

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO  
CAPITÁN SILVERIO BLANCO NÚÑEZ  
FACULTAD DE CIENCIAS TÉCNICAS E INFORMÁTICA  
SEDE TAGUASCO

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

LA ORTOGRAFÍA DEL ACENTO; TAREAS DOCENTES PARA  
POTENCIAR SU APRENDIZAJE EN LOS MAESTROS EN  
FORMACIÓN DE PRIMER AÑO DE CIENCIAS  
HUMANÍSTICAS

AUTORA: Lic. Lourdes de las Nieves Soto Guelmes

CURSO 2007 – 2008

## ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1: REFLEXIONES TEÓRICAS EN TORNO AL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA DEL ACENTO.....	
1.1 Consideraciones acerca del aprendizaje de la ortografía.....	10
1.2 Breve esbozo histórico de la evolución de la ortografía.....	14
1.3 Definiciones de partida que conforman el sistema de conocimientos para el aprendizaje de la ortografía del acento.....	18
1.4 La conciencia ortográfica. Algunas consideraciones.....	27
CAPÍTULO 2: TAREAS DOCENTES PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA DEL ACENTO EN LOS MAESTROS EN FORMACIÓN DEL PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS; UNA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL	
2.1 Análisis de los resultados del diagnóstico realizado en la etapa inicial de la investigación .....	34
2.2 Fundamentación y presentación de la propuesta de tareas docentes para el aprendizaje de la ortografía del acento.....	37
2.2.1 Presentación de la propuesta de tareas docentes para el aprendizaje de la ortografía del acento	43
2.3 Implementación y validación de las tareas docentes para potenciar el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación, primer año Ciencias Humanísticas.....	53
CONCLUSIONES.....	65
RECOMENDACIONES.....	66
BIBLIOGRAFÍA.....	67
ANEXOS	

## **RESUMEN**

Resolver los problemas de aprendizaje que garanticen una preparación de excelencia para asumir y enfrentar el acelerado desarrollo de las ciencias del lenguaje y de la comunicación que de manera general le introducen un carácter comunicativo como no lo había tenido antes la enseñanza de la lengua materna, es un tema agudamente debatido desde el nivel internacional. En Cuba, este asunto adquiere especial vitalidad en el marco de las transformaciones que se suceden en los diferentes niveles educacionales. Consecuentemente se han desarrollado diferentes acciones como parte del programa de Lengua Materna del MINED. La Educación Superior no escapa a tales prioridades, ocupando la ortografía un lugar privilegiado en el sistema de prioridades de esta educación, lo que ha condicionado el desarrollo de diversas acciones, concebidas desde el nivel nacional hasta la escuela. Sin embargo, aun subsisten dificultades que se evidencian en los resultados de los entrenamientos metodológicos conjuntos, las inspecciones y demás acciones de control; estas limitaciones se vinculan con el insuficiente aprendizaje de la ortografía, condicionado fundamentalmente por una carente preparación. La problemática que se aborda, aunque con matices particulares, se presenta en el IPE: Mirto Milián del municipio, Taguasco. En tal sentido se desarrolló el presente estudio, en el que se proponen tareas docentes para potenciar el aprendizaje de la ortografía del acento de los maestros en formación de primer año de la Carrera de Ciencias Humanísticas. Se considera como elemento novedoso, el enfoque que se asume en la solución las cuales se distinguen por conjugar la atención a la diversidad, el trabajo independiente y el rol protagónico de los maestros en formación como características generales que tipifican las tareas docentes que se proponen. Para comprobar su efectividad se realizó un pre - experimento que con la aplicación de métodos empíricos permitió determinar la pertinencia de la misma en función del objetivo propuesto: Validar la propuesta de tareas docentes para potenciar el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de primer año de la carrera de Ciencias Humanísticas del Instituto Politécnico de Economía: Mirto Milián Rodríguez, del municipio Taguasco.

## INTRODUCCIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Una breve mirada a la Educación Superior permite reconocer las nuevas

concepciones sobre la formación docente en condiciones de universalización, que conforma un modelo pedagógico que tiene como centro la escuela.

En el caso específico de la formación superior pedagógica, Cuba atesora magníficas experiencias con un método genuinamente revolucionario. Así se demostró después de la Campaña de Alfabetización y con la creación del Destacamento Pedagógico Manuel Ascunce Domenech. Más recientemente las experiencias de las escuelas emergentes, caracterizadas por la disciplina consciente y la consagración al estudio, demuestran también un método para lograr, en pocos meses, que los futuros educadores alcancen el nivel cultural y profesional indispensable.

El modelo revolucionario de la formación docente, ha demostrado que solo en la práctica directa es posible adquirir con la mayor celeridad y calidad las habilidades requeridas para un adecuado desempeño profesional en las condiciones de una educación masiva que requiere miles de maestros en cada etapa, concretando de forma particular el principio pedagógico de la combinación del estudio con el trabajo, importante principio martiano. Es bajo estos presupuestos que se consolida el nuevo modelo de formación, en el marco del desarrollo de la Tercera Revolución Educativa, centrado en la universalización de la formación superior pedagógica.

El transformar la educación implica también cambiar la actuación de sus profesionales, ya que se hace imprescindible que este sea capaz de autoperfeccionarse, instrumentar los cambios necesarios y deseados en su contexto de actuación profesional, pero más aún que se preocupe por buscar y proyectar continuamente nuevas alternativas fundamentadas científicamente, que contribuyan a perfeccionar la realidad educativa en la que se desarrolla.

En estas circunstancias se acerca la formación universitaria al propio contexto actuación del profesional y surgen las microuniversidades, presentando no solo un nuevo escenario formativo sino nuevas relaciones y agentes participantes en el proceso formativo de los profesionales de la educación.

A partir de estas reflexiones, se puede advertir la trascendencia que adquiere el dominio de la lengua materna en los maestros en formación, en especial con el componente ortográfico, dada la prioridad que se le concede en el sistema educativo por un lado y las responsabilidades que asume el profesor en formación por otro.

Estas razones han condicionado el desarrollo de disímiles acciones, concebidas desde el nivel nacional hasta la escuela. Se ha jerarquizado el tratamiento a este componente desde los planes y programas de estudio, se concibe como prioridad dentro del programa director de la lengua española, se ha revitalizado desde resoluciones rectorales la regulación de la calidad de estos aprendizajes en los estudiantes que egresan de las carreras pedagógicas, se han desarrollado disímiles propuestas por la vía curricular o extracurricular, entre las que destaca el desarrollo de talleres profesionales para el tratamiento del tema, las estrategias personalizadas desde los colectivos de año, los concursos, sin embargo, aun subsisten dificultades que se evidencian en los resultados de los entrenamientos metodológicos conjuntos, las inspecciones y demás acciones de control.

Esta problemática, aunque con matices particulares, se presenta en el Instituto Politécnico de Economía, del municipio Taguasco. La experiencia de la autora como subdirectora de este centro, ha permitido detectar diversas limitaciones en el aprendizaje de los maestros en formación en relación con esta arista de su desempeño, razón que motivó el desarrollo de un estudio para profundizar en sus causas y manifestaciones.

A propósito se desarrolló un diagnóstico en el cual se aplicó la entrevista a directivos y a los maestros en formación, así como el análisis de documentos, comprobándose que el estado inicial en que se expresa el aprendizaje de la ortografía, evidencia limitaciones entre las que destaca:

- No conciben la ortografía como una necesidad profesional y social.
- No dominan conceptos básicos para el aprendizaje de la ortografía del acento.

- Limitado desarrollo de habilidades para la clasificación de las palabras según su acentuación prosódica.
- La mayor frecuencia de los errores ortográficos se relaciona con la acentuación.
- No poseen un adecuado dominio de los métodos y procedimientos para el trabajo con el componente ortográfico.
- Falta de hábitos de lectura.

Estas carencias corroboran la contradicción existente entre el nivel de aprendizaje que deben poseer los maestros en formación para el trabajo con el componente ortográfico y las limitaciones que al respecto muestran en su desempeño.

A partir de estas reflexiones se convierte en propósito esencial de este trabajo, la solución del siguiente **problema científico**: ¿Cómo potenciar el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de primer año de la carrera de Ciencias Humanísticas del Instituto Politécnico de Economía: Mirto Milián Rodríguez, del municipio Taguasco?

En consecuencia, el **objeto de estudio** de esta investigación ha sido: el proceso de enseñanza - aprendizaje del componente ortográfico de la carrera Ciencias Humanísticas, concretándose como **campo de acción**: el proceso de enseñanza - aprendizaje de la ortografía del acento.

El **objetivo** de este trabajo estuvo orientado a: Validar la propuesta de tareas docentes para potenciar el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de primer año de la carrera de Ciencias Humanísticas del Instituto Politécnico de Economía: Mirto Milián Rodríguez, del municipio Taguasco.

**Preguntas científicas:**

1. ¿Qué fundamentos teóricos sustentan el proceso de aprendizaje de la ortografía del acento?
2. ¿Cuál es el estado inicial en que se expresa el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de primer año de la carrera de Ciencias

Humanísticas del Instituto Politécnico de Economía Mirto Milián Rodríguez del municipio Taguasco?

3. ¿Qué tareas docentes pueden potenciar el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de primer año de la carrera de Ciencias Humanísticas del Instituto Politécnico de Economía Mirto Milián Rodríguez, del municipio Taguasco?
4. ¿Qué resultados se obtienen con la aplicación de las tareas docentes que se proponen en la práctica pedagógica?

***Tareas de investigación:***

1. Determinación de los fundamentos teóricos que sustentan el aprendizaje de la ortografía del acento.
2. Diagnóstico del estado inicial en que se expresa el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de primer año de la carrera de Ciencias Humanísticas del Instituto Politécnico de Economía Mirto Milián Rodríguez, del municipio Taguasco.
3. Elaboración de tareas docentes para potenciar el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de primer año de la carrera de Ciencias Humanísticas del Instituto Politécnico de Economía Mirto Milián Rodríguez, del municipio Taguasco.
4. Validación de las tareas docentes a partir de su aplicación en la práctica pedagógica.

Para el desarrollo de las diferentes tareas de investigación se aplicaron ***métodos de investigación***, tanto del nivel teórico como del nivel empírico y estadístico.

Los métodos teóricos utilizados fueron:

El **histórico y lógico** permitió estudiar el comportamiento del aprendizaje en la ortografía del acento en su devenir histórico, comprender la esencia de su desarrollo a partir de la profundización en las relaciones causales en correspondencia con el marco histórico concreto en que se ha desarrollado, así

como sus condicionamientos e implicaciones sociales.

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

El **enfoque de sistema** posibilitó la modelación de las tareas docentes, a partir de la determinación de sus componentes y de las relaciones entre ellos, pudiendo precisar la estructura y principios de jerarquía que distinguen sus relaciones funcionales, así como para establecer los nexos que existen entre el aprendizaje de la ortografía del acento de los maestros en formación y la aplicación de la propuesta de tareas docentes a partir del estudio de los factores incidentes en el comportamiento de estos.

La **modelación** permitió una aproximación intuitiva a la realidad, a partir de la representación previa de los componentes de las tareas docentes, para orientar el proceso de su construcción.

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

La **entrevista**: Se aplicó a los directivos y a los maestros en formación. La entrevista a los directivos permitió obtener información en relación con las limitaciones de los maestros en formación en la preparación para el trabajo con el componente ortográfico. La realizada a los maestros en formación, posibilitó enriquecer la información obtenida durante la observación, profundizar en sus opiniones y criterios, aplicándose en la etapa previa y posterior a la misma.

El **análisis de documentos**: se puso en práctica en el estudio del plan de estudio, los documentos que norman el modelo del profesional de carreras pedagógicas, el control como parte del trabajo metodológico, el Entrenamiento Metodológico Conjunto.

Se analizaron también los planes individuales, los cortes evaluativos, informes del

control a clases, libretas de los maestros en formación y la revisión que realizan a los estudiantes que atienden en el marco de la microuniversidad. Este propició la determinación del nivel de aprendizaje de los maestros en formación acerca de la ortografía del acento en correspondencia con las exigencias de la política educativa cubana, desde el análisis de las evidencias que se expresan en la planificación de las diferentes formas de organización del proceso pedagógico.

La **prueba pedagógica**, que posibilitó comprobar el nivel de conocimientos de los maestros en formación en relación con los fundamentos teóricos acerca de la ortografía del acento como componente de la lengua, así como de la metodología para su enseñanza.

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

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

Del método experimental se utilizó la modalidad del **pre experimento** para comprobar la efectividad de las tareas docentes que se proponen.

La **población** estuvo determinada por los cinco maestros en formación de primer año de la Carrera de Ciencias Humanísticas que realizan su componente laboral responsable en el Instituto Politécnico de Economía: Mirto Milián Rodríguez del municipio Taguasco conformado por 1 hembra y 4 varones comprendidos entre la edad de 19 y 21 años.

