

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

Capitán, “Silverio Blanco Núñez”

Sancti Spíritus.

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

Mención: Educación Primaria.

**Título: Tareas de aprendizaje dirigidas al desarrollo de
habilidades en la aplicación de las reglas de
acentuación de las palabras agudas, llanas y
esdrújulas en los escolares de cuarto grado.**

Autor: Lic. Alfredo Cárdenas.

2010

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS

Capitán, “Silverio Blanco Núñez”

Sancti Spíritus.

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

Mención: Educación Primaria.

Título: Tareas de aprendizaje dirigidas al desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas de acentuación en los escolares de cuarto grado.

Autor: Lic. Alfredo Cárdenas.

Tutora: MSc. Mislal .

2010.

Índice

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS ACERCA DEL TRATAMIENTO DE LA ORTOGRAFÍA EN LA ESCUELA PRIMARIA.....	9
1.1 El tratamiento de la ortografía en la escuela primaria.....	9
1.2 El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la ortografía.....	19
1.3 La acentuación.....	23
1.4 El desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas de acentuación en cuarto grado.....	28
CAPÍTULO 2. FUNDAMENTACIÓN DE LAS TAREAS DE APRENDIZAJE DIRIGIDAS A DESARROLLAR HABILIDADES EN LA APLICACIÓN DE LAS REGLAS DE ACENTUACIÓN EN LAS PALABRAS AGUDAS, LLANAS Y ESDRÚJULAS EN LOS ESCOLRAES DE CUARTO GRADO.....	35
2.1 Resultados del diagnóstico.....	35
2.2 Propuesta de solución y su fundamentación.....	36
2.3 Validación de las tareas de aprendizaje diseñadas.....	58
CONCLUSIONES.....	65
RECOMENDACIONES.....	66
BIBLIOGRAFÍA.....	67
ANEXOS	

Resumen

Las contradicciones que se revelan en la enseñanza de la ortografía en la escuela primaria sugieren la necesidad de crear tareas de aprendizaje que les permitan a los alumnos desarrollar habilidades ortográficas. El presente trabajo aborda tareas de aprendizaje dirigidas al desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas de acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas en los escolares de cuarto grado a través de la asignatura de Lengua Española. Para su concepción se tuvo en cuenta las potencialidades del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y las etapas que atraviesa el aprendizaje ortográfico. Posibilitan la actuación reflexiva y valorativa de los escolares. Para su aplicación se seleccionó una muestra integrada por 20 alumnos de la escuela primaria "Antonio Guiteras Holmes" del municipio de Sancti Spíritus. Se utilizaron métodos del nivel teórico, empírico y estadístico - matemático, así como los instrumentos y técnicas asociados a ellos. Las tareas de aprendizaje constituyen el principal resultado de la investigación que permitieron darle solución al problema científico planteado y que pueden ser empleadas, teniendo en cuenta sus condiciones, en otras escuelas primarias del territorio.

Dedicatoria

A Zoila, Dora, Ismary, Atilio José y Dorismar, que son la razón de mi existencia, y la fuerza que me hace seguir hacia delante con más ánimo cada día, al igual que mis amistades más cercanas, a aquellas personas que amamos y recordamos aun cuando ya no están presentes físicamente.

A la Revolución, que me ha permitido alcanzar nuevos planos en el nivel científico y profesional.

Agradecimientos

- A todas las personas que me han permitido hacer el trabajo y que sin su colaboración resuelta y decidida hubiera sido imposible concluir este arduo e importante ejercicio de ciencia.
- A los maestros y demás trabajadores de la escuela primaria, “Antonio Guiteras Holmes” en el municipio de Sancti Spíritus, por el apoyo brindado en los momentos más complejos de la tarea.
- A las personas que me dieron aliento y energía para seguir, a pesar de los tropiezos, avances y retrocesos.
- A mi tutora, por sus sabios y oportunos consejos y sugerencias a lo largo del proceso.
- A la responsable de la Asignatura Lengua Española del municipio por su gran apoyo y dedicación.
- Al consultante –Fidel Valdés, por sus sugerencias para enriquecer y perfeccionar la propuesta.

Introducción

El magisterio cubano tiene una larga tradición que viene desde Varela y Luz Caballero hasta la actualidad con Fidel y los educadores que en Cuba y en distintos rincones del mundo llevan el mensaje de amor y de esperanza que está en la esencia de la cultura nacional cubana y que tanto necesitan los pueblos.

Esta labor resulta más extraordinaria y meritoria en un mundo donde se ha impuesto el saqueo, la explotación y las agresiones como parte de la política de la camarilla fascista que gobierna en la potencia hegemónica.

El hombre en el decursar del tiempo y de la historia ha devenido como artífice del desarrollo, es quien ha transmitido experiencias de una a otra generación mediante el lenguaje oral y escrito. Posee características fundamentales que le son exclusivas para darle el nombre justo de ser social.

Cuando se utiliza este término se hace referencia a que convive, produce, se relaciona con otros hombres y para ello tiene la necesidad de comunicarse con los demás. Dicha comunicación, que comienza con el gesto y la mímica, se amplía y toma una forma mucho más compleja, que corresponde al instrumento de más alta calificación humana, la palabra.

A través de la palabra se forman y expresan las ideas, sentimientos y conocimientos, a la vez que se comprende a los demás y nos hacemos comprender. Siendo la palabra un elemento esencial en el lenguaje, constituye un reto a la escuela, enseñar al niño desde los primeros grados a escribirlas correctamente considerando una buena ortografía.

Dentro de la lengua materna, la ortografía ocupa un lugar destacado, ya que mediante ella el alumno aprende a escribir lo que expresa y a usar los signos de puntuación que les permiten descodificar y codificar textos. Este conocimiento es de gran importancia y desempeña un importante papel en los procesos de lecturas y escritura. Su tratamiento se debe continuar de forma sistemática en todas las asignaturas, para garantizar el aprendizaje y la escritura correcta de las palabras que el alumno debe conocer.

La ortografía está íntimamente vinculada con la habilidad de escribir. A pesar de lo mucho que se ha escrito durante los últimos años, todavía existen notables deficiencias en ese aspecto. El descuido, la falta de ejercitación personal, la manera tradicional de trabajar, el desconocimiento de las causas que originan los errores son algunas de las cuestiones que habría que analizar. Lo que se logre en el nivel primario será decisivo y determinante en cuanto al desarrollo exitoso de las habilidades ortográficas.

Aplicar los conocimientos ortográficos adquiridos al expresarse de forma escrita, es un objetivo general del área del conocimiento a cumplir en todas las asignaturas del currículo escolar, pero es un objetivo específico que se debe lograr a través de la asignatura Lengua Española, pues esta permite al escolar su perfección de manera gradual. A través del estudio de este componente el escolar puede crear una actitud consciente hacia todo lo que escribe y un interés por evitar errores. Todo esto sienta importantes bases para la realización de tareas de aprendizaje relacionadas con la correcta acentuación de las palabras.

En las escuelas primarias este componente no ha sido suficientemente priorizado. Resultan deficiencias muy comunes en los educandos de 4. grado los cambios, omisiones, uso de mayúsculas y de signos de puntuación, pero en mayor medida la correcta acentuación de palabras agudas, llanas y esdrújulas. Estas dificultades lastran constantemente el lenguaje escrito de los educandos.

En las comprobaciones aplicadas por el municipio, en los operativos provinciales y nacionales y en la propia experiencia del autor como maestro primario del primer ciclo, se han podido constatar múltiples insuficiencias en la ortografía de los educandos, fundamentalmente en la acentuación de palabras agudas, llanas y esdrújulas. Al analizar las causas, influye de forma notable el pobre empleo por parte de los maestros de tareas de aprendizaje que estimulen a los alumnos hacia este aprendizaje. Es por eso que se hace necesario buscar alternativas que permitan eliminar las insuficiencias que presentan los alumnos, propiciando un ambiente favorable que los motive por este aprendizaje.

Cuantiosos han sido los recursos empleados para la prevención y corrección de los problemas ortográficos, numerosas investigaciones han aportado actividades y ejercicios para el desarrollo de este importante componente de la lengua. Se ha puesto a disposición de las escuelas gran variedad de bibliografía para el trabajo ortográfico y se ha preparado a los maestros en el empleo de métodos y procedimiento para el desarrollo de habilidades ortográficas.

El objetivo de la asignatura Lengua Española en primer grado “es el aprendizaje de la lectura y el desarrollo de la expresión oral y escrita; se trabajarán la caligrafía y la ortografía como elementos importantes que permitirán al niño perfeccionar, de manera gradual, su escritura.” (MINED, 2001: 12)

En el tercer grado se comienza el aprendizaje de las reglas de acentuación, las que se continúan ejercitando en cuarto grado.

En el libro de texto de Español aparecen muy pocos ejercicios sobre este tema pues solo aparecen por capítulos dos o tres ejercicios de reconocimiento de este tipo de palabras, por lo que no satisfacen las necesidades de los estudiantes; lo mismo sucede con la división de palabras en sílabas con diptongo, triptongo e hiato que tan importante son para que el alumno clasifique de forma correcta las palabras por la posición de la sílaba acentuada.

En la consulta realizada a los Programas de Lengua Española, Orientaciones Metodológicas, libros de textos y cuadernos de trabajo se comprobó que a pesar de contener variados ejercicios encaminados a este fin, de ofrecer contenidos específicos acorde al grado y edad de los estudiantes y de proporcionarle al maestro sugerencias para el trabajo con la ortografía aún son insuficientes.

El trabajo con la ortografía es una preocupación que por su complejidad y sus diversas aristas ha sido objeto de estudio por parte de sicólogos, lingüistas, filósofos y, muy especialmente, por los pedagogos. Entre estos se encuentran Ernesto García Alzola (1975), Delfina García Pers (1978), Rodolfo Alpízar Castillo (1983), Julio Vitelio Ruiz y Eloína Miyares (1985), Francisco Alvero Francés (1990), Manuel Seco (2001), Osvaldo Balmaseda (2001), Georgina Arias (2002), Pilar Rico (2004) y Angelina Roméu (2004, 2007).

El análisis de la problemática deja ver la contradicción que existe entre la preparación que deben poseer los alumnos para acentuar correctamente las palabras agudas, llanas y esdrújulas y la que debían tener para lograr resultados satisfactorios, lo que demuestra la necesidad de la superación en este particular, aunque es necesario precisar que no se ha profundizado en ningún caso en la acentuación correcta de las palabras agudas, llanas y esdrújulas con un enfoque desarrollador en los estudiantes de 4. grado de la escuela “Antonio Guiteras Holmes”.

Son todas estas evidencias de la realidad educativa cubana las que permiten situar como eje central de esta investigación el siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir al desarrollo de habilidades ortográficas en la aplicación de las reglas de acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas en los escolares de cuarto grado?

El objeto de estudio se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía y el **campo de acción** en el desarrollo de habilidades ortográficas para la aplicación de las reglas de acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas en los escolares de cuarto grado.

El objetivo trazado como fin de la investigación se expresa en aplicar tareas de aprendizaje dirigidas al desarrollo de habilidades ortográficas en la aplicación de las reglas de acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas en los escolares de cuarto grado.

Como respuesta anticipada a la investigación se determinaron como **preguntas científicas**:

1-¿Cuáles son los referentes teóricos y metodológicos que existen alrededor de la enseñanza de la ortografía y en particular en el desarrollo de habilidades ortográficas en la aplicación de las reglas de acentuación en la Enseñanza Primaria?

2-¿Cuáles son las principales insuficiencias que presentan los escolares de 4. grado de la escuela primaria: “Antonio Guiteras Holmes”, del municipio Sancti Spíritus en el desarrollo de habilidades ortográficas en la aplicación de las reglas de acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas?

3-¿Qué rasgos deben caracterizar las tareas de aprendizaje para el desarrollo de habilidades ortográficas en la aplicación de las reglas de acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas en los escolares de 4. grado de la escuela primaria “Antonio Guiteras Holmes” del municipio Sancti Spíritus?

4-¿Cómo evaluar los resultados obtenidos con la aplicación de las tareas de aprendizaje que contribuyen al desarrollo de habilidades ortográficas en la aplicación de las reglas de acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas en los escolares de 4. grado de la escuela primaria “Antonio Guiteras Holmes” del municipio Sancti Spíritus?

Para el cumplimiento del objetivo propuesto se plantean las siguientes **tareas científicas**:

1. Determinación de los referentes teóricos y metodológicos que existen alrededor de la enseñanza de la ortografía y en particular en el desarrollo de habilidades ortográficas en la aplicación de las reglas de acentuación en la Enseñanza Primaria?

2. Diagnóstico de las principales insuficiencias que presentan los escolares de 4. grado de la escuela primaria “Antonio Guiteras Holmes” del municipio Sancti Spíritus en el desarrollo de habilidades ortográficas en la aplicación de las reglas de acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas.

3. Aplicación de las tareas de aprendizaje para el desarrollo de habilidades ortográficas en la aplicación de las reglas de acentuación de las palabras, llanas y esdrújulas en los escolares de 4. grado de la escuela primaria “Antonio Guiteras Holmes” del municipio Sancti Spíritus.

4. Evaluación de las tareas de aprendizaje que contribuyen al desarrollo de habilidades ortográficas en la aplicación de las reglas de acentuación de las

palabras agudas, llanas y esdrújulas en los escolares de 4. grado de la escuela primaria “Antonio Guiteras Holmes” del municipio Sancti Spíritus.

Personalización de las variables.

Variable independiente: las tareas de aprendizaje.

Conceptualización de la variable independiente.

Las tareas de aprendizaje son las “actividades que se conciben para realizar por el alumno en la clase y fuera de esta, vinculadas a la búsqueda y adquisición de los conocimientos y al desarrollo de habilidades”. (Rico, P., 2004:105)

Estas tareas de aprendizaje se caracterizan por propiciar la búsqueda y adquisición de los conocimientos y el desarrollo de habilidades ortográficas. Fueron concebidas teniendo en cuenta las potencialidades del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y el diagnóstico de los alumnos. Posibilitan la actuación reflexiva, el trabajo en parejas y el control de las tareas realizadas.

Variable dependiente: nivel de desarrollo de habilidades ortográficas en la aplicación de las reglas de acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas.

Los alumnos han desarrollado habilidades cuando reconocen la sílaba acentuada y el lugar que esta ocupa en la palabra, cuando clasifican y aplican las reglas de acentuación, realizan el control valorativo de sus tareas y sienten motivación e interés por este conocimiento.

Dimensiones e indicadores para la evaluación de la variable dependiente:

Dimensión I: Conocimientos sobre la acentuación.

Indicadores:

1.1 Conoce cómo se clasifican las palabras según su acentuación.

1.2 Dominio de las reglas de acentuación.

Dimensión II: Modos de actuación en relación con la acentuación.

2.1 Reconoce el lugar que ocupa la sílaba tónica en la palabra.

2.2 Clasificación de las palabras según su acentuación.

2.3 Aplicación de las reglas de acentuación.

2.4 Realización del control valorativo de las tareas.

Dimensión: Satisfacción durante la realización de las tareas de aprendizaje.

3.1. Motivación por el conocimiento ortográfico.

3.2 Interés por la escritura correcta de las palabras.

Durante la realización de la investigación se empleó como método general el dialéctico materialista, y en su contexto se emplearon métodos del nivel teórico, empírico y estadístico.

Del nivel teórico:

- Análisis y síntesis: permitieron analizar las ideas y los principales aportes de autores sobre la ortografía y la acentuación de palabras, lo que permitió establecer regularidades. Del estudio realizado y de la constatación de la realidad, se sintetizaron los elementos de utilidad para la elaboración de la estrategia y la constatación de sus resultados.

-Inducción y deducción: de gran utilidad para el estudio de fuentes impresas de información y para posibilitar la interpretación conceptual de todos los datos empíricos que se obtengan y que sirven de base en la fundamentación del tema de investigación.

Del nivel empírico:

-Estudio de documentos: permitió obtener información sobre las posibilidades que brindan los Programas, Orientaciones Metodológicas y libros de texto de Lengua Española para desarrollar habilidades en la acentuación de palabras y para elevar el nivel de la calidad en el trabajo ortográfico.

-Prueba pedagógica: Obtener información directa e inmediata sobre la realización del control valorativo de las tareas por parte de los alumnos, así como la motivación y el interés de estos por el contenido ortográfico.

-Observación científica dentro de la clase: para obtener información directa e inmediata sobre la actuación de los alumnos durante las clases con respecto a la ortografía y la realización del control valorativo de las tareas.

Métodos y estadísticos - matemáticos:

- Cálculo porcentual: para analizar todos los datos obtenidos a partir de los instrumentos aplicados y para la presentación de la información obtenida.

POBLACIÓN Y MUESTRA:

La población está formada por los 20 alumnos del de cuarto grado B de la escuela primaria, "Antonio Guiteras Holmes" del municipio de Sancti Spíritus que representa el 100 %. Se trabajó con la población y fue seleccionada de forma intencional. Pues se tuvo presente los resultados del aprendizaje en el componente ortografía ya que presentan errores ortográficos, fundamentalmente en la clasificación de las palabras y en la aplicación de las reglas de acentuación. Se constató que hay un alumno diestro, 3 certeros, 8 inseguros y 8 anárquicos.

La **novedad científica** de esta tesis se expresa en la concepción de las tareas de aprendizaje pues potencian el tratamiento de la ortografía - al desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas de acentuación, ya que favorecen la reflexión, la socialización, el intercambio y el debate a partir del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

La **contribución práctica** de esta investigación radica en que las tareas de aprendizaje favorecen el desarrollo de habilidades ortográficas en la aplicación de las reglas de acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas por parte de los escolares de cuarto grado. Las mismas pueden ser empleadas en contextos similares, respetando el diagnóstico.

El informe final de tesis se estructura en dos capítulos. En el primero se presentan algunas consideraciones teóricas respecto al tratamiento de la ortografía y el

desarrollo de habilidades ortográficas en la aplicación de las reglas de acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas en los alumnos de 4. grado. En el segundo se expone el diagnóstico inicial de la realidad estudiada, los resultados obtenidos en el pre-test, las tareas de aprendizaje diseñadas y el post-test. Contempla además las conclusiones, las recomendaciones, la bibliografía y los anexos.

