográfica.

14. ¿Sueles ponerle acento a las palabras que escribes?



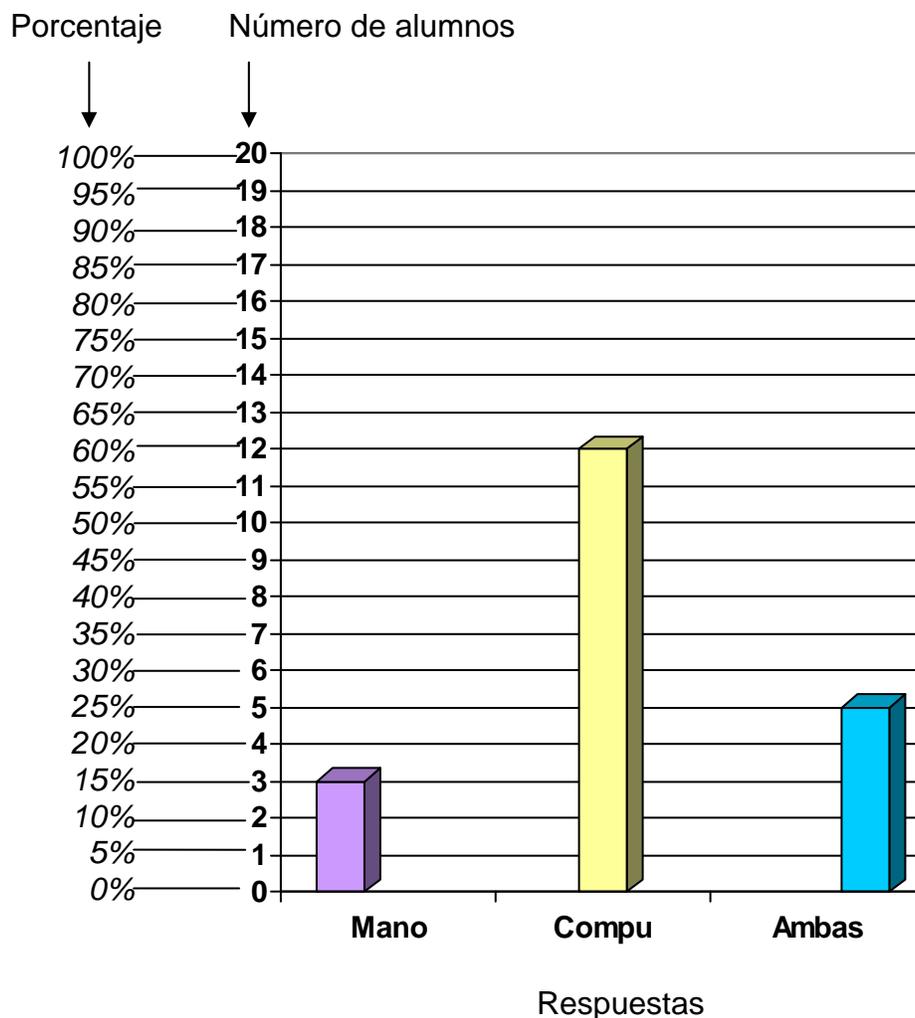
Al preguntarles a los estudiantes si acostumbraban acentuar las palabras al escribir, catorce de ellos, es decir, el 60% de los alumnos, contestó que sí suelen acentuarlas; sin embargo, al revisar sus respuestas a las preguntas abiertas de los instrumentos del diagnóstico, algunos de los educandos demostraron no acentuar de manera correcta las palabras, mientras que otros ni siquiera las acentuaron a pesar de haber afirmado que sí lo hacían. Por otra parte, seis escolares, lo que corresponde al 30%, respondió que no suelen acentuar las palabras.

15. ¿Usas el diccionario cuando tienes duda de cómo escribir una palabra? ¿Por qué?



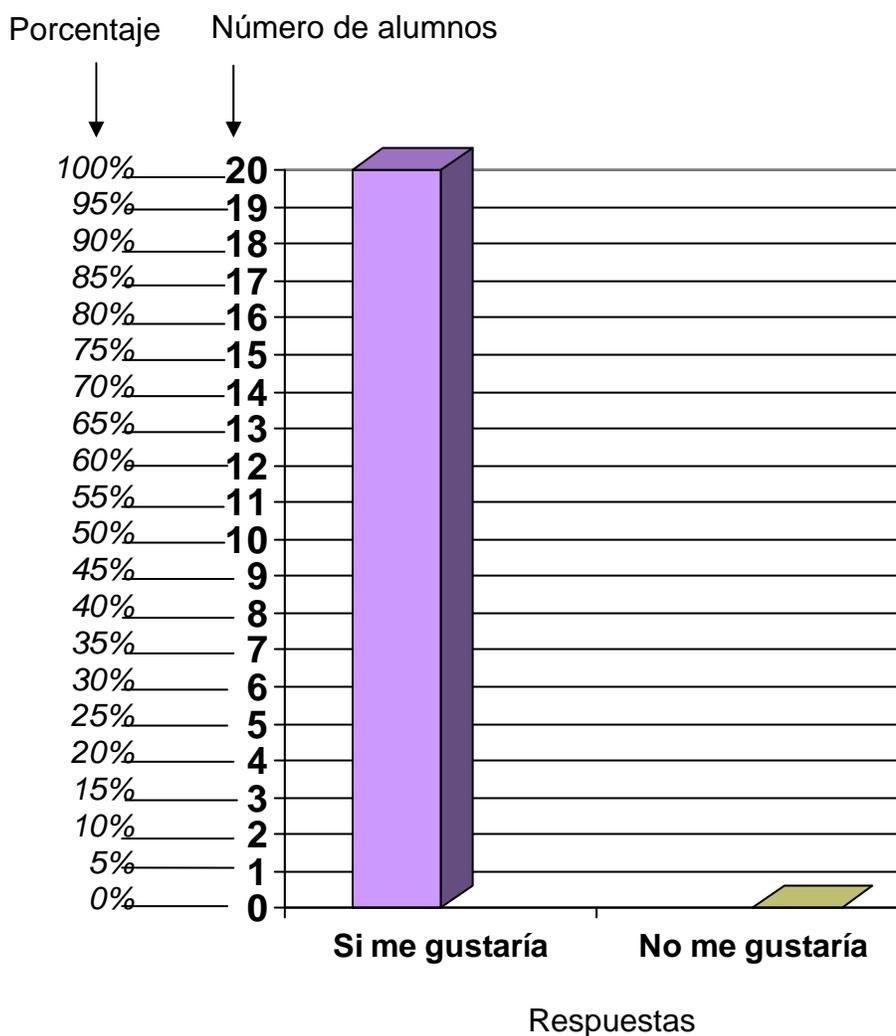
Esta gráfica indica que once alumnos, es decir, 55% de ellos, afirmó que utiliza el diccionario. Al preguntarles por qué lo usaban, los educandos respondieron que para escribir correctamente y entender el significado de las palabras cuando leen. Por otra parte, seis estudiantes, lo que corresponde al 30%, manifestó que no lo utiliza, principalmente por flojera, falta de tiempo y porque no lo tienen cuando lo necesitan. Finalmente, tres estudiantes, que equivale al 15% de ellos, respondieron que a veces utiliza el diccionario.

16. ¿Acostumbras a redactar tus tareas por computadora o prefieres escribirlas a mano? ¿Por qué?



Esta gráfica señala que tres alumnos, es decir, el 15%, prefiere escribir sus tareas a mano. Al preguntarles por qué, los estudiantes respondieron que les es más fácil, práctico y sienten mayor seguridad al redactar sus ideas; doce educandos, lo que equivale el 60%, mencionan que prefieren utilizar la computadora porque les corrige la ortografía y les es más fácil escribir sus pensamientos porque si se equivocan, pueden borrar y reconstruir de nuevo el texto; y cinco escolares, lo que corresponde al 25%, expresó que les gusta escribir tanto a mano como a computadora porque hacen borradores y luego les es más rápido transcribir el texto.

17. ¿Te gustaría escribir de manera correcta?



En esta gráfica se observa que los veinte estudiantes, que corresponde al 100% de los encuestados, les gustaría desarrollar su competencia ortográfica, toda vez que les servirá para comunicarse de manera más eficaz, así como también contribuirá a su formación y desarrollo personal, pues se han percatado a través de las tareas realizadas en el transcurso de la licenciatura, lo importante que es expresarse correctamente.

De este modo concluyo con los resultados del cuestionario, para continuar con los resultados de los ejercicios ortográficos Recordemos que todos los ejercicios están basados en una escala del 1 al 10.

Resultados obtenidos de los ejercicios las letras “b” y “v”

Antes de ofrecer los resultados, a continuación presento un ejemplo de las preguntas que contestaron los alumnos sobre el uso de las letras “b” y “v”.

En el siguiente ejercicio se han suprimido las “b” y “v”. Escribe, en cada caso, la letra que corresponde.

Go___ierno	Cu___ierta	Na___egantes
Pasea___an	Desem___arcar	l___an

Con relación a este ejercicio, el promedio de los veinte estudiantes fue de 8. Uno de los errores más frecuentes entre los escolares fue en la palabra **prevaricadores**, dado que diez alumnos consideraron que la palabra se escribía con letra “b” en lugar de “v”; siete respondieron asertivamente, marcando que se escribía con letra “v”; y tres alumnos dejaron en blanco la pregunta. Por otra parte, también la palabra **navegantes** fue una de los errores más constantes en los alumnos, donde ocho upenianos indicaron que se escribía con “b” y doce con “v”.

Resultados del los ejercicios de las letras “c”, “s” y “z”

Del mismo modo al anterior, el tipo de ejercicios en el uso de estas letras fue de la siguiente manera:

Escribe la letra que falta “c”, “s” o “z” en el espacio en blanco.

Lan___ar___e	Pi___ina	Bu___ear
Auda___ia	Con___ecuen___ia	Su___eso

El promedio de los veinte alumnos en el uso de las letras “c”, “s” y “z” fue 7. Más de la mitad de los educandos presentaron equivocación en la escritura de la palabra **piscina**. Cuatro estudiantes indicaron que la palabra se escribe así: “picina”; ocho escolares señalaron que se escribe así: “pisina”; y ocho alumnos contestaron que esta palabra se escribe con las letras “s” y “c”, es decir, “piscina”, que es la manera correcta.

Resultados del los ejercicios de las letras “g” y “j”

Los ejercicios en el uso de las letras “g” y “j” fueron de la siguiente manera:

Escribe “g” o “j”, según convenga, en los espacios libres:

Cerra___ejo

Prote___ería

Exa___era

Extran___eros

Refri___era

Conser___ería

El promedio de los escolares en este ejercicio fue de 8. Las equivocaciones más comunes que presentaron los estudiantes fueron en la palabra **consejería**, donde los upenianos indicaron que se escribía con letra “g” en vez de “j”. Otro de los errores frecuentes fue en las palabras **protegería** y **recogería**, puesto que los educandos señalaron que se escribían las palabras con la letra “j en vez de la “g”.

Resultados del los ejercicios de las letras “ll” e “y”

Algunas de las preguntas de este ejercicio fueron los siguientes:

Escribe la letra “ll” o “y” en las siguientes palabras incompletas:

1. El señor López fa___eció a los noventa años por un fa___o cardiaco.
2. Les despertaron las ___amas de incendio provocadas por un ra___o.
3. Cuando llegamos a la pla___a disminu___eron las olas del mar.

Con relación a este ejercicio, el promedio general de los educandos fue de 9, por lo que no observé mucha confusión y estimo que tienen un dominio alto en el uso de las letras *l* e *y*, o al menos eso es lo que denotaron los resultados obtenidos.

Resultados del los ejercicios de las letras “m” y “n”

El tipo de ejercicios en el uso de estas letras “m” y “n” fue de la siguiente manera:

Escribe “m” o “n”, según corresponda, en los espacios en blanco.

Circu__navegación Ta__poco Ca__peón

Li__pieza Co__otaciones Alu__o

El promedio de los veinte alumnos de la UPN en el uso de las letras “m” y “n” fue de 7. Una de las confusiones más similares que detecté fue en la palabra **circunnavegación**, donde ocho estudiantes estimaron que se escribía de esta manera “*circumnavegación*”; nueve alumnos contestaron acertadamente, indicando que se escribía con la letra “n”, es decir, *circunnavegación*; y tres estudiantes dejaron en blanco la pregunta. Por otra parte, la palabra **convidó** también tuvo mayor índice de error, puesto que los escolares consideraron que se escribía así: “*combidó*” en vez de **convidó**.

Resultados del los ejercicios de las letras “r” y “rr”

Los ejercicios para el uso de la letra “r” fueron de la siguiente manera:

Escribe la letra “r” o “rr” (doble r), según convenga.

E__or __eligión Co__upción

__egaló Mo__enazo Ce__adura

Los estudiantes demostraron tener un dominio alto en el uso de la letra “r” y “rr”, puesto que el promedio general de los veinte escolares fue de 9.

Resultados del los ejercicios silabación

Los ejercicios de silabación fueron de la siguiente forma:

Separa en sílabas las palabras siguientes:

Especial_____

Buey_____

Reata_____

Los alumnos obtuvieron un promedio general de 6 en los ejercicios de silabación de palabras. Este dato lo considero importante, ya que si algunos estudiantes confunden o no saben dónde recae con mayor fuerza la sílaba de una palabra, posiblemente, al escribir un texto, no señalan los acentos porque no saben en qué sílaba de la palabra se colocan, aunque al leer un texto, el alumno si le dé énfasis prosódico a las palabras, lleven o no lleven éstas acentos. Por otra parte, las palabras “*buey*” y “*reata*” presentaron mayor frecuencia de equivocación por los estudiantes. En la palabra “*buey*” los upenianos la dividieron en dos sílabas en vez de una. Ejemplo: escribieron “*bu-ey*” en lugar de “*buey*”. Mientras que en la palabra “*reata*”, los escolares la dividieron en dos sílabas en lugar de tres. Ejemplo: señalaron que se escribe “*re-a-ta*” en vez de “*rea-ta*”.

Resultados del los ejercicios de palabras homófonas

Los ejercicios que presento a continuación son algunos ejemplos que formaron parte en el uso de palabras homófonas.

Completa las siguientes oraciones con la palabra adecuada:

1. Quien _____ (halla / haya) un trébol de cuatro hojas es afortunado.
2. He ido _____ (ha / a) jugar al parque.
3. _____ (ay / hay) una tarta en la nevera.
4. Cuando _____ (iva / iba) por la calle le vi.

En estos ejercicios, el promedio de los veinte alumnos fue de 5. Es evidente que aún les falta por desarrollar esta competencia. Las palabras más frecuentes en las

que los upenianos presentaron confusión fueron en **onda/honda**, **vaya/valla**, **haya/halla**, **a/ha**, **callado/cayado**, **tubo/tuvo**, **errar/herrar**, **echo/hecho**, **rayar/rallar** y **rebelar/revelar**. Quizás, estos errores se presentan debido a que los estudiantes no tienen conocimiento de que existen palabras que se pronuncian de la misma manera pero que se escriben diferente, como por ejemplo la palabra “haya” con letra “h” y la palabra “aya” sin la letra “h”; asimismo, no se percatan de la diferencia de usar la palabra “hecho” con letra “h” y “echo” sin la letra “h”. Del mismo modo, quienes sí saben que al escribir tienen que discriminar entre dos homófonos, puede ser que se equivoquen, debido a la poca práctica que tienen de la lectura y escritura.

Resultados del los ejercicios de acentuación

Algunos ejercicios de acentuación fueron los siguientes:

Escribe en la línea “A” si es aguda, “G” si es grave, “E” si es esdrújula o “S” si es sobreesdrújula.

Comió_____ Oportunidad_____ Fácilmente_____

Subraya la respuesta correcta

1. Pronombre personal: **2. Adjetivo posesivo**

a) Él b) El a) Tu b) Tú

Acentúa, si es necesario, las palabras que consideras pertinentes.

- 1.** Seguramente te ofrecerían una taza de te a ti y a tus amigos.
- 2.** Yo solo se que no se nada.

El promedio obtenido en estos ejercicios fue de 3. En términos generales, más de la mitad de los estudiantes presentaron bajo dominio en el uso de los acentos. Al revisar los resultados, llegué a la conclusión de que algunos alumnos no identifican que un acento cambia el tiempo de los verbos como por ejemplo **cene** y **cené**, a pesar de que al leerlo le den el énfasis prosódico. De igual forma, no diferencian entre un pronombre personal como por ejemplo **“él”** con acento, de un

artículo **“el”** sin acento. Lo mismo sucede con el sustantivo **“té”** con acento, del pronombre personal **“te”** sin acento. Caso similar con las palabras **más/mas, solo/sólo, aun/aún, este/éste**. Por ende, los estudiantes de la UPN necesitan desarrollar el uso de los acentos en su escritura, pues a pesar de que en la mayoría de las ocasiones, por el contexto se entienda la idea que se quiere dar a entender, lo es lo mismo decir “la pérdida de mi hermana” que “la perdida de mi hermana”.

4.4 RESULTADOS OBTENIDOS DE LOS EJERCICIOS ORTOGRÁFICOS DE LAS CUATRO ALUMNAS DE LA UPN

Para llevar a cabo el Desarrollo de la Competencia Ortográfica, conté con la participación de cuatro alumnas de octavo semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN. Cada una de ellas mostró en sus diagnósticos diferentes dificultades, pero dado que la intervención la contemplé a corto plazo y las cuatro alumnas coincidieron en tener bajo dominio en los contenidos de acentuación de palabras agudas, graves, esdrújulas, sobreesdrújulas y acento diacrítico, así como también en el uso de palabras homófonas, decidí llevar a cabo la intervención con base a esos temas. Cada alumna con la cual llevé a cabo la intervención está identificada como **“Alumna a”**, **“Alumna b”**, **“Alumna c”** y **“Alumna d”**. Por otra parte, todas las calificaciones están basadas en una escala del 1 al 10.

Resultados de los ejercicios de acentuación

“Alumna a”

Obtuvo 6 de calificación en los ejercicios de acentuación y demostró tener problemas en discriminar cuáles palabras llevan acento diacrítico y cuáles no, como por ejemplo en las palabras **él/el, éstos/estos, aun/aún, sé/se, mí/mi, té/te, más/mas, solo/sólo**, etc. Asimismo, por sus respuestas supuse que sólo creía que sólo se acentuaban las palabras **“cuándo y cuánto”** siempre que estuvieran dentro de los signos de interrogación. Como por ejemplo en las siguientes

oraciones: “*Cuando vayas a la tienda, pregunta cuánto cuesta la botella de aceite*”. “*Como veras a Manuel, pregúntale dónde está*”. De la misma forma, presentó problemas específicamente en la identificación de las palabras graves y esdrújulas.

“Alumna b”

Su promedio fue de 6 en los ejercicios de acentuación. En algunas oraciones, sí llegó a identificar las palabras que llevaban acento diacrítico, como por ejemplo *el/él, te/té, mas/más, este/éste*, sin embargo, no diferenció ente las palabras *solo/sólo, aun/aún, si/sí, mi/mí*. Por otra parte, si acostumbra acentuar los verbos en tiempo pasado, como en las oraciones siguientes: “*Cené con el anoche*” y “*Leí solo un párrafo*”. Aún así, es necesario reforzar en ella lo que sabe y desarrollar sus conocimientos y habilidades para que tenga un mejor dominio.