Las principales características de la población se concretan en que son jóvenes representativos del universo estudiantil de la carrera de Ciencias Humanísticas,

conforman un grupo heterogéneo, presentan un diagnóstico psicopedagógico favorable, sin embargo, presentan limitaciones en los conocimientos básicos sobre el aprendizaje de la ortografía, pocos hábitos de lectura y de consulta de materiales de referencia como diccionarios y otros textos relacionados con la ortografía y no conciben la ortografía como una necesidad profesional y social.

La contribución práctica de esta tesis se expresa en las tareas docentes para potenciar el aprendizaje de los maestros en formación de primer año de la carrera de Ciencias Humanísticas, del Instituto Politécnico de Economía: Mirto Milián Rodríguez del municipio Taguasco.

Se considera como elemento novedoso, el enfoque que se asume en la solución del problema, al conjugar la atención a la diversidad, el trabajo independiente y el rol protagónico de los maestros en formación como características generales que tipifican las tareas docentes que se proponen.

La memoria del informe de la tesis está conformada por una introducción, dos capítulos, conclusiones y recomendaciones. En la introducción se exponen las categorías esenciales del diseño teórico y metodológico de la investigación y otros aspectos generales relacionados con la fundamentación del problema y la significación de sus resultados.

El capítulo uno sintetiza el marco teórico de partida desde el cual se fundamenta la investigación. En el capítulo dos se exponen los resultados del estudio diagnóstico inicial que aportó elementos a la fundamentación del problema, la fundamentación y la presentación de las tareas docentes que se proponen para potenciar el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación, así como los resultados de su validación a partir de la aplicación en la práctica pedagógica. Además, contiene conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

## **CAPÍTULO 1: REFLEXIONES TEÓRICAS EN TORNO AL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA DEL ACENTO**

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 el aprendizaje de la ortografía del acento, 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.

### **1.1. Consideraciones acerca del aprendizaje de la ortografía**

Abordar el aprendizaje de la ortografía, desde cualquier perspectiva, implica una profundización en algunos de los antecedentes del pasado y presente histórico, encontrándose tantas polémicas que han variado en correspondencia con los contextos sociales e históricos y las posiciones filosóficas, sociológicas y pedagógicas asumidas en diferentes épocas.

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

Entre las características del aprendizaje humano se encuentra su significatividad. En el contexto educativo D. Castellanos y P. Rico consideran que para que sea duradero, el aprendizaje ha de ser significativo. "En sentido general y amplio, un aprendizaje significativo es aquel que, partiendo de los conocimientos, actitudes, motivaciones, intereses y experiencia previa del estudiante, hace que el nuevo contenido cobre para él un determinado sentido (...) potencia el establecimiento de relaciones: relaciones entre aprendizajes, relaciones entre los nuevos contenidos y el mundo afectivo y motivacional de los estudiantes, relaciones entre los conceptos ya adquiridos y los nuevos conceptos que se forman, relaciones entre el conocimiento y la vida, entre la teoría y la práctica". (Castellanos Simons, D. y Rico, P., 2002:30).

Estos mismos autores ponen de relieve el papel protagónico del alumno, señalan que aunque el centro y principal instrumento del aprender es el propio sujeto que aprende, aprender es un proceso de participación, de colaboración y de interacción.

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

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

Otra opinión sobre el tema es la siguiente: "El cambio en este aspecto debe producirse de tareas que se programan sin tener en cuenta si propician la búsqueda y suficiente utilización del conocimiento y si logran la estimulación deseada del desarrollo del pensamiento, a tareas que logren estos propósitos". (Rico, P., 2003:87).

Los autores mencionados, al abordar las cuestiones referidas al aprendizaje refieren la integración de lo cognitivo y lo afectivo, lo instructivo y lo educativo, como requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales, cuestión que a juicio de la autora de esta tesis resulta significativa para comprender las particularidades que tipifican el aprendizaje en estrecha relación con los restantes componentes de la lengua.

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

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

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

- En el aprendizaje cristaliza continuamente la dialéctica entre lo histórico-social y lo individual - personal; es siempre un proceso activo de reconstrucción de la cultura, y de descubrimiento del sentido personal y la significación vital que tiene el conocimiento para los sujetos.
- Aprender supone el tránsito de lo externo a lo interno en palabras de Vigotsky de lo interpsicológico a lo intrapsicológico de la dependencia del sujeto a la independencia, de la regulación externa a la autorregulación. Supone, en última instancia, su desarrollo cultural, es decir, recorrer un camino de progresivo dominio y la interiorización de los productos de la cultura (cristalizados en los conocimientos, en los modos de pensar, sentir y actuar, y, también, de los modos de aprender) y de los instrumentos sobre su medio, y sobre sí mismo.
- El proceso de aprendizaje posee tanto un carácter intelectual como emocional. Implica a la personalidad como un todo. En él se construyen los conocimientos, destrezas, capacidades, se desarrolla la inteligencia, pero de manera inseparable, este proceso es la fuente del enriquecimiento afectivo, donde se forman los sentimientos, valores, convicciones ideales, donde emerge la propia persona y sus orientaciones ante la vida.

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

Existen además otras acciones que constituyen elementos importantes para un

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

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

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

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

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

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

En correspondencia con estas reflexiones, en este estudio se asume el aprendizaje como "(...) el proceso de aprehensión del contenido como parte de la cultura que debe ser asimilada por el alumno en términos de conocimientos, habilidades, valores y rasgos de la actividad creadora en un proceso de integración y generalización. (Gutiérrez Moreno, R., 2001:2).

A partir del criterio asumido en relación con el proceso de aprendizaje, es posible ubicar la esencia del rol protagónico que le corresponde desempeñar al maestro

en formación, las actividades que genera su aprendizaje y la responsabilidad que la sociedad le asigna, desde lo cual se le exige y evalúa según los resultados que obtiene y al mismo tiempo se determinan las aspiraciones en relación con su actividad profesional y el estado deseado de su aprendizaje.

## **1.2. Breve esbozo histórico de la evolución de la ortografía**

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

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

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

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

Francisco Alvero Francés (1998:3) reflexionaba: "Había en los textos tradicionales de Ortografía algo que les restaba eficiencia valor pedagógico. Y era precisamente limitarse a ser libros dedicados a dar reglas señalar excepciones. Apuntar raros ejemplos. (...) Afinaban la puntería disparaban y...no daban al blanco." de lo que se infiere que esta temática no ha estado ajena al quehacer, tanto filosófico como socioeducativo.

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

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

A tales efectos se ha realizado publicaciones de sucesivas obras y la creciente actividad literaria durante los siglos XV y XVII manifiestan la preocupación por fijar el empleo correcto de los signos latinos en la escritura: La Gaya Ciencia o Arte de Trobar, del Marqués de Villena (1433), el Diccionario de Antonio de Palencia (1490), la Gramática Castellana, el Diccionario (1495) y la Ortografía (1517) de Elio Antonio de Nebrija, la Ortografía Práctica de Juan de Iciar (1548) y el Diccionario de Alonso Sánchez de la Ballesta (1597) contribuyeron a dar cierta unidad a la ortografía castellana.

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

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

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

escritura.

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

O. Balmaseda (2003:14) al abordar la temática refiere: "Nuevas propuestas continúan apareciendo en nuestros días. David Galadí- Enríquez sugiere una discusión en torno a dos alternativas para modificar la ortografía del español: una "extremista de representación fonémica" y una "moderada de representación fonémica" (...) En cuanto a la acentuación ortográfica sugiere la siguiente norma para las dos propuestas: "El acento prosódico se representa mediante una tilde sobre la vocal tónica". (sic).

Otra opinión para poder solucionar el grave conflicto de la ortografía del idioma español es la de Gabriel García Márquez. Al respecto ha expresado Luis Rafael (2000:33) que: "Tales declaraciones han desatado un torbellino de oposición ferviente y entusiastas adhesiones, empero, pienso que el eminente colombiano utiliza aquí la hipérbole que es parte de su estilo para, sin embargo, advertir muy expresivamente la urgente necesidad de una reforma que simplifique las reglas y haga viable su aprendizaje sin restar valor semántico y sabor fonético a la Lengua Madre".

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

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

pedagogía de su época.

El carácter de la sociedad cubana en esas etapas determina la existencia de marcadas diferencias entre la enseñanza oficial, que se ofrecía en las desamparadas escuelas públicas y la enseñanza privada que respondía a los intereses económicos e ideológicos de la clase dominante. No es casual, por tanto, el hecho de que subsistan distintos enfoques y concepciones metodológicas y se manifestaran diferencias notables entre los egresados de uno u otro centro, en relación con los conocimientos acerca de la lengua.

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

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

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

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

Hoy día el camino hacia una enseñanza - aprendizaje de la ortografía como componente de la lengua materna a pesar de lo mucho que se ha avanzado,

continúa siendo motivo de interés, en momentos en que elevar la calidad de la educación en Cuba es un reto, se le confiere especial atención al hecho de potenciar el aprendizaje de la ortografía de sus educandos y como factor decisivo de su formación integral.

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

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

### **1.3. Definiciones de partida que conforman el sistema de conocimientos para el aprendizaje de la ortografía del acento**

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

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

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

Al revisar la literatura relacionada con el tema es posible percatarse de que la ortografía puede entenderse desde varios puntos de vista teóricos, es decir, como la escritura correcta de las palabras, como el empleo correcto de una serie de

signos que reflejan aspectos de la significación de las palabras, como la correspondencia gráfica con un conjunto de normas, entre otros muchos criterios.

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

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

Refiriéndose a ello Fernando Lázaro Carreter (1971:18) la define como: “parte de la gramática (morfosintaxis) que regula el modo correcto de escribir, es decir, el buen empleo de la palabra, así como la distribución de los puntos y comas en la frase”

El término alude también el modo correcto o incorrecto de escribir, cuando, por ejemplo, se dice de alguien que tiene buena o mala ortografía.

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

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

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

La ortografía, escribe Donal Graves: “(...) es un tipo de etiqueta que demuestra

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

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

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

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

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

Por ello, propone que para proporcionar un adecuado dominio ortográfico de la lengua es necesario que el contenido comprenda:

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

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

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

En la primera dirección, en cuanto a la ortografía del acento, el alumno deberá

conocer de formas práctica cómo se produce el sistema de acentuación ortográfica española apreciando la mayoría de llanas sobre las agudas y de estas con respecto a las esdrújulas en el léxico castellano.

Un concepto importante en esta dirección señala es el sonido silábico. En este sentido afirma: “La denominación de la letra o la tilde de interés ortográfico se hace en correspondencia con el lugar que ocupa en la palabra:” comienzo”, “terminación”, “antes o después de vocal o consonante”, “intermedia”, etc., y no por ninguna terminología morfológica. Por otra parte, no se distinguen los tipos de palabras por ninguna clasificación”. (Ibid).

Consecuentemente con ello estructura el contenido de la Ortografía del acento como a continuación se presenta:

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

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

El sistema de conocimientos que propone para esta dirección es:

- normas para la acentuación ortográfica;

- excepciones de la acentuación ortográfica de agudas y llana;
- normas para la acentuación gráfica de las palabras compuestas;
- compuestos fundidos en una sola palabra;
- compuestos unidos por guión;
- compuestos con enclíticos;
- el acento diacrítico;
- ortografía de los monosílabos empleados con mayor frecuencia;
- el diptongo ui;
- la acentuación de los verbos terminados en - uar;
- normas especiales de acentuación;

El estudio histórico - etimológico de la configuración gráfica de las palabras persigue descubrir y aprovechar posibilidades de comparación o referencia por la huella etimológica en las palabras afines. El recurso fundamental reside en el análisis y construcción de familias de palabras, no en latinismos inasequibles, sino en el análisis de las huellas que se encuentran en las palabras afines. Para esta dirección propone la tilde en los hiatos con h intervocálica.

En cuanto a la dirección morfológica considera que es una de las más ricas, en tanto supone la adquisición de la correcta escritura a partir del estudio ortográfico morfológico de las diferentes categorías de palabras (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, conjunciones artículos interjecciones, pronombres, etcétera). En ella precisa la invariabilidad del acento del sufijo. La rección del acento del sufijo y la acentuación en los compuestos (fundidos o unidos por guión).

Con la dirección analógica - contrastiva reflexiona que se puede estudiar la palabra o grupos de palabras tratando de encontrar una guía, el detalle que hace distinguir las formas diversas en la reproducción gráfica de las palabras, fijando la atención no en el conjunto de la palabra, sino sobre el punto preciso en que se encuentra el obstáculo ortográfico. Este estudio lo aborda a partir de dos criterios:

por su estructura y por su longitud. En esta dirección recomienda el acento diacrítico; la acentuación en los monosílabos más usuales y la acentuación dierética.

