

UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS  
"CAP. SILVERIO BLANCO NÚÑEZ"  
SANCTI SPÍRITUS

FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA  
SEDE PEDAGÓGICA LA SIERPE

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

**TÍTULO: LA PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS(AS) PARA  
LA DIRECCIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA  
ORTOGRAFÍA; UNA EXPERIENCIA EN LA  
ESCUELA ELADIO MANUEL GONZÁLEZ"**

Autora: Lic. Ana María Rodríguez Rodríguez

Sancti - Spíritus 2010

*El trabajo de la escuela exige una atención concentrada, una actividad intensa y sostenida, un esfuerzo constante sobre nosotros mismos.*

*Aguayo, A.M (1910)*

## **Dedicatoria**

✚ A mis hijos, Amarilis y Erne, dos tesoros que me dio la vida.

✚ A mi esposo, Coco, que con amor y fidelidad ha estado incondicionalmente a mi lado.

✚ Muy especial, a mi madre, que aunque ya no está, sigue viva en mis recuerdos.

✚ A mis compañeros de trabajo y amigos, por todo el apoyo brindado.

## **Agradecimientos**

- ✚ *A mi amiga y tutora, Tati, quien a pesar de las dificultades, con su luz e inteligencia alumbró mi camino.*
  
- ✚ *A Mayuli, por enseñarme a dar los primeros pasos como investigadora.*
  
- ✚ *A mis hijos, que esperaron pacientemente que lo lograra.*
  
- ✚ *A mi esposo, que sin su apoyo no hubiera sido posible.*
  
- ✚ *A mis compañeras, Aidita y Meibi, por su optimismo y solidaridad brindada.*
  
- ✚ *A todos, los que de una forma u otra confiaron en mí.*

## **SÍNTESIS**

La presente investigación aborda importantes aspectos relacionados con la preparación de los maestros(as) de primer ciclo para la dirección del aprendizaje de la ortografía en la escuela primaria. Se fundamentan las principales cuestiones teóricas en torno al proceso de preparación de los maestros(as) a la luz de los postulados relacionados con el trabajo metodológico, así como lo tratado en relación con el tema en la literatura psicopedagógica. Se propone un sistema de talleres metodológicos a partir del diagnóstico de las necesidades y potencialidades de los maestros(as). La propuesta contiene un carácter dinámico que asume la cotidianidad práctica del trabajo metodológico. No obstante, la explicación de los fundamentos, la estructura y dinámica interna de los componentes lógicos de las actividades, le otorga un verdadero enfoque científico. En el trabajo se muestran las premisas y métodos empleados para el diseño e instrumentación de los talleres y las experiencias prácticas obtenidas en el desarrollo de la investigación. Finalmente, se demuestra la validez de estos y sus potencialidades, para dar solución al problema científico declarado, instrumentadas mediante la aplicación del pre-experimento pedagógico.

**INTRODUCCIÓN.....**

**CAPÍTULO 1: : FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA PREPARACIÓN METODOLÓGICA DE MAESTROS(AS) PARA LA DIRECCIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ESCRITOS**

**1.1 Reflexiones de partida acerca del proceso de preparación del docente como principal dirigente del proceso educativo.....**

**1.1.1 El trabajo metodológico. Su jerarquización en el sistema de preparación del contexto educativo cubano.....**

**1.2 Algunas consideraciones en relación con la enseñanza de la ortografía en la escuela primaria actual.....**

**CAPÍTULO 2: FUNDAMETACIÓN Y PRESENTACIÓN DE LAS ACTIVIDADES METODOLÓGICAS PARA LA PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS(AS) DEL PRIMER CICLO EN LA DIRECCIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA.**

**2.1 Fundamentación y presentación del sistema de talleres metodológicos dirigidos a la preparación de los maestros(as) para la dirección del aprendizaje de la ortografía en el primer ciclo de la escuela primaria .....**

**2.1.1 Presentación de las actividades metodológicas.....**

**2.2 Evaluación de la efectividad del sistema de talleres metodológicos a partir de la implementación en la práctica pedagógica.....**

**CONCLUSIONES.....**

**RECOMENDACIONES.....**

**BIBLIOGRAFÍA.....**

**ANEXOS**

## **INTRODUCCIÓN**

La Educación en Cuba tiene que responder a las exigencias que surgen a nivel internacional y a su vez a las realidades de la región a la que pertenece geográficamente, por lo que su encargo social, en la época actual se renueva. Hoy el acceso al conocimiento científico y a las tecnologías de punta se convierte en la llave para la transformación productiva y el logro de elevados niveles de productividad y competitividad internacional, por lo pronto hay consenso en que el interés fundamental del proceso docente educativo debe estar centrado en la preparación del hombre para asumir y enfrentar los desafíos que sobrevendrán.

El cambio educativo constituye una necesidad del desarrollo de la educación cubana. Este implica resignificar concepciones arraigadas, modificar actitudes y prácticas consolidadas durante años y la construcción de nuevas formas de enfrentar la labor que desempeñan cotidianamente los educadores.

Teniendo en cuenta estos objetivos, la asignatura Lengua Española está llamada a ser el principal eslabón en el cumplimiento de este propósito. Esta asignatura aporta a los escolares un sistema de conocimientos y habilidades que propician el desarrollo de un pensamiento lógico, una serie de habilidades que serán utilizadas no sólo en esta asignatura, sino en todo el accionar práctico e intelectual de los escolares. Un objetivo fundamental de dicha asignatura es lograr que se expresen correctamente tanto de forma oral o escrita.

La comunicación escrita requiere de instrucción, la representación de los sonidos del habla en forma gráfica es producto del aprendizaje escolar en la mayoría de los casos; de ello se deriva la importancia de la enseñanza en la que se incrementa el papel instrumental del lenguaje, en las orientaciones del docente, en los materiales escritos,

que en mayor medida se van incorporando a las tareas de aprendizaje del escolar y que aportan elementos sustanciales a su desarrollo multifacético:

La enseñanza de la escritura se convierte en una prioridad para maestros(as) primarios, pues en este proceso los escolares demuestran su desarrollo cognitivo, comunicativo y sociocultural, a través, no sólo de lo que hable o exprese; sino también de lo que escribe y cómo lo escribe. En este sentido la ortografía ocupa un lugar destacado en la enseñanza de la lengua materna, porque mediante ella el escolar aprende a escribir las palabras de su vocabulario y a usar los signos de puntuación de acuerdo con las normas vigentes que le permiten decodificar y codificar textos, componente indispensable en la formación del comunicador eficiente que se solicita.

Para lograr lo antes enunciado es imprescindible que nuestros maestros(as) exhiban una buena ortografía, enseñen con maestría, despierten el interés y el deseo de saber estos contenidos que por demás deben renovarse, deben impartirse en forma atractiva para que quienes lo reciben aprendan desde el placer, desde el riesgo y quieran mejorar sus propios aprendizajes

De gran valor para el tema que se aborda son los aportes de diferentes estudiosos de la temática. El problema de la ortografía ha sido objeto de análisis, reflexión y trabajo de diversos pedagogos, entre los que se encuentran, Seco, M. (1983), Vitelio Ruíz, J. y Eloína Miyares (1986), Balmaseda Neyra, O. (2001), Coto Acosta, M. (2003), Montaña Calcines, J. R. (2009), quienes han abordado en sus trabajos el tema de la ortografía y la metodología para su enseñanza, reflexionando con sagacidad y dando luz a esta enseñanza, constituyendo, por ende, antecedentes de obligada consulta.

No obstante a la contribución significativa dada por estos estudiosos y que constituyen pautas de referencia obligada, la enseñanza de la ortografía sigue siendo un problema no resuelto, por lo que no se niega la necesidad y posibilidad de otros estudios en contextos específicos, en los que se revelan limitaciones en este sentido, tal es el caso de la investigación que se muestra en la que se ahonda en el trabajo con este componente en la escuela primaria, cuya motivación fundamental ha estado

determinada por las limitaciones constatadas por la autora, desde su experiencia como jefa del primer ciclo, esclarecida por los resultados del diagnóstico exploratorio, el que asevera dificultades en los maestros(as) para conducir con certeza la enseñanza de los contenidos ortográficos, insuficiencias que se manifiestan en:

- La falta de preparación lingüística para poder ofrecer un tratamiento preventivo, correctivo y sistemático a los problemas ortográficos de los escolares en general y de cada uno en particular.
- La ausencia de una verdadera y eficiente acción interdisciplinaria de maestros(as) desde todas las asignaturas escolares en función de dejar de ver los problemas ortográficos como contenidos exclusivos de las asignaturas del área de lenguaje.
- El predominio de un enfoque muy normativo y tradicionalista apoyado básicamente en el estudio y memorización de las reglas.
- El pobre análisis de las causas de la disortografía o errores para que, a partir del análisis y de la determinación de las causas se puedan diseñar actividades diversas que permitan mejorar con efectividad y eficiencia los problemas.
- Las actividades y tareas ortográficas son poco motivadoras, no despiertan la curiosidad y, en muchas ocasiones, resultan poco exigentes intelectualmente.
- El insuficiente trabajo para desarrollar una verdadera memoria visual, auditiva, motora y semántica que permita grabar la imagen de las palabras, automatizar la escritura y fijarla en el recuerdo.
- Primacía de la labor correctiva sobre la preventiva.

Las razones antes expuestas nos conducen a contextualizar el siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir a la preparación metodológica de maestros(as) del primer ciclo para la dirección del aprendizaje de la ortografía?

En consecuencia, el **objeto de investigación** ha sido el proceso de preparación metodológica de maestros(as) de primer ciclo, concretándose como **campo de estudio** la preparación metodológica de maestros(as) del primer ciclo para la dirección del aprendizaje de la ortografía.

En virtud de satisfacer esas necesidades se determina como **objetivo**: aplicar un sistema de talleres metodológicos que contribuyan a elevar la preparación de maestros(as) del primer ciclo de la escuela primaria Eladio Manuel González para la dirección del aprendizaje de la ortografía.

La investigación se propone dar respuesta a las siguientes interrogantes científicas:

1. ¿Qué fundamentos teóricos sustentan la preparación metodológica de maestros(as) en la dirección del aprendizaje de la ortografía?
2. ¿Cuál es el estado actual en que se expresa la preparación de maestros(as) del primer ciclo de la escuela primaria Eladio Manuel González en la dirección del aprendizaje de la ortografía?
3. ¿Qué sistema de talleres contribuyen a la preparación de maestros(as) del primer ciclo de la escuela primaria Eladio Manuel González en la dirección del aprendizaje de la ortografía?
4. ¿Qué resultados se obtendrán a partir de la implementación del sistema de talleres metodológicos en la práctica pedagógica?

Para desarrollar el proceso investigativo se toman en consideración las **tareas cognitivas** que a continuación se desglosan:

1. Precisión de los fundamentos teóricos que sustentan la preparación metodológica de maestros(as) en la dirección del aprendizaje de la ortografía.
2. Determinación del estado actual en que se expresa la preparación de maestros(as) del primer ciclo de la escuela primaria Eladio Manuel González en la dirección del aprendizaje de la ortografía.
3. Elaboración del sistema de talleres metodológicos que contribuyen a la preparación de maestros(as) del primer ciclo de la escuela primaria Eladio Manuel González en la dirección del aprendizaje de la ortografía.
4. Evaluación de la efectividad del sistema de talleres metodológicos a partir de su implementación en la práctica pedagógica.

El trabajo realizado asume, como criterio fundamental, la concepción Marxista Leninista con un enfoque materialista dialéctico a partir de una concepción sistémica de la investigación, dando lugar a una propuesta flexible como alternativa de solución susceptible a comprobación científica, empleando para ello los **métodos de investigación científica** que a continuación se relacionan.

Los **métodos teóricos** posibilitan la fundamentación de la tesis en relación con el sistema conceptual que en la misma se expresa, la interpretación de los datos empíricos, plantear la propuesta en función de preparar a maestros(as) en la dirección del aprendizaje de la ortografía y la profundización en las relaciones esenciales y cualidades fundamentales de los procesos no observables directamente.

El método **histórico y lógico** permite estudiar el comportamiento de la preparación metodológica de maestros(as) en la dirección del aprendizaje de la ortografía en su devenir histórico, comprender la esencia de su desarrollo a partir de la profundización en sus relaciones causales y las leyes generales de su funcionamiento, en correspondencia con el marco histórico concreto en que se ha desarrollado el mismo, así como sus condicionamientos e implicaciones sociales.

Los métodos de **análisis y síntesis e inducción y deducción**, posibilitan el procesamiento de la información teórica y empírica, la valoración del estado inicial en que se expresa la preparación de maestros(as) en la dirección del aprendizaje de la ortografía, y sus particularidades en la muestra. Resultan de gran utilidad además, en la determinación de inferencias y generalizaciones a partir de las cuales se establecieron regularidades en función de determinar las exigencias del sistema de talleres metodológicos que se proponen.

La **modelación** resulta de gran valor para establecer las características, relaciones fundamentales y presentar la estructura de los talleres dirigidos a la preparación metodológica de maestros(as) del primer ciclo de la escuela primaria Eladio Manuel González en la dirección del aprendizaje de la ortografía.

El **enfoque de sistema** permite preparar a maestros(as) del primer ciclo integralmente, como una unidad y considerar las interrelaciones de sus miembros en torno a todos los elementos relacionados con la dirección del aprendizaje de la ortografía en el ciclo. Posibilita también diseñar, ejecutar y evaluar los talleres metodológicos elaborados.

Los **métodos empíricos** permiten descubrir y acumular hechos y datos en relación con el nivel en que se expresa la preparación metodológica de maestros(as) en la dirección del aprendizaje de la ortografía como elemento esencial para responder a la pregunta científica vinculada al diagnóstico, así como la determinación de las potencialidades transformadoras de los talleres metodológicos propuestos.

El **análisis de documentos** permite la consulta a los documentos que norman el trabajo metodológico en la escuela primaria y la dirección del aprendizaje de la ortografía en el primer ciclo.

La **entrevista** a maestros(as) se aplica con el propósito de constatar el estado actual de preparación y conocimientos que tienen, para dirigir el aprendizaje de la ortografía.

La **prueba pedagógica** es utilizada en diferentes etapas de la investigación para constatar el nivel de preparación que poseen maestros(as) del primer ciclo de la escuela primaria Eladio Manuel González para dirigir el aprendizaje de la ortografía.

**La observación:** permite obtener información en relación con las dimensiones declaradas, a partir de determinar el nivel de preparación de maestros(as) para la dirección del aprendizaje de la ortografía.

**El pre - experimento:** posibilita la validación del sistema de talleres metodológicos a partir de su implementación en la práctica pedagógica, con un diseño de pre test y post test con control de la variable dependiente: nivel de preparación metodológica de maestros(as) del primer ciclo para la dirección del aprendizaje de la ortografía.

Los **métodos del nivel matemático** permiten el procesamiento de la información obtenida de la aplicación de los métodos empíricos en virtud de obtener una mayor información.

La **estadística descriptiva** favorece el procesamiento y análisis de los datos, tablas de distribución de frecuencias para organizar la información obtenida y determinar el comportamiento de los diferentes indicadores en la muestra seleccionada.

El **cálculo porcentual** se emplea para el procesamiento y análisis cualitativo de los datos numéricos obtenidos de los instrumentos aplicados.

La **población** la constituyen los seis maestros(as) que laboran en el primer ciclo en la escuela primaria Eladio Manuel González del municipio La Sierpe. No fue necesario determinar un criterio de selección muestral ya que la población posee características en cuanto a extensión y posibilidades de interacción con la investigadora que propician el trabajo con la totalidad de los sujetos.

**Variable independiente:** sistema de talleres metodológicos.

**Definición** del término que actúa como **variable independiente:** es la actividad que se realiza en cualquier nivel de dirección con los maestros(as) y en el cual de manera cooperada se elaboran estrategias didácticas, se discuten propuestas para el tratamiento de los contenidos y métodos y se arriba a conclusiones generalizadas.

**Variable dependiente:** nivel de preparación metodológica de maestros(as) del primer ciclo para la dirección del aprendizaje de la ortografía.

**Definición** del término que actúa como **variable dependiente:** el grado de dominio de los contenidos teórico – conceptuales y procedimentales básicos que le permiten a maestros(as), dirigir el aprendizaje de la ortografía en el primer ciclo de la escuela primaria.

Como rasgos que permitan la referencia empírica de la variable dependiente se determinan como **dimensiones e indicadores** los siguientes:

**Dimensión 1:** Nivel de dominio de los conocimientos teórico – conceptuales básicos para la dirección del aprendizaje de la ortografía en el primer ciclo.

**Indicadores:**

1.1. Nivel de conocimiento de los objetivos y contenidos ortográficos.

1.2 Nivel de conocimiento de los medios para la enseñanza ortográfica.

1.3 Nivel de conocimiento de los métodos y procedimientos para la dirección del aprendizaje de la ortografía.

**Dimensión 2:** Nivel de dominio de los contenidos procedimentales para la dirección del aprendizaje de la ortografía en el primer ciclo.

**Indicadores:**

2.1 Nivel en que logra estructurar las acciones en correspondencia con los métodos y procedimientos establecidos para el tratamiento a este componente.

2.2 Nivel en que logra organizar las acciones en la dirección del aprendizaje de la ortografía, a partir del empleo de medios de enseñanza.

2.3 Nivel en que logra organizar las acciones para la dirección del aprendizaje de la ortografía, en correspondencia con el diagnóstico de los escolares.

La **contribución práctica** de la investigación radica en que aporta un sistema de talleres metodológicos dirigidos a contribuir a la preparación metodológica de maestros(as) del primer ciclo para la dirección del aprendizaje de la ortografía.

Se considera como elemento **novedoso**, desde un accionar metodológico, la conjugación del rol participativo de maestros(as), la autoevaluación como mecanismo para orientar la transformación de los sujetos y la utilización de técnicas participativas como características fundamentales que dinamizan el cambio esperado.

La memoria del informe está conformada por una introducción, dos capítulos, conclusiones y recomendaciones. La introducción expresa las categorías esenciales del diseño teórico y metodológico de la investigación y otros aspectos generales relacionados con la fundamentación del problema y la significación de sus resultados. El capítulo uno sintetiza el marco teórico de partida desde el cual se fundamenta la investigación. En el capítulo dos se expone la fundamentación, presentación del sistema de talleres metodológicos que se proponen y los principales resultados del ejercicio de constatación en la práctica educativa. Además contiene bibliografía y anexos.

## **CAPÍTULO 1: FUNDAMENTOS TEÓRICOS QUE SUSTENTAN LA PREPARACIÓN METODOLÓGICA DE LOS MAESTROS(AS) PARA LA DIRECCIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA**

Para dar respuesta a la primera pregunta científica formulada en la introducción, se desarrolló la tarea de investigación relacionada con la determinación de los fundamentos teóricos que sustentan la preparación de los maestros(as) para la dirección del aprendizaje de la ortografía, tal aspiración ha exigido un recorrido por los principales referentes que se presentan en la literatura pedagógica en relación con el tema y que revelan las posiciones de partida que se asumen en esta investigación. En el presente capítulo se exponen los principales resultados de esta tarea.

### **Reflexiones de partida acerca del proceso de preparación de maestros(as) como principal dirigente del proceso educativo.**

El intercambio entre quienes comparten la actividad pedagógica profesional estimula el desarrollo de la práctica pedagógica reflexiva. La colaboración facilita la utilización de la reflexión como una estrategia de desarrollo profesional, que favorece el conocimiento e interiorización de los modos de actuación, impulsa la iniciativa y la implicación, el compromiso y la innovación educativa para asumir los retos educativos de cada momento histórico. Desde este punto de vista la preparación profesional y la formación permanente de los agentes educativos conlleva a concebirla como un valioso instrumento para el conocimiento científico y la transformación práctica de la realidad educativa imperante.

En los estudios realizados por M Fernández (2004) se observa que las tesis relacionadas con el papel del docente no aparecen solamente en la época actual, tienen su origen –como en otros muchos casos- en lo más avanzado del pensamiento pedagógico universal de siglos anteriores. En la literatura psicopedagógica se han sintetizado ideas y reflexiones de un grupo de pedagogos de distintas latitudes en diferentes épocas históricas que hicieron aportes sobre la necesidad de perfeccionamiento y preparación en quienes se desempeñan en las tareas de la enseñanza y la educación.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778), insistió en la importancia que tienen para el docente el conocimiento de las bases sociales de la educación y se refirió muy oportunamente al valor de la ética en la profesión, defendió la idea de que la educación se desarrolle en contacto con la naturaleza. Entre sus consideraciones se reflejaba que el docente es el principal responsable del progreso de los escolares.