“Alumna c”

Sacó 4 de calificación en el diagnóstico. No acentuó los verbos en tiempo pasado y futuro. Tampoco diferenció las palabras con acento diacrítico y ortográfico. Un ejemplo de ello son las siguientes oraciones, donde se encuentran subrayadas las palabras que llevan acento y que la estudiante no logró señalar.

De él únicamente se que es el vecino de la casa de enfrente.

A mí me gusta pasear con mi perro.

Tengo como alumnos a Pedro y Manuel: a éste lo juzgo muy inteligente, aunque algo inconstante en su trabajo; a aquél, no tan despierto, pero sí muy trabajador; estos dos hermanos pienso que serán más útiles a la sociedad que esos muchachitos que no piensan mas que en divertirse.

Seguramente te ofrecerían una taza de té a ti y a tus amigos.

Yo sólo sé que no sé nada.

Por tal motivo, es menester que la alumna conozca, identifique y diferencie un pronombre personal de un pronombre demostrativo. Un adjetivo posesivo de un adjetivo demostrativo. Asimismo, es necesario que practique los tiempos verbales, pues ello le servirá para desarrollar el dominio de los acentos.

“Alumna d”

Obtuvo 6 de calificación en los ejercicios del diagnóstico. Ella acentuó verbos en presente y futuro, así como también algunos sustantivos como por ejemplo en los siguientes enunciados:

Leí solo un párrafo.

*Ve a la **librería** y trae 3 o 4 libros.*

*Toma cuanto desees de lo que hay **aquí**; pero, ¿Cómo no quieres que te aconseje **moderación**?*

Pero así como acentuó palabras que sí llevan tilde, también acentuó palabras que no llevan acento, como por ejemplo en las siguientes oraciones, las cuales, se encuentran subrayadas las palabras que acentuó la alumna.

Han **construído** una nueva casa

Yo quería saber **sí** se hirió él, efectivamente, a sí mismo.

¿Viene o no? **Porqué** se me hace tarde para estar esperando

Por otra parte, en la oración: “*Yo quería saber sí se hirió él, efectivamente, **a si mismo***”, la estudiante me expresó por escrito que la palabra **a si mismo** se escribe con todas sus letras juntas, es decir, así: **asimismo**. Esto me puso a pensar que también es importante ampliar el vocabulario de la alumna, y una buena forma de hacerlo es por medio de la lectura, dado que aparte de que es uno de los medios para aumentar su vocabulario, coadyuva a redactar textos y a desarrollar la competencia ortográfica, puesto que quien logra desarrollar una buena redacción, generalmente también desarrolla su ortografía.

Como ya se vio, por medio de los resultados obtenidos, concluyo que las cuatro alumnas presentaron bajo dominio en los contenidos de acentuación.

Resultados de los ejercicios de palabras homófonas

“Alumna a”

Obtuvo 3 de calificación en este contenido. Recordemos que las palabras homófonas son aquellas que se pronuncian igual pero que se escriben diferente. Con ello, la alumna presentó confusión en las palabras **haya/halla, rayar/rallar, hay/ay, ha/a, errar/herrar, echo/hecho**, por mencionar algunas. Con esto, la alumna le hace falta tener un mayor dominio en el empleo de los homófonos, puesto que salió muy baja y las palabras en las que presentó error, son un tanto de uso común, como por ejemplo en **ha/a, Asia/hacia, echo/hecho, selsé**.

“Alumna b”

Tuvo un promedio de 6 en los ejercicios de las palabras homófonas. Algunos errores que mostró la estudiante fue en el uso de las palabras **ha/a, echo/hecho/ haya/halla, honda/onda**. A pesar de que su calificación fue la más alta, ella necesita incrementar el desarrollo de esta competencia.

“Alumna c”

Con un 5 de calificación en el diagnóstico, las palabras que más se le dificultaron fueron **haya/halla, cayado/callado, rebelar/revelar, iva/iba, rayar/rallar, errado/herrado, hecho/echo**. Al igual que a las alumnas anteriores, salió baja en este contenido y requiere elevar su desarrollo, porque los errores que presentó en el diagnóstico, se relacionan también con otros problemas que presenta la alumna con el uso de las letras **“b”, “v”, “c”, “s”**.

“Alumna d”

Sacó 6 de calificación en los ejercicios. Demostró confusión en el uso de las palabras **vaya/valla, calló/cayó, rayar/rallar, haya/halla, honda/onda, ha/a**. Por ello, sugiero que debe continuar desarrollando la competencia en este tema.

Como se puede ver, son semejantes las confusiones en las cuatro alumnas, por ende, todas requieren mejorar el dominio de la Competencia Ortográfica por medio de la práctica continua, debido a que ésta es una de las claves para llevar a cabo dicho desarrollo.

De esta manera, es como finalizo este capítulo para continuar con el *Capítulo 5 Intervención Orientadora para el Desarrollo de la Competencia Ortográfica*, en el cual explico el procedimiento que utilicé para llevar a cabo el Desarrollo de la Competencia Ortográfica en las alumnas.

Capítulo 5

INTERVENCIÓN ORIENTADORA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORTOGRÁFICA

5.1 DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN

DIAGNÓSTICO INICIAL

Fue necesario aplicar un diagnóstico para conocer los conocimientos previos de las alumnas y las necesidades ortográficas de las alumnas. Elaboré como diagnósticos un cuestionario y varios ejercicios ortográficos que contemplaron el uso de las letras *b, v, c, s, z, g, j, ll, y, m, n, r, rr, x*. También constó de preguntas sobre el acento gráfico y diacrítico. Ejercicios de silabación, ejercicios de palabras homófonas, así como también sobre los signos de puntuación. Del **Anexo 2** al **Anexo 6** (págs. 207-217) se encuentran los diagnósticos aplicados a los estudiantes.

DETECCIÓN DE LAS NECESIDADES ORTOGRÁFICAS DE LAS ALUMNAS

Una vez que fueron contestados los diagnósticos, me di a la tarea de revisarlos. Los resultados obtenidos fueron un tanto diversos. Algunas presentaron deficiencias en el uso de la letra “*c*”, otras en la “*x*”, otras en la escritura de números y en el uso de la “*s, z, y, ll, b, v*”. Pero las cuatro también mostraron tener deficiencias en los mismos temas como en el uso de las palabras homófonas y los acentos.

ESTABLECER PRIORIDADES

A pesar de que cada una de las alumnas tenía deficiencias en distintos temas ortográficos, las cuatro coincidieron en bajo desarrollo de acentuación de palabras agudas, graves, esdrújulas, sobresdrújulas, acento diacrítico y el uso de las palabras homófonas, por ello, decidí que la intervención estuviera dirigida hacia esos contenidos.

ESTABLECER LOS OBJETIVOS

Los objetivos que me propuse fueron los siguientes:

1. Adquirirá y/o desarrollará la habilidad ortográfica en el empleo de palabras homófonas, así como también en la acentuación de palabras para que tenga una eficaz comunicación escrita.
2. Obtendrá los conocimientos teóricos básicos en los contenidos de palabras homófonas, acentuación de palabras agudas, graves, esdrújulas, sobresdrújulas y acento diacrítico, que les serán útiles para trasladarlos a la práctica y por medio de la acción y aplicación, demostrará el nivel de desarrollo de su ortografía.
3. Adquirirá los conocimientos teórico-prácticos necesarios para un dominio en la acentuación de palabras y uso de homófonos.
4. Comprenderá el uso de la ortografía.
5. Reflexionará y valorará la importancia de la ortografía en la vida.

SELECCIÓN DEL TIPO DE TALLER

Como ya mencioné en el capítulo 2, hay tres tipos de talleres, estos son los talleres abiertos, los talleres cerrados y los talleres combinados. El taller que emplee para llevar a cabo la intervención, fue un **taller abierto**, caracterizado por permitir el ingreso, permanencia, la integración y salida del participante cuando éste lo decida. Debido a que algunas alumnas con las cuales llevé a cabo la intervención, disponían de poco tiempo, decidí que el taller abierto sería el más adecuado para ellas, ya que resultaría más fácil para sus necesidades y compromisos. Asimismo, consideré que el taller sería lo más idóneo para el Desarrollo de la Competencia Ortográfica, puesto que éste promueve el desarrollo de las habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes, conocimientos, la práctica, así como la creatividad y la reflexión. Mi taller inició con tres alumnas y la cuarta se incorporó dos semanas después de que había iniciado. Las cuatro siempre fueron

responsables y continuamente constantes en las sesiones. Cuando la ocasión lo requería, también me apoyé en las tutorías, debido a que algunas veces era necesario abordar algunos conocimientos teóricos para que con posterioridad, profundizáramos en la práctica.

ELECCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

Las actividades que elegí estuvieron en función de la cantidad de alumnas con las cuales trabajaba, pero en su mayoría, trabajé con ejercicios escritos y orales.

RECURSOS

Los materiales que empleé para llevar a cabo el taller y las tutorías fueron los siguientes:

Recursos materiales: Libros de ortografía, material impreso que elaboré y un juego de boliche.

Recursos técnicos: Pizarrón y rotafolios.

Visuales: Imágenes y tarjetas

Papelería: Revistas, tizas, hojas de papel, plumones, pegamento.

Recursos físicos: El espacio donde se llevó a cabo el taller y las tutorías, fue en las instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. En su mayoría en los cubículos que se encuentran en la Biblioteca Gregorio Torres Quintero, otras tantas en las aulas.

EVALUACIÓN

A pesar de que significaron una parte fundamental dentro de esta intervención, las evaluaciones fueron mucho más allá de una calificación, puesto que no evalué para juzgar o hacer comparaciones, sino con el fin de desarrollar un mejor dominio de la ortografía. En cada sesión se realizaban ejercicios, algunas veces eran orales y en caso de que sus respuestas fueran erróneas les hacía ver sus fallas y las corregía, pero nunca les di una calificación numérica. En cuanto a

los ejercicios escritos, una vez que las alumnas terminaban de contestarlos, revisaba sus respuestas y cuando notaba algún error, le preguntaba a la alumna por qué había contestado de esa manera y una vez dadas sus respuestas, las encaminaba a que se dieran cuenta de sus fallas. Del mismo modo, tampoco les asignaba una calificación numérica, lo que hacía era marcar con un círculo los errores y dejar en blanco los aciertos. De esta manera, la alumna y yo nos dábamos cuenta de su desempeño cuando veíamos su hoja casi blanca, con pocos círculos o viceversa.

Evaluación durante el proceso

Cada sesión evalué el desempeño de las alumnas, para conocer si el tema había sido comprendido, puesto que los temas llevaban una lógica y secuencia. Si no se entendía un contenido, no era conveniente pasar al siguiente tema hasta reforzar aquellas dudas. Asimismo, la evaluación no sólo me ayudaba a conocer las trabas de las alumnas, sino también a darme cuenta si la planificación o ejecución del taller, así como las actividades contempladas eran idóneas. Por ello, en cada sesión había un repaso de lo que se había visto anteriormente y una serie de ejercicios tanto del tema anterior como del tema abordado en ese día.

Por otra parte, es importante que el alumno exteriorice sus dudas y quien enseña en este proceso lo haga de manera responsable, comprometida, que sea una guía y apoyo para el educando, ya que esto propiciará un ambiente de confianza que permitirá que el estudiante pierda la timidez y pueda dar a conocer aquellos contenidos que se le dificultan. Así, el profesor podrá trabajar y corregir mejor los yerros de los educandos. En relación con lo anterior, una de las actividades que propicié para el Desarrollo de la Competencia Ortográfica, fue que las alumnas intercambiaran sus ejercicios entre compañeras para que explicaran con sus propias palabras si dichos ejercicios estaban correctos o no, que los fundamentaran y corrigieran. Esto coadyuvó a que yo me percatara de cuál era el nivel de conocimientos y habilidades adquiridos por las alumnas.

Evaluación final

El proceso de intervención fue de 20 horas. En cada sesión las alumnas ponían en práctica el desarrollo de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes. Nunca les dije a las alumnas que iba realizar una evaluación final, simplemente las últimas semanas apliqué una serie de ejercicios con todos los contenidos que habían sido abordados y de esta manera fue como consideré la evaluación final. Al realizar la sistematización de la información, los resultados finales que obtuve evidenciaron un desarrollo parcial de conocimientos, y destrezas en el dominio de acentos y uso de palabras homófonas. El desarrollo de las cuatro alumnas lo observé en todo el transcurso del proceso, pero fue más notorio en los últimos ejercicios realizados, dado que contempló todos los contenidos abordados desde la primera sesión hasta la última.

Los resultados de esta intervención fueron gratificantes tanto para las alumnas como para mí, puesto que a pesar de que aún les falta por continuar desarrollando su Competencia Ortográfica, lograron una comparable mejoría desde que inició el taller hasta su conclusión.

5.2 PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA ORTOGRÁFICA

I. IDENTIFICACIÓN DEL CURSO
Organismo Académico: Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.
Programa Educativo: Licenciatura en Pedagogía.
Campo: Orientación Educativa.
Opción: Orientación y desarrollo de competencias académicas.
Programa elaborado y conducido por: Rosa Elena García Castrejón.
Horas de Teoría: 5
Horas de práctica: 15
Total de horas: 20
Tipo de Unidad de Aprendizaje: Taller y tutoría.

II. PRESENTACIÓN

La escritura es un elemento que debemos tener desarrollada todas las personas que hemos pasado por la educación básica, sin embargo, nuestro paso por la primaria y secundaria no nos es suficiente, dado que la mayoría de los individuos no logramos alcanzar la competencia ortográfica debido a gran cantidad de factores tanto internos a nuestro ser como externos. Más allá de una carta de presentación, las deficiencias del escaso o nulo desarrollo de la competencia ortográfica ha traído como consecuencia deficiencias en la comunicación escrita, poco fomento a la preservación de nuestro idioma, limita el vocabulario., así como también demuestra en parte, nuestra educación y cultura.

En este taller - tutoría se desarrollará la competencia ortográfica en homófonos y tilde gráfica y diacrítica. Asimismo, se reflexionará sobre la importancia de la ortografía no sólo en el ámbito educativo, sino en cualquier contexto en que se desenvuelva el alumno. Es importante que los alumnos de la licenciatura en Pedagogía conozcan la teoría de las reglas ortográficas, así como también que trasladen la teoría a la práctica por medio de la acción. El desarrollo que adquiera el escolar de esta tutoría – taller, tiene el fin de coadyuvar a consolidar una preparación académica básica en escritura, puesto que les sirva para mejorar la comunicación escrita y los inserte en un campo laboral cada vez más competitivo. Dado lo anterior, para el Desarrollo de la Competencia Ortográfica se requiere que el estudiante desarrolle capacidades, inteligencia, conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y aptitudes; elementos que se pondrán en práctica para lograr el fin cometido.

III. UNIDAD DE COMPETENCIA

- Adquirirá y/o desarrollará la habilidad ortográfica en el empleo de palabras homófonas, así como también en la acentuación de palabras para que tenga una eficaz comunicación escrita.

- Obtendrá los conocimientos teóricos básicos en los contenidos de palabras homófonas, acentuación de palabras agudas, graves, esdrújulas, sobresdrújulas y acento diacrítico, que les serán útiles para trasladarlos a la práctica y por medio de la acción y aplicación, demostrará el nivel de desarrollo de su ortografía.
- Adquirirá los conocimientos teórico-prácticos necesarios para un dominio en la acentuación de palabras y uso de homófonos.
- Comprenderá el uso de la ortografía.
- Reflexionará y valorará la importancia de la ortografía en la vida.

IV. SABERES

Saberes teóricos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Significado de vocablos. 2. Definición de ortografía. 3. Signos ortográficos. 4. Concepto de acentuación. 5. Las reglas de la acentuación gráfica. 6. Concepto de Agudas. 7. Concepto de Graves. 8. Concepto de Esdrújulas. 9. Concepto de Sobreesdrújulas. 10. Concepto de acentuación diacrítica. 11. Principales casos de tilde diacrítica. 12. Definición de homófonos. 13. Grupos homófonos.
Saberes prácticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dominio de los acentos gráficos en palabras agudas. 2. Detecta los acentos gráficos en palabras graves. 3. Identifica los acentos gráficos en palabras esdrújulas. 4. Reconoce los acentos gráficos en palabras sobreesdrújulas. 5. Dominio de los acentos diacríticos. 6. Identifica las palabras homófonas. 7. Detecta las palabras homófonas de mayor confusión.
Saberes formativos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce la importancia de la ortografía. 2. Valora la ortografía. 3. Reflexiona sobre la competencia ortográfica. 4. Analiza la importancia de la competencia ortográfica. 5. Reconoce la utilidad de la competencia ortográfica en su vida laboral, social, profesional y personal.

V. CONTENIDOS

1. Ortografía

- 1.1 Orígenes de la ortografía en la lengua castellana.
- 1.2 Etimología de los vocablos.
- 1.3 Definición de ortografía.

2. Signos ortográficos

- 2.1 ¿Cuáles son los signos ortográficos?

3. Acentuación

- 3.1 ¿Qué es la acentuación?
- 3.2 Tipos de acentuación: prosódico, ortográfico y diacrítico.
- 3.3 Las palabras Agudas.
- 3.4 Las palabras Graves.
- 3.5 Las palabras Esdrújulas.
- 3.6 Las palabras Sobreesdrújulas.
- 3.7 Tilde diacrítica

4. Homófonos

VI. EVALUACIÓN

Se evaluará durante el proceso de la intervención, así como también al finalizar ésta misma.

5.3 PROGRAMACIÓN

Objetivos: La alumna desarrollará habilidades que le permitirán tener un mayor dominio en el empleo de las palabras homófonas y acentuación de palabras agudas, graves, esdrújulas, sobreesdrújulas y acento diacrítico.

Obtendrá los conocimientos teóricos básicos en los contenidos de palabras homófonas, acentuación de palabras agudas, graves, esdrújulas, sobreesdrújulas y acento diacrítico.

Adquirirá los conocimientos prácticos necesarios para un dominio en la acentuación y uso de homófonos.

Comprenderá la importancia de la ortografía.

Lugar de la intervención: Instalaciones de la UPN, Unidad Ajusco.

Horarios aprox. 11:00 – 1:00 p.m., 4:00 – 6:00 p.m. y 6:00 - 8:30 p.m.

Evaluación: La función de la evaluación fue para constatar que las alumnas desarrollaran habilidades que les permitieran Desarrollar la Competencia Ortográfica. Asimismo, la evaluación fue por medio de ejercicios escritos y orales durante el proceso de la intervención, así como también al finalizar ésta misma.

Por medio de la evaluación fue posible que las alumnas:

Identificaran y reconocieran las palabras llevan acento diacrítico y ortográfico.

Identificaran y diferenciaron entre las parejas de palabras homófonas.

Utilizaran el acento ortográfico y diacrítico en textos y escritos.

Emplearan adecuadamente en oraciones tanto de manera oral como escrita, las palabras homófonas.

