

**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
ESCUELA DE POSTGRADO**



**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ESCRITURA
ADECUADA DE LOS HOMÓFONOS CON GRAFÍAS *B-V*;
C-S; *G-J*; *Z-S*; y, *H***

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE
DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

Mg. Víctor Manuel Rojas Rivera

HUÁNUCO – PERÚ

2016

DEDICATORIA:

A Vicky, Gianfranco y Piero, porque la compañía y comprensión que me conceden llena mi vida; por aceptar con complacencia mi vínculo con los libros y la investigación.

AGRADECIMIENTOS:

A la Dra. Jani Monago Malpartida, colega y amiga, por su generoso apoyo en la construcción de esta tesis;

A mis amigos Humberto Montenegro Muguera, José Condezo Martel y Haiber Echevarría Rodríguez, por sus pertinentes consejos para concluir este estudio;

A Físher Justiniano Chávez, amigo sin igual, por su apoyo en la configuración estadística de esta investigación.

RESUMEN

Partamos asegurando que la comunicación oral es más sencilla que la comunicación escrita. Cuando emitimos discursos de modo oral, en los que están presentes, por ejemplo, las palabras *baso, vaso; ceda, seda; gira, jira; abrazar, abrasar; y, hecho, echo*, que contienen los fonos: /b-v/, /c-s/, /z-s/, /g-j/, /z-s/ y /h/, se distingue que tienen las mismas marcas sonoras; los interlocutores entienden sin mucho esfuerzo las enunciaciones que se construyeron. No obstante, cuando tales discursos son llevados al plano escrito, surge la necesidad de conocer la correcta escritura de tal o cual palabra, con la finalidad de que el mensaje represente con fidelidad lo que se ha querido manifestar. Hasta aquí podemos concluir que el registro gráfico de las palabras ejemplificadas constituye un serio problema ortográfico.

Dicho lo anterior acotamos que la lengua española tiene en su universo léxico un grupo de palabras que, a expensas de presentar igual pronunciación, tienen diferente escritura y significación; ese es el caso de las palabras denominadas homófonas.

Es pues el tratamiento didáctico de las palabras homófonas el que ha motivado nuestro estudio, considerando que sobre esta materia se ha estudiado y propuesto muy poco y que por ello, entre otras razones académicas y culturales, el registro gráfico de este tipo de palabras expresa confusiones gráficas y semánticas en los usuarios del español, entre los que resaltan los estudiantes de todos los niveles educativos.

Nuestro estudio se ha edificado en cinco capítulos. En el Cap. I, El problema de la investigación, describimos el problema y formulamos los problemas, objetivos e hipótesis generales y específicas, describimos las

variables y su operacionalización; en el Cap. II, Marco teórico, registramos los trabajos que anteceden a esta investigación, y presentamos las teorías y estudios más importante sobre la materia que investigamos; en el Cap. III, Marco metodológico, describimos el tipo, diseño, la muestra y los instrumentos de recolección y presentación de datos; en el Cap. IV, Resultados, presentamos nuestros hallazgos, organizados por tipo de homófonos; y, en el Cap. V, Discusión de resultamos, describimos y explicamos los resultados, articulándolos con las hipótesis. Finalmente, presentamos nuestras conclusiones de manera detallada, relacionándolos con los objetivos planteados; asimismo, alcanzamos nuestras sugerencias, las que se vinculan con cada una de las conclusiones.

PALABRAS CLAVE: Estrategias didácticas, palabras homófonas, ortografía, conjugación verbal, categoría gramatical, semántica léxica.

SUMMARY

Let us start by ensuring that oral communication is easier than written communication. When we give oral speeches manner in which they are present, for example, the words spleen, glass; yield, silk; tour, tour; embrace, scorch; and, fact, fact, containing the phones: / b-v /, / c-s /, / z-s /, / g-j /, / z-s / and / h /, it is distinguished that have the same sound marks; partners understand without much effort enunciations were built. However, where such speeches are taken to the plane written, the need to know the correct spelling of a particular word, in order that the message faithfully represent what you wanted to express. So far we can conclude that the graphic record of the exemplified spell words is a serious.

That said delimit the Spanish language has in its lexicon universe a group of words at the expense of presenting the same pronunciation, have different spelling and meaning; that is the case of words called homophones.

It is therefore the didactic treatment of homophones which has motivated our study, considering that this matter has been studied and proposed very little and therefore, among other academic and cultural reasons, the graphic record of such words expressed confusion graphic and semantic in Spanish users, including students highlight all educational levels.

Our study has been built in five chapters. In the Cap. I, The research problem, describe the problem and formulate the problems, objectives and general and specific hypotheses, we describe the variables and their operationalization; in Chap. II, theoretical framework, we recorded the work leading up to this research, and present the most important theories and studies on the subject that investigated; in Chap. III, methodological framework, we

describe the type, design, sample and data collection instruments and data presentation; in Chap. IV, Results, we present our findings, organized by type of homophones; and, in Chap. V, Discussion happend, we describe and explain the results, coordinating with the hypothesis. Finally, we present our findings in detail, relating to the objectives; also we achieve our suggestions, which are linked to each of the findings.

KEYBOARDS: Teaching strategies, homophones, spelling, verb conjugation, grammatical category, lexical semantics.

SOMMARIO

Cominciamo facendo in modo che la comunicazione orale è più facile che la comunicazione scritta. Quando diamo interventi orali modo in cui sono presenti, per esempio, le parole milza, vetro; resa, la seta; giro, giro turistico; abbracciare, bruciature; e, infatti, infatti, contenente i telefoni: / b-v /, / c-s /, / z-s /, / g-j /, / z-s / e / h /, si distingue che hanno gli stessi marchi sonori; partner di capire senza sforzo molto enunciazioni sono stati costruiti. Tuttavia, qualora tali interventi vengono prese al piano scritta, la necessità di conoscere la corretta ortografia di una parola particolare, in modo che il messaggio rappresenta fedelmente quello che si voleva esprimere. Finora possiamo concludere che il record grafica delle parole incantesimo esemplificati è un incantesimo serio problema.

Detto delimitare la lingua spagnola ha nel suo universo lessico un gruppo di parole a scapito di presentare la stessa pronuncia, hanno ortografia e significato diverso; questo è il caso delle parole dette omofoni.

E 'quindi il trattamento didattico omofoni che ha motivato il nostro studio, considerando che la questione è stato studiato e proposto molto poco e quindi, tra le altre ragioni accademiche e culturali, il record grafica di tali parole ha espresso la confusione gli studenti di grafica e semantici a utenti spagnoli, tra cui mettono in evidenza tutti i livelli di istruzione.

Il nostro studio è stato costruito in cinque capitoli. Nel Cap. I, Il problema di ricerca, descrivere il problema e formulare i problemi, gli obiettivi e le ipotesi generali e specifici, si descrivono le variabili e la loro operatività; nel cap. II, quadro teorico, abbiamo registrato il lavoro che porta a questa ricerca, e presentare le teorie più importanti e studi sul tema che ha indagato; nel cap. III,

quadro metodologico, descriviamo il tipo, la progettazione, campione e la raccolta dei dati gli strumenti e presentazione dei dati; nel cap. IV, risultati, vi presentiamo i nostri risultati, organizzati per tipologia di omofoni; e, nel cap. V, discussione è accaduto, abbiamo descrivere e spiegare i risultati, in coordinamento con l'ipotesi. Infine, presentiamo i nostri risultati nel dettaglio, in relazione agli obiettivi; anche noi raggiungere i nostri suggerimenti, che sono collegati a ciascuno dei risultati.

PAROLE CHIAVE: Strategie di insegnamento, omofoni, ortografia, coniugazione di verbo, categoria grammaticale, semantica lessicale.

INTRODUCCIÓN

Nadie puede discutir que el acto social más importante de los seres humanos es la comunicación. Su práctica es fundamental en la vida diaria de todos los hombres, pues nadie puede evitar la transferencia permanente de información, independientemente de los modos, niveles y circunstancias. No obstante, preocupa su representación gráfica, el cómo se codifica la información, pues de este dependerá su adecuado registro y significación. Vale recordar que la comunicación tiene dos formas de representación: una oral y otra escrita. La primera se aprende de manera natural, por imitación, en el seno familiar; quienes se encargan de esta enseñanza son los padres y la familia; la segunda, se aprende de manera planificada y sistematizada en las instituciones educativas; los profesores son responsables de esta enseñanza. Se distinguen entonces dos actos: hablar y escribir, en el que el *hablar* se asocia al *hogar* y el *escribir* a la *escuela*. Sin temor a equivocarnos, sostenemos que hablar es relativamente fácil, pero escribir es complejo o difícil. Por ejemplo, en el plano oral no se distinguen categóricamente la **/b/** de la **/v/**, en las palabras [bello] o [vello]. No obstante, cuando estas palabras se escriben se torna compleja; la grafía que se elige para escribir se relacionará con lo que se quiere expresar. *Bello* (con 'b') se relaciona a hermosura y *vello* (con 'v') a pelosidad; equivocarse en la elección gráfica provocará error léxico. Con esta breve observación ratificamos nuestro parecer, que la comunicación escrita deviene en compleja y difícil, pues si el registro escrito no representa con fidelidad lo que el emisor quiso manifestar esta será fallida.

Sirviéndonos de las palabras del ejemplo anterior: *bello-vello*, hacemos notar que en el español existen más de ciento veinte palabras de similar naturaleza, llamadas homófonas, que a la hora de su escritura provocan

dubitación y error; es decir, la escritura de los homófonos conlleva a yerros de manera cotidiana.

Nuestra investigación, ha propuesto y ejecutado estrategias didácticas de enseñanza y aprendizaje que, operando sobre la base de la semántica léxica, la identificación de categorías gramaticales, la conjugación verbal, y los ejercicios de completamiento, orientaron con solvencia normativa y práctica la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h. Sostenemos que un hispanohablante, de cualquier nivel sociocultural, debe poseer una adecuada competencia escrita para que pueda transferir de manera correcta su comunicación, pues esta es una tarea que no solo le dará prestigio académico, sino que de este modo preservará la naturaleza de la lengua española.

Nuestra revisión y propuesta ortográfica, respecto al uso adecuado de las palabras homófonas, servirá para que los docentes del área de comunicación tengan una opción didáctica a la hora de abordar este tópico.

ÍNDICE

DEDICATORIA	II
AGRADECIMIENTO	III
RESUMEN	IV
SUMMARY	VI
SOMMARIO	VIII
INTRODUCCIÓN	X
ÍNDICE	XII

CAPÍTULO I EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Descripción del problema	1
1.2 Formulación del problema	5
Problema general	5
Problemas específicos	5
1.3 Objetivo general y específicos	6
Objetivo General	6
Objetivos específicos	6
1.4 Hipótesis y/o sistema de hipótesis	6
Hipótesis general	6
Hipótesis específicas	7
1.5 Variables	7
1.6 Justificación e importancia	8
1.7 Viabilidad	8
1.8 Limitaciones	8

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes	9
2.2 Bases teóricas	10
2.3 Bases o fundamentos filosóficos del tema de investigación	44
2.4 Definiciones conceptuales	44
2.5 Bases epistémicas	47

2.6 Bases antropológicas	47
--------------------------	----

CAPÍTULO III MARCO METODOLÓGICO

3.1 Tipo de investigación	48
3.2 Diseño y esquema de la investigación	48
3.3 Población y muestra	49
3.4 Instrumento de recolección de datos	49
3.5 Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos	50

CAPÍTULO IV RESULTADOS

Cuadro N° 1	52
Cuadro N° 2	54
Cuadro N° 3	56
Cuadro N° 4	58
Cuadro N° 5	60
Cuadro N° 6	62
Prueba de normalidad	64
Prueba de hipótesis	67

CAPÍTULO V DISCUSIÓN DE RESULTADOS

CONCLUSIONES	70
SUGERENCIAS	74
BIBLIOGRAFÍA	75
ANEXOS	76
Matriz de consistencia	77
Guía de observación	78
Pretest	79
Postest	83
Unidades de aprendizaje	87
Pruebas	92

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

La lengua española es, en la actualidad, una de las más habladas en el mundo, así se sostiene en *Últimos datos sobre el español*, registrado en el Anuario de *El español en el mundo*,¹ documento patrocinado por el Instituto Cervantes (http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/).

La información demuestra la expansión internacional del español y su alcance como lengua de comunicación y de cultura, que aquí anotamos: **a)** En 2015, casi 470 millones de personas tienen el español como lengua materna; **b)** El grupo de usuarios potenciales de español alcanza casi 559 millones; **c)** El español es la segunda lengua materna del mundo por número de hablantes, tras el chino mandarín. También es la segunda lengua en el cómputo global de hablantes (dominio nativo + competencia limitada + estudiantes de español); **d)** Por razones demográficas, el porcentaje de la población mundial que habla español, como lengua nativa, sigue aumentando, mientras que la proporción de hablantes de chino e inglés desciende; **e)** El 6,7% de la población mundial ya es hispanohablante, porcentaje muy superior al ruso (2,2%), al francés (1,1%) y al alemán (1,1%); **f)** Las previsiones estiman que en 2030 los hispanohablantes serán el 7,5% de la población mundial; **g)** Dentro de tres o cuatro generaciones, el 10% de la población mundial se entenderá en español; **h)** Más de 21 millones de alumnos estudian español como lengua extranjera en diversas regiones del planeta.

La última edición del Anuario recoge datos sobre la posición de la lengua española en el ámbito de comunicación, que por excelencia es en el siglo XXI Internet. Se arriba a las siguientes conclusiones: **a)** El español es la tercera lengua más utilizada en la Red, por detrás del inglés y el chino; **b)** El 7,9 % de los usuarios de Internet se comunica en español; **c)** El uso del español en la Red ha crecido más de un 1.100 % entre los años 2000 y 2013; **d)** El español es la segunda lengua más utilizada en las redes sociales, Facebook y Twitter, ambas con un enorme potencial de crecimiento de uso en lengua española; **e)** El español es la segunda lengua más utilizada en Twitter en ciudades mayoritariamente anglófonas como Londres o Nueva York. El volumen analiza también la situación del español en Estados Unidos, así como en los ámbitos de la producción científica, el mundo del libro, el cine, las exportaciones o las traducciones.

Los datos que recogimos resaltan el predominio idiomático ascendente que tiene la lengua española en la actualidad. Este posicionamiento paulatino le concede importancia cultural, obligando a los usuarios a sostenerla y enriquecerla. El modo más adecuado para lograr ello es su escritura correcta, que implica el conocimiento normativo ortográfico y gramatical. En ese sentido, un hispanohablante tiene que tener competencia académica para escribir, para transferir de manera adecuada su comunicación, que no es una tarea sencilla, pues en el español hay, por ejemplo, fonos similares como la **s**, **c**, **z** o **b** y **v**, que aparecen en muchas palabras, creando dudas en su escritura. No es suficiente conocer que la lengua española tiene veinticuatro fonemas, cinco vocálicos y diecinueve consonánticos. Vocales: /a/, /e/, /i/, /o/ y /u/; consonantes: /b/, /ch/, /d/, /f/, /g/, /j/, /k/, /l/, /ll/, /m/, /n/, /ñ/, /p/, /r/, /rr/, /s/, /t/, /y/,

/z/ ²; es necesario saber utilizarlas en el nivel léxico y frasal, y solo el estudio ortográfico orientará su escritura adecuada.

Luego de reflexionar someramente sobre la lengua española, de la escritura y ortografía, es elemental tratar sobre el acto social más importante de los seres vivos: la comunicación humana. Esta es una práctica fundamental en la vida diaria de todos los hombres, sea cual fuera la función que cumple. Nadie puede evitar la transferencia periódica de información, ya de nivel profesional, ya de nivel informal. Del modo cómo se codifica la información dependerá su eficacia. En ese contexto surge una inevitable interrogante: ¿Cuándo una comunicación será adecuada? Revisemos algunas consideraciones.

La comunicación tiene dos formas de representación: una comunicación fónica u oral y una comunicación escrita. La primera se aprende de manera natural, espontánea y por imitación, en el núcleo familiar, desde muy temprana edad, y está a cargo de los padres y de la familia; la otra se aprende de manera planificada y sistematizada en las instituciones educativas, y está a cargo de un profesor. Se distingue entonces dos actos: el acto de hablar y el acto de escribir. Así, se puede decir, sin temor a equivocación, que hablar es relativamente fácil, pues en el plano oral no se distinguen categóricamente la **/b/** de la **/v/**, por ejemplo en la palabra [bondád]. Dicho esto, por contraste e inferencia, se puede asegurar, también, que la comunicación escrita deviene en compleja y difícil, pues si el registro escrito no representa con fidelidad lo que el emisor ha querido manifestar esta será fallida. Por ejemplo, si se escribe: “*El ciervo llegó cuando caía la tarde*”, queriendo con este enunciado manifestar

que llegó el **criado**, sería una escritura incorrecta, pues la palabra **ciervo** con **c** refiere al mamífero que posee cuernos y no al criado, cuya escritura es **siervo**.³

Ya que en el ejemplo anterior aludimos al par de palabras *siervo/ciervo*, es oportuno tratar sobre este tipo de palabras conocidas como homófonas, pues *siervo / ciervo* son parte de ellas. En el español existe más de ciento veinte palabras homófonas, y son estas palabras las que provocan dubitación en el momento de su escritura; es decir, la escritura de los homófonos registra muchos errores.

Considerando lo expuesto en el párrafo anterior, podemos precisar que si un usuario del español escribe mal alguna palabra homófona, esta será interpretada con ambigüedad o incorrección, propiciando una fallida comprensión lectora, situación crítica en nuestro país. Ya que aludimos a la comprensión lectora, es oportuno incorporar los resultados de la prueba ECE correspondiente al año 2015, para ilustrar lo manifestado:

Resultados de la prueba ECE en lectura del 2º grado de secundaria

AÑO	EN INICIO	EN PROCESO	SATISFACTORIO	MP
2015	41,4%	39,3%	13,4%	527

FUENTE: UMC Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes⁴

Como podemos distinguir, el mayor porcentaje en Comprensión Lectora está en el nivel *en inicio*: 41,4%; y en el nivel *satisfactorio* apenas un 13,4%. Estos datos expresan el nivel exiguo en Comprensión Lectora y presumimos que una de las razones es el desconocimiento de la escritura adecuada de las palabras homófonas.

En nuestro estudio, precisamente, hemos propuesto pautas de enseñanza-aprendizaje para la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h, pues tuvimos conocimiento que su escritura es agramatical, en la mayoría de las veces, razón por la que el mensaje que se envía no es adecuado. Una vez más sostenemos que un hispanohablante debe poseer una adecuada competencia escrita para que pueda transferir de manera correcta su comunicación.

Por todo lo expuesto, este estudio denominado «*ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ESCRITURA ADECUADA DE LOS HOMÓFONOS CON GRAFÍAS B-V; C-S; G-J; Z-S Y H*» constituye un aporte didáctico para usar con corrección los homófonos indicados arriba, pues de esta manera se preservará el nivel estándar de la lengua española.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Problema general

¿Cómo influye el uso de las estrategias didácticas en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h?

Problemas específicos

P₁ ¿Cómo influye la semántica léxica en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h?

P₂ ¿Cómo influye la categorización gramatical en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h?

P₃ ¿Cómo influye la conjugación verbal en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h?

P₄ ¿Cómo influye la contrastación verbal y no verbal en la escritura de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s, y, h?

P₅ ¿Cómo influye los ejercicios de completamiento oracional en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h?

1.3 OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS

Objetivo general

Determinar la efectividad de las estrategias didácticas que permitirán la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.

Objetivos específicos

O₁ Describir la influencia de la semántica léxica en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.

O₂ Establecer la influencia de la categorización gramatical en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.

O₃ Explicar la influencia de la conjugación verbal en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.

O₄ Demostrar cómo influye la contrastación verbal y no verbal en la escritura de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.

O₅ Determinar la influencia de los ejercicios de completamiento en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.

1.4 HIPÓTESIS Y/O SISTEMA DE HIPÓTESIS

Hipótesis general

Las estrategias didácticas sí influyen en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.

Hipótesis específicas

H₁ La semántica léxica sí influye en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.

H₂ La categorización gramatical sí influye en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.

H₃ La conjugación verbal sí influye en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.

H₄ La contrastación verbal y no verbal sí influye en la escritura de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.

H₅ Los ejercicios de completamiento oracional sí influyen en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.

1.5 VARIABLES

Variable independiente: Estrategias didácticas.

Variable dependiente: Homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
VARIABLE DEPENDIENTE: Homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s y h.	Semántica léxica	Definición de los homófonos	Guía de observación Guía de análisis de documentos
	Categorización gramatical	Reconocimiento de la categoría gramatical de los homófonos	
	Conjugación verbal	Conjugación de tiempos verbales	
	Contrastación verbal	Diferencia los homófonos	
	Completamiento oracional	Escritura de homófonos	

1.6 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

La comunicación escrita presenta dificultades porque requiere del conocimiento y dominio de la normativa, facultades que a un emisor le permitirá representar con exactitud su comunicación. En ese sentido, nuestra investigación pretende sustentar aspectos didácticos de enseñanza-aprendizaje para orientar la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.

Nuestro aporte servirá para que los alumnos hispanohablantes mejoren sus desempeños académicos, respecto al uso de este grupo de homófonos, para que puedan producir textos con pertinencia ortográfica y gramatical. Asimismo, será un instrumento didáctico para los docentes de E.B.R. del área de Comunicación, pues con las pautas propuestas podrán enseñar la escritura de los homófonos, promoviendo, entre otras capacidades, la producción de textos. Así, la materia de nuestro estudio habrá contribuido con la educación de nuestra región y del país.

1.7 VIABILIDAD

Aunque no existen estudios referidos específicamente sobre los homófonos, nuestra investigación es viable porque existen textos y manuales de disciplinas que se vinculan a ella, tales como los textos gramaticales, ortográficos y didácticos, que nos sirvieron para diseñar las estrategias didácticas adecuadas respecto a la escritura de los homófonos.

1.8 LIMITACIONES

Escasez de estudios sobre la escritura de las palabras homófonas, tanto en el nivel de tesis, monografías y ensayos, así como los bibliográficos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES

En las bibliotecas, hemerotecas y tesistecas de las instituciones de educación superior de la región Huánuco, no existen tesis, artículos ni monografías que tratan sobre algún aspecto de las palabras homófonas. La misma suerte se tuvo al revisar los repositorios de las universidades a nivel nacional.

A nivel internacional

No existe un estudio vinculado de manera específica a nuestra investigación. Sin embargo, incorporamos una investigación porque dentro de su ámbito de estudio alude a los homófonos.

Akkari G., Mariam ⁵ en su tesis *Estrategias de enseñanza/aprendizaje de las palabras homónimas* (2011), arriba a las siguientes conclusiones.

De acuerdo al objetivo planteado para diagnosticar a través del dictado de un texto la grafía de las palabras homónimas por parte de los estudiantes de Primer Año del Ciclo Básico “Alfredo Ramón Delgado Mejía” del municipio Pampanito. El estudio permitió verificar las deficiencias presentes en los estudiantes de primer año en la escritura y reconocimiento de las palabras homónimas; también se pudo detectar que los estudiantes tienen deficiencias en los dictados, puesto que no captan bien lo que van a escribir y, por tanto, lo hacen sin analizar el texto para darle el sentido necesario.

Por otro lado, existe un desconocimiento en palabras homónimas comunes, las cuales aun habiéndoseles escrito en la pizarra para que

entendieran el tema, se nota la falta de atención de los estudiantes para manejar el tema al momento del dictado.

De acuerdo al segundo objetivo propuesto para establecer el conocimiento de los estudiantes de las palabras homónimas y su empleo en la construcción de oraciones a través de un test, con la aplicación del instrumento, se pudo obtener mayor información para detectar las fallas, debido a que se les entregó un conjunto de oraciones para que fuesen complementadas con una o dos palabras; sin embargo, hubo una cantidad de desaciertos, lo que demuestra que hasta ahora no hay un interés por parte de los estudiantes ni profesores de la materia por mejorar el nivel de enseñanza-aprendizaje.

Las actividades condujeron a concretar el objetivo número tres, el cual fue plasmado para elaborar un diccionario de palabras homónimas como estrategia para la enseñanza/aprendizaje de las mismas. En el mismo, se diseñó con la finalidad de ser empleado como un recurso de enseñanza/aprendizaje para los docentes y estudiantes; en este se plasmó el total del abecedario, con sus respectivos ejercicios.

La tesis de Akkari hace notar que los estudiantes muestran deficiencias al momento de escribir las palabras homónimas en el plano lexical y oracional. Sin embargo, como parte de la investigación se logró construir un diccionario de palabras homónimas.

2.2 BASES TEÓRICAS

I. Las estrategias didácticas

ROSALES, J. ⁶ manifiesta que, a lo largo de la historia, las instituciones de educación han sufrido transformaciones a causa no solo de los cambios

socioeconómicos, sino también debido a las diversas posturas científicas y pedagógicas de cada momento histórico. Sin embargo, en tiempos actuales y ante una sociedad cada vez más creciente, cambiante y exigente, las instituciones educativas enfrentan retos que implican cambios, si es que se desea dar respuesta a tan diversas necesidades y desafíos que afrontan las sociedades del siglo XXI.

Si bien es cierto que la educación tiene necesidad de cambios, estas se deben enfocar en una profesionalización del docente como principal y gran protagonista de dicho cambio que requieren las escuelas. La labor del profesor mejorará, de acuerdo a las estrategias que utilice para la formación de sus alumnos. No basta con la excelente exposición verbal sobre un tema, ni con el correcto empleo de recursos audiovisuales; se requiere que cuente con estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje.

Si los docentes aplican de manera correcta e idónea las estrategias didácticas, mejorará la práctica profesional y se podrá desplegar las potencialidades de nuestros alumnos. Las estrategias didácticas constituyen formidables herramientas para desarrollar el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes mientras aprenden los contenidos y temas de cada asignatura del currículo.

El trabajo de un docente es más profesional en la medida en que se apoya en la ciencia; pues el conocimiento científico: permite comprender mejor lo que se hace; facilita la comunicación entre aquellos que estamos en la actividad de la educación; eleva el nivel de incertidumbre, ya que al aplicar crítica y creativamente algo ya probado, el rango de ensayo y error o de fracaso disminuye; prevé contingencias, debido a que se puede tener escenarios alternativos que permitan tomar decisiones en momentos que

pueda estar en riesgo el logro de los objetivos planteados; incrementa el control del proceso y de cada uno de sus componentes; permite sistematizar el trabajo que se realiza, valorando aciertos y deficiencias; garantiza resultados según una concepción, un plan y estrategias que se empleen.

Los docentes, como cualquier otro profesional, requieren estrategias de actuación en consonancia con una concepción y un método que les permitan “intervenir” con eficacia en la práctica educativa diaria.

Como parte de una cultura profesional se necesita, además de la teoría, la práctica; pero no en términos de técnicas o dinámicas aisladas que pueden poner en riesgo el cumplimiento del programa oficial, sino en términos de un quehacer práctico profesional avalado por la ciencia.

Por lo anterior, con la ayuda del constructivismo social (como una concepción científica) y de un aprendizaje cooperativo (como un método pedagógico) se puede obtener estrategias de enseñanza según los momentos o actividades por realizar en la clase. Su utilidad no solo está en las estrategias de enseñanza, sino que propone una estructura de la clase de aprendizaje cooperativo que facilita la selección crítica, la aplicación creativa y la evaluación integral de las estrategias didácticas empleadas, así como la sistematización de la experiencia; todo ello en el marco de la concepción de la construcción social del conocimiento.

La clase tiene momentos distintos y cada uno de ellos tiene diferentes estrategias didácticas. Al conocer los momentos típicos de una lección de aprendizaje cooperativo podemos emplear las estrategias, no como un recurso más, sino como la herramienta que nos facilita cumplir nuestra función de docente mediador y facilitador.

Se sugiere la observación entre docentes, porque es un magnífico instrumento de crecimiento personal y profesional. Como parte de ella, le sigue la reflexión entre pares y la sistematización y puesta en práctica de la experiencia que de ella se deriva y, por supuesto, el seguimiento y la constatación de los resultados obtenidos en comunidad de docentes.

El aprendizaje cooperativo constituye una modalidad de trabajo plural, de aprendizaje y de enseñanza para docentes y alumnos, que hace suyos los más destacados avances de la ciencia de los últimos años, tales como: aportes del estudio del cerebro y su implicación para la práctica educativa y las investigaciones sobre los procesos de mediación. El aprendizaje cooperativo es una modalidad educativa que cobra mayor aceptación, dado sus resultados en el desarrollo intelectual, motivacional, y en el desenvolvimiento socioafectivo de los alumnos.

La mediación pedagógica que se logra con el empleo de las estrategias didácticas, teniendo en cuenta los momentos de la clase, auspicia el desarrollo pleno de la capacidad distintiva del ser humano: la de pensar y sentir, crear e innovar, descubrir y transformar, y la expresión de humanismo y respeto por el hombre y la mujer.

Propuesta y recomendaciones

El término **paradigma** (del griego *paradeima*, ejemplo, modelo) parece estar de moda. A partir de los planteamientos del estadounidense Thomas S. Kuhn (filósofo y teórico de la ciencia) es que se ha difundido su empleo con una connotación especial. Durante mucho tiempo hablamos simplemente de *escuela teórica*, *teoría* o *corriente de pensamiento* para referirnos, en parte, a lo que hoy estamos entendiendo por paradigma.

Desde el punto de vista de la vida cotidiana, un paradigma es una forma de pensamiento predominante, una manera de concebir y hacer, de enfrentar y resolver un problema. Cada ciencia tiene sus paradigmas. Un paradigma surge como respuesta a problemas científicos aceptados por todos o casi todos, por su certidumbre, objetividad, coherencia y aplicación a otras áreas. Sin embargo, cuando sucesivos estudios demuestran la incapacidad de explicar los nuevos problemas mediante ese paradigma, entonces es sustituido por otro que posibilita una mejor comprensión y explicación y, generalmente, se reducen a cero los planteamientos teóricos, metodológicos y prácticos que los sustentaban. A partir de entonces otros puntos de vista predominan, lo que no significa que algunas áreas de las ideas del paradigma superado no se retomen en otro contexto.

A través del tiempo la educación ha ido cambiando. Las condiciones sociales así como los planteamientos científicos de psicólogos y educadores, derivados de sus experimentos y reflexiones, han influido en su paulatina transformación.

Entre estas posiciones el conductismo, el humanismo, el paradigma cognitivo, así como el paradigma sociocultural y el constructivismo, por mencionar solo algunos, han aportado modelos para fundamentar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cada una de estas posiciones científicas han contribuido, en su momento histórico, con argumentos, para comprender y mejorar la práctica educativa y transformarla. Y cada una de ellas, con el tiempo, han sido superadas parcialmente, cediendo el paso a otros modelos que, acordes con las nuevas condiciones sociales, explican lo que hay que realizar y lograr, y orientan mejor hacia esas metas.

Con respecto a los paradigmas psicopedagógicos, en el paradigma cognitivo (que se refiere a la búsqueda, adquisición, organización y uso de conocimientos) en relación con el aprendizaje, está el enfoque que no debemos de pasar por alto: el *aprendizaje significativo*⁷, término acuñado por David P. Ausubel (1918), el cual refiere a la forma de aprender en el ámbito escolar, entendiendo por *aprender* como la abstracción de la estructura lógica del objeto, acceder a lo esencial, a lo sustantivo del objeto; el aprendizaje significativo se obtiene en la misma medida en que se establece un vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno, si se relaciona de forma sustantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe. Por lo anterior, el factor más importante que influye sobre un nuevo aprendizaje es cuánto se conoce, qué claridad y precisión se tiene sobre el objeto de conocimiento, cómo lo tiene organizado y qué sabe ya sobre lo que conoce.

El *aprendizaje significativo* exige:

- Presentación lógica del material por aprender (integridad, coherencia).
- Intención del alumno para aprender
- Un docente mediador que organiza situaciones de aprendizaje para enseñar no exclusivamente información, sino también habilidades tanto cognoscitivas como metacognitivas, programando apoyo y realimentación continuos.

Por *aprendizaje significativo* se hace referencia a: “...poner de relieve el proceso de construcción de significados como elemento central del proceso enseñanza –aprendizaje y aceptar que los alumnos deben aprender diferentes tipos de contenidos (factuales, conceptuales, procedimentales y estratégicos) y son capaces de atribuirles un significado o sentido...” Ahumada P.⁸

Debemos considerar que la actividad mental es inherente al hombre y debe ser desarrollada; que el sujeto es un ente activo, procesador de

información a partir de sus esquemas para aprender y solucionar problemas. La enseñanza no debe reducirse a conceptos; debe considerar el desarrollo de habilidades de aprendizaje para conducirse eficazmente ante cualquier tipo de situación.

El constructivismo, teoría en que se enfoca el nuevo modelo educativo del siglo XXI es también una respuesta histórica, en este caso a los problemas del alumno de hoy ante la avalancha extraordinaria de información y de los medios electrónicos y de comunicación que facilitan y promueven el empleo (a veces indiscriminado, superficial y limitado) de la información.

Los tiempos actuales se caracterizan por las nuevas tecnologías, aquellas que tienen que ver con las comunicaciones, la informática y la integración de estas: la telemática; además se distingue por la explosión de información científica, técnica y cultural. Por ello, más que tratar de que el hombre asimile toda la información (lo cual es imposible), la preocupación se enfoca hacia cómo hacerlo; más aún, cómo debe hacerlo, saber hacerlo, para que en su futuro próximo puedan comprender, explicar, cambiar, transformar, criticar y crear.

En el constructivismo se plantea el desarrollo personal subrayando la actividad mental constructiva, actividad auto-constructiva del sujeto, para lo cual insiste en lograr un aprendizaje significativo mediante la creación previa de situaciones de aprendizaje por parte del docente, que permitan a los estudiantes una actividad mental y social que favorezca su desarrollo.

El principal objetivo de la educación es formar hombres y mujeres capaces de vivir plenamente, de disfrutar y crear, de trascender en el aquí y el ahora; no es posible educarlo en y para la repetición, se requiere, auspiciar su actividad y su independencia crítica y creativa. Se necesita desarrollar sus

sentimientos y valores, su actuación transformadora, así como desarrollar su autonomía personal, moral e intelectual y social. El constructivismo, si bien se acerca a la escuela activa y a otros modelos que proponen métodos activos, se distingue por reconocer la educación, la enseñanza y el aprendizaje como procesos factibles y necesarios de dirigirse con una intención de desarrollo.

El docente debe programar situaciones de aprendizaje grupal cooperativo en las que, además de que se tiene muy en cuenta el texto, es decir, el contenido de enseñanza, se considera el cómo, el dónde y el cuándo, propiciando e intensificando las relaciones interpersonales de manera tal que sea posible la internalización, necesarios porque el sujeto y el grupo descubren el conocimiento y lo construyen. Mediante la creación de situaciones de aprendizaje grupal cooperativo el docente desarrolla una enseñanza indirecta, donde el foco está en la actividad con momentos de reflexión, de búsqueda y procesamiento de la información, así como de comunicación creativa de los resultados, todo lo cual desarrolla las potencias y la autonomía del que aprende.

El docente es un promotor del desarrollo y, como tal, de la autonomía de los alumnos. Su papel no consiste en transmitir información, hacerla repetir y evaluar su retención, sino en crear una atmósfera afectiva de respeto y tolerancia en la cual, entre todos, cada uno construye su conocimiento mediante situaciones que se caracterizan, entre otras, por sus problemas y conflictos cognoscitivos, posibles de solucionar y generar desarrollo.

El descubrimiento y la construcción del conocimiento permiten un aprendizaje realmente significativo, el cual tiene entre sus efectos positivos el poder ser transferido a otras situaciones, lo que no suele ocurrir con los conocimientos simplemente incorporados por repetición y memoria. Además, el

descubrimiento y la construcción del conocimiento favorece la adquisición de métodos de trabajo y desarrolla actitudes de productor de conocimiento, así como sentimientos de realización por lo hecho y logrado.

Muchos docentes justifican el aprendizaje cooperativo como una alternativa necesaria para resolver las exigencias de la sociedad en el campo de la educación. Entre ellas podemos destacar que: Califica la participación de los alumnos en su proceso de aprendizaje; establece un tipo de relación de cooperación entre los alumnos, que estimula su desarrollo cognitivo y socio-afectivo; plantea una dirección no frontal, mediada, del proceso de enseñanza; favorece la construcción del conocimiento y, junto con los tres puntos anteriores, el aprendizaje cooperativo crea las condiciones para una formación de valores.

Las lecciones que se desarrollan mediante el aprendizaje cooperativo siguen una estructura flexible y dinámica que posibilita cumplir con las funciones didácticas propias de esta forma de organizar el aprendizaje y la enseñanza en el aula. Las principales son:

1. Creación del ambiente propicio para aprender y activación para el esfuerzo intelectual que exige la enseñanza.
2. La orientación de la atención de los alumnos.
3. La recapitulación o repaso de lo que se aprende.
4. El procesamiento de la información.
5. La interdependencia social positiva entre los miembros de un grupo para aprender.
6. La evaluación y celebración de los resultados.
7. La reflexión de qué se aprendió y cómo.

Existen dos tipos de estrategias didácticas:

- **Estrategias de enseñanza.** Son procedimientos empleados por el profesor para hacer posible el aprendizaje del estudiante. Incluyen operaciones físicas y mentales para facilitar la confrontación del sujeto que aprende con el objeto de conocimiento (Ferreiro 2004).
- **Estrategias de aprendizaje.** Procedimientos mentales que el estudiante sigue para aprender. Es una secuencia de operaciones cognoscitivas y procedimentales que el estudiante desarrolla para procesar la información y aprenderla significativamente (Ferreiro 2004).

Como estrategias de enseñanza se tiene, entre muchas a: Mapas Conceptuales, Mapas Mentales, Estructuras Textuales, Organizador Previo, Objetivos o propósitos del aprendizaje, Analogías, Preguntas Intercaladas, Ilustraciones, Resumen.

II. Los homófonos del español

Encabo Fernández, Eduardo; López Valero, Amando y Jérez Martínez, Isabel ⁹, en: *La homofonía en el aprendizaje de lenguas: el caso del español. Implicaciones didácticas* (2013), sostienen aspectos muy importantes referidos a los términos homófonos, y es el que a continuación presentamos.

En la actualidad la corrección en el uso de la lengua no es una capacidad lograda, como consecuencia de la influencia de los medios de comunicación de masas, en las que proliferan los mencionados errores, que se expanden con rapidez, generando un debate social respecto al uso o no de la rigurosidad. Esta situación genera muchas preguntas: ¿es necesaria la norma en el uso de la lengua española o se puede ser flexible amparándonos en la importancia de la comunicación y lo valioso del entendimiento?, ¿la desventaja didáctica es explícita con respecto a la influencia de los medios de

comunicación? Y una tercera pregunta nos preocupa: ¿conocen los docentes la gramática española?

Por ello, se ha tenido que plantear una cuestión recurrente en las últimas décadas, ¿se enseña lengua o se enseña gramática? Al respecto Henry Widdowson (1978: 2) manifiesta:

Cuando adquirimos una lengua no aprendemos únicamente cómo componer y comprender oraciones correctamente considerando éstas como unidades lingüísticas aisladas de frecuencia aleatoria; también aprendemos cómo utilizar las oraciones adecuadamente para conseguir un propósito comunicativo. No somos solamente gramáticas andantes (Traducción de los autores).

Las respuestas extremas a la pregunta generan libertinaje en el uso de la lengua, así también generan extrema rectitud. Sobre el caso, en la línea planteada por Cassany (2006), Pérez Esteve y Zayas (2007), Camps (2009), Lomas (2009), Isla (2012) o Lomas y Tusón (2012), los profesores deberían procurar aproximarse al enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua, sin abandonar el rigor normativo de la lengua española.

Pensemos que el docente es la referencia clave para que el alumnado se sienta motivado a respetar las normas de la lengua, ya que si no existe una guía solvente al respecto, se generará un desinterés por la utilización del acervo lingüístico, y los discursos cada vez serán más desordenados, tanto en su profundidad como en su aspecto estético.

Es evidente que las dificultades existen, por ello planteamos la reflexión didáctica acerca de los homófonos en lengua española, como uno de los elementos a superar si se desea estar en la senda del uso correcto de la lengua. Por ello, tendremos que afrontar reflexiones relacionadas con la pertinencia de los mismos; también observaremos que existen homófonos paradigmáticos en la lengua española que siguen ocasionando dificultades a

los usuarios nativos o a los que se aproximan por primera vez a la lengua española.

La homofonía como aspecto particular de la lengua española

Aportaciones previas a este estudio alertan la presencia e importancia de los homófonos, aunque este no es un tópico que cuente con infinidad de estudios, mucho menos que se relacionen con el ámbito educativo.

El acceso a la lengua española y concretamente cuando intentamos realizar planteamientos didácticos para hacer más sencillo su aprendizaje, trae como consecuencia encontrarnos con la dificultad de los pares de letras que en la mencionada lengua derivan en la homofonía. Así, por ejemplo, la **/b/** y la **/v/**, la **/c/** y la **/z/**, la **/g/** y la **/j/**, como también, la hache, suponen un desafío particular ya que, en muchas ocasiones, se incluyen en palabras homófonas que derivan en un problema de duda a la hora de escribir la palabra que se ha pronunciado.

En este sentido, el planteamiento ortográfico de grandes autores como Antonio de Nebrija se orientaba hacia la transposición directa entre la pronunciación y la escritura de las palabras. Retomar dicha situación motivaría toda una transformación de las estructuras de la lengua que actualmente conocemos y usamos. No es el único autor que ha razonado de dicha forma, Miguel de Unamuno en su novela *Niebla*, tenía el mismo razonamiento.

¿Estamos en condiciones de retornar a los planteamientos de Nebrija y Unamuno y escribir tal y como pronunciamos? ¿No es acaso esta situación la que es llevada a cabo por los usuarios de teléfonos móviles cuando por economía hacen uso de un código particular que no se ajusta al uso normativo de la lengua española? Hace poco, la Real Academia en su publicación *Ortografía de la lengua española* (2010) orienta su edición hacia unas

características particulares que tienden a un enfoque comunicativo. Por ello, aborda con minuciosidad la mayoría de los problemas ortográficos que se presentan al hablante en los diferentes ámbitos de la norma escrita. Por ejemplo, uso de las letras, puntuación o mayúscula y minúsculas. Además, intenta determinar los fundamentos, principios e ideales teóricos en los que se basan las prescripciones establecidas para la correcta escritura a lo largo del tiempo. Con ese fin, procura explicar las relaciones que mantiene la ortografía con otras ramas de la lingüística, como la fonología, la morfología y la sintaxis. Este planteamiento implica que la lengua se relativice en lo que concierne a su planteamiento estructural, esto es, la búsqueda de lo comunicativo obligue menos al usuario y de ese modo, ya no es tan inasequible el acceso a la lengua por parte de nativos y de hablantes extranjeros. Recordemos el mismo sonido de determinados sonidos como **/b/** y **/v/** cuya pronunciación no se distingue.

En el caso de la homofonía, únicamente en la forma escrita serían relevantes para el aprendizaje. La homofonía sigue formando parte de esa prescripción y explicación de la lengua española. De este modo, indicaríamos que se atribuye este fenómeno a una palabra: que suena de igual modo que otra, pero que difiere en el significado; por ejemplo: *tubo* y *tuvo*, *huno* y *uno*. En este sentido, las modificaciones ortográficas que realiza la Real Academia tienen que ver con, la exclusión de los dígrafos *ch* y *ll* del abecedario, este hecho no interviene directamente en la situación homófona ya que lo que hace es reforzar la eliminación distintiva de la correspondencia fonema-grafema. En el pasado, la pronunciación de la */ll/* motivaba que no hubiese confusión a la hora de transponer por ejemplo las formas */haya/* y */halla/* pero ante la eliminación del dígrafo */ll/* ya no se puede producir tal distinción. Sí se produce

una ayuda ante, la sustitución, por graffías propias del español, de la **q** etimológica con valor fónico independiente en aquellos extranjerismos y latinismos plenamente adaptados al español (quorum > cuórum). Esta situación evita que la persona dude ante la escritura de dichos términos aunque se olvida las raíces latinas. Otras incorporaciones en la citada ortografía básica, inciden en la explicación de la diferenciación de términos que tienen que ver con la homofonía. De este modo, A ver/haber, Halla/ haya/aya, Echo, echa, echas/hecho, hecha, hechas, son explicados explícitamente, poniendo de manifiesto las dificultades que los usuarios de la lengua española muestran.

Comprobamos pues, que si bien la lengua española no es tan prolífica en términos homófonos como lo pueda ser la lengua inglesa, sí que abundan situaciones que son generadas por el uso de este tipo de palabras y en las que se tiende al error. En ocasiones, estos fallos son producto del uso constante de determinadas formas y la generalización de las mismas.

Por ejemplo, echar/hecho, el uso desmedido de la segunda forma provoca que no haya discriminación y que se cometan errores como *hechar las cartas*. Como se distingue, este es un error completamente ortográfico, ya que en el discurso oral pasa desapercibido.

¿Es necesaria la distinción homófona para el desarrollo de la lengua española?

El ejemplo final de la sección anterior motiva la redacción de este epígrafe ya que, desde una óptica exclusivamente comunicativa, queda en entredicho la necesidad de estas distinciones generadas por la lengua española. Nos indica Sarmiento (2010: 10) que:

con la reforma ortográfica (2010), se reaviva la vieja controversia entre los partidarios de la simplificación y adaptación a la pronunciación, denominada ortografía. Amando López, Eduardo Encabo e Isabel Jérez *La homofonía en el aprendizaje...fonética*, y los seguidores del criterio etimológico y del uso. Los primeros abogan por simplificarla

eliminando del alfabeto letras como h, v, q, x, k por no significativas o duplicadas; los segundos, aun abrazando el principio fonético de escribir como se habla, exigen que este sea ley consentida por todos. Como dijo el latino Horacio, el uso es el árbitro y señor de las lenguas.

El problema reside en una cuestión cultural. Decidir por la ortografía fonética supone “desmontar” un complejo entramado cultural que se expande desde formularios meramente administrativos hasta textos literarios que forman parte del acervo cultural de la sociedad. Es cierto que muchas veces el hablante se puede plantear la necesidad de la inclusión o no de una hache, o la propia distinción que se puede producir en una familia donde alguien quiera apellidarse Giménez con /g/ y otro familiar quiera presentar ese mismo apellido Jiménez con /j/, pero lógicamente, desde el punto de vista cultural, dichas situaciones siempre estarán justificadas por una razón social y del mecanismo cultural.

Por consiguiente, una de las grandes trabas con las que se encuentra el aparato didáctico tiene que ver con la toma de conciencia de dichas situaciones por parte del usuario de la lengua, es decir, cómo procurar que ese hablante comprenda la norma establecida, y sobre todo, que pueda ser capaz de poder aplicarla. Para nuevos hablantes, obviamente el hecho de ser capaces de saber distinguir las situaciones relacionadas con palabras homófonas en lengua española va a ser complicado, pero para los nativos no debería ser algo lejano.

Revisando las orientaciones de la Real Academia ¹⁰, apreciamos que no se renuncia a la situación ortográfica que tiene que ver con la utilización de palabras homófonas, sino que se trata de allanar el camino hacia el buen uso de la lengua española por parte de los hablantes.

Pese a esta situación, las palabras homófonas continúan suponiendo un problema en el aprendizaje de la lengua, ya que las condiciones sociales y educativas no crean un espacio idóneo para que la persona que se aproxima a la lengua española procure imprimir el rigor necesario a su interacción con los componentes lingüísticos. Algunas de las claves de esos problemas de adquisición idónea de la lengua española tienen que ver con la permanencia, en muchos casos hegemónica, de modelos lingüísticos anclados en el estructuralismo, que no permiten al usuario razonar y reflexionar acerca de los términos que utiliza y sobre todo, sobre por qué lo hace.

De igual modo, el libertinaje con el cual se asimila el modelo comunicativo, hace que existan docentes que interpretan que dicho enfoque no debe dar tanta importancia a la norma. De esta manera, se genera un claro conflicto ya que los receptores de los aprendizajes que van a ser usuarios de la lengua, no van a tener las herramientas adecuadas para la mencionada utilización. Otro aspecto clave tiene que ver con la poca promoción social y educativa que se realiza del vocabulario. Esto es, el potencial lingüístico de las personas en lo que respecta a su dominio léxico no es todo lo satisfactorio que debería, cuestión que enlaza directamente con los niveles de lectura. Si la utilización de palabras que hacen las personas es limitada, lógicamente las dificultades se multiplican. Y en el caso de los términos homófonos, las personas no poseen los recursos adecuados al no haber ejercitado lo suficiente su reflexión y dominio de la lengua española. Puede ser el ejemplo de *hatajo* y *atajo*. El uso menos frecuente del primer término provocará que las personas opten por escribir la palabra casi siempre sin hache, aunque el contexto esté referido a la palabra. Otra manifestación donde podemos ver la dificultad homófona es *ojear* y *hojear*. Únicamente alguien que esté versado en la lengua

española podrá distinguir sin dudas, cuál es el término correcto para el contexto que se le plantee.

Por lo manifestado, resolvemos la cuestión afirmando que sí es preciso mantener las cuestiones relacionadas con los homófonos en la lengua española, tomando como referencia el entramado sociocultural, que es complicado resquebrajar. Así pues, la enseñanza será la clave para poder mejorar la competencia de las personas ante el manejo de las palabras homófonas.

La reflexión acerca de la gramática española: la ortografía

La lengua española, cuyas raíces quedan hundidas en el latín y el posterior mestizaje con la cultura, presenta en su gramática claras señas de identidad que tienen que ser aprendidas y dominadas por aquellas personas que quieren incorporar el uso de la forma española a su discurso. Conocemos que la lengua española ha sufrido a lo largo de su historia varias y profundas reformas. Recordemos, las aportaciones de Alfonso X el Sabio o *la Ortografía de Nebrija (1517)*, “*donde la regularización del sistema ortográfico, guiada por el ideal fonetista de que a cada sonido le correspondiera una sola letra, facilitó mucho el hecho de que el castellano se erigiera en la lengua internacional de entonces con mayor difusión por Europa, por América y por otros confines*” (Sarmiento, 2010: 9). La siguiente reforma auspiciada por la Real Academia fue la más técnica. Publicada en 1815, gran parte de su contenido se mantiene vigente. Propugnando la unidad del Hispanismo, asistimos en la actualidad a la puesta en marcha de la última reforma ortográfica.

Llegados a este punto temporal, el debate acerca de la presencia de homófonos en la lengua española no está superado, ya que seguimos encontrando múltiples manifestaciones que hacen dudar al usuario con

respecto de la forma correcta que debe utilizar a la hora de escribir el término. Otra mirada se produce si reflexionamos acerca del contexto en el cual se produce la escritura de homófonos; es decir, las condiciones sociales han variado y los soportes no son los mismos. Nos indica Gómez P.¹¹ que “*La ortografía y el mismo alfabeto no son más que una convención gráfica condicionada por el soporte en el que se produce el texto escrito*”. Desde este punto de vista, la revolución social se impondría a la norma y se iría imponiendo en los usos, un ejemplo claro es el que tiene que ver con los códigos que se incluyen en la mensajería de los móviles, o en las formas de comunicarse teniendo como referencia los entornos virtuales que generan los usos de chats o de programas concretos relacionados con lo tecnológico. En la línea de lo aportado por el citado investigador, se encuentran las aportaciones de Daniel Cassany (2003, 2012), quien coincide en que los cambios sociales, sin duda, tienen relación con la forma de escribir de las personas. A tenor de dicha situación, una mayor concordancia tendría que acontecer entre normativa lingüística y los aludidos cambios.

Siendo conscientes de la arbitrariedad de lo lingüístico y de la no inmutabilidad del mismo, también advertimos de la lentitud de los cambios y de la necesidad temporal de la sociedad para asimilarlos (baste el ejemplo del término *guion*, cuya necesidad de tilde ha sido eximida por la Real Academia y que motiva en ciertos usuarios una reacción de rebeldía, queriendo usar la anterior manifestación; un ejemplo de evolución que tiene que ver con esta situación, lo hallamos en la forma verbal *fué* cuya tilde en la actualidad no es necesaria. El tiempo transcurrido ha hecho que se normalice la situación, pero no ha sido una cuestión de breve tiempo sino de años). Por tanto, tendremos

que aguardar para comprobar si la influencia tecnológica motiva un cambio trascendente en el código.

En el difícil equilibrio de lo normativo y del uso de la lengua, nos indica Pato (2008: 18) que, *“desde el modelo de Gramaticalización, el cambio lingüístico es visto como innovación y recreación. Todo cambio conlleva un desajuste en el sistema, pero no necesariamente una erosión en el mismo; y ello es debido a que los hablantes “acuerdan” y “crean”, por y para fines comunicativos, el significado de sus producciones”*. Retomamos la concepción arbitraria de la lengua, pero aplicado este hecho a la cuestión homófona no resuelve el problema, ya que, cuando se ha planteado esta situación y su posible transformación en la lengua española, se ha optado por proponer modelos enmarañados y confusos en los que se confundían letras (por ejemplo, */b/* y */v/*) y no había armonía ni claridad en los planteamientos.

Retomando la alusión previa realizada de los docentes, para el profesorado es complicado generar una solución a esta situación, ya que no hay unanimidad en los puntos de vista que con respecto de la misma se plantean. Si bien se está de acuerdo con los errores ortográficos, no se llega a un consenso relativo a la gravedad de los mismos, localizando posturas más estrictas y otras relacionadas con el libertinaje. Añadiendo a esta situación que, en ocasiones, es el profesorado quien no reconoce la norma en el uso de la lengua española. Cobran importancia en este caso investigaciones que inciden en la importancia de la enseñanza de la ortografía.

Homófonos paradigmáticos: luces y sombras

Realizar un recorrido exhaustivo analizando todas las palabras homófonas de la lengua española y todos los grupos que estas pueden generar, los cuales a su vez también pueden ser objeto de esa homofonía sería

un trabajo mayor. Por esa razón, basta comentar una muestra de los aludidos términos, considerando aquellos que por su menor uso pueden provocar errores en el usuario y, así, incorrección gramatical, induciéndolo al dominio de un código restringido en lugar de un código elaborado (Bernstein, 1988a y 1988b). La muestra es la que sigue:

Homófonos	Ejemplo
/v/ y /b/	<i>tubo/tuvo</i> <i>rebelarse/revelarse</i>
/g/ y /j/	<i>Vegete (de vegetar)/ vejete (de viejo)</i>
/h/	<i>Hecho (de hacer)/echo (de echar)</i>
/ll/ e /y/	<i>arrollo (de arrollar)/arroyo</i>
/s/ y /x/	<i>Espirar/expirar</i>

Agrupando los tipos de homófonos en función de las letras del alfabeto español, hallamos que el primero de ellos estaría ubicado en la distinción /v/ y /b/, en el mismo encontramos distinciones sencillas como *Baca/vaca* o *botar/votar*, pero otros casos como *barón/varón*, *combino/convino*, *tubo/tuvo*, y sobre todo, *rebelarse/revelarse* y *recabar/recavar*, originan dudas en el hablante. Centrémonos en estos dos últimos casos. Es frecuente que nativos españoles puedan mostrar dificultades en su uso, y que ante la duda en el momento de escribir el término opten por el erróneo para el contexto que se les plantea. Curiosamente, tienden a utilizar el que se corresponde con su uso más frecuente (*rebelarse* de *rebelión* y *recavar* del verbo *cavar*), lo que corrobora la situación referida a la disminución de vocabulario y la restricción grupal que en ese uso se realiza. Al no tener la necesidad de expandir su léxico se produce una recuperación de los recursos más cercanos y ellos son los que producen el error.

La siguiente letra que origina múltiples conflictos al usuario en el momento de utilizar los términos adecuados en lengua española es la *hache*. Hemos comentado el ejemplo que supone *hatajo/atajo*, donde el mayor

conocimiento de la segunda palabra supondría la tendencia para su uso. Algo similar sucede con *hojear/ojear*, en el que la expansión del segundo término, su asociación con la palabra *ojo*, y la poca reflexión sobre la lengua que acontece, motiva que existan errores cuando se plantea la situación. Pero uno de los casos donde más errores suele cometer el usuario, precisamente por la poca reflexión sobre la lengua y por el escaso dominio de la misma, proviene de los términos *hecho* (de 'hacer')/*echo* (de 'echar') o en el caso de *deshecho* (de 'deshacer')/*desecho* (de 'desechar'). En ambos casos suele suceder que se "abusa" de la *hache* y no se distingue entre las situaciones planteadas, aconteciendo el error de manera irreversible.

La eliminación del dígrafo *///* no significa que no continúen existiendo dudas en el hablante a la hora de utilizar determinadas palabras en lengua española. Así, *arrollo* (de 'arrollar')/*arroyo* es una de las parejas que no son fácilmente detectables por alguien que no domina la lengua. Sucede lo mismo con los términos *Rallar/rayar*, y, sin duda, uno de los grandes errores de uso de los hablantes relacionado con las palabras homófonas se puede observar cuando se plantea la correcta utilización de *Halla* (de 'hallar') /*haya/aya*. La ausencia de recursos para la reflexión o la no presencia de normas nemotécnicas, implica que el hablante dude y sea proclive al error.

Un último caso que tiene que ver con las palabras homófonas es el relacionado con los términos con *s/x* (*x* ante consonante). Este caso genera menos errores, pero también es posible encontrar problemas en el hablante cuando intenta utilizar de manera óptima el término correcto para el contexto planteado de las siguientes parejas: *contesto* (de 'contestar') /*contexto*, *espirar/expirar*, *estirpe/extirpe* (de 'extirpar'), *testo* (de 'testar') /*texto*. Ante estas situaciones ayuda bastante que existan hablantes que pronuncien la */x/* como

tal dentro del grupo fónico, aunque los términos como *contexto*, *expirar* o *extirpe* no sean objeto de ello.

Aproximación a una filosofía de didáctica de la lengua para abordar la homofonía

Los ejemplos citados nos muestran algunos de los problemas del hablante en el momento de utilizar los homófonos de la lengua española, este es el caso de *a ver/haber*, donde el importante uso que se realiza del segundo de los verbos, hace que se generalice el uso para ambas situaciones. Otro de los aspectos que tiene que ver en este error también tiene que ver con aspectos paralingüísticos, ya que la pronunciación que se hace, en ocasiones obvia la pausa necesaria en la primera de las situaciones. Si bien la pausa no es excesiva, en la composición *a ver*, sí existe y el hablante debería intentar realizar la distinción.

El hecho de que la homofonía no sea un fenómeno distintivo y significativo como sucede en lengua inglesa, no implica que no tenga que haber una intervención didáctica adecuada, residiendo gran parte de la responsabilidad en el docente que tiene que tener en cuenta la importancia de la reflexión sobre la lengua y la necesidad de apuntalar las bases gramaticales de la persona que aprende o usa frecuentemente la lengua española.

Finalmente, la lengua y su aprendizaje suponen un proceso de uso permanente en el que el usuario tiene que autorregularse con la ayuda que supone la interacción con el interlocutor, quien puede informarle de los posibles errores que comete. Retomamos ideas vertidas en secciones anteriores que tienen que ver con la formación del profesorado quien debe dominar la lengua - incluyendo todos los aspectos gramaticales- con la finalidad de ser un referente calificado para el hablante que se encuentra en proceso de aprendizaje.

Con respecto de las palabras homófonas no podemos pensar en ellas para que se les aplique un enfoque didáctico que tenga que ver con lo memorístico, pues sería estéril que el usuario aplique un ejercicio de memoria y construya un “banco de datos” con las diferentes parejas de palabras homófonas. Como se dijo, la inacción con el vocabulario motiva que se olviden, pierdan o simplemente no se tenga contacto con términos que se incluyen en el conjunto de palabras homófonas. Por tal razón, parece claro que el profesorado en su intervención didáctica tiene que procurar que se generen situaciones de aprendizaje donde los términos a estudiar fluyan de manera constante, es decir, se trata de expandir el vocabulario utilizado en el aula, y por ende, las estrategias de aprendizaje que se asocian al mismo. La implicación docente en este caso es mayor ya que tiene que procurar buscar recursos donde estén incluidos los términos que se desean trabajar en las secuencias didácticas, y, en el caso de no encontrarlos, debe ser el propio profesorado el que busque la manera de generar él los recursos con el fin de que aparezcan los términos y el alumnado tenga la oportunidad de interactuar con los mismos.

Cuando nos referimos a situaciones comunicativas, pretendemos que la lengua fluya en el aula, pero no por ello se prescinde de la reflexión gramatical, ya que se procura que tenga un sentido pleno.

Se ha comentado cómo la nueva ortografía de la Real Academia alude a ciertos errores que tienen que ver con los homófonos e incluye recomendaciones didácticas con el fin de no incurrir en el error. Sin duda, este podría ser un estupendo recurso para el profesorado ya que haciendo uso de este texto proporcionado por la Academia podría mostrar al alumnado el desarrollo y definición de los términos y situaciones y comprobar cómo se resuelve.

Un ejemplo como estrategia sería redactar una historia en la que se incorporan palabras homófonas y ejecutar con ellas varias acciones; se puede realizar:

- a) Dictado (con revisión comentada reflexionando acerca de las dificultades).
- b) Convertir el texto en una historia con huecos en blanco donde estén situados los homófonos y facilitar el listado de palabras para que el alumnado pueda incluirlas en los mencionados huecos.
- c) Solicitar la enumeración de los términos homófonos detectados en el texto.
- d) Pedir ordenar los homófonos de mayor a menor dificultad, según los haya detectado.
- e) Generar una reflexión mediante la organización de un debate donde el alumnado pueda expresar y valorar su parecer acerca de los homófonos.

Estas actividades clásicas deben servir para poder establecer la reflexión acerca de la homofonía en la lengua española. Así, el hecho de que las palabras fluyan supondrá un beneficio para los usuarios nativos o extranjeros, pues les permitirá aprender de sus errores y, sobre todo, utilizar la lengua.

Finalmente, se puede concluir señalando los siguientes aspectos. La preocupación por los términos homófonos ha sido desplegado en los diferentes espacios y se ha mostrado la vigencia de las dificultades que las personas hablantes encuentran cuando se aproximan al uso de estos términos. Sin duda que esta situación se transpone explícitamente cuando nos referimos a la ortografía. Esta, como referente gramatical de la lengua española, muestra los aludidos problemas del hablante, ya que el descuido en el conocimiento de la lengua provoca que acontezcan las dudas y no sea posible mantener un rigor normativo en el momento de utilizar la lengua.

Nuestra reflexión didáctica se orienta a incentivar al profesorado para que integre el uso de los homófonos y sobre todo, el acto reflexivo sobre los mismos, con la finalidad de que sean términos que el alumnado esté utilizando siempre y así no tenga que dudar a la hora de hacer uso de las mencionadas palabras homófonas. Al respecto, presentar situaciones de aprendizaje contextualizados supone un avance significativo para el alumnado, supone un estímulo más significativo para el estudiante que revisar normas ortográficas y gramaticales que se encuentren sin un contexto de referencia.

No podemos olvidar la función de la lectura. Uno de los problemas recurrentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tiene que ver con la pérdida del hábito lector. En él se encuentra la fuente que nutre a la persona de palabras nuevas o que le permite estar en contacto con términos que conoce y, por tanto, los reconoce reforzando su dominio sobre los mismos. Aunque el discurso oral también muestra palabras nuevas para el hablante, no le facilita su transposición al código escrito y es únicamente en el manejo de documentos escritos y libros donde puede encontrar la solución a su duda a cómo se escribe normativamente el término que usa. La lectura crítica es la que tiene que redundar en la mejora ortográfica de las personas ya que, además de incidir en la discusión del significado de lo leído, tiene que incentivar la consideración estética de las formas lingüísticas y el valor de lo normativo.

En la actual configuración ortográfica de la lengua española, los homófonos siguen manteniendo su presencia normativa reflejada en el código escrito. Por esa razón, por el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística abogamos por la integración de las buenas prácticas didácticas en relación con las palabras homófonas.

III. La gramática

Ángela Di Tullio ¹² en *Manual de gramática del español*, sostiene que la lengua forma parte de nuestra existencia cotidiana de un modo tan íntimo que ingenuamente la consideramos como un objeto transparente del que podemos dar cuenta mediante el sentido común. Como hablantes nativos de una lengua, sabemos emplearla: conocemos las reglas que permiten formar palabras y oraciones, contamos con un léxico más o menos amplio, juzgamos la gramaticalidad de las secuencias y reconocemos las condiciones de la situación o del contexto lingüístico en que una comunicación es transferida.

Tomar distancia para convertirla en objeto de estudio supone, en cambio, adoptar una perspectiva muy distante de la ingenua y resulta una tarea ardua y poco habitual. Mientras que todos los seres humanos tienen el primer tipo de conocimiento –el de hablantes nativos–, el segundo –el conocimiento sistemático sobre el funcionamiento de la lengua– es mucho más restringido y de índole diversa: no es un *saber hacer* sino un saber científico que puede formularse, mediante reglas, principios, leyes: *un saber proposicional*.

Cuando comenzamos a reflexionar sistemáticamente sobre la lengua, advertimos que su funcionamiento es sumamente complejo no solo por la cantidad de elementos involucrados sino, fundamentalmente, por las relaciones que se establecen entre elementos de varios sistemas y niveles. La supresión de una preposición, un cambio en el ordenamiento de los elementos, la alteración de la forma de una palabra, conllevan a menudo diferencias de significado o tornan inaceptable una secuencia. Precisamente el gramático se interesa en reconocer los límites que separan las oraciones gramaticales de las secuencias inaceptables; por ello se moverá en esa línea fronteriza que le permite identificar los factores pertinentes para poder formularlos como reglas o

principios generales. Esto supone que ha de someter la construcción que se analiza a una manipulación sistemática, sustituyendo un elemento por otro, alterando el orden, suprimiendo una unidad o añadiendo otra. A través de estos procedimientos realiza operaciones similares a los experimentos que lleva a cabo el científico que pretende describir y explicar un determinado fenómeno.

Cuando esta actitud reflexiva se torne hábito, estaremos comenzando a actuar como gramáticos. Sin embargo, no basta la mera reflexión, sino que tendremos que ir adquiriendo un aparato conceptual, cada vez más complejo y refinado, que permita organizar nuestras intuiciones sobre el funcionamiento del sistema lingüístico. Estos instrumentos teóricos los proporciona la gramática.

¿Qué es una gramática?

La gramática es, en principio, la descripción de una lengua. Podría pensarse que para ello al gramático solo le compete identificar las unidades, clasificarlas y dar cuenta de su combinación. Sin embargo, incluso la más simple de tales tareas supone una concepción acerca del funcionamiento del lenguaje –una teoría del lenguaje– que sustentará los criterios de análisis, la relación entre los componentes de la descripción lingüística, el carácter más o menos abstracto de las representaciones que proponga, el alcance universal o particular de las reglas que postule.

Precisamente la gramática es una construcción teórica diseñada para describir y explicar el funcionamiento del sistema lingüístico. Como tal, debe definir con precisión sus unidades de análisis, los criterios y la metodología que va a emplear dentro de un marco conceptual coherente y explícito. Este marco incluye un modelo sobre qué es el lenguaje humano, cómo se adquiere y de qué modo es usado por los hablantes de una cierta comunidad. Supone

establecer también principios generales de organización de las unidades, a los que se atienen todas las lenguas, y las características específicas de una lengua particular.

En un sentido estrecho, la gramática solo estudia las unidades significativas y sus combinaciones. Comprende dos partes: la morfología y la sintaxis. La primera se ocupa de la estructura interna de las palabras. Su unidad de análisis es el morfema, la unidad significativa mínima. Una palabra como *libro* no es segmentable en partes que preserven la dualidad entre sonido y significado: es una palabra simple. En cambio, *libros*, *libr-ero*, *libr-ito* contienen cada una dos formantes. La morfología detiene su análisis al llegar a la palabra. La sintaxis, a su vez, estudia la combinatoria de las palabras en el marco de la oración, su unidad máxima. Entre el morfema y la oración, unidades mínima y máxima, respectivamente, del análisis gramatical, se ubican la palabra, unidad compartida por ambas partes, y las unidades intermedias, los sintagmas, construcciones como *el libro*, *mi viejo libro de gramática*, *muy interesante*, *lejos de la ciudad*, *leer detenidamente*.

La gramática tradicional centró su estudio en la palabra y su clasificación ("las partes de la oración"), por lo que estuvo más cerca de la morfología que de la sintaxis propiamente dicha. En cambio, en la gramática moderna, fundamentalmente, desde mediados de este siglo, la oración se convierte en latinidad básica cuyos formantes son las unidades intermedias.

La noción clave para la labor del gramático es la gramaticalidad: esta permite deslindar construcciones (morfológicas y sintácticas) bien formadas de secuencias anómalas. La labor del gramático se centrará, pues, en la identificación de los factores que intervienen para tal deslinde: no se trata de normas de orden prescriptivo (propias de la gramática normativa) sino de las

reglas constitutivas del sistema, que no se descubren directamente sino mediante las operaciones de manipulación.

¿Para qué enseñar gramática?

Esta pregunta recibirá diferentes respuestas según la concepción que de la lengua se tenga. En la lingüística actual, el *formalismo* y el *funcionalismo* se oponen, entre otros aspectos, en el énfasis relativo que asignan al componente cognitivo y al comunicativo, respectivamente, como función básica del lenguaje humano. El primero –el formalismo– destaca su relación con el pensamiento. El segundo –el funcionalismo– lo entiende prioritariamente como el instrumento privilegiado de la comunicación. Tal disidencia se asocia con la posición que uno y otro le asignan al sistema léxico-gramatical: central en el primero como vínculo entre la expresión fónica y el significado; dependiente en el segundo, ya que se entiende que la gramática es, en última instancia, reductible a la semántica y a la pragmática.

En el terreno de la enseñanza, estas dos posturas teóricas no son incompatibles e incluso pueden ser complementarias: *la gramática* da cuenta de los mecanismos formales y el *enfoque comunicativo* de la función –pragmático-discursiva– que el hablante les asigna. El desplazamiento de la gramática del currículo no siempre ha ido acompañado de una evaluación de los efectos de tal pérdida, entre ellos enumeramos los siguientes:

a) *Ejercicio intelectual*: el descubrimiento y la formulación de los mecanismos formales operantes en el complejo sistema de la lengua requieren un considerable esfuerzo de abstracción y de deducción. Como señala I. Bosque (1994), tratándose de un “‘corpus de conocimientos’ que puede considerarse en lo fundamental objetivo, sistemático y sin contradicciones internas” (p. 12), la gramática permite practicar la argumentación en un terreno poco sujeto a la

opinión o a la intervención de factores externos. La capacidad formativa que puede llegar a proporcionar la gramática en esta línea es similar a la de las matemáticas o de la lógica, solo que se realiza a partir de un sistema que el estudiante conoce y usa cotidianamente.

b) *Medio de adquisición de habilidades metalingüísticas*: una conducta metalingüística es una conducta de control del lenguaje. Las habilidades metalingüísticas se proyectan, deliberadamente, a la reflexión del lenguaje, a su adecuada producción y a la supervisión de su comprensión. Esta consciencia metalingüística no proviene enteramente del conocimiento implícito que como hablantes nativos tenemos de nuestra lengua, sino que requiere un aprendizaje. La gramática, correctamente enseñada y practicada, puede llegar a resultar en este sentido un instrumento eficaz.

c) *Base para el conocimiento de lenguas extranjeras*: aun cuando actualmente se ha favorecido el enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas segundas y extranjeras, se comprueba habitualmente que se gana un tiempo y esfuerzo considerables si el estudiante cuenta con un conocimiento de la gramática de su propia lengua, que le permitirá advertir los posibles contrastes y los puntos críticos en que ambas gramáticas presentan divergencias.

d) *Sustento del análisis transaccional*: si bien el análisis del discurso se ha reivindicado como una superación de la gramática, en muchos aspectos la presupone y la necesita. Así, por ejemplo, lo reconoce M.A.K. Halliday, quien, cuando la tendencia dominante de la lingüística era la sintáctica, se oponía a la gramática como comienzo y fin de la enseñanza de la lengua, pero que hoy reconoce la necesidad de proclamar la prioridad de la gramática como fundamento del análisis del discurso: "Sin la gramática no hay manera de hacer explícita nuestra interpretación del significado". Lejos de una oposición entre

gramática oracional y gramática textual, la relación que se establece es de complementariedad entre ambas, asentada en el carácter básico de la primera.

e) *Conocimiento "per se"*: la gramática ha formado parte de la educación básica desde los orígenes mismos de la civilización –no solo occidental sino también de otros pueblos (hindú, chino, árabe). Sus conocimientos forman parte de un patrimonio cultural compartido.

La gramática y la enseñanza de la lengua

La lengua se ha convertido en una asignatura omnicomprensiva que se hace cargo de los problemas más arduos de la escuela media; con ese fin se ha ido ampliando sucesivamente para incorporar una serie de nuevas perspectivas inexistentes en la enseñanza tradicional: *análisis del discurso, pragmática, sociolingüística, teoría de la comunicación, técnicas de estudio*, entre otras. En cambio la gramática, por lo general, no se ha renovado. Y es necesario que lo haga para que la lengua se convierta en un objeto interesante de observación y de estudio. Esto supone que la reflexión sobre el lenguaje pase a ser la práctica habitual de la clase de gramática. Son varias las actividades las que conducen a tal objetivo:

- a) Concepto amplio de análisis sintáctico como medio para reconocer el funcionamiento del sistema lingüístico;
- b) Propuestas de análisis alternativos, sostenidos a través de la argumentación;
- c) Descubrimiento de ambigüedades;
- d) Ejercicio de paráfrasis que, aunque mantienen el significado proposicional, introducen variaciones en la estructura sintáctica, en el léxico, en la distribución de la información;
- e) Establecimiento de distinciones semánticas pertinentes al contextualizar las oraciones;

- f) Reconocimiento de los factores que alteran la gramaticalidad de una oración;
- g) Formulación de reglas;
- h) Recolección de los juicios de los hablantes sobre un cierto fenómeno.

Estas actividades requieren un ejercicio constante de reflexión intelectual y de argumentación. El estudiante cuenta para ello con su intuición de hablante nativo y con la formación lingüística que la escuela le irá proporcionando paulatinamente.

Enfocada desde esta perspectiva, la gramática fomenta el desarrollo de las habilidades metalingüísticas, que son necesarias para el control de la comprensión y la producción. En efecto, a través de un ejercicio sostenido de estas actividades se adquiere el hábito de analizar textos y de monitorear la producción propia, se desautomatizan procesos, en gran medida inconscientes, y se reconoce que el estudiante está dotado de un conocimiento no trivial y creciente. Incluso, en el terreno específicamente gramatical, se combate así el principal obstáculo para la incidencia de la reflexión metalingüística en el desempeño efectivo: la disociación entre el lenguaje objeto y el metalenguaje. Es frecuente observar que el estudiante no reconoce la identidad referencial entre la descripción gramatical y su uso efectivo de la lengua. Cuando se da tal "esquizofrenia", no se advierte siquiera que el objeto presentado y ejemplificado se corresponde, a veces aproximativamente es cierto, con las construcciones habituales de su propio idiolecto.

Tal "renovación" no está reñida, sin embargo, con la gramática tradicional. Por el contrario, coincide, en gran parte, con los procedimientos habituales que propugnaban los gramáticos del español, que no siempre fueron atendidos por la gramática escolar. Como lamentaba Andrés Bello, la gramática ha estado "bajo el yugo de la venerable rutina". El desafío es combatirla. Se trata de que

a través de la gramática se comprenda mejor el significado de una construcción, se reconozca su inserción en el sistema de la lengua y se seleccione y defienda un análisis entre las varias propuestas alternativas. Esto exigirá a menudo partir de los conceptos de la gramática tradicional, confirmados pero integrados en una perspectiva más amplia, a veces reformularlos y otras plantear nuevos problemas ni siquiera antes entrevistados. Esta debe ser la tarea que se debe abordar a partir de la experiencia en la enseñanza de la gramática en los estudios universitarios.

IV. Palabra y pensamiento

Julián Montesinos R.¹³, en *Materiales didácticos para el uso correcto de la lengua oral y escrita en el ámbito educativo*, manifiesta que, las palabras configuran el pensamiento; sin ellas el pensamiento no se concreta. Palabras y pensamiento se retroalimentan. Recordando a Pedro Salinas, y parafraseándolo, dice que el hombre que entiende a medias no entiende; necesitamos las palabras para comprender el mundo, para articular el pensamiento, para expresar, en fin las emociones y pensamientos.

Esta reivindicación de las palabras –del valor de las palabras–, de la necesidad de ampliar el caudal léxico, no procede de ningún afán purista ni enciclopédica, sino más bien de la búsqueda de la precisión y de la exactitud expresiva.

Montesinos añade, finalmente, que para hablar bien (y escribir bien), se debería considerar los siguientes aspectos:

a) Adecuar el registro idiomático a cada una de las circunstancias contextuales en que se produzca el acto comunicativo.

- b) Conocer cuáles son los errores más frecuentes y cuáles son las opciones correctas.
- c) Mostrar una actitud de respeto y cuidado hacia la lengua, siendo conscientes de que nuestra forma de hablar proporciona mucha información sobre nuestra personalidad y sobre nuestra forma de ser y de actuar.
- d) Comprender que todos tenemos aptitudes para expresarnos con corrección, y que no hay que confiar ninguna intervención oral y escrita a la improvisación: todo discurso requiere una redacción previa.
- e) Solo quien conoce la lengua puede expresar la realidad exterior (alcorque, alfeizar, etc.) y la realidad interior (sentimientos, emociones, etc.).
- f) Se debe recordar siempre lo que aprendimos, o descubrir lo que ignoramos.
- g) Se debe concienciar de la importancia de hablar y escribir bien: el correcto uso de la lengua también es un rasgo que sirve para definirnos.
- h) Un documento escrito requiere un proceso constante de revisión: nadie redacta perfectamente un borrador. La búsqueda de la exactitud sirve tanto para ordenar la coherencia de un texto como para eliminar los errores y redundancias expresivas.
- i) Hablar bien es evitar igualmente la retórica y usar las palabras sencillas y necesarias para expresarse con precisión y claridad. Vale recordar, para el caso, el consejo de Juan de Mairena: es mejor decir: “Lo que pasa en la calle”, a decir que: “Los eventos consuetudarios acontecen en la rúa”. En esta línea de ejemplos, es preferible decir el refrán en Román paladino: “Más vale pájaro en mano que ciento volando”, en reemplazo de la versión perifrástica de Camilo José Cela: “Más vale plumífero alado en cuenca metacarpiana que antilogaritmo de dos en atmósfera de éter”.

2.3 BASES O FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

Nuestro estudio considera bases epistemológicas, empíricas y fácticas, que se registran en el tratamiento teórico y práctico vinculados al lenguaje, pues este es el eje fundamental del ser humano y de la sociedad, porque a través de ella el hombre halla su realización.

2.4 DEFINICIONES CONCEPTUALES

Conceptualización: Es la acción de conceptuar

Conjugación: Acción y efecto de conjugar. Serie ordenada de las distintas formas de un mismo verbo o comunes a un grupo de verbos de igual flexión, con las cuales se denotan sus diferentes modos, tiempos, números y personas. Cada uno de los grupos en que se clasifican los verbos de igual flexión de una lengua.

Consonante: Dicho de dos o más voces: Que comparten en el mismo orden los sonidos vocálicos y consonánticos a partir de la última vocal acentuada. Sonido del habla cuya articulación se caracteriza por la presencia de un obstáculo en el tracto vocal que impide o dificulta la salida del aire.

Definición: Acción y efecto de definir. Proposición que expone con claridad y exactitud los caracteres genéricos y diferenciales de algo material o inmaterial.

Desinencia: Morfema flexivo pospuesto a la raíz, especialmente la de un verbo. Es la significación que se adiciona a otra sin oposición.

Didáctico: Perteneiente o relativo a la didáctica o a la enseñanza. Propio, adecuado o con buenas condiciones para enseñar o instruir. Un método, un profesor muy didáctico. Que tiene como finalidad fundamental enseñar o instruir. Arte de enseñar.

Estrategia: Arte, traza para dirigir un asunto. Es un sistema de planificación aplicable a un conjunto articulado de acciones para llegar a una meta. De manera que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. La estrategia debe estar fundamentada en un método pero a diferencia de éste, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar. En su aplicación, la estrategia puede hacer uso de una serie de técnicas para conseguir los objetivos que persigue.

Estrategia didáctica: Las estrategias didácticas son herramientas claves para el buen desempeño de la acción pedagógica. Es el conjunto de decisiones que opta un docente respecto a los procedimientos y recursos a utilizar en las diferentes fases de un plan de acción organizado y secuenciado coherentemente con los objetivos, los que serán utilizados con intención pedagógica, de modo creativo y reflexivo.

Fono: En el habla humana, fono es cada uno de los segmentos de características acústicas particulares y con duración típica en que podemos dividir la secuencia sonora.

Gerundio: Forma no personal del verbo, cuya terminación en español es *-ndo*, que puede formar perífrasis verbales, como *Está cantando*, y aparecer en diversos contextos en los que posee carácter adverbial, como *corriendo* en *Vino corriendo*.

Gramática: Parte de la lingüística que estudia la estructura de las palabras y sus accidentes, así como la manera en que se combinan para formar oraciones; incluye la morfología y la sintaxis, y ciertas escuelas incluyen también la fonología. Conjunto de normas y reglas para hablar y escribir correctamente una lengua.

Homófono: Dicho de una palabra: Que suena igual que otra, pero que tiene distinto significado y puede tener distinta grafía. Aunque se distinguen ortográficamente, *tubo* y *tuvo* son homófonos.

Lenguaje: Conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente.

Lenguaje oral: El lenguaje oral o expresión oral es espontánea y natural y está llena de matices afectivos que dependen del tono que empleamos y de los gestos; por eso tiene gran capacidad expresiva. Se utiliza un vocabulario sencillo y limitado y normalmente está lleno de incorrecciones como frases hechas (muletillas) y repeticiones.

Lenguaje escrito: El lenguaje escrito es la representación de una lengua por medio del sistema de escritura. El lenguaje escrito es una invención del hombre y como tal debe ser enseñada, a diferencia del lenguaje hablado o del lenguaje de signos, que son aprendidos en la infancia de modo espontáneo y natural.

Signo: En el ámbito de la lingüística es un elemento sensible o perceptible que representa a otro elemento. Consta de un significante y un significado, produciéndose una relación inseparable entre ellos denominada significación.

El signo lingüístico es una clase especial de multiplicación y la más importante en la comunicación humana. El signo lingüístico proviene de la combinación de significante y significado, de forma que constituyen como las dos caras de una moneda.

Significado: Idea o concepto que representan o evocan los elementos lingüísticos, como las palabras, expresiones o textos.

Verbo: Clase de palabras cuyos elementos pueden tener variación de persona, número, tiempo, modo y aspecto.

Vocal: Sonido del habla cuya articulación se caracteriza por la ausencia de obstáculos a la salida del aire.

2.5 BASES EPISTÉMICAS

Consideramos las siguientes:

La pedagogía, porque atiende aspectos relacionados con el desarrollo de aspectos formativos para el docente, el alumno, la instrucción y el sistema educativo.

La didáctica, porque trata aspectos referidos al desempeño docente: de sus prácticas, de sus estrategias de enseñanza-aprendizaje, orientados al desarrollo de la competencia de los estudiantes.

La ortográfica, porque establece pautas para el uso adecuado del conjunto de signos lingüísticos del español, de su naturaleza, de sus bondades, recursos y riqueza expresiva y de cómo estos deben utilizarse en el plano escrito.

La gramática, porque tiene como objetivo el desarrollo de la competencia escrita, preservando la gramaticalidad y el nivel estándar de la lengua española.

La comunicación humana, porque trata del nivel de expresividad escrita y de su corrección.

2.6 BASES ANTROPOLÓGICAS

Atiende la dimensión cultural del hombre, propendiendo su desarrollo comunicativo eficiente, por cuanto es un ser vinculado a un grupo social que despliega saberes culturales, técnicos, científicos y espirituales, útiles para su crecimiento y existencia.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Por la finalidad que persigue la presente investigación es de tipo aplicada, porque busca aplicar nuevas estrategias didácticas respecto a un fenómeno; por el carácter de la medida es cuantitativa, porque observará aspectos susceptibles de medición y representación estadística.¹⁴ Los métodos serán el descriptivo y explicativo. *Descriptivo* porque describirá los datos recogidos: especificará las propiedades, características y rasgos más sobresalientes que manifiesta el grupo observado, respecto al objeto de estudio.¹⁵ *Explicativo* porque buscará conocer la razón de los hechos, estableciendo los vínculos de causa-efecto y explicarlos. Es decir, buscará determinar las causas de los eventos o fenómenos que se estudiarán.¹⁶

3.2 DISEÑO Y ESQUEMA DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño es experimental, en su variante cuasiexperimental, porque el investigador establecerá el posible efecto de una causa que este manipula deliberadamente.¹⁷

Nuestra investigación observará a un solo grupo experimental. Es decir, a la muestra se le aplicará el pretest y posttest, sin necesidad de considerar un grupo de control para su contrastación.

Al grupo se le aplicará una prueba previa al estímulo o tratamiento experimental, después se le administrará el tratamiento y, finalmente, se le aplicará una prueba posterior al estímulo.¹⁸ En ese sentido tenemos el siguiente esquema.

Esquema:

G: O1 **X** O2

Donde:

G: Grupo experimental

O1: Aplicación del pretest

X: Tratamiento

O2: Aplicación del postest

3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA

Población: Constituida por los alumnos del 3er. Grado “A” y “B” de Secundaria del C.P.V. Pillko Marka.

Muestra: Constituida solo por los alumnos del 3er. Grado “A”.

Población del 3er. grado de secundaria del C.P.V. Pillko Marka

GRADO	3° “A”		3° “B”	
SEXO	H	M	H	M
CANTIDAD	06	15	08	08
TOTAL	21		16	

FUENTE: Nómina del 3º Grado del CPV Pillko Marka

Muestra del 3er. grado A de secundaria del C.P.V. Pillko Marka

GRADO	3° “A”	
SEXO	H	M
CANTIDAD	06	15
TOTAL	21	

FUENTE: Nómina del 3º Grado del CPV Pillko Marka

3.4 INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Nuestro estudio es una investigación de campo; en ese sentido recurrirá a la técnica de la *Observación* y al instrumento *Guía de observación*.

Técnica: Observación directa

Es el examen minucioso de los diferentes aspectos de un fenómeno, para estudiar sus características y comportamientos dentro del medio en donde este se desenvuelve. La observación directa de un fenómeno ayuda a realizar el planteamiento adecuado de la problemática a estudiar. Adicionalmente, entre muchas otras ventajas, permite hacer una formulación global de la investigación, incluyendo sus planes, programas, técnicas y herramientas a utilizar.

Es decir, se diseñará un conjunto de aspectos medibles para distinguir las competencias ortográficas, respecto a la escritura de los homófonos.

Instrumento: Guía de observación

Es un instrumento de registro que evalúa los desempeños del grupo observado. En ella se establecen categorías con rangos más amplios que en una lista de cotejo. Permite al docente mirar las actividades desarrolladas por los estudiantes de un modo mucho más integral. Para ello es necesario que el investigador presencie el evento, para que pueda registrar con fidelidad los detalles observados.

Este instrumento servirá para registrar con detalle la práctica ortográfica de los estudiantes, la que permitirá clasificar y categorizar los desempeños sobre la escritura de los homófonos.

3.5 TÉCNICAS DE RECOJO, PROCESAMIENTO Y PRESENTACIÓN DE DATOS

Se procederá al análisis de documentos, usando una guía de análisis de documentos. Luego, los datos obtenidos serán clasificados, registrados,

organizados, codificados y tabulados. Se presentarán a través de cuadros, tablas, gráficos y documentos.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

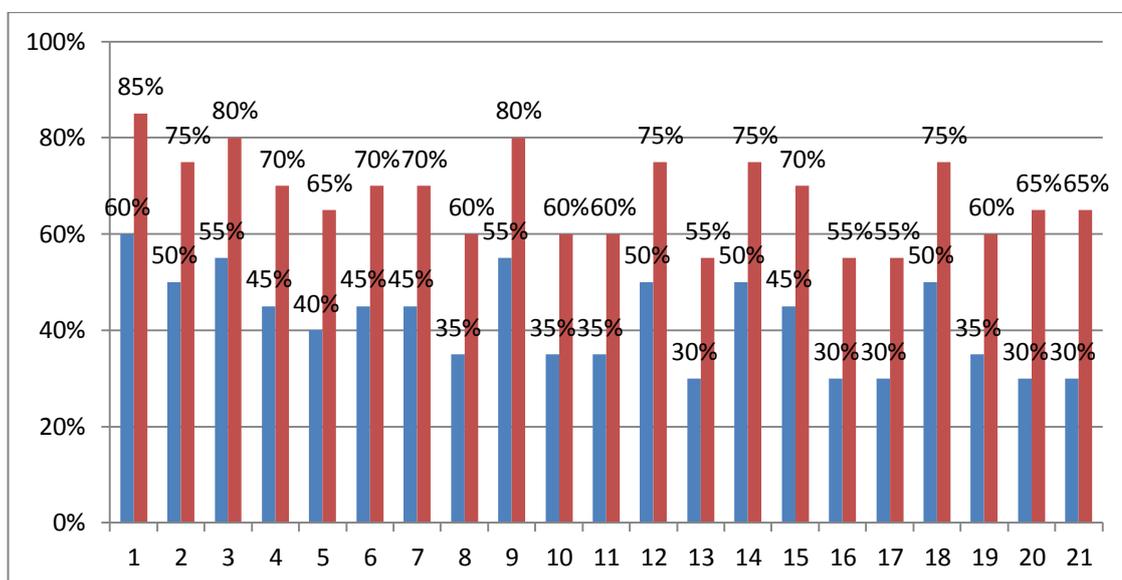
Cuadro N° 1

Resultados generales de las estrategias didácticas para la escritura de homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h en los alumnos del 3ro. "A" del C.P.V Pillko Marka, 2016

Nº	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA	
	PUNTOS	%	PUNTOS	%	PUNTOS	%
1	12	60%	17	85%	5	25%
2	10	50%	15	75%	5	25%
3	11	55%	16	80%	5	25%
4	9	45%	14	70%	5	25%
5	8	40%	13	65%	5	25%
6	9	45%	14	70%	5	25%
7	9	45%	14	70%	5	25%
8	7	35%	12	60%	5	25%
9	11	55%	16	80%	5	25%
10	7	35%	12	60%	5	25%
11	7	35%	12	60%	5	25%
12	10	50%	15	75%	5	25%
13	6	30%	11	55%	5	25%
14	10	50%	15	75%	5	25%
15	9	45%	14	70%	5	25%
16	6	30%	11	55%	5	25%
17	6	30%	11	55%	5	25%
18	10	50%	15	75%	5	25%
19	7	35%	12	60%	5	25%
20	6	30%	13	65%	7	35%
21	6	30%	13	65%	7	35%
PROMEDIO	8,38	42%	13,57	68%	5,19	26%

Gráfico N° 1

Resultados generales de las estrategias didácticas para la escritura de homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h en los alumnos del 3ro. "A" del C.P.V Pillko Marka, 2016



Interpretación

En el cuadro y gráfico de los resultados generales se observa, de manera general, el incremento de las capacidades académicas de los alumnos del Tercer Grado "A" del C.P.V. Pillko Marka, respecto a la escritura de las palabras homófonas con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h. Los resultados del pretest expresan que los alumnos del referido grado alcanzaron el 42%; mientras que en el postest se distingue que alcanzaron el 68% en la escritura de palabras homófonas, respectivamente. Considerando ambos porcentajes, del pretest y postest, se infiere que el tratamiento con las estrategias didácticas permitió el incremento apreciado. Esto quiere decir que cada uno de los estudiantes, luego de la aplicación de las estrategias didácticas, tuvo un desarrollo del 26%, en promedio, sobre la escritura adecuada de palabras homófonas.

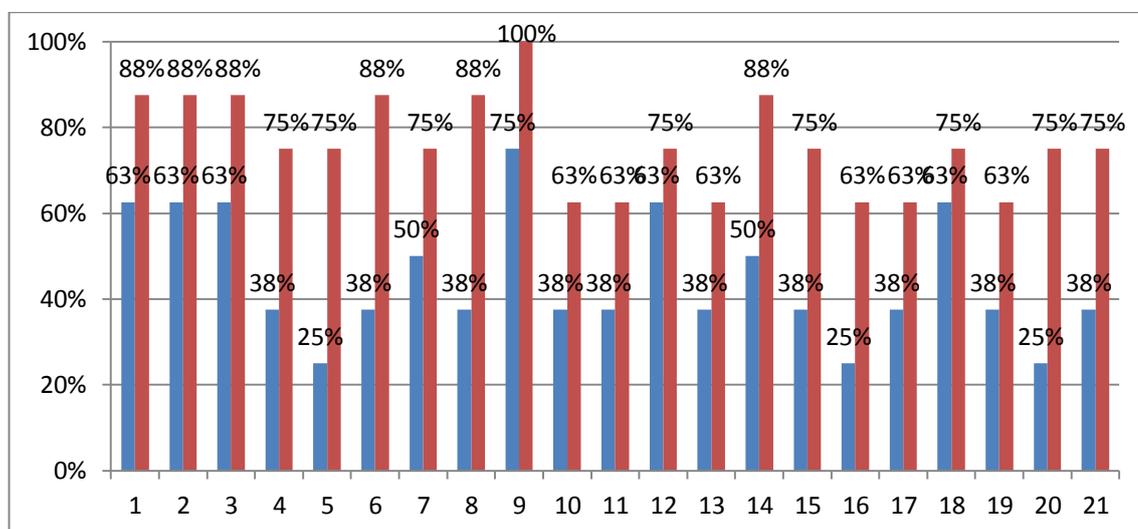
Cuadro N° 2

Resultados de la estrategia didáctica *semántica léxica* para la escritura de homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h en los alumnos del 3ro. "A" del C.P.V Pillko Marka, 2016

N°	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA	
	PUNTOS	%	PUNTOS	%	PUNTOS	%
1	2,5	63%	3,5	88%	1	25%
2	2,5	63%	3,5	88%	1	25%
3	2,5	63%	3,5	88%	1	25%
4	1,5	38%	3	75%	1,5	38%
5	1	25%	3	75%	2	50%
6	1,5	38%	3,5	88%	2	50%
7	2	50%	3	75%	1	25%
8	1,5	38%	3,5	88%	2	50%
9	3	75%	4	100%	1	25%
10	1,5	38%	2,5	63%	1	25%
11	1,5	38%	2,5	63%	1	25%
12	2,5	63%	3	75%	0,5	13%
13	1,5	38%	2,5	63%	1	25%
14	2	50%	3,5	88%	1,5	38%
15	1,5	38%	3	75%	1,5	38%
16	1	25%	2,5	63%	1,5	38%
17	1,5	38%	2,5	63%	1	25%
18	2,5	63%	3	75%	0,5	13%
19	1,5	38%	2,5	63%	1	25%
20	1	25%	3	75%	2	50%
21	1,5	38%	3	75%	1,5	38%
PROMEDIO	1,79	45%	3,05	76%	1,26	32%

Gráfico N° 2

Resultados de la estrategia didáctica *semántica léxica* para la escritura de homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h en los alumnos del 3ro. "A" del C.P.V Pillko Marka, 2016



Interpretación

En el cuadro y gráfico N° 2, que corresponde a la dimensión *semántica léxica*, se observa el incremento de las capacidades académicas de los alumnos del Tercer Grado "A" del C.P.V. Pillko Marka, respecto a la escritura de las palabras homófonas con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h. Los resultados del pretest expresan que los alumnos del referido grado alcanzaron el 45%; mientras que en el posttest se distingue que alcanzaron el 76% en la escritura de palabras homófonas, respectivamente. Considerando ambos porcentajes, del pretest y posttest, se infiere que el tratamiento con las estrategias didácticas permitió el incremento distinguido. Esto quiere decir que cada uno de los estudiantes, luego de la aplicación de las estrategias didácticas, tuvo un desarrollo del 32%, en promedio, sobre la escritura adecuada de palabras homófonas.

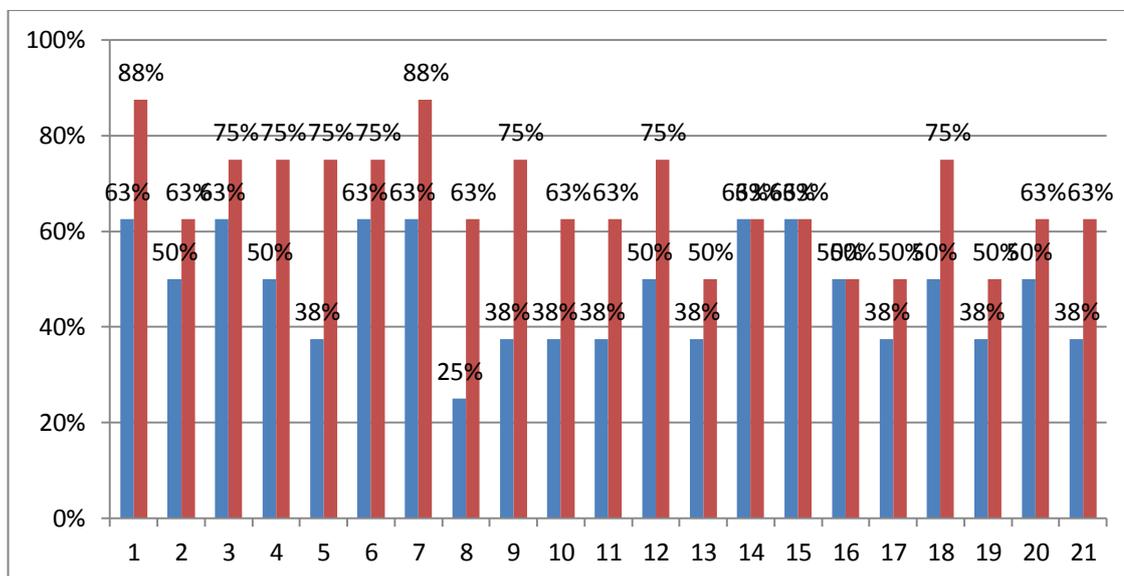
Cuadro N° 3

Resultados de la estrategia didáctica *categorización gramatical* para la escritura de homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h en los alumnos del 3ro. "A" del C.P.V Pillko Marka, 2016

N°	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA	
	PUNTOS	%	PUNTOS	%	PUNTOS	%
1	2,5	63%	3,5	88%	1	25%
2	2	50%	2,5	63%	0,5	13%
3	2,5	63%	3	75%	0,5	13%
4	2	50%	3	75%	1	25%
5	1,5	38%	3	75%	1,5	38%
6	2,5	63%	3	75%	0,5	13%
7	2,5	63%	3,5	88%	1	25%
8	1	25%	2,5	63%	1,5	38%
9	1,5	38%	3	75%	1,5	38%
10	1,5	38%	2,5	63%	1	25%
11	1,5	38%	2,5	63%	1	25%
12	2	50%	3	75%	1	25%
13	1,5	38%	2	50%	0,5	13%
14	2,5	63%	2,5	63%	0	0%
15	2,5	63%	2,5	63%	0	0%
16	2	50%	2	50%	0	0%
17	1,5	38%	2	50%	0,5	13%
18	2	50%	3	75%	1	25%
19	1,5	38%	2	50%	0,5	13%
20	2	50%	2,5	63%	0,5	13%
21	1,5	38%	2,5	63%	1	25%
PROMEDIO	1,90	48%	2,67	67%	0,76	19%

Gráfico N° 3

Resultados de la estrategia didáctica *categorización gramatical* para la escritura de homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h en los alumnos del 3ro. "A" del C.P.V Pillko Marka, 2016



Interpretación

En el cuadro y gráfico N° 3, que corresponde a la dimensión *categorización gramatical*, se distingue el incremento de las capacidades académicas de los alumnos del Tercer Grado "A" del C.P.V. Pillko Marka, respecto a la escritura de las palabras homófonas con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h. Los resultados del pretest expresan que los alumnos del referido grado alcanzaron el 48%; mientras que en el posttest se distingue que alcanzaron el 67% en la escritura de palabras homófonas, respectivamente. Considerando ambos porcentajes, del pretest y posttest, se infiere que el tratamiento con las estrategias didácticas permitió el incremento distinguido. Esto quiere decir que cada uno de los estudiantes, luego de la aplicación de las estrategias didácticas, tuvo un desarrollo del 19%, en promedio, sobre la escritura adecuada de palabras homófonas.

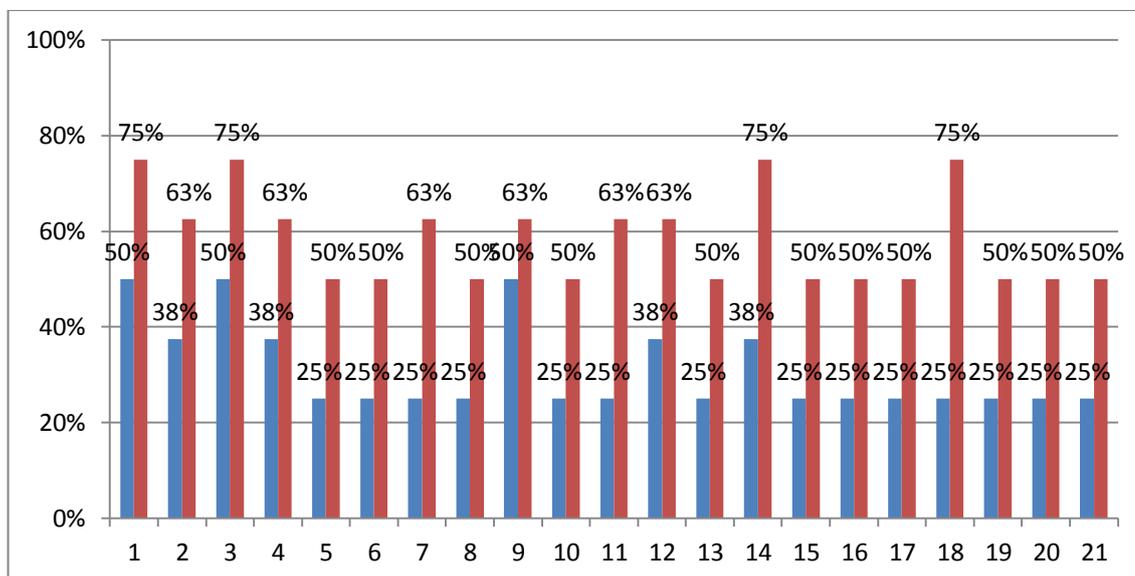
Cuadro N° 4

Resultados de la estrategia didáctica *conjugación verbal* para la escritura de homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h en los alumnos del 3ro. "A" del C.P.V Pillko Marka, 2016

Nº	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA	
	PUNTOS	%	PUNTOS	%	PUNTOS	%
1	2	50%	3	75%	1	25%
2	1,5	38%	2,5	63%	1	25%
3	2	50%	3	75%	1	25%
4	1,5	38%	2,5	63%	1	25%
5	1	25%	2	50%	1	25%
6	1	25%	2	50%	1	25%
7	1	25%	2,5	63%	1,5	38%
8	1	25%	2	50%	1	25%
9	2	50%	2,5	63%	0,5	13%
10	1	25%	2	50%	1	25%
11	1	25%	2,5	63%	1,5	38%
12	1,5	38%	2,5	63%	1	25%
13	1	25%	2	50%	1	25%
14	1,5	38%	3	75%	1,5	38%
15	1	25%	2	50%	1	25%
16	1	25%	2	50%	1	25%
17	1	25%	2	50%	1	25%
18	1	25%	3	75%	2	50%
19	1	25%	2	50%	1	25%
20	1	25%	2	50%	1	25%
21	1	25%	2	50%	1	25%
PROMEDIO	1,24	31%	2,33	58%	1,10	27%

Gráfico N° 4

Resultados de la estrategia didáctica *conjugación verbal* para la escritura de homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h en los alumnos del 3ro. "A" del C.P.V Pillko Marka, 2016



Interpretación

En el cuadro y gráfico N° 4, que corresponde a la dimensión *conjugación verbal*, se observa el incremento de las capacidades académicas de los alumnos del Tercer Grado "A" del C.P.V. Pillko Marka, respecto a la escritura de las palabras homófonas con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h. Los resultados del pretest expresan que los alumnos del referido grado alcanzaron el 31%; mientras que en el postest se distingue que alcanzaron el 58% en la escritura de palabras homófonas, respectivamente. Considerando ambos porcentajes, del pretest y postest, se infiere que el tratamiento con las estrategias didácticas permitió el incremento. Esto quiere decir que cada uno de los estudiantes, luego de la aplicación de las estrategias didácticas, tuvo un desarrollo del 27%, en promedio, sobre la escritura adecuada de palabras homófonas.

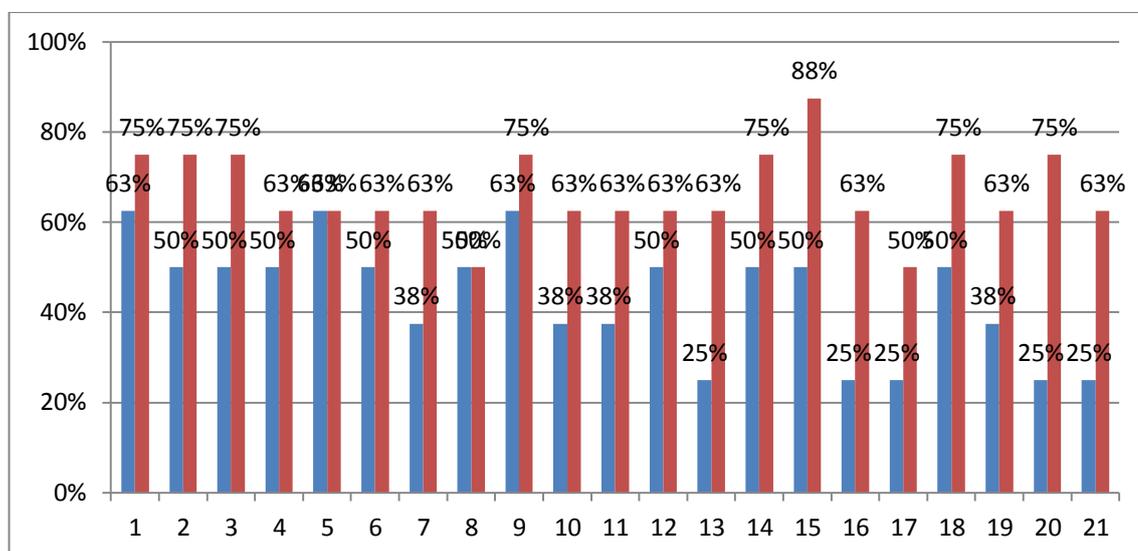
Cuadro N° 5

Resultados de la estrategia didáctica *contrastación verbal* para la escritura de homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h en los alumnos del 3ro. "A" del C.P.V Pillko Marka, 2016

N°	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA	
	PUNTOS	%	PUNTOS	%	PUNTOS	%
1	2,5	63%	3	75%	0,5	13%
2	2	50%	3	75%	1	25%
3	2	50%	3	75%	1	25%
4	2	50%	2,5	63%	0,5	13%
5	2,5	63%	2,5	63%	0	0%
6	2	50%	2,5	63%	0,5	13%
7	1,5	38%	2,5	63%	1	25%
8	2	50%	2	50%	0	0%
9	2,5	63%	3	75%	0,5	13%
10	1,5	38%	2,5	63%	1	25%
11	1,5	38%	2,5	63%	1	25%
12	2	50%	2,5	63%	0,5	13%
13	1	25%	2,5	63%	1,5	38%
14	2	50%	3	75%	1	25%
15	2	50%	3,5	88%	1,5	38%
16	1	25%	2,5	63%	1,5	38%
17	1	25%	2	50%	1	25%
18	2	50%	3	75%	1	25%
19	1,5	38%	2,5	63%	1	25%
20	1	25%	3	75%	2	50%
21	1	25%	2,5	63%	1,5	38%
PROMEDIO	1,74	43%	2,67	67%	0,93	23%

Gráfico N° 5

Resultados de la estrategia didáctica *contrastación verbal* para la escritura de homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h en los alumnos del 3ro. "A" del C.P.V Pillko Marka, 2016



Interpretación

En el cuadro y gráfico N° 5, que corresponde a la dimensión *contrastación verbal*, se observa el incremento de las capacidades académicas de los alumnos del Tercer Grado "A" del C.P.V. Pillko Marka, respecto a la escritura de las palabras homófonas con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h. Los resultados del pretest expresan que los alumnos del referido grado alcanzaron el 43%; mientras que en el postest se distingue que alcanzaron el 67% en la escritura de palabras homófonas, respectivamente. Considerando ambos porcentajes, del pretest y postest, se infiere que el tratamiento con las estrategias didácticas permitió el incremento apreciado. Esto quiere decir que cada uno de los estudiantes, luego de la aplicación de las estrategias didácticas, tuvo un desarrollo del 23%, en promedio, sobre la escritura adecuada de palabras homófonas.

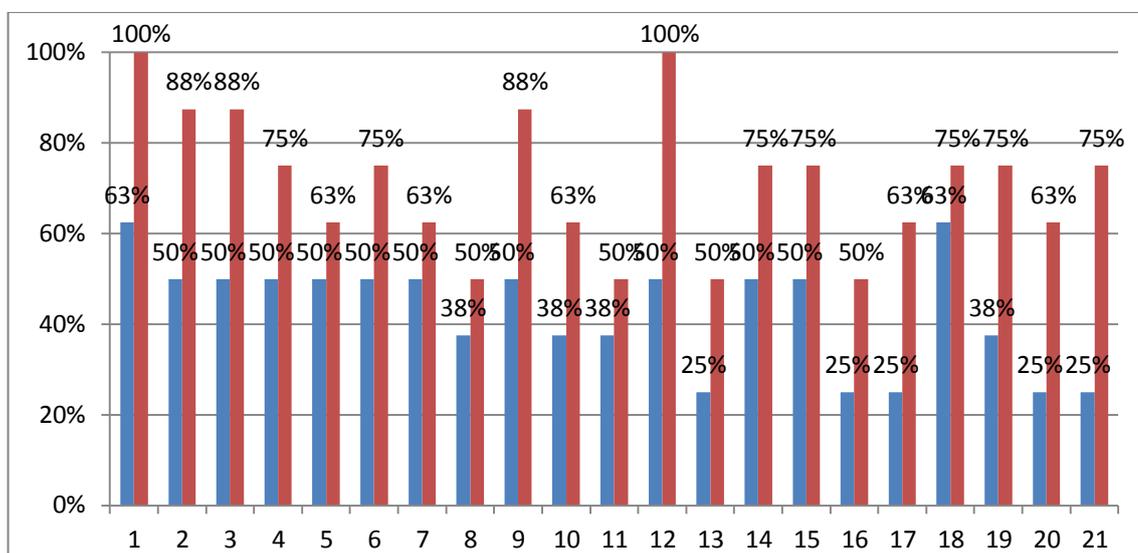
Cuadro N° 6

Resultados de la estrategia didáctica *completamiento oracional* para la escritura de homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h en los alumnos del 3ro. "A" del C.P.V Pillko Marka, 2016

N°	PRETEST		POSTEST		DIFERENCIA	
	PUNTOS	%	PUNTOS	%	PUNTOS	%
1	2,5	63%	4	100%	1,5	38%
2	2	50%	3,5	88%	1,5	38%
3	2	50%	3,5	88%	1,5	38%
4	2	50%	3	75%	1	25%
5	2	50%	2,5	63%	0,5	13%
6	2	50%	3	75%	1	25%
7	2	50%	2,5	63%	0,5	13%
8	1,5	38%	2	50%	0,5	13%
9	2	50%	3,5	88%	1,5	38%
10	1,5	38%	2,5	63%	1	25%
11	1,5	38%	2	50%	0,5	13%
12	2	50%	4	100%	2	50%
13	1	25%	2	50%	1	25%
14	2	50%	3	75%	1	25%
15	2	50%	3	75%	1	25%
16	1	25%	2	50%	1	25%
17	1	25%	2,5	63%	1,5	38%
18	2,5	63%	3	75%	0,5	13%
19	1,5	38%	3	75%	1,5	38%
20	1	25%	2,5	63%	1,5	38%
21	1	25%	3	75%	2	50%
PROMEDIO	1,71	43%	2,86	71%	1,14	29%

Gráfico N° 6

Resultados de la estrategia didáctica *completamiento oracional* para la escritura de homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h en los alumnos del 3ro. "A" del C.P.V Pillko Marka, 2016



Interpretación

En el cuadro y gráfico N° 6, que corresponde a la dimensión *contrastación verbal*, se observa el incremento de las capacidades académicas de los alumnos del Tercer Grado "A" del C.P.V. Pillko Marka, respecto a la escritura de las palabras homófonas con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h. Los resultados del pretest registran que los alumnos del referido grado alcanzaron el 43%; mientras que en el postest se distingue que alcanzaron el 71% en la escritura de palabras homófonas, respectivamente. Considerando ambos porcentajes, del pretest y postest, se deduce que el tratamiento con las estrategias didácticas permitió el incremento. Esto quiere decir que cada uno de los estudiantes, luego de la aplicación de las estrategias didácticas, tuvo un desarrollo del 29%, en promedio, sobre la escritura adecuada de palabras homófonas.

PRUEBA DE NORMALIDAD

PRUEBA DE NORMALIDAD DE LA HIPÓTESIS GENERAL

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
PRE	,191	21	,045	,906	21	,046
POS	,145	21	,200*	,945	21	,273
DIFERENCIA	,529	21	,000	,341	21	,000

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Interpretación:

En la tabla se observa que la diferencia entre pos y pre de las *estrategias didácticas* en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h no es una distribución normal, porque $p(0,00)$ es menor que el nivel de significancia (0,05).

PRUEBA DE NORMALIDAD DE LA HIPÓTESIS ESPECÍFICA 1

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
PRE	,307	21	,000	,857	21	,006
POS	,209	21	,017	,867	21	,008
DIFERENCIA	,285	21	,000	,857	21	,006

a. Corrección de significación de Lilliefors

Interpretación:

En la tabla se observa que la diferencia entre pos y pre de la *semántica léxica* en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h no es una distribución normal, porque $p(0,006)$ es menor que el nivel de significancia (0,05).

PRUEBA DE NORMALIDAD DE LA HIPÓTESIS ESPECÍFICA 2

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
PRE	,237	21	,003	,853	21	,005
POS	,214	21	,013	,886	21	,019
DIFERENCIA	,220	21	,009	,889	21	,021

a. Corrección de significación de Lilliefors

Interpretación:

En la tabla se observa que la diferencia entre pos y pre de la *categorización gramatical* en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h no es una distribución normal, porque p (0,021) es menor que el nivel de significancia (0,05).

PRUEBA DE NORMALIDAD DE LA HIPÓTESIS ESPECÍFICA 3

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
PRE	,404	21	,000	,655	21	,000
POS	,323	21	,000	,750	21	,000
DIFERENCIA	,434	21	,000	,660	21	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

Interpretación:

En la tabla se observa que la diferencia entre pos y pre de la *conjugación verbal* en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h no es una distribución normal, porque p (0,00) es menor que el nivel de significancia (0,05).

PRUEBA DE NORMALIDAD DE LA HIPÓTESIS ESPECÍFICA 4

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
PRE	,266	21	,000	,859	21	,006
POS	,295	21	,000	,846	21	,004
DIFERENCIA	,223	21	,008	,919	21	,084

a. Corrección de significación de Lilliefors

Interpretación:

En la tabla se observa que la diferencia entre pos y pre de la *contrastación verbal* y no verbal en la escritura de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h es una distribución normal, porque p (0,084) es mayor que el nivel de significancia (0,05).

PRUEBA DE NORMALIDAD DE LA HIPÓTESIS ESPECÍFICA 5

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
PRE	,292	21	,000	,842	21	,003
POS	,170	21	,115	,916	21	,072
DIFERENCIA	,201	21	,026	,882	21	,016

a. Corrección de significación de Lilliefors

Interpretación:

En la tabla se observa que la diferencia entre pos y pre de los *ejercicios de completamiento* en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h no es una distribución normal, porque p (0,016) es menor que el nivel de significancia (0,05).

PRUEBA DE HIPÓTESIS

PRUEBA DE HIPÓTESIS GENERAL

Ha: Las *estrategias didácticas* sí influyen en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.

	PRE - POS
Z	-4,413 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos positivos.

Interpretación:

En la tabla se observa que p (0,00) es menor que el nivel de significancia (0,05), por lo que se acepta la hipótesis general (H_a).

PRUEBA DE HIPÓTESIS ESPECÍCA 1

H1: La *semántica léxica* sí influye en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.

	POS - PRE
Z	-4,075 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Interpretación:

En la tabla se observa que p (0,00) es menor que el nivel de significancia (0,05), por lo que se acepta la hipótesis específica uno (H_1).

PRUEBA DE HIPÓTESIS ESPECÍCA 2

H2: La *categorización gramatical* sí influye en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.

	POS - PRE
Z	-3,789 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Interpretación:

En la tabla se observa que p (0,00) es menor que el nivel de significancia (0,05), por lo que se acepta la hipótesis específica dos (H2).

PRUEBA DE HIPÓTESIS ESPECÍCA 3

H3: La *conjugación verbal* sí influye en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.

	POS - PRE
Z	-4,239 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Interpretación:

En la tabla se observa que p (0,00) es menor que el nivel de significancia (0,05), por lo que se acepta la hipótesis específica tres (H3).

PRUEBA DE HIPÓTESIS ESPECÍCA 4

H4: La *contrastación verbal* y no verbal sí influye en la escritura de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.

Prueba de muestras emparejadas

	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
POS - PRE	,9286	,5071	,1107	,6977	1,1594	8,391	20	,000

Interpretación:

En la tabla se observa que p (0,00) es menor que el nivel de significancia (0,05), por lo que se acepta la hipótesis específica cuatro (H4).

PRUEBA DE HIPÓTESIS ESPECÍCA 5

H5: Los ejercicios de *completamiento oracional* sí influyen en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.

Estadísticos de prueba^a

	POS - PRE
Z	-4,055 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

a. Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

b. Se basa en rangos negativos.

Interpretación:

En la tabla se observa que p (0,00) es menor que el nivel de significancia (0,05), por lo que se acepta la hipótesis específica cinco (H5).

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

CONCLUSIONES

1º Con las bases teóricas

La aplicación de las *estrategias didácticas* para la escritura adecuada de los homófonos, tuvo como soporte disciplinar a la gramática, la ortografía, la semántica y la aptitud verbal, fundamentalmente. Al respecto, Encabo Fernández, *et al*,¹⁹ manifiesta que las palabras homófonas son un problema en el aprendizaje de la lengua, porque las condiciones sociales y educativas no crean un espacio adecuado para que la persona que se acerca a la lengua española la use en su interacción con los componentes lingüísticos. Algunas de las razones de esos problemas de adquisición idónea de la lengua española tienen que ver con la vigencia de modelos lingüísticos ligados a la corriente estructuralista, que impiden al usuario razonar y reflexionar acerca de los términos que utiliza. Asimismo, el libertinaje con el que se asimila el modelo comunicativo, hace que existan docentes que interpretan que dicho enfoque no debe dar tanta importancia a la norma. De este modo se propicia un claro conflicto, pues los receptores de los aprendizajes que van a ser usuarios de la lengua, no van a tener las herramientas adecuadas para la mencionada utilización. Otro aspecto clave tiene que ver con la escasa promoción social y educativa que se realiza respecto al vocabulario o al caudal lexical. El potencial lingüístico de las personas, en lo que respecta a su dominio léxico, no es del todo satisfactorio, aspecto que se enlaza con los niveles de calidad de la lectura. Si el uso de palabras que hacen las personas es limitada, lógicamente las dificultades se multiplican. En el caso de los términos homófonos, las

personas no poseen los recursos adecuados al no haber ejercitado lo suficiente su reflexión y dominio de la lengua española. Puede notarse en los usos de los términos *hatajo* y *atajo*, *siervo- ciervo*, *coser-cocer*, *insipiente-incipiente*, entre otros casos. El uso menos frecuente de uno de los términos provocará que las personas escriban, casi siempre, incorrectamente. La solución para corregir estos yerros, que se registran en el plano de la escritura, está en la formulación y aplicación de estrategias didácticas que los docentes deben practicar.

En este sentido, Rosales, J.²⁰ sostiene, que no es suficiente una excelente exposición verbal sobre un determinado tema, tampoco basta el adecuado uso de recursos audiovisuales. Sobre estos aspectos importantes se requieren adecuadas estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje. Rosales añade, si los docentes utilizan de manera correcta las estrategias didácticas, se desarrollarán, primero, la práctica profesional y, segundo, las potencialidades y desempeños de los alumnos. Es decir, las estrategias didácticas constituyen excelentes herramientas para desarrollar el pensamiento crítico y creativo de los estudiantes, mientras aprenden los contenidos y temas de cada asignatura del currículo.

En el caso de la escritura de palabras homófonas, los docentes reducen su enseñanza a la presentación de una lista de ellas; le añaden una frágil conceptualización y prosiguen con su programación. Faltan formular estrategias adecuadas para la escritura adecuada de las palabras homófonas, porque solo de esa manera los estudiantes podrán producir textos claros y precisos, en los que estarán registrados con fidelidad sus pensamientos, de modo tal que su lectura será también comprendida con precisión.

Ángela Di Tullio ²¹, rescatando el valor de la gramática en el desarrollo de la lengua, manifiesta que a través de la gramática se comprende mejor el

significado de una construcción, de modo que su práctica debe insertarse en los planes instruccionales como una propuesta alternativa a los existentes. Esta debe ser la tarea que se debe abordar a partir de la experiencia en la enseñanza de la gramática en los estudios universitarios y en otros niveles.

Nuestra investigación, considerando las perspectivas teóricas revisadas líneas arriba, relacionadas al uso y conocimiento de la lengua, consideró como estrategias didácticas a la *semántica*, a través de la cual se incidió en la aprehensión conceptual de las palabras homófonas; a la *gramática*, con la cual se discriminó las categorías verbales, la conjugación y contrastación verbal de los homófonos; a la *aptitud verbal*, que atendió la contrastación verbal y completamiento oracional; con la finalidad de mejorar la escritura de los homófonos. Se demostró, con el tratamiento aplicado, que se desarrollaron las competencias académicas para la escritura adecuada de tales palabras homófonas con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.

2º Con las hipótesis

Nuestra hipótesis pronosticó que a través de las estrategias didácticas se logrará la escritura adecuada de los homófonos. Tomando como referencia los resultados generales del pretest y postest, se distingue el desarrollo de las competencias académicas para la escritura adecuada de los homófonos en un 26%: el pretest registró el 42% y el postest del 68%, entre ellas media el 26% de crecimiento. Se distingue así, sin necesidad de mayor discurso ni explicaciones aritméticas, el desarrollo alcanzado en virtud del tratamiento de las estrategias didácticas.

Queda de esta manera demostrada nuestra hipótesis, que las estrategias didácticas que fueron aplicadas propiciaron la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.

3º Con los objetivos

Los cinco objetivos que nos propusimos lograr en nuestra investigación expresaron resultados heterogéneos respecto a la escritura adecuada de los homófonos. En *semántica léxica* se logró un crecimiento del 32% (del 45% al 76%); en *completamiento oracional*, un 29% (del 43% al 71%); en *conjugación verbal*, el 27% (del 31% al 58%); en *contrastación verbal*, el 23% (del 43% al 67%); y, en *categorización gramatical*, el 19% (del 48% al 67%). Se evidencia que nuestros mayores logros están en el desarrollo del *nivel conceptual* de las palabras homófonas; y, en sentido opuesto, en *categorización gramatical*, se evidencia el menor logro. Esto ilustra que existen dificultades al momento de discriminar las categorías gramaticales de las palabras homófonas y, a partir de esta situación, el logro distinguido en su escritura no es considerable en comparación con los otros objetivos.

SUGERENCIAS

1º Los docentes de Comunicación de Educación Básica Regular (EBR) y de otros niveles, deben diseñar creativamente estrategias didácticas adecuadas para promover, en sus estudiantes, la escritura adecuada de las palabras homófonas del español. Las estrategias que se diseñan deben servir de soporte para las exposiciones teóricas que los docentes de la región y del país imparten en el área de Comunicación.

2º Los docentes de EBR, los estudiantes e interesados en usar eficientemente la lengua española, y los homófonos en particular, deben recurrir a las pautas didácticas de este estudio, considerando que de manera general nuestras estrategias didácticas lograron desarrollar las competencias ortográficas en la escritura de las palabras homófonas.

3º Considerando los resultados heterogéneos que se alcanzaron en cada uno de los objetivos, sugerimos que se debe diseñar estrategias didácticas con las que los estudiantes puedan incorporar con holgura las competencias gramaticales, y a través de estas mejorar sus desempeños respecto a la escritura de las palabras homófonas.

Al finalizar, expresamos que esta investigación debe aperturar la discusión sobre la escritura de las palabras homófonas y, a partir de ellas, formular nuevas estrategias didácticas para la escritura adecuada de esta clase de palabras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Instituto Cervantes. *El español en el mundo*. (s.f.). pp. 3-6. Tomado de: <http://www.cervantes.es>
2. RAE. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe. 2014. p. 2.
3. Rojas V. *Ortografía de homófonos*. Huánuco: Grafitec. 2011. p. 13.
4. MINEDU. UMC. *Evaluación censal de estudiantes*. Lima. 2016. pp. 8-11.
5. Akkari, M. *Estrategias de enseñanza/aprendizaje de las palabras homónimas*. (s.n.). 2011. pp. 40, 41.
- 6, 20. Rosales, J. (s.n.). *Estrategias didácticas*. (s.f.). pp. 1-10.
7. Ausubel D. *Teoría del aprendizaje significativo*, 1998. pp. 1-10. Tomado de: delegacion233.bligoo.com.mx
8. Ahumada P. *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós. 2005. pp. 67-122.
- 9, 19. Encabo E., et al. *La homofonía en el aprendizaje de lenguas: el caso español. Implicaciones didácticas*. Revista Porta Linguarum, N° 22, junio, 2014. pp. 173-186.
10. RAE. *Ortografía de la lengua española*. Bogotá: Espasa Libros. 2012. pp. XXI-XXIII, 1-35.
11. Gómez P., et al. *Ejercicios de Gramática y de Expresión*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces. 2005. p. 157.
- 12, 21. Di Tullio, A. *Manual de gramática del español*. (s.n.). p. 322.
13. Montesinos J. *Materiales didácticos para el uso correcto de la lengua oral y escrita en el ámbito educativo*. (s.n.). pp. 5-8.
14. Villegas L., et al. *Teoría y praxis de la investigación científica*. Lima: San Marcos. 2011. p. 91.
- 15, 16, 17, 18. Hernández R., et al. *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill/Interamericana Editores. 2010. p. 80, 83, 122, 136.

VII. ANEXOS

MATRIZ DE CONSISTENCIA

TÍTULO: «ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ESCRITURA ADECUADA DE LOS HOMÓFONOS CON GRAFÍAS B-V; C-S; G-J; Z-S; y, H»
AUTOR: Mg. VÍCTOR MANUEL ROJAS RIVERA

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DIMENSIONES	INSTRUMENTOS
<p>PROBLEMA GENERAL</p> <p>¿Cómo influye el uso de las estrategias didácticas en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL</p> <p>Determinar las estrategias didácticas que permitirán la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL</p> <p>Las estrategias didácticas sí influyen en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.</p>	<p>V. I :</p> <p>ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS</p>	<p>Semántica</p> <p>Gramática</p> <p>Aptitud verbal</p>	<p>Pruebas escritas</p> <p>Ejercicios de aplicación</p> <p>Redacción</p>
<p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS</p> <p>P1 ¿Cómo influye la semántica léxica en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h?</p> <p>P2 ¿Cómo influye la categorización gramatical en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h?</p> <p>P3 ¿Cómo influye la conjugación verbal en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h?</p> <p>P4 ¿Cómo influye la contrastación verbal en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h?</p> <p>P5 ¿Cómo influye el completamiento oracional en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h?</p>	<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>O1 Describir la influencia de la semántica léxica en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.</p> <p>O2 Establecer la influencia de la categorización gramatical en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.</p> <p>O3 Explicar la influencia de la conjugación verbal en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.</p> <p>O4 Demostrar la influencia de la contrastación verbal en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.</p> <p>O5 Determinar la influencia de los ejercicios de completamiento en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.</p>	<p>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</p> <p>H1 La semántica léxica sí influye en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.</p> <p>H2 La categorización gramatical sí influye en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.</p> <p>H3 La conjugación verbal sí influye en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.</p> <p>H4 La contrastación verbal sí influye en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.</p> <p>H4 Los ejercicios de completamiento sí influyen en la escritura adecuada de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h.</p>	<p>V. D :</p> <p>HOMÓFONOS CON GRAFÍAS B-V; C-S; G-J; Z-S; y, H.</p>	<p>Semántica léxica</p> <p>Categorización gramatical</p> <p>Conjugación verbal</p> <p>Contrastación verbal</p> <p>Completamiento oracional</p>	<p>Pretest</p> <p>Postest</p> <p>Guía de observación</p> <p>Guía de análisis de documentos</p> <p>Cuaderno de campo</p>

GUÍA DE OBSERVACIÓN

INSTRUMENTO PARA MEDIR EL USO ADECUADO DE LOS HOMÓFONOS CON GRAFÍAS B-V; C-S; G-J; Z-S; y, H

I. INTRODUCCIÓN

El presente instrumento tiene por objetivo sustraer información sobre el uso de los homófonos con grafías b-v; c-s; g-j; z-s; y, h, que registran los estudiantes en sus comunicaciones escritas.

II. DATOS REFERENCIALES

Autor: Víctor Manuel Rojas Rivera

Condición: Estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación en la Escuela de Postgrado de la Universidad Nacional Hermilio Valdizán.

III. INSTRUCCIONES

El cuestionario cuenta con 10 preguntas. Cada una incluye una escala de valoración que califica el nivel de conocimiento sobre cada pregunta.

4 = Excelente	3 = Bueno	2 = Regular	1 = Deficiente
----------------------	------------------	--------------------	-----------------------

DIMENSIÓN	INDICADOR	ÍNDICE	ESCALA DE VALORACIÓN			
			4	3	2	1
HOMÓFONOS CON GRAFÍAS B-V; C-S; G-J; Z-S y H.	Semántica léxica	¿Define con claridad los homófonos verbales? ¿Define con claridad los homófonos no verbales?				
	Categorización gramatical	¿Identifica con claridad la categoría gramatical de los homófonos verbales? ¿Identifica con claridad la categoría gramatical de los homófonos no verbales?				
	Conjugación verbal	¿Conjuga adecuadamente los homófonos verbales? ¿Usa adecuadamente la conjugación verbal para escribir los homófonos?				
	Contrastación verbal	¿Diferencia la dimensión sémica de cada uno de los homófonos? ¿Diferencia la categoría gramatical verbal y no verbal de los homófonos?				
	Completamiento oracional	¿Escribe con coherencia oracional los homófonos verbales? ¿Escribe con coherencia oracional los homófonos no verbales?				

**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRETEST DE ESCRITURA DE HOMÓFONOS

INSTITUCIÓN: I. E. P. Pillko Marka – Tercer Grado “A”.

INSTRUCCIONES: Te presentamos textos que tienen espacios en blanco y, al final de cada uno de ellos, palabras homófonas escritas entre paréntesis. Lee atentamente cada uno de los textos, elige una de las palabras homófonas y escríbela en los espacios en blanco.

HOMÓFONOS CON GRAFÍAS B – V

1. Recibieron al ----- con una ceremonia especial. (barón-varón)
2. ----- mi solicitud económica considerando mi bajo sueldo. (baso-vaso)
3. En el naipe el leño representa a un ----- . (basto-vasto)
4. El ----- debe golpear la pelota. (bate-vate)
5. Es ----- el auditorio de la facultad. (bello-vello)
6. No me -----, por favor, me vas a contagiar tu mal. (beses-veces)
7. El campesino busca el ----- en el pajar. (bidente-vidente)
8. Vendió sus ----- al mejor postor. (bienes-vienes)
9. Gracias a la ----- puede girar el carruaje. (biga-viga)
10. Todas las tardes está en el club jugando ----- . (billa-villa)
11. Un cantante sí puede ----- su canción. (bisar-visar)
12. Él usa la ----- solo para pasear a caballo. (bota-vota)
13. Este libro aún ----- en tu estante. (cabe-cave)
14. Yo ----- varios colores para obtener este tono azulado. (combino-convino)
15. Ya nadie ----- la música en el casete. (graba-grava)
16. La ----- ha cubierto todo el patio de la casa. (hierba-hierva)
17. El ----- de plástico es muy usado en la construcción. (tubo-tuvo)
18. No solo me ----- con el deporte, también lo hago con el arte. (vacilo-bacilo)
19. Aquí nadie ----- la opinión de los demás. (veta-beta)
20. Latinoamérica ya tiene cinco premios ----- . (nobel-novel)
21. Amenazó que se iba a ----- si descubre injusticias. (rebelar-revelar)
22. No sabe dónde ----- los certificados. (recabar-recavar)
23. Dio una charla muy ----- y reflexiva, estuvo genial. (sabia-savia)

24. Cada mañana él ----- como un gorrión. (silba-silva)

HOMÓFONOS CON GRAFÍAS C – S

25. El ----- de los periodistas a veces es insoportable. (acecho-asecho)

26. Pudo más su -----, que su cordialidad. (acerbo-aservo)

27. El ----- del río está seco. (cauce-cause)

28. Los roedores cayeron por el ----- . (cebo-sebo)

29. Tiene una empresa que vende ----- importada y nacional. (ceda-seda)

30. Ya nadie ----- su asiento a una dama. (cede-sede)

31. A la ----- llegaron todos sus invitados. (cena-sena)

32. El resultado ----- indica que hay menos iletrados. (censual-sensual)

33. Unas hojas tiernas están brotando de la ----- . (cepa-sepa)

34. Esta noche hay que ----- la negociación. (cerrar-serrar)

35. Esta ----- patrimonial es legal, pues lo refrenda un notario. (cesión-sesión)

36. La explosión le dejó ----- para siempre. (ciego-siego)

37. No necesitó más de ----- amigos para llenar su vida. (cien-sien)

38. Pidió un ----- de platos descartables. (ciento-siento)

39. En el circo había un ----- que no temía al fuego. (ciervo-siervo)

40. Es difícil mantenerse en la ----- de la fama. (cima-sima)

41. Vamos a ----- abundante arroz para la tropa. (cocer-coser)

42. Los acuerdos del ----- de ayer fueron cuestionados. (concejo-consejo)

43. El personaje de la película tenía varias ----- . (faces-fases)

44. Los niños tienen todavía una ----- escritura. (incipiente-insipiente)

45. Si ----- con cuidado la vasija no se derramará el contenido. (meces-meses)

46. Después que ellos hicieron las ----- están hermanados. (paces-pases)

47. La noticia es -----, pocos deben saberla. (reciente-resiente)

HOMÓFONOS CON GRAFÍAS G – J / Z - C

48. Usó la ----- como cuerda, con ella ató la bolsa de algodón. (jira-gira)

49. Ese sonido extraño parece de un ave que ----- . (grajea-gragea)

50. Miró por ----- de los hombros a todos. (enzima-encima)

HOMÓFONOS CON GRAFÍA H

51. Se fue a la academia para ----- Matemática. (aprender-aprehender)
52. Se perderá por esa ruta, no conoce el ----- . (atajo-hatajo)
53. Cuando se ----- de tus maltratos él se irá. (harte-arte)
54. Lo que para ti es un ----- para él es muy útil. (desecho-deshecho)
55. Subió a su balcón para ----- a su vecindad. (desojar-deshojar)
56. Ahora ----- los desperdicios al depósito. (echo-hecho)
57. En la reunión no ----- buen ánimo. (había-avía)
58. ----- se entiende la gente, dijo con serenidad. (hablando-ablando)
59. Por todo lo bueno que hace ----- que confiar en él. (habría-abría)
60. Qué ----- mañana sin tu presencia. (haremos-aremos)
61. Si no ----- hablado todo lo que sabes volverán las dudas. (has-haz-as)
62. Por ti ----- comprado esta motocicleta. (he-e)
63. Después de ----- a su potro se fue a descansar. (herrar-errar)
64. Señor, ----- usted la bandera, apóyenos. (ice-hice)
65. Sin ----- no se podrá cortar la alfalfa. (hoces-oses)
66. Luego de ----- la revista escuchó música. (hojear-ojear)
67. No sé por qué no le dijo ni ----- . (hola-ola)
68. A toda ----- parten los buses al norte. (hora-ora)
69. Algunos inocentes también fueron a la ----- . (horca-orca)
70. Se fue al campo sin llevar la ----- . (hoz-os)
71. ----- despertado sudando, temblando de fiebre. (hube-uve)
72. Dicen que en los pueblos rurales aún se hila con el ----- . (huso-uso)
73. Ella prometió ----- los obsequios enviados por él. (rehusar-reusar)
74. Los vaqueros tienen experiencia en ----- ganados. (trashumar-trasumar)

HOMÓFONOS CON GRAFÍAS Z – S

75. No hay que salir a la calle, el calor nos va a ----- la piel. (abrazar-abrasar)
76. Logró ----- las papas y los camotes a tiempo. (asar-azar-azahar)
77. Recurrió a los archivos históricos para ----- su conclusión. (basar-bazar)
78. Cuando supo sobre el ----- de contagio se vacunó a todos. (caso-cazo)

79. Los fines de mes ----- perdices en el bosque. (cazan-casan)
80. Los niños juegan en una ----- deportiva. (losa-loza)
81. Para manejar la ----- hace falta tener una gran fuerza. (maza-masa)
82. La ----- es el reflejo del alma. (voz-vos)
83. En el desierto solo ----- arena y dunas. (verás-veraz-veras)
84. No estoy loco, de -----, soy así de locuaz. (verás-veraz-veras)
85. Si ----- que algo anda mal me lo das a conocer. (ves-vez)
86. Cuando bailaba se olvidó del ----- y confundió a todos. (paso-pazo)
87. El ----- de una botella no se puede limpiar. (poso-pozo)
88. Ella tiene una ----- contagiosa. (risa-riza)
89. Si ----- tus méritos a tu generosidad serías un ejemplo. (sumo-zumo)
90. Es baja la ----- de los intereses bancarios. (tasa-taza)

**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

POSTEST DE ESCRITURA DE HOMÓFONOS

INSTITUCIÓN: I. E. P. Pillko Marka – Tercer Grado “A”.

INSTRUCCIONES: Te presentamos textos que tienen espacios en blanco y, al final de cada uno de ellos, palabras homófonas escritas entre paréntesis. Lee atentamente cada uno de los textos, elige una de las palabras homófonas y escríbela en los espacios en blanco.

HOMÓFONOS CON GRAFÍAS B – V

1. Ese trabajo es para un ----- responsable y honesto. (barón-varón)
2. En las personas adultas el ----- no se puede palpar. (baso-vaso)
3. El idioma español es ----- en el mundo. (basto-vasto)
4. Esta noche visitaremos al ----- del amor. (bate-vate)
5. Se depiló el ----- que tenía en las piernas. (bello-vello)
6. En este mes pudo viajar dos ----- . (beses-veces)
7. Los comentarios del ----- sorprendieron a todos. (bidente-vidente)
8. Ella volverá a casa si ----- hoy al atardecer. (bienes-vienes)
9. La ----- que trajo el albañil no es buena. (biga-viga)
10. La ----- tiene un paraje hermoso. (billa-villa)
11. Su trabajo consiste en ----- las licencias comerciales. (bisar-visar)
12. Elige bien a tu candidato y -----, es tu derecho. (bota-vota)
13. Quien ----- más hoyos recibirá mejor salario. (cabe-cave)
14. Dijo todo eso porque le -----, él cuida sus intereses. (combino-convino)
15. Los caminos han sido arreglados con ----- . (graba-grava)
16. Aunque es ----- como médico sus juicios son atinados. (nobel-novel)
17. Es peligroso ----- la información que tienes. (rebelar-revelar)
18. Para ----- el patio pidió una buena propina. (recabar-recavar)
19. La ----- del eucalipto es usada para los males bronquiales. (sabia-savia)
20. En los versos de una ----- la rima es libre. (silba-silva)
21. Dice que nunca ----- la oportunidad de ser escuchado. (tubo-tuvo)
22. El ----- solo se distingue con el microscopio. (vacilo-bacilo)
23. El ingeniero está buscando una ----- de plata. (veta-beta)

24. Cuando ----- la leche debes evitar que esta rebalse. (hierba-hierva)

HOMÓFONOS CON GRAFÍAS C – S

25. El ladrón que estuvo al ----- de tu auto ya fue capturado. (acecho-asecho)
26. El ----- latinoamericano es rico y variado. (acerbo-aservo)
27. Por favor, no ----- más desorden. (cauce-cause)
28. La mejor carne es aquella que no tiene ----- . (cebo-sebo)
29. Señor, ----- usted una limosna, la causa es noble. (ceda-seda)
30. La ----- deportiva está en el estadio. (cede-sede)
31. En la timba una ----- es el máximo logro. (cena-sena)
32. Quiere verse ----- esta noche. (censual-sensual)
33. No quiero que se ----- lo que me pasó. (cepa-sepa)
34. Volvió para ----- el tronco abandonado. (cerrar-serrar)
35. La ----- de hoy estuvo aburrída, hubo mucha discusión. (cesión-sesión)
36. Si ahora ----- esta parte del campo mañana me ayudarán. (ciego-siego)
37. Aunque no hace frío la gorra le cubre toda la ----- . (cien-sien)
38. Me ----- confundido, no sé qué hacer. (ciento-siento)
39. Aquel jovencito es ----- de Dios. (ciervo-siervo)
40. Hay mucha oscuridad en la ----- , no debes bajar. (cima-sima)
41. Ella mintió, no sabe ----- ninguna prenda. (cocer-coser)
42. Antes de viajar recibió el ----- de sus padres. (concejo-consejo)
43. Luego de dos ----- el equipo mejoró. (faces-fases)
44. Si tu matemática es ----- no vayas al examen. (incipiente-insipiente)
45. Un semestre consta de cuatro ----- . (meces-meses)
46. Los ----- son solo para seis personas. (paces-pases)
47. Este es un caradura, no se ----- de nada. (reciente-resiente)

HOMÓFONOS CON GRAFÍAS G – J / Z - C

48. El grupo musical fue contratado para una ----- por la costa. (jira-gira)
49. Se despertó en la madrugada para tomar su ----- . (grajea-gragea)
50. La ----- puede ser estudiada en el laboratorio. (enzima -encima)

HOMÓFONOS CON GRAFÍA H

51. Supo quién hizo todo eso, pero no lo pudo ----- . (aprender-aprehender)
52. Estudió muchos años el ----- de la música. (harte-arte)
53. Vendió un ----- de ovejas para mejorar el rebaño. (atajo-hatajo)
54. Antes que llegara ya estaba ----- el equipo. (desecho-deshecho)
55. No debes ----- los geranios, se ven tan bonitos. (desojar-deshojar)
56. El bordado se ha ----- con la máquina. (echo-hecho)
57. Si le ----- terminará por aceptar la oferta. (hablando-ablando)
58. Todas las mañanas la puerta se ----- de par en par. (habría-abría)
59. Luego que ----- el campo vendrá la siembra. (haremos-aremos)
60. La gente suele ----- a quienes ganan algún premio. (halagar-alagar)
61. El torero sufrió un corte en el muslo a causa del ----- del toro. (hasta-asta)
62. Descubrió la verdad ----- hizo saberla a todos. (he-e)
63. Las preguntas ambiguas le hicieron ----- . (herrar-errar)
64. ----- lo que me pediste, ahora te toca cumplir. (ice-hice)
65. ----- la casa porque recibirá visitas. (había-avía)
66. Recuerda lo de ayer, no ----- decir lo mismo. (hoces-oses)
67. Se puso a ----- el parque y luego se fue. (hojear-ojear)
68. El muchacho se desliza sobre una gran ----- . (hola-ola)
69. Corre por la playa: ----- en verano, ----- en invierno. (hora-ora)
70. En el acuario vimos una ----- gigante. (horca-orca)
71. Los peruanos pronunciamos de igual modo la be y la ----- . (hube-uve)
72. Le daré ----- a mi motocicleta e iré por ti. (huso-uso)
73. No quiere ----- la casaca del año pasado. (rehusar-reusar)
74. Por las grietas del techo puede ----- la lluvia. (trashumar-trasumar)

HOMÓFONOS CON GRAFÍAS Z – S

75. Luego de ----- a su hermano, dio un breve discurso. (abrazar-abrasar)
76. Usa el ----- del limonero para sentirse fresca. (asar-azar-azahar)
77. En el ----- se pueden encontrar prendas femeninas. (basar-bazar)
78. Usó el ----- para vaciar la crema a la sartén. (caso-cazo)

79. Trajo un ----- de leña para prender la fogata. (haz-has-as)
80. ----- tus tareas temprano, sino te ganará el sueño. (haz-has-as)
81. Todo recipiente de ----- es frágil. (losa-loza)
82. En medio de la ----- estaba su amigo, a quien saludó. (maza-masa)
83. Tiene muchas fotografías tomadas en el ----- . (paso-pazo)
84. A pesar que se cavó un ----- profundo no se halla agua. (poso-pozo)
85. Aunque se ----- el cabello no mejora su fealdad. (risa-riza)
86. Ella se dedica a vender ----- de naranja. (sumo-zumo)
87. Pidió una ----- de té para alargar la charla. (tasa-taza)
88. Un periodista ----- es digno de respeto. (verás-veraz-veras)
89. Esta ----- le diré a ella todo lo que sé. (ves-vez)
90. Iré con ----- por el mundo. (voz-vos)

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIDAD DE APRENDIZAJE Nº 1

1. **PROYECTO DE INVESTIGACIÓN** : Estrategias didácticas para la escritura adecuada de los homófonos con grafías B-V; C-S; G-J; Z-S; y, H.
2. **INSTITUCIÓN EDUCATIVA** : Colegio Parroquial Pillko Marka – Huánuco.
3. **CONTENIDO CONCEPTUAL** : Los homófonos con grafía B-V.
4. **TIEMPO** : 06 h. (03 sesiones).
5. **FACILITADOR** : Mg. Víctor Manuel Rojas Rivera

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	C. PROCEDIMENTAL	C. ACTITUDINAL
1. Conceptualiza la naturaleza de los homófonos y conoce los homófonos con grafías B-V.	1. Distingue las características gramaticales y semánticas de los homófonos con grafías B-V.	Aplica las fundamentaciones teóricas sobre los homófonos y los escribe adecuadamente.	Valora la importancia normativa y gramatical respecto a la escritura de los homófonos.

CAPACIDAD	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO	INDICADORES	INSTRUMENTO
1. Distingue las características gramaticales y semánticas de los homófonos con grafías B-V.	<p>MOTIVACIÓN: El facilitador entrega a los alumnos un texto en el que están registrados los homófonos; luego, con ejemplos contextualizados, discriminan su valor semántico y ortográfico.</p> <p>SABERES PREVIOS: ¿Qué observan en el texto? ¿De qué trata la presente sesión?</p> <p>CONFLICTO COGNITIVO: ¿Qué son los homófonos? ¿Cuántos pares de homófonos conocen con B-V? ¿Qué categoría gramatical tienen? ¿Qué significado presentan?</p> <p>CARACTERIZACIÓN O DESARROLLO DEL TEMA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El facilitador entrega separatas a los alumnos. ➤ Se desarrolla el tema: Los homófonos con grafías B-V. ➤ Lectura sobre los aspectos normativos y gramaticales de los homófonos. ➤ Se medita sobre el tema y se recogen las opiniones de los alumnos. <p>EXTENSIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Los alumnos desarrollan su práctica calificada. 	<p>Pizarra</p> <p>Plumones</p> <p>Mota</p> <p>Separatas</p> <p>Ejercicios de aplicación</p>	04 horas	Escribe con propiedad los homófonos con grafías B-V, utilizando las nociones conceptuales, normativas, gramaticales y contrastivas.	<p>Guía de Observación</p> <p>Prueba escrita</p>

Bibliografía:

- Real Academia Española (2010). *Manual de Nueva Gramática de la Lengua Española*. Bogotá: Planeta. 2010.
- Gómez Manzano, Pilar; et al. (2005). *Ejercicios de Gramática y de Expresión*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Rojas Rivera, Víctor (2011). *Ortografía de Homófonos*. Huánuco: Grafitec.

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIDAD DE APRENDIZAJE Nº 2

1. **PROYECTO DE INVESTIGACIÓN** : Estrategias didácticas para la escritura adecuada de los homófonos con grafías B-V; C-S; G-J; Z-S; y, H.
2. **INSTITUCIÓN EDUCATIVA** : Colegio Parroquial Pillko Marka – Huánuco.
3. **CONTENIDO CONCEPTUAL** : Los homófonos con grafía C-S.
4. **TIEMPO** : 06 h. (03 sesiones).
5. **FACILITADOR** : Mg. Víctor Manuel Rojas Rivera

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	C. PROCEDIMENTAL	C. ACTITUDINAL
1. Conceptualiza la naturaleza de los homófonos y conoce los homófonos con grafías C-S.	1. Distingue las características gramaticales y semánticas de los homófonos con grafías C-S.	Aplica las fundamentaciones teóricas sobre los homófonos y los escribe adecuadamente.	Valora la importancia normativa y gramatical respecto a la escritura de los homófonos.

CAPACIDAD	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO	INDICADORES	INSTRUMENTO
1. Distingue las características gramaticales y semánticas de los homófonos con grafías C-S.	<p>MOTIVACIÓN: El facilitador entrega a los alumnos un texto en el que están registrados los homófonos; luego, con ejemplos contextualizados, discriminan su valor semántico y ortográfico.</p> <p>SABERES PREVIOS: ¿Qué observan en el texto? ¿De qué trata la presente sesión?</p> <p>CONFLICTO COGNITIVO: ¿Qué son los homófonos? ¿Cuántos pares de homófonos conocen con C-S? ¿Qué categoría gramatical tienen? ¿Qué significado presentan?</p> <p>CARACTERIZACIÓN O DESARROLLO DEL TEMA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El facilitador entrega separatas a los alumnos. ➤ Se desarrolla el tema: Los homófonos con grafías C-S. ➤ Lectura sobre los aspectos normativos y gramaticales de los homófonos. ➤ Se medita sobre el tema y se recogen las opiniones de los alumnos. <p>EXTENSIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Los alumnos desarrollan su práctica calificada. 	<p>Pizarra</p> <p>Plumones</p> <p>Mota</p> <p>Separatas</p> <p>Ejercicios de aplicación</p>	04 horas	Escribe con propiedad los homófonos con grafías C-S, utilizando las nociones conceptuales, normativas, gramaticales y contrastivas.	<p>Guía de Observación</p> <p>Prueba escrita</p>

Bibliografía:

- Real Academia Española (2010). Manual de Nueva Gramática de la Lengua Española. Bogotá: Planeta. 2010.
- Gómez Manzano, Pilar; et al. (2005). Ejercicios de Gramática y de Expresión. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Rojas Rivera, Víctor (2011). Ortografía de Homófonos. Huánuco: Grafitec.

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIDAD DE APRENDIZAJE Nº 3

1. **PROYECTO DE INVESTIGACIÓN** : Estrategias didácticas para la escritura adecuada de los homófonos con grafías B-V; C-S; G-J; Z-S; y, H.
2. **INSTITUCIÓN EDUCATIVA** : Colegio Parroquial Pillko Marka – Huánuco.
3. **CONTENIDO CONCEPTUAL** : Los homófonos con grafía G-J.
4. **TIEMPO** : 02 h. (01 sesión).
5. **FACILITADOR** : Mg. Víctor Manuel Rojas Rivera

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	C. PROCEDIMENTAL	C. ACTITUDINAL
1. Conceptualiza la naturaleza de los homófonos y conoce los homófonos con grafías G-J.	1. Distingue las características gramaticales y semánticas de los homófonos con grafías G-J.	Aplica las fundamentaciones teóricas sobre los homófonos y los escribe adecuadamente.	Valora la importancia normativa y gramatical respecto a la escritura de los homófonos.

CAPACIDAD	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO	INDICADORES	INSTRUMENTO
1. Distingue las características gramaticales y semánticas de los homófonos con grafías G-J.	<p>MOTIVACIÓN: El facilitador entrega a los alumnos un texto en el que están registrados los homófonos; luego, con ejemplos contextualizados, discriminan su valor semántico y ortográfico.</p> <p>SABERES PREVIOS: ¿Qué observan en el texto? ¿De qué trata la presente sesión?</p> <p>CONFLICTO COGNITIVO: ¿Qué son los homófonos? ¿Cuántos pares de homófonos conocen con G-J? ¿Qué categoría gramatical tienen? ¿Qué significado presentan?</p> <p>CARACTERIZACIÓN O DESARROLLO DEL TEMA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El facilitador entrega separatas a los alumnos. ➤ Se desarrolla el tema: Los homófonos con grafías G-J. ➤ Lectura sobre los aspectos normativos y gramaticales de los homófonos. ➤ Se medita sobre el tema y se recogen las opiniones de los alumnos. <p>EXTENSIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Los alumnos desarrollan su práctica calificada. 	<p>Pizarra</p> <p>Plumones</p> <p>Mota</p> <p>Separatas</p> <p>Ejercicios de aplicación</p>	02 horas	Escribe con propiedad los homófonos con grafías G-J, utilizando las nociones conceptuales, normativas, gramaticales y contrastivas.	<p>Guía de Observación</p> <p>Prueba escrita</p>

Bibliografía:

- Real Academia Española (2010). *Manual de Nueva Gramática de la Lengua Española*. Bogotá: Planeta. 2010.
- Gómez Manzano, Pilar; et al. (2005). *Ejercicios de Gramática y de Expresión*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Rojas Rivera, Víctor (2011). *Ortografía de Homófonos*. Huánuco: Grafitec.

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIDAD DE APRENDIZAJE Nº 4

1. **PROYECTO DE INVESTIGACIÓN** : Estrategias didácticas para la escritura adecuada de los homófonos con grafías B-V; C-S; G-J; Z-S; y, H.
2. **INSTITUCIÓN EDUCATIVA** : Colegio Parroquial Pillko Marka – Huánuco.
3. **CONTENIDO CONCEPTUAL** : Los homófonos con grafía Z-S.
4. **TIEMPO** : 04 h. (02 sesiones).
5. **FACILITADOR** : Mg. Víctor Manuel Rojas Rivera

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	C. PROCEDIMENTAL	C. ACTITUDINAL
1. Conceptualiza la naturaleza de los homófonos y conoce los homófonos con grafías Z-S.	1. Distingue las características gramaticales y semánticas de los homófonos con grafías Z-S.	Aplica las fundamentaciones teóricas sobre los homófonos y los escribe adecuadamente.	Valora la importancia normativa y gramatical respecto a la escritura de los homófonos.

CAPACIDAD	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO	INDICADORES	INSTRUMENTO
1. Distingue las características gramaticales y semánticas de los homófonos con grafías Z-S.	<p>MOTIVACIÓN: El facilitador entrega a los alumnos un texto en el que están registrados los homófonos; luego, con ejemplos contextualizados, discriminan su valor semántico y ortográfico.</p> <p>SABERES PREVIOS: ¿Qué observan en el texto? ¿De qué trata la presente sesión?</p> <p>CONFLICTO COGNITIVO: ¿Qué son los homófonos? ¿Cuántos pares de homófonos conocen con Z-S? ¿Qué categoría gramatical tienen? ¿Qué significado presentan?</p> <p>CARACTERIZACIÓN O DESARROLLO DEL TEMA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El facilitador entrega separatas a los alumnos. ➤ Se desarrolla el tema: Los homófonos con grafías Z-S. ➤ Lectura sobre los aspectos normativos y gramaticales de los homófonos. ➤ Se medita sobre el tema y se recogen las opiniones de los alumnos. <p>EXTENSIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Los alumnos desarrollan su práctica calificada. 	<p>Pizarra</p> <p>Plumones</p> <p>Mota</p> <p>Separatas</p> <p>Ejercicios de aplicación</p>	04 horas	Escribe con propiedad los homófonos con grafías Z-S, utilizando las nociones conceptuales, normativas, gramaticales y contrastivas.	<p>Guía de Observación</p> <p>Prueba escrita</p>

Bibliografía:

- Real Academia Española (2010). *Manual de Nueva Gramática de la Lengua Española*. Bogotá: Planeta. 2010.
- Gómez Manzano, Pilar; et al. (2005). *Ejercicios de Gramática y de Expresión*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Rojas Rivera, Víctor (2011). *Ortografía de Homófonos*. Huánuco: Grafitec.

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIDAD DE APRENDIZAJE Nº 5

1. **PROYECTO DE INVESTIGACIÓN** : Estrategias didácticas para la escritura adecuada de los homófonos con grafías B-V; C-S; G-J; Z-S; y, H.
2. **INSTITUCIÓN EDUCATIVA** : Colegio Parroquial Pillko Marka – Huánuco.
3. **CONTENIDO CONCEPTUAL** : Los homófonos con grafía H.
4. **TIEMPO** : 06 h. (03 sesiones).
5. **FACILITADOR** : Mg. Víctor Manuel Rojas Rivera

COMPETENCIAS	CAPACIDADES	C. PROCEDIMENTAL	C. ACTITUDINAL
1. Conceptualiza la naturaleza de los homófonos y conoce los homófonos con grafía H.	1. Distingue las características gramaticales y semánticas de los homófonos con grafía H.	Aplica las fundamentaciones teóricas sobre los homófonos y los escribe adecuadamente.	Valora la importancia normativa y gramatical respecto a la escritura de los homófonos.

CAPACIDAD	ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE	RECURSOS	TIEMPO	INDICADORES	INSTRUMENTO
1. Distingue las características gramaticales y semánticas de los homófonos con grafías H.	<p>MOTIVACIÓN: El facilitador entrega a los alumnos un texto en el que están registrados los homófonos; luego, con ejemplos contextualizados, discriminan su valor semántico y ortográfico.</p> <p>SABERES PREVIOS: ¿Qué observan en el texto? ¿De qué trata la presente sesión?</p> <p>CONFLICTO COGNITIVO: ¿Qué son los homófonos? ¿Cuántos pares de homófonos conocen con H? ¿Qué categoría gramatical tienen? ¿Qué significado presentan?</p> <p>CARACTERIZACIÓN O DESARROLLO DEL TEMA:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ El facilitador entrega separatas a los alumnos. ➤ Se desarrolla el tema: Los homófonos con grafía H. ➤ Lectura sobre los aspectos normativos y gramaticales de los homófonos. ➤ Se medita sobre el tema y se recogen las opiniones de los alumnos. <p>EXTENSIÓN:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Los alumnos desarrollan su práctica calificada. 	<p>Pizarra</p> <p>Plumones</p> <p>Mota</p> <p>Separatas</p> <p>Ejercicios de aplicación</p>	04 horas	Escribe con propiedad los homófonos con grafía H, utilizando las nociones conceptuales, normativas, gramaticales y contrastivas.	<p>Guía de Observación</p> <p>Prueba escrita</p>

Bibliografía:

- Real Academia Española (2010). *Manual de Nueva Gramática de la Lengua Española*. Bogotá: Planeta. 2010.
- Gómez Manzano, Pilar; et al. (2005). *Ejercicios de Gramática y de Expresión*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Rojas Rivera, Víctor (2011). *Ortografía de Homófonos*. Huánuco: Grafitec.

**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRUEBA Nº 1

ESCRITURA DE HOMÓFONOS CON B – V

INSTITUCIÓN: I. E. P. Pillko Marka – Tercer Grado “A”.

INSTRUCCIONES: En cada numeral están escritos los homófonos que debes elegir y luego escribir en los espacios en blanco de cada uno de los textos.

1. BARÓN - VARÓN

A la esposa del se le conoce como Baronesa.

El aviso de trabajo indica que el puesto es para un

2. BASO - VASO

Me en el diagnóstico realizado ayer.

Se sirvió un de agua para calmar su sed.

3. BASTO - VASTO

Le faltó un para ganar el juego.

Todos lo conocen, su nombre es en la región.

4. BATE - VATE

El viento la puerta y las ventanas.

Encandilado escuchó al

5. BACILO - VACILO

El ingresa a un organismo por la boca, nariz, etc.

Siempre ante una complicada decisión.

6. BELLO - VELLO

Cómo olvidar lo de sus ojos.

Tiene la mala costumbre de jalarse el nasal.

7. BESES - VECES

No la en los labios.

Tocó el timbre varias, pero nadie atendió.

8. BIDENTE - VIDENTE

Compró un para cuidar el jardín de la casa.

Ayer visitaron al para saber qué fue de su amigo.

9. BIENES - VIENES

El abuelo dejó todos sus a la vecindad.

Si te contaré la historia completa.

10. BIGA - VIGA

La está atada a correas que sujetan a los caballos.

La del techo está apolillada.

11. BILLA - VILLA

La se juega con bolas de colores.

Construyó una en el campo.

12. BISAR - VISAR

Las palabras bis y indican repetición.

El alumno hizo su trabajo con el profesor.

13. BOLADA - VOLADA

Nunca me accidenté, todo fue

La letra es pequeña y sigue a una de tamaño normal.

14. BOTA - VOTA

Ella compró la que siempre quiso tener.

El que no ahora pagará una multa.

15. CABE - CAVE

En el aula ya no un alfiler.

Que rápido, el tiempo ya está encima.

16. CABILA - CAVILA

..... es una palabra de origen árabe.

Antes de responder mucho para ser preciso.

17. CABO - CAVO

Miró el mar desde el

Ya no más, estoy cansado.

18. GRABA - GRAVA

El alumno su nombre en la carpeta.

Compró para cubrir el patio.

A cada producto se le un impuesto.

19. HUBE - UVE

..... caminado por esa calle.

Mi nombre empieza con la letra

20. NOBEL - NOVEL

Mario Vargas Llosa es el último en literatura.

A un en la pesca no se le puede pedir demasiado.

21. REBELAR - REVELAR

Los campesinos se quieren contra las mineras.

Los inculpados desean toda la verdad.

22. RECABAR - RECAVAR

Se fue a su nuevo pasaporte.

Se puso a el terreno eriazo.

23. SABIA - SAVIA

Es en materias artísticas.

Todas las plantas tienen abundante

24. SILBA - SILVA

Nadie como yo, soy único, dijo jactancioso.

Apasionado recitó la que le pidió su amada.

25. TUBO - TUVO

La vitamina C viene en de aluminio.

Quien razón ahora ya no está.

26. BETA - VETA

El sonido de la letra es igual a la 'be' del español.

Halló una de cobre en la montaña.

**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRUEBA Nº 2

ESCRITURA DE HOMÓFONOS CON C – S

INSTITUCIÓN: I. E. P. Pillko Marka – Tercer Grado “A”.

INSTRUCCIONES: En cada numeral están escritos los homófonos que debes elegir y luego escribir en los espacios en blanco de cada uno de los textos.

1. ACERBO - ASERVO

El conferenciante fue pifiado con

Su vestimenta es parte distintiva de su

2. CEBO - SEBO

Se acabó el, la caza será postergada.

Esta carne tiene mucho

3. CEDA - SEDA

La del perro está cubierta de tierra.

Esta tela hermosa es de oriental.

4. CEDE - SEDE

El profesor la pizarra para que escriba el alumno.

La de la universidad está en la Alameda.

5. CENA - SENA

Llegó a la acompañado.

Una vale seis puntos.

6. CENSUAL - SENSUAL

Luego del trabajo se sabrá cuántos niños hay.

Ese vestido rojo la hace más

7. CEPA - SEPA

Cansado se durmió recostado sobre la

Que no que vine a ver cómo trabaja.

8. CERRAR - SERRAR

No pudo la reja porque estaba oxidada.

Desde temprano se puso a la madera.

9. CESIÓN - SESIÓN

La de sus negocios fue bien recibida por los hijos.

En la se definió quien nos representará.

10. CIEGO - SIEGO

Se fue tras ella, de amor.

Yo el trigo muy de mañana.

11. CIEN - SIEN

Repitió el refrán más de veces.

Estuvo pensativo, con los dedos en la

12. CIENTO - SIENTO

Compró un de cartulinas.

Yo no que ella está contenta.

Si me aquí nadie me sacará.

13. CIERVO - SIERVO

El fue cazado cuando bebía en el lago.

No soy de nadie, dijo al marcharse de la reunión.

14. CIMA - SIMA

El sol alumbra en la del árbol.

Se cayó a la y no hay forma de sacarlo.

15. CIRIO - SIRIO

Fue a la iglesia llevando un

El agrónomo llegó al Perú para dictar un curso.

16. FACES - FASES

Cada día su rostro es diferente, parece tener varias

La luna pasa por cuatro

17. VECES - BESES

Tocó el timbre varias, pero nadie atendió.

No la en los labios.

18. CAUCE - CAUSE

En el del río se ven solo rocas.

Cállese, no más dudas.

19.COCER - COSER

Debo los cereales para el medio día.

Mañana aprenderé a para no pedirte ayuda.

20.COCES - COSES

Si los pallares nadie los comerá.

Si no para hoy el vestido ya no servirá.

21.CONCEJO - CONSEJO

El elabora disposiciones administrativas.

El es que nadie debe referir los sucesos de hoy.

22.INCIPIENTE - INSIPIENTE

En el Perú el tenis es aún

Demostró que es en historia.

23.MECES - MESES

El niño dormirá si su cuna.

Muchos estuvo esperando que la llames.

24.PACES - PASES

Es hora que hagas las con tu amigo.

Es poco el ganado que, antes había más.

Por favor, no por este lugar.

El torero hizo muchos en su jornada.

25.RECIENTE - RESIENTE

Esta publicación es, léela.

Es de temperamento frágil, se con facilidad.

**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRUEBA Nº 3

ESCRITURA DE HOMÓFONOS CON G – J

INSTITUCIÓN: I. E. P. Pillko Marka – Tercer Grado “A”.

INSTRUCCIONES: En cada numeral están escritos los homófonos que debes elegir y luego escribir en los espacios en blanco de cada uno de los textos.

1. GIRA - JIRA

El cantante se fue de por Europa.

La Tierra en torno al Sol.

Mi padre me dinero a través del banco.

2. GRAGEA – GRAJEA

Consume una cada ocho horas.

Ha media noche se oye cómo el cuervo.

ESCRITURA DE HOMÓFONO CON Z - C

3. ENZIMA - ENCIMA

La es importante para la salud.

Esos alumnos están por de todos.

**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRUEBA Nº 4

ESCRITURA DE HOMÓFONOS CON Z – S

INSTITUCIÓN: I. E. P. Pillko Marka – Tercer Grado “A”.

INSTRUCCIONES: En cada numeral están escritos los homófonos que debes elegir y luego escribir en los espacios en blanco de cada uno de los textos.

1. ABRAZAR - ABRASAR

Nadie sabe por qué no quiso a su madre.

Este sol intenso nos va a la piel.

2. AZAR – ASAR - AZAHAR

Por cosas del consiguió esa casa.

Ella se puso a la carne de cerdo.

El es un perfume femenino.

3. BAZAR - BASAR

Se fueron al para comprar muchas cosas.

Para decir eso se tuvo que en una teoría.

4. BAZO - BASO

El es un órgano que purifica la sangre.

Me en el diagnóstico realizado ayer.

5. CAZO - CASO

No uses el de porcelana porque se puede romper.

Por esta región yo no ni mariposas. ¿????

Ese ha sido un escándalo en la ciudad.

6. CAZA - CASA

El fin de semana se irá de

Después del desfile almorzaremos en mi

Si no se este año creo que ya no lo hará más tarde.

7. HAZ – HAS - AS

Trajo un de leña para prender la fogata.

..... tus tareas temprano, sino te ganará el sueño.

El niño juega con el de luz.

Él es un en informática.

Hay un entre sus cartas.

8. HOZ – OZ - OS

La está muy filuda, cuídate.

El Mago de vive en la ciudad de Esmeralda.

Conserva la calma, lo digo, mañana todo se arreglará.

9. LOZA - LOSA

Las tazas son de , de vidrio, de aluminio, etc.

Sobre una están estacionados los automóviles.

10. MAZA - MASA

Los albañiles afirman la tierra con una

A la de harina le adicionan sal y levadura.

La humana recorre las calles en señal de protesta.

11. PAZO - PASO

Se fue al con su familia el fin de semana.

Le cedió el para que pueda ingresar al salón.

12. POZO - POSO

Los muchachos se bañan en el

El de la lotería crece cada semana.

Hay un oscuro en el fondo de la botella.

La mesa se inclina cuando mis codos sobre ella.

13. RIZA - RISA

Ella se los cabellos cada cierto tiempo.

La es la mejor medicina para el alma.

14. ZUMO - SUMO

El de limón es difícil de beber.

..... todo: exámenes, ejercicios, monografías, etc.

El no es tan brutal como el box.

Conoceré al sacerdote de esta religión.

15. TAZA - TASA

Bebió una de café caliente para matar el frío.

Deduje que la es muy alta.

El ingeniero la casa y dictamina su valor.

16. VERAZ – VERÁS - VERAS

Su palabra es indiscutible, él es

Si te quedas a qué hora llega tu amigo.

Lo recuerdo, de , no lo olvidé.

17. VEZ - VES

Una más le dijo que se marchara.

Si no nada, usa anteojos.

18. VOZ - VOS

Su es admirada por todo el mundo.

Te recuerdo, algún día lo sabrás.

**UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZÁN
ESCUELA DE POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PRUEBA Nº 5

ESCRITURA DE HOMÓFONOS CON H

INSTITUCIÓN: I. E. P. Pillko Marka – Tercer Grado “A”.

INSTRUCCIONES: En cada numeral están escritos los homófonos que debes elegir y luego escribir en los espacios en blanco de cada uno de los textos.

1. HA – AH - A

Ella lo negado todo, no insistas.

¡.....!, ya lo habíamos sospechado.

Dejó la lección sus alumnos.

2. HAMO - AMO

Esto es un anzuelo, ya no lo llames

..... la música por sobre todas las cosas.

Le dio una ofrenda a su

3. HATAJO - ATAJO

Detuvieron a un de malhechores.

Como arquero los penales y tiros libres.

Si vas por el llegarás rápido.

4. HALAGAR - ALAGAR

El a los ganadores es una práctica común.

La lluvia no pudo el patio de la abuela.

5. HECHO - ECHO

Todo el trabajo se ha en el taller.

Si no lo de aquí es por consideración a su madre.

6. DESHECHO - DESECHO

Luego de la caminata terminó

El libro está, debemos repararlo.

Envío al la computadora malograda.

7. DESHOJAR - DESOJAR

El árbol se va a en otoño.

De tanto en la oscuridad tiene los ojos rojos.

8. HABER - A VER

Ella tiene en su cinco medallas olímpicas.

Vinimos el lugar donde descansará nuestro huésped.

9. HABÍA - AVÍA

Sobre el pupitre un libro.

Ella se para ir a la fiesta.

10. HABLANDO - ABLANDO

Se quedó toda la tarde.

Espera un poco, yo sé cómo su temperamento.

11. HABRÍA - ABRÍA

Si ella estuviera aquí dicho la verdad.

El niño se paso entre la muchedumbre.

12. HAREMOS - AREMOS

Nunca lo contrario a nuestra moral.

Vamos, la tierra antes que llueva.

13. HASTA - ASTA

Iremos caminando la cima.

Desde temprano la bandera flamea en el

El del toro está muy afilado.

14. HE - EH - E

..... hablado tanto que quedé afónico.

..... aquí el hombre de quien tanto hablabas.

Habló de los tesoros indicó cómo se llega a ellos.

15. HERRAR - ERRAR

Se fue a a sus caballos.

Después de supo reponerse, ahora es un as.

16. HICE - ICE

Yo no aquello, no tengo por qué esconderme.

Ordénale que mañana temprano la bandera.

17. HINCA - INCA

El muchacho la pelota para desinflarla.

El siervo se ante su patrón.

El era el soberano de mayor rango político.

18. HOCES - OSES

Las que trajo el campesino no son nuevas.

No asistir a la ceremonia, serás pifiado.

19. HOJEAR - OJEAR

El profesor se puso a el libro de literatura.

Por llegar tarde solo se puso a el local.

20. HOLA - OLA

¡.....! ¡Cómo estás!

La llegó hasta donde ellos estaban.

Una humana recorre el estadio.

21. HORA - ORA

En una más voy por ti.

Ella siempre cuando cae la tarde.

Corre por la playa: en verano, en invierno.

22. HORCA - ORCA

La fue un tipo de condena en la antigüedad.

Soñó que una le perseguía.

23. HUBE - UVE

..... caminado por esa calle.

Mi nombre empieza con la letra

24. HUSO - USO

Ahora pocas personas recurren al para hilar.

El de tu inteligencia te hará notable.

25. REHUSAR - REUSAR

No debiste el trabajo que te ofrecieron.

Volvió a la camisa que lo tenía guardado.

26. TRASHUMAR - TRAZUMAR

Ordenaron que mañana se debe las ovejas.

Todas las telas sirven para líquidos.