

Manual didáctico de ortografía para educación secundaria

Adán Cabral Sanguino



Educación

**MANUAL DIDÁCTICO DE ORTOGRAFÍA
PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Adán Cabral Sanguino

Manual didáctico de ortografía para educación secundaria

Adán Cabral Sanguino

Número de registro ante INDAUTOR:

03-2017-071811243900-01

Primera edición: noviembre de 2017

Fondo Editorial del Magisterio del SNTE

© Adán Cabral Sanguino

www.adancabral.blogspot.com

adancabralsanguino@gmail.com

Impreso en México

Qué bonita es nuestra Lengua
(mejor te digo Lenguaje),
humilde o vista de traje
su eficacia nunca mengua;
no era nuestra, pero venga,
usémosla con cuidado
firme, suave, y ¡ay, mi hermano!
Hay veces que hasta se traba,
yo educarla procuraba,
pero es inútil, paisano.

La lengua sigue muy viva,
sedienta de aprendizaje,
es tan enorme el paisaje
que a ella nada le priva,
va de bajada o subida
por las rutas del saber;
usarla es grato placer
con tacto y mucha medida
porque la Lengua es Cultura
la debemos proteger.

Luis Alberto Chávez Fócil

Para Josefina: porque en la república de las letras
no sólo existen los cuentos.

ÍNDICE

Prólogo.....	7
Introducción.....	9
Capítulo I. Breve historia de la educación secundaria.....	12
Capítulo II. Análisis curricular de la enseñanza del español en la educación secundaria en México.....	17
2.1. Las recientes reformas educativas en México	
Capítulo III. Marco teórico de la didáctica de la ortografía.....	23
3.1. Fundamentos de la lingüística	
3.2. Lectura y escritura: habilidades lingüísticas de la competencia ortográfica.....	24
3.3. Los riesgos de dejar de escribir a mano.....	26
3.4. Ventajas cognitivas de la letra cursiva.....	28
3.5. La ortografía de los mensajes del teléfono móvil y las redes sociales.....	29
3.6. Modificaciones a la Ortografía de la lengua española de la RAE.....	31
3.7. Nuevos vocablos del diccionario de la RAE.....	32
3.8. La lengua española en cifras.....	34
Capítulo IV. Didáctica de la ortografía para la educación secundaria.....	36
4.1. Fundamentos de la ortografía española	
4.2. La enseñanza y aprendizaje de la ortografía.....	37
4.3. Los estilos de aprendizaje: escuchar versus visualizar.....	39
4.4. Estrategias de intervención en el aula.....	41
4.4.1. El dictado	
4.4.2. Talleres de ortografía.....	43
4.4.3. Metodología basada en la Programación Neurolingüística.....	45
4.4.4. Método Troncoso de lectura y escritura para educación especial.....	48
4.4.5. Ingeniería del aprendizaje.....	48
Capítulo V. Sumario ortográfico.....	50
Fuentes consultadas.....	63
Anexos	

PRÓLOGO

Las faltas de ortografía se han vuelto tan cotidianas que muchos jóvenes, e incluso adultos, las escriben en sus textos diarios, en ocasiones, de manera inconsciente. Hemos pasado de “vaya” a “baia” o “valla” cuando intentamos conjugar el verbo ir; los errores ortográficos se han dejado al corrector de texto, para que nuestras palabras vayan escritas de modo que el receptor pueda captarlas aun sin confirmar si están bien redactadas, o si requieren de una corrección que permita al emisor no volver a equivocarse en sus próximos textos.

La tecnología ha rebasado a la educación actual. Muestra de ello es que muchos profesores han señalado que sus alumnos escriben sus textos tal como lo realizan en sus post en muros de redes sociales, lo cual se ha convertido en el mayor reto de la ortografía contemporánea. Las correcciones que efectuaban anteriormente los docentes en las escuelas, han dejado de aplicarse. Tal pareciera que los adolescentes prefieren, por conveniencia y comodidad, prescindir de letras en sus textos, o por desconocimiento de la manera en la que se escribe correctamente, utilizar los vocablos, sin percatarse del significado o del contexto en el que los usan.

Es necesario que se empiece a rescatar desde las aulas la buena escritura de las palabras; explicar la importancia de terminar con las modas que, lejos de poner en alto a una generación, la deja cada vez más como una burla de un movimiento que inició con el uso excesivo de las telecomunicaciones para expresarse.

Por fortuna, se han establecido en las redes sociales páginas web en las que se promueve la ortografía y la propiedad idiomática, aunque muchos de estos portales son muy poco visitados por aquellos a quienes están dirigidos: los jóvenes.

Adán Cabral Sanguino, escritor y docente frente a grupo, busca, mediante este libro, resignificar la ortografía ante docentes y alumnos de educación secundaria, enfrentándose a un mundo “actualizado”, con el fin de mejorar su enseñanza en nuestras actuales generaciones.

Miriam Lizeth Pérez Tepach
San Andrés Tuxtla, Ver., julio de 2017.

INTRODUCCIÓN

Sin demeritar el trabajo de sus autores, a lo largo de mis veinte años en la docencia, he observado que muchos libros y trabajos académicos que se dedican a la ortografía suelen centrarse en la recopilación de normativas y ejercicios concretos, mediante los cuales se pretende que los alumnos adquieran el dominio de la «correcta escritura». No obstante, dichos textos terminan siendo sólo fuentes de consulta para el profesorado mexicano, particularmente, el de la asignatura de Español. Lo que en este libro voy a proponer se focalizará en la enseñanza-aprendizaje de la competencia ortográfica en el alumnado de educación secundaria, la que no puede limitarse únicamente al código de la escritura establecido por cada lengua, ni tampoco a la simple evaluación de posesión de una buena o mala ortografía.

A pesar de que en pleno siglo XXI parezca que la ortografía no tiene importancia, debido a las múltiples contracciones y usos del lenguaje en las telecomunicaciones y *mass media*, su relevancia radica en el hecho de que permite desarrollar una escritura funcional y significativa en la vida social y profesional de las personas, manteniendo su sustentabilidad a través del tiempo. Y si lo duda, imagine una receta médica, un anuncio publicitario o un documento oficial con errores ortográficos. ¿Cuál sería su impresión?

Luego entonces, uno de los ámbitos preponderantes de la lengua es la enseñanza de la ortografía, el cual favorece el desarrollo de habilidades intelectuales de los educandos, y se manifiesta en el perfeccionamiento de destrezas y hábitos para conformar su aparato ortográfico. Es por ello que la ortografía no sólo se enseña, sino que también se aprende.

De esta manera, el libro está pensado para analizar la didáctica de la competencia ortográfica y su contexto desde un enfoque holístico que nos permita tomar decisiones pedagógicas pertinentes.

Por ende, en el Capítulo I se revisa, de manera breve, la cronología de la educación secundaria en México, a fin de conocer los subsistemas que la integran y el impulso que tuvo la enseñanza ortográfica tanto en las actividades académicas de los mismos, como en la realización del Concurso Hispanoamericano de Ortografía.

Posteriormente, en el Capítulo II, se examina los recientes diseños curriculares de la enseñanza del español en la educación secundaria de nuestro país, con la finalidad de contextualizar la relevancia de la ortografía en los planes y programas de estudio.

Una vez deconstruida la escuela secundaria desde el sistema educativo mexicano, en el Capítulo III se presenta un sucinto marco teórico de la didáctica de la ortografía que permita delimitar nuestro objeto de estudio y comprender los principales conceptos que conforman dicha práctica formativa. Se expone también temas de actualidad vinculados al desarrollo de la competencia ortográfica, tales como los riesgos de dejar de escribir a mano; las bondades de la letra manuscrita; la ortografía digital; las recientes modificaciones a la ortografía de la Real Academia Española y los nuevos vocablos incluidos en su diccionario.

El Capítulo IV está orientado a revisar la evolución de los métodos y técnicas para la enseñanza de la ortografía en educación secundaria, así como diversas estrategias para ampliar el vocabulario ortográfico de los estudiantes. Dado que el aprendizaje de la ortografía pertenece a la dimensión didáctica operativa, la cual implica el dominio empírico-práctico de la lengua, que tiene por objeto el uso directo del lenguaje en el acto de la comunicación verbal, en este apartado se ofrece algunas sugerencias para el desarrollo de la competencia ortográfica, aplicables en el aula, particularmente, las derivadas de la Programación Neurolingüística.

Finalmente, en el Capítulo V, se desglosa un sumario ortográfico y un listado de palabras con cierta dificultad ortográfica. Ambos únicamente le servirán al docente como referencia, pues, como dije al principio, este no es un libro de normativa y ejercicios prácticos. Eso sí, recomiendo ampliamente consultar la infinidad de materiales -impresos y electrónicos- sobre el tema.

Coincido con Florentino Paredes (1997), quien considera que, a pesar de todas nuestras dudas o discrepancias, no podemos apartarnos ni del conocimiento ni del adecuado uso del lenguaje. No debemos olvidar que nuestra ortografía es nuestra presentación social al redactar: se nos cataloga por nuestra manera de escribir porque ésta nos define; una falta ortográfica en nuestros textos nos marca socialmente, quizá con mayor notoriedad que una pronunciación vulgar. Luego entonces, quien comprende la importancia colectiva de la ortografía, lleva andado gran parte en el camino de su formación y desarrollo personal.

Capítulo I. Breve historia de la educación secundaria en México

En 1925, por disposición de la recién creada SEP, se establece la educación secundaria como un nivel educativo con organización propia en nuestro país y se crea un órgano para regularla. Se considera al maestro Moisés Sáenz Garza (1888-1941) como el principal impulsor de la educación secundaria mexicana, pues fue él quien señaló la importancia de ofrecer una formación que tomara en cuenta los rasgos específicos y las necesidades educativas de la población adolescente.

En 1935 el presidente Lázaro Cárdenas propone que el gobierno federal administre toda la educación secundaria pública y privada, y para ello decretó que ninguna institución pudiera impartir educación secundaria sin autorización expresa de la SEP.

Con el propósito de atender la formación del personal docente de las escuelas secundarias, se creó en 1936 el Instituto de Preparación de Profesorado de Enseñanza Secundaria.

Entre 1939 y 1940 el Departamento de Educación Secundaria se convirtió en Dirección General de Segunda Enseñanza y también se estableció un solo tipo de escuela secundaria, cuya formación se extendería a tres años.

Años más tarde, a raíz del creciente aumento de la matrícula en el nivel de educación secundaria, en 1977 - siendo Secretario de Educación Porfirio Muñoz Ledo- se propuso hacerla obligatoria. En el Programa de Modernización Educativa 1989-1994 se explicita que la finalidad de la Educación Secundaria es ampliar y profundizar los contenidos de los niveles precedentes, con el propósito de sentar las bases para la vida productiva y preparar a los educandos para proseguir estudios en el siguiente nivel.

Con la firma del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), en 1993 se promulga la nueva Ley General de Educación mediante la cual se establece la obligatoriedad

de la educación secundaria incrementándose a 9 años la escolaridad básica; es decir, seis de primaria y tres de secundaria.

Desde esa fecha hasta la actualidad, la educación secundaria ha tenido un auge sin precedente y constituye parte importante de la formación básica, consolidando las diversas modalidades que hoy la caracterizan.

Los subsistemas de educación secundaria en México

Secundarias generales

Desde la creación de la SEP y hasta antes de 1958 sólo existió un tipo o modalidad de educación secundaria, a la que posteriormente se le denominó *general* para distinguirla de la que se denomina *técnica*; esta última, además de ofrecer una formación en ciencias y humanidades, incluyó actividades tecnológicas para promover en el educando una preparación para el trabajo (Zorrilla, 2002).

Secundarias técnicas

En 1968 se crearon los Centros de Estudios Tecnológicos, con el propósito de ofrecer formación profesional del nivel medio superior en el área industrial. En 1969, las escuelas tecnológicas (prevocacionales) que ofrecían la enseñanza secundaria dejaron de pertenecer al Instituto Politécnico Nacional, para integrarse a la Dirección General de Enseñanzas Tecnológicas Industriales y Comerciales (DGETIC), como secundarias técnicas con la mira de dar unidad a este nivel educativo, ya que se incorporaron también las Escuelas Secundarias Técnicas Agropecuarias, que en 1967 habían resultado de la transformación de las Escuelas Normales de Agricultura.

En septiembre de 1978, los planteles que ofrecían el modelo de Educación Secundaria Técnica pasaron a integrar la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST). Con esto, la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial se dedica a atender exclusivamente el nivel medio superior.

Telesecundarias

Durante los años de 1964 a 1970, Agustín Yáñez, Secretario de Educación Pública, introdujo la *telesecundaria* motivado por la necesidad de aumentar la capacidad en el servicio educativo de este nivel; asimismo, dar atención a una demanda cada vez mayor derivada del acelerado crecimiento de la población en esos años y de una expansión considerable de la educación primaria cuyos egresados empezaron a convertirse en una importante presión social para continuar estudiando. Con esta medida se daba instrucción a personas que vivían en lugares en donde no se encontraba un plantel establecido. En 1968, la telesecundaria comenzó de manera experimental y, un año más tarde, se integró de manera ya formal al sistema educativo nacional (Santos, 2000). Esta modalidad de educación secundaria se ubica en comunidades rurales y la organización escolar depende de un maestro por grado que atiende todas las asignaturas con el apoyo de material televisivo y de guías didácticas.

El Concurso Hispanoamericano de Ortografía

El Concurso Hispanoamericano de Ortografía tiene como propósito fundamental alentar el interés de los estudiantes para escribir y desarrollar las habilidades necesarias que les permitan lograr una formación académica exitosa a lo largo de su carrera, fomentar el hábito por la lectura y la escritura, así como la defensa y cultivo del idioma español.

Desde el año 2000, a iniciativa de la Fundación Hispanoamérica Bien Escrita, con la participación de los ministerios de educación y/o cultura de los países hispanohablantes, la Organización de Estados Americanos (OEA), la Real Academia Española (RAE) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), y con el respaldo del Gobierno de Colombia, fue instituido este certamen del que México fue sede en 2008, después de que el representante de nuestro país, Francisco Mendoza Espinoza, registrara el cien por ciento de aciertos en la emisión 2007, compartiendo el primer lugar con los competidores de Cuba, España y República Dominicana.

Entre los fundamentos que defienden este concurso están las perspectivas del Instituto Cervantes, de España, y otras instituciones especializadas, quienes consideran que el español es la tercera lengua más hablada del mundo, detrás del chino y del inglés, por lo que se estima que, en la última década, el número de hablantes nativos de español creció un 9,8 por ciento, que figura como el mayor incremento, (detrás del árabe), entre las seis lenguas oficiales de Naciones Unidas. En consecuencia, la investigación del Instituto Cervantes vaticina que, para el año 2050, el español continuará entre las cinco lenguas con más hablantes nativos del mundo, lo que nos debe hacer conscientes de la importancia de la ortografía como base fundamental de una escritura correcta.

Esta competición, en su conjunto, consta de cinco fases: escuela, zona y sector escolar, estatal, nacional y la última, la internacional, en la que contiene un alumno representante de cada uno de los países hispanoamericanos. Para participar en esta justa, los estudiantes deben ser educandos regulares del tercer grado de las escuelas secundarias oficiales y particulares incorporadas.