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

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

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

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

Por acento también se entiende el conjunto de hábitos articulatorios que hace diferente el habla de personas de distintas localidades y regiones, dentro de un mismo país en el que se hable un mismo idioma, o de aquellas que sean de otra comunidad lingüística.

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

En un sentido amplio la Enciclopedia Encarta precisa:

### **El acento sirve fundamentalmente para tres cosas:**

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

### **El acento sirve en las distintas lenguas para:**

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

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

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

- Uno de los elementos constitutivos del verso: Acento métrico o rítmico.

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

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

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

La duración: depende de la cantidad relativa del sonido.

A la acentuación se le dedica especial atención a partir del primer grado de la Educación General, donde se automatiza el uso de las tres reglas generales, sin embargo, no puede aspirarse a su dominio hasta el final de la enseñanza media. En séptimo y octavo grado se realiza un trabajo sistemático y se completa en forma ocasional en el resto del nivel medio; es a partir de aquí que su estudio adquiere un nivel de profundización, que como se sabe, consiste en la ejercitación y aplicación de asuntos conocidos, pero la realidad en muchos casos, es que aún muestran falta de dominio en este sentido.

Distingue esencialmente el trabajo ortográfico del primer ciclo su carácter preventivo. Se trabaja para que el alumno no se equivoque, para que fije mediante la adecuada utilización de diversos procedimientos la escritura correcta de las palabras.

Diversos son los métodos que se han utilizado en la enseñanza de las normas ortográficas, al igual que en la enseñanza de otros componentes de la asignatura, se emplean métodos de enseñanza general como la conversación (reproductiva, heurística y problémica), que puede ser efectiva en la enseñanza de las reglas o en el trabajo con palabras aisladas; la exposición (reproductiva, heurística y problémica) que permite explicar determinados usos o cambios ortográficos de

carácter etimológico en las palabras y el trabajo independiente (reproductivo, heurístico, problémico e investigativo) mediante el cual los alumnos pueden aplicar los conocimientos ortográficos a nuevas situaciones.

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

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

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

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

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

La regla ortográfica al especificar el subsistema de distribución respecto al uso de determinados grafemas en contextos dados, resulta un recurso económico

mediante el cual se demuestra la validez de una sola grafía de todas las que integran la poligrafía en cuestión. Sobre la enseñanza de la ortografía de las palabras sujetas a regla se mantienen los mismos principios establecidos para la enseñanza de la normativa en general.

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

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

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

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

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

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

- sonoro (análisis fónico);
- gráfico (análisis gráfico);
- semántico (análisis del significado);

- morfosintáctico (análisis morfo - funcional);
- idiomático (análisis etimológico).

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

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

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

- Principio de la unidad de la instrucción, la educación y el desarrollo de la personalidad.
- Principio de la unidad de la actividad y la comunicación.
- Principio del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico.
- Principio del carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando.
- Principio de la vinculación de la educación con la vida y del estudio con el trabajo en el proceso de educación de la personalidad.
- Principio del carácter correctivo compensatorio del proceso docente educativo.
- Principio de coherencia entre las influencias educativas.

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

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

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

#### **1.4. La conciencia ortográfica. Algunas consideraciones**

Para hablar de conciencia ortográfica, necesariamente hay que referirse a la conciencia, como conocimiento compartido, basado en el significado etimológico del término, saber o compartir el conocimiento de algo junto con otras personas. Esta definición, que se ajusta a los criterios de Vigotsky y sus colaboradores se basa en el carácter social de la conciencia y del conocimiento, en la concepción de la cultura como herencia transmitida a través del devenir histórico.

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

Esta definición se ajusta perfectamente a los criterios y postulados de Vigotsky, quien opinaba que se aprende no solo del adulto, no solo del maestro, sino también de los compañeros de aula. Por ello, esta definición de conciencia es especialmente importante.

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

La conciencia como criterio moral también tiene carácter social, y aunque de forma

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

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

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

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

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

Al plantear (González, 1984) que la conciencia:(...) "es el reflejo de la esencia del objeto material, del propio sujeto (la autoconciencia) y la diferencia y relación entre ambos", este psicólogo cubano se refiere sin dudas a las diferentes dimensiones del término conciencia. Y añade: "Solo en la medida en que es capaz (el ser humano) de reflejar la esencia de la realidad, de diferenciar y correlacionar mejor el mundo objetivo y sus propios estados (y procesos, pudiera añadirse) psíquicos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **CAPÍTULO 2: TAREAS DOCENTES PARA POTENCIAR EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA DEL ACENTO EN LOS MAESTROS EN FORMACIÓN DE PRIMER AÑO DE LA CARRERA DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS; UNA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y PROFESIONAL**

Con la intención de dar respuesta a uno de los subproblemas de esta tesis, enunciado en la pregunta científica, ¿Cuál es el estado inicial en que se expresa el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de primer año de la carrera de Ciencias Humanísticas del Instituto Politécnico de Economía: “Mirto Milián Rodríguez”?, se desarrolló un diagnóstico en la etapa inicial de la investigación. Para el desarrollo del diagnóstico se aplicaron entrevistas a maestros en formación y a directivos, así como el análisis de documentos.

### **2.1. Análisis de los resultados del diagnóstico realizado en la etapa inicial de la investigación.**

La población está constituida por los cinco maestros en formación que desarrollan su componente laboral en el Instituto Politécnico de Economía: “Mirto Milián Rodríguez”

A continuación se presentan los resultados obtenidos con la aplicación de cada método.

La entrevista se aplicó a los maestros en formación, con la intención de comprobar el nivel de conocimientos que poseen sobre aspectos relacionados con la ortografía. El instrumento utilizado se presenta en el anexo 1.

El aspecto 1 de la entrevista mide, mediante una escala valorativa, la autovaloración que hacen los maestros en formación acerca del nivel de aprendizaje que poseen del componente ortográfico. Los resultados se exponen en la tabla 1. Obsérvese cómo ellos mismos reconocen sus propias limitaciones en relación con el tema que se estudia. La información obtenida desde su autovaloración coincide, de manera general con lo que se constató a partir de otros métodos.

Muestra: 5	Niveles de autovaloración									
	1		2		3		4		5	
	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%	Cant.	%
	-	-	3	60%	1	20	1		-	-

Tabla1: Resultados de la autovaloración de los maestros en formación acerca del nivel de aprendizaje que poseen del componente ortográfico.

En las interrogantes 1 y 2 se indagó acerca del concepto de ortografía, la importancia que le conceden para su formación profesional y social y cuáles son los métodos y procedimientos que se utilizan para el aprendizaje del componente ortográfico.

Los criterios mencionados con mayor recurrencia se enumeran a continuación:

- Conceden importancia para su labor profesional, (40% de los maestros en formación).
- Conceden importancia social, (20 % de los maestros en formación).
- Conocimiento de los métodos que se utilizan para el aprendizaje del componente ortográfico, (20%) de los implicados en el estudio, aunque precisan de forma vaga algunos.
- Conocimiento de los procedimientos que se utilizan para el aprendizaje del componente ortográfico, (0 %) de los implicados en el estudio.

En estas precisiones debe señalarse que manifestaron una limitada concepción de la ortografía del acento como parte del trabajo educativo, al respecto no incluyeron suficientes elementos de argumentación desde el punto de vista pedagógico y psicológico tales como: propiciar valores de orden, pulcritud, esmero y cuidado de los elementos formales de la comunicación escrita, la evaluación formativa, la interdisciplinariedad, el desarrollo de procesos lógicos del pensamiento, entre otros, y no lograron contextualizar los criterios emitidos a las particularidades de la educación en la que se desempeñan al no relacionarlo con su evaluación profesoral.

El análisis de documentos, que se desarrolló con la utilización de la guía que aparece en el anexo 2, se aplicó con el objetivo de determinar el nivel de preparación de los maestros en formación para el trabajo con el componente ortográfico en el proceso de enseñanza - aprendizaje en correspondencia con las exigencias de la política educativa cubana. Se observó a cada maestro de la población el sistema de clases anterior al que se estaba trabajando en el momento del estudio diagnóstico, libretas de sus alumnos, cuadernos de notas, visitas a clases, para un total de 5 sistemas de clases observados: dos de Español y tres de Historia, 6 libretas, 5 cuadernos de notas y 6 visitas a clases.

La aplicación de este método permitió constatar la presencia de insuficiencias ortográficas por parte de los maestros en formación, lo que se evidenció en:

- En los 5 sistemas de clases observados, el 100 % de los maestros en formación incurren en errores ortográficos.
- La mayor frecuencia de los errores encontrados estuvieron en la acentuación y en menor medida en cambios y adición de letras.
- En la revisión de libretas no siempre se señalaron los errores ortográficos.
- En ninguno se observó sistematicidad en las orientaciones para el trabajo correctivo ante las dificultades presentadas por los alumnos en las diferentes situaciones del aprendizaje ortográfico.
- En 4 de las clases observadas se cometieron errores ortográficos en el pizarrón, predominando los relacionados con la acentuación.
- Con reiteración se solicitaron aclaraciones por parte de los estudiantes, sin embargo, no siempre se brindaron todas las orientaciones necesarias y con el rigor metodológico adecuado.
- No se utilizaron medios de enseñanzas que potenciaran el aprendizaje de la ortografía del acento.

La entrevista a los directivos estuvo dirigida a obtener información en relación con las limitaciones de los maestros en formación en la preparación para el trabajo con

el componente ortográfico y contrastar dicha información con los resultados de la entrevista aplicada a los maestros en formación. Esta entrevista se orientó a la búsqueda de información en relación con las limitaciones y potencialidades acerca del dominio de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para el trabajo con el componente ortográfico. El instrumento aplicado se puede observar en el anexo 3.

La aplicación de este método resultó de gran utilidad, de manera general los aspectos fundamentales a los que hicieron referencia se vinculan al hecho de que los maestros en formación muestran un insuficiente dominio de la didáctica de la ortografía, no dominan los métodos y los procedimientos para el trabajo con el componente ortográfico, cometen errores ortográficos en sus sistemas de clases, informes, documentos, clases que imparten y en las libretas de nota de la universidad.

Igualmente los directivos reconocen profundas limitaciones en el dominio de los procedimientos para el trabajo con el componente ortográfico en función del proceso docente educativo y no se preocupan por consultar la bibliografía que les permita estar actualizado en este contenido, no comprenden la importancia de estos recursos para la dirección científica del aprendizaje.

A partir de los resultados expuestos anteriormente se ha podido comprobar que es insuficiente el estado inicial en que se expresa el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de primer año de la carrera Ciencias Humanísticas del Instituto Politécnico de Economía: "Mirto Milián Rodríguez".

## **2.2. Fundamentación y presentación de la propuesta de tareas docentes para el aprendizaje de la ortografía del acento**

Con el propósito de potenciar el aprendizaje de la ortografía del acento, de los maestros en formación del primer año de la carrera de Ciencias Humanísticas, del IPE: Mirto Milián Rodríguez, en este trabajo se proponen tareas docentes.

Las tareas docentes que se proponen se han diseñado teniendo como base teórica el concepto que aborda Gutiérrez Moreno sobre tarea docente, quien

refiriéndose al contexto concreto de la pedagogía la define como: “(...) la célula básica del aprendizaje; componente esencial de la actividad cognoscitiva; portadora de las acciones y operaciones que propician la instrumentación del método y el uso de los medios para provocar el movimiento del contenido y alcanzar el objetivo, en un tiempo determinado”.(Gutiérrez Moreno, R. B., 2001:).

Refiriéndose a los rasgos que definen la tarea docente, este autor plantea:

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

Las **acciones**: son los pasos lógicos que deben guiar al alumno para desarrollar su aprendizaje. Cada uno de estos pasos deben concretarse en su redacción en correspondencia con la naturaleza del objeto de estudio de la clase, sin embargo, para seguir el curso lógico del aprendizaje planteado en las acciones, el alumno debe valerse de determinadas operaciones.

Las **operaciones**: es la parte instrumental de la tarea docente en que se concretan y materializan las acciones. Entre las acciones y operaciones ha de existir una consecuente interrelación que responda a la estructura de la habilidad que se define en el objeto formativo de la clase.