En las siguientes páginas se observan ocho cuadros que corresponden a las programaciones del taller y las tutorías. Dado que sería sumamente amplio presentar todas las programaciones que llevé a cabo en la intervención, para simplificar presento ocho sesiones que están agrupadas conforme fueron abordados los contenidos. En algunas ocasiones realicé la intervención por medio del taller, otras tantas fue por tutorías, todo dependía de qué tan claro quedaba comprendido el tema. Asimismo, estas sesiones de intervención las efectué, en algunas ocasiones, con las cuatro alumnas, otras tantas con tres, dos o incluso con una sola alumna. También es importante señalar que con las cuatro alumnas llevé a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje de todos los contenidos contemplados, éstos fueron la acentuación de palabras agudas, graves, esdrújulas, sobresdrújulas, acento diacrítico y el uso de palabras homófonas. Debido a que cada alumna iba a su ritmo y unas iban desarrollando con más prontitud su competencia ortográfica, no todas iban a la par en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Si se desea ver el material que les proporcioné a las alumnas se encuentra a partir del **Anexo 7 al 10** (págs.221-237).

PROGRAMACIÓN

Primera sesión

Fecha: Lunes 26 de mayo de 2008.

Competencia básica a desarrollar: Comunicativa.

Competencia específica deseada en el alumno (desempeño o resultado esperado en mi alumno): Que la alumna comunique y exprese las experiencias que ha vivido a través de los años con la ortografía.

Contenido temático	Actividades didácticas	Recursos	Tiempo	Evaluación
<p>Contenidos conceptuales Orígenes de la ortografía en la lengua castellana. Etimología de los vocablos. Definición de ortografía. Importancia de la ortografía.</p> <p>Contenidos procedimentales Imagina y recuerda sus experiencias. Identifica los mensajes y experiencias que se comunican. Redacta, ilustra y comparte con sus compañeras.</p> <p>Contenidos actitudinales Creatividad, autodisciplina, motivación, escucha Respeto, presta atención y obedece.</p>	<p>Leer el material de los Orígenes de la ortografía en la lengua castellana.</p> <p>Se colocan varias imágenes en la mesa y cada estudiante escoge las que más les guste (10 minutos).</p> <p>Cada alumna construye con esas imágenes su historia y vivencias que ha tenido con la ortografía, sea en la escuela, con padres, maestros, tareas, etc. Lo hace por escrito (15 minutos).</p> <p>Las alumnas cuentan su historia y experiencias, mostrando las imágenes (45 minutos).</p> <p>Resonancia en plenaria (20 minutos). ¿Qué aprendimos?</p>	<p>Imágenes en abundancia Papel Marcadores de varios colores Pegamento Material impreso</p>	2 hrs.	Sin evaluación

Segunda sesión

Fecha: Martes 27 de mayo de 2008.

Competencia básica para el aprendizaje académico a desarrollar: Ortografía.

Competencia deseada en el alumno: Que la alumna conozca y desarrolle cierto dominio de la competencia ortotónica en palabras agudas y graves.

Contenido temático	Actividades didácticas	Recursos	Tiempo	Evaluación
<p>Contenidos conceptuales Signos ortográficos Acentuación Acento prosódico y ortográfico. Palabras agudas y graves</p> <p>Contenidos procedimentales Observar por medio de las revistas las palabras agudas y graves. Identifica y utiliza adecuadamente el acento prosódico, ortográfico, así como las palabras agudas y graves en los ejercicios.</p> <p>Contenidos actitudinales Motivación, escucha respeto, presta atención y obedece.</p>	<p>Leer el material de los signos ortográficos, acento prosódico, ortográfico y el uso de las palabras agudas y graves.</p> <p>Realizar ejercicios tanto escritos como orales para comprender los temas.</p> <p>Por medio de las revistas, buscar, observar, identificar, recortar y pegar las palabras que sean agudas y graves.</p> <p>Cada alumna explicará por qué eligió esas palabras.</p> <p>Se intercambiarán los trabajos entre alumnas, comunicarán si el trabajo de su compañera es correcto o incorrecto, explicando el por qué.</p>	<p>Revistas, hojas de papel, plumas, pegamento, tijeras, material impreso y rotafolios.</p>	<p>2 hrs.</p>	<p>Revisión y calificación de los ejercicios escritos.</p>

Tercera sesión

Fecha: Miércoles 28 de mayo de 2008.

Competencia específica deseada en el alumno: Que la alumna conozca y desarrolle cierto dominio de la competencia ortotónica en palabras esdrújulas y sobreesdrújulas.

Contenido temático	Actividades didácticas	Recursos	Tiempo	Evaluación
<p>Contenidos conceptuales Signos ortográficos Acentuación Acento prosódico y ortográfico. Palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas.</p> <p>Contenidos procedimentales Utiliza adecuadamente el acento prosódico, ortográfico, así como las palabras agudas y graves en los ejercicios. Observar por medio de las revistas las palabras esdrújulas y sobreesdrújulas. Identifica y utiliza adecuadamente las palabras esdrújulas y sobreesdrújulas en los ejercicios.</p> <p>Contenidos actitudinales Motivación. Escucha. Respeto. Obedece</p>	<p>Leer el material de los signos ortográficos, acento prosódico, ortográfico y el uso de las palabras agudas y graves.</p> <p>Realizar ejercicios tanto escritos como orales para comprender los temas.</p> <p>Por medio de las revistas, buscar, observar, identificar, recortar y pegar las palabras que sean agudas y graves.</p> <p>Cada alumna explicará por qué eligió esas palabras.</p> <p>Se intercambiarán los trabajos entre alumnas, comunicarán si el trabajo de su compañera es correcto o incorrecto, explicando el por qué.</p>	<p>Revistas, hojas de papel, plumas, pegamento y tijeras, material impreso y rotafolios.</p>	<p>2 hrs.</p>	<p>Revisión y calificación de los ejercicios escritos y orales.</p>

Cuarta sesión**Fecha:** Jueves 29 de mayo de 2008.**Competencia deseada en el alumno:** Que la alumna demuestre un dominio de la competencia ortotónica en palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas.

Contenido temático	Actividades didácticas	Recursos	Tiempo	Evaluación
<p>Contenidos conceptuales Acento prosódico y ortográfico. Palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas.</p> <p>Contenidos procedimentales Observa, identifica y utiliza los acentos ortográficos donde corresponda.</p> <p>Contenidos actitudinales Motivación Escucha Respeto Presta atención Obedece</p>	<p>Repaso del acento prosódico, ortográfico, palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas. Variedad de ejercicios de palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas.</p>	<p>Hojas blancas, plumas. Pegamento, tijeras, material impreso y rotafolios.</p>	<p>5 hrs.</p>	<p>Revisión y calificación de los ejercicios escritos y orales.</p>

Quinta sesión**Fecha:** Junio de 2008**Competencia deseada en el alumno:** Que la alumna desarrolle cierto dominio en el uso de tilde diacrítica.

Contenido temático	Actividades didácticas	Recursos	Tiempo	Evaluación
<p>Contenidos conceptuales Acento prosódico, ortográfico, palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas. El acento diacrítico.</p> <p>Contenidos procedimentales Observa las palabras y utiliza los acentos ortográficos donde corresponda.</p> <p>Contenidos actitudinales Motivación Escucha Respeto Presta atención Obedece</p>	<p>Repaso y realización de varios ejercicios sobre el acento prosódico, ortográfico, palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas.</p> <p>Leer el material del acento diacrítico.</p> <p>Varios ejercicios de acentuación diacrítica tanto orales como escritos.</p> <p>Se intercambiarán los trabajos entre alumnas, comunicarán si el trabajo de su compañera es correcto o incorrecto, explicando el por qué.</p>	Hojas blancas, plumas, material impreso, libros y tarjetas.	3 hrs.	Revisión y calificación de los ejercicios escritos.

Sexta sesión**Fecha:** Junio de 2008**Competencia deseada en el alumno:** Que la alumna desarrolle cierto dominio en el uso de las palabras homófonas.

Contenido temático	Actividades didácticas	Recursos	Tiempo	Evaluación
<p>Contenidos conceptuales El acento diacrítico. Palabras homófonas</p> <p>Contenidos procedimentales Observa, identifica y utiliza los acentos ortográficos donde corresponde. Reconoce y utiliza los homófonos en los ejercicios.</p> <p>Contenidos actitudinales Motivación Escucha Respeto Presta atención Obedece</p>	<p>Repaso y ejercicios orales y escritos del acento diacrítico.</p> <p>Leer el material de palabras homófonas.</p> <p>Varios ejercicios orales y escritos de homófonos.</p>	<p>Hojas blancas, plumas, material impreso e imágenes.</p>	<p>2 hrs.</p>	<p>Revisión y calificación de los ejercicios escritos.</p>

Como se observó, con las cuatro alumnas llevé a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje de los temas de acentuación de palabras agudas, graves, esdrújulas, sobresdrújulas; tilde diacrítica y el uso de palabras homófonas. Pero debido a que dos de los educandos después de haber abordado los contenidos de acentuación y haber demostrado cierto dominio en este tema, en los últimos ejercicios realizados su desarrollo y desempeño bajó, por lo cual tuve que abordar con ellas el tema de la silabación de palabras que corresponde al siguiente cuadro.

Séptima sesión**Fecha:** Junio de 2008**Competencia deseada en el alumno:** Que la alumna desarrolle cierto dominio en la competencia ortosilábica.

Contenido temático	Actividades didácticas	Recursos	Tiempo	Evaluación
<p>Contenidos conceptuales Silabación de palabras</p> <p>Contenidos procedimentales Demuestra separar por sílabas las palabras.</p> <p>Contenidos actitudinales Respeto Motivación Escucha</p>	Ejercicios de separación de sílabas en las palabras.	Hojas blancas y plumas.	2 hrs.	Revisión y calificación de los ejercicios escritos y orales.

Octava sesión**EVALUACIÓN FINAL****Fecha:** Junio de 2008**Competencia deseada en el alumno:** Que la alumna desarrolle cierto dominio en la competencia ortotónica (acentuación de palabras agudas, graves, esdrújulas, sobreesdrújulas y acento diacrítico) y ortografémica (uso de las palabras homófonas).

Contenido temático	Actividades didácticas	Recursos	Tiempo	Evaluación
<p>Contenidos conceptuales Acento prosódico y ortográfico. Acentuación en palabras agudas, graves, esdrújulas</p>	Realización de gran variedad de ejercicios escritos y algunos orales, de todos los temas abordados en las sesiones de intervención.	Hojas blancas, plumas y material impreso.	2 hrs.	Revisión y calificación de los ejercicios escritos y orales.

<p>y sobreesdrújulas. Tilde diacrítica Uso de palabras homófonas.</p> <p style="text-align: center;">Contenidos procedimentales</p> <p>Observa, identifica, reconoce, utiliza, señala, imagina, elabora.</p> <p>Contenidos actitudinales Motivación</p>				
---	--	--	--	--

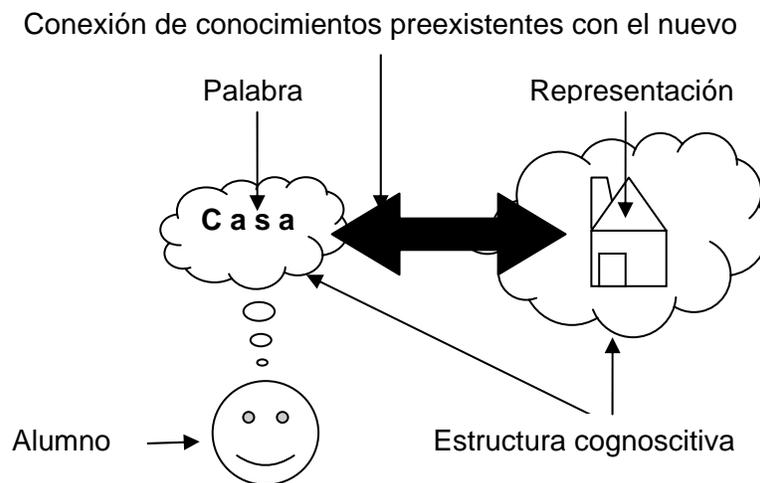
Del **Anexo 7** al **Anexo 10** (págs. 221-237) se encuentran el material impreso que le elaboré y entregué a las cuatro alumnas para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en la intervención de la Competencia Ortográfica.

5.4 EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE EN LA INTERVENCIÓN

Para llevar a cabo el desarrollo de la competencia en acentuación y uso de palabras homófonas, fue indispensable desarrollar habilidades y conocimientos. Para ello, las alumnas practicaron por medio de ejercicios orales y escritos, así como también fue de utilidad que conocieran y aprendieran la parte teórica de los contenidos. Ausubel identifica tres tipos de aprendizaje significativo que son el de representaciones, el de proposiciones y el de conceptos. Dichos aprendizajes los puse en práctica y a continuación explico cómo los empleé.

El **aprendizaje de representaciones** es el que más se asemeja al aprendizaje memorista, y del cual, dependen los otros tipos de aprendizaje. Se obtiene cuando la persona aprende palabras y la manera en que representa simbólicamente esas palabras, es igualando ese vocabulario con los referentes que él ya conoce. En el **Dibujo 1** se observa un ejemplo de cómo empleé este tipo de aprendizaje en la enseñanza de palabras homófonas.

Dibujo 1 Aprendizaje de representaciones en palabras homófonas.



Fuente: Elaboración propia.

Dibujo 1 - Explicación

En la intervención, uno de los contenidos abordados fue el de las palabras homófonas, que son aquellas que se pronuncian igual pero se escriben diferente.

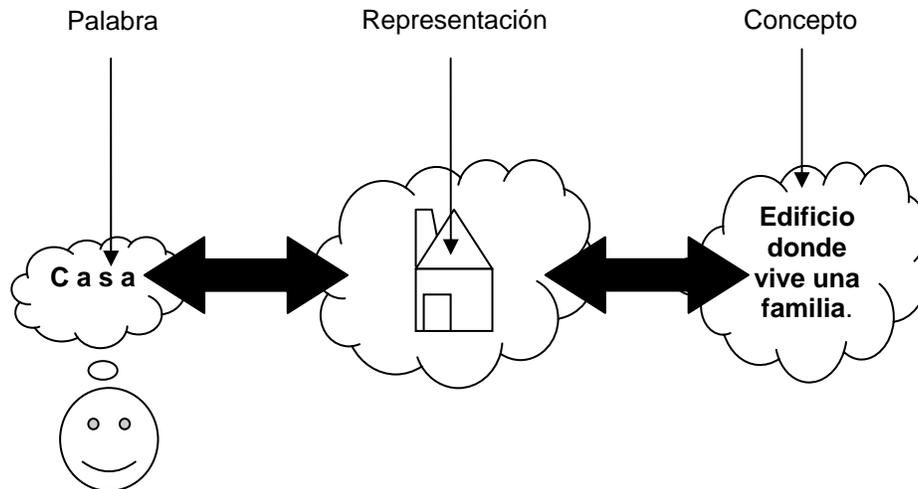
Un ejemplo de homófono es la palabra “**casa**” con “**s**” que se refiere al lugar donde vive una persona; y “**caza**” con “**z**”, que hace referencia a la captura de un animal. Para llevar a cabo el aprendizaje de las palabras homófonos, era necesario que las alumnas identificaran por medio de una representación simbólica (imagen) las palabras “**casa**” y “**caza**”, y esto fue posible ya que tenían en su estructura cognoscitiva aquellos símbolos.

En el **aprendizaje de conceptos**, los conceptos son objetos que poseen atributos comunes en cualquier cultura y están diseñados por medio de un símbolo o signo. Un ejemplo de concepto puede ser lo que llamamos “**casa, verdad, triángulo, guerra**”.... **etc.** y dichos conceptos los reconocemos por sus características y atributos.

Existen dos métodos para enseñar los conceptos. Una que se usa generalmente en los niños, es que los atributos de los conceptos se obtienen por medio de la experiencia. Pero cuando la persona va adquiriendo nuevo vocabulario, los conceptos se aprenden por medio de la asimilación²⁶, que se emplea con los adultos y estudiantes (Ausubel, 2000).

²⁶ Proceso mediante el cual la nueva información se relaciona con aspectos relevantes y pre-existentes en la estructura cognoscitiva del sujeto. Este proceso implica modificar tanto la nueva información como los conocimientos ya existentes.

Dibujo 2 Ejemplo de aprendizaje de conceptos en homófonos.



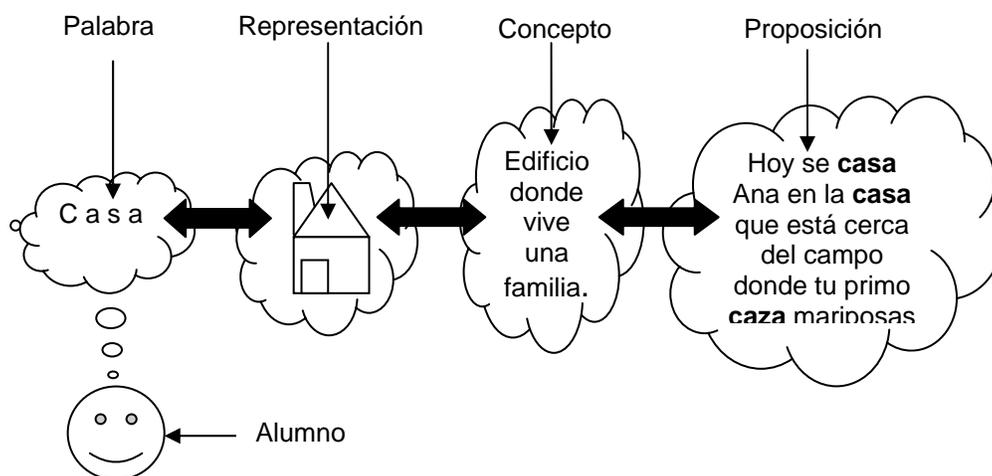
Fuente: Elaboración propia.

Dibujo 2 - Explicación

Una vez que las alumnas identificaron representativamente la palabra “**casa**” y “**caza**”, les proporcioné el concepto de cada palabra para que diferenciaron una de la otra. Pero dado que las alumnas ya han tenido varias experiencias y aprendizajes en su vida, no me detuve tanto al aprendizaje de conceptos de estas dos palabras y de otras tantas. Sin embargo, como casi todas las palabras homófonas manejan de dos pares de palabras que son de posible confusión, es decir, “**habría-abría**”, “**hora-ora**”, “**mesa-meza**”, “**bello-vello**”, entre muchas otras. En palabras como “**haya**” del verbo haber, “**halla**” del verbo encontrar, “**Haya**” nombre de una ciudad de Holanda y “**haya**” como especie de árbol; sí fue necesario el aprendizaje por conceptos. Lo mismo sucedió con las palabras “**baso-vaso-bazo**”, puesto que las alumnas sólo conocían la palabra “**vaso**”, refiriéndose al recipiente para líquidos. Mientras que desconocían el concepto de las palabras “**baso**” con “**s**” del verbo basar y “**bazo**” con “**z**” que es un órgano del cuerpo humano.

Los materiales que utilicé para enseñar los homófonos por medio del aprendizaje de conceptos, fueron imágenes de las palabras con sus respectivas definiciones. En el **aprendizaje de proposiciones**, las proposiciones son expresiones formadas por palabras y conceptos, por lo tanto, este aprendizaje consiste en aprender el significado de esas ideas en conjunto. Para que se produzca este aprendizaje, es indispensable que la persona posea el aprendizaje de representaciones, de esta manera, podrá aprender su concepto y a partir de ahí aprender frases completas (Ausubel, 2000).

Dibujo 3 Ejemplo de aprendizaje de proposiciones en homófonos.



Fuente: Elaboración propia.