DESARROLLO

CAPÍTULO 1. REFLEXIONES TEÓRICAS QUE SUSTENTAN EL TRATAMIENTO DE LA ORTOGRAFÍA EN LA ESCUELA PRIMARIA.

1.1 El tratamiento de la ortografía en la escuela primaria.

El aprendizaje de la ortografía en un proceso mediante el cual se refleja en la conciencia del educando el mundo objetivo, es una cuestión de percepción sensorial que indudablemente presenta muchas dificultades. Por ello la clave del éxito de la enseñanza de la misma estriba en el arte de organizar percepciones claras, correctas y completas de los vocablos que son objetos de estudio.

Su enseñanza comprende tanto el estudio de las normas filológicas o reglas que facilitan la correcta escritura de un gran número de palabras del idioma como la adquisición por parte del alumno de los procedimientos que facilitan fijar una imagen gráfica de varias palabras no sujetas a reglas y que forma parte del vocabulario usual, así como el desarrollo de esa actitud mental favorable a la necesidad social de escribir correctamente.

En la actualidad se hace necesario desarrollar en los educandos de la enseñanza primaria la competencia ortográfica que no es más que “el conjunto integrado de conocimientos y habilidades, capacidades y convicciones ortográficas que se manifiestan en el nivel de dominio de las normas y el empleo óptimo y autorregulado del código escrito en cualquier contexto situacional en que la comunicación tenga lugar, lo que se revela en el saber hacer, el saber aprender, el saber actuar de forma activa, reflexiva y valorativa en el uso correcto de la lengua escrita”. (Martín, F., 2007:328).

El desarrollo de la competencia ortográfica no ocurre de forma inesperada; por el contrario, es resultado de un largo proceso que se inicia bien tempranamente, para algunos, mucho antes de su arribo a la escuela y del comienzo de su alfabetización, pues se asocia a la capacidad de emplear signos para representar la realidad. En la mayor parte de los alumnos existe una gran resistencia hacia la escritura, pues a los mismos no les gusta escribir, lo que demuestra el poco hábito que se ha logrado en ese sentido, y poco interés que existe por comprobar la ortografía de lo escrito. Son

innumerables los hechos que se pueden relacionar y que demuestra la falta de sensibilidad y las actitudes negativas que adoptan los educandos en relación con la ortografía, los cuales evidencian la carencia de una conciencia ortográfica.

La enseñanza de la ortografía tiene como objetivos fundamentales facilitar el aprendizaje de la escritura correcta de un núcleo de palabras de uso frecuente así como el adecuado empleo de los signos de puntuación, conocer las reglas ortográficas más generales del idioma para posibilitar la escritura correcta de un gran número de palabras, propiciar métodos y técnicas para el estudio de nuevas palabras y desarrollar el interés y el deseo de escribir correctamente. Además, propiciar el hábito de revisar lo escrito y utilizar adecuadamente el diccionario y crear el hábito de consultarlo con frecuencia.

También es importante saber que la actividad ortográfica es el fruto de la concurrencia de tres actividades diferentes pero íntimamente relacionadas: la comunicativa, la lingüística y la cognitiva. En su vertiente comunicativa la actividad ortográfica se integra a la actividad escritura, la cual tiene siempre una finalidad comunicativa. En la vertiente lingüística la ortografía “se vincula con la necesidad de utilización del código gráfico, lo cual supone la necesidad del estudio de este en su constitución y en las relaciones que mantiene con el sistema fonológico de la lengua, pues ambos operan en el mismo nivel de unidades mínimas distintivas y que definen en su relación el carácter alfabético de la escritura”. (Montaño, J. R. 2009: 1).

En su vertiente cognitiva la actividad ortográfica viene definida por los procesos que el sujeto que aprende lleva a cabo para operar con el sistema gráfico de la lengua con el fin de poder recuperar la forma gráfica, ortográficamente correcta de las palabras, así como por la gestión de los recursos cognitivos que el sujeto moviliza o activa para llevar a vías de término la actividad ortográfica. Entran aquí procesos de percepción auditiva y visual, discriminación de sonidos y letras, atención y concentración, memoria(s), establecimiento de relaciones y la aplicación de estrategias. (Montaño, J. R. 2009: 1).

Lo anterior conduce a valorar las relaciones entre competencia comunicativa y competencia ortográfica, y en tal sentido, debe señalarse que la ortografía -excepto

en algunos ejercicios en las clases de lengua- no se utiliza “en bruto”, es decir, no se escriben palabras sueltas, aisladas, simplemente para ver si están bien escritas, sino que la utilización común y corriente de la ortografía se produce en los procesos de lecto-escritura y, sobre todo, en los procesos de escritura de textos, los cuales forman parte de la actividad comunicativa. (Montaño, J. R. 2009).

La vía visual constituye un factor primordial e importante para adquirir conocimientos ortográficos, la lectura juega también un papel fundamental, ya que desarrolla la atención y esta ayuda a la percepción visual, al leer incorrectamente y volver a leer con más detenimiento las palabras difíciles y al insistir en los nuevos vocablos, contribuye a desarrollar la proyección visual. También, aprender a oír es una necesidad, aunque ella por sí sola no es suficiente para obtener ortografía. La pronunciación correcta del maestro es fundamental y lograr que sus alumnos lo imiten, para crear una actitud valiosa ante cualquier vocablo mal pronunciado.

La percepción muscular, es tan importante como la visual y la auditiva. Al escribir se establece una coordinación de movimientos entre las manos y los ojos, dirigidas por el sentido muscular, la cual hace automática en la ejercitación, cuando la palabra se escribe a un ritmo normal que se corresponda con el de la vista al leer, o con el oído al tomar el dictado, se favorece el proceso de aprendizaje.

Enseñar a articular bien lleva tiempo, con ello los alumnos toman conciencia de los sonidos internos que forman cada palabra y aprenden a pronunciarlas correctamente. De esta forma se facilita este trabajo.

Para enseñar ortografía es necesario explotar los saberes de los escolares. Se debe partir siempre de lo que ya conoce para poder enseñar lo nuevo que necesita, tener en cuenta sus intereses para que le pueda dar un adecuado matiz emocional-afectivo durante la orientación comunicativa que la misma requiere.

En la enseñanza de la ortografía, la motivación puede considerarse como una condición previa del aprendizaje ya que sin esta no hay aprendizaje. Pero para que el estudiante se sienta motivado para el aprendizaje de contenidos que han sido trabajados habitualmente de ortografía, lo primero que debe hacer el maestro es

alternar la selección de los textos, introducir variedad de ejercicios y juegos y lograr la orientación comunicativa de las tareas.

Según M. L. García, (2002:38) “el logro de la motivación al trabajar la ortografía está condicionado entre otros elementos, al protagonismo del escolar en el aprendizaje y a la cooperación como dinámica de la actividad, a la posibilidad real del éxito, a la variedad de la ejercitación y al juego, así como a todo lo que contribuya a la creación de un clima feliz”. Es por eso que entre la conciencia ortográfica y la motivación existe interrelación, dada por la comprensión consciente de que la ortografía no es una materia difícil, compleja e inalcanzable sino un eficaz instrumento para la comunicación diaria.

Actualmente los objetivos de la enseñanza de la ortografía en la educación primaria van encaminados a crear en los alumnos una actitud de atención a todo lo que escribe y un interés por evitar los errores. Estos objetivos se agrupan por niveles de asimilación:

- Primer nivel (familiarización): “Resolución de las tareas de aprendizaje de reconocimiento y distinción de hechos, fenómenos y propiedades”. (Rico, P., 2004:50).

- Segundo nivel (reproducción): Resolución de tareas de aprendizaje de reproducción de hechos aislados, datos, conceptos, definiciones, textos, normas, reglas, entre otros. De descripción y sistematización, de ordenamiento, de determinación de regulaciones, de abstracción, y la solución de ejercicios sencillos que impliquen el empleo de diferentes fuentes de referencia. (Rico, P., 2004).

- Tercer nivel (aplicación): “Resolución de tareas de aprendizaje de argumentación y explicación, de producción y de solución de problemas, de aplicación en la práctica de situaciones problemáticas mediante la búsqueda y la observación”. (Rico, P., 2004:50).

Por su parte, los niveles de desempeño que se establecen para el trabajo ortográfico son los siguientes:

- Primer nivel. Capacidad del alumno para utilizar las operaciones de carácter instrumental básicas de una asignatura dada, para ello deberá reconocer, identificar, describir e interpretar los conceptos y propiedades esenciales en los que esta se sustenta. (MINED, 2005).
- Segundo nivel. Capacidad del alumno de establecer relaciones conceptuales, donde además de reconocer, describir e interpretar los conceptos deberá aplicarlos a una situación planteada y reflexionar sobre sus relaciones internas. (MINED, 2005).
- Tercer nivel. Capacidad del alumno para resolver problemas, por lo que deberá reconocer y contextualizar la situación problemática, identificar componentes e interrelaciones, establecer las estrategias de solución, fundamentar o justificar lo realizado. (MINED, 2005).

Para la enseñanza de la ortografía existen varios métodos. Estos han sido clasificados (Balmaseda, O., 2001) de acuerdo con la participación de los órganos sensoriales que intervienen en la asimilación del contenido entre ellos están los métodos de carácter sensorial dentro de este se encuentran:

Dentro del método viso - motor se encuentra la copia, con la cual puede resolverse el recuerdo de la imagen gráfica de la palabra al emplear dos vías simultáneamente: la visual y la muscular (Balmaseda, O., 2001).

El método audio-motor permite la aplicación sistemática de dictados propicia el desarrollo de la percepción auditiva de las palabras, y por consiguiente la diferenciación fonética incluidos tonos, pausas, acentos. Mientras que dentro de los métodos de carácter reproductivo se encuentra el de las reglas ortográficas, que se emplea con mayor frecuencia para el aprendizaje de las normas (Balmaseda, O., 2001).

El método de análisis lingüístico puede estar referido al nivel del sintagma, al sintáctico, al fonético o al morfológico estos métodos son el deletreo, que consiste en fragmentar la palabra, profundizando en el estudio de sus componentes más elementales (las letras), la cacografía que consiste en hacer corregir los errores ortográficos contenidos en un texto compuesto especialmente con este fin y el método de deslinde de palabra que busca la intervención de varias vías de acceso a

la configuración ortográfica de la palabra para lograr una mayor fijación de su estructura gráfica.

Otros métodos son el deslinde sonoro (análisis de los monotonías que integran la palabra incluye el análisis y la síntesis del contenido sonoro del vocablo), deslinde gráfico, deslinde semántico, deslinde idiomático (permite analizar la palabra dentro del sistema de la lengua comprende el estudio etimológico y de evolución histórica) y el deslinde gramatical (implica el análisis morfológico de la palabra, el estudio del prefijo y sufijo, de los lexemas y morfemas en general).

Existen otros métodos como son el trabajo independiente que permite “organizar el contenido ortográfico con respecto a un objetivo determinado; dirigir y controlar la asimilación de los conocimientos de manera efectiva; dotar al alumno de las habilidades necesarias para solucionar determinados problemas ortográficos”. (Balmaseda, O., 2001: 74). Mientras que los métodos heurísticos o problémicos se basan en dar solución a diferentes situaciones problémicas o a problemas propiamente dichos planteados con un fin didáctico. Permiten la consolidación y aplicación de conocimiento, concepto y habilidades. (Balmaseda, O., 2001).

El método más utilizado para las palabras de uso frecuente no sujetas a reglas es el viso-audio-gnóstico motor, el mismo se basa en la observación visual y su simultaneidad con las impresiones auditivas, motrices y articulatorias, para ello se requiere que el alumno vea, oiga, entienda y escriba las palabras. Se destacan cuatro momentos (momentos visual, auditivo (oír y pronunciar), gnóstico y motor (cuando se logra la correcta imagen motriz gráfica, se crea la habilidad, la conexión de las imágenes sonora y visual entre la mano y el cerebro). (Balmaseda, O., 2001).

Por su parte, la adquisición como conocimiento ortográfico tiene tres etapas o fases llamadas familiarización, fijación y consolidación. En la escuela primaria el maestro debe lograr que el alumno transite hacia la etapa siguiente con las habilidades ya logradas.

En la etapa de familiarización “el alumno manifiesta desconocimiento de la escritura de la palabra y la escribe incorrectamente. Este desconocimiento puede responder a

varias razones: no haber visto antes la palabra o no conocer su significado, desconocer la regla de su uso, etc.” (Roméu, A. y Rodríguez, J., 2002:109).

Los ejercicios de familiarización pretenden aproximarse al alumno al contenido del material estudio para ir introduciendo, poco a poco elementos de mayor complejidad. Se organizan tareas que le permiten comprender los propósitos y peculiaridades del ejercicio o del contenido con que se trabajará, los ejercicios preparatorios proveen al estudiante de conocimientos necesarios mediante recordatorios, conectando al nuevo contenido con otros precedentes que ya debe conocer.

Las actividades para el logro de este momento son la presentación de la palabra, el deletreo, la separación en sílabas, la consulta en el diccionario, si es necesario, la reproducción con modelo y la descripción de la palabra. (Balmaseda, O., 2001).

Algunos ejercicios para el primer nivel (donde se promueven el desarrollo de habilidades ortográficas básicas: reconocer, identificar, describir) pueden ser: ordenar alfabéticamente, distinguir palabras con hiatos, diptongos o triptongos, identificar vocablos según la cantidad de sílabas, reconocer voces dado su esquema acentual, identificar palabras según su clasificación por la acentuación y completar con grafemas ausentes, o con mayúsculas, homófonos, parónimos o palabras que se escriben juntas o separadas, acentuar palabras en un texto. Además, clasificar vocablos por su acentuación, colocar signos de puntuación que han sido omitidos e identificar la regla ortográfica que se evidencia en un grupo de palabras, entre otras. (Abello Cruz, A. M., 2009).

En la segunda etapa (fijación) aunque ya la escritura correcta del vocabulario ha comenzado a automatizarse, es necesario dosificar muy bien las actividades para alcanzar los objetivos de esta fase. (Roméu, A. y Rodríguez, J., 2002).

Para esta etapa, donde el alumnos además de reconocer, identificar y describir conceptos tiene que aplicarlos y realizar una reflexión lingüística, se sugieren actividades como: clasificar la tilde (ortográfica, hiática, diacrítica) en palabras dadas, explicar por qué un vocablo se acentúa, no se acentúa o no se ajusta a las reglas de acentuación, explicar por qué una palabra está sujeta, o no, a alguna norma ortográfica (uso de grafemas, rescribir un texto en el que solo fueron usadas letras

mayúsculas, haciendo un uso adecuado de estas, formar familias de palabras con el empleo del diccionario y realizar ejercicios cacográficos, entre otros. (Abello, A. M., 2009).

Algunas actividades que propician la fijación son el estudio de la palabra según el método de análisis que mejor convenga a su naturaleza, la formación de palabras por derivación o composición y la búsqueda de la familia de palabras, la búsqueda de sinónimos y antónimos y el empleo en oraciones. También la búsqueda de la palabra en otros textos, la ejercitación ortográfica, en la que puede intervenir el juego y la reproducción sin modelo". (Roméu, A. y Rodríguez, J., 2002).

Otras actividades para esta etapa, específicamente para la acentuación, pueden ser las rimas con las reglas de acentuación, el completamiento de las reglas de acentuación, la identificación de palabras por su acentuación, los ejercicios de selección múltiple y la identificación de palabras correctamente tildadas. (MINED, 2009).

En la tercera etapa (consolidación), el alumno "ya domina la escritura y el significado de la palabra, y logra su reproducción sin dificultades pasado un tiempo prolongado de su aprendizaje, o sea, ya se hace consciente y adquiere solidez". (Roméu, A. y Rodríguez, J., 2002:111).

En esta etapa, donde se resuelven problemas, se pueden: responder acrósticos, crucigramas, laberintos, sopas de letras, saltos de caballos (en los que pongan de manifiesto las habilidades ortográficas del estudiante), escribir sinónimos y/o antónimos que se ajusten a requisitos ortográficos, buscar información en diccionarios, redactar o copiar al dictado un texto sin errores ortográficos, determinar la veracidad o falsedad de enunciados relacionados con la ortografía, luego de la observación y análisis de ejemplos y formar cadenas de vocablos con requisitos ortográficos a partir de la sílaba final del término anterior, entre otros. (Abello, A. M., 2009).

Algunas tareas de aprendizaje para la acentuación en esta etapa pueden ser la selección, completamiento y clasificación de palabras según su acentuación, la identificación del significado de la palabra según su acentuación o el sentido del

texto. También la rectificación de textos con errores de acentuación, las modalidades de dictado, las variantes de construcción de textos escritos y las actividades a partir de la lectura, la comprensión y el análisis de un texto. (MINED, 2009).

Los ejercicios de fijación o consolidación, se emplean “para fijar o establecer huellas perennes o duraderas, con el fin de automatizar las habilidades ortográficas, obligando al alumno a realizar superiores esfuerzos y hacer las tareas con mayor rigor, precisión y en un menor tiempo, los ejercicios de control nos permiten comprobar el grado de eficiencia y calidad con que se ha adquirido el conocimiento ortográfico”. (Balmaseda, O., 2001: 102).

El maestro ha de tener bien claro en qué fase o etapa del conocimiento se encuentran sus alumnos, según el grado, para poder actuar consecuentemente con el problema y solucionarlo. En cada una de las etapas o fases el alumno muestra hasta donde se ha apropiado o no de la ortografía de la palabra que tiene en su vocabulario, el cual depende del grado en que se encuentre y de la cultura idiomática que ha alcanzado.

El trabajo con las reglas ortográficas, siempre que no se realice de forma mecánica ni memorística, sigue teniendo un importante valor, al considerar que su interiorización garantiza la aplicación práctica de estas y, por consiguiente, una correcta escritura. Cuando estas se inducen y son los propios alumnos los que las redescubren, se logra el aprendizaje y utilización consciente en nuevas situaciones.

Un procedimiento de gran efectividad para esta enseñanza es la aplicación sistemática de dictado ya que este propicia el desarrollo de la percepción auditiva de las palabras y por consiguiente la diferenciación fonética, incluidos tonos, pausas, acentos. También favorece la asociación de imágenes sonoras y gráficas contribuyendo a mejorar la memoria muscular, auditiva y visual de las palabras. Este es indispensable para garantizar la aplicación de los contenidos ortográficos en la enseñanza primaria. Existen dos grandes grupos de dictado: los preventivos y los de control. Los preventivos tienen la función es la de enseñar ortografía, evitar posibles errores o corregir defectos que han sido muy empleados en la ejercitación y consolidación de la escritura.