Vladimir Ilich Lenin (1870-1924) identificó a los docentes como miembros de un ejército glorioso, principales gestores de la enseñanza socialista; puntualizó reiteradamente el papel político de los docentes y profesores en el estado socialista.

En América Latina también se distinguen figuras que manifestaron, en diferentes épocas históricas, sus puntos de vista acerca del desempeño profesional del docente. En función de su relación con el tema en cuestión:

Simón Rodríguez (1771-1854), que tuvo una gran influencia de las ideas europeas – especialmente por las de J. J. Rosseau- se refiere al papel del docente cuando puntualiza la importancia de enseñar la lengua española, de estimular el pensamiento de los escolares; insistió en la necesidad de preparar docentes que dominen los contenidos y los métodos de enseñanza.

Andrés Bello (1781-1865), consideró a los docentes la principal figura en todo el sistema de enseñanza, insistió en sus escritos y acciones en formar docentes capaces de enseñar con la combinación de la memoria con el razonamiento.

Pablo Freire (1921-1997), educador que enseñó con el ejemplo, hizo importantes contribuciones a lo que él consideraba funciones docentes, entre las que se deben tener en cuenta:

El papel del docente en lo que llama movimiento dialéctico “enseñar y aprender”, donde el estudiante va conociendo lo que aún no conoce y el docente reconociendo lo antes sabido.

La trascendencia que tiene para el docente saber cómo piensan sus escolares en su contexto real.

La necesidad que tiene el docente de poseer una sólida formación académica, que tenga carácter permanente.

El papel político-ideológico que le concede al docente.

Teniendo en cuenta este análisis que no todos convergen en las diversas concepciones filosóficas, psicológicas, pedagógicas y sociológicas de acuerdo con las etapas históricas en que cada uno hizo sus aportes existen elementos en los que coinciden sus apreciaciones y puntos de vista en cuanto a las misiones de los docentes y a su propia formación:

El docente como figura principal en el trabajo docente-educativo, su papel de tutor o preceptor.

El dominio que debe tener el docente de la materia que explica.

Superación permanente del docente para poder asumir las concepciones didácticas novedosas.

La necesidad de que el docente conozca a sus escolares y estimule el desarrollo de sus procesos intelectuales.

Resulta imprescindible para este trabajo que nos detengamos en el pensamiento pedagógico de personalidades cubanas con respecto a la formación y el papel de los agentes educativos comenzando por el siglo XIX:

Félix Varela (1787-1853), reflejó su preocupación por el sentimiento humanista de los docentes, dirigido hacia la formación y desarrollo de valores como la modestia, la justicia y la sencillez; para él entre los conocimientos básicos del docente está el de conducir la enseñanza para desarrollar el intelecto del niño.

José de la Luz y Caballero (1800-1862), expresó ideas importantes sobre las concepciones didácticas del docente enfatizando en que entre ellas deben estar el espíritu investigativo y la independencia en la adquisición de los conocimientos.

José Martí (1853-1895), integra de manera armónica su ideario filosófico, político, axiológico y pedagógico sobre el trabajo del docente. Una idea básica que resulta una constante en todo su pensamiento es el papel que le corresponde en la formación y la unidad de la instrucción y la educación. Consideró que en el proceso formativo del hombre el docente debe formarlos para la vida, en correspondencia con su época: "...a nuestros niños se les debe criar para hombres de su tiempo, y hombres de América" (Martí Pérez, 1975: 146)

Alfredo Miguel Aguayo (1866-1948), se refiere a la dimensión axiológica del trabajo del docente, plantea que se deben transformar los intereses del educando en valores de carácter permanente; reconstruir esos valores dándoles formas de ideales capaces de guiar la vida. Afirma que enseñar no significa transmitir conocimientos, sino estimular, guiar o dirigir el aprendizaje. Para favorecer este proceso de aprendizaje, el docente deberá ser, ante todo, un individuo flexible, humano, capaz de acompañar a sus escolares en este camino de crecimiento y aprendizaje que ellos realizan. Deberá ser capaz de plantear disyuntivas cognitivas a los escolares, apoyándolos en la construcción de su armazón de conocimientos. También deberá colaborar con ellos para que integren el error como parte del proceso de aprendizaje que está llevando a cabo, impulsándolos a reflexionar sobre la lógica de sus equivocaciones.

El desempeño del docente fue una idea rectora en la vida y la obra de Raúl Ferrer destacando la necesidad de que estos se preparen para asumir las constantes transformaciones que impone la educación como motor impulsor del progreso social. Desde su propia oratoria y con acogida perenne a lo estético y a la armonía, Raúl Ferrer fundamentó la necesidad de que los docentes instrumentaran formas audaces y tuvieran vocación de servicio a la humanidad. Por otra parte demostró la necesidad del ejercicio consciente de su labor pedagógica democrática y contextualizada, ajustando la educación en el respeto a la identidad.

Fidel Castro Ruz, máximo líder del proceso revolucionario cubano, también ha expresado en los últimos años y en disímiles oportunidades, que el magisterio cubano es el resultado de una valiosa tradición de entrega y dedicación a la hermosa tarea de educar. Se ha referido con verdadero acierto a cuál debe ser la actitud del docente ante el trabajo, ante los educandos y ante la sociedad.

En la esencia de estas características están expuestas ideas conductoras acerca de algunas de las tareas de los agentes educativos en la época actual. Aquellos que se han planteado como propósito fortalecer la calidad de la educación desde disímiles perspectivas sociales han expresado de alguna forma que el desempeño profesional del docente es una condición indispensable para este objetivo.

De este resumido análisis a través del pensamiento pedagógico a lo largo de las diferentes épocas históricas en que han desarrollado su labor, y teniendo en cuenta sus puntos de vista relacionados con esta temática se deja claro que el docente en su desempeño profesional necesita varios elementos de suma importancia, entre los que se encuentran, mantener una disposición muy activa para incorporar a su quehacer las novedades didácticas y tecnológicas que le posibiliten hacer cada vez más eficiente su labor formativa.

Para preparar a los docentes del primer ciclo de la escuela primaria hay que considerar dos aspectos: la formación inicial y la formación permanente. La formación inicial se considera la preparación que recibió para capacitarse y obtener un nivel técnico – pedagógico que posibilite enfrentar la tarea educativa. Esta formación responde a un determinado plan de estudio, concebido y aprobado en un momento histórico determinado.

Cuando un egresado de un centro formador de maestros, se inicia en la práctica profesional y es en ese proceso en el que valida la preparación alcanzada y, no pocas veces, descubre cuánto le falta para lograr éxitos mayores en su desempeño; he ahí donde entra la formación permanente que requiere todo profesional y que le permitirá acceder a un nivel superior de preparación para lograr un quehacer educativo más efectivo, que le permita estar actualizado en el devenir de la ciencia pedagógica, en los resultados de las investigaciones, en las experiencias de avanzada de la práctica empírica realizada por otros colegas.

El intercambio entre quienes comparten la actividad pedagógica profesional estimula el desarrollo de la práctica pedagógica reflexiva. La colaboración facilita la utilización de la reflexión como una estrategia de desarrollo profesional, que favorece el conocimiento e interiorización de los modos de actuación, impulsa la iniciativa y la implicación, el compromiso y la innovación educativa para asumir los retos educativos de cada momento histórico. Desde este punto de vista la preparación profesional y la formación permanente de los agentes educativos conlleva a concebirla como un valioso instrumento para el conocimiento científico y la transformación práctica de la realidad educativa imperante.

Las funciones del profesional de educación son aquellas actividades que incluyen acciones y operaciones encaminadas a asegurar el cumplimiento exitoso de las tareas básicas asignadas en su condición (rol) de educador profesional. Dentro de estas funciones se pueden mencionar:

Función docente metodológica: actividades encaminadas a la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso educativo. Por su naturaleza incide directamente en el desarrollo exitoso de la tarea instructiva y de manera concomitante favorece el cumplimiento de la tarea educativa.

Función investigativa: actividades encaminadas al análisis crítico, la problematización y la reconstrucción de la teoría y la práctica educacional en los diferentes contextos de actuación del educador.

Función orientadora: actividades encaminadas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo. Por su contenido, la función orientadora incide directamente en el cumplimiento de la tarea educativa, aunque también se manifiesta durante el ejercicio de la instrucción.

Ahora bien, el cumplimiento de cada una de estas tareas y funciones, en los marcos que se delimitan desde su rol profesional, implica el dominio por parte del sujeto de determinados aprendizajes vinculados al saber, saber hacer, saber ser y saber convivir, como pilares básicos. En torno a estos saberes se determina el modelo de docente que se espera, en correspondencia con las exigencias del entorno en que realiza su labor y en consecuencia, el ideal de preparación de estos sujetos.

En los párrafos anteriores se han esbozado algunas ideas acerca de la preparación de los docentes desde la comprensión de las exigencias sociales de su rol, funciones y tareas básicas. En el epígrafe siguiente, se realizarán algunas precisiones acerca de todo el accionar que se despliega en función de lograr las metas esperadas, es decir que incluye todo el proceso dirigido y orientado al logro de la preparación del docente en un plano más general o particular según sea el caso. En relación con esta, se hará referencia a la preparación como acción desde las principales vías que se utilizan en el contexto educativo cubano y de los contenidos que para la dirección del aprendizaje de la producción de textos escritos, se han jerarquizado para la Educación Primaria y que interesan a los efectos de este estudio.

### **1.1.1 El trabajo metodológico. Su jerarquización en el sistema de preparación del contexto educativo cubano**

A lo largo de la historia un gran número de pedagogos e investigadores se han dedicado a estudiar las vías que permitan elevar la preparación de los docentes para enfrentar con calidad el proceso docente educativo. A partir del triunfo de la Revolución el trabajo metodológico comenzó a alcanzar la verdadera dimensión y esencia como vía para la preparación metodológica de los docentes y desde los inicios de la década del 70 del siglo XX la actividad metodológica empezó a cobrar mayor fuerza al considerársele una vía efectiva para orientar a los docentes en el trabajo técnico-docente.

El Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación se implantó en el período 1975 -1981 y el trabajo metodológico se dedicó fundamentalmente a la elaboración de los métodos y contenidos de la enseñanza y a las actividades encaminadas a capacitar a docentes y profesores en estos componentes del proceso docente-educativo. Luego, entre los años 1982 y 1992, se buscó el perfeccionamiento

del trabajo educativo en los centros y tuvo como objetivos fundamentales lograr que el personal docente aprendiera a desarrollar eficientemente su labor profesional y a valorar la efectividad de esta tarea por los resultados obtenidos en los escolares en el desarrollo de capacidades, habilidades y hábitos.

La situación educacional presenta en la actualidad mejores condiciones para enfrentar etapas cualitativamente superiores y para trabajar por la eliminación de las insuficiencias que aún persisten en la enseñanza y la educación. El realizar una buena detección de necesidades siendo la clave que permite iniciar con garantías de éxito cualquier proceso de formación y a decir de (Colén, T. 1995) se deben tener en cuenta dos tipos de necesidades:

Necesidades del sistema: devienen de la política educacional de cada país y que demandan docentes que estén preparados para asumirla. Visto de esta forma el trabajo metodológico deberá constituir la vía principal en la preparación de los docentes para lograr que pueda concretarse, de forma integral, el sistema de influencias que ejercen en la formación de sus escolares para dar cumplimiento a las direcciones principales del trabajo educacional y las prioridades de las enseñanzas. Diversos han sido los conceptos dados por pedagogos e investigadores al abordar el tema referido al trabajo metodológico y que resultan válidos para el objeto de estudio de esta investigación. El término trabajo metodológico no se reduce al proceso de enseñanza- aprendizaje ni se limita a la relación docente-alumno, sino que abarca también la formación integral del docente como ser humano, como ciudadano comprometido con el futuro del país y como profesional, lo cual exige enseñarlo a enseñar, enseñarlo a educar y educarlo para que pueda cumplir con éxito, su misión educativa: la acertada conducción del Proceso Docente - Educativo

En esta tesis la autora acepta como Proceso Docente - Educativo la acepción de Álvarez Carlos; 1996, quien lo conceptualiza como "(...) aquel, que como resultado de las relaciones sociales que se dan entre los sujetos que en él participan, está dirigido de un modo sistémico y eficiente, a la formación de las nuevas generaciones, tanto en el plano educativo como instructivo y desarrollador; con vista a la solución del encargo social, mediante la apropiación de la cultura que ha acopiado la humanidad en su desarrollo; a través de la participación activa y consciente de los estudiantes; planificada en el tiempo y observando ciertas estructuras organizativas estudiantiles ; y con ayuda de ciertos objetos; a través de lo cual se obtienen determinadas consecuencias; y cuyo movimiento está determinado por las relaciones causales entre esos componentes y de ellos con la sociedad que constituyen su esencia." (27: 24). De acuerdo con la definición anterior, este proceso parte de una relación con el contexto social, con la vida, estableciendo el movimiento entre componentes y sus relaciones, permitiendo abordar la instrucción y la educación como sistema en el contexto de la escuela.

Visto de esta forma el trabajo metodológico deberá constituir la vía principal en la preparación de los docentes para lograr que pueda concretarse, de forma integral, el sistema de influencias que ejercen en la formación de sus escolares para dar cumplimiento a las direcciones principales del trabajo educacional y las prioridades de las enseñanzas.

En la R/M 269/1991 se declara que: "... es el que dirige el proceso docente educativo que se desarrolla, con el objetivo de garantizar el cumplimiento de las exigencias y necesidades de nuestra sociedad en la formación profesional. Con el que se concreta la calidad del proceso docente educativo, la preparación de los profesores y la elaboración de los medios de enseñanza."

En la R/M 95/94 Trabajo Metodológico Educación Primaria se explicita el trabajo metodológico como "una acción preventiva una vía decisiva para elevar progresivamente la calidad del proceso docente-educativo y contribuir a la superación de los docentes."

Como resultado de una investigación llevada a cabo por el Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, en la cual se propone el Modelo de la escuela primaria, se hace énfasis en la realización e importancia del trabajo metodológico como " el conjunto de actividades que utilizando vías científicas, se diseñan, ejecutan y valoran con el objetivo de propiciar el perfeccionamiento del desempeño profesional del personal pedagógico, en función de optimizar el proceso docente educativo, dentro de las posibilidades del colectivo pedagógico o metodológico de un centro, de un municipio, provincia o nación". (2003:22)

La autora considera, que en estos documentos normativos, el trabajo metodológico, se evidencia como elemento intrínseco al desarrollo del proceso docente - educativo en una escuela, y su calidad depende de la eficiencia con que se organice y ejecute el sistema de trabajo metodológico del centro o colectivo pedagógico, es la actividad sistemática y permanente de los docentes, encaminada a mantener y elevar la calidad del proceso docente - educativo mediante el incremento de la maestría pedagógica de los docentes, el desarrollo o confección de los medios de enseñanza, la determinación de los métodos de enseñanza, la evaluación del aprendizaje y demás aspectos que aseguren el proceso docente - educativo.

Al analizar todos estos conceptos se puede apreciar que existen elementos comunes. Estos resultan de gran importancia para poder conducir el trabajo metodológico en la escuela:

Es una vía para elevar la calidad del proceso pedagógico.

Son actividades sistemáticas, creadoras, intelectuales para la preparación de docentes a fin de garantizar el cumplimiento de las principales direcciones educacionales.

Contribuye a la superación de los docentes.

La investigación se acoge, al concepto que refiere la Resolución 119, que plantea: "... es el sistema de actividades que de forma permanente y sistemática se ejecuta en los diferentes niveles y tipos de Educación, con el objetivo de garantizar la preparación político-ideológica, pedagógico-metodológica y científica de los docentes graduados y en formación, dirigida a la conducción eficiente del proceso pedagógico" (2008:2)

El trabajo metodológico se caracteriza por ser creador, no ajustarse a esquemas ni fórmulas rígidas que no permitan adaptarlo en momentos determinados a las necesidades que se presentan y a las características del personal al cual va dirigido. La

selección de las vías para desarrollar el trabajo metodológico es flexible y con un carácter diferenciado ya que pueden variar y combinarse racionalmente en dependencia de los objetivos de la actividad a realizar, las necesidades del personal al cual se dirigen y las características y condiciones del lugar y el nivel de dirección donde se desarrolle. Su efectividad se valora por los resultados concretos que alcance el personal docente en el ejercicio de sus funciones.

Se establecen como formas fundamentales del trabajo metodológico:

Docente-metodológico.

Científico-metodológico.

Estas dos formas están estrechamente vinculadas entre sí y en la gestión del trabajo metodológico deben integrarse como sistema en respuesta a los objetivos propuestos.

El trabajo docente-metodológico es la actividad que se realiza con el fin de mejorar de forma continua el proceso pedagógico; basándose fundamentalmente en la preparación didáctica que poseen los educadores, en el dominio del contenido de los programas, de los métodos y medios con que cuenta, así como en la experiencia acumulada.

En la Resolución Ministerial 119/ 2008 se establecen como formas fundamentales del trabajo docente-metodológico: Reunión metodológica, Clase metodológica, Clase metodológica demostrativa, Clase metodológica instructiva, Clase abierta, Visita de ayuda metodológica, Control a clases, Preparación de la asignatura y Taller metodológico.

Estas vías constituyen prioridad en la superación de los docentes y en el quehacer metodológico de los centros que junto a la labor que deben realizar los directores y jefes de ciclo y en particular la actitud de los docentes ante su propia autopreparación serán el eslabón esencial para desarrollar con éxito el proceso docente educativo. Un alto nivel científico de la educación requiere de la metodología correspondiente, es preciso el dominio de métodos más eficientes de enseñanza, el desarrollo de la habilidad en la selección y el uso de los medios y el dominio de la comprobación de la calidad de los conocimientos, habilidades y hábitos.

Los docentes deben ser capaces de promover el desarrollo intelectual de los escolares, de atenderlos individualmente en conformidad con sus necesidades y de lograr desarrollar una enseñanza diferenciada que asegure a cada uno de ellos un máximo desarrollo según sus posibilidades, para ello hay que tener también en cuenta los aspectos formativos, es preciso trabajar por el desarrollo integral de la personalidad para la formación comunista de las nuevas generaciones. La elevación de la eficiencia docente y educativa es la respuesta a las necesidades actuales de nuestra sociedad.

El taller, como una de las formas de trabajo metodológico, contribuye a la preparación de los sujetos desde un rol protagónico, si se tiene en cuenta que propicia el debate, la discusión y el análisis desde posiciones diversas. La consideración anterior y las posibilidades del taller para lograr el vínculo teoría – práctica lo convierten en una importante alternativa en la solución del problema que se aborda en esta investigación.

En la búsqueda realizada por la autora, resultaron de interés algunos criterios en los que se hace referencia a las características que tipifican el taller y a sus posibilidades, así por ejemplo, para Roberto Guzmán Manzano, el taller es: una forma de organización que pretende lograr la integración de la teoría con la práctica, una instancia pedagógica donde el dinamizador y los participantes analizan conjuntamente problemas específicos con el fin de transformar condiciones de la realidad, un ámbito

de reflexión y de acción en que se pretende superar la separación entre la teoría con la práctica. (2006: 4)

En este estudio han resultado de gran valor los criterios presentados por Arelis Pérez Casas, cuando expresa que lo importante en el taller, es la organización del grupo en función de resolver tareas según la consigna: "aprender en el grupo, del grupo y para el grupo". Para lograrlo es fundamental proyectar una estrategia de trabajo colectivo, en la que debe existir un alto nivel de colaboración de los participantes. (2008: 23)

Ezequiel Ander-Egg (1988: 13) afirma que: "[...] el taller es esencialmente una modalidad pedagógica de aprender haciendo y se apoya en el principio de aprendizaje formulado por Foebel (1826) "aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador, vigorizante que aprenderla simplemente con comunicación verbal de las ideas".