Dibujo 3 - Explicación

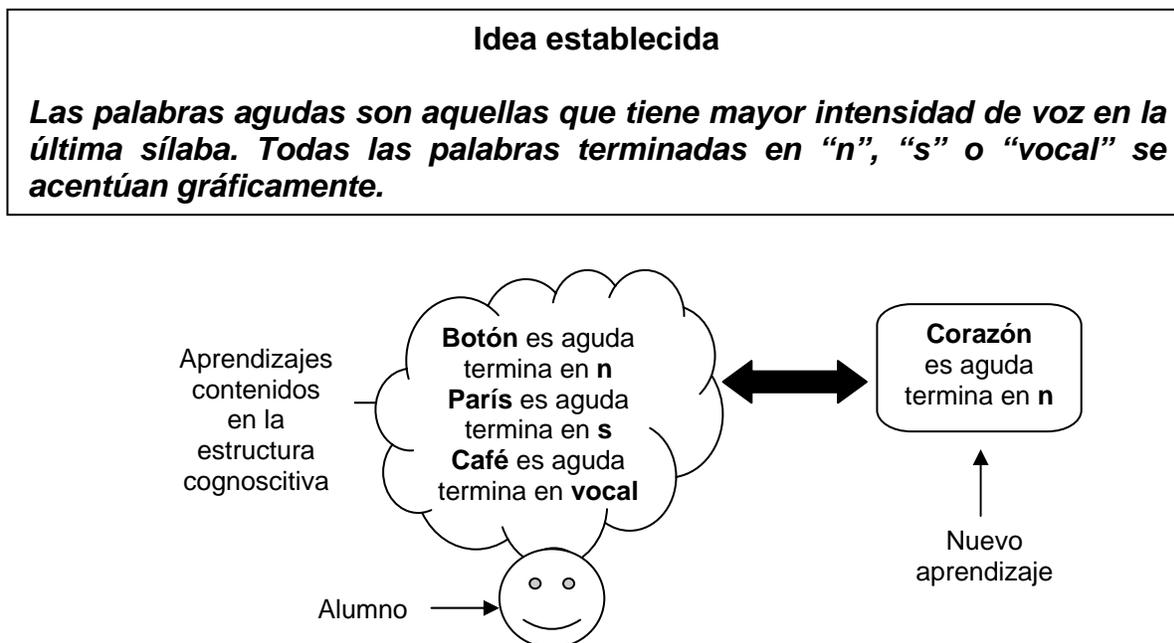
Se representa un ejemplo de aprendizaje de proposiciones. Como se puede observar, una vez que las alumnas identificaron, reconocieron y aprendieron el concepto de las palabras homófonas, al momento de dictarles un enunciado de proposiciones, lograron seleccionar en la mayoría de los casos, el homófono correcto que correspondía en cada proposición.

El aprendizaje de proposiciones puede ser de tres maneras: subordinado, supraordinado o combinatorio.

Subordinado: Consiste en que el nuevo contenido se subordina jerárquicamente a un conocimiento previo. Este aprendizaje puede ser de inclusión derivativa o correlativa. A continuación explico en qué consisten cada uno (Pozo, 1996).

Inclusión Derivativa: Las nuevas proposiciones se comprenden y aprenden como un ejemplo específico de otras proposiciones que trae ya consigo el individuo en su estructura cognoscitiva (Ausubel, 1983). En este aprendizaje no sucede una modificación de los conocimientos, puesto que el nuevo contenido es sólo un apoyo para reafirmar lo que el alumno ya se sabe.

Dibujo 4 Ejemplo de aprendizaje subordinado de inclusión derivativa.



Fuente: Elaboración propia.

Dibujo 4 – Explicación

Represento un ejemplo de cómo llevé a cabo el aprendizaje de la **Competencia Ortotónica**²⁷. Consideré importante saber qué conocimientos traían consigo las alumnas para poder darles el material apropiado a sus conocimientos previos y para saber un poco de ello, me sirvieron los resultados obtenidos de la aplicación del diagnóstico.

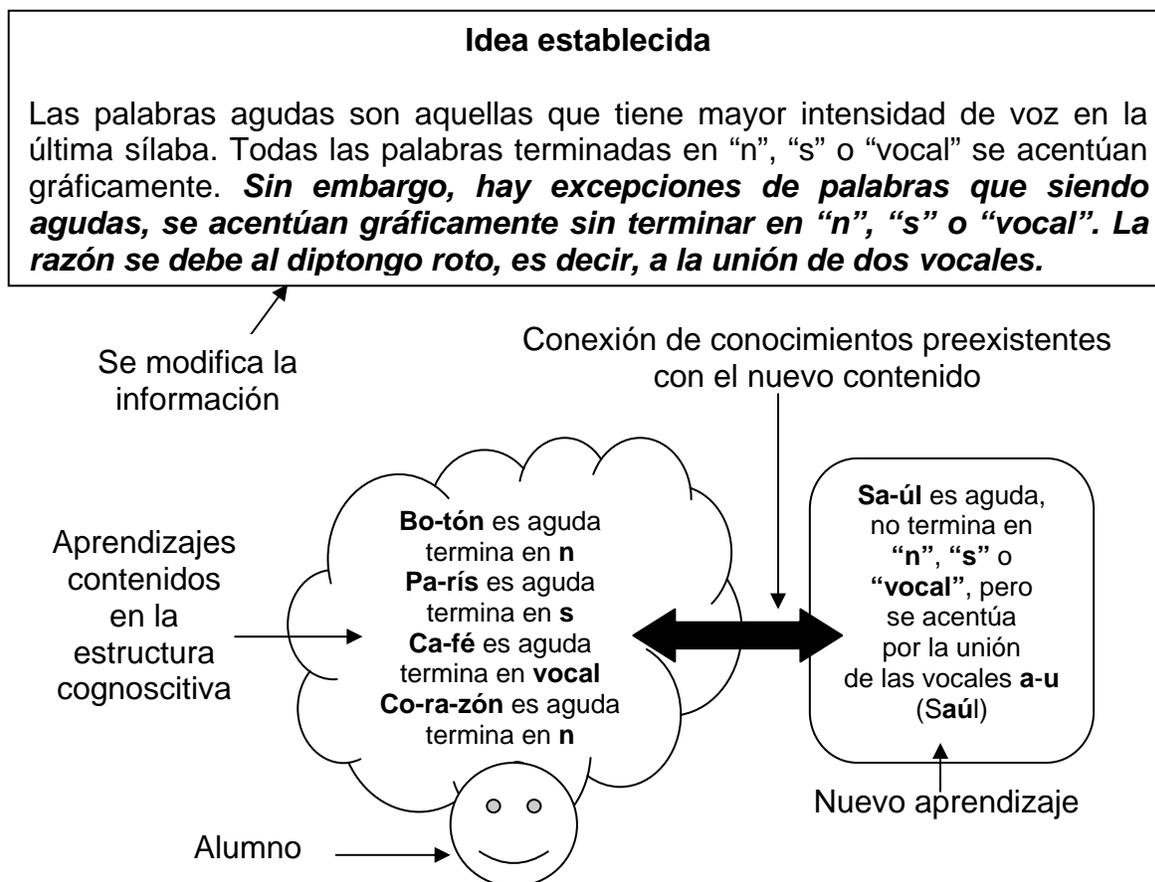
La mayoría de las estudiantes sabían que las palabras terminadas en “**ón**” se acentúan, como por ejemplo **televisión, pantalón, comunicación**. Dado lo anterior, la palabra **corazón** sólo fue un ejemplo de lo que ellas ya saben y guardan en su estructura cognoscitiva. En este caso, el nuevo conocimiento es un refuerzo de los conocimientos preexistentes, por lo cual, la nueva información se asimila y retiene pero no se modifica.

Es importante mencionar que para llevar a cabo el desarrollo de la competencia ortográfica, fue necesario el desarrollo de habilidades y destrezas, así como también del empleo de los conocimientos teóricos. La teoría del aprendizaje significativo no se opone a ellos, lo que se pretende es que se utilicen significativamente, que haya una interacción, asimilación y retención de la información, tomando en cuenta las tres condiciones que se necesitan para llevar a cabo este aprendizaje.

²⁷ Dominio de los signos de acentuación.

Inclusión Correlativa: El nuevo conocimiento que se va a aprender se relaciona con los conocimientos de la estructura cognoscitiva, pero al mismo tiempo puede modificarlos (Ausubel, 1983).

Dibujo 5 Ejemplo de aprendizaje subordinado de inclusión correlativa.



Fuente: Elaboración propia.

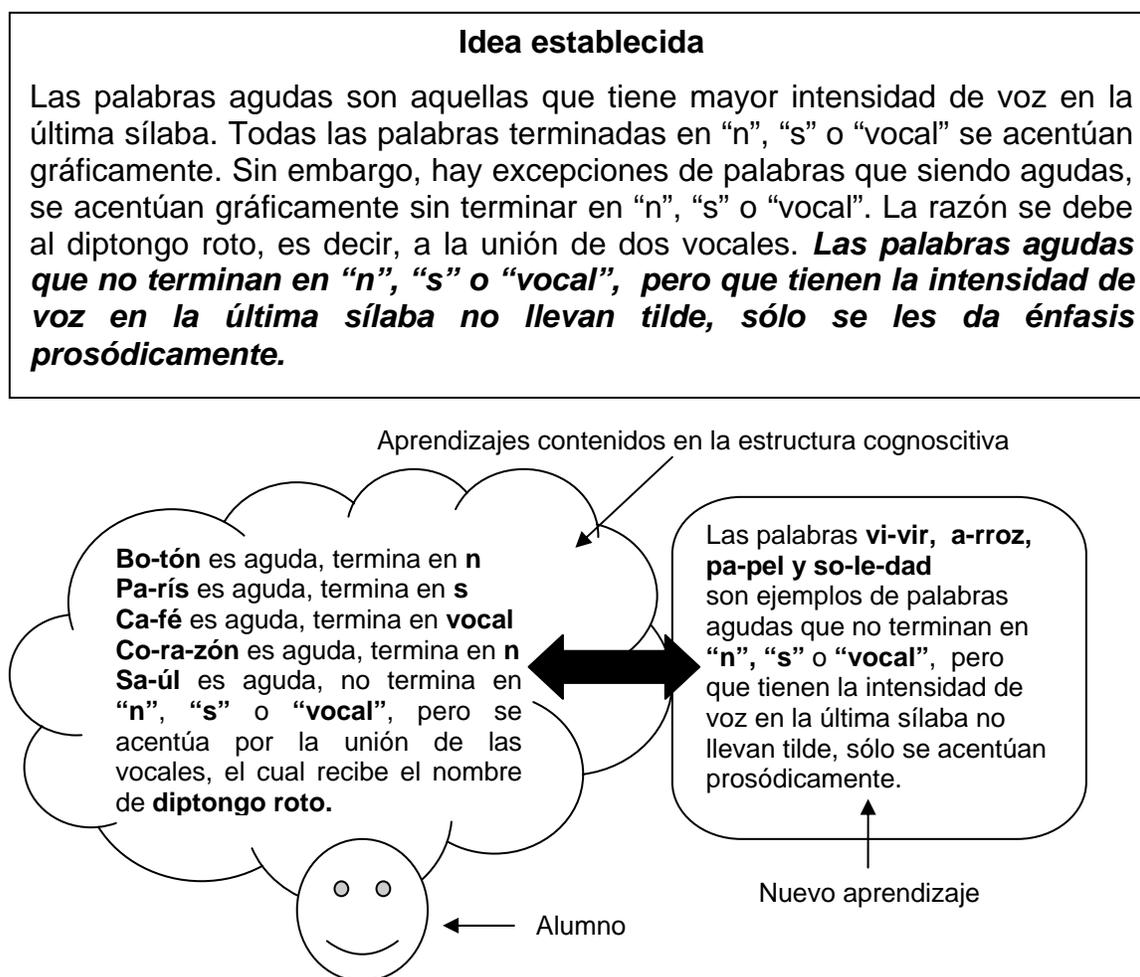
Dibujo 5 - Explicación

Ejemplo de aprendizaje subordinado de inclusión correlativa que parte del ejemplo anterior (Dibujo 4). Como se observa, el alumno ya sabe que las palabras agudas se acentúan si terminan en “n”, “s” o “vocal”. Pero al darles una regla ortográfica de excepciones, los conocimientos previos se modifican, se juntan ambos, se reestructuran y producen nuevos conocimientos. Este caso sucedió

cuando di a conocer excepciones en el tema de la acentuación de palabras agudas, graves y esdrújulas. El Dibujo 5 es sólo para ejemplificar el modo en que llevé a cabo el aprendizaje y desarrollo de la acentuación de palabras. Pero para el dominio del uso de los acentos, también se requirió del desarrollo de las habilidades y aptitudes que pusieron en práctica las alumnas por medio de la acción, es decir, de la práctica continua de ejercicios tanto orales como escritos.

Supraordinado: Las ideas existentes en la estructura cognoscitiva de la persona se reconocen como ejemplos más específicos de la idea nueva que se desea aprender (Pozo, 1992).

Dibujo 6 Ejemplo de aprendizaje supraordinado.



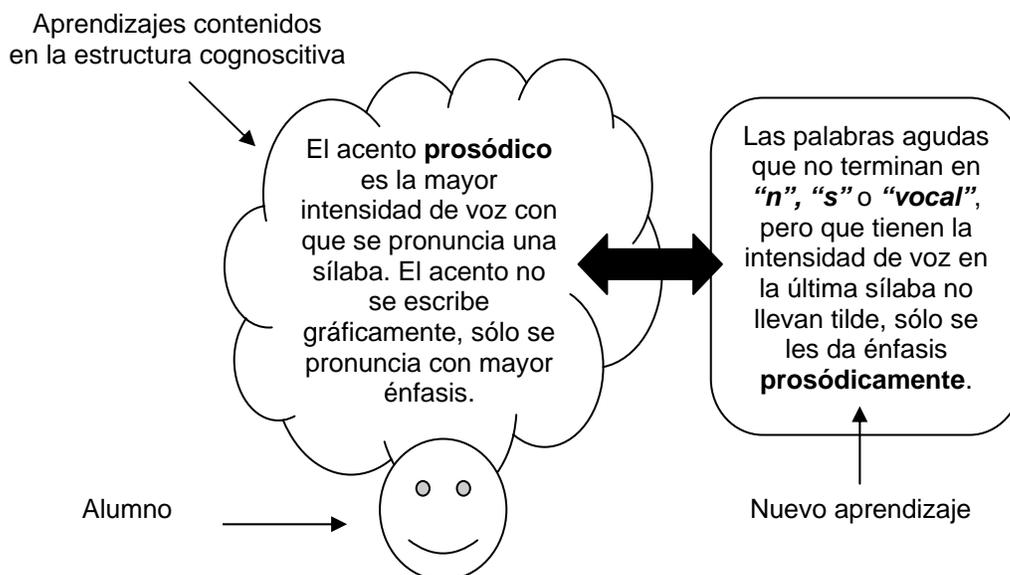
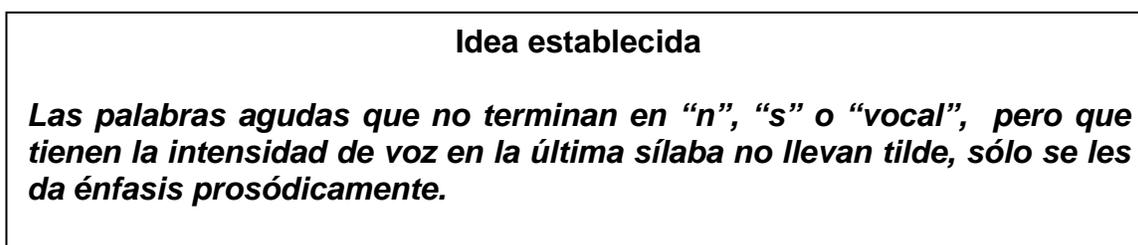
Fuente: Elaboración propia.

Dibujo 6 - Explicación

Ejemplo de aprendizaje supraordinado. Como se puede apreciar, el alumno ya tiene conocimiento y sabe que las palabras agudas son aquellas que tienen mayor intensidad de voz en la última sílaba y se acentúan gráficamente si terminan en “**n**”, “**s**” o “**vocal**”. Asimismo, sabe que hay excepciones. Pero la idea que viene a complementar este conocimiento, es que las palabras agudas que no terminan en “**n**, **s**, o **vocal**” sólo se les da énfasis de manera verbal.

Combinado: Este aprendizaje se caracteriza porque tanto los nuevos conocimientos como los preexistentes, no se encuentran relacionados de manera jerárquica, es decir, son del mismo nivel (Pozo, 1996).

Dibujo 7 Ejemplo de aprendizaje combinado.



Fuente: Elaboración propia.

Dibujo 7 - Explicación

Ejemplo de aprendizaje combinado. En este caso, el alumno sabe y conoce el concepto del acento prosódico, que es definido como *la mayor intensidad de voz con que se pronuncia una sílaba. El acento prosódico no se escribe gráficamente.* Con base en este concepto, al momento de presentarles el nuevo conocimiento a las alumnas, siendo éste que *las palabras agudas que no terminan en “n”, “s”, o “vocal” no se acentúan gráficamente, sino sólo se les da un énfasis prosódico;* ellas sabían a qué me refería cuando les hablaba de lo prosódico. Por lo tanto, el nuevo conocimiento no es ni de menor ni de mayor grado que los conocimientos preexistentes, es decir, son del mismo rango.

En todos los aprendizajes que he explicado tiene que llevar el proceso de la teoría de la **asimilación**. Esta consiste en que el alumno logre relacionar y conectar una idea o conocimiento potencialmente significativo con otra idea, material, contenido o conocimiento relevante que existe en su estructura cognoscitiva (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983). Para llevar a cabo el proceso de conexión entre los conocimientos preexistentes y el nuevo conocimiento, se requiere de un puente cognitivo, este puente recibe el nombre de **organizador previo** y está formado por ideas generales que se presentan como un material de introducción que dará la pauta a las nuevas ideas. Dado el proceso de conexión y modificación tanto de la nueva información como los conocimientos existentes; se reestructuran esos conocimientos y esto conlleva a un aprendizaje significativo.

Un dato importante por mencionar, es que en esta intervención el aprendizaje no fue totalmente práctico, puesto que para el Desarrollo de la Competencia Ortográfica, fue necesario que las alumnas aprendieran de memoria algunos conceptos. El hecho de llevar a cabo el proceso de enseñanza – aprendizaje basado en una programación para el desarrollo de competencias, así como también utilizando elementos de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, dio como resultado que las cuatro alumnas desarrollaran parcialmente la

competencia ortográfica. En términos aproximados el aprendizaje fue en un 20% memorístico y un 80% práctico. De esta forma es como llevé a cabo el Desarrollo de la Competencia Ortográfica en los contenidos de acentuación de palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas, así como también en el acento diacrítico y el uso de palabras homófonas.

5.5 RESULTADOS FINALES DE LA INTERVENCIÓN DE LAS CUATRO ALUMNAS DE LA UPN

Una vez que finalizó el taller para el Desarrollo de la Competencia Ortográfica, me dediqué a sistematizar los ejercicios que les apliqué a las alumnas durante la intervención para determinar el desarrollo de su ortografía.

Para evaluar el dominio de su escritura, tomé como evaluación varios ejercicios que realizaron las alumnas en los últimos días de la intervención. Algunos de estos ejercicios eran los mismos del diagnóstico que las estudiantes ya habían resuelto antes de la impartición del taller, otros tantos eran ejercicios diferentes. Los resultados que a continuación presento están basados en una escala del 1 al 10.

