

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
CAPITÁN “SILVERIO BLANCO NÚÑEZ”
SANCTI SPÍRITUS**

DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA DE ADULTOS



TESIS EN OPCIÓN AL TÍTULO ACADÉMICO DE MÁSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TÍTULO: Actividades docentes para contribuir al aprendizaje de la acentuación española en los estudiantes de Sexto Semestre de la Facultad Obrero-Campesina “Antonio Maceo Grajales”.

AUTORA: Lic. Elvira Teresa Hernández Hernández.

TUTOR: MSc José Ramón Prieto Alemán

2009/2010

SINTEESIS

El trabajo que se presenta es producto de la investigación científica y la práctica pedagógica de la autora a través de 18 años de experiencia, donde ha tenido la posibilidad de constatar las dificultades ortográficas existentes en un número considerable de estudiantes del Sexto Semestre de la Facultad Obrero-Campesina “Antonio Maceo Grajales” de Trinidad. La autora elabora una propuesta de actividades docentes para favorecer el aprendizaje de la ortografía de la acentuación española mediante la asignatura Español-Literatura, esta lleva implícita una serie de acciones para su implementación que conllevan al logro eficaz del mejoramiento ortográfico de los estudiantes y así formar personas competentes en el dominio pleno de nuestra lengua materna.

AGRADECIMIENTOS

A todas aquellas personas que desde lo más profundo de su corazón hicieron posible el éxito de este proyecto. Especialmente a los que me han alumbrado el camino del saber

Dedicatoria

Con todo el amor que llevo por dentro dedico este trabajo a diferentes personas que tienen un significado especial para mí.

A mi hijo por ser la luz que guía mi vida.

A mi esposo que conocí cuando comencé mi vida profesional y desde entonces siempre ha estado a mi lado.

A mi madre que ha dedicado su vida para el logro de este momento.

A nuestro Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz por darme la oportunidad de mi desarrollo profesional.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO 1. PRECEPTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA.	9
1.1. La enseñanza-aprendizaje de la ortografía en Cuba.	9
1.2. Consideraciones acerca del aprendizaje de la ortografía.	17
1.3. Breve esbozo histórico de la evolución de la ortografía.	21
1.4. La conciencia ortográfica. Algunas consideraciones.	33
1.5. Antecedentes y actualidad de la Educación de Jóvenes y Adultos en Cuba.	36
DIAGNÓSTICO, PROPUESTA Y VALIDACIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE ACTIVIDADES DOCENTES PARA CONTRIBUIR AL APRENDIZAJE DE LA ACENTUACIÓN ESPAÑOLA EN LOS ESTUDIANTES DE SEXTO SEMESTRE DE LA FACULTAD OBRERA-CAMPESINA	42
2.1. Estado inicial del nivel de conocimiento acerca del empleo correcto de la acentuación española de los estudiantes de Sexto Semestre de la FOC “Antonio Maceo Grajales”	42
2.2 Fundamentación y presentación de la propuesta de actividades docentes para contribuir al aprendizaje en los estudiantes del Sexto Semestre de la FOC “Antonio Maceo Grajales”	43
2.3 Presentación de la propuesta de actividades docentes para el aprendizaje de la acentuación española.	49
2.4 Validación de las actividades docentes para contribuir al aprendizaje de la acentuación española en los estudiantes del Sexto Semestre de la Facultad Obrero-Campesina “Antonio Maceo Grajales”	64
CONCLUSIONES	75
RECOMENDACIONES	76
BIBLIOGRAFÍA	77

INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas más complejos que deben afrontar en la actualidad los centros educativos es dar respuesta al cuestionamiento sobre la calidad de la educación. Enfrentar este reto demanda resolver los problemas de aprendizaje que garanticen una preparación de excelencia para asumir y enfrentar el acelerado desarrollo de las ciencias del lenguaje y de la comunicación que de manera general le introducen un carácter comunicativo como no lo había tenido antes la enseñanza de la lengua materna.

Estos requerimientos actuales han condicionado cambios sustanciales en la teoría y la práctica en la enseñanza de la ortografía, al entender que esta se halla en una relación muy estrecha con la totalidad y cada uno de los elementos que componen la enseñanza de la lengua implicando su tratamiento en las clases de lectura, de redacción, de gramática, en las dedicadas al estudio literario, y aun en las del resto de las asignaturas.

En la contemporaneidad, uno de los cambios más trascendentales, que abre posibilidades para la enseñanza de la ortografía, se vincula con el desarrollo de la Lingüística, sobre todo a partir de la segunda década del siglo XX. Las recientes teorías sobre el aprendizaje y la comunicación, así como los asombrosos adelantos tecnológicos relacionados con la informática han influido notablemente, en la enseñanza de la ortografía, con su consecuente incidencia en casi todos los ámbitos de la vida social.

Sin embargo, desde la etapa tradicional o empírica, hasta el desarrollo de la Lingüística, se ha evidenciado, en buena medida, que los métodos empleados se han caracterizado, de manera general, por propender a la memorización mecánica, de ahí la imagen de materia árida, monótona, esquemática e inútil que ha prevalecido durante mucho tiempo.

En consecuencia, se ha impuesto en el ámbito educativo el debate en torno a la necesidad de resolver e indagar qué anda mal en la enseñanza de la ortografía, tema agudamente debatido y presentado como prioridad a nivel internacional.

De este modo, aparece diversidad de estudiosos dedicados a la investigación del tema, tal es el caso del Marqués de Villena (1433); Antonio de Palencia (1490); Elio Antonio de Lebrija (1548); Sebastián Covarrubias (1611); Andrés Bello (1826), Felipe ; José de la Luz y Caballero (1862); Rafael Seco (1973); Julio Vitelio Ruiz y Eloína Miyares (1965), Angelina Romeo y Ernesto García Alzola (1978); Francisco Alvero Francés (1985); Gabriel García Márquez (1997); David Gadali-Enríquez (2000) y Osvaldo Balmaseda (2003).

En Cuba, este asunto adquiere especial vitalidad en el marco de las transformaciones que se suceden en los diferentes niveles educacionales, sustentadas en la prioridad del uso correcto de la lengua materna, particularmente el componente ortográfico en lo referente al empleo correcto de la acentuación, en la dirección del aprendizaje. En correspondencia con esto se han desarrollado diferentes acciones en el propio marco del programa de Lengua Materna del MINED, en torno al cual se organizan las direcciones fundamentales de trabajo.

Sin embargo, Ernesto García Alzola (2000:100) ha expuesto que: “Los problemas ortográficos, no obstante los esfuerzos, han ido alarmantemente pasando de la escuela primaria a la secundaria y de esta hasta las propias aulas universitarias”.

Entre las causas subraya la falta de atención sistemática en la escuela primaria, orientaciones poco precisas sobre vocabulario por grado y sobre técnicas de enseñanza, la falta de un control eficaz del proceso y la evaluación de esta enseñanza y la débil formación ortográfica del propio maestro.

Otra opinión acerca de los factores asociados a los errores frecuentes de ortografía es la siguiente: “(...) hábitos defectuosos de estudio, falta de interés y actitudes desfavorables, limitaciones en conocimientos básicos sobre la fonética y la estructura de las palabras, lenguaje deficiente, especialmente anomalías en la pronunciación, escritura lenta e ilegible, defectos visuales, insuficiencia discriminatoria auditiva, bajo nivel mental”. (Vals Chacón, R., 1981:145)

A partir de estas reflexiones, se puede advertir la trascendencia que adquiere el dominio de la lengua materna en los estudiantes de la Facultad Obrera y Campesina (FOC), en especial con el componente ortográfico.

Estas razones han condicionado el desarrollo de disímiles acciones, concebidas desde el nivel nacional hasta la escuela. Se ha jerarquizado el tratamiento a este componente desde los planes y programas de estudio, se concibe como prioridad dentro del programa director de la lengua española, se ha revitalizado desde resoluciones rectorales la regulación de la calidad de estos aprendizajes, se han desarrollado disímiles propuestas entre las que destaca el desarrollo de talleres profesionales para el tratamiento del tema, las estrategias personalizadas desde los colectivos de departamento y los concursos, sin embargo, aún subsisten dificultades que se evidencian en los resultados de las visitas metodológicas, las inspecciones y demás acciones de control.

La experiencia de la autora como profesora de este centro, ha permitido detectar diversas limitaciones en el aprendizaje de los estudiantes en relación con el dominio de las normas ortográficas para el empleo correcto de la acentuación española, razón que motivó el desarrollo de un estudio para profundizar en sus causas y manifestaciones.

A propósito se desarrolló un instrumento en el cual se aplicó la entrevista a estudiantes así como el análisis de documentos, comprobándose que el estado inicial en que se expresa el aprendizaje de la ortografía, evidencia limitaciones entre las que destaca:

- No conciben la ortografía como una necesidad profesional y social.
- No dominan conceptos básicos para el aprendizaje de la ortografía del acento.
- Limitado desarrollo de habilidades para la clasificación de las palabras según su acentuación prosódica.
- La mayor frecuencia de los errores ortográficos se relaciona con la acentuación.
- Falta de hábitos de lectura.

A partir de los argumentos planteados se formula el siguiente **problema científico**:
¿Cómo contribuir al mejoramiento de la ortografía de la acentuación española en los estudiantes de Sexto Semestre de la FOC “Antonio Maceo Grajales”?

En consecuencia, el **objeto de estudio** de esta investigación ha sido: el proceso de enseñanza-aprendizaje del componente ortográfico de la asignatura Español-

Literatura en Sexto Semestre de FOC, concretándose como **campo de acción**: el proceso de enseñanza - aprendizaje de la acentuación española.

El **objetivo** de este trabajo es el siguiente: Aplicar actividades docentes para contribuir al mejoramiento de la acentuación española en los estudiantes de Sexto Semestre de la FOC "Antonio Maceo Grajales".

Preguntas científicas:

El cumplimiento del objetivo anterior presupone dar respuesta, como guías para el desarrollo de la investigación, a las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Qué fundamentos teóricos y metodológicos sustentan cómo contribuir al mejoramiento de la ortografía de la acentuación española en los estudiantes de Sexto Semestre de la FOC "Antonio Maceo Grajales"?
2. ¿Cuál es el estado actual del aprendizaje de la ortografía de la acentuación española en los estudiantes del Sexto Semestre de la FOC "Antonio Maceo Grajales"?
3. ¿Qué aspectos se deben tener en cuenta para elaborar las actividades docentes, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje del componente ortográfico en la asignatura Español-Literatura, que puedan contribuir al mejoramiento de la ortografía de la acentuación española en los estudiantes de Sexto Semestre de la FOC "Antonio Maceo Grajales"?
4. ¿Cuál será la efectividad de las actividades docentes propuestas para contribuir al mejoramiento de la ortografía de la acentuación española en los estudiantes de Sexto Semestre de la FOC "Antonio Maceo Grajales"?

Tareas de investigación:

1. Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan cómo contribuir al mejoramiento de la ortografía de la acentuación española en estudiantes de Sexto Semestre de la FOC "Antonio Maceo Grajales"?
2. Diagnóstico del estado actual en que se expresa el aprendizaje de la ortografía de la acentuación española en los estudiantes de Sexto Semestre de la FOC "Antonio Maceo Grajales".

3. Elaboración de actividades docentes para contribuir al mejoramiento del aprendizaje de la ortografía de la acentuación española en los estudiantes de Sexto Semestre de la FOC "Antonio Maceo Grajales".

4. Validación de las actividades docentes propuestas para contribuir al mejoramiento del aprendizaje de la acentuación española en los estudiantes de Sexto Semestre de la FOC "Antonio Maceo Grajales" a partir de su aplicación en la práctica pedagógica. Para el desarrollo de las diferentes tareas de investigación se aplicaron **métodos de investigación**, tanto del nivel teórico, como del nivel empírico y del matemático estadístico.

Del nivel métodos teóricos:

El histórico-lógico. Permitió estudiar el comportamiento del aprendizaje en la acentuación española en su devenir histórico, comprender la esencia de su desarrollo a partir de la profundización en las relaciones causales en correspondencia con el marco histórico concreto en que se ha desarrollado, así como sus condicionamientos e implicaciones sociales.

El analítico-sintético, así como la **inducción** y la **deducción**, resultaron de gran valor para el procesamiento de la información empírica obtenida durante la etapa exploratoria, así como en las diferentes etapas del pre experimento pedagógico. Posibilitaron además la determinación de inferencias y generalizaciones a partir de las cuales se establecieron regularidades para determinar los rasgos generales de las actividades docentes.

Fueron utilizados **métodos y técnicas empíricas** como:

El análisis de documentos: Facilitó la revisión de los programas, resoluciones y otros documentos normativos y metodológicos, así como diferentes textos que abordan esta problemática.

La prueba pedagógica, que permitió comprobar el nivel de conocimientos de los estudiantes de Sexto Semestre de la FOC "Antonio Maceo Grajales" en relación con los fundamentos teóricos acerca de la acentuación española como componente de la asignatura Español-Literatura, así como de la metodología para su enseñanza.

La experimentación: Se utilizó con la finalidad de obtener información de los cambios producidos, tanto cuantitativos como cualitativos, en los sujetos integrantes

de la muestra. Mediante él se aplicaron las actividades y se constató el resultado inicial y final de las mismas y se determinó la validez de la investigación.

La observación: Se utilizó en el desarrollo de las actividades del proceso pedagógico y en otros espacios dentro de la escuela como: reuniones del departamento, preparación para la asignatura, sistemas de clases.

Como método estadístico matemático fue utilizado el **cálculo porcentual** para procesar los resultados de los instrumentos aplicados con el fin de constatar el estado inicial del problema y el nivel alcanzado después de aplicada la propuesta. **La estadística descriptiva** para analizar e interpretar los datos empíricos obtenidos y con el propósito de valorar el comportamiento de los indicadores de la variable dependiente alcanzados en estos, antes y después del experimento pedagógico.

La **población** estuvo determinada por los 30 estudiantes de Sexto Semestre de la FOC "Antonio Maceo Grajales", seleccionándose como **muestra** 15 estudiantes que representan el 50% de la población, se escogieron de forma intencional, de ellos 8 hembras y 7 varones; 6 son promedio, 7 son deficientes y 2 de alto rendimiento. El 80% reside en la zona urbana de la cabecera municipal y las demás pertenecen a la zona rural. Se seleccionó esta por ser el grupo promedio en cuanto a nivel de conocimientos.

Además, contiene conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

Variable independiente: Actividad: "... aquel determinado proceso real que consta de un conjunto de acciones y operaciones, mediante la cual el individuo, respondiendo a sus necesidades, se relaciona con la realidad, adoptando determinada actitud hacia la misma."(Leontiev, A. N., 1981: 223)

Docentes, porque están dirigidas a enseñar desde la propia clase.

Variable dependiente: El aprendizaje de la acentuación española en las estudiantes de Sexto Semestre de FOC "Antonio Maceo Grajales".

Operacionalización de la variable dependiente:

Indicadores

Dimensión 1: Dominio de los contenidos conceptuales acerca de la ortografía de la acentuación española.

Indicadores

1. Conocimiento de las características esenciales y suficientes que definen el concepto acento.
2. Conocimiento de la clasificación de las palabras de acuerdo al lugar que ocupa la sílaba tónica y de las reglas generales para su acentuación, según las normas ortográficas de la lengua española.
3. Conocimiento de las palabras dítonas o portadoras de dos sílabas tónicas y de la regla para su acentuación.
4. Conocimiento de la concurrencia de vocales y las reglas para su acentuación.

Dimensión 2: Dominio de los contenidos procedimentales acerca de la ortografía de la acentuación española.

Indicadores:

1. Ejecución de las acciones y operaciones básicas para la aplicación de las reglas generales de acentuación, en correspondencia con las normas ortográficas de la lengua española.
2. Identificación de las sílabas tónicas en las palabras dítonas o portadoras de dos sílabas y aplicación adecuada de las reglas de acentuación en las mismas.

Dimensión 3: Comportamiento actitudinal en relación con el uso adecuado de la acentuación española.

.Indicadores:

1. Nivel de ejecución espontánea de actividades relacionadas con el componente ortográfico.
2. Compromiso, responsabilidad e implicación personal en su autoperfeccionamiento, en función del aprendizaje de la ortografía del acento.

La **importancia** de la investigación está dada en contribuir al desarrollo de habilidades ortográficas en los estudiantes de 6to. Semestre de la FOC "Antonio Maceo Grajales", aumento de la creatividad, desarrollo del pensamiento lógico, calidad en la utilización de la ortografía en función del componente gramatical.

La memoria del informe de la tesis está conformada por una introducción, dos capítulos, conclusiones, recomendaciones y anexos. En la introducción se exponen

las categorías esenciales del diseño teórico y metodológico de la investigación y otros aspectos generales relacionados con la fundamentación del problema y la significación de sus resultados.

El capítulo uno sintetiza el marco teórico de partida desde el cual se fundamenta la investigación. En el capítulo dos se exponen los resultados del estudio diagnóstico inicial que aportó elementos a la fundamentación del problema, la fundamentación y la presentación de las actividades docentes que se proponen para contribuir al aprendizaje de la ortografía del acento en los estudiantes de Sexto Semestre de la FOC "Antonio Maceo Grajales" así como los resultados de su validación a partir de la aplicación en la práctica pedagógica.

CAPÍTULO I

PRECEPTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN EL PROCESO DE ENSEÑANZA – APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA

1.1. La enseñanza-aprendizaje de la ortografía en Cuba

La educación hoy se enfrenta a la necesidad de la creación de un hombre más pleno, más abierto, más culto y más integral, capaz de enfrentar los complejos problemas del mundo actual, aunque esto pueda significar un gran reto para quienes se ocupan de la enseñanza de la lengua materna y muy especialmente, de la enseñanza-aprendizaje de la ortografía, la cual requiere de una buena dosis de memorización y automatización.

Por todo ello, se hace necesario ir a las fuentes de lo mejor de la tradición pedagógica para enfrentar un problema que, sin dudas, afecta a todos los hispanoparlantes y también a los hablantes de otras lenguas.

Entre las figuras de la pedagogía cubana que se destacaron en la etapa prerrevolucionaria sobresalen Miguel Cano, Joaquín Añorga y Alfredo M. Aguayo.

En su libro *Cuestiones Pedagógicas*, prologado de manera elogiosa por Aguayo, Miguel Cano propone lecciones tipo para el trabajo con lo que hoy se denomina componentes de la asignatura Español- Literatura. En lo que se refiere a la ortografía, puede decirse que su propuesta resulta bastante esquemática teniendo en cuenta las exigencias de la clase contemporánea. La metodología propuesta por este autor parte de la palabra descontextualizada y fría; se procede entonces al análisis visual y auditivo del vocablo haciendo énfasis en el grafema objeto de la clase; luego se procede a la escritura y análisis léxico del término y a partir de ahí se presentan nuevos ejemplos de cuyo análisis se deriva la regla; la etapa final se reduce a copiar y reproducir oralmente la regla para su memorización, y al empleo de los vocablos estudiados en frases y oraciones.

Como puede apreciarse esta concepción metodológica de la enseñanza-aprendizaje de la ortografía se centra en la memorización tanto de las reglas como de la escritura de las palabras.

Constituye un aprendizaje totalmente asociativo y rutinario, incapaz de despertar intereses cognoscitivos, de desarrollar habilidades ortográficas y mucho menos de integrar la ortografía como instrumento lingüístico que facilite la efectividad del acto comunicativo. Tampoco tiene en cuenta al aprendiz, como ser humano con sus intereses y motivos, necesidad de estímulos y afectividad. No obstante, hay que reconocer que no está muy alejado de lo que muchos continúan haciendo.

En cuanto a Joaquín Añorga, su serie de libros Composición es consulta obligada para los especialistas de la lengua por su meticulosidad en el tratamiento específicamente de los contenidos ortográficos y etimológicos. En algunos de sus ejercicios aparecen antecedentes de lo que hoy se conoce como dictado preventivo, en lo que pudiera considerarse un aporte de este especialista. Sin embargo, en sus planes de lección aparecen listados de palabras y reglas, luego un reducido número de ejercicios en los que se imponen la reproducción y la copia mecánica; por tanto, su concepción metodológica está también basada en el tradicional aprendizaje asociativo y memorístico.

Aguayo, quien es considerado como una de las figuras más preclaras de esta etapa, es autor en colaboración con Hortensia M. Amores, de un Método práctico de ortografía (1962), en cuyo prólogo resume sus criterios sobre la enseñanza ortográfica. En él se destacan válidos puntos de vista, como los siguientes:

- "[...] para retener bien la forma escrita de la palabra, casi todos necesitamos verla, oírla, comprenderla, pronunciarla y escribirla correctamente." (pp. 3-4), clara referencia a la necesidad de tener en cuenta los diferentes canales receptores en el proceso de retención.
- "Mientras mayor sea el número de veces que se repite una palabra, más eficaz será la retención de su forma gráfica [...]" (pp. 3-4), con lo que defienden la necesidad de la copia, aunque también alerta contra los peligros que puede tener la realización de esta actividad de forma excesiva y mecánica.

Sin embargo, consideran que "[...] el dictado ha de emplearse únicamente como prueba de la ortografía aprendida [...]" (pp. 3-4), en abierto rechazo al llamado dictado de control, no preventivo y por el contrario, generador de innumerables errores, que según estos autores, entorpecen la fijación en la memoria de una imagen correcta

y unívoca de la palabra; pero elimina también las posibilidades que ofrece este procedimiento correctamente utilizado, con carácter preventivo, para el aprendizaje ortográfico.

Además, hay que decir que en este pequeño libro, la ejercitación ortográfica está concebida siempre a partir de un interesante y educativo texto, con lo cual, Aguayo también se convierte en iniciador de una ortografía textual, que constituye todavía hoy un reto en la práctica escolar.

En la década del cincuenta, un grupo de cinco cuadernos de trabajo ortográficos elaborados por el Fernández de la Vega y denominados Ortografía Activa, se recomendaba para los grados superiores de la enseñanza general (de 5to. a 8avo.) y para las escuelas de Comercio, Bachillerato, Normales, Técnicas y del Hogar. Estos cuadernillos se caracterizaban por el uso de la copia en su sentido más mecánico y memorístico.

De manera que, aunque ninguno de estos pedagogos se dedican específicamente a la enseñanza de la ortografía, e incluso solo Añorga puede ser considerado como un especialista de la lengua materna, intentaron o lograron ofrecer sus aportes a la construcción del modo de enseñar y aprender ortografía dentro de la pedagogía cubana prerrevolucionaria. Especialmente Aguayo ofrece con su método elementos muy positivos que permiten considerarlo como un precursor también en esta compleja rama de la didáctica de la lengua materna.

Especialista en metodología de la ortografía puede considerarse a Alvero Francés, autor de varios libros sobre el tema y de la muy conocida serie de cuadernos de trabajo *Ortos*. Esta serie presenta carácter textual; aunque los textos que presenta son muy extensos y pretenden ejemplificar todos los usos y reglas del grafema objeto de estudio, lo que produce una dispersión de la atención que no resulta beneficiosa. Por otra parte, el pretender agotar en cada capítulo todo lo referente a un grafema también afecta la riqueza de ejercicios, pues cada uso o regla ortográfica se ve limitada en este sentido; es decir, existen en relación con cada grafema diversas reglas o usos, cada uno de los cuales requeriría de tratamiento independiente y esta posibilidad se pierde en la presentación global. Un aspecto muy positivo es la

variedad de ejercicios y la introducción de diversos juegos que constituyen un indudable atractivo de la serie.

En cuanto a *Lo esencial en la ortografía* y el *Prontuario ortográfico* constituyen, para los estudiosos, dos textos imprescindibles que mantienen su vigencia; sin embargo, se hacen complejos para los estudiantes por la excesiva cantidad de reglas, muchas veces innecesarias por estar de alguna manera incluidas en otras, y por la gran cantidad de excepciones que presentan, cuando, en realidad, la enseñanza de la ortografía debe limitarse a aquellas reglas aplicables a un gran número de palabras y con pocas excepciones.

Después de enero de 1959, es conocido el impulso que trajo a la educación en Cuba, el triunfo de la Revolución. Primero fue la Campaña de Alfabetización; luego, toda la concepción del subsistema de enseñanza de adultos y los planes intensivos de formación de maestros que pudieran enfrentar la gigantesca tarea del fenómeno educativo que se avecinaba: la masividad de la educación constituye desde entonces y hasta hoy un importante reto.

Poco a poco se fueron dando pasos en la organización de un sistema educacional, que en muchos sentidos, aún causa asombro e incredulidad en el mundo, y en 1962, se editaron los *Programas de secundaria básica*, bajo la dirección del entonces Ministro de Educación, Armando Hart. Ya en este documento aparecen perfectamente definidos los objetivos y contenidos para la enseñanza de la ortografía en este nivel, y al menos como objetivos y contenidos, son tan o más exigentes que los de los actuales programas: se proponen culminar entre 7mo. y 8avo. grados las regularidades del sistema ortográfico español y dejan para el 9no. el estudio de incorrecciones en el uso de la lengua, como barbarismos y solecismos. En estos programas en los que, sin haber un enfoque comunicativo declarado, se priorizaba la comprensión y construcción de textos, se precisaba que una hora clase semanal debería utilizarse para los estudios gramaticales y ortográficos, aunque para esta última disciplina, recomendaban el aprovechamiento de cualquier oportunidad.

En el año 1965 se publica un libro que ha sido, y es, muy utilizado en Cuba, *Ortografía teórico-práctica. Con una introducción lingüística*, de los pedagogos orientales Julio V. Ruiz y Eloína Miyares. Los dos primeros capítulos de este libro

contienen una introducción lingüística y referencias a la didáctica de esta disciplina y en el tercero se presentan los resultados de una investigación realizada entre los estudiantes de las Escuelas de Formación de Maestros Primarios.

Sin embargo, la metodología que se propone en el último capítulo presenta aciertos y desaciertos muy significativos. Entre los primeros se encuentran:

- Las palabras aparecen agrupadas en series con un reducido número de vocablos, lo que beneficia la concentración de la atención y facilita la memorización.
- Utiliza el dictado con carácter preventivo, lo cual garantiza la posibilidad real de éxito y esto, a su vez, contribuye a la motivación.
- Introduce el perfil ortográfico, instrumento útil para la autovaloración, el seguimiento de los avances y también para la estimulación individual y colectiva.

Sin embargo, entre sus desaciertos están los siguientes:

- El trabajo aísla la palabra, la descontextualiza, está muy lejos de un enfoque textual y comunicativo, lo que implica un carácter absolutamente normativo de la enseñanza-aprendizaje de la ortografía, centrado en la ortografía por la ortografía misma y alejado de una concepción funcional de la lengua como instrumento de cognición y comunicación. Estos autores, en su libro, *Vacuna ortográfica. Val-Cuba*, (1999) recomiendan la utilización de las palabras en oraciones y preferiblemente en párrafos; sin embargo, las palabras no han sido pensadas con este criterio y la construcción resulta un tanto incoherente.
- Las series de palabras, aunque tienen un elemento común que les da unidad –el grafema objeto de estudio presentan disímiles problemas ortográficos, lo cual dispersa la atención e implica un aprendizaje totalmente memorístico y reproductivo.
- La concepción de las actividades resulta esquemática, son invariables, lo que produce la consecuente monotonía y aburrimiento, en una disciplina en la que son especialmente necesarios el estímulo y la motivación, y cuya carencia afecta de manera sensible el desarrollo de intereses cognoscitivos. No puede olvidarse aquí el precepto martiano de que "la variedad debe ser una ley en la enseñanza de las materias áridas" (Martí, 1963: 235), porque sin dudas la ortografía lo es.

- Muy a propósito para valorar las consecuencias de este aprendizaje memorístico vienen las palabras de Margarita Silvestre cuando afirma:

La experiencia obtenida [...] muestra como la desatención o el abandono al desarrollo del intelecto, lleva a la necesidad de enfrentar un trabajo correctivo que se hace más difícil con el decursar de los años, dado que los alumnos se van conformando y fijando insuficientes e inadecuadas formas de pensar, aprender y actuar, que dejan huellas difíciles de transformar. (s/f: 4)

En el empeño dirigido a la formación de personal docente desde los primeros años del período revolucionario, sobresalen dos grandes figuras: Herminio Almendros, español nacionalizado en nuestra patria, quien consagró su vida y su obra a la formación de maestros primarios en Cuba, y Ernesto García Alzola, quien desde el Instituto Pedagógico "Enrique José Varona" fuera el fundador de toda una escuela de especialistas en la enseñanza de la lengua. Ambos estudiosos, con un perfil amplio, sentaron precedentes válidos para la enseñanza de las diferentes disciplinas lingüístico-literarias y abordaron también aspectos relacionados con la ortografía. En sus libros *La enseñanza del idioma* (Almendros, 1971) y *Lengua y literatura* (Alzola, 1971), aparecen importantes y útiles recomendaciones para la enseñanza ortográfica, por lo que constituyen, por su validez y vigencia, una necesaria consulta para quienes pretendan abordar esta disciplina.

Uno de los elementos esenciales de la concepción metodológica de E. Almendros está en el hecho de que este autor considera un error el trabajo memorístico alrededor de las reglas. "El aprender a escribir ha de basarse más que en la ayuda de nociones y reglas teóricas, en un método que parta de la práctica, persevere en ella y la tenga por fundamento y guía del aprendizaje inteligente". (1971: 20) La práctica de la lengua es la comunicación, por lo que, de hecho, esta preclara figura de nuestra raíz pedagógica, también en cierto modo, se adelanta a lo que hoy llamamos enfoque comunicativo.

Por su parte, Alzola insiste en elementos ya reiterados acerca de la asociación de la imagen por diferentes canales, la reducción al mínimo de las reglas y destaca el papel del alumno como ente activo y productivo: "La enseñanza de la ortografía descansa en la voluntad de aprender, con una fuerte motivación social [...]". (1971: 100)

A partir de la década del setenta, se inicia el Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, que significó también un serio impulso por fortalecer el estudio de las disciplinas lingüístico-literarias, entre ellas la ortografía. Para ello se elaboraron dos libros que son referencia obligada en este empeño: *Ortografía FOC* (1977) y la serie *Ortografía y redacción* (6to., 9no. y 12mo grados) (1982).

El primero se inserta dentro de la política de educación de adultos que, como complemento de la Campaña de Alfabetización, se desarrolló en nuestro país a partir de 1961. El segundo, dentro de la política de Perfeccionamiento para la Enseñanza General Politécnica y Laboral. Son textos de consulta para cualquier docente, tanto por la científicidad en el tratamiento del contenido, como por la riqueza y variedad de la ejercitación propuesta. Sin embargo, considerados como cuadernos de trabajo presentan un insuficiente volumen de actividades para cada aspecto. "Así como a hablar se aprende hablando, a escribir se aprende escribiendo", decía Almendros (1971: 20) y práctica es, precisamente, lo que les falta a estos textos que sin embargo, repito, son irremplazables libros de consulta.

A finales de la década del ochenta, se publica el libro *Metodología del español II*, escrito por Angelina Roméu Escobar, el cual resume los principales criterios que, para la enseñanza de la ortografía, existían hasta ese momento. Este análisis obedece a un programa que ya ha variado y sobre todo, a una concepción de la enseñanza de la lengua que ya ha quedado atrás. No obstante, para el conocedor de estos elementos, el capítulo destinado a la enseñanza de la ortografía sigue conteniendo una información necesaria y útil.

También elaboró Angelina Roméu un material titulado "*Aplicación del enfoque comunicativo en los programas de la enseñanza media*", el cual tuvo un determinado, pero escaso, nivel de difusión hasta su necesaria publicación en 1999 en el libro *Taller de la palabra*, compilado por Rosario Mañalich. Este trabajo tiene un capítulo destinado a abordar la enseñanza de la normativa enmarcada dentro del enfoque comunicativo y textual, primer trabajo en Cuba con esta proyección. También en este título aparece un capítulo de Osvaldo Balmaseda Neyra, con su propuesta de direcciones para el trabajo ortográfico, basada en la teoría de las acciones mentales de Galperin, en el cual se propone organizar el contenido ortográfico en agrupaciones

que denomina direcciones ortográficas y que son las siguientes: fonético-grafemática, normativa, histórico-etimológica, analógico-contrastiva y morfológica; este autor propone también un acceso múltiple e integrador al contenido ortográfico.

Asimismo resultan interesantes las ideas expresadas por Magalys Ruiz Iglesias, del Pedagógico de Villa Clara, quien sin pretender dar a sus trabajos el carácter integrador y generalizador de una teoría hecha, hace importantes reflexiones en tres artículos publicados en *Pedagogía textual*.

El proceso de enseñar y aprender ortografía. (1997) Algunas de estas reflexiones son las siguientes:

- Reconoce la necesidad de algunos procesos repetitivos, siempre y cuando no sean excesivos, ni excesivamente mecanicistas. "Conviene reflexionar sobre la necesidad de un eclecticismo en el cual aprender a escuchar, leer, hablar y escribir bien, desde los primeros grados, constituye un imperativo de primer orden". (1997: 10) Y más adelante añade: "Por supuesto que no nos referimos a una repetición mecánica (aunque no la excluimos totalmente en caso de que a un alumno le resulte efectiva) sino que abogamos por una repetición que parta en primer lugar de la comprensión". (1997: 37) Cabe destacar que cuando esta autora habla de eclecticismo, se refiere a la combinación de procesos asociativos y constructivos a la hora de diseñar la enseñanza-aprendizaje de la ortografía.
- Considera que ortografía y comunicación no son opuestas, y que "los alumnos progresan más en ortografía cuando encuentran sentido en lo que escriben". (1997: 31)
- Se pronuncia por "desterrar el horror al error" que hasta hoy ha caracterizado la evaluación de la ortografía. Por supuesto, ello requiere de la sistematización de procesos metacognitivos que favorezcan la autocorrección del trabajo "antes de someterlo a la consideración de un maestro censor, que empieza a corregirle errores sin tener en cuenta que todo el que escribe centrado en la búsqueda de significados puede incurrir en desajustes entre intención y finalidad", (1997: 15-16) en abierta crítica a la costumbre de nuestro profesorado de emborronar las libretas y trabajos de los escolares sin darles la oportunidad de reflexionar y rectificar por sí mismos.

- Igualmente, es partidaria, en materia de evaluación ortográfica, de llevar una línea que permita "no solo medir, sino evaluar los avances" (1997: 15), pues lo contrario resulta altamente desalentador para los alumnos con mayores deficiencias, quienes siempre marchan a la zaga.

Por último, es necesario recalcar la insuficiencia de los diferentes textos dedicados a enseñar ortografía. Aquí tiene plena validez el criterio de Margarita Silvestre, especialista del MINED que ha profundizado en la temática del aprendizaje:

"...si bien se observa un cambio muy positivo entre los libros elaborados a fines de la década del 70 y los actuales, estos resultan insuficientes si pretendemos encontrar ejemplos de ejercicios y tareas que estimulen los diferentes procesos de pensamiento a un nivel superior. En muchos de ellos predominan las tareas que exigen la reproducción de los conocimientos por sobre las de aplicación. (2003: 14)

Como puede apreciarse, en este no muy extenso recorrido, no ha sido la ortografía un tema priorizado por los especialistas de la lengua, a pesar de las innumerables insuficiencias que se encuentran en la aplicación de su didáctica y de la urgente necesidad de una renovación de esta. Son muy pocos los que se han consagrado a esta temática, y en realidad, en la mayoría de los casos, los textos referenciados constituyen prácticamente una excepción en la obra de estudiosos que abordan campos más amplios. Otros aspectos de la didáctica de la lengua como la comprensión lectora, el análisis textual y la construcción de textos orales y escritos reciben mucha más atención.

Los estudios en el campo de la ortografía marchan lamentablemente rezagados y la magnitud de las carencias que hoy se enfrentan son tan masivas que requieren de urgentes y definitivas soluciones que, sin dudas, contribuirán también a la formación de ese hombre más culto y capaz que estamos buscando.

1.2. Consideraciones acerca del aprendizaje de la ortografía

Abordar el aprendizaje de la ortografía, desde cualquier perspectiva, implica una profundización en algunos de los antecedentes del pasado y presente histórico, encontrándose tantas polémicas que han variado en correspondencia con los

contextos sociales e históricos y las posiciones filosóficas, sociológicas y pedagógicas asumidas en diferentes épocas.

En la actualidad ha tomado fuerza la idea de que, para su adecuada inserción y protagonismo en la vida moderna, todo individuo tiene que apropiarse de un conjunto determinado de saberes que reflejan las exigencias de las actuales condiciones sociales.

Entre las características del aprendizaje humano se encuentra su significatividad. En el contexto educativo D. Castellanos y P. Rico consideran que para que sea duradero, el aprendizaje ha de ser significativo.

"En sentido general y amplio, un aprendizaje significativo es aquel que, partiendo de los conocimientos, actitudes, motivaciones, intereses y experiencia previa del estudiante, hace que el nuevo contenido cobre para él un determinado sentido (...) potencia el establecimiento de relaciones: relaciones entre aprendizajes, relaciones entre los nuevos contenidos y el mundo afectivo y motivacional de los estudiantes, relaciones entre los conceptos ya adquiridos y los nuevos conceptos que se forman, relaciones entre el conocimiento y la vida, entre la teoría y la práctica". (2002:30).

Otra autora pone de relieve el papel protagónico del alumno, señalan que aunque el centro y principal instrumento del aprender es el propio sujeto que aprende, aprender es un proceso de participación, de colaboración y de interacción.

La misma al hacer alusión al aprendizaje agrega: "(...) dar atención a la diversidad de modos y estilos de aprendizaje de los estudiantes a partir de la especificidad del aprendizaje individual y del aprendizaje colectivo y cooperativo (...). Solo así se crean las condiciones para la solución de la contradicción entre el carácter socializador, colectivo y de la enseñanza, y la naturaleza individual del aprendizaje. (Llivia Lavigne, M. A., 2003:49).

Por otra parte la remodelación del proceso de enseñanza precisa, además de lo señalado, de un cambio esencial en la concepción y formulación de la tarea; "es en ella donde se concretan las acciones y operaciones a realizar por el alumno". (Silvestre, M., 2003:78).

Otra opinión sobre el tema es la siguiente: "El cambio en este aspecto debe producirse de tareas que se programan sin tener en cuenta si propician la búsqueda y

suficiente utilización del conocimiento y si logran la estimulación deseada del desarrollo del pensamiento, a tareas que logren estos propósitos". (Rico, P., 2003:87). Los autores mencionados, al abordar las cuestiones referidas al aprendizaje refieren la integración de lo cognitivo y lo afectivo, lo instructivo y lo educativo, como requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales, cuestión que a juicio de la autora de esta tesis resulta significativa para comprender las particularidades que tipifican el aprendizaje en estrecha relación con los restantes componentes de la lengua.

En tal sentido, plantean algunos presupuestos importantes para abordar una comprensión del aprendizaje:

- Aprender es un proceso que ocurre a lo largo de toda la vida, y que se extiende en múltiples espacios, tiempos y formas.

El aprender está estrechamente ligado con el crecer de manera permanente. Sin embargo, no es algo abstracto: está vinculado a las experiencias vitales y las necesidades de los individuos, a su contexto histórico - cultural concreto.

- En el aprendizaje cristaliza continuamente la dialéctica entre lo histórico-social y lo individual - personal; es siempre un proceso activo de reconstrucción de la cultura, y de descubrimiento del sentido personal y la significación vital que tiene el conocimiento para los sujetos.

- Aprender supone el tránsito de lo externo a lo interno en palabras de Vigotsky de lo interpsicológico a lo intrapsicológico de la dependencia del sujeto a la independencia, de la regulación externa a la autorregulación. Supone, en última instancia, su desarrollo cultural, es decir, recorrer un camino de progresivo dominio y la interiorización de los productos de la cultura (cristalizados en los conocimientos, en los modos de pensar, sentir, actuar, y también, de los modos de aprender) y de los instrumentos sobre su medio y sobre sí mismo.

- El proceso de aprendizaje posee tanto un carácter intelectual como emocional. Implica a la personalidad como un todo. En él se construyen los conocimientos, destrezas, capacidades, se desarrolla la inteligencia, pero de manera inseparable, este proceso es la fuente del enriquecimiento afectivo, donde se forman los sentimientos, valores, convicciones ideales, donde emerge la propia persona y sus orientaciones ante la vida.

Una reflexión al respecto la ofrece Doris Castellanos al contextualizar el aprendizaje humano como: “El proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser construidos en la experiencia socio histórica, en la cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer con personalidad”. (2002:24).

Existen además otras acciones que constituyen elementos importantes para un aprendizaje más efectivo, estas son las habilidades para planificar, controlar evaluar las actividades de aprendizaje, las que constituyen un comportamiento más reflexivo y regulado en dicho proceso.

Ahora bien, el cumplimiento de cada una de estas acciones, en los marcos que se delimitan desde su rol profesional, implica el dominio por parte de los estudiantes de determinados aprendizajes vinculados al saber, saber hacer, saber ser y saber convivir, priorizados por la UNESCO como pilares básicos.

En torno a estos saberes se determina el modelo del profesional que se espera, en correspondencia con las exigencias del entorno en que realiza su labor y en consecuencia, el ideal de preparación de estos sujetos.

En el grupo, en la comunicación con los otros, las personas desarrollan el auto-conocimiento, compromiso y la responsabilidad individual y social, elevan su capacidad para reflexionar divergente y creadoramente, para la evaluación crítica y autocrítica, para solucionar problemas y tomar decisiones.

De ahí, que constituya un problema a resolver la forma de hallar el justo equilibrio entre ambos durante el desarrollo de la clase. La organización cooperativa no debe eludir, sino al contrario, fomentar el trabajo individual de condensación y consolidación de enfoques y técnicas, que cada estudiante debe practicar o ejecutar individualmente en el contexto de ese trabajo en equipo.

Ya se ha planteado en el presente análisis que el aprendizaje se expresa mediante los conocimientos, las habilidades valores y rasgos de la actividad creadora en un proceso de integración y generalización.

En correspondencia con estas reflexiones, en este estudio se asume el aprendizaje como “(...) el proceso de aprehensión del contenido como parte de la cultura que

debe ser asimilada por el alumno en términos de conocimientos, habilidades, valores y rasgos de la actividad creadora en un proceso de integración y generalización. (Gutiérrez Moreno, R., 2001:2).

1.3. Breve esbozo histórico de la evolución de la ortografía

La enseñanza de la ortografía ha atravesado por diferentes etapas, que pueden ser caracterizadas atendiendo a la forma con que el alumno asimila el conocimiento o la teoría que sirve de sustento al maestro o profesor para organizar y desarrollar el proceso docente.

Sin embargo, desde la etapa tradicional o empírica hasta el desarrollo de la Lingüística, sobre todo a partir de la segunda década del siglo XX se ha evidenciado, en buena medida, que los métodos empleados se han caracterizado, de manera general, por propender a la memorización mecánica, de ahí la imagen de materia árida, monótona, esquemática e inútil que ha prevalecido durante mucho tiempo.

Como antecedentes acerca de esta problemática es válido mencionar las ideas de algunos pensadores cubanos del siglo XIX, José de la Luz y Caballero (1800 -1862) quien al referirse a la memorización mecánica de las reglas ortográficas insistía en que: "(...) no debe comenzarse generalizando, pues hay que explicar entonces primero lo más difícil, antes que lo más fácil". O. (2003: 29).

Por lo tanto el resultado de esa práctica, en la inmensa mayoría, es que el estudiante aprende el enunciado, pero no llega a interiorizarlo por lo que es incapaz de llevarlo a la práctica material.

No puede obviarse que la ortografía encierra en sus orígenes la problemática de su enseñanza, pues la misma ha sido causa de análisis e investigaciones tendentes a desarrollar todo un trabajo sistemático en todos los niveles de enseñanza. De ahí la importancia del papel que juega esta disciplina en la enseñanza de la lengua materna.

Por otro lado, la representación gráfica de la lengua española no fue desde sus inicios como se conoce hoy. La ortografía moderna del español, es el resultado de un largo proceso histórico.

A tales efectos se ha realizado publicaciones de sucesivas obras y la creciente actividad literaria durante los siglos XV y XVII manifiestan la preocupación por fijar el

empleo correcto de los signos latinos en la escritura: La Gaya Ciencia o Arte de Trobar, del Marqués de Villena (1433), el Diccionario de Antonio de Palencia (1490), la Gramática Castellana, el Diccionario (1495) y la Ortografía (1517) de Elio Antonio de Nebrija, la Ortografía Práctica de Juan de Iciar (1548) y el Diccionario de Alonso Sánchez de la Ballesta (1597) contribuyeron a dar cierta unidad a la ortografía castellana.

Sin embargo, a decir de Balmaseda: "(...) ni estas obras, ni el Tesoro de la lengua castellana, de Sebastián Covarrubias, (1611) pudieron impedir las frecuentes y numerosas ambigüedades ortográficas que se registran aun en los clásicos españoles de los siglos XVI y XVII". (Balmaseda, O., 2003:11).

Por otra parte, los primeros documentos que se escriben en castellano no se ajustan a una única norma ortográfica, porque no existía, pero a partir del reinado de Alfonso X sí se detecta una cierta uniformidad.

Nuevas Normas de Prosodia y Ortografía publican la Academia en 1959 que se distribuyen por las estaciones de radio, por las redacciones de los periódicos y se pactan con las otras academias de la lengua del continente americano, lo que garantiza su cumplimiento y asegura un único criterio para la lengua literaria impresa. Aquí reciben el mismo tratamiento tanto las normas referidas a la escritura de las palabras como las referidas a los demás signos que necesita la escritura.

En 1999, la Real Academia Española publica la Ortografía de la lengua española, edición panhispánica revisada por las diferentes academias de la Lengua. Entre otras novedades de esta edición, se encuentra la que admite no acentuar gráficamente formas verbales como 'fie', 'hui', 'riais' y en sustantivos como 'guion' o 'Sion'.

En la realidad cubana, la preocupación por los problemas de la lengua se remonta al pasado colonial, durante el cual se destacaron algunos cubanos ilustres cuyas ideas acerca de dicha enseñanza se oponía a las concepciones rígidas de la pedagogía impuesta por la Metrópoli.

De igual forma, en el período de la llamada pseudo república, figuras importantes del magisterio cubano, dejaron su impronta pedagógica en planes de estudio, programas libros de texto y otros materiales diversos en los que se vislumbra una concepción propia o se plantean las concepciones más avanzadas de la pedagogía de su época.

A partir del triunfo de la Revolución se adoptaron medidas que sentaron las bases del resurgimiento que habría de alcanzar la educación. Una tarea inmediata fue la de lograr la unidad del Sistema Nacional de Educación, en función de los objetivos educativos de la nueva sociedad. Tal propósito se alcanza a mediados de la década del 70, en la que se inició el Perfeccionamiento de dicho sistema.

Con el perfeccionamiento, la enseñanza de la lengua se sustenta en un enfoque verdaderamente científico, a partir de la explicación de su objeto de estudio y la utilización de métodos de enseñanza sobre la base de la filosofía marxista-leninista como concepción del mundo, como métodos y como teoría de conocimiento.

Por primera vez en Cuba, a nivel nacional, se aplican programas de enseñanza científicamente concebidos y orientados hacia el logro de los objetivos de la educación en nuestra sociedad. De igual forma, se elaboran textos y orientaciones que facilitan el trabajo de los profesores.

Por otra parte a partir de estos años cobra especial auge la metodología de esta enseñanza, contribuye a ello el desarrollo que esta ha alcanzado como ciencia en diversos países donde se investigan fundamentalmente los problemas de la enseñanza de la lengua materna y cuyos resultados llegan por los caminos de la colaboración científica y eventos de carácter nacional e internacional.

Como queda demostrado, la ortografía no es tan arbitraria como parece y responde no solo a la representación fonética, sino que, sobre todo, supone un elemento de cohesión que fija una norma escrita única en las lenguas comunes a países diferentes.

Los antecedentes citados evidencian la intención de fundamentar la necesidad del aprendizaje de la ortografía del acento para perfeccionar su funcionamiento, así como la urgencia en diseñar actividades docentes que potencien este empeño, sin embargo, hasta donde la autora ha podido consultar no existe un modelo que propicie el aprendizaje de la ortografía del acento; en el que se tengan en cuenta el desarrollo de niveles de motivación, conocimientos y el papel del sujeto en el aprendizaje.

La profundización en el tema de la ortografía implica un acercamiento al término en sus dimensiones fundamentales.

Durante el estudio bibliográfico realizado en relación con el tema se pudo conocer que el mismo ha sido conceptualizado desde muy diversos paradigmas y concepciones. Es por ello que en este trabajo se presentan selectivamente, aspectos esenciales que determinados autores han planteado al respecto.

Para abordar el término desde cualquier perspectiva, es necesario responder la pregunta: ¿qué es ortografía?

Al revisar la literatura relacionada con el tema es posible percatarse de que la ortografía puede entenderse desde varios puntos de vista teóricos, es decir, como la escritura correcta de las palabras, como el empleo correcto de una serie de 21 signos que reflejan aspectos de la significación de las palabras, como la correspondencia gráfica con un conjunto de normas, entre otros muchos criterios.

En primer lugar la palabra que la denomina, proviene de las voces griegas, “Orthos” que significa recto, derecho y “graphein”, escribir.

Según la Real Academia Española, la ortografía es: “el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua”, aclarando que “la escritura española representa la lengua hablada por medio de letras y de otros signos gráficos”. (Real Academia Española., 1999: 1).

M. Seco (1973:358) al definirla precisa que: “(...) “es el estudio, afín a la Gramática, que se refiere a la forma de representar por medio de letras los sonidos del lenguaje y precisa que no solo incluye la escritura correcta de las palabras, sino el empleo correcto de una serie de signos que reflejan aspectos de la significación de las palabras (por ejemplo, las mayúsculas), la intensidad (acentos), la entonación (puntuación); o que respondan a necesidades materiales de la expresión escrita (guión, abreviaturas).

Alzola, E. (1981:98) la define como: “la correspondencia gráfica con un conjunto de normas y en la mayoría de los casos la trasgresión de tales normas distorsiona el aspecto de las palabras aunque no impide entender lo que se quiso expresar”.

La definición de Osvaldo Balmaseda (2003:9) subraya que: “el concepto empleo correcto responde a la intención del hablante. A ese empleo correcto, o mejor, al ajuste de la intención de significado con la notación escrita convencional, se le denomina ortografía”.

La ortografía “(...) es un tipo de etiqueta que demuestra 22 la preocupación del escritor respecto al lector. La falta de ortografía en una obra de calidad es como asistir a un banquete en cuyas mesas queden todavía grasas y restos de la comida anterior”. (Balmaseda, O., 2003:35)

Las ideas expuestas permiten afirmar que en términos generales, la ortografía encierra en su propia definición y contenido la problemática de su enseñanza, su estudio ofrece múltiples perspectivas para su correcta aplicación, aspecto que determina grandes distinciones en relación con los contenidos que deben formar parte del aprendizaje de los estudiantes en formación para el uso correcto de la ortografía de la acentuación española.

Mucho se ha discutido acerca de qué se debe enseñar cuando se trata de ortografía. En cuanto al contenido de la enseñanza, es una opinión de los estudiosos: Vitelio Ruiz (1965), Francisco Alvero Francés, (1975), Ernesto García Alzola (1981), Rodolfo Alpízar (1983), Osvaldo Balmaseda (2003) que el énfasis se ha puesto en el análisis de las palabras, generalmente fuera de contexto, mediante el método viso - audio - gnósico - motor, y en la enseñanza de un número reducido de reglas mediante el método explicativo preferentemente, todo lo cual, no alcanza a desarrollar la competencia ortográfica de los estudiantes.

Otro aspecto muy debatido es el referido a cómo estructurar el contenido de la enseñanza de la Ortografía. Al respecto ha expresado Osvaldo Balmaseda que: “Es criterio bastante aceptado el de adecuarlo a las necesidades de los alumnos (...) tener en cuenta otros aprendizajes relacionados con la competencia lingüística para no dedicar innecesariamente tiempo a contenidos ortográficos que ya se dominan”.

En este sentido precisa que: “una vez determinado los objetivos primordiales el contenido: (...)“deberá integrar tres principios: el descriptivo, que permite revelar al alumno la estructura de la lengua, expresado en las interconexiones que tiene la Ortografía con otras áreas de esta; el prescriptivo, que enfatiza en la formación de correctos patrones del lenguaje escrito de acuerdo con las normas académicas vigentes y el productivo, que atiende a la producción contextualizada de palabras en frases, oraciones y textos más amplios”. (2003: 83)

Por ello, propone que para proporcionar un adecuado dominio ortográfico de la lengua es necesario que el contenido comprenda: “el estudio de reglas relacionadas con todo el sistema de la ortografía española, de modo que propicie la escritura de un grupo numeroso de palabras de importante valor de uso, incluida su acentuación gráfica, así como el empleo de mayúsculas y de los signos de puntuación; la adquisición de procedimientos que faciliten fijar la imagen gráfica de un núcleo significativo de vocablos no sujetos a reglas, que forman parte del vocabulario cotidiano, así como de los recursos que posibilitan el empleo adecuado de los signos de puntuación; la apropiación de un sistema de hábitos y habilidades que favorezcan la escritura de acuerdo con las normas al uso de la ortografía española; el desarrollo de una conciencia ortográfica, o lo que es lo mismo, el hábito de revisar todo lo que se escribe y el interés por producir textos acatando las normas ortográficas vigentes y el empleo idóneo de materiales de referencia, tales como diccionarios, glosarios, prontuarios resúmenes de gramática”. (2003)

Consecuentemente con este propósito Balmaseda concibe una estructuración diferente del contenido referido a la ortografía de la letra y la del acento que, sin perder su identidad, en su conjunto resultan ser más efectivas que cada una de ellas por separado, por lo que se constituyen en un sistema complejo y armónico.

Estas reflexiones le permiten definir estas direcciones ortográficas a partir de razones que pueden determinar el uso del signo escrito; o sea, a su relación con el lenguaje oral, a su evolución histórica, a su etimología, a razones morfológicas, a normas ortográficas, convencionales, propiamente dicha. Sobre la base de estos motivos determina cinco direcciones: “fonético-grafemática, normativa, histórico-etimológica, morfológica, y analógico –contrastiva”. (sic). (2003: 89)

En la primera dirección, en cuanto a la ortografía de la acentuación española, el alumno deberá conocer de forma práctica cómo se produce el sistema de acentuación ortográfica española apreciando la mayoría de llanas sobre las agudas y de estas con respecto a las esdrújulas en el léxico castellano.

Un concepto importante en esta dirección señala es el sonido silábico. En este sentido afirma: “La denominación de la letra o la tilde de interés ortográfico se hace en correspondencia con el lugar que ocupa en la palabra:

” comienzo”, ”terminación”, ”antes o después de vocal o consonante”, ”intermedia”, etc., y no por ninguna terminología morfológica. Por otra parte, no se distinguen los tipos de palabras por ninguna clasificación”. (Ibid). (2003:91)

Consecuentemente con ello se estructura el contenido de la Ortografía de la acentuación española como a continuación se presenta: clasificación de las palabras por el acento; el sistema de acentuación ortográfica del castellano; la tilde. Sus funciones: acentual, prosódica - gramatical, diacrítica y tonal; palabras con doble acentuación (alternancia prosódica); la tilde en el hiato; los monosílabos y la tilde; el acento en los plurales esdrújulos y los monosílabos españoles de dudosa ortografía de uso más frecuente.

En la segunda dirección las reglas referidas a la ortografía del acento serán pocas, pues la mayoría presenta muchos casos atípicos. Para su cabal comprensión, es necesario que el alumno domine las diferentes categorías gramaticales que se emplean. La adquisición de la regla siempre se hará de forma que el alumno recorra el camino de lo particular a lo general y luego lo aplique.

El sistema de conocimientos que propone para esta dirección es: normas para la acentuación ortográfica; excepciones de la acentuación ortográfica de agudas y llanas; normas para la acentuación gráfica de las palabras compuestas; compuestos fundidos en una sola palabra; compuestos unidos por guión; compuestos con enclíticos; el acento diacrítico; ortografía de los monosílabos empleados con mayor frecuencia; el diptongo ui; la acentuación de los verbos terminados en – uar y normas especiales de acentuación.

El estudio histórico - etimológico de la configuración gráfica de las palabras persigue descubrir y aprovechar posibilidades de comparación o referencia por la huella etimológica en las palabras afines.

El recurso fundamental reside en el análisis y construcción de familias de palabras, no en latinismos inasequibles, sino en el análisis de las huellas que se encuentran en las palabras afines. Para esta dirección propone la tilde en los hiatos con h intervocálica.

En cuanto a la dirección morfológica considera que es una de las más ricas, en tanto supone la adquisición de la correcta escritura a partir del estudio ortográfico

morfológico de las diferentes categorías de palabras (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, conjunciones artículos interjecciones, pronombres, etcétera). En ella precisa la invariabilidad del acento del sufijo. La rección del acento del sufijo y la acentuación en los compuestos (fundidos o unidos por guión).

Con la dirección analógica - contrastiva reflexiona que se puede estudiar la palabra o grupos de palabras tratando de encontrar una guía, el detalle que hace distinguir las formas diversas en la reproducción gráfica de las palabras, fijando la atención no en el conjunto de la palabra, sino sobre el punto preciso en que se encuentra el obstáculo ortográfico. Este estudio lo aborda a partir de dos criterios: por su estructura y por su longitud. En esta dirección recomienda el acento diacrítico; la acentuación en los monosílabos más usuales y la acentuación dierética.

La autora asume el criterio de Balmaseda al afirmar que la ortografía desborda los límites de la esfera lingüística como objeto de estudio de una ciencia en particular para irrumpir en el medio escolar, dada su pertinencia como herramienta de comunicación. Además considera como un concepto básico el dominio y la discriminación correcta del acento, por ello es necesario detenerse en algunos elementos que lo definen.

El breve diccionario de la lengua española define “desde el punto de vista ortográfico al acento que se pronuncia y, además, se escribe, precisa el prosódico como el acento que llevan todas las palabras y que siempre se pronuncia, aunque no siempre sea necesario escribirlo, señala en lo fonológico como la subida que se hace en la pronunciación de una vocal o de una sílaba y precisa que la sílaba en que recae el acento se llama sílaba tónica: las demás, sílabas átonas”.

Al respecto Pedro Henríquez Ureña y Amado Alonso (1974:259) definen: “El acento prosódico es un refuerzo de la intensidad espiratoria que destaca a una sílaba de las demás en las palabras”.

Otra definición sobre el tema la ofrece Rafael Seco (1973: 346):”Esa mayor intensidad con que se pronuncia una sílaba en una palabra se llama acento.”

Por acento también se entiende el conjunto de hábitos articulatorios que hace diferente el habla de personas de distintas localidades y regiones, dentro de un

mismo país en el que se hable un mismo idioma, o de aquellas que sean de otra comunidad lingüística.

El acento individual de una persona con cierto prestigio ante la sociedad, como, por ejemplo, un locutor de radio o un presentador de programas de televisión, unido al acento dialectal de la región en la que se viva, puede, con el tiempo, provocar alteraciones en la estructura fónica de una lengua.

En un sentido amplio la Enciclopedia Encarta precisa:

El acento sirve fundamentalmente para tres cosas:

- Diferenciar dentro de una misma palabra la sílaba tónica de las átonas que existan o atraer la atención del oyente hacia palabras que el hablante quiera resaltar por algún motivo
- Diferenciar significados distintos.
- Marcar determinados ritmos, sobre todo en poesía.

El acento sirve en las distintas lenguas para:

- Marcar las sílabas tónicas, contrastándolas con las átonas.
- Diferenciar el significado de ciertas palabras que solo se distinguen por su acento.
- Delimitar unidades dentro de una secuencia.
- Indicar la existencia de una unidad acentual, aunque no señale sus límites.

El término acento puede utilizarse en español con las siguientes acepciones:

- Relieve que en la pronunciación se da a una sílaba de la palabra, distinguiéndola de las demás por una mayor intensidad o por un tono más alto: Acento prosódico.
- Tilde que en la lengua escrita se coloca sobre la vocal de la sílaba tónica de algunas palabras, siguiendo unas determinadas reglas ortográficas: Acento ortográfico.
- Mayor tono e intensidad con que se pronuncia la vocal de la sílaba tónica en algunas palabras para, además de establecer el contraste entre sílaba fuerte y débil, diferenciar el significado de ese vocablo del de otros homónimos suyos: Acento diacrítico.
- Conjunto de particularidades fonéticas, rítmicas y melódicas que caracteriza el habla local, regional o el de un país, haciéndolo diferente de los demás: Acento fonético.
- Uno de los elementos constitutivos del verso: Acento métrico o rítmico.

Por tanto, el acento es un rasgo prosódico, fonológico, cuya finalidad es poner de relieve un sonido o grupo de sonidos. Para dar realce a una sílaba o a una de sus partes integrantes, el acento cuenta con tres elementos: la intensidad, el tono o altura musical y la duración.

La intensidad: depende de la amplitud de vibración de las cuerdas vocales. El acento que hace resaltar las sílabas de mayor fuerza de pronunciación en el idioma español, es un acento de intensidad.

Tono o altura musical: está en dependencia de la frecuencia del tono fundamental del sonido.

La duración: depende de la cantidad relativa del sonido.

Diversos son los métodos que se han utilizado en la enseñanza de las normas ortográficas, al igual que en la enseñanza de otros componentes de la asignatura, se emplean métodos de enseñanza general como la conversación (reproductiva, heurística y problémica), que puede ser efectiva en la enseñanza de las reglas o en el trabajo con palabras aisladas; la exposición (reproductiva, heurística y problémica) que permite explicar determinados usos o cambios ortográficos de carácter etimológico en las palabras y el trabajo independiente (reproductivo, heurístico, problémico e investigativo) mediante el cual los alumnos pueden aplicar los conocimientos ortográficos a nuevas situaciones.

Pero, junto a estos métodos generales, la ortografía cuenta con métodos y procedimientos específicos de esta enseñanza. En el caso de las palabras sujetas a reglas, se han utilizado:

El descubrimiento de las reglas supone comparar palabras en las que se descubre cierta regularidad. Este proceso es inductivo-deductivo y en él intervienen la observación, el análisis y la comparación. Solo debe enseñarse un número reducido de reglas que no tengan excepciones o que tengan muy pocas.

Otros métodos, técnicas o procedimientos como la copia y el dictado son también esenciales en el aprendizaje de las normas ortográficas, por lo que deben aplicarse siempre que sea necesario y nunca de manera mecánica, para lo cual se crearán situaciones comunicativas que propicien la participación activa y consciente de los alumnos.

La copia es un procedimiento viso-motor que enfatiza en la fijación de la imagen gráfica de la palabra mediante la repetición de la imagen cinética (muscular). Es necesario que sea activa, consciente y graduada a las necesidades del alumno. Hay diferentes tipos de copia según el nivel de asimilación y las características de la actividad: directa e indirecta, condicionada y no condicionada, reproductiva y productiva, inducida, con discernimiento y referativa.

El dictado es un procedimiento audio - motor que enfatiza en la fijación de la imagen gráfica por la vía de la percepción auditiva. Es de gran importancia tanto como procedimiento preventivo como de control del aprendizaje. Según la forma de proceder puede ser de diferentes tipos: visual, oral - visual, oral con prevención de los posibles errores, explicativo, selectivo, comentado, por parejas, de secretario, memorístico y cantado, entre otros.

La regla ortográfica al especificar el subsistema de distribución respecto al uso de determinados grafemas en contextos dados, resulta un recurso económico mediante el cual se demuestra la validez de una sola grafía de todas las que integran la poligrafía en cuestión. Sobre la enseñanza de la ortografía de las palabras sujetas a regla se mantienen los mismos principios establecidos para la enseñanza de la normativa en general.

Se ha dicho que la enseñanza normativa debe ser heurística (inductiva - deductiva), de ahí que se deban emplear métodos que propicien, a partir del análisis de ejemplos suficientes y variados, el redescubrimiento por los alumnos de las reglas y sus usos para su posterior aplicación en ejercicios también suficientes y variados y con una orientación comunicativa.

Otros métodos, técnicas o procedimientos como la copia y el dictado son también esenciales en el aprendizaje de la ortografía de las palabras no sujetas a reglas, pues son de gran utilidad para fijar su imagen gráfica.

El estudio de las palabras no sujetas a reglas debe ser también heurístico de modo tal que el alumno pueda descubrir ciertas características o por la palabra en sí misma, o por su etimología, o en un análisis comparativo con otras palabras a fin de que pueda fijar su grafía correcta.

Entre estos métodos de análisis, dirigidos concretamente a la enseñanza de las palabras no sujetas a reglas, se encuentran:

El viso - audio - gnósico - motor es uno de los métodos ortográficos más difundidos y empleados en la actualidad. Se aplica para el estudio de palabras no sujetas a reglas y su secuencia metodológica comprende: la observación (análisis visual), la pronunciación (análisis fónico), el estudio del significado (análisis semántico) y la escritura de las palabras y su empleo en oraciones (fase motora).

El deslinde ortográfico se emplea para el estudio de palabras no sujetas a reglas que ofrezcan un aspecto peculiar o interesante. Este deslinde puede ser:

- sonoro (análisis fónico);
- gráfico (análisis gráfico);
- semántico (análisis del significado);
- morfosintáctico (análisis morfo - funcional);
- idiomático (análisis etimológico).

El análisis por contraste o similitud se aplica para el estudio de palabras homónimas (homógrafas y homófonas) y parónimas. Se vale de la observación, el análisis y la comparación de las palabras para, a partir de sus semejanzas y diferencias, descubrir cuando se utiliza una u otra.

Es conveniente destacar el necesario trabajo inteligente que se debe realizar para lograr que el estudiante comprenda que en el acatamiento a las normas ortográficas subyace un acto de disciplina y una actitud de amor y respeto por el idioma materno y sienta la ortografía como una necesidad profesional y social.

Un presupuesto esencial en esta dirección lo es, sin duda, el cumplimiento del sistema de principios pedagógicos, que a continuación aparece:

- Principio de la unidad de la instrucción, la educación y el desarrollo de la personalidad.
- Principio de la unidad de la actividad y la comunicación.
- Principio del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico.
- Principio del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando.

- Principio de la vinculación de la educación con la vida y del estudio con el trabajo en el proceso de educación de la personalidad.
- Principio del carácter correctivo compensatorio del proceso docente educativo.
- Principio de coherencia entre las influencias educativas.

En correspondencia con los principios anteriores, es de suma importancia no solo transmitir conocimientos, sino influir en la formación de cualidades de la personalidad (colectivismo, seguridad, firmeza, perseverancia, decisión) que son fundamentales para vencer las dificultades ortográficas.

Especial atención hay que brindarle a la creación de una influencia correcta de todo el colectivo en cada estudiante, partiendo del respeto a la individualidad; hay que propiciar la autovaloración y la valoración de los compañeros atendiendo a las tareas asignadas.

En este sentido velar por el orden lógico, sistematicidad, unidad y continuidad de las influencias educativas es insoslayable en la labor para el desarrollo de habilidades comunicativas y de manera especial, en el trabajo con la ortografía, todo ello partiendo, desde luego, del ejemplo del profesor.

1.4. La conciencia ortográfica. Algunas consideraciones

Para hablar de conciencia ortográfica, necesariamente hay que referirse a la conciencia, como conocimiento compartido, basado en el significado etimológico del término, saber o compartir el conocimiento de algo junto con otras personas.

Esta definición, que se ajusta a los criterios de Vigotsky y sus colaboradores se basa en el carácter social de la conciencia y del conocimiento, en la concepción de la cultura como herencia transmitida a través del devenir histórico.

Aunque también es perfectamente posible considerar el término conocimiento compartido como referido a la interacción que se establece en el aula, interacción maestro - alumno, interacción alumno - alumno. Esta última es extremadamente útil, puesto que permite la creación de un ambiente más favorable durante la construcción del conocimiento: el alumno se siente muy bien cuando puede cooperar con sus compañeros.

Esta definición se ajusta perfectamente a los criterios y postulados de Vigotsky, quien opinaba que se aprende no solo del adulto, no solo del maestro, sino también de los

compañeros de aula. Por ello, esta definición de conciencia es especialmente importante.

Por otra parte, la Real Academia la define como conocimiento interior del bien que debemos hacer y del mal que debemos evitar. Es característico del ser humano saber que puede juzgar sus acciones y modificarse a sí mismo.

La conciencia como criterio moral también tiene carácter social, y aunque de forma más indirecta, tiene que ver con la enseñanza - aprendizaje de la ortografía, pues cuando el alumno se involucra y se compromete con esta tarea, lo está haciendo no solo por aprender, sino también porque está comprometido con su grupo, con su equipo, con su monitor, con su maestro y no puede fallarles. Esto elevará su nivel de participación y contribución consciente.

La conciencia como darse cuenta de algo posee un carácter activo y en ella está implicada la atención. Esta definición tiene un carácter marcadamente cognitivo e implica atención selectiva, percepción consciente y la puesta en práctica de procesos controladores, por lo que es esencial en cualquier proceso de aprendizaje.

Consecuentemente, la conciencia como autoconciencia, se refiere al conocimiento inmediato que tiene una persona de sus pensamientos, sentimientos y operaciones mentales. Esta dimensión de la conciencia tiene claras implicaciones metacognitivas por cuanto implica el conocimiento que tiene el estudiante de sus operaciones y procesos mentales.

Es, por tanto, una de las definiciones de conciencia que más interesa, pues el aprendizaje en general, y el ortográfico muy especialmente, deben plantearse a partir de estrategias metacognitivas, a partir de la necesidad imperiosa de que el alumno aprenda a aprender asimilando para ello una serie de herramientas o procedimientos.

El análisis de estas definiciones permite apreciar su estrecha interrelación, pues en definitiva, la conciencia humana no es más que una. Sin embargo, se le puede descomponer de esta forma para un estudio más detallado.

Al plantear (González, 1984: 44) que la conciencia:(...) "es el reflejo de la esencia del objeto material, del propio sujeto (la autoconciencia) y la diferencia y relación entre ambos", este psicólogo cubano se refiere sin dudas a las diferentes dimensiones del término conciencia. Y añade: "Solo en la medida en que es capaz (el ser humano) de

reflejar la esencia de la realidad, de diferenciar y correlacionar mejor el mundo objetivo y sus propios estados (y procesos, pudiera añadirse) psíquicos.

(...) podemos decir que en él se desarrolla la conciencia". (González, 1984:48). Queda clara la idea de que la actividad cognoscitiva del ser humano se desarrolla en dos direcciones: hacia el conocimiento del mundo exterior que es reflejado a través de su conciencia y hacia el conocimiento de su propio mundo interior, de sus procesos mentales, afectivos y volitivos, de sus potencialidades y de sus necesidades.

En el campo de la didáctica de la ortografía, para hablar de conciencia ortográfica, no es posible dejar de referirse, a las definiciones anteriores: la conciencia como conocimiento compartido, la conciencia como darse cuenta de algo y la conciencia como autoconciencia; la conciencia como conocimiento que se adquiere en sociedad, en interacción social y la conciencia como conocimiento de las propias posibilidades cognitivas, además de la conciencia como responsabilidad y compromiso moral con la tarea.

Esto implica que el alumno deberá enfrentarse no solo a un cúmulo de conocimientos ortográficos, sino que también habrá de conocer y desarrollar sus procesos mentales de una manera consciente, dicho de otra forma, habrá de aprender a aprender ortografía y habrá de hacerlo en un proceso de interacción social y con la disposición de contribuir responsablemente.

Por eso, no es suficiente con que el maestro dé una clase atractiva, capaz de despertar el interés del alumno en un momento dado, ni tampoco con que recompense de alguna manera los éxitos alcanzados: el interés deberá estar relacionado con la creación de motivos intrínsecos que partan del conocimiento de las propias carencias y necesidades, y del conocimiento del desarrollo de los propios procesos cognitivos y sus potencialidades.

Esta conciencia de lo que se sabe, de lo que se necesita, de las potencialidades de aprendizaje desarrolladas y por desarrollar, unida a un alto nivel de compromiso y contribución consciente, que permitan que el estudiante se proponga objetivos concretos, metas, que vele y responda por sus propios avances y los de sus compañeros, son, en definitiva, los ingredientes de la conciencia ortográfica.

Por otra parte, no son pocos los que han relacionado la competencia ortográfica con la posesión de cultura e incluso, de inteligencia: Aguayo, (1939), Añorga, (1949), Almendros, (1968); Accastello, (1970); Balmaseda, (2003).

Como puede apreciarse, estos autores consideran que la ortografía no solo incluye la escritura correcta de las palabras, enfatizan, además, en los valores de orden, pulcritud, esmero y cuidado de los elementos formales de la comunicación escrita y la consideran como parte inseparable del trabajo educativo.

A tono con las reflexiones realizadas, la autora de esta investigación considera que quien pretenda desarrollarla, deberá trabajar no solo en lo que se refiere a la creación de motivos extrínsecos, como generalmente se pretende en las aulas.

Tendrá que propiciar el desarrollo de la conciencia como autoconciencia, lo cual implica la reflexión y la puesta en marcha de procesos de autorregulación; tendrá que utilizar la interacción social de una manera intencional, y no casual, decorativa o formal, como tantas veces se ve, lo que quiere decir que el maestro se proponga que esa interacción social en la clase sea una vía de colaboración y acicate, que cale en las conciencias y actitudes de sus estudiantes, lo cual significa, entre otras cosas, que el aprendizaje cooperado es una vía importante para la motivación.

Mientras se pretenda lograrlo solo con iniciativas que arrastran al alumno temporalmente, no se logrará el cultivo de la llamada conciencia ortográfica, y no será posible un sólido aprendizaje de esta materia. Estas son condiciones esenciales que asume la autora de este trabajo.

A partir de estas aspiraciones se puede comprender la necesidad de contribuir al aprendizaje de la ortografía de la acentuación española, si se desea que se desarrollen habilidades y hábitos que conduzcan y garanticen su independencia, ya que la escuela no puede lograr que los alumnos dominen toda la ortografía de su idioma al egresar de ella; este conocimiento se perfecciona y enriquece durante toda la vida.

1.5. Antecedentes y actualidad de la Educación de Jóvenes y Adultos en Cuba.

En la XIX Reunión de la Conferencia General de la Organización de la UNESCO Nairobi, Kenya,(1976) se realizaron pronunciamientos acerca de la Educación de Adultos que en esencia se referían a la totalidad de los procesos organizados de

educación, sea cual sea su contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades y en la forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus actitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias y técnicas profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente.

Al consultar documentos bibliográficos que permitieran indagar en la historicidad de la Educación de Jóvenes y Adultos, se pudo constatar que desde épocas tan lejanas como las del período clásico griego, ya se emprendió el inicio de una educación dirigida a jóvenes y adultos, con características distintivas de acuerdo a su momento histórico, hasta el actual, y que de una manera sintetizada, se ha dividido en tres etapas para su mejor estudio (Pérez, 2006: 43):

- Génesis: Anterior al siglo XVIII.
- Fundamentación y diversificación: desde el siglo XVIII hasta la primera mitad del siglo XX.
- Institucionalización: desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad.

Es en esta última etapa, donde se han realizado las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos, y otros eventos colaterales donde se debaten las posiciones teórico- prácticas que permiten trazar estrategias, planificar y organizar acciones educativas para el desarrollo de la EDA, y en este sentido, en los esfuerzos realizados se han observado diferentes corrientes desarrolladas en la educación de adultos: Educación fundamental, Educación permanente, Alfabetización funcional, Educación funcional y Educación popular.

Es en esta última corriente enunciada donde se pretende hacer un alto, para destacar la figura de Félix Varela. La Educación a lo largo de la vida estuvo entre sus desvelos y es necesario examinar y reconocer su carácter precursor, pues en este sentido el Maestro se anticipa a su época y pronostica la evolución de la sociedad mediante la educación para todos, aunque tuviera que sufrir el desgarramiento y el retraimiento social por sus avanzadas ideas. Sus tendencias, la idea fecunda y de extraordinaria

necesidad social en los tiempos vividos por este paradigmático Maestro cubano, en fomentar la Educación Popular, trazando la necesidad de la instrucción pública, se ramifica hoy en el proceso de universalización de los conocimientos, no solo en la esfera pedagógica sino también en todo el saber humano.

En las perspectivas cubanas para la Educación Permanente de los Jóvenes y Adultos no se disminuyen de ningún modo las contribuciones que se han hecho en otras regiones, pero nuestros filósofos, por tener un tronco común, mejor reflejan nuestras necesidades en la formación de por vida y para la vida y ello debe tenerse en cuenta en las prácticas pedagógicas y naturalmente en el desempeño profesional de los docentes. El análisis comprende figuras prominentes se inicia por Félix Varela (1787-1853), quien se considera un precursor de tales presupuestos como se analizó anteriormente, las concepciones de José Martí (1853- 1895), constituyen premisas y fuentes nutricias, luego se continúa con otras figuras destacadas del pensamiento cubano como; Manuel Valdés Rodríguez (1849- 1914), Julio Antonio Mella (1903-1929), Ernesto Che Guevara (1928- 1967), Raúl Ferrer (1915- 1993) y quien trasciende todo el pensamiento anterior y se prolonga hasta el momento actual, Fidel Castro Ruz , que en el acontecer de la educación revolucionaria en Cuba, liderada por él, como principal filósofo y educador social se han logrado generar tres acciones trascendentales que evidencian su genialidad de pensador a favor de la educación popular y la justicia social:

- Campaña de Alfabetización (1961).
- Masividad del Nivel Medio Básico. (9. grado como nivel escolar para la población).
- Cultura general integral (igualdad social a partir de una igualdad de cultura).

Entre sus ideas, que es necesario abordar, está la del carácter democrático y humanista de su pensamiento acerca de la educación al discurrir que sólo puede ser considerada democrática cuando se le ha garantizado la educación a cada uno de sus ciudadanos sin distinción de raza, sexo, religión u otro tipo, lo que indica también el humanismo presente en sus ideas y su accionar cotidiano, y que se refleja también cuando pone en el centro de todos los problemas al ser humano, dedicando toda su vida a tratar de beneficiarlo. Otra clave de su ideología educacional lo constituye el criterio de formación integral y multilateral de los ciudadanos, que eleve sus

capacidades intelectuales, físicas y cualidades morales, que sean capaces de dominar la ciencia y la técnica en beneficio de la sociedad, lo que lo sitúa como heredero del pensamiento de los principales pedagogos y filósofos cubanos que se preocuparon por ello desde fines del siglo XVIII y también del ideario marxista – leninista.

Por otra parte, para comprender el desarrollo histórico que ha tenido la educación en Cuba y particularmente la Educación de jóvenes y adultos es necesario realizar un recorrido que lleva en primer lugar al panorama que ofrecía Cuba en la época de la Colonia (1492–1898), el que era desolador bajo un régimen de esclavitud, se hacía muy difícil la educación y el enriquecimiento espiritual del hombre. No obstante, en aquel marco histórico donde predominaban la injusticia y el oscurantismo, se alzaron voces que clamaron por una educación desembarazada de escolasticismo y proyectada hacia lo más avanzado del pensamiento de su época.

Así durante el siglo XIX en Cuba se recogen reflexiones filosófico–pedagógicas de ilustres compatriotas como lo fueron José Agustín Caballero (1762-1835) y Félix Varela (1788–1853), el maestro José de la Luz y Caballero (1800–1862), José Martí (1853– 1895) y el también mentor Enrique José Varona (1849-1933).El legado pedagógico de avanzada de estos insignes cubanos encabezado por la figura cimera de José Martí fue interrumpido y cruelmente tergiversado con la intervención norteamericana de 1898, iniciándose en Cuba un período de ocupación militar norteamericana que se extendió hasta 1902.

Cuando se instaurara la República (1902–1958) la situación se agudizó por la corrupción más extraordinaria de los gobiernos que respondían a los intereses de los Estados Unidos de América, deja de priorizarse la atención a las escuelas, a los servicios educacionales, se agudiza el desempleo de los maestros a pesar de la inmensa necesidad de su labor y de los miles de niños que vivían al margen de la educación, además los fondos públicos destinados a la educación eran objeto de robo sistemático por parte de los funcionarios de turno .De la misma manera, los aborrecibles desniveles entre la escuela pública y la privada, y aún dentro de esta última, expresaban y reforzaban la desigualdad social y económica y la discriminación racial existente, los contenidos de los programas de enseñanza respondían a las

ideas de las clases dominantes. Todo esto se complementaba con la penetración de la ideología yanqui en la educación en Cuba, que tenía su más alto exponente en las escuelas bilingües.

Hasta 1959 la Educación de Adultos se reducía a unos centenares de escuelas nocturnas en todo el país, con una matrícula integrada fundamentalmente para adolescentes que procedían de las escuelas primarias o primarias superiores urbanas, interesados en elevar el nivel escolar y profesional. Los planes de estudios y métodos de estas escuelas para adultos no respondían a sus características y necesidades, pues eran los mismos que se aplicaban en la enseñanza primaria y los/las egresados/as no recibían créditos educacionales.

Este es el panorama educacional que tiene que enfrentar el Gobierno Revolucionario al producirse el triunfo de la Revolución Cubana el 1ro de enero de 1959 y que sólo a tres años de su victoria lograba derrumbar cuatro siglos y medio de ignorancia con la Campaña de Alfabetización. Cuba se convierte en un paradigma al lograr cumplir con creces el objetivo fijado: 707 212 alfabetizados y sólo un 3.9% de analfabetismo residual, con lo que se erige en el primer país libre de analfabetismo en el continente. Se logró la necesaria unidad del pueblo en el proceso alfabetizador, tal y como lo había convocado Fidel para la gran tarea al fijarla en el plazo de un año. Sin embargo, no sólo fueron estos los resultados: el mensaje educacional no se redujo al alfabeto, sino que abarcó la cultura en toda su dimensión humana, la revolucionaria, a partir de qué les enseñaban, quiénes y cómo lo hacían, lo que permitió que el pueblo tuviera una visión superior de sí mismo y de la fraternidad humana, que lo hizo más capaces de entender el socialismo, que hizo de la erradicación del analfabetismo un proceso irreversible. La trascendencia más completa de la campaña está dada en la historia que la sucedió y garantizó su alcance de arrancada en el ascenso cultural de nuestro pueblo.

Para este fin se abrieron aulas en los centros de trabajo, fábricas, cooperativas y las Escuelas para Obreros y Campesinos (EOC) que garantizaron los primeros graduados de 6to. Grado, luego con el objetivo de reafirmar y ampliar los conocimientos de estos graduados se crearon los Cursos Secundarios de Superación Obrera (CSSO), que fueron sustituidas por las Secundarias Obreras Campesinas

(SOC) para que pudieran optar por los diversos cursos de calificación técnica, ante el desarrollo de los planes industriales, agropecuarios y de servicios.

En 1962 se crearon las Facultades Obreras Campesinas (FOC) que ofrecen el nivel medio-superior y constituyen la base cultural para continuar estudios universitarios, lo cual permite elevar el nivel cultural y escolar haciendo realidad los propósitos de la Universidad Popular “José Martí” creada por Julio Antonio Mella en el año 1923 la que no pudo cumplir su cometido por las condiciones de explotación en que vivía Cuba y que hoy, gracias al empeño del Comandante en Jefe Fidel Castro se ve materializada en la Universidad para Todos que transmite la Televisión Cubana.

Actualmente en las Escuelas de Adultos del país se atienden los siguientes niveles educativos:

—Educación Obrera y Campesina (EOC): enseñanza primaria o elemental con cuatro cursos semestrales equivalentes a Sexto grado.

—Secundaria Obrera y Campesina (SOC): nivel medio básico con cuatro cursos semestrales equivalentes a Noveno grado.

—Facultad Obrera y Campesina (FOC): nivel medio superior con seis cursos semestrales equivalentes a 12mo grado.

—Enseñanza de Idiomas con un nivel de ingreso de 9no. grado donde adquieren el conocimiento de una lengua extranjera como medio de comunicación, instrumento de trabajo y de superación.

Con excepción de la enseñanza de idiomas extranjeros los restantes niveles de educación se imparten en los Centros Penitenciarios del país como una muestra más de la labor humana y social de la educación cubana, ello le permite a los reclusos insertarse en la sociedad una vez cumplida la sanción.

A tono con la situación antes expuesta, la educación de los adultos requiere aumentar su dimensión política y social de acuerdo con el contexto socioeconómico actual del país, y en particular, con el de cada provincia y municipio; incursionar nuevos espacios para la superación de la población joven y adulta, a partir de sus intereses y necesidades y reinsertarse en la nueva política de empleo, así como los nuevos lineamientos que emanen del próximo VI Congreso del Partido Comunista de Cuba.

CAPÍTULO 2

DIAGNÓSTICO, PROPUESTA Y VALIDACIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE ACTIVIDADES DOCENTES PARA CONTRIBUIR AL APRENDIZAJE DE LA ACENTUACIÓN ESPAÑOLA EN LOS ESTUDIANTES DE SEXTO SEMESTRE DE FACULTAD OBRERA- CAMPESINA

2.1 Estado inicial del nivel de conocimiento acerca del empleo correcto de la acentuación española de los estudiantes de Sexto Semestre en la FOC “Antonio Maceo Grajales”

Una vez elaborado el diseño teórico y metodológico de la investigación, esta ofreció la suficiente información para la estructuración de este trabajo científico; se procedió entonces a la ejecución del diagnóstico del estado inicial en que se encontraba la muestra seleccionada, para ello se aplicó una prueba pedagógica inicial que permitió evaluar las tres dimensiones y sus respectivos indicadores.

Los resultados de la prueba pedagógica durante el pre-test demuestran marcadas carencias en relación con la primera dimensión: Dominio de los contenidos conceptuales acerca de la ortografía del acento.

En el primer indicador, referido al conocimiento de las características esenciales y suficientes que definen el concepto acento, el 80 % de los sujetos que conforman la población estudiada se ubicó en un nivel bajo, el 20 % en el nivel medio, en el nivel alto no había nadie.

En el segundo indicador de esta dimensión, durante el pre-test, el 60 % de los estudiantes se ubicaba en el nivel bajo, el 20 % en el nivel medio y el nivel alto nadie,

En el indicador no. 3, todos los estudiantes (100 %) estaban en el nivel bajo.

Y en el indicador no. 4, en el nivel medio se ubicó el 80 % y el 20 % en el nivel alto.

En la segunda dimensión: Dominio de los contenidos procedimentales acerca de la ortografía de la acentuación española, en su indicador no. 1, el 40 % de los alumnos estaban en el nivel medio y 60 % en el nivel bajo, nadie en el nivel alto.

En el indicador no. 2, el 100 % de la muestra se ubicó en el nivel bajo.

En la tercera dimensión: Comportamiento actitudinal en relación con el uso adecuado de la acentuación española, en el indicador no. 1

A partir de los resultados expuestos anteriormente se ha podido comprobar que es insuficiente el estado inicial en que se expresa el aprendizaje de la acentuación española en los estudiantes de Sexto Semestre de la FOC "Antonio Maceo Grajales".

2.2 Fundamentación y presentación de la propuesta de actividades docentes para contribuir a su aprendizaje en los estudiantes de Sexto Semestre de la FOC "Antonio Maceo Grajales"

Para el diseño de las actividades docentes se tomaron como base las ciencias filosóficas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas, las cuales permitieron desde el punto de vista teórico dar coherencia, cientificidad y organización en la planificación de las actividades que lo conforman, se tuvo en cuenta, el criterio de personalidad como producto social en la que sujeto-objeto, sujeto-sujeto interactúan dialécticamente, bajo la influencia de los agentes educativos y toma como premisa que esta se forma en la actividad y la comunicación, donde lo cognitivo y lo afectivo forman una unidad; plantea el enfoque personológico que implica no solo el conocimiento de los contenidos de la asignatura Español-Literatura, su significado en el contexto social, la importancia de su existencia en la vida, sino también sus potencialidades para el desarrollo de la educación ambiental en los estudiantes.

Se asume como fundamento filosófico el método materialista dialéctico e histórico, estrechamente vinculado con las sólidas raíces del pensamiento filosófico cubano, en la que se concibe a la educación del hombre como un fenómeno histórico social y clasista, que el sujeto puede ser educado bajo condiciones concretas según el diagnóstico y el contexto en el que se desempeñe; tiene en cuenta la unidad de la teoría con la práctica, el perfeccionamiento del estudiante en el desarrollo de su actividad práctica y transformadora, así como las influencias importantes de la interrelación entre los diferentes agentes socializadores la escuela, el grupo y la sociedad en la educación y desarrollo de la personalidad de los estudiantes; tiene en cuenta la unidad de la actividad cognoscitiva, práctica y valorativa, todo lo anterior debe materializarse en el modo de actuación de cada estudiante en su práctica habitual y concretarse en el modelo de hombre nuevo al que se aspira en la sociedad cubana.

Desde el punto de vista psicológico el sistema de actividades se sustenta en el enfoque histórico cultural en la que se asumen los principios y postulados de esta teoría y de su máximo representante L. S. Vigotsky , considerando el aprendizaje del hombre como una resultante de su experiencia histórica-cultural, que el conocimiento es el resultado de la interacción dialéctica entre el sujeto cognoscente y el objeto dentro de un contexto histórico-socio-cultural; que el docente es un guía, un orientador y su nivel de dirección decrece en la medida en que los alumnos adquieren autonomía; considerando, además, que la educación debe promover el desarrollo sociocultural y cognoscitivo del alumno.

Desde el punto de vista sociológico se basa en la sociología Marxista, Martiana y Fidelista , que parte del diagnóstico integral y continuo, se aprovecha, como se expresó anteriormente, las potencialidades de los agentes socializadores, en el reconocimiento que socialmente se haga de la importancia de los contenidos de esta asignatura para el desarrollo de la habilidad calcular, lo que conlleva a su realización personal en la medida en que experimente satisfacción por lo que hace en beneficio propio y de la sociedad.

En lo pedagógico, se asumen los presupuestos de la Pedagogía General, entre ellos: la necesaria interacción de la instrucción, la educación y el desarrollo para lograr la adquisición de conocimientos, el desarrollo de conocimientos, habilidades y capacidades propias de la asignatura Español-Literatura, los modos de actuación en la vida y para la vida de los estudiantes, se revela también la interrelación dinámica entre los componentes personales y no personales del proceso de enseñanza-aprendizaje, haciendo que ellos estén en función de las necesidades de los estudiantes.

Con el propósito de contribuir al aprendizaje de la acentuación española, de los estudiantes de Sexto Semestre de la FOC "Antonio Maceo Grajales" de Trinidad se proponen actividades docentes.

Las actividades docentes que se proponen se han diseñado teniendo como base el estado de los estudiantes respecto a la temática abordada.

Este principio se concretará en la propuesta a través de la realización de un diagnóstico, previo a la implementación de las actividades que propicie la profundización en el conocimiento del estado en que se expresa en los alumnos el aprendizaje de la ortografía del acento, jerarquizando los siguientes aspectos:

Sílaba tónica

El acento en las palabras

Las palabras agudas

Las palabras llanas

Las palabras esdrújulas

Palabras con diptongo o hiato

La tilde diacrítica

La propuesta de actividades docentes parte esencialmente de los criterios de la escuela histórico - cultural de Vigotsky, en lo referido a que el alumno es el sujeto activo y consciente de su actividad de aprendizaje y se han de tener en cuenta sus necesidades, sus intereses, sus potencialidades y sus posibilidades de enfrentar con éxito el trabajo socializado.

La **actividad cognoscitiva**: es un tipo especial de actividad humana que posibilita el conocimiento del mundo que nos rodea y debe ser dirigida conscientemente por el maestro y asimilada por el alumno en su proceso de aprendizaje.

El **objetivo** es el propósito o aspiración social que determina el resto de los componentes personalizados del proceso pedagógico. El objetivo formativo expresa en su estructura interna la unidad entre los conocimientos, las habilidades y los valores a alcanzar y se dirigen integradamente en las acciones y operaciones de la actividad docente.

Proceder metodológico: son los pasos lógicos u operaciones que deben guiar al alumno para desarrollar su aprendizaje. Cada uno de estos pasos deben concretarse en su redacción en correspondencia con la naturaleza del objeto de estudio de la clase, sin embargo, para seguir el curso lógico del aprendizaje planteado en las acciones, el alumno debe valerse de determinadas operaciones que es la parte instrumental de la actividad docente en que se concretan y materializan las acciones. Entre las acciones y operaciones ha de existir una

consecuente interrelación que responda a la estructura de la habilidad que se define en el objeto formativo de la clase.

Las acciones y operaciones deben conformarse de manera tal que en estrecha relación conduzcan, no sólo al desarrollo de la habilidad, sino también unido a ella a la adquisición del conocimiento y al alcance de la intencionalidad educativa como una totalidad no dividida declarada ya en el objetivo formativo de la clase.

El método: es la vía o modo que utiliza el profesor y el alumno para asimilar el contenido, su curso tienen lugar a través de procedimientos que constituyen momentos o eventos del método y el mismo propicia el desarrollo de las acciones y operaciones previstas en la actividad docente.

Los medios: son el soporte material del método y expresan la esencia del contenido.

Los métodos y los medios permiten darle curso a las acciones y operaciones de la actividad docente para provocar el movimiento del contenido y alcanzar el objetivo formativo.

Es las actividades docentes como célula básica del aprendizaje, y la menor unidad del proceso docente educativo, donde se concreta la interrelación dinámica entre los componentes personales y personalizados.

En ella debe materializarse el carácter preventivo de la formación del hombre al adelantarse al desarrollo, para lo cual el maestro se ve precisado de dominar las leyes que rigen el aprendizaje, así como las que aseguran el desarrollo integral de la personalidad de los alumnos, por lo que para ser consecuente con ello resulta valioso para la dirección del aprendizaje, que el maestro domine los procedimientos a tener en cuenta para elaborar la actividad docente.

Estas premisas analizadas en la esencia de la actividad docente condicionan cómo elaborar la actividad docente de la clase.

Para la concepción:

1. Considerar el resultado del diagnóstico individual y grupal en términos de precisar las tendencias y necesidades en el orden de las potencialidades y carencias, tanto en lo grupal como en lo individual.
2. Derivar el objetivo formativo de la clase.

3. Formular el objetivo formativo de la clase.

Formulación de la actividad docente:

1. Precisar en el contenido.
2. Precisar estructura interna de la habilidad.
3. Asegurar medios y condiciones para el desarrollo de la actividad.
4. Tiempo disponible para el desarrollo de la actividad.
5. Concretar posibilidades de los alumnos para lograr la actividad (diagnóstico).
6. Determinar las acciones y operaciones necesarias y suficientes para asimilar el contenido y alcanzar el objetivo.
7. Precisar indicadores para evaluar el contenido con enfoque formativo.
8. Determinación de la forma de organización para desarrollar la actividad.

Para la orientación de la actividad docente:

Determinar la forma de organizar la base orientadora para realizar la actividad.

¿Para qué? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Con qué? ¿Cuándo, dónde?

Para el control de la actividad docente:

Determinar cómo controlar el proceso y el resultado del trabajo con la actividad docente para evaluar en qué medida se acercó el estudio real al ideal mediante el cumplimiento del objetivo.

La actividad docente como célula básica del aprendizaje en la clase debe tributar a que en esta se concreta el cumplimiento de las siguientes exigencias.

Las actividades docentes que se proponen se distinguen por las siguientes características generales:

1. Atención a la diversidad: El tratamiento a la diversidad, es un importante principio pedagógico a partir del cual debe garantizarse la atención individualizada a los estudiantes. Tal aspiración implica un conocimiento detallado del estado real en que se expresa el desarrollo del sujeto desde lo cognitivo - instrumental y lo afectivo - motivacional, que posibilite orientar las acciones a la zona de desarrollo próximo, teniendo en cuenta además la adecuación de los niveles de ayuda. Este principio se concretará en la propuesta a través de la realización de un diagnóstico, previo a la implementación de las actividades, que propicie la profundización en

el conocimiento del estado en que se expresa en los alumnos el aprendizaje de la acentuación española, jerarquizando los siguientes aspectos:

- El acento tónico en las frases.
- Concepto de acento.
- El acento español.
- Principales normas de acentuación.
- Las palabras con encuentros vocálicos.
- Acentuación de las palabras agudas.
- Acentuación de las palabras llanas.
- La acentuación de palabras.
- Normas actuales de la ortografía del acento.

2. Protagonismo del estudiante: El protagonismo es visto como la capacidad que se desarrolla en el sujeto en formación, como resultado del proceso educativo, encaminado al desarrollo integral de la personalidad que le permite implicarse conscientemente y con satisfacción en todas las actividades, y se expresa en sus modos de actuación, responsabilidad, toma de decisiones e independencia

La posición protagónica del sujeto no puede ser concebida como un hecho mecánico que recoge de forma espontánea en lo que desea participar, sino que requiere de procesos constructivos, en el que intervienen los alumnos y el maestro como orientador, siendo así un proceso complejo, dinámico en el que hay que vincular la acción pedagógica conscientemente realizada por los maestros y los procesos que tienen los estudiantes desde sus referencias, vivencias, recursos personales afectivos y cognitivos.

En el protagonismo el sujeto debe tomar sus decisiones en el seno de los grupos y bajo su influencia. El protagonismo del sujeto en la ejecución del proceso estará dado por el nivel de implicación en la búsqueda del conocimiento, así como por las propias exigencias de las tareas para adquirirlo y utilizarlo.

Como parte del protagonismo del sujeto en su actividad de aprendizaje un lugar esencial lo ocupa la capacidad de comprobar la calidad de sus resultados, que pueda comprobar en qué medidas las acciones por él ejecutadas son

o no correctas. Así mismo resulta vital el análisis de las relaciones de ayuda que deben establecerse entre los estudiantes.

2.3 Presentación de la propuesta de actividades docentes para el aprendizaje de la acentuación española.

El tema de cada actividad está en correspondencia con la dosificación que a continuación se presenta:

ACTIVIDAD	TEMAS
1	Sílaba tónica
2	El acento en las palabras
3	Las palabras agudas
4	Las palabras llanas
5	Las palabras esdrújulas
6	Palabras con diptongo hiático
7	La tilde diacrítica
8	Ejercicio integrador
9	Juego ortográfico

Actividad 1

Tema: El acento en las frases.

Objetivo: Identificar el acento tónico en frases seleccionadas de una canción de Silvio Rodríguez demostrando su posición patriótica.

Proceder metodológico:

Se debe propiciar una atmósfera positiva en el momento de presentar la canción en la clase, con el objetivo que trasciende al de cantar: que el estudiante desarrolle su capacidad de apropiarse de métodos, estrategias y procedimientos que le propicien ampliar su vocabulario de un modo más productivo:

Yo te quiero libre,
libre y con amor,
libre de la sombra,
pero no del sol.
Yo te quiero libre,
como te viví,

libre de otras penas,
y libre de mí.

*La libertad tiene alma clara
y sólo canta cuando va batiendo alas.
Vuela y canta, libertad.*

*La libertad nació sin dueño
y yo ¿quién soy para colmarle cada sueño?*
Yo te quiero libre
y con buena fe,
para que conduzcas
tu preciosa sed.

Yo te quiero libre,
libre de verdad,
libre como el sueño
de la libertad.

Se entregará la canción.

1- Lectura en silencio.

2- Búsqueda de palabras que se hayan escapado al análisis terminado.

3- Respuesta a las siguientes preguntas:

a- ¿Cuál es la función de la frase yo te quiero libre?

c- Relaciona con una estrofa de la canción las siguientes expresiones: libre de verdad y libre como el sueño.

d- Explica la importancia que tiene para nuestro pueblo mantener la libertad.

Las respuestas a estas preguntas y actividades persiguen la participación de todos los estudiantes.

4- Algunos estudiantes leerán en voz alta.

Audición de la canción.

a- Cantarán junto con la grabación.

b- Cantarán con la grabación instrumental.

Determinar el acento tónico en las frases seleccionadas.

- Lee y pronuncia las frases.
- Determine los grupos fónicos.
- Precise en un esquema los rasgos esenciales que tipifican el acento tónico en las frases según la intensidad del grupo fónico.

Analizar las sílabas según la intensidad del grupo fónico.

Caracterizar el acento tónico en frases.

- Represente en un esquema las sílabas tónicas.
- Caracterice el acento tónico a través de un texto.
- Elabora un texto donde expresas cómo el pensamiento de Silvio Rodríguez se revela en el desarrollo actual que se lleva a cabo por los Programas de la Revolución.
- Lee el texto y copia palabras que tienen más de una sílaba. Divídalas en sílabas y subraya la sílaba acentuada o tónica.
- Agrúpalas teniendo en cuenta el lugar que ocupa la sílaba tónica. Arrije a conclusiones en equipo y exponga sus resultados.

Como actividad evaluativa a los estudiantes se les puede orientar que memoricen la canción para cantarla al comienzo de la próxima clase.

Haciendo algunas reflexiones sobre esta actividad se pueden apuntar cuestiones como:

-Cuando se imparten clases utilizando canciones generalmente, cuando se escucha la canción por segunda o tercera vez, se escucha a los estudiantes cantar o tararear la canción en grupo o individualmente. Lo que demuestra que se motivan con la actividad.

- Este trabajo propicia que los estudiantes que tienen miedo escénico, al sentirse seguros porque se saben la canción y la comprenden, participen más en clases, obteniendo mejores calificaciones a través del logro de un mayor desarrollo del lenguaje.

- Esta tipo de clases eleva la calidad de la enseñanza de idiomas, elimina el aburrimiento y convierte el aprendizaje en una diversión pues los estudiantes aprenden de una manera activa.

Bibliografía Colección De canciones de Silvio Rodríguez, 1983. Editorial Arte y Literatura. La Habana.

Actividad 2

Tema: El acento en las palabras

Objetivo: Caracterizar el acento español demostrando habilidades ortográficas.

Proceder metodológico

Explique el diagrama:

Agudas ----- X

Llanas ----- X -----

Esdrújulas ----- X -----

Sobresdrújulas X -----

Según la sílaba tónica, clasifica las siguientes palabras en agudas, llanas, esdrújulas o sobresdrújulas

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

agudas	llanas	esdrújulas	sobresdrújulas
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Actividad evaluativa.

Juguemos al Amigo Secreto Ortográfico.

- Cada alumno envía a un amigo mensajes donde existen palabras de uso común o cotidiano, en cuya escritura tendemos a equivocarnos. El Amigo Secreto, recibirá los mensajes y hará una investigación de errores. El día señalado se dará a conocer el nombre de cada amigo, y se descubrirá el secreto de sus errores, ya corregidos.

Bibliografía. La página del idioma español: <http://www.sergiozamora.com/>

Actividad 3

Tema: Las palabras llanas

Objetivo: Identificar las palabras llanas a través de una canción de Silvio Rodríguez.

Proceder metodológico:

Se entregará la canción.

Yo soy de donde hay un río (o Décimas a mi abuelo)

(Silvio Rodríguez)

Yo soy de donde hay un río,
de la punta de una loma,
de familia con aroma
a tierra, tabaco y frío;
soy de un paraje con brío
donde mi infancia surtí,
y cuando después partí
a la ciudad y la trampa,
me fui sabiendo que en Tampa
mi abuelo habló con Martí.

Supo la gran aventura,
supo la estación más triste,
supo el dolor que se viste
de redención la cintura;
supo la traición más dura,
luego el silencio, el rumor,
luego el murmullo, el clamor,
y al fin supo del aullido,
y del último estallido
mi abuelo supo el amor.

Así lo sé porque quiero
echarme en su misma fosa,
sin oración y sin losa,
hueso con hueso viajero;
lo sé como el aguacero
sabe que acaba en la orilla;
lo sé como sé su silla,
su cuchillo, su mascada,
y su corona nevada,
cual sé también su rodilla.

1- Lectura en silencio.

2- Algunos estudiantes leerán en voz alta.

3- Cantarán junto con la grabación.

Determinar el acento tónico en las frases seleccionadas.

- Lee y pronuncia las frases.
- Determine los grupos fónicos.

Analizar las sílabas según la intensidad del grupo fónico.

- Listaran las palabras llanas.
- Elabora un texto donde exprese los sentimientos de Silvio Rodríguez que revelan en su canción.

Como actividad evaluativa a los estudiantes se les puede orientar que memoricen la canción para cantarla al comienzo de la próxima clase.

Bibliografía Colección De canciones de Silvio Rodríguez, 1980. Editorial Arte y Literatura. La Habana.

Actividad 4

Tema: Las palabras agudas

Objetivo: Identificar las palabras agudas a través de una canción de Silvio Rodríguez

.Proceder metodológico:

Se entregará la canción:

Fusil contra fusil

(Silvio Rodríguez)

El silencio del monte va
preparando un adiós.
La palabra que se dirá
in memoriam será
la explosión.

Se perdió el hombre de este siglo allí,
su nombre y su apellido son
Fusil contra fusil.

Se quebró la cáscara del viento al sur,
y sobre la primera cruz
despierta la verdad.

Todo el mundo tercero va
a enterrar su dolor.
Con granizo de plomo hará
su agujero de honor,
su canción.

Dejarán el cuerpo de la vida allí,
su nombre y su apellido son
Fusil contra fusil.

Cantarán su luto de hombre y de animal
y en vez de lágrimas echar
con plomo llorarán.

Alzarán al hombre de la tumba al sol
y el nombre se repartirán:
Fusil contra fusil.

1- Lectura en silencio.

2- Algunos estudiantes leerán en voz alta.

3- Cantarán junto con la grabación.

Determinar el acento tónico en las frases seleccionadas.

- Lee y pronuncia las frases.

- Determine los grupos fónicos.

Analizar las sílabas según la intensidad del grupo fónico.

- Listaran las palabras agudas.

- Elabora un texto donde expresas los sentimientos de Silvio Rodríguez que revelan en su canción.

Como actividad evaluativa a los estudiantes se les puede orientar que memoricen la canción para cantarla al comienzo de la próxima clase.

Bibliografía Colección De canciones de Silvio Rodríguez, 1967.Editorial Arte y Literatura. La Habana

Actividad 5

Tema: Las palabras esdrújulas

Objetivo: Redacta una carta a un amigo secreto donde utilices no menos de cinco palabras esdrújulas.

Proceder metodológico:

Recuerda cumplir con los requisitos de una carta familiar.

Partes de la carta.

1. Lugar donde se escribe y fecha.

2. Saludo: _____.

3. Texto. _____

—

4. Despedida: _____

5. Firma. _____

6. Posdata. _____

Como actividad evaluativa será recoger las cartas para su revisión y en la clase siguiente se comenzará con la lectura de las mejores y se estimulará a los estudiantes.

Bibliografía. La página del idioma español: <http://www.sergiozamora.com/>

Actividad 6

Tema: Palabras con diptongo o hiato.

Objetivo: Identificar diptongos e hiatos en vocablos seleccionados.

Proceder metodológico:

Ten presente:

Los diptongos se acentúan como las sílabas que sólo contienen una vocal, según las reglas antes enunciadas para las palabras agudas, llanas y esdrújulas. El acento ortográfico, si es necesario, recae siempre sobre la vocal fuerte del diptongo.

A la separación de dos vocales en sílabas distintas se le llama hiato. Cuando las vocales que se suceden son fuertes, se produce siempre el hiato y no es preciso indicarlo. Cuando las vocales son una fuerte y una débil, y van juntas pero se pronuncian en sílabas separadas, se indica por medio del acento ortográfico. La tilde siempre irá en la vocal débil.

Identifica si en las siguientes palabras hay diptongo o hiato, y acentúalas según convenga				
maiz	maldicion	telefonar	caiman	buho
television	arcaico	merceria	estentoreo	reir
cohibido	prohibido	prohibe	reuma	aereo

Redacta oraciones con cada una de ellas.

De evaluación la dividirán en sílabas.

Bibliografía. La página del idioma español: <http://www.sergiozamora.com/>

Actividad 7

Tema: La tilde diacrítica

Objetivo: Seleccionar la palabra correcta en el espacio en blanco.

Proceder metodológico:

Tenga presente que el **acento diacrítico** es el acento ortográfico que se coloca a una palabra en contra de las reglas establecidas, con el objetivo de distinguir diferentes significados en ella, así como su función.

- Coloque cada par de palabras en el espacio en blanco.

Té - Te Tú - Tu

a) ____eres muy distraído; ____ fuiste y no tomaste el ____.

Sé - Se

b) Solo ____ que no ____ nada.

____veraz y justo, ____sonrieron y ____ marcharon.

Sí - Si

c) Todo lo quiere para _____. El _____ es una nota musical.

_____vienen, quedan. _____, yo no tengo dudas para el examen de Español.

ÉI - EI

d) Siempre viene con _____mismo cuento. Me lo dijo _____.

Dé - De

e) _____ su consentimiento, por favor. _____ todas formas contribuiremos.

Mí - MI

f) "Para ____ ya es hora", dijo Martí. Volví en ____a los pocos minutos, pero ni ____hermana ni ____hija se dieron cuenta.

Más - Mas

g) Para ti siempre hay _____. _____se piensa en un día de soledad que en cientos de holgorio.

"Todo en amor es triste, _____triste y todo es lo mejor que existe" . Campoamor.
.Observe la diferencia acentual de los siguientes pronombres y adverbios. Explique oralmente el por qué.

a) ¿Cuándo se hirió? Cuando jugaba. Pero no dicen cuándo fue ni donde.

—

b) ¿Dónde está? Donde siempre. Explícame dónde lo dejaste.

c) ¿Quién llegó? Quien menos te imaginas. Pero contéstame quién. Solo a quien pueda interesar.

d) ¿Cuánto me das? Cuanto tengo. Tú no sabes bien cuántos sacrificios hago.

e) ¿Qué sucede? Que el hombre que vino anoche regresó.

De evaluación se orienta hacer un cuadro con palabras de uso común que tienen acento *diacrítico*.

Bibliografía. La página del idioma español: <http://www.sergiozamora.com/>

Actividad 8

Tema: Ejercicio integrador

Objetivo: Copiar al dictado el siguiente texto de José Martí

Proceder metodológico:

El amor es la adhesión ardorosa e incondicional que un individuo de un sexo siente respecto a un individuo del otro,- La diferencia de sexos es no sólo su cualidad, sino su esencia característica. No es una amistad acrecida por las seducciones sexuales,- que no es lo mismo que sensuales,- y que puede tener una acepción honesta. El amor tiene una naturaleza propia semejante en algunos puntos a la de la amistad, pero en otras propias y exclusiva, y grandemente superior a ella. La amistad no excluye nunca la libertad del criterio. El amor llega a arrebatarlo,- por lo menos a conmoverlo. Es la devoción de todas las facultades a un solo objeto de un sexo distinto.

José Martí

- 1- Cuál es el tema que resalta Martí en su texto anterior.
- 2- Interpreta a través de un párrafo el mensaje dado por el autor.
- 3- Crea un mensaje a una persona teniendo presente el concepto dado por Martí en su texto sobre el amor.
- 4- Ejemplifica con palabras del texto los diferentes tipos de acentuación.
- 5- Redacta una carta de amor teniendo presente tu concepto de este vocablo.
- 6- Pinta con una frase qué es para ti el amor.
- 7- Clasifica las palabras utilizadas en la frase gramaticalmente.
- 8- Redacta una oración bimembre con el sustantivo principal del texto presentado como núcleo del sujeto.

De tarea evaluativa se seleccionará la carta más hermosa.

Bibliografía. La página del idioma español: <http://www.sergiozamora.com/>

Actividad 9

Tema: Juego ortográfico

Objetivo: Copiar al dictado en parejas

Proceder metodológico:

Dictado por parejas: Se forman parejas entre los alumnos. El alumno A de cada pareja tiene una hoja con unos fragmentos del dictado, con vacíos intercalados; el alumno B dispone del texto complementario, es decir, tiene los fragmentos de texto que le faltan al compañero y espacios en blanco en donde éste tiene fragmentos.

Actividad

El alumno A dicta al B el primer fragmento y él lo escribe en su hoja; después el B dicta al A el segundo fragmento y así sucesivamente. Al final, cada alumno corrige su dictado. El alumno no sólo transcribe el texto, sino que puede ejercitar la lectura en voz alta y la pronunciación. Para dictados de este tipo se recomienda buscar textos completos y breves.

Modelo

Alumno A

Al otro lado del valle, el molino ardía envuelto en llamas, y una columna de humo se elevaba en la atmósfera densa y apacible. García distinguía confusamente el movimiento de sus compañeros, irreconocibles a causa de la distancia, y_____

En cambio, el trayecto hasta la escuela era breve_____

Alumno B

Al _____ otro _____ lado _____ del
valle, _____

_____ antes de incorporarse reflexionó en las posibilidades que se le ofrecía. Regresar al molino equivalía a dar un rodeo grandísimo con la consiguiente pérdida de tiempo.

_____ y brindaba la ocasión de hacer méritos delante del oficial. Optó por lo segundo y se puso de pie.

De evaluación seleccionarán palabras por su acentuación y redactaran oraciones bimembres con ellas.

Bibliografía. Juan Goytisolo, Duelo en el paraíso (1962).

2.4. Validación de las actividades docentes para contribuir al aprendizaje de la acentuación española en los estudiantes de Sexto Semestre de la Facultad Obrero-Campesina “Antonio Maceo Grajales”

La cuarta pregunta científica de esta tesis está vinculada con la determinación de los resultados que se obtienen al aplicar la propuesta de actividades docentes en la práctica pedagógica. Para dar respuesta a la misma se desarrolló la tarea de investigación relacionada con la validación de la propuesta. En el presente epígrafe se expone el modo en que se organizó dicha aplicación y los resultados obtenidos en los sujetos que conforman la población, a partir de un estudio pre experimental con control de la **variable dependiente**: Actividad docente

El mencionado estudio se desarrolló en una población conformada por quince alumnos, en los cuales como se precisó a partir del diagnóstico, se expresaban limitaciones en relación con el aprendizaje de la ortografía del acento.

El experimento estuvo orientado a validar en la práctica las actividades docentes, a partir de determinar las transformaciones que se producen en los sujetos implicados, en relación con el aprendizaje de la ortografía del acento. En correspondencia con esta aspiración se determinaron indicadores básicos para la búsqueda de la información necesaria.

A tales efectos se realizó una definición operacional del término que en este estudio actúa como variable dependiente, y se asumió el aprendizaje de la ortografía del acento en los estudiantes de Sexto Semestre de la FOC “Antonio Maceo Grajales”.

A partir de la definición operacional asumida, se determinaron 3 dimensiones y 8 Indicadores, los que se presentan a continuación:

Dimensión 1: Dominio de los contenidos conceptuales acerca de la ortografía de la acentuación española.

Indicadores

1. Conocimiento de las características esenciales y suficientes que definen el concepto acento.
2. Conocimiento de la clasificación de las palabras de acuerdo al lugar que ocupa la sílaba tónica y de las reglas generales para su acentuación, según las

normas ortográficas de la lengua española.

3. Conocimiento de las palabras dítonas o portadoras de dos sílabas tónicas y de la regla para su acentuación.
4. Conocimiento de la concurrencia de vocales y las reglas para su acentuación.

Dimensión 2: Dominio de los contenidos procedimentales acerca de la ortografía de la acentuación española.

Indicadores:

1. Ejecución de las acciones y operaciones básicas para la aplicación de las reglas generales de acentuación, en correspondencia con las normas ortográficas de la lengua española.
2. Identificación de las sílabas tónicas en las palabras dítonas o portadoras de dos sílabas y aplicación adecuada de las reglas de acentuación en las mismas.

Dimensión 3: Comportamiento actitudinal en relación con el uso adecuado de la ortografía de la acentuación española.

Indicadores:

1. Nivel de ejecución espontánea de actividades relacionadas con el componente ortográfico.
2. Compromiso, responsabilidad e implicación personal en su autoperfeccionamiento, en función del aprendizaje de la ortografía del acento.

Teniendo en cuenta las dimensiones e indicadores establecidos, se seleccionaron diferentes métodos para determinar el estado de la variable dependiente antes (pre - test) y después (post - test) de la introducción de la variable independiente. Los métodos y técnicas utilizados en ambos momentos fueron: la prueba pedagógica y la observación. A continuación se exponen los resultados del análisis de la información obtenida con su aplicación.

Para evaluar el comportamiento de cada indicador se elaboró una escala, en la que se precisan los criterios a partir de los cuales se consideró alto, medio y bajo el comportamiento de cada uno. En la tabla 2 se presenta esta escala.

La prueba pedagógica se aplicó con el propósito de constatar el estado de los indicadores de las dimensiones 1 y 2, relacionadas con el dominio de los contenidos conceptuales y procedimentales acerca de la acentuación española. En los anexos 5 y 6, aparecen los instrumentos aplicados antes (pre - test) y después del (post - test) de introducir la variable independiente. Para la aplicación de las pruebas pedagógicas se tuvo en cuenta garantizar un clima psicológico adecuado, así como la orientación precisa y detallada de la actividad.

En la tabla 3 se recogen de manera comparativa los resultados cuantitativos obtenidos con la aplicación de la prueba pedagógica. Los gráficos 1 y 2 ilustran estos resultados.

Como se puede observar en dicha tabla, los resultados de la prueba pedagógica durante el pre-test demuestran marcadas carencias en relación con la primera dimensión: dominio de los contenidos conceptuales acerca de la ortografía del acento. En el primer indicador, referido al conocimiento de las características esenciales y suficientes que definen el concepto acento, el 80 % de los sujetos que conforman la población estudiada se ubicó en un nivel bajo, tal consideración obedece fundamentalmente a la falta de precisión al definir el término. En esencia solo lograron reconocer el acento como la fuerza de pronunciación en una palabra aislada, sin tener en cuenta el monosílabo dentro de su contexto fónico y no hacen referencia a otras acepciones del término desde el punto de vista ortográfico.

Después de implementar las actividades docentes, este indicador se consideró como el de mejores resultados en la dimensión uno, ya que como se observa en la tabla los 5 sujetos muestreados alcanzaron el nivel alto, definen el acento como la mayor intensidad con que se pronuncia una sílaba dentro de una palabra aislada o un monosílabo dentro de su contexto fónico, hacen referencia a sus principales acepciones desde el punto de vista ortográfico y lograron realizar este acercamiento a la definición con elevado grado de profundidad y exactitud.

En el segundo indicador de esta dimensión, durante el pre test, el 100 % de los estudiantes se ubicaba en los niveles medio y bajo, los principales aspectos observados como dificultad que determinaron el criterio de valoración otorgado, se centran en la falta de profundidad y precisión. En los tres casos ubicados en el nivel bajo, se pudo constatar que solo dominaban algunos elementos de la clasificación ya que enunciaban los términos con los cuales se clasifican las palabras en correspondencia con su acentuación prosódica, pero cometen errores al distinguir las características de una y otra. Los dos que se situaron en el nivel medio, alcanzaron cierto nivel de precisión, pero solo en algunos de las clases de palabras que conforman la clasificación. De igual modo no lograron expresar con la precisión necesaria las reglas generales de acentuación.

Durante el pos test el 80 % de los estudiantes logró dominar la clasificación de las palabras atendiendo al lugar que ocupa la sílaba tónica, enunciando con profundidad y precisión las características esenciales de los cuatro grupos fundamentales: agudas, llanas, esdrújulas y sobresdrújulas, lo que evidencia un resultado superior a la etapa inicial. Así mismo fue posible constatar un elevado dominio conceptual de las reglas generales para su acentuación.

Tabla 2: Escala para medir los indicadores

DIMENSIÓN 1: Dominio de los contenidos conceptuales acerca de la ortografía del acento.

No	A	M	B
1	Conoce el acento como la mayor intensidad con que se pronuncia una sílaba dentro de una palabra aislada o un monosílabo dentro de su contexto fónico, así como las acepciones esenciales desde el punto de vista ortográfico que definen este término y logra expresarlos adecuadamente.	Reconoce el acento como la mayor intensidad con que se pronuncia una sílaba dentro de una palabra aislada o un monosílabo dentro de su contexto fónico, aunque no conoce las acepciones esenciales desde el punto de vista ortográfico que definen este término.	Reconoce el acento como la fuerza de pronunciación de una palabra.
2	Conoce con precisión y profundidad la clasificación de las palabras por su acentuación, en átonas, llanas, agudas, esdrújulas Sobresdrújulas y monosílabos tónicos y las reglas generales para su acentuación.	Conoce de manera parcial la clasificación de las palabras por su acentuación y algunas de las reglas generales para su acentuación según las normas ortográficas de la lengua española.	Enuncia los términos con los cuales se clasifican las palabras en correspondencia con su acentuación pero cometen errores al distinguir las características de una y otra y no dominan de manera precisa las normas generales para la acentuación.
3	Conoce las características que tipifican las palabras dítonas y las que en español se consideran como fundamentales: los adverbios terminados en mente y domina la regla para su acentuación.	Conoce las características que tipifican las palabras dítonas aunque no domina las que se consideran como esenciales en español, ni la regla para su acentuación.	No conoce las características que tipifican las palabras dítonas ni las que se consideran como esenciales en español y no domina la regla para su acentuación.
4	Conoce con precisión profundidad los encuentros vocálicos: diptongos, triptongos e hiatos y describe su estructura adecuadamente así como las reglas para su acentuación.	Conoce y describe adecuadamente la estructura de algunos encuentros vocálicos aunque domina de manera parcial las reglas para su acentuación.	Hace referencia a los tipos de encuentros vocálicos pero no conoce con precisión la estructura, ni domina las reglas para su acentuación.

(Continuación de la tabla 2)

DIMENSIÓN 2: Dominio de los contenidos conceptuales acerca de la ortografía del acento.

No	A	M	B
1	Distingue el acento tónico en la palabra; diferencia las sílabas tónicas de las átonas; divide la palabra en sílabas teniendo en cuenta los encuentros vocálicos (diptongos, triptongos e hiatos), las clasifica en correspondencia con el lugar que ocupa la sílaba tónica en (llanas, agudas esdrújulas, sobresdrújulas) y aplica las reglas generales de acentuación según las normas ortográficas de la lengua española.	Distingue el acento tónico en la palabra; diferencia las sílabas tónicas de las átonas; divide la palabra en sílabas aunque en ocasiones muestra limitaciones en relación con alguna concurrencia vocálica, clasifica las palabras en correspondencia con el lugar que ocupa la sílaba tónica en (llanas, agudas esdrújulas, sobresdrújulas) y generalmente aplica de manera adecuada las reglas generales de acentuación según las normas ortográficas de la lengua española.	En ocasiones no logra distinguir el acento tónico en la palabra, ni diferenciar las sílabas tónicas de las átonas y al dividir la palabra en sílabas muestra limitaciones en relación con la concurrencia vocálica.
2	Distingue los adverbios terminados en mente como las palabras dítonas esenciales en el español y logra aplicar adecuadamente su acentuación.	Distingue los adverbios terminados en mente como las palabras dítonas esenciales en el español, pero no siempre logra aplicar adecuadamente su acentuación.	Distingue los adverbios terminados en mente como las palabras dítonas esenciales en el español, pero no logra aplicar adecuadamente su acentuación.

Dimensión 3: Comportamiento actitudinal en relación con el uso adecuado de la ortografía del acento.

No	A	M	B
1	De manera sistemática realiza actividades relacionadas con la Ortografía, consulta materiales de referencia, demuestra preocupación e investiga sobre el tema.	Consulta ocasionalmente materiales de referencia aunque generalmente demuestra cierta preocupación e indaga antes de cometer un error ortográfico.	Solo a veces consulta materiales de referencia, demuestra poca preocupación y casi nunca indaga antes de cometer un error ortográfico.
2	Demuestra un elevado compromiso, responsabilidad e implicación personal en su autoperfeccionamiento en función del aprendizaje de la ortografía del acento.	Demuestra cierto compromiso, responsabilidad e implicación personal en su autoperfeccionamiento en función del aprendizaje de la ortografía del acento.	Demuestra bajo nivel de compromiso, responsabilidad e implicación personal en su autoperfeccionamiento en función del aprendizaje de la ortografía del acento.

DIMENSIÓN 1: Dominio de los contenidos conceptuales acerca de la ortografía del acento.

INDICADORES	NIVEL ALTO				NIVEL MEDIO				NIVEL BAJO			
	ANTES		DESP.		ANTES		DESP.		ANTES		DESP.	
	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%
1	-	-	15	100	3	20	-	-	12	80	-	-
2	-	-	12	80	6	40	3	20	9	60	-	-
3	-	-	15	100	-	-	-	-	15	100	-	-
4	-	-	12	80	12	80	3	20	3	20	-	-

Dimensión 2: Dominio de los contenidos procedimentales acerca de la ortografía del acento.

INDICADORES	NIVEL ALTO				NIVEL MEDIO				NIVEL BAJO			
	ANTES		DESP.		ANTES		DESP.		ANTES		DESP.	
	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%
1	-	-	15	100	6	40	-	-	9	60	-	-
2	-	-	15	100	-	-	-	-	15	100	-	-

Dimensión 3. Comportamiento actitudinal en relación con el uso adecuado de la acentuación española.

INDICADORES	NIVEL ALTO				NIVEL MEDIO				NIVEL BAJO			
	ANTES		DESP.		ANTES		DESP.		ANTES		DESP.	
	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%

1	12	80	15	100	3	20	-
2	12	80	15	100	3	20	-	-	-	-	-	-

Al analizar el indicador 3, referido al conocimiento de las palabras dítonas o portadoras de dos sílabas tónicas, se pudo comprobar que en la etapa inicial resultó el indicador más afectado en la dimensión 1, ya que el 100 % de los estudiantes se ubicó en un nivel bajo al no poder reconocer las palabras dítonas ni precisar cuáles son las fundamentales en el idioma español. Durante el pos test todos los estudiantes lograron dominar las características esenciales de las palabras dítonas y reconocer los adverbios terminados en mente como las esenciales en español.

Los resultados obtenidos del control del indicador 4, revelan una transformación positiva si se tiene en cuenta que en la prueba pedagógica de pre test, el 80 % de los estudiantes se ubicó en el nivel medio, e igual cifra se elevó al nivel alto durante la prueba de post - test. Las limitaciones en la etapa inicial estuvieron centradas en que, aunque hacían referencia a los tipos de encuentros vocálicos, tenían dificultades para describir con precisión y profundidad su estructura, así como las reglas para su acentuación.

En la dimensión dos, referida al dominio de los contenidos procedimentales acerca de la ortografía del acento, la información acopiada a partir de la aplicación de la prueba pedagógica antes y después de la introducción de la variable independiente, permitió constatar resultados positivos si se comparan los resultados obtenidos durante la etapa inicial y final.

En relación con el indicador uno, debe precisarse que el 100 % de los estudiantes que participaron en el estudio mostraron limitaciones, lo que determinó que se ubicaran en los niveles medio y bajo. Las principales dificultades se enumeran a continuación:

- Distinción del acento tónico en la palabra, de manera ocasional en los cinco estudiantes (100 %), de manera regular en dos

estudiantes (40 %).

- División de palabras en sílabas teniendo en cuenta los encuentros vocálicos (diptongos, triptongos e hiatos) de manera ocasional en los quince estudiantes (100 %), de manera regular en nueve estudiantes (60 %), con énfasis en diptongos e hiatos.

Las limitaciones anteriormente expuestas, condicionan la expresión de otras como:

- Inadecuada clasificación en correspondencia con el lugar que ocupa la sílaba tónica en (agudas, llanas, esdrújulas, sobresdrújulas) y aplicación incorrecta de las reglas generales de acentuación según las normas ortográficas de la lengua española, fundamentalmente en las palabras llanas y agudas.

Durante el pos test, fue posible que los 15 estudiantes alcanzaran un nivel alto, no obstante reconocerse que en seis estudiantes fue necesario atender de manera particular el tratamiento a los procedimientos de la escucha para la discriminación de la sílaba tónica.

En relación con el indicador 2 de esta dimensión se alcanzó un resultado significativo si se tiene en cuenta que los 15 estudiantes pasaron del nivel bajo al alto, ya que fue posible que durante el post - test el 100 % de la población implicada en el estudio lograran distinguir las sílabas tónicas en las palabras dítonas, identificar los adverbios terminados en mente como las palabras dítonas esenciales en el español y aplicar adecuadamente su acentuación.

La aplicación de la entrevista, para la dimensión 3, permitió determinar que en la etapa inicial se mostraban particularmente limitados tres estudiantes en los dos indicadores que se declararon: nivel de ejecución espontánea de actividades relacionadas con el componente ortográfico y compromiso, responsabilidad e implicación personal en su autoperfeccionamiento, en función del aprendizaje de la ortografía de la acentuación española, lo que evidenció que no existía una afectación significativa en esa dimensión, no obstante los tres alumnos lograron

alcanzar el nivel alto.

En la etapa final, estos indicadores estuvieron entre los de mayor transformación, fue posible, a partir de la introducción de la variable independiente que durante la observación de pre test y durante la implementación misma de las tareas docentes se constatará un elevado compromiso, responsabilidad e implicación personal en el autoperfeccionamiento de los estudiantes en función del aprendizaje de la ortografía de la acentuación española, todos mostraron vivencias afectivas de disfrute y agrado al realizar actividades vinculadas con el tema a partir de la comprensión de la necesidad individual y social en el desempeño de su profesión de las cuestiones vinculadas al tema, aspecto que se jerarquizó como eje transversal en la propuesta.

A título de resumen, puede afirmarse que de manera general las actividades docentes contribuyeron al aprendizaje de la acentuación española en estudiantes de Sexto Semestre de la FOC "Antonio Maceo Grajales" ya que en todos los indicadores evaluados se observaron transformaciones de tendencia positiva.

En la dimensión uno, relacionada con los contenidos conceptuales, la principal contribución se relaciona con el nivel de actualización, precisión y profundidad de la información, se evidenció mayor variedad de las ideas, profundidad, grado de especialización en la información relacionada con esta área del saber y mayor nivel de sistematización de estos conocimientos.

- En la dimensión dos, referida a los contenidos procedimentales

transformaciones esenciales se produjeron en el nivel de independencia y dominio al ejecutar las acciones y operaciones para la aplicación de las reglas generales de acentuación.

En la dimensión tres, vinculada con el comportamiento actitudinal, las transformaciones esenciales se distinguen en las expectativas positivas en relación con esta arista del desempeño, la implicación personal en estas actividades y la actitud responsable y comprometida con su autoperfeccionamiento, a partir de la comprensión de la necesidad del

aprendizaje de la acentuación española como herramienta del trabajo indispensable.

CONCLUSIONES

- El proceso de enseñanza-aprendizaje del componente ortográfico y en particular la acentuación española, constituye una temática ampliamente abordada en la literatura pedagógica cubana, el análisis de su evolución histórica permite observar su consolidación como prioridad en los programas de estudio, situación esta que ha condicionado cierta tendencia a prestar atención al desarrollo de la conciencia ortográfica.
- Los métodos e instrumentos de la investigación aplicados para constatar el estado real del problema permitieron conocer que existen limitaciones en el aprendizaje de la acentuación española en los estudiantes de Sexto Semestre de la FOC “Antonio Maceo Grajales”, ubicadas esencialmente en el dominio de contenidos básicos tanto conceptuales como procedimentales.
- Las actividades docentes desarrolladas contribuyeron al aprendizaje de la acentuación española en los estudiantes de Sexto Semestre de la FOC “Antonio Maceo Grajales” y lograron la efectividad requerida, lo que se pudo constatar en comportamiento de los indicadores antes y después de validado el experimento.
- La validación de las actividades docentes propuestas, mediante una intervención en la práctica, evidenciaron el logro del objetivo propuesto, al comprobarse la elevación del nivel de aprendizaje de los estudiantes de Sexto Semestre de la FOC “Antonio Maceo Grajales”, al mejorar la utilización de la acentuación española desde el componente ortográfico de la asignatura Español-Literatura.

RECOMENDACIONES

- Proponer a los profesores del departamento de Humanidades de la Facultad Obrero-Campesina “Antonio Maceo Grajales” de Trinidad y de otros territorios de la provincia la aplicación de las actividades docentes que se proponen en contextos similares donde se exprese el problema, con sus respectivas adecuaciones.

BIBLIOGRAFIA

- Addine, F. et al. (1997). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. IPLAC La Habana:.
- Addine, F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Addine, F. y otros (2003). *La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión*. Dirección de Ciencia y Técnica La Habana:.
- Alonso, A. y Ureña, H. (1974) *Gramática Castellana*.: Editorial Pueblo y Educación . La Habana.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1999). *La escuela en la vida*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Alvero, Francés, F. (1985). *Lo esencial en la ortografía*. Editorial Pueblo y Educación La Habana:.
- Alvero, Francés, F. (1975). *Ortos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Balmaseda, Neyra, O. (2003). *Enseñar y aprender Ortografía*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana:
- Biblioteca Premium Microsoft Encarta* (2006). *Enciclopedia Encarta*.
- Biblioteca Premium Microsoft Encarta* (2007). *Enciclopedia Encarta*.
- Biblioteca Premium Microsoft® Encarta®* (2007).
- Blanco, A. (2004). "Acerca del rol profesional del maestro". En G. García y E. -Caballero (compil.). *Profesionalidad y práctica pedagógica* Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Brito, H. et al. (1987). *Psicología General para los Institutos Superiores Pedagógicos*. Tomo II. Editorial Pueblo y Educación. La Habana:
- _____. (1990). *Capacidades, habilidades y hábitos. Una alternativa teórica, metodología y práctica*. Primer Coloquio sobre la Inteligencia. I.S.P: Enrique J. Varona. La Habana.
- Castellanos Simons, D. et al. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. La Habana:

Castro, F. (2004). *“Las ideas creadas y probadas por nuestro pueblo no podrán ser destruidas*. Discurso pronunciado en la clausura del 4. Congreso de Educación Superior”. La Habana: Oficina de publicaciones del Consejo de Estado de la República de Cuba. 6 de febrero.

- _____ (1981). *“Discurso pronunciado en el acto de graduación del Destacamento Pedagógico Universitario “Manuel Ascunce Domenech”*. Ediciones OR, 7 de julio. La Habana:

- _____ (2002 a). *“Discurso pronunciado en el acto de graduación de las Escuelas Emergentes de Maestros de la Enseñanza Primaria”*. Granma. 4 de septiembre. La Habana:

- _____ (2002 b). *“Discurso pronunciado en el acto de graduación de la Escuela Experimental José Martí”*. Granma. 9 de septiembre. La Habana:

- _____ (2002 c). *“Discurso pronunciado en el acto de inauguración oficial del curso escolar 2002-2003”*. Tabloide especial. 23, 16 de septiembre. La Habana:

-Cerezal Mezquita, C. J. et al. (2005). *“Metodología de la investigación y calidad de la Educación. Material Básico”*. En Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. Primera Parte. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

-Collazo, B y Fuentes, M. (2001). *La orientación de la actividad pedagógica*.: Editorial Pueblo y Educación. La Habana

-Danilov, M. A. y Skatkin, M. N. (1978). *Didáctica de la Escuela Media*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana:

-*El sitio de la Real Academia Española*: <http://www.rae.es>

-García, E. (2002). *Lengua y Literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

-García, J. et al. (1996). *Autoperfeccionamiento y Creatividad*.: Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

-García, B, G. Y Caballeros, E. (2004). *Profesionalidad y práctica pedagógica* Editorial Pueblo y Educación. . La Habana.

-García, E. y Romeo, A. (1981). *Metodología de la enseñanza de la lengua*.: Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

-García, G. (2003). *Compendio de Pedagogía*.: Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

-García, G. (2005). *El trabajo independiente: Sus formas de realización*.: Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

- García, G. y Caballero, E. (2004). “*La función docente - metodológica del maestro desde la perspectiva de su profesionalidad*”. En G. García y E. Caballero (compil.). *Profesionalidad y práctica* Editorial Pueblo y Educación. La Habana
- García Márquez, G. (1997).” *Botella al mar para el dios de las palabras*”, *Intervención en el Primer Congreso Internacional de la Lengua Española*. En Luis (Revista Educación 99 Enero - Abril 2000).*Nuestra Atávica Lengua española*: Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Gómez, L. y Alonso, S. (2007). *El Entrenamiento Metodológico Conjunto*.: Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- González, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*.: Editorial Pueblo y Educación. La Habana
- González Maura, V. et al. (2004). *Psicología para educadores*.: Editorial Pueblo y Educación La Habana.
- González, Soca, A. y Reinoso, Cápiro, C. (2002). *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*.: Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Gutiérrez, R. B. (2001). *El contenido del Proceso Pedagógico. Su enfoque complejo integral*. ISP “Félix Valera”. Villa Clara. Versión Electrónica. Santa Clara.
- Gutiérrez, R. B. (s/f). *El trabajo metodológico en la escuela*. ISP “Félix Valera”. Villa Clara. Versión Electrónica. Santa Clara.
- Hernández, Luz, M. (2001). *¿Cómo mejorar la ortografía?*: Editorial Científico Técnico. La Habana.
- Hernández, Sampier, R. (2004). *Metodología de la investigación*. Editorial Félix Varela. La Habana.
- Informe Central (2000). *I, II y III Congresos del Partido Comunista de Cuba*.: Editorial Pueblo y Educación. La Habana
- Klingberg, L. (1981). *Introducción a la Didáctica General*.: Editorial Pueblo y Educación . La Habana
- La página del idioma español*: <http://www.sergiozamora.com/>
- La página de la lengua castellana*: www.lenguaje.com
- Labarrere, G. y Valdivia, G. (2002). *Pedagogía*.: Editorial Pueblo y Educación. La Habana
- Lázaro Carreter, F. (1987). *Diccionario de términos filológicos*.: Editorial Gredos. Madrid.

- Leontiev, A. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*.: Editorial de Libros para la Educación. La Habana.
- Leontiev, A. (1997). *La actividad en la Psicología*.: Editorial de Libros para la Educación. La Habana
- López, J. et al. (1988). *Temas de psicología pedagógica para maestro I*.: Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- López, J. (2003). “*La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares*”. En García Batista (Compil.). *Compendio de Pedagogía* .: Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Mena, C. E. (2004). “*La autoevaluación en la formación profesional pedagógica*”. En F. Addines (compil). *Didáctica teoría y práctica* Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Ministerio de Educación, Cuba. (1980). *El trabajo metodológico en la escuela de Educación General Politécnica y Laboral*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana:
- Ministerio de Educación, Cuba. (2001).*Seminario Nacional para Educadores*.: Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Ministerio de Educación, Cuba. (1990). *Orientaciones metodológicas. Preuniversitario*.: Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Ministerio de Educación, Cuba. (1984).*Metodología de la enseñanza del Español (Lengua Española)*.: Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2006). *Esquema de plan de estudio. Carrera de Licenciatura en Educación: Ciencias Humanísticas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2004). *Maestría en Ciencias de la Educación*. Mención en Educación de Adultos, Módulo III Segunda Parte. IPLAC. La Habana.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2004). *Maestría en Ciencias de la Educación*. *Fundamentos de las Ciencias de la Educación*. Módulo II. Primera parte. IPLAC.: Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Ministerio de Educación, Cuba (1994). *Resolución Ministerial 119/94, especialidades y Planes de Estudio*. Educación Técnica y Profesional (tomo I):. Empresa Impresora Gráfica. La Habana
- Pérez Rodríguez, G. (2001) *Metodología de la investigación*.. Editorial Pueblo y Educación . La Habana

- Pozo, J. I. (1998). *Aprendices y Maestros. Una nueva cultura del aprendizaje*. Alianza: Editorial Madrid. Madrid
- Rico Montero, P. et al. (2004). *Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador. Teoría y práctica*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Rico Montero, P. (2003). "Algunas características de la actividad de aprendizaje y del desarrollo de los alumnos". En García Batista (Compil.). *Compendio de Pedagogía*: Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Rodríguez, D. (2001). *La tarea docente con un carácter interdisciplinario*: Editorial Pueblo y Educación. . La Habana.
- Real Academia Española. (1992). *Ortografía de la lengua española*.: Editorial Espasa- Calpe. Madrid.
- Saussure, F, De: *Curso de lingüística general*.: Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
- Salcedo I. M., y Pherson Sayú, M. (1997). "Hacia el perfeccionamiento de la preparación del docente: un desafío para la escuela media cubana". Curso en Congreso Internacional Pedagogía 1997, La Habana.
- Seco, R. (1973). *Manual de Gramática Española*.: Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Silvestre Oramas, M. y Rico Montero, P. (2003). "Proceso de enseñanza aprendizaje". En García Batista (Compil.). *Compendio de Pedagogía*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Talízina, N. F. (1988). *Psicología de la Enseñanza*: Editorial Progreso. . Moscú.
- Vitelio Ruiz, J y Miyares de Ruiz, E. (1975). *Ortografía Teórico-Práctica con una introducción lingüística*.: Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

ANEXO 1

ESCALA VALORATIVA DE LOS INDICADORES

	Alto	Medio	Bajo
1	Conocimiento de las características esenciales y suficientes que definen el concepto acento.	Incorrecciones en el conocimiento de las características esenciales y suficientes que definen el concepto acento.	Insuficiente conocimiento de las características esenciales y suficientes que definen el concepto acento
2	Conocimiento de la clasificación de las palabras de acuerdo al lugar que ocupa la sílaba tónica y de las reglas generales para su acentuación, según las normas ortográficas de la lengua española.	Clasifican las palabras de acuerdo al lugar que ocupa la sílaba tónica y de las reglas generales para su acentuación pero no siempre tienen presente las normas ortográficas de la lengua española.	Insuficiente clasificación de las palabras de acuerdo al lugar que ocupa la sílaba tónica y de las reglas generales para su acentuación, según las normas ortográficas de la lengua española.
3	Conocimiento de las palabras dítonas o portadoras de dos sílabas tónicas y de la regla para su acentuación.	Identifican palabras irregularmente las dítonas o portadoras de dos sílabas tónicas y de la regla para su acentuación.	Insuficiente identificación de palabras dítonas o portadoras de dos sílabas tónicas y de la regla para su acentuación.
4	Conocimiento de la concurrencia de vocales y las reglas para su acentuación.	Conocen la concurrencia de vocales y las reglas para su acentuación pero no la aplican	Insuficiente conocimiento de la concurrencia de vocales y las reglas para su acentuación.

		sistemáticamente.	
5	Ejecución de las acciones y operaciones básicas para la aplicación de las reglas generales de acentuación,	Ejecutan las acciones y operaciones básicas para la aplicación de las reglas generales de acentuación pero no tienen conciencia de ella.	Insuficiente ejecución de las acciones y operaciones básicas para la aplicación de las reglas generales de acentuación
6	Identificación de las sílabas tónicas en las palabras dítonas o portadoras de dos sílabas y aplicación adecuada de las reglas de acentuación en las mismas.	Identifican de las sílabas tónicas en las palabras dítonas o portadoras de dos sílabas pero no aplicación adecuadamente de las reglas de acentuación en las mismas.	Insuficiente Identificación de las sílabas tónicas en las palabras dítonas o portadoras de dos sílabas y aplicación adecuada de las reglas de acentuación en las mismas.
7	Nivel de ejecución espontánea de actividades relacionadas con el componente ortográfico.	Ejecución espontánea de actividades relacionadas con el componente ortográfico pero mecánicamente	Insuficiente ejecución espontánea de actividades relacionadas con el componente ortográfico.
8	Compromiso, responsabilidad e implicación personal en su autoperfeccionamiento, en función del aprendizaje de la ortografía del acento	No siempre tienen compromiso, responsabilidad e implicación personal en su autoperfeccionamiento, en función del aprendizaje de la ortografía del acento	Insuficiente Compromiso, responsabilidad e implicación personal en su autoperfeccionamiento, en función del aprendizaje de la ortografía del acento

CONTINUACIÓN DEL ANEXO 1

INDICADORES

- Conocimiento de las características esenciales y suficientes que definen el concepto acento.
- Conocimiento de la clasificación de las palabras de acuerdo al lugar que ocupa la sílaba tónica y de las reglas generales para su acentuación, según las normas ortográficas de la lengua española.
- Conocimiento de las palabras dítonas o portadoras de dos sílabas tónicas y de la regla para su acentuación.
- Conocimiento de la concurrencia de vocales y las reglas para su acentuación.
- Ejecución de las acciones y operaciones básicas para la aplicación de las reglas generales de acentuación, en correspondencia con las normas ortográficas de la lengua española.
- Identificación de las sílabas tónicas en las palabras dítonas o portadoras de dos sílabas y aplicación adecuada de las reglas de acentuación en las mismas.
- Nivel de ejecución espontánea de actividades relacionadas con el componente ortográfico.
- Compromiso, responsabilidad e implicación personal en su autoperfeccionamiento, en función del aprendizaje de la ortografía del acento.

ANEXO 2

Entrevista a los estudiantes. (Aplicada antes y después del experimento)

Objetivo: Constatar en los estudiantes el grado de motivación e intereses por las actividades relacionadas con ejercicios sobre la ortografía de la acentuación española.

1-¿Tienes interés por recibir actividades relacionadas con la ortografía de la acentuación española?

Sí _____ Un poco _____ No _____

2- ¿Piensas que puedes participar activamente en las actividades que se realicen sobre la ortografía de la acentuación española?

Sí _____ Un poco _____ No _____

3- ¿Tienes disposición para asumir con responsabilidad la realización de los ejercicios sobre la ortografía de la acentuación española.

Sí _____ Un poco _____ No _____

4- ¿Cómo consideras tus posibilidades reales para poder enfrentar las actividades sobre la acentuación española planificadas?

ANEXO 3

Prueba Pedagógica (pre tes):

La prueba se estructura en dos aparatos básicos relacionados con los contenidos conceptuales y procedimentales declarados como indicadores del aprendizaje de la ortografía del acento.

Objetivo: Determinar el dominio de los contenidos conceptuales y procedimentales acerca de la acentuación española de los estudiantes de Sexto Semestre de la FOC "Antonio Maceo".

Contenidos conceptuales:

1. Precise de manera sintética la definición de acento.
2. ¿Diga cómo se clasifican las palabras según la posición del acento?
3. ¿Cuáles son las palabras que presentan dos sílabas tónicas en español?
4. Precise los rasgos esenciales de la clasificación de las palabras, por su acentuación, según las normas ortográficas de la lengua española.
5. Explique brevemente a qué se llama concurrencia de vocales y describa sucintamente su estructura.

Contenidos procedimentales:

1. Lee detenidamente el siguiente texto:

Los padres que aspiran a formar hijos independientes, característica esencial en la vida de una persona, deben considerar que el desarrollo de la independencia pasa primero, o tal vez simultáneamente, por la adquisición de la seguridad en sí y en el éxito de sus propósitos. El hecho de que los hijos actúen, opinen o sientan de manera diferente a sus padres ante un determinado asunto resulta frecuente. La autoridad paterna no debe constituirse en el instrumento que ahogue la manifestación de estas diferencias. Se deben respetar las opiniones de los muchachos, permitir que las expresen libremente, lo cual no significa de manera unilateral conceder la razón en todo, al menos hay que oírlos.

1) Localiza y copia:

a) Las primeras cinco palabras que presentan hiato y diptongo. b) Divídelas en sílabas y señala la sílaba tónica.

c) Clasifíquelas por la posición del acento. d) La primera palabra dítona.

e) Clasifica según su acentuación prosódica las siguientes palabras:

Características

Considerar

Adquisición

Actúen

Libremente

Propósitos

2. Tomando como referencia la clasificación anterior fundamenta tu respuesta.

ANEXO 4

Prueba Pedagógica post tes.

Objetivo

Analizar las palabras utilizadas en los textos según su acentuación

a) Analice cada una de las palabras de los enunciados siguientes:

- Se apuró y pudo entregar la citación a tiempo, además del papel.
- En el margen de la hoja ha escrito de manera hábil sus impresiones.
- El médico pidió que le entregaran la hoja clínica.
- Verá hoy al profesor de Biología.
- Si puede, entrégumele este libro y dígamele que me gustó mucho.

b) Copie las palabras de más de una sílaba. Divídalas en sílabas y destaque la sílaba acentuada o tónica.

c) Clasifique, de acuerdo con su acentuación, cada una de las palabras del ejercicio anterior.

2- Complete cada una de las siguientes afirmaciones. Señale más de un ejemplo de cada caso.

Las palabras agudas llevan tilde _____

Las palabras llanas llevan tilde _____

Las palabras esdrújulas llevan tilde _____

Las palabras sobresdrújulas llevan tilde _____

3-a) Divida en sílabas cada una de las palabras que se ofrecen en este ejercicio.

b) Clasifique esas palabras por su acentuación.

Ejemplo: ahuyentar

Ahu-yen-tar aguda pretexto ortodoxa desheredado ansiedad humano
alcánczamelox exacerbado exhausto diccionario inhibir bahía adverso ahínco
exhibir corríjansese enhebrar poesía solemne exhumar subrayar cántennos
ómnibus ayúdenmos gimnasia magnesia alumno mírenme buhonero

inexorable alcahuete Granma compleción absoluto cuéntaselo ficción
sexagésimo exotismo epilepsia cohete

ANEXO 5

Biografía. Silvio Rodríguez Domínguez



Silvio Rodríguez Domínguez nació el 29 de noviembre de 1946 en San Antonio de Los Baños, población ubicada al sur de La Habana. Se crió en una familia campesina pobre; su padre, Víctor Dagoberto Rodríguez Ortega, fue campesino y poeta aficionado, su madre, Argelia Domínguez León, se dedicaba a las labores domésticas. Afirmaciones aparentes parecen indicar que su vocación musical se debe a la inclinación que su progenitora tuvo por el canto, al cual era muy aficionada.

Cuando Silvio tenía cinco años de edad, su familia se trasladó a La Habana, y, a los siete años, recibió clases de piano con Margarita Pérez Picó. Poco después sus padres se divorciaron y su madre regresó con él y su hermana a su pueblo natal. Ya adulto muy joven, participa en campañas de alfabetización en la Provincia de Cienfuegos; al año siguiente, empieza a trabajar como dibujante de historietas y caricaturas en el semanario "Mella". Allí conoce a Lázaro Fundora, quién le exhorta a iniciar el aprendizaje de la guitarra.