En la Orientaciones Metodológicas de la Educación Primaria (MINED, 2001) aparecen los diferentes tipos de dictados que se pueden emplear en la enseñanza primaria. También M. Coto (2003), A. Romeo y J. Rodríguez (2002), G. Arias (2002) y Osvaldo Balmaceda (2002), entre otros, se han referido en sus textos a este importante procedimiento que dinamiza la actividad del estudiante y lo obliga a practicar tres de las cuatro habilidades lingüísticas básicas: escuchar, leer y escribir.

Para la medición del aprendizaje ortográfico se emplean las escalas ortográficas. La que Osvaldo Balmaceda (2001: 92) ha propuesto presenta cuatro niveles cualitativos referidos a la estabilidad y calidad de las acciones y a su grado de rapidez y automatización: diestro, seguro, inseguro y anárquico.

En el 4. nivel (diestro o experto) se ubica el alumno que tiene un dominio absoluto de lo que escribe. Posee el hábito de revisar sus trabajos. Su conciencia ortográfica es elevada y ha logrado la automatización ortográfica de las palabras de su vocabulario activo y pasivo. En el 3. nivel (estable o seguro, con lapsus) se ubica el que posee la ortografía del vocabulario activo y de una gran parte del pasivo, pero comete errores al no tener formado el hábito de la autorrevisión. En el 2. nivel (inseguro) se encuentran los educandos que a pesar de haber trabajado con las palabras, tiende a confundirlas. Necesita escribirlas varias veces, imaginarla con los ojos cerrados o emplear otro recurso para recordar su escritura correcta. Mientras que en el 1. nivel (anárquico) está el que tiene total descontrol gráfico, escribe en bloques y sus errores generalmente son anárquico y no tiene noción de las normas más elementales. (Balmaceda, O., 2001).

La evaluación de la actividad ortográfica resulta ser uno de los elementos principales de su didáctica, por su papel relevante en la formación del hábito. Esta puede efectuarse mediante observaciones, entrevistas, la revisión de libretas o la aplicación de pruebas preparadas al efecto; de esta manera, el profesor puede conocer el grado de aptitud de sus alumnos para aprender la escritura correcta de nuevas palabras, el interés por la ortografía, el progreso en el aprendizaje, el conocimiento de las reglas, la extensión del vocabulario, las vías particulares que adopta cada alumno para apropiarse de la ortografía de las palabras.

Es posible evaluar con suficiente exactitud la calidad de la competencia ortográfica de los estudiantes, considerar los errores y descubrir su naturaleza si determinamos los tipos de disortografías atendiendo a la estructura del error y del factor deficiente más afectado, teniendo en cuenta los indicadores mencionados anteriormente.

1.2- El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la ortografía.

La palabra enfoque se define como “la manera de tratar un asunto, lo que está determinado por las concepciones teóricas y epistemológicas que se asumen. Expresa una determinada relación del hombre hacia el mundo. En el proceso del conocimiento, el enfoque cumple una determinada función como concepción del mundo, y se diferencia del método en que es más general, incluye en sí los principios y orientaciones más generales sin reducirlos a determinaciones operacionales y le pueden corresponder un método o varios”. (Academia de Ciencias de la URSS y Cuba, 1985: 161-165).

Los nuevos estudios centrados en el texto y basados en la pragmática, la sintaxis y la semántica discursiva, tienen su expresión en los llamados enfoques comunicativos. Esta perspectiva más amplia para formar individuos competentes en el manejo del lenguaje, adquiere diversos e interesantes matices: enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos, enfoque comunicativo y funcional, enfoque cognitivo y sociocultural, enfoque cognitivo comunicativo (Roméu, A.) y enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, A: 2002, 2003).

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural “se sustenta en las aportaciones de la escuela histórico-cultural, fundada por Lev Vigostky, las concepciones de la lingüística discursiva y el aprendizaje desarrollador. Con este artículo nos proponemos como objetivo replantear la problemática de la enseñanza de la ortografía desde una perspectiva comunicativa, para lo cual hay que tener en cuenta las condiciones concretas de la comunicación, lo que proyecta su estudio con un carácter interdisciplinario”. (Roméu, A. 2007:315,316).

LA LENGUA ESCRITA ES “UN FENÓMENO LINGÜÍSTICO, UN CÓDIGO CREADO SOCIALMENTE PARA SUSTITUIR LA LENGUA ORAL EN CIERTAS CONDICIONES O CONTEXTOS

COMUNICATIVOS. EXISTEN DOS CÓDIGOS LINGÜÍSTICOS O SÍGNICOS: EL FÓNICO Y EL GRÁFICO. AMBOS TIENEN EN COMÚN QUE PUEDEN TRASMITIR EL MISMO MENSAJE O SIGNIFICADO, PERO DIFIEREN POR LA NATURALEZA DE LOS SIGNOS QUE EMPLEAN. LO ANTERIOR PERMITE AFIRMAR QUE EL SIGNIFICANTE FÓNICO Y SU CORRESPONDIENTE SIGNIFICANTE GRÁFICO SON PORTADORES, DE UN MISMO SIGNIFICADO”. (ROMÉU, A. 2007:318).

El concepto de error de ortografía se ha definido como la sustitución del único grafema válido para el significante, teniendo en cuenta su significado en el contexto, por otro de los que comprende su poligrafía. Al respecto habría que diferenciar este tipo de error de los errores al establecer la relación con grafemas que no pertenecen a la poligrafía, que son de otra naturaleza. (Roméu, A. 2007:322).

Dentro de la categoría de errores ortográficos, en un sentido amplio, se incluyen también los errores de acentuación, los de uso en mayúscula y los de puntuación.

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 todos los que integran la poligrafía en cuestión. (Roméu, A. 2007:322).

A partir del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, que revela la relación entre la semántica, la sintaxis y la pragmática del discurso, la enseñanza de la ortografía debe abordarse vinculada a los procesos de comprensión y producción textual. Si en el texto citado, el autor hubiera incurrido en el error de escribir encausado por encauzado, habría introducido un elemento de confusión para el lector, que habría hecho incomprensible el texto. De lo anterior se infiere que el error ortográfico no es sólo un defecto que “afea” la palabra, sino que constituye un problema de construcción que se da a un nivel inferior (léxico) pero que afecta la construcción del texto y su estructura profunda o significación. Teniendo en cuenta que todo texto es una trama formada por niveles, puede comprenderse que no es posible determinar el contenido y la forma de un nivel superior, teniendo en cuenta sólo algunos componentes de niveles inferiores. (Roméu, A., 2007:325).

A la escuela le corresponde formar en los estudiantes la conciencia de la diversidad de usos y lograr que se convierta en hablantes cultos cuando concluyen la enseñanza media, por lo que deberá atender tanto el desarrollo de la norma subjetiva como las normas objetiva, así como la diferencia entre lengua oral y lengua escrita. (Roméu, A., 2007:326).

Desde el punto de vista didáctico resulta indispensable el tratamiento sistemático de la ortografía desde el nivel preescolar, entre otros, mediante:

- El descubrimiento de la función denominativa de la palabra. Práctica de ejercicios de denominación de las cosas que nos rodean, colocación de rótulas, identificación de mensajes y avisos (no fumar, pare, silencio), etc.
- Desarrollo de la conciencia de la existencia del código fónico y el código gráfico y el establecimiento de las relaciones biunívocas.
- Empleo de medios gráficos para transmitir mensajes (no verbales y verbales) en situaciones comunicativas creadas en el aula y como parte al proyecto individual y áulicos.
- Determinación de los casos de correspondencia biunívoca perfecta o dependiente de un código complementario de distribución vocálica, mediante la lectura y la producción de textos escritos. En estos casos, será conveniente promover el debate en grupos pequeños, el planteamiento de problemas sencillos, etc.
- Descubrimiento de casos de poligrafías tanto aquel que no se resuelven por el contexto y aquellos que no se resuelven por el contexto.
- Descubrimiento de regularidades en casos de poligrafías mediante la observación, la comparación, la inducción-deducción, el análisis-síntesis, etc. (Roméu, A., 2007:326,327).

La escuela tiene el deber de enseñar a los estudiantes a “hacer cosas con las palabras”, lo que equivale a decir emplear la lengua con los procesos de comunicación oral y escrita. Lo anterior se expresa en habilidades generales tales como comprender y producir textos, y otras más específicas, como pueden ser las de resumir, argumentar, reformular una idea según las exigencias del contexto, su

adecuación a las necesidades del contexto y de la comunicación, así como de su condicionamiento en el tiempo, lo que constituye la base de lo que pudiéramos denominar como competencia normativa y. lo que es igual, el conjunto de saberes comunicativos que le permiten al hablante adecuar los medios lingüísticos a las necesidades de la comunicación en correspondencia con las exigencias sociales establecidas, en particular, aquellas que revelan su cultura lingüística y comunicativa. (Roméu, A., 2007:327).

Herminio Almendros expresaba que el aprendizaje del lenguaje el niño ha de hacerlo oyendo hablar, hablando, leyendo y escribiendo, con lo cual aludía a la necesidad de desarrollar las habilidades esenciales que comprende la actividad comunicativa, relacionadas con la capacidad de comprender y producir discursos orales y escritos. Estas “ideas se renuevan cuando se plantea la necesidad del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la ortografía, lo que permite insertar su contenido en el campo de la comunicación, y de hacerlo valer a partir de describir su importancia en los procesos de comprensión y producción de textos”. (Roméu, A., 2007:327,328).

La buena ortografía es un problema didáctico y puede lograrse mientras haya disposición de enfrentarla, pero requiere de un colectivo consciente de la necesidad, con la implicación de profesores y alumnos, haciendo que estos últimos, con la ayuda del maestro y el empleo de estrategias adecuadas de aprendizaje, logren alcanzar de forma creativa los hábitos y habilidades correctos en la escritura recta de las palabras del vocabulario que poseen. (Martín, F. 2007:329,330).

Las deficiencias de índole pedagógica que existen unidas al tratamiento puramente inmanentista de la ortografía, no permiten que este componente de la lengua se desarrolle a la luz de las concepciones del enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural con la integración de este a los demás componentes de forma contextualizada e insertada en sus múltiples aplicaciones. Consecuencia de ello es que todavía se está al margen del desarrollo creciente de las ciencias del lenguaje y de la comunicación. (Martín, F. 2007:330).

También se ha planteado que “la ortografía constituye un medio más para lograr el desarrollo de habilidades intelectuales, pues el establecimiento de la relación entre el

objeto y su denominación verbal es el primer paso en la formación de conceptos. Un buen desarrollo de habilidades, formación de hábitos y destrezas, unido a la aplicación de nuevas experiencias sobre bases reflexivas y funcionales, encaminadas hacia los recientes enfoques de la enseñanza, pueden contribuir a la elevación del nivel de competencia cognitivo-comunicativa y sociocultural y ortográfica. (Martín, F., 2007:331).

Los aportes y criterios abordados por la pedagogía más actualizada, referidos al proceso de enseñanza - aprendizaje de la ortografía a partir de las concepciones del enfoque cognitivo - comunicativo y sociocultural, permiten revelar el desarrollo de la competencia ortográfica de los estudiantes a través de su aplicación, al propiciar el desarrollo de lo cognitivo y lo metacognitivo en un contexto donde prevalezcan lo afectivo - valorativo, lo axiológico y lo humanístico que permite que el alumno aprenda en interacción social y se sienta responsable, no solo de lo que aprende, sino también del aprendizaje de sus compañeros. (Martín, F., 2007:341).

La aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural tiene un carácter interdisciplinario y multidisciplinario, integra la comprensión, el análisis y la producción dentro de las clases de Lengua Española, se orienta hacia la realización de tareas comunicativas en situaciones sociales de comunicación y contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos de la Educación Primaria.

1.3 La acentuación.

La acentuación es un contenido prosódico porque la prosodia es la rama que se encarga del estudio de la duración, la altura, el timbre y la intensidad. En ocasiones se confunden los conceptos de tono e intensidad y se desconoce que en español el acento y la tilde (correspondiente marca gráfica) son fenómenos propios de la intensidad o mayor o menor fuerza con que se pronuncia una sílaba en la palabra. (Montaño, J. R., 2009). El acento es la “mayor o menor intensidad con que se pronuncian determinadas sílabas dentro de cada grupo fónico” (García, D., 1978:45).

Cada palabra, como unidad fónica, posee una configuración fonemática y una configuración prosódica. A partir de estas, en la escritura se le asigna, según ciertas reglas, una configuración gráfica, con lo cual queda singularizada en una estructura

grafemática y un régimen de acentuación (ausencia o presencia de tilde). (Rodríguez, M., 2008:2).

El acento es una manifestación de la intensidad relacionado con la altura y la duración que incide sobre una determinada sílaba de la palabra y que destaca a esa sílaba en relación con las demás. El acento es un modo de destacar una sílaba dentro de la palabra. El acento considerado en su marco conceptual más amplio se debe a una diferencia de distribución de la energía espiratoria o intensidad y, al mismo tiempo, a una diferencia de timbre, de cantidad y de altura musical. Pero el acento ortográfico –o tilde- señala exclusivamente la intensidad. (Montaño, J. R., 2009).

Los problemas acentúales en español se reducen a tres cuestiones básicas: la delimitación de las sílabas, la delimitación de las palabras y la localización de la posición del acento en una u otra sílaba de la palabra.

El sistema de acentuación gráfica de la lengua española se establece a partir del fenómeno de la intensidad (fuerza espiratoria que se aplica para pronunciar las unidades silábicas de las palabras, con el objetivo de hacer un contraste entre ellas). La marca gráfica que señala la intensidad (tilde) se emplea también para indicar otras tres diferentes funciones. (Montaño, J. R., 2009:1). Teniendo en cuenta la didáctica es conveniente “llamar siempre tilde al signo gráfico y reservar la palabra acento para el rasgo fonológico que pone de relieve una sílaba o un sonido entre otros” (García, D., 1978:45).

Las funciones de la tilde son la inversión del comportamiento prosódico de ciertos sonidos vocálicos que entran en concurrencia, pero que no se asocian en una misma sílaba (acento de ruptura o tilde hiática), la diferenciación de la categoría gramatical y/o el significado de algunas voces homógrafas (acento o tilde diacrítica o distintiva) y la inclusión de pronombres en ciertas inflexiones verbales (acento enclítico). (Montaño, J. R., 2009:2).

Las vocales, por sí solas o combinadas de distintas maneras con consonantes, forman las sílabas. La sílaba se define, dentro de la secuencia fónica, como la agrupación mínima y autónoma de fonemas. En correspondencia con el número de

sílabas, las palabras se han agrupado, para los efectos de la acentuación, en dos clases generales: monosílabos y polisílabos, diferenciados por su comportamiento prosódico y, en la escritura, por su régimen de acentuación gráfica.

Una palabra puede poseer una o más vocales. Cuando posee una vocal, sola o acompañada de consonantes, la palabra en cuestión tendrá una única realización prosódica; es decir, una sola manera de pronunciarse. En esas condiciones (una sola vocal), las palabras se pueden desempeñar, exclusivamente, como monosílabos, por lo que no necesitan tilde en su escritura; por ejemplo: a, por, tul, sin, tras, den, mal, etc.

Las palabras o unidades acentúales presentan un contraste de intensidad entre sus sílabas componentes, cosa que no ocurre en las voces monosílabas puesto que la existencia del contraste supone la presencia de cuando menos dos sílabas. Por este motivo nunca se coloca la tilde de intensidad sobre las voces de una sola sílaba o monosilábicas. La tilde que colocamos sobre algunos monosílabos cumple otra función que veremos más adelante. Las voces o vocablos de una sola sílaba no tienen más remedio que llevar la intensidad en la única sílaba de que están formados.

Las voces de dos sílabas, en cambio pueden llevar la mayor fuerza de intensidad en la última sílaba o podrán llevarla en la penúltima sílaba. Para señalar en la escritura todo este conjunto de contrastes prosódicos existen las reglas de acentuación.

Las palabras agudas son las que llevan la fuerza de intensidad en la última sílaba y a ellas se le coloca la tilde cuando su última letra es n, s o cualquier vocal. Cuando terminan en y aunque esta suena como vocal se considera consonante igual que la w a los efectos de la acentuación gráfica. Es por eso no llevan tilde carey, estoy, virrey, jagüey; pero sí paipái y samurái por ser agudas terminadas en vocal. Debido a que la h carece de sonido, de función prosódica propia, se considera inexistente para los fines de la acentuación. Por eso, voces agudas como Abdaláh se deben tildar. Deben tildarse también Leséps y Casáls. (Montaño, J. R., 2009:2).

Las palabras llanas (también denominadas graves o paroxítonas) tienen la fuerza mayor de intensidad en la penúltima sílaba. Estas “constituyen las de mayor

frecuencia en nuestra lengua, se decidió que se escribirían sin tilde las que corresponden al subconjunto más extenso: las que terminan en vocal (incluye la y, en lugar de i, en monoptongos) y en las consonantes n o s”. (Rodríguez, M., 2008:12). Se tildan las que no terminan en n, s o vocal. Ejemplos: trébol, fértil, álbum, lápiz, árbol, entre otras.

Las palabras esdrújulas llevan la mayor intensidad en la antepenúltima sílaba y siempre llevan tilde. Las sobre-esdrújulas, en consecuencia, necesitan siempre tilde para expresar su prosodia real en los procesos de lectura y escritura.

Acento o tilde de ruptura: Las cinco vocales del español se clasifican según la apertura de los órganos que intervienen en su articulación en abiertas (a / e / o) y cerradas (i / u) y según sus valores acústicos en fuertes (a / e / o) y débiles (i / u).

La perceptibilidad acústica es mayor en las vocales fuertes (a / e / o) que en las débiles (i / u). Ocurre, sin embargo, que estos valores acústicos que se dan en los sonidos vocálicos pronunciados de manera aislada, sufren una inversión en palabras que por su etimología o por el uso hacen recaer la mayor intensidad en las llamadas vocales débiles contiguas a vocales fuertes. Voces como maíz y baúl, en cuya estructura concurren una vocal fuerte y una débil invierten la tendencia de naturaleza acústica y por eso llevan la tilde, ella es una tilde de ruptura o tilde hiática, porque sirve para marcar el hiato.