Como se aprecia, este autor destaca la posibilidad del taller para aprender desde la práctica. En igual dirección se orientan las reflexiones presentadas por Delsi Calzada (1998: 9) quien considera que "El taller [...] es una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social".

Aparece entonces como aspecto de interés con el cual concuerdan las posiciones que se asumen en esta tesis, las potencialidades del taller para el análisis de problemáticas propias de la práctica laboral y profesional y para llegar a soluciones cooperativas de los problemas, partiendo de un proyecto de trabajo común.

Para la elaboración de esta propuesta se asume la concepción de **taller metodológico** considerando que se ubica como parte importante de las formas de trabajo metodológico que caracterizan el sistema de preparación de los docentes en los diferentes niveles.

Desde estos criterios se asume el taller metodológico como "la actividad que se realiza en cualquier nivel de dirección con los maestros(as) y en el cual de manera cooperada se elaboran estrategias didácticas, se discuten propuestas para el tratamiento de los contenidos y métodos y se arriba a conclusiones generalizadas". (Ministerio de Educación. Resolución No. 119. 2008:15).

Lo expuesto en este epígrafe y la experiencia acumulada por la autora en su desempeño profesional permite subrayar que el logro de la competencia de los docentes constituye una meta estratégica en cualquiera de las instituciones y de los sistemas educacionales modernos. El contenido del trabajo metodológico ha de ser, en general, el mismo de la ciencia didáctica; por ello, combinado con otras formas de superación profesional, constituye una atendible vía para alcanzar la meta aspirada de mucha importancia para la enseñanza en la Educación Primaria.

Es por esta razón que se percibe en la práctica pedagógica, la preparación interrelacionada con el trabajo metodológico y se considera que la preparación metodológica es un proceso continuo y sistemático, mediante el cual se apropian de los conocimientos necesarios para dirigir el proceso educativo donde se prevé qué hacer, cómo hacer y para qué, en relación a un contenido o materia pedagógica mediante las diferentes vías del trabajo metodológico.

**Algunas consideraciones en relación con la enseñanza de la ortografía en la escuela primaria actual**

El humanoide en su proceso evolutivo crea el lenguaje articulado, su mano, instrumento esencial para la actividad práctica, se perfecciona; a medida que fue desarrollándose el conocimiento humano se hizo necesario la escritura para transmitir información. La primera escritura, pictográfica, eran símbolos que representaban objetos (escritura cuneiforme), con rasgos en forma de cuña, grabados en una tabla de arcilla; más tarde se desarrollaron elementos ideográficos, el símbolo no solo representaba el objeto, sino también ideas y cualidades asociadas a él; si bien se les ha descrito como transitorios entre la percepción visual y la palabra escrita.

Esta escritura seguía conteniendo el significado, pero no el sonido de las palabras; posteriormente la escritura cuneiforme incorporó elementos fonéticos, signos que representaban determinados sonidos. Los jeroglíficos griegos pasaron por un proceso similar (de pictogramas a ideogramas) "... y los egipcios levantaron con piedras enormes sus pirámides, y con el pórfido más duro hicieron sus obeliscos famosos, donde escribían su historia con los signos "jeroglíficos". Ya los tiempos de los egipcios comenzaron a llamarse "tiempos históricos", porque se puede escribir su historia con lo que se sabe de ellos..." (Martí. J. 1889: 66-67).

El alfabeto se originó en el Oriente Próximo y lo introdujeron los fenicios en Grecia, donde le añadieron los sonidos de las vocales. El alfabeto latino se desarrolló en los países más occidentales, donde dominaba la cultura romana. En el siglo V invasiones bárbaras paralizaron el comercio en el oeste de Europa y provocaron una vuelta a la cultura oral, en lugar de la literaria del mundo romano.

Con el desarrollo de la civilización y de las lenguas escritas ( siglos X- XI ) surgió también la necesidad de comunicarse a distancia de forma regular, con el fin de facilitar el comercio entre las diferentes naciones e imperios; en esta atmósfera la escritura renació; se restablece el sistema notarial: uso y mejora de los contratos y transacciones comerciales facilitadas por letras de cambio, mercaderes italianos inventaron la contabilidad por partida doble y se desarrolla la correspondencia empresarial.

En todas partes las obras escritas transmitían fluidas tradiciones orales, a la vez que adaptaban las tradiciones literarias de la antigüedad a las lenguas vernáculas: Calila e Dinma (Cuentos del Conde Lucanor por el Infante Don Juan Manuel), Las mil y una noches... Las recurrentes crisis y calamidades del siglo XIV y principios del XV (la peste, la Guerra de los Cien Años) paradójicamente favorecieron la palabra escrita, las técnicas empresariales mitigaban la escasez de dinero; los reyes y gobernantes ampliaban sus cancillerías y sus tribunales de justicia; se convertían en mecenas de las letras por intereses de la propaganda, este es el caso de Charles Perrault reconocido por investigadores como el iniciador de la literatura para niños con sus Cuentos de la Madre Oca.

La religión también se servía de la palabra escrita, a través de sus libros buscaba el contacto directo con Dios; las bibliotecas de las catedrales y abadías guardaban la herencia de la antigüedad pagana y cristiana, pero no estaban dotadas adecuadamente de materiales del nuevo escolasticismo de las universidades

(París, Bolonia, Oxford, Cambridge) las que desde aquellos momentos, se adaptaron a los intereses de la clase dominante, a los intereses del clero y de los comerciantes. En una Europa cuya élite tenía cada vez más acceso al mundo de la escritura, se creó la necesidad de un lenguaje de mayor claridad, más universal y más apropiado para la elaboración de un argumento, los humanistas recurren a los modelos de la antigüedad

clásica, en especial al latín de Cicerón; se extiende por todo el continente a través de las relaciones que se desarrollaron entre los hombres que redactaban la correspondencia diplomática y los documentos del Estado; se consiguió gracias a estos esfuerzos un sistema lógico de puntuación, lo que favoreció la comprensión lectora de los textos leídos oralmente.

La literatura vernácula sólo muy gradualmente dejó de estar destinada a dar a conocer las tradiciones orales, para llevar una existencia más independiente a medida que evolucionó la sintaxis. Durante mucho tiempo la escritura era considerada como un medio de fijar la palabra hablada, de memorizar, especialmente en las universidades, donde el debate ocupaba el primer lugar, la lengua oral mantiene su supremacía sobre la escrita.

Los primeros estudios de la lengua con un propósito fundamentalmente normativo y basados en los patrones literarios se realizan en la India, donde se escribe la gramática del Sánscrito de Panini y en Alejandría la gramática de Dionisio de Tracia, posteriormente, Apolonio Discolo ofrece una sintaxis en 4 libros, así como entre los romanos Vason escribe su gramática "De lingua latina" (Perelló y Serra, 1989; Lomas, Tusón y Osoro, 2000)

En la Edad Media, el interés lingüístico se centra en el latín y el aprendizaje de la lengua se basa en las gramáticas antiguas; al producirse, en Europa, el proceso de unificación de los estados nacionales y la oficialización de sus lenguas se escriben nuevas obras también de carácter normativo; en el siglo XV se publica en 1492 la Gramática Castellana de Nebrija y en el siglo XVI las gramáticas del francés, el portugués y el italiano, lenguas romances derivadas del latín.

El enfoque normativo es aquel que forma patrones correctos por tanto su objetivo, según la autora Angelina Roméu (1987) es "sustituir las formas incorrectas en el uso de la lengua por patrones correctos. Su ventaja radica en que enseña a escoger entre las diferentes posibilidades que brinda la lengua y permite dominar un estilo propio en la exposición para comunicarse, enseñar a escoger el código adecuado, según la situación específica de comunicación.

Su limitación, según la autora Ligia Sales (2004), está dada en que centra su atención en un solo aspecto de la enseñanza de la lengua que indiscutiblemente resulta válida, pero que ha de integrarse a otras no menos importantes.

El enfoque productivo con la "Granmaire General" (Francia siglos XVII\_ XVIII, en la abadía de Port Royal) basa su criterio en el análisis lingüístico de los griegos, pero centra su atención en el desarrollo del pensamiento y enseñan no solo la lengua francesa, sus reglas y normas, sino la comunicación del pensamiento desde el punto de vista de la lógica. Estudian a la vez latín, griego, lenguas modernas y conceden prioridad a la lengua materna por lo que realizan resúmenes, cartas, narraciones en su propia lengua (Roméu, 1987)

Este enfoque recibe la influencia de acontecimientos históricos como son: la Revolución inglesa y la Revolución francesa; aparejado al desarrollo del pensamiento humanista, de las obras de los enciclopedistas y de J J Rousseau; así como los criterios de Pestalozzi (1746-1827), quien centra la atención en el desarrollo de habilidades en el ejercicio de la expresión oral para el desarrollo del pensamiento, eliminando la enseñanza por el método gramatical de carácter formal.

El enfoque productivo se define como aquel que se centra en el desarrollo de habilidades para la producción. Su objetivo es desarrollar en los estudiantes las capacidades expresivas, por lo que se concede especial atención al desarrollo de la expresión oral y escrita (Roméu, 1987). Como aspecto positivo el desarrollo de las habilidades en la práctica de la lengua oral y escrita propicia la construcción de textos por esas dos vías.

Al fijar su atención en un solo aspecto de la enseñanza de la lengua (habilidad) y obviar el trabajo con las estructuras formales, limita la integración de diferentes accesos de análisis que permitan conocer, saber, saber hacer y saber ser.

A finales del siglo XVIII surgen los análisis históricos comparativos; en sus propósitos estaba encontrar la relación entre las lenguas para precisar el desarrollo, evolución y descubrir puntos de contacto con un enfoque diacrónico y analógico. Se conoce a Jacob Grimm, como el que ofreció el método histórico comparativo en el siglo XIX, al tomar la didáctica, como vía de análisis, este criterio junto a los estructuralistas y generativistas, asume un enfoque descriptivo; la lingüística descriptiva (principios del siglo XX) estudia el lenguaje en sí, su figura más relevante Ferdinand de Saussure; precursor de la lingüística como ciencia.

Saussure reconoce que en la producción del lenguaje intervienen diversos factores: físicos, fisiológicos, psíquicos, individuales y sociales. Entre sus ideas más importantes están su concepción de la lengua como sistema de signos, como una unidad de significante- significado, la distinción entre lengua – habla y su división entre lingüística sincrónica y diacrónica.

Entre sus limitaciones están: no reconocer el estudio del lenguaje como una unidad indisoluble de lengua y habla, considera la primera como esencial y la segunda como secundaria, por lo que encamina la investigación a la lengua y considera el habla fuera del objeto de la ciencia lingüística.

El desarrollo de los estudios lingüísticos hace que a mediados de ese mismo siglo surja la gramática generativa y transformacional, Noam Chomsky es considerado como una de las figuras más representativas de esta corriente, quien la considera un sistema de reglas, que de manera explícita y bien definida asigna descripciones estructurales a las oraciones, o sea, la gramática generativa es igual al conocimiento del sistema de reglas de su lengua y las divide en componentes sintáctico, fonológico y semántico, aunque con los componentes interpretativos ligados a estos, considera al sintáctico como esencial ( Lomas, Turán y Osoro, 2000; Roméu, 2003).

Expresa términos de competencia lingüística y actuación Chomsky, dirige su preocupación al sistema abstracto de la lengua y a la construcción de un modelo formal que demuestre la competencia lingüística del hablante. Su limitación fundamental está dada en reducir el estudio del lenguaje a la sintaxis, sin llegar a revelar la importancia de la variedad de usos y significados que logran en la comunicación real, para lo cual hubiera resultado indispensable reconectar el lenguaje con el conocimiento del mundo (Roméu, 2003).

Se considera muy importante para la lengua la descripción de sus elementos; se desarrolla una didáctica de carácter descriptivista; según la Dra. A. Roméu (1987): el enfoque descriptivo es aquel que proporciona el conocimiento del sistema de la lengua con un fin en sí mismo. Su objetivo es describir la estructura y fundamento de la lengua, lo que desarrolla la capacidad de análisis de las estructuras. Como aspecto positivo de

este enfoque puede señalarse que ve la lengua como un sistema de signos y proporciona conocimientos sobre este sistema; como aspecto limitante está que deja fuera de su ámbito de estudio al habla por considerarla asistémica y por sus posibles variaciones debido a su carácter individual.

Estos enfoques se han mantenido en la enseñanza de la lengua hasta nuestros días, todos tienen como objeto de estudio la lengua, dirigiendo sus criterios hacia aspectos específicos de esta: la sintaxis (normativo), las habilidades (productivo), la estructura de la lengua (descriptivo); antes y después de Saussure y del surgimiento de la lingüística como ciencia se ha obviado la realización individual de ese sistema, el habla, y por tanto la función principal por la que fue creado el lenguaje, la comunicativa, y así se ha enseñado durante centenares de años; actualmente se dirige la atención hacia un enfoque que permite otra orientación a la enseñanza de la lengua, partiendo, precisamente, de su función principal, la comunicativa.

En Cuba desde 1992 se ha ido consolidando una concepción teórica sobre el enfoque comunicativo (Roméu, 1992), cognitivo, comunicativo (Roméu, 1996), que se ha perfeccionado en la medida en que se ha profundizado en la práctica, hasta el enfoque cognitivo, comunicativo, sociocultural (Roméu, 2003), criterios que se van materializando en el diseño del currículo de la lengua.

La autora Angelina Roméu fundamenta que en su concepción teórica, el enfoque cognitivo, comunicativo, sociocultural tiene un carácter interdisciplinario, multidisciplinario e intradisciplinario, se basa en teorías lingüísticas y psicopedagógicas que asumen respectivamente la investigación del discurso para su enseñanza. Las teorías lingüísticas que aportan a dicho enfoque son la lingüística del texto y discursiva, la semántica, la semiótica, la estilística, la etnometodología, la etnografía, la pragmática y la sociolingüística.

Ligia Sales Garrido (2007: 12), plantea que el enfoque cognitivo- comunicativo y sociocultural a criterio de Romeu estudia la lengua, el habla y la norma en su interrelación como partes indisolubles del sistema, que se materializan en la unidad de contenido y forma del texto. Integra perspectivas abordadas por diferentes ramas de la lingüística que permiten revelar los nexos entre la cognición, el discurso y la sociedad; centrar su atención en la actividad, la comunicación y la personalidad, analizar el lenguaje como un mecanismo de mediación semiótica, de carácter social, que interviene decisivamente en los procesos de cognición, de construcción del pensamiento, así como, en los de socialización del individuo y, aplicarlo tanto a las concepciones teóricas sobre la lengua, la norma y el habla, como a su enseñanza; tiene en cuenta como se produce el desarrollo del lenguaje, condición para explicar cómo e debe enseñar.

En las teorías psicopedagógicas le sirve de referente la didáctica más avanzada desde el punto de vista psicológico y pedagógico: el enfoque histórico- cultural, el aprendizaje significativo, y la psicología cognitiva, por lo que pone en práctica ideas de Vigotski (1987, 1989, 1992) y sus continuadores Leontiev, Luria, Rubinstein, Lomov; cuyo problema es el estudio de la conciencia mediante la actividad, enfoque que se apoya en la relación personalidad, comunicación y actividad.

La autora considera que el enfoque cognitivo, comunicativo, sociocultural es posible asumirlo para la enseñanza primaria, pues sus fundamentos teóricos no están distanciados de esta enseñanza, es permisible de ajustes para los escolares primarios, para lograr el fin de la escuela cubana: “Contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar, fomentando desde los primeros grados la interiorización de los conocimientos, habilidades, hábitos y orientaciones valorativas que se reflejen gradualmente en sus sentimientos, formas de pensar y comportamientos, acorde con el sistema de valores e ideales de la revolución socialista cubana .” (Rico. P, 2000: 6)

Las teorías psicopedagógicas parten del criterio de que tanto la cognición como la comunicación, tienen un carácter eminentemente sociocultural, así como consideran el lenguaje como sistema de signos que participa en la comunicación humana; tienen en cuenta la relación pensamiento- lenguaje, la unidad del contenido y la forma en dependencia del contexto en que se significa (Roméu, 1996); también asume la teoría del conocimiento, según el materialismo dialéctico, la cual señala que la enseñanza precede y conduce al desarrollo. Aplica las ideas de las funciones psíquicas superiores y el tránsito de la zona de desarrollo próximo (ZDP) a la zona de desarrollo real (ZDR). La enseñanza de la lengua ha transitado por diferentes enfoques o criterios, según el contexto histórico- social en que ha estado imbricada, en correspondencia con diferentes corrientes filosóficas, pedagógicas, psicológicas, sociológicas, para dar una adecuada respuesta a las necesidades de apropiación de la lengua como herramienta de comunicación de toda la cultura alcanzada por la especie humana. Por ello, sin rechazar los elementos positivos de cada uno de estos enfoques, los pedagogos deberán aceptar el reto que este sistema abierto para todos los hablantes brinda, para de igual forma mantener la enseñanza del idioma al nivel de su enriquecimiento y transformación continuos.

El aporte fundamental de la asignatura Lengua Española consiste esencialmente en el desarrollo de la capacidad de comunicación en forma oral y escrita, en la contribución a la formación y expresión del pensamiento, así como en la adquisición inicial y posibilidad de disfrute de la belleza artística y del caudal de conocimientos que ha atesorado la humanidad gracias a la palabra.

La enseñanza de nuestra lengua materna tiene como objetivo fundamental dotar a los educandos del instrumento que les permita comunicarse amplia y acertadamente en el ámbito social, tanto en forma oral como escrita, así como asimilar las diferentes asignaturas que participan en su formación multilateral y armónica, preparándolos para la actividad laboral, colectiva y creadora, todo lo cual demuestra el carácter instrumental de esta materia para que cumpla importantes funciones de la lengua, tales como proporcionar el intercambio humano, organización, desarrollo y expresión del pensamiento y la regulación de la conducta.

Se considera muy importante para la lengua la descripción de sus elementos; se desarrolla una didáctica de carácter descriptivista; según la Dra. A. Roméu (1987): el enfoque descriptivo es aquel que proporciona el conocimiento del sistema de la lengua con un fin en sí mismo. Su objetivo es describir la estructura y fundamento de la lengua, lo que desarrolla la capacidad de análisis de las estructuras. Como aspecto positivo de este enfoque puede señalarse que ve la lengua como un sistema de signos y proporciona conocimientos sobre este sistema; como aspecto limitante está que deja

fuera de su ámbito de estudio al habla por considerarla asistémica y por sus posibles variaciones debido a su carácter individual.

También importa 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 escritural, tiene siempre una finalidad comunicativa.

En su 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 que definen en su relación el carácter alfabético de la escritura.

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 aplicación de estrategias (semánticas gramaticales o morfológicas, etimológicas, por analogía y por contraste, entre otras).

Lo expuesto hasta aquí nos conduce a valorar las relaciones entre competencia comunicativa y competencia ortográfica. 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 producen en los procesos de lectoescritura y, sobre todo, en los procesos de escritura de textos, los cuales forman parte de la actividad comunicativa.

La competencia ortográfica, entonces, puede y debe ser considerada como una subcompetencia de la competencia lingüística o gramatical, que se concreta en el uso correcto y normativo del código grafemático de la lengua para representar gráficamente un mensaje y que es un factor de unidad para todos los países hispanohablantes de ahí entonces, su importancia.

La ortografía es una tarea que por sus características permite un alto grado de automatización, lo cual evita la sobrecarga cognitiva que se genera en el propio proceso de escritura y, todo parece indicar que los textos que presentan menos errores ortográficos son más coherentes que aquellos otros en los cuales predominan, pululan los errores ortográficos; ello permite inferir que la aplicación automática de las reglas ortográficas posibilita a quienes se comunican por escrito, concentrarse de manera más eficiente en los aspectos profundos del texto que crean tales como: el logro de la coherencia y cohesión de las ideas, la jerarquización y avances adecuados de la información que ofrece.

La meta de la enseñanza de la ortografía es conseguir que el estudiante llegue a automatizar lo más posible el procesamiento ortográfico de sus escritos, parece entonces que lo más indicado sea partir del estudio de cuales son las deficiencias y necesidades ortográficas de cada estudiante y grupo de estudiante para poder ofrecerles las posibilidades de soluciones más adecuadas.