México ha sido dignamente representado en todas las ediciones de este concurso, destacando resultados como el campeonato obtenido en 2007 y los dos segundos lugares alcanzados en España (2005) y en nuestro país como sede internacional (2008).

Por su estructura, la competición en esta materia, que podría resultar en un principio tediosa y aburrida, se ha convertido en un espectáculo ameno y divertido. Ésta es la razón de su éxito. En vez de ser un concurso pasivo en el que se evalúa a los estudiantes una vez finalizada la prueba, el certamen está diseñado como una exhibición en directo en la que los participantes, delante del jurado, el público y la prensa, se enfrentan en un escenario a las distintas palabras y frases que les va dictando el jurado. Deben contestarlas por escrito en el ordenador que cada uno tiene a su disposición y las respuestas se reflejan en una pantalla gigante para que todos los asistentes al evento puedan conocer los resultados. Para escribir las frases los concursantes

cuentan con 90 segundos y para las palabras, con 20 segundos. Paulatinamente, a medida que va aumentando el nivel de dificultad ortográfica de las palabras, aquellos concursantes que no contesten correctamente a las preguntas son eliminados y se van clasificando los mejores hasta que únicamente quedan dos contrincantes; el mejor de ellos será el ganador del concurso.

Casi todos los ganadores de las distintas ediciones de este concurso coinciden en que para lograr el primer premio no sólo basta con dominar a la perfección las reglas ortográficas, hace falta también haber leído mucho, desde los clásicos a los contemporáneos, ya que, en muchos casos, los términos propuestos en la prueba son palabras poco frecuentes en el lenguaje habitual que, sin embargo, se pueden encontrar usualmente en las obras literarias. Asimismo, recalcan que una buena intuición es clave para responder correctamente a aquellas palabras que son totalmente desconocidas.

Sin duda, este certamen incentivó la enseñanza de la ortografía en todos los subsistemas de educación secundaria, en los cuales, antes del mismo, ya realizaban competiciones en dicho rubro.

Capítulo II. Análisis curricular de la enseñanza del español en la educación secundaria en México

2.1. Las recientes reformas educativas en México

El análisis crítico del currículum de la educación secundaria y su implementación en las aulas es de suma importancia para comprender la complejidad del proceso enseñanza-aprendizaje; los múltiples factores que inciden en su diseño y aplicación; la flexibilidad de los planes y programas de estudio; la autonomía del docente respecto a las decisiones que le competen en cuanto a las metodologías de enseñanza; los factores psicopedagógicos que intervienen en el aprendizaje; los laberintos de la evaluación y demás aspectos que convierten al currículum en un proyecto que engloba las relaciones culturales del contexto en que se desarrolla y al mismo transforma la práctica docente cotidiana.

Como señaló Lawrence Stenhouse en *Investigación y desarrollo del currículum* (2003), lo deseable en innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestras creencias y a la luz de nuestra práctica.

En este caso, revisaremos, de manera sucinta, las recientes reformas curriculares de la educación secundaria en México, particularmente, de la asignatura de Español y la enseñanza de la ortografía.

1974: Los acuerdos de Chetumal

En 1973 se crea una Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, que emite una nueva Ley Federal de Educación, que sustituye a la Ley Orgánica de la Educación Pública; se buscaba una modernización en la enseñanza, apertura de la educación a todos los grupos sociales y ante los nuevos requerimientos sociales promover la flexibilidad de la educación.

Para la reforma de secundaria se realizó una consulta nacional a través de seis seminarios. Los acuerdos emanados en éstos fueron llevados a la reunión nacional celebrada en Chetumal en 1974, en la que se elaboraron los resolutivos que guiarían la orientación de la secundaria.

Al año siguiente, además de la apertura democrática en la reforma puesta en marcha, los contenidos se organizan por áreas de aprendizaje y por asignaturas, y se pone un mayor énfasis en su vinculación con la primaria. Su objetivo era proporcionar una educación general (humanística, científica, técnica, artística, sexual y para una paternidad responsable y moral), a fin de formar integralmente al alumno, desarrollando las capacidades de aprender a aprender, y prepararlo para que participe en la transformación de la sociedad,

1993: La reforma del sistema educativo más ambiciosa de la historia moderna

En mayo de 1992, al suscribirse el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), la Secretaría de Educación Pública inició la última etapa de la transformación de los planes y programas de estudio de la educación básica siguiendo las orientaciones expresadas en dicho convenio.

En 1993 se implementan los nuevos programas de estudio de la asignatura de Español. En dicho instrumento curricular se estipula que el enfoque didáctico de la misma será comunicativo y funcional. Al describir los propósitos, destaca la comprensión del papel de las reglas y normas de uso de la lengua y que los alumnos adquieran el hábito de revisar y corregir sus textos.

Asimismo, se establecen cuatro ejes de estudio: Lengua hablada, lengua escrita, Recreación literaria y Reflexión sobre la lengua. En este último se abordan algunos aspectos gramaticales y se pretende que los educandos utilicen correctamente la lengua conforme a reglas conocidas.

Al revisar esta carta descriptiva, se observa que la enseñanza de la ortografía era gradual y sistemática, ya que, en primer grado se trabajaba en el aula el uso de signos de puntuación (el punto, la coma, el punto y coma, los dos puntos); uso de las letras mayúsculas; acento gráfico y prosódico; clasificación de las palabras según su acentuación; uso de oraciones interrogativas y exclamativas; sinónimos, antónimos y homónimos.

En segundo grado, se abordaba el uso de palabras homófonas que se escriban con *c, s, z*; la escritura de palabras con terminaciones *ble, bilidad, bir, aba, ividad, vo, íva*; el uso de las sílabas *gue, gui, ge, gr*; el uso de comillas y paréntesis; siglas y abreviaturas; ortografía de las palabras que comienzan con las sílabas *hie, hue, hum*; uso del guión largo y los puntos suspensivos; uso de palabras terminadas en *ger* y *gir*; acento enfático y diacrítico; uso de palabras homófonas que se escriban con las letras *b, v, ll* y *y*.

El tercer grado comprendía temas como prácticas de acentuación y puntuación de textos; repaso de las principales dificultades ortográficas; repaso del uso de sinónimos, antónimos y homónimos en la redacción.

Cabe mencionar que el 18 de mayo de 1994 México ingresó a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la cual comenzó a realizar recomendaciones respecto a un nuevo diseño de política educativa nacional. Esto se reflejó en la primera aplicación de la prueba PISA (*Programme for International Student Assessment*) en 2000 en el país; la creación del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) en 2002, y la implementación de los Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE) y la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE), desarrollada a finales de 2005 por la SEP. Es decir, a menos de una década de haberse implementado los planes y programas de estudio 1993, la educación secundaria ingresó a una época de cambios vertiginosos, particularmente, en la medición de la calidad educativa a través de pruebas estandarizadas que obligarían a una revisión curricular.

2006: Reforma de la Educación Secundaria

El 26 de mayo de 2006, el titular de la SEP, Reyes S. Tamez Guerra, expide el Acuerdo número 384 por el que se establece el nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria. En este documento se afirma que “Durante más de una década la educación secundaria se ha beneficiado de una reforma curricular que puso el énfasis en el desarrollo de habilidades y competencias básicas para seguir aprendiendo [...] Sin embargo, estas acciones no han sido suficientes para superar los retos que implica elevar la calidad de los aprendizajes”.

En consecuencia, se establece que las prácticas sociales del lenguaje constituyen el eje central en la definición de los contenidos de los programas de la asignatura, por lo que se plantea una reorganización de la labor en el aula mediante el aprendizaje colaborativo a partir del trabajo por proyectos distribuidos en los ámbitos de Estudio, Literatura y Participación Ciudadana. Del mismo modo, se especifica que, de manera paralela y complementaria a cada proyecto didáctico, deberá abordarse la Reflexión sobre el lenguaje mediante temas relacionados con aspectos discursivos, sintácticos, semánticos, gráficos y ortográficos, entre otros.

No obstante lo anteriormente expuesto, al revisar esta carta descriptiva observamos que los contenidos de ortografía delimitados por el rubro de *Reflexión sobre el lenguaje* son muy escuetos y se circunscriben a los contenidos de los proyectos didácticos, aunque se recomienda que los estudiantes aprendan a detectar los problemas de redacción y ortografía en sus textos y busquen soluciones con el apoyo del maestro.

2011: Reforma Integral de la Educación Básica

El 19 de agosto de 2011 Alonso Lujambio Irazábal, Secretario de Educación Pública durante el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa, expide el Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Mediante dicho documento se presenta el Plan y Programas de Estudios 2011 para educación secundaria y los principios pedagógicos que lo sustentan.

Respecto a la asignatura de Español, se retoma las prácticas sociales del lenguaje como el eje central en la definición de los contenidos de los programas de la asignatura; el aprendizaje colaborativo en el aula a partir del trabajo por proyectos didácticos organizados en los ámbitos de Estudio, Literatura y Participación Social. Del mismo modo, se especifica que, de manera paralela y complementaria a cada proyecto, deberá abordarse los *Temas de Reflexión* mediante los cuales se analiza aspectos discursivos, sintácticos, semánticos, gráficos y ortográficos, entre otros.

Asimismo, el referido documento define los Estándares Curriculares de Español como los estándares que integran los elementos que permiten a los estudiantes de Educación Básica usar con eficacia el lenguaje como herramienta de comunicación y para seguir aprendiendo. Y los agrupa en cinco componentes, a saber: 1) Procesos de lectura e interpretación de textos; 2) Producción de textos escritos; 3) Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos; 4) Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje, y 5) Actitudes hacia el lenguaje.

En el componente *Conocimiento de las características, función y uso del lenguaje*, se establecen dos parámetros para evaluar esta competencia lingüística: a) Emplea la puntuación y la ortografía de acuerdo con las normas establecidas, y b) Identifica fallas ortográficas y gramaticales en textos para corregirlos.

Sin embargo, al revisar esta carta descriptiva observamos que los contenidos de ortografía delimitados por el rubro de *Temas de Reflexión* siguen siendo muy escuetos y se circunscriben a los contenidos de los proyectos didácticos, aunque ahora aparece uno concreto: *Conocimiento del Sistema de Escritura y Ortografía*.

2017: Modelo Educativo para la educación obligatoria

Como parte de la Reforma Educativa impulsada por el presidente Enrique Peña Nieto, el currículo de la educación básica se organiza a partir de aprendizajes clave, los cuales son un conjunto de contenidos, actitudes, habilidades y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento de la dimensión intelectual, personal y social del estudiante, y que se desarrollan de manera significativa en la escuela. Además, sientan las bases cognitivas y comunicativas que permiten la incorporación a la sociedad del siglo XXI. Los aprendizajes clave se concentran en los campos de formación académica, las áreas de desarrollo personal y social, y los ámbitos de la autonomía curricular (SEP, 2017).

En el caso de la asignatura de Español, ésta pertenece al Currículo Obligatorio, dentro del Campo de Formación Académica *Lenguaje y Comunicación*, que incluye a la ortografía como

uno de los temas de reflexión sobre el lenguaje, los cuales requieren un trabajo sistemático vinculado con contextos significativos de interpretación y producción de textos en el marco del desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje (SEP, 2017).

Como hemos visto, el análisis curricular nos lleva a identificar fortalezas y debilidades de los diferentes planes y programas de estudio de la educación secundaria, en este caso, de la asignatura de Español; cambios de enfoques y otros enredos epistemológicos que nos permiten, como profesores frente a grupo, proponer alternativas de mejora, debido a que, en México, la investigación educativa transita por rutas separadas a la práctica docente ante la falta de maestros investigadores.

Todavía queda mucho por avanzar respecto al análisis crítico del diseño curricular y su implementación en las aulas desde nuestro actuar práctico, con una autoevaluación constante de nuestro desempeño como docentes, y las soluciones que propongamos como profesionales de la educación.

Capítulo III. Marco teórico de la didáctica de la ortografía

3.1. Fundamentos de la lingüística

Considerando que el sistema lingüístico es la base de la comunicación escrita, resulta de suma importancia revisar los aportes de la lingüística estructural funcionalista, la cual estudia la lengua como una estructura cuyos elementos o unidades tienen una determinada función que desempeñar de conformidad con la totalidad que representa. En este sentido, Ferdinand de Saussure, al explicar la necesidad de conocer la unidad, defectos y peligros de la escritura, afirma que:

Lengua y escritura son dos sistemas distintos; la única razón de ser del segundo es representar al primero; el objeto lingüístico no es definido por la combinación de la palabra escrita y de la palabra hablada; esta última constituye por sí sola ese objeto. Pero la palabra escrita se mezcla tan íntimamente a la palabra hablada de que es imagen, que termina por usurpar el papel principal; y se llega a dar a la representación del signo vocal tanta y más importancia que al signo mismo.

(1988: 53)

Asimismo, Saussure reconoce la hegemonía de la escritura literaria, con toda su tradición, los diccionarios, las gramáticas, la ortografía, de modo que según él «la relación natural ha sido invertida» (1988:54) pues «la escritura se arroga una importancia a la que no tiene derecho» (1988:55), ya que en el debate de la lengua y de la ortografía, según la tradición, esta última decide.

Por otra parte, la función metalingüística del modelo de la teoría de la comunicación (Jakobson, 1985) es esencial en el aula de Español, particularmente, durante la enseñanza de la ortografía, ya que el metalenguaje es un soporte indispensable en el aprendizaje de la lengua

materna, pero su utilidad didáctica deberá estar contextualizada para hacerla significativa a los estudiantes.

En consecuencia, de acuerdo con el *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (2003), los principios y normas que regulan la utilización de la escritura son señalados por la ortografía, que establece el sistema común al cual se deben ajustar los hablantes de un idioma cuando han de expresarse por escrito. Su valor es, por tanto, puramente social, y su objetivo, facilitar la comunicación escrita entre las personas.

Debido a este carácter convencional y arbitrario de la ortografía, su enseñanza ofrece las mayores dificultades. La principal radica en lograr que el adolescente desarrolle una actitud positiva hacia la escritura correcta. Una vez alcanzado este primero y difícil objetivo, podremos implementar en el aula una enseñanza preventiva de errores y faltas ortográficas que incremente el vocabulario gráfico de los educandos frente a un aprendizaje correctivo y memorístico, siempre bajo un enfoque comunicativo y funcional.

3.2. Lectura y escritura: habilidades lingüísticas de la competencia ortográfica

Leer y escribir son actividades paralelas y complementarias. En consecuencia, se conjetura que ser capaz de leer implica ser capaz de escribir, por lo que, con frecuencia, a los niños se les enseña a escribir sin preocuparse demasiado por la ortografía, suponiendo que lo aprenderán con la práctica.

Sin embargo, ciertas investigaciones recientes sobre errores y confusiones ortográficas han demostrado que no existe una relación necesaria entre leer y escribir: los buenos lectores no siempre escriben correctamente. Tampoco existe una relación implícita entre lectura y ortografía: hay mucha gente que no tiene dificultad alguna en leer, pero se enfrenta a serios problemas de corrección ortográfica. Incluso, parece haber una base neuro-anatómica, como indican los casos de adultos con lesiones cerebrales que pueden leer, mas no deletrear, o viceversa.

Por lo que respecta a los adolescentes, es común encontrar alumnos de secundaria que leen mejor de lo que escriben, principalmente, en la etapa de las operaciones formales, en la que

el razonamiento hipotético-deductivo favorece el desarrollo de esquemas de pensamiento abstracto (Jean Piaget, 1991). Sorprendentemente, lo contrario sucede con algunos niños en las primeras etapas del aprendizaje de la lectura, en las que son capaces de escribir más palabras de manera acertada de las que pueden leer o deletrear correctamente.

¿Por qué leer y escribir son competencias tan distintas? En parte se debe a que las habilidades activas o de producción, en este caso, de textos, son más difíciles de adquirir que las pasivas o receptivas. Escribir correctamente es un proceso consciente y deliberado, que requiere un conocimiento de la estructura lingüística y una buena memoria visual, para manejar las excepciones y las irregularidades de la escritura. Se puede leer atendiendo de forma selectiva a los rasgos del texto, fijándose en unas pocas letras e intuyendo el resto. Pero no se puede escribir de este modo: el que escribe debe reproducir todas las letras.

Naturalmente, la gravedad de los problemas relacionados con la ortografía es directamente proporcional al grado de alejamiento que las convenciones gráficas de una lengua muestren con respecto a su sistema fonológico.

En cualquier caso, las diferencias entre lectura y escritura no pueden explicarse simplemente sosteniendo que la escritura es «más difícil», ya que esto no daría cuenta de fenómenos como el de los adolescentes que escriben mejor de lo que leen. Ambas capacidades están asociadas a estrategias de aprendizaje distintas. Mientras que la lectura implica el establecimiento de lazos directos entre expresión gráfica y significado, la escritura contiene un componente fonológico obligatorio. De acuerdo con la *Enciclopedia del lenguaje* (1994), el estudio de los errores ortográficos demuestra que aprendemos a escribir y deletrear estableciendo asociaciones entre grafemas y fonemas, y no simplemente partiendo del aspecto visual de las secuencias de grafemas. Las estrategias visuales pueden ser importantes, por ejemplo, con las palabras de ortografía irregular, en las que una estrategia fonológica –como el dictado– no sirve, los estudiantes de secundaria suelen probar varias formas ortográficas diferentes para ver cuál tiene el «aspecto» correcto. O, bien, repiten en voz alta las palabras que se les complican al escribir.

Esta preferencia por la fonología se debe a que la escritura implica una habilidad consciente para formar secuencias lineales de letras. Luego entonces, para escribir correctamente, se

necesita, simultáneamente, esta consciencia fonológica (para manejar los esquemas ortográficos regulares) y un buen conocimiento de tipo visual (para tratar las excepciones). Los educandos que escriben mal, al parecer, carecen de esta doble destreza.

Por otro lado, diversas investigaciones han clasificado formalmente los errores de ortografía en cuatro tipos: *omisiones* (exibir, convivencia por exhibir, connivencia); *adiciones* (inflación por inflación); *sustituciones* (exceso por exceso) e *inversiones* (adverbio por adverbio). Hay, por supuesto, otros errores, pero son menos frecuentes (A.M. Wing y A.D. Baddeley, 1980).

3.3. Los riesgos de dejar de escribir a mano

Los ordenadores y los teléfonos inteligentes han contribuido a que la escritura a mano ocupe un lugar secundario en el día a día. Niños en todo el mundo pasan cada vez más tiempo utilizando computadoras con teclados y pantallas táctiles en lugar de escribir con un bolígrafo y un papel. De hecho, en algunas escuelas de Estados Unidos y de Alemania se ha reconocido esta evolución social y cultural. De hecho, la escritura a mano ya no figura en su plan de estudios. Los alumnos aprenden desde el principio de su educación el alfabeto tal y como aparece en los periódicos o en el monitor de un ordenador: letras de imprenta separadas y sin florituras.

Según los académicos que defienden dicho proyecto, este tipo de enseñanza facilita a los niños el aprendizaje de la escritura y favorece la legibilidad de su caligrafía. Sin embargo, estas supuestas bondades del método han sido refutadas por recientes investigaciones.

Por ejemplo, la neurocientífica cognitiva Karin James (2015), de la Universidad de Bloomington, ha demostrado la importancia de aprender a escribir a mano para el desarrollo cerebral de los niños, ya que el cerebro responde de mejor manera cuando aprende con letras escritas a mano que cuando lo hace a través de un teclado, estableciendo un vínculo entre el proceso de aprender a escribir a mano y el de aprender a leer. Además, se desarrollan habilidades motrices finas para adquirir la destreza que se requiere para producir letras, lo que puede ser beneficioso en muchas otras áreas del desarrollo cognitivo.

Asimismo, algunos estudios de neuroimagen evidencian que el cerebro se activa más cuando se escribe que cuando se teclea. En el primer caso se crea una representación interna de las letras que involucra la integración de las zonas visuales y motoras del cerebro, las cuales activan áreas relacionadas con la ortografía, sonido y significado de las palabras. Esos planos cerebrales se solapan con otros fundamentales en la producción y comprensión del lenguaje, así como en la comprensión de la lectura, lo que podría explicar las habilidades que se potencian con la escritura.

Por el contrario, cuando los niños se limitan a teclear, simplemente están representando en su cerebro un mapa del teclado, según un estudio de la Universidad de Indiana publicado en «Frontiers in Psychology» (2016).

El psicopedagogo Pablo Canosa (2014), profesor en el Centro Universitario Villanueva de Madrid, también defiende la escritura a mano, puesto que es siempre preferible el proceso que active más áreas cerebrales, porque provoca mejores aprendizajes, más profundos y duraderos. Al escribir a mano, los movimientos que tenemos que realizar dejan una huella motora en el cerebro que facilita el posterior reconocimiento de las letras y de las palabras. Es decir, ayuda a un mejor aprendizaje de la lectura. Según Canosa, «la representación de cada letra, de su grafía, se fija mucho mejor al escribir a mano que al hacerlo con el teclado», además de que, con la grafomotricidad, se desarrollan la discriminación auditiva y visual, la organización espacio-temporal, la correcta presión y prensión del instrumento de escritura y el dominio de la mano, entre otras habilidades.

Dado que aprender a escribir a mano es un proceso más complejo que teclear unas letras y exige un mayor esfuerzo mental, que genera aprendizajes más profundos y duraderos (como aprender un nuevo idioma, desarrollar el pensamiento crítico y creativo), sano será que las próximas políticas educativas de México no desfasen esta práctica en el aula promoviendo el uso de las nuevas tecnologías para la creación de textos en el aula de educación básica como una estrategia que pretenda desfasar la redacción manuscrita. Pueden alternarse la redacción con bolígrafo y papel y su procesamiento en un ordenador, pero no sustituir o erradicar, lo

cual no significa un retroceso. Simplemente, tomar notas con la computadora es menos efectivo para el aprendizaje que hacerlo a mano, según un estudio publicado en la revista «*Psychological Science*». Quienes manusciben sus apuntes tienen un aprendizaje más profundo de los conceptos, mientras que los que teclean tienen un recuerdo más literal, pero menos memoria de los aspectos relevantes de la clase (Juan Lupiáñez, 2016). Este escenario es un ejemplo de la repercusión en el rendimiento académico.

Y no es una rebeldía romántica o una visión apocalíptica. Es una postura pedagógica sustentada en la investigación científica.

Afortunadamente, los creadores de los nuevos dispositivos informáticos también son conscientes del 'encanto' que tiene la escritura manual y, por eso, han desarrollado algunas aplicaciones que la imitan, aunque sea en la pantalla. El propio presidente de EEUU, Barack Obama, fue tentado para firmar un autógrafo, haciendo su garabato, en la pantalla de un iPad. "Para los nostálgicos, no todo está perdido", reconoce el neurólogo español Virgilio Hernando Requejo (2010).

3.4. Ventajas cognitivas de la letra cursiva

Por otra parte, existen estudios que sugieren los beneficios de aprender a escribir y leer en letra cursiva (también llamada "manuscrita"). Los especialistas en educación y psicología consideran que este modo de escritura activa el cerebro separando redes y ejercitando más recursos cognitivos que repercutirán, de manera positiva, en la edad adulta. Al parecer, escribir con cursiva entrena también la capacidad de auto-control, lo que otras grafías no lo consiguen e, incluso, puede ser una ruta para el tratamiento de la dislexia, ya que se encuentran entrelazadas habilidades de control motor fino, la integración bilateral y visual, la planificación motora, la propiocepción, la atención sostenida y la percepción sensorial de los dedos.

Y es que, a diferencia de la escritura en el teclado y la práctica visual, según estudios de tomografías del cerebro, diversas áreas del cerebro se co-activan durante el aprendizaje de la escritura en cursiva, además de que las evidencias experimentales revelan que la práctica

escritural manuscrita es más rápida que la de imprenta o script, aunque esta última es preferida por los alumnos por su relativa facilidad y porque la perciben más legible.

De acuerdo con recientes investigaciones de la Universidad de Montreal, los niños desarrollan su etapa caligráfica de los 4 a los 12 años, tiempo en el que ejercitan y aprenden, a través de la ejecución caligráfica, cualidades cognitivas que robustecen su inteligencia, así como otras áreas de desarrollo psicosocial, lo cual se refleja en el rendimiento académico.

Asimismo, dichos estudios han demostrado que los errores disgráficos de forma como las adiciones, supresiones y otros desajustes, predicen un desempeño deficiente en competencias lectoras y en matemáticas.

3.5. La ortografía de los mensajes del teléfono móvil y las redes sociales

Es innegable que, a través de Internet y de los teléfonos celulares se ha extendido entre los adolescentes una manera de escribir marcada por la urgencia, la brevedad y la incorrección. Este fenómeno lingüístico afecta, primordialmente, a la ortografía, pero también a los demás planos de la expresión escrita. Sin embargo, y a pesar de las investigaciones sobre las contracciones del lenguaje, el uso de la lengua en este tipo de mensajes está regido por una serie de convenciones y códigos que nos permiten comprender los mecanismos que rigen el intercambio comunicativo, en la búsqueda de posibilidades didácticas.

Si bien, la investigación de esta «nueva ortografía» comenzó con la exploración de los mensajes de texto y del extinto Messenger (Carmela Domínguez Cuesta y Teresa Mejuto Urrutia, 2004), así como de algunos diccionarios de SMS surgidos a inicios del siglo XXI, y que tuvieron gran auge debido a que, en esa época, escribir bien un mensaje de texto resultaba costoso en los dispositivos de cualquier empresa de telefonía móvil, hoy, con el avance de las redes de Wi-Fi y las promociones de las principales empresas de teléfonos celulares para conectarse, de manera gratuita, a Whatsapp, Facebook o Telegram Messenger, así como la declaración del acceso a Internet como un derecho humano (ONU, 2011), el pretexto económico para redactar correctamente un mensaje en las redes sociales queda descartado.

No obstante, Carmela Domínguez Cuesta y Teresa Mejuto Urrutia (2004) observan, en líneas generales, los siguientes aspectos en la escritura de los jóvenes a través de las telecomunicaciones:

1. Simplificación de la correspondencia fonema/letra, que se hace unívoca, lo que afecta a *b/v*, *y/ll*, *g/j*, *c/q/k*, incluso, *c/s* en usuarios con seseo. Desaparición de la *h*. Uso de la pronunciación inglesa de la *w*, que pasa a ser equivalente de *gua*, *bue*, *hue*, etc. Simplificación de la ortografía de los fonemas que requieren dos letras: *ch* suele representarse por *x*, *qu* se reduce a *k* o *q*, *ll* se representa por su homófono *y*.
2. Utilización de los nombres de letras como correlato de sílabas completas: *d* por *de*, *t* por *te*.
3. Interpretación del valor de determinadas letras a partir del contexto en que aparecen y a partir de las presuposiciones: *tl* por *tal*, *tjta* por *tarjeta*. Con ello, el valor de las letras depende del entorno ortográfico en el que aparezcan.
4. Desaparición total de las tildes.
5. Supresión de espacios entre palabras.
6. Uso de abreviaturas propias del registro coloquial: *insti*, *biblio*, *mate*, y otras como *porfa*, *finde*.
7. Inclusión de grafías fonéticas de palabras en inglés: *plis*, *zanquiú*.
8. Aparición de acrónimos según el modelo anglosajón, es decir, uso de consonantes seguidas que se convierten en palabras con el efecto de la lectura ante la imposibilidad de pronunciarlas sin el apoyo de las vocales (*mûn* por *mañana*).
9. Reinterpretación de las funciones de mayúsculas y minúsculas.
10. Contagio a la escritura de determinados fenómenos orales, como el debilitamiento de la oclusiva sonora final de los participios: *quedao/quedado*; velarización del diptongo *ue*: *gueno*, *weno*; seseo.
11. Utilización de los números con valor fonológico: *sahu2*.
12. Reinterpretación de los signos de puntuación en función de la brevedad, la comodidad y la imaginación.
13. Uso de onomatopeyas y repetición de signos de puntuación con carácter enfático.
14. Inclusión de signos matemáticos como abreviaturas de palabras: *t echo de -*

15. Presencia de emoticonos (dibujos realizados con signos de puntuación y letras).
16. Simplificación de la sintaxis con la consiguiente desaparición de determinadas categorías como preposiciones, artículos, adverbios, enlaces textuales, etc.

Sin duda, existen otros ejemplos de cómo los usuarios de telecomunicaciones han adaptado el código de acuerdo a sus necesidades y las características del canal, fenómeno cultural que, según las investigadoras mencionadas, abre posibilidades didácticas en la enseñanza de la lengua ante una evidente revitalización de la comunicación escrita.

3.6. Modificaciones a la Ortografía de la lengua española de la RAE

El 17 de diciembre de 2010, en una sesión conjunta del pleno de la Real Academia Española (RAE) y de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), se presentó la nueva edición de la *Ortografía de la lengua española*, que sustituyó a la de 1999. En dicho volumen se incluyó las innovaciones ratificadas en una reunión de académicos en el marco de la XXIV Feria Internacional del Libro en Guadalajara (México).