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

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

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

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

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

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

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

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

Al asumir en esta tesis la propuesta de Gutiérrez Moreno (2001:3 ), la autora de esta tesis asume igualmente sus criterios en relación con los procedimientos metodológicos para elaborar la tarea docente de la clase, al respecto plantea:

Para la concepción:

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

Formulación de la tarea docente:

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

Para la orientación de la tarea docente:

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

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

Para el control de la tarea docente:

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

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

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

1. Atención a la diversidad: El tratamiento a la diversidad, es un importante principio pedagógico a partir del cual debe garantizarse la atención individualizada a los estudiantes. Tal aspiración implica un conocimiento detallado del estado real en que se expresa el desarrollo del sujeto desde lo cognitivo - instrumental y lo afectivo - motivacional, que posibilite orientar las

acciones a la zona de desarrollo próximo, teniendo en cuenta además la adecuación de los niveles de ayuda. Este principio se concretará en la propuesta a través de la realización de un diagnóstico, previo a la implementación de las tareas, que propicie la profundización en el conocimiento del estado en que se expresa en los alumnos el aprendizaje de la ortografía del acento, jerarquizando los siguientes aspectos:

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

2. Protagonismo del estudiante: El protagonismo es visto como la capacidad que se desarrolla en el sujeto en formación, como resultado del proceso educativo, encaminado al desarrollo integral de la personalidad que le permite implicarse conscientemente y con satisfacción en todas las actividades, y se expresa en sus modos de actuación, responsabilidad, toma de decisiones e independencia. La posición protagónica del sujeto no puede ser concebida como un hecho mecánico que recoge de forma espontánea en lo que desea participar, sino que requiere de procesos constructivos, en el que intervienen los alumnos y el maestro como orientador, siendo así un proceso complejo, dinámico en el que hay que vincular la acción pedagógica conscientemente realizada por los maestros y los procesos que tienen los estudiantes desde sus referencias, vivencias, recursos personales afectivos y cognitivos.

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

Como parte del protagonismo del sujeto en su actividad de aprendizaje un lugar esencial lo ocupa la capacidad de comprobar la calidad de sus resultados, que pueda comprobar en qué medidas las acciones por él ejecutadas son o no correctas. Así mismo resulta vital el análisis de las relaciones de ayuda que deben establecerse entre los estudiantes.

En consecuencia, se jerarquiza el análisis de contradicciones, de errores, la utilización de diferentes alternativas de solución a las tareas planteadas, la emisión de juicios, valoraciones, el compromiso con su actividad de estudio y aprendizaje, el uso de mecanismos de orientación, autocontrol y autovaloración en la realización de las tareas.

3. El trabajo independiente de los maestros en formación: La aplicación de la modalidad de trabajo independiente permite la asimilación del contenido y su transformación en hábitos y habilidades estables, la elaboración de métodos individuales de trabajo, los orienta en la búsqueda de una nueva información por sí mismo estimulando el desarrollo del pensamiento creador y la adquisición de hábitos primarios en la actividad investigativa; posibilita atender de modo directo las diferencias individuales, permite que el alumno pueda orientarse en la búsqueda del conocimiento, y guía al profesor en cuanto al desarrollo de las habilidades que debe lograr. Posibilita la resolución de tareas docentes de argumentación y explicación, de producción y de aplicación en la práctica de situaciones problemáticas mediante la búsqueda.

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

de enfrentar con éxito el trabajo socializado.

### **2.2.1. Presentación de la propuesta de tareas docentes para el aprendizaje de la ortografía del acento**

Para la presentación de las tareas docentes elaboradas se asume el esquema propuesto por Gutiérrez Moreno R. B. (2001). El tema de cada tarea está en correspondencia con la dosificación que a continuación se presenta:

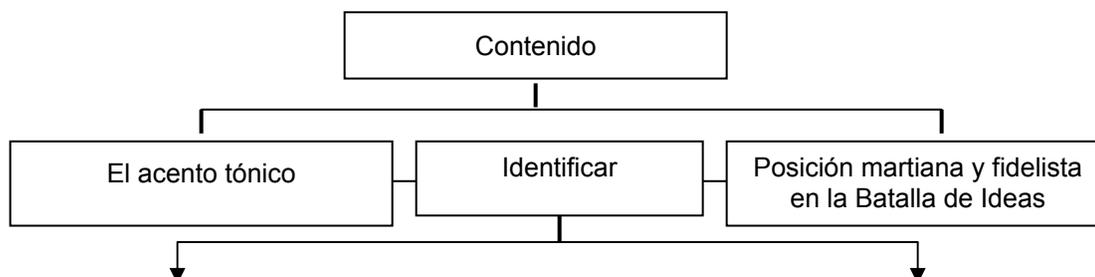
TAREAS	TEMAS
1	El acento en las frases
2	El acento en las palabras
3	Características del acento español
4	Principales normas de acentuación
5	Las palabras con encuentros vocálicos
6	Las palabras agudas
7	Las palabras llanas
8	Acentuación de palabras
9	Normas actuales de la ortografía del acento

## TAREA 1

**TEMA:** El acento en las frases.

**OBJETIVO:** Identificar el acento tónico en frases demostrando una posición martiana y fidelista en la Batalla de Ideas.

### FORMULACIÓN DE LA TAREA DOCENTE



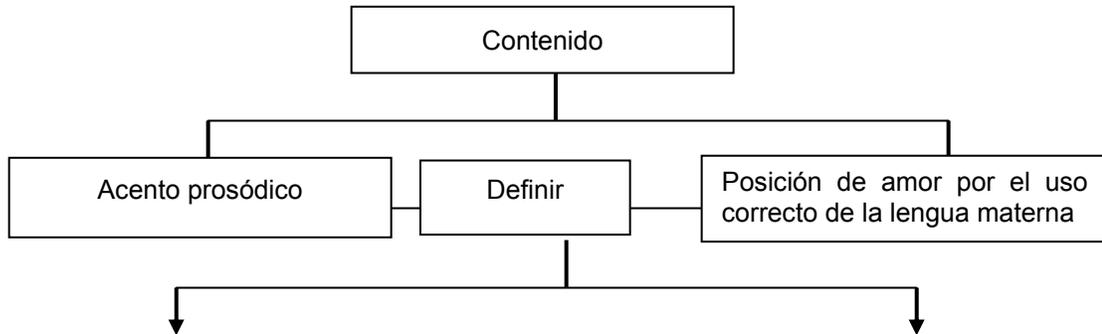
Acciones	Operaciones
Determinar el acento tónico en frases.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee y pronuncia las frases.</li> <li>• Determine los grupos fónicos.</li> <li>• Precise en un esquema los rasgos esenciales que tipifican el acento tónico en frases según la intensidad del grupo fónico.</li> </ul>
Analizar las sílabas según la intensidad del grupo fónico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccione frases de Martí y de Fidel y pronúncialas cuidadosamente.</li> <li>• Analice en las frases seleccionadas los acentos tónicos y determine cómo se clasifican las sílabas según la intensidad del grupo fónico.</li> </ul>
Caracterizar el acento tónico en frases.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Represente en un esquema las sílabas tónicas.</li> <li>• Caracterice el acento tónico a través de un texto.</li> </ul>
Identificar el acento tónico en la redacción de frases.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elabora un texto donde exprese cómo el pensamiento martiano se revela a la luz del desarrollo actual que se lleva a cabo por los Programas de la Revolución</li> <li>• Lee el texto y copia palabras que tienen más de una sílaba. Divídalas en sílabas y subraya la sílaba acentuada o tónica.</li> <li>• Agrúpalas teniendo en cuenta el lugar que ocupa la sílaba tónica. Arribe a conclusiones en equipo y exponga sus resultados.</li> <li>• Se evalúa la tarea y la redacción realizada en la libreta estimulando a los que seleccionan mayor cantidad de palabras y lo hacen correctamente.</li> <li>• Como actividad independiente se orienta:</li> <li>• Selecciona palabras claves utilizadas en las asignaturas del módulo correspondiente al año que cursa.</li> <li>• Tomando como referencia el procedimiento utilizado para la identificación de las sílabas tónicas y átonas en las frases, proceda con las palabras seleccionadas y arribe a conclusiones.</li> <li>• Fundamente a través de la redacción de frases la identificación del acento.</li> </ul>

## TAREA 2

**TEMA:** El acento en las palabras.

**OBJETIVO:** Definir el acento prosódico demostrando una posición de amor por el uso correcto de la lengua materna.

### FORMULACIÓN DE LA TAREA DOCENTE



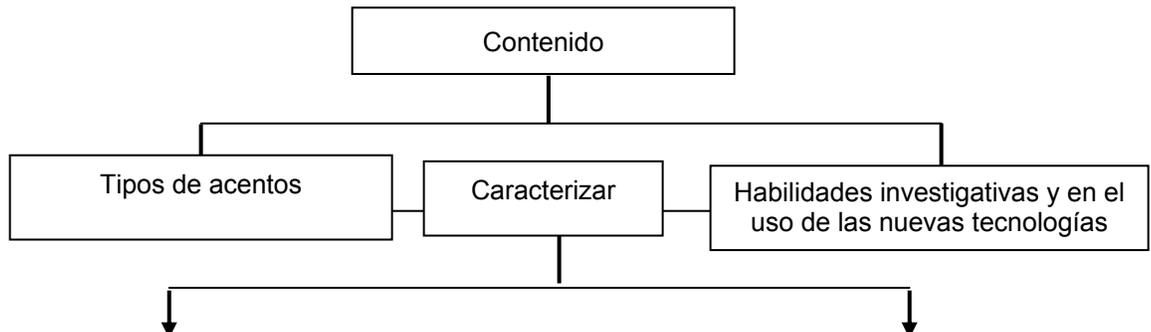
Acciones	Operaciones
Determinar el acento prosódico en las palabras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee y pronuncia las palabras. Repítelas varias veces y escúchalas cuidadosamente a la vez que las dices.</li> <li>• Distingue cuál es en cada una las sílabas tónicas y las átonas.</li> </ul>
Determinar las características esenciales que distinguen y determinan el acento prosódico en las palabras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Precise mediante un esquema el lugar que ocupa las sílabas tónicas y átonas en las palabras. Determine teniendo en cuenta las sílabas tónicas cómo se percibe el acento, por el oído o por la vista.</li> <li>• Compare el procedimiento utilizado para la identificación de las sílabas tónicas y las átonas en las frases y el utilizado con las palabras seleccionadas.</li> <li>• Elabore un texto donde refiera la importancia que tiene para usted el uso correcto de la lengua materna.</li> <li>• Analice en el texto elaborado cada una de las palabras y copie las que tienen más de una sílaba. Divídalas en sílabas y destaque la sílaba acentuada o tónica. Solicite ayuda de ser necesario a sus compañeros o al profesor.</li> <li>• Agrúpalas teniendo en cuenta el lugar que ocupa la sílaba tónica.</li> <li>• Se revisa el ejercicio y se evalúa. Se estimula a los que seleccionan mayor cantidad de palabras y lo hacen correctamente.</li> </ul>
Enunciar los rasgos del acento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elabore un resumen donde precise los rasgos distintivos que tipifican el acento.</li> </ul>
Definir el acento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Defina el acento a través de un texto. Fundamente la importancia que tiene para usted el dominio de este concepto.</li> <li>• Investigue el concepto de acento que plantea la Academia y compáralo con las distintas acepciones que tiene este concepto. Solicita información en el CDIP y en el laboratorio de computación.</li> </ul>

### TAREA 3

**TEMA:** Características del acento español.

**OBJETIVO:** Caracterizar el acento español demostrando habilidades investigativas y en el uso de las nuevas tecnologías.

#### FORMULACIÓN DE LA TAREA DOCENTE



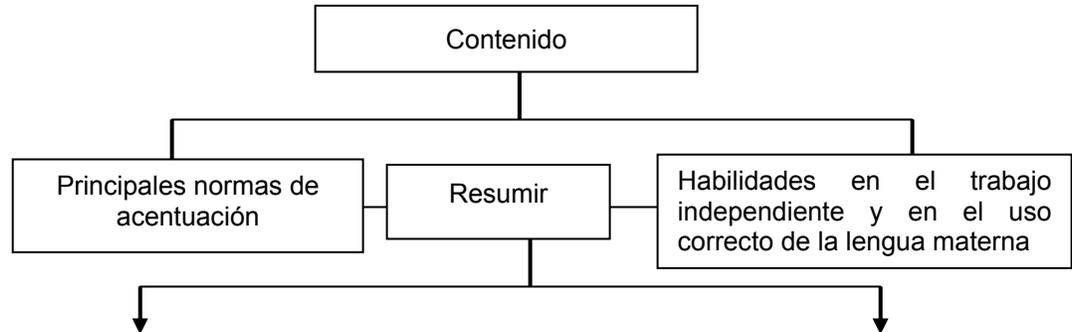
Acciones	Operaciones
Analizar los tipos de acento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analice en la elaboración de una síntesis lo relacionado con los tipos de acento que se identifican en la lengua española apoyándose en Microsoft Encarta para ello:</li> <li>• Ejecuta Programa/ Microsoft Encarta/ Encarta 2007 Premium DVD y busca Acento prosódico. Ejemplifique en cada caso.</li> <li>• Anota con precisión donde sepas que tienes mayores dificultades para aclarar en el encuentro.</li> </ul>
Determinar lo esencial en el acento español.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resume en su libreta los rasgos esenciales de cada acento.</li> <li>• Elabora un esquema acentual con las posibilidades silábicas que para la acentuación presenta la lengua española.</li> </ul>
Comparar con otros acentos de su clase y de otras clases.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Precise brevemente en un resumen la interacción dinámica que se da entre acento prosódico y los demás tipos de acento.</li> <li>• Compare el esquema acentual español con los de otras lenguas. Arribe a conclusiones para su debate en el aula.</li> </ul>
Seleccionar los elementos que tipifican y distinguen el acento prosódico de los demás.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elabora un esquema en el que sintetices los elementos que tipifican y distinguen el acento español de los demás.</li> </ul>
Elaborar la caracterización del acento español.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La relativa pobreza del sistema fonológico español se recompensa con creces gracias a la gran movilidad y expresividad de su acento. Fundamente.</li> <li>• Elabore un cuadro sinóptico en la que sintetices la caracterización del acento español.</li> <li>• Se controla el resumen realizado en la libreta y se aplica pregunta escrita donde empleen los contenidos estudiados.</li> </ul>

## TAREA 4

**TEMA:** Principales normas de acentuación.

**OBJETIVO:** Resumir las principales normas de acentuación demostrando habilidades en el trabajo independiente y en el uso correcto de la lengua materna.