La actividad ortográfica y el proceso de enseñanza – aprendizaje de la ortografía tienen dos grandes dimensiones que todo docente debe y necesita conocer:

La ortografía como actividad supraindividual dado el carácter común de los propios contenidos y problemas lingüísticos asociados a la ortografía.

La ortografía como actividad individual, estrechamente relacionadas con los procesos cognitivos de cada persona, de cada sujeto que aprende, de sus características físicas y socioculturales.

Desde estas dimensiones se ratifica la necesidad de que el profesor, al concebir. Diseñar y dirigir las actividades de enseñanza – aprendizaje de la ortografía atienda a la grupal – colectivo, o sea, conciba actividades que tengan en cuenta aquellos problemas que son generales al grupo de estudiantes, en tanto también tengan en cuenta actividades individuales mediante las cuales se puedan atender los problemas específicos de determinados estudiantes.

La ortografía es uno de los aspectos de la lengua que preocupa a cuantos, por obligación o por devoción, emprendan la tarea de educar. También debe preocupar a todo ciudadano medianamente culto el escribir con corrección y coherencia porque al hacerlo está contribuyendo con la unidad de la lengua española. Tiene un indiscutible valor social. Ella es síntoma de pulcritud, de educación, de cultura. Por eso, un pueblo como el nuestro, enfrascado en lograr una cultura general integral entre sus ciudadanos, debe velar porque la escuela, todos y cada uno de nuestros niños, adolescentes y jóvenes alcancen unos desempeños ortográficos aceptables.

Para lograrlo antes enunciado es imprescindible que nuestros maestros(as) exhiban una buena ortografía, enseñen con maestría, despierten el interés y el deseo de saber estos contenidos, que por demás, deben renovarse, deben impartirse en forma atractiva, para que quienes los reciben aprendan desde el placer, desde el riesgo, y quieran mejorar sus propios aprendizajes.

Partiendo de los fundamentos teóricos, de las principales dificultades evaluadas en la preparación metodológica de los docentes del primer ciclo en la dirección del aprendizaje de la producción de textos escritos y teniendo en consideración la fundamentación anterior y el objetivo general de la investigación, se procedió a elaborar la propuesta de actividades metodológicas.

## **CAPÍTULO 2: FUNDAMENTACIÓN Y PRESENTACIÓN DEL SISTEMA DE TALLERES METODOLÓGICOS DIRIGIDOS A LA PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS(AS) DEL PRIMER CICLO PARA LA DIRECCIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA. RESULTADOS DE SU EVALUACIÓN A PARTIR DE LA IMPLEMENTACIÓN EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

El presente capítulo se ha estructurado en dos epígrafes, cada uno de los cuales se destinó a la presentación de los resultados obtenidos a partir del desarrollo de las tareas de investigación relacionadas con: la elaboración del sistema de talleres metodológicos y su evaluación a partir de un pre- experimento. En el epígrafe 2.1 se fundamenta y presenta el sistema de talleres. Su concepción estuvo precedida por la realización de un diagnóstico, con el cual se concretó la segunda tarea de investigación. Los resultados del referido diagnóstico se exponen en el epígrafe 2.2 del presente capítulo, ya que la información obtenida en este momento de la investigación, se utilizó además como (pre test), en la etapa inicial del pre -experimento.

### **2.1 Fundamentación y presentación del sistema de talleres metodológicos dirigidos a la preparación de los maestros(as) para la dirección del aprendizaje de la ortografía en el primer ciclo de la escuela primaria.**

La selección de este tipo de resultado obedece a las posibilidades que ofrece para contribuir a la preparación de los sujetos desde un rol protagónico, si se tiene en cuenta que propicia el debate, la discusión y el análisis desde posiciones diversas. La consideración anterior y las posibilidades del taller para lograr el vínculo teoría – práctica lo convierten en una importante alternativa en la solución del problema que se aborda en esta investigación.

Asumir una posición en relación con este tipo de resultado, exige el análisis de diversos criterios, ya que esta categoría ha sido tratada desde muchas y muy variadas experiencias, tanto en el campo de la educación, como en la industria, el comercio, la política y el quehacer cotidiano.

En la búsqueda realizada por la autora, resultaron de interés algunos criterios en los que se hace referencia a las características que tipifican el taller y a sus posibilidades, así por ejemplo Ezequiel Ander-Egg (1988: 13) afirma que:

"[...] el taller es esencialmente una modalidad pedagógica de aprender haciendo y se apoya en el principio de aprendizaje formulado por Foebel (1826) "aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador, vigorizante que aprenderla simplemente con comunicación verbal de las ideas".

Como se aprecia, este autor destaca la posibilidad del taller para aprender desde la práctica. En igual dirección se orientan las reflexiones presentadas por Delsi Calzada (1998: 9) quien considera que "El taller [...] es una realidad integradora, compleja, reflexiva, en que se unen la teoría y la práctica como fuerza motriz del proceso pedagógico, orientado a una comunicación constante con la realidad social".

Para Roberto Guzmán Manzano (2006: 4) el taller es:

- ✚ "Una forma de organización que pretende lograr la integración de la teoría con la práctica.
- ✚ Es una instancia pedagógica donde el dinamizador y los participantes analizan conjuntamente problemas específicos con el fin de transformar condiciones de la realidad.
- ✚ Es un ámbito de reflexión y de acción en que se pretende superar la separación entre la teoría con la práctica".

Aparece entonces como aspecto de interés con el cual concuerdan las posiciones que se asumen en esta tesis, las potencialidades del taller para el análisis de problemáticas propias de la práctica laboral y profesional y para llegar a soluciones cooperativas de los problemas, partiendo de un proyecto de trabajo común.

Para la elaboración de esta propuesta se asume la concepción de **taller metodológico** considerando que se ubica como parte importante de las formas de trabajo

metodológico que caracterizan el sistema de preparación de los docentes en los diferentes niveles.

Desde estos criterios se asume el taller metodológico como "la actividad que se realiza en cualquier nivel de dirección con los docentes y en el cual de manera cooperada se elaboran estrategias didácticas, se discuten propuestas para el tratamiento de los contenidos y métodos y se arriba a conclusiones generalizadas. (Ministerio de Educación. Resolución No. 119. 2008:15).

En el taller se pone de manifiesto la investigación participativa, al buscar un conocimiento objetivo de la realidad individual, grupal y social emprendido por los propios actores que aceptan la responsabilidad de la reflexión sobre su propia práctica. El taller transforma y produce nuevos conocimientos y valores para una mejor actuación.

En este estudio han resultado de gran valor los criterios presentados por Arelis Pérez Casas (2008)), Tesis en Opción al Título Académico de Máster en Ciencias de la Educación, cuando expresa que lo importante en el taller, es la organización del grupo en función de resolver tareas según la consigna: "aprender en el grupo, del grupo y para el grupo". Para lograrlo es fundamental proyectar una estrategia de trabajo colectivo, en la que debe existir un alto nivel de colaboración de los participantes.

Muchas veces resulta complejo utilizar los talleres en forma de sistema y con mucha más razón en la preparación de docentes, pero por la importancia que ello tiene en su aprendizaje para el futuro desempeño se ha tenido en cuenta esta característica al concebir la propuesta.

A tales efectos se recurrió a una revisión bibliográfica en busca de definiciones del concepto de "sistema": según el diccionario filosófico (1984) es un: "Conjunto de elementos que tienen relaciones y conexiones entre sí y que forman una determinada integridad, unidad (...) El sistema se caracteriza no solo por la existencia de conexiones y relaciones entre sus elementos (determinado grado de organización), sino también

por la unidad indisoluble con el medio (en las relaciones mutuas con el mismo), el sistema manifiesta su integridad”

En 1954 surge la Teoría General de Sistemas (1954: 43), la cual a partir de ese momento, ha sido objeto de estudio por una gran cantidad de investigadores los cuales se han dedicado a destacar sus rasgos esenciales, recogiénolas en definiciones como las siguientes:

Beer (1983:73) lo define como: “...cualquier colección cohesiva de cosas que están dinámicamente relacionadas.”

Por su parte Díaz plantea, que en un sistema “... se establecen determinadas relaciones... y producen como efecto, una serie de cualidades que no están presentes en ninguna de las partes que la componen...”

Dada su relación con el objetivo de la investigación, se asume la formulada por el mexicano Lara Lozano (1990) según la cual: [...] un sistema es un conjunto de elementos que cumple tres condiciones:

- Los elementos están interrelacionados.
- El comportamiento de cada elemento o la forma en que lo hace afecta el comportamiento del todo.
- La forma en que el comportamiento de cada elemento afecta el comportamiento del todo depende al menos de uno de los demás elementos.

A partir del concepto de sistema que anteriormente se asume, se define el sistema de talleres dirigido a la preparación de los docentes del primer ciclo para la dirección del aprendizaje de la ortografía como un conjunto de talleres subordinados a un objetivo general que satisface los atributos siguientes:

- El contenido de cada taller se subordina a su objetivo específico.
- Entre los talleres que conforman el sistema existen relaciones de precedencia, de coordinación y de complementación.

- Ninguno de los talleres por sí solo satisface el objetivo general.

En consonancia con lo anterior, la autora de este trabajo considera que un sistema de talleres metodológicos lo constituyen varios elementos o componentes interrelacionados entre sí, que están dirigidos a cumplir un objetivo determinado donde se integra la teoría con la práctica, propicia y enriquece los espacios de reflexión y debate en aras de tomar decisiones, proyectar alternativas y estrategias de trabajo que eleven la calidad del proceso educativo.

Según esta definición, el sistema de talleres que se propone se distingue por las siguientes características:

- Propician el rol protagónico de los participantes.
- Utilización de técnicas participativas.
- Empleo de acciones de control y valoración como componente para orientar la transformación.
- Empleo de tareas de aprendizaje en función de fortalecer su competencia ortográfica.

A continuación se fundamentan las características antes mencionadas.

**El rol protagónico de los participantes** se expresa en las oportunidades que tienen los sujetos para participar con independencia en cualquiera de las etapas del taller, estará dado tanto por el nivel de implicación en la búsqueda del conocimiento y las exigencias de las tareas para adquirirlo y utilizarlo, como por las propias exigencias de las tareas que deberán propiciar un rico intercambio y comunicación de los sujetos entre sí, la selección de alternativas de solución, emisión de juicios, valoraciones, todo lo cual fomenta el compromiso con la actividad que desarrolla.

**Utilización de técnicas participativas** como procedimientos que se aplican para motivar, animar e integrar a los participantes en el tratamiento del tema, a fin de que venzan temores e inhibiciones, eliminen tensiones, ganen en confianza y seguridad para ser más sencillos y comprensibles los contenidos que se trabajen.

**El empleo de acciones de control y valoración como componente para orientar la transformación.** Estas acciones se aplican a partir de la autovaloración, involucrando a los sujetos en la toma de conciencia de sus posibilidades y limitaciones, potenciando su desarrollo personal y profesional, por tanto su autoperfeccionamiento, constituye el recurso que debe impulsar la transformación de la preparación de los docentes desde una posición autocrítica y participativa. Durante los talleres se debe sistematizar la práctica de la evaluación logrando transitar por formas como la autoevaluación y la coevaluación.

**Empleo de tareas de aprendizaje en función de fortalecer su competencia ortográfica.** Estas tareas permiten que los participantes, desde un accionar dinámico asuman las nuevas concepciones con respecto a este componente, orientando su mejora en el empleo adecuado de nuestra lengua materna.

Cada uno de los talleres se estructuró del siguiente modo: título, objetivo, sesión de inicio, discusión, evaluación, preparación para el próximo taller y el cierre del taller.

La sesión de **inicio** persigue tres objetivos:

- Movilizar a los asistentes para promover ideas variadas, con el propósito de lograr que sean lo más imaginativos y originales posibles.
- Crear un clima de libertad y espontaneidad de expresiones.
- Preparar a los docentes asistentes para la sesión de discusión.

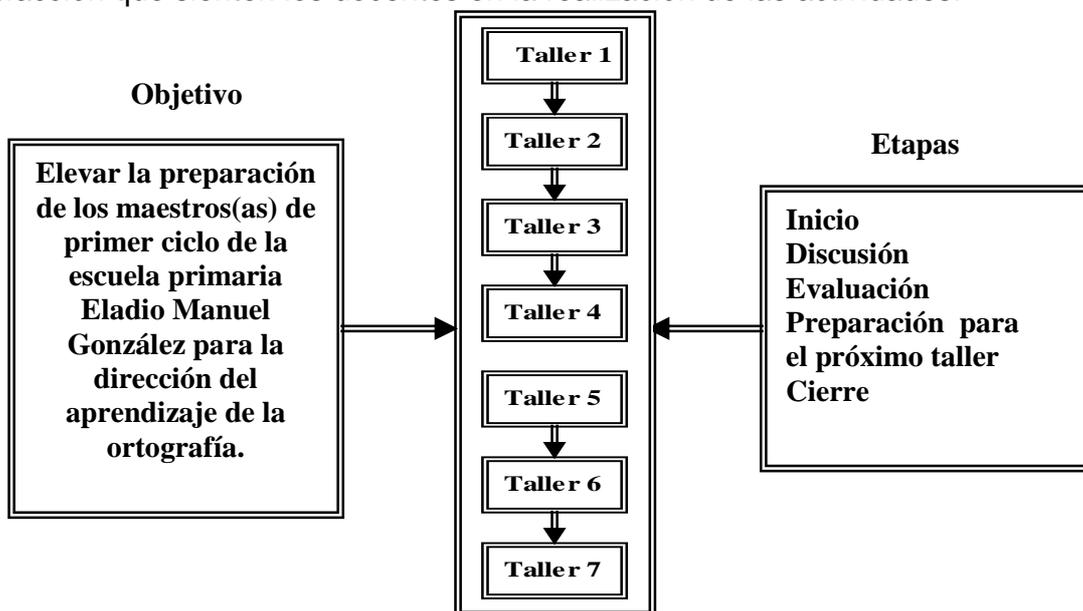
La **discusión** se organiza en pequeños grupos y en sesión plenaria. Tiene como finalidad: valorar los aciertos, posibilidades y limitaciones que poseen los asistentes sobre sí mismos y a través de la comunicación con otros, crear ambientes donde se incrementen las expectativas de cada asistente ante las interrogantes y se generen variadas alternativas para su solución.

La sesión de **evaluación** tiene como finalidad que cada asistente se compare con otro del grupo y con el nivel de preparación refrendado en el objetivo, el grupo emita juicios de valor sobre la participación de los asistentes incluyendo el reconocimiento del

desempeño de los más destacados, el coordinador emite un juicio valorativo de la evaluación realizada. En estos, la evaluación proviene del consenso que se establece entre el coordinador y los asistentes, transitando por formas como la autoevaluación y la coevaluación.

La **preparación para el próximo taller** tiene como propósito la orientación de tareas a ejecutar por los asistentes, dirigidas al aseguramiento del nivel de partida para el próximo taller. Esta sesión puede cumplirse de forma colectiva o individual y para lograr una mayor independencia en la realización de las tareas es necesario que disminuyan los niveles de ayuda de un taller a otro, observando el principio de las exigencias decrecientes. La evaluación de esta etapa se realizará esencialmente de forma sistemática y continua a través de la interacción de los representantes del grupo en próximos talleres.

En el **cierre del taller** se aplican técnicas e interrogantes dirigidas a medir el estado de satisfacción que sienten los docentes en la realización de las actividades.



**Fig. 1: Sistema de talleres de preparación a los maestros(as) de primer ciclo**

Los siete talleres que componen el sistema fueron concebidos con una estructura única y común para todos ellos, lo cual permitió que la experiencia adquirida en los primeros, facilitara el desarrollo de los últimos. Fueron distribuidos con una frecuencia mensual, durante siete meses, uno por mes, realizándose éstos en la primera semana del sistema de trabajo.

En cada uno de los talleres debe tenerse siempre presente el tratamiento individual a las necesidades de los participantes en toda su diversidad, lo que contribuirá a resolver las carencias que posean. A tales efectos se debe tener en cuenta la utilización de procedimientos como: la consulta personalizada, la diversificación de las fuentes de información y de los roles asignados dentro de la actividad, así como de la concepción de la evaluación.

Los talleres fueron planificados y organizados, a partir de la determinación de necesidades que demandaron su elaboración en seis sesiones de trabajo, cada una de ellos con una determinada finalidad. En la tabla 1, se presentan los contenidos jerarquizados para cada taller.

Tabla de contenidos	
Taller 1	La ortografía. Acercamiento teórico necesario.
Taller 2	El diagnóstico: vía esencial para la determinación del nivel de desarrollo de la competencia ortográfica de los escolares.
Taller 3	Las capacidades y habilidades ortográficas a alcanzar en el grado y nivel.
Taller 4	Tratamiento metodológico para la acertada enseñanza de la ortografía. Métodos y procedimientos.
Taller 5	Los medios más utilizados en la enseñanza de la ortografía.
Taller 6	La ejercitación ortográfica desde el enfoque cognitivo comunicativo sociocultural
Taller 7	Generalización de experiencias

Tabla 1: Contenidos a trabajar en cada taller

Para la elaboración de los talleres se tuvieron en cuenta los postulados del enfoque socio – histórico - cultural de L. S. Vigotski y sus colaboradores, fundamentados en el desarrollo integral de la personalidad, que sin desconocer el componente biológico del individuo, lo concibe como un ser social, cuyo desarrollo va a estar determinado por la asimilación de la cultura material y espiritual creada por las generaciones precedentes.

El perfeccionamiento profesional de las personas que participan en el taller, se concibe en la actividad y la comunicación, en las relaciones interpersonales que establecen los sujetos objeto de transformación, constituyendo ambas (actividad y comunicación) los agentes mediadores en el proceso de apropiación de la cultura que van adquiriendo los directivos.

Lo que para Vigotsky se constituye en la ley general de la formación y desarrollo de la psiquis humana, su ley de la doble función de los procesos psíquicos superiores, de acuerdo con la cual en el desarrollo cultural del individuo toda función aparece dos veces, primero a nivel social y más tarde a nivel individual, primero en un plano interpsicológico y después intrapsicológico.

El concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) sintetiza esta concepción cuando plantea, "... la ZDP es la distancia entre el nivel de desarrollo actual que se determina con ayuda de tareas que se solucionan de manera independiente y el nivel de desarrollo posible, que se determina con ayuda de tareas, que se solucionan bajo la dirección de los adultos y también en colaboración con los condiscípulos más inteligentes. (González S., A. M. y Reinoso C., C.2002:178).

En el caso de la preparación de los docentes, se atiende a la distancia entre el nivel de desarrollo inicial, determinado a partir de lo que es capaz de resolver de manera independiente y el nivel de desarrollo posible, determinado por las tareas que realiza con ayuda. Las tareas de ayuda se concretarán con la colaboración de otros colegas que han alcanzado niveles superiores.

En estudios realizados por investigadores cubanos, Moreno L, Labarrere, (1999), existe la tendencia a considerar la noción ZDP desde la perspectiva de espacio interactivo y metacognitivo. Consideran la zona de desarrollo próximo como espacio de interacción con el otro, pero el papel del otro es más que apoyo, es relación y fundación, donde la ayuda para quien la recibe debe convertirse en un aprendizaje para autoayudarse, de ahí la importancia de la metacognición; por lo tanto la ZDP debe considerarse como una zona de construcción y autoconstrucción, lo que supone las posibilidades del taller para propiciar formas de aprendizaje que conduzcan al cumplimiento de estas exigencias.

En este sentido, no es posible abstraer el proceso de preparación del contexto de las relaciones sociales, los vínculos, las interacciones, las formas de colaboración y comunicación, en las que los individuos enrumbarán su autotransformación a partir de un proceso mediado por la reflexión, la colaboración, la experimentación compartida.

La utilización de estos criterios generales en acciones de preparación de los **docentes** puede tener muy diversas formas de expresión. En el marco de la propuesta de esta tesis, se priorizan como aspectos a considerar en la dinámica de funcionamiento de los talleres:

- El reconocimiento del valor que para el bienestar emocional de los sujetos que aprenden puede tener el establecimiento de un estilo de comunicación democrática, cada vez más horizontal, en el marco de una atmósfera interactiva sana, que estimule el respeto, la motivación y la aceptación recíproca de búsqueda y reflexión conjunta.
- La comprensión de que en cada taller se propicie la actitud colaborativa de los actores implicados, basadas en el respeto, el diálogo, la reflexión, la autocrítica, que propicie su implicación en el proceso como vía para lograr el desarrollo de la autorreflexión, la autovaloración, la autodeterminación, la postura activa y reflexiva hacia la realidad y hacia sí mismo, el compromiso y la implicación personal en su proceso de autoperfeccionamiento.

El Marxismo Leninismo, desde la consideración del sistema de la dialéctica materialista teniendo en cuenta sus propias leyes considera la práctica social como punto de partida, la representación de la relación entre hombre y sociedad en un proceso histórico concreto como máxima de cualquier empeño educativo, esto obliga a analizar la educación como medio y producto de la sociedad, donde se observa la necesidad del profesional en su preparación sistemática para estar acorde con la dinámica del desarrollo social, y poder cumplir la función social que exige la sociedad.

Dentro de todo el proceso de preparación se manifiesta la dialéctica entre teoría y práctica teniendo en cuenta la relación sujeto-objeto en la que la actividad juega un papel importante. La esencia fundamental en todo el proceso de la labor de los docentes es que puedan perfeccionar el trabajo metodológico desde la propia actividad pedagógica.

### **2.1.1 Presentación del sistema de talleres metodológicos**

Antes de comenzar el taller 1, con el que se da inicio al sistema, se incluye una sesión previa al mismo, considerando la necesidad de intercambiar con los maestros(as) que participan en la experiencia.

La intención fundamental es presentar el sistema de talleres, los objetivos, contenidos, métodos y formas fundamentales de evaluación, entre otros aspectos. Para el cumplimiento de esta aspiración se procederá a partir de los siguientes procedimientos:

- Exposición reflexiva por parte de la coordinadora acerca de la problemática de la preparación metodológica para la dirección del aprendizaje de la ortografía, su expresión histórica en el municipio, importancia de su estudio bien dirigido, para que repercuta en la formación intelectual del estudiante.
- Explicación acerca de la importancia de los talleres en función de la solución del problema e información general acerca de la concepción de los mismos.
- Presentación y debate grupal con los agentes participantes para la aprobación y adecuación de los objetivos, contenidos, métodos, procedimientos, medios,

instrumentos a emplear y tiempo de duración de los diferentes talleres que se proponen.

- Precisión del cronograma para el desarrollo de los talleres.
- Autorreflexión y análisis colectivo acerca de las metas individuales y grupales a las que se aspira.

## **TALLER METODOLÓGICO 1**

**TITULO:** La ortografía. Acercamiento teórico necesario.

**OBJETIVO:** Analizar las diferentes definiciones de ortografía reconociendo su importancia en el estudio de la Lengua Española.

### **SESIÓN DE INICIO:**

Se comienza el taller a partir de la observación de una tabla donde se presentan los diferentes componentes de la lengua. Los participantes deberán identificar a su juicio cuál de estos componentes ocupa un lugar destacado en la enseñanza de la lengua materna y que justifiquen su elección. Invitarlos a que comparen sus criterios con los expresados en el texto “enseñar y aprender Ortografía”, de Osvaldo Balmaseda Neyra, página 27.

### **SESIÓN DE DISCUSIÓN:**

Se inicia la sesión aplicando la técnica participativa: “Lluvia de ideas”. Para su concreción se le entregará a cada docente una tarjeta en blanco, orientándoles que escriban en ellas ideas que puedan ser incluidas en el concepto de ortografía.

A continuación, agrupados en dos equipos, se analiza lo expresado por cada participante y un docente realiza un análisis autoral, aplicando la lluvia de ideas. La coordinadora precisa en la pizarra los criterios de cada participante y las ideas principales.

Seguidamente muestra una diapositiva con conceptos de ortografía dados por diferentes autores y se orienta que emitan sus criterios sobre las semejanzas y diferencias entre lo aportado por ellos y lo definido por los especialistas. La coordinadora modera el debate teniendo en cuenta el criterio de los autores y sus posiciones personales.

A continuación se les orienta realizar la lectura del material: “La Ortografía en la escuela”, extraído del libro ya citado. Cada equipo expresará un resumen de las ideas esenciales abordadas en el material.

Orientar la tarea de aprendizaje:

Separa en sílabas estas palabras y subraya la sílaba que se repite:

Discusión    invasión    transfusión    comprensión    decisión    diversión

- a) ¿Qué regla estás empleando al escribir esta terminación con s? Ejemplifique con otros vocablos.

### **SESIÓN DE EVALUACIÓN:**

- La coordinadora garantiza el desarrollo de recursos para la autovaloración a partir de regular el proceso de autoevaluación con interrogantes y reflexiones que permitan corregir criterios inadecuados por sobrevaloración o subvaloración.
- Se aplicará un PNI (positivo, negativo e interesante), en el que cada participante revelará los aspectos más significativos que considere sobre el taller, en cualquiera de las tres proposiciones.
- Se les dará la oportunidad de que expresen desde su experiencia práctica, cuáles son las principales barreras e insuficiencias que obstaculizan la eficiencia en la dirección de la enseñanza de la ortografía en la Educación Primaria.

## **PREPARACIÓN PARA EL PRÓXIMO TALLER:**

En función de asegurar el nivel de partida para el próximo taller se orienta una guía de autopreparación.

La enseñanza de los contenidos ortográficos juega un importante papel en el desarrollo de la competencia comunicativa de los escolares por lo que resulta imprescindible profundizar en cuáles son los problemas que están obstaculizando su acertada enseñanza. En virtud de garantizar un acercamiento a lo anterior expuesto se orienta que diseñen conjuntamente con su equipo una presentación en Power Point donde se exponga:

1. Un cuadro resumen con las problemáticas que haya considerado.
2. Argumentos de cómo desde su accionar contribuye a compensar estas problemática.

## **CIERRE DEL TALLER**

Para culminar el taller se orienta la precisión en el registro de sistematización de los aspectos más sobresalientes que puedan resultar útiles para el perfeccionamiento de su práctica pedagógica. Se les pide a los participantes que expresen su motivación por el tema abordado.

## **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

Alvero Francés, F. (1991). *Lo esencial en la ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Balmaseda Neyra, O. (2001). *Enseñar y aprender Ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Coto Acosta, M. (2005). *Español 5. Hablemos sobre ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

MINED, Cuba. (2005). *Orientaciones Metodológicas para instrumentar los ajustes curriculares en la Educación Primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

## **TALLER METODOLÓGICO 2**

**TÍTULO:** El diagnóstico: vía esencial para la determinación del nivel de desarrollo de la competencia ortográfica en los escolares.

**OBJETIVOS:** Analizar y debatir acerca de los principales problemas que obstaculizan la enseñanza de la ortografía. Diseñar sistemas de acciones para el tratamiento de estos contenidos a partir del diagnóstico.

### **SESIÓN DE INICIO:**

La coordinadora invita a los participantes a comentar acerca del planteamiento extraído del tabloide Universidad para Todos, Curso de Ortografía:

**“La defensa del idioma, es decir de nuestra identidad, incluye también la atención esmerada a la ortografía”**

Intercambiar criterios sobre los aspectos fundamentales.

- La lengua materna, que incluye la ortografía, es elemento esencial de nuestra identidad.
- Es nuestra carta de presentación cuando escribimos.

Generar debate a partir de la siguiente interrogante:

### **¿Qué puede significar escribir con errores ortográficos?**

- Imposibilidad para comprender el texto.
- Escritura de textos con significados dudosos u oscuros.

Dirigir la atención a palabras subrayadas, ¿qué logran inferir? (Interrelación entre los componentes de la lengua) Ejemplificar. Presentar el tema y los objetivos del taller.

### **SESIÓN DE DISCUSIÓN:**

Presentar el ejercicio que sigue, que deberán resolver de forma individual.

1. Complete empleando correctamente las palabras: así mismo, asimismo, a sí mismo.
  - a) Se reprochó \_\_\_\_\_ lo que había hecho.
  - b) \_\_\_\_\_ es como me lo describieron.
  - c) El pintor dibuja paisajes al óleo, \_\_\_\_\_ la acuarela para pintar marinas.

**A sí mismo:** proviene de pronombre personal

**Así mismo:** de esa manera, forma, y no de otra.

**Asimismo:** de la misma manera.

(Escritura de voces que pueden formar una sola palabra, Tabloide página 16)

Debatir a partir del siguiente impulso:

¿Qué causas pueden estar provocando la ocurrencia de estos errores?

- Desconocimiento del significado de las palabras.
- Uso o empleo insuficiente del diccionario.

¿Quiénes han detectado este tipo de errores en sus educandos?

¿Qué les ha permitido identificarlos?

**Diagnóstico**

Lluvia de ideas

Continuar la sesión a partir del análisis del siguiente texto extraído del libro: “Nociones de Sociología, Psicología y Pedagogía”.

“El diagnóstico es un proceso continuo, dinámico, sistémico y participativo, que implica efectuar un acercamiento a la realidad educativa con el propósito de conocerla, analizarla y evaluarla desde la realidad misma, pronosticar su posible cambio, así como, proponer las acciones que conduzcan a su transformación, concretando éstas en el diseño del microcurrículum y la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje”. (González Soca, A. M. Y Reinoso Carpido, C. 2002: 72).

Posteriormente se procede a su análisis teniendo en cuenta:

Necesidad que le concede al diagnóstico para transformar la realidad existente en la enseñanza de los contenidos ortográficos en la Educación Primaria.

¿Cuál es la finalidad del diagnóstico? (Diseño de estrategias de intervención)

Conformar equipos de trabajo para el desarrollo de las actividades que siguen:

1. Consulte el IX Seminario Nacional para Educadores. Primera Parte y resuma:
  - a) Principales errores ortográficos que evidencian los escolares.
  - b) Causas que lo provocan.
2. Determine los puntos de contacto entre:
  - a) Este diagnóstico y el de su grupo.
  - b) El realizado por la logopeda y el del docente.
3. Diseñe, en correspondencia con las regularidades detectadas en su diagnóstico, un sistema de acciones en función de compensar estas deficiencias.

La coordinadora genera el debate a partir del análisis por equipos de lo derivado de la solución de las actividades.

## **SESIÓN DE EVALUACIÓN**

Realización de un **PNI**. Cada miembro dará su opinión sobre lo ocurrido en el taller determinando lo **positivo, negativo e interesante**. Se hacen valoraciones grupales acerca de las ideas más valiosas que se aportaron en el taller, teniendo en cuenta la temática, las limitaciones y las potencialidades que poseen los sujetos. Se definen nuevas acciones, en correspondencia con las necesidades y posibilidades de cada uno, que se concretarán a través de la autopreparación y la consulta.

## **PREPARACIÓN PARA EL PRÓXIMO TALLER**

Por la importancia que representa el trabajo de los contenidos ortográficos es necesario garantizar a los participantes su preparación en este sentido, por lo que se orienta la siguiente guía de autopreparación.

1. A partir de la experiencia adquirida en el taller y el estudio y análisis del tema “Desarrollo de habilidades ortográficas en estudiantes de diferentes niveles de educación”, del doctor Juan Ramón Montaña, actualice el diagnóstico de su grupo en el componente ortográfico. Determine las causas de los errores.
2. Diseñe otras acciones dirigidas a enmendar estas deficiencias.
3. Identifique cuáles son los objetivos que se trabajan en las Orientaciones metodológicas para los ajustes curriculares en el primer ciclo de la Educación Primaria y determina la coincidencia entre esos objetivos y los principales problemas que se expusieron sobre la enseñanza de los contenidos ortográficos en el taller anterior.
4. Consulte el programa del grado y fiche por períodos los contenidos ortográficos que se trabajan. No olvides consultar las adecuaciones curriculares.
5. Consulte el Tabloide Universidad para Todos, Curso de Ortografía, y realice las actividades que corresponden al tema “Escritura de voces que pueden formar una sola palabra”.

Recuerde garantizar para la concepción de las actividades, las siguientes exigencias:

- ↳ Rigor científico y actualización en el tratamiento de los contenidos.
- ↳ Niveles del conocimiento y exigencias didácticas para la elaboración de las acciones.

## **CIERRE DEL TALLER**

Se entregará a cada participante una tirilla de papel con una frase que deberán completar.

Frases incompletas:

1. Durante la realización del taller tuve la posibilidad de ...
2. Después de la realización del taller siento que...
3. En este taller me resultó interesante...
4. Un acierto fundamental del taller fue...
5. De la realización del taller no estuve de acuerdo con...
6. La mejor experiencia que me llevo del taller es ...

## **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

Alvero Francés, F. (1991). *Lo esencial en la ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Balmaseda Neyra, O. (2001). *Enseñar y aprender Ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Coto Acosta, M. (2005). *Español 5. Hablemos sobre ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González Soca, A. M y Reinoso Cárvido, C. (2002). *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (2005). *Orientaciones Metodológicas para instrumentar los ajustes curriculares en la Educación Primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (2007). *Maestría en Ciencias de la Educación*. Módulo III. Primera parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba (2009). *IX Seminario Nacional para Educadores*. Primera Parte.

Ministerio de Educación, Cuba (2009). *Tabloide Universidad para Todos, Curso de Ortografía*.

### **TALLER METODOLÓGICO 3**

**TÍTULO:** Las capacidades y habilidades ortográficas a alcanzar en el grado y nivel.

**OBJETIVOS:** Analizar y debatir acerca de los objetivos a alcanzar en cada grado y nivel y como dirigir la enseñanza de la ortografía a partir de estos. Diseñar acciones teniendo en cuenta el diagnóstico de los escolares.

#### **SESIÓN DE INICIO:**

La coordinadora invita a los participantes a escribir un texto al dictado extraído del texto “Historia de la cuchara y el tenedor” (1998: 238).

“Nosotros, los hombres, somos como el león del mundo, y como el caballo de pelear, que no está contento ni se pone hermoso sino cuando huele batalla (...).

¿Conocen a qué texto pertenece el fragmento?

Análisis del contenido y la escritura del texto. Explicar la escritura de las palabras subrayadas.

¿En qué grados de la enseñanza se inicia el tratamiento a estos contenidos ortográficos?

¿Estaremos entonces en condiciones de dirigir con certeza la enseñanza de la ortografía?

#### **SESIÓN DE DISCUSIÓN:**

Determinar a partir de las actividades realizadas en la autopreparación los grados de la enseñanza en que se inicia el tratamiento a estos contenidos ortográficos. Presentarán

el análisis lineal de los objetivos de este componente. Utilizar en este momento de la actividad la presentación en Power.

Presentar las actividades que siguen que deberán resolver en dúos.

- 1) Consulte el Power diseñado para la actividad y fiche las etapas o fases para la adquisición del conocimiento ortográfico. Ejemplifique con actividades que propicien el cumplimiento de estas etapas.
- 2) Consulte las exigencias para el cumplimiento del modelo de la escuela primaria.
  - a) Identifique a cuál de los objetivos que en este documento se explican deberá darle cumplimiento en su grado y nivel.
- 3) A partir de la consulta a las adecuaciones curriculares determine los niveles que se establecen para evaluar a los escolares en el conocimiento ortográfico. A partir de estos elementos consultados ubique cada escolar en el nivel que le corresponde.
- 4) Seleccione tres de los objetivos y sus correspondientes contenidos que deberá darle tratamiento en el grado que imparte y diseñe posibles acciones que deberá desarrollar para darle cumplimiento a cada uno.

La coordinadora genera el debate a partir del análisis por equipos de lo derivado de la solución de las actividades.

## **SESIÓN DE EVALUACIÓN**

Para la evaluación se tendrá en cuenta el carácter esencialmente formativo de la misma, por lo que todo lo que ocurra será en un clima de respeto. Lo que ocurra debe ser visto por los estudiantes como una relación de ayuda y coparticipación en su proceso de perfeccionamiento.

- ➔ Se aplicará la técnica participativa: “El hospital de la ortografía”, derivado del dictado realizado por cada dúo. La coordinadora orienta que se intercambien las libretas y que se revisen los textos realizados. En la revisión debe quedar claro cada error y la propuesta de una posible respuesta correcta. Se explicará que como se trata de un hospital cada médico dará un diagnóstico de su paciente de la siguiente forma:

Sano: No tiene errores.

Levemente enfermo: 1 ó 2 errores

Grave: 3 ó 4 errores

Estado de coma: 5 ó más errores

## **PREPARACIÓN PARA EL PRÓXIMO TALLER**

En función de asegurar el nivel de partida para el próximo taller se orienta una guía de autopreparación.

Elaborar acciones adecuadas para dar tratamiento a los problemas existentes en la enseñanza de los contenidos ortográficos en la Educación Primaria constituye una vía fundamental para transformar la realidad existente. En virtud de preparar a los docentes en este sentido se orienta que diseñen una presentación en Power Point en la que aparezca:

- Un diagnóstico que le permita conocer cuál es la situación de los escolares de de su grado con respecto al aprendizaje de los contenidos ortográficos.
- Una tabla con la ubicación de estos por niveles.
- Problema fundamental que detecta y sus consideraciones acerca de cuáles son las causas de ese problema.
- Propuesta de acciones a seguir para solucionar el problema.

Para el diseño de las propuestas de acciones debe proceder del siguiente modo:

- Determinar los principales métodos y procedimientos a utilizar para aplicar la propuesta de acciones que permitan solucionar el problema.
- Precisar los medios a utilizar: libros de textos, revistas, videos, software, materiales de apoyo.

Durante su estudio debe profundizar en la bibliografía que a continuación se le sugiere acerca de las exigencias para la concreción eficiente del diagnóstico, elaborando fichas bibliográficas y de contenido en su registro de sistematización que le permitan contar con un material de consulta para su desempeño.

## **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

Alvero Francés, F. (1991). *Lo esencial en la ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Balmaseda Neyra, O. (2001). *Enseñar y aprender Ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Coto Acosta, M. (2005). *Español 5. Hablemos sobre ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González Soca, A. M y Reinoso Cárpido, C. (2002). *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (2005). *Orientaciones Metodológicas para instrumentar los ajustes curriculares en la Educación Primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba (2009). *IX Seminario Nacional para Educadores*. Primera Parte.

Ministerio de Educación, Cuba (2009). *Tabloide Universidad para Todos, Curso de Ortografía*.

## **TALLER METODOLÓGICO 4**

**TÍTULO:** Tratamiento metodológico para la acertada enseñanza de los contenidos ortográficos. Métodos y procedimientos.

**OBJETIVOS:** Elaborar tareas docentes para la enseñanza de contenidos ortográficos que se trabajan en la Educación Primaria a partir del empleo de los métodos y procedimientos más empleados.

### **SESIÓN DE INICIO:**

Para iniciar el taller la coordinadora invita a los participantes a que analicen detenidamente una diapositiva presentada en Power Point donde aparece una

expresión de Enrique José Varona sobre lo que él consideraba debían ser los maestros:

“(…)hombres dedicados a enseñar cómo se aprende, cómo se consulta, cómo se investiga; hombres que provoquen y ayuden el trabajo del estudiante; no hombres que den recetas y fórmulas al que quiera aprender en el menor tiempo la menor cantidad de ciencia, con tal que sea la más aparatosa…”

A partir del análisis de la expresión se les pide que la elaboren en colectivo un decálogo acerca de la necesidad del aprendizaje consciente que debe guiar el maestro para dirigir la enseñanza de la ortografía.

- Se analizan las ideas expuestas en el decálogo y se comprueba el proceso seguido durante la ejecución de la guía de preparación previa.

## **SESIÓN DE DISCUSIÓN**

La coordinadora sugiere a los participantes la organización en dúos para el abordaje de las cuestiones sistematizadas durante el estudio. Se procede al desarrollo de la técnica participativa: “Un desorden productivo”.

La coordinadora entrega a cada dúo una tarjeta donde debe escribir el título de un texto de los libros de primer ciclo, de los Software educativos o de una película. Seguidamente la parte de la oración que se puede enseñar a través de él y la habilidad a desarrollar.

Estas tarjetas se echan en una cesta, cada dúo escoge una y la coordinadora orienta que deben escribir un sistema de acciones para que a partir del método conversación heurística puedan desarrollar esa habilidad en los escolares. Cuando finalicen deben rasgar por separado cada acción y depositar las tirillas rasgadas encima de una mesa.