Resultados obtenidos en la acentuación de palabras

“Alumna a”

Los resultados de su diagnóstico denotaron que presentó bajo desarrollo en la acentuación de palabras graves, esdrújulas y en la identificación del acento diacrítico, como por ejemplo en las palabras **él/el, éstos/estos, aun/aún, sé/se, mí/mi, té/te, más/mas, sólo/solo**; por lo cual, obtuvo 6 de calificación en estos ejercicios.

Durante el proceso de intervención, no le fue posible asistir a todas las sesiones del taller, pero los resultados obtenidos en sus últimas evaluaciones, demostraron

que desarrolló un poco más sus habilidades en la acentuación, aumentando a 7 su promedio final. Probablemente, su desarrollo pudo haberse incrementado en caso de haber asistido a todas las sesiones, pero sin duda alguna, logro desarrollar algo de su ortografía durante el tiempo que permaneció en el taller.

“Alumna b”

Aumentó su competencia en el empleo del acento diacrítico, ya que antes de la intervención, demostró tener un bajo dominio en este tema y pesar de que sí identificaba y acentuaba algunas palabras como **el/él, te/té, mas/más, este/éste**; no sabía diferenciar entre las palabras **solo/sólo, aun/aún, si/sí y mi/mí**.

Ella logró desarrollar su competencia de manera muy rápida y durante el proceso de intervención, me di cuenta de que la escolar contaba con un buen desarrollo de la competencia ortográfica y lo que le hacía falta era practicar para refrescar sus conocimientos y continuar desarrollando su ortografía. La calificación que obtuvo antes de la intervención fue de 6, mientras que después ésta su promedio subió a 9.

“Alumna c”

Antes de la intervención, ella no acentuaba los verbos en tiempo pasado y futuro, así como tampoco diferenciaba las palabras con acento diacrítico y acento ortográfico. En el diagnóstico, sacó 4 de calificación y una vez finalizada la intervención, su promedio aumentó a 8, por ende, demostró desarrollar de forma sorprendente su competencia en la acentuación de palabras.

Por otra parte, durante el proceso de la intervención, me pude percatar que la alumna también presentaba bajo dominio en el uso de las letras “b”, “v”, “c”, “s”, por tal motivo trabajamos un poco en el desarrollo de esas deficiencias. Asimismo, le sirvió mucho el escribir y contestar varios ejercicios, debido a que también logró corregir un poco el uso constante de “abreviaturas” de las palabras “porque” (porq) y la palabra “que” (q’).

“Alumna d”

Demostró desarrollar de manera importante la competencia ortográfica en el uso de los acentos, dado que en su diagnóstico obtuvo 6 de calificación y al finalizar la intervención, aumentó su desarrollo, elevando su calificación a 8. Algo importante de mencionar, es que durante el proceso de enseñanza - aprendizaje, advertí que la alumna estaba desarrollando su competencia, pero por medio de los ejercicios orales, me di cuenta de que presentaba problemas para detectar dónde recaía con mayor fuerza la sílaba tónica de las palabras. Por tal motivo, decidí que era necesario repasar el tema de la sílaba tónica y realizar varios ejercicios orales y escritos para que identificara en qué sílaba recaía con mayor fuerza el acento prosódico de las palabras.

Resultados obtenidos en el uso de palabras homófonas***“Alumna a”***

Obtuvo 3 de calificación en el dominio de las palabras homófonas. Era evidente que tenía muy poco desarrollada esta competencia y posiblemente, se debía a que no contaba con la información teórica y práctica para discriminar un homófono de otro homófono.

Como mencioné anteriormente, ella no pudo asistir a todas las sesiones de la intervención, pero esto no impidió que no aprendiera y desarrollara su competencia, ya que su promedio aumentó en comparación con el que había iniciado, es decir, de 3 a 5. Aún así, la alumna necesita continuar su desarrollo, pero el haber mejorado algo le ayudará en el futuro si es que así lo desea.

“Alumna b”

Tuvo un promedio de 6 en los resultados del diagnóstico y obtuvo un promedio de 8 en la evaluación final. Ella desarrolló de manera rápida esta competencia y una de las características que demostró, fue la idoneidad con la cual resolvía los ejercicios.

“Alumna c”

Antes de la intervención, su promedio del diagnóstico en el uso de palabras homófonas fue de 5. Por medio del material impreso que les proporcioné a las alumnas, así como también de la resolución de ejercicios y dictados, ella pudo diferenciar un homófono de otro. Dado que revisamos muchos pares de homófonos, tuvo mayor dominio en algunas palabras que en otras, pero no hay duda de que sí logró desarrollar de manera importante su ortografía, ya que subió de 5 a 7 su promedio.

“Alumna d”

La alumna aumentó su competencia en el desarrollo del uso de palabras homófonas. Inicialmente tenía un promedio de 6 en el diagnóstico, pero una vez finalizada la intervención, se acrecentó a 7 su calificación. Como mencioné anteriormente, me detuve con ella a practicar ejercicios de silabación y eso ocasionó que nos dedicáramos a practicar más con el contenido de acentuación que con el de palabras homófonas. A pesar de ello, el haber elevado a un punto su calificación y verlo en la práctica durante la intervención, sé que le ayudó para continuar su aprendizaje.

Cada escolar desarrolló su competencia a un nivel y ritmo distinto, ya que no todas tuvieron el mismo dominio, pero, lo que sí fue evidente, es que las cuatro adquirieron habilidades que les permitieron desarrollar parcialmente su ortografía, algunas más en el contenido de los acentos, otras en el uso de palabras homófonas.

Es importante mencionar que las cuatro alumnas aplicaron sus conocimientos y Desarrollo de la Competencia Ortográfica en el ámbito académico y profesional, puesto que lo emplearon al momento de redactar su tesis e informes de trabajo y con ello disminuyó el número de dudas. Esto lo pude constatar en uno de los informes de trabajo que una de las alumnas me enseñó, pues el manejo de las palabras y signos de acentuación fue evidente en su escrito y haciendo una

contrastación de esa información con los datos que obtuve al inicié de la intervención, hubo considerable mejoría.

Debemos recordar que el Desarrollo de la Competencia Ortográfica no sólo es importante por ser vista como carta de presentación; sino que se debe concientizar y desarrollar en los estudiantes el deseo por comunicar, cuidar y cultivar nuestra lengua, procurando expresarnos de manera clara y eficiente en los escritos.

CONCLUSIONES

- I. Es necesario que tanto el sistema educativo como padres de familia, maestros y alumnos fomenten el Desarrollo de la Competencia Ortográfica, dado que la ortografía, al estar inmersa en la escritura, lleva a cabo uno de los procesos más importantes y antiguos que tiene el hombre: la comunicación.

Considero conveniente y necesario que los centros educativos de educación básica, media superior y superior, desarrollen la Competencia Ortográfica de los alumnos, tema vital y trascendente como se ha visto en el transcurso de esta tesis.

Enfocándome específicamente a la Universidad Pedagógica Nacional, pienso que sí es posible desarrollar la Competencia Ortográfica de los escolares, siempre y cuando hagan un esfuerzo tanto profesores como alumnos. Este esfuerzo consistiría en que a los docentes se les capacite en el ámbito de las Competencias Ortográficas y ellos a su vez puedan enseñarla, cultivarla y desarrollarla en sus alumnos.

Asimismo, la responsabilidad de inculcarla no sólo debe recaer en los maestros que imparten asignaturas como español, literatura y redacción sino también en los docentes de otras materias. En relación con los escolares se requeriría su interés, participación, motivación, dedicación, compromiso y empeño. Pienso que para llevar a cabo algún taller, curso o tutoría para el Desarrollo de la Competencia Ortográfica dentro de la UPN, se involucran muchos factores tanto internos a la institución como externos a ella. Es decir, también depende de cuestiones como presupuesto, diseño curricular, conocimientos, horarios, disposición, tiempo, etc. pero discuro que si se hicieran cambios dentro de la universidad, el alumnado estaría más preparado y contaría con mayores conocimientos.

Por otra parte, concretándome en el aspecto metodológico, fue relevante para mí conocer y aplicar la Teoría del Aprendizaje Significativo de Paul Ausubel. En un principio, se me hizo un poco complicado comprenderla, debido a que es muy amplia, y emplea varios conceptos, pero al momento de ponerla en práctica, me resultó más fácil de entenderla, puesto que relacioné los distintos tipos de aprendizajes de la teoría de Ausubel, con los contenidos que empleé en el proceso de enseñanza - aprendizaje.

Del mismo modo, me di cuenta de considerar los conocimientos previos de las alumnas y de lo imprescindible que éstos resultan. También, de que el material a enseñar sea significativo para ellas, ya que al considerar estos aspectos se me facilitó un poco más llevar a cabo la enseñanza.

- II. Las condiciones familiares, culturales y sociales, afectan indubitablemente para el Desarrollo de la Competencia Ortográfica de una persona, dado que muchas veces el entorno donde se desenvuelve el individuo es un factor desencadenante para desarrollarla o no. Aparte, si la persona convive en un ambiente donde se practica una mala ortografía, como por ejemplo, medios de comunicación con errores ortográficos, falta de conocimientos de parte de las personas que lo rodean para ayudarlo a corregir sus dificultades ortográficas, el empleo de aparatos como los celulares y computadoras, aunado a los escasos hábitos del educando por aprender a escribir correctamente; el resultado de ello es que difícilmente desarrollará la Competencia Ortográfica.

Por ello, una de las sugerencias primordiales que me permito hacer para desarrollar la Competencia Ortográfica es infundir en los alumnos el uso y consulta constante del diccionario, la lectura de buenos autores, revistas y periódicos serios, el estudio, aprendizaje y práctica de las principales reglas ortográficas que nos enseña la Gramática y procurar que todos nuestros escritos se hagan con claridad, corrección y pulcritud.

- III. Para Desarrollar la Competencia Ortográfica, la Orientación Educativa nos ayuda en este proceso, toda vez que ésta como el discurso de las Competencias tienen en común el desarrollo humano. La función de la Orientación Educativa es detectar e intervenir para que el alumno logre comunicarse eficazmente en todos los ámbitos donde se desenvuelva.

En el momento de llevar a cabo la intervención para el Desarrollo de la Competencia Ortográfica, una de las dificultades a las que me enfrenté en la implementación del taller, fue que en los primeros días de que inicié éste, había programado las actividades para que se realizaran entre las cuatro estudiantes, quienes por motivos personales no se reunieron desde la primera sesión, por lo cual, me resultó imposible seguir la programación que había planeado para ese día y tuve que cambiar de improviso las actividades. Afortunadamente, logré impartir el taller sin ningún inconveniente y con posterioridad me dediqué a cambiar las actividades de las programaciones de las siguientes sesiones.

La ventaja que tuve al emplear las tutorías para el Desarrollo de la Competencia Ortográfica, fue que logré identificar las dificultades de cada una de las alumnas, puesto que algunas veces creía que el tema y los ejercicios habían sido comprendidos, y al enfocarme de manera individual con cada una de ellas, me percaté de que no siempre era del todo claro el tema abordado, y de esta manera pude explicarles y esclarecer las dudas de las alumnas de manera más personalizada.

Una de las maravillosas experiencias que me deja esta tesis, es que el proceso de intervención fue muy gratificante, ya que alcancé los objetivos que me propuse al inicio de esta investigación. También me estimuló sobremanera el observar sesión tras sesión, la constante mejoría de la Competencia Ortográfica de las alumnas. Asimismo, yo también desarrollé

un poco más mi Competencia Ortográfica y adquiriré conocimientos que sin duda me ayudarán para mi formación como pedagoga.

- IV.** Finalmente, no hay que olvidar que el Desarrollo de la Competencia Ortográfica, como parte substancial de la Gramática que es el arte de hablar y escribir correctamente nuestro idioma, es reflejo fiel de nuestra educación y cultura.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, John Robert. (2001). *Aprendizaje y Memoria. Un enfoque integral*. México: Mc Graw-Hill.
- Álvarez Gayou, Juan Luis. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Álvarez Rojo, Víctor. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora: Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.
- Ausubel, Novak y Hanesian. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas.
- Ausubel, P. David. (2000). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ayala, A. (1998). *La Función del Profesor como Asesor*. Barcelona: Trillas
- Bisquerra, A. Rafael. (1996). *Orígenes y desarrollo de la orientación psicopedagógica*. Madrid: Narcea.
- Bisquerra, A. (1998). *Modelos de Orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis Universidad.
- Buisán Serradell, Carmen y Marín, Gracia Ma. Ángeles. (2001). *Como realizar un diagnóstico pedagógico*. México: Alfaomega.
- Camacho González, Elizabeth y Ruiz Nakazoi, Martha Patricia. (2000). El aprendizaje significativo de la ortografía: un acercamiento desde el aula. *Correo del maestro. Revista para profesionales de educación básica*, (54).

Camps, Anna. *et al.* (1990). *La enseñanza de la Ortografía*. Barcelona: Graó.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2002). México: Editorial Porrúa.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. México: Ediciones UNESCO.

Díaz Barriga, Ángel. (2006). En enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio? *Perfiles Educativos*, (111).

Diccionario Enciclopédico Grijalbo. (1986). Barcelona: Ediciones Grijalbo.

Diccionario Enciclopédico Asuri. (1993). Madrid: Santillana.

Durán de Huerta, Marta. (2005). La ortografía, control social de adultos y Coco de niños. *Boletín del Colegio de Estudios Latinoamericanos. Facultad de Filosofía y Letras*, (11).

Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education. (2008). In Memoriam David Ausubel (1918 ~ 2008). 4 (3).

García Sosa, Jorge. (2006). Educación por competencias. Veracruz: UADY.

Gran Diccionario Patria de la Lengua Española. (1994). México: Patria.

Habermas, H. (2001). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.

Hernández Flores, Juan. (2000). Calificación y competencia en estudiantes de la UPN-A. En Carranza Peña, María Guadalupe (Comp.), *Jornadas pedagógicas de otoño: Memorias: licenciatura en pedagogía*. México: UPN.

Iglesias, María José. (2006). *Diagnóstico escolar: teorías, ámbitos y técnicas*. España: Pearson.

Jara Holliday, Oscar (1994). *Para sistematizar experiencias*. San José de Costa Rica: Alforja.

Jara Holliday, Oscar. (2006). Sistematización de experiencias y corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica. *Revista La Piragua*, (23).

Lázaro, Ángel y Asensi, Jesús. (1989). *Manual de Orientación escolar y Tutoría*. Madrid: Narcea.

López, Carlos. (1993). *Talleres ¿cómo hacerlos?* Buenos Aires: Troquel educación.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación. (2002). Madrid: COEDITAN.

Maldonado Bogoya, Daniel. (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: EDITORIAL UNIBIBLOS.

Maldonado García, Miguel Ángel. (2002). *Las competencias, una opción de vida: Metodología para el diseño curricular*. Bogotá: Ecoe Ediciones.

Martinic, Sergio y Walker, Horacio. (1992). La reflexión metodológica en el proceso de sistematización de las experiencias en educación popular. En *La sistematización en los proyectos de educación popular*. Santiago de Chile: CEAAL.

Mertens, Leonard. (1996). *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. Montevideo: Cinterfor.

Mesanza López, Jesús. *Didáctica actualizada de la Ortografía*. (1987). Madrid: Santillana.

Navío Gómez, Antonio. (2005). *Competencias profesionales del formador: Una visión desde la formación continua*. Barcelona: Octaedro (EUB).

Instituto Mexicano para la Excelencia Educativa A.C. Curso Taller. Educación por competencias. México.

Pérez Gómez, Ángel. (2002). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En Gimeno Sacristán, J & Pérez Gómez, Ángel. *Comprender y Transformar la escuela*. Madrid: Morata.

Perrenoud, Philippe. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.

Plan de Desarrollo Nacional. (2007-2012).

Pozo Municio, Juan Ignacio. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.

Pozo Municio, Juan Ignacio. (1992). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata.

Secretaría de Educación Pública. *Ley General de Educación*. (1999). México: SEP.

- Secretaría de Educación Pública. (2006). Educación básica. Secundaria. *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes*. Estado de México: SEP.
- Simone Rychen, Dominique y Hersh Salganik, Laura. (2003). Competencias clave. En *Key competences for a successful life and well-functioning society*. Gottingen: Hogrefe & Huber.
- Rodríguez Gómez, Gregorio. *et al.* (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Rodríguez, María Luisa. (1995). *Orientación e intervención Psicopedagógica*. Barcelona: CEAC.
- Rodríguez, R. (2005). México en los resultados PISA 2003. Una interpretación no catastrófica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (24).
- Sanz Ortiz, J. (1991). La comunicación en medicina paliativa. *Medicina Clínica*, 98 (11).
- Tobon, S. (2005). *La formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Unidad Europea de Eurydice. (2002). *Competencias clave*. Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura.
- Vargas Alvarado, Laura. (2001). *Situación actual del sistema de orientación educativa*. México: UNAM.

Vargas, F. (2004). *Competencias clave y aprendizaje permanente*. Montevideo: Cinterfor.

Vélaz de Medrano Ureta, Consuelo. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica. Concepto, modelos programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.

Villarreal, Héctor. (2005). Declaraciones de la UNESCO y recomendaciones de otros organismos. En *La asignación de recursos públicos a la educación*. México: F.C.E.