### FORMULACIÓN DE LA TAREA DOCENTE



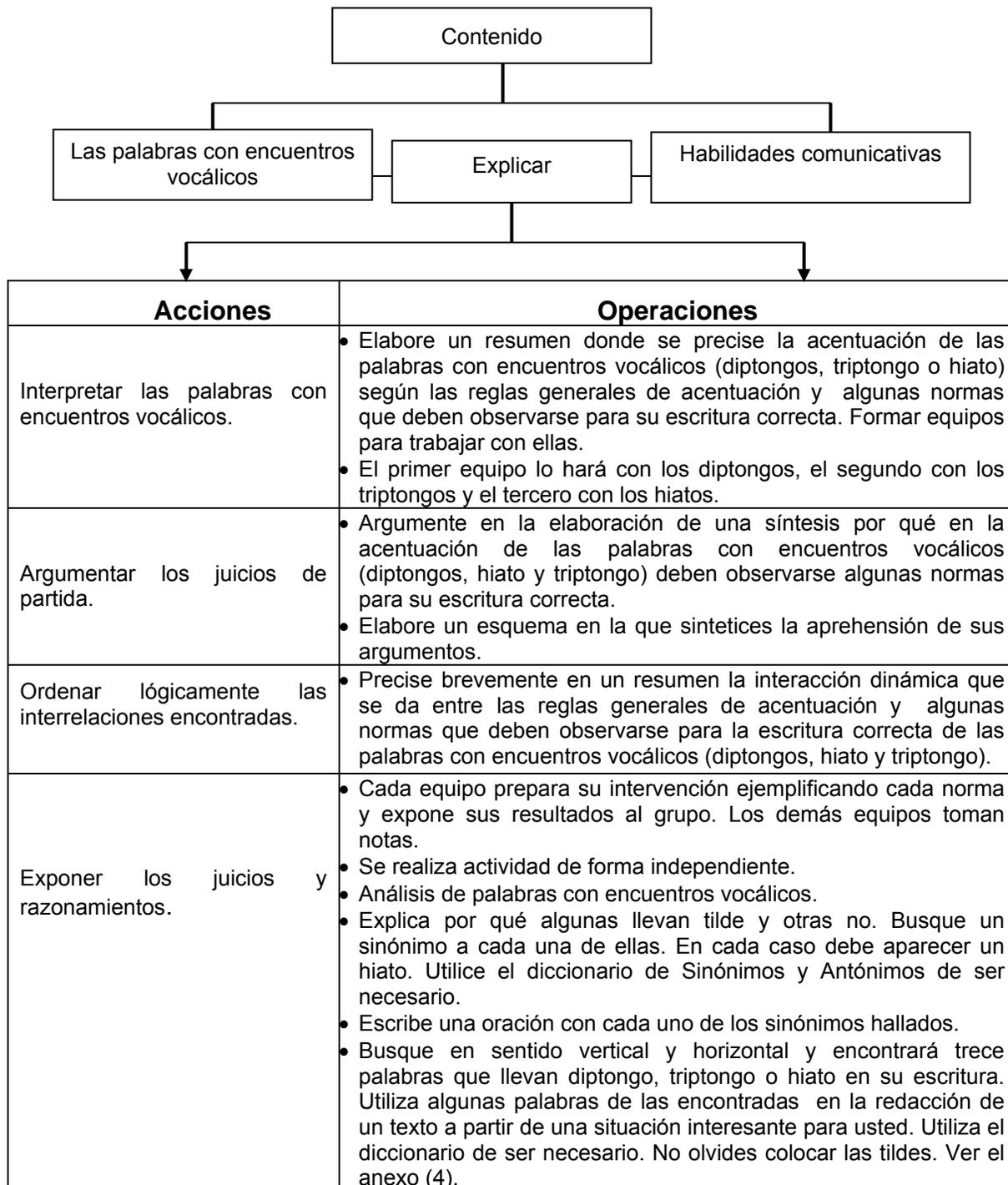
Acciones	Operaciones
Lectura cuidadosa del texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se divide el grupo en equipos y se entrega el libro Enseñar y Aprender Ortografía de Osvaldo Balmaseda.</li> <li>• Lectura cuidadosa del texto.</li> </ul>
Fragmentación en partes lógicas para determinar las principales normas de acentuación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccione las principales normas de acentuación.</li> <li>• Apoyándose en los esquemas acentuales del idioma español bislabos arrije a conclusiones sobre las principales normas de acentuación,</li> <li>• Se brinda ayuda según diagnóstico.</li> </ul>
Eliminación de las ideas accesorias para determinar las principales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Teniendo en cuenta las reglas generales de acentuación, cuándo se coloca la tilde en las palabras agudas, llanas y esdrújulas. Precise si siempre ocurre así. De ser negativa su respuesta fundamente.</li> <li>• ¿Cuál es la complejidad para tildar las palabras? Ofrece su criterio al respecto.</li> </ul>
Jerarquización y ordenamiento de las ideas esenciales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resuma en tarjetas las principales normas de acentuación.</li> <li>• Precise en un cuadro sinóptico cómo se revelan en cada norma de acentuación las circunstancias generales del idioma.</li> <li>• Una vez confeccionadas las tarjetas se somete a debate según el orden de importancia que el grupo le confiere a cada aspecto del tema. Se evalúan de forma oral y en las tarjetas elaboradas se comprobará la aplicación correcta de las reglas de acentuación.</li> <li>• Concluido el debate se recogen las tarjetas quedando elaborado un pequeño fichero que se colocará en el departamento como material de consulta.</li> <li>• Como trabajo independiente se orienta:               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Las palabras con encuentros vocálicos llevan tilde según estén afectadas por las reglas generales de acentuación. Expresé su criterio al respecto.</li> </ul> </li> <li>• Seleccione pequeños textos que lo ejemplifiquen.</li> </ul>

## TAREA 5

**TEMA:** Las palabras con encuentros vocálicos.

**OBJETIVO:** Explicar las principales normas para la acentuación de palabras con encuentros vocálicos demostrando habilidades comunicativas.

### FORMULACIÓN DE LA TAREA DOCENTE

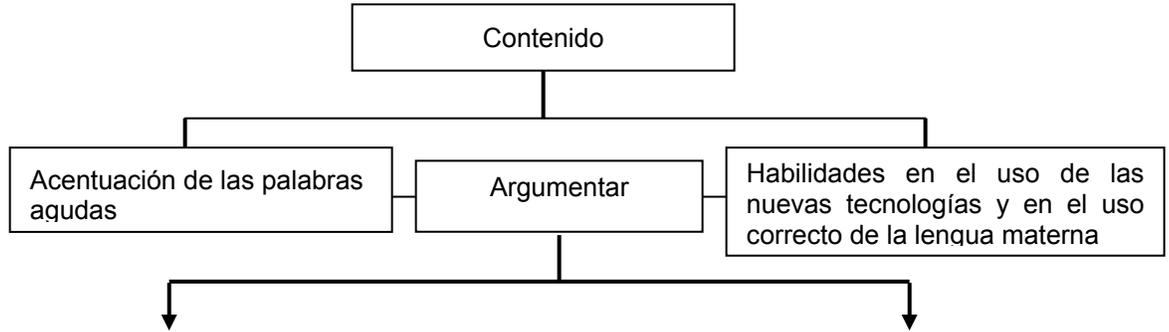


## TAREA 6

**TEMA:** Las palabras agudas.

**OBJETIVO:** Argumentar las reglas de acentuación de las palabras agudas demostrando habilidades en el uso de las nuevas tecnologías y en el uso correcto de la lengua materna.

### FORMULACIÓN DE LA TAREA DOCENTE



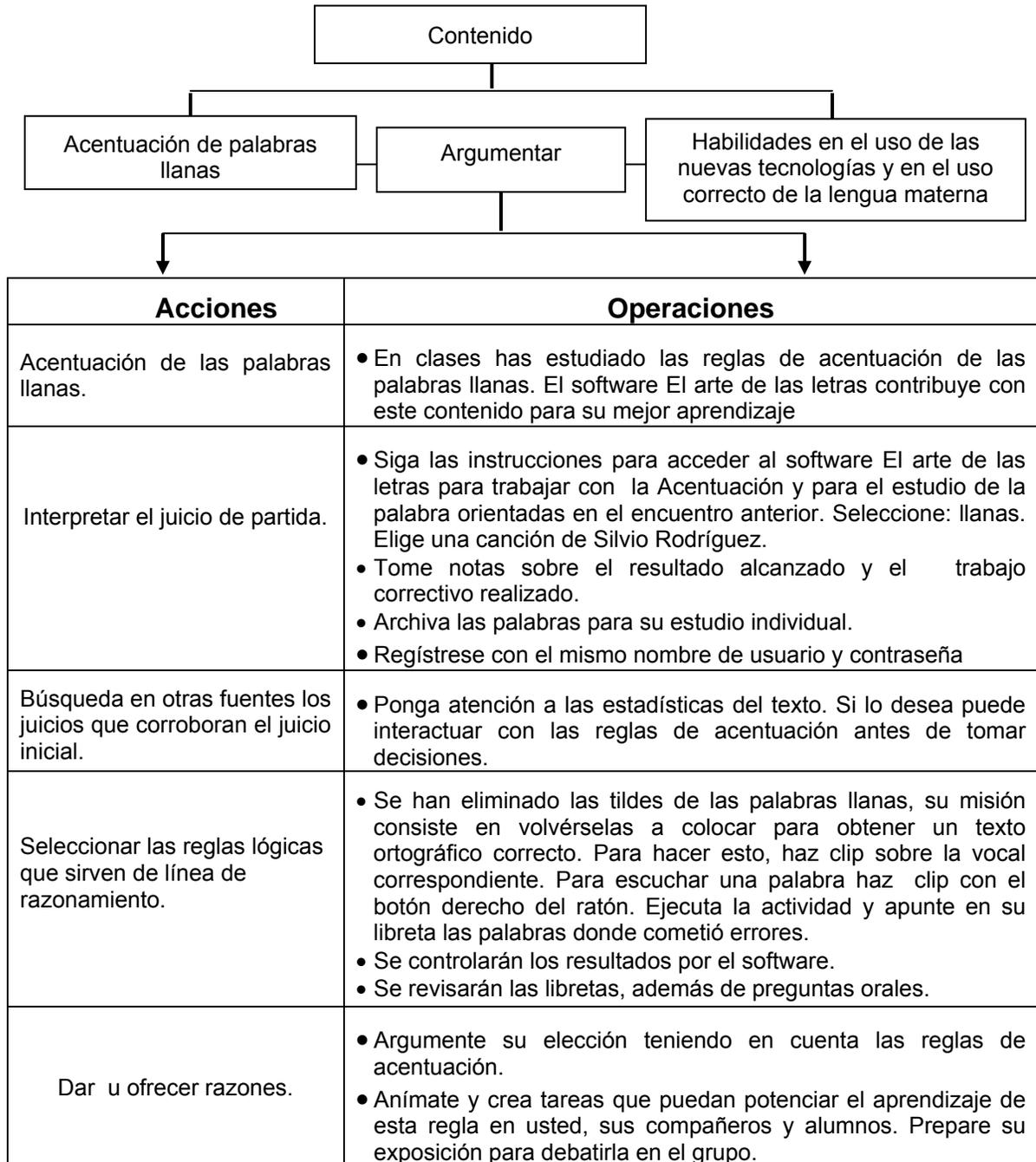
Acciones	Operaciones
Acentuación de palabras agudas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En clases has estudiado las reglas de acentuación de las palabras agudas. El software El arte de las letras contribuye con este contenido para su mejor aprendizaje</li> </ul>
Interpretar el juicio de partida.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Navega por el entorno de Windows: Inicio/ Programa/ Colección Futuro. Ejecute el software educativo “El arte de las letras”. Entre en el Módulo Ejercicios. Seleccione Acentuación. Agudas. Sigue las instrucciones para estudiar la palabra: Análisis rápido, análisis paso a paso, profundiza en este asunto y comprueba en el texto.</li> <li>• Se controlarán los resultados por el software.</li> <li>• Tome notas sobre el resultado alcanzado y el trabajo correctivo realizado.</li> <li>• Archiva las palabras para su estudio individual.</li> <li>• Regístrese con el mismo nombre de usuario y contraseña</li> </ul>
Búsqueda en otras fuentes los juicios que corroboran el juicio inicial.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ponga atención a las estadísticas del texto. Si lo desea puede interactuar con las reglas de acentuación antes de tomar decisiones.</li> </ul>
Seleccionar las reglas lógicas que sirven de línea de razonamiento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se han eliminado las tildes de las palabras agudas, su misión consiste en volvérselas a colocar para obtener un texto ortográfico correcto.</li> <li>• Para hacer esto, haz clip sobre la vocal correspondiente. Para escuchar una palabra haz clip con el botón derecho del ratón.</li> <li>• Ejecuta la actividad y apunte en su libreta las palabras donde cometió errores.</li> <li>• Se revisarán las libretas, además de preguntas orales.</li> </ul>
Dar u ofrecer razones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumente su elección teniendo en cuenta las reglas de acentuación.</li> <li>• Anímate y crea tareas que puedan potenciar el aprendizaje de esta regla en usted, sus compañeros y alumnos. Prepare su exposición para debatirla en el grupo.</li> </ul>

## TAREA 7

**TEMA:** Las palabras llanas.

**OBJETIVO:** Argumentar las reglas de acentuación de las palabras llanas demostrando habilidades en el uso de las nuevas tecnologías y en el uso correcto de la lengua materna.