La acentuación hiática, al igual que las palabras tildadas por regla general, tiene un fundamento prosódico ineludible. Esto se comprueba en que “dicha acentuación ha sido prácticamente invulnerable a posibles alteraciones de la regulación de su tilde obligatoria. Es el único tipo de acentuación especial que puede afectar a cualquier clase prosódica, excepto, por razones obvias, a los monosílabos: Raúl, sentía, fríela, varíaselo, teníasemelas, durofrío, somalo-etíope, impíamente (...) El grupo más importante corresponde a los hiatos formados con vocal abierta átona y cerrada tónica y, en segundo lugar, con muy baja frecuencia, el hiato formado por duplicación de i (chiítas, Mariíta, etc.). En estas clases de palabras, sobre todo en las del primer grupo, se puede aplicar, para su comprensión y aprendizaje, el mismo principio de la lectura sin tilde, explicado en las reglas generales, pues se comprobaría

inmediatamente la deformación prosódica que resultaría, en relación con la prosodia real. (Rodríguez, M., 2008:20,21).

Actualmente se ha convenido en marcar algunas palabras con la tilde diferenciadora llamada por eso acento o tilde diacrítica, es decir, una tilde que precisa la significación intencional de quien escribe. Es por eso que llevan tilde: él, pronombre personal frente a el artículo; tú, pronombre personal frente a tu pronombre posesivo; mí, pronombre personal frente a mi pronombre posesivo; dé, forma verbal de dar frente a de preposición, entre otras. Las homógrafas son aquellas palabras que siendo iguales por su forma gráfica tienen diferente significado y / o diferente categoría gramatical; por ejemplo: mora: (1) del verbo morar; (2) fruto de la morena; (3) natural de Mauritania; (4) color, ejemplo, en yegua mora; (5) dilación, tardanza en cumplir una obligación. También es el caso de: dé forma del verbo dar, frente a de, preposición o nombre de la cuarta letra del abecedario.

Las omisiones de tildes frecuentemente por desconocimiento de las reglas y por dificultades en determinar la sílaba que se pronuncia con mayor intensidad (sílabas acentuadas). Algunos ejercicios que pueden realizarse son la división de palabras en sílabas, determinación de la sílaba acentuada, decir o escribir palabras que se correspondan con esquemas, clasificar palabras dadas, completar enunciados seleccionando la palabra correcta y usar dictados preventivos. (Coto, M., 2003: 9).

Para la enseñanza de la acentuación existe un proceder metodológico con los siguientes pasos (Montaño, J. R., 2009).

- Pronunciación correcta de las palabras.
- Análisis fónico (para desarrollar oído fonemático).
- División de la palabra en sílabas: clasificación de las palabras por el número de sílabas e identificación de diptongos e hiatos.
- Determinación de la sílaba donde recae la mayor fuerza de intensidad o acento.
- Clasificación de la palabra según la ubicación de la sílaba acentuada: agudas u oxítonas, llanas, graves o paroxítonas; esdrújulas o proparoxítonas.

- Explicación clara y precisa de las reglas de acentuación gráfica. Hacer observar las funciones de la tilde en la acentuación de las palabras objeto de análisis. (Montaño, J. R., 2009:4).

1.4 El desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas de acentuación en cuarto grado.

En el modelo escuela primaria, dentro de sus objetivos generales menciona que los educandos deben “evidenciar el dominio práctico de la lengua materna al escuchar y comunicarse oralmente y por escrito, con unidad, coherencia, claridad, emotividad, belleza, originalidad, fluidez y corrección; lo que se evidencia en la aplicación de las reglas ortográficas y gramaticales aprendidas; el trazado y enlace de la letra cursiva, así como de un vocabulario ajustado a las normas éticas. Leer en forma correcta, fluida y expresiva e interpretar adecuadamente las ideas que los textos contienen”. (P. Rico, 2008:2).

Para cumplir con este objetivo es necesario desarrollar en los educandos habilidades. Esto implica la ejecución adecuada de la acción y de su sistema de operaciones, con el consecuente logro del objetivo propuesto.

Un educando posee determinadas habilidades cuando pueda cultivar los datos, conocimientos o conceptos que se tiene al maniobrar con ellos para el esclarecimiento de las propiedades de las cosas y la resolución exitosa de las determinadas tareas teóricas o prácticas. Estas son componentes de la actividad.

Según A. Cuellar y G. Roloff (1977:69) las habilidades son “el producto de la asimilación de las acciones en condiciones tales que permiten su constante desarrollo”. Los investigadores Danilov y Skatkin (1978:127) expresan que “es un complejo pedagógico extraordinariamente complejo y amplio; es la capacidad adquirida por el hombre de utilizar creadoramente sus conocimientos y hábitos, tanto durante el proceso de actividad teórica como práctica”.

Por su parte, N. V. Savin (1979:71) plantea que las habilidades “son las capacidades de los hombres para realizar cualquier operación (actividad) sobre la base de la experiencia anteriormente recibida” y el investigador Héctor Brito (1987:21) expresa

que “las habilidades son acciones que el sujeto debe asimilar y por tanto dominar en mayor y menor grado y que esta medida, le permite desenvolverse adecuadamente en la realización de determinadas tareas”.

La habilidad es el dominio de la acción que los sujetos realizan en su actividad diaria. Esta implica conciencia de la acción, de su objetivo, de las condiciones en que ella se ejecuta y de los medios, procedimientos y vías para llevarla a cabo. Implica la ejecución adecuada de la acción y de su sistema de operaciones, con el consecuente logro del objetivo propuesto. Las habilidades por tanto son componentes automatizados de la actividad consciente, cuyos actos parciales se funden mediante las frecuentes repeticiones y la ejercitación de la misma actividad hasta que se convierte en acto unificado.

Formar una habilidad consiste, según Petrostky (1981), en lograr el dominio de un sistema de operaciones encaminado a la elaboración de la información obtenida del objeto y contenida en los conocimientos, así como las operaciones tendentes a revelar esta información. Las habilidades permiten apreciar la extensión y la profundidad de los conocimientos. Es importante precisar dos etapas en la adquisición de una habilidad. Estas etapas son la de formación y la de su desarrollo.

La formación de la habilidad es la etapa que comprende la adquisición consciente de los modos de actuar, cuando bajo la dirección del maestro el alumno recibe la orientación adecuada sobre la forma de proceder. Esta etapa es fundamental para garantizar la correcta formación de la habilidad.

Se habla de desarrollo de la habilidad cuando una vez adquiridos los modos de actuación, se inicia el proceso de ejercitación, es decir, de uso de la habilidad recién formada en la cantidad necesaria y con una frecuencia adecuada, de modo que vaya haciéndose cada vez más fácil de reproducir o usar, y se eliminan los errores. Cuando se garantiza la suficiente ejercitación decimos que la habilidad se desarrolla; son indicadores de un buen desarrollo; la rapidez y corrección con que la acción se ejecute. Son requerimientos en esta etapa de desarrollo de la habilidad el saber precisar cuántas veces, cada cuánto tiempo, y algo muy importante: de qué forma se concibe el trabajo.

El maestro debe tener en cuenta además que debe ejercitar la habilidad de manera que sea suficiente y diversificada, es decir la presentación de los ejercicios variados para evitar el mecanismo, el formalismo, la respuestas por asociación con algunas palabras de la orden o de la forma en que el ejercicio se presenta. Estos errores, anulan el aprendizaje, “eliminan” el pensamiento, la reflexión, la conducta inteligente.

Los alumnos han desarrollado habilidades cuando actúan con calidad y rapidez con los elementos que la componen. Sin embargo, no todos desarrollan las habilidades al mismo tiempo, por lo que es necesario saber como transcurre este proceso en cada uno de los alumnos durante las tareas de aprendizaje. El maestro debe tener en cuenta además que debe ejercitar la habilidad de manera que sea suficiente y diversificada, es decir la presentación de los ejercicios variados para evitar el mecanismo, el formalismo, la respuestas por asociación con algunas palabras de la orden o de la forma en que el ejercicio se presenta.

Algunas habilidades relacionadas con la ortografía son analizar ortográficamente las palabras, elaborar una regla ortográfica a partir de la observación de varias palabras, aplicar las reglas ortográficas a situaciones específicas, copiar textos sin incurrir en errores y escribir correctamente al dictado. También se encuentran: consultar el diccionario, utilizar correctamente los signos de puntuación y la tilde, así como autocorregir los errores en la escritura de las palabras.

Las reglas de acentuación tienen sus antecedentes a partir de que los alumnos aprenden a formar palabras partiendo del esquema gráfico. En 1. grado el maestro les enseña a dividir las palabras en sílabas. En 2. grado se trabaja con gran fuerza la división de palabras en sílabas, el reconocimiento de la sílaba acentuada y la distinción de la última, la penúltima y la antepenúltima sílaba.

En 3. grado se sugiere ejercitar la división de palabras en sílabas y la distinción de la última, penúltima y antepenúltima sílaba. Posteriormente se introduce la clasificación de las palabras atendiendo a su fuerza de pronunciación. En la unidad 2 se presentan las agudas, en la 5 las llanas (no se incluyen las que llevan tilde y presentan hiato) y en la 9 las esdrújulas (no se presentan las que tienen hiatos). En el resto de las unidades se ejercitan estas reglas.

En este grado los alumnos aprenden que las palabras que tienen la última sílaba acentuada se llaman agudas y llevan tilde cuando terminan en n, s o vocal. Las que tienen la sílaba acentuada en la penúltima sílaba se llaman llanas y generalmente llevan tilde cuando no terminan en n, ni s ni en vocal. Por último, las palabras que tienen acentuada en la antepenúltima sílaba son esdrújulas. Siempre llevan tilde.

Existen algunas condiciones previas a la introducción de las reglas de acentuación:

- Pronunciar correctamente las palabras.
- Realizar de forma correcta el análisis fónico (Desarrollo del oído fonemático).
- Dividir palabras en sílabas (Identificar diptongos e hiatos).
- Determinar la sílaba acentuada o tónica en cualquier palabra.
- Poseer conocimientos gramaticales elementales según el grado en que se encuentre el escolar, tales como: identificar por su forma, su función y su contenido las partes de la oración o categorías gramaticales (clases funcionales del léxico), o sea, sustantivos, adjetivos, verbos. (Coto, M., 2003).

A estas condiciones previas, en ocasiones, no se les brinda suficiente atención lo que ocasiona que los alumnos no asimilen el nuevo contenido. Además, aunque ya se encuentren en 4. grado, si manifiestan dificultades se deben seguir trabajando hasta lograr su aprendizaje.

Un procedimiento metodológico efectivo para la introducción de las reglas de acentuación (MINED, 2009) es el siguiente:

- “Los alumnos seleccionan, a partir de un texto, las palabras cuya sílaba tónica ocupe un lugar en específico (última, penúltima o antepenúltima sílaba). (conocimiento precedente).

a) Se orienta la escritura de todas estas palabras.

b) Se comparan las palabras para identificar las similitudes y diferencias entre ellas. Se reflexiona sobre la base de los argumentos de la comparación.

c) Se establecen conclusiones a partir de los hallazgos.

d) Se induce la reflexión sobre la regla ortográfica que se cumple para que los alumnos la expresan con sus palabras.

- El maestro a partir de la elaboración anterior declara la regla ortográfica como nuevo conocimiento". (MINED, 2009:7).

Por su parte, en 4. grado se orienta ejercitar este contenido. En todo momento el maestro debe velar porque sus alumnos apliquen acertadamente las reglas de acentuación en todos los textos que escriban. También en este grado se presenta el empleo de la tilde en palabras interrogativas y exclamativas que se utilicen en oraciones y párrafos (unidad 1) y en la unidad 5 (cuando se enseña el reconocimiento del hiato) se presentan los casos excepcionales de acentuación (ejemplos: Raúl, poesías, parecía).

Se debe destacar que aunque este contenido se inicia en los primeros períodos de 3. grado, de forma general, los alumnos pasan a los grados siguientes con dificultades en este contenido debido, fundamentalmente, a que el trabajo realizado por parte de los maestros no es efectivo, no se presentan tareas de aprendizaje novedosas y desarrolladoras y no se utilizan actividades que posibiliten la aplicación de las reglas generalmente los ejercicios que se presenta a los educandos son meramente reproductivos y no insisten en la fijación y la consolidación del contenido.

Algunas condiciones previas a la introducción de las reglas de acentuación son:

- Pronunciar correctamente las palabras.
- Realizar de forma correcta el análisis fónico (Desarrollo del oído fonemático).
- Dividir palabras en sílabas (Identificar diptongos e hiatos).
- Determinar la sílaba acentuada o tónica en cualquier palabra.
- Poseer conocimientos gramaticales elementales según el grado en que se encuentre el escolar, tales como: identificar por su forma, su función y su contenido las partes de la oración o categorías gramaticales (clases funcionales del léxico), o sea, sustantivos, adjetivos, verbos. (Coto, M., 2003).

Un procedimiento metodológico efectivo para la introducción de las reglas de acentuación (MINED, 2009) es el siguiente:

- "Los alumnos seleccionan, a partir de un texto, las palabras cuya sílaba tónica ocupe un lugar en específico (última, penúltima o antepenúltima sílaba). (conocimiento precedente).

a) Se orienta la escritura de todas estas palabras.

b) Se comparan las palabras para identificar las similitudes y diferencias entre ellas. Se reflexiona sobre la base de los argumentos de la comparación.

c) Se establecen conclusiones a partir de los hallazgos.

d) Se induce la reflexión sobre la regla ortográfica que se cumple para que los alumnos la expresan con sus palabras.

- El maestro a partir de la elaboración anterior declara la regla ortográfica como nuevo conocimiento". (MINED, 2009:7).

El alumno debe ser protagonista y el responsable de su propio aprendizaje. También se debe tener presente que aprender es comunicarse, desplegar actitudes, pensar, por lo que el aprendizaje tiene que ser socializador, no solo individualizado.

Para lograr que el alumno de 4. grado se sienta motivado por el aprendizaje de la ortografía, en las clases de Lengua Española debe predominar la selección de los textos, la variedad de los ejercicios y juegos, la orientación comunicativa de las tareas, la presencia de interesantes informaciones de carácter etimológico y algunas curiosidades sobre el idioma. No se debe olvidar que motivar es "cambiar las prioridades de una persona" (Pozo, 1998:73).

Los intereses cognoscitivos surgen y se desarrollan en la propia actividad docente, cuando el escolar asimila conscientemente los conocimientos científicos y domina los procedimientos generalizados que le permiten aplicar estos conocimientos a nuevas situaciones.

La asimilación de los contenidos se logrará en la medida en que el maestro organice y dirija convenientemente cada tarea de aprendizaje, ya que la organización y los

métodos de dirección de esta actividad constituye una de las principales vías para la formación del interés para el estudio. Es por eso que se debe tener presente a Julio Vitelio Ruiz (1975:47) cuando expresó que “la enseñanza de la ortografía tiene que ser motivada adecuadamente”.

De forma general en este capítulo se han realizado consideraciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua Española. Se realizó un bosquejo acerca del tratamiento de la ortografía en la escuela primaria. Se abordaron algunas consideraciones teóricas sobre la importancia del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para el tratamiento de la ortografía y algunas reflexiones sobre el trabajo con la acentuación. Finalmente se profundizó acerca del tratamiento de la acentuación en 4. grado.

CAPÍTULO II: TAREAS DE APRENDIZAJE DIRIGIDAS A DESARROLLAR HABILIDADES EN LA APLICACIÓN DE LAS REGLAS DE ACENTUACIÓN.

2.1- Resultados del diagnóstico.

EN CLASES DE LENGUA ESPAÑOLA OBSERVADAS EN LOS DIFERENTES GRUPOS DE LA ESCUELA PRIMARIA, “ANTONIO GUITERAS HOLMES” DEL MUNICIPIO DE SANCTI SPÍRITUS, DONDE SE ABORDA EL COMPONENTE ORTOGRÁFICO, SE HA PODIDO CONSTATAR QUE LOS ALUMNOS NO ESTÁN SUFICIENTEMENTE MOTIVADOS, NO PRESENTAN SUFICIENTES CONOCIMIENTOS Y TIENEN UN LIMITADO DOMINIO DE LAS REGLAS DE ACENTUACIÓN ESTUDIADAS, ASÍ COMO UN POBRE DESEMPEÑO EN SU APLICACIÓN. MIENTRAS ESCRIBEN NO PIDEN AYUDA NI ACLARAN SUS DUDAS CON EL MAESTRO NI CON SUS COMPAÑEROS. NO EMPLEAN CON SISTEMATICIDAD EL DICCIONARIO NI EL PRONTUARIO ORTOGRÁFICO. UN GRAN NÚMERO DE ELLOS NO AUTORREVISAN SUS TRABAJOS, NECESITAN DIFERENTES NIVELES DE AYUDA Y NO LE CONCEDEN SUFICIENTE IMPORTANCIA A ESTE COMPONENTE. DE FORMA GENERAL NO HAN DESARROLLADO HABILIDADES EN ESTE COMPONENTE.

Al conversar con ellos acerca de la ortografía, una gran parte plantea que no tienen interés por la escritura correcta de las palabras y no tienen motivación por el conocimiento ortográfico, además de que no la estudian con frecuencia y que no se les presentan tareas de aprendizaje variadas que sean de su agrado.

Durante las clases varios de los educandos se con poco dominio acerca del tema que se trataba, no lograban centrar su atención y no manifestaban suficiente dominio de las reglas de acentuación. Algunos no sabían reconocer la sílaba acentuada ni el lugar que esta ocupa en la palabra. Necesitaron diferentes niveles de ayuda para realizar su trabajo y a la hora de ejecutarlo se mostraban inseguros. Muy pocos educandos mostraron satisfacción por los resultados de su trabajo y no presentaban interés por la corrección de los errores ortográficos. Algunos escriben las palabras y después no las revisan ni le preguntan al maestro sus dudas.

Al revisar los documentos normativo, fundamentalmente el libros de texto de Español, los cuadernos y Orientaciones Metodológicas se pudo apreciar que se proponen actividades para emplear las reglas de acentuación pero no son suficientes

ni variados, los niveles de complejidad no siempre se cumplen y algunas no responden al enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Al revisar las libretas y las comprobaciones de los sujetos se ha podido apreciar que no aplican al escribir las reglas de acentuación estudiadas y de forma general se aprecian insuficiencias en el trabajo con el componente ortográfico en 4. grado.

2.2 Propuesta de solución y su fundamentación.

El aprendizaje, según Doris Castellanos (2001:5) es un “proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer convivir y ser construidos en la experiencia sociohistórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relevantes duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad”.

El aprendizaje es “el proceso de apropiación por el niño de la cultura, bajo condiciones de orientación e interacción social. Hacer suya esa cultura, requiere de un proceso activo, reflexivo, regulado, mediante el cual aprende, de forma gradual, acerca de los objetos, procedimientos, las formas de actuar, las formas de interacción social, de pensar, del contexto histórico social en el que se desarrolla y de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo” (Rico, P., 2008:1). Este es el resultado de la unidad de la actividad externa e interna del sujeto y que sólo puede darse en la unidad de ambas.

Por su parte, las tareas de aprendizaje son las “actividades que se conciben para realizar por el alumno en la clase y fuera de esta, vinculadas a la búsqueda y adquisición de los conocimientos y al desarrollo de habilidades” (Rico, P., 2004:105).

La formulación de la tarea les plantea a los alumnos determinadas exigencias que deberán responder a los diferentes niveles de asimilación planteados en los objetivos. El maestro, cuando planifica sus clases, debe tener en cuenta este aspecto, de manera que logre un mayor desarrollo en el educando una vez que este ha asimilado la esencia de los conceptos y procedimientos como parte de la realización de las tareas en el nivel reproductivo, ofreciéndoles posibilidades de

ejercicios mediante los cuales pueda transferir esos conocimientos a nuevas situaciones (aplicación), así como tareas que le exijan niveles de creatividad.

Las tareas deben indicar a los alumnos un conjunto de operaciones a realizar con el conocimiento, desde su búsqueda hasta la suficiente ejercitación, si se trata del desarrollo de una habilidad. Pueden conducir a la reflexión, profundización, suposición, búsqueda de nueva información, entre otras.

La orientación de estas tareas comunicativas en situaciones sociales de comunicación, las que se asumen como tareas de aprendizaje, asociadas al logro de un objetivo en el aprendizaje comunicativo de la lengua, constituyen el puente entre la competencia comunicativa real que poseen los alumnos y su competencia potencial y deseada; es decir, apoyándonos en la teoría de la zona de desarrollo real y potencial, ellas generan en el estudiante la contradicción entre las necesidades comunicativas que surge de la exigencia planteada en nuevos contextos de comunicación, y sus potencialidades para satisfacerla mediante los conocimientos y habilidades que poseen y los que podrán adquirir con la dirección acertada del maestro. Dichas tareas están asociadas a los procesos cognitivos, comunicativos y socioculturales y permiten la interrelación entre las dimensiones del discurso: sintácticas, semántica y pragmática.

Para la concepción de las mismas se asume una orientación filosófica materialista y dialéctica en relación con el trabajo de la ortografía desde la clase de Lengua Española tomando como base el papel del maestro en el desarrollo de la actividad práctica y transformadora del sistema educacional cubano y el protagonismo del alumno en la búsqueda del conocimiento.

Estas tareas tienen como fundamentación psicológica, que parten del diagnóstico inicial de los estudiantes teniendo en cuenta las posibilidades de cada uno, según la teoría de la zona de desarrollo próximo. Además, permite conocer mejor los procesos que intervienen en el pensamiento, así como las peculiaridades y diferencias de los individuos.

Las tareas de aprendizaje dirigidas al desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas de acentuación en los escolares de 4. grado. Se conciben para que el

maestro sea un orientador y los alumnos ejecuten en las clases de Lengua Española cada acción de forma independiente o con ayuda de otro alumno. Incluyen además acciones de sistematización, fijación y consolidación del contenido en si.

Las tareas de aprendizaje que se presentan en esta tesis favorecen la estimulación del pensamiento y el desarrollo de habilidades para la aplicación de las reglas de acentuación, propician la búsqueda y utilización del conocimiento.

Al confeccionarlas se tuvieron en cuenta un ascenso gradual en las exigencias en correspondencia con las necesidades y dificultades así como las características de los textos utilizados. También las posibilidades que ofrecen los programas de estudio, la tecnología educativa y los diferentes textos, así como la flexibilidad que brinda el programa de Lengua Española y las potencialidades del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Propician la actividad y el trabajo en parejas y equipos y responden a las exigencias del grado y a las características de los alumnos en el momento del desarrollo en que se encuentran. Contienen presentaciones atractivas y aumentan la motivación y los deseos de aprender.

Para su confección se tuvo en cuenta las características de los alumnos de 4. grado y el momento del desarrollo en que se encuentran. (Rico, P. et al., 2008). Los niños de entre 9 y 10 años culminan el cuarto grado con la consolidación de aspectos importantes de su desarrollo, como es lo relacionado con el carácter voluntario y consciente de sus procesos psíquicos cuyo paso gradual se inició en el momento anterior y debe consolidarse en este.

Los logros a obtener “exigen continuar con las formas de organización y dirección de una actividad de aprendizaje reflexivo, sobre la base de los requerimientos señalados para los grados iniciales. Es posible lograr ya al terminar el cuarto grado, niveles superiores en el desarrollo del control valorativo del alumno de su actividad de aprendizaje, acciones que juegan un papel importante en elevar el nivel de conciencia del niño en su aprendizaje. Los aspectos relativos al análisis reflexivo y la flexibilidad como cualidades que van desarrollándose en el pensamiento, tienen en este momento mayores potencialidades para ese desarrollo, de ahí la necesidad de que el maestro, al dirigir el proceso, no se anticipe a los razonamientos del niño y

de posibilidades al análisis reflexivo de errores, de ejercicios sin solución, de diferentes alternativas de solución, que como se señaló con anterioridad, constituyen vías importantes para el desarrollo del pensamiento". (Rico, P. et al., 2008:42).

En cuanto a la memoria lógica deberá continuar trabajándose con materiales que permitan establecer relaciones mediante medios auxiliares, modelos, entre otros, y que sirvan de apoyo para la fijación de textos, imágenes, que el niño puede repetir en forma verbal o escrita, o en forma gráfica mediante la realización de esquemas, dibujos, etc. Esta reproducción no puede hacerse de forma mecánica por lo que el maestro siempre debe buscar mecanismos que le permitan valorar si el alumno tiene significados claros de lo que reproduce y alcanza un nivel de comprensión adecuado.

El niño en esta etapa debe lograr mayor independencia al ejecutar sus ejercicios y tareas de aprendizaje en la clase. Algunos maestros mantienen su tutela protectora que inician desde el preescolar, guiando de la mano al niño sin crear las condiciones para que este trabaje solo, a veces hasta razonando por él un determinado ejercicio, comportamiento que justifican planteando que los niños no pueden solos.

Es muy importante que el educador tenga en cuenta que al igual que en el aprendizaje en la clase, en las diferentes actividades extraclases, debe ir logrando mayor nivel de independencia en los niños, conformando junto con ellos la planificación y ejecución de las actividades. (Rico, P., 2004).

La autovaloración, es decir el conocimiento del niño sobre sí mismo y su propia valoración de su actuación, ejerce una función reguladora muy importante en el desarrollo de la personalidad en la medida que impulsa al individuo a actuar de acuerdo con la percepción que tiene sobre su persona y esto constituye un aspecto esencial a desarrollar desde las primeras edades escolares, es decir, desde el propio preescolar. (Rico, P. et al., 2008:44,45).

En relación con la autovaloración, es necesario también conocer que desde las primeras edades el niño recibe una valoración de los adultos que le rodean sobre su

actividad, de su comportamiento, que de preescolar a segundo grado incluye la valoración que hace su maestro de él. En estas primeras edades el aún no posee suficientes parámetros para autovalorarse, sin embargo, las investigaciones han demostrado que si entre los 8 y 9 años se enseñan determinados indicadores para valorar su conducta y su actividad de aprendizaje, su autovaloración se hará más objetiva y comenzará a operar regulando sus acciones. (Rico, P. et al., 2008:45).

En los grados tercero y cuarto el maestro puede incluir dentro de diferentes contenidos objeto de aprendizaje cuáles son los indicadores que le permiten hacer un control valorativo objetivo de la ejecución de las tareas planteadas, así como de su comportamiento. (Rico, P. et al., 2008).

En este momento del desarrollo que se encuentran los escolares de 4. grado se requiere que la acción pedagógica del educador se organice como un sistema, que permita “articular de forma coherente la continuidad del trabajo con tercero de forma que al culminar el cuarto grado, los conocimientos, procedimientos, habilidades, normas de conducta y regulación de sus procesos cognoscitivos y comportamientos, permitan una actuación más consciente, independiente y con determinada estabilidad en el escolar”. (Rico, P. et al., 2008:46).

A continuación aparecen las tareas de aprendizaje diseñadas:

Tarea de aprendizaje 1.

Título: Reconociendo la sílaba tónica.

Objetivo: Reconocer la sílaba tónica en las palabras.

Se les comunica que seguidamente podrán ver un ejercicio de completar, donde se le dan las características del concepto, para que reconozcan la regla de acentuación que le corresponda a cada uno.

Se presenta a los alumnos un fragmento de la obra martiana “Nené traviesa”

A Nené le gusta más jugar a “mamá”, o “atiendas”, o “a hacer dulces” con sus muñecas, que dar la lección de “treces y de cuatros” con la maestra que viene a enseñar. Porque Nené no tiene mamá: su mamá se ha muerto: y por eso tiene Nené maestra. A hacer dulces es a lo que le gusta más a Nené jugar. ¿y por qué será?:

¡quién sabe! Será porque para jugar a hacer dulces le dan azúcar de veras: por cierto que los dulces nunca le salen bien de la primera vez: ¡son unos dulces más difíciles!: siempre tiene que pedir azúcar dos veces. Y se conoce que Nené no les quiere dar trabajo a sus amigas; porque cuando juega a paseo, o a comprar, o a visitar, siempre llama a sus amiguitas; pero cuando va hacer dulces, nunca.

¿De quién se habla en este fragmento?

¿Cómo era Nené?

¿Conoces a alguna niña que se parezca a ella?

Se presentan varias palabras extraídas de este texto.

difíciles lápiz azúcar algún cantando acostó mirándola

a) Pronuncia estas palabras.

b) Divídelas en sílabas.

c) Señala la sílaba tónica de cada una.

d) ¿Qué lugar ocupa en la palabra?

Se procede a la revisión de esta actividad por dúos.

Seguidamente se orienta extraer del texto seis sustantivos. Estos deben pronunciarlo correctamente, señalar la sílaba acentuada y decir el lugar que ocupa en la palabra.

Después se orienta escribir un texto en el que empleen los sustantivos extraídos.

Como tarea se orienta extraer del texto construido varias palabras que cumplan con estos esquemas referidos a la fuerza de pronunciación.

— — — — — — — — — — — —
— — — — — — — — — — —

Tarea de aprendizaje 2.

Título: El pescador y el pez

Objetivos: Reconocer la sílaba acentuada en las palabras agudas.

Desarrollo:

Se presenta un fragmento del video “Pescadores del Toa”

A partir de su observación se conversa acerca de los pescadores y se analiza la palabra pescador teniendo en cuenta su fuerza de pronunciación.

Se recuerda que las palabras que tienen la sílaba acentuada en la penúltima sílaba se llaman llanas. Generalmente llevan tilde cuando no terminan en n, ni s ni en vocal.

Seguidamente se lee el texto “El pescador y el pez”.

Un hombre pescaba una tarde en un río. Después de un largo rato un pez mordió el anzuelo.

Era un pez pequeño, de color gris y grandes ojos amarillos y negros. Aunque un poco delgado, podría servir para calmar el apetito de una persona.

El pescador le quitó el anzuelo de la boca y cuando iba a colocarlo en la bolsa, el pez le dijo:

-Por favor, pescador, no seas malo. Échame al agua.

-¿Y por qué habría de soltarte? – respondió el pescador. Tú serás mi comida de hoy.

-Pero ahora soy pequeño. Si me sueltas y me pescas cuando sea mayor, te seré más útil.

-Pescarte después, ¿verdad? – repuso el hombre. Ahora eres mío. ¿Quién me asegura que podré pescarte nuevamente si te suelto ahora?

Después se pregunta:

1-¿Cómo valoras la actuación del pescador?

2- Si te encontraras con el pez de esta lectura, qué le dirías.

3- En el texto aparecen varias palabras agudas. Pronúncialas correctamente.

4- Busca y escribe palabras que se correspondan con estos esquemas gráficos.



. Pronúncialas.

. Sepáralas en sílabas.

. Señala la sílaba acentuada. Dí qué tipo de palabra son por su acentuación.

5- Extrae todas las que no llevan tilde.

6- Explica por qué las palabras agudas del último párrafo llevan tilde.

7- Rectifica en este texto los errores de acentuación que aparecen.

El pescador salio muy alegré para su casa. Al llegar la esposa lo recibio muy contenta. Al poco rato escamó el pescado y lo guardo en el congeladór.

Para autorrevisar tu trabajo debes tener en cuenta que:

- ❖ Para clasificar las palabras debes: dividir las palabras en sílabas, recocer la sílaba acentuada, identificar el lugar que ocupa en la palabra y clasificarla.
- ❖ Las palabras que tienen la sílaba acentuada en la última sílaba se llaman agudas. Generalmente llevan tilde cuando terminan en n, ni s y vocal.

Tareas de aprendizaje 3.

Título: ¿Quién soy?

Objetivos: Escribir correctamente palabras agudas.

El maestro presenta un video del mártir de la escuela.

Luego pregunta:

¿Cuándo y dónde nació?

¿Qué deporte le gustaba practicar desde la infancia?

¿Por qué no quería estar en contra de Fidel ni en la pelota?

¿Por qué se le llamaba el Héroe de Yaguajay?

¿Crees que debemos imitar la conducta de Camilo Cienfuegos? ¿Por qué?

¿Qué hace todo el pueblo cubano todos los 28 de octubre?

¿Qué valores debemos de imitar de Camilo?

Se les orienta buscar en su libro de texto la lectura titulada “Cómo conocí a Camilo”, (fragmento del escritor William Gálvez).

¿A quién conoció William Gálvez?

¿Cómo describe a Camilo?

¿En qué lugar lo conoció?

¿Qué cualidades resalta de nuestro héroe de Yaguajay?

Pronuncia correctamente la palabra Yaguajay.

¿Dónde presenta la sílaba acentuada?

¿Qué lugar ocupa en la palabra?

Clasifícala según su acentuación.

Aquí se recuerda la regla de acentuación de las palabras agudas.

¿Quién era el médico de allí?

¿Por qué a la palabra allí se le coloca tilde? Explícalo.

2. Lee de nuevo el texto.

Extrae una palabra aguda con tilde y una sin tilde. Divídelas en sílabas.

Señala la sílaba acentuada.

¿Qué hiciste para reconocerlas?

Explica cuándo llevan tilde las palabras agudas.

Escribe oraciones con estas palabras.

Se concluye con un dictado selectivo.

Tarea de aprendizaje 4.

Título: El ciervo y la fuente.

Objetivos: Clasificar y acentuar palabras llanas.

Desarrollo:

Se presenta la palabra zoológico. Se analiza su ortografía y su significado.

Seguidamente se presenta una lámina sobre u zoológico y se realizan las siguientes preguntas: ¿Qué observas? ¿Qué animales aparecen allí? ¿Cómo podemos proteger la fauna?

En esta parte se destaca el ciervo y se analiza su ortografía.

Seguidamente se presenta el título: “El ciervo y la fuente”. Se pronuncian estas palabras, se determina la sílaba acentuada. También se analiza la ortografía de estas palabras y se procede a leer el texto.

Un ciervo que bebía en una cristalina fuente se vio reflejado en el agua y se sintió admirado y orgulloso de la belleza de sus cuernos, pero avergonzado de la fealdad de sus patas. En esto, la trampa de los cazadores y el ladrido de los perros le avisaron del peligro que corría; y empezaron una veloz carrera, pronto escapó de sus terribles perseguidores; pero las ramas de un árbol se le enredaron en los cuernos y lo detuvieron en su huida. No consiguió escapar y los cazadores lo alcanzaron. Al morir, el ciervo expresó:

- Ahora veo que lo más que me gustaba no me servía para nada, y en cambio lo que me avergonzaba es lo que pudo haberme salvado.

Después se pregunta:

1-¿Qué opinas de la actuación del ciervo?

2-¿Creen ustedes que si el ciervo hubiera logrado escapar habría llegado a la misma conclusión?

3-¿Cuál de los siguientes adjetivos podría aplicársele al ciervo?

1.___ interesado

2.___ astuto

3.___ ingenuo

4.___ precavido

4- Pronuncia correctamente estas palabras.

¿En qué lugar tienen la mayor fuerza de pronunciación?

Clasifica estos adjetivos teniendo en cuenta la sílaba acentuada.

Explica por qué no llevan tilde.

Escribe otros adjetivos que se clasifiquen igual que estos y que no lleven tilde.

5- Lee el texto que allí aparece y extrae de estas palabras llanas terminadas en:

_____r _____o _____s

_____n _____a _____e

6- Dentro de este rectángulo aparecen algunas palabras que no están correctamente tildadas. Señálalas y rectifícalas.

fuénte	ladridos	córre	escápa	precavido	árbol	ciérvo
cazador	bósque	leñadór	pelúdo	trámpa	berrído	cuernos

7. Se realiza un dictado explicativo.

¿En qué hubo insuficiencias? ¿Por qué se pudieron detectar? ¿Qué hicieron para corregirlas?

8-Escribe un breve texto en el que emplees algunas de las palabras trabajadas en esta tarea.

Para autorrevisar tu trabajo debes tener en cuenta que:

- Para identificar la palabra debes: dividir las palabras en sílabas, reconocer la sílaba acentuada, identificar el lugar que ocupa en la palabra y clasificarla.

- Las palabras que tienen la sílaba acentuada en la penúltima sílaba se llaman llanas. Generalmente llevan tilde cuando no terminan en n, ni s ni en vocal.

Tarea de aprendizaje 5.

Título: Las nubes ortográficas.

Objetivos: Explicar por qué las palabras son llanas.

El maestro presenta un video donde se aprecia un día de lluvia. Seguidamente se conversa acerca de la importancia del agua para la vida y su uso racional. También de la fertilidad que le causa al suelo

¿Sabes qué es el PAURA?

¿Quiénes participaron en este curso en el concurso del PAURA?

¿Por qué crees importante el cuidado de las aguas de nuestro planeta?

¿Qué medidas se toman en tu escuela para ahorrar el agua?

¿Menciona algunos usos del agua?

¿Qué medidas debemos cumplir en caso de ser amenazados por un ciclón?

Se analizan las palabras **agua** y **fértil**.

Escríbelas. Sepáralas en sílabas. Señala la sílaba acentuada. Explica por qué una lleva tilde y la otra no.

Menciona la regla de acentuación que cumplen.

Seguidamente se presenta un afiche que tiene como texto: "El agua es fuente de vida".

4. Lee de nuevo el mensaje del afiche.

Busca y escribe dos palabras llanas y explica por qué se acentúan o no.

Pronúncialas. Escríbelas. Sepáralas en sílabas. Señala la sílaba acentuada.

Seguidamente se les informa que observarán varias nubes que contienen palabras escritas, para que las clasifiquen en agudas, llanas y esdrújulas.

a) Separa en sílabas las palabras.

b) Subraya la sílaba acentuada.

c) Construye un texto donde expreses por qué es importante el cuidado y la protección de las aguas de nuestro planeta.

Para evaluar la actividad se les explica que:

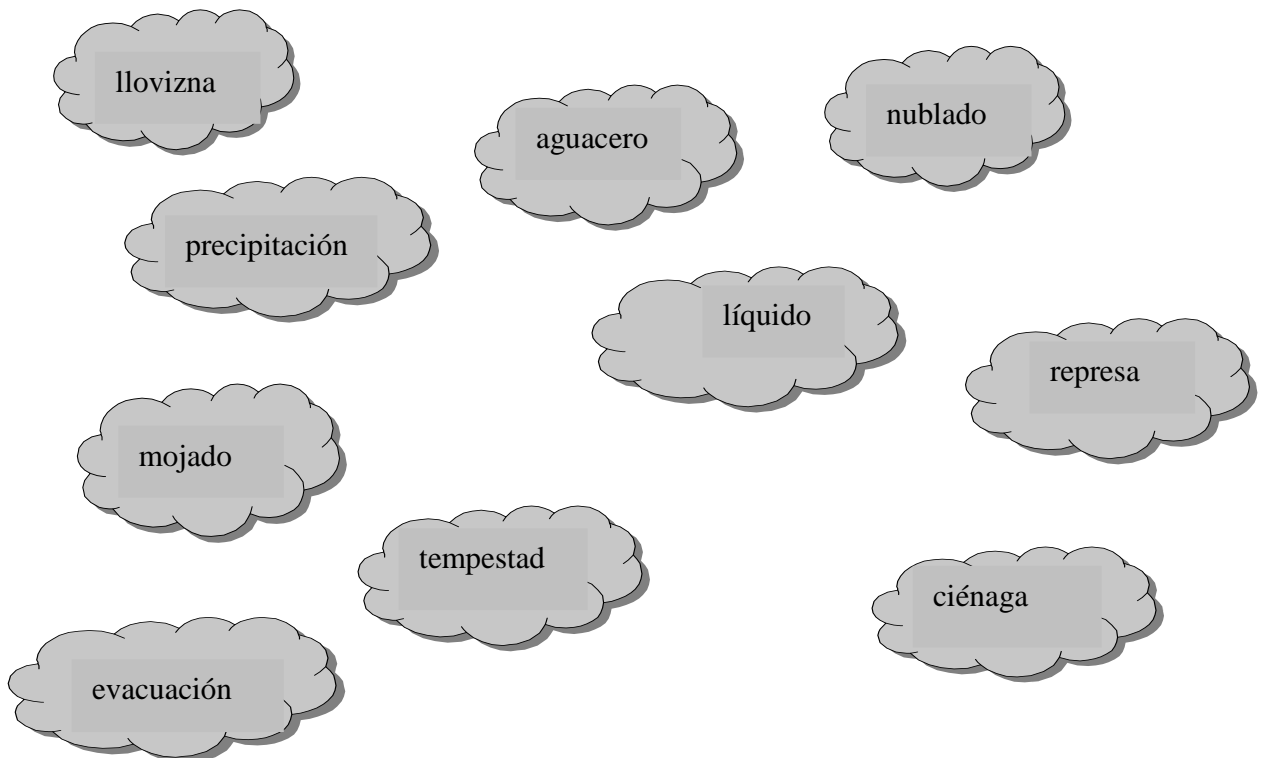
Si las escribe correctamente y con buena caligrafía obtendrán cinco puntos.

Si las escribe bien, pero no emplea buena caligrafía, su calificación es de cuatro puntos.

Si se equivoca en una palabra es evaluado con cuatro puntos.

Al cometer dos errores obtiene tres puntos.

Y si comete dos errores obtiene dos puntos y más de dos no tiene puntuación.



Tarea de aprendizaje 6.

Título: No la dejes correr.

Objetivos: Explicar las reglas de acentuación de las palabras esdrújulas.

Desarrollo:

Establecer una conversación con los estudiantes sobre la importancia del agua.

¿Qué importancia le concedes? ¿Cómo podemos ahorrarla? ¿Qué lectura hemos trabajado en el software educativo relacionadas con el ahorro?

Sabes qué quiere decir la palabra hidráulico. Se analiza por su significado y su acentuación.

Se recuerda que las palabras que tienen la sílaba acentuada en la antepenúltima sílaba se llaman esdrújulas y siempre llevan tilde.

Se invita a los alumnos a leer el texto “No la dejes correr”.

Los recursos hidráulicos en Cuba son escasos. El agua que utilizamos proviene fundamentalmente de la lluvia que se acumula en cavernas o en embalses. El archipiélago sufre la más intensa sequía de los últimos 70 años, apenas llovizna, y por ello, las aguas subterráneas escasean y muchas presas están secas. En algunos poblados, sobre todo en la zona oriental, ya no se recibe el líquido vital por las pilas, las tierras están reseca, y la situación puede empeorar.

(Revista Zunzún 214, Adaptación)

Después se pregunta:

1-¿Por qué debemos ahorrar el agua?

2- ¿Qué le aconsejas a las personas que no la cuidan ni la ahorran?

3- Observa la palabra líquido.

Pronúnciala.

¿Dónde tiene la fuerza?

¿Qué lugar ocupa?

¿Qué tipo de palabra es?

¿Cuál es su regla de acentación?

4- En el texto aparecen varias palabras esdrújulas. Extráelas todas, pronúncialas y explica por qué llevan tilde.

5- Rectifica en estas oraciones relacionadas con el agua los errores de acentuación que aparecen.

- En el círculo de interés nos explicaron la importancia del ahorro del agua.
- Los médicos explican la necesidad de hervir el agua para beber.
- Los pioneros desde sus escuelas forman un gran ejército para juntos combatir el despilfarro.
- Todos los estudiantes estaban de acuerdo en cerrar los salideros de agua.

6- Se realiza un dictado selectivo. El maestro lee el texto completo, pero los escolares sólo escribirán las palabras esdrújulas. El maestro lee de nuevo el texto. Los escolares realizan la autorrevisión de manera individual.

¿En qué se equivocaron?

¿Qué hicieron con los errores cometidos?

¿Cómo pudieron detectarlos?

Para autorrevisar tu trabajo debes tener en cuenta que:

- Para clasificar las palabras debes: dividir las palabras en sílabas, reconocer la sílaba acentuada, identificar el lugar que ocupa en la palabra y clasificarla.
- Las palabras que tienen acentuada en la antepenúltima sílaba son esdrújulas. Siempre llevan tilde.

Tarea de aprendizaje 7.

Título: El delfín ortográfico.

Objetivos: Clasificar palabras en agudas, llanas y esdrújulas.

Se conversa con los alumnos sobre la vida de los delfines en los delfinarios, las actividades que realizan los trabajadores para lograr que estos animales realicen

diferentes actividades, el cuidado, protección, alimentación, así como su salud, reproducción, además se les informa sobre la inteligencia que poseen los mismos, la protección del medio ambiente que debemos tener cuando visitamos estos lugares y las playas.

Se le reparten a los alumnos unas tarjetas en las que aparece un texto relacionado con los delfinarios.

a) Busca y escribe en tres columnas diferentes las palabras agudas, llanas y esdrújulas extraídas del texto que aparece en la tarjeta.

agudas	llanas	esdrújulas

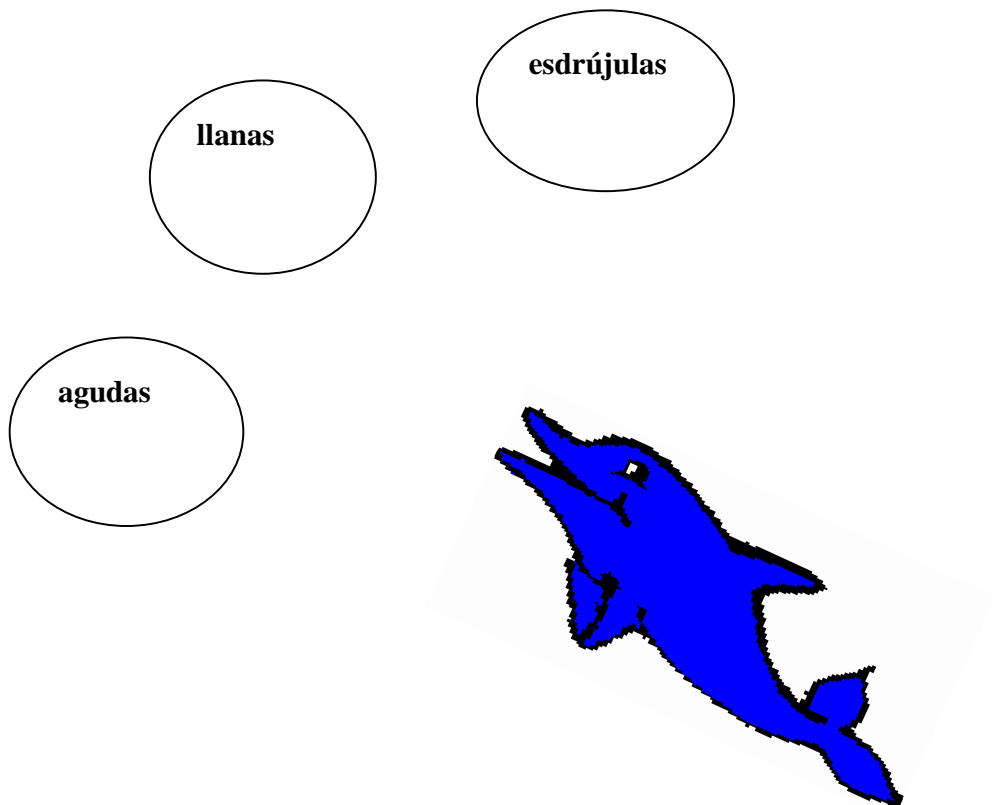
Después el maestro los motiva para que, mediante el delfín ortográfico, clasifiquen las palabras que se les dictará en agudas, llanas y esdrújulas y esto lo realizarán en dúos, se divide el aula en tres partes y se les explica que se le van a dictar palabras a cada equipo que deben escribir en la pizarra, por alumnos seleccionados.

Si los alumnos mantienen buena disciplina y las escriben correctamente tienen la máxima calificación, cinco puntos.

Al tener dos o tres errores obtienen cuatro puntos. Por cometer cuatro errores obtienen tres puntos. Por más de cuatro no tiene puntuación.

Las palabras se escriben debajo de cada regla.

Palabras: marea, delfín, depósito, líquido, delfín, oxígeno, ocasión, abdomen, aleta, mangle, corazón, ciénaga, empezó, túnel, saltó.



Al final los alumnos deben construir un texto donde empleen algunas de esas palabras.

Tarea de aprendizaje 8.

Título: Tirando al blanco.

Objetivo: Clasificar las palabras en agudas, llanas y esdrújulas.

Desarrollo:

Se comienza conversando acerca del último texto leído en el aula donde los personajes jugaban al tiro al blanco.

¿Te gustó esa lectura? ¿Por qué?

¿Cuál de ellos fue el más valiente y capaz?

¿Haz jugado al tiro al blanco?

Se escriben en la pizarra las palabras: tiro, círculo, capaz.

Se dividen en sílabas, se señala la sílaba acentuada y el lugar que esta ocupa en la palabra. Seguidamente se recuerdan las reglas de acentuación y a continuación se pregunta:

¿Por qué la palabra “tiro” es llana?

¿Por qué no se acentúa?

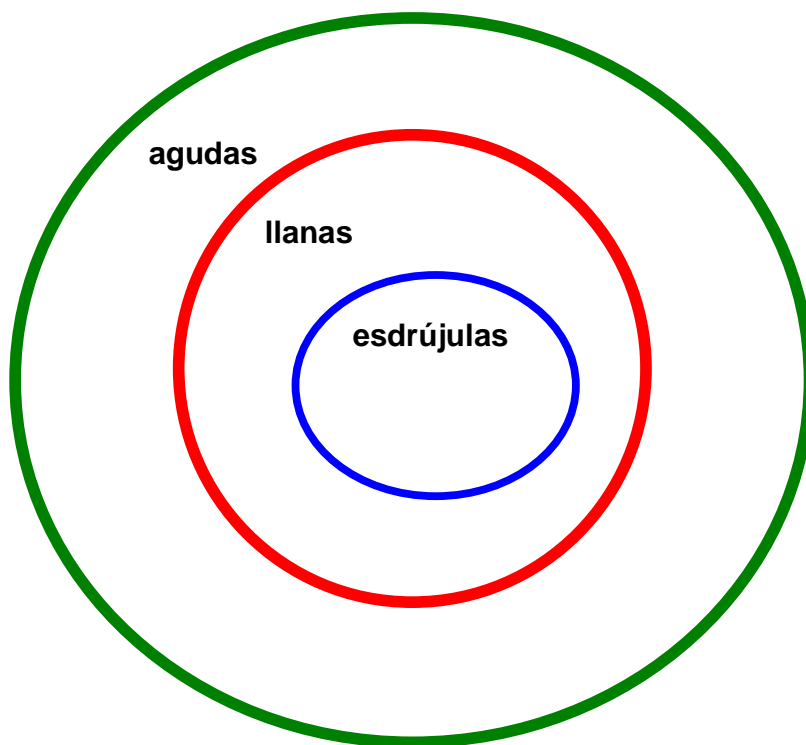
¿Por qué al escribir la palabra “círculo” se le colocó una tilde?

Menciona otras palabras con estas características ortográficas.

Seguidamente se invita a todos los integrantes del aula, agrupados en parejas, a participar en una actividad de tiro al blanco, pero esta vez sin rifle ni arco, sino con el lápiz. Se les entrega una hoja que tiene dibujada una diana y en la pizarra se escribe un grupo de palabras.

Los alumnos deben escribir sus respuestas, teniendo en cuenta la clasificación de las palabras en agudas, llanas y esdrújulas, dentro de la diana.

Las palabras son las siguientes: jugar, diana, blanco, ganará, círculo, pioneros, explorador, grandísima, perdón, lápiz.



Para autorrevisar tu trabajo debes tener en cuenta que:

- Las palabras que tienen la última sílaba acentuada son agudas.
- Las palabras que tienen la sílaba acentuada en la penúltima sílaba son llanas.

Las palabras que tienen acentuada en la antepenúltima sílaba son esdrújulas

Tarea de aprendizaje 9.

Título: Escríbeme correctamente.

Objetivos: Escribir correctamente palabras agudas, llanas y esdrújulas.

Desarrollo:

Orientar buscar la página 131 del libro de Lectura y preguntarles:

¿Qué tipo de texto es el que aparece en la página?

¿Por qué lo sabes?

¿Qué pasos no pueden faltar en las cartas?

¿Quién escribió esa carta?

¿Dónde se encontraba Martí cuando la escribió?

¿A quién la dirigió?

Observa cada una de las palabras escritas.

- a) Sepáralas en sílabas.
- b) Encierra en un círculo la sílaba acentuada.
- c) Clasifícala según su acentuación.
- d) ¿Cuáles son llanas, agudas o esdrújulas?
- e) Clasifícalas por su acentuación.
- f) Construye un texto donde las emplees.

La revisión se realizará a través de la autorrevisión y el autocontrol que realice cada alumno de lo escrito.

Tarea de aprendizaje 10.

Título: Con tilde o sin ella.

Objetivos: Colocar la tilde en palabras agudas, llanas y esdrújulas.

Desarrollo:

Conversar con los alumnos sobre la lectura que aparece en el libro de texto en la página 45 titulada “La vida de Ernesto Che Guevara” donde se narra una anécdota del Che en el municipio de Jatibonico, y donde aparecen varias palabras agudas, llanas y esdrújulas. Invitarlos a realizar la actividad de colocar la tilde en caso de que las lleve a las palabras que se les presentarán a continuación y fueron escogidas del texto antes mencionado.

Se recuerda lo estudiado en clases anteriores.

¿Cuándo una palabra es aguda?

Menciona cinco ejemplos.

¿Por qué sabes cuándo una palabra es llana?

¿Qué condición debe cumplir una palabra para que sea esdrújula?

Menciona tres ejemplos.

Luego de recordado los conceptos se invita a los alumnos a realizar dicha actividad, donde deben cumplir con las indicaciones dadas, además de mantener buena caligrafía.

dejeme proxima empezo

decidi guerrillero monte

yegua potrero cayo

decirselo compañeros castigado

Luego de revisado, te invito a que redactes un texto donde emplees algunas de estas palabras, debes tener presente la ortografía y caligrafía al redactarlo.

Para revisar la actividad deben:

- El alumno que escriba correctamente todo el texto y tenga buena caligrafía obtienen cinco puntos.
- Si las escriben bien, pero no emplean la caligrafía adecuada, obtiene cuatro puntos.
- Al tener un error, alcanzará tres puntos.
- Al tener dos errores, obtienen dos puntos.
- Si comete más de dos errores, no tienen puntuación.

Tarea de aprendizaje 11.

Título: El árbol ortográfico.

Objetivos: Escribir correctamente palabras en agudas, llanas y esdrújulas.

Desarrollo:

Se realiza una conversación sobre las lecturas que se han trabajado relacionadas con las plantas con flores, sobre su cuidado y protección. Cuando mencionen las rosas se les explica que se emplean para la fabricación de perfumes, medicamentos, jabones, cremas y otras cosas, pero que también se utilizan para regalos de cumpleaños, días de las madres y adornos.

Pronuncia en voz alta esta palabra.

¿Dónde lleva su fuerza de pronunciación?

Clasifícala en agudas, llanas o esdrújulas.

¿Por qué no debemos ponerle tilde?

¿Qué regla cumple?

Hacer referencia a que en la flora de nuestra patria tenemos la mariposa y que nuestros mambises la empleaban para llevar mensajes de un lugar a otro sin ser visto por los españoles. Por eso en nuestra escuela, representando a María Silvia, en el correo mambí se hacen llegar diferentes noticias a los demás miembros del colectivo.

¿Qué plantas tenemos sembradas en las áreas verdes de la escuela?

¿Qué importancia tienen?

¿Quiénes las atienden?

¿Para qué se sembraron en esos lugares?

Observa el siguiente ramo de flores donde aparecen varias palabras:

- Divídelas en sílabas.
- Subraya la sílaba acentuada de cada una.
- Clasifícalas por su acentuación.
- Explica por qué están acentuadas tres de ellas.
- Escribe oraciones con ellas.



Para autorrevisar tu trabajo debes tener en cuenta que:

❖ Para clasificar las palabras debes: dividir las palabras en sílabas, identificar la sílaba acentuada y el lugar que ocupa en la palabra. Posteriormente debes clasificarla.

2.3 Validación de las tareas de aprendizaje diseñadas.

Resultados del pre -tes.

La aplicación de diferentes instrumentos en el pre-test permitió constatar el desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas de acentuación que poseen los escolares de 4. grado. Entre estos se encuentran la el análisis de documentos (anexo 1), la prueba pedagógica (anexo 2) y la observación a los alumnos durante la clase (anexo 3). A continuación se ofrece una descripción de los resultados obtenidos y la evaluación de los indicadores declarados en cada dimensión mediante la aplicación de una escala valorativa para la evaluación integral de la variable dependiente que comprende los niveles bajo, medio y alto (Anexo 4). Por otra parte, para la evaluación integral de la variable dependiente en cada sujeto de investigación, se determinó que el nivel bajo comprende al menos 5 indicadores bajos, el nivel medio comprende al menos 5 indicadores medios y el nivel alto comprende al menos 5 indicadores altos y no más de 2 bajos.

Al realizar el análisis de documentos (Anexo 1) para constatar las posibilidades que brindan los Programas, Orientaciones Metodológicas y libros de texto de Lengua Española para desarrollar habilidades en la acentuación de palabras y para elevar el nivel de la calidad en el trabajo ortográfico se pudo constatar que en el Programa del grado aparecen reflejados los objetivos para este trabajo. En las Orientaciones Metodológicas del grado no son suficientes las explicaciones que aparecen para la realización del trabajo ortográfico, aunque los maestros se pueden remitir a las que aparecen en las de tercer grado. Además se sugiere trabajar este contenido en muy pocas unidades. En los Ajustes Curriculares se pueden encontrar los objetivos que se han introducido en la enseñanza primaria, además de valiosas explicaciones y estrategias, aunque no aparece ninguna para la acentuación.

Los ejercicios que aparecen en el libro de texto no son suficientes y no propician el desarrollo de habilidades para la acentuación de palabras agudas llanas y esdrújulas. En estos no aparecen suficientes tareas de aprendizaje con enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural, presentan limitaciones en la orientación de la actividad y de forma general no hay variedad para realizar este trabajo.

La prueba pedagógica (Anexo 2) tuvo como objetivo constatar el dominio y aplicación las reglas de acentuación por parte de los educandos. En esta se identificaron las siguientes regularidades.

Al evaluar el indicador 1.1, referido al conocimiento de la clasificación de las palabras según su acentuación se comprobó que una gran parte de los alumnos no dominaba cómo clasificarlas en agudas, llanas o esdrújulas o confundían la clasificación de una con otra. Solo 12 alumnos respondieron de forma totalmente correcta. Esto permitió establecer una distribución de frecuencia para el indicador 1.2 de 7 sujetos en el nivel bajo (35%), 9 en el nivel medio (45%) y 4 en el nivel alto (20%).

En el indicador 1.3 se evaluó el dominio de las reglas de acentuación. A través de la prueba se comprobó que varios educandos no dominaban las reglas de acentuación de las palabras o solamente conocían una de ellas. Otros educandos, al responder, confundían la regla de las llanas con la de las agudas y viceversa. La distribución de frecuencia para el indicador 1.3 se comportó de la siguiente forma: 4 sujetos se ubican en nivel alto (20%), 5 en nivel medio (25%) y 11 en el nivel bajo (55%).

Con respecto a la dimensión 2, en el indicador 2.1 que buscaba información acerca del reconocimiento del lugar que ocupa la sílaba tónica en la palabra se pudo constatar que algunos educandos eran capaces de dividirlos en sílabas, pero no sabían reconocer la sílaba acentuada y el lugar que esta ocupaba en la palabra, sin embargo, el 50 % de los alumnos realizó acertadamente la actividad. La distribución de frecuencia para el indicador 2.1 se comportó de la siguiente forma: 10 sujetos se ubican en nivel alto (50%), 8 en nivel medio (40%) y 2 en el nivel bajo (10%).

En el indicador 2.2, referido a la clasificación de las palabras según su acentuación se pudo apreciar que un 65% no fue capaz de clasificar ninguna de las palabras según su acentuación. El 35% pudo clasificar, al menos, 2 tipos de palabras según

su acentuación, mientras que el resto las clasificó todas acertadamente. Teniendo en cuenta estos resultados la distribución de frecuencia para el indicador 2.2 se realizó de la siguiente forma 13 sujetos se ubican en el nivel bajo (65% de la muestra), 3 en el nivel medio (15%) y 4 en el nivel alto (20%).

Al comprobar los resultados obtenidos por los educandos en la aplicación de las reglas de acentuación se pudo apreciar que algunos no sabían aplicarlas o solamente lo hacían con regla de las palabras esdrújulas. Una pequeña parte fue capaz de emplear todas las reglas recibidas en la escuela. Es por eso que la distribución de frecuencia para el indicador 2.3 se realizó de la siguiente forma 13 sujetos se ubican en el nivel bajo (65%), 4 en el nivel medio (20%) y 3 en el nivel alto (15%).

La observación a los alumnos durante la clase (anexo 3) fue aplicada con el objetivo de obtener información directa e inmediata sobre la realización del control valorativo de las tareas por parte de los alumnos, así como la motivación y el interés de estos por el contenido ortográfico.

Durante estas se pudo constatar que algunos alumnos tenían un insuficiente dominio de las reglas y no siempre eran capaces de aplicarlas. Durante la realización de las tareas de aprendizaje manifestaron no saber lo que tenían que hacer. Ocho decían de forma oral las reglas de acentuación mecánicamente, pero no las aplicaban en sus textos.

Varios alumnos realizaban, con imprecisiones, el control valorativo de las tareas que se les orientaban y la mayoría no se percataban de las palabras que habían escrito con errores. Teniendo en cuenta estos resultados se estableció la distribución de frecuencia para el indicador 2.4 de la siguiente forma 11 sujetos se ubican en el nivel bajo (5%), 5 en el nivel medio (25%) y 4 en el nivel alto (20%).

Durante la etapa de orientación pocos alumnos manifestaron motivación para realizar cada una de las tareas que se le presentaban, realizaban con insuficiencia algunas acciones y no estaban motivados para darle solución. Teniendo en cuenta estos resultados se estableció para el indicador 3.1 la siguiente distribución de frecuencia:

2 sujetos se ubican en el nivel bajo (10%), 5 en el nivel medio (25%) y 13 en el nivel alto (65%).

También se pudo apreciar que un número considerable de alumnos no manifestaban interés por la escritura correcta de las palabras, no hacían preguntas a su maestro. Mientras escribían en sus libretas no consultaban el diccionario, no pronunciaban en voz baja las palabras en las que presentaban dudas con respecto a su acentuación antes de escribirlas ni aclaraban dudas con sus compañeros. Es por eso que la distribución de frecuencia para el indicador 3.2 se realizó de la siguiente forma 11 sujetos se ubican en el nivel bajo (55%), 5 en el nivel medio (25%) y 4 en el nivel alto (20%).

El análisis de los resultados obtenidos por cada alumno en la evaluación de los indicadores permitió realizar la evaluación integral de los mismos (anexo 5), ubicándose 11 sujetos (55%) en el nivel bajo, 5 en el nivel medio (25%) y 4 en el nivel alto (20%). Estos resultados demuestran que prevalece el nivel bajo en la evaluación integral de los alumnos que se tomaron como muestra para la aplicación de las tareas de aprendizaje, lo que evidencia la distancia existente entre el estado actual y el estado deseado en torno al desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas de acentuación.

De la aplicación de las técnicas e instrumentos utilizados en el pre-test fue posible inferir las siguientes regularidades:

- Una gran parte de la muestra presenta potencialidades en la división de palabras en sílabas, el reconocimiento de la sílaba acentuada y distinción del lugar que ocupa en la palabra.
- Les gusta trabajar en parejas y equipos y obtener excelentes resultados en sus evaluaciones.
- Los alumnos presentan interés en erradicar sus dificultades con respecto a la clasificación y acentuación de palabras.
- Insuficiencias en el dominio de cómo se clasifican las palabras y en las reglas de acentuación.

- La determinación de por qué un vocablo se acentúa, no se acentúa o no se ajusta a una regla general de acentuación.
- Dificultades en la clasificación de las palabras.
- Aplicación inadecuada de las reglas de acentuación gráfica de las palabras agudas, llanas y esdrújulas.
- Insuficiencias en la realización del control valorativo de las tareas.
- Pobre motivación por el conocimiento ortográfico.
- Poco interés por escribir correctamente las palabras.

Los resultados alcanzados en la aplicación del diagnóstico inicial, corroborados por los elementos cuantitativos y cualitativos obtenidos, demostraron la necesidad de elaborar tareas de aprendizaje dirigidas al desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas de acentuación por parte de los escolares de 4. grado.

Resultados del postés.

La aplicación de los instrumentos para validar la efectividad de las tareas de aprendizaje dirigidas a desarrollar habilidades en la aplicación de las reglas de acentuación en los escolares de 4. grado, permitió comparar los resultados obtenidos antes y después de aplicar la propuesta. Para ello se emplearon la prueba pedagógica y la observación.

A continuación se ofrece una descripción de los resultados obtenidos y la evaluación de los indicadores declarados en cada dimensión mediante la aplicación de la escala valorativa para la evaluación integral de la variable dependiente (anexo 4).

La prueba pedagógica (Anexo 6) tuvo como objetivo constatar el dominio y aplicación las reglas de acentuación por parte de los educandos después de aplicadas las tareas de aprendizaje. En esta se identificaron las siguientes regularidades.

Al evaluar el indicador 1.1, referido al conocimiento de la clasificación de las palabras según su acentuación se comprobó que la mayor parte de los alumnos dominaban cómo clasificar las palabras en agudas, llanas o esdrújulas. Ningún alumno respondió de forma incorrecta. Esto permitió establecer una distribución de

frecuencia para el indicador 1.2 de ningún sujeto en el nivel bajo (0%), 5 en el nivel medio (25%) y 15 en el nivel alto (75%).

En el indicador 1.2 se evaluó el dominio de las reglas de acentuación. A través de esta se comprobó que casi todos los educandos dominaban las reglas de acentuación de las palabras. Solamente 7, al responder, confundían la regla de las llanas con la de las agudas y viceversa. La distribución de frecuencia para el indicador 1.3 se comportó de la siguiente forma: 13 sujetos se ubican en nivel alto (65%), 5 en nivel medio (25%) y 2 en el nivel bajo (10%).

Con respecto a la dimensión 2, en el indicador 2.1 que buscaba información acerca la identificación de la sílaba tónica y el lugar que esta ocupa en la palabra. Se pudo constatar que actualmente todos los alumnos dividen correctamente palabras en sílabas, reconocen la sílaba acentuada y el lugar que esta ocupa en la palabra. La distribución de frecuencia para el indicador 2.1 se comportó de la siguiente forma: ningún sujeto se ubica en los niveles bajo y medio (0%) y 20 en el nivel alto (100%).

En el indicador 2.2, referido a la clasificación de las palabras según su acentuación se pudo apreciar que la mayor parte de los educandos clasificó correctamente las palabras según su acentuación. Solamente un reducido grupo de educandos presentó insuficiencias en la clasificación de las agudas y llanas con tilde. Teniendo en cuenta estos resultados la distribución de frecuencia para el indicador 2.2 se realizó de la siguiente forma 2 sujetos se ubican en el nivel bajo (10% de la muestra), 8 en el nivel medio (40%) y 10 en el nivel alto (50%).

Al comprobar los resultados obtenidos con la aplicación de las reglas de acentuación se pudo apreciar un salto cuantitativo y cualitativo ya que los educandos aplicaban acertadamente las reglas de acentuación. Solamente una pequeña parte de la muestra presentó dificultades en las llanas y agudas con tilde. Es por eso que la distribución de frecuencia para el indicador 2.3 se realizó de la siguiente forma 2 sujetos se ubican en el nivel bajo (10%) ,13 en el nivel medio (65%) y 5 en el nivel alto (25%).

Al aplicar la observación a los alumnos durante las clases (anexo 3) se pudo constatar que la mayoría de los alumnos realizaba control valorativo de las tareas

que se les orientaban y se percataban de las palabras que habían escrito con errores. Teniendo en cuenta estos resultados se estableció la distribución de frecuencia para el indicador 2.4 de la siguiente forma, 1 sujetos se ubican en el nivel bajo (5%), 12 en el nivel medio (60%) y 7 en el nivel alto (35%).

Durante la etapa de orientación casi todos los alumnos manifestaron motivación para realizar cada una de las tareas que se le presentaban y se manifestaban atentos. Tenían dominio de las reglas y la mayor parte de ellos era capaz de aplicarlas. Teniendo en cuenta estos resultados se estableció para el indicador 3.1 la siguiente distribución de frecuencia: ningún sujetos en los niveles bajo y medio y todos los alumnos en el nivel alto (100%).

También se pudo apreciar que un número considerable de alumnos manifestaban interés por la escritura correcta de las palabras, hacían preguntas a su maestro y mientras escribían en sus libretas consultaban el diccionario, pronunciaban en voz baja las palabras en las que presentaban dudas con respecto a su acentuación antes de escribirlas. Es por eso que la distribución de frecuencia para el indicador 3.2 se realizó de la siguiente forma 2 sujetos se ubican en el nivel bajo (10%), 8 en el nivel medio (40%) y 10 en el nivel alto (50%). (Anexo 7)

Al comparar la evaluación integral la diferencia es significativa ya que en el pre-test habían 11 alumnos ubicados en el nivel bajo y ahora se encuentran 2 solamente. En el nivel medio se ubicaban al inicio 5 alumnos y en la actualidad solamente se encuentran 8. Al realizar el pre-test solamente 4 educandos se encontraban en el nivel alto y ahora se encuentran 10, que representan el 50% de la muestra. (Anexo 8).

El pre-experimento pedagógico permitió probar la efectividad de las tareas de aprendizaje dirigidas a la desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas de acentuación en los escolares de 4. grado de la escuela primaria Camilo Cienfuegos. (Anexo 9).

CONCLUSIONES

- La determinación de los presupuestos teóricos y metodológicos que sustentan el desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas de acentuación descansan en el enfoque socio-histórico-cultural y tienen en cuenta las características y momentos del desarrollo de los alumnos de cuarto grado; lo que quedó evidenciado en la revisión de los documentos que norman y orientan el tratamiento a esta problemática los cuales constituyen valiosos recursos para el tratamiento a este componente de la Lengua Española.
- En el pretés se detectaron insuficiencias en el conocimiento teórico de cómo clasificar las palabras en agudas, llanas y esdrújulas y en el dominio de las reglas de acentuación. También en la aplicación correcta de la clasificación y acentuación de las palabras, en la realización del control valorativo de las tareas y en la motivación e interés por estas.
- La introducción de las tareas de aprendizaje en las clases de Lengua Española incidió en el desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas de acentuación en los alumnos de cuarto grado. Los resultados obtenidos se constatan en el comportamiento de la variable dependiente y en los indicadores declarados para medir su efectividad.
- La validación de las tareas de aprendizaje se confirma en la aplicación de los diferentes instrumentos y técnicas utilizados en el diagnóstico final. El resultado permitió determinar que son factibles de generalizar y que por su contenido desarrollan habilidades en la aplicación de las reglas de acentuación en los alumnos de cuarto grado de la escuela primaria, “Antonio Guiteras Holmes” de Sancti Spíritus.

RECOMENDACIONES

Socializar las tareas de aprendizaje diseñadas en el centro considerando que por sus características pueden ser aplicadas en otros contextos teniendo en cuenta el diagnóstico.

BIBLIOGRAFÍA:

- Abello, A. M. (2009). *La ortografía. Meditaciones oportunas acerca de su tratamiento en la escuela cubana actual*. En taller Nacional de Español. (soporte digital)
- Acosta, R. y Roméu, A. (1995). *Metodología comunicativa de la lengua*. Trabajo presentado en Pedagogía 95. La Habana.
- Aguilera, R. (2003). *Alternativas para el desarrollo de la expresión escrita*. Tesis en opción al título de Doctora en Ciencias Pedagógicas. ISP. Camagüey.
- Almendros, H. (1972). *A propósito de La Edad de Oro*. La Habana: Editorial Gente Nueva.
- Alpizar, R. (1983): *Para expresarnos mejor*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez, C. (1995). *Metodología de la investigación científica* .Santiago de Cuba. Centros de Estudios y de Educación Superior. Manuel Fajardo.
- Alvero, F. (1990). *Lo esencial en la ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Amador, A. Labarrere A., Rico, P. y Varela, O. (1995). *El adolescente cubano una aproximación al estudio de su personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Amus, J. (1983). *Didáctica Magna*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Arias, G. et al. (2002). *Selección de materiales para la enseñanza primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2005). *Orientaciones generales para el ajuste curricular en la asignatura Lengua Española*. Material en soporte digital. La Habana: Ministerio de Educación.
- Arencibia, S. Dr. et al. (2004). *V Seminario Nacional. Para Educadores*. La Habana: Ministerio de Educación.

- Armas, N. et al. (2003). *Caracterización de los resultados científicos como aporte de la investigación educativa*. Curso 85. ISP Félix Varela Villa Clara: Evento Internacional de Pedagogía.
- Balmaseda, O. (2001). *Enseñar y aprender ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2001). Direcciones del trabajo ortográfico. En Taller de la Palabra. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Báxter, E. (1999). *Promueves o facilitas la comunicación entre tus alumnos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bermúdez, R. (1996) *Teoría y metodología del aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Brito, E. (1987). Las habilidades investigativas en la filosofía. La Habana. (material en soporte digital)
- Castellanos, D. (2003). *Estrategia para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar*. Curso 16. ISP Enrique José Varona. La Habana: Evento Internacional de Pedagogía.
- Coto, M. (2003). *Hablemos sobre ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cuellar, A. y Roloff, G. (1977). Desarrollo de habilidades. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Danilov, et al. (1978). Habilidades de la comunicación. La Habana (material en soporte digital).
- Fernández, A. et al. (1995). *Comunicación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Fernández, J. (1994). *Teorías lingüísticas y enseñanza de la lengua*. Educación, sep-dic. No. 83. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Fiallo, J. (1996). *Las relaciones intermaterias, una vía para incrementar la calidad de la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- García Alzola, E. (1975). *Lengua y Literatura*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- García Pers, G. (1978). *Didáctica del Idioma Español II*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2002). *Compendio de Pedagogía*. (Compilación). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2004). *Profesionalización y Práctica Pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, L. et al. (2001). *Los retos del cambio educativo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, M. L. (2005). *Tentativas: conciencia ortográfica y motivación*. "En Revista Educación" No. 114, 22-23.
- _____. (2007). "La mala ortografía, un problema de Cuba. "En Revista Educación". 121, 46- 48.
- González, F. (1990). *La personalidad, Educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, D. J. (1995) *Teoría de la motivación y práctica profesional*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Lau, F et al. (2001). *Programa director de las asignaturas priorizadas para la enseñanza primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Lázaro Carreter, F. (1971), *Diccionario de términos filológicos*. Madrid. Editorial Gredos.
- López, M. (1998). *Actividad comunicativa y expresión escrita*. Con Luz Propia. No 3, mayo-agosto. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Luna, M. et al. (1990). *Orientaciones metodológicas de la Lengua Española 2*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Makarenco, A. S. (1982.). *El Juego y su importancia pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martí, J. (1975). *Obras Completas, T, 8*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Martín, F. (2005). Propuesta metodológica basada en el enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural para el desarrollo de la competencia ortográfica en los estudiantes de 7. grado. Tesis e opción al título académico de Máster en Ciencias de la Didáctica del Español - Literatura. La Habana.
- Martín, F. (2007). Propuesta metodológica basada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para el desarrollo de la competencia ortográfica. En *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Mendoza, O et al. (1990). *Orientaciones metodológicas de Humanidades*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (1992). Algunas consideraciones con relación al trabajo ortográfico en el nivel primario. La Habana: Impresoras gráficas del MINED.
- _____. (1992). *Algunas consideraciones con relación al trabajo ortográfico en el nivel primario*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2001). *La enseñanza de la Lengua Materna en la escuela primaria. II parte*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2001). *Orientaciones Metodológicas. Tercer grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2001). *Orientaciones Metodológicas. Cuarto grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2001). *Programas, Tercer grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- _____. (2001). *Programas, Cuarto grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2001). *Español, libro de texto, Tercer grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2001). *Lectura, libro de texto, Cuarto grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2001). *Español, libro de texto, Cuarto grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2002). *Seminario Nacional para el personal docente*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2002). *Curso de ortografía*. La Habana: Editado por Juventud Rebelde.
- _____. (2004). *Modelo de la escuela cubana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2005). MINED. *Fundamentos de la Investigación educativa. Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo I. Primera y Segunda Parte*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. *III Seminario Nacional Para educadores*. La Habana: Tabloide. Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2009). *El perfeccionamiento del Modelo de escuela primaria como resultado de su introducción en la práctica escolar*. En Taller Nacional de Español. (Soporte electrónico).
- Muiñas, J. (2000). *Una propuesta de adecuación curricular para organizar contenidos en secuencia a partir de las áreas lingüísticas escuchar y leer*. Tesis en opción al título de Máster en Enseñanza Comunicativa de la Lengua y la Literatura. ISP Félix Varela. Villa Clara.

- Montaño, J. R: (2009). “*El desarrollo de las habilidades ortográficas en los estudiantes de los diferentes niveles de educación*”. En Taller Nacional de Español. (Soporte digital).
- Paz, M. (2000). *Programa de entrenamiento de relación a los usos o habilidades del lenguaje*. Tesis en opción al título de Máster. ISP Félix Varela. Santa Clara.
- Pérez, G et al. (2002). *Metodología de la investigación educativa*. Primera Parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Pichardo, H. (1990). *José Martí. Lectura para niños*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Porro, M. y Báez, M. (1987) *Práctica del Idioma Español*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Quintana, H. E. (2001). *Enseñar con imaginación*. Educación. No 104. Septiembre-diciembre. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rivera, G et al. (2002). *El sistema de trabajo independiente: adaptaciones curriculares para satisfacer las necesidades de aprendizaje*. En Didáctica de la escuela primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico, P. (1990). *¿Cómo desarrollar en los escolares las habilidades para el control y la valoración de sus trabajos docentes?* Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____ (2001). *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria cubana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____ (2003). Proceso de enseñanza aprendizaje. En *Modelo de la Escuela Primaria Cubana*. Material fotocopiado. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico, P. et al. (2004). Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. *La Habana: Editorial Pueblo y Educación*.
- _____ (2008). Exigencias del Modelo de escuela primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Rivera, G et al. (2002). *El sistema de trabajo independiente: adaptaciones curriculares para satisfacer las necesidades de aprendizaje*. En Didáctica de la escuela primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez, L. (2002). Tabloide. *Universidad Para Todos*. Curso de Ortografía. La Habana: Editado por Juventud Rebelde.
- _____ (2003). *La enseñanza de la lengua materna. Retos y perspectivas*. Curso 20. La Habana. Evento Internacional de Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____ (2008). *Ortografía para todos*. Pueblo y Educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez, M. (2008). *La acentuación gráfica del español: un examen crítico y actualizado*. Filial Pedagógica Universitaria "Carlos M. de Céspedes". (Soporte digital).
- Roméu, A. (1989). *Metodología de la enseñanza del español*. Pueblo y Educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (1990). *Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media*. La Habana: IPLAC. (Material impreso).
- _____. (1994). *Comunicación y enseñanza de la lengua*. En revista Educación, no. 83. La Habana.
- _____. (1996). *Comprensión, análisis y construcción de textos, en Lengua Española*. Universidad Amazónica de Pando, Bolivia.
- _____ . (Compil.). (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. y Rodríguez, J. (2002). El tratamiento metodológico de los contenidos ortográficos. En *Selección de materiales para la enseñanza primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Ruiz, V. y Miyares, A. (1985). *Ortografía teórico práctica*. Pueblo y Educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Savin, N. V. (1979). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Seco, M. (2001) *Ortografía reglas y comentarios*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Silvestre, M. (2001). *Seminario Nacional Para Educadores*. Tabloide. La Habana: Juventud Rebelde.
- Toledo, E.M. (2008). Tareas de aprendizaje dirigidas al dominio y empleo de las reglas de acentuación de las palabras por escolares de cuarto grado de la escuela primaria Manuel Fajardo Rivero. . Tesis en opción al título de Máster en Ciencias de la Educación. ISP Capitán Silverio Blanco. Sancti Spiritus.
- Vigotsky, L. S. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Anexo 1

Análisis de documentos.

Objetivo: Obtener información sobre qué se indica en los Programas, qué se demuestra en las Orientaciones Metodológicas y qué posibilidades da el libro de texto y el cuaderno de Lengua Española para desarrollar habilidades en la acentuación de palabras y para elevar el nivel de la calidad en el trabajo ortográfico.

Guía:

- Contenidos ortográficos que aparecen en el Programa para el trabajo con las reglas de acentuación.
- Frecuencia con que se indica el tratamiento de las reglas de acentuación.
- Sugerencias que aparecen en la Orientaciones Metodológicas y recomendaciones de cómo trabajarla durante las clases de Lengua Española.
- Calidad, variedad y suficiencia de las tareas de aprendizaje y ejercicios que aparecen en el Libro de texto de Español y en los cuadernos de trabajo.

Anexo 2

Prueba pedagógica inicial.

Objetivo: Medir el dominio y la aplicación de las reglas de acentuación por parte de los alumnos de cuarto grado B de la escuela primaria, “Antonio Guiteras Holmes”.

Alumno:

Necesitamos que realices las actividades que se te presentan a continuación. Te deseamos éxitos. Gracias.

Pionero: te proponemos realizar las siguientes actividades ortográficas relacionadas con el texto “Cómo conocí a Camilo” que leíste recientemente. Recuerda que debes realizar el control de las actividades.

1- Completa los espacios en blanco de estas oraciones relacionadas con las la clasificación y las reglas de acentuación de las palabras.

Las palabras que tienen la sílaba acentuada en la penúltima sílaba se llaman _____. Generalmente llevan tilde cuando _____.

Las palabras que tienen la última sílaba acentuada se llaman _____. Llevan tilde cuando _____.

Las palabras que tienen acentuada en la antepenúltima sílaba se llaman _____. Llevan tilde _____.

2- Observa las siguientes palabras relacionadas con el texto leído:

médico, agradecer, lápiz

- a) Divídelas en sílabas.
- b) Señala la sílaba acentuada.
- c) ¿Qué lugar ocupa en la palabra?
- d) Clasifícalas según su acentuación.

3- Dictado

Ernesto era el médico de la guerrilla. Hasta en momentos difíciles siempre estaba dispuesto a defender a Cuba. No era fácil con su enfermedad, pero logró su objetivo.

Anexo 3

Guía de observación a los alumnos durante la clase.

Objetivo: Obtener información directa e inmediata sobre la realización del control valorativo de las tareas por parte de los alumnos, así como la motivación y el interés de estos por el contenido ortográfico.

Guía:

- Control y valoración del resultado de sus tareas.
- Atención que prestan a la clase.
- Cómo se manifiestan durante la orientación, la ejecución y el control.
- Consulta con sus compañeros o el maestro.
- Motivación por el conocimiento ortográfico.
- Interés por la escritura correcta de las palabras.

Anexo 4

Escala de medición cualitativa para evaluar el desarrollo de habilidades ortográficas alcanzado por los educandos en la aplicación de las reglas de acentuación.

Objetivo: Evaluar el desarrollo de habilidades ortográficas alcanzado por los educandos en la aplicación de las reglas de acentuación

Indicador 1.1 Conoce cómo se clasifican las palabras según su acentuación.

Nivel bajo (1): No domina cómo se clasifican las palabras según su acentuación.

Nivel medio (2): Expresa, al menos, cómo se clasifican 2 tipos de palabras según su acentuación.

Nivel alto (3): Domina la clasificación de las palabras en agudas, llanas y esdrújulas.

Indicador 1.2 Dominio de las reglas de acentuación.

Nivel bajo (1): No dominan las reglas de acentuación de las palabras o solamente conoce una de ellas.

Nivel medio (2): Domina, al menos, dos reglas para la acentuación de las palabras.

Nivel alto (3): Dominan todas las reglas de acentuación de las palabras en agudas, llanas y esdrújulas recibidas en la escuela.

Indicador 2.1 Reconoce el lugar que ocupa la sílaba tónica en la palabra

Nivel bajo (1): No sabe distinguir la sílaba tónica y el lugar que esta ocupa en la palabra.

Nivel medio (2): Distingue la sílaba tónica, pero no el lugar que esta ocupa en la palabra.

Nivel alto (3): Distingue la sílaba tónica y el lugar que esta ocupa en la palabra.

Indicador 2.2 Clasificación de las palabras según su acentuación.

Nivel bajo (1): No es capaz de clasificar las palabras según su acentuación.

Nivel medio (2): Sabe clasificar, al menos, 2 tipos de palabras según su acentuación.

Nivel alto (3): Clasifica acertadamente de las palabras según su acentuación.

Indicador 2.3 Aplicación de las reglas de acentuación.

Nivel bajo (1): No aplica las reglas de acentuación de las palabras o solamente lo hace con una de ellas.

Nivel medio (2): Aplica, al menos, dos de las reglas para la acentuación de las palabras.

Nivel alto (3): Aplica todas las reglas de acentuación de las palabras recibidas en la escuela.

Indicador 2.4 Realización del control valorativo de las tareas.

Nivel bajo (1): No realiza, con imprecisiones, el control valorativo de las tareas que realiza.

Nivel medio (2): Realiza, con imprecisiones, el control valorativo de las tareas que realiza.

Nivel alto (3): Realiza adecuadamente el control valorativo de las tareas que realiza.

Indicador 3.1 Motivación por el conocimiento ortográfico.

Nivel bajo (1): No está motivado por el contenido ortográfico.

Nivel medio (2): En ocasiones muestra motivación por el contenido ortográfico.

Nivel alto (3): Presenta alta motivación por el contenido ortográfico

Indicador 3.2 Interés por la escritura correcta de las palabras.

Nivel bajo (1): No muestra interés por la escritura correcta de las palabras.

Nivel medio (2): En ocasiones muestra interés por la escritura correcta de las palabras.

Nivel alto (3): Muestra interés por la escritura correcta de las palabras.

Anexo 5.

Evaluación Integral de cada sujeto muestreado en los indicadores de la variable dependiente en el pre-test.

Indicadores Alumnos	1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	E. I.
1	2	2	2	1	2	2	2	2	2
2	2	1	3	1	1	1	1	3	1
3	2	2	2	2	1	2	2	3	2
4	1	1	2	1	1	1	1	2	1
5	2	2	3	2	2	2	2	3	2
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1
7	1	1	2	1	1	1	1	2	1
8	2	1	2	1	1	1	1	3	1
9	3	3	3	3	3	3	3	3	3
10	3	3	3	3	3	3	3	3	3
11	2	1	3	1	1	1	1	3	1
12	2	2	2	1	2	3	2	3	2
13	1	1	3	1	1	1	1	3	1
14	3	3	3	3	2	2	3	3	3
15	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16	2	1	2	1	1	1	1	2	1
17	3	3	3	3	3	3	3	3	3
18	1	1	2	1	1	1	1	2	1
19	2	2	3	2	1	2	2	3	2
20	1	1	3	1	1	1	1	3	1

Niveles: alto (3), medio (2), bajo (1).

Anexo 6

Prueba pedagógica final.

Objetivo: Constatar el dominio y la aplicación de las reglas de acentuación por parte de los educandos.

Alumno:

Necesitamos que realices las actividades que se te presentan a continuación. Te deseamos éxitos. Gracias.

Pionero: te proponemos realizar las siguientes actividades ortográficas relacionadas con el texto "Las mejores armas" que leíste recientemente. Recuerda que debes realizar el control de las actividades.

1- Completa los espacios en blanco de estas oraciones relacionadas con la clasificación y las reglas de acentuación de las palabras.

Las palabras agudas llevan la fuerza de pronunciación_____. Se acentúan cuando_____.

Las palabras llanas llevan la fuerza de pronunciación_____. Se acentúan cuando_____.

Las palabras esdrújulas llevan la fuerza de pronunciación_____. Se acentúan_____.

2- Observa las siguientes palabras extraídas del texto

máquina, mejores, espolón

a) Divídelas en sílabas.

b) Señala la sílaba acentuada.

c) ¿Qué lugar ocupa en la palabra?

d) Clasifícalas según su acentuación.

3- Dictado.

El maestro le comentó a Carlos acerca del arado. Le dijo que este instrumento tiene forma de espolón. Es muy difícil de emplear y por eso, en ocasiones, se emplean unas máquinas muy rápidas.

Anexo 7.

Evaluación Integral de cada sujeto muestreado en los indicadores de la variable dependiente en el pos-test.

Indicadores Alumnos	1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	E. I.
1	3	3	3	3	2	2	3	3	3
2	3	2	3	2	2	2	3	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	3	2	3	2	2	2	3	2	2
5	3	3	3	3	2	2	3	3	3
6	2	1	3	1	1	1	3	1	1
7	2	3	3	2	2	2	3	2	2
8	2	3	3	2	2	2	3	2	2
9	3	3	3	3	2	3	3	3	3
10	3	3	3	3	3	3	3	3	3
11	3	2	3	2	2	2	3	2	2
12	3	3	3	3	2	2	3	3	3
13	3	2	3	2	2	2	3	2	2
14	3	3	3	3	2	2	3	3	3
15	2	1	3	1	1	3	3	1	1
16	2	3	3	2	3	2	3	2	2
17	3	3	3	3	2	3	3	3	3
18	3	3	3	3	3	3	3	3	3
19	3	3	3	3	3	3	3	3	3
20	3	2	3	2	2	2	3	2	2

Niveles: alto (3), medio (2), bajo (1).

Anexo 8.

Tabla comparativa de los resultados por indicadores antes y después de aplicar la propuesta.

D	I	Pre-test						Post-test					
		Bajo		Medio		Alto		Bajo		Medio		Alto	
		C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%
1	1.1	7	35	9	45	4	20	0	0	5	25	15	75
	1.2	11	55	5	25	4	20	2	10	5	25	13	65
2	2.1	2	10	8	40	10	50	0	0	0	0	20	100
	2.2	13	65	3	15	4	20	2	10	8	40	10	50
	2.3	13	65	4	20	3	15	2	10	13	65	5	25
	2.4	11	55	5	25	4	20	1	5	12	60	7	35
3	3.1	2	10	5	25	13	65	0	0	0	0	20	100
	3.2	11	55	5	25	4	20	2	10	8	40	10	50

Anexo 9.

Tabla comparativa por niveles de la variable dependiente como resultado de la aplicación del pretés y el postés.

Etapa	Cantidad de alumnos	Nivel bajo (1)	%	Nivel medio (2)	%	Nivel alto (3)	%
Pre-test	20	11	55	5	25	4	20
Post-test	20	2	10	8	40	10	50

Anexo 10.

Gráfico. Evaluación integral de la variable dependiente antes y después de aplicar la propuesta.