FUENTES ELECTRÓNICAS

ANUIES. (2000). *Sección de servicios. Universidad Pedagógica Nacional*. Recuperado el 2 de diciembre de 2007, del sitio Web de ANUIES: http://www.anui.es.mx/servicios/d_estrategicos/afiliadas/88.html

Avilés, Karina. (1996-2008). Crean lenguaje de uso para nuevas tecnologías; se denomina ideal nol. Recuperado el 20 de marzo de 2007, del sitio Web de *La jornada*: <http://www.jornada.unam.mx/2008/01/28/index.php?section=sociedad&article=042n1soc>

Boletín de New York. (2001 – 2007). Locuciones latinas. Recuperado el 10 de marzo de 2008, del sitio Web de Boletín de New York: <http://www.boletindenewyork.com/locucioneslatinas.htm>

Ciudades Virtuales Latinas - CIVILA.com & Educar.org. (1996 – 2006). Locuciones latinas. Recuperado el 8 de marzo de 2008, del sitio Web de Educar.org: <http://www.educar.org/lengua/locuciones.asp>

Colegio María Virgen. (2008). Sección de Seminarios. *Documentos de interés asociados al Plan de Mejora de la Ortografía*. Recuperado el 19 de marzo de 2008, del sitio Web de Colegio María Virgen: <http://www.cmariavirgen.org/mvirgen/tiki-index.php?page=Ort2>

Huerta, Pérez & Castellanos (2002). Desarrollo curricular por competencias profesionales integrales. *Educar. Revista de Educación. Nueva Época*, (13). Recuperado el 17 de noviembre de 2007, del sitio web de <http://educar.jalisco.gob.mx/13/13Huerta.html>

Mendoza Lemus, Gustavo. (2007). Afecta la mala ortografía al actual periodismo. Recuperado el 26 de marzo de 2007, del sitio Web de El Porvenir.com en línea: http://www.elporvenir.com.mx/notas.asp?nota_id=122499

Morales Ardaya, Francisco. (2000). Nociones de Ortografía. Recuperado el 25 de enero de 2008, de: http://servidoropsu.tach.ulave/profeso/morale._f/leng_com/i/i_1_competen.pdf

Ortografía. (2007). Enciclopedia Microsoft Encarta en línea. Recuperado el 17 de noviembre de 2007, del sitio Web de: <http://es.encarta.msn.com/Ortograf%C3%ADa.html>

Silva Comelin, María Inés. (1996). Una mirada a la escritura de niños y jóvenes escolares de la Ciudad de México. Recuperado el 28 de enero de 2008, del sitio Web Educar. Revista electrónica: <http://educar.jalisco.gob.mx/08/8silvaco.html>

Thierry, David René. La formación profesional basada en las competencias. Recuperado el 2 de julio de 2007 de: <http://medicina.iztacala.unam.mx/medicina/ART%20%20COMPETENCIAS.doc>

Universidad Pedagógica Nacional, D.F. (2004, diciembre). *Sección de licenciaturas / pedagogía*. Recuperado el 2 de diciembre de 2007, del sitio Web de la Universidad Pedagógica Nacional: www.upn.mx

Universidad Pedagógica Nacional, La Paz. (2007, diciembre). *Historia de la UPN*. Recuperado el 2 de diciembre 2007, del sitio Web de la Universidad Pedagógica Nacional: http://licenciaturas.upnlapaz.edu.mx/index_archivos/Page361.htm

Zamora B, Sergio. (2002). *¿Para qué sirve la ortografía*. Recuperado el 19 de marzo de 2007, del sitio Web de La Lengua Española: <http://www.geocities.com/sergiozamorab/ortograf.htm>

Zanabria, Karla. (2004). *Circula la primera Enciclopedia de la Ortografía*. Recuperado el 26 de marzo de 2007, del sitio Web de *El Financiero* en línea: http://anuario.upn.mx/site?id_art=27839&accion=articulo&tema=&imprimir=1

ANEXOS

Anexo 1

Croquis de la ubicación de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco



Anexo 2

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Unidad Ajusco

Licenciatura en Pedagogía

Campo: Orientación Educativa

Opción: Orientación y desarrollo de competencias académicas.

Nombre: _____ Fecha: _____

Edad: _____ Sexo: F M Semestre _____ Turno: M V

CUESTIONARIO

Instrucciones: Contesta las siguientes preguntas. En caso de que las respuestas sean optativas, marca con una "X" tu respuesta.

1.- ¿Cuentas con alguna otra licenciatura o estás en proceso de estudio de otra carrera?

Sí No

En caso de ser afirmativa tu respuesta ¿Cuál? _____

2.- ¿Te gusta leer? Sí No

¿Por qué? _____

3.- ¿Además de las lecturas referentes a la licenciatura, lees otros textos?

Sí No

¿Cuáles? _____

4.- ¿Te gusta redactar? Sí No

¿Por qué? _____

5.- ¿Tomas apuntes en clase? Sí No

¿Por qué? _____

¿Para qué? _____

6.- ¿Menciona qué es la ortografía o para qué crees que sirve?

7.- ¿En la escuela te enseñaron a aprender las reglas ortográficas? Sí No

8.- ¿Cómo las aprendiste? _____

9.- ¿Cuando ibas en la primaria te gustaban los dictados? Sí No

¿Por qué? _____

10.- ¿Cómo consideras que es tu ortografía?

¿Por qué? _____

11.- ¿Consideras importante escribir de manera correcta sin faltas de ortografía, o no le das mucha importancia? ¿Por qué?

12.- ¿Te sabes algunas reglas ortográficas? Sí No

13.- ¿Cuáles?, Menciona algunas _____

14.- ¿Sueles ponerle acento a las palabras? Sí No

15.- ¿Usas el diccionario cuando tienes duda de cómo escribir una palabra?

Sí No

¿Por qué? _____

16. *¿Acostumbras a redactar tus tareas por computadora o prefieres escribirlas a mano?* _____

¿Por qué? _____

17. *¿Te gustaría escribir de manera correcta?* Sí No

¿Por qué? _____

¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!

Elaboró: Rosa Elena García Castrejón

Anexo 3

EJERCICIO

I. En el siguiente ejercicio se han suprimido las "b" y "v". Escribe, en cada caso, la letra que corresponde.

- | | | |
|---------------------|------------------|--------------------|
| 1. Lle__ar | 2. Conta__ilidad | 3. Ci__ismo |
| 4. O__ser__a__a | 5. Su__le__ar. | 6. Conjuga__an |
| 7. __er__o | 8. El__ira | 9. Decisi__a |
| 10. Resol__iera | 11. Gra__e | 12. Pre__alecieron |
| 13. Pre__aricadores | 14. Pro__os | 15. Pri__ados |
| 16. Go__ierno | 17. Cu__ierta | 18. Na__egantes |
| 19. Pasea__an | 20. Desem__arcar | 21. l__an |
| 22. Cu__a. | 23. __illa | |

II. Escribe la letra que falta "c", "s" o "z", en el espacio en blanco.

- | | | |
|----------------|-------------------|--------------------|
| 1. Lan__ar__e | 2. Pi__ina | 3. Bu__ear |
| 4. Auda__ia | 5. Con__ecuen__ia | 6. Su__eso |
| 7. Divi__ión | 8. Vora__ | 9. Pare__ía |
| 10. Nari__es | 11. Lan__aron | 12. Nue__es |
| 13. Ve__ | 14. __intieron | 15. Feli__es |
| 16. Confu__ión | 17. Pro__e__ado | 18. __ona |
| 19. Quedar__e | 20. Pla__o | 21. Autori__a__ión |
| 22. día__ | 23. Die__ | 24. Expre__ión |

III. Escribe "g" o "j", según convenga, en los espacios libres:

- | | | |
|------------------|-----------------|------------------|
| 1. Cerra___ejo | 2. Prote___ería | 3. Exa___era |
| 4. Extran___eros | 5. Refri___era | 6. Conser___ería |
| 7. Ca___ero | 8. Reco___ería | 9. Ali___era |
| 10. Mensa___ero | | |

IV. Escribe la letra "l" o "y" en las siguientes palabras incompletas:

1. El señor López fa___eció a los noventa años por un fa___o cardiaco.
2. Les despertaron las ___amas de incendio provocadas por un ra___o.
3. Cuando llegamos a la pla___a disminu___eron las olas del mar.
4. Hay que comprar un cuchí___o ma___or.
5. El avión ca___ó en el mar.
6. Acabo de escribir tu fo___eto.

V. Escribe "m" o "n", según corresponda, en los espacios en blanco.

- | | | |
|-----------------------|-----------------------|----------------|
| 1. Circu___navegación | 2. Ta___poco | 3. Ca___peón |
| 4. Li___pieza | 5. Co___otaci
ones | 6. Alu___o |
| 7. I___pedir | 8. Ve___ga | 9. Novie___bre |
| 10. Co___vidó | 11. Co___cierto | |

¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!
Elaboró: Rosa Elena García Castrejón.

Anexo 4

EJERCICIO

I. Escribe la letra "r" o "rr" (doble r), según convenga es los espacios libres de los siguientes enunciados.

- | | | |
|-------------------|----------------|----------------|
| 1. E___or | 2. ___eligió | 3. Co___upción |
| 4. ___egaló | 5. Mo___enazo | 6. Ce___adura |
| 7. ___ecibido | 8. Ca___il | 9. Go___ión |
| 10. ___aspaduras | 11. Soco___ido | 12. Lau___a |
| 13. Auto___etrato | | |

II. Escribe la letra "c" o "x", según convenga en los espacios en blanco para completar palabras.

- | | | |
|------------------|-----------------|----------------|
| 1. Rea___ión | 2. Fle___ionar | 3. Reda___ión |
| 4. E___plique | 5. Comple___ión | 6. Perfe___ión |
| 7. Introdu___ión | 8. E___elente | 9. Cone___ión |
| 10. É___ito | 11. E___clusiva | 12. A___ión |

III. Identifica las palabras mal escritas y escríbelas correctamente en la línea.

1. laura vino asta mi casa andando. _____
2. La hola lo arrastró hacia la playa. _____
3. Tengo una honda preocupación. _____
4. No sigas por ese camino errado. _____
5. El errero continuamente erraba a los caballos. _____
6. Se dirigía hacia Perú cuando supo la noticia. _____

7. Ojalá aya estudiado bien esa pregunta. _____

8. Echa más aceite a la comida. _____

9. Ella abría todas las mañanas la ventana de su dormitorio. _____

10. nunca e comprendido por qué actuó así. _____

IV. Separa en sílabas las palabras siguientes:

1. Abecedario _____

2. Río _____

3. Especial _____

4. Buey _____

5. Reata _____

V. De las siguiente palabras, escribe en la línea "A" si es aguda, "G" si es grave, "E" si es esdrújula o "S" si es sobreesdrújula.

Comió _____ Oportunidad _____ Fácilmente _____

Ginecólogo _____ Rosa _____ Hipódromo _____

Semirrestas _____ Afectísimo _____ Proporción _____

Eucaristía _____ Cárceles _____ Hallarán _____

Dábasela _____ Sutil _____ Cómpramelo _____

Computadora _____ Lávaselo _____ Teorema _____

Sobreesdrújula _____ Habiéndomelo _____

¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

Elaboró: Rosa Elena García Castrejón

Anexo 5
EJERCICIO

I. Subraya la respuesta correcta:

<p>1. Pronombre personal:</p> <p>Él b) El</p>	<p>2. Adjetivo posesivo</p> <p>b) Tu b) Tú</p>
<p>3. Sustantivo:</p> <p>b) Té b) Te</p>	<p>4. Preposición</p> <p>b) De b) Dé</p>
<p>5. Adverbio que significa todavía:</p> <p>VII. Aún b) Aun</p>	<p>6. Pronombres demostrativos</p> <p>a) Éste, ésta b) Este, esta</p>
<p>7. Adjetivos demostrativos:</p> <p>Ese, esa b) Ése, ésa</p>	<p>8. Adverbio de cantidad o comparación</p> <p>Más b) Mas</p>
<p>9. Adjetivo:</p> <p>a) Sólo b) Solo</p>	<p>10. En forma interrogativa, admirativa o enfática.</p> <p>a) ¡Que! b) Que</p>

II. Acentúa, si es necesario, las palabras que consideras pertinentes.

1. De el únicamente se que es el vecino de la casa de enfrente.
2. ¡Cuanto me alegro de su partida!.
3. Han construido una nueva casa.
4. Aun cuando quisiera, no podria verle aun.
5. Cene con el anoche.
6. ¿Viene o no? Porque se me hace tarde para estar esperando.

7. Mas me gustaría que pensaras en tu porvenir, mas a ti solo te preocupa el presente.
8. A mi me gusta pasear con mi perro.
9. Tu, tan cuidadoso de todas tus cosas, ¿Qué has hecho con tu pluma?
10. Yo no se que se haya cambiado de domicilio.
11. Seguramente te ofrecerían una taza de te a ti y a tus amigos.
12. Toma cuanto desees de lo que hay aqui; pero, ¿Cómo no quieres que te aconseje moderacion?
13. ¿Quien piensas que eres, para tratar así a quien se ha sacrificado de tal modo por tu educación?
14. ¿Cómo me dijiste que se llamaba?
15. Yo quería saber si se hirió el, efectivamente, a si mismo.
16. Ese telegrama es para mi.
17. En mi último viaje he visitado todas estas ciudades: París, Roma, Madrid, Nueva York; esta me ha admirado siempre por su movimiento, pero aquellas por sus monumentos artisticos e históricos.
18. Que de los buenos días al entrar, y no pensaremos que carece de educación.
19. Yo solo se que no se nada.
20. Cuando vayas a la tienda, pregunta cuanto cuesta la botella de aceite.
21. Ve a la libreria y trae 3 o 4 libros.
22. Como veras a Manuel, pregúntale donde deben estar. ¿Donde los dejaste ahora?
23. Lei solo un párrafo.

24. ¿No has advertido a ese niño que esa no es manera de conducirse?
25. Tengo como alumnos a Pedro y Manuel: a este lo juzgo muy inteligente, aunque algo inconstante en su trabajo; a aquel, no tan despierto, pero sí muy trabajador; estos dos hermanos pienso que serán más útiles a la sociedad que esos muchachitos que no piensan más que en divertirse.
26. ¿Cuándo irás a casa de tus tíos, a cuyos hijos anunciaste que pronto visitarías?

III. Escribe con letra los números siguientes:

18 _____	99 _____
21 _____	11 _____
35 _____	100 _____
47 _____	41 _____
62 _____	25 _____
3 _____	13 _____

¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!
Elaboró: Rosa Elena García Castrejón

Anexo 6

EJERCICIO

I. En el siguiente texto se han suprimido los signos de puntuación. Coloca donde consideres pertinente los signos que a continuación se sugieren. Puedes usarlos más de una vez.

Punto Coma Punto y coma Comillas

De esta manera Platón en la República sostiene que la enseñanza comience con la poesía y encuentra la cúspide en las Matemáticas Cuando en la Edad Media se afirmaba que Universitas fundatur in atribus estaban sosteniendo postulados de graduación que reflejan en la práctica en su sistema escolar El primer grado o primer escalón de la enseñanza estaba representado por los tabulistas aprendices en tábulas o tablas colgadas en las paredes de la técnica instrumental de la lectura

II. Explica lo que entiendes por los siguientes refranes:

Amar y no ser amado es tiempo mal empleado.

Al que le sobre el tiempo que se ponga a trabajar.

Al mal tiempo, buen paraguas.

III. Completa las siguientes oraciones con la palabra adecuada:

1. Quien _____ (halla / haya) un trébol de cuatro hojas es afortunado.
2. He ido _____ (ha / a) jugar al parque.
3. _____ (ay / hay) una tarta en la nevera.
4. Cuando _____ (iva / iba) por la calle le vi.
5. No _____ (sé / se) si vendrá hoy a _____ (mí / mi) casa.
6. _____ (aré / haré) lo posible por contentarle.
7. Yo _____ (he / e) ido a Londres.
8. Si no hubieras _____ (hecho / echo) eso nada de esto habría pasado.
9. Para afirmarlo, me _____ (baso / vaso / bazo) en poderosas razones.
10. Era _____ (obio / ovio / obvio) que reprobaría el año.
11. Dijo que vendría _____ . (en seguida / enseguida)
12. Mi tía _____ de las escaleras. (cayó / calló)
13. Esa _____ es muy eficiente. (aya / haya / halla / allá)
14. Este año _____ grandes ganancias. (tuvo / tubo)
15. ¡ _____ ¡, llegaste a tiempo (vaya / valla)
16. Al _____ (rayar / rallar) las zanahorias ten cuidado de no cortarte.
17. Hemos tomado un _____ (te / té) en la cafetería y después apareciste _____ (tú / tu).
18. Al _____ (revelar/rebelar) las fotos veremos qué tal hemos salido.
19. Si te estás _____ (callado / cayado) te doy a _____ (tí / ti) un caramelo.

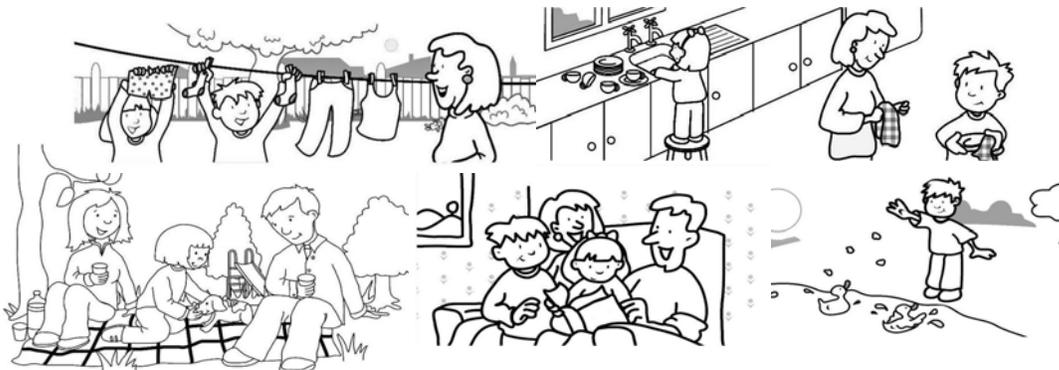
20. Cuando _____ (iva / iba) por la calle _____ (halló / hayó) una sortija de oro.

IV. Coloca en los espacios en blanco "porque" "por qué", "porqué" o "por que":

1. La puerta _____ pasó estaba abierta.
2. No he estudiado _____ ayer me encontraba mal.
3. No quiero saber tus _____ pero podrías darme una explicación.
4. Esto te lo doy _____ has aprobado todo.
5. ¿_____ no has devuelto las películas?
6. Todavía pienso _____ la habrá abandonado.

V. Demuestra tus grandes dotes de cocinero, explicando en cinco líneas cómo preparas unas quesadillas y qué ingredientes pones para hacerlas.

Observa las siguientes imágenes.



VI. Inventa un cuento con todas las imágenes y escríbelo en las siguientes líneas. Puedes modificar el orden de las imágenes.

VII. Escribe cómo se te hicieron TODOS los ejercicios que contestaste a lo largo de la semana. Fácil, difícil, regular, etc. Y ¿por qué?

¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!

Elaboró: Rosa Elena García Castrejón

Anexo 7

Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco

Licenciatura en Pedagogía

Campo: Orientación Educativa. Opción: Orientación y desarrollo de competencias académicas.

ORÍGENES DE LA ORTOGRAFÍA EN LA LENGUA CASTELLANA.

Históricamente, la lengua que tuvo más reconocimiento y expansión en el mundo fue el latín. En el siglo IX a.C., se convirtió en la lengua oficial de la antigua República Romana y el Imperio Romano y a mediados del siglo XIII, el latín junto con el griego fueron hablados en gran parte de Europa y África septentrional. El desarrollo del latín trajo consigo el nacimiento de otras lenguas, entre ellas las lenguas románicas, romances o neolatinas, las cuales, fueron empleadas sólo para uso oral y familiar. Con el paso del tiempo, la identidad propia y validez que ganaron las lenguas romances trajo como consecuencia que fueran empleadas como lenguas literarias. Algunas lenguas románicas fueron el castellano, gallego, catalán, portugués, francés, sardo, italiano y rumano, entre otras.

Una de las lenguas romances más hablada fue el español o castellano. Los textos más antiguos escritos en esta lengua son los “Cartularios de Valpuesta” en el siglo IX, y las “Glosas Emilianenses”²⁸ en el siglo X. Igualmente, por medio de las copias y modificaciones hechas a la epopeya “Los Cantores de Gesta”²⁹, se contribuyó a crear hábitos de escritura y ortografía. Sin embargo, estos primeros escritos no se ajustaban a una sola norma ortográfica.

En el reinado de Alfonso X de Borgoña³⁰, (1252-1284), los documentos de la realeza eran escritos en castellano y consideraron esta lengua como oficial. Con ello, se comenzó a uniformar la ortografía de los escritos y en el siglo XVI, el sistema gráfico empleado en esta época quedó establecido.

En 1517, Antonio de Nebrija³¹ dio a conocer el libro “Reglas de Orthographia”, donde estableció 26 signos para representar los 26 sonidos que encontró en el castellano. Mencionó que la escritura seguía un criterio basado en la pronunciación y consideró importante fijar oficialmente el español para evitar su

²⁸ Pequeñas anotaciones manuscritas, realizadas en varias lenguas (latín, romance y vascuence arcaico),

²⁹ Poema narrativo de género épico escrito en la Edad Media. Narra las hazañas legendarias de un héroe nacional.

³⁰ Rey de Castilla y de León. Intentó elevar la lengua castellana dentro su corte y por todo el territorio castellano.

³¹ Humanista y gramático español (1441-1522).

desaparición. La publicación de este libro no fue una obra normativa puesto que aún existía libertad ortográfica.

Con el tiempo, en el siglo XVI se manifestaron dos corrientes ortográficas. La primera corriente fue representada por el “Mester de Juglería”³², la cual, era partidaria de la sencillez y de las representaciones gráficas de cada sonido por un solo signo. Mientras tanto, la segunda corriente representada por el “Mester de Clerecía” se apoyó más en la etimología y pretendió que la historia de cada término quedara reflejada en la grafía. En este mismo siglo, con el desarrollo de la imprenta y la difusión de textos y escritos, se requirió uniformidad en la ortografía, por ello, se empezó a usar y divulgar algunos usos ortográficos que finalizaron siendo reconocidos e imponiéndose socialmente.

En 1713, se crea por iniciativa de Juan Manuel Fernández Pacheco,³³ la Real Academia Española (RAE), cuyo fin era fijar y cultivar el lenguaje castellano que se había alcanzado en el siglo XVI y consolidado en el XVII. En esta etapa, la ortografía comienza a tomar un criterio de normatividad. De 1726 a 1739, la Real Academia Española publica el Diccionario de Autoridades³⁴. Posteriormente, en 1741, saca al mercado el Diccionario de Orthographia³⁵ y finalmente, en 1771, publica el Diccionario de Gramática Castellana.

En la primera mitad del siglo XVIII, la Real Academia Española manifestó que eran tres las causas que provocaban confusión en la ortográfica. La primera era el uso de las letras distintas con una sola pronunciación como por ejemplo las letras “b, v, c, z, g, j, x, c, qu, güe, hue”. La segunda causa fue el empleo de las consonantes dobles en las formas compuestas y por último, la tercera causa fue los grupos de consonantes. Debido a que aún no se sabía si fijar la ortografía por medio de la pronunciación o por medio de la etimología, la Real Academia Española decidió guiarse por la etimología, ya que esta no presentaba diversidad como en el caso de la pronunciación. Sin embargo, tiempo después, la RAE rectificó y expresó que los criterios con los cuales se iba a regir la ortografía eran tres: pronunciación, uso y etimología.

En 1803, se fijó el abecedario español en 29 letras, de las cuales, cada una de ellas puede adoptar la figura y tamaño de mayúscula o minúscula.

En 1843, la Academia Literaria y Científica de Profesores de Instrucción Primaria de Madrid, propuso eliminar la “h, v, qu, u” muda. Ante esto, la Real

³² Poesía épica o lírica de carácter popular difundida durante la Edad Media por los juglares, que eran quienes las cantaban o recitaban para recreo de nobles, reyes y público en general.

³³ Marqués de Villena y duque de Escalona.

³⁴ Primer diccionario confeccionado por la Real Academia Española. En el prólogo se establecen los criterios lexicográficos y ortográficos que seguirá la RAE. Se recaba de la obra de autores y eruditos.

³⁵ Recopilación normativa de la Ortografía de la lengua española.

Academia Española se mostró en contra, por lo que recurrió a la reina Isabel II³⁶ para que ella hiciera inválidas dichas proposiciones. La respuesta de la reina fue a favor de la RAE, pues ofreció su apoyo y le pidió a la Real Academia Española que publicara un manual donde se dieran a conocer las normas ortográficas. Con ello, en 1844 por Orden Real se expresa que la ortografía debe imponerse obligatoriamente en la enseñanza. Asimismo, la Real Academia Española publica un manual normativo de ortografía titulado *Prontuario de Ortografía de la Lengua Castellana*.

En la segunda mitad del siglo XIX, la ortografía tomó tintes de uso normativo tanto en España como en América. En aquella época, quien hacía empleo del uso normativo de la ortografía fue visto como un sujeto que poseía buena educación y cultura.

En 1959, el RAE publicó “Nuevas Normas de Prosodia y Ortografía”, con lo cual, pactó con otras academias de la lengua del continente americano con el fin de unificar, garantizar y asegurar el cumplimiento normativo para la lengua literaria impresa. Años más tarde, en 1999, la Real Academia Española publicó “Ortografía de la lengua española”, para dar a conocer algunas puntualizaciones respecto a la acentuación.

Actualmente, la Real Academia Española es el organismo encargado de elaborar las reglas normativas del español, las cuales, se encuentran plasmadas en el *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)* y recoge tanto gramática como ortografía.

ORTOGRAFÍA

La palabra ortografía deriva del griego *órtos* que significa **correcto**, y *graphé*, **escritura**.

El *Diccionario de la Real Academia Española (RAE)*, señala que la ortografía es parte de la gramática, que enseña a escribir correctamente por el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de la escritura.

La ortografía está basada en tres principios:

1. En la etimología a origen de las palabras
2. En la pronunciación de las letras, sílabas y palabras
3. En el uso que de las letras han hecho los que mejor han escrito

³⁶Reina de España entre 1833 y 1868.

Asimismo, la ortografía se divide en tres partes:

El uso de los signos ortográficos

El uso de las letras

El uso de los signos de puntuación

Anexo 8

EL USO DE LOS SIGNOS ORTOGRÁFICOS

Los signos ortográficos son tres:

1. Acento (´)
2. Diéresis (¨)
3. Guión (-)

ACENTUACIÓN

Se llama acento a la mayor elevación de voz, que recae en una sílaba al pronunciar una palabra. Se simboliza por medio de una rayita o tilde (´)

Tipos de acentuación

Existen cuatro tipos de acentuación:

1. Prosódico
2. Ortográfico
3. Diacrítico
4. Enfático

1. PROSÓDICO

Es la mayor intensidad de voz con que se pronuncia una sílaba. El acento no se escribe gráficamente, sólo se pronuncia. Se divide en agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas.

Ejemplos:

Ca sa

A ma ri llo

Mun do

Pan

Ge ne ro so

Di ne ro

Pe rro

Pi so

Na ran ja

Ca me llo

Ve loz

Vi vir

U nir

Ro sal

2. ORTOGRÁFICO

Es la mayor intensidad de voz con que se pronuncia una sílaba. El acento se representa con una tilde (´), es decir, se pronuncia y se escribe. Se divide en agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas.

Ejemplos:

Ca fé

Sú per

Ca ní bal

Ma rí a

Es tó ma go

Ma má

Lí qui do

Co ra zón

Ca pi tán

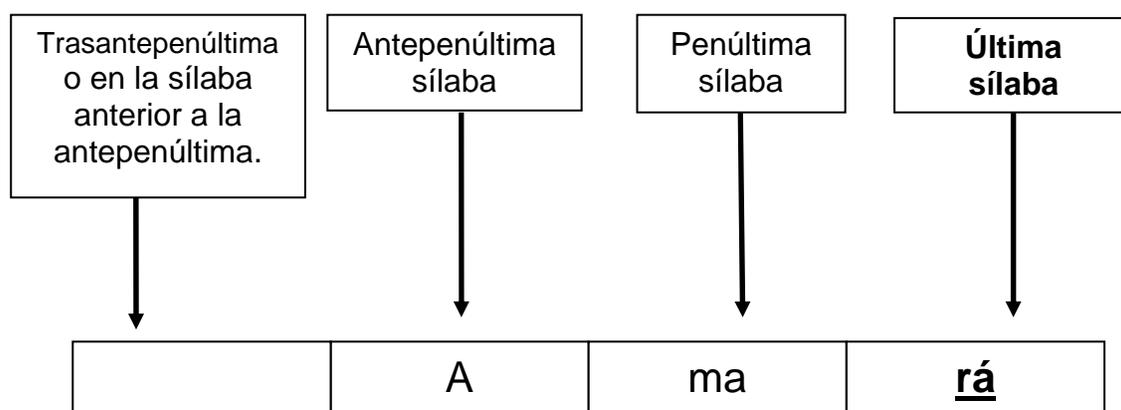
Án gel

Gar cí a

Fá cil men te

AGUDAS

Forman parte de este grupo las palabras que tienen mayor intensidad de voz en la última sílaba. **Todas** las palabras terminadas en **n, s** ó **vocal se acentúan**.



Ejemplos:

Ca	<u>fé</u>	Co	ra	<u>zón</u>	Es	cri	bi	<u>rá</u>
Com	<u>pás</u>	Co	<u>mió</u>	Bo	<u>tón</u>			
Fran	<u>cés</u>	A	de	<u>más</u>	Va	len	<u>tín</u>	
Ha	lla	<u>rá</u>	So	<u>fá</u>	Pa	<u>rís</u>		
Be	<u>bé</u>	<u>Té</u>			O	ja	<u>lá</u>	
Me	<u>nú</u>	Mi	cro	<u>bús</u>	<u>Ahí</u>			
Ac	<u>né</u>	Qui	<u>zás</u>	De	sin	te	<u>rés</u>	

Hay excepciones de palabras que siendo agudas se acentúan sin terminar en n, s ó vocal. La razón se debe a que debido al diptongo roto (cuando se juntan dos vocales), deben de acentuarse gráficamente.

Ejemplos:

A	bi	ga	<u>í</u>
---	----	----	----------

Sa	<u>úl</u>
----	-----------

A	ta	<u>úd</u>
---	----	-----------

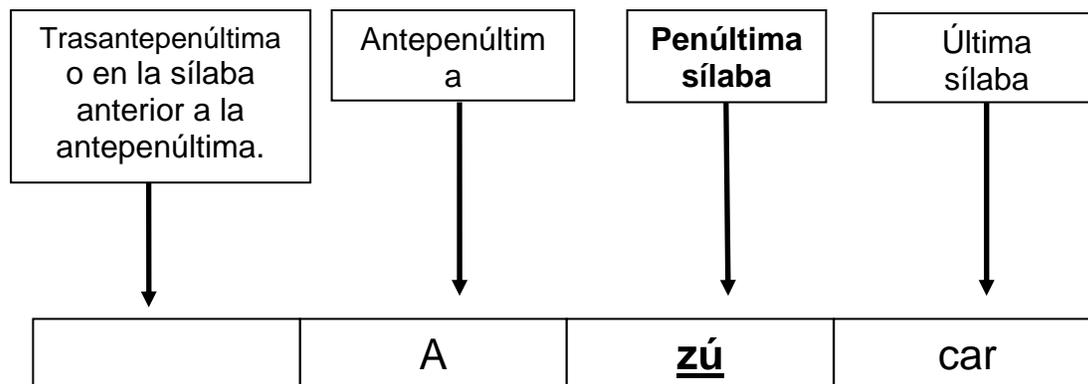
Son	re	<u>ír</u>
-----	----	-----------

Ma	<u>íz</u>
----	-----------

Ra	<u>úl</u>
----	-----------

GRAVES

Forman parte de este grupo las palabras que tienen mayor intensidad o entonación de voz en la penúltima sílaba. **No se acentúan** cuando no tienen diptongo roto y a su vez cuando las palabras que terminan en **n, s, ó vocal**.



Ejemplos:

<u>Tú</u>	nel
------------------	-----

<u>Có</u>	mi
------------------	----

Eu	ca	ris	<u>tí</u>	a
----	----	-----	------------------	---

Al	<u>mí</u>	ba
----	------------------	----

<u>Lá</u>	piz
------------------	-----

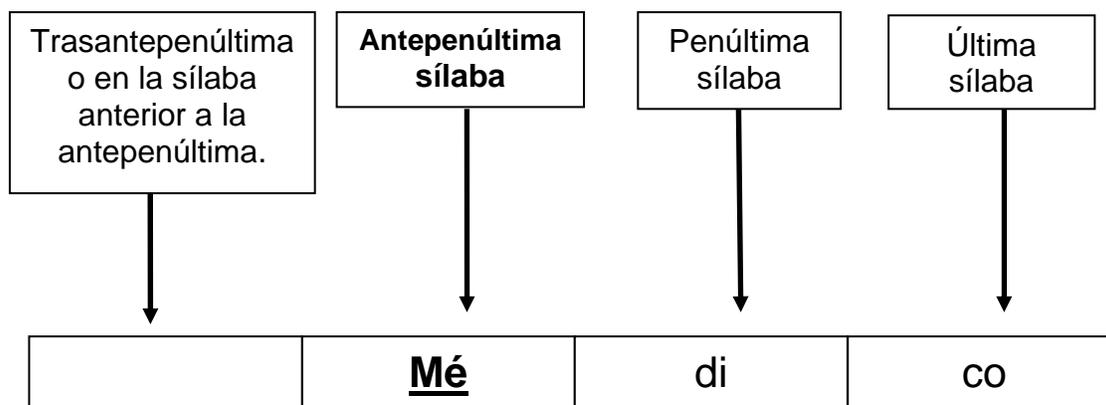
<u>Cá</u>	cel
------------------	-----

Ha	<u>brí</u>	a	Pa	re	<u>cí</u>	a	Ca	<u>dá</u>	ver
<u>Ár</u>	bol	<u>Fé</u>	mur	Ve	<u>sá</u>	til			
<u>Tó</u>	rax	<u>Bú</u>	ho						

Las palabras **beisbol, coctel, frijol y futbol**, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (DRAE) las tiene como palabras graves acentuadas: béisbol, cóctel, frijol y futbol.

ESDRÚJULAS

Todas las palabras que son esdrújulas se acentúan, llevan la tilde en la antepenúltima sílaba.

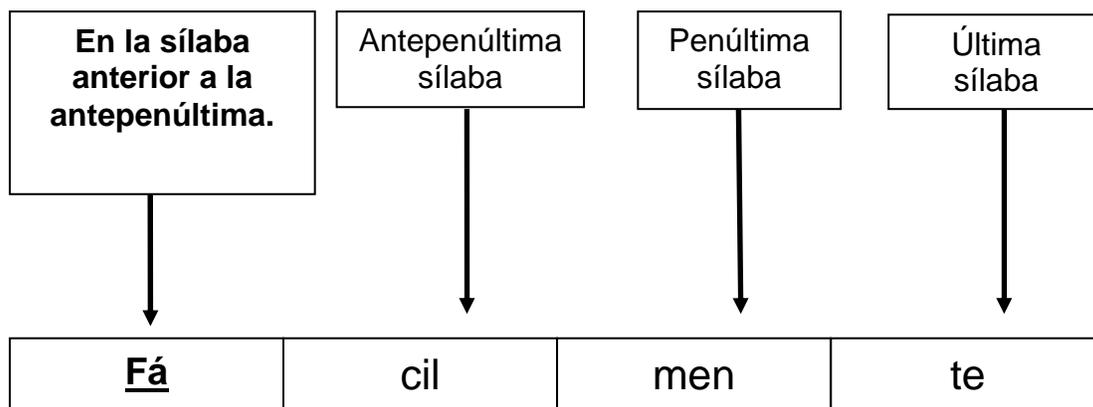


Ejemplos:

Ca	<u>tó</u>	li	co	<u>Pá</u>	gi	na	Fe	<u>nó</u>	me	no
<u>Mú</u>	si	ca	Car	<u>dió</u>	lo	go				
E	<u>xá</u>	me	nes	<u>Téc</u>	ni	ca				
Pe	<u>lí</u>	cu	la	Má	<u>gi</u>	co				

SOBREESDRÚJULAS

Las palabras que son sobreesdrújulas, se acentúan en la sílaba anterior a la antepenúltima.



Son poco frecuentes en español, se reducen casi siempre a los adverbios terminados en **mente**. Normalmente las palabras sobreesdrújulas llevan tilde. No obstante, en el caso de adverbios creados a partir de adjetivo con el sufijo **mente**, sólo se acentuarán en el caso de que el adjetivo lleve la tilde por sí solo.

La palabra

Di	<u>fí</u>	cil	men	te
----	-----------	-----	-----	----

lleva tilde puesto que el adjetivo del que está formada esta palabra, que es

Di	<u>fí</u>	cil
----	-----------	-----

también la lleva.

Sin embargo, la palabra

E	fec	<u>ti</u>	va	men	te
---	-----	-----------	----	-----	----

no lleva tilde, ya que tampoco la tiene la palabra

E	fec	<u>ti</u>	vo
---	-----	-----------	----

se acentúa.

Ejemplos:

Per	<u>mí</u>	te	me	lo
-----	-----------	----	----	----

De	<u>mués</u>	tra	me	lo
----	-------------	-----	----	----

Re	<u>pí</u>	te	me	lo
----	-----------	----	----	----

Es	pe	<u>cí</u>	fi	ca	men	te
----	----	-----------	----	----	-----	----

A	<u>trá</u>	pa	me	lo
---	------------	----	----	----

Co	<u>mán</u>	se	lo
----	------------	----	----

Anexo 9

3. ACENTO DIACRÍTICO

Aunque las palabras de una sola sílaba no se acentúan porque el acento prosódico cae en la última sílaba que tienen, se acentúan los monosílabos con el llamado acento diacrítico, cuando deben distinguirse de otras palabras de igual escritura, pero de diferente significado y función. Por la tilde diacrítica se distinguen las palabras que se detallan a continuación.

Tilde diacrítica en monosílabos

Se distinguen por la tilde diacrítica las siguientes parejas de palabras monosílabas.

el / él

el: Artículo masculino. Por ejemplo: El conductor paró de un frenazo el autobús.

él: Pronombre personal³⁷. Por ejemplo: Me lo dijo él.

tu / tú

tu: Posesivo³⁸. Por ejemplo: ¿Dónde has puesto tu abrigo?

tú: Pronombre personal. Por ejemplo: Tú siempre dices la verdad.

mi / mí

mi: Posesivo. Por ejemplo: Te invito a cenar en mi casa. Sustantivo, con el significado de 'nota musical'. Por ejemplo: El mi ha sonado desafinado.

mí: pronombre personal. Por ejemplo: *¿Tienes algo para mí?*

te / té

te: Pronombre personal. Por ejemplo: Te he comprado un par de zapatos.

té: Sustantivo, con el significado de 'bebida', 'planta' u 'hoja'. Por ejemplo: *Toma una taza de té.*

³⁷ Se refieren a objetos, personas o animales.

³⁸ Los adjetivos posesivos son de dos tipos: los que se colocan antes del sustantivo y los que se colocan después del sustantivo. Los adjetivos posesivos que se colocan antes del sustantivo son: mi, mis, tu, tus, su, sus, nuestro/-os, nuestra/-as, vuestro/-os, vuestra/-as, su, sus.

Los adjetivos posesivos que se colocan después del sustantivo son: mío, míos; mía, mías, tuyo, tuyos; tuya, tuyas, suyo, suyos; suya, suyas, nuestro, nuestros; nuestra, nuestras, vuestro, vuestros; vuestra, vuestras, suyo, suyos; suya, suyas.

mas / más

mas: Conjunción adversativa. Por ejemplo: *Quiso convencerlo, mas fue imposible.*

más: Adverbio.

Ejemplos:

Habla más alto.

Dos más dos son cuatro.

si / sí

si: Conjunción.

Ejemplos:

Si llueve, no saldremos.

Todavía no sé si iré.

¡Cómo no voy a conocerlo, si lo veo todos los días!

Sustantivo, con el significado de nota musical. Por ejemplo: *Una composición en si bemol.*

sí: Adverbio de afirmación. Por ejemplo: *Esta vez sí la habían invitado.*

Pronombre personal. Por ejemplo: *Solo habla de sí mismo.*

de / dé

de: Preposición. Por ejemplo: *Un vestido de seda.*

dé: Forma del verbo dar. Ejemplos:

Espero que lo recaudado dé para hacerle un buen regalo.

Dé usted las gracias a su hermana.

se / sé

se: Pronombre personal. Por ejemplo: *Se comió todo el pastel.*

sé: Forma del verbo saber o del verbo ser.

Ejemplos:

Yo no sé nada.

Sé benevolente con ellos, por favor.

o / ó

La conjunción disyuntiva³⁹. La letra “o” no lleva normalmente tilde. Sólo cuando aparece escrita entre dos cifras llevará acento gráfico, para evitar que se confunda con el cero. Así, 3 ó 4 no podrá tomarse por el número 304.

Tilde diacrítica en los demostrativos

Los demostrativos *este*, *ese*, *aquel*, con sus femeninos y plurales, pueden llevar tilde cuando funcionan como pronombres.

Ejemplos:

Ésos son tus regalos, no éstos.

Aquéllas ganaron el campeonato.

Mi casa es ésta.

No llevarán tilde si determinan a un nombre.

Las preguntas de aquel examen me parecieron muy interesantes.

El niño este no ha dejado de molestar en toda la tarde.

Solamente cuando se utilicen como pronombres y exista riesgo de ambigüedad se acentuarán obligatoriamente para evitarla. Existiría este riesgo en la siguiente oración:

Dijo que ésta mañana vendrá.

Dijo que esta mañana vendrá.

Con tilde, *ésta* es el sujeto de la proposición subordinada; sin tilde, *esta* determina al nombre *mañana*.

Las formas neutras de los pronombres demostrativos, es decir, *esto*, *eso* y *aquello*, se escribirán siempre sin tilde.

Ejemplos:

Esto no me gusta nada.

Nada de aquello era verdad.

³⁹ Las conjunciones disyuntivas indican alternancia exclusiva o excluyente: *o*, *u*, se coloca entre los términos que indican la alternancia o antepuesta a cada uno de ellos: Llamó Pedro *o* Juan. Se emplea *u* cuando precede a una palabra iniciada por *o* u *ho*: Lo hará uno ‘u’ otro, también para evitar la cacofonía. Otras veces, *o* indica que los términos unidos son equivalentes y sirven para designar una misma realidad: Todo ocurrió ‘o’ sucedió en un momento.

Tilde diacrítica en los interrogativos y exclamativos

Cuando reside en ellas el sentido interrogativo o exclamativo, las palabras *adónde*, *cómo*, *cuál*, *cuán*, *cuándo*, *cuánto*, *dónde*, *qué* y *quién* son tónicas y llevan tilde. Así sucede frecuentemente en oraciones interrogativas y exclamativas.

Ejemplos:

¿Qué quieres?
¿Cuál es el motivo?
¿Quiénes son estos señores?
¿Cuándo llega el avión?
¡Qué buena idea has tenido!
¡Cuántos problemas por resolver!
¡Cómo llovía ayer!

También se escriben con tilde cuando introducen oraciones interrogativas o exclamativas indirectas.

Ejemplos:

Cuando llego, le preguntaron qué estaba haciendo allí.
Le explicó cuáles eran esos inconvenientes que habían surgido.
¿Que no sabes dónde desemboca este río?
Comentó cuánto mejor sería resolver el problema cuanto antes.
Todos somos conscientes de qué duras circunstancias ha tenido que superar.

Otros casos de tilde diacrítica

sólo / solo

La palabra *solo* puede funcionar como adjetivo o como adverbio.

Ejemplos:

A Tomás le gusta estar solo.
Solo tomaremos fruta.

Cuando quien escribe perciba riesgo de ambigüedad, llevará acento ortográfico en su uso adverbial.

Ejemplos:

Pasaré solo este verano aquí (en soledad, sin compañía).
Pasaré sólo este verano aquí (solamente, únicamente).

➤ **aun / aún**

La palabra *aún* llevará tilde cuando se utiliza con el significado de 'todavía'.

Ejemplos:

Aún es joven.

No ha llegado aún.

En cambio, cuando equivale a *hasta, también, incluso* (o *siquiera*, con negación), se escribirá sin tilde.

Ejemplos:

Aun los sordos habrán de oírme.

Todos los socios, aun los más conservadores, votaron a favor.

Ni aun él lo sabía.

EJEMPLOS DE ACENTO DIACRÍTICO



El **té** de limón no me gusta



Te quiero mucho



Ésos que van allá caminando, son los más aplicados del salón.



Esos niños, son los más fresas de la escuela.



Bailé con **él** anoche



El fotógrafo es muy cuidadoso

Ese chocolate caliente será para **mí**



Mi perro es muy divertido y juguetón



Anexo 10

HOMÓFONO

Homófono proviene del griego *homóo*: igual, y *phoonéo*: sonido, y son las palabras que suenan de igual modo, pero se escriben diferente y, por tanto, tienen distinto significado.

Palabras homófonas

A: Preposición. Ejemplos: ¡a la orden!; a la derecha.

Ha: Forma del verbo haber. Auxiliar, se usa para formar tiempos compuestos. Ejemplos: Juan ha comido.

Avía: Del verbo aviar. Ejemplo avía algo para el camino.

Había. De haber. Ejemplo: Ayer había una fiesta a lado de mi casa.

Ablando: Forma del verbo ablandar

Hablando: Forma del verbo hablar

Abrasar: Quemar

Abrazar: Ceñir con los brazos.

Abollar: Hacer abolladuras. Producir una depresión en una superficie con un golpe o apretándola. Ejemplo: mi amigo no se ha dado cuenta que acaba de abollar la puerta de otro coche.

Aboyar: Colocar boyas en mares o ríos. Ejemplo: aboyar es poner boyas a un buque u objeto sumergido para conocer su situación.

Abría: De abrir. Hacer que un lugar tenga comunicación con el exterior. Ejemplo: el vigilante abría la puerta por las mañanas.

Habría: Del verbo haber. Auxiliar. Se usa para formar tiempos compuestos. Ejemplo: él habría venido de incógnito

Aceros: Aleación de hierro y carbono

Haceros: Forma del verbo hacer

Agito: Forma del verbo agitar

Ajito: Ajo pequeño

Allá: Demuestra algo en algún lugar. Ejemplo: Allá se encuentra el monstruo.

Aya: Persona encargada en las casas principales de custodiar niños o jóvenes y de cuidar de su crianza y educación. Ejemplo: la aya cuidaba a los niños pequeños de la casa.

Halla: Deriva del verbo hallar. Dar con alguien o con algo que se busca. Ejemplo: Ella halla un cuchillo en la cocina, y se dispone a cortar las verduras. El arqueólogo halla una escultura egipcia.

Haya: Deriva del verbo haber, denota algún grado de incertidumbre. Ejemplo: Con tal que lo haya visto, todo bien.

Haya: Árbol de la familia de las Fagáceas. Ejemplo: la oveja estaba echada a la sombra de un haya.

Haya, La: Ciudad de Holanda

Aré: Forma del verbo arar

Haré: Forma del verbo hacer

Aremos: De arar. Ejemplo: el patrón nos dijo que aremos las tierras para estas temporadas.

Haremos: Del verbo hacer. Ejemplo: Haremos una fiesta mañana.

Arrollo: De arrollar, atropellar. Ejemplo: yo arrollo jugando al fútbol.

Arroyo: Pequeña corriente de agua. Ejemplo: el arroyo bajaba con agua hasta en el verano.

Arte: Virtud y habilidad para hacer una cosa

Harte: Forma del verbo hartar

Asia: Del continente asiático. Ejemplo: El año pasado fuimos de vacaciones a Rusia, Corea y Japón, que se localizan en el continente asiático.

Asía: De asir; de tomar.

Hacía: Del verbo hacer. Ejemplo: hacía tiempo que no te veía.

Asta: Cuerno, mástil. Ejemplo: el asta de la bandera es muy largo.

Hasta: Preposición. Ejemplo: Hasta cuando dejarás esas manías.

As: Naipes de baraja. Ejemplo: el as fue lo que le hizo ganar el juego.

Haz: Del verbo hacer. Ejemplo: haz la tarea pronto.

Has: Del verbo haber. Ejemplo: Has visto mis llaves.

¡Ay!: Interjección que denota dolor. Ejemplo: ¡Ay! Que dolor es cuando te quitan una muela.

Hay: Del verbo haber. Ejemplo: Hay una película muy buena en el cine.

Baca: Parte superior de un carruaje o Sitio donde se coloca el equipaje. Ejemplo: Colocó la maleta en la baca del coche.

Vaca: Hembra del toro. Ejemplo: había dos vacas lecheras junto a la cabaña.

Bacante: en la antigua Grecia, mujer participante en las fiestas dedicadas a dios Baco

Vacante: puesto de trabajo disponible.

Bacia: recipiente que emplean los peluqueros para remojar la barba; vasija.

Vacia: son contenido.

Bacilo: Microbio o bacteria con forma de bastoncillo

Vacilo: Presente del indicativo del verbo vacilar: dudar.

Bagazo: Remanente del vino tinto, residuo de las cosas que se exprimen para sacarles el zumo.

Vagazo: Palabra que proviene de vago (vagabundo), pero se aplica a alguien que no trabaja y anda en la calle con amigos iguales.

¡Bah!: interjección

Va: presente de indicativo ir.

Bajilla: Diminutivo de baja

Vajilla: Conjunto de platos, fuentes, vasos, tazas, etc.

Bario: Elemento químico. Metal

Vario: Variado, versátil, cambiante.

Barón: Título nobiliario o de dignidad. Ejemplo: el barón asistió a la cena.

Varón: Persona del sexo masculino. Ejemplo: era un varón juicioso.

Basar: Dar base. Fundamentar

Bazar: Mercado

Vasar: Poner en recipiente.

Baso: Del verbo basar. Yo me baso en cómo sucedieron los hechos.

Vaso: Recipiente para líquidos. El vaso es de cristal.

Bazo: Víscera del cuerpo. Ejemplo: El niño fue trasladado al hospital dado que se lastimó el bazo cuando jugaba fútbol.

Basto: Grosero, tosco

Vasto: Extenso

Bastos: Palo de la baraja

Vastos: Extensos

Bate: Palo con el que se golpea la pelota

Vate: Poeta

Baya: Tipo de fruto carnoso con semillas rodeadas de pulpa. Ejemplo: el tomate es una baya.

Valla: Cercado de madera. Ejemplo: la valla de los vecinos sirvió para separar su ganado del mío.

Vaya: Del verbo ir, se usa también como interjección. Espero que él vaya a la fiesta. ¡Vaya!, hasta que llegaste.

Bello: Hermoso. Que tiene belleza. Ejemplo: ¡qué bello es vivir!

Vello: Pelo suave que cubre el cuerpo humano. Pelo que sale más corto y suave que el de la cabeza y de la barba, en algunas partes del cuerpo humano. Ejemplo: el vello corporal es el tipo de pelo que recubre la mayor parte del cuerpo.

Beta: Segunda letra del alfabeto griego.

Veta: Filón. Derivado del verbo vetar, oponer.

Ves: Del verbo ver

Ve: Ocasión, reiteración.

Bidente: Especie de azada o azadón de dos dientes. Ejemplo: manejaba la azada bidente con facilidad.

Vidente: Que ve; profeta. Persona que pretende adivinar el porvenir o esclarecer lo que está oculto. Ejemplo: el vidente adivina el símbolo que estas pensando.

Bienes: Caudal, fortuna. Ejemplo: los bienes de abuelo son heredados de los abuelos.

Vienes: Del verbo venir. Ejemplo: yo vengo, si tú vienes.

Bobina: Cilindro alrededor del que se arrolla un alambre para el paso de la corriente eléctrica.

Bovina: Vacuna relativa a bueyes y vacas.

Bota: Calzado, objeto para beber vino, forma del verbo botar

Vota: Forma del verbo votar

Botar: Arrojar, tirar. Hacer que un cuerpo elástico de salto sobre una superficie dura. Ejemplo: boto el balón antes de tirar a canasta.

Votar: Emitir una persona su voto en una elección o consulta. Ejemplo: los mayores de dieciocho años tienen derecho al voto.

Bote: Barco pequeño, forma del verbo botar

Vote: Forma del verbo votar

Cabo: Accidente geográfico, graduación militar

Cavo: Forma del verbo cavar

Callado: Forma del verbo callar

Cayado: Báculo, bastón

Calló: Forma del verbo callar. Ejemplo: calló la voz del cantor

Cayó: Forma del verbo caer. El empate les cayó mal a los aficionados.

Callo: Dureza que por presión, roce y a veces lesión se forma en tejidos animales o vegetales. Ejemplo: tengo un callo en el pie desde hace varios meses.

Cayo: Islote o peñasco. Cada una de las islas rasas, arenosas, frecuentemente anegadizas y cubiertas en gran parte de mangle, muy comunes en el mar de las Antillas y en el golfo mexicano. Ejemplo: un cayo es un tipo de isla llana y arenosa, que se inunda fácilmente.

Casa: Vivienda. Ejemplo: La casa donde vivía mi papá era muy grande.

Caza: Acción de cazar. Ejemplo: Los sureños se fueron a cazar cocodrilos.

Caso: Verbo casar. Relación que guardan las palabras declinables.

Cazo: Vasija. Cazuela. Recipiente en que calientan la cola los carpinteros.

Cauce: Conducto por donde corre el agua. Ejemplo: El cauce de esta delegación está en muy malas condiciones.

Cause: De causar. Ejemplo: Mi imprudencia fue el cause del accidente.

Cavo: Presente de cavar.

Cabo: Punto o extremo de una superficie.

Cave: Excava

Cabe: Presente del indicativo del verbo caber. Que puede entrar.

Cirio: Vela de cera, larga y gruesa.

Sirio: Natural de Siria.

Cocer: Del verbo cocinar

Coser: Unir con hilo

Combino: Presente del indicativo de combinar.

Convino: Pretérito indicativo de convenir.

Cosido: Forma del verbo coser. Ejemplo: Un zapato de cosido doble y suela simple presenta dos costuras sólidas.

Cocido: Forma del verbo cocer. Ejemplo: el cocido madrileño es, quizás, el plato más representativo de la cocina de Madrid.

Deshecho: De deshacer. Ejemplo: No hubieras deshecho la cama, porque ya la tendí.

Desecho: De desechar. Ejemplo: Te hubieras desecho de esas cartas viejas de amor.

Echo: Forma del verbo echar. Ejemplo: pero yo echo de menos más canciones del segundo álbum.

Hecho: Forma del verbo hacer, participio. Ejemplo: hermana, pero ¿qué has hecho? Acción: el hecho es que sólo pensé en la primera posibilidad.

Errar: Equivocarse

Herrar: Poner herraduras

Graba: Forma del verbo grabar

Grava: Piedra pequeña

Grabar: Copiar. Registrar imágenes, sonidos, etc.

Gravar: Tasar impuestos. Imponer una carga impositiva

Grabado: Forma del verbo grabar

Gravado: Forma del verbo gravar

Hierba: Relativo a los nabos. Toda planta pequeña cuyo tallo es tierno y parece después de dar la simiente en el mismo año, o a lo más al segundo. Ejemplo: en botánica, una hierba es una planta que no presenta ni tallos ni raíces leñosos.

Hierva: Forma del verbo hervir. Ejemplo: sin dejar que hierva el arroz, apagar el fuego y tapar la cacerola.

Hola: Saludo. Ejemplo: Mi mamá no le contestó el hola a mi novio.

Ola: Movimiento del mar. Ejemplo: La ola anterior estaba más grande que ésta.

Hojea: Pasar las hojas de un libro. Ejemplo: Siempre que desees comprar un libro, no olvides hojea su contenido.

Ojea: Echar una mirada rápida. Ejemplo: Recuerda ojea el examen antes de contestarlo.

Honda: Que tiene profundidad. Ejemplo: recientemente se descubrió esta cueva honda y subterránea.

Honda: Tira de cuero, o trenza de lana, cáñamo, esparto u otra materia semejante, para tirar piedras con violencia. Ejemplo: Hace algún tiempo leí una historia de un muchacho que tiraba piedras con una honda.

Onda: Cada una de las elevaciones que se forman al perturbar la superficie de un líquido. Ejemplo: otro ejemplo de creación de una onda ocurre cuando lanzamos una piedra a un estanque de agua.

Hora: Una de las horas del día. Ejemplo: Un chavo desconocido me preguntó la hora.

Ora: Del verbo orar. Ejemplo: Mi abuelita ora todas las noches.

Hoya: Concavidad u hondura grande formada en la tierra. Forma del verbo huir. Ejemplo: la hoya, hacia donde nos dirigíamos, es una especie de anfiteatro natural situado a unos cinco kilómetros de la ciudad, en plena montaña.

Olla: Vasija redonda de barro o metal, que comúnmente forma barriga, con cuello y boca anchos y con una o dos asas, la cual sirve para cocer alimentos, calentar agua, etc. Ejemplo: la olla comenzará automáticamente la cocción. Comida preparada con carne, tocino, legumbres y hortalizas, principalmente garbanzos y patatas, a lo que se añade a veces algún embuchado y todo junto se cuece y sazona. Era en España el plato principal de la comida diaria. Ejemplo: la olla se come como plato único.

Hulla: Carbón

Huya: Forma del verbo huir

Huso: Instrumento para hilar

Uso: Forma del verbo usar

Intensión: Intensidad. La intención de la carga eléctrica

Intención: Propósito. La intención de este curso fue que aprendieran ortografía.

Mesa: Mueble. Ejemplo: la mesa que compraste está muy grande.

Meza: Del verbo mecer. Ejemplo: Mi abuelita se meza en la silla que le compramos.

Nobel: Inventor de la dinámica y nombre del premio anual que constituyó para los bienhechores de la humanidad (literatura; paz; fisiología y medicina; física y química; y economía.

Novel: Nuevo, principiante

Rallar: Desmenuzar el pan u otra cosa con el rallador. Ejemplo: Un truco genial si quieres rallar el queso más fácilmente, congélalo antes de empezar a rallarlo.

Rayar: Hacer o tirar rayas. Ejemplo: regañó al niño por rayar varios libros con un rotulador.

Rebelar.- Levantar contra la autoridad. Ejemplo: Juan se quiso rebelar ante los policías.

Revelar.- Decir un secreto. Ejemplo: Andrea me dijo que me iba a revelar la verdad de cómo sucedieron las cosas.

Rosa: Flor

Roza: Del verbo rozar.

Sabia: Mujer: mujer de gran conocimiento

Savia: Líquido análogo a la sangre de los vegetales.

Sirio: Natural de Siria.

Cirio: Vela de cera, larga y gruesa.

Sueco: Natural de Suecia

Zueco: Zapato de madera

Sumo: Supremo, superior. Del verbo sumar.

Zumo: Líquido que se extrae de yerbas, flores y frutos.

Tuvo: Forma del verbo tener. Ejemplo: la bolsa de Tokio tuvo otra jornada con importantes pérdidas.

Tubo: Pieza hueca, de forma por lo común cilíndrica y generalmente abierta por ambos extremos. Ejemplo: cómo funciona un tubo fluorescente.

Zueco: Zapato de madera

Sueco: Natural de Suecia