### FORMULACIÓN DE LA TAREA DOCENTE

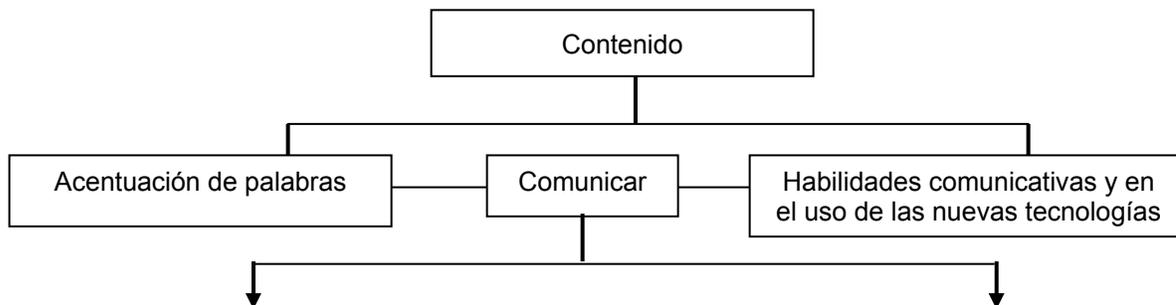


## TAREA 8

**TEMA:** Acentuación.

**OBJETIVO:** Comunicar la interacción dinámica del acento y las reglas de acentuación ortográfica demostrando habilidades comunicativas y en el uso de las nuevas tecnologías.

### FORMULACIÓN DE LA TAREA DOCENTE



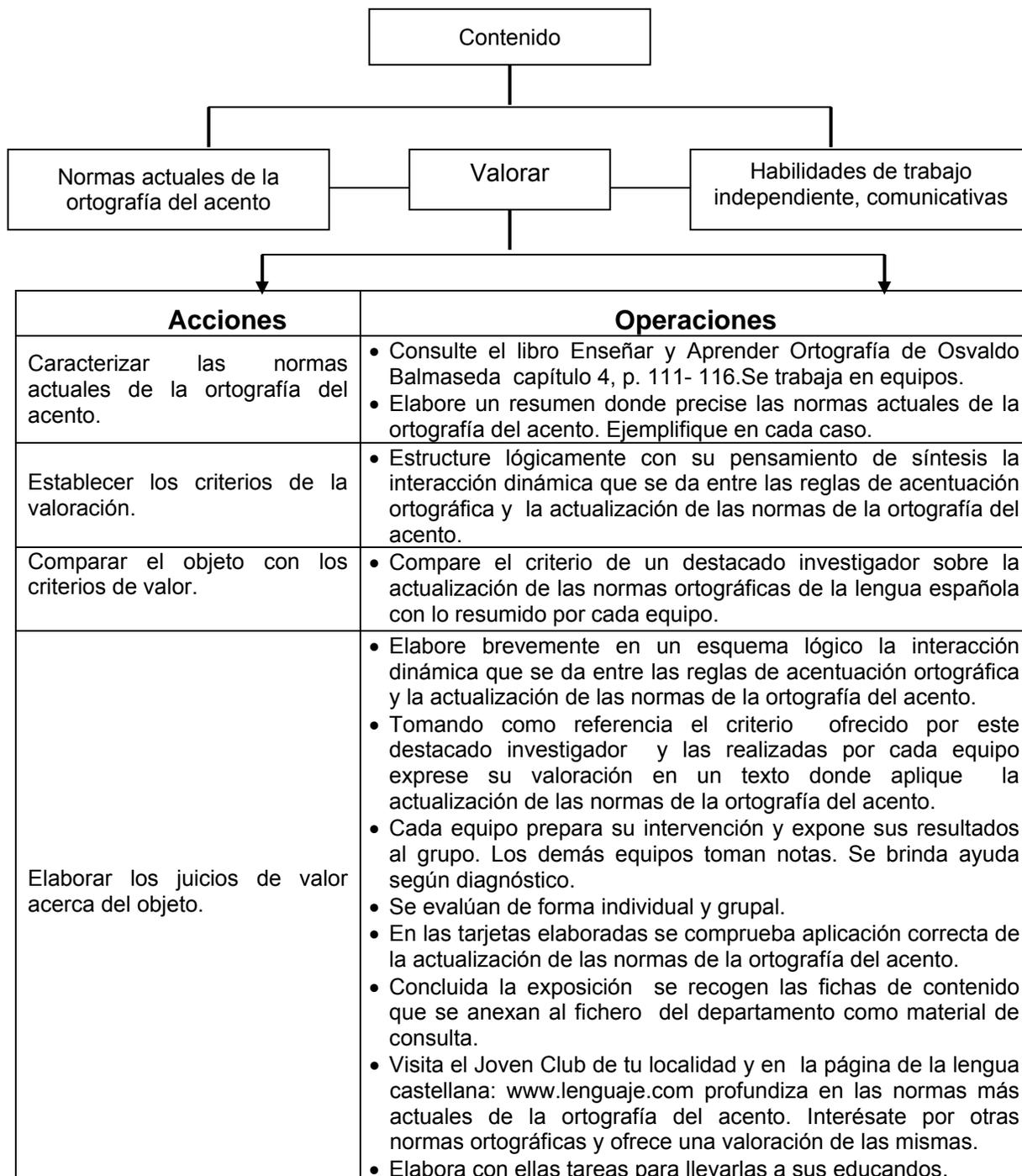
Acciones	Operaciones
Acentuación de las palabras.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Precisar el tipo de palabra a trabajar tomando como referencia el seguimiento al diagnóstico y el apoyo del software: “El arte de las letras”.</li> </ul>
Determinar las características del acento y las reglas de acentuación ortográfica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divídalas en sílabas, señala la sílaba tónica.</li> <li>• Identifique el tipo de acento utilizado.</li> <li>• Determine el primer vocablo con acento hiático.</li> <li>• Explica en cada caso la regla de acentuación.</li> <li>• Ejecute la actividad y apunte en su libreta las palabras donde cometió errores.</li> <li>• Regístrese con el mismo nombre de usuario y contraseña.</li> </ul>
Estructurar la interacción dinámica que se da entre sílaba tónica, acento, concurrencia de vocales y las reglas de acentuación ortográfica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estructure lógicamente con su pensamiento de síntesis la interacción dinámica que se da entre sílaba tónica, acento, concurrencia de vocales y las reglas de acentuación ortográfica.</li> </ul>
Comunicar ordenadamente la interacción dinámica que se da entre sílaba tónica, acento, concurrencia de vocales con las reglas de acentuación ortográfica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exponga brevemente en un resumen la interacción dinámica que se da entre sílaba tónica, acento, concurrencia de vocales con las reglas de acentuación ortográfica.</li> <li>• Se controlarán los resultados por el software.</li> <li>• Se revisarán las libretas, además de preguntas orales</li> </ul>
Planificar las acciones de retroalimentación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se orienta en correspondencia con el diagnóstico el dictado: El mundo (Agudas) y Carpentier (Llanas). Otro estudiante seleccionará el dictado con el que desea trabajar (La verdad del amor, Sentimiento fuerte, Las aves de paso, Arsenio, Máximo Gorki, Carpentier, Fermín Valdés Domínguez, La palabra maravillosa).</li> <li>• Ir a <b>Juegos</b>, dé clip en Dictado Selectivo.</li> <li>• Sigue las instrucciones siguientes:</li> <li>• Escuchar con atención.</li> <li>• Solicitar cada fragmento.</li> <li>• Ejecute la actividad. Argumente su selección y apunte en su libreta las palabras donde cometió errores, Consulte las reglas.</li> </ul>

## TAREA 9

**TEMA:** Algunas normas actuales de la ortografía del acento.

**OBJETIVO:** Valorar las normas actuales de la ortografía del acento demostrando habilidades de trabajo independiente e investigativas.

### FORMULACIÓN DE LA TAREA DOCENTE



### **2.3. Validación de las tareas docentes para potenciar el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación del primer año de la carrera de Ciencias Humanísticas**

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

El mencionado estudio se desarrolló en una población conformada por los cinco maestros en formación de primer año de Ciencias Humanísticas, del Instituto Politécnico de Economía: Mirto Milián Rodríguez del municipio de Taguasco, en los cuales como se precisó a partir del diagnóstico, se expresaban limitaciones en relación con el aprendizaje de la ortografía del acento.

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

A tales efectos se realizó una definición operacional del término que en este estudio actúa como variable dependiente, y se asumió el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de primer año de la carrera de Ciencias Humanísticas como: El grado en que se expresa en el maestro en formación, el dominio de los contenidos conceptuales y procedimentales acerca de la ortografía del acento, que le permite ejecutar las acciones y operaciones de la escritura del acento de acuerdo con las normas académicas vigentes, con un adecuado grado de automatización y rapidez, en correspondencia con las

exigencias del plan de estudio para su nivel de formación, así como el comportamiento actitudinal de responsabilidad y conciencia ortográfica evidenciado en las actividades inherentes a esta arista de su desempeño.

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

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

**Indicadores**

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

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

**Indicadores:**

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

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

### **Indicadores:**

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

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

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

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

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

Como se puede observar en dicha tabla, los resultados de la prueba pedagógica durante el pre - test demuestran marcadas carencias en relación con la primera dimensión: dominio de los contenidos conceptuales acerca de la ortografía del acento. En el primer indicador, referido al conocimiento de las características esenciales y suficientes que definen el concepto acento, el 80 % de los sujetos

que conforman la población estudiada se ubicó en un nivel bajo, tal consideración obedece fundamentalmente a la falta de precisión al definir el término. En esencia solo lograron reconocer el acento como la fuerza de pronunciación en una palabra aislada, sin tener en cuenta el monosílabo dentro de su contexto fónico y no hacen referencia a otras acepciones del término desde el punto de vista ortográfico.

