

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL  
CUSCO**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS DE LA  
COMUNICACIÓN**

**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**



---

**USO DE CARTILLAS SEMÁNTICAS Y ACENTUACIÓN ORTOGRÁFICA  
DE LOS ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DEL NIVEL DE  
EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MIGUEL  
GRAU SEMINARIO DEL CUSCO – 2019**

---

**Tesis presentada por:**

**Bach. Thalia Adela Aguirre Sutta**

**Bach. Yaquelin Eliana Quispe Quispe**

Para optar al Título Profesional de Licenciado  
en Educación Secundaria: Especialidad Lengua  
y Literatura.

**ASESORA:** Dra. Zoraida Loaiza Ortiz

**CUSCO – PERÚ**

**2021**

## DEDICATORIA

*A Dios por permitirme haber llegado hasta este momento en mi formación profesional, y tenerme con salud para lograr mis metas, además de su amor incondicional.*

*A mis padrinos Vito y Adelaide, por el amor que me han prodigado, y haberme enseñado el valor de la vida; por el apoyo, el aliento en todo momento y quererme tanto.*

*A mi padrino menor Wilden, por el gran cariño y darme ánimos en los momentos de mis flaquezas, un gran amigo.*

*A mis padres Germán y Grimanesa, al inmenso sacrificio que hicieron en aras de mi educación.*

*A mi abuelo Armando, por motivarme siempre para alcanzar mis objetivos, a través de sus consejos.*

*A mi asesora de tesis Dra. Zoraida Loiza Ortiz, quien nos ha orientado y apoyado en la elaboración de este trabajo de investigación.*

*Thalia Adela*

*A Dios todo poderoso, por guiarme y darme la fuerza para culminar mi carrera profesional.*

*A mis adorables padres, Luis y Dina por su esfuerzo y constante apoyo en los momentos más difíciles.*

*A mis hermanos, Eloyne y Deyviz por su apoyo constante.*

*A mi esposo, Darwin por apoyarme en todo momento.*

*A mis familiares y amigas por apoyarme moralmente, a culminar mis estudios y dedicar su tiempo en mí persona.*

*Yaquelin Eliana*

## AGRADECIMIENTO

*A todos los docentes de la Facultad de Educación y Ciencias de Comunicación de la Escuela Profesional de Educación y Especialidad Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de San Antonio Abad de Cusco, quienes me enseñaron con mucho empeño y pulcritud que gracias a ello pude finalizar mis estudios universitarios.*

**Thalia Adela**

*A Dios por darme salud y voluntad para lograr mis objetivos.*

*Mi gratitud a la Escuela Profesional de Educación de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, que me formó y nutrió mis conocimientos para crecer profesionalmente.*

*A mis profesores por brindarme sus conocimientos y enseñanzas en lo largo de mi formación profesional.*

*A mis padres, hermanos y mi esposo Darwin por su ánimo y compañía constante para poder cumplir mis objetivos y desarrollarme como persona.*

**Yaquelin Eliana**

## PRESENTACIÓN

Dr. Leonardo Chile Letona

Decano de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación.

Señores integrantes del Jurado.

De conformidad a lo establecido en el Reglamento de Grados y Títulos vigentes de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, presentamos el siguiente trabajo de investigación intitulado: *Uso de cartillas semánticas y acentuación ortográfica de los estudiantes de cuarto grado del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019*, el mismo que es presentado por las bachilleres Thalia Adela Aguirre Sutta y Yaquelin Eliana Quispe Quispe, para optar al título profesional de Licenciadas en Educación, Especialidad Lengua y literatura respectivamente.

El objetivo del presente estudio fue explicar el efecto del uso de las cartillas semántica en la acentuación ortográfica de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco.

Las tesisistas.

## ÍNDICE

	Pág.
DEDICATORIA .....	ii
AGRADECIMIENTO .....	iv
PRESENTACIÓN .....	v
ÍNDICE DE TABLAS .....	x
ÍNDICE DE FIGURAS .....	xii
INTRODUCCIÓN .....	xiv

### CAPÍTULO I

#### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA .....	1
1.2. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA .....	3
1.2.1. Delimitación temporal .....	3
1.2.2. Delimitación geográfica .....	3
1.3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA .....	5
1.3.1. Problema general .....	5
1.3.2. Problemas específicos .....	5
1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	6
1.4.1. Objetivo general .....	6
1.4.2. Objetivos específicos .....	6
1.5. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....	7
1.5.1. Justificación científica .....	7
1.5.2. Justificación práctica .....	7
1.5.3. Justificación pedagógica .....	7
1.5.4. Justificación metodológica .....	7
1.6. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN .....	8

### CAPÍTULO II

#### MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN .....	9
2.1.1. Antecedentes a nivel internacional .....	9
2.1.2. Antecedentes a nivel nacional .....	14
2.1.3. Antecedentes a nivel local .....	21
2.2. MARCO TEÓRICO .....	23

2.2.1. Uso de cartillas semánticas.....	23
2.2.1.1. La cartilla semántica.....	24
2.2.1.2. La semántica.....	27
2.2.1.3. Enseñanza.....	29
2.2.1.4. Estrategias pedagógicas de enseñanza - aprendizaje.....	30
2.2.1.5. Los materiales educativos .....	33
2.2.1.6. Características de los materiales educativos .....	34
2.2.1.7. Importancia de los materiales educativos.....	35
2.2.1.8. Clasificación de los materiales educativos.....	36
2.2.1.9. Organizadores de avance.....	38
2.2.1.10. Proceso de asimilación .....	38
2.2.1.11. Aprendizaje significativo .....	39
2.2.2. La acentuación ortográfica .....	41
2.2.2.1. La ortografía.....	41
2.2.2.2. La sílaba .....	42
2.2.2.3. El acento ortográfico o tilde .....	43
2.2.2.4. La acentuación.....	43
2.2.2.5. Reglas generales de acentuación .....	44
2.2.2.6. Diptongos .....	46
2.2.2.7. Triptongo .....	47
2.2.2.8. Hiato .....	48
2.2.2.9. Acentuación de palabras compuestas .....	50
2.2.2.10. Tildación diacrítica.....	50
2.3. MARCO CONCEPTUAL .....	53
2.4. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN .....	55
2.4.1. Hipótesis general .....	55
2.4.2. Hipótesis específicas.....	55
2.5. VARIABLES DE ESTUDIO.....	56
2.6. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES.....	56

### **CAPÍTULO III**

#### **METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN .....	58
3.2. NIVEL DE INVESTIGACIÓN .....	58
3.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN .....	58

3.4. UNIDAD DE ANÁLISIS .....	59
3.4.1. Criterios de inclusión.....	59
3.4.2. Criterios de exclusión.....	59
3.5. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	59
3.5.1. Población .....	59
3.5.2. Muestra.....	60
3.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	61
3.6.1. Técnica.....	61
3.6.2. Instrumentos .....	61
3.7. TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS .....	61
3.8. BAREMACIÓN DE LA VARIABLE RENDIMIENTO ACADÉMICO .....	62
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS</b>	
4.1. RESULTADOS GENERALES DE LA VARIABLE ACENTUACIÓN ORTOGRÁFICA .....	65
4.1.1. Resultados por dimensión de la variable notas vigesimales de la acentuación ortográfica – pretest.....	66
4.1.2. Resultados por dimensión de la variable notas vigesimales de la acentuación ortográfica – postest. ....	75
4.1.3. Resultados por dimensión.....	76
4.2. PRUEBAS DE HIPÓTESIS .....	84
4.2.1. Prueba de hipótesis general .....	84
4.2.2. Prueba de hipótesis específicas.....	87
CONCLUSIONES.....	100
RECOMENDACIONES .....	102
BIBLIOGRAFÍA .....	104
ANEXOS .....	107
Anexo 1: Matriz de consistencia .....	108
Anexo 2: Matriz de operacionalización de las variables .....	110
Anexo 3: Instrumento de investigación.....	112
Anexo 4: Elaboración de las cartillas semánticas según las normas de acentuación ortográfica .....	118
Anexo 5: Sesiones de aprendizaje .....	122
Anexo 6: Autorización de la aplicación de los instrumentos .....	137

Anexo 7: Evidencia de la aplicación de los instrumentos pre y posttest.....	138
Anexo 8: Evidencia fotográfica.....	140

## ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Estudiantes del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco .....	60
Tabla 2. <i>Baremos de la variable rendimiento escolar</i> .....	62
Tabla 3. <i>Resultados generales obtenidos de las notas vigesimales de la acentuación ortográfica – pretest de los estudiantes de 4° grado del Nivel de Educación Secundaria</i> .....	65
Tabla 4. <i>Resultados generales de la dimensión silabeo ortográfico – pretest de los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria</i> .....	66
Tabla 5. <i>Resultados generales de la dimensión reconocimiento de la sílaba tónica – Pretest del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria</i> .....	68
Tabla 6. <i>Resultados generales de la dimensión tildación diacrítica: monosílabos – pretest de los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria</i> .....	70
Tabla 7. <i>Resultados generales de la dimensión tildación diacrítica: bisílabos – pretest de los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria</i> .....	72
Tabla 8. <i>Resultados generales de la dimensión tildación de palabras compuestas – pretest de estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria</i> .....	73
Tabla 9. <i>Resultados generales de la variable notas vigesimales de la acentuación ortográfica – postest de los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria</i> .....	75
Tabla 10. <i>Resultados generales de la dimensión silabeo ortográfico – postest de estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria</i> .....	76
Tabla 11. <i>Resultados generales de la dimensión reconocimiento de la sílaba tónica – postest de estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria</i> .....	78
Tabla 12. <i>Resultados generales de la tildación diacrítica: monosílabos – postest de estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria</i> .....	79
Tabla 13. <i>Resultados generales de la tildación diacrítica: bisílabos – postest de estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria</i> .....	81
Tabla 14. <i>Resultados generales de la tildación de palabras compuestas – postest de estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria</i> .....	82
Tabla 15. <i>Descriptivos de las notas vigesimales de la acentuación ortográfica – pre y postest en los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria</i> .....	84
Tabla 16. <i>Descriptivos del silabeo ortográfico – pre y postest en los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria</i> .....	87
Tabla 17. <i>Descriptivos del reconocimiento de la sílaba tónica – pre y postest en los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria</i> .....	89
Tabla 18. <i>Descriptivos de la tildación diacrítica: Monosílabos – pre y pos test en los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria</i> .....	92

Tabla 19. *Descriptivos de la tildación diacrítica: Bisílabos – pre y pos test en los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria.....* 94

Tabla 20. *Descriptivos de la tildación de palabras compuestas – pre y pos test en los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria .....* 97

## ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
<i>Figura 1. Frecuencias obtenidas de las notas vigesimales de la acentuación ortográfica – pretest de los estudiantes de 4° grado del Nivel de Educación Secundaria .....</i>	65
<i>Figura 2. Frecuencia de la dimensión silabeo ortográfico – pretest de los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria .....</i>	67
<i>Figura 3. Frecuencia de la dimensión reconocimiento de la sílaba tónica – Pretest del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria .....</i>	69
<i>Figura 4. Frecuencia de la dimensión tildación diacrítica: monosílabos – pretest de los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria .....</i>	70
<i>Figura 5. Frecuencia de la dimensión tildación diacrítica: bisílabos – pretest de los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria .....</i>	72
<i>Figura 6. Frecuencia de la dimensión tildación de palabras compuestas – pretest de estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria .....</i>	74
<i>Figura 7. Frecuencia de la variable notas vigesimales de la acentuación ortográfica – postest de los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria .....</i>	75
<i>Figura 8. Frecuencia de la dimensión silabeo ortográfico – postest de estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria .....</i>	76
<i>Figura 9. Frecuencia de la dimensión reconocimiento de la sílaba tónica – postest de estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria .....</i>	78
<i>Figura 10. Frecuencia de la dimensión de la tildación diacrítica: monosílabos – postest de estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria .....</i>	79
<i>Figura 11. Frecuencia de la dimensión tildación diacrítica: bisílabos – postest de estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria .....</i>	81
<i>Figura 12. Frecuencia de la dimensión tildación de palabras compuestas – postest de estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria .....</i>	82
<i>Figura 13. Comparación de medias de las notas vigesimales de la acentuación ortográfica – pre y pos test .....</i>	84
<i>Figura 14. Comparación de medias del silabeo ortográfico – pre y postest en los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria.....</i>	87
<i>Figura 15. Comparación de medias del reconocimiento de la sílaba tónica – pre y pos test en los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria .....</i>	89
<i>Figura 16. Comparación de medias de la tildación diacrítica: Monosílabos – pre y pos test en los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria .....</i>	92
<i>Figura 17. Comparación de medias de la tildación diacrítica: Bisílabos – pre y pos test en los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria .....</i>	94

*Figura 18. Comparación de medias de la tildación de palabras compuestas – pre y pos test en los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria ..... 97*

## INTRODUCCIÓN

Los principales problemas y dificultades que presentan los estudiantes están relacionadas al silabeo ortográfico, el reconocimiento de la sílaba tónica, la tildación diacrítica de monosílabos y bisílabos, así como también la tildación de palabras compuestas, los mismos que fueron observados en la práctica docente.

En la investigación se plantea una opción estratégica para mejorar la acentuación ortográfica de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria, es por ello que se les realizó una intervención mediante la implementación de cartillas semánticas, el cual contiene una forma práctica y didáctica de reconocer la sílaba, planificación y clasificación de diptongos, formación de triptongos, clasificación de hiatos, las diferencias del acento prosódico y ortográfico, el reconocimiento de la ubicación del acento, las reglas de la tildación de palabras agudas, graves, esdrújulas y sobre esdrújulas, la identificación de la tildación diacrítica, la diferencia de las palabras tónicas y átonas en la tildación enfática, las reglas generales de tildación de palabras compuestas y adverbios, el reconocimiento de las formas verbales con pronombres enclíticos y las palabras unidas por un guion según las reglas generales de tildación.

El procedimiento estadístico demuestra las diferencias del pre y postest, demostrando la efectividad de las cartillas semánticas como estrategia para mejorar la acentuación ortográfica de los estudiantes del cuarto grado del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco. Adicionalmente el contraste de hipótesis fue efectuado mediante el estadígrafo t student para muestras dependientes o relacionadas, con el fin de evidenciar y validar el diseño metodológico, en relación al objetivo de la investigación.

Por tanto, se ha estructurado el informe final de la tesis conforme a las normas vigentes establecidas en el Reglamento de Grados y Títulos vigentes de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, por lo cual el trabajo de investigación consta de cuatro capítulos los mismos que se describen a continuación:

- **Capítulo I Planteamiento del problema**

En el cual se describe la situación problemática, delimitación del problema, formulación de los problemas de investigación, los objetivos, la justificación, además de las limitaciones surgidas en el proceso de la investigación.

- **Capítulo II Marco teórico**

El cual está referido a los antecedentes de la investigación tanto a nivel internacional, nacional y local, desarrollo de las bases teóricas de las variables en estudio, el marco conceptual, en este capítulo también se muestran las hipótesis de la investigación, las variables de estudios y la operacionalización de las mismas.

- **Capítulo III Metodología de la investigación**

En el cual se detalla el tipo, nivel, diseño, unidad de análisis, población, muestra, técnicas e instrumentos de recolección de datos, técnicas de procesamiento de datos.

- **Capítulo IV Presentación, análisis e interpretación de resultados**

Se muestra la descripción y análisis de los resultados, comprobación de la hipótesis mediante la prueba estadística, además de la interpretación de resultados.

Finalmente muestran las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y los anexos del trabajo de investigación.

Las tesisistas.

## **CAPÍTULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

#### **1.1. SITUACIÓN PROBLEMÁTICA**

En la historia de la teoría ortográfica del idioma español, ha existido un descuido fundamentalmente letrista, en especial en la ortografía gramatical de la lengua española, que específicamente se refiere a la puntuación, lo cual ocurrió en los siglos de oro (1492-1659) de la ortografía y la gramática del español. (Peñalver, 1998, p.277)

La ortografía tiene un principio peculiar de acuerdo con la Real Académica Española, la misma que menciona que las formas verbales  *fueron, fui, vio, dio*  se escribirán sin tilde, de acuerdo con la norma general de los monosílabos. El conocimiento respectivo de este caso y su respectiva aplicación viene a conformar uno de los factores básicos para la eliminación de este problema. (Peñalver, 1998, p.282)

En la lengua española la ortografía viene a ser uno de los aspectos complejos que enfrentan los estudiantes, el cual se explica por las propias características del idioma. Entre los fenómenos que causan dificultades y tienen relación directa con el uso de la escritura, son: la fonológica, la segmentación de las palabras, la tildación, entre otros. (Sotomayor, Molina, Bedwell, & Hernández, 2013, p. 106)

Considerando lo mencionado anteriormente, el sistema ortográfico de acuerdo a la comprensión de su funcionamiento, este requiere una serie de habilidades y conocimientos que se van adquiriendo a medida que el estudiante consolida sus conocimientos lingüísticos, lo cual se fundamenta en el desarrollo de la comprensión de la escritura, de manera que la transcripción de lo oral no es algo sencillo, porque debe de demostrar la coherencia del caso, de forma que es una actividad que demanda habilidades lingüísticas y comunicativas. (Sotomayor, Molina, Bedwell, & Hernández, 2013, p. 107)

Portilla (2003), menciona que en el Perú se evidencia una clara dificultad en el proceso de enseñanza de las competencias lingüísticas, en especial la ortografía, debido a que no se considera una adecuada orientación científica, además de la carencia de objetivos bien definidos, prácticos y concretos. En las instituciones educativas se confunden los niveles de estudios de la lingüística con el grado que van cursando los estudiantes, siendo los niveles más afectados el fonológico, morfológico, sintáctico y el semántico. Por otra parte, el aprendizaje memorístico y poco práctico del uso de las normas de la lengua española en especial la ortográfica acrecienta más el problema del manejo correcto de la gramática. (p.13)

Respecto a las deficiencias ya mencionadas la tarea del docente es la de entrenar a los estudiantes en el proceso de la tildación, la diferencias entre tilde (representación gráfica) y acento; debido a que los términos acento prosódico y ortográfico, ha generado que exista una confusión entre acento y tilde, lo cual ha motivado que se hable de acento cuando la palabra lleva tilde y que sino lleva tilde (representación gráfica) entonces no hay acento. El acento hace referencia a la mayor intensidad de sonido con que se pronuncia una vocal dentro de una cadena sonora (nivel fonológico), y la tilde es la representación gráfica del acento que se coloca en casos específicos (nivel ortográfico); la confusión entre estos términos ha generado problemas en la ortografía y la pronunciación de las palabras por parte de los estudiantes. (Portilla, 2003, p.14)

En el caso específico de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco, es notorio en los estudiantes del nivel de educación secundaria la presencia de dificultades en cuanto a la acentuación general, específicamente en el silabeo ortográfico, como es el caso del reconocimiento de los diptongos, triptongo e hiato; en la presencia de ciertas consonantes, como es el caso de la “x” y la “h”; por otra parte presentan dificultades al momento de reconocer la sílaba tónica, la tildación diacrítica (palabras agudas, graves y esdrújulas), como es el caso específico de la tildación de monosílabos, bisílabos y palabras compuestas. Lo más llamativo es que tienen problemas con palabras bastante conocidas como la palabra ladrón, huyó, iré, triunfaré y entre otras; de manera que se hace necesario la aplicación de una estrategia para mejorar la competencia de la acentuación ortográfica de los estudiantes, para lo cual se propone el uso de las cartillas semánticas.

## **1.2. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA**

### **1.2.1. Delimitación temporal**

El presente estudio intitulado se desarrolló durante el periodo escolar 2019.

### **1.2.2. Delimitación geográfica**

La Institución Educativa Miguel Grau Seminario, se localiza en la Avenida Tomasa Ttito Condemayta S/N, en el distrito de Wanchaq, provincia del Cusco, esta institución se halla bajo la jurisdicción de la UGEL CUSCO quien supervisa la institución educativa, y esta última pertenece a la Dirección Regional de Educación DRE CUSCO.

De acuerdo con la nómina de matrícula de la Institución Educativa del año 2019, se cuenta con un total de 599 estudiantes.

Geográficamente la Institución Educativa Miguel Grau Seminario, se halla localizado en la Región del Cusco, específicamente en las coordenadas geográficas de 13°52'85" Latitud Sur y 71°95'04" Longitud Oeste y tiene una altura de 3 399 m.s.n.m.

A continuación, se muestra una captura fotográfica satelital en el cual se muestra la ubicación exacta de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario.

The image shows a screenshot of the ESCALE (Estadística de la Calidad Educativa) 'Mapa de Escuelas' interface. The interface is divided into several sections:

- Header:** ESCALE logo, 'Estadística de la Calidad Educativa', 'Mapa de Escuelas' title, and 'PERÚ Ministerio de Educación' logo.
- Search Bar:** 'Buscar un lugar' with a search icon.
- Map Controls:** 'Mapa' and 'Satélite' tabs, zoom in (+) and zoom out (-) buttons, and a location pin icon.
- Search Filters (Left Sidebar):**
  - Búsqueda:** 'Ubigeo' dropdown set to 'DRE y UGEL'.
  - Departamento:** CUSCO
  - Provincia:** CUSCO
  - Distrito:** WANCHAQ
  - Ubigeo:** 080108
  - Padrón II.EE. Centros Poblados:**
    - Nombre II.EE.:** Miguel Grau Seminario
    - Código Modular:** 059113
    - Código Local:** 14896
    - Nom. CP MINEDU:** WANCHAQ
    - Cod. CP MINEDU:** 128405
    - Nivel/Modalidad:** :: Todos ::
    - Excluir Programas:**
    - Gestión y Dependencias:** :: Todos ::
  - Buttons:** 'Buscar' and 'Limpiar criterios'
  - Legend:** 'Leyenda' link
- Map:** A satellite view of a neighborhood in Cusco, Peru. The 'Colegio Miguel Grau Seminario' is highlighted with a yellow pin and a yellow label 'WANCHAQ 080108'. Other labeled locations include 'Estadio Parque Zonal Cusco', 'Hotel Santa Beatriz', 'Inkas Yllari Hotel Cusco', 'RADIADORES VELOZ', 'La Waca Comida para llevar', 'Santa Beatriz', 'MI PEQUEÑO TESORO', 'Mural Peru al Mundial 2019', 'Santa Beatriz H-10', 'ISTP TUINEN STAR', 'Encantos Box Karaoke', 'Agente Banco de la Nación', 'La Concha Pescados Comida para llevar', 'Quero's Apart', 'hotel pascualino', 'Allianza Cristiana y Misionera', 'Hotel Ferré', 'Grifo Marceño', 'JCM Motors', 'Colegio Millenium', 'Almacen MyN', 'CATLIMA (Aire Acondicionado)', 'Fair Ingenieros S.A.C', 'Los Rapidos', 'Pesca Cusco', 'Copia Center', 'PORTACIONES...', 'San Francisco Cusco', 'La Dolce Vita Cusco', 'MED Datos de mapas ©2021 Imágenes ©2021 CNES / Airbus, Maxar Technologies', '20 m', and 'Términos de uso'.

Fuente: Mapa de Escuelas, ESCALE Estadística de la Calidad Educativa. Ministerio de Educación.

### **1.3. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

#### **1.3.1. Problema general**

¿Cuál es el efecto del uso de las cartillas semánticas en la acentuación ortográfica de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019?

#### **1.3.2. Problemas específicos**

- a) ¿Cuál es el efecto del uso de las cartillas semánticas en el silabeo ortográfico de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019?
- b) ¿Cuál es el efecto del uso de las cartillas semánticas en el reconocimiento de la sílaba tónica de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019?
- c) ¿Cuál es el efecto del uso de las cartillas semánticas en la tildación diacrítica monosilábica de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019?
- d) ¿Cuál es el efecto del uso de las cartillas semánticas en la tildación diacrítica bisilábica de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019?
- e) ¿Cuál es el efecto del uso de las cartillas semánticas en la tildación de palabras compuestas de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019?

## **1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.4.1. Objetivo general**

Explicar el efecto del uso de las cartillas semánticas en la acentuación ortográfica de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019.

### **1.4.2. Objetivos específicos**

- a) Analizar el efecto del uso de las cartillas semánticas en el silabeo ortográfico de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019.
- b) Analizar el efecto del uso de las cartillas semánticas en el reconocimiento de la sílaba tónica de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019.
- c) Analizar el efecto del uso de las cartillas semánticas en la tildación diacrítica monosilábica de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019.
- d) Analizar el efecto del uso de las cartillas semánticas en la tildación diacrítica bisilábica de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019.
- e) Analizar el efecto del uso de las cartillas semánticas en la tildación de palabras compuestas de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019.

## **1.5. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

### **1.5.1. Justificación científica**

El estudio se concentró en identificar y la búsqueda de estrategias didácticas para fortalecer la capacidad de acentuación ortográfica de los estudiantes a través de la revisión teórica y específica con respecto a la ortografía de la lengua española, considerando específicamente el silabeo ortográfico, el reconocimiento de la sílaba tónica, la tildación diacrítica de Monosílabos y la tildación de palabras compuestas; posteriormente de la revisión de los métodos de investigación, se utilizó el método hipotético deductivo con el fin de demostrar la capacidad de mejora que causó el uso de las cartillas semánticas en la acentuación ortográfica de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria.

### **1.5.2. Justificación práctica**

El principal aporte de la investigación se fundamenta en la calidad de redacción de textos, principalmente en el debido cuidado de las reglas de acentuación ortográfica, para lo cual se realizó la aplicación de las cartillas semánticas en las sesiones de aprendizaje de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria para mejorar la acentuación ortográfica fue ajustada en relación con las principales dificultades que tienen con respecto al silabeo ortográfico, el reconocimiento de la sílaba tónica, la tildación diacrítica de monosílabos y bisílabos y la tildación de palabras compuestas.

### **1.5.3. Justificación pedagógica**

La investigación responde al criterio pedagógico, porque se fundamenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de tal forma que los estudiantes puedan apropiarse de los contenidos impartidos en clase, a través de diversas estrategias, métodos y materiales didácticos, orientados a generar motivación en el estudiante para aprender, evitando cae en el enfoque tradicionalista de la educación.

En ese entender la investigación se orienta a experimentar en los estudiantes la utilización de las cartillas semánticas como material didáctico que contribuya a mejorar la acentuación ortográfica.

### **1.5.4. Justificación metodológica**

El proceso metodológico del estudio está orientado a lograr el objetivo del estudio, con el fin de mostrar diversas formas de implementar materiales didácticos, con el fin de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los estudiantes. En el estudio se ha considerado un diseño experimental, conocido también como estudios preexperimentales, en el cual no se considera un grupo control, lo importante del diseño es posibilitar el análisis del efecto que causa la utilización de las cartillas semánticas con el fin de mejorar o fortalecer la acentuación ortográfica de los estudiantes.

## **1.6. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

En el desarrollo del estudio, se presentaron algunas limitaciones, las mismas que se presentaron por el hecho de que la investigación está enfocada en problemas de redacción de textos, específicamente en la acentuación ortográfica. Mencionamos además las siguientes limitaciones:

- La principal limitante fue la dificultad de encontrar teorías que directamente hagan referencia respecto a las cartillas semánticas (definición, características y tipo, etc.)
- Es aspecto económico fue también una de las limitantes del presente estudio, lo cual impidió el normal desarrollo del trabajo de investigación, es por lo cual se demoró la conclusión del estudio.

## CAPÍTULO II

### MARCO TEÓRICO

#### 2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

##### 2.1.1. Antecedentes a nivel internacional

Yujra (2011), realizó un trabajo de investigación que fue presentado en la Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia. El estudio tiene como título: *“Aplicación de estrategias de acentuación en estudiantes de 6to. de secundaria de la ciudad de El Alto”*, el objetivo del estudio fue fortalecer el uso de la ortografía acentual en estudiantes de 6to. de secundaria de unidades educativas fiscales “Unión Europea” y “Villa El Carmen” y particulares “Shalom” y “CEPBOL” de la ciudad de El Alto. La investigación se basa en el enfoque cuantitativo, con un tipo de investigación es explicativa cuasi experimental. Se aplicaron las estrategias de acentuación de acuerdo a la ortografía de la lengua española.

Se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- ❖ La investigación determinó que existe desconocimiento de las reglas de acentuación en sus diferentes casos y tipos de acentos. Por ello, se experimentó con el cuadernillo de ortografía acentual, demostrando el fortalecimiento de los conocimientos en acentuación. Esto se logró principalmente con las acciones activas que se presentaron, además de los juegos incluidos como instrumentos de aprendizaje y no solo de diversión.
- ❖ La aplicación del cuadernillo en el grupo experimental logró que el 84% de los estudiantes del colegio fiscal 2 y 48% del colegio particular acentúen adecuadamente las palabras agudas, graves, esdrújulas y sobreesdrújulas. El 68% del colegio fiscal y 44% del particular aprendieron sobre los diptongos-triptongos y su acentuación. El 100% y 80% de los colegios fiscal y particular

respectivamente distinguen el hiato de los diptongos. En cuanto al acento diacrítico, se logró que el 80% del fiscal 2 y 64% del particular 2 reconozcan los monosílabos.

- ❖ Las actividades, ejercicios y dinámicas del cuadernillo permitieron que el 100% del colegio fiscal 2 y el 96% del colegio particular 2 aprendan a acentuar las palabras compuestas y los adverbios. En cuanto a la aplicación del acento en palabras que pertenecen a textos se pudo lograr que el 96% y 84% del colegio fiscal 2 y particular 2, respectivamente completen las tildes.
- ❖ En la aplicación de la Prueba N° 1 de diagnóstico se determinó que los estudiantes de los cuatro colegios de la investigación tenían promedios menores o iguales a 42 puntos sobre 100 puntos de evaluación total. Es decir, que los estudiantes tenían un conocimiento y habilidades menores o calificadas como insuficientes, porque no sabían acentuar. Asimismo, los estudiantes del grupo control tienen los promedios más bajos.
- ❖ La presente investigación es de tipo experimental, lo que requiere una propuesta de estrategias didácticas. En tal sentido, se plantearon las estrategias y dinámicas participativas para todos: Cantando las reglas de acentuación, Bingo de las palabras graves, La ruleta de esdrújulas, El rompecabezas, Sorteo de diptongos, Dialogando con triptongos, Crucigrama de los hiatos, Pescando monosílabos, Dialogando entre amigos, Corazones partidos y para el control final El reloj y la Carrera de ortografía.
- ❖ El cuadernillo diseñado para la propuesta fue entregado a cada estudiante; muchos de ellos quedaron motivados con este material, ya que lo trabajaron minuciosamente y con dedicación. La característica del cuadernillo es que presenta actividades dinámicas que fueron planteadas para que los estudiantes de colegios fiscales y particulares razonen, discutan, comparen y jueguen con las palabras y su acento.
- ❖ En cuanto al cuadernillo usado, este requiere ampliarse en más actividades y ejemplos para la resolución de los estudiantes, pues debido al corto tiempo no se insertó más palabras. Sin embargo, el cuadernillo logró mejorar los conocimientos de la acentuación en los estudiantes de 6to. de secundaria. Su mayor logro está en las dinámicas presentadas en la etapa de cierre de sesión de cada unidad porque

con ellas se logró despertar el interés del joven y la señorita que aprendía acentuación. El aporte del cuadernillo de ortografía acentual es que puede servir a la población estudiantil del país, para mejorar sus conocimientos en este tema; pues así lo demuestran los resultados.

- ❖ Por otro lado, los controles mencionados requieren de más tiempo a fin de que sean otro medio de enseñar más que de medir lo aprendido. En el cuadernillo hace falta la inclusión de la acentuación de verbos conjugados en tiempo pasado y futuro como de la acentuación en letras mayúsculas, porque en la redacción tuvieron confusiones.

En el estudio se enfatizó la ortografía acentual porque es de mayor incidencia en los estudiantes, con la finalidad de fortalecer el uso de la ortografía acentual en estudiantes de 6to. de secundaria, mediante de estrategias dinámicas participativas, lo cual determino que mediante la aplicación de ciertas estrategias las dificultades referidas a la ortografía acentual pueden mejorar.

Mendoza, Mendoza, & Peralta (2015), realizaron un trabajo de investigación que fue presentado en la Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá, Colombia. El estudio tiene como título: *“Diseño de una cartilla didáctica para potenciar el uso pedagógico del celular en los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria y Comercial del Municipio de San Pablo”*, el objetivo del estudio fue diseñar una cartilla didáctica para potenciar el uso pedagógico del celular en el aula de clase. El diseño de esta investigación es no experimental, de carácter descriptivo - deductivo. El diseño de la cartilla semántica se desarrolló de acuerdo a la gramática de lengua española.

Se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- ❖ A partir del presente proyecto sacamos como conclusión que el teléfono móvil es un recurso educativo que mejora notablemente los procesos de enseñanza-aprendizaje. Se elaboró una cartilla para que los estudiantes y docentes potenciaran el uso del celular en sus aulas, utilizando las innumerables herramientas y aplicaciones que nos provee la web.

- ❖ Se integró el uso de la tecnología móvil en las aulas para desarrollar los contenidos curriculares a través de talleres propuestos por el docente y desarrollados por los estudiantes.
- ❖ Se brindó acompañamiento a los estudiantes y docentes para la integración de contenidos educativos digitales en sus prácticas pedagógicas.
- ❖ Se contribuyó al mejoramiento de la calidad educativa de la Institución a través de la implementación de procesos de innovación educativa utilizando el teléfono celular como medio para potenciar sus capacidades y ampliar la comprensión sobre el mundo que los rodea.
- ❖ Demostrar que, con este trabajo, implementamos un proyecto innovador para cada área, se trabaja en equipo, se fortalece el desarrollo institucional y se aprovecha las oportunidades que brindan las TIC.

Respecto al estudio anteriormente mencionado podemos afirmar que mediante el diseño de una cartilla didáctica puede ser adaptada empleando la tecnología puede conseguir resultados positivos, en este caso se demostró que el uso del móvil en el salón de clase es importante porque logra captar la atención, potenciar hábitos, conocimientos y habilidades en el estudiante, además de mejorar su rendimiento académico. Por tanto, mencionamos que tal estrategia nos resulta interesante y muy recomendable para su uso.

Junco & Asencio (2011), realizaron un trabajo de investigación que fue presentado en la Universidad Estatal de Milagro, Milagro, Ecuador. El estudio tiene como título: *“Estrategias metodológicas que permiten diferenciar el uso de la tilde en las palabras según el acento”*, el objetivo del estudio fue utilizar estrategias metodológicas, con ejercicios prácticos, para la aplicación correcta de la tilde en las palabras según el acento. El estudio se desarrolló bajo la investigación de campo, aplicada, descriptiva y bibliográfica. Las estrategias para diferenciar el uso de la tilde en las palabras según el acento se desarrollaron de acuerdo a la ortografía de la lengua española.

Se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- ❖ Los estudiantes necesitan que sean aplicadas estrategias metodológicas innovadoras para despertar el interés en el área de Lenguaje y Literatura.

- ❖ Hemos podido detectar que los docentes no aplican dictados ortográficos diariamente en clases, siendo un rol muy importante para resolver cuestionamiento en la vida cotidiana.
- ❖ Los estudiantes no escriben correctamente porque desconocen las reglas ortográficas para el uso de la tilde.
- ❖ No se desarrolla un proceso continuo y constante en el aprendizaje ortográfico en clases.