La coordinadora orienta que cada dúo organice las acciones, recordándole que deben escoger un sistema diferente al que ellos elaboraron. Al culminar cada dúo expone sus

criterios acerca de la actividad realizada por sus compañeros y puede aportar nuevas ideas y experiencias.

Finalmente las tirillas se pegarán organizadas en un cartón y estos se echarán en una canasta para que puedan ser consultadas posteriormente, por lo que se ubicará en un lugar al cual todos los participantes tengan acceso.

Presentar las actividades que siguen que deberán resolver en dúos.

- 1) Consulte las Orientaciones metodológicas de Tercer grado, Cartas al maestro y seleccione los principales métodos y procedimientos para la enseñanza de este componente en la escuela primaria.
  - a) Teniendo en cuenta los objetivos de su grado, seleccione uno de los métodos para la dirección del aprendizaje de la ortografía. Diseñe acciones donde demuestre cómo utilizarlos en su aula. Prepárese para aplicarla al resto del colectivo.
  - b) Seleccione tres de los procedimientos que se emplean para el tratamiento a este componente. Prepárese para demostrar cómo usted lo aplica en su aula.

## **SESIÓN DE EVALUACIÓN**

Cada asistente evalúa su participación y se somete a la consideración de los demás. La coordinadora garantiza el desarrollo de recursos de autovaloración y metacognición al reflexionar en casos de sobrevaloración o subvaloración, no impone criterios sino que lo hará a partir de la emisión de interrogantes reflexivas.

Se precisan las necesidades de profundización en el tema de manera individual o grupal y se orienta actividades a desarrollar por consulta o autopreparación según corresponda, de acuerdo a las necesidades individuales y grupales que aún subsistan.

## **PREPARACIÓN PARA EL PRÓXIMO TALLER**

1. En función de asegurar el nivel de partida para el próximo taller se orienta una guía de autopreparación de Osvaldo Balmaseda Neyra. Resuma los principales medios que deben emplearse durante el tratamiento a este componente y la función didáctica de cada uno.
2. Elaborar acciones adecuadas para dar tratamiento a los problemas existentes en la enseñanza de los contenidos ortográficos en el primer ciclo de la Educación Primaria y la selección más pertinente de los medios de enseñanza constituye una vía fundamental para transformar la realidad existente. En virtud de preparar a los docentes en este sentido se orienta que:

**Equipo 1** Concebir acciones didácticas para dirigir la enseñanza de las palabras de uso frecuente a partir del método y los procedimientos que considere más idóneos.

**Equipo 2** Concebir acciones didácticas para dirigir la enseñanza de una regla ortográfica que se introduzca en su grado a partir del método y los procedimientos que considere más idóneos.

Recuerde garantizar para la concepción del sistema de clases, las siguientes exigencias:

- Rigor científico y actualización en el tratamiento de los contenidos.
  - Niveles del conocimiento para la elaboración de las actividades.
  - Exigencias didácticas para concebir las tareas a partir de una situación comunicativa.
3. Diseñe, de conjunto con los restantes miembros del grupo un póster que contenga los aspectos fundamentales del estudio realizado. Prepárense para presentarlo y defenderlo durante el desarrollo del próximo taller. Las normas a considerar para la evaluación estarán orientadas a los siguientes aspectos:
    - Profundidad y rigor científico en el abordaje del tema
    - Variedad en el uso de la bibliografía
    - Originalidad y creatividad en la presentación del póster para la devolución de la información
    - Independencia del material durante la exposición

- Uso adecuado de la lengua materna.

## **CIERRE DEL TALLER**

Aplicar la técnica “A cazar gazapos”

Invitarlos a escribir al dictado

Vaca casa asimismo

Los docentes identificarán los errores que cometió la coordinadora en la dirección del aprendizaje de este componente:

- Dictado de control en el primer ciclo
- Fuera de contexto

Si fueras a darle un color a la actividad cuál le darían ¿Por qué?

## **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

Alvero Francés, F. (1991). *Lo esencial en la ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Balmaseda Neyra, O. (2001). *Enseñar y aprender Ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Coto Acosta, M. (2005). *Español 5. Hablemos sobre ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (2005). *Orientaciones Metodológicas para instrumentar los ajustes curriculares en la Educación Primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba (2009). *IX Seminario Nacional para Educadores*. Primera Parte.

Ministerio de Educación, Cuba (2009). *Tabloide Universidad para Todos, Curso de Ortografía*.

## **TALLER METODOLÓGICO 5**

**TITULO:** Los medios más utilizados en la enseñanza de la ortografía.

**OBJETIVOS:** Elaborar tareas docentes para la enseñanza de contenidos ortográficos que se trabajan en la Educación Primaria a partir del empleo de los medios de enseñanza más empleados.

### **SESIÓN DE INICIO:**

La coordinadora invita a los participantes a comentar acerca de lo ocurrido en el taller anterior, intercambiando criterios sobre los aspectos fundamentales abordados y la preparación adquirida para enriquecer su desempeño profesional.

Continuar la actividad a partir del impulso:

Los medios de enseñanza en el aprendizaje ortográfico.....

La coordinadora guiará el debate e irá escribiendo las anotaciones más pertinentes en el pizarrón. Listará los medios de enseñanza más empleados en el aprendizaje ortográfico y los participantes aportarán ideas de las funciones de cada uno.

### **SESIÓN DE DISCUSIÓN**

En esta fase del taller se trabajará utilizando el procedimiento de ponencia y oponencia. El grupo presentará el póster elaborado y la oponencia se realizará por especialistas invitados (Metodólogos de la asignatura e investigadores en el tema).

Presentarán además el sistema de clases concebido para el tratamiento de los contenidos ortográficos haciendo énfasis en el cumplimiento de las acciones para cada método seleccionado y el o los medios de enseñanza más adecuados. Comprobar el proceso seguido en la autopreparación.

Se les propone realizar la técnica participativa ADI, esta consiste en que durante el momento de las exposiciones los restantes participantes, la coordinadora y otros

invitados especialistas en el tema, irán haciendo un análisis para determinar con qué están de acuerdo (A), en desacuerdo (D) y qué aspectos les resultan interesantes (I).

Al concluir las presentaciones se colocarán en la pizarra los aspectos correspondientes a cada categoría (de acuerdo, en desacuerdo, interesante), de modo que puedan valorarse las mejores experiencias, los aciertos y los desaciertos.

## **SESIÓN DE EVALUACIÓN**

Para la evaluación se tendrá en cuenta el carácter esencialmente formativo de la misma, por lo que debe transcurrir en un clima de colaboración y respeto, apreciado por los participantes como una relación de ayuda y coparticipación en su proceso de autoperfeccionamiento. De tal modo se garantizará el tránsito por la autoevaluación y la coevaluación.

Cada participante determinará sus logros y limitaciones, los criterios serán sometidos a la valoración del grupo y finalmente la coordinadora hará las precisiones correspondientes para corregir cualquier desacierto.

## **PREPARACIÓN PARA LA PRÓXIMA ACTIVIDAD**

Considerando el momento de ubicación de esta actividad, se dará mayor participación a las docentes que hayan alcanzado un nivel más elevado de preparación en la temática, en la etapa de orientación para garantizar la preparación previa a la actividad, lo que estará expresado en la propuesta de la bibliografía para la consulta que deberá surgir de los propios participantes, así como en las normas para la evaluación y las formas organizativas para la devolución de la información.

Se orienta la guía para la autopreparación.

1. Consulte en la bibliografía a su alcance, (se harán precisiones a partir de la propuesta de los propios participantes, en las que no deben faltar los textos que se consignan como básicos), los aspectos metodológicos que fundamentan la

concepción del sistema de clases para la adecuada dirección de la enseñanza de la ortografía, en lo que a la ejercitación de este contenido se refiere y el enfoque cognitivo comunicativo sociocultural, fíche los elementos que considere valiosos en su registro de sistematización. Realice un análisis autoral de este último elemento. Prepárese para debatir el tema en un seminario.

2. Fíche los principios didácticos a considerar para lograr una eficiente ejercitación ortográfica.

## **CIERRE DEL TALLER**

Se realizarán conclusiones de los contenidos tratados, a partir de las interrogantes formuladas por la coordinadora que orienten hacia los aspectos de mayor relevancia. Cada miembro del grupo desarrolla una autorreflexión mediante una escala valorativa ascendente del 1 al 5, en la que exprese el nivel en que considera se expresa su dominio del contenido abordado en la preparación. Se hacen valoraciones grupales acerca de las ideas más valiosas que se aportaron, teniendo en cuenta la temática y las limitaciones y potencialidades que poseían los sujetos que conforman el grupo.

## **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

Alvero Francés, F. (1991). *Lo esencial en la ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Balmaseda Neyra, O. (2001). *Enseñar y aprender Ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Coto Acosta, M. (2005). *Español 5. Hablemos sobre ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (2005). *Orientaciones Metodológicas para instrumentar los ajustes curriculares en la Educación Primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba (2009). *IX Seminario Nacional para Educadores*. Primera Parte.

## **TALLER METODOLÓGICO 6**

**TITULO:** La ejercitación ortográfica desde el enfoque cognitivo comunicativo sociocultural

**OBJETIVOS:** Elaborar tareas docentes para ejercitar los contenidos ortográficos que se trabajan en la Educación Primaria a partir del empleo el enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural.

### **SESIÓN DE INICIO:**

Se inicia el taller presentándole a los participantes: “El árbol del saber”, y se explica que este árbol en sus hojas tendrá preguntas relacionadas con los contenidos ortográficos estudiados. Según el número que el maestro(as) diga, será la hoja que le tocará y la pregunta que responderá. Se incluirán tareas de aprendizaje para reforzar los contenidos ortográficos que constituyen debilidades en los maestros.

### **SESIÓN DE DISCUSIÓN:**

Se desarrolla el seminario a partir del impulso: El enfoque cognitivo comunicativo sociocultural merece...

Los participantes presentarán el análisis realizado, arribando en común a ideas generalizadoras.

Seguidamente se le entregará a cada uno un texto escrito por escolares de cuarto grado para que identifiquen los errores ortográficos que fueron cometidos. Luego de identificarlos deberán explicar en qué medida cada error atenta contra la coherencia del texto.

A continuación la coordinadora les entrega por dúos los objetivos de las adecuaciones curriculares que se debe lograr en función de escribir mejores textos y les orientan que cada dúo escriba un texto donde se cumplan todos esos objetivos. El tema del texto será: Importancia de los talleres realizados para mi vida profesional.

Organizados por equipos elaborarán tareas de aprendizaje desde este enfoque y cumpliendo los principios didácticos para una ejercitación eficiente.

En colectivo se resolverán las tareas de aprendizaje diseñadas.

## **PREPARACIÓN PARA EL PRÓXIMO TALLER**

La coordinadora orienta que el próximo taller por ser el último se convertirá en una jornada científica donde cada participante a partir de una ponencia expondrá las experiencias adquiridas en los talleres metodológicos. Cada docente deberá utilizar las notas acopiadas en su registro de sistematización.

Seguidamente explica que cada uno traerá una iniciativa para amenizar la actividad y esta iniciativa deberá responder a:

Docente 1: Creará una pancarta con una expresión relacionada con el tema abordado en los talleres.

Docente 2: Confeccionará un póster donde quede plasmada la importancia de enseñar correctamente los contenidos ortográficos.

Docente 3 y 4: Presentarán una dramatización relacionada con el tema

Docentes 5: Creará un “Árbol del saber” para colocarlo a la entrada del local, con preguntas relacionadas con la enseñanza de la ortografía y tareas de aprendizaje.

Docente 6: Invitará a especialistas relacionados con la materia, garantizará que algunos de ellos a partir de una pequeña exposición exponga sus criterios acerca del tema y recogerá las opiniones de cada participante sobre los talleres realizados y presentará una valoración para el final de la actividad.

## **CIERRE DEL TALLER**

Se realizarán conclusiones de los contenidos tratados a partir de las interrogantes formuladas por la coordinadora.

Se ajustarán todos los detalles para el próximo taller y cada participante expondrá sus dudas sobre lo que ocurrirá.

## **BIBLIOGRAFÍA BÁSICA**

Alvero Francés, F. (1991). *Lo esencial en la ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Balmaseda Neyra, O. (2001). *Enseñar y aprender Ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Coto Acosta, M. (2005). *Español 5. Hablemos sobre ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (2005). *Orientaciones Metodológicas para instrumentar los ajustes curriculares en la Educación Primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

## **TALLER METODOLÓGICO 7**

**TÍTULO:** Generalización de experiencias.

**OBJETIVO:** Valorar la pertinencia de las actividades metodológicas desarrolladas y la necesidad de la preparación de los docentes para esta arista de su desempeño. Divulgar las experiencias en relación al tema abordado.

### **SESIÓN DE INICIO:**

La coordinadora anuncia lo que ocurrirá en este taller y propone la materialización de las iniciativas traídas por los participantes.

Los docentes 3 y 4 presentarán la dramatización preparada. La pancarta y el póster presidirán el local y el Árbol del saber, será el boleto para participar.

### **SESIÓN DE DISCUSIÓN:**

La coordinadora anuncia las características que tendrá esta sesión:

- Presentación de experiencias relevantes sobre los temas abordados por parte de cada docente.

- Existencia de un tribunal integrado por especialistas y docentes de mayor experiencia, presidido por la coordinadora, que evaluarán:
  - a. Dominio del contenido que exponen.
  - b. Habilidades comunicativas.
  - c. Originalidad y creatividad en la exposición.
- Selección de los mejores trabajos.
- El especialista invitado dará sus criterios sobre lo ocurrido y expondrá algunas ideas acerca del tema.

## **SESIÓN DE EVALUACIÓN**

Durante esta sesión los participantes volverán a transitar por la autoevaluación y la coevaluación, porque de manera autocrítica cada uno determinará sus logros y limitaciones. Estos criterios serán sometidos a la valoración del grupo y la coordinadora hará las precisiones correspondientes para corregir cualquier desacierto. De manera grupal se seleccionará al docente más integral, exponiendo las razones por lo que lo seleccionan.

## **CIERRE DEL TALLER Y DEL SISTEMA DE TALLERES**

El docente seis expondrá los criterios recogidos sobre los talleres efectuados. La coordinadora expresa sus consideraciones acerca de cómo se ha sentido y lo que le ha aportado cada taller para su desempeño profesional e invita a los maestros(as) para un nuevo sistema de talleres.

## **2.2 Evaluación de la efectividad del sistema de talleres metodológicos a partir de la implementación en la práctica pedagógica.**

La cuarta pregunta científica de esta tesis está vinculada con la determinación de los resultados que se obtienen al aplicar el sistema de talleres metodológicos en la práctica pedagógica. Para dar respuesta a la misma se desarrolló la tarea de investigación relacionada con la validación de su efectividad para elevar el nivel de preparación de los maestros(as) del primer ciclo para la dirección del aprendizaje de la ortografía.

La concreción de esta tarea de investigación exigió la aplicación del método de experimento pedagógico, en su modalidad de pre - experimento, con un diseño de pre test y pos test, con control de la variable dependiente: nivel de preparación metodológica de los maestros(as) del primer ciclo para la dirección del aprendizaje de la ortografía.

En el presente epígrafe se expone el modo en que se organizó el pre – experimento y los principales resultados que se obtuvieron. El estudio se desarrolló en una población determinada por los seis maestros(as) que laboran en el primer ciclo de la escuela primaria Eladio Manuel González del municipio La Sierpe, en el espacio diseñado para la preparación metodológica mensual en la etapa septiembre - marzo del curso 2008-2009.

No fue necesario definir un criterio de selección muestral, ya que la población en la cual se expresa el problema posee características en cuanto a extensión y posibilidad de interacción con la investigadora, que permiten que se trabaje con todos los sujetos.

El pre - experimento estuvo orientado a validar en la práctica el sistema de talleres metodológicos, a partir de determinar las transformaciones que se producen en los sujetos implicados, en relación con su preparación. En correspondencia con esta aspiración se determinaron indicadores básicos para la búsqueda de la información relevante.

En consecuencia, fue necesario precisar una definición operacional del término que actúa como variable dependiente: nivel de preparación metodológica de los docentes del primer ciclo para la dirección del aprendizaje de la ortografía.

Para arribar a esta precisión se realizó un estudio de las principales definiciones encontradas en investigaciones precedentes acerca de lo que se entiende por preparación. Las cuestiones más significativas de la búsqueda de información realizada se exponen en el capítulo primero de este informe.

En la dirección referida resultaron de gran valor los saberes declarados por la UNESCO: saber, saber hacer, saber ser y saber convivir (Delors, J., 1995), a los que recientemente se agrega el saber crear. En dirección similar se orientan los estudios de autores latinoamericanos que al clasificar los contenidos que se enseñan y aprenden, distinguen los conceptuales, procedimentales y actitudinales.

En esta investigación se han tomado como referencia las posiciones de autores cubanos como Labarrere y Valdivia (1988) que hacen referencia a los conocimientos, las habilidades y el sistema de normas, valores y relaciones con el mundo. En consecuencia, se asume la unidad que se manifiesta, entre lo cognitivo y lo afectivo en la determinación del grado de preparación que poseen los sujetos.

Lo cognitivo, determinado por el dominio de los conocimientos teórico – conceptuales básicos para la dirección del aprendizaje de la ortografía en el primer ciclo, lo que supone, a criterio de esta autora la jerarquización de los siguientes: conocimiento de la definición, estructuración y clasificación de las oraciones, de las partes de la oración y sus características según los enfoques semántico, formal, los métodos para la dirección del aprendizaje de la ortografía y los postulados básicos del enfoque comunicativo.

Así mismo, se tienen en cuenta los contenidos de carácter procedimental determinados por el dominio de los contenidos procedimentales para la dirección del aprendizaje de la ortografía en el primer ciclo. En correspondencia con los intereses de este estudio, se precisan los siguientes: estructuración de las acciones en correspondencia con los métodos establecidos para el tratamiento a este componente, organización de las acciones en la dirección del aprendizaje de la ortografía, con ajuste a las exigencias didácticas del enfoque comunicativo y de las acciones para la dirección del aprendizaje de la ortografía, en correspondencia con el diagnóstico de los escolares.

Lo afectivo, relacionado básicamente con: las necesidades, intereses y motivaciones que movilizan la actividad del sujeto en relación con esta arista de su desempeño y la convierten en parte esencial de sus proyecciones profesionales, manifestándose en la actitud que asume y en el vínculo emocional que expresa, al realizar actividades relacionadas con el tema que se aborda, constituía una fortaleza, una potencialidad en los sujetos, manifestándose en la comprensión de sus carencias en este aspecto y la

Dimensiones	Indicadores	Métodos
Nivel de dominio de los conocimientos teórico – conceptuales básicos para la	1.1 Nivel de conocimiento de los objetivos y contenidos ortográficos.	Prueba pedagógica
	1.2 Nivel de conocimiento de los medios para la enseñanza ortográfica.	Prueba pedagógica

necesidad de superación, así mismo en las manifestaciones de agrado, disfrute en las actividades de preparación en la temática, incluso le daban un nivel de jerarquía al tema en cuestión. Es por esto que no se declaran indicadores relacionados con esta esfera.

básicos para la dirección del aprendizaje de la ortografía en el primer ciclo.	1.3 Nivel de conocimiento de los métodos y procedimientos para la dirección del aprendizaje de la ortografía.	Prueba pedagógica
Nivel de dominio de los contenidos procedimentales para la dirección del aprendizaje de la ortografía en el primer ciclo.	2.1 Nivel en que logra estructurar las acciones en correspondencia con los métodos y procedimientos establecidos para el tratamiento a este componente.	Observación a clases
	2.2 Nivel en que logra organizar las acciones en la dirección del aprendizaje de la ortografía, a partir del empleo de medios de enseñanza.	Prueba pedagógica/ Observación a clases
	2.3 Nivel en que logra organizar las acciones para la dirección del aprendizaje de la ortografía, en correspondencia con el diagnóstico de los escolares.	Prueba pedagógica/ Observación a clases

De tal modo afloran dos dimensiones que permiten un primer nivel de operacionalización del término que actúa como variable dependiente, son ellas: la cognitiva y la procedimental. En un segundo nivel de operacionalización se declaran seis indicadores, tres correspondientes a la dimensión uno y tres a la dimensión dos. En la tabla 1 se precisan cada una de las dimensiones e indicadores.

Tabla 1: Dimensiones e indicadores resultantes de la operacionalización de la variable dependiente.

Teniendo en cuenta los indicadores, se seleccionaron los métodos fundamentales para determinar el estado de la variable dependiente antes (pre test) y después (post test) de la introducción de la variable independiente. Los métodos utilizados en ambos momentos fueron: la observación y la prueba pedagógica (ver anexos 3, 4 y 5). La matriz para su valoración se presenta en el anexo 6.

Dimensión	Indicador	Ítem
-----------	-----------	------

D1	1.1	Anexo 3, ítems 1;1a
	1.2	Anexo 3, ítems 2
	1.3	Anexo 3, ítems 3
D2	2.1	Anexo 3, ítems 4 Anexo 5, ítems 1
	2.2	Anexo 3, ítems 2, 2a, Anexo 5, ítems 2
	2.3	Anexo 3, ítems 4, 4a y 4, Anexo 5, ítems 3

Tabla 2: Relación dimensión, indicador, Item

### **Medición de los indicadores.**

Para la medición de los indicadores de cada dimensión, se utilizaron distintos instrumentos que se especifican en la tabla 2.

### **Procesamiento estadístico de los datos.**

Los datos recogidos, a partir de los métodos previamente concebidos, fueron organizados y procesados utilizando tablas y gráficos. En los anexos 8, 9 y 10 se exponen las tablas y los gráficos obtenidos, a partir de los datos del pre test y el post test.

A continuación se presenta una descripción de los resultados obtenidos en la medición de los indicadores de cada una de las dimensiones de la variable.

**Dimensión 1:** Nivel de dominio de los conocimientos teórico – conceptuales básicos para la dirección del aprendizaje de la ortografía en el primer ciclo.

Como se puede comprobar, a partir de los datos expuestos en las referidas tablas, al analizar de manera detallada los resultados alcanzados en la dimensión uno, pueden

notarse transformaciones positivas en los sujetos implicados en la población, ya que en los tres indicadores se produjeron transformaciones de tendencia positiva.

**Indicador 1.1:** Nivel de conocimiento de los objetivos y contenidos ortográficos.

En los gráficos 1 y 2 se muestran los resultados obtenidos en este indicador.

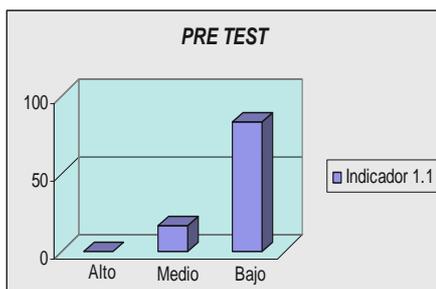


Gráfico 1

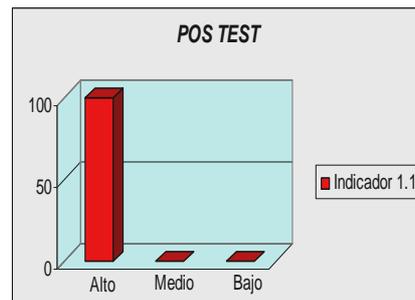


Gráfico 2

Al valorar los datos obtenidos a partir de la aplicación de la prueba pedagógica se pudo constatar que el 83,3 % de los sujetos se ubicó en el nivel bajo, ya que en sus respuestas se evidenció falta de profundidad en el conocimiento de los objetivos y contenidos ortográficos.

Uno de los sujetos se ubicó en el nivel medio, lo que estuvo determinado porque, aunque conoce los objetivos y contenidos ortográficos, no logra expresarlos con un adecuado nivel científico, utilizando términos propios de las ciencias pedagógicas, lo que limitó el rigor científico de sus respuestas.

Después de implementar el sistema de talleres, los resultados obtenidos durante la medición de post test permitieron constatar transformaciones de tendencia positiva. El 100 % de los sujetos se ubicó en un nivel alto, ya que lograron evidenciar dominio profundo de los objetivos y contenidos ortográficos y logran expresarlos con un adecuado nivel científico, utilizando términos propios de las ciencias pedagógicas y evidencia la sistematización de criterios en la literatura especializada.

**Indicador 1.2:** Nivel de conocimiento de los medios para la enseñanza ortográfica.

En los gráficos 3 y 4 se muestran los resultados obtenidos en este indicador en el pre test y el pos test.

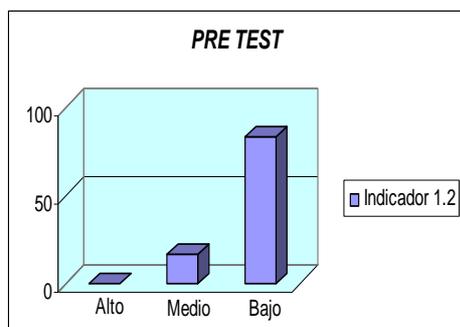


Gráfico 3

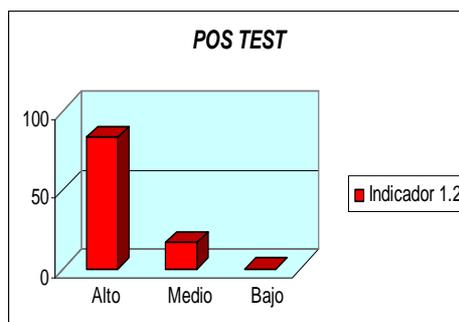


Gráfico 4

Los datos obtenidos evidenciaron que el 100% de los sujetos muestreados poseían limitaciones en el conocimiento en relación con los medios para dirigir la enseñanza de estos contenidos. Uno de los sujetos que participaron en el estudio se ubicó en el nivel medio (16,7 %), lo que estuvo condicionado esencialmente, por el limitado nivel científico con que exteriorizan el dominio de los medios para la enseñanza ortográfica y cinco docentes en el nivel bajo (83,3%), porque manifestaron desconocimiento de los medios para la enseñanza ortográfica.

Durante la medición de pos test fue posible que el 83,3 % de la población se ubicara en el nivel alto ya que evidenciaron dominar con amplitud y profundidad los medios para la enseñanza ortográfica logrando expresar estos elementos con adecuado nivel científico, utilizando términos propios de las ciencias pedagógicas. Sólo un docente no alcanza esta categoría, transita del bajo al medio porque aunque domina estos elementos, es limitado el rigor científico con que lo expresa.

**Indicador 1.3:** Nivel de conocimiento de los métodos y procedimientos para la dirección del aprendizaje de la ortografía.

Para el análisis de este indicador, se tuvo en cuenta el dominio de los métodos y procedimientos principales para la dirección del aprendizaje de este componente.

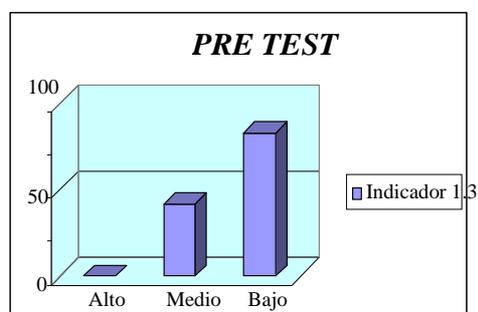


Gráfico 5

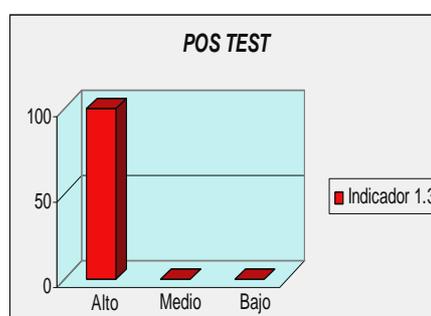


Gráfico 6

Tal como se ilustra en los gráficos 5 y 6, durante el pre test se constató que de los seis docentes que laboran en el primer ciclo, ninguno demostró un dominio profundo de los métodos y procedimientos principales para la dirección del aprendizaje de la ortografía, 2 (33,3 %) no utilizaron términos propios de las ciencias pedagógicas y 4 (66,7 %) no muestran dominio.

Durante el post test, el 100 % de los sujetos se ubicó en el nivel alto, al demostrar dominio profundo de los métodos para la dirección del aprendizaje de los contenidos ortográficos, logrando expresarlos con un adecuado nivel científico, al utilizar términos propios de las ciencias pedagógicas.

**Dimensión 2:** Nivel de dominio de los contenidos procedimentales para la dirección del aprendizaje de la ortografía en el primer ciclo.

El estudio de esta dimensión estuvo orientado a la determinación del grado en que se expresa el dominio de los contenidos procedimentales relacionados con la dirección del aprendizaje de la ortografía en el primer ciclo.

Teniendo en cuenta las características de esta dimensión, la información acerca de sus tres indicadores emergió, fundamentalmente, de la aplicación del método de observación. El instrumento utilizado se presenta en el anexo 5.

Con la intención de reducir la subjetividad se optó por una escala de calificación dicotómica en términos de: (se logra) o (no se logra), en cada aspecto observado. Para obtener la categoría “se logra” es necesario que el atributo descrito en la escala se manifieste completa e íntegramente, si se incumplen algunas de las condiciones, entonces se otorga el criterio “no se logra”.

Para la evaluación de cada indicador se estableció el por ciento de aciertos en las 24 observaciones que se realizaron en cada una de las etapas del pre experimento para ubicar en alto, medio y bajo su comportamiento. A tales efectos se determinaron tres intervalos de por ciento: alto (66,7 - 100], medio (33,3 - 66,7] y bajo (0 - 33,3].

**Indicador 2.1:** Nivel en que logra estructurar las acciones en correspondencia con los métodos y procedimientos establecidos para el tratamiento a este componente.

Para el análisis de este indicador se tuvo en cuenta el modo en que los docentes lograban estructurar las acciones didácticas en correspondencia con los métodos y procedimientos declarados para la enseñanza del contenido ortográfico, por lo que se tuvo en cuenta que en las observaciones realizadas se le diera tratamiento a este componente.

En la etapa inicial sólo 2 de los sujetos que conforman la población se ubicaron en el nivel medio, ya que lograron alcanzar el indicador en un intervalo porcentual correspondiente a este nivel, de acuerdo con la escala definida. Los cuatro restantes se ubicaron en el nivel bajo, las principales limitaciones se relacionan con la no correspondencia de las acciones que desarrollan en las clases, a partir de los métodos y procedimientos para la enseñanza de los contenidos ortográficos.

Durante la medición de pos test, se ubicó en el nivel medio 1 (16,7 %) pues sólo algunas de las acciones que estructura y dirige durante el proceso se corresponden con

los métodos y procedimientos establecidos para el trabajo con este componente. Lograron con un elevado dominio e independencia estructurar las acciones 5 (83,3 %) de los sujetos, por lo que se ubican en el nivel alto.

Las gráficas ilustran estos resultados:

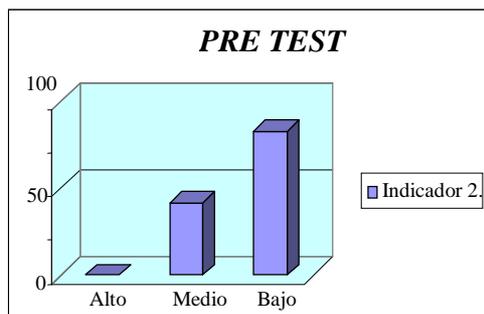


Gráfico 7

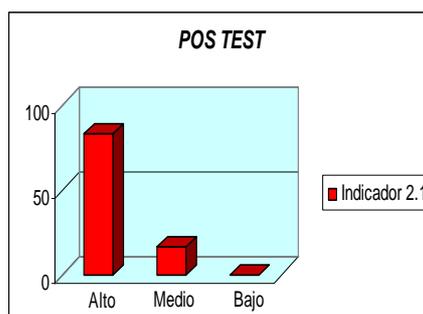


Gráfico 8

**Indicador 2.2:** Nivel en que logra organizar las acciones en la dirección del aprendizaje de la ortografía, a partir del empleo de medios de enseñanza.

En relación con este indicador pudieron notarse limitaciones marcadas en el pre test, ninguno de los sujetos evaluados se ubicó al menos en el nivel medio, es decir los 6 (100%) en el nivel bajo, pues no se ajustan a los medios de enseñanza al organizar las acciones en la dirección del aprendizaje de la ortografía.

Después de la implementación de los talleres fue posible que el 100 % de los sujetos se ubicara en el nivel medio y alto, 2 (33,3 %) y 4 (66,7 %) respectivamente, ya que con un elevado dominio e independencia logra organizar las acciones en la dirección del aprendizaje de la ortografía, a partir del empleo de medios de enseñanza.

Los siguientes gráficos ilustran la evolución positiva del indicador:

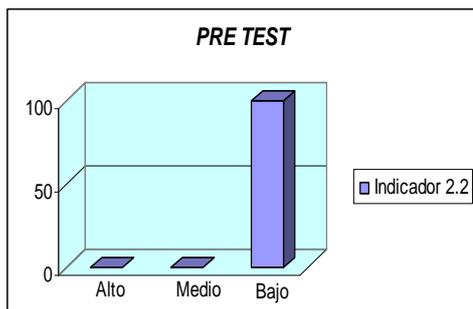


Gráfico 9

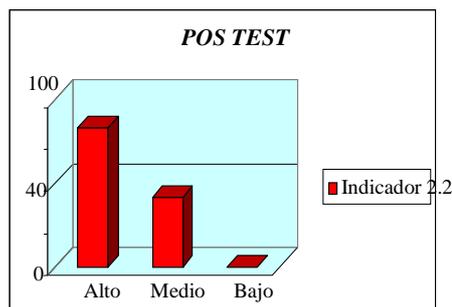


Gráfico 10

**Indicador 2.3:** Nivel en que logra organizar las acciones para la dirección del aprendizaje de la ortografía, en correspondencia con el diagnóstico de los escolares.

Al estudiar este indicador se buscó información en relación con el nivel en que se logra organizar las acciones para la enseñanza de este componente teniendo en cuenta las limitaciones y fortalezas de los escolares. Ninguno de los sujetos implicados alcanzó el nivel alto, sólo dos, (33,3 %), se ubicaron en el nivel medio. Tales consideraciones estuvieron determinadas por la no concepción de las acciones en correspondencia con el diagnóstico de cada uno de los escolares.

Los gráficos evidencian estas transformaciones:

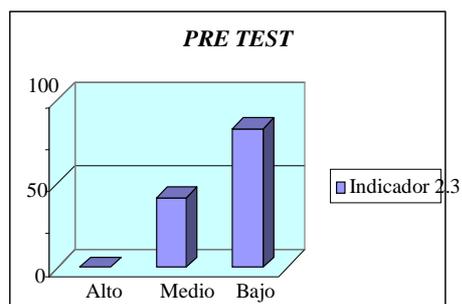


Gráfico 11

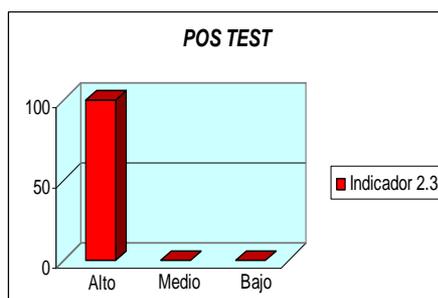


Gráfico 12

Después de la implementación de la propuesta, la situación se transformó de modo significativo ya que el 100 % de los sujetos logró ubicarse en el nivel alto, lo que estuvo

condicionado porque al organizar las diferentes acciones para la dirección del aprendizaje de la ortografía, con alto grado de independencia y rigor científico, tuvieron en cuenta las particularidades de los escolares derivadas del diagnóstico.

A manera de síntesis puede afirmarse que de modo general el sistema de talleres que se propone contribuye a la preparación de los **maestros(as)** del primer ciclo de la escuela primaria Eladio Manuel González para la dirección del aprendizaje de la ortografía ya que en todos los indicadores evaluados se observaron transformaciones de tendencia positiva, evidenciado en:

- ✦ El dominio de los conocimientos teórico – conceptuales básicos para la dirección del aprendizaje de la ortografía en el primer ciclo, la principal contribución se relaciona con el nivel de actualización de la información que adquirieron en relación con los contenidos jerarquizados: los objetivos y contenidos ortográficos, los métodos, procedimientos y medios para la dirección del aprendizaje de la ortografía y la dirección del aprendizaje de estos contenidos a partir de su adecuado empleo. De igual modo resultó notable el diseño de las acciones en correspondencia con el diagnóstico de **los escolares**. Se evidenció mayor variedad de las ideas, profundidad, grado de especialización en la información relacionada con esta área del saber y mayor nivel de sistematización de estos conocimientos.

## **CONCLUSIONES**

- 1.** La determinación de los fundamentos teóricos sobre la preparación metodológica evidencia que es un complejo proceso de gran significación durante la formación continua de los maestros(as), esta se manifiesta como elemento intrínseco al desarrollo del proceso docente - educativo, y su calidad depende de la eficiencia con que se organice y ejecute el sistema de trabajo metodológico del centro o colectivo pedagógico, constituyendo la preparación para la dirección del aprendizaje de la ortografía una arista imprescindible para el logro de un comunicador competente, por constituir, además, uno de los aspectos de la lengua que preocupa a cuantos, emprendan la tarea de educar.
- 2.** En la preparación de los maestros(as) del primer ciclo de la escuela primaria Eladio M. González se manifiestan insuficiencias de índole metodológica, lo que se compromete más por las limitaciones en el dominio que poseen de los objetivos y contenidos ortográficos, de los medios, métodos y procedimientos para la dirección del aprendizaje de la ortografía y la dirección del aprendizaje de estos contenidos a partir de estos elementos, utilizando adecuadamente el diagnóstico de los escolares.
- 3.** El sistema de talleres que se propone, vinculan el trabajo metodológico como vía fundamental para la preparación de los maestros(as), asumiendo el rol protagónico de los participantes, la utilización de técnicas participativas, el empleo de acciones de control y valoración como componente para orientar la transformación y tareas de aprendizaje en función de fortalecer su competencia ortográfica, como recursos para impulsar la transformación del estado real al deseado en la preparación de los maestros(as) del primer ciclo para la dirección del aprendizaje de la ortografía.
- 4.** La validación del sistema de talleres metodológicos mediante la aplicación del pre-experimento, permitió determinar que se proyecta a perfeccionar la preparación de los maestros(as) del primer ciclo en la dirección del aprendizaje de la ortografía, corroborado en el dominio de los conocimientos teórico – conceptuales básicos para la dirección del aprendizaje de la ortografía en el primer ciclo, la principal contribución se relaciona con el nivel de actualización de la información que adquirieron en relación con los contenidos jerarquizados y la dirección del aprendizaje de estos contenidos a partir

de su adecuado empleo. De igual modo resultó notable el diseño de las acciones en correspondencia con el diagnóstico de los escolares. Se evidenció mayor variedad de las ideas, profundidad, grado de especialización en la información relacionada con esta área del saber y mayor nivel de sistematización de estos conocimientos.

## **RECOMENDACIONES**

- Continuar profundizando en el estudio de la temática de modo que puedan orientarse nuevas experiencias hacia otras aristas de la situación problemática relacionadas con la preparación de los maestros(as), para la dirección del aprendizaje de la ortografía.
- Proponer a la subdirectora de la Enseñanza Infantil la aplicación de las actividades metodológicas en otros centros del municipio, teniendo en cuenta que pueden ser utilizadas en otros contextos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- Addine Fernández, F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. Compilación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Aguayo, A. M. (1910). *Enseñanza de la lengua materna en la escuela elemental*. La Habana: Librería Nueva.
- Aguayo, A. M. (2001). "El estudio del maestro". *Educación*. 102,53-55.
- Almendros, H. (1969). *Guía de Español*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Alpízar Castillo, R. (1983). *Para expresarnos mejor*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, C. (1995). *Metodología de la Investigación Científica*. Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. Santiago de Cuba. Impresión ligera.
- Alvero Francés, F. (1991). *Lo esencial en la ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Arias Leyva, G. (2003). *Hablemos sobre la comunicación escrita*. Cartas al maestro 6. La Habana: ICCP.
- Azcoaga, Juan E. (2003). *Del lenguaje al pensamiento verbal*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Balmaseda Neyra, O. (2001). *Enseñar y aprender Ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Beer, S. (1983). *Cibernética y Administración*. Editorial Continental. S.A. México.
- Bertalanfly, L. (1954). *Teoría general de sistema*. (s.e)
- Blanco Botta, I. (1980). *Curso de Lingüística General*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Blanco Pérez, A. y Recarey Fernández, S. (2004). "Acerca del rol profesional del maestro". En G. García Batista y E. Caballero (compil.). *Profesionalidad y práctica pedagógica (pp. 1-14)*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Brueckner, L. J. y Guy L. (1968). *Diagnóstico y tratamiento de las dificultades en el aprendizaje*. La Habana: Edición Revolucionaria.

- Cancio, C. (1999). "Habilidades de expresión escrita: enfoque comunicativo\_ motivacional". Mañalich, R. *Taller de la palabra*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castellanos, D. (2001). "*Educación, aprendizaje y desarrollo*". Congreso Internacional Pedagogía 2001, La Habana, 5- 9 de febrero.
- Castellanos, D. et al. (2001). *Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador*. ISPEJV. Colección Proyecto.
- Cerezal Mezquita, J. et al. (2006). *Material básico: Metodología de la investigación y calidad de la educación*. Materiales Básicos de la Maestría en Ciencias de la Educación, módulo II, primera parte. Mención en Educación Primaria. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de especialistas. (1981). *Pedagogía*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Coto Acosta, M. (2005). *Español 5. Hablemos sobre ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Chávez, J. (1997). *Retos actuales de las Teorías Educativas*. Congreso Internacional Pedagogía '97. La Habana.
- China Campo, A. (2007). *Estrategia Metodológica para perfeccionar la labor del Jefe de Ciclo en el Trabajo Metodológico*. Tesis en Opción del Título Académico de Máster en Ciencias de la Educación. ISP Félix Varela. Villa Clara.
- Comenius, J. A. (1983). *Didáctica Magna*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Colen, M. T. (1995). *Detectar las necesidades de formación del profesorado. Un problema de comunicación y de participación ICE*. Universidad de Barcelona. Rev. Punto de vista 44, p.72-76.
- Díaz Pendás, H. y Bruzón, M. (1977). "*Las clases metodológicas de carácter instructivo en los ISP*". En: VI Seminario Nacional a Dirigentes, Metodólogos e Inspectores de las Direcciones provinciales y municipales de Educación. La Habana.
- Díaz Pérez, J. (2005). *Estrategia para la capacitación metodológica de los equipos técnico-docentes municipales del MINED*. Tesis en Opción al Título Académico de Máster en Ciencias de la Educación. Centro Universitario José Martí. Sancti Spíritus.
- Dijk Teun, A, V. (1986) *Estructura y funciones del discurso*. México: Editorial Siglo XXI.

Diccionario Filosófico. (1984). Editorial Progreso.

Ferrer Pérez, R. et al. (1980). "Consideraciones acerca de la enseñanza de nuestro idioma: sus principales problemas". *Seminario Nacional* 3. parte. Empresa de Impresoras Gráficas del MINED. La Habana.

Figueredo Escobar, E. (1982). *Psicología del lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

García Alzola, E. (1975). *Lengua y Literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

García Batista, G. (1991). *Fundamentos metodológicos de la Investigación Educativa*. Conferencia: Curso de maestría. IPLAC. La Habana.

García Batista, G, y Caballero Delgado, E. (2004). *Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González Castro, V. (1988). *Profesión Comunicador*. La Habana: Editorial Pablo de la Torriente Brau.

González Soca, A. M. y Reinoso, C. (2002). *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Halliday, M. (1982). *La interpretación social del lenguaje y del significado*. México: Editorial Gredos.

Kolésnicov, N. (1983). *Cuba: educación popular y preparación de los cuadros nacionales 1959-1982*. La Habana: Editorial Progreso.

Lima Montenegro, S. et al. (2006). *Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la institución educativa*. En Material Básico de Maestría en Ciencias de la Educación, Módulo I, segunda parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

López López, M. et al. (1980). *El trabajo metodológico en la escuela de educación general, politécnica y laboral*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Luz y Caballero, J. (1833). *Informe sobre la Escuela Náutica*. La Habana: Biblioteca Nacional.

Manzano Guzmán, R. (2005). *El taller educativo*. Material en soporte digital.

Mañalich, R. (Compil.). (1999). *Taller de la palabra*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Mañalich Suárez, R. (2003). "Interdisciplinariedad e intertextualidad: una ojeada desde la didáctica de la literatura. Romeo Escobar, A. *Acerca de la enseñanza del Español y*

*la Literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Martí Pérez, J. (1975). *Obras Completas. Tomo XXVIII*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Martí Pérez, J. (1961). *Ideario Pedagógico*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Martínez Llantada, M. (2007). *Taller de tesis o trabajo final*. En *Materiales Básicos de la Maestría en Ciencias de la Educación, módulo III, tercera parte. Mención en Educación Primaria*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Marx, C. y Engels, F. (1986). *Obras Escogidas, Tomo I*. Moscú: Editorial Progreso.

Ministerio de Educación, Cuba. (1986). *Resolución Ministerial 290/86*. Indicaciones para la realización del trabajo metodológico. La Habana.

Ministerio de Educación, Cuba. (1996). *Resolución Ministerial 60/96*. Trabajo Metodológico. Documentos, La Habana.

Ministerio de Educación, Cuba. (1999). *Resolución Ministerial 85/99*. Precisiones para el desarrollo del trabajo metodológico en el MINED. La Habana.

Ministerio de Educación, Cuba. (2003). *Modelo de escuela primaria*. La Habana: Instituto Central Ciencias Pedagógicas.

Ministerio de Educación, Cuba. (2005). *Orientaciones Metodológicas para instrumentar los ajustes curriculares en la Educación Primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Ministerio de Educación, Cuba. (2007). *XII Operativo Nacional con BIB en Educación Primaria, SECE*. La Habana: ICCP.

Ministerio de Educación, Cuba. (2008). *Resolución Ministerial 119*. Reglamento del Trabajo Metodológico. La Habana.

Ministerio de Educación, Cuba (2009). *IX Seminario Nacional para Educadores. Primera Parte*.

Ministerio de Educación, Cuba (2009). *Tabloide Universidad para Todos, Curso de Ortografía*.

Montaño Calcines, J. R. y Arias Leyva, M. G. (2004). *Dirección del proceso del aprendizaje de las asignaturas priorizadas: Español*. En V Seminario Nacional para Educadores. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Parra, M. (1989). Español comunicativo. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Editorial Hormos, S.A.

Pérez Cordero, A. M. (2005). *La comunicación escrita. Encuentro # 8*. En: video: Temas metodológicos.(Soporte magnético).

Poncet, C. (1907). *Lecciones de lenguaje*. La Habana: Editorial La Moderna Poesía.

Puig, S. (2004). *La medición de la eficacia del aprendizaje de los alumnos*. Una aproximación a los niveles de desempeño cognitivo. ICCP. (Soporte digital).

Remedios, J. M. (2004). Evaluación del desempeño profesional de los docentes en el ISP. *Informe del Proyecto asociado al Programa Ramal II, CDIP ISP "Capitán Silverio Blanco Núñez, Sancti Spíritus*.

Repilado, R. (1987). *Dos temas de redacción*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Rico Montero, P. (1996). *Reflexión y aprendizaje en el aula*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Rico Montero, P. et al. (2000). *Hacia el Perfeccionamiento de la Escuela Primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Rico Montero, P. Santos Palma, E. M. y Martín-Viaña, V (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.

Rico Montero, P. y otros (2008). *Teoría de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. Teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Rodríguez, M. y Reinoso, C. (2003). "Algunos aspectos de la comunicación". En: M. J. Moreno (compil.). *Psicología de la personalidad*. (pp. 68-80). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Roméu Escobar, A. (1999). "Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media". En Taller de la palabra. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Sales Garrido, L. (2005). *La comunicación y los procesos psicológicos que influyen en la reflexión lógica y en la génesis de la comprensión y la construcción textual*. En CD Maestría en Ciencias de la Educación.

Sales Garrido, L. (2007). *Desarrollo de las capacidades de la comunicación oral y escrita*. En Materiales Básicos de la Maestría en Ciencias de la Educación, módulo III, segunda parte. Mención en Educación Primaria. La Habana. Editorial Pueblo y

Educación.

Vigostky, L. S. (1981). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Vigostky, L. S. (1989). *Obras Completas*. Tomo V. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones superiores*. La Habana: Editorial Científico- Técnica.

## **ANEXO 1**

### **Guía para el análisis de documentos.**

Documentos a analizar:

- ➔ Sistema de clases planificadas por los maestros(as).

Objetivo: Comprobar las principales regularidades que se presentan en el trabajo con la enseñanza de la ortografía y que aparecen reflejadas en el sistema de clases de los maestros(as).

#### **Aspectos a tener en cuenta:**

1. Selección adecuada del método y los procedimientos en correspondencia con el objetivo ortográfico que plantea.
2. Concepción las acciones en correspondencia con los métodos y procedimientos establecidos para el tratamiento a este componente
3. Selección pertinente de los medios de enseñanza para el tratamiento a este componente y concreción de las acciones para su adecuado empleo.
4. Organización de las acciones para la dirección del aprendizaje de la ortografía, en correspondencia con el diagnóstico de los escolares.

## ANEXO 2

### Guía de entrevista al personal docente.

Objetivo: Constatar el estado actual de preparación y conocimientos que tienen los maestros(as) para dirigir el aprendizaje de la ortografía.

Compañero:

Por la importancia que tiene el dominio y uso correcto de los contenidos ortográficos para el desarrollo de la competencia comunicativa de los escolares, se hace necesario desplegar un trabajo metodológico eficaz que permita avances en este sentido

Su criterio será de gran valor para conducir el estudio investigativo que a este tema se refiere.

#### 1. Datos Generales.

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: M\_\_\_ F\_\_\_

2. Tiempo de experiencia como maestro primario: \_\_\_\_\_.

3. Tiempo de experiencia en el ciclo: \_\_\_\_

4. Licenciado\_\_\_\_ Maestro no graduado\_\_\_\_ Maestro en formación: \_\_\_\_\_

5. ¿Qué aporte le brindan las Orientaciones Metodológicas y los Libros de Textos del grado en su preparación para el trabajo con la ortografía?

6. ¿Emplea otra bibliografía para su autopreparación y el trabajo del aula?

Sí\_\_\_\_\_ No\_\_\_\_\_ ¿Cuál?

7. ¿Cuáles son las regularidades presentadas por sus escolares en el aprendizaje de este componente?

8. ¿Qué causas han provocado estas regularidades?

9. ¿Qué acciones realiza para enseñar los contenidos ortográficos a sus escolares?

10. ¿Qué carácter tiene la enseñanza de la ortografía en este ciclo? ¿Cómo lo materializa?

## **ANEXO 3**

### **Prueba Pedagógica a los maestros(as). Pre test**

Objetivo: Constatar el nivel de preparación que poseen los maestros(as) para dirigir el aprendizaje de la ortografía.

1. Liste los objetivos y contenidos ortográficos que debe dar cumplimiento en el grado que imparte.
  - a) Exprese a cuál de los objetivos contemplados en las exigencias del modelo para la escuela primaria cumplimenta con estos.
2. Refiérase a los medios más empleados para dirigir el aprendizaje ortográfico en el ciclo.
3. Exponga cuáles son los métodos y procedimientos más empleados en la dirección del aprendizaje de este componente.
4. Relacione las acciones que a su juicio deberá tener en cuenta para enseñar un contenido ortográfico a partir del empleo de estos métodos y procedimientos.
5. ¿Qué importancia le concede al dominio del diagnóstico de sus escolares para la enseñanza de la ortografía?

## **ANEXO 4**

### **Prueba Pedagógica a los maestros(as). Pos test**

Objetivo: Constatar el nivel de preparación que tienen los maestros(as) para dirigir el aprendizaje de la ortografía.

1. Realice un cuadro sinóptico donde refleje los objetivos y contenidos ortográficos que deberá trabajar en su grado, derivándolos gradualmente.
2. ¿Cuáles son los medios más empleados en la enseñanza ortográfica?
  - a) Ejemplifique el empleo de cada uno.
3. Realice un análisis autoral de los métodos y procedimientos para la dirección del aprendizaje de la ortografía.
  - a) Determine un objetivo a trabajar en su grado y diseñe las acciones que le permitirán darle cumplimiento a partir del empleo de un método y los procedimientos que los complementen.
4. Explique por qué es necesario el dominio del diagnóstico de sus escolares para la enseñanza de la ortografía?
  - a) Ejemplifique cómo lo considera durante la concepción de las acciones para el tratamiento a este componente.

## ANEXO 5

Guía de observación al desempeño de los maestros(as) en la dirección del aprendizaje de la ortografía.

No	ASPECTOS	SE LOGRA	NO SE LOGRA
1	Estructuración de las acciones en correspondencia con los métodos y procedimientos establecidos para el tratamiento a este componente.	Cuando estructura las diferentes acciones para el tratamiento a este componente teniendo en cuenta las exigencias didácticas que distinguen el método declarado.	No se cumple alguno de los parámetros declarados
2	Organización de las acciones en la dirección del aprendizaje de la ortografía, a partir del empleo de medios de enseñanza.	Atiende a las exigencias didácticas de los medios seleccionados en la concepción de las acciones para la enseñanza de este componente.	
3	Organización de las acciones para la dirección del aprendizaje de la ortografía, en correspondencia con el diagnóstico de los escolares.	Organiza las acciones para la dirección del aprendizaje de la ortografía, en correspondencia con el diagnóstico de los escolares.	

## ANEXO 6

### MATRIZ DE VALORACIÓN PARA LA MEDICIÓN DE LA DIMENSIÓN: NIVEL DE DOMINIO DE LOS CONOCIMIENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES BÁSICOS PARA LA DIRECCIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA EN EL PRIMER CICLO.

Indicador.	Alto	Medio	
1.1	Domina con profundidad los objetivos y contenidos ortográficos y logra expresarlos con un adecuado nivel científico, utilizando términos propios de las ciencias pedagógicas y evidencia la sistematización de criterios en la literatura especializada.	Conoce los objetivos y contenidos ortográficos, aunque no logra expresarlos con un adecuado nivel científico, utilizando términos propios de las ciencias pedagógicas.	N lo c
1.2	Domina con amplitud y profundidad los medios para la enseñanza ortográfica logra expresar estos elementos con adecuado nivel científico, utilizando términos propios de las ciencias pedagógicas.	Domina los medios para la enseñanza ortográfica, aunque es limitado el nivel científico con que lo logra.	N e
1.3	Domina con profundidad los métodos y procedimientos para la dirección del aprendizaje de los contenidos ortográficos utilizando términos propios de las ciencias pedagógicas.	Domina los métodos y procedimientos para la dirección del aprendizaje de los contenidos ortográficos aunque no logra expresarlas con un adecuado nivel científico, utilizando términos propios de las ciencias pedagógicas.	N p c c

**ANEXO 7**

<b>RESULTADOS PRUEBA PEDAGÓGICA PRE TEST</b>	<b>TOTAL</b>
--	--------------

**MATRIZ DE VALORACIÓN PARA LA MEDICIÓN DE LA DIMENSIÓN: NIVEL DE DOMINIO DE LOS CONTENIDOS PROCEDIMENTALES PARA LA DIRECCIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA EN EL PRIMER CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA.**

<b>2.1</b>	Estructura las acciones en correspondencia con los métodos y procedimientos establecidos para el tratamiento de la ortografía, evidenciando un elevado dominio e independencia.	Estructura algunas de las acciones en correspondencia con los métodos y procedimientos establecidos para el tratamiento de la ortografía.	Es tra pe lo es
<b>2.2</b>	Con un elevado dominio e independencia logra organizar las acciones en la dirección del aprendizaje de la ortografía, a partir del empleo de medios de enseñanza.	Logra organizar las acciones en la dirección del aprendizaje de la ortografía, pero no se ajusta adecuadamente a los medios de enseñanza seleccionados.	Ne en ac ap
<b>2.3</b>	Logra organizar con alto grado de independencia y rigor científico las acciones para la dirección del aprendizaje de la ortografía, en correspondencia con el diagnóstico de los escolares.	Organiza las acciones para la dirección del aprendizaje de la ortografía, en correspondencia con el diagnóstico de los escolares, pero le falta precisión en alguna de ellas.	La se di

**ANEXO 8: RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRUEBA PEDAGÓGICA (Pre test y Pos test)**

ÍTEMS	Indicadores a los que responde	D1	D2	D3	D4	D5	D6	B	%	R	%	M	%
1	1.1	R	R	R	R	M	R	-	-	6	100	-	-
1a.	1.1	R	R	M	M	M	M	-	-	3	50	3	50
2	1.2	M	M	M	M	M	R	-	-	1	16,7	5	83,3
3	1.3	R	M	M	M	M	R	-	-	4	66,7	2	33,3
4	1.4	M	M	M	M	M	R	-	-	1	16,7	5	83,3
5	1.4	R	M	M	M	M	R	-	-	2	-	4	-

<b>RESULTADOS PRUEBA PEDAGÓGICA POS TEST</b>								<b>TOTAL</b>			
ÍTEMS	Indicadores a los que responde	D1	D2	D3	D4	D5	D6	B	%	R	%
1	1.1	B	B	B	B	B	B	6	100	-	-
2	1.2	B	R	B	B	R	B	4	66,7	2	33,3
3	1.3	B	B	B	B	B	B	6	100	-	-
4	1.4	B	R	R	B	R	B	3	50	3	50
4 a	1.4	B	B	R	B	R	B	4	66,7	2	33,3

## ANEXO 9: RESULTADOS OBTENIDOS EN LA OBSERVACIÓN A CLASES

(Pre test y Pos test)

<b>RESULTADOS OBSERVACIÓN A CLASES PRE TEST</b>								<b>TOTAL</b>					
Aspectos observar	Indicadores a los que responde	D 1	D 2	D 3	D 4	D 5	D 6	B	%	R	%	M	%
1	2.1	R	M	M	M	M	R	-	-	2	33,3	4	66,6
2	2.2	M	M	M	M	M	M	-	-	-	-	6	100
3	2.3	R	R	M	R	R	R	-	-	1	16,6	5	83,3

<b>RESULTADOS OBSERVACIÓN A CLASES POSTEST</b>								<b>TOTAL</b>					
Aspectos observar	Indicadores a los que responde	D 1	D 2	D 3	D 4	D 5	D 6	B	%	R	%	M	%
1	2.1	B	B	B	B	R	B	5	83,3	1	16,6	-	-
2	2.2	B	R	B	R	R	B	3	50	3	50	-	-
3	2.3	B	B	B	B	B	B	6	100	-	-	-	-

## ANEXO 10

RESULTADOS CUANTITATIVOS OBTENIDOS EN RELACIÓN CON EL COMPORTAMIENTO DE LOS INDICADORES, ANTES (PRE TEST) Y DESPUÉS (POS TEST) DE LA INTRODUCCIÓN DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE.

Dimensiones	Indicadores	Población	PRE TEST						PO		
			ALTO		MEDIO		BAJO		ALTO		
			Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	To
Cognitiva	1.1	6	0	0	1	16.7	5	83.3	6	100	0
	1.2		0	0	1	16.7	5	83.3	5	83.3	1
	1.3		0	0	2	33.3	4	66.7	6	100	0
Procedimental	2.1		0	0	2	33.3	4	66.7	5	83.3	1
	2.2		0	0	0	0	6	100	4	66.7	2
	2.3		0	0	2	33.3	4	66.7	6	100	0

Indicadores	Población	NIVEL ALTO				NIVEL MEDIO				Pretest
		Pretest	%	Postest	%	Pretest	%	Postest	%	
1	6	0	0	6	100.0	1	16.7	0	0.0	5
2		0	0	5	83.3	1	16.7	1	16.7	5
3		0	0	6	100.0	2	33.3	0	0.0	4
1		0	0	5	83.3	2	33.3	1	16.7	4
2		0	0	4	66.7	0	0.0	2	33.3	6
3		0	0	6	100.0	2	33.3	0	0.0	4