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

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

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

Tabla 2: Escala para medir los indicadores

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

(Continuación de la tabla 2)

No.	A	M	B
<b>Dimensión 2: Dominio de los contenidos procedimentales acerca de la ortografía del acento.</b>			
1	Distingue el acento tónico en la palabra; diferencia las sílabas tónicas de las átonas; divide la palabra en sílabas teniendo en cuenta los encuentros vocálicos (diptongos, triptongos e hiatos), las clasifica en correspondencia con el lugar que ocupa la sílaba tónica en (llanas, agudas esdrújulas, sobresdrújulas) y aplica las reglas generales de acentuación según las normas ortográficas de la lengua española.	Distingue el acento tónico en la palabra; diferencia las sílabas tónicas de las átonas; divide la palabra en sílabas aunque en ocasiones muestra limitaciones en relación con alguna concurrencia vocálica, clasifica las palabras en correspondencia con el lugar que ocupa la sílaba tónica en (llanas, agudas esdrújulas, sobresdrújulas) y generalmente aplica de manera adecuada las reglas generales de acentuación según las normas ortográficas de la lengua española.	En ocasiones no logra distinguir el acento tónico en la palabra, ni diferenciar las sílabas tónicas de las átonas y al dividir la palabra en sílabas muestra limitaciones en relación con la concurrencia vocálica.
2	Distingue los adverbios terminados en mente como las palabras dítonas esenciales en el español y logra aplicar adecuadamente su acentuación.	Distingue los adverbios terminados en mente como las palabras dítonas esenciales en el español, pero no siempre logra aplicar adecuadamente su acentuación.	Distingue los adverbios terminados en mente como las palabras dítonas esenciales en el español, pero no logra aplicar adecuadamente su acentuación.
<b>Dimensión 3: Comportamiento actitudinal en relación con el uso adecuado de la ortografía del acento.</b>			
1	De manera sistemática realiza actividades relacionadas con la ortografía, consulta materiales de referencia, demuestra preocupación e investiga sobre el tema.	Consulta ocasionalmente materiales de referencia, aunque generalmente demuestra cierta preocupación e indaga antes de cometer un error ortográfico.	Solo a veces consulta materiales de referencia, demuestra poca preocupación y casi nunca indaga antes de cometer un error ortográfico.
2	Demuestra un elevado compromiso, responsabilidad e implicación personal en su autoperfeccionamiento en función del aprendizaje de la ortografía del acento.	Demuestra cierto compromiso, responsabilidad e implicación personal en su autoperfeccionamiento en función del aprendizaje de la ortografía del acento.	Demuestra bajo nivel de compromiso, responsabilidad e implicación personal en su autoperfeccionamiento en función del aprendizaje de la ortografía del acento.

DIMENSIÓN 1: Dominio de los contenidos conceptuales acerca de la ortografía del acento.												
INDICADORES	NIVEL ALTO				NIVEL MEDIO				NIVEL BAJO			
	ANTES		DESP.		ANTES		DESP.		ANTES		DESP.	
	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%
1	-	-	5	100	1	20	-	-	4	80	-	-
2	-	-	4	80	2	40	1	20	3	60	-	-
3	-	-	5	100	-	-	-	-	5	100	-	-
4	-	-	4	80	4	80	1	20	1	20	-	-

Dimensión 2: Dominio de los contenidos procedimentales acerca de la ortografía del acento.												
INDICADORES	NIVEL ALTO				NIVEL MEDIO				NIVEL BAJO			
	ANTES		DESP.		ANTES		DESP.		ANTES		DESP.	
	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%
1	-	-	5	100	2	40	-	-	3	60	-	-
2	-	-	5	100	-	-	-	-	5	100	-	-

TABLA 3: Resultados cuantitativos obtenidos con la aplicación de la prueba pedagógica.

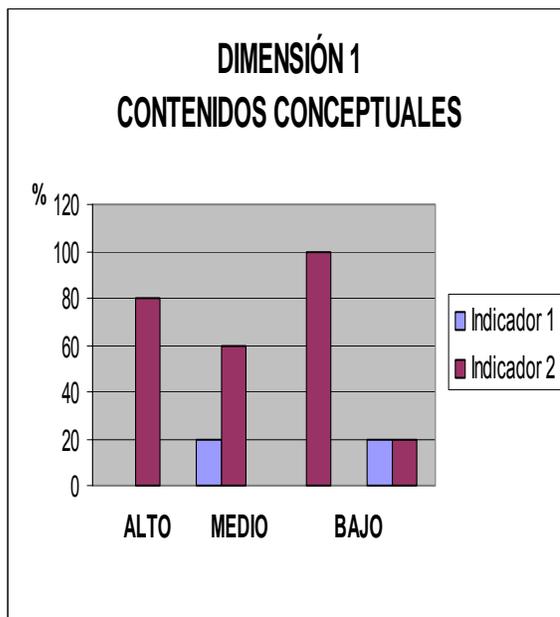


Gráfico 1: Resultados cuantitativos obtenidos con la aplicación de la prueba pedagógica, (dimensión 1)

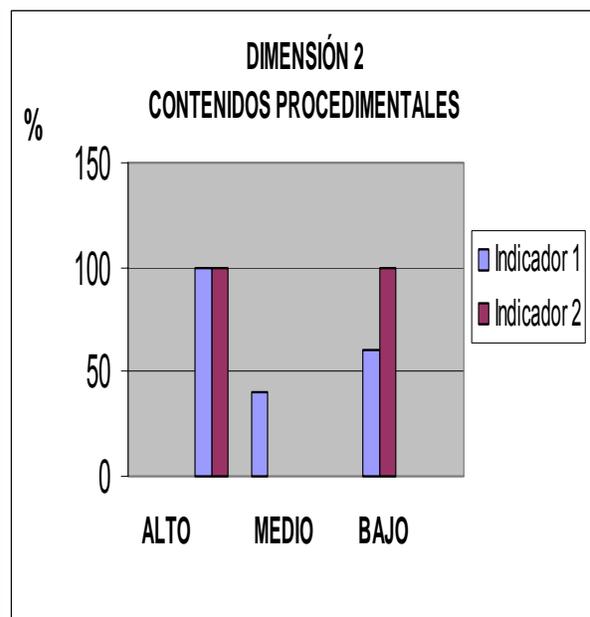


Gráfico 2: Resultados cuantitativos obtenidos con la aplicación de la prueba pedagógica, (dimensión 2)

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

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

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

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

- Distinción del acento tónico en la palabra, de manera ocasional en los cinco estudiantes (100 %), de manera regular en dos estudiantes (40 %).
- División de palabras en sílabas teniendo en cuenta los encuentros vocálicos (diptongos, triptongos e hiatos) de manera ocasional en los cinco estudiantes (100 %), de manera regular en tres estudiantes (60 %), con

énfasis en diptongos e hiatos.

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

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

Durante el pos test, fue posible que los 5 estudiantes alcanzaran un nivel alto, no obstante reconocerse que en dos estudiantes fue necesario atender de manera particular el tratamiento a los procedimientos de la escucha para la discriminación de la sílaba tónica.

En relación con el indicador 2 de esta dimensión se alcanzó un resultado significativo si se tiene en cuenta que los 5 estudiantes pasaron del nivel bajo al alto, ya que fue posible que durante el post - test el 100 % de la población implicada en el estudio lograran distinguir las sílabas tónicas en las palabras dítonas, identificar los adverbios terminados en mente como las palabras dítonas esenciales en el español y aplicar adecuadamente su acentuación.

Para acopiar la información necesaria acerca de la dimensión tres, comportamiento actitudinal en relación con el uso adecuado de la ortografía del acento, se aplicó una observación sistemática a la actividad de los estudiantes, la guía utilizada se muestra en el anexo 7.

La aplicación de este método permitió determinar que en la etapa inicial se mostraban particularmente limitados los indicadores básicos que se declararon: nivel de ejecución espontánea de actividades relacionadas con el componente ortográfico y compromiso, responsabilidad e implicación personal en su autoperfeccionamiento, en función del aprendizaje de la ortografía del acento.

Tal consideración obedece a que en cuatro de los estudiantes se constató un bajo nivel de ejecución espontánea de actividades relacionadas con el componente

ortográfico, expresadas únicamente en la consulta a tutores y colegas para no cometer errores, sin embargo no consultan materiales de referencia sobre el tema, no asisten a la biblioteca para realizar actividades de preparación con el tema ni sistematizan el uso de los software de la colección "Futuro" vinculados con el tema. Llama la atención además que en reiteradas ocasiones no desarrollaron ni siquiera las actividades encomendadas por el tutor, en un solo alumno fue posible constatar alguna tendencia a revisar cuestiones de este tema, obedeciendo esencialmente a la autopreparación de las actividades docentes.

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

A título de resumen, puede afirmarse que de manera general las tareas docentes contribuyeron a potenciar el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de primer año de la carrera de Ciencias Humanísticas ya que en todos los indicadores evaluados se observaron transformaciones de tendencia positiva.

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

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

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

## CONCLUSIONES

La realización de las diferentes tareas de investigación permitió dar respuesta a las preguntas científicas y arribar a las siguientes conclusiones:

- El proceso de enseñanza - aprendizaje del componente ortográfico, constituye una temática ampliamente abordada en la literatura pedagógica cubana, que ha suscitado la atención de figuras importantes de su magisterio. El análisis de su evolución histórica permite observar su consolidación como prioridad en los planes de estudio de las carreras pedagógicas, lo que encuentra fundamento en las misiones asignadas al profesional de la educación y se aprecia además la apertura a su tratamiento desde los diferentes saberes propuestos por la UNESCO, de modo que se abre a un perfil cada vez más amplio, que exige la sistematización de conocimientos tanto en el plano conceptual, procedimental como actitudinal, cuestión esta que ha condicionado cierta tendencia a prestar atención al desarrollo de la conciencia ortográfica.
  
- Los métodos e instrumentos de la investigación aplicados para constatar el estado real del problema permitieron conocer que existen limitaciones en el aprendizaje de la ortografía del acento en los estudiantes de primer año de la carrera Ciencias Humanísticas del Instituto Politécnico de Economía Mirto Milián Rodríguez, del municipio Taguasco, ubicadas esencialmente en:
  - No conciben la ortografía como una necesidad profesional y social.
  - No dominan conceptos básicos para el aprendizaje de la ortografía del acento.
  - Limitado desarrollo de habilidades para la clasificación de las palabras según su acentuación prosódica.

- La mayor frecuencia de los errores ortográficos se relaciona con la acentuación.
  - No poseen un adecuado dominio de los métodos y procedimientos para el trabajo con el componente ortográfico.
  - Falta de hábitos de lectura.
- 
- Las tareas docentes que se proponen se sustentan en un enfoque que conjuga la atención a la diversidad, el trabajo independiente y el rol protagónico de los maestros en formación como características generales que las tipifican.
  
  - Los resultados obtenidos al validar las tareas docentes, mediante su aplicación en la práctica pedagógica, evidencian una evolución positiva en cada uno de los indicadores declarados para el estudio de la variable, lo que puede considerarse indicativo de las posibilidades de las tareas docentes para potenciar en los maestros en formación el aprendizaje de la ortografía del acento.

## 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 coordinación de las influencias pedagógicas de los agentes de la microuniversidad que participan en el proceso pedagógico, en función del tratamiento al componente ortográfico del maestro en formación.
  - Considerar como una cuestión particularmente orientadora en el plano teórico, las cinco direcciones concebidas por el Doctor Osvaldo Balmaseda Neyra para estructurar el contenido referido a la ortografía de la letra y del acento.
  
- Proponer a la dirección del departamento de Ciencias Humanísticas la aplicación de las tareas que se proponen en contextos similares donde se exprese el problema, con sus respectivas adecuaciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- Addine, F. et al. (1997). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. La Habana: IPLAC.
- Addine, F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Addine, F. y otros (2003). *La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión*. La Habana: Dirección de Ciencia y Técnica.
- Alonso, A. y Ureña, H. (1974) *Gramática Castellana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Alvero, Francés, F. (1985). *Lo esencial en la ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Alvero, Francés, F. (1975). *Ortos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Balmaseda, Neyra, O. (2003). *Enseñar y aprender Ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Biblioteca Premium Microsoft Encarta (2006). Enciclopedia Encarta.*
- Biblioteca Premium Microsoft Encarta (2007). Enciclopedia Encarta.*
- Biblioteca Premium Microsoft® Encarta® (2007).*
- Blanco, A. (2004). "Acerca del rol profesional del maestro". En G. García y E. Caballero (compil.). *Profesionalidad y práctica pedagógica* (pp. 1-15). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Brito, H. et al. (1987). *Psicología General para los Institutos Superiores Pedagógicos*. Tomo II. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Brito, H. (1990). *Capacidades, habilidades y hábitos. Una alternativa teórica,*