Los principales cambios ortográficos de la lengua castellana aprobados en 2010 son:

- a) Exclusión de los dígrafos *ch* y *ll* del abecedario, lo cual no significa, en modo alguno, que desaparezcan del sistema gráfico del español, sólo dejan de contarse entre las letras del abecé castellano;
- b) Propuesta de un solo nombre para cada una de las letras del alfabeto, lo cual no implica, en modo alguno, que se consideren incorrectas las variantes denominativas con vigencia en el uso que presentan algunas de ellas (*b, v, w, y, j*);
- c) Sustitución, por grafías propias del español, de la *q* etimológica con valor fónico independiente en aquellos extranjerismos y latinismos plenamente adaptados al español. En aplicación de esta norma, voces inglesas como *quark* o *quasar*, o latinas como *quorum* o *execuatur*, deben escribirse en español *cuark*, *cuásar*, *cuórum* y

execuátur. Asimismo, se recomienda emplear con preferencia las grafías *Catar* e *Irak* para los nombres de esos dos países árabes, mejor que *Qatar* e *Iraq*;

- d) Eliminación de la tilde en palabras con diptongos o triptongos ortográficos: *guíon*, *truhan*, *guíais*, *fié*, *liais*, *criéis*, *guías*, *riais*, *Ruan*, *Sion*, etcétera. Esta convención es sólo ortográfica, por lo que no implica, en modo alguno, que los hablantes deban cambiar la manera en que pronuncian naturalmente estas voces, sea con hiato o con diptongo;
- e) Eliminación de la tilde diacrítica en el adverbio *solo* y los pronombres demostrativos (*este*, *ese*, *aquel*, con sus femeninos y plurales) incluso en casos de posible ambigüedad, la cual puede resolverse casi siempre por el propio contexto comunicativo (lingüístico o extralingüístico);
- f) Supresión de la tilde diacrítica en la conjunción disyuntiva *o* escrita entre cifras, ya que su uso no está justificado desde el punto de vista prosódico, puesto que la conjunción *o* es átona (se pronuncia sin acento: ¿*Quieres té o café?*) y tampoco se justifica desde el plano gráfico matemático (*1 o 2 frente a 102*), respecto a una improbable confusión con el cero;
- g) Normas sobre la escritura de los prefijos (incluido *ex-*, que ahora recibe el mismo tratamiento ortográfico que los demás prefijos: *exmarido*, *ex primer ministro*).

3.7. Nuevos vocablos del diccionario de la RAE

En la controvertida 23ª edición de su diccionario, la Real Academia Española aceptó la incorporación de veinte vocablos al uso oficial de la lengua castellana. Se trata de términos que derivan de viejas palabras o completamente nuevas que provienen del uso de las actuales tecnologías.

Los modismos incorporados circulan desde hace tiempo en el vocabulario popular, pero recién con la aprobación de la entidad encargada de regular nuestro idioma podrán utilizarse sin que se considere un error ortográfico.

Las recientes voces aceptadas por la RAE son las siguientes:

1. Palabro: palabra rara o mal dicha.
2. Almóndiga: hace referencia a la palabra albóndiga.
3. Así: es el vulgarismo de así.
4. Culamen: usada para referirse a la cola o nalgas.
5. Descambiar: deshacer un cambio.
6. Toballa: toalla o pieza de felpa.
7. Abracadabrante: muy sorprendente y desconcertante.
8. Güisqui: adaptación del anglicismo whisky.
9. Vagamundo: vagabundo
10. Friqui o friki: extravagante, raro o excéntrico.
11. Cederrón: adaptación castellana del término CD-ROM. Significa “disco compacto que utiliza rayos láser para almacenar y leer grandes cantidades de información en formato digital”.
12. Octubre: válido para nombrar al décimo mes del año.
13. Papahuevos: papanatas.
14. Ño: diminutivo de “señor”.
15. Tuit: mensaje digital que se envía a través de Twitter.
16. Papichulo: hombre que, por su atractivo físico es objeto de deseo.
17. Espanglish: modalidad del habla de algunos grupos hispanos de los Estados Unidos en la que se mezclan elementos léxicos y gramaticales del español y del inglés.
18. Conflictuar: provocar un conflicto en algo o en alguien.
19. Euroescepticismo: hace referencia a la desconfianza hacia los proyectos políticos de la Unión Europea.
20. Amigovio: persona que mantiene con otra una relación de menor compromiso formal que un noviazgo.

Asimismo, en la renovada lexicografía hay numerosos términos asociados a la tecnología, como "tableta", "gigabyte", "hacker", "hipervínculo", "dron", "intranet" o "wifi"; algunos más asociados a las redes sociales, como "tuit", "tuitear" o "bloguero"; otros vinculados con los deportes como

"taquito"; y palabras asociadas a los negocios como "coach", "establishment", "milleurista" o "teletrabajo".

Del mismo modo, se incluye algunas entradas muy utilizadas como "combi", "DNI", "despelote", "bótox", "feminicidio", "precuela", "basurita" o "multiculturalidad", "placar" (armario empotrado) y "kínder" (forma acortada de '*kindergarten*', palabra alemana para referirse al jardín de niños).

Se han agregado términos que han perdido vigencia en la actualidad como es el caso de "motoneta" (motocicleta con ruedas pequeñas, que tiene una plataforma para apoyar los pies) o "bíper" (aparato electrónico que registra llamadas y mensajes, popular en los años 80, hoy obsoleto).

Además, ahora aparecen palabras de origen inglés en su versión castellana, como es el caso del "baipás" (bypass), "bluyín" (blue jean), "espray", "esmog", "jipismo" (de hippie) y "órsay" (offside), entre otros.

Siempre se ha dicho que la lengua va evolucionando a través del tiempo. Este es un dilema comprobado si se relaciona esta transformación con los cambios que se producen en los modos de vivir de las personas en cada época. En esta era digital y de los abreviamentos, de la celeridad y lo masivo, la comunicación por medio de la palabra está generando modernos paradigmas semióticos que, también con los años y el uso o desuso por parte de los hablantes, se establecerán como códigos lingüísticos o transitarán hacia nuevos modelos del lenguaje.

3.8. La lengua española en cifras

Actualmente el diccionario de la Real Academia Española contiene alrededor de 88,000 palabras, a las que hay que añadir los aproximadamente 70,000 términos presentes en el de americanismos. De todas formas, se estima que, para calcular todo el léxico de una lengua, habría que añadir un 30% al número de vocablos presente en los diccionarios, por lo que el número de términos del español podría superar con claridad los 100,000. Obviamente, los diccionarios no cubren todo el universo lexicográfico del español, pero son un buen lugar para empezar, además de que nos permiten comprender el vertiginoso incremento de la densidad léxica de nuestra lengua. Si a esto aunamos el hecho de que, en nuestra comunicación cotidiana

utilizamos el 0,15 % de nuestro vasto vocabulario, podremos entender la pobreza de lenguaje y, por ende, las deficiencias en la competencia ortográfica que predominan en amplios sectores de la sociedad.

Por otra parte, todas las fuentes demolingüísticas clasifican la lengua española como la segunda más hablada del mundo, con alrededor de 400 millones de hablantes nativos, detrás del chino mandarín y por delante del inglés y del hindi/urdu. El alemán y el francés se incluirían en el grupo de las que tienen entre 50 y 100 millones de hablantes. Y los estudios de prospectiva están de acuerdo en que el inglés, el español y el chino serán las tres lenguas de comunicación internacional durante el siglo XXI.

En consecuencia, el mejoramiento y actualización de la enseñanza de nuestra lengua desde el nivel básico del sistema educativo mexicano es de vital importancia en esta época de interculturalidad incentivada por la comunicación internacional a través de la Internet, en la que, por cierto, el castellano ocupa el segundo lugar, a distancia del inglés, pero por delante del francés, el alemán, el ruso, el árabe o el italiano, que son también lenguas de alcance multinacional.

Capítulo IV. Didáctica de la ortografía para la educación secundaria

4.1. Fundamentos de la ortografía española

El término ortografía (del latín *orthographia*) está formado a partir del griego. Su primer elemento es el adjetivo ὀρθός, ὀρθή, ὀρθόν (pr. orthós, orthé, orthón) cuyo significado es, entre otros, «correcto». Su segundo elemento es γράφω (pr.grafo) primera persona del singular presente del verbo γράφειν (pro.grafein) que significa «escribir». Luego entonces, se puede considerar como concepto etimológico de este vocablo el acto de escribir correctamente.

Otra definición es la referida a la sección de la gramática normativa que explicita las reglas para utilizar signos y letras de escritura de manera apropiada. Estas normas o reglas ortográficas son convenciones de la lengua que, a través del tiempo, se fueron arraigando a partir de su uso, y pasaron a ser escritas, un ejemplo de esto es el diccionario. De ahí que algunos autores subdividen la ortografía en tres temas: la ortografía de los acentos o acentual, la ortografía de la puntuación y la ortografía de los signos gráficos.

Es lo primero que se enseña cuando un niño comienza a aprender a leer y escribir, y es lo que se va intentando afianzar a lo largo de los años escolares para la correcta expresión de los alumnos.

Aunque esta es una de las razones de su importancia, existe otra que es la necesidad de que el mensaje sea decodificado fielmente, o sea que sea entendido. Y para eso es fundamental el conocimiento de esas reglas a través de la lexicografía y de la puntuación, las dos secciones que conforman la ortografía.

En algunas lenguas, la ortografía basa sus normas en los fonemas (abstracciones mentales de los sonidos del habla), tal y como ocurre con el castellano. Otros idiomas optan por criterios

etimológicos (es decir, se remiten al origen de las palabras), una situación que promueve la divergencia entre la escritura y la pronunciación de las palabras. En el caso del castellano, parece evidente que la ortografía es un componente externo del sistema lingüístico que tiene la particularidad de que sólo afecta a un tipo de lenguaje: el escrito.

No es de extrañar que muchos escritores reconocidos a nivel mundial hayan solicitado la simplificación de las reglas ortográficas. Algunos de ellos son Juan Ramón Jiménez, Miguel de Unamuno, Gabriel García Márquez, Fernando Vallejo y Juan Andrés Gualda Gil. Estos planteamientos, sin embargo, suscitan una serie de interrogantes y potenciales problemas, que los medios académicos no han podido resolver.

Por otra parte, es un hecho el gran número de errores ortográficos que cometen los educandos a la hora de elaborar textos, las continuas impropiedades en el uso del léxico o en las construcciones gramaticales; incorrecciones que, en unos casos, se gestan en la educación primaria, se acentúan a lo largo de la educación secundaria y se siguen apreciando de manera significativa durante la enseñanza universitaria, donde se llegan a apreciar graves errores que no se han subsanado y trabajado en etapas anteriores (Ana Fernández-Rufete, 2015).

4.2. La enseñanza y aprendizaje de la ortografía

Una de las causas de los errores ortográficos en los alumnos de educación secundaria es que los contenidos de su enseñanza se han trabajado casi exclusivamente desde el aprendizaje memorístico de reglas de aplicación bastante restringida y de ejercicios de dictado complicados y sin preparar, concebidos, muchas veces, como instrumento de evaluación. Al respecto, Montserrat Bigas Salvador (1996) afirma que, en el panorama actual, el valor añadido que se otorga, en la escuela y en la sociedad en general, al conocimiento ortográfico es una cuestión relevante que debería ser objeto de revisión, ya que ese excesivo énfasis en la competencia ortográfica puede cerrar el paso a estudiantes inteligentes, aptos para el estudio, cuyo único problema sea manifestar dificultades en la adquisición de la ortografía. Se da, a veces, más importancia a un escrito sin errores que a la capacidad de expresar de forma precisa y coherente las ideas. Asimismo, socialmente, un nivel ortográfico bajo es sinónimo de nivel

sociocultural y educativo también bajo, y este hecho suele conllevar problemas para la promoción social del individuo (J.M. Maistre, 1974). Un acto de discriminación, sin duda, como la práctica aristocratizante de la lectura, en algunos casos.

No se trata de minimizar el aprendizaje de la ortografía, sino de situar su enseñanza en el conjunto de las actividades del lenguaje escrito y relativizar el mal llamado «problema ortográfico», en búsqueda de una didáctica de la ortografía más «razonable» sustentada, por ejemplo, en la escritura en situaciones reales y el trabajo sistemático de cuestiones ortográficas.

Como señala Daniel Cassany (1993), se ha sobrevalorado la corrección ortográfica hasta identificar “escribir bien” con hacerlo sin errores y la ortografía llega a ser autónoma, verdadero caballo de batalla de la clase de lengua despojada del carácter comunicativo que tiene el lenguaje hasta convertirse en un conjunto de reglas normativas y memorísticas, auténtica obsesión de profesores y alumnos. Y lo más grave es que, pese a la atención desmedida que se le dedica, no se consigue el éxito esperado.

El problema que plantea la enseñanza de la ortografía no es, por tanto, si se debe enseñar o no, sino que hay que replantear el estatus otorgado a la ortografía en un planteamiento comunicativo de la enseñanza de la lengua, y renovar las técnicas de enseñanza, aprendizaje y corrección.

Coincido con Rogelio Reyes y Humberto Cueva (2003:85), quienes consideran que:

[...] La escuela secundaria no es territorio para planteamientos reformistas a la ortografía. Si los maestros de Español adoptáramos posturas reformistas ortográficas ante nuestros alumnos, tarde o temprano produciríamos una incomunicación. Los docentes de Español debemos ser innovadores, eso sí, en los métodos para enseñar la ortografía y lograr que los educandos reconozcan que las reglas ortográficas son necesidad, no necesidad.

Si hacemos que los estudiantes escriban 20 veces cada palabra que hayan sacado mal en el dictado, sin conocer por qué cometieron el error, difícilmente van a comprender por qué ha de escribirse de un modo y no de otro.

Dejemos pues que el devenir del tiempo jubile a las reglas ortográficas que deban jubilarse por desuso social. El idioma no es sólo reglas ortográficas, y precisamente porque abarca muchísimos aspectos, seamos cada vez más creativos en su enseñanza.

Luego entonces, la enseñanza de la ortografía tiene que contextualizarse dentro de los aprendizajes del alumnado a través de unos métodos y unos procedimientos que el profesor, previamente, ha establecido y se encargará de poner a disposición situaciones reales de escritura que proporcionan una conexión con la escritura (Sánchez, 2009). Desde la aparición de la ortografía, como elemento de la lengua objeto de enseñanza, han sido distintos los enfoques que se han ido adoptando para enseñar y trabajar con la ortografía en el aula, entre ellos: *tradicional*, *socio-constructivista*, *comunicativo-funcional* y, por último, el *PNL* (Programación Neurolingüística).

El medio académico estima que, vistos a manera de polos opuestos, el enfoque tradicional para enseñar ortografía -el más empleado por el magisterio- no consigue fijar el aprendizaje de los alumnos, ya que, determinadas prácticas como la transmisión verbal de reglas, repeticiones y la automatización de la escritura, en vez de prevenir los errores ortográficos, contribuyen a fijarlos (Catalá, 2009). En cambio, las nuevas tendencias, representadas por el enfoque de la Programación Neurolingüística, permiten describir los procesos mentales que realizan las personas con buena ortografía de forma suficientemente clara como para que puedan ser enseñados (Gabarró y Puigarnau, 2010).

4.3. Los estilos de aprendizaje: escuchar versus visualizar

La experiencia nos demuestra que las diversas prácticas ortográficas en el aula son útiles para unos alumnos, pero para otros no, debido a que, sencillamente, el proceso intelectual o estrategia mental utilizada por unos y otros es distinta.

Damos por supuesto que el alumno realizará por sí mismo los pasos mentales necesarios para el pleno dominio ortográfico al ofrecérsele ejercicios concretos como el dictado, cuando a menudo no es así.

En consecuencia, y como lo demuestra la investigación educativa respecto a los estilos de aprendizaje (D. E. Hunt, 1979; H. Gardner, 1983; R. M. Smith, 1988; R. Schmeck, 1998), hay que ofrecer modelos de actuación o estrategia mental que siguen las personas con buena ortografía y dominarlo hasta poder enseñarlo a cualquier persona que lo desee.

Por lo tanto, una función primordial del educador, en la enseñanza ortográfica, es ayudar al educando en dos aspectos: a) Focalizar la atención en la información relevante, y b) Procesarla a través del canal o canales sensoriales adecuados, aunque, para el aprendizaje de la ortografía, el mejor canal es el visual.

Lo que ha sido captado a través de un canal de percepción, difícilmente será recordado de forma útil a través de otro. Si un alumno recuerda auditivamente la palabra "ventana", difícilmente sabrá si se escribe con "b" o con "v" puesto que esta información es visual y no auditiva.

Por consiguiente, debemos tener presente que el aprendizaje ortográfico forma parte de un contexto más general de la comprensión y la expresión escrita y sólo tendrá sentido como instrumento para conseguir una mayor eficacia comunicativa. Si bien, la didáctica de la ortografía tiene como bases la fonética y la memoria visual, algunos aprendizajes están vinculados con otros niveles de análisis lingüístico (flexión verbal, familias léxicas, etc.) y al hábito de la lectura.

4.4. Estrategias de intervención en el aula

4.4.1. El dictado

De acuerdo con el Centro Virtual Cervantes, el dictado es una de las técnicas más tradicionales en la clase de lengua; consiste en que el alumno transcriba un texto oral. En su forma más

convencional, el profesor es la fuente del texto oral y suele adoptar el siguiente procedimiento: en primer lugar, lee el texto completo a velocidad normal para que los alumnos se hagan una idea general; en segundo lugar, lee de nuevo el texto cortando los sintagmas con pausas, de forma que éstos tengan una extensión suficiente como para que los educandos puedan recordar el texto y transcribirlo.

Esta técnica, asociada a la enseñanza de lenguas tradicional, prácticamente quedó arrinconada con la aparición de los primeros enfoques comunicativos. Sin embargo, posteriormente se ha reconsiderado su utilidad, para pasar a considerarse en la actualidad como una técnica válida, de entre las muchas posibles, para la enseñanza de lenguas extranjeras, con sus cualidades y sus limitaciones.

Su utilidad es la de poner a prueba la capacidad perceptiva del alumno, es decir su habilidad para identificar fonemas y palabras, y la competencia ortográfica. También sirve como práctica del reconocimiento auditivo de vocabulario o elementos gramaticales ya enseñados.

En la elección de textos o vocablos para ser dictados, es importante tener en cuenta su adecuación al nivel de competencia lingüística de los estudiantes. Obviamente, no tiene importancia que el alumno cometa errores ortográficos en palabras que nunca ha visto en su forma escrita. Lo relevante es que la transcripción esté justificada fonológicamente. Por ejemplo, en español, la letra h se presta a la confusión ortográfica, al igual que los fonemas que se pueden corresponder con dos letras, como j/g, ll/y, b/v y c/z.

Los dictados se pueden realizar en el aula en diferentes variantes en función de los siguientes criterios:

- Según quién sea la fuente del texto oral: el emisor puede ser el profesor, un alumno o bien una grabación de audio;
- Según quiénes sean los receptores que transcriben: el emisor puede dirigirse a la totalidad de la clase, a un grupo o a un compañero, y
- Según la extensión el texto que haya que transcribir: el dictado puede consistir en que el alumno transcriba letras de palabras incompletas, una serie de palabras aisladas,

huecos de palabras en frases incompletas, frases que forman parte de un texto incompleto, o bien el texto completo.

En todos los dictados se pone a prueba la percepción auditiva del alumno que escribe. Cuando el que dicta es un educando, también se pone a prueba la precisión e inteligibilidad de su pronunciación. En ningún caso puede considerarse el dictado como una actividad de expresión escrita, ni como una técnica de aprendizaje de la ortografía. Es un recurso que nos ayuda a conocer: fallas de atención, incorrecciones en la escritura de palabras aprendidas en clase, aprendizaje incompleto de determinadas nociones y reglas de uso. En el plano didáctico, se puede utilizar como una actividad evaluadora y de autocorrección. Sin embargo, no se debe utilizar para contabilizar errores, sino para prevenirlos y evitarlos, además de que, una vez corregido, puede utilizarse como dictado consulta, es decir, se lee, se dicta y luego los estudiantes buscan las soluciones a los problemas que el dictado les haya planteado (Camps, 1993).

Por su parte, Cassany (1994) plantea el desarrollo del dictado siguiendo estos pasos:

1. Explicar el tema
2. Leer el texto
3. Dictarlo
4. Releerlo
5. Pedir a los alumnos que lo lean de forma silenciosa
6. Que lo comparen y comenten en grupos
7. Dar la versión correcta

Finalmente, añade hasta diez formas distintas de dictado: dictado por parejas, el dictado del secretario, dictado memorístico, dictado-redacción colectivo, dictado grupal, medio dictado, dictado fonético, dictado telegráfico, dictado para modificar y dictado cantado.

Por supuesto, no se desechan otras variantes como los dictados preparados, escribir tres frases con las palabras, copiar las palabras mal escritas, aplicación de una norma a una colección de palabras, subrayar la letra difícil, buscar tres palabras de la misma familia semántica, consulta sistemática del diccionario, escribir frases con palabras prefijadas, poner las letras que faltan de una palabra y memorización de vocabulario. Asimismo, la experiencia docente me ha enseñado que no son convenientes los dictados alfabéticamente ordenados, pues son fáciles de deducir para el alumno, sino por niveles de dificultad ortográfica, como los que presento al final del libro.

En el caso de los estudiantes que copian de manera errónea las palabras que tienen frente al libro o pizarrón, es poco probable que se deba a desajustes neurológicos -aunque no se descarta- y hay, en cambio, mayor probabilidad de encontrar la explicación en fallas de sus procesos cognitivos y/o de comprensión lectora.

4.4.2. Talleres de ortografía

Mediante la aplicación de metodologías didácticas como el aprendizaje cooperativo se puede involucrar a los alumnos en tareas de participación grupal e individual que contribuyan a la generación de aprendizajes significativos en un adecuado clima de aula. Ese es el punto de partida de Rosa Fischer y Silvia K. de Marcipar (2002), quienes consideran que los “talleres de ortografía” responden a dicho enfoque pedagógico. Si bien, su planteamiento está orientada, primordialmente, a los niños de educación primaria, ya que se apoyan en el método **viso audo motor gnósico gráfico** (inductivo-deductivo), con las adecuaciones necesarias, es posible adaptarlo a las aulas de secundaria.

En esta propuesta se recomienda trabajar mediante talleres -abiertos y cerrados- en los cuales se implemente fichas de enseñanza individualizada y pruebas de evaluación ortográfica que posibiliten al maestro la realización de los ajustes necesarios en su planificación y la elaboración de un plan concreto de recuperación de los atrasados.

En educación secundaria, resulta pertinente que los talleres sean horizontales, o sea, que estén organizados por adolescentes de la misma etapa evolutiva, el mismo grado y la edad aproximada.

Respecto a la valoración cuantitativa de los avances de los talleres, Fischer y Marcipar mencionan que se puede elaborar *Planillas de evaluación ortográfica* para conocer objetivamente el estado individual y general del grado/grupo.

Los datos de esa planilla se toman adjudicando un punto por cada palabra mal escrita y medio punto por acento.

La *mediana de rendimiento de grado/grupo* divide a la serie de puntajes ordenados de mayor a menor, o viceversa, obtenidos por los alumnos, en dos partes con igual número de términos cada una.

La *media aritmética del grado/grupo* es el valor que se obtiene dividiendo la suma de los porcentajes por el número de estudiantes. Ejemplo: Sobre veinte (20) alumnos, la mediana de rendimiento corresponde al número diez (10) de la lista, con 78 aciertos, 22 errores y 78% de rendimiento. Palabras dictadas: 100.

En el anterior ejemplo, la suma de los porcentajes da: 1,550; divididos por el número de educandos (20), da una media aritmética de: 77,50 %.

Una vez evaluados los alumnos, se procede a preparar series de “Tarjetas de recuperación” que han de constituir un práctico recurso correctivo y de complementación del aprendizaje individualizado.

Cada serie constará de diez a veinte tarjetas, según la necesidad, de 15 x 13 centímetros, de cartulina o cartón, que lleven al pie los números que correspondan a los adolescentes que trabajarán con ellas.

Cada uno conoce su número y cuando ha cumplido con las actividades propuestas, devuelve la tarjeta con su número tachado con una cruz y saca otra del tarjetero o del sobre que corresponde y así sucesivamente hasta que se agota la “serie”.

Los ejercicios que incluyan deben ser sencillos, graduados, interesantes y adaptados al nivel pedagógico del grado/grupo para el que se destinan, con diseños flexibles, de acuerdo a la creatividad del docente. Cada serie debe tener muy clara la meta acorde con los objetivos de la asignatura.

Con estas tarjetas trabajarán en clase y en el hogar, según lo estime conveniente el maestro. La autocorrección se facilita con el “Tarjetero de soluciones correctas”. El educando se acostumbrará muy pronto a manejarlo y lo usará con responsabilidad para corregir los ejercicios realizados en su cuaderno de clase o portafolio de evidencias.

4.4.3. Metodología basada en la Programación Neurolingüística

La gran aportación de la PNL a la didáctica ortográfica es, precisamente, el haber sabido explicar el proceso mental que realizan las personas con buena ortografía y haber pensado el modo de enseñar fácilmente dicho proceso a cualquier discente.

Las personas con buena ortografía, cuando escuchan o se dicen una palabra que quieren escribir, buscan mentalmente la imagen de tal expresión, viéndola con todas las letras. La escritura se convierte en una "copia" de la palabra que previamente han almacenado en su mente. Una vez que están seguros de la imagen que tienen de dicho vocablo, escriben esa palabra que tienen almacenada en su mente. Si no están seguros de poder escribirla correctamente, la sensación de inseguridad les lleva a consultar el diccionario; investigan por cualquier medio; anotan el término de varias maneras hasta convencerse de su precisa escritura y/o tratan de relacionar ese vocablo con alguna regla ortográfica. Estas son varias estrategias de un proceso de escritura razonado y que es con el que se recomienda trabajar en el aula, de acuerdo con las nuevas tendencias pedagógicas.

Cuando nuestros alumnos dominen dicho mecanismo de forma automática, su mejora será continua, igual que les ocurre a todas las personas que tienen buena ortografía, pueden o no conocer una palabra, pero, en cuanto la tienen escrita, difícilmente la olvidan.

Por lo tanto, para la enseñanza de la ortografía se debe, primero, fortalecer la memoria visual (las palabras son imágenes mentales). Después, deberemos consolidar en el aula el proceso cognitivo que implica visualizar, en nuestra mente, las palabras antes de escribirlas, lo cual implica aplicar la memoria visual a la ortografía.

Una vez logrado lo anterior, estaremos en mejores condiciones de relacionar la enseñanza convencional de la ortografía, para resignificar el aprendizaje razonado de la normativa ortográfica.

Una propuesta de trabajo en el aula

De acuerdo con la metodología de Daniel Gabarró (2008), basada en la Programación Neurolingüística, en el aula de educación secundaria podemos implementar su propuesta de siete pasos de fortalecimiento de la memoria visual para mejorar la ortografía, a saber:

1. **Fortalecer la memoria visual.** Mediante la práctica nemotécnica de figuras geométricas y/o dibujos a color, memoramas, etcétera.
2. **Unir la memoria visual a la ortografía.** Se le muestra al alumno una serie de palabras - de preferencia, en forma de lista- con un color diferente cada letra, durante un lapso breve, por ejemplo, **escasez**, **escocés**, **xenofobia**, **asertivo**, **vigésimo**. Enseguida, se le pide que cierre los ojos y visualice las palabras en su mente. A continuación, se le solicita que deletree los vocablos que recuerde y se le hace preguntas libres como ¿de qué color es la primera letra? ¿Y la segunda? ¿Recuerdas cuál letra lleva acento? ¿En qué lugar está la letra roja? ¿Y la azul?

Con la práctica continua de este ejercicio, los educandos irán incrementando las palabras recordadas sin dificultad y se logrará que visualicen las palabras antes de escribirlas, cambiando su estrategia auditiva a visual, durante los dictados. (Véase Anexo 1)

3. **Aprender las palabras que más dan lugar a error.** Una vez desarrollada la memoria visual, estaremos en condiciones de presentarles a nuestros alumnos listas de palabras con dificultad ortográfica, sin colores, con los recursos didácticos que consideremos pertinentes (tarjetas, ficheros, juegos de palabras, cuaderno de ortografía, murales, logogramas, carteles de vocabulario, correctores ortográficos, etcétera).
4. **Dominar el vocabulario habitual.** Daniel Gabarró recomienda reelaborar los dictados con las palabras que, con mayor incidencia, generen errores ortográficos, a fin de disminuirlos paulatinamente. Para ello, sugiere utilizar sobres en los que el alumno guarde: 1) Palabras desconocidas, aunque hayan sido escritas correctamente; 2) Palabras escritas de manera impecable y cuyo significado conozca; 3) Palabras ya conocidas del anterior sobre, y 4) Palabras plenamente dominadas. Si en los dictados subsecuentes el estudiante se equivoca en una palabra de cualquier sobre, deberá colocarla de nuevo en el sobre 1, para que vuelva a comenzar el circuito.
Cuando queden pocas palabras de la lista asignada por el docente en los tres primeros sobres, se añadirán nuevos vocablos para ampliar el repertorio.
5. **Estrategias de consolidación.** Además de que el alumno intente recordar las palabras con dificultad ortográfica que visualice en su vida cotidiana, Gabarró aconseja el aprendizaje de la ortografía con cualquier texto, al leer, mediante el dictado cruzado, al copiar textos del pizarrón o del libro, al leer cuentos, y a través de juegos y concursos en el aula (sugiero anagramas, palíndromos, adivinanzas, nombrar letras y palabras, crucigramas, sopa de letras, *spelling bee*, dibujos, Scrabble, ejercicios de derivación, entre otros).
6. **Reciclar nuestro vocabulario.**
7. **La normativa más importante.** Dado que, en castellano, hay censadas alrededor de 600 normas de ortografía, Daniel Gabarró presenta un sumario de las que considera más rentables porque incluyen un mayor número de vocablos con pocas excepciones.

4.4.4. Método Troncoso de lectura y escritura para educación especial

Cabe mencionar que, en el caso de alumnos con Síndrome de Down, Asperger y Déficit de Atención es recomendable utilizar el método Troncoso para el desarrollo de la lectoescritura y, por ende, de la ortografía. Para ello, se debe comenzar por el mejoramiento de la motricidad fina para escribir en los primeros años de la educación primaria. Después, deberá ejercitarse en el trazo de todo tipo de líneas. Una vez superada esta etapa, el niño comenzará a practicar ejercicios de caligrafía con asociaciones gráficas.

Más adelante, el educando podrá escribir sílabas y, posteriormente, palabras completas asociadas a imágenes (dibujos, dominó de frutas, collage, recortes).

En su periodo avanzado, el discente con capacidades diferentes escribirá oraciones breves, pero siempre relacionándolas con imágenes.

En la última fase, el estudiante con necesidades especiales logrará escribir oraciones completas sin imágenes. En esta parte del proceso cognitivo, será posible ejercitarlo en la ortografía, pudiendo utilizar mayúsculas y minúsculas, algunos signos de puntuación (el punto, la coma, signos de interrogación y exclamación) y ciertas reglas ortográficas de letras esenciales como b, v, g, j, c y z, así como el incremento de vocabulario e identificación alfabética.

4.4.5. Ingeniatura del aprendizaje

En el ámbito de la psicopedagogía, la ingeniería del aprendizaje es un compendio de técnicas y métodos bien empleados al proceso educativo tales como lectura de comprensión, tecnología de Cromos, nemotecnia, imaginación y report.

La ingeniería del aprendizaje es el arte de crear con la imaginación nuevas fórmulas pedagógicas que faciliten al docente el proceso de enseñanza-aprendizaje en beneficio propio y de sus alumnos.

En este rubro pedagógico se inscriben recientes trabajos como la *Tabla periódica de la ortografía*, creada por el lingüista español Juan Romeu Fernández (2016), quien ha sustituido los símbolos químicos por algunas de las principales normas ortográficas, de acuerdo con la nueva preceptiva de la RAE, conservando la forma y el estilo de la original. Dicha gráfica se encuentra disponible en la plataforma sinfaltas.com, una web que publica periódicamente artículos relacionados con temas de actualidad, con el objetivo de fomentar el correcto uso - hablado y escrito- del idioma español. (Véase Anexo 2)

También se recomienda los ejercicios interactivos de portales como reglasdeortografia.com, que difunden, incluso por Twitter, novedades ortográficas.

Capítulo V. Sumario ortográfico

Alfabeto

De acuerdo con la última edición de la *Ortografía de la lengua española* (2010), al excluirse definitivamente del alfabeto castellano los dígrafos *ch* y *ll*, el abecedario del español queda así reducido a las veintisiete letras siguientes: a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, k, l, m, n, ñ, o, p, q, r, s, t, u, v, w, x, y, z.

Sin embargo, la Real Academia Española especifica que la eliminación de los dígrafos *ch* y *ll* del inventario de letras del abecedario no supone, en modo alguno, que desaparezcan del sistema gráfico del español. Al tratarse de combinaciones de dos letras, las palabras que comienzan por estos dígrafos o que los contienen no se alfabetizan aparte, sino en los lugares que les corresponden dentro de la *c* y la *l*, respectivamente. La decisión de adoptar el orden alfabético latino universal se tomó en el X Congreso de la Asociación de Academias de la Lengua Española, celebrado en 1994, y viene aplicándose desde entonces en todas las obras académicas.

Guion final de línea

- El guion final de línea no puede separar letras que constituyen una misma sílaba, ni tampoco las letras de los dígrafos *rr*, *ll*, *ch*: *es-ta-ble-ci-mien-to*.
- No se puede dejar una vocal sola al final de línea, ni separar dos vocales seguidas de una palabra en distintas líneas: *abier-to*.

Acento ortográfico

- Se acentúan las palabras:
 - Agudas terminadas en **n**, **s** o **vocal**: *razón*, *exprés*, *café*.
 - Graves o llanas terminadas en **consonante** que no sea **n** o **s**: *árbol*, *lápiz*.
 - Esdrújulas y sobreesdrújulas llevan siempre tilde: *bolígrafo*, *coméntaselo*.

- Los **diptongos** y **triptongos** en la vocal abierta cuando así lo exijan las reglas generales de acentuación. Si las dos vocales del diptongo son cerradas (i, u), la tilde recae sobre la segunda vocal.
- **Hiato** (o adiptongo): entre dos vocales abiertas o semiabiertas (a, e, o), lleva tilde la vocal que exija la regla general de acentuación: *aéreo, geólogo*.
- El grupo *ui* se considera como diptongo y sólo llevará acento ortográfico sobre la *i* cuando le corresponda por ser palabra aguda o esdrújula.
- La h muda entre dos vocales no impide que éstas formen diptongo: *de-sahu-cio*.

El acento diacrítico o diferencial

- Por regla general, los monosílabos no se acentúan, excepto algunos bisílabos homónimos: *te* (pronombre) o *té* (sustantivo).

Uso de mayúsculas

- Las letras mayúsculas se acentúan cuando las reglas de acentuación lo exijan.
- Letra inicial de un texto y la que va detrás de punto.
- Nombres propios: *España, Enrique, Italia*.
- Los títulos de obras literarias, artísticas y científicas.
- Los atributos de Dios: *Creador, Altísimo, Redentor*.
- Los títulos de dignidad o autoridad y los colectivos que significan entidades o corporaciones.
- Los números romanos: *siglo XXI, capítulo VI, LXIII Legislatura...*
- Generalmente, las palabras que indican autoridad o cargo: *el Presidente, el Primer Ministro, el Pontífice, el Magistrado, la Directora*, etc.
- La palabra que sigue a la fórmula de cortesía inicial de una carta.
- Tras los dos puntos que preceden a una cita textual.
- Los dígrafos *ch* o *ll*, sólo llevan mayúscula en la primera de las dos letras.
- Opcionalmente los nombres de disciplinas científicas, épocas históricas y movimientos religiosos, políticos o culturales: *la Química, el Surrealismo, la Revolución Mexicana*.
- Las **siglas** presentan normalmente en mayúscula y sin puntos todas las letras que las componen (*OCDE, DNI, ISO*). Cuando se pronuncian como se escriben, esto es, los

acrónimos, se escriben sólo con la inicial mayúscula si se trata de nombres propios y tienen más de cuatro letras: *Unicef, Unesco, Issste*; o con todas sus letras minúsculas, si se trata de nombres comunes: uci, omni, radar, sida. Los acrónimos que se escriben con minúsculas deben someterse a las reglas de acentuación gráfica (*láser*).

- Las **abreviaturas** si se trata de fórmulas de tratamiento o cortesía: *Sr. D.; Dr.; Ud. o Vd.*

Los signos de puntuación

- Coma (,). Indica una breve pausa en la lectura. Se usa, generalmente, para separar los distintos elementos de una enumeración, menos el último que irá precedido por la conjunción *y* o *ni*.
- Punto y coma (;). Indica una pausa más intensa que la coma, pero menor que el punto y seguido. Puede separar oraciones gramaticalmente autónomas, aunque muy relacionadas por el sentido y tiene una singular utilidad para separar enumeraciones de frases o sintagmas complejos.
- Punto (.). Separa oraciones autónomas. Después de este signo se escribe siempre mayúscula.

-Hay tres tipos de punto:

- Punto y seguido: cada vez que se cierra un periodo gramatical u oración, por lo que el enunciado siguiente empieza en la misma línea.
- Punto y aparte: para separar los distintos párrafos de un texto.
- Punto final: al concluir el texto.
- Dos puntos (:). Indica una pausa larga siempre:
 - Después de los encabezamientos de las cartas.
 - En las citas textuales antes de comenzarlas.
 - Al iniciar una enumeración.
- Puntos suspensivos (...). Indican una suspensión o interrupción del mensaje, como un recurso expresivo.
- Interrogación (¿...?). Sirven para marcar el principio y el final de una pregunta formulada en estilo directo. Ejemplo: *¿Cómo se llama?*

- Admiración (;...!). Se utilizan en los enunciados exclamativos, lo cuales expresan un sentimiento o una emoción con intensidad. Ejemplo: *¡Qué desastre!*
- Paréntesis (.). Se introducen en el texto para hacer una aclaración que podría constituir una oración aparte.
- Raya (-). Equivale al paréntesis. Se usa para indicar el cambio de interlocutor en los diálogos, aunque, en algunos textos narrativos, este signo se sustituye por comillas. (Véase obra novelística de José Saramago).
- Guion (-). Se usa al final de una línea cuando no cabe una palabra entera y se separa por sílabas y también para separar los componentes de una palabra compuesta (*espacio-temporal; teórico-práctico*).
- Comillas (“...”). Se utilizan para destacar citas textuales, títulos de obras artísticas, revistas, libros, periódicos, extranjerismos, entre otros. Ejemplos: “La Jornada”, “Cien años de soledad”, “OK”.

Palabras con b, v

bohemio	berenjena	avutarda	ebonita
bivalvos	veril	embelesa	sensitivo
herbívoro	bascosidad	calabozo	barnizado
azolve	abacería	caterva	válvula
gavera	ribera	ribete	boyante
abrupto	bicicletería	longevo	viticultor
vileza	advenedizo	umbral	biografía
ovillo	subvenir	buhardilla	obsidiana
búho	bullicioso	vaporización	bélico
varicela	nebulosa	vestigio	embravecer
blancuzco	bahía	benjuí	aversión
subálveo	verruga	abstruso	vahído
cachivache	ebullición	bujía	albahaca
aversión	rivera	vihuela	bisagra
pubescencia	conurbación	bisabuelo	visura
asertivo	velocímetro	veintidós	barahúnda
voracidad	bivalente	úvula	valvas
bisonte	ovoide	bíceps	bizcocho
bibliografía	veleidoso	bibliomancia	obcecar
verbigracia	bebedero	avestruz	benevolencia
reviviscencia	abyecto	embalaje	vericuetto
bulbo	cerbatana	cerviz	libaciones
urbanidad	vencejo	bicóncavo	superávit
larvarias	sobreentender	malvavisco	bizarro
bilingüe	abjurar	vástago	volován
veintitrés	benévolo	bálsamo	biología
avatares	ovíparo	billonésimo	subyugar
beneplácito	víbora	bibliofilia	reservación
proveer	cohibido	glóbulos	absceso
celtíbero	volición	bayeta	amigovio
vehemente	herbecer	hilván	bífido
bromeliáceas	adverbio	disolver	bajeza
covacha	avellanado	baldosa	volitivo
volframio	absolver	circunvecino	bienvenido
vértice	movilidad	bravo	avezado
búnker	buganvilia	vermú	bomba
brasero	abecé	bumerán	malvado
habús	Yahvé	bracero	adverso
civilidad	nabab	vicecónsul	querub
obvio	abnegación	absurdo	Jacob

abstinencia	vendaje	biotecnología	barba
vaho	betún	votación	saliva
estabilidad	bombilla	buey	cibernética
cavilar	vocabulario	bazuca	cavatina
bergante	hamburguesa	lavabo	explosivo
alveolo	jobo	meditabundo	ravioles
servilleta	silbar	oveja	hebilla
libido	berlinga	bramido	biscuit
carnaval	vicerrector	civilizado	alvino
baobab	estribo	brahmán	cueva
huevo	cavacote	lívido	bermellón
debelar	cuervo	cautivo	breve
subvención	cúrbana	burbuja	obtusos
vehículo	alverja	prebenda	sorbete
béstola	avalancha	observar	vozarrón
novel	homófobo	viceversa	bisiesto
bisoñé	polvo	hovero	resolver
solvencia	omnívoro	Nobel	savia
baya	bicéfalo	baldío	nobilísimo
avocar	revise	onceavo	valla
conversatorio	rumba	lavativa	catorzavo
travesía	vaticinar	estuviese	berilio
brillantez	ébano	carvayo	concebir
abejorro	viabilidad	lovaniense	probeta
vestíbulo	besugo	autobús	bimestral
abundaba	óvalo	vientre	tetrasílabo
Sebastopol	bah	álveo	publicidad
innovación	avulsión	disolver	bisexual
alveario	volitivo	bermejo	involuntario
álbum	proboscidio	soviet	avoceta
avucasta	antiviral	desabrido	ebenáceo
monosílabo	agorafobia	caverna	derogaba
reservorio	absolver	precaver	parvulario
sobrevivir	ovni	televisión	volátil
embuste	beatitud	travieso	abedul
bistraer	biznieto	través	bicerra
molotov	veáis	bistec	malvivir
billarda	subvertir	vudú	polisílaba
avuguero	trivial	nobiliario	buzo
fabada	abencerraje	retribuir	pabilo

Palabras con c, s, z

ebullición	decisión	escasez	condescendencia
desenlace	delgadez	comprensión	almacén
advenedizo	ociosidad	sopesar	zancada
grácil	unción	descenso	blancuzco
azahar	dimensión	zarismo	sensitivo
ocasión	azolve	hechicería	corrección
provisional	decencia	zaragata	obsidiana
escena	misión	isósceles	escocés
anestésista	escóndeselo	trasiego	opacidad
susceptible	obsesión	fascinación	demasia
bizarro	sempiterno	vencejo	zambullidas
precisión	seseo	escenario	hipocresía
sensitivo	psitacismo	lenguaraz	cija
biscocho	grisáceo	composición	lombriz
estreptococia	psitácida	duodécimo	mesozoica
intercesión	hazmerreír	extensión	golpiza
desfachatez	disentir	testuz	afasia
cocción	profecía	indecisión	hortensia
azucar	abstinencia	gaznates	ilusión
traición	ascenso	hachazo	excesivo
alborozo	embelesa	disentir	pasión
idiosincrasia	bisectriz	asertivo	honradez
resbaladizo	fricción	zaragutear	abstruso
división	fucsia	tensión	lucidez
analgésico	volición	pelasgo	azoica
extensible	istmo	imposición	sabueso
abacería	coalición	acedia	centesimal
zoolatría	pececito	hermanazgo	intención
desvanezca	oración	agazapado	perspicaz
incipit	cerviz	fosforescencia	fricción
insipiente	sinergia	gobernanza	amnesia
ozonización	adolescencia	abscisa	alevosía
disuasivo	extasiar	privación	zéjel
adscripción	cerbatana	ensalzar	fascinante
condescender	displicencia	protozoo	azabache
vicisitudes	automotriz	zarpazo	alusión
añoranza	concisión	perezosa	persuasivo
avezados	excelsitud	huizaches	acceso
mozalbate	prosecución	efervescencia	deleznable
omnisciente	cabezazo	miscible	exuberancia

cercenar	ensalzar	zarigüeya	imprecación
leucocitos	secesión	andanza	pescuezo
regicidio	visura	sonrojar	comisaría
adicción	acemite	travesía	pesadez
vigésimo	extasiar	desnudez	corpulencia
nazco	cansancio	subdivisión	golpetazo
completísimo	zipizape	institutriz	apendicitis
rigidez	vigorexia	abastezco	anorexia
céfiro	suscitar	cacicazgo	zarzuela
jovenzuelo	reducción	sordidez	ligazón
suspiciacia	sudanes	trigésimo	mujerzuela
estirpe	extensión	zaguán	sionismo
calzoncillo	rancio	lacio	dirección
bonaerense	piamontés	vejez	esbeltez
succión	codazo	exprés	subterfugio
síntesis	almuerzo	secreción	vejeces
frac	costarricense	abstencionismo	disidente
autopsia	ostentoso	lucidez	solsticio
división	cafecito	discernir	marqués
astucia	golpecito	estadounidense	zampoña
cortés	lombriz	cocción	quincuagésimo
complutense	lombrices	zumos	dulcecito
discreción	sibarita	goloso	cinc
trescientos	rareza	zafiedad	niñez
antigás	lascivo	alternancia	arrocito
noviazgo	fascículo	siderurgia	remisión
diezmo	confección	codicioso	tamiz
excélsior	zaherir	vivac	nicaragüense
obsceno	huesito	sarpullido	idiotéz
vienés	alcaldesa	feminicidio	fricción
zalamería	sánscrito	concienzudo	manaza
dislexia	repulsión	picaresca	concreción
plaguicida	crustáceo	siamés	siempreviva
sacerdotisa	sobreexponer	transcripción	incandescente
contrarreforma	carboncillo	Provenza	hortensia
parisiense	deglución	zombi	bazofia
zutano	silex	ascético	sanseacabó
utilísimo	prótesis	represión	vascuence
rescisión	jalisciense	miscelánea	zarzaparrilla
abanicazo	oscilante	alusión	prescindir

Palabras con j, g

gnomo	gaznates	frugífero	regio
crujir	júbilo	cirujano	ginecólogo
frugívoro	embalaje	jubileo	jabalí
patinaje	ingenuo	analgésico	jeroglífico
gigante	lenguaraz	perejil	jengibre
ajenjo	salvaje	ligero	guachinango
gorjeos	gobernanza	follaje	jinete
genovés	gorjear	lejía	güisqui
jira	extranjero	recoger	gravamen
gnosis	gigantez	elegir	empuje
jirafa	gentilhombre	cajetilla	garaje
corregir	bujía	geometría	jilguero
benjuí	gamba	jabalina	rojizo
herejía	tijeras	gesto	gimnasio
paisaje	guacamayo	tejido	digestivo
girar	tejía	granjero	aprendizaje
mejilla	hemorragia	vejiga	estrategia
ágil	jinete	angina	vegetal
gigoló	página	gnóstico	gemelo
vigilar	envejecer	estratagema	cónyuge
extranjero	jirafa	ejército	apologético
conserjería	panegírico	aborigen	vergüenza
guedeja	oleaje	cerrajería	cuadragésimal
legionario	dedujimos	comején	ambages
enajenar	margen	prodigioso	reloj
geología	pingüino	rugir	desquijerar
plagio	virgen	homogéneo	distrajimos
dijimos	pigmeo	agüita	brujería
mejer	enálage	aduje	legítimo
gelatina	fotogénico	fingir	alergia
recoja	girasol	apoplejía	alfajía
canonjía	guerra	flojera	guiso
angélico	genética	general	atajía
aterrizaje	ignorancia	argüir	colegio
gélido	agujero	exigencia	agujetas
ajedrez	güiro	jolgorio	paraplejía
guirnalda	jeringuilla	gitana	bilingüe
guitarra	nostalgia	paragüitas	lengüita
objetar	cigüeña	injerto	homenaje
guñapo	guayaba	desagüe	geranio

Palabras con h

homólogo	halago	hormiguero	hosco
hazmerreír	hebilla	hiposulfito	tahonero
inhumación	hojaldre	hallazgo	hastío
hebreo	harén	hectómetro	hornacina
hortaliza	huazontle	inhalar	hálito
hidrofobia	halógeno	habichuela	hipódromo
hamaca	huracán	hebra	exhibir
hipódromo	hostigar	humanización	habitáculo
hazaña	huestes	hospicio	hectárea
ahorcar	hambruna	hábitat	hondo
hábilmente	hurón	hilván	hacinamiento
hoyo	habladuría	bahía	hatajo
hecatombe	adhesivo	hachazo	inhóspito
honradez	halcón	homilía	hindú
inhumano	humectación	huérfano	herbecer
harapo	hechicero	hipoteca	bohemia
hojaldre	hornalla	humus	hemeroteca
aprehender	hinojo	ahocinarse	hocico
hisopo	exhausto	hechicería	hacker
hurgón	antihigiénico	huevería	hervidero
helecho	herbívoro	heroísmo	hidropesía
hipnotizar	huso	ahondar	vehemente
hojear	haragán	hado	húsar
fehaciente	buhardilla	horóscopo	huemul
hortensia	exhortar	hongo	hélice
cohorte	albahaca	barahúnda	quehacer
ahuyentar	habillamiento	enhebrar	almohada
hidráulico	anhelo	adhesión	inhóspito
sabihondo	herrumbre	hemiplejía	fehaciente
rehén	Yahvé	rehabilitación	albahaca
desahogo	bienhechor	hamburguesa	vahído
hibernación	hollín	inhabilidad	exhibición
enhiesta	búho	tahúr	retahíla
desahuciar	vehemencia	heroico	huizaches
hoz	cohibido	malherido	anhelo
hebilla	vaho	vehículo	vihuela
Sahara	prohibir	inherente	alhaja
vahído	azahar	huevo	hinchazón
marihuana	truhan	zanahoria	alcohol
horcajadas	mahometano	horrísono	alcahuete

Palabras con ll, y

huella	mayúscula	hallar	anillo
arroyo	casilla	buey	cónyuge
Guillermo	hebilla	ensaladilla	llama
lluvia	Soraya	coadyuvar	buhardilla
huyendo	bocadillo	horquilla	guacamayo
degollar	mayo	llevar	quibey
cayo	hornalla	yeísmo	bolla
engullir	malla	bolsillo	yacija
gayo	ayuno	Yahvé	callo
llanura	bello	abollar	yema
maullido	escabullirse	papaya	mejilla
mayonesa	encallar	yoyó	ensayo
caballa	cayado	vainilla	orilla
aboyar	amarillo	yate	muralla
hallazgo	payaso	martillo	callado
boya	olla	yegua	yacija
mercadillo	Yamilet	falla	resellar
yerro	zambullir	Yajaira	rayar
arrollo	yámbico	yudo	mejillón
rallar	vayáis	gallo	yunta
Yambo	hulla	yacente	Llorentina
faya	chirimoya	pillar	pulla
doncella	habillamiento	yeti	yunque
hoya	rayo	poyo	yogur
almohadilla	yuxtaposición	toalla	hollín
maya	desayuno	papagayo	yoga
yodo	yute	rallador	Sevilla
jersey	llavero	playa	yanqui
valla	royo	Lleónides	Yibuti
pollo	llaneza	yeguada	llovizna
yerno	yacaré	rallo	yerro
rayador	Yeni	Yemen	rallo
Yuridia	rollo	lloriquear	yesca
llamativo	yacimiento	boyante	bullicioso
puya	faramalla	vaya	yagrumo
servilleta	Yolanda	morralla	genicillo
abyecto	quincalla	subyugar	adyacente
yema	ayer	Yugoslavia	leguleyo
querella	avellanado	pellizcar	rosquilla
rayo	verbajo	atrayente	bayeta

Palabras con r, rr

rábano	subrayar	reservación	antireflectivo
antirreumático	enredadera	autorrealización	contrarreloj
rehusar	raciocinio	enriquecer	risco
interregional	pelirroja	superrico	herrero
rallar	reembolsar	puertorriqueño	reclusión
antirrobo	hiperresponsable	reemplazar	andarríos
israelita	autorretrato	Israel	birria
radiorreceptor	correcaminos	regicidio	ronroneo
cigarro	alrededor	ferrocarril	forraje
rúbrica	bancarota	radioyente	enriquecer
autorradio	prorrata	tendedero	malrotar
contrarrestar	recalcitrante	pararrayos	terráqueo
rédito	vozarrón	rústico	recavar
georradar	reputación	irresistible	relax
recabar	supernumerario	raya	publirreportaje
arroyo	aguarrás	recientísimo	rítmico
semirremolque	recensión	rompecabezas	referéndum
ribera	suprarrenal	guerra	semirredondo
bajorrelieve	morralla	sonreír	rúa
rococó	grecorromano	resarcir	serranía
antirrábica	rictus	irrevocable	contrarrevolucionario
repugnante	honrado	vicerector	resignación
verruca	guardarropa	rotativo	macrorreglas
hiperrealismo	rompimiento	réquiem	nanorrobot
rescisión	surrealismo	respiración	radiactivo
guitarra	todoterreno	virreinato	retención
rapsoda	revulsivo	reedición	contrarréplica
rompehielos	ravioles	infrarrojo	récord
rehaz	rapacidad	ropavejero	rufián
superrealista	representativo	raid	virreinal
radiocasete	irreal	rombo	subterráneo
ruandés	superhéroe	portarretrato	manirroto
polirrubro	prerrebajas	requisición	rocambolesco
remoción	restricción	rúbeo	erre
revocación	renacuajo	Virrey	rurún
prorrumpir	termorregulador	resolución	irreparable
ruborizar	resiliencia	prórroga	prorratear
arraigo	nanorrobótica	rosbif	postromántico
carricoche	irrazonable	prerrenacentista	aroba
superraro	rotulación	Villarreal	multirración

Palabras con x (incluye mexicanismos)

xana	xenófobo	xerocopia	xeroftalmía
xerografía	xbayumac	xcau	xek
xiaxek	xerófilo	xilógrafo	Xochitepec
Xavier	xical	Xiuhnelly	xícal
xic-ché	Texas	xich	Oaxaca
xifoides	xerocopiar	xik	xikear
examen	xichoso	xoconoxtle	xinene
ximacol	xilófago	xerografiar	xkanché
Xoxocotla	exportación	xirgo	taxi
xiuil	xerógrafo	xkanlol	xkanpocolcum
Xicohtzinco	xix	Ximena	xilórgano
xkikil	Xola	xkol	xmacolan
xmaculan	xmaoficio	xoalacate	Xonacatlán
xenofobia	xobaroba	Xicotepec	xube
xochear	xtabentún	xoquiaque	xilófono
xpuhuk	Tlaxcala	xochilo	xtolok
exjugador	xtuhú	xuxac	xochistle
Xochimilco	xocol	Xalapa	exmilitar
ex alto cargo	xumil	xucul	xokbichuy
xoco	Xian	Xico	exconsejero
xpelón	xtabay	xpayumac	Xiropigado
Mexicali	xochitencuate	xilema	xulab
exnovio	xenón	Bronx	xocoatole
xocopedo	xolate	expresidente	xifoideos
xuricu	ex-preso	xocosóchil	xocoyote
xocotamal	xilográficos	xtuch	xunde
xucúpara	xocoyotín	xorgo	xolo
xoloescuincle	xunco	xerografiado	xilema
xpareja	pre-texto	xomote	xonequelite
xoquía	xongo	xuro	xux
xoy	xifoideas	xote	xoxopaste
xi	ex teniente coronel	ántrax	xerófito
exministro	xecudo	exdirector	laxante
luxación	papiroflexia	xilosas	exgobernador
xilenos	taxativo	extraterritorialidad	xilofonista
Xantolo	exmonarca	xeroteca	ex-Beatle
xiloprotector	xinca	bóxer	dislexia
exalcalde	desoxirribonucleótido	ex primera dama	laxo
xenoglosia	xantoma	xeca	convexo
xilotila	exorcizar	eflucción	ex niño prodigio

FUENTES CONSULTADAS

- ABUADILI NAHÚM, Josefina (2007). *Manual de ortografía práctica*. México: Trillas.
- ACADEMIA MEXICANA DE LA LENGUA (2010). *Diccionario de mexicanismos*. México: Siglo XXI.
- ALDAPE, Teresa (2008). *Desarrollo de las competencias del docente. Demanda de la aldea global siglo XXI*. México: Libros en red.
- CALERO, Mercedes (2009). *Manual didáctico de ortografía*. España: Cooperación Editorial, S.L.
- CASSANY, Daniel (2004). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- COHEN, Sandro (2016). *Redacción sin dolor*. México: Planeta.
- Diccionario de las Ciencias de la Educación* (2003). México: Santillana.
- DOMÍNGUEZ CUESTA, Carmela y MEJUTO URRUTIA, Teresa (2004). *Diccionarios y repertorios de SMS en el aula de ELE*. España: Centro Virtual Cervantes.
- DUCROT, Oswald y TODOROV, Tzvetan (1997). *Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. México: Siglo XXI.
- Enciclopedia Técnica de la Educación* (2004). México: Santillana.
- ESCALANTE, Beatriz (2016). *Curso de redacción para escritores y periodistas*. México: Porrúa.
- ESCALANTE, Beatriz (2013). *Ortografía al día: acentuación y puntuación*. México: Porrúa.
- Español. Libro para el maestro. Educación Secundaria* (2000). México: SEP.
- ESCARPANTER, José (2002). *Cómo dominar la ortografía*. Colombia: Norma.
- ESCUELA DE IDIOMAS DE VECCHI (2010). *Ortografía de la lengua española*. España: De Vecchi.
- FERNÁNDEZ-RUFETE NAVARRO, Ana (2015): *Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería, Investigaciones sobre lectura*, 4, 7-24.
- FISCHER, Rosa y MARCIPAR, Silvia K. de (2002). *Manual práctico de la nueva ortografía dinámica*. España: Daly.
- FLORES TREVIÑO, María Eugenia (Coordinadora) (2012). *Lengua española. Nuevas metodologías en la enseñanza*. México: Trillas.
- GABARRÓ, D. y PUIGARNAU, C. (2010). *Buena ortografía sin esfuerzo con PNL. Propuesta metodológica para docentes*. Barcelona: Boira.
- GABARRÓ, Daniel (2011). *Dominar la ortografía. Cuaderno del alumnado*. Barcelona: Boira.
- GODÍNEZ DE LA BARRERA, Gonzalo (2013). *Curso programado de ortografía*. México: Trillas.
- JAKOBSON, Roman (1985). *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra.
- LOZANO, Lucero (2002). *Ortografía activa*. México: Libris Editores.
- LOZANO, Lucero (2013). *Nueva ortografía activa 3*. México: Nueva Editorial Lucero.
- LOZANO, Lucero (2016). *Ortografía activa 3*. México: Nueva Editorial Lucero.
- Manual básico del docente* (2003). España: Cultural.
- MATEOS MUÑOZ, Agustín (2011). *Ejercicios ortográficos*. México: Esfinge.

- MONDRAGÓN MULLOR, María del Carmen (2014). *Enseñanza y aprendizaje de la gramática y la ortografía en la educación secundaria obligatoria a través de los libros de texto*. España: Universidad de Almería.
- ORTEGA, Wenceslao y JIMÉNEZ, Amparo (2001). *Prácticas de ortografía. Cuaderno de trabajo*. México: Mc Graw Hill.
- ORTEGA, Wenceslao (2012). *Ortografía programada*. México: Mc Graw Hill.
- Océano Ortografía* (2008). España: Océano.
- Ortografía de la lengua española* (2016). Madrid: Real Academia Española.
- Ortografía de la lengua española. Reglas y ejercicios* (2016). México: Larousse.
- PALACIO RIVERA, Jesús (2013). *Ortografía. Manual práctico para escribir mejor*. México: Alfaomega.
- PAREDES, Florentino (1997). *La ortografía: una visión multidisciplinar*. España: Centro Virtual Cervantes.
- PAREDES, Elia (2015). *Ejercicios léxico-ortográficos con actividades de estimulación cerebral*. México: Limusa.
- PIAGET, Jean (1991). *Seis estudios de psicología*. España: Labor.
- ROJAS, Emilio (2007). *La ortografía del idioma español*. México: Aspasia.
- ROSAS, María Rosa (2006). *Ortografía. Ejercicios*, México: Prentice Hall/Pearson.
- RUIZ GARCÍA, María Teresa (2012). *Manual de ortografía de la lengua española*. México: ST Editorial.
- SÁNCHEZ, D. (2009): Una aproximación a la didáctica de la ortografía en las clases de ELE. Revista de didáctica ELE, 9, 1885-2211. Recuperado el 3 de abril, 2014 de http://marcoele.com/descargas/9/sanchez_ortografia.pdf.
- SANTOS del Real, A. (2000). *La Educación Secundaria: Perspectivas de su demanda*. Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación.
- STENHOUSE, Lawrence (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. España: Morata.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1988). *Curso de lingüística general*. México: Fontamara.
- SEP (1993). *Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2006). *Plan y programas de estudio 2006. Educación Básica. Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2011). *Programas de estudio 2011. Español. Educación Básica. Secundaria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2017). *Modelo Educativo para la educación obligatoria*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SUAZO PASCUAL, Guillermo (2002). *Prontuario de ortografía española*. España: EDAF.
- UNIVERSIDAD DE CAMBRIDGE (1994). *Enciclopedia del lenguaje*. España: Taurus.
- VIDAL, José A. (Coordinador) (2006). *Ortografía. Biblioteca Práctica de Comunicación, Volumen 8*. España: Océano.
- WING, A.M. y BADDELEY, A.D. (1980), «Spelling errors in handwriting: a corpus and distributional analysis», en U. FRITH (ed.), *Cognitive processes in spelling*, Londres, Academic Press, págs. 251-85.
- ZORRILLA, Margarita (2004). *La educación secundaria en México: al filo de su reforma*. México: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

En Internet:

<http://www.rae.es/recursos/ortografia/ortografia-2010>

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/dictado.htm

<http://reglasdeortografia.com>

<https://sinfaltas.com/>

A N E X O S

Anexo 1. Ejemplo de dictado según el modelo de Daniel Gabarró (PNL)

obsesión	xenofobia	libaciones	hipocresía
bivalvos	volición	escasez	subálveo
escocés	gnomo	volován	opacidad
champú	cerbatana	recensión	güisqui
bazuca	bajorrelieve	hortensia	crucifixión
lejía	gnóstico	grisáceo	expresidente
trasiago	prosecución	jilguero	amigovio
ahocinarse	insipiente	asertivo	veintidós
susceptible	nanorrobot	secesión	buganvilia
vencejo	trasiago	avutarda	resiliencia

Anexo 2. Tabla periódica de la ortografía de Juan Romeu Fernández

1													18				
H La <i>h</i> ante <i>ue</i> se puso para no confundir la <i>u</i> con la <i>v</i>												He He hecho cosas que tú, pero <i>Te</i> es de menos					
Li <i>Lio</i> y <i>lie</i> (con acento prosódico en <i>ey</i>) no llevan tilde	Be Se escribe <i>haber</i> <i>vañido</i> a <i>vez</i> ; si <i>sienes</i>	La tabla periódica de la ortografía										B En español la <i>b</i> y la <i>v</i> se pronuncian igual	C Se usa la cursiva para citar títulos de obras y en extranjerismos	N El símbolo del neutro <i>N</i> , no a por venir de nombre propio	O Ya no se debe tildar la <i>o</i> entre números: 6 o 7	F En fechas usa orden ascendente: 9 junio, 2 junio. 8.12.2016	NE Se escribe <i>noventa</i> , pero el símbolo con mayúsculas: <i>NE</i>
Na Apócope independiente del punto y no varían en género: <i>pausa</i>	mg Los símbolos van sin punto											AI Se fusionan <i>z</i> y <i>el</i> salvo ante nombre propio con <i>El</i> <i>de</i> <i>la</i> <i>U</i> .	si No se escribe <i>si</i> con nombre propio	P No se escribe punto después de signo de interrogación	\$ España: 50 \$ (con espacio) América: \$50 (sin espacio)	CI En español se usa primero las conules angulares: <>	Ar Los acónitos son siglas que se leen como palabras: <i>AVA</i>
K Se prefiere <i>k</i> en <i>blatnik</i> , <i>Irak</i> o <i>kimono</i> pero mejor <i>quince</i>	Ca Se prefiere <i>ca</i> en <i>Cataro</i> <i>caqui</i> o <i>cañal</i> ; <i>2mg</i>	Je En diccionarios, pero <i>serreticos</i>	Ti El símbolo de elemento químico <i>ti</i> se escribe siempre sin tilde	V Los vocativos se sitúan entre comas: <i>Hola, Juan, Ana, vea</i>	Cr En siglas con cifras como <i>CR7</i> no hace falta el guion	Mn Monosílabos y sin correlato: <i>fi</i> no lleva tilde	Fe Se usan los corchetes para notas dentro de paréntesis	Co En casos como <i>al... al... al...</i> la coma es opcional	Ni Los brininos integrados al español se adaptan: <i>enotum</i>	Cu En pares como <i>cine</i> ; <i>zine</i> ; se prefiere la forma con <i>e</i>	Zn Se pone punto antes de la palabra en abreviaturas: <i>G², 7^o</i>	G.² Salvo <i>g²</i> , <i>err²</i> y algún otro, llevan <i>g</i> los verbos en <i>ger</i> : <i>g²</i>	Ge En la cursiva para citar títulos de obras y en extranjerismos	A₂ En lingüística el aserisco marca un elemento como palabra: <i>estese</i>	Je Un verbo + pronombre se tilda como nueva palabra: <i>estese</i>	Br Salvo en <i>chevrolé</i> , se escribe <i>b</i> antes de <i>r</i> : <i>abrir</i>	Kr Se prefiere <i>k</i> en <i>katero</i> , <i>enkatero</i> , <i>polker</i> , <i>kardoo</i> , <i>haskin</i>
Rb Se puede abreviar el apellido en nombres familiares: <i>Rubén</i>	Sr. La abreviatura de señor se escribe con mayúscula: <i>Sr.</i>	V Se deja y ante <i>r</i> que no suena como <i>[j]</i> : <i>Hulk</i> y <i>Ironman</i>	Zr El símbolo de elemento químico <i>zr</i> se escribe siempre sin tilde	Nb En derivados de apellidos puede verse <i>-ab-</i> : <i>steinbeckiano</i>	Mo En los verbos, no pasa a <i>mo</i> al unirse a <i>no</i> : <i>vayámonos</i>	Tc Se deja espacio entre el símbolo y el corchete: <i>fe</i> no lleva tilde	Ru Se recomienda omitir la <i>h</i> en casos como <i>Rhodesia</i>	P. D. La abreviatura de <i>postdata</i> es <i>P. D.</i> (o <i>P. S.</i>)	Ag Salvo en <i>enlague</i> , <i>lipidaje</i> y <i>albagas</i> , se escribe <i>-g²(s)</i>	CD No se añade <i>-s</i> al plural de siglas: <i>los CD</i>	In <i>In-</i> pasa a <i>an-</i> ante <i>p</i> y <i>b</i> y a <i>an-</i> ante <i>l</i> y <i>r</i> : <i>anilberbe</i> , <i>anilreal</i>	Sn En español va <i>e-</i> ante <i>s</i> (o <i>h</i> , <i>t</i> , <i>p</i>): <i>esnob</i> , <i>esnobel</i>	Sb Los sobrenombres van en mayúscula: <i>Alfonso el Sabio</i>	Te Se pronombra <i>te</i> letra (plural: <i>tés</i>)	i En español se deben poner los signos de apertura: <i>¡y é!</i>	Xe La <i>x</i> -de-vocees como <i>anatomía</i> se pronuncia como <i>s</i>	
C₂ Caso de <i>es y no</i> para <i>[s]</i> : <i>facultad</i> , <i>facultades</i> , <i>coñacs</i>	Ba La barra separa sin espacios palabras y morfemas: <i>examen</i> <i>es</i>	Hf No llevan la <i>h</i> de voces como <i>hacer</i> o <i>hacer</i> otras de su familia: <i>ortomano</i>	Ta Añade sus independientes del contexto van sin apóstrofo: <i>No m²</i>	W La <i>w</i> se puede pronunciar <i>[w]</i> (o <i>[p]</i>): <i>Wagner</i>	Re- Se usa el guion para dar sentido literal a <i>re-</i> : <i>re-coger</i>	O₂ Solo se pone una <i>o</i> con verbos en <i>ger</i> : <i>se dignó</i>	Ir Del verbo <i>ir</i> se escribe <i>yo, tú, él, ella, ellos, ellas, ustedes</i>	Pt Es válido reducir <i>-pa-</i> a <i>-e-</i> en <i>sextimo</i> , <i>siete</i>	Aú La tilde de <i>aú</i> volverá según las reglas de igual que <i>Rail</i>	hg Aunque es múltiplo, <i>hg</i> se pronuncia según la zona: <i>at. h. ta. t. h. ta</i>	Ti Se pronuncia <i>ti</i> antes de <i>p</i> y <i>b</i> y a <i>ti</i> ante <i>l</i> y <i>r</i> : <i>comparar</i> , <i>sembrar...</i>	Pb Se escribe <i>m</i> antes de <i>p</i> y <i>b</i> y a <i>m</i> ante <i>l</i> y <i>r</i> : <i>comparar</i> , <i>sembrar...</i>	Bi Como otros prefijos, <i>bi-</i> se escribe pegada a la base: <i>biannual</i>	Po Salvo ante <i>r</i> , se prefiere <i>po-</i> a <i>pos-</i> : <i>posmoderno</i>	At La tilde en solo no distingue entre palabras tónicas y átonas	Rn Se tildan las llanas acabadas en dos consonantes y tónica	
Fr Las festividades religiosas y otras van en mayúscula: <i>San</i> <i>Antonio</i>	Ra Frente a la de diálogo, si se posee la rya de cierre de inciso	Rf Se usa coma por elisión verbal en referencias: <i>¿De hecho, puedo?</i>	Db Se puede redoblar la <i>h</i> de voces como <i>haber</i> o <i>hacer</i> otras de su familia: <i>ortomano</i>	Sg Se puede redoblar la <i>h</i> de voces como <i>haber</i> o <i>hacer</i> otras de su familia: <i>ortomano</i>	Bh Se recomienda omitir la <i>h</i> en casos como <i>hacer</i>	H₂ La <i>h</i> se aspira en palabras como <i>hacer</i> o <i>hacer</i> otras de su familia: <i>ortomano</i>	Mt Las materias de estudio y asignaturas van en mayúscula: <i>Latín</i>	D₂ La <i>z</i> antes de <i>z</i> se pronuncia <i>dz</i> o <i>ts</i> en mayúscula: <i>dz</i> y <i>ts</i>	Rg Los nombres de religiones van en minúscula: <i>cristianismo</i>	Cn El grupo <i>cn</i> se pronuncia <i>[n]</i> en voces como <i>cañal</i>	Nh Es más, pero se conserva la <i>h</i> en <i>añalar</i> , <i>añalar</i> , etc.	FI Los nombres familiares se escriben con <i>-i</i> , no <i>-y</i> : <i>Don</i> , <i>Mari</i>	Mc Los nombres familiares se escriben con <i>-i</i> , no <i>-y</i> : <i>Don</i> , <i>Mari</i>	Lu No van en mayúscula los cargos y títulos: <i>papa</i> , <i>rey</i> ...	T₂ Los símbolos de libros bíblicos van sin punto: <i>1^o</i> <i>Levítico</i>	T₂ Es válida hasta recomendable la forma <i>sumari</i> por <i>resumari</i>	Og Se escribe <i>h</i> en <i>hacer</i> , <i>hacer</i> , <i>hacer</i> , salvo en <i>agras</i> , <i>agras</i>
La Los nombres de notas musicales no llevan tilde discreta: <i>la</i>	Ca Los saludos de cartas e <i>e-mail</i> se cierran con dos puntos	Pr No se pone coma tras <i>pero</i> delante de preguntas: <i>¿Pero, qué hace?</i>	Nd En los números decimales se usa coma o punto, no apóstrofo	p. m. Aunque <i>p. m.</i> es abreviatura latina, puede ir en minúscula: <i>lunes</i>	Sm Los días de la semana se escriben en minúscula: <i>lunes</i>	Eu <i>Berlín</i> se tilda porque se trata siempre como diptongo	Gd Para el bulto se puede usar <i>magallanes</i> o <i>magallanes</i>	tb No llevan punto las abreviaturas: <i>q. q.</i> , <i>adv.</i> , <i>adv.</i> , <i>adv.</i>	Dy Se escribe <i>y</i> después de <i>q.</i> y <i>q.</i> como <i>gües</i>	Ho No se considera hecho ortográfico el de voces como <i>gües</i>	Er Llevan <i>h</i> las voces en <i>harm-</i> excepto <i>hermano</i> (<i>h</i>)	Tm El símbolo del minuto y segundo de tiempo es <i>min</i> ; y <i>seg</i>	Vb Los nombres propios pueden presentar <i>y</i> y <i>de</i>	Lu En nombres de lugar no va en mayúscula el geográfico: <i>rio</i> <i>de</i> <i>los</i> <i>Andes</i>			
Ac Llevan coma delante los apellidos confirmados: <i>San</i> <i>Antonio</i>	Th Los nombres de tormentas y huracanes van en mayúscula	Pa El punto siempre se pone fuera de paréntesis (o corchete)	U El cambio de <i>o</i> a <i>u</i> se produce también con cifras: <i>7 u 8</i>	Np Los nombres propios españoles se acentúan regularmente	Du Se escribe minúscula después de punto y coma	Am La rra de <i>am-</i> lleva <i>ñ</i> en minúscula: <i>deber</i> , <i>man</i> , <i>siempre</i> ...	Cm No se pone coma entre sujeto y verbo: <i>Lo que pasó</i> <i>pasó</i>	Bk Se usa <i>h</i> con <i>h</i> en transgresor en <i>alguna</i> o <i>balada</i>	Cf No se usa punto ni coma en la parte entera de las cifras: <i>6000</i>	E₂ En principio, no se tildan los pronombres demostrativos: <i>ese</i> , <i>ese</i>	FM Sigla como <i>FM</i> se leen por deletreo: <i>[efe-eme]</i>	Md En general, los marcadores discursivos van entre comas	No No tildar <i>Juan</i> , <i>sino</i> <i>Ana</i> , pero <i>lo</i> <i>haz</i> <i>Juan</i> y <i>si</i> <i>no</i> , <i>Ana</i>	Lr Aunque suena fuerte, se pone solo una <i>r</i> tras <i>l</i> : <i>alrededor</i>			

Esta obra se terminó de imprimir en octubre de 2017
En los talleres de la Editorial de los Maestros “Benito Juárez”, S.C.
Eje Central Lázaro Cárdenas No.619, C.P.07700, Col. Nueva Industrial Vallejo,
Gustavo A. Madero, Ciudad de México,
Tiraje: 250 ejemplares.