Podemos mencionar que el estudio se centró en lograr que los estudiantes se sientan altamente motivados y comprometidos con su aprendizaje, permitiendo así que sean capaces de asumir su responsabilidad con claro conocimiento de su misión como es el de mejorar su rendimiento académico, por medio de la ortografía que es parte de la gramática normativa encargada de establecer las reglas que regulan el correcto uso de las palabras siendo el acento la mayor fuerza o intensidad con que pronunciamos una sílaba de la palabra.

Lara & Moncayo (2010), realizaron un trabajo de investigación que fue presentado en la Universidad Técnica del Norte, Ibarra, Ecuador. El estudio tiene como título: ***“La enseñanza de la ortografía en los estudiantes de los sextos y séptimos años de educación básica de la Escuela Particular Padre “Doménico Leonati” ciudad de Otavalo, durante el año lectivo 2009-2010. propuesta alternativa guía didáctica”***, el objetivo del estudio fue analizar los métodos y técnicas de la enseñanza-aprendizaje de la ortografía utilizados por los docentes y estudiantes de los sextos y séptimos años de educación básica de la escuela particular padre “Doménico Leonati” ciudad de Otavalo, durante el año lectivo 2009-2010. La investigación es de tipo cualitativo, descriptiva, con un método inductivo-deductivo. La enseñanza de la ortografía se estructuro en base a la ortografía de la lengua española.

Se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- ❖ Los niños de la escuela “Padre Doménico Leonati” no aplican correctamente las reglas ortográficas, de tal manera perjudica en el aprendizaje – significativo.
- ❖ Se evidencia la falta de interés de ciertos alumnos para realizar dichas tareas con responsabilidad.
- ❖ Los niños no tienen un buen hábito escritor y por eso dificulta su aprendizaje.

- ❖ Los niños no comprenden las actividades expuestas por eso no realizan bien las tareas.
- ❖ Es fundamental que los docentes utilicen adecuadamente las técnicas y métodos en cada tema tratado.
- ❖ Los docentes deben actualizarse periódicamente para innovar en el aula.
- ❖ Los niños se encuentren motivados siempre al iniciar las clases de ortografía.

El estudio mencionado anteriormente se enfocó en determinar que la enseñanza de la ortografía es fundamental en el desarrollo del ser humano, lo cual compartimos. Para fortalecer tal capacidad se procedió con la elaboración de una guía didáctica adecuada para que la utilicen los maestros y estudiantes y esto les permita una correcta ortografía, que no es otra cosa que el desarrollo de las destrezas psicomotoras que facilitaran la enseñanza aprendizaje, por tanto tal estrategia también es una excelente alternativa.

### **2.1.2. Antecedentes a nivel nacional**

Salvador (2015), realizó un trabajo de investigación que fue presentado en la Universidad Nacional del Santa, Nuevo Chimbote. El estudio tiene como título: *“Aplicación del método basado en cuadros lógicos para mejorar el aprendizaje de la tildación diacrítica de monosílabos en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la I. E. Santa María Reina, Chimbote, 2012”*, el objetivo del estudio fue demostrar que la aplicación del método basado en cuadros lógicos mejora en un nivel significativo el aprendizaje de la tildación diacrítica de monosílabos en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la I. E. Santa María Rein, Chimbote, 2012. La investigación utilizó el diseño cuasiexperimental.

Se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- ❖ Se demostró que la aplicación del método basado en cuadros lógicos mejora en un nivel significativo el aprendizaje de la tildación diacrítica de monosílabos en los estudiantes, luego de concentrarlos al 100% en el nivel DESTACADO (18-20).
- ❖ Se comprobaron, a través del pretest (GE Y GCL las deficiencias de los estudiantes en la tildación diacrítica de monosílabos al situarlos

fundamentalmente en los niveles DEBAJO DEL BÁSICO (00 - 06) y BÁSICO (07- 10).

- ❖ Se evidenció, comparados el pretest y postest del GE, la eficiencia y eficacia del método basado en cuadros lógicos, al permitir que, en el postest, los estudiantes alcanzaran el nivel DESTACADO o de SIGNIFICATIVIDAD (18- 20).
- ❖ Se confirmó, al comparar el pretest y postest del GC, que el uso de una metodología tradicional no conllevó a mejorar satisfactoriamente la tildación diacrítica de los estudiantes, al reunirlos en el nivel INTERMEDIO (11- 14).
- ❖ Se estableció, al contrastar el postest del GE (con nivel DESTACADO) y del GC (con nivel INTERMEDIO), que el método basado en cuadros lógicos, frente a una metodología tradicional, resultó superior tras conseguir el más alto nivel de la escala valorativa.
- ❖ Se determinó que estadísticamente el método aplicado fue significativo, debido a que, en el postest, la prueba de comparación de promedios (T - Student) de los Grupos Experimental y Control señaló puntajes diferentes, al nivel del 5% dado el valor  $t = -17,28$  con un valor  $p = 0,00$  ( $P < 0,05$ ).

En el estudio tomado como antecedente investigativo se diseñó un método innovador nombrado método basado en cuadros lógicos, el cual tuvo como finalidad demostrar que por medio de una metodología contextualizada, reflexiva y sistemática pueden minimizarse las dificultades en la tildación diacrítica. Tal método se aplicó en los estudiantes, lo cual demostró ser una estrategia apropiada debido a que mejora en un nivel significativo el aprendizaje de la tildación diacrítica de monosílabos en los estudiantes. Por tanto, el método empleado es recomendable para su replicación en otros estudiantes.

Leiva & Silvia (2018), realizaron un trabajo de investigación que fue presentado en la Universidad César Vallejo, Lima. El estudio tiene como título: ***“Los juegos verbales y el mejoramiento de la ortografía de los estudiantes del V ciclo de la I.E. N° 82991 de La Rinconada – Hualgayoc, 2018”***, el objetivo del estudio fue determinar la influencia de los juegos verbales en el mejoramiento de la ortografía de los estudiantes del V ciclo de la I.E. N° 82991 de La Rinconada – Hualgayoc, 2018. La investigación utilizó el diseño preexperimental pretest y postest con un solo grupo.

Se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- ❖ Los resultados del pretest, expresados en las tablas N° 01 y 02, así como en el gráfico 1, indican que en la dimensión ortografía de las letras 7 (44%) de los estudiantes se ubican en el nivel inicio y 9 (56%) en proceso determinando que los estudiantes de la muestra presentan dificultades en esta dimensión de la ortografía y necesitan orientaciones para mejorar su ortografía. En la dimensión ortografía de las palabras, 8 (50%) de los estudiantes se ubican en el nivel inicio, 6 (38%) en proceso y solo 2 (12%) se encuentran el logro previsto. Estos resultados precisan que en esta dimensión de la ortografía los estudiantes necesitan también y utilización de estrategias adecuadas para enseñar ortografía. En la dimensión ortografía de la oración 8 (50%) de los estudiantes se ubican en el nivel inicio y 8 (50%) en proceso lo que se demuestra que existen dificultades. Los resultados del pretest, expresados en la tabla 4, así como en el gráfico 2, precisan que en la variable ortografía 8 (50%) se ubican en el nivel inicio y 8 (50%) en proceso ninguno se ubica en el nivel de logro previsto ni tampoco en el nivel satisfactorio lo cual implica que tienen muchas dificultades en la ortografía.
- ❖ Los resultados del posttest, expresados en la tabla N° 07 así como en el gráfico N° 02, indican que en la dimensión “ortografía de las letras el 4 (25%) de los estudiantes están en el nivel proceso, 10 (63%) en logro previsto y 2 (13%) en logro destacado, esto implica que los estudiantes mejoraron sus niveles ortográficos. En la dimensión ortografía de las palabras 5 (31%) de los estudiantes se ubican en el nivel proceso, 9 (56%) en logro previsto y solo 2 (13%) alcanzan el logro destacado. En la dimensión ortografía de la oración 7 (44%) de los estudiantes se ubican en el nivel de proceso, y 9 (56%) en nivel de logro previsto”. Los resultados demuestran que los juegos verbales son necesarios y pertinentes para aprender ortografía.
- ❖ La comparación de los estadísticos descriptivos del posttest y pretest, expresados en las tablas 2 y tabla 6, indican que la diferencia de promedios de 3,938 puntos en la ortografía de las letras, 3,875 puntos en la ortografía de las palabras, 3,750 puntos en la ortografía de la oración y 4,000 puntos en la variable ortografía, expresan que mejoró el aprendizaje de la ortografía.

- ❖ Los estadísticos descriptivos del pretest indican que la desviación estándar y/o típica de 1,592 y 1,365 en la ortografía de las letras, 1,721 y 2,265 en ortografía de las palabras, 1,408 y 1,310 en ortografía de la oración 1,549 y 1,033 en la variable ortografía, el coeficiente de variabilidad muestra que hay mayor homogeneidad en el postest indican que los calificativos del pretest se dispersan en los calificativos entre los niveles inicio y proceso, mientras que en el postest entre los niveles de proceso, logro previsto y logro destacado, los resultados determinan que la utilización de los juegos verbales mejoran la ortografía.
- ❖ Los puntajes totales por dimensión del postest y pretest, sometidos a la prueba t de student para muestras relacionadas del software SPSS versión 20, se tiene que la diferencia de medias de 3,938 puntos en la dimensión ortografía de las letras; 3,875 en la dimensión ortografía de las palabras; 3,750 en la dimensión ortografía de la oración y 4,000 en la variable ortografía, indican que se tiene una diferencia en la desviación típica de 1,289; 1,360; 1,653 y 1,033; un error típico de la media de 0,322; 0,340; 0,413 y 0,258; trabajando al 95% de intervalo de confianza la diferencia inferior y superior es de 3,250; 3,150; 2,869; 3,450 y 4,625; 4,600; 4,631 y 4,550 respectivamente, correspondiéndole para 15 grados de libertad una t tabular (tt) de 1,7531 y una t calculada tc de: 12,215; 11,396; 9,073 y 15,492, con una significancia bilateral de 0,000 en todas las dimensiones y variable. Estos resultados determinan que se acepta la H1 y se rechaza la Ho. Precisando que los juegos verbales influyen significativamente en el mejoramiento de la ortografía.

Mencionamos que la investigación busco atender y mejorar el aprendizaje y manejo de la ortografía por parte de los estudiantes utilizando los juegos verbales y un conjunto de estrategias anexas para desarrollar cada una de las actividades significativas. Podemos afirmar que la realización de las actividades de aprendizaje permitió desarrollar significativamente las actitudes y capacidades para utilizar adecuadamente la ortografía y con ella, mejorar la comprensión y producción de textos, lo cual hace viable el empleo de tal estrategia en los demás estudiantes.

Alcantara, Oscco, & Puris (2014), realizaron un trabajo de investigación que fue presentado en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima. El estudio tiene como título: *“Aplicación de módulos didácticos de ortografía*

*acentual y su eficacia en la competencia ortográfica de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Jorge Basadre, Ugel 06, Chaclacayo, 2014*”, el objetivo del estudio fue demostrar que la aplicación de los módulos didácticos de ortografía acentual produce eficacia significativa en la competencia ortográfica de los estudiantes del primer grado de educación secundaria de la IE Jorge Basadre, UGEL 06, Chaclacayo, 2014. La investigación es aplicada, utilizó un diseño cuasiexperimental con pre y posttest, con un grupo experimental y un grupo de control.

Se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- ❖ La aplicación de módulos didácticos de ortografía acentual produce eficacia significativa en la competencia ortográfica, pues se evidenció el reconocimiento del silabeo, tildación general y tildación especial, ya que en los resultados se comprueba que las diferencias entre el grupo experimental y el grupo de control son significativas en los estudiantes del primer grado de secundaria de la IE Jorge Basadre, UGEL 06, Chaclacayo, 2014.
- ❖ Según la prueba de U de Mann Whitney se rechazó la hipótesis nula porque se observó el valor de significancia menor que 0.05, y ello significa que la aplicación de los módulos didácticos de ortografía acentual produce eficacia significativa en la competencia ortográfica en el aspecto silábico de los estudiantes del primer grado de secundaria de la IE Jorge Basadre, UGEL 06, Chaclacayo, 2014.
- ❖ De igual manera, según la prueba de U de Mann Whitney porque se observó el valor de significancia menor que 0.05, y ello significa que la aplicación de los módulos didácticos de ortografía acentual produce eficacia significativa en la competencia ortográfica en el aspecto de la tildación general de los estudiantes del primer grado de secundaria de la IE Jorge Basadre, UGEL 06, Chaclacayo, 2014.
- ❖ Según la prueba de U de Mann Whitney de comparación de los grupos independientes, se concluye que la aplicación de los módulos didácticos de ortografía acentual produce eficacia significativa en la competencia ortográfica en el aspecto de la tildación especial de los estudiantes del primer grado de secundaria de la IE Jorge Basadre, UGEL 06, Chaclacayo, 2014.

Mencionamos que el estudio se basó en la aplicación de módulos didácticos con la finalidad de mejorar la ortografía acentual, ya que este problema se presenta frecuentemente en los estudiantes. Luego de revisar las conclusiones obtenidas por los autores afirmamos que esta herramienta facilita el aprendizaje en cuanto a la tildación y al empleo adecuado en la redacción de textos.

Almanza (2017), realizaron un trabajo de investigación que fue presentado en la Universidad Nacional de San Agustín, Arequipa. El estudio tiene como título: ***“Conciencia ortográfica y niveles de dominio ortográfico de los cambios ortográficos dados por la RAE y ASALE en el 2010 en los docentes de secundaria de la Institución Educativa G.U.E. Mariano Melgar, Arequipa 2012 – 2016”***, el objetivo del estudio fue determinar si existe relación entre niveles de conciencia ortográfica e índices de dominio ortográfico de los cambios ortográficos dados por la RAE y ASALE en el 2010 en los docentes de secundaria de la institución educativa G.U.E. Mariano Melgar, Arequipa 2012 – 2016. La investigación es básica o no-aplicativa, es descriptiva, con un diseño no experimental o exposfacto.

Se obtuvieron las siguientes conclusiones:

- ❖ En cuanto a la conciencia ortográfica: en el 2012 predominaba el nivel bueno (74,1%), seguido del nivel deficiente (15,3%) y de nivel excelente (10,6%). En el 2016 se encontró el predominio del nivel bueno (70%), seguido del nivel deficiente (17,1%), y de nivel excelente (12,9%). Esta evaluación permite concluir que en los cuatro años no se dio mejoras en cuanto a la conciencia ortográfica.
- ❖ En cuanto a la dimensión cognitiva, en el 2012 predomina el nivel bueno (57,6%), en el 2016 también predomina el nivel bueno (57,1%). No se ha percibido mejoras. En cuanto a la dimensión afectiva, en el 2012 predomina el nivel bueno (49,4%), en el 2012 también predomina el nivel bueno (45,7%). En la segunda evaluación se percibe un ligero descenso con respecto a la primera evaluación. En cuanto a la dimensión conativa: en el 2012 predomina el nivel bueno (75,3%), en el 2012 también predomina el nivel bueno (70%). En general se percibe una ligera mejora de los docentes.
- ❖ En cuanto a los niveles de dominio ortográfico: en el 2012 se encontró predominio del nivel medio alto (61,2%), seguido de nivel bajo (27,1%), y de nivel medio

bajo (11,8%). En la evaluación del 2016 se encontró el predominio del nivel alto (47,1%), seguido del nivel medio alto (28,6%) y del nivel medio bajo (24,3%). En el período de los cuatro años, sí existen mejoras considerables en la población: en la primera evaluación hay tendencia hacia los niveles bajos, y en la segunda evaluación hay tendencia hacia los niveles más altos, y estos últimos están bien consolidados.

- ❖ Al evaluar el dominio del abecedario y de sus denominaciones, en el 2012 se encontró el predominio del nivel medio-bajo (38,8%), en el 2016 predomina el nivel medio alto (47,1%). La mejora con respecto a esta dimensión es bastante considerable. En cuanto a la dimensión de dominio de extranjerismos, latinismos y locuciones, se encontró: nivel medio bajo de dominio (63,5%), y en la evaluación del 2016 se encontró el predominio del nivel medio alto (58,6%). En la primera evaluación hay mayores frecuencias en los niveles bajos, sin embargo, en la evaluación del 2016 estas frecuencias han migrado hacia los niveles más altos. Hubo mejora considerable. Respecto al dominio de los prefijos: en el 2012 predomina el nivel medio bajo (64,7%), y en el 2016 predomina el nivel alto (45,7%). Este es el cambio más notable percibido en todo este proceso de investigación. Con respecto a la tildación: en el 2012 el nivel es medio alto (68,2%), y en el 2016 el nivel es alto (45,7%). La mejora de los docentes en el manejo de las tildaciones es bastante mejor que antes.
- ❖ Mediante el estadístico chi-cuadrado se ha probado la hipótesis de relación entre las variables conciencia ortográfica y dominio ortográfico y se encontró significancia 0,000 lo cual es menor que el valor alfa (0,05), por tanto, se rechaza la hipótesis nula y se aprueba la hipótesis de investigación de que existen vinculaciones significativas entre las dos variables. El nivel de correlación se halló con el estadístico R de Pearson y se obtuvo correlación 0,530\*\*, es decir, existe correlación de nivel medio, directo y al 99% de confianza, por tanto, a mayor conciencia ortográfica, hay mayor dominio ortográfico, y a menor conciencia ortográfica, hay menor dominio ortográfico.
- ❖ Se ha implementado un programa de mejora para capacitar a los docentes en conciencia y dominio ortográfico ya que se ha encontrado que existen vinculaciones significativas entre las dos variables. El programa consta de 5 sesiones que deben desarrollarse una vez por semana en 90 minutos de sesión.

Mencionamos que la investigación se enfocó en fijar si existe relación entre los niveles de conciencia ortográfica y los índices de dominio ortográfico. El estudio debido a su manejo metodológico no hizo uso de ninguna estrategia, simplemente se centró en determinar la relación de las variables, sin embargo, resaltamos el resultado obtenido que nos da a conocer que, a mayor conciencia ortográfica, hay mayor dominio ortográfico, y a menor conciencia ortográfica, hay menor dominio ortográfico.

#### **Antecedentes a nivel local**

Segovia & Yucra (2017), realizaron un trabajo de investigación que fue presentado en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. El estudio tiene como título: *“Uso de cartillas semánticas con lenguaje matemático para la resolución de problemas en los niños de 4to grado de educación primaria de la I.E. N° 51017 de Mariscal Gamarra - Cusco, 2015”*, el estudio tiene como resumen:

La resolución de problemas en el Área de Matemática en la actualidad resulta ser preocupante debido a que los estudiantes no están desarrollando las competencias y capacidades necesarias para resolver situaciones problemáticas cotidianas. La sociedad actual demanda de ciudadanos reflexivos, críticos, capaces de asumir responsabilidades en su conducción, y la matemática debe ser un intermedio para ello, formando estudiantes con autonomía, consecuentes de que aprenden, cómo aprenden y para qué aprenden. En este sentido, es muy importante el rol del profesor como agente mediador, orientador y provocador de formas de pensar y reflexionar durante las actividades matemáticas. Este trabajo de investigación se focaliza en determinar el efecto que causa la utilización de cartillas semánticas con lenguaje matemático en la resolución de problemas en los niños del cuarto grado de educación primaria de la Institución Educativa N°51017 de Mariscal Gamarra, del distrito de Cusco. De manera que consideramos que el aprendizaje de la matemática debe ser fuera de lo común y tradicional como se la imparte, lo cual genera en los estudiantes una experiencia de simples espectadores, sin considerar las diferentes formas o maneras de aprendizaje que cada uno tiene. Esta investigación está destinada a contribuir en el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje, generando mejores niveles de satisfacción en los estudiantes.

Alvarado & Garate (2017), realizaron un trabajo de investigación que fue presentado en la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco. El estudio tiene como título: *“Memoria auditiva inmediata y rendimiento ortográfico en la escritura al*

*dictado en estudiantes del sexto grado de educación primaria de las instituciones I.E. Mx. “Jorge Chávez Chaparro”, I.E. Mx. de Aplicación “Fortunato L. Herrera”, e I.E.P. Mx. “Inmaculada Concepción” - Cusco 2016*”, el estudio tiene como resumen:

La memoria es un proceso de codificación, almacenamiento y recuperación de información, vinculado a la inteligencia, en el que se elaboran y reelaboran los recuerdos en función de nueva información. Dentro de su clasificación según el alcance temporal, la memoria de corto plazo o memoria inmediata ha captado mucho la atención en ciertas investigaciones relacionadas a las dificultades de aprendizaje, que van más allá del ámbito psicológico y abordan temas en el campo de la educación, por ejemplo, en estudios relacionados con la mejora de la expresión escrita del alumnado. Este último representa un problema que en los últimos años y de manera imperceptible ha ido incrementando, ocasionando un deficiente desarrollo de la habilidad comunicativa.

La escritura, como un sistema de símbolos convencionales, le permite al niño adquirir, retener y recuperar el lenguaje escrito. En la escritura al dictado interviene una serie de procesos en los que la persona hace uso de su memoria. Dentro de estos procesos participa la ortografía, entendida como un sistema de normas que regulan el lenguaje. Por ello, la incapacidad en ortografía es el resultado de un problema específico de conciencia y memoria de la estructura del lenguaje.

Las investigaciones de los últimos años han llegado a mostrar que las fallas en la memoria inmediata (de corto plazo) en los niños se presentan cuando el material a retener se refiere al lenguaje, cuyo origen radica en las limitaciones para desarrollar procesos de codificación fonológica.

Con base en estos antecedentes, el presente estudio se orienta a investigar la posible relación que existe entre memoria auditiva inmediata y rendimiento ortográfico. Para llevar a cabo esta investigación, se utilizó el método descriptivo y comparativo, con un diseño de estudio de nivel descriptivo-comparativo correlacional. Se trabajó sobre una muestra de 80 alumnos, entre niños y niñas cuyas edades fluctúan entre 10 y 13 años, que cursaron el 6to grado de educación primaria en el año escolar 2016, de tres instituciones educativas, una estatal, una de aplicación y una particular.

La recolección de datos se realizó a través del test de memoria auditiva inmediata con el cual se examina la memoria lógica, numérica y asociativa; y el test de rendimiento ortográfico donde se examina la ortografía literal, acentual y puntual. Los resultados mostraron que en las instituciones educativas de la muestra existe una correlación positiva y significativa a nivel global entre las variables de estudio, mientras que en el análisis detallado por dimensiones se evidenciaron variaciones, donde en algunos casos las correlaciones son débiles y en otras son significativas.

## **2.2. MARCO TEÓRICO**

### **2.2.1. Uso de cartillas semánticas**

### **2.2.1.1. La cartilla semántica**

Antes de realizar una aproximación al concepto de cartilla, fue necesario acotar la concepción de materiales didácticos que como maestras tenemos de este tipo de recursos, a estos se los considera como herramientas que facilitan y apoyan el proceso de enseñanza con el propósito de hacer más cercano el conocimiento a los estudiantes. Estas herramientas pueden ser de carácter oral, visual, auditivo, físico y virtual, convirtiéndose en un instrumento que dinamiza la práctica docente.

En primer lugar, hay que decir que los docentes siempre han requerido de un medio que apoye las actividades de enseñanza, un programa para desempeñar su quehacer. En virtud de ello los recursos que emplea deben estar en concordancia con los objetivos de aprendizaje planteados y con el medio social y cultural donde se desarrolle la práctica. Apoyando esta afirmación, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1989), define los materiales didácticos como aquellos instrumentos tangibles, que utilizan medios impresos, orales o visuales para servir de apoyo al logro de los objetivos educativos y al desarrollo de los contenidos curriculares, interactúan con quien los utiliza para apoyar el aprendizaje de nuevos conceptos, el ejercicio y desarrollo de habilidades y la comprobación de elementos. (p.9)

De esta manera los materiales didácticos puestos en acción favorecen diversos desarrollos de orden cognitivo, afectivo y social, todo ello engranado con los procesos de aprendizaje y de enseñanza, de allí que su papel sea de gran importancia en el entorno escolar. Cabe subrayar que para la consecución de los logros propuestos se hacen necesarios varios requerimientos, entre ellos que los materiales didácticos empleados sean flexibles, contextualizados, llamativos y en lo posible interdisciplinarios.

Existe una gama de materiales didácticos que pueden ser empleados y/o diseñados a partir de las necesidades de los estudiantes, de los logros proyectados y del saber didáctico o habilidades del docente. Cada uno de ellos con unas características propias y funciones especiales en el proceso educativo. A continuación, se expone la clasificación que sugiere la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1989), acerca del tema:

- ❖ Materiales encuadernados o impresos: entre ellos encontramos libros de texto, guías didácticas, cartillas, textos programados, revistas, folletos, manuales.
- ❖ Materiales no encuadernados: aquí encontramos los periódicos murales, hojas sueltas, volantes. (p.10)

A su vez, en esta clasificación se pueden encontrar materiales que emplean la imagen o la palabra como apoyo para clarificar conceptos y contenidos.

- ❖ Materiales orales: son aquellos que emplean la palabra hablada como eje central para comunicar ideas. Se pueden incluir grabaciones, la radio, emisiones directas de la voz.
- ❖ Materiales visuales: los figurines, las fotografías, los dibujos, modelos a escala, son recursos que se apoyan en la imagen exclusivamente para guiar el proceso.
- ❖ Materiales audiovisuales: combinan la palabra escrita, la palabra hablada y la imagen para encaminar el aprendizaje, tal como las video-películas y documentales.
- ❖ Materiales tecnológicos: se agrupan aquí los materiales que emplean la tecnología y sus avances para respaldar el proceso. (p.11)

Dentro de la gran variedad de material didáctico encuadernado o impreso, la cartilla se destaca por ser práctica y presentar mayores posibilidades al plasmar el contenido propio desde las condiciones únicas de los docentes, es decir, especificando en el contexto donde se realiza la práctica pedagógica. Para Herrera (2013), la cartilla es un pequeño cuaderno impreso de formato simple, de fácil adquisición y distribución, presentando así otras bondades de este material.

En el contexto escolar la cartilla puede ser tomada como un material didáctico que facilita la práctica pedagógica en la medida que su manipulación es sencilla debido a su tamaño, la información que presenta es concisa y el diseño es motivador.

En su origen, las cartillas eran cuadernillos impresos destinados a la enseñanza del código alfabético y se asociaba directamente a los procesos de lectura y escritura de los primeros años de formación escolar. Posteriormente se le fueron asignando diferentes funciones, incluso pasando por el papel de ser la libreta de calificaciones o reporte de desempeño de los estudiantes. En algún momento de su historia las cartillas

se convirtieron en los formatos de texto más empleados por los docentes en diferentes disciplinas debido a las bondades que estas poseen.

Aunque es muy cercana al manual y a la guía, la cartilla difiere del primero en cuanto es más contundente, pero a la vez abarca menos contenido; en relación con la guía es más didáctica y menos inductiva, ya que uno de los principales objetivos de este material es llevar a la reflexión por medio de la generación de cuestionamientos, que si bien no se resuelven en el contenido de esta, sí generan inquietud para seguir con la indagación, la consulta y el rastreo hasta lograr respuestas satisfactorias.

También cabe mencionar que en la edición de la cartilla se hace necesario el trabajo colaborativo y en equipo, requisito necesario cuando se da inicio a un trabajo investigativo aplicado al ámbito escolar.

Ahora bien, puntualizando en el diseño de la cartilla se tuvieron en cuenta algunos elementos que propone la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1989), al hablar de material didáctico escrito. Dicho documento menciona algunas características que deben poseer estos, entre ellas están la naturaleza de la materia de estudio, el carácter de los objetivos (cognoscitivos, afectivos, psicomotores), los medios que se utilizan para su elaboración, el grupo destinatario o beneficiario de la materia, las posibilidades de las comunidades y del programa mismo. La claridad y precisión sobre estos aspectos permitirán delimitar con mayores aciertos las funciones específicas que el material desempeñará en el proceso educativo. (p.12)

En concordancia con las características de este material en particular, la propuesta didáctica consistió en el diseño de una cartilla que pudiera disponer situaciones de oralidad en las que el niño fortaleciera su habilidad oral desde un tema específico de las ciencias naturales, por lo tanto, se tuvo en cuenta que:

- ❖ El uso de la cartilla presentó una intencionalidad didáctica por parte del maestro para propiciar situaciones de habla formal en el aula.
- ❖ Se buscó que en los procesos de oralidad desarrollados en clase fueran los niños quienes participaran en la construcción del conocimiento a través de sus opiniones, al justificar sus afirmaciones a través de razones y pruebas, al solicitar más información y aclaraciones del tema, y al elaborar oraciones, frases cortas y coherentes con respecto al tema a tratar.

- ❖ Las actividades de las secuencias didácticas se dispusieron en la cartilla con el propósito de fortalecer en los niños:
  - ✓ La habilidad oral, teniendo en cuenta algunas características de la etapa de desarrollo en la que se encuentran los estudiantes de ciclo I.
  - ✓ La construcción y comprensión de pautas que regulan las interacciones verbales como condiciones necesarias para el desarrollo de la habilidad oral

#### **2.2.1.2. La semántica**

De acuerdo con López (2016), la semántica es la ciencia del hombre que estudia el significado que expresamos mediante el lenguaje natural. Es una parte de la gramática que investiga el modo como se proyectan los objetos y situaciones del mundo en el código de la lengua. Su objeto primario de estudio es la capacidad innata de los hablantes, que les permite desplazar los objetos del mundo en expresiones codificadas en un lenguaje simbólico natural, y que constituye su competencia semántica. Su objetivo es construir un modelo parcial que abstraiga alguna de las propiedades del objeto.

La explicación semántica podría concebirse como un modelo que simula el saber semántico innato de los hablantes. Una vez construido y adecuado a los datos empíricos, el modelo nos permitirá experimentar el funcionamiento dinámico de este conocimiento en distintas situaciones de evaluación y hacer predicciones sobre la conducta potencial de los agentes representados.

De acuerdo con Acosta & Moreno (2005), la semántica es la parte de la lingüística que se ocupa del estudio del significado de los signos lingüísticos y de sus posibles combinaciones a nivel de las palabras, las frases, los enunciados y el discurso; es decir, en los diferentes niveles de organización del sistema lingüístico.

Es el componente cuya adquisición y desarrollo, así como los problemas que en ellos puedan surgir, está directamente relacionado con el grado de competencia alcanzado por los sujetos en los componentes fonológico, morfosintáctico y pragmático. Smiley y Goldstein, citados por Acosta & Moreno (2005), confirman lo expresado mencionando que el significado que se transmite por medio del lenguaje se expresa mediante el uso de palabras individuales y combinaciones de palabras (fonología y morfosintaxis), que pueden variar en función de los contextos (pragmática) y que el uso del lenguaje depende, asimismo, del significado que se quiere transmitir. Por su

parte, Dale (1989), señala que la semántica está referida al conocimiento que el hablante debe poseer para entender oraciones y relacionarlas con el conocimiento que tienen del mundo. Comprende tanto el conocimiento del léxico como el conocimiento de cómo el significado de cada elemento léxico determina, junto con la estructura de la oración, el significado de ésta.

Un hablante es competente semánticamente si sabe distinguir correctamente los significados de una palabra, si logra reconocer las restricciones propias del nivel de la oración y del discurso, si es capaz de analizar y abstraer el significado de un término que desconoce a partir de un contexto dado, si sabe reconocer anomalías propias de la actuación del significado y si sabe detectar una posible ambigüedad en el nivel oracional y del discurso. (Martínez, 2002)

Acosta & Moreno (2005), mencionan que, en el ámbito infantil, la semántica se interesa por la adquisición y crecimiento del sistema léxico (competencia léxica) y por el desarrollo conceptual entendido como el proceso por el cual los niños van incorporando las unidades léxicas aisladas a categorías conceptuales amplias y diferentes según su significado (competencia semántica). Los estudios en este nivel se han centrado en describir la forma como los niños van asignando conceptos y representando la realidad; y como logran asignar significados a los referentes y establecer relaciones de significado.

Para Muñoz (2006), “la semántica es la dimensión del lenguaje que relaciona los elementos lingüísticos, nombres, predicados, oraciones, con los objetos, las acciones y propiedades y los hechos del mundo. La semántica tiene que ver con nuestra capacidad de representarnos el mundo mediante símbolos” (p.10).

Bunge (2002), define la semántica como: “la teoría del significado, la verdad y conceptos afines”. Plantea Bunge que la semántica, en cuanto es determinante en cualquier actividad, relación o situación cognitiva para comprender el significado de cualquier elemento, tiene dos visiones: aquella que es ofrecida o propuesta inicialmente y la que es percibida por el sujeto al momento de interactuar. (p.21)

Goffman (1987), señalo que: “la expresividad de un individuo parece involucrar dos tipos radicalmente distintos de actividad significante: la expresión que da y la expresión que emana de él”. El primero incluye los símbolos verbales o no, que usa el

actor con el propósito único de transmitir la información que él atribuye a estos símbolos. El segundo viene dado por la interpretación que hacen los otros de las interacciones con el actor y de los símbolos que este ofrece, por lo que es posible que estas inferencias sean facilitadas u obstaculizadas en forma expresa en ese proceso inferencial. (p.14)

En ese sentido, cuando un individuo se presenta a otros con intención de interactuar, tiene muchos motivos para tratar de controlar la impresión que ellos reciban de la situación. El contenido específico de una actividad presentada por un individuo y el rol que este desempeña en esas actividades en un contexto social están determinadas, entonces, por las dos actividades significantes descritas previamente; en el primer caso se tiene lo que corresponde a la intención planificada por el individuo para llevar a cabo y en el otro por lo que infieren las otras personas que participan o a las que está dirigida la actividad.

Esto sucede en cualquier contexto, más aún en uno educativo, donde la información ofrecida a los estudiantes por su profesor está estructurada bajo el enfoque semántico de este último, pero sin duda alguna la semántica con la que esa misma información es percibida por cada uno de los estudiantes puede ser significativamente diferente.

La semántica en este contexto determina la correcta aprehensión del significado de la actividad y sus contenidos, llegando a promover la negociación de los significados particulares entre el profesor y sus estudiantes para lograr un punto de vista semánticamente común a todos los actores del proceso.

### **2.2.1.3. Enseñanza**

Para Ausubel (1976), aprender es sinónimo de comprender e implica una visión del aprendizaje basada en los procesos internos del alumno y no solo en sus respuestas externas. Con la intención de promover la asimilación de los saberes, el profesor utiliza organizadores previos que favorezcan la creación de relaciones adecuadas entre los conocimientos previos y los nuevos. Los organizadores tienen la finalidad de facilitar la enseñanza receptivo-significativa, con lo cual, sería posible considerar que la exposición organizada de los contenidos propicia una mejor comprensión.

En síntesis, la teoría del aprendizaje significativo supone poner de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central de la enseñanza. Entre las condiciones para que se produzca el aprendizaje significativo, debe destacarse:

- ❖ **Significatividad lógica:** se refiere a la estructura interna del contenido.
- ❖ **Significatividad psicológica:** se refiere a que puedan establecerse relaciones no arbitrarias entre los conocimientos previos y los nuevos. Es relativo al individuo que aprende y depende de sus representaciones anteriores.
- ❖ **Motivación:** Debe existir además una disposición subjetiva para el aprendizaje en el estudiante. Existen tres tipos de necesidades: poder, afiliación y logro. La intensidad de cada una de ellas varía de acuerdo a las personas y genera diversos estados motivacionales que deben ser tenidos en cuenta.

#### **2.2.1.4. Estrategias pedagógicas de enseñanza - aprendizaje**

Ausubel (1973), las estrategias pedagógicas son pasos que cada uno de los docentes desarrollan en su aula de clase para llevar el conocimiento a sus estudiantes.

Estas estrategias son personales cuando el docente tiene la libertad de escoger la forma, el cómo y el cuándo; e institucionales cuando el establecimiento da a sus docentes unas pautas especiales para ello. Es necesario entonces identificar las estrategias pedagógicas que emplean los docentes para el aprendizaje de los alumnos.

Entre ellas tenemos:

##### **a) Aprendizaje basado en problemas**

Consiste en proponer a los alumnos un problema desafiante, que carece de solución conocida o de información suficiente para elaborar una. Exige organizarse en grupos para analizarlo, hacer predicciones, indagaciones y poner en práctica nociones, datos, técnicas. Exige así mismo poner en juego todas las habilidades del grupo, para construir soluciones colaborativamente a partir de la información reunida.

##### **b) Aprendizaje por proyectos**

Consiste en proponer a los alumnos la elaboración de un producto en forma planificada y concertada. El producto puede ser un objeto o una actividad que responde a un problema o atiende una necesidad. Los proyectos permiten desarrollar habilidades específicas para planificar, organizar y ejecutar tareas en entornos reales. Exige equipos de trabajo, distribución de responsabilidades individuales y grupales, indagaciones, solución de problemas y colaboración durante todo el proceso.

**c) Aprendizaje colaborativo**

Consiste en formar equipos de trabajo para lograr un aprendizaje común; pero asumiendo cada miembro del grupo la responsabilidad por el aprendizaje de sus demás compañeros. Esto exige intercambiar información, ayudarse mutuamente y trabajar juntos en una tarea, hasta que todos la hayan comprendido y terminado, construyendo sus aprendizajes a través de la colaboración.

**d) Aprendizaje por investigación**

Consiste en realizar procesos de investigación en ámbitos de interés para los alumnos; construyendo respuestas a interrogantes basándose en hechos o evidencias. El proceso tiene 5 pasos, bajo la guía permanente del docente: a) Identificar la pregunta o problema; b) Formular la hipótesis; c) Recolectar y presentar los datos; d) Evaluar la hipótesis; e) Sacar conclusiones.

**e) Aprendizaje por discusión o debate**

Consiste en defender o rebatir un punto de vista acerca de un tema controversial, bajo la conducción de una persona que hace de interrogador. Permite aprender a discutir y convencer a otros, a resolver problemas y reconocer que los conflictos pueden ayudarnos a aprender cosas nuevas y mejorar nuestros puntos de vista. Enseña a ponerse en el lugar del otro, a escuchar y respetar opiniones diferentes a las propias.

**f) Aprendizaje por inducción**

Consiste en formular y/o analizar conceptos o principios, partiendo de hechos reales. A partir de ejemplos o experiencias, hacemos preguntas que llevan a reflexionar, discutir y comprender ideas o nociones, o demostrar ciertas capacidades. El éxito depende de la calidad de los ejemplos o experiencias

elegidas, y del arte para formular preguntas y crear un clima de diálogo. Exige más tiempo que la enseñanza directa, pero posibilita altos niveles de motivación, concentración y comprensión del alumno.

Para planificar y desarrollar clases bajo estrategias empezamos por identificar las competencias que promoveremos, las competencias son los aprendizajes principales que el alumno debe lograr, aun cuando en el proceso vayan adquiriendo otros aprendizajes necesarios. Es indispensable definir las con claridad y precisión pues toda la experiencia deberá apuntar a que los alumnos las alcancen o inicien su desarrollo. Además, se deben identificar las capacidades específicas que los alumnos deberán demostrar en el camino para lograr la competencia.

Otro punto que se debe tener en cuenta es el rol del maestro consiste en monitorear el trabajo de los estudiantes, Esto es realizar acciones como las siguientes:

- ❖ Obtener información que le permita retroalimentar a los alumnos para que mejoren su trabajo (puede emplear guías de observaciones).
- ❖ Pasearse por los puestos para observar lo que hacen.
- ❖ Responder preguntas y ayudar a resolver las dudas que observa.
- ❖ Brindar información útil cuando sea necesario (fichas técnicas o informativas, fuentes de consulta, sugerencias para organizar su trabajo, etc.)
- ❖ Leer los avances que va entregando cada estudiante y plantear sugerencias para mejorar o encaminar el trabajo.
- ❖ Organizar actividades que apoyen el trabajo de los estudiantes (conferencias, discusiones, lecturas individuales, proyecciones, etc.)
- ❖ Alentar a los estudiantes para perseverar en la tarea emprendida.

Para Ortiz & Terrones (2003), otro punto que aporta las estrategias pedagógicas es la enseñanza por medio del trabajo, este método facilita las posibilidades reales de trabajo dependiendo de la edad.

Ausubel plantea que el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por “estructura cognitiva”, al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización.

En el proceso de orientación del aprendizaje, es de vital importancia conocer la estructura cognitiva del alumno; no solo se trata de saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja, así como de su grado de estabilidad. Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel (1973), ofrecen el marco para el diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, está ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con “mentes en blanco” o que el aprendizaje de los alumnos comience de “cero”, pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.

Ausubel resume este hecho en el epígrafe de su obra de la siguiente manera: Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente.

#### **2.2.1.5. Los materiales educativos**

Hilares (2009), compila una aproximación conceptual de los materiales educativos, y menciona que son todos aquellos objetos, recursos e instrumentos que se encuentran fuera o dentro del aula, que siendo portadores de mensajes o contenidos educativos facilitan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Córdova (2006), indica que constituyen elementos físicos concretos (textos, lamina, fotografías, periódicos, televisión, radio, computadoras, etc.) que portan mensajes educativos a través de uno o más canales de comunicación y se utilizan en distintos momentos o fases del proceso enseñanza aprendizaje.

Pérez (1994), menciona que los materiales, en sentido genérico, no se reducen estrictamente a los instrumentos, sino que incluyen otros elementos tales como los propios programas, mensajes, técnicas, contextos, medios auxiliares, y hasta las propias personas que lo hacen operativos.

Moreno (2004), afirma que los materiales son productos diseñados para ayudar a los procesos de aprendizaje. El material educativo es todo material físico; cabe resaltar que se llama material físico a todo aquello que se puede percibir con los cinco sentidos

básicos; que porta un mensaje o contenido educativo, este material se puede usar en distintos momentos o fases del proceso enseñanza aprendizaje, además de ser instrumentos que los docentes emplean para que los estudiantes entren en contacto con los contenidos de aprendizaje, debe ser físico porque sabemos gracias a la teoría de Piaget en el libro Psicología y pedagogía nos dice que los niños entre los ocho y los once o doce años son denominado por la inteligencia operatoria concreta, esto nos quiere decir que su aprendizaje es más fácil a través de material concreto o manipulable.

#### **2.2.1.6. Características de los materiales educativos**

Hilares (2009), indica que los materiales educativos deben poseer las siguientes características:

- ❖ Fundamentales: se adoptan a múltiples situaciones del proceso de enseñanza aprendizaje, sirve para diferentes capacidades y contenidos curriculares.
- ❖ Seguros: elaborados con material no tóxico y cuidado de no causar accidentes.
- ❖ Resistentes: a las manipulaciones permanentes y para varios usos.

Para Saco (1996), los materiales deben contar con las siguientes características:

- ❖ Estar en relación con los contenidos curriculares de la asignatura.
- ❖ Tener el medio físico apropiado para lograr una mejor comunicación.
- ❖ Emplear lenguajes que expresen adecuadamente los contenidos.
- ❖ Responder a objetivos curriculares que guíen y motiven a los estudiantes.
- ❖ Señalar los diversos procedimientos didácticos con el objeto de conducir el proceso de aprendizaje.

Moreno (2004), menciona que los materiales deben contar con las siguientes características:

- ❖ Ser una herramienta de apoyo o ayuda para nuestro aprendizaje.
- ❖ Ser útiles y funcionales. Y, sobre todo nunca deben sustituir al profesorado en su tarea de enseñar, ni al alumnado en su tarea de aprender.
- ❖ Establecer criterios de selección desde una perspectiva crítica.
- ❖ Construir el proceso de aprendizaje entre todas las personas implícitas.

### 2.2.1.7. Importancia de los materiales educativos

Bruner afirma que cuando a los estudiantes se les permite observar, manipular, practicar y encontrar sus propias soluciones a los problemas que esas prácticas les planteen, no solo desarrollen habilidades para resolver problemas, sino que también adquieran confianza en sus propias habilidades de aprendizaje.

Bandura (1977), considera que los individuos no pueden aprender mucho a través de la observación a no ser que presten atención y perciban perfectamente los aspectos significativos del comportamiento del modelo. De ahí que ciertos medios faciliten el aprendizaje por observación. Algunos afirman de modelaje son intrínsecamente recompensadoras, de tal manera que llaman la atención de la gente de cualquier edad y por largos periodos, por ejemplo, la televisión (Material audiovisual).

Cuando mayor sea el número de sentidos que se estimulan, los aprendizajes se construirán con mayor eficiencia y eficacia (Hilares, 2009). Los diferentes autores nos vuelven a recordar que un aprendizaje es adquirido en una forma eficiente cuando se usan más sentidos para su asimilación.

Hilares (2009), el material educativo cobra importancia si ofrece las siguientes ventajas:

- ❖ Estimulan con mucha efectividad los órganos de los sentidos.
- ❖ Genera una motivación más dinámica.
- ❖ Facilitan la enseñanza y el aprendizaje.
- ❖ Fortalece la fijación de los aprendizajes.
- ❖ Estimula la imaginación y la abstracción.
- ❖ Propicia relaciones interpersonales.

El Ministerio de Educación de Argentina en su publicación web como espacio educativo, establece que los materiales educativos a utilizar son importantes por las siguientes razones.

- ❖ Es un facilitador de comunicación docente-alumno.
- ❖ Aumenta la motivación del alumno.

- ❖ Al utilizar recursos tecnológicos hace que lo que se aprende en la escuela no sea tan dispar de la realidad en la que el educando se encuentra socialmente inserto.
- ❖ Brinda la posibilidad de incluir múltiples voces en el espacio del aula, dando lugar a las distintas miradas o enfoques con los que se puede abordar una temática.

#### **2.2.1.8. Clasificación de los materiales educativos**

Los materiales educativos al igual que muchos otros, se pueden clasificar tomando diferentes criterios, por ejemplo, Hilares (2009), los clasifica de acuerdo con los órganos de los sentidos con los que tienen mayor incidencia.

##### **a) Material educativo concreto**

Esta clase de material educativo tiene mayor incidencia en el sentido del tacto, son materiales manipulables. Algunos prototipos de materiales educativos concretos de matemática son los bloques lógicos, ábacos, yupanas, regletas de colores, instrumentos de medición y dibujo, etc.

##### **b) Material educativo impreso**

Esta clase de material tiene mayor incidencia en el sentido de la vista. Algunos materiales impresos de matemática son las láminas didácticas, cuadernos de trabajo, ficha de práctica, textos de matemática, módulos de autoaprendizaje.

##### **c) Material educativo audiovisual**

Estos materiales inciden sobre todo en la vista y en el oído, son ejemplos de este tipo de materiales los videos educativos, audio educativo, programas de televisión, retroproyectors, etc.

##### **d) Material educativo multimedia**

Esta clase de material utiliza medios electrónicos y tecnológicos, digital, a este tipo corresponden las calculadoras electrónicas, pizarra digital, en general a todo aprendizaje con ayuda de computadoras.

Saco, (1996) clasifica a los materiales educativos de la siguiente manera:

##### **a) Según el medio de comunicación.** Pueden ser:

- ✓ Material impreso: textos manuales, láminas y folletos
- ✓ Material audiovisual: presentan simultáneamente imagen y sonido; videos, diapositivas, programas, radio.
- ✓ Objetos diversos: maquetas, módulos de laboratorio.
- ✓ Materiales multimedia: es la combinación de varios medios. Un programa de radio que tenga como apoyo el material impreso, un programa desarrollado en computadora y proyectado.

**b) Según la generación de medios para la enseñanza. Tenemos:**

- ✓ De primera generación: cuadros, mapas, gráficos, manuscritos, objetos de impresión, pizarras, etc.
- ✓ De segunda generación: manuales, textos escolares, folletos, guías, textos impresos, etc.
- ✓ De tercera generación: Fotografías, diapositivas, películas, grabaciones de sonido.
- ✓ De cuarta generación: enseñanza programada y laboratorio.
- ✓ De quinta generación: las computadoras aplicadas a la enseñanza.

**c) Según la función que desempeñan: Plantea dos grandes grupos**

- ✓ Los materiales que complementan la acción directa del profesor. Apoyando en diversas tareas, tales como dirigir y mantener la atención del estudiante, presentarle la información requerida, guiarle en la realización de prácticas entre otras.
- ✓ Los materiales que suplen la acción directa del profesor ya sea porque el profesor los prevé en un momento determinado o porque se trata de un sistema de enseñanza aprendizaje diseñado bajo la modalidad de educación a distancia. Estos materiales son de carácter auto instructivo, es decir, conducen en forma didáctica los contenidos y actividades de aprendizaje, de tal manera que el estudiante puede progresar en forma autónoma en el largo de determinados objetivos, capacidades, para eso utilizan uno o más medios ya sea visuales auditivos o audiovisuales.

### **2.2.1.9. Organizadores de avance**

El profesor no puede pretender que los estudiantes tengan en todo momento en su estructura cognitiva ideas susceptibles de usarse como vínculo para engarzar el material nuevo. Por esta razón, Ausubel sugiere el empleo de los organizadores de avance, entiendo como tales aquellos materiales introductorios de naturaleza general que proporcionan un marco de referencia en el que integrar información más detallada que se presentan más adelante. (Ausubel, 1976)

### **2.2.1.10. Proceso de asimilación**

Ausubel (1973), sostiene que los estudiantes tienen que operar mentalmente con el material al que se les expone si quieren darle significado. Al igual que Piaget habla también de asimilación, entendiéndola básicamente como el proceso por el cual se almacenan nuevas ideas en estrecha relación con ideas relacionadas relevantes presentes en la estructura cognitiva.

Evidentemente, nuestra estructura cognitiva, la forma en que hemos organizado el aprendizaje anterior, tendrá una gran influencia sobre la naturaleza y el proceso de asimilación.

Por lo tanto, la asimilación puede asegurar el aprendizaje de tres maneras: proporcionando un significado adicional a la nueva idea, reduciendo la probabilidad de que se olvide esta y haciendo que resulte más accesible o esté más fácilmente disponible para su recuperación.

En relación con lo primero, la idea nueva que se relaciona o se pone en conexión con otras ideas bien estructuradas adquiere más significado que la que simplemente se percibe y se almacena en la memoria de forma aislada. El nuevo material adquiere parte de su significado adicional de los elementos afines de la estructura cognitiva, que ya son altamente significativos. Una segunda modalidad de fomento del aprendizaje mediante la asimilación consiste en evitar que la nueva idea se pierda u olvide rápidamente. así como los niños tienen menos probabilidades de perderse cuando juegan en su propio barrio que cuando lo hacen en lugares extraños, así también las ideas en un ambiente familiar o relacionadas con ideas afines tienen menos probabilidades de ser olvidadas que las que se almacenan por separado. En tercer lugar, la asimilación no solo protege del olvido, sino que asegura también que la nueva idea podrá encontrarse o recuperarse fácilmente cuando sea necesario. La información

verbal que está relacionada de forma significativa con ideas previamente adquiridas puede recordarse como parte de un conocimiento bien estructurado.

#### **2.2.1.11. Aprendizaje significativo**

De acuerdo con Ausubel, Novak, & Hanesian (1983), el aprendizaje significativo surge cuando el alumno, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. Dicho de otro modo, construye nuevos conocimientos a partir de los conocimientos que ha adquirido anteriormente. Este puede ser por descubrimiento o receptivo. Pero además construye su propio conocimiento porque quiere y está interesado en ello. El aprendizaje significativo a veces se construye al relacionar los conceptos nuevos con los conceptos que ya posee y otras al relacionar los conceptos nuevos con la experiencia que ya se tiene.

El aprendizaje significativo se da cuando las tareas están relacionadas de manera congruente y el sujeto decide aprenderlas. Ideas fundamentales de la concepción constructivista en el aprendizaje significativo: La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza se organiza en torno a tres ideas fundamentales.

El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje: Es él quien construye el conocimiento y nadie puede sustituirle en esa tarea. La importancia prestada a la actividad del alumno no debe interpretarse en el sentido de un acto de descubrimiento o de invención sino en el sentido de que es él quien aprende y, si él no lo hace, nadie, ni siquiera el facilitador, puede hacerlo en su lugar. La enseñanza está totalmente mediatizada por la actividad mental constructiva del alumno. El alumno no es solo activo cuando manipula, explora, descubre o inventa, sino también cuando lee o escucha las explicaciones del facilitador.

La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya poseen un grado considerable de elaboración: es decir, que es el resultado de un cierto proceso de construcción a nivel social.

Para Ausubel, Novak, & Hanesian (1983), los alumnos construyen o reconstruyen objetos de conocimiento que de hecho están contruidos. Los alumnos construyen el sistema de la lengua escrita, pero este sistema ya está elaborado; los alumnos construyen las operaciones aritméticas elementales, pero estas operaciones ya están definidas; los alumnos construyen el concepto de tiempo histórico, pero este concepto

forma parte del bagaje cultural existente; los alumnos construyen las normas de relación social, pero estas normas son las que regulan normalmente las relaciones entre las personas.

Papel del facilitador: El hecho de que la actividad constructiva del alumno se aplique a unos contenidos de aprendizaje preexistente condiciona el papel que está llamado a desempeñar el facilitador. Su función no puede limitarse únicamente a crear las condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva rica y diversa; el facilitador ha de intentar, además, orientar esta actividad con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales.

Los procesos de construcción del conocimiento en el aprendizaje significativo: aprender un contenido implica atribuirle un significado, construir una representación o un “modelo mental” del mismo. La construcción del conocimiento supone un proceso de “elaboración” en el sentido que el alumno selecciona y organiza las informaciones que le llegan por diferentes medios, el facilitador entre otros, estableciendo relaciones entre los mismos.

En esta selección y organización de la información y en el establecimiento de las relaciones hay un elemento que ocupa un lugar privilegiado: el conocimiento previo pertinente que posee el alumno en el momento de iniciar el aprendizaje.

El alumno viene “armado” con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumento de lectura e interpretación y que determinan qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas. Si el alumno consigue establecer relaciones sustantivas y no arbitrarias entre el nuevo material de aprendizaje y sus conocimientos previos, es decir, si lo integra en su estructura cognoscitiva, será capaz de atribuirle significados, de construirse una representación o modelo mental del mismo y, en consecuencia, habrá llevado a cabo un aprendizaje significativo.

Ausubel (2002), considera que el aprendizaje por descubrimiento no debe ser presentado como opuesto al aprendizaje por exposición (recepción), ya que éste puede ser igual de eficaz, si se cumplen unas características. Así, el aprendizaje escolar puede darse por recepción o por descubrimiento, como estrategia de enseñanza, y puede

lograr un aprendizaje significativo o memorístico y repetitivo. De acuerdo con el aprendizaje significativo, los nuevos conocimientos se incorporan en forma sustantiva en la estructura cognitiva del alumno. Esto se logra cuando el estudiante relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos; pero también es necesario que el alumno se interese por aprender lo que se le está mostrando.

### **2.2.2. La acentuación ortográfica**

De acuerdo con Rojas (2002), la acentuación ortográfica u ortografía acentual “brinda normas específicas para la representación escrita del acento en las palabras. Se sabe que las palabras varían de significado según la sílaba tónica, en la que se apoya la mayor fuerza de voz al pronunciarla” (p.28). Entonces, esta parte de la ortografía diferencia los casos en los que se debe escribir el acento.

La ortografía acentual no se origina de la casualidad, pues al contrario es una disciplina que establece las reglas para la acentuación escrita de las palabras. El conocimiento de las reglas de ortografía acentual hace que el estudiante mejore en la escritura.

#### **2.2.2.1. La ortografía**

La lengua es un acuerdo entre muchos para hablar de una misma manera. Pero este acuerdo no solo recae sobre lo que se habla, sino sobre la representación gráfica de eso que se habla. Según ese acuerdo, cada palabra debe escribirse siempre en una determinada forma aceptada por la comunidad de hablantes. Esta escritura obligada es la ortografía. Todo lo que se escribe sin ajustarse a la ortografía es considerado incorrección en el uso de la lengua (Seco, 1998, p.79).

La Real Academia Española (1999), establece que la ortografía es el conjunto de normas que regulan la escritura de la lengua castellana. Por ello, el cambio de lugar del acento ortográfico implica un cambio de significado que puede crear confusiones o afectar la comunicación. Por ejemplo, tronó/trono el significado variable de estas dos palabras depende de la tilde. Es decir, la marca de la intensidad en las palabras es trascendental en la escritura.

Escarpanter (1979), es más preciso al definir la ortografía como el estudio de la forma de representar los fonemas del lenguaje a través de letras. Esta conceptualización señala que no solo incluye la escritura correcta de la palabra, sino el empleo de signos que reflejan aspectos de significación de las palabras como mayúsculas, intensidad, acentuación. (p.46)

Rojas (2002, p.28) y Forgione (1979), coinciden en que la ortografía es parte de la gramática que enseña a escribir correctamente párrafos, oraciones, palabras y sílabas, tomando en cuenta las normas que rigen la escritura en lengua castellana. Además, Rojas (2002, p.29), divide en tres partes: la ortografía grafemática enseña el uso correcto de las letras en la palabra; la ortografía acentual da normas precisas para el uso del acento ortográfico o tilde en la escritura, tomando como base el acento fónico que tienen las palabras; y la ortografía puntual enseña el uso correcto de todos los signos auxiliares de la escritura.

En resumen, la ortografía es una parte de la gramática que establece el uso correcto de las letras y los signos gráficos en la escritura (acentuación y puntuación). La ortografía se encarga de unificar el uso de la lengua, pues fija las reglas para su uso.

#### **2.2.2.2. La sílaba**

La sílaba es una unidad segmental formada por uno o más fonemas, limitada fonéticamente por dos depresiones sucesivas de la perceptibilidad del sonido que corresponde, articulatoriamente, a dos depresiones sucesivas de la actividad muscular. Como las vocales son más sonoras que las consonantes pueden formar sílabas por sí solas; por ejemplo: /a/ en amor. En cambio, las consonantes son menos sonoras y más cerradas por eso no pueden formar sílabas por sí solas.

Para Alarcos (1995, p.38), la sílaba es un núcleo vocálico que puede o no ir acompañado de elementos consonánticos que delimitan la sílaba. Además, plantea cuatro tipos de sílabas fundamentales:

- ❖ Núcleo puro: V **a**(la), **o**(sa)
- ❖ Núcleo precedido de margen: C V **ca**(sa), **tro**(no)
- ❖ Núcleo más margen prenuclear: V C **al**(ma)
- ❖ Margen prenuclear, núcleo y margen postnuclear: CVC **pes**(te)

En resumen, la sílaba es un grupo fónico constituido por una sola vocal, un diptongo o triptongo que son el núcleo de la sílaba, es decir, que la sílaba depende de la vocal (es) usada (s). El límite entre las sílabas se marca cuando disminuye la perceptibilidad de las consonantes.

### **2.2.2.3. El acento ortográfico o tilde**

Alcocer (1994), afirma que se da el nombre de acento ortográfico al signo llamado tilde consistente en una rayita oblicua que baja de derecha a izquierda en la escritura. Es la mayor intensidad en la pronunciación de una sílaba dentro de la palabra leída. El acento ortográfico o tilde indica al lector que debe elevar la voz en la sílaba que la contenga.

En la escritura del español, la tilde señala con entera precisión la manera cómo deben pronunciarse las palabras. Quien desconozca nuestra lengua puede guiarse por el acento escrito y por las normas de su aplicación y tendrá la exacta pronunciación de sus voces.

El llamado acento ortográfico no es más que la representación en la escritura del llamado acento prosódico. En la palabra escrita cárcel, el acento fónico que cae sobre la sílaba cár ha sido representado gráficamente. El acento escrito o tilde sirve al lector para que sepa cómo debe leer cualquier palabra, pues se marca en la escritura de acuerdo con un sistema organizado sobre la base de un principio de economía lingüística muy simple y fácilmente memorizable. (p.104)

En resumen, el acento fónico es la definición usada para la entonación o la intensidad el lenguaje oral; sin embargo, en el lenguaje escrito, el acento debe escribirse. Es decir, que el acento escrito es el sinónimo de la tilde. Como se explicaba, la acentuación de la palabra en algunos casos requiere que se escriba, este rasgo de la escritura es la tilde definida como un signo ortográfico que sirve para destacar la sílaba tónica de una palabra de acuerdo con ciertas normas generales o reglas prescritas por la Gramática Normativa (Rojas, 2002, p.29). Por otro lado, Forgiione (1979, p.116), la denomina como una virgulilla o rayita que se escribe inclinada de derecha a izquierda. La acentuación en castellano solo se usa con las vocales.

De acuerdo con Dubois (1998), la tilde es un signo diacrítico que otras lenguas han tomado de la ortografía española y que consiste en un trazo horizontal, colocado encima de la letra vocal, y que permite representar algunas cualidades fónicas diferentes según los sistemas ortográficos o de transcripción. Dubois y otros definen la tilde de acuerdo con su funcionalidad en cualquier lengua y no exclusivamente en el castellano. (p.602)

### **2.2.2.4. La acentuación**

Escarpanter (1979), menciona que es la mayor o menor intensidad de pronunciación de determinada sílaba en una palabra es el acento fónico. La mayor fuerza de pronunciación sobre una sílaba, sin representarlo gráficamente, se llama acento fónico; cuando sí se representa, se lo denomina acento gráfico (o tilde). (p.54)

El proceso de constante adecuación de la lengua permite, con solo ver la escritura de una palabra y de acuerdo con sus letras terminales, saber cuál es la sílaba acentuada tanto si la lleva marcada con la tilde como si esta sin ella. La presencia de la tilde en la escritura de palabras como Perú, canción, inglés indica si la palabra es aguda, grave o esdrújula.

En resumen, se llama acentuación a un acto de la escritura que consiste en colocar la tilde o sobre la vocal que constituye el núcleo de la sílaba que tiene el acento de intensidad en la palabra. Como en el sistema acentual del español no todas las palabras de su vasto caudal léxico llevan tilde, y de las que llevan no todas reciben en la misma sílaba. Existen, para la acentuación, reglas y normas específicas que rigen la escritura de las palabras.

#### **2.2.2.5. Reglas generales de acentuación**

Para Escarpanter (1979, p.54), según el lugar que ocupe el acento fónico, las palabras se clasifican en agudas, llanas o graves, esdrújulas y sobreesdrújulas.

##### a) Agudas

Se acentúan en la última sílaba escrita: pared, sillón, café

##### b) Graves o llanas

Se acentúan en la penúltima sílaba: lápiz, mesa, árbol, libro.

##### c) Esdrújulas

Se acentúan en la antepenúltima: teléfono, técnica.

##### d) Sobreesdrújulas

Se acentúan en la anterior a la antepenúltima: dígaselo, cómpremelo, llévatelo, explícanoslo.

Como puede apreciarse en los ejemplos anteriores, existen casos en los que la sílaba remarcada no lleva el acento escrito, pero igual corresponde a una sílaba tónica. Entonces, a continuación, se especifica las reglas en las cuales sí se escribe el acento.

#### **2.2.2.5.1. Palabras Agudas**

De acuerdo con la Real Academia Española (1999, p.42), “las palabras agudas llevan tilde en la sílaba tónica cuando terminan en vocal, –n o –s”. A continuación, se clasifica detalladamente, los casos que se presentan en este tipo de palabras:

##### **a) Cuando terminan en vocal:**

- ✓ **A:** Bogotá, Canadá, Jehová, quizá, etc.
- ✓ **E:** Noé, fracasé, Salomé, Mamoré, etc.
- ✓ **I:** maniquí, jabalí, Haití, bisturí, colibrí, Potosí, etc.
- ✓ **O:** Jericó, buró, etc.
- ✓ **U:** hindú, menú, Moscú, ñandú, etc.

##### **b) Cuando terminan en las consonantes –N o –S (no agrupadas con otras consonantes):**

- ✓ **N:** adoquín, acordeón, almacén, amén, atún, balón, etc.
- ✓ **S:** Andrés, anís, compás, Jonás, Jesús, país, interés, etc.

#### **2.2.2.5.2. Palabras Llanas o Graves**

Para la Real Academia Española (1999, p.42), “las palabras llanas llevan acento gráfico en la sílaba tónica cuando terminan en consonante que no sea –n o –s”. La presencia o ausencia del acento escrito en las palabras graves ocurre de modo inverso a lo establecido para las palabras agudas. Se presentan los siguientes ejemplos:

##### **a) Cuando terminan en cualquier consonante que no sea –N ni –S:**

- ✓ **C:** Túpac, comic, etc.
- ✓ **D:** Césped, record, etc.
- ✓ **L:** Apóstol, arcángel, cárcel, etc.
- ✓ **M:** Álbum, ítem, memorándum, etc.
- ✓ **R:** Azúcar, cáncer, carácter, fólder, etc.

✓ **T:** Básquet, clóset, sóquet, etc.

✓ **X:** Cárdex, fénix, clímax, etc.

✓ **Z:** Cáliz, lápiz, alférez, etc.

**b) Cuando terminan en las consonantes –N o –S pero agrupadas con otras consonantes:**

✓ Bíceps, fórceps.

**2.2.2.5.3. Palabras Esdrújulas y Sobresdrújulas**

La Real Academia Española (1999, p.42), menciona: “las palabras esdrújulas y sobresdrújulas siempre llevan tilde en la sílaba tónica. Todas las palabras esdrújulas, cualquiera que sea la naturaleza del fonema, llevan siempre la tilde en la escritura”.

✓ Albóndiga, apéndice, búfalo, carátula, mandíbula, pontífice, etc.

Alcocer (1994), menciona que: “la presencia del diptongo en la antepenúltima sílaba de una palabra esdrújula no afecta la aplicación de esta norma. La tilde en estos casos debe colocarse sobre la vocal abierta del diptongo o en la segunda vocal, si ambas son cerradas” (p.108).

Las palabras sobresdrújulas son construcciones de verbos con pronombres personales átonos que por ser enclíticos se escriben juntos formando un solo bloque lingüístico con el verbo a cuyo acento de intensidad se asimilan fonéticamente. Para la gramática, estas construcciones son vocablos compuestos, cuya sílaba tónica queda ubicada en posición antepenúltima: se nos cae- caérsenos; se me escriba – escribaseme.

**2.2.2.6. Diptongos**

De acuerdo con la Real Academia Española (1999), el diptongo se define como: “la unión de dos vocales que se pronuncian en una misma sílaba. Se debe especificar que un diptongo se produce cuando se articula una vocal abierta (a, e, o) con una cerrada (i, u) sin acento, o dos cerradas” (p.43).

En la presente investigación, se usa el término de diptongo como la unión de solo dos vocales que se pronuncian en una misma sílaba, es decir que están segmentados por la acentuación. De acuerdo a la existencia de 5 vocales, las combinaciones que forman diptongos son: iu, ui, ai, ia, ei, ie, oi, io, au, ua, eu, ue, ou, uo.

El diptongo supone que dos vocales (abierta y cerrada o solamente cerradas) que concurren juntas se pronuncian en una misma sílaba:

✓ cau-sa cuo-ta pei-ne viu-da jui-cio

El diptongo puede ser tónico cuando se halla en una sílaba acentuada: (tiem-po) y átono cuando se halla en una sílaba no acentuada: (precio). Cuando la primera vocal es cerrada (i, u) y la segunda es abierta (a, e, o) el diptongo es creciente (cue-ro). En este caso el elemento vocálico cerrado es denominado semiconsonante. Cuando la primera vocal es abierta y la segunda es cerrada, el diptongo es decreciente (bai-lo). En este caso, el elemento vocálico cerrado se denomina semivocal. (Real Academia Española, 1999)

### **2.2.2.7. Triptongo**

Para la Real Academia Española (1999), un triptongo es: “el conjunto de tres vocales que se pronuncian en una misma sílaba. Los triptongos están formados por una vocal abierta (a, e, o) que ocupa la posición intermedia entre dos vocales cerradas (i, u), ninguna de las cuales puede ser tónica” (p.44). Escarpanter (1979), coincide con esta definición pues: “el tema pertenece a la normatividad de la lengua que no puede cambiarse, sino cumplir. El diptongo es la unión de dos vocales, entonces, el triptongo es la unión de tres vocales que no tienen acento ortográfico” (p.54). “La acentuación escrita del triptongo obedece a las reglas generales de las palabras agudas, llanas y esdrújulas” (Real Academia Española (1999, p.44).

“La regla señala que cuando la acentuación recae sobre la sílaba tónica, la tilde se escribe sobre la vocal intermedia: averiguáis” (Escarpanter, 1979, p.54). Asimismo, la RAE establece que la tilde se ubica sobre la vocal abierta. Para Real Academia Española (1999, p.45), el triptongo supone tres vocales juntas en una misma sílaba: averigüéis, insinuáis. La concurrencia de tres vocales en una misma sílaba. Para que exista el triptongo debe haber una vocal abierta (o intermedia) entre dos vocales cerradas (o extremas) según esto solo hay doce posibilidades de triptongos en la lengua española pero no todos aparecen con la misma frecuencia; algunos solo ocurren al interior de una frase en la combinación de palabras (sinalefa). Los triptongos más frecuentes son los que aparecen en algunas formas conjugadas de los verbos: estudiáis; limpiáis; continuáis.

La Real Academia Española (1999), plantea las posibilidades de ocurrencia del triptongo en español:

✓ IAI, IEI, IOI, IAU, IEU, IOU, UAU, UAI, UEI, UOU, UEU, UOI

De acuerdo con lo enunciado, se puede decir que el triptongo es la unión de tres vocales, la primera vocal es cerrada, la segunda es abierta y la tercera es cerrada. Es preciso hacer notar que el acento ortográfico en los triptongos debe colocarse en la vocal abierta.

#### **2.2.2.8. Hiato**

Si bien el diptongo es la unión de vocales, el hiato es la secuencia de dos vocales que no se pronuncian dentro de una misma sílaba, sino que forman parte de sílabas consecutivas. Es decir, las vocales unidas pertenecen a sílabas distintas que no son diptongos ni triptongos. (Real Academia Española, 1999, p.45)

De acuerdo con Alcocer (1994), los hiatos se constituyen de dos vocales abiertas (a, e, o) re-al. Otro hiato es cuando se juntan una vocal fuerte y otra débil. Las posibilidades de diptongo y de hiato entre las vocales concurrentes dependen fundamentalmente de su clasificación articulatoria en vocales abiertas o cerradas. Las primeras (a, e, o) se pronuncian manteniendo la cavidad bucal más amplia que para las cerradas (i, u). (p.112)

La Real Academia Española (1999), ha adoptado en su Ortografía la siguiente nomenclatura: vocales intermedias para designar a las vocales a, e, o, porque se pronuncian en la zona articulatoria intermedia de cavidad bucal y vocales externas para denominar a las vocales i, u de las cuales /i/ es la externa anterior o palatal y la /u/ es la externa posterior o velar.

El hiato es la distribución de dos vocales concurrentes en sílabas diferentes: ca-os; re-al; ba-úl; pa-ís; dú-o. Como los diptongos los hiatos pueden ser crecientes o ascendentes cuando la vocal cerrada precede a la abierta (estí-o) y decrecientes o descendentes cuando la vocal cerrada sigue a la abierta (o-ído; Ra-úl).

#### **a) Concurrencia de vocales iguales en hiato**

Si las vocales concurrentes son las mismas (aa, ee, oo, ii, uu) ellas estarán siempre en relación de hiato, no de diptongo. Cuando ocurre esta situación las vocales se

disponen en sílabas diferentes y cada vocal se pronuncia con su propio impulso articulatorio, de lo contrario se pronunciaría como una vocal larga: Isa-ac; le-er.

- ✓ A-A: Isaac; Saavedra; Araón, etc.
- ✓ E-E: Acreedor; creencia; creer; leer, etc.
- ✓ O-O: Cooperar; cooperativa; loor, microonda, etc.
- ✓ I-I: Antiimperialista; antiinflacionario, etc.
- ✓ U-U: Duunviro

**b) Concurrencia de vocales abiertas: hiato**

Si las vocales concurrentes pertenecen a la serie de las vocales abiertas (AE; EA; AO; OA; OE; EO) ellas estarán siempre en relación de hiato, nunca en diptongo y se ubicarán en sílabas diferentes: ca-en; le-al, etc.

**c) Concurrencia de vocales cerradas: diptongos**

Si las vocales concurrentes pertenecen a la serie de las cerradas (iu, ui) ellas estarán siempre en relación de diptongo, nunca de hiato y por eso integrarán siempre una misma sílaba: viu-da, jui-cio fuis-te.

Estas dos combinaciones indisolubles de las vocales cerradas (iu; ui) que no admiten el acento disolvente, pueden aparecer marcadas con la tilde en los siguientes casos que corresponden a las reglas de la acentuación general de las palabras agudas y esdrújulas y no son acentos de ruptura.

**d) Concurrencia de vocales abiertas y cerradas: diptongos y hiatos**

Si la concurrencia de vocales combina una abierta y una cerrada o viceversa entonces pueden ocurrir dos alternativas:

- ✓ Que constituyan un diptongo, es decir que ambas vocales formen parte de una misma sílaba en la pronunciación: pai-la; rau-do; rie-go.
- ✓ Que constituyan un hiato, es decir que las vocales se distribuyan en sílabas diferentes en la pronunciación: pa-ís; Ra-úl; rí-es.

La Real Academia Española (1999), para que en estos casos se establezca el hiato, la vocal cerrada debe recibir el acento de intensidad y este acento se conoce con el nombre de acento disolvente o de ruptura y distingue prosódica y

ortográficamente la relación de diptongo de la relación de hiato entre vocales concurrentes. Con la marca del acento hay hiato, sin la marca, hay diptongo.

De acuerdo con las definiciones consultadas, este trabajo adopta la definición de hiato como la secuencia de dos vocales iguales, la secuencia de dos vocales abiertas, la secuencia de dos vocales una abierta y la otra cerrada que forman sílabas diferentes en su pronunciación. Es importante enfatizar que el acento ortográfico en los hiatos se debe colocar siempre en las vocales cerradas y nunca en las vocales abiertas ya que en todo caso ya no sería hiato sino diptongo.

#### **2.2.2.9. Acentuación de palabras compuestas**

Real Academia Española (1999), menciona que: “a efecto de acentuación gráfica, las palabras compuestas se comportan como una sola palabra, y por tanto siguen las normas generales y particulares ya definidas, con independencia de cómo se acentúen sus formantes por separado” (p.51).

✓ Busca + pies = buscapiés (Palabra aguda terminada en -s)

De acuerdo con la definición de la RAE, las palabras compuestas son la unión de dos palabras que forman una sola palabra y que el acento ortográfico debe colocarse en base a las reglas de acentuación.

#### **2.2.2.10. Tildación diacrítica**

De acuerdo con Bustos (2013), la tilde diacrítica es el acento que se coloca sobre palabras idénticas para diferenciarlas entre sí. Estas palabras pertenecen siempre a categorías gramaticales diferentes. Llevan la tilde diacrítica las formas tónicas, es decir, las que se pronuncian con acento prosódico o de intensidad, y no llevan acento las formas átonas, las que carecen de acento prosódico o de intensidad dentro de una frase.

El correcto empleo de la tilde diacrítica es fundamental a la hora de escribir en lengua castellana. Esto se debe, principalmente, al hecho de que, en castellano, la tilde es un signo ortográfico que nos permite diferenciar significados; es decir, una misma palabra, dependiendo de si se escribe con tilde o no, puede significar una cosa o bien otra totalmente diferente. En determinados casos concretos, la tilde permite distinguir en la escritura palabras que tienen igual forma, pero se diferencian en la función

gramatical y en el significado; que generalmente son monosílabos, polisílabos y en interrogativos y exclamativos.

### a) Palabras monosílabas

Las palabras de una sola sílaba no se acentúan nunca con acento gráfico, salvo en los casos en que dos palabras distintas se escriban de la misma forma. A continuación, se muestran todos los monosílabos con tilde diacrítica:

**Tú: pronombre personal.**

Tú eres mi mejor amigo.

**Él: pronombre personal.**

Él me conoce bien.

**Mí: pronombre personal.**

Haz esto por mí.

**Sí: pronombre personal.**

Se guardó el secreto para sí misma.

**Sí: adverbio de afirmación.**

Sí, estoy de acuerdo.

**Té: sustantivo (planta e infusión)**

Me gusta el té con leche.

**Dé: forma del verbo dar.**

Siempre dé las gracias.

**Más: adverbio de cantidad.**

Cada vez tengo más amigos.

**Sé: forma del verbo ser o saber.**

Sé bueno con tus compañeros.

No sé qué hora es.

**Tu: adjetivo posesivo.**

¿Cuál es tu película favorita?

**El: artículo.**

El profesor ya llegó a la sala.

**Mi: adjetivo posesivo.**

Este es mi bolso.

mi: sustantivo (nota musical).

La canción comienza con mi menor.

**Si: conjunción (condicional)**

Si no vienes, avísame.

**Si: sustantivo (nota musical).**

La si corresponde a esa canción.

**Te: pronombre.**

Ayer no te encontré.

**De: preposición.**

Mi nombre es de origen mapuche.

**Mas: conjunción adversativa equivalente a “pero”.**

Me entendieron, mas solo después de explicarles varias veces.

**Se: pronombre.**

Ayer se marchó temprano.

### b) Palabras polisílabas

Las palabras polisílabas (entiéndase en este caso como las palabras que tienen dos o más sílabas), siguen las reglas generales de acentuación. Es decir, hay que ver si la palabra es aguda, llana, esdrújula, y comprobar si termina en N, S, o vocal en el caso de las agudas y llanas para acentuarlas ortográficamente. Dentro de las palabras polisílabas solo tenemos un ejemplo en el cual se usa la tilde diacrítica:

**Aún: adverbio.**

Aún tiene que terminar la tarea.

\*Se puede sustituir por “todavía”.

**Aun: adverbio**

Tenemos derecho a revisar el examen y aun a pedir una copia.

\*Se utiliza con el significado de “hasta”, “también”, “incluso” conjunción:

Aun cuando no lo encontremos.

\*Se utiliza con el significado de “aunque”.

**c) Interrogativos y exclamativos**

Cuando las palabras adónde, cómo, cuál, cuán, cuándo, dónde, qué y quién tienen valor interrogativo o exclamativo, llevan tilde diacrítica. En este caso, siempre introducen frases interrogativas o exclamativas:

**Adónde: adverbio.**

¿Adónde vas?

**Cómo: adverbio.**

¿Cómo estás?

**Cuál: determinante.**

no sé cuál examen he aprobado.

**Cuál: pronombre.**

¿Cuál prefieres?

**Cuán: adverbio.**

Dime cuán bonito es tu pueblo.

**Cuándo: adverbio.**

¿Cuándo llegaste?

**Adonde: adverbio relativo.**

El parque adonde vamos.

**Como: adverbio relativo.**

Me dijo la forma como se hacía el pan.

**Como: adverbio.**

Te veo como cansado.

**Como: conjunción.**

Lo ha hecho como ha podido.

**Cual: pronombre relativo.**

Se comporta tal cual es.

**Cuan: adverbio relativo.**

Me habló cuan sinceramente pudo.

**Cuando: adverbio relativo.**

Cuando era pequeño, el mundo me parecía inmenso.

**Cuando: conjunción.**

Cuando no sepas la respuesta, no contestes.

**Cuánto/a/os/as: determinante.**

¿De cuántos días estamos hablando?

**Cuánto/a/os/as: pronombre.**

¿Cuánto quieres?

**Cuánto/a/os/as: adverbio.**

¿Cuánto me ha gustado la película!

Dónde: adverbio.

¿DÓNDE vives?

**Qué: determinante.**

¿Qué música te gusta?

**Qué: pronombre.**

¿Qué has escrito?

**Qué: adverbio.**

¿Qué rápido pasa el tiempo!

**Quién/es: pronombre.**

¿A quién vas a visitar primero?

**Cuanto/a/os/as: adjetivo relativo.**

Cantará cuantas canciones le permita su voz.

**Cuanto/a/os/as: pronombre relativo.**

De los ejercicios, siempre haces cuantos te apetece.

**Cuanto/a/os/as: adverbio relativo.**

Ríe cuanto quieras.

Donde: adverbio relativo.

Ese es el instituto DONDE estudio.

**Que: pronombre relativo.**

Mi primo, que está resfriado, no vendrá a la fiesta.

**Que: conjunción.**

Dijo que haría lo que pudiera.

Quien/es: pronombre relativo.

El poema no es de quien lo escribe.

## 2.3. MARCO CONCEPTUAL

### ❖ Acento

Elemento articulatorio en virtud del cual se pone de relieve una sílaba de una palabra o una secuencia fónica pronunciándola con una mayor intensidad o un tono más alto que las demás. Es la mayor fuerza o intensidad con que pronunciamos una sílaba de la palabra. Pertenece a la lengua hablada.

### ❖ Aprendizaje

Cambio relativamente permanente que se produce mediante la experiencia y de manera deliberada o involuntaria en los conocimientos o conductas de un individuo, por interacción de este con su entorno.

### ❖ Capacidad

Las capacidades son potencialidades inherentes a toda persona. Van asociadas a procesos cognitivos y socioafectivos y se desarrollan a lo largo de toda la vida. Su

perfeccionamiento depende del manejo adecuado de destrezas y habilidades. Dentro del área de comunicación, una capacidad comporta la utilización eficiente y eficaz de procesos, estrategias y procedimientos que permitan a los estudiantes expresarse y comprender en forma oral y escrita con habilidad y destreza. que le sirven para entender o conocer el nuevo conocimiento o tema objeto de estudio.

❖ **Competencia ortográfica**

Es el resultado de una ejercitación que pretende la adquisición del hábito ortográfico mediante la realización de ejercicios con carácter cognitivo y analítico. Es el resultado de una ejercitación que pretende la adquisición del hábito ortográfico mediante la realización de ejercicios con carácter cognitivo y analítico.

❖ **Conocimiento**

Acción y efecto de conocer. Entendimiento, inteligencia, razón natural. Sentido, aptitud del alma para perseguir las impresiones exteriores. Lo que se adquiere como contenido intelectual relativo a un campo determinado o a la totalidad del universo.

❖ **Didáctica**

Es ciencia en cuanto investiga y experimenta nuevas técnicas de enseñanza teniendo como base otras ciencias, principalmente la biología, la sociología y la filosofía. Es arte cuando establece reglas de acción o sugiere formas de comportamiento didáctico basándose en los datos científicos y empíricos de la pedagogía; esto sucede porque la didáctica no puede separar teoría y práctica.

❖ **Dominio ortográfico**

Una persona tiene nivel de dominio ortográfico si conoce y aplica correctamente las reglas ortográficas en su diario escribir.

❖ **Estrategias pedagógicas**

Las estrategias pedagógicas son pasos que cada uno de los docentes desarrollan en su aula de clase para llevar el conocimiento a sus estudiantes. Estas estrategias son personales cuando el docente tiene la libertad de escoger la forma, el cómo y el cuándo; e institucionales cuando el establecimiento da a sus docentes unas pautas especiales para ello.

❖ **Ortografía**

Es la ciencia que estudia y regula el empleo correcto de las palabras en cuanto a su acentuación y escritura. También se ocupa de los signos de puntuación. Es el conjunto de reglas y convenciones que rigen el sistema de escritura normalmente establecido para una lengua estándar.

❖ **Ortografía acentual**

La ortografía acentual entrega las normas según las cuales corresponde poner tilde o no a las palabras.

❖ **Tildación**

La tildación o acentuación gráfica es la materialización de la sílaba con mayor intensidad de voz, esta se representa mediante una rayita oblicua (´) llamada tilde, que se coloca en la vocal tónica, para ello es necesario seguir las normas de tildación.

## 2.4. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

### 2.4.1. Hipótesis general

El uso de las cartillas semánticas mejora significativamente la acentuación ortográfica de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019.

### 2.4.2. Hipótesis específicas

- a) El uso de las cartillas semánticas mejora significativamente el silabeo ortográfico de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019.
- b) El uso de las cartillas semánticas mejora significativamente el reconocimiento de la sílaba tónica de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019.
- c) El uso de las cartillas semánticas mejora significativamente la tildación diacrítica monosilábica de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019.
- d) El uso de las cartillas semánticas mejora significativamente la tildación diacrítica bisilábica de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019.

- e) El uso de las cartillas semánticas mejora significativamente la tildación de palabras compuestas de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019.

## 2.5. VARIABLES DE ESTUDIO

### Variable independiente:

#### Cartilla semántica

En este caso no se operacionaliza la variable independiente por tratarse de un estudio experimental, de manera que tiene énfasis en la variable dependiente.

### Variable dependiente:

#### Acentuación ortográfica

Dimensiones:

- Silabeo ortográfico
- Reconocimiento de la sílaba tónica
- Tildación diacrítica: Monosílabos
- Tildación diacrítica: Bisílabos
- Tildación de palabras compuestas

## 2.6. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS VARIABLES

Variables	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de Medición
Acentuación ortográfica	La ortografía acentual son normas específicas para la representación escrita del acento en las palabras. Se sabe que las palabras varían de significado según la sílaba tónica, en la que se apoya la mayor fuerza de voz al pronunciarla (Rojas, 2002, p.28).	La acentuación ortográfica que deben lograr desarrollar y diferenciar al momento de escribir es el silabeo ortográfico, el reconocimiento de la sílaba tónica, la tildación diacrítica	1. Silabeo ortográfico	- Concurrencia vocálica. - Concurrencia consonántica.	Discreta
			2. Reconocimiento de la sílaba tónica	- Pronunciación silábica. - Identificación de las palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas. - Tildación de la sílaba tónica.	Discreta
			3. Tildación diacrítica:	- Pronombre personal. - Adjetivo posesivo.	Discreta

		(Monosílabos y bisílabos) y la tildación de palabras compuestas.	Monosílabos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Artículo.</li> <li>- Verbo.</li> <li>- Preposición.</li> <li>- Conjunción condicional.</li> </ul>	
			4. Tildación diacrítica: Bisílabos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demostrativos.</li> <li>- Interrogación.</li> <li>- Exclamación.</li> </ul>	Discreta
			5. Tildación de palabras compuestas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Palabras formadas con prefijos.</li> <li>- Palabras formadas con sufijos.</li> <li>- Tildación de verbos con pronombres enclíticos.</li> </ul>	Discreta

**Fuente:** Elaboración propia en base a la revisión de la acentuación ortográfica de (Rojas, 2002) y el aporte realizado por Saco (1996), con respecto a las funciones de los materiales educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## CAPÍTULO III

### METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

#### 3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El tipo investigación según su finalidad es *aplicada*, que responde a mejorar la acentuación ortográfica de la escritura de los textos, a través de la aplicación de las cartillas semánticas, y resolver los principales problemas de silabeo ortográfico, el reconocimiento de la sílaba tónica, la tildación diacrítica (Monosílabos y bisílabos) y la tildación de palabras compuestas de los estudiantes del cuarto grado nivel de educación secundaria. (Sierra, 2001, pp.32-33)

#### 3.2. NIVEL DE INVESTIGACIÓN

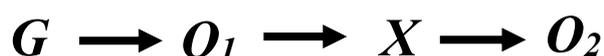
El nivel de investigación según la profundidad del estudio es *explicativo*, que tiene por finalidad la medición precisa de la variable dependiente (acentuación ortográfica) de los estudiantes del cuarto grado del nivel de educación secundaria, de manera que no solo pretende medir las variables, sobre todo la dependiente, sino que se estudió el efecto que causa la aplicación de las cartillas semánticas con el fin de mejorar la acentuación ortográfica. (Sierra, 2001, pp.33-34)

#### 3.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño responde a la investigación *longitudinal y experimental (preexperimental)*, en el primer caso hace referencia a la medición de la acentuación ortográfica en más de una ocasión y en el segundo caso se fundamenta en la observación de fenómenos provocados o manipulados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes del cuarto grado del nivel de educación secundaria. El estudio es experimental por se está realizando una intervención con el fin de optimizar o mejorar la acentuación ortográfica en los estudiantes de educación básica y es longitudinal porque se realiza la recolección de la información en dos etapas, la primera denominada pre test u observación antes de la experimentación y la segunda etapa hace referencia al pos test fundamentado en la observación posterior a la

aplicación del experimento. De las observaciones realizadas se determinó si existe la mejoría de la acentuación ortográfica siempre y cuando se tenga un resultado positivo de la diferencia entre la observación del pos test menos el pre test. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, pp.129-141)

El siguiente diagrama de estudio corresponde a un *diseño de preprueba con un solo grupo*.



Donde:

G : Grupo experimental de estudiantes del cuarto grado de secundaria.

O<sub>1</sub> : Observación previa al estímulo de la acentuación ortográfica.

X : Tratamiento experimental de las cartillas semánticas.

O<sub>2</sub> : Observación después del estímulo de la acentuación ortográfica.

### 3.4. UNIDAD DE ANÁLISIS

La unidad de análisis estuvo conformada por los estudiantes del cuarto grado del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco.

#### 3.4.1. Criterios de inclusión

- Estudiantes que registren matricula en el año escolar.

#### 3.4.2. Criterios de exclusión

- Estudiantes que fueron separados o con permiso personal.

### 3.5. POBLACIÓN Y MUESTRA

#### 3.5.1. Población

La población por considerar estuvo conformada por los estudiantes del cuarto grado del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco.

**Tabla 1**

*Estudiantes del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco*

<b>Grado</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Porcentaje</b>
Primero	124	20,7%
Segundo	114	19,0%
Tercero	119	19,9%
Cuarto	121	20,2%
Quinto	121	20,2%
Total	599	100,0%

Fuente: Nómima de matrícula de la Institución Educativa año 2019.

### **3.5.2. Muestra**

La muestra estuvo conformada por todos los estudiantes del cuarto grado del nivel de educación secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco, por tratarse de una investigación aplicada no requirió realizar un cálculo probabilístico.

Por tanto, se realizó un muestreo «no probabilístico por conveniencia», fundamentado en la selección de aquellos estudiantes que brinden la información más veraz y cuentan con el visto bueno de la Dirección de la Institución Educativa, además de la facilidad operativa por tratarse de un estudio experimental. Los grados y sesiones seleccionados presentan una característica peculiar, siendo las que evidencian más problemas en cuanto a la acentuación ortográfica. Los estudiantes seleccionados del cuarto grado por secciones, están dados en número que se muestra a continuación que asciende a un total de 121.

<b>Secciones del cuarto grado de secundaria</b>	<b>Cantidad</b>	<b>Porcentaje</b>
4to "A"	31	25,6%
4to "B"	30	24,8%
4to "C"	30	24,8%
4to "D"	30	24,8%
Total	121	100,0%

Fuente: Nómima de matrícula de la Institución Educativa año 2019.

### 3.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

#### 3.6.1. Técnica

Las técnicas son procedimientos de los que se vale el investigador para acercarse a los hechos y acceder a su conocimiento. La técnica empleada es la observación y la encuesta.

La *observación* se aplicó para obtener los datos de la variable proceso de aplicación de las cartillas semánticas, que directamente está orientada a identificar en que aspectos presentan dificultades y problemas. (Arias, 2012, pp. 68-71)

La *encuesta* fue realizada para obtener información del grado de desarrollo de la acentuación ortográfica al momento de escribir textos por parte de los estudiantes del cuarto grado del nivel de educación secundaria. (Arias, 2012, pp. 68-71)

#### 3.6.2. Instrumentos

El instrumento para la recolección de los datos corresponde de acuerdo a cada técnica, de manera que se tiene:

Y en el caso de la observación, es la observación estructurada, que respondió directamente a la *lista de cotejo*, para caracterizar la aplicación de las cartillas semánticas en las sesiones de aprendizaje de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria. En este instrumento se efectivizó una revisión de la elaboración de las cartillas semánticas de acuerdo con las sesiones de aprendizaje desarrolladas, el cual se puede observar en los anexos de la instigación. (Arias, 2012, pp. 68-71)

Para el caso de la encuesta, le corresponde el *cuestionario*, que presentó preguntas que directamente buscará identificar como escriben textos los estudiantes del cuarto grado de secundaria considerando las normas de acentuación ortográfica, el cual será calificado de forma vigesimal como actualmente lo vienen realizando la institución educativa. (Arias, 2012, pp. 68-71)

### 3.7. TÉCNICAS DE PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Para el procesamiento de la información se hizo uso de las hojas de cálculo del programa Excel, que además se utilizó para realizar la matriz de datos, el cual sirvió para realizar las tablas de frecuencias que representaran al análisis descriptivo e inferencial.

- El análisis descriptivo:

Estuvo conformado por la estimación de los resultados comparativos entre un pretest y posttest del uso de las cartillas semánticas, para mejorar la acentuación ortográfica de los estudiantes.

- El análisis inferencia:

Consideró el uso del estadígrafo t student para muestras relacionadas, previo análisis de la distribución normal de los datos mediante el estadígrafo de Kolmogorov-Smirnov, caso contrario se hizo uso del estadígrafo no paramétrico alternativo.

### 3.8. BAREMACIÓN DE LA VARIABLE RENDIMIENTO ACADÉMICO

Para el procesamiento de los datos del rendimiento escolar se consideró la calificación propuesta por el Ministerio de Educación, la cual consta de la siguiente manera.

**Tabla 2**

*Baremos de la variable rendimiento escolar*

Variable / Dimensión	Rango	Categorías/ escalas	Descripción
Rendimiento escolar (General total)	20 - 18	Excelente	Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.
	17 - 14	Bueno	Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.
	13 - 11	Regular	Cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.
	10 - 00	Malo	Cuando el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de éstos y necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

Fuente: Ministerio de Educación, Escala de Calificación de los Aprendizajes en EBR. Nivel Secundaria.

Para describir los resultados del rendimiento escolar de los estudiantes del cuarto grado del nivel de educación secundaria, se realizó el cálculo del promedio final según el pretest y postest otorgado a los estudiantes y que a partir de ello se llena los resultados en una base de datos a través de una hoja de cálculo de Excel.

## **CAPÍTULO IV**

### **PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

Los resultados vienen a conformar la información recolectada durante el trabajo de campo, se ha considerado que, para su presentación final, los siguientes criterios, con los cuales se ha realizado el análisis y la interpretación.

Palomino, Peña, Zevallos, & Orizano (2015), indica que el procesamiento de los datos o la información recolectada comprende la elaboración de un matriz de datos, su organización por variables y dimensiones, a través de una adecuada comunicación de los resultados, mediante tablas de frecuencia, contingencia o cruzadas y gráficos de barras. Considerando que para dicha representación el baremo de la variable y sus respectivas dimensiones. La tabulación fue realizada con el programa estadístico IBM SPSS, en ese entender el tratamiento de los datos obtenidos de la variable acentuación ortográfica. (p.185)

De acuerdo a lo mencionado por Palomino, Peña, Zevallos, & Orizano (2015), el tratamiento de los datos ha considerado el ordenamiento de la información, en una hoja de cálculo de Excel, registrándose los resultados en cada fila; posterior a esto se ha revisado y depurado la información, de esta manera se garantizó la calidad de los datos, que consisten en revisar si están completos o falta algún dato; a esto se continuo con la respectiva tabulación ya mencionada, culminando con el análisis e interpretación de los datos de la variable acentuación ortográfica.

#### 4.1. RESULTADOS GENERALES DE LA VARIABLE ACENTUACIÓN ORTOGRÁFICA

**Tabla 3**

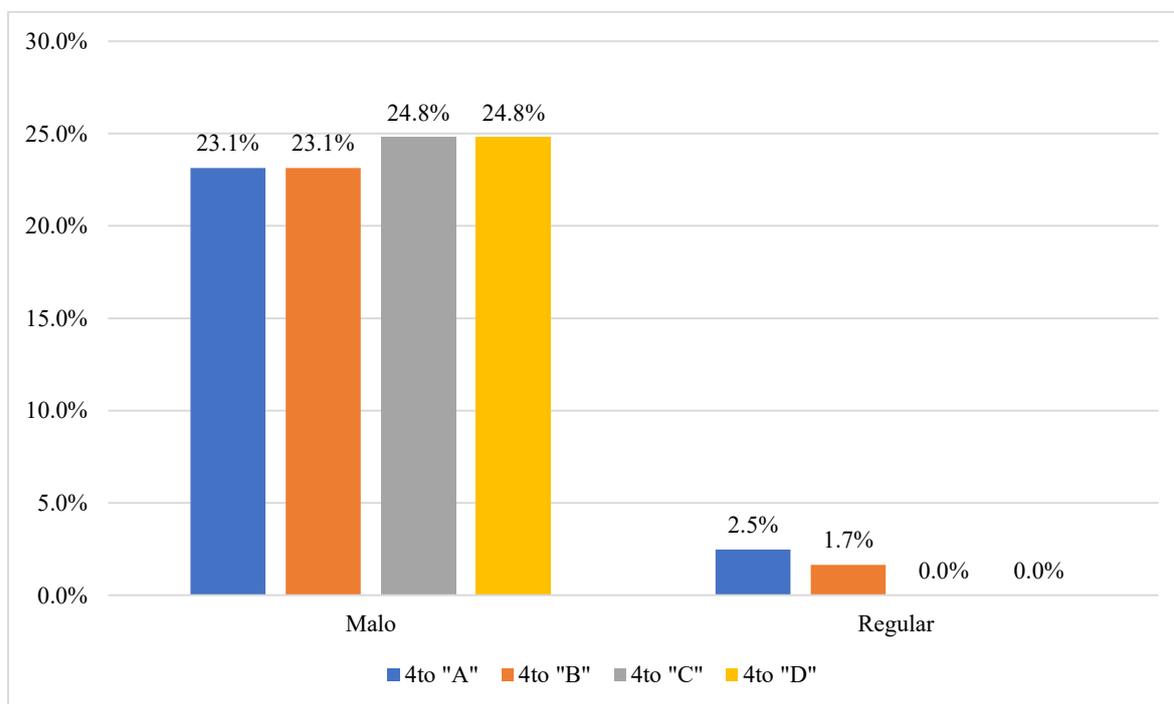
*Resultados generales obtenidos de las notas vigesimales de la acentuación ortográfica – pretest de los estudiantes de 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*

Notas vigesimales de la acentuación ortográfica - Pretest	Grado y sección								Total	
	4to "A"		4to "B"		4to "C"		4to "D"		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%		
Malo	28	23,1%	28	23,1%	30	24,8%	30	24,8%	116	95,9%
Regular	3	2,5%	2	1,7%	0	0,0%	0	0,0%	5	4,1%
Total	31	25,6%	30	24,8%	30	24,8%	30	24,8%	121	100,0%

Fuente: Datos obtenidos en base a la evaluación aplicada.

**Figura 1**

*Frecuencias obtenidas de las notas vigesimales de la acentuación ortográfica – pretest de los estudiantes de 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*



Fuente: Tabla 3.

### Análisis e interpretación:

En la Tabla Nro. 03 y Figura Nro. 01, se observa la distribución de las frecuencias para la variable acentuación ortográfica del pretest de los estudiantes de cuarto grado de secundaria; de las cuales en su mayoría están ubicadas en la categoría malo, representado por 95,9% y en menor medida para la categoría regular, representado por tan solo el 4,1%.

De tal manera que los estudiantes del cuarto grado de secundaria mayormente se ubican en un nivel malo de acentuación ortográfica; es decir que los estudiantes no identifican adecuadamente la representación escrita del acento en las palabras, siendo más notorio en los estudiantes del cuarto "C" y cuarto "D" en un 24,8% respectivamente.

Los estudiantes que poseen un nivel regular en cuanto a la acentuación ortográfica son los que de cierta manera ubican el acento ortográfico en las palabras, aunque al momento de tildarlas dudan y cometen ciertas equivocaciones, no siempre logran entender el contexto en el que se encuentra dicha palabra y la acentúan erróneamente, se hace más notorio en los estudiantes del cuarto "A" y cuarto "B" en un 2,5% y 1,7% respectivamente.

#### 4.1.1. Resultados por dimensión de la variable notas vigesimales de la acentuación ortográfica – pretest.

##### a) Dimensión silabeo ortográfico – pretest

**Tabla 4**

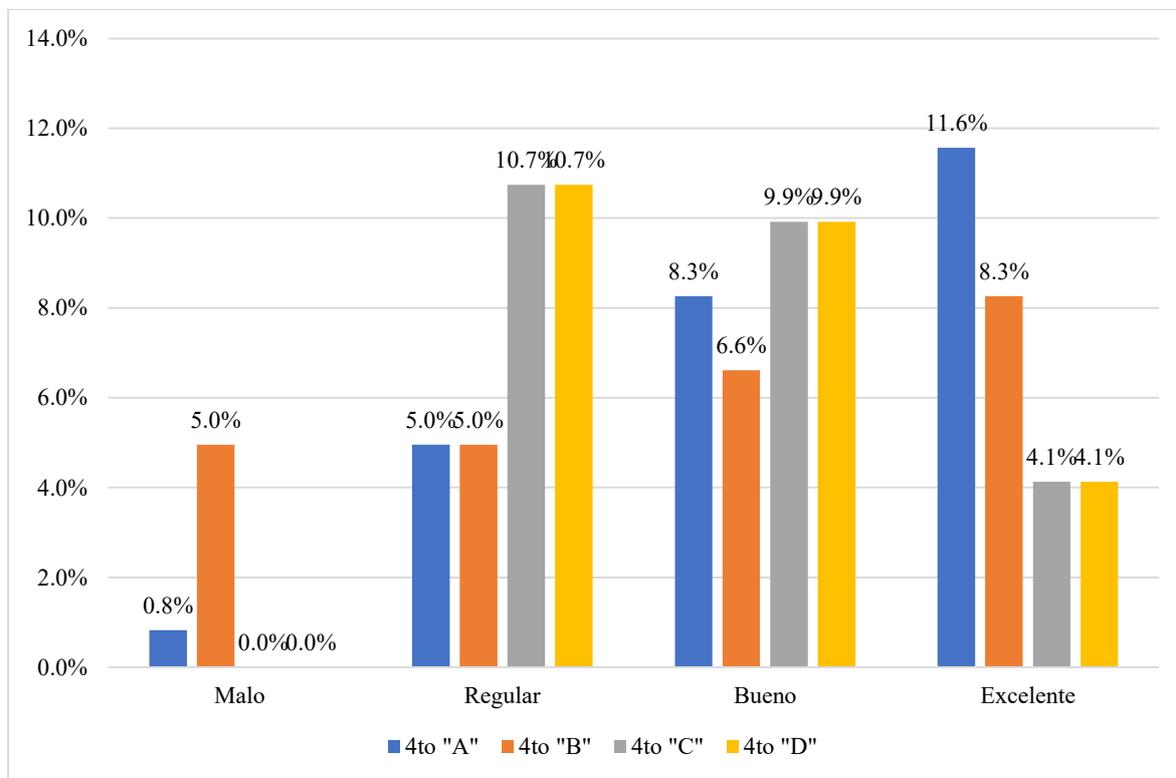
*Resultados generales de la dimensión silabeo ortográfico – pretest de los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*

Silabeo ortográfico - Pretest	Grado y sección								Total	
	4to "A"		4to "B"		4to "C"		4to "D"		fi	%
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%		
Malo	1	0,8%	6	5,0%	0	0,0%	0	0,0%	7	5,8%
Regular	6	5,0%	6	5,0%	13	10,7%	13	10,7%	38	31,4%
Bueno	10	8,3%	8	6,6%	12	9,9%	12	9,9%	42	34,7%
Excelente	14	11,6%	10	8,3%	5	4,1%	5	4,1%	34	28,1%
Total	31	25,6%	30	24,8%	30	24,8%	30	24,8%	121	100,0%

Fuente: Datos obtenidos en base a la evaluación aplicada.

**Figura 2**

*Frecuencia de la dimensión silabeo ortográfico – pretest de los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*



Fuente: Tabla 4.

#### Análisis e interpretación:

En la Tabla Nro. 04 y Figura Nro. 02 se muestra la distribución de las frecuencias para la dimensión silabeo ortográfico del pretest de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria; de tal manera que en su mayoría se encuentran ubicadas en la categoría bueno, representada por 34,7%; en un 31,4% en la categoría regular; en menor medida para la categoría excelente, representada por 28,1% y con porcentaje inferior en la categoría malo, representada por 5,8%.

Los estudiantes de cuarto grado de educación secundaria en su mayoría cuentan con buen nivel de silabeo ortográfico, es decir que separan las palabras en sílabas de forma correcta, quiere decir también que tienen una adecuada pronunciación de las palabras, siendo esto más notorio en los estudiantes del cuarto "C" y cuarto "D" en un 9,9% respectivamente.

En porcentaje de 31,4% los estudiantes poseen un nivel de silabeo ortográfico regular, quiere decir que cometen ciertos errores al momento de separar las palabras en sílabas, esto

conlleva que no pronuncian adecuadamente algunas palabras, siendo más notorio en los estudiantes del cuarto "C" y cuarto "D" en un 10,7% respectivamente.

Los estudiantes que se ubican en un excelente nivel de silabeo ortográfico son representados en un 28,1%; son estudiantes que logran separar las palabras en sílabas sin equivocarse, además de que pronuncian muy bien todas las palabras, se hace más notorio en los estudiantes del cuarto "A" en un 11,6%.

#### **b) Dimensión reconocimiento de la sílaba tónica – Pretest**

**Tabla 5**

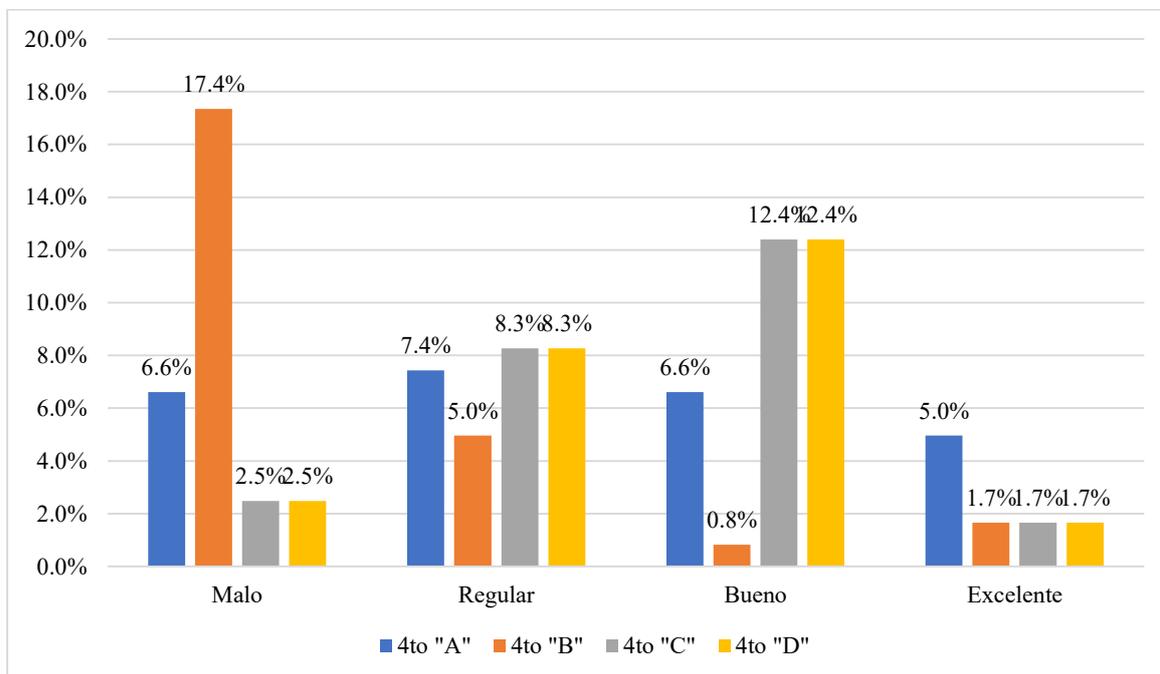
*Resultados generales de la dimensión reconocimiento de la sílaba tónica – Pretest del 4º grado del Nivel de Educación Secundaria*

Reconocimiento de la sílaba tónica - Pretest	Grado y sección								Total	
	4to "A"		4to "B"		4to "C"		4to "D"			
	fí	%	fí	%	fí	%	fí	%	fí	%
Malo	8	6,6%	21	17,4%	3	2,5%	3	2,5%	35	28,9%
Regular	9	7,4%	6	5,0%	10	8,3%	10	8,3%	35	28,9%
Bueno	8	6,6%	1	0,8%	15	12,4%	15	12,4%	39	32,2%
Excelente	6	5,0%	2	1,7%	2	1,7%	2	1,7%	12	9,9%
Total	31	25,6%	30	24,8%	30	24,8%	30	24,8%	121	100,0%

Fuente: Datos obtenidos en base a la evaluación aplicada.

**Figura 3**

*Frecuencia de la dimensión reconocimiento de la sílaba tónica – Pretest del 4º grado del Nivel de Educación Secundaria*



Fuente: Tabla 5.

#### Análisis e interpretación:

En la Tabla Nro. 05 y Figura Nro. 03 se tiene la distribución de las frecuencias para la dimensión reconocimiento de la sílaba tónica del pretest de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria; siendo que en su mayoría se ubican en la categoría bueno, representada por 32,2%; mientras que en las categorías regular y malo están ubicados en porcentajes iguales con 28,9% respectivamente y en menor medida en la categoría excelente, representada por 9,9%. Mayormente los estudiantes del cuarto grado de secundaria tienen un nivel bueno de reconocimiento de la sílaba tónica; es decir que cuentan con una correcta pronunciación silábica y logran identificar las palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas, se hace más notorio en los estudiantes del cuarto "C" y cuarto "D" en un 12,4% respectivamente. En un 28,9% los estudiantes poseen un nivel regular de reconocimiento de la sílaba tónica; de tal manera que cuentan con correcta pronunciación silábica de algunas palabras y de otras no, además de que no identifican por completo las palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas, siendo más notorio en los estudiantes del cuarto "C" y cuarto "D" en un 8,3% respectivamente. Los estudiantes que se encuentra en un nivel malo de reconocimiento de la sílaba tónica también son representados por un 28,9%; son quienes no cuenta con una buena pronunciación silábica y no logran identificar

las palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas, se hace más notorio en los estudiantes del cuarto "B" en un 17,4%.

### c) Dimensión tildación diacrítica: monosílabos – pretest

**Tabla 6**

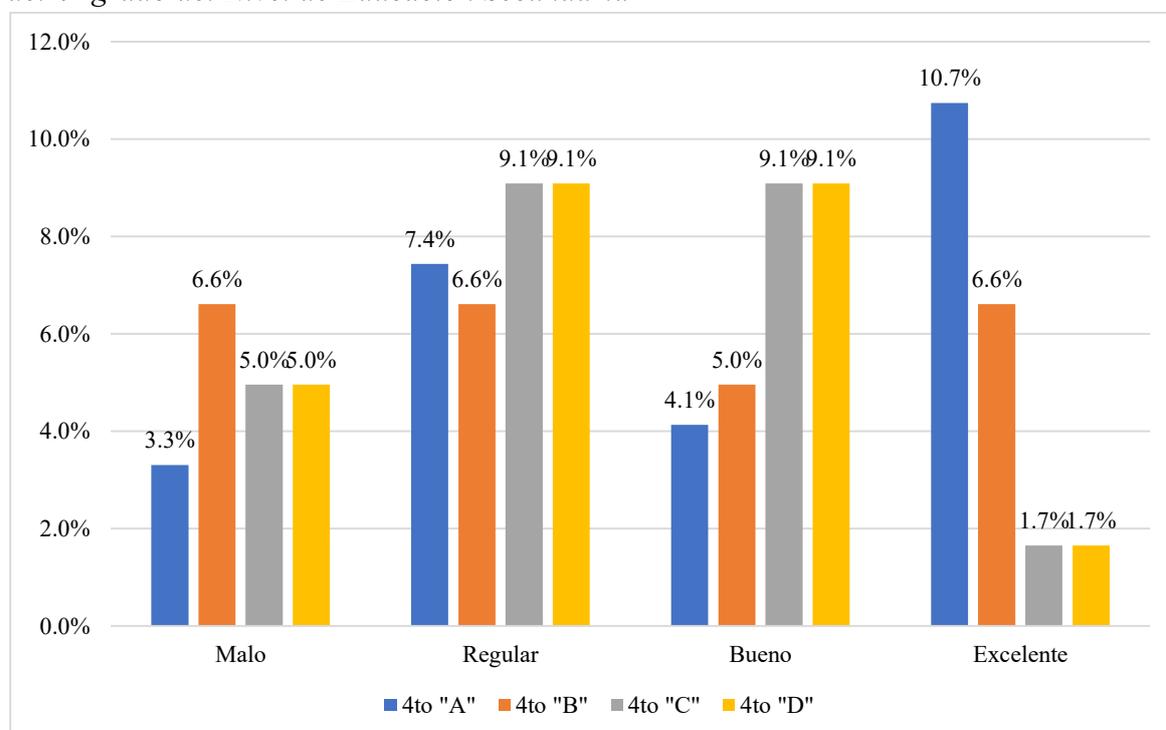
*Resultados generales de la dimensión tildación diacrítica: monosílabos – pretest de los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*

Tildación diacrítica: Monosílabos - Pretest	Grado y sección								Total	
	4to "A"		4to "B"		4to "C"		4to "D"			
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Malo	4	3,3%	8	6,6%	6	5,0%	6	5,0%	24	19,8%
Regular	9	7,4%	8	6,6%	11	9,1%	11	9,1%	39	32,2%
Bueno	5	4,1%	6	5,0%	11	9,1%	11	9,1%	33	27,3%
Excelente	13	10,7%	8	6,6%	2	1,7%	2	1,7%	25	20,7%
Total	31	25,6%	30	24,8%	30	24,8%	30	24,8%	121	100,0%

Fuente: Datos obtenidos en base a la evaluación aplicada.

**Figura 4**

*Frecuencia de la dimensión tildación diacrítica: monosílabos – pretest de los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*



Fuente: Tabla 6.

#### Análisis e interpretación:

En la Tabla Nro. 06 y Figura Nro. 04 se observa la distribución de las frecuencias para la dimensión tildación diacrítica de monosílabos del pretest de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria; de tal modo que en su mayoría se ubican en la categoría regular, representada por 32,2%; en un 27,3% en la categoría bueno; en menor medida en la categoría excelente, representada por 20,7% y en un 19,8% para la categoría malo.

De tal manera que los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria en su mayoría poseen un nivel regular de tildación diacrítica de monosílabos; es decir que reconocen en cierta medida los pronombres personales, adjetivos posesivos, artículos, verbos, preposiciones, todo esto dentro de las oraciones y textos, siendo más notorio en los estudiantes del cuarto “C” y cuarto “D” en un 9,1% respectivamente.

Los estudiantes que tienen un nivel bueno de tildación diacrítica de monosílabos son los que identifican de forma oportuna los pronombres personales, adjetivos posesivos, artículos, verbos, preposiciones, todo esto dentro de las oraciones y textos propuestos, se hace más notorio en los estudiantes del cuarto “C” y cuarto “D” en un 9,1% respectivamente.

En porcentaje de 20,7% los estudiantes cuentan con un nivel excelente de tildación diacrítica de monosílabos; quiere decir que son estudiantes que reconocen muy bien los pronombres personales, adjetivos posesivos, artículos, verbos, preposiciones y conjunciones condicionales, siendo más notorio en los estudiantes del cuarto “A” en un 10,7%.

Por último, los estudiantes que están en un nivel malo de tildación diacrítica de monosílabos son un porcentaje de 19,8%; son estudiantes que no logran identificar los pronombres personales, adjetivos posesivos, artículos, verbos, preposiciones y conjunciones condicionales dentro de las oraciones y/o textos que se les propone, haciéndose más notorio en los estudiantes del cuarto “B” en un 6,6%.

#### **d) Dimensión tildación diacrítica: Bisílabos - pretest**

**Tabla 7**

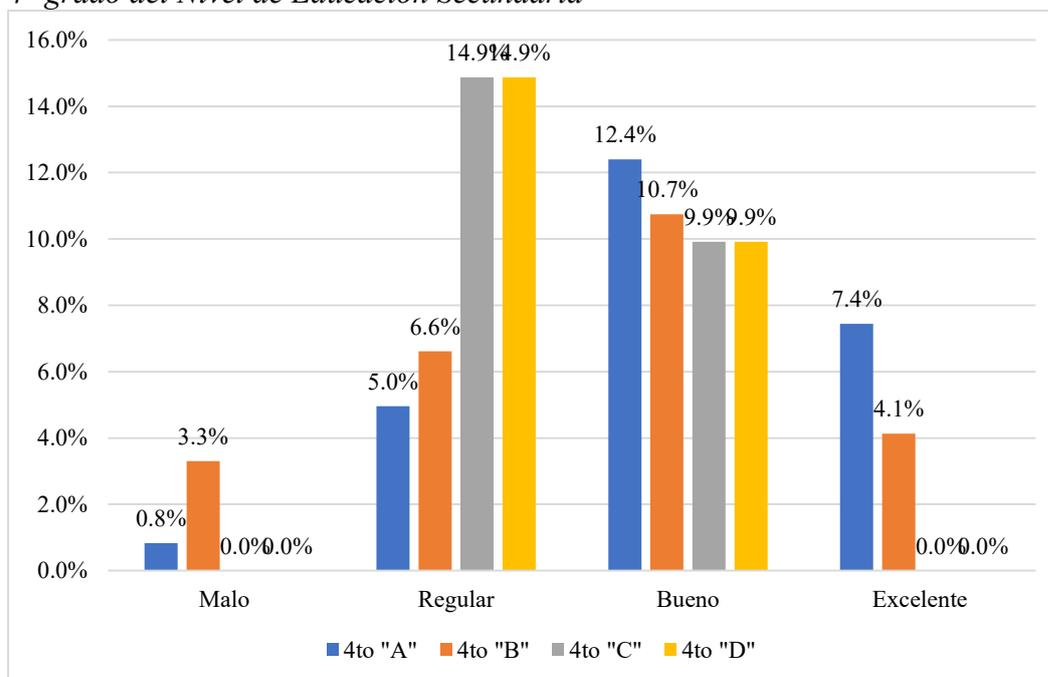
*Resultados generales de la dimensión tildación diacrítica: bisílabos – pretest de los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*

Tildación diacrítica: Bisílabos - Pretest	Grado y sección								Total	
	4to "A"		4to "B"		4to "C"		4to "D"			
	fi	%	fi	%	Fi	%	fi	%	fi	%
Malo	1	0,8%	4	3,3%	0	0,0%	0	0,0%	5	4,1%
Regular	6	5,0%	8	6,6%	18	14,9%	18	14,9%	50	41,3%
Bueno	15	12,4%	13	10,7%	12	9,9%	12	9,9%	52	43,0%
Excelente	9	7,4%	5	4,1%	0	0,0%	0	0,0%	14	11,6%
Total	31	25,6%	30	24,8%	30	24,8%	30	24,8%	121	100,0%

Fuente: Datos obtenidos en base a la evaluación aplicada.

**Figura 5**

*Frecuencia de la dimensión tildación diacrítica: bisílabos – pretest de los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*



Fuente: Tabla 7.

#### Análisis e interpretación:

En la Tabla Nro. 07 y Figura Nro. 05 se tiene la distribución de las frecuencias para la dimensión tildación diacrítica de bisílabos del pretest de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria; de las cuales mayormente están ubicadas en la categoría bueno, representada por 43,0%; en un 41,3% para la categoría regular, en menor medida en la

categoría excelente, representada por 11,6% y con porcentaje inferior en la categoría malo, representada por 4,1%.

En su mayoría los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria cuentan con un nivel bueno de tildación diacrítica de bisílabos; logran diferenciar palabras bisilábicas que deben llevar acento ortográfico, sean estas demostrativas, interrogativas o exclamativas, siendo más notorio en los estudiantes del cuarto "A" y cuarto "B" en un 12,4% y 10,7% respectivamente.

En un 41,3% los estudiantes poseen un nivel regular de tildación diacrítica de bisílabos; es decir que ocasionalmente reconocen las palabras bisilábicas a las que les corresponde llevar acento ortográfico, esto se hace más notorio en los estudiantes del cuarto "C" y cuarto "D" en un 14,9% respectivamente.

Los estudiantes que identifican muy bien la tildación diacrítica de bisílabos son solo el 11,6%; son estudiantes que reconocen de manera excelente a las palabras bisilábicas que deben llevar acento ortográfico, siendo más notorio en los estudiantes del cuarto "A" en un 7,4%.

#### e) Dimensión tildación de palabras compuestas – pretest

**Tabla 8**

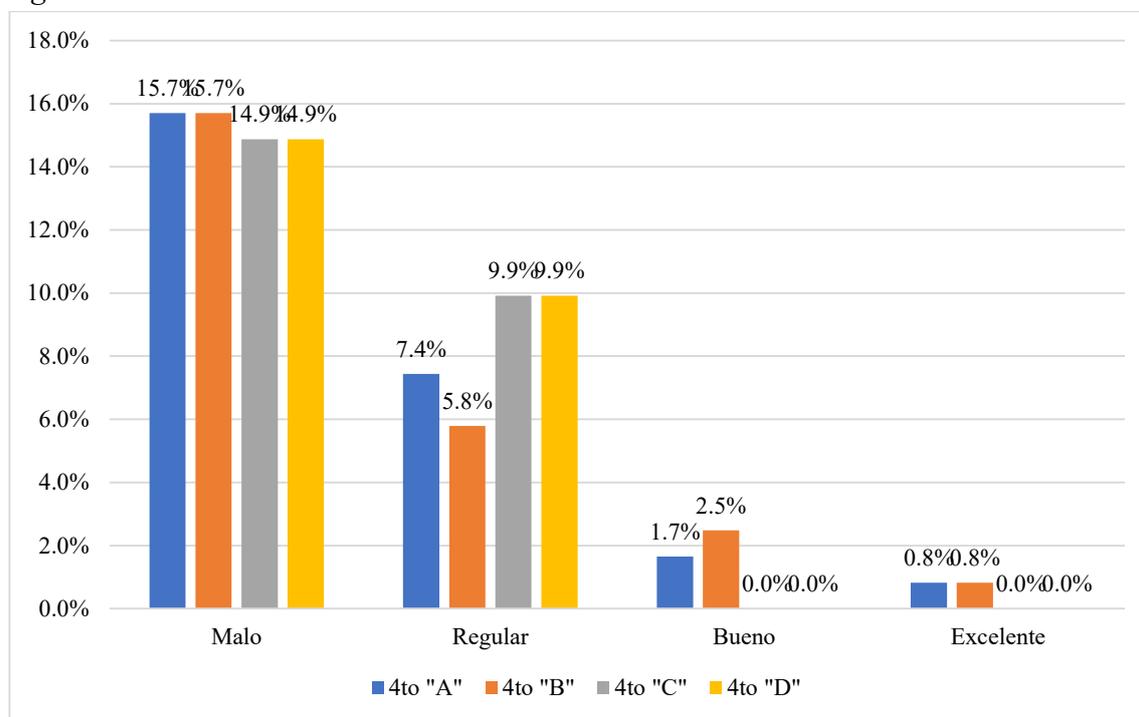
*Resultados generales de la dimensión tildación de palabras compuestas – pretest de estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*

Tildación de palabras compuestas - Pretest	Grado y sección								Total	
	4to "A"		4to "B"		4to "C"		4to "D"			
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Malo	19	15,7%	19	15,7%	18	14,9%	18	14,9%	74	61,2%
Regular	9	7,4%	7	5,8%	12	9,9%	12	9,9%	40	33,1%
Bueno	2	1,7%	3	2,5%	0	0,0%	0	0,0%	5	4,1%
Excelente	1	0,8%	1	0,8%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,7%
Total	31	25,6%	30	24,8%	30	24,8%	30	24,8%	121	100,0%

Fuente: Datos obtenidos en base a la evaluación aplicada.

**Figura 6.**

*Frecuencia de la dimensión tildación de palabras compuestas – pretest de estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*



Fuente: Tabla 8.

#### Análisis e interpretación:

En la Tabla Nro. 08 y Figura Nro. 06 se muestra la distribución de las frecuencias para la dimensión tildación de palabras compuestas del pretest de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria; siendo que en su mayoría están ubicadas en la categoría malo, representada por 61,2%; en un 33,1% para la categoría regular; en menor medida para la categoría bueno, representada por 4,1% y en porcentaje inferior para la categoría 1,7%.

De tal manera que los estudiantes de cuarto grado de secundaria en su mayoría tienen un nivel malo de tildación de palabras compuestas; no identifican la correcta acentuación de las palabras formadas con prefijos, palabras formadas con sufijos y la tildación de verbos con pronombres enclíticos, siendo mayormente notorio en los estudiantes del cuarto "A" y cuarto "B" en un 15,7%. Los estudiantes que cuentan con un nivel regular de tildación de palabras compuestas están representados por un 33,1%; los cuales reconocen en cierta medida las palabras compuestas que deben de llevar acento ortográfico, se hace más notorio en los estudiantes del cuarto "C" y cuarto "B" en un 9,9% respectivamente.

#### 4.1.2. Resultados por dimensión de la variable notas vigesimales de la acentuación ortográfica – postest.

**Tabla 9**

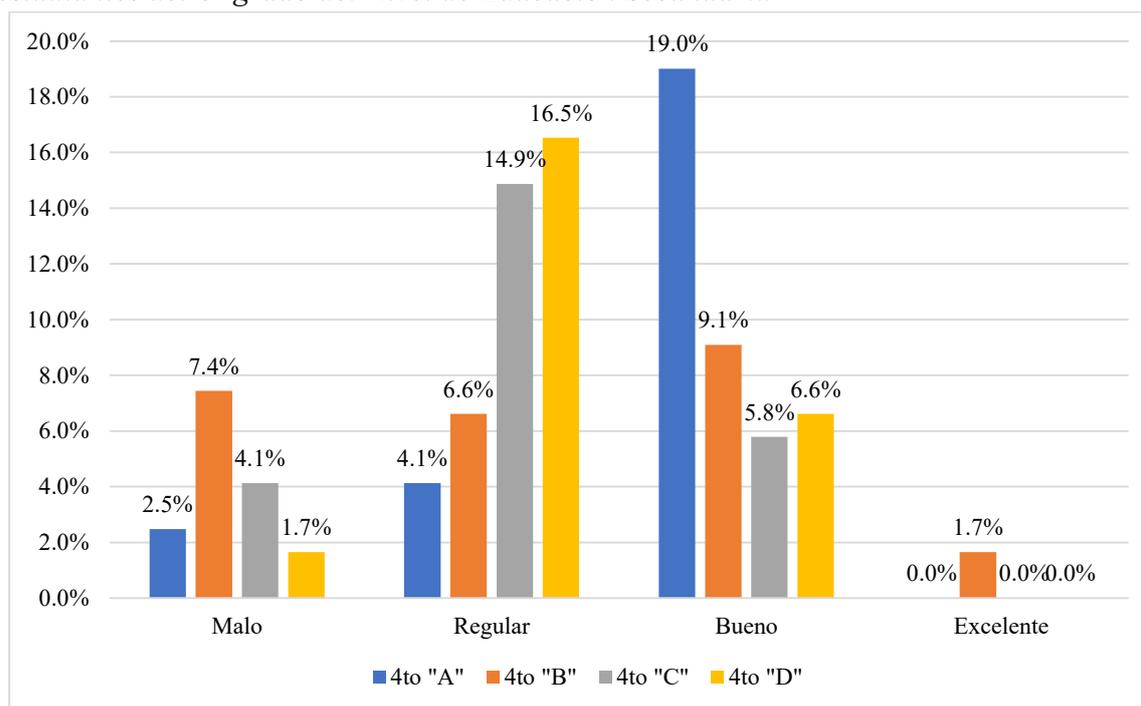
*Resultados generales de la variable notas vigesimales de la acentuación ortográfica – postest de los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*

Notas vigesimales de la acentuación ortográfica - Postest	Grado y sección								Total	
	4to "A"		4to "B"		4to "C"		4to "D"			
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Malo	3	2,5%	9	7,4%	5	4,1%	2	1,7%	19	15,7%
Regular	5	4,1%	8	6,6%	18	14,9%	20	16,5%	51	42,1%
Bueno	23	19,0%	11	9,1%	7	5,8%	8	6,6%	49	40,5%
Excelente	0	0,0%	2	1,7%	0	0,0%	0	0,0%	2	1,7%
Total	31	25,6%	30	24,8%	30	24,8%	30	24,8%	121	100,0%

Fuente: Datos obtenidos en base a la evaluación aplicada.

**Figura 7**

*Frecuencia de la variable notas vigesimales de la acentuación ortográfica – postest de los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*



Fuente: Tabla 9.

#### Análisis e interpretación:

En la Tabla Nro. 09 y Figura Nro. 07 se tiene la distribución de las frecuencias de la variable acentuación ortográfica del postest de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria; de tal modo que están ubicadas en su mayoría en la categoría regular,

representada por 42,1%; en un 40,5% en la categoría bueno; en menor medida en la categoría malo, representada por 15,7% y con porcentaje inferior en la categoría excelente, representada por solo el 1,7%. Los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria en su mayoría cuentan con un nivel regular de acentuación ortográfica; es decir que logran ubicar el acento ortográfico en algunas palabras y en otras no, ya que aún no les queda del todo claro cómo realizar una acentuación ortográfica adecuada, se hace más notorio en los estudiantes del cuarto "D" y cuarto "C" en un 16,5% y 14,9% respectivamente. En porcentaje de 40,5% los estudiantes tienen un buen nivel para realizar la acentuación ortográfica tras la aplicación del postest; de tal manera que logran identificar casi siempre la acentuación ortográfica de las palabras, es decir la representación escrita del acento en las palabras, siendo más notorio en los estudiantes del cuarto "A" en un 19,0%. Los estudiantes del cuarto grado de secundaria en porcentaje de 15,7% se ubican aún después de haber aplicado el postest en un nivel malo de acentuación ortográfica; es decir que los estudiantes no identifican claramente la representación escrita del acento en las palabras, siendo más notorio en los estudiantes del cuarto "B" en un 7,4%.

#### 4.1.3. Resultados por dimensión

##### a) Silabeo ortográfico – postest

**Tabla 10**

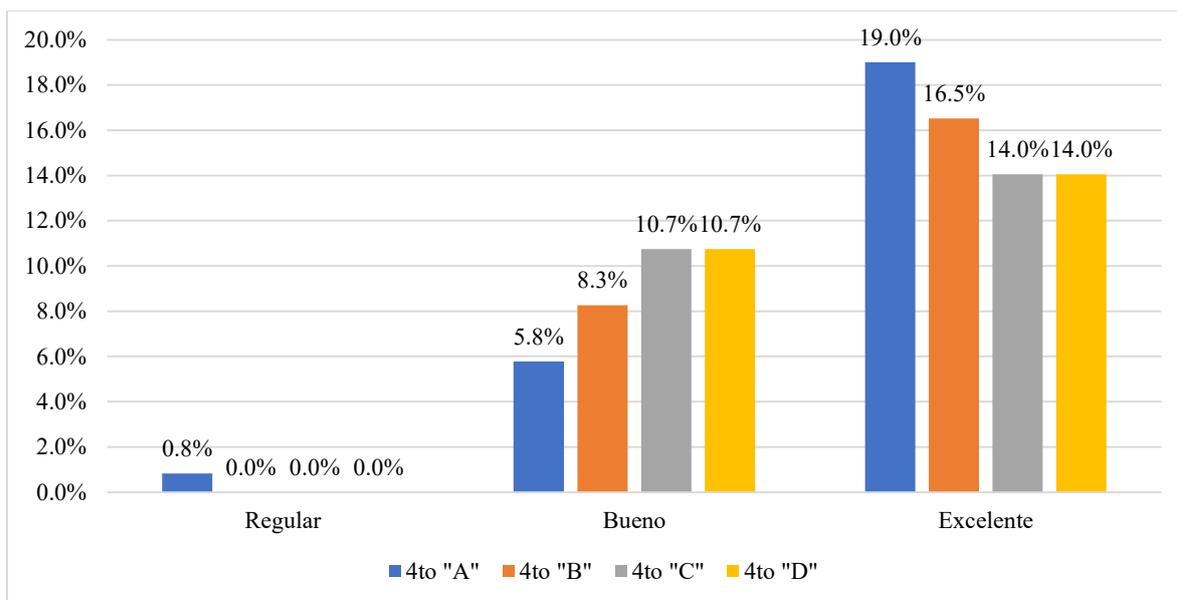
*Resultados generales de la dimensión silabeo ortográfico – postest de estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*

Sílabeo ortográfico - Postest	Grado y sección								Total	
	4to "A"		4to "B"		4to "C"		4to "D"			
	fi	%	Fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Regular	1	0,8%	0	0,0%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,8%
Bueno	7	5,8%	10	8,3%	13	10,7%	13	10,7%	43	35,5%
Excelente	23	19,0%	20	16,5%	17	14,0%	17	14,0%	77	63,6%
Total	31	25,6%	30	24,8%	30	24,8%	30	24,8%	121	100,0%

Fuente: Datos obtenidos en base a la evaluación aplicada, 2019.

#### **Figura 8**

*Frecuencia de la dimensión silabeo ortográfico – postest de estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*



Fuente: Tabla 10.

#### Análisis e interpretación:

En la Tabla Nro. 10 y Figura Nro. 08 se observa la distribución de las frecuencias para la dimensión silabeo ortográfico del postest de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria; siendo que están mayormente ubicadas en la categoría excelente, representada por 63,6%; en menor medida en la categoría bueno, representada por 35,5% y con porcentaje inferior en la categoría regular, representada por tan solo el 0,8%.

En consecuencia, los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria en su mayoría luego del postest demuestran ser capaces de realizar un silabeo ortográfico muy bueno, es decir que logran separar las palabras en sílabas correctamente sin equivocarse ya que además las pronuncian muy bien, siendo más notorio en los estudiantes del cuarto "A" y cuarto "B" en un 19,0% y 16,5% respectivamente.

En un 35,5% los estudiantes tienen un nivel bueno para el silabeo ortográfico; es decir que logran separar las palabras en sílabas de forma adecuada, también tienen una apropiada pronunciación de las palabras, siendo esto más notorio en los estudiantes del cuarto "C" y cuarto "D" en un 10,7% respectivamente.

## b) Dimensión reconocimiento de la sílaba tónica - postest

**Tabla 11**

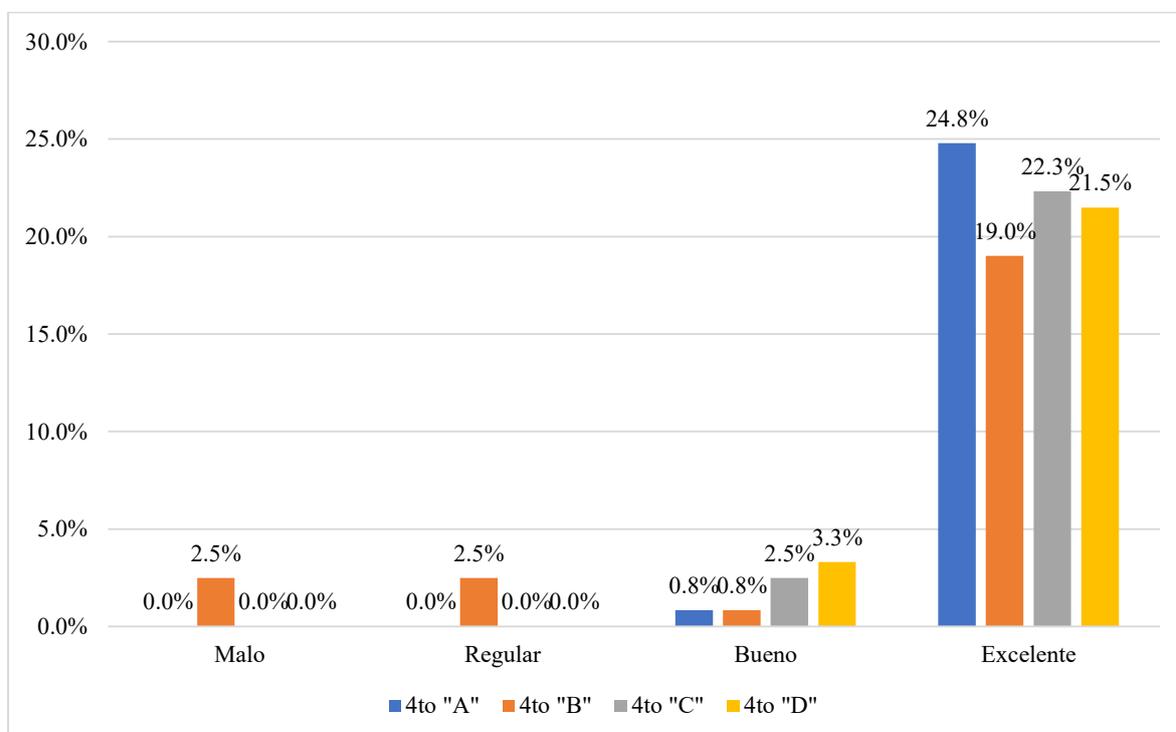
*Resultados generales de la dimensión reconocimiento de la sílaba tónica – postest de estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*

Reconocimiento de la sílaba tónica - Postest	Grado y sección								Total	
	4to "A"		4to "B"		4to "C"		4to "D"			
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Malo	0	0,0%	3	2,5%	0	0,0%	0	0,0%	3	2,5%
Regular	0	0,0%	3	2,5%	0	0,0%	0	0,0%	3	2,5%
Bueno	1	0,8%	1	0,8%	3	2,5%	4	3,3%	9	7,4%
Excelente	30	24,8%	23	19,0%	27	22,3%	26	21,5%	106	87,6%
Total	31	25,6%	30	24,8%	30	24,8%	30	24,8%	121	100,0%

Fuente: Datos obtenidos en base a la evaluación aplicada.

**Figura 9**

*Frecuencia de la dimensión reconocimiento de la sílaba tónica – postest de estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*



Fuente: Tabla 11.

### Análisis e interpretación:

En la Tabla Nro. 11 y Figura Nro. 09 se muestra la distribución de las frecuencias para la dimensión reconocimiento de la sílaba tónica del postest de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria; de las cuales están mayormente ubicadas en la categoría excelente, representada por 87,6%; en menor medida en la categoría bueno, representada por 7,4% y con porcentaje inferior para las categorías malo y regular, representadas por un 2,5% respectivamente.

De tal manera que los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria en su mayoría luego de aplicar el postest demuestran ser capaces de reconocer la sílaba tónica sin equivocarse, es decir que cuentan con una excelente pronunciación silábica y logran identificar las palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas, se hace más notorio en los estudiantes del cuarto "A" y cuarto "C" en un 24,8% y 22,3% respectivamente.

En porcentaje de 7,4% los estudiantes tienen un nivel bueno para identificar la sílaba tónica, al pronunciar las palabras logran reconocer las palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas, siendo más notorio en los estudiantes de cuarto "D" y cuarto "C" en un 3,3% y 2,5% respectivamente.

### c) Dimensión tildación diacrítica: monosílabos - postest

**Tabla 12**

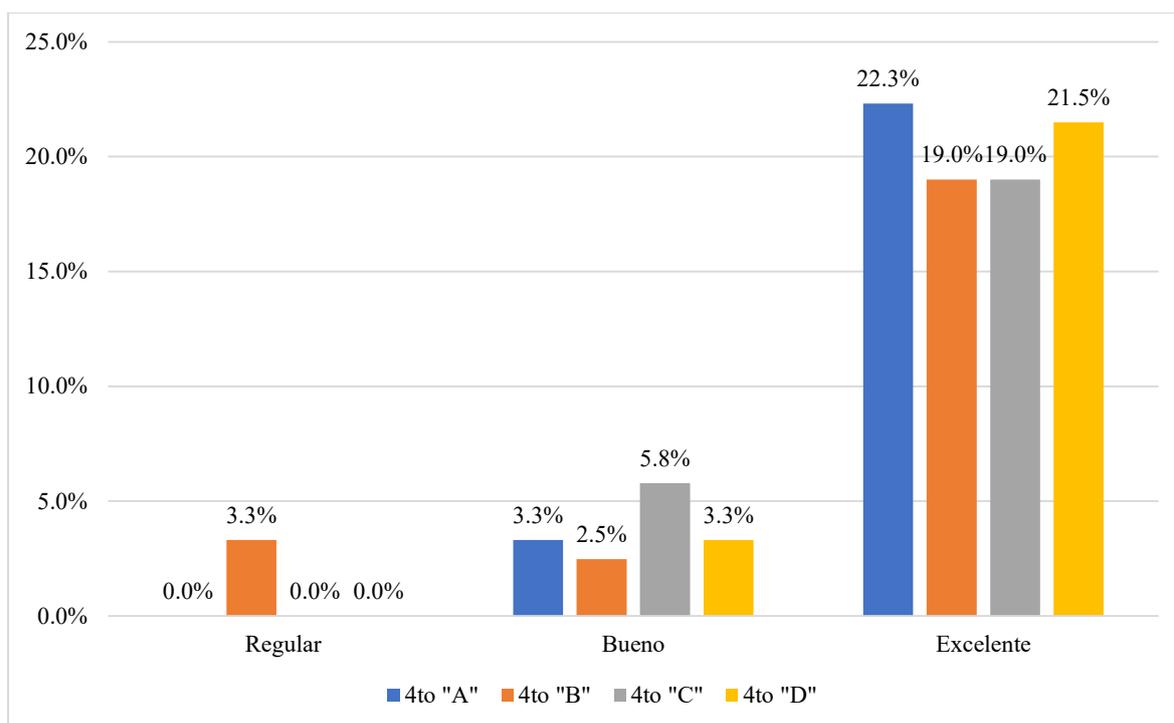
*Resultados generales de la tildación diacrítica: monosílabos – postest de estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*

Tildación diacrítica - Postest	Grado y sección								Total	
	4to "A"		4to "B"		4to "C"		4to "D"			
	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%
Regular	0	0,0%	4	3,3%	0	0,0%	0	0,0%	4	3,3%
Bueno	4	3,3%	3	2,5%	7	5,8%	4	3,3%	18	14,9%
Excelente	27	22,3%	23	19,0%	23	19,0%	26	21,5%	99	81,8%
Total	31	25,6%	30	24,8%	30	24,8%	30	24,8%	121	100,0%

Fuente: Datos obtenidos en base a la evaluación aplicada.

**Figura 10**

*Frecuencia de la dimensión de la tildación diacrítica: monosílabos – postest de estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*



Fuente: Tabla 12.

#### Análisis e interpretación:

En la Tabla Nro. 12 y Figura Nro. 10 se tiene la distribución de las frecuencias para la dimensión de la tildación diacrítica de monosílabos del postest de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria; de tal modo que en su mayoría están ubicadas en la categoría excelente, representada por 81,8%; en menor medida para la categoría bueno, representada por 14,9% y con porcentaje inferior en la categoría regular, representada por tan solo el 3,3%.

Los estudiantes del cuarto grado de secundaria en su mayoría demuestran contar con un nivel excelente o muy bueno de tildación diacrítica de monosílabos luego de aplicar el postest; es decir que son estudiantes que reconocen muy bien los pronombres personales, adjetivos posesivos, artículos, verbos, preposiciones y conjunciones condicionales que deben ser tildados, siendo más notorio en los estudiantes del cuarto "A" y cuarto "D" en un 22,3% y 21,5% respectivamente.

En un 14,9% los estudiantes logran identificar en un buen nivel la tildación diacrítica de monosílabos; son estudiantes que al leer las oraciones y/o textos propuestos tienen la capacidad de reconocer los pronombres personales, adjetivos posesivos, artículos, verbos,

preposiciones y conjunciones condicionales que deben ser tildados, se hace más notorio en los estudiantes del cuarto "C" en un 5,8%.

#### d) Dimensión tildación diacrítica: bisílabos – postest

**Tabla 13**

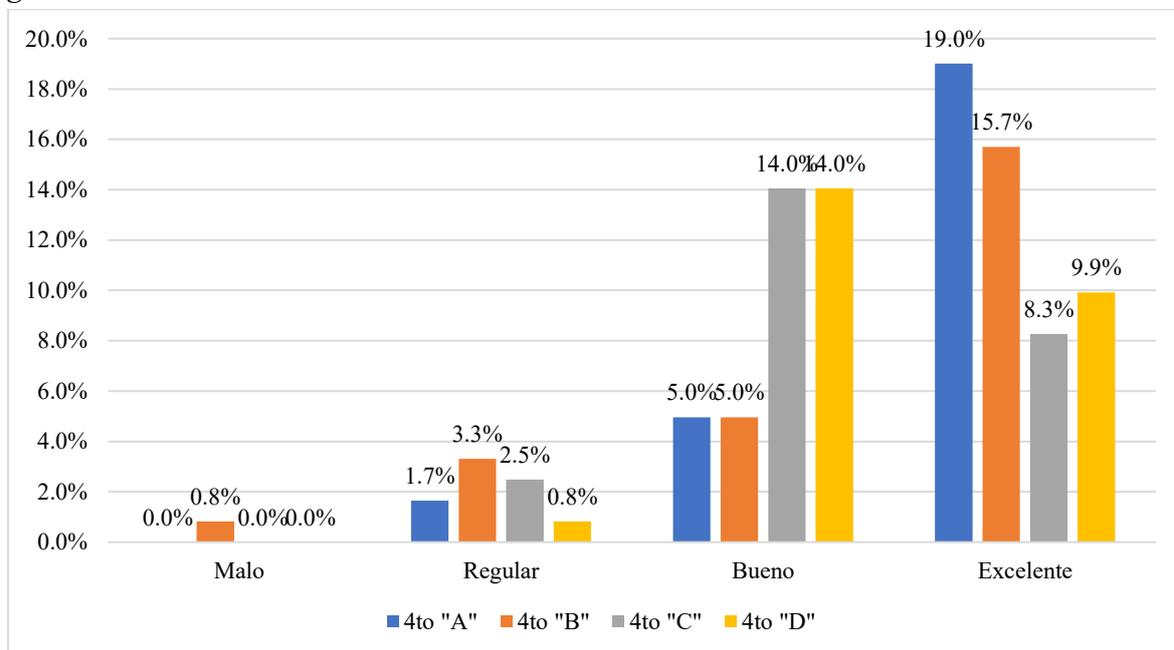
*Resultados generales de la tildación diacrítica: bisílabos – postest de estudiantes del 4º grado del Nivel de Educación Secundaria*

Tildación diacrítica - Postest	Grado y sección								Total	
	4to "A"		4to "B"		4to "C"		4to "D"			
	fi	%	Fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Malo	0	0,0%	1	0,8%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,8%
Regular	2	1,7%	4	3,3%	3	2,5%	1	0,8%	10	8,3%
Bueno	6	5,0%	6	5,0%	17	14,0%	17	14,0%	46	38,0%
Excelente	23	19,0%	19	15,7%	10	8,3%	12	9,9%	64	52,9%
Total	31	25,6%	30	24,8%	30	24,8%	30	24,8%	121	100,0%

Fuente: Datos obtenidos en base a la evaluación aplicada.

**Figura 11**

*Frecuencia de la dimensión tildación diacrítica: bisílabos – postest de estudiantes del 4º grado del Nivel de Educación Secundaria*



Fuente: Tabla 13.

### Análisis e interpretación:

En la Tabla Nro. 13 y Figura Nro. 11 se observa la distribución de las frecuencias para la dimensión tildación diacrítica de bisílabos del posttest de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria; de tal manera que están mayormente ubicadas en la categoría excelente, representada por 52,9%; en un 38,0% para la categoría bueno; en menor medida en la categoría regular, representada por 8,3% y tan solo el 0,8% para la categoría malo.

En su mayoría los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria luego del posttest demuestran identificar de manera excelente la tildación diacrítica de bisílabos; es decir que logran identificar muy bien las palabras bisilábicas que deben de llevar acento ortográfico, siendo están demostrativas, interrogativa o exclamativas, siendo más notable en los estudiantes del cuarto "A" y cuarto "B" en un 19,0% y 15,7% respectivamente.

En porcentaje de 38,0% los estudiantes muestran tener un nivel bueno para la tildación diacrítica de bisílabos; diferencian las palabras bisilábicas que deben de llevar acento ortográfico de las que no, sean estas demostrativas, interrogativas o exclamativas, siendo más notorio en los estudiantes del cuarto "C" y cuarto "D" en un 14,0% para cada uno respectivamente.

### e) Dimensión tildación de palabras compuestas – posttest

**Tabla 14**

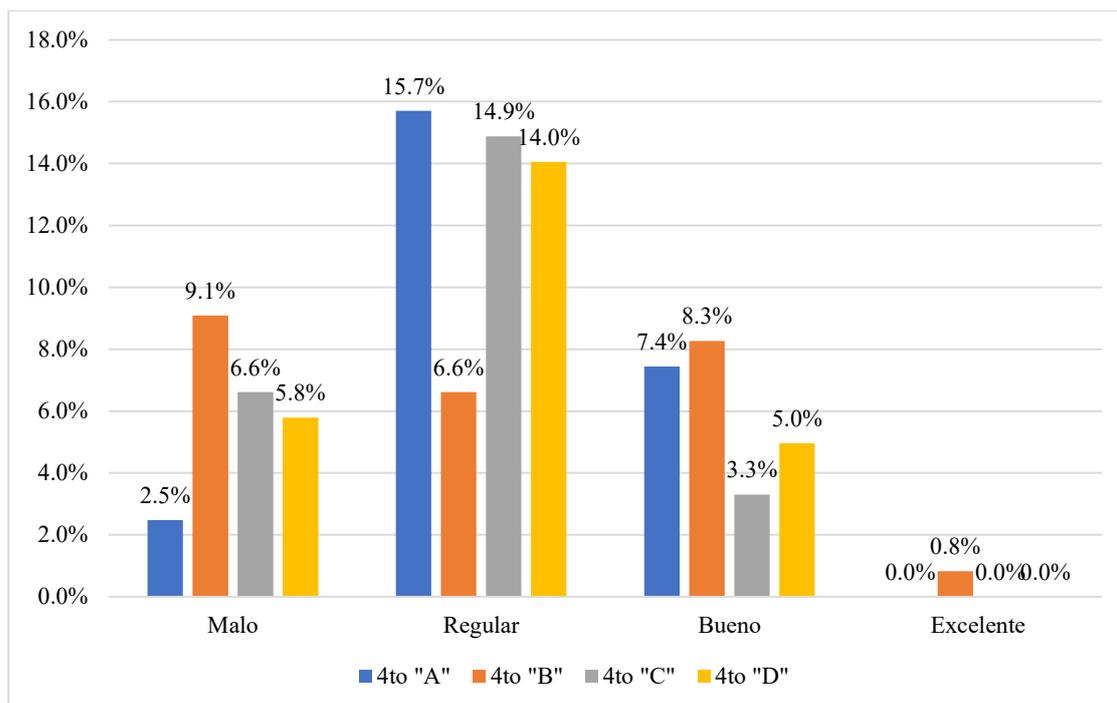
*Resultados generales de la tildación de palabras compuestas – posttest de estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*

Tildación de palabras compuestas - Posttest	Grado y sección								Total	
	4to "A"		4to "B"		4to "C"		4to "D"			
	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%	f <sub>i</sub>	%
Malo	3	2,5%	11	9,1%	8	6,6%	7	5,8%	29	24,0%
Regular	19	15,7%	8	6,6%	18	14,9%	17	14,0%	62	51,2%
Bueno	9	7,4%	10	8,3%	4	3,3%	6	5,0%	29	24,0%
Excelente	0	0,0%	1	0,8%	0	0,0%	0	0,0%	1	0,8%
Total	31	25,6%	30	24,8%	30	24,8%	30	24,8%	121	100,0%

Fuente: Datos obtenidos en base a la evaluación aplicada, 2019.

**Figura 12**

*Frecuencia de la dimensión tildación de palabras compuestas – posttest de estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*



Fuente: Tabla 14.

#### Análisis e interpretación:

En la Tabla Nro. 14 y Figura Nro. 12 se muestra la distribución de las frecuencias para la dimensión tildación de palabras compuestas del postest de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria; de las cuales mayormente están ubicadas en la categoría regular, representada por 51,2%; en un 24,0% para las categorías bueno y malo respectivamente y en porcentaje inferior para la categoría excelente, representada por tan solo el 0,8%.

De tal manera que en su mayoría los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria luego de aplicar el postest demuestran tener un nivel regular para tildar las palabras compuestas; son estudiantes que en cierta medida reconocen las palabras compuestas que deben de llevar acento ortográfico, ya sean palabras formadas con prefijos, palabras formadas con sufijos y la tildación de verbos con pronombres enclíticos, se hace más notorio en los estudiantes del cuarto "A" y cuarto "C" en un 15,7% y 14,9% respectivamente.

En un 24,0% los estudiantes poseen buen nivel de tildación de palabras compuestas; logran identificar la acentuación ortográfica de las palabras compuestas en las oraciones y/o textos propuestos, siendo más notorio en los estudiantes del cuarto "B" y cuarto "A" en un 8,3% y 7,4% respectivamente.

En porcentaje igual al anterior los estudiantes de cuarto grado de secundaria demuestran tener un nivel malo para la tildación de palabras compuestas; no identifican acentuación

ortográfica de las palabras formadas con prefijos, palabras formadas con sufijos y la tildación de verbos con pronombres enclíticos, siendo mayormente notorio en los estudiantes del cuarto “B” en un 9,1%.

## 4.2. PRUEBAS DE HIPÓTESIS

### Alcances del contraste estadístico

Para examinar las diferencias entre dos muestras independiente y pequeñas que tengan distribución normal y homocedasticidad (homogeneidad de varianzas), la cual es conocida como **t student para muestras relacionadas**. Consiste en comparar medias para contrastar hipótesis relativas a la diferencia existente entre dos o más medidas cuya fórmula es:

$$t_o = \frac{\bar{d} - 0}{\sqrt{\frac{S^2}{n}}}$$

$S^2$  = Desviación estándar

$n$  = Número de casos

$\bar{d}$  = Diferencia promedio de los resultados relacionados al pre y post.

**Prueba t dependiente para muestras relacionadas:** Esta prueba se utiliza cuando las muestras son dependientes; esto es, cuando se trata de una única muestra que ha sido evaluada dos veces (muestras repetidas) o cuando las dos muestras han sido emparejadas o apareadas.

### 4.2.1. Prueba de hipótesis general

**Tabla 15**

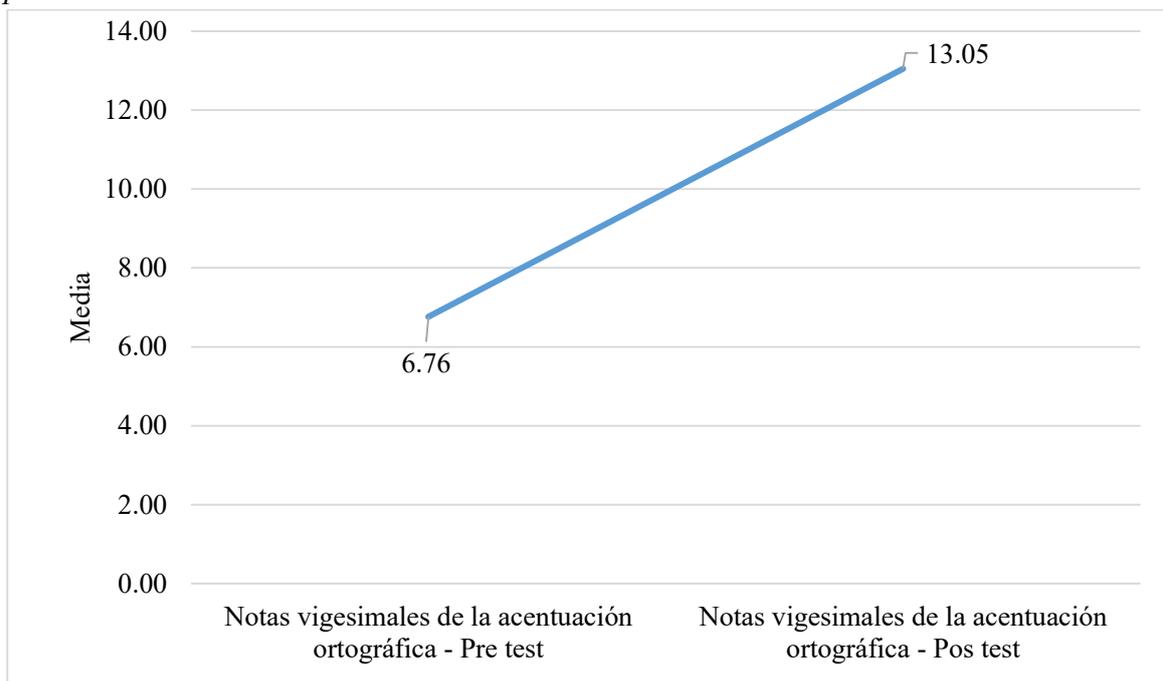
*Descriptivos de las notas vigesimales de la acentuación ortográfica – pre y postest en los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*

Estadísticos	Notas vigesimales de la acentuación ortográfica - Pre test	Notas vigesimales de la acentuación ortográfica - Pos test	Diferencia
N	121	121	121,00
Media	6,76	13,05	6,29
Desv. Desviación	2,412	2,140	2,84
Mínimo	1	7	-2,00
Máximo	12	17	14,00

Fuente: Instrumento aplicado.

**Figura 13**

*Comparación de medias de las notas vigesimales de la acentuación ortográfica – pre y pos test*



Fuente: Elaboración propia en base a la tabla.

### **Interpretación**

Como se observa el promedio de los puntajes pre y post difieren en 6,29; en referencia al promedio de pretest 6,76 se ha incrementado significativamente a 13,05 en el posttest, teniendo un crecimiento de 6,29 puntos, lo que indica que existe mayor compromiso de las notas vigesimales de la acentuación ortográfica, así como también las medidas de dispersión como error típico y desviación estándar nos indica que presenta cierta variabilidad y dispersión en los puntajes del uso de cartillas semánticas y acentuación ortográfica de los estudiantes de Cuarto Grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco.

Por tanto, existe efecto y cambio en el comportamiento de los puntajes, para contrastar esta suposición utilizaremos el estadístico de prueba ya mencionado, es así como hallaremos el valor de “t” y el p-valor para tomar la decisión.

#### **1. Planteamiento de la hipótesis.**

- Hipótesis nula (Ho):

Las notas vigesimales de la acentuación ortográfica después de ser aplicados no son mayores que antes de su aplicación.

- Hipótesis alterna (H1):

Las notas vigesimales de la acentuación ortográfica después de ser aplicados son mayores que antes de su aplicación.

2. **Nivel de significancia(alfa):**  $\alpha = 5\%$  (0.05)

Para todo valor de probabilidad igual o menor que 0.05, se rechaza  $H_0$  y acepta  $H_1$ .

3. **Prueba estadística:** t student para muestras relacionadas

**Aplicación de la prueba estadística:**

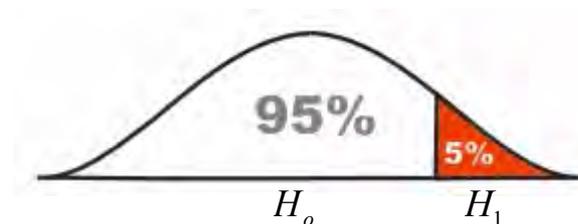
$$t_o = \frac{\bar{d} - 0}{\sqrt{\frac{S^2}{n}}}$$

**Valores calculados:**

**Valor de “t”:** 18,964

**Valor de p:** = 0,000 = 0,0% se divide:  $0,000/2 = 0,000$

**Prueba a una cola (unilateral)**



$$H_o : A \leq B$$

$$H_1 : A > B$$

Se realiza esta prueba a una sola cola pues estamos determinando si las capacidades son mejores, mayores o se han incrementado, es así como nos resulta más fácil de probar la hipótesis del investigador.

4. **Lectura del p-valor (a priori):**

Se indica que a un margen de error se acepta la hipótesis alternativa del investigador.

*H1: Con una probabilidad de error del 5,0% las notas vigesimales de la acentuación ortográfica después de ser aplicados son mayores que antes de su aplicación.*

5. **Elección de la Hipótesis:**

“Las notas vigesimales de la acentuación ortográfica después de ser aplicados son mayores que antes de su aplicación.”

### Conclusión:

En 121 estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco, se ha logrado evidenciar el aumento/incremento positivo de las notas vigesimales de la acentuación ortográfica después de aplicado el pretest.

#### 4.2.2. Prueba de hipótesis específicas

**Tabla 16**

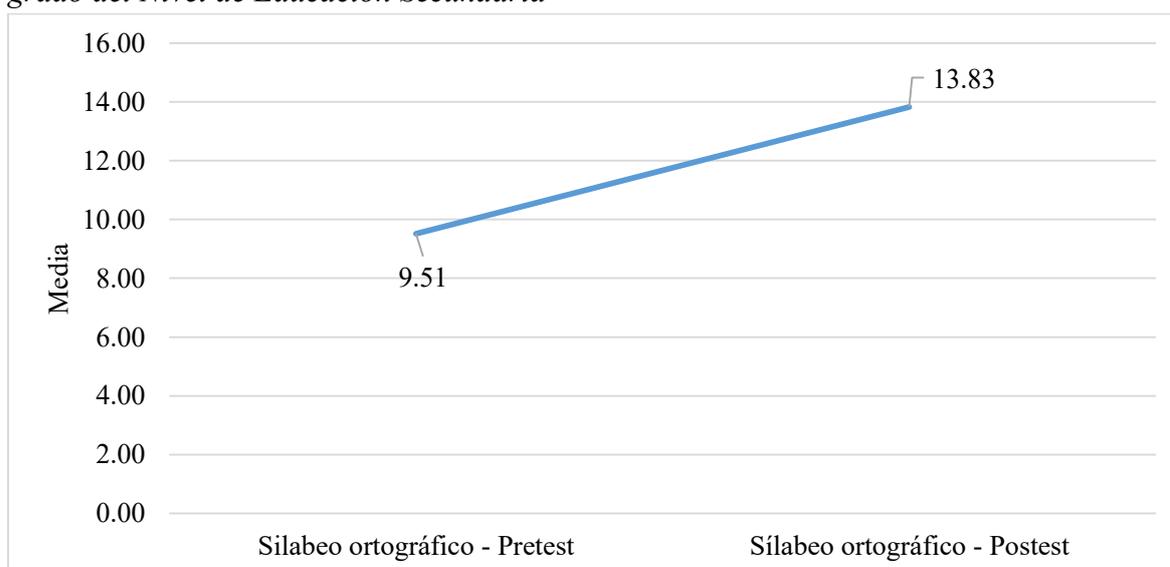
*Descriptivos del silabeo ortográfico – pre y postest en los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*

Estadísticos	Silabeo ortográfico - Pretest	Silabeo ortográfico – Postest	Diferencia
N	121	121	121
Media	9,51	13,83	4,31
Desviación estándar	3,324	2,120	3,77
Mínimo	0	10	-3
Máximo	15	18	18

Fuente: Instrumento aplicado.

**Figura 14**

*Comparación de medias del silabeo ortográfico – pre y postest en los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*



Fuente: Elaboración propia en base a la tabla.

## Interpretación

Como se observa el promedio de los puntajes pre y post difieren en 4,31; en referencia al promedio de pretest 9,51 se ha incrementado significativamente a 13,83 en el postest, teniendo un crecimiento de 4,31 puntos, lo que indica que existe mayor compromiso de las notas vigesimales de la acentuación ortográfica, así como también las medidas de dispersión como error típico y desviación estándar nos indica que presenta cierta variabilidad y dispersión en los puntajes del silabeo ortográfico de los estudiantes de Cuarto Grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco.

Por tanto, existe efecto y cambio en el comportamiento de los puntajes, para contrastar esta suposición utilizaremos el estadístico de prueba ya mencionado, es así como hallaremos el valor de “t” y el p-valor para tomar la decisión.

### 1. Planteamiento de la hipótesis.

- Hipótesis nula (Ho):

El silabeo ortográfico después de ser aplicados no es mayor que antes de su aplicación.

- Hipótesis alterna (H1):

El silabeo ortográfico después de ser aplicados es mayor que antes de su aplicación.

### 2. Nivel de significancia(alfa): $\alpha = 5\%$ (0.05)

Para todo valor de probabilidad igual o menor que 0.05, se rechaza Ho y acepta H1.

### 3. Prueba estadística: t student para muestras relacionadas

**Aplicación de la prueba estadística:**

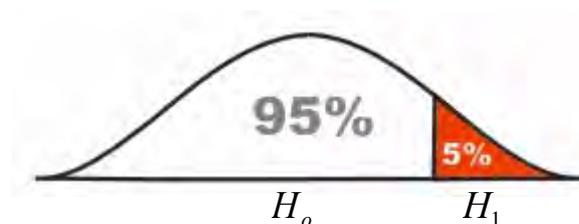
$$t_o = \frac{\bar{d} - 0}{\sqrt{\frac{S^2}{n}}}$$

**Valores calculados:**

**Valor de “t”:** 14,280

**Valor de p:** = 0,000 = 0,0% se divide: 0,000/2 = 0,000

**Prueba a una cola (unilateral)**



$$H_0 : A \leq B$$

$$H_1 : A > B$$

Se realiza esta prueba a una sola cola pues estamos determinando si las capacidades son mejores, mayores o se han incrementado, es así como nos resulta más fácil de probar la hipótesis del investigador.

#### 4. Lectura del p-valor (a priori):

Se indica que a un margen de error se acepta la hipótesis alternativa del investigador.

*H1: Con una probabilidad de error del 5,0% El silabeo ortográfico después de ser aplicados es mayor que antes de su aplicación.*

#### 5. Elección de la Hipótesis:

“El silabeo ortográfico después de ser aplicados es mayor que antes de su aplicación.”

#### Conclusión:

En 121 estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco, se ha logrado evidenciar el aumento/incremento positivo de El silabeo ortográfico después de ser aplicados es mayor que antes de su aplicación en el pretest.

**Tabla 17**

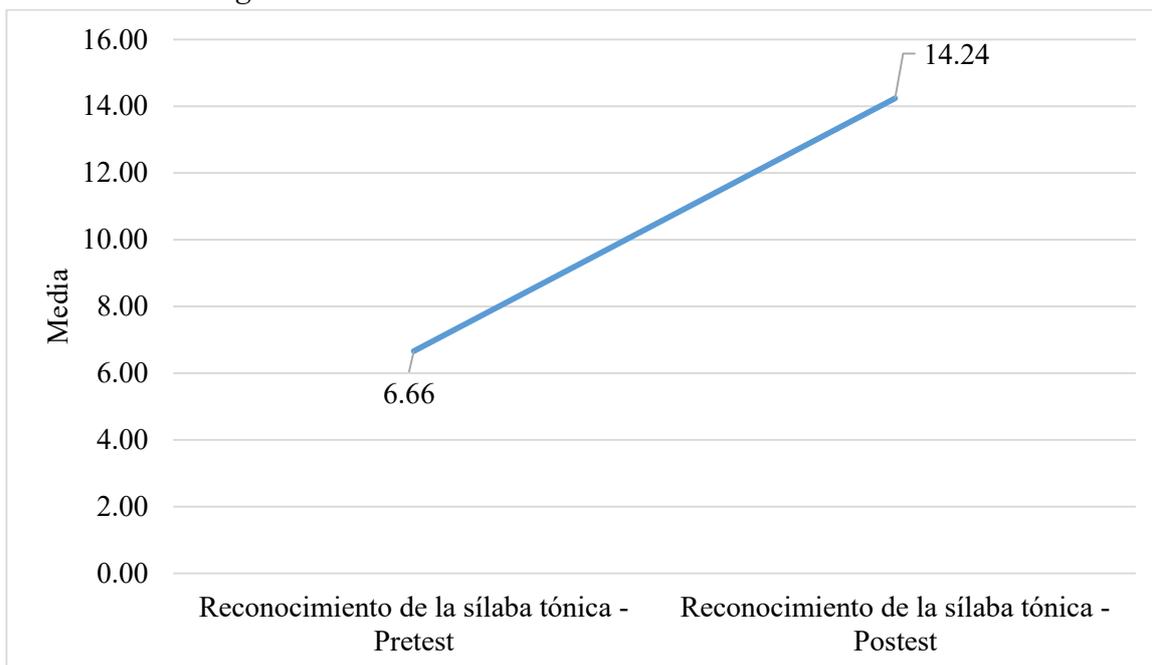
*Descriptivos del reconocimiento de la sílaba tónica – pre y postest en los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*

Estadísticos	Reconocimiento de la sílaba tónica - Pretest	Reconocimiento de la sílaba tónica - Postest	Diferencia
N	121	121	121
Media	6,66	14,24	7,58
Desviación estándar	4,230	3,036	5,17
Mínimo	0	0	-7
Máximo	13	18	18

Fuente: Instrumento aplicado.

**Figura 15**

*Comparación de medias del reconocimiento de la sílaba tónica – pre y pos test en los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*



Fuente: Elaboración propia en base a la tabla.

### **Interpretación**

Como se observa el promedio de los puntajes pre y post difieren en 7,58; en referencia al promedio de pretest 6,66 se ha incrementado significativamente a 14,24 en el posttest, teniendo un crecimiento de 7,58 puntos, lo que indica que existe mayor compromiso de las notas vigesimales de la acentuación ortográfica, así como también las medidas de dispersión como error típico y desviación estándar nos indica que presenta cierta variabilidad y dispersión en los puntajes del reconocimiento de la sílaba tónica de los estudiantes de Cuarto Grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco.

Por tanto, existe efecto y cambio en el comportamiento de los puntajes, para contrastar esta suposición utilizaremos el estadístico de prueba ya mencionado, es así como hallaremos el valor de “t” y el p-valor para tomar la decisión.

#### **1. Planteamiento de la hipótesis.**

- Hipótesis nula (H<sub>0</sub>):

El reconocimiento de la sílaba tónica después de ser aplicados no es mayor que antes de su aplicación.

- Hipótesis alterna (H1):

El reconocimiento de la sílaba tónica después de ser aplicados es mayor que antes de su aplicación.

2. **Nivel de significancia(alfa):**  $\alpha = 5\%$  (0.05)

Para todo valor de probabilidad igual o menor que 0.05, se rechaza  $H_0$  y acepta  $H_1$ .

3. **Prueba estadística:** t student para muestras relacionadas

**Aplicación de la prueba estadística:**

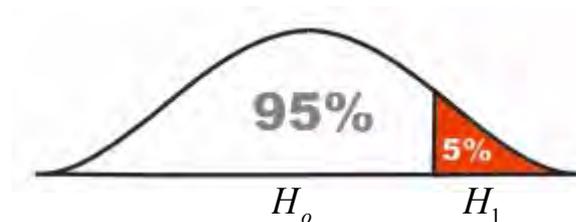
$$t_o = \frac{\bar{d} - 0}{\sqrt{\frac{S^2}{n}}}$$

**Valores calculados:**

**Valor de “t”:** 18,767

**Valor de p:** = 0,000 = 0,0% se divide:  $0,000/2 = 0,000$

**Prueba a una cola (unilateral)**



$$H_o : A \leq B$$

$$H_1 : A > B$$

Se realiza esta prueba a una sola cola pues estamos determinando si las capacidades son mejores, mayores o se han incrementado, es así como nos resulta más fácil de probar la hipótesis del investigador.

4. **Lectura del p-valor (a priori):**

Se indica que a un margen de error se acepta la hipótesis alternativa del investigador.

*H<sub>1</sub>: Con una probabilidad de error del 5,0% El reconocimiento de la sílaba tónica después de ser aplicados no es mayor que antes de su aplicación.*

5. **Elección de la Hipótesis:**

“El reconocimiento de la sílaba tónica después de ser aplicados no es mayor que antes de su aplicación”.

**Conclusión:**

En 121 estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco, se ha logrado evidenciar el aumento/incremento positivo del reconocimiento de la sílaba tónica después de ser aplicados es mayor que antes de su aplicación en el pretest.

**Tabla 18**

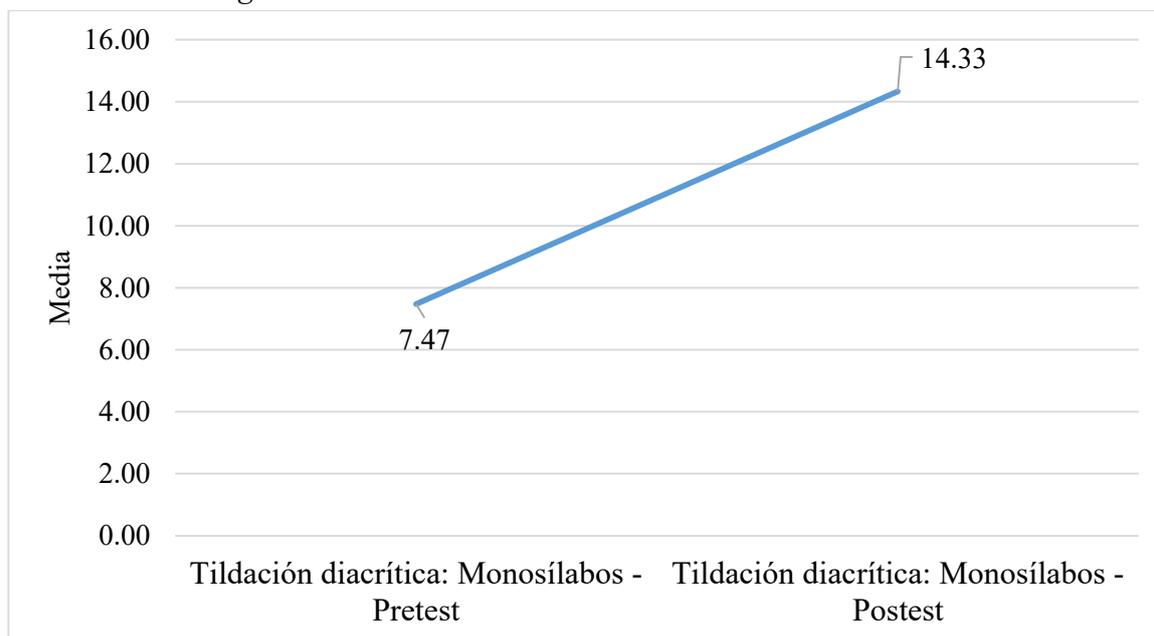
*Descriptivos de la tildación diacrítica: Monosílabos – pre y pos test en los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*

Estadísticos	Tildación diacrítica: Monosílabos - Pretest	Tildación diacrítica: Monosílabos - Postest	Diferencia
N	121	121	121
Media	7,47	14,33	6,86
Desviación estándar	4,585	2,350	4,51
Mínimo	0	7	-3
Máximo	15	18	18

Fuente: Instrumento aplicado.

**Figura 16**

*Comparación de medias de la tildación diacrítica: Monosílabos – pre y pos test en los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*



Fuente: Elaboración propia en base a la tabla.

### Interpretación

Como se observa el promedio de los puntajes pre y post difieren en 6,86; en referencia al promedio de pretest 7,47 se ha incrementado significativamente a 14,33 en el postest, teniendo un crecimiento de 6,86 puntos, lo que indica que existe mayor compromiso de las

notas vigesimales de la acentuación ortográfica, así como también las medidas de dispersión como error típico y desviación estándar nos indica que presenta cierta variabilidad y dispersión en los puntajes de la tildación diacrítica: Monosílabos de los estudiantes de Cuarto Grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco.

Por tanto, existe efecto y cambio en el comportamiento de los puntajes, para contrastar esta suposición utilizaremos el estadístico de prueba ya mencionado, es así como hallaremos el valor de “t” y el p-valor para tomar la decisión.

### 1. Planteamiento de la hipótesis.

- Hipótesis nula ( $H_0$ ):

La tildación diacrítica: Monosílabos después de ser aplicados no es mayor que antes de su aplicación.

- Hipótesis alterna ( $H_1$ ):

La tildación diacrítica: Monosílabos después de ser aplicados es mayor que antes de su aplicación.

### 2. Nivel de significancia(alfa): $\alpha = 5\%$ (0.05)

Para todo valor de probabilidad igual o menor que 0.05, se rechaza  $H_0$  y acepta  $H_1$ .

### 3. Prueba estadística: t student para muestras relacionadas

#### Aplicación de la prueba estadística:

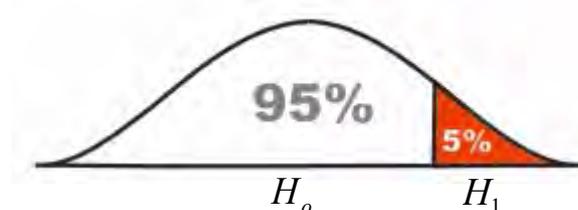
$$t_o = \frac{\bar{d} - 0}{\sqrt{\frac{S^2}{n}}}$$

Valores calculados:

Valor de “t”: 17,341

Valor de p: = 0,000 = 0,0% se divide:  $0,000/2 = 0,000$

Prueba a una cola (unilateral)



$$H_0 : A \leq B$$

$$H_1 : A > B$$

Se realiza esta prueba a una sola cola pues estamos determinando si las capacidades son mejores, mayores o se han incrementado, es así como nos resulta más fácil de probar la hipótesis del investigador.

#### 4. Lectura del p-valor (a priori):

Se indica que a un margen de error se acepta la hipótesis alternativa del investigador.

*H1: Con una probabilidad de error del 5,0% La tildación diacrítica: Monosílabos después de ser aplicados no es mayor que antes de su aplicación.*

#### 5. Elección de la Hipótesis:

“La tildación diacrítica: Monosílabos después de ser aplicados no es mayor que antes de su aplicación”.

#### Conclusión:

En 121 estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco, se ha logrado evidenciar el aumento/incremento positivo de la tildación diacrítica: Monosílabos después de ser aplicados es mayor que antes de su aplicación en el pretest.

#### Tabla 19

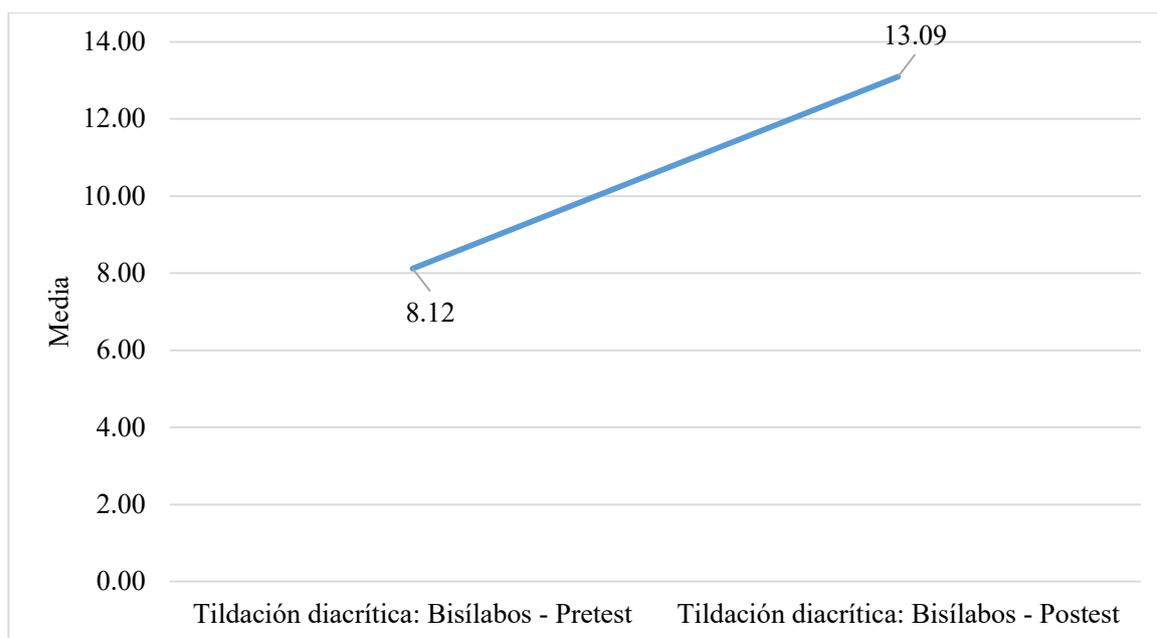
*Descriptivos de la tildación diacrítica: Bisílabos – pre y pos test en los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*

Estadísticos	Tildación diacrítica: Bisílabos - Pretest	Tildación diacrítica: Bisílabos - Postest	Diferencia
N	121	121	121
Media	8,12	13,09	4,98
Desviación estándar	3,236	2,736	3,99
Mínimo	0	0	-10
Máximo	15	18	18

Fuente: Instrumento aplicado.

#### Figura 17

*Comparación de medias de la tildación diacrítica: Bisílabos – pre y pos test en los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*



Fuente: Elaboración propia en base a la tabla.

### Interpretación

Como se observa el promedio de los puntajes pre y post difieren en 4,98; en referencia al promedio de pretest 8,12 se ha incrementado significativamente a 13,09 en el postest, teniendo un crecimiento de 4,98 puntos, lo que indica que existe mayor compromiso de las notas vigesimales de la acentuación ortográfica, así como también las medidas de dispersión como error típico y desviación estándar nos indica que presenta cierta variabilidad y dispersión en los puntajes de la tildación diacrítica: Bisílabos de los estudiantes de Cuarto Grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco.

Por tanto, existe efecto y cambio en el comportamiento de los puntajes, para contrastar esta suposición utilizaremos el estadístico de prueba ya mencionado, es así como hallaremos el valor de “t” y el p-valor para tomar la decisión.

#### 1. Planteamiento de la hipótesis.

- Hipótesis nula (H<sub>0</sub>):

La tildación diacrítica: Bisílabos después de ser aplicados no es mayor que antes de su aplicación.

- Hipótesis alterna (H<sub>1</sub>):

La tildación diacrítica: Bisílabos después de ser aplicados es mayor que antes de su aplicación.

**2. Nivel de significancia(alfa):**  $\alpha = 5\%$  (0.05)

Para todo valor de probabilidad igual o menor que 0.05, se rechaza  $H_0$  y acepta  $H_1$ .

**3. Prueba estadística:** t student para muestras relacionadas

**Aplicación de la prueba estadística:**

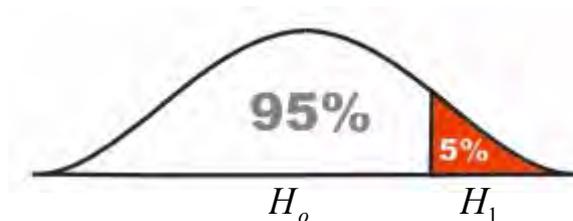
$$t_o = \frac{\bar{d} - 0}{\sqrt{\frac{S^2}{n}}}$$

**Valores calculados:**

**Valor de “t”:** 18,240

**Valor de p:** = 0,000 = 0,0% se divide:  $0,000/2 = 0,000$

**Prueba a una cola (unilateral)**



$$H_o : A \leq B$$

$$H_1 : A > B$$

Se realiza esta prueba a una sola cola pues estamos determinando si las capacidades son mejores, mayores o se han incrementado, es así como nos resulta más fácil de probar la hipótesis del investigador.

**4. Lectura del p-valor (a priori):**

Se indica que a un margen de error se acepta la hipótesis alternativa del investigador.

*H1: Con una probabilidad de error del 5,0% La tildación diacrítica: Bisílabos después de ser aplicados no es mayor que antes de su aplicación.*

**5. Elección de la Hipótesis:**

“La tildación diacrítica: Bisílabos después de ser aplicados no es mayor que antes de su aplicación”.

**Conclusión:**

En 121 estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco, se ha logrado evidenciar el aumento/incremento positivo de la tildación diacrítica: Bisílabos después de ser aplicados es mayor que antes de su aplicación en el pretest.

**Tabla 20**

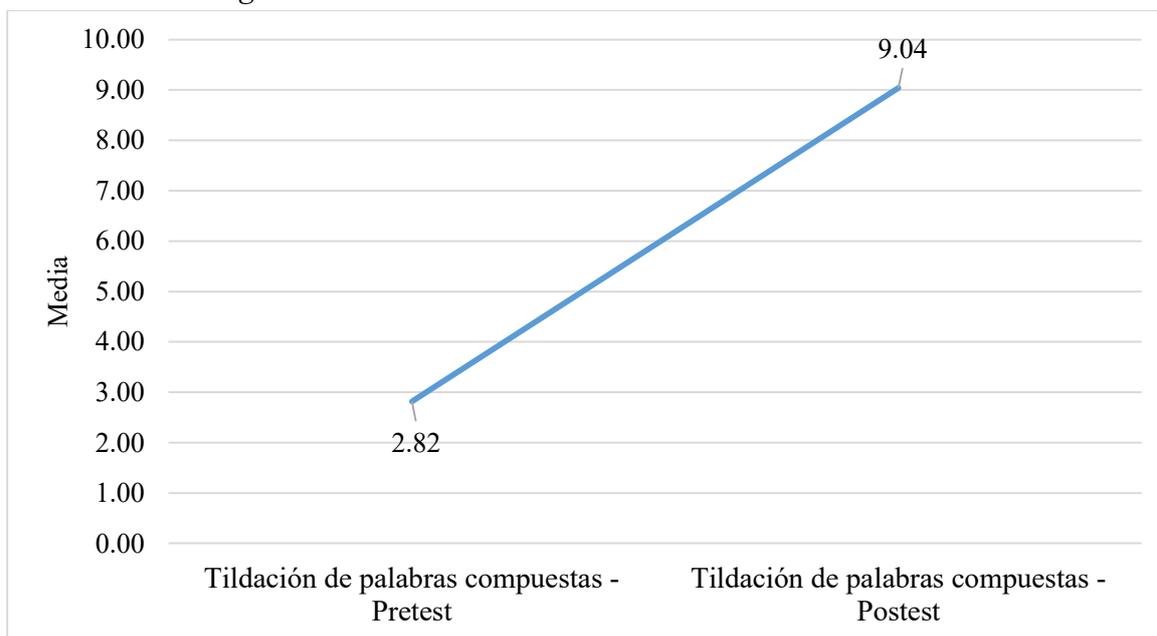
*Descriptivos de la tildación de palabras compuestas – pre y pos test en los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*

Estadísticos	Tildación de palabras compuestas - Pretest	Tildación de palabras compuestas - Postest	Diferencia
N	121	121	121
Media	2,82	9,04	6,22
Desviación estándar	3,770	3,414	4,55
Mínimo	0	0	-6
Máximo	13	15	15

Fuente: Instrumento aplicado.

**Figura 18**

*Comparación de medias de la tildación de palabras compuestas – pre y pos test en los estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria*



Fuente: Elaboración propia en base a la tabla.

### Interpretación

Como se observa el promedio de los puntajes pre y post difieren en 6,22; en referencia al promedio de pretest 2,82 se ha incrementado significativamente a 9,04 en el postest, teniendo un crecimiento de 6,22 puntos, lo que indica que existe mayor compromiso de las

notas vigesimales de la acentuación ortográfica, así como también las medidas de dispersión como error típico y desviación estándar nos indica que presenta cierta variabilidad y dispersión en los puntajes de la tildación de palabras compuestas de los estudiantes de Cuarto Grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco.

Por tanto, existe efecto y cambio en el comportamiento de los puntajes, para contrastar esta suposición utilizaremos el estadístico de prueba ya mencionado, es así como hallaremos el valor de “t” y el p-valor para tomar la decisión.

### 1. *Planteamiento de la hipótesis.*

- Hipótesis nula (Ho):

La tildación de palabras compuestas después de ser aplicados no es mayor que antes de su aplicación.

- Hipótesis alterna (H1):

La tildación de palabras compuestas después de ser aplicados es mayor que antes de su aplicación.

### 2. *Nivel de significancia(alfa):* $\alpha = 5\%$ (0.05)

Para todo valor de probabilidad igual o menor que 0.05, se rechaza Ho y acepta H1.

### 3. *Prueba estadística:* t student para muestras relacionadas

#### **Aplicación de la prueba estadística:**

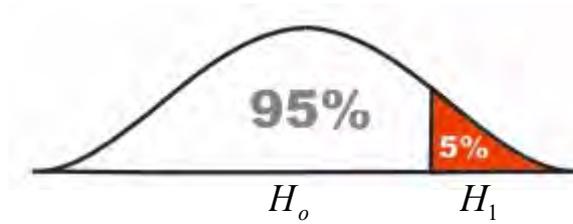
$$t_o = \frac{\bar{d} - 0}{\sqrt{\frac{S^2}{n}}}$$

#### **Valores calculados:**

**Valor de “t”:** 10,838

**Valor de p:** = 0,000 = 0,0% se divide: 0,000/2 = 0,000

#### **Prueba a una cola (unilateral)**



$$H_0 : A \leq B$$

$$H_1 : A > B$$

Se realiza esta prueba a una sola cola pues estamos determinando si las capacidades son mejores, mayores o se han incrementado, es así como nos resulta más fácil de probar la hipótesis del investigador.

#### **4. Lectura del p-valor (a priori):**

Se indica que a un margen de error se acepta la hipótesis alternativa del investigador.

*H<sub>1</sub>: Con una probabilidad de error del 5,0% La tildación de palabras compuestas después de ser aplicados no es mayor que antes de su aplicación.*

#### **5. Elección de la Hipótesis:**

“La tildación de palabras compuestas después de ser aplicados no es mayor que antes de su aplicación”.

#### **Conclusión:**

En 121 estudiantes del 4° grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco, se ha logrado evidenciar el aumento/incremento positivo de la tildación de palabras compuestas después de ser aplicados es mayor que antes de su aplicación en el pretest.

## CONCLUSIONES

### Primera:

El uso de las cartillas semánticas en las sesiones de aprendizaje mejora sustancialmente la acentuación ortográfica en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria, demostrando una mejoría en el silabeo ortográfico, reconocimiento de la sílaba tónica, en la tildación diacrítica de monosílabos y bisílabos, así como también en la tildación de palabras compuestas, además se evidencia con mayor notoriedad en la tildación diacrítica de monosílabos y el reconocimiento de la sílaba tónica con óptimos resultados, logrando un nivel excelente en su mayoría. Dado por el promedio de puntajes obtenidos en un pre test del 6,76 y luego del experimento se observa una mejor acentuación ortográfica en el pos test con un puntaje promedio del 13,05.

### Segunda:

El uso adecuado de las cartillas semánticas en las sesiones de aprendizaje mejora sustancialmente el silabeo ortográfico en la acentuación ortográfica en los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria, demostrándose un óptimo progreso en la concurrencia vocálica y consonántica. Dado por el promedio de puntajes obtenidos en un pre test del 9,51 y luego del experimento se observa una mejoría considerable en el pos test con un puntaje promedio del 13,83.

### Tercera:

El uso adecuado de las cartillas semánticas en las sesiones de aprendizaje mejora sustancialmente el reconocimiento de la sílaba tónica de la acentuación ortográfica de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria, demostrando que, los estudiantes optimizan considerablemente la pronunciación silábica, la identificación de las palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas, asimismo en la tildación de la sílaba tónica. Dado por el promedio de puntajes obtenidos en un pre test del 6,66 y luego del experimento se observa una mejoría considerable en el pos test con un puntaje promedio del 14,24.

### Cuarta:

El uso adecuado de las cartillas semánticas en las sesiones de aprendizaje mejora sustancialmente la tildación diacrítica de monosílabos, que forman parte de la acentuación ortográfica de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria, demostrándose una mayor capacidad para identificar el pronombre personal, el adjetivo posesivo, artículo,

verbo, preposición y conjunción condicional. Dado por el promedio de puntajes obtenidos en un pre test del 7,47 y luego del experimento se observa una mejoría considerable en el pos test con un puntaje promedio del 14,33.

Quinta:

El uso adecuado de las cartillas semánticas en las sesiones de aprendizaje mejora sustancialmente la tildación diacrítica de bisílabos en la acentuación ortográfica de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria, logrando que los estudiantes mejoren en la tildación bisilábica demostrativa, interrogativa y exclamativa. Dado por el promedio de puntajes obtenidos en un pre test del 8,12 y luego del experimento se observa una mejoría considerable en el pos test con un puntaje promedio del 13,09.

Sexta:

El uso adecuado de las cartillas semánticas en las sesiones de aprendizaje mejora sustancialmente la tildación de palabras compuestas de la acentuación ortográfica de los estudiantes del cuarto grado de educación secundaria, incidiendo en la mejora de la capacidad de los estudiantes para identificar las palabras formadas con prefijos, con sufijos y la tildación de verbos con pronombres enclíticos. Dado por el promedio de puntajes obtenidos en un pre test del 2,82 y luego del experimento se observa una mejoría considerable en el pos test con un puntaje promedio del 9,04.

## RECOMENDACIONES

Primera:

Al Coordinador Académico y Coordinador del Área, es necesario implementar reuniones de colegiado, con el fin de hacer un diagnóstico, exhaustivo de la acentuación ortográfica, que en estos últimos años tiene mucho descuido por parte de los estudiantes, quienes se están acostumbrados a utilizar palabras argot, dado por el uso frecuente de las redes sociales, donde no se exige mayores cuidados de la acentuación ortográfica, esto ha reducido en los estudiantes la capacidad de redacción de textos escritos, teniendo en cuenta la adecuada tildación. Por tanto, para evitar esta situación el plan deberá considerar la aplicación de diferentes estrategias, en especial el uso de las cartillas semánticas, considerando como temas más importantes la tildación de bisílabos y palabras compuestas, puestos casos son los más dificultosos para los estudiantes.

Segunda:

Sugerir a los docentes del Área de Comunicación de la Institución educativa para que realicen el uso constante y adecuado de las cartillas semánticas, en especial para mejorar la tildación ortográfica de los estudiantes del VII Ciclo de Educación Básica. Para lo cual se deben elaborar proyectos de innovación, porque las cartillas semánticas también se pueden elaborar a través de un recurso tecnológico, lo cual sería aprovechado para hacer notorio las diferencias de una adecuada acentuación al momento de producir textos escritos, y el efecto negativo de las redes sociales.

Tercera:

Es fundamental que en las diferentes lecturas que se desarrollan en aula se seleccionen palabras que involucren la tildación bisilábica, para que los estudiantes puedan correctamente escribir textos interrogativos, exclamativos y demostrativos, debido a que cada caso tiene sus particularidades en cuanto una apropiada acentuación ortográfica.

Cuarta:

Proponer a los docentes del Área de Comunicación de la Institución Educativa para que realicen actividades grupales, en especial para reconocer las normas ortográficas de acentuación según la Real Académica Española, mediante el uso de las cartillas semánticas.

Quinta:

Proponer a los docentes del Área de Comunicación de la Institución Educativa para que realicen el uso constante y adecuado de las cartillas semánticas, relacionados con los diferentes casos de tildación general y especial. En el plan o proyectos de innovación a ser implementados, es necesario que se considere fundamental la tildación de palabras compuestas, tales como los prefijos, sufijos y verbos con pronombres enclíticos, para afianzar en los estudiantes una adecuada tildación de este tipo de palabras.

Sexta:

Es sugerente la revisión constante de la acentuación ortográfica, no solamente por los docentes del Área de Comunicación, sino que se un seguimiento conjunto que involucre a todas las Áreas Curriculares, para fomentar una apropiada tildación de las palabras que redactan los estudiantes, de esta forma, se puede mejorar la acentuación ortográfica, y de ser el caso también pueden utilizar las cartillas semánticas en caso que vengan ser muy problemáticos, en horarios diferenciados y reforzamiento personalizado en la biblioteca de la institución educativa.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, V., & Moreno, A. (2005). *Dificultades del lenguaje en ambientes. Dificultades del lenguaje en ambientes*. Barcelona: Ed. Masson.
- Alarcos, E. (1995). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Alcantara, E. Y., Oscco, A. G., & Puris, E. F. (2014). *Aplicación de módulos didácticos de ortografía acentual y su eficacia en la competencia ortográfica de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa Jorge Basadre, Ugel 06, Chaclacayo, 2014*. Lima: Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Almanza, Y. (2017). *Conciencia ortográfica y niveles de dominio ortográfico de los cambios ortográficos dados por la RAE y ASALE en el 2010 en los docentes de secundaria de la Institución Educativa G.U.E. Mariano Melgar, Arequipa 2012 – 2016*. Arequipa: Universidad Nacional de San Agustín.
- Alvarado, L., & Garate, X. (2017). *Memoria auditiva inmediata y rendimiento ortográfico en la escritura al dictado en estudiantes del sexto grado de educación primaria de las instituciones I.E. Mx. Jorge Chávez Chaparro, I.E. Mx. Fortunato L. Herrera, e I.E.P. Mx. Inmaculada Concepción*. Cusco: Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.
- Ausubel, D. P. (1973). *La educación y la estructura del conocimiento. Investigaciones sobre el proceso de aprendizaje y la naturaleza de las disciplinas que integran el currículum*. Buenos Aires: Ed. El Ateneo.
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México DF: Ed. Trillas.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós: Barcelona.
- Ausubel, D. P., Novak, J., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México DF: Trillas.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Canadá: General Learning Press.
- Bunge, M. (2002). *Ser, saber y hacer*. México DF: Paidós.
- Bustos, A. (2013). *Manual de acentuación. Explicaciones detalladas, Ejercicios para practicar*. Madrid: Lengua-e.
- Cordova, M. (2006). *Diccionario pedagógico*. Cusco: Editorial Universitaria.
- Dale, P. (1989). *Desarrollo del lenguaje. Un enfoque psicolingüístico*. México DF: Trillas.

- Dubois, J. (1998). *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.
- Escarpanter, J. (1979). *Introducción a la moderna gramática española*. Bogotá: Playor.
- Forgione, J. (1979). *Ortografía intuitiva*. Buenos Aires: Kapelusz S. A.
- Goffman, E. (1987). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Madrid: Murguía D.L.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw Hill - Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Herrera, G. (2013). *Las cartillas de primeras letras en la educación colombiana*. Colombia.
- Hilares, C. (2009). *Construyendo materiales educativos de matemáticas*. Cusco: Editorial Universitaria.
- Junco, M., & Asencio, N. (2011). *Estrategias metodológicas que permiten diferenciar el uso de la tilde en las palabras según el acento*. Milagro: Universidad Estatal de Milagro.
- Lara, M. L., & Moncayo, I. (2010). *La enseñanza de la ortografía en los estudiantes de los sextos y séptimos años de educación básica de la Escuela Particular Padre "Doménico Leonati" ciudad de Otavalo, durante el año lectivo 2009-2010". propuesta alternativa guía didáctica*. Ibarra: Universidad Técnica del Norte.
- Leiva, J. C., & Silvia, L. (2018). *Los juegos verbales y el mejoramiento de la ortografía de los estudiantes del V ciclo de la I.E. N° 82991 de La Rinconada – Hualgayoc, 2018*. Lima: Universidad César Vallejo.
- López, H. (2016). La semántica. *Enciclopedia de Lingüística Hispánica*, 1-22.
- Martínez, E. (2002). *Lingüística. Teoría y aplicaciones*. Barcelona: Ed. Masson.
- Mendoza, J. M., Mendoiza, O. C., & Peralta, B. (2015). *Diseño de una cartilla didáctica para potenciar el uso pedagógico del celular en los estudiantes de décimo grado de la Institución Educativa Técnica Agropecuaria y Comercial del Municipio de San Pablo*. Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores.
- Moreno, I. (2004). *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula*. México DF.
- Muñoz, C. (2006). Semántica cognitiva: Modelos cognitivos y espacios mentales. *Revista de Filosofía a Parte Rei*, 1-28.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1989). *Material didáctico escrito: Un apoyo indispensable*. Programa regional de educación en población de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- Ortiz, L., & Terrones, D. (2003). *Aprendizaje significativo*. Piura: Promeb.
- Palomino, J. A., Peña, J. D., Zevallos, G., & Orizano, L. A. (2015). *Metodología de la Investigación: Guía para elaborar un proyecto en salud y educación*. Lima: Editorial San Marcos E.I.R.L.
- Peñalver, M. (1998). Problemas Ortográficos del Español Actual. *Anuario de Estudios Filosóficos*, 277-297.
- Pérez, M. (1994). *El currículo y sus componentes*. Barcelona: Oikos-Tao.
- Portilla Durand, L. P. (2003). *El problema de la acentuación ortográfica de los estudiantes sanmarquinos*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Escuela de Post-Grado.
- Real Academia Española. (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Rojas, R. J. (2002). *Introducción a la moderna gramática española*. La Paz.
- Saco, R. M. (1996). *Funciones de los materiales educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Salvador, J. A. (2015). *Aplicación del método basado en cuadros lógicos para mejorar el aprendizaje de la tildación diacrítica de monosílabos en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la I. E. Santa María Reina, Chimbote, 2012*. Nuevo Chimbote: Universidad Nacional del Santa.
- Segovia, H. U., & Yucra, J. M. (2017). *Uso de cartillas semánticas con lenguaje matemático para la resolución de problemas en los niños de 4to grado de educación primaria de la I.E. N°51017 de Mariscal Gamarra - Cusco, 2015*. Cusco: Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco.
- Sierra, R. (2001). *Técnicas investigación social*. España: Thomson Editores Spain.
- Sotomayor, C., Molina, D., Bedwell, P., & Hernández, C. (2013). Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3°, 5° y 7° básico. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 105-131.
- Yujra, C. (2011). *Aplicación de estrategias de acentuación en estudiantes de 6to. de secundaria de la ciudad de El Alto*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.

# **ANEXOS**

### Anexo 1: Matriz de consistencia

Tema: Uso de cartillas semánticas y acentuación ortográfica de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES Y DIMENSIONES	METODOLOGÍA
<p><b>PROBLEMA GENERAL:</b> ¿Cuál es el efecto del uso de las cartillas semánticas en la acentuación ortográfica de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019?</p>	<p><b>OBJETIVO GENERAL:</b> Explicar el efecto del uso de las cartillas semánticas en la acentuación ortográfica de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019.</p>	<p><b>HIPÓTESIS GENERAL:</b> El uso de las cartillas semánticas mejora significativamente la acentuación ortográfica de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019.</p>	<p><b>VARIABLE INDEPENDIENTE:</b> Uso de las cartillas semánticas</p> <p><b>DIMENSIONES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Silabeo de las palabras.</li> <li>▪ Tildación general.</li> <li>▪ Tildación especial.</li> </ul>	<p><b>TIPO DE INVESTIGACIÓN</b> Aplicada.</p> <p><b>DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</b> Longitudinal y preexperimental.</p> <p><b>POBLACIÓN:</b> Está conformada por 599 estudiantes del nivel de educación secundaria.</p>
<p><b>PROBLEMAS ESPECÍFICOS:</b></p> <p>a) ¿Cuál es el efecto del uso de las cartillas semánticas en el silabeo ortográfico de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019?</p> <p>b) ¿Cuál es el efecto del uso de las cartillas semánticas en el reconocimiento de la sílaba tónica de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019?</p> <p>c) ¿Cuál es el efecto del uso de las cartillas semánticas en la tildación diacrítica monosilábica de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación</p>	<p><b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analizar el efecto del uso de las cartillas semánticas en el silabeo ortográfico de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019.</li> <li>2. Analizar el efecto del uso de las cartillas semánticas en el reconocimiento de la sílaba tónica de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019.</li> <li>3. Analizar el efecto del uso de las cartillas semánticas en la tildación diacrítica monosilábica de los estudiantes de cuarto grado del</li> </ol>	<p><b>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS:</b></p> <p>a) El uso de las cartillas semánticas mejora significativamente el silabeo ortográfico de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019.</p> <p>b) El uso de las cartillas semánticas mejora significativamente el reconocimiento de la sílaba tónica de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019.</p> <p>c) El uso de las cartillas semánticas mejora significativamente la tildación diacrítica monosilábica de</p>	<p><b>VARIABLE DEPENDIENTE:</b> Acentuación ortográfica</p> <p><b>DIMENSIONES</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Silabeo ortográfico.</li> <li>▪ Reconocimiento de la sílaba tónica.</li> <li>▪ Tildación diacrítica: Monosílabos.</li> <li>▪ Tildación diacrítica: Bisílabos.</li> <li>▪ Tildación de palabras compuestas.</li> </ul>	<p><b>MUESTRA:</b> Es un total de 121 estudiantes del cuarto grado del nivel de educación secundaria.</p> <p><b>MUESTREO:</b> No probabilístico por conveniencia.</p> <p><b>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE DATOS</b></p> <p><b>Técnica:</b> Observación. Encuesta.</p> <p><b>Instrumentos:</b></p>

<p>Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019?</p> <p>d) ¿Cuál es el efecto del uso de las cartillas semánticas en la tildación diacrítica bisilábica de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019?</p> <p>e) ¿Cuál es el efecto del uso de las cartillas semánticas en la tildación de palabras compuestas de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019?</p>	<p>Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019.</p> <p>4. Analizar el efecto del uso de las cartillas semánticas en la tildación diacrítica bisilábica de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019.</p> <p>5. Analizar el efecto del uso de las cartillas semánticas en la tildación de palabras compuestas de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019</p>	<p>los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019.</p> <p>d) El uso de las cartillas semánticas mejora significativamente la tildación diacrítica bisilábica de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019.</p> <p>e) El uso de las cartillas semánticas mejora significativamente la tildación de palabras compuestas de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019.</p>		<p>Ficha de observación. Cuestionario.</p> <p><b>TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE DATOS</b> Análisis descriptivo (tablas de frecuencia). Análisis inferencial (estadígrafo t student para muestras relacionadas).</p>
--	--	---	--	--

## Anexo 2: Matriz de operacionalización de las variables

Tema: Uso de cartillas semánticas y acentuación ortográfica de los estudiantes de cuarto grado del Nivel de Educación Secundaria de la Institución Educativa Miguel Grau Seminario del Cusco – 2019.

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de Medición
Uso de cartillas semánticas	Saco (1996) menciona que los materiales educativos son instrumentos que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje, en ese entender las cartillas semánticas es un material educativo que facilita la presentación de información, posibilitando el desarrollo de diversas actividades y experiencias de los estudiantes, de manera que induce en la exteriorización de los aprendidos a través de conductas observables, apoyando a los procesos internos de atención, percepción, transferencia y memorización del aprendizaje. (pp.1-2)	El uso de las cartillas semánticas como material educativo está en relación con mejorar el silabeo de las palabras, la tildación general y la tildación especial.	1. Silabeo de las palabras	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconoce la sílaba.</li> <li>- Planificación y clasificación de diptongos.</li> <li>- Formación de triptongos.</li> <li>- Clasificación de los hiatos.</li> </ul>	Nominal
			2. Tildación general	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diferencias del acento prosódico y ortográfico.</li> <li>- Reconocimiento de la ubicación del acento.</li> <li>- Reglas de la tildación de palabras agudas, graves, esdrújulas y sobre esdrújulas.</li> </ul>	Nominal
			3. Tildación especial	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificación de la tildación diacrítica.</li> <li>- Diferencia de las palabras tónicas y átonas en la tildación enfática.</li> <li>- Reglas generales de tildación de palabras compuestas y adverbios.</li> <li>- Reconocimiento de las formas verbales con pronombres enclíticos y las palabras unidas por un guón según las reglas generales de tildación.</li> </ul>	Nominal

Acentuación ortográfica	La ortografía acentual son normas específicas para la representación escrita del acento en las palabras. Se sabe que las palabras varían de significado según la sílaba tónica, en la que se apoya la mayor fuerza de voz al pronunciarla (Rojas, 2002, p.28).	La acentuación ortográfica que deben lograr desarrollar y diferenciar al momento de escribir es el silabeo ortográfico, el reconocimiento de la sílaba tónica, la tildación diacrítica (Monosílabos y bisílabos) y la tildación de palabras compuestas.	1. Silabeo ortográfico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concurrencia vocálica.</li> <li>- Concurrencia consonántica.</li> </ul>	Discreta
			2. Reconocimiento de la sílaba tónica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pronunciación silábica.</li> <li>- Identificación de las palabras agudas, graves, esdrújulas y sobresdrújulas.</li> <li>- Tildación de la sílaba tónica.</li> </ul>	Discreta
			3. Tildación diacrítica: Monosílabos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pronombre personal.</li> <li>- Adjetivo posesivo.</li> <li>- Artículo.</li> <li>- Verbo.</li> <li>- Preposición.</li> <li>- Conjunción condicional.</li> </ul>	Discreta
			4. Tildación diacrítica: Bisílabos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Demostrativos.</li> <li>- Interrogación.</li> <li>- Exclamación.</li> </ul>	Discreta
			5. Tildación de palabras compuestas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Palabras formadas con prefijos.</li> <li>- Palabras formadas con sufijos.</li> <li>- Tildación de verbos con pronombres enclíticos.</li> </ul>	Discreta

**Fuente:** Elaboración propia en base a la revisión de la acentuación ortográfica de (Rojas, 2002) y el aporte realizado por Saco (1996), con respecto a las funciones de los materiales educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

### Anexo 3: Instrumento de investigación

## UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO



### ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

### INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN (PRETEST)

Fecha: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Nro. de encuesta: \_\_\_\_\_

#### **Datos generales:**

Edad : \_\_\_\_\_ años.

Género : Masculino  Femenino

Grado y sección : \_\_\_\_\_

#### **Instrucciones:**

Deseamos conocer como la capacidad de acentuación ortográfica de los estudiantes del cuarto grado del nivel secundario, después de realizada la aplicación de las cartillas semánticas. (Este instrumento es considerado únicamente como diagnóstico de la acentuación ortográfica del estudiante)

Para asegurar la confidencialidad de sus respuestas, esta prueba es totalmente anónima.

### CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA ACENTUACIÓN ORTOGRÁFICA

#### **Ejercicio 1: Separa las sílabas de las siguientes palabras**

capa	rabo	callo	drama	tecla	blanco
flor	transporte	año	subrayar	subrepticio	sublime
ábside	regla	cápsula	magno	zigzag	sublunar
club	coñac	adherir	inhibir	tlaco	tlachique
náhuatl	atleta	atlántico	gneis	mnemotecnia	psíquico
xenofobia	lapso	exento	perspicaz	abstinencia	solsticio
experiencia	abstruso	constreñir	exprimir	adscripción	fórceps

**Ejercicio 2: Separa las sílabas de las siguientes palabras y di si son diptongos o hiatos**

izquierda poeta acentuación buey hiato miau

averigüéis lingüística averiguáis bienvenida paraguas alguacil

**Ejercicio 3: Según la sílaba tónica, clasifica las siguientes palabras en agudas, llanas, esdrújulas o sobreesdrújulas**

reloj, safari, cántaro, pelícano, cristal, prepáranoslos, cárcel, grave, política, melón, amar, inválido, café, revólver, ordenador, filósofo, difícil, peleábamos, cómpratelo, canta.

agudas	llanas	esdrújulas	sobreesdrújulas
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

**Ejercicio 4: Decide si en las siguientes palabras hay diptongo o hiato, y acentúalas según convenga**

maiz maldicion telefonear caiman buho

television arcaico merceria estentoreo reir

cohibido prohibido prohíbe reuma aereo

**Ejercicio 5: Escribe la tilde donde sea necesaria.**

Dame un beso Damelo Compranos un libro Compranoslo

¿Estás mirandome? Estaré esperandoos Dilo si lo sabes Dinoslo

Voy a traerte un regalo

Voy a traertelo

Envuelvameo por favor

Digame

Digameo

Sientese

Sientense

Sientate

Sentaos

Callate

Callaos



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL  
CUSCO**  
**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**  
**(POSTEST)**

Fecha: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Nro. de encuesta: \_\_\_\_\_

**Datos generales:**

Edad : \_\_\_\_\_ años.

Género : Masculino  Femenino

Grado y sección : \_\_\_\_\_

**Instrucciones:**

Deseamos conocer como la capacidad de acentuación ortográfica de los estudiantes del cuarto grado del nivel secundario, después de realizada la aplicación de las cartillas semánticas.

Lee atentamente cada una de las interrogantes y realice lo solicitado de acuerdo con lo desarrollado en las sesiones de aprendizaje.

Para asegurar la confidencialidad de sus respuestas, esta prueba es totalmente anónima.

**CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA ACENTUACIÓN ORTOGRÁFICA**

**1. Coloque los acentos sobre las palabras que los requieran. Luego divídalas en sílabas y clasifíquelas por el número de sílabas que tengan.**

- |               |                  |                  |                 |
|---------------|------------------|------------------|-----------------|
| 1. insípido   | 6. Paraíso       | 11. Miércoles    | 16 archipiélago |
| 2. altruista  | 7. Inscripción   | 12. Reúno        | 17. Párrafo     |
| 3. caballería | 8. Florecimiento | 13. Homogéneo    | 18. Instrucción |
| 4. increíble  | 9. Oceánico      | 14. Bibliografía |                 |
| 5. cerero     | 10. Jauría       | 15. Heroína      |                 |

**2. Algunas de las palabras de las frases que siguen requieren acento ortográfico. Pronúncielas y luego marque los acentos.**

- a) Los precios módicos.
- b) Ese capitulo corto.

- c) Es un método eficaz.
- d) Este lápiz no tiene punta.
- e) Los pisos son de mármol.
- f) El café no tiene azúcar.
- g) El día estuvo frío y además lluvioso.
- h) Su tío es un mecánico muy hábil.
- i) Es un líder muy admirado y también muy carismático.
- j) Había muchas personas en la celebración, pero apenas se podía oír la música.

**3. Marque con círculo las palabras que tengan diptongo y subraya las que tengan hiato.**

Aerosol	aguacate	aorta	leal	países	vehículo
Corriente	diorama	hueco	vía	suerte	cuerno
Poema	maestro	suave	piadoso	caries	soez
León	miedoso	siesta	puesta	búho	baúl

**4. Lea las oraciones en voz alta. Luego ponga los acentos a las palabras subrayadas de acuerdo con el sentido de la oración.**

- a) Se cortes, no cortes a nadie que este hablando.
- b) María ya termino su trabajo pero yo no termino ni en una hora.
- c) Todos sintieron gran júbilo cuando Teresa se jubilo.
- d) El maestro estimulo mucho a sus alumnos y eso fue un gran estimulo para ellos.
- e) Si, estimulo a mis compañeros a que lean los periódicos.
- f) En un ala de ese edificio hay un templo musulmán dedicado a Ala.
- g) Su papa recibió una audiencia para ver al Papa.
- h) La práctica hace al maestro; el que no practica no mejora mucho.
- i) Tienen un negocio muy prospero, el cual prospero rápidamente.
- j) Yo no participo mucho, pero mi hermano participo en varias competencias.

**5. Ponga los acentos a los monosílabos que los requieran. Explique por qué unos llevan acento y otros no.**

- a) Teresa, mi querida amiga, ¿que te pasa? Te he preguntado dos veces si este te es para mi o para tu mamá; a mi me parece que tu estás distraída hoy.
- b) El hijo le pidió el coche al padre pero la madre no quiere que el se lo de si ya es de noche.
- c) Se que tienes razón, mas ¿no crees que si aun los mas aburridos están bailando y se están divirtiendo de lo lindo, la fiesta ha sido un éxito? Si quieres que te de un consejo, no te preocupes de lo mas mínimo. — Si, es cierto.

**Anexo 4: Elaboración de las cartillas semánticas según las normas de acentuación ortográfica**

**A. Procedimiento**

La propuesta de la elaboración de la cartilla semántica se fundamenta en tres criterios secuenciales, los cuales deberán ser revisados en cada momento por las investigadoras para garantizar el cumplimiento adecuado por parte del estudiante.

1. Revisión de textos referentes a la acentuación ortográfica, debiendo tener en cuenta los textos proporcionados por el Ministerio de Educación, de la biblioteca de la Institución Educativa y textos digitales, especialmente libros y artículos científicos respecto al tema.
2. Selección de los fundamentos teóricos que más estén relacionados con el objetivo de la investigación y las matrices de investigación, además que sean lo más comprensibles para el estudiante.
3. Ejecución de la estrategia, fundamentado en la elaboración de las cartillas semánticas, debiéndose tener como modelo el que se muestra a continuación:

El contenido de las cartillas semánticas presentará las siguientes características:

***Acentuación sin guion:***

*La acentuación ortográfica responde a las reglas de tildación general.*

*Ejemplos:*

*Así + mismo = asimismo.*

*Sabe + lo + todo = sabelotodo.*

*Corta + uñas = cortaúñas.*

*Vigésimo + séptimo = vigesimoséptimo.*

## **B. Materiales**

Los materiales serán proporcionados por los estudiantes, pues se requiere de preferencia cartulinas a ser recicladas de otros años escolares, evitando que acarree un costo adicional, además de compartir los materiales entre los estudiantes. Los materiales necesarios son los siguientes:

- Tijera.
- Goma.
- Lapiceros de colores.
- Cartulina de colores (crema, verde, rojo y azul que sean colores tenues).
- Plumones de colores para papel.

# UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO



## ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

### LISTA DE COTEJO DE LA ELABORACIÓN DE LAS CARTILLAS SEMÁNTICAS POR LOS ESTUDIANTES

Fecha: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Código modular estudiante: \_\_\_\_\_

**Datos generales del estudiante:**

Edad : \_\_\_\_\_ años.

Género : Masculino  Femenino

Grado y sección : \_\_\_\_\_

**Instrucciones:**

A continuación, se presenta una lista de cotejo que deberá ser llenado por el docente, para evidenciar que el estudiante está elaborando apropiadamente la cartilla semántica según los criterios indicados en cada sesión de aprendizaje. En caso se debe marcar si el estudiante cumple con las instrucciones de la elaboración y fundamentando si tuvieran alguna dificultad, para lo cual, deberá marcar con un aspa o equis en el casillero dado.

Llenado por las investigadoras:

Bach. Thalia Adela Aguirre Sutta

Bach. Yaquelin Eliana Quispe Quispe

**Lista de cotejo de elaboración de las cartillas semánticas de la acentuación ortográfica**

Dimensiones	Indicadores	Cumple		Observación
		Si	No	
Silabeo de las palabras	- Reconoce la sílaba.			
	- Planificación y clasificación de diptongos.			
	- Formación de triptongos.			
	- Clasificación de los hiatos.			
Tildación general	- Diferencias del acento prosódico y ortográfico.			
	- Reconocimiento de la ubicación del acento.			
	- Reglas de la tildación de palabras agudas, graves, esdrújulas y sobre esdrújulas.			

Tildación especial	- Identificación de la tildación diacrítica.			
	- Diferencia de las palabras tónicas y átonas en la tildación enfática.			
	- Reglas generales de tildación de palabras compuestas y adverbios.			
	- Reconocimiento de las formas verbales con pronombres enclíticos y las palabras unidas por un guón según las reglas generales de tildación.			

Anexo 5: Sesiones de aprendizaje

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nro. 01

**Título de la unidad: Aprendiendo el acento ortográfico y su clasificación**

**Sesión de aprendizaje: Acento ortográfico: Diptongos.**

**I. INFORMACIÓN GENERAL**

<b>I.E. MIXTA MIGUEL GRAU SEMINARIO</b>	<b>Investigadoras: Thalia Adela Aguirre Sutta y Yaquelin Eliana Quispe Quispe.</b>
<b>ÁREA: Comunicación</b>	<b>DURACIÓN: 2 horas</b>
<b>GRADO Y SECCIÓN: Cuarto “B”</b>	<b>FECHA: 15/11/2019</b>
<b>HORAS PEDAGÓGICAS: 9:30 am – 11:05 am</b>	

**II. PROPÓSITO DEL APRENDIZAJE, CRITERIOS DE APRENDIZAJE E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

<b>COMPETENCIA: ESCRIBE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS EN LENGUA MATERNA</b>			
<b>Capacidades del Área</b>	<b>Desempeños precisados</b>	<b>Evidencias de aprendizaje</b>	<b>Instrumento de evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecúa el texto a la situación comunicativa</li> <li>• Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada</li> <li>• Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente</li> <li>• Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Escribe</b> diversos tipos de textos, adecuándose al destinatario, tipo textual y a diversas características del género discursivo, de acuerdo con el propósito comunicativo, usando estratégicamente el registro formal e informal, seleccionando el formato y soporte, y un vocabulario pertinente y preciso que incluye sinónimos y términos especializados.</li> <li>• Para escribir diversos textos en su lengua materna es necesario que el estudiante tenga conocimientos específicos de la gramática, específicamente responde a la ortografía, que de acuerdo con el pretest presentan dificultades.</li> </ul>	<p><b>Diferencia la concurrencia vocálica del diptongo</b></p>	<p>Lista de cotejo</p>

Competencias transversales/ capacidades	
<p><b>Gestiona su aprendizaje de manera autónoma</b></p> <p>Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revisa la aplicación de estrategias, procedimientos, recursos y aportes de sus pares para realizar ajustes o cambios en sus acciones que permitan llegar a los resultados esperados.</li> </ul>
<b>Enfoque transversal</b>	<b>Valor/ Actitud/ acciones observables</b>
<b>Enfoque intercultural</b>	<p><b>Respeto:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Los docentes y estudiantes acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie debido a su lengua, su manera de hablar, su forma de vestir, sus costumbres o sus creencias.</li> <li>▪ Los docentes hablan la lengua materna de los estudiantes y los acompañan con respeto en su proceso de adquisición del castellano como segunda lengua.</li> </ul>

### III. MOMENTOS DE SESIÓN DE APRENDIZAJE

MOMENTOS		ACTIVIDADES Y/O ESTRATEGIAS	RECURSOS/ MATERIALES/ ESPACIOS	Duración
<b>INICIO</b>	<b>Motivación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las investigadoras saludan al docente de aula y a los estudiantes.</li> <li>- En seguida se da explica el motivo de la sesión de aprendizaje y la utilización de las cartillas semánticas.</li> <li>- Adicionalmente se hace una reflexión de la evaluación (pretest) sobre la acentuación ortográfica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartulina de tamaño A5.</li> <li>- Pulmones de colores o lápices de colores.</li> <li>- Regla para medir y trazar rectas.</li> <li>- Cinta de embalaje.</li> <li>- Ficha de trabajo.</li> </ul>	<b>20 min</b>
	<b>Recuperación de saberes previos</b>	<p>Se hace las siguientes interrogantes:</p> <p>¿Qué es la ortografía?</p> <p>¿Qué es la tildación o acentuación ortográfica y su clasificación?</p> <p>¿Qué es un diptongo?</p>		
	<b>Conflicto cognitivo</b>	<p>¿Por qué es importante la acentuación ortográfica y que problemas se evidencia por su inadecuada utilización? Debiendo fundamentar su respuesta.</p> <p>¿Cuándo una palabra debe llevar tilde? ¿Cómo identificar la tildación correcta de una palabra?</p> <p>¿Qué es el silabeo ortográfico y para qué sirve?</p>		

	<b>Propósito y organización</b>	Se les presenta el propósito. <b>Identificar la acentuación ortográfica a través del proceso de tildación general (utilizando el silabeo ortográfico).</b>		
<b>DESARROLLO</b>	<b>Primera actividad (Antes)</b>	Se hace conocimiento a los estudiantes sobre el material didáctico: Cartillas Semánticas. - Se explica sobre la importancia de las cartillas semánticas como material didáctico. - Se hace entrega de dos cartulinas a cada estudiante y una ficha sobre la acentuación ortográfica. - Luego se les explica la secuencia para la elaboración de las cartillas semánticas.	Ficha de aprendizaje.  Plumones de pizarra y mota.  Cartulinas (tamaño A5)	<b>50 min</b>
	<b>Segunda actividad (Durante)</b>	Después de haber explicado a los estudiantes sobre como elaborar las cartillas semánticas, además se les indica que: Una cartulina es sobre el concepto de acentuación ortográfica y su clasificación, la segunda es con respecto al diptongo.	Regla  Plumones o colores	
	<b>Tercera actividad (Después)</b>	Una vez culminada la actividad se refuerza y se hará la evaluación utilizando el instrumento de lista de cotejo (actitudes ante el tema, antes durante y después).		
<b>CIERRE</b>	<b>Reflexión del aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué aprendí sobre acentuación ortográfica?</li> <li>▪ ¿Cómo realizar un adecuado silabeo para identificar el diptongo?</li> <li>▪ ¿Concurrencia vocálica para determinar al diptongo?</li> </ul>		<b>10 min</b>

#### IV. FUENTE BIBLIOGRÁFICA

Alarcos, E. (1995). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Almanza, Y. (2017). *Conciencia ortográfica y niveles de dominio ortográfico de los cambios ortográficos dados por la RAE y ASALE en el 2010 en los docentes de secundaria de la Institución Educativa G.U.E. Mariano Melgar, Arequipa 2012 – 2016*. Arequipa: Universidad Nacional de San Agustín.

Hilares, C. (2009). *Construyendo materiales educativos de matemáticas*. Cusco: Editorial Universitaria.

Portilla Durand, L. P. (2003). *El problema de la acentuación ortográfica de los estudiantes sanmarquinos*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Escuela de Post-Grado.

Real Academia Española. (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

- Rojas, R. J. (2002). *Introducción a la moderna gramática española*. La Paz.
- Saco, R. M. (1996). *Funciones de los materiales educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Salvador, J. A. (2015). *Aplicación del método basado en cuadros lógicos para mejorar el aprendizaje de la tildación diacrítica de monosílabos en los estudiantes del segundo grado de educación secundaria de la I. E. Santa María Reina, Chimbote, 2012*. Nuevo Chimbote: Universidad Nacional del Santa.
- Yujra, C. (2011). *Aplicación de estrategias de acentuación en estudiantes de 6to. de secundaria de la ciudad de El Alto*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.

.....  
Docente del Área

.....  
Coordinador Académico

.....  
Bach. Yaquelin Eliana Quispe Quispe  
Investigadora

.....  
Bach. Thalia Adela Aguirre Sutta  
Investigadora

V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

FICHA DE EVALUACIÓN DE LA ACENTUACIÓN ORTOGRÁFICA

NOMBRES Y APELLIDOS: .....

FECHA: ..... GRADO: ..... SECCIÓN: .....

**Instrucciones:**

Estimado estudiante:

A continuación, se tiene una serie de preguntas respecto a la acentuación ortográfica, para lo cual deberás leer detenidamente cada pregunta, recordando que solo una de las respuestas es correcta.

1. ¿Qué es acentuación ortográfica?
  - a) Es poner tilde (signo visible « ´ ») a todas las palabras.
  - b) Todas las palabras tienen acento (golpe de voz).
  - c) Existen varias formas de marcar en forma gráfica el acento.
  - d) El silabeo ortográfico no ayuda a la adecuada acentuación ortográfica.
  - e) Todas las anteriores son verdaderas.
  
2. ¿Qué palabra se encuentra mal silabeada?
  - a) A-xio-ma
  - b) Sa-bi-hon-do
  - c) Sahu-me-rio
  - d) Ce-tá-ce-o
  - e) Náu-se-a
  
3. ¿Qué oración no presenta diptongo?
  - a) No sé quién fue a buscarte.
  - b) Estoy en la ruina.
  - c) Fuiste un egoísta.
  - d) El cohete cayó por el Oeste.
  - e) El ahijado era muy distraído.
  
4. ¿Qué palabra contiene dos diptongos?
  - a) María
  - b) Transición
  - c) Evacuación
  - d) Maestro
  - e) Quiero
  
5. Marca la palabra correctamente escrita
  - a) Oyemé .
  - b) Comételo.
  - c) Mírame.
  - d) Daséla.
  - e) Llamanos.

## MATRIZ DE RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

Revisado por:

Bach. Thalia Adela Aguirre Sutta

Bach. Yaquelin Eliana Quispe Quispe

Grado y sección: \_\_\_\_\_

<b>Nro.</b>	<b>NOMBRES Y APELLIDOS</b>	<b># RESPUESTAS CORRECTAS</b>
01		
02		
03		
04		
05		
06		
07		
08		
09		
10		
11		
12		
13		
14		
15		
16		
17		
18		
19		
20		
21		
22		
23		
24		
25		
26		
27		
28		
29		
30		

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nro. 02

**Título de la unidad: Aprendiendo el acento ortográfico**

**Sesión de aprendizaje: Secuencia vocálica del triptongo, hiato y acentuación de palabras compuestas**

**I. INFORMACIÓN GENERAL**

<b>I.E. MIXTA MIGUEL GRAU SEMINARIO</b>	<b>Investigadoras: Thalia Adela Aguirre Sutta y Yaquelin Eliana Quispe Quispe.</b>
<b>ÁREA: Comunicación</b>	<b>DURACIÓN: 2 horas</b>
<b>GRADO Y SECCIÓN: Cuarto “ ”</b>	<b>FECHA: 19/11/2019</b>
<b>HORAS PEDAGÓGICAS: : am – .....:.....am</b>	

**II. PROPÓSITO DEL APRENDIZAJE, CRITERIOS DE APRENDIZAJE E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

<b>COMPETENCIA: ESCRIBE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS EN LENGUA MATERNA</b>			
<b>Capacidades del Área</b>	<b>Desempeños precisados</b>	<b>Evidencias de aprendizaje</b>	<b>Instrumento de evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecúa el texto a la situación comunicativa</li> <li>• Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada</li> <li>• Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente</li> <li>• Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Escribe</b> diversos tipos de textos, adecuándose al destinatario, tipo textual y a diversas características del género discursivo, de acuerdo con el propósito comunicativo, usando estratégicamente el registro formal e informal, seleccionando el formato y soporte, y un vocabulario pertinente y preciso que incluye sinónimos y términos especializados.</li> <li>• Para escribir diversos textos en su lengua materna es necesario que el estudiante tenga conocimientos específicos de la gramática, específicamente responde a la ortografía, que de acuerdo con el pretest presentan dificultades.</li> </ul>	<p><b>Diferencia la secuencia vocálica del triptongo e hiato. Y las palabras compuestas.</b></p>	<p>Ítems</p>

Competencias transversales/ capacidades	
<b>Gestiona su aprendizaje de manera autónoma</b> Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisa la aplicación de estrategias, procedimientos, recursos y aportes de sus pares para realizar ajustes o cambios en sus acciones que permitan llegar a los resultados esperados.</li> </ul>
<b>Enfoque transversal</b>	<b>Valor/ Actitud/ acciones observables</b>
<b>Enfoque intercultural</b>	<b>Respeto:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Los docentes y estudiantes acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie debido a su lengua, su manera de hablar, su forma de vestir, sus costumbres o sus creencias.</li> <li>Los docentes hablan la lengua materna de los estudiantes y los acompañan con respeto en su proceso de adquisición del castellano como segunda lengua.</li> </ul>

### III. MOMENTOS DE SESIÓN DE APRENDIZAJE

MOMENTOS		ACTIVIDADES Y/O ESTRATEGIAS	RECURSOS/ MATERIALES/ ESPACIOS	Duración
<b>INICIO</b>	<b>Motivación</b>	- Las investigadoras saludan a los estudiantes. - En seguida se recalca el motivo de la sesión de aprendizaje y la utilización de las cartillas semánticas.	- Cartulina de tamaño A5. - Pulmones de colores o lápices de colores. - Regla para medir y trazar rectas. - Cinta de embalaje. - Ficha de trabajo.	<b>15 min</b>
	<b>Recuperación de saberes previos</b>	Se hace las siguientes interrogantes: ¿Qué es el triptongo? ¿Qué es un hiato? ¿Qué diferencia existe entre diptongo e hiato? ¿Cuándo se dice que son palabras compuestas?		
	<b>Conflicto cognitivo</b>	¿Por qué es importante el uso de la secuencia vocálica del diptongo, triptongo e hiato? Debiendo fundamentar su respuesta. ¿Cuándo una palabra es triptongo? ¿Cómo identificar el hiato? ¿Qué es la acentuación de palabras compuestas?		
	<b>Propósito y organización</b>	Se les presenta el propósito. <b>Identificar la acentuación ortográfica del triptongo, hiato y palabras compuestas.</b>		
<b>DESARROLLO</b>	<b>Primera actividad (Antes)</b>	Se hace conocimiento a los estudiantes sobre el material didáctico: Cartillas Semánticas. - Se recalca sobre la importancia de las cartillas semánticas como material didáctico.		<b>70 min</b>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se hace entrega de tres cartulinas a cada estudiante y una ficha sobre la acentuación ortográfica.</li> <li>- Luego se les explica la secuencia para la elaboración de las cartillas semánticas.</li> </ul>	<p>Plumones de pizarra y mota.</p> <p>Cartulinas (tamaño A5)</p>	
	<b>Segunda actividad (Durante)</b>	<p>Después de explicar a los estudiantes sobre cómo elaborar las cartillas semánticas, se les indica que:</p> <p>Una cartulina es sobre el concepto del triptongo la segunda cartilla es para el hiato, la tercera es con respecto a la acentuación de palabras compuestas.</p>	<p>Regla</p> <p>Plumones o colores</p>	
	<b>Tercera actividad (Después)</b>	<p>Una vez culminada la actividad se refuerza y se hará la evaluación utilizando el instrumento de ítems.</p>		
<b>CIERRE</b>	<b>Reflexión del aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué aprendí sobre el triptongo?</li> <li>▪ ¿Cómo realizar un adecuado uso del hiato?</li> </ul>		<b>5 min</b>

#### IV. FUENTE BIBLIOGRÁFICA

Alarcos, E. (1995). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Almanza, Y. (2017). *Conciencia ortográfica y niveles de dominio ortográfico de los cambios ortográficos dados por la RAE y ASALE en el 2010 en los docentes de secundaria de la Institución Educativa G.U.E. Mariano Melgar, Arequipa 2012 – 2016*. Arequipa: Universidad Nacional de San Agustín.

Hilares, C. (2009). *Construyendo materiales educativos de matemáticas*. Cusco: Editorial Universitaria.

Portilla Durand, L. P. (2003). *El problema de la acentuación ortográfica de los estudiantes sanmarquinos*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Escuela de Post-Grado.

Real Academia Española. (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Rojas, R. J. (2002). *Introducción a la moderna gramática española*. La Paz.

Saco, R. M. (1996). *Funciones de los materiales educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Yujra, C. (2011). *Aplicación de estrategias de acentuación en estudiantes de 6to. de secundaria de la ciudad de El Alto*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.

.....  
Docente del Área

.....  
Coordinador Académico

.....  
Bach. Yaquelin Eliana Quispe Quispe  
Investigadora

.....  
Bach. Thalia Adela Aguirre Sutta  
Investigadora

## V. INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

### FICHA DE EVALUACIÓN DE LA ACENTUACIÓN ORTOGRÁFICA

**NOMBRE Y**

**APELLIDOS:**.....

**FECHA:**.....**GRADO:**.....**SECCIÓN:**.....

#### **Instrucciones:**

Estimado estudiante:

A continuación, se tiene una serie de preguntas respecto a la acentuación ortográfica para lo cual deberás leer detenidamente cada pregunta, recordando solo una de las respuestas es correcta.

#### **1. ¿Qué es el triptongo?**

- a) Es la forma general para la escritura de las palabras
- b) Es el conjunto de letras que se pronuncian en una emisión de voz
- c) Es la secuencia de tres vocales que intervienen en una sílaba
- d) Es la expresión de juicios por medio de una o más palabras
- e) Es la palabra que tiene al principio una vocal

#### **2. ¿Qué palabra no posee triptongo?**

- a) Huaico
- b) Camagüey
- c) Huaura
- d) Uruguay
- e) Bebéis

#### **3. Marca la alternativa donde todas las palabras contiene hiato:**

- a) Sueldo, ataúd, puerco
- b) Cervecería, aguacate, raíz
- c) Eutanasia, ahorrar, potasio
- d) Caótico, soez, rehacer
- e) Huaico, peaje, cohete

#### **4. Marca la secuencia correcta de diptongo, hiato, triptongo:**

- a) Gracioso, cuota, huaico
- b) Ahuyentar, reí, cambiáis
- c) Aguinaldo, aorta, apreciéis
- d) Diáfano, soñaréis, exequias
- e) Después, ataúd, traíais

#### **5. Las palabras arcoíris e hincapié corresponden a la acentuación de:**

- a) Acentuación diacrítica
- b) Acentuación general
- c) Interrogativas y exclamativas
- d) Casos únicos
- e) Palabras compuestas

SESIÓN DE APRENDIZAJE Nro. 03

**Título de la unidad: Aprendiendo el acento ortográfico**

**Sesión de aprendizaje: La acentuación diacrítica**

**I. INFORMACIÓN GENERAL**

<b>I.E. MIXTA MIGUEL GRAU SEMINARIO</b>	<b>Investigadoras: Thalia Adela Aguirre Sutta y Yaquelin Eliana Quispe Quispe.</b>
<b>ÁREA: Comunicación</b>	<b>DURACIÓN: 2 horas</b>
<b>GRADO Y SECCIÓN: Cuarto “ ”</b>	<b>FECHA: 26/11/2019</b>
<b>HORAS PEDAGÓGICAS: : am – .....:.....am</b>	

**II. PROPÓSITO DEL APRENDIZAJE, CRITERIOS DE APRENDIZAJE E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN**

<b>COMPETENCIA: ESCRIBE DIVERSOS TIPOS DE TEXTOS EN LENGUA MATERNA</b>			
<b>Capacidades del Área</b>	<b>Desempeños precisados</b>	<b>Evidencias de aprendizaje</b>	<b>Instrumento de evaluación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecúa el texto a la situación comunicativa</li> <li>• Organiza y desarrolla las ideas de forma coherente y cohesionada</li> <li>• Utiliza convenciones del lenguaje escrito de forma pertinente</li> <li>• Reflexiona y evalúa la forma, el contenido y contexto del texto escrito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Escribe</b> diversos tipos de textos, adecuándose al destinatario, tipo textual y a diversas características del género discursivo, de acuerdo con el propósito comunicativo, usando estratégicamente el registro formal e informal, seleccionando el formato y soporte, y un vocabulario pertinente y preciso que incluye sinónimos y términos especializados.</li> </ul>	<p><b>Diferencia la acentuación diacrítica.</b></p>	<p>Ítems</p>

Competencias transversales/ capacidades	
<b>Gestiona su aprendizaje de manera autónoma</b> Organiza acciones estratégicas para alcanzar sus metas de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisa la aplicación de estrategias, procedimientos, recursos y aportes de sus pares para realizar ajustes o cambios en sus acciones que permitan llegar a los resultados esperados.</li> </ul>
<b>Enfoque transversal</b>	<b>Valor/ Actitud/ acciones observables</b>
<b>Enfoque intercultural</b>	<b>Respeto:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Los docentes y estudiantes acogen con respeto a todos, sin menospreciar ni excluir a nadie debido a su lengua, su manera de hablar, su forma de vestir, sus costumbres o sus creencias.</li> <li>Los docentes hablan la lengua materna de los estudiantes y los acompañan con respeto en su proceso de adquisición del castellano como segunda lengua.</li> </ul>

### III. MOMENTOS DE SESIÓN DE APRENDIZAJE

MOMENTOS		ACTIVIDADES Y/O ESTRATEGIAS	RECURSOS/ MATERIALES/ ESPACIOS	Duración
<b>INICIO</b>	<b>Motivación</b>	- Las investigadoras saludan y a los estudiantes. - En seguida se recalca el motivo de la sesión de aprendizaje y la utilización de las cartillas semánticas. - Se escribe en la pizarra dos enunciados utilizando la acentuación diacrítica. <ul style="list-style-type: none"> <li>Tu mamá toma té.</li> <li>Tú te vas mañana.</li> </ul>	- Cartulina de tamaño A5. - Pulmones de colores o lápices de colores. - Regla para medir y trazar rectas. - Cinta de embalaje. - Ficha de trabajo.	<b>15 min</b>
	<b>Recuperación de saberes previos</b>	Se hace las siguientes interrogantes: ¿Qué diferencias se encuentra en las palabras resaltadas de los siguientes enunciados? ¿Y qué tipo de palabras son? ¿Qué son las palabras diacríticas?		
	<b>Conflicto cognitivo</b>	¿Por qué es importante conocer la acentuación diacrítica? ¿Cómo reconocer cuando se usa la tilde diacrítica?		
	<b>Propósito y organización</b>	Se les presenta el propósito. <b>Identificar la tildación diacrítica en los enunciados.</b>		
<b>DESARROLLO</b>	<b>Primera actividad (Antes)</b>	- Se les da a conocer el tema a tratar la acentuación diacrítica monosilábica y polisilábica. - Se les entrega las fichas de aprendizaje, explicando en la pizarra con los	Plumones de pizarra y mota.	<b>70 min</b>

		enunciados, haciendo que los estudiantes reconozcan la correcta acentuación ortográfica de la tilde diacrítica.	Cartulinas (tamaño A5)	
	<b>Segunda actividad (Durante)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Después se les entrega las tres cartulinas a los estudiantes para que elaboren las cartillas.</li> <li>- Los estudiantes elaborarán con mucha creatividad las cartillas, según las indicaciones del uso de las cartillas, se les monitorea y retroalimenta en el desarrollo de la actividad.</li> </ul>	Regla Plumones o colores	
	<b>Tercera actividad (Después)</b>	Una vez culminada la actividad se refuerza y se hará la evaluación utilizando el instrumento de ítems		
<b>CIERRE</b>	<b>Reflexión del aprendizaje</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ¿Qué aprendí sobre el uso de la tilde diacrítica?</li> <li>▪ ¿para qué sirve el uso correcto de la tilde diacrítica ?</li> </ul>		<b>5 min</b>

#### IV. FUENTE BIBLIOGRÁFICA

Alarcos, E. (1995). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Almanza, Y. (2017). *Conciencia ortográfica y niveles de dominio ortográfico de los cambios ortográficos dados por la RAE y ASALE en el 2010 en los docentes de secundaria de la Institución Educativa G.U.E. Mariano Melgar, Arequipa 2012 – 2016*. Arequipa: Universidad Nacional de San Agustín.

Hilares, C. (2009). *Construyendo materiales educativos de matemáticas*. Cusco: Editorial Universitaria.

Portilla Durand, L. P. (2003). *El problema de la acentuación ortográfica de los estudiantes sanmarquinos*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación. Escuela de Post-Grado.

Real Academia Española. (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Rojas, R. J. (2002). *Introducción a la moderna gramática española*. La Paz.

Saco, R. M. (1996). *Funciones de los materiales educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

Yujra, C. (2011). *Aplicación de estrategias de acentuación en estudiantes de 6to. de secundaria de la ciudad de El Alto*. La Paz: Universidad Mayor de San Andrés.

.....  
Docente del Área

.....  
Coordinador Académico

.....  
Bach. Yaquelin Eliana Quispe Quispe  
Investigadora

.....  
Bach. Thalia Adela Aguirre Sutta  
Investigadora

## Anexo 6: Autorización de la aplicación de los instrumentos



MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN CUSCO  
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL CUSCO  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA "MIGUEL GRAU SEMINARIO"



### CONSTANCIA

El Coordinador Académico General de la Institución Educativa "Miguel Grau Seminario", hace constar que:

Las señoritas **THALIA ADELA AGUIRRE SUTTA**, identificado con DNI N° 60197214 y **YAQUELIN ELIANA QUISPE QUISPE** con DNI 48325449, egresadas de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación, Escuela Profesional de Educación, especialidad de Lengua Literatura, de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco, quienes **realizaron** la **aplicación** de los **instrumentos de investigación**, previa solicitud y autorización, cuyo estudio intitula: **"USO DE CARTILLAS SEMÁNTICAS Y ACENTUACIÓN ORTOGRÁFICA DE LOS ESTUDIANTES DE CUARTO GRADO DEL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA MIGUEL GRAU SEMINARIO DEL CUSCO – 2019"**.

Se expide la presente constancia a solicitud escrita de las interesadas para los fines que viere por conveniente.

Cusco, 29 de noviembre del 2019.

 I.E. "MIGUEL GRAU SEMINARIO"  
.....  
Lic. Oswaldo Mamani Hancoco  
COORDINADOR ACADÉMICO

**Anexo 7: Evidencia de la aplicación de los instrumentos pre y postest**

**ANEXO 3: INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN**



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO**

**ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

**INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN**  
**(PRETEST)**

07

Fecha: 29/10/2019

Nro. de encuesta: 01

**Datos generales:**

Edad : 16 años.  
Género : Masculino  Femenino   
Grado y sección : 4<sup>to</sup> B

**Instrucciones:**

Deseamos conocer como la capacidad de acentuación ortográfica de los estudiantes del cuarto grado del nivel secundario, después de realizada la aplicación de las cartillas semánticas. (Este instrumento es considerado únicamente como diagnóstico de la acentuación ortográfica del estudiante)

Para asegurar la confidencialidad de sus respuestas, esta prueba es totalmente anónima.

**CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA ACENTUACIÓN ORTOGRÁFICA**

**Ejercicio 1: Separa las sílabas de las siguientes palabras**

capa <u>ca-pa</u>	rabo	callo <u>cal-lo</u>	drama <u>dra-ma</u>	tecla <u>te-cla</u>	blanco <u>blan-co</u>
flor	transporte	año <u>año</u>	subrayar	subrepticio	sublime
ábside	regla <u>re-gla</u>	cápsula	magno	zigzag	sublunar
<u>club</u>	coñac	adherir	inhibir	tlaco	tlachique
náhuatl	atleta	atlántico	gneis	mnemotecnia	psíquico <u>psiqui-co</u>
xenofobia	lapso <u>lap-so</u>	exento	perspicaz	abstinencia	solsticio
<u>experiencia</u> <u>expe-riencia</u>	abstruso	constreñir	exprimir	adscripción	fórceps



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO  
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN DEL POS TEST

Fecha: 26 / 11 / 19

Nro. de encuesta: 4

**Datos generales:**

Edad : 15 años.  
Género : Masculino  Femenino   
Grado y sección : 4<sup>to</sup> B<sup>7</sup>

**Instrucciones:**

A continuación, estimado estudiante deseamos conocer como has desarrollado la capacidad de acentuación ortográfica, después de realizada la aplicación de las cartillas semánticas. Para lo cual debes leer atentamente cada una de las interrogantes y realizar según lo solicitado relacionando con lo aprendido en las sesiones de aprendizaje.

Para asegurar la confidencialidad de sus respuestas, esta prueba es totalmente anónima.

16

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA ACENTUACIÓN ORTOGRÁFICA

1. Coloque los acentos sobre las palabras que los requieran. Luego divídalas en sílabas y clasifíquelas por el número de sílabas que tengan.

- |  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| 1. Insípido<br><u>in-sí-pi-do</u> ✓      | 6. Paraíso<br><u>pa-ra-i-so</u> ✓              | 11. Miércoles<br><u>miér-co-les</u> ✓        | 16. Archipiélago<br><u>Ar-chi-pié-la-go</u> ✓ |
| 2. Altruista<br><u>Al-tru-is-ta</u> X    | 7. Inscripción<br><u>In-scrip-ción</u> ✓       | 12. Reúno<br><u>Re-ú-no</u> ✓                | 17. Párrafo<br><u>pá-rra-fo</u> ✓             |
| 3. Caballería<br><u>ca-ba-lle-ri-a</u> ✓ | 8. Florecimiento<br><u>flo-re-ci-mien-to</u> ✓ | 13. Homogéneo<br><u>Ho-mo-gé-ne-o</u> ✓      | 18. Instrucción<br><u>In-struc-ción</u> ✓     |
| 4. Increíble<br><u>en-cre-í-ble</u> ✓    | 9. Oceánico<br><u>o-ceá-ni-co</u> X            | 14. Bibliografía<br><u>Bi-blio-gra-fía</u> ✓ |   |
| 5. Cérero<br><u>cé-re-ro</u> ✓           | 10. Jauría<br><u>ja-u-rí-a</u> ✓               | 15. Heroína<br><u>He-ro-i-na</u> ✓           |   |

4

## Anexo 8: Evidencia fotográfica

Instantes en los que se inicia el proceso aplicación de los instrumentos de investigación pretest.



Proceso en el cual los estudiantes empezaron a estructurar y crear las cartillas semánticas con la guía y apoyo de las investigadoras.





Instantes en los cuales se muestran las cartillas semánticas producidas por parte de los estudiantes.





Momentos en los cuales se aplican los instrumentos de investigación postest.





Momentos en los cuales da la culminación de la aplicación de instrumentos de investigación postest.