- metodología y práctica*. Primer Coloquio sobre la Inteligencia. I.S.P: Enrique J. Varona. La Habana.
- Castellanos Simons, D. et al. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castro, F. (2004). “*Las ideas creadas y probadas por nuestro pueblo no podrán ser destruidas*. Discurso pronunciado en la clausura del 4. Congreso de Educación Superior”. La Habana: Oficina de publicaciones del Consejo de Estado de la República de Cuba. 6 de febrero.
- Castro, F. (1981). “*Discurso pronunciado en el acto de graduación del Destacamento Pedagógico Universitario "Manuel Ascunce Domenech"*. La Habana: Ediciones OR, 7 de julio.
- Castro, F. (2002 a). “*Discurso pronunciado en el acto de graduación de las Escuelas Emergentes de Maestros de la Enseñanza Primaria*”. Granma. 4 de septiembre.
- Castro, F. (2002 b). “*Discurso pronunciado en el acto de graduación de la Escuela Experimental José Martí*”. Granma. 9 de septiembre.
- Castro, F. (2002 c). “*Discurso pronunciado en el acto de inauguración oficial del curso escolar 2002-2003*”. Tabloide especial. 23, 16 de septiembre.
- Cerezal Mezquita, C. J. et al. (2005). “*Metodología de la investigación y calidad de la Educación. Material Básico*”. En Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. Primera Parte. (pp. 15-22). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Collazo, B y Fuentes, M. (2001). *La orientación de la actividad pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Danilov, M. A. y Skatkin, M. N. (1978). *Didáctica de la Escuela Media*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- El sitio de la Real Academia Española*: <http://www.rae.es>
- Fundamentos de la Investigación Educativa*. Módulo I. Primera parte. IPLAC. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- García, E. (2002). *Lengua y Literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, J. et al. (1996). *Autoperfeccionamiento y Creatividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, B. G. Y Caballeros, E. (2004). *Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, E. y Romeo, A. (1981). *Metodología de la enseñanza de la lengua*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, G. (2003). *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, G. (2005). *El trabajo independiente: Sus formas de realización*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, G. y Caballero, E. (2004). "La función docente - metodológica del maestro desde la perspectiva de su profesionalidad". En G. García y E. Caballero (compil.). *Profesionalidad y práctica pedagógica* (pp. 16-30). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Márquez, G. (1997). "Botella al mar para el dios de las palabras", *Intervención en el Primer Congreso Internacional de la Lengua Española*. En R. Luis (Revista Educación 99 Enero - Abril 2000). *Nuestra Atávica Lengua española* (pp.31-33). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gómez, L. y Alonso, S. (2007). *El Entrenamiento Metodológico Conjunto*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González Maura, V. et al. (2004). *Psicología para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- González, Soca, A. y Reinoso, Cápiro, C. (2002). *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Gutiérrez, R. B. (2001). El contenido del Proceso Pedagógico. Su enfoque complejo integral. ISP "Félix Valera". Villa Clara. Versión Electrónica.
- Gutiérrez, R. B. (s/f). El trabajo metodológico en la escuela. ISP "Félix Valera". Villa Clara. Versión Electrónica.
- Hernández, Luz, M. (2001). *¿Cómo mejorar la ortografía?* La Habana: Editorial Científico Técnico.
- Hernández, Sampier, R. (2004). *Metodología de la investigación*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Informe Central (2000). *I, II y III Congresos del Partido Comunista de Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Klingberg, L. (1981). *Introducción a la Didáctica General*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- La página del idioma español:* <http://www.sergiozamora.com/>
- La página de la lengua castellana:* [www.lenguaje.com](http://www.lenguaje.com)
- Labarrere, G. y Valdivia, G. (2002). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Lázaro Carreter, F. (1987). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Editorial Gredos.
- Leontiev, A. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Editorial de Libros para la Educación.
- Leontiev, A. (1997). *La actividad en la Psicología*. La Habana: Editorial de Libros para la Educación.
- López, J. et al. (1988). *Temas de psicología pedagógica para maestro I*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López, J. (2003). "La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares". En García Batista (Compil.). *Compendio de Pedagogía* (pp. 102-109). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Mena, C. E. (2004). "La autoevaluación en la formación profesional pedagógica". En F. Addines (compil). Didáctica teoría y práctica (pp. 173 - 184). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (1980). *El trabajo metodológico en la escuela de Educación General Politécnica y Laboral*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2001). *Seminario Nacional para Educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (1990). *Orientaciones metodológicas. Preuniversitario*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (1984). *Metodología de la enseñanza del Español (Lengua Española)*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2006). *Esquema de plan de estudio. Carrera de Licenciatura en Educación: Ciencias Humanísticas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2004). *Maestría en Ciencias de la Educación*.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2004). *Maestría en Ciencias de la Educación. Fundamentos de las Ciencias de la Educación*. Módulo II. Primera parte. IPLAC. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba (1994). *Resolución Ministerial 119/94, especialidades y Planes de Estudio*. Educación Técnica y Profesional (tomo I). La Habana: Empresa Impresora Gráfica.
- Pérez Rodríguez, G. (2001) *Metodología de la investigación*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación
- Pozo, J. I. (1998). *Aprendices y Maestros. Una nueva cultura del aprendizaje*. Alianza: Editorial Madrid.
- Remedios, J. M. et al. (s/f). *Algunas reflexiones sobre tratamiento didáctico a los conceptos y las habilidades*. ISP: "Cap. Silverio Blanco Núñez". Material

digitalizado.

Rico Montero, P. et al. (2004). *Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador. Teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Rico Montero, P. (2003). "Algunas características de la actividad de aprendizaje y del desarrollo de los alumnos". En García Batista (Compil.). *Compendio de Pedagogía* (pp.61-68). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Rodríguez, D. (2001). *La tarea docente con un carácter interdisciplinario*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Real Academia Española. (1992). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Editorial Espasa- Calpe.

Saussure, F, De: *Curso de lingüística general*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.

Salcedo I. M., y Pherson Sayú, M. (1997). "Hacia el perfeccionamiento de la preparación del docente: un desafío para la escuela media cubana". *Curso en Congreso Internacional Pedagogía 1997*, La Habana.

Seco, R. (1973). *Manual de Gramática Española*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Silvestre Oramas, M. y Rico Montero, P. (2003). "Proceso de enseñanza aprendizaje". En García Batista (Compil.). *Compendio de Pedagogía* (pp.68-80). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Talízina, N. F. (1988). *Psicología de la Enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso.

Vitelio Ruiz, J y Miyares de Ruiz, E. (1975). *Ortografía Teórico-Práctica con una introducción lingüística*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

## ANEXO 1

### GUÍA DE ENTREVISTA GRUPAL A LOS MAESTROS EN

**FORMACIÓN.**Objetivo: Comprobar el nivel de conocimientos que poseen los maestros en formación de primer año de la carrera de Ciencias Humanísticas del IPE: Mirto Milián sobre aspectos relacionados con la ortografía.

Estimado maestro:

Nos encontramos desarrollando una investigación relacionada con el aprendizaje de la ortografía. La aplicación de esta entrevista nos brindará valiosas informaciones, por lo que le solicitamos que responda las siguientes preguntas con sinceridad y precisión a partir de su opinión y experiencias personales. Le agradecemos de antemano su colaboración.

1. Marque con una X en la tabla siguiente, el valor que se corresponde con el nivel de aprendizaje que usted posee del componente ortográfico. Considere la escala que le presentamos ascendente, es decir, el aprendizaje sobre el tema referido va creciendo desde el 0 hasta el 5.

NO	ASPECTOS PARA LA AUTOVALORACIÓN	ESCALA				
		1	2	3	4	5
1	Nivel de conocimiento de las acepciones que definen el término acento.					
2	Nivel de conocimientos de la clasificación de las palabras según su acentuación prosódica.					
3	Nivel de conocimiento acerca de la concurrencia de vocales y su estructura.					
4	Nivel de conocimiento de los rasgos que definen las palabras dítonas o portadoras de dos sílabas tónicas					
5	Nivel de conocimientos de la clasificación de las palabras, por su acentuación, según las normas ortográfica de la lengua española.					

2. ¿Qué importancia le concedes a la ortografía? Argumenta.

3. ¿Cuáles son los métodos y procedimientos que se utilizan para el aprendizaje del componente ortográfico?

## ANEXO 2

### GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

**Objetivo:** Determinar el nivel de preparación de los maestros en formación para el trabajo con el componente ortográfico en el proceso de enseñanza - aprendizaje en correspondencia con las exigencias de la política educativa cubana.

#### **Guía para el análisis:**

Expresión del dominio de la metodología para el trabajo con el componente ortográfico.

Suficiente \_\_ Insuficiente\_\_

Expresión de errores ortográficos en el sistema de clases y otros documentos.

Siempre\_\_ A veces\_\_ Nunca\_\_

De observarse errores, la mayor frecuencia está en:

----Cambio de letras\_\_ ----Acentuación\_\_ ----Omisión de letras\_\_

Señalización y orientación del plan correctivo en la revisión de libretas se los alumnos.

Siempre \_\_ A veces \_\_ Nunca\_\_

Frecuencia del uso de medios de enseñanza en correspondencia con sus posibilidades en la clase y en otras formas de organización del proceso.

Suficiente \_\_ Insuficiente\_\_

## ANEXO 3

### ENTREVISTA GRUPAL A LOS DIRECTIVOS Y TUTORES

**Objetivo:** Obtener información en relación con las limitaciones y potencialidades de los maestros en formación en la preparación para el trabajo con el componente ortográfico.

**Directivos entrevistados:**

Responsables de asignaturas priorizadas que atienden el centro.

Director del centro.

Jefe de departamento.

Tutores.

**Aspectos a desarrollar:**

- Limitaciones y potencialidades acerca del nivel del dominio de los contenidos conceptuales para el trabajo con el componente ortográfico para el trabajo con el componente ortográfico.
- Limitaciones y potencialidades acerca de los métodos y procedimientos para el trabajo con el componente ortográfico.
- Limitaciones y potencialidades acerca del desarrollo del componente actitudinal, en relación con el componente ortográfico.

## ANEXO 4

### CUADRO DE LETRAS (TAREA 5)

C	P	R	E	S	I	O	N	E	S
A	A	E	X	A	N	G	U	E	U
M	S	N	Y	D	S	R	E	X	E
A	E	H	A	B	I	A	S	A	R
G	O	P	T	Q	S	X	T	N	T
U	F	I	E	S	T	A	R	I	E
E	N	G	R	E	I	D	O	M	A
Y	G	E	N	I	O	O	S	E	O

## ANEXO 5

### **PRUEBA PEDAGÓGICA A LOS MAESTROS EN FORMACIÓN (pre tes):**

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

**Objetivo:** Determinar el dominio de los contenidos conceptuales y procedimentales acerca de la ortografía del acento de los estudiantes de primer año de Ciencias Humanísticas.

#### ***Condiciones para su aplicación:***

- Se realizará en varias sesiones de trabajo orientadas a tales efectos, que garanticen que los maestros en formación cuenten con el tiempo necesario para su ejecución y aseguren que se pueda observar el modo en que proceden los sujetos sometidos a la prueba y registrar todos los aspectos que le permitan evaluar los indicadores propuestos, a partir de la escala.
- Se tendrá en cuenta el desarrollo de un clima psicológico adecuado, así como la orientación precisa y detallada de la actividad.

#### ***Contenidos conceptuales:***

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

#### ***Contenidos procedimentales:***

1. Lee detenidamente el siguiente texto:

Los padres que aspiran a formar hijos independientes, característica esencial en la vida de una persona, deben considerar que el desarrollo de la independencia pasa primero, o tal vez simultáneamente, por la adquisición de

la seguridad en sí y en el éxito de sus propósitos. El hecho de que los hijos actúen, opinen o sientan de manera diferente a sus padres ante un determinado asunto resulta frecuente. La autoridad paterna no debe constituirse en el instrumento que ahogue la manifestación de estas diferencias. Se deben respetar las opiniones de los muchachos, permitir que las expresen libremente, lo cual no significa de manera unilateral conceder la razón en todo, al menos hay que oírlos.

a) Localiza y copia:

- a) Las primeras cinco palabras que presentan hiato y diptongo.
- b) Divídelas en sílabas y señala la sílaba tónica.
- c) Clasifíquelas por la posición del acento.
- d) La primera palabra dítona.
- e) Clasifica según su acentuación prosódica las siguientes palabras:

Características

Considerar

Adquisición

Actúen

Libremente

Propósitos

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

## ANEXO: 6

### **PRUEBA PEDAGÓGICA A LOS MAESTROS EN FORMACIÓN (pos tes):**

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

**Objetivo:** Determinar el nivel de aprendizaje de los maestros en formación del IPE: Mirto Milián Rodríguez, en relación con el dominio de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales acerca del aprendizaje de la ortografía del acento.

#### ***Condiciones para su aplicación:***

- Del mismo modo que en el pre tes, la prueba se realizará en varias sesiones de trabajo para garantizar que los docentes cuenten con el tiempo necesario para su ejecución y aseguren observar el modo en que proceden los sujetos sometidos a la prueba y registrar todos los aspectos que permitan evaluar los indicadores propuestos, a partir de la escala y determinar las transformaciones que se han producido en los sujetos implicados.
- Se tendrá en cuenta el desarrollo de un clima psicológico adecuado, así como la orientación precisa y detallada de cada actividad.

#### ***Contenidos de tipo predominantemente conceptuales:***

1. ¿Qué es el acento?
2. Elabore un esquema lógico la interacción dinámica que se da entre sílaba tónica, acento concurrencia de vocales y las reglas de acentuación ortográfica.
3. Enuncie cuál es la clasificación de las palabras en correspondencia con el número de sílabas tónicas. Precise cuáles son las fundamentales en español.
4. Esboce los rasgos esenciales de la clasificación de las palabras, por su acentuación.

5. Explique brevemente a qué se llama concurrencia de vocales y describa sucintamente su estructura.
6. Elabore un resumen donde precise las normas actuales de la ortografía del acento. Ejemplifique en cada caso.

**7. Contenidos de tipo predominantemente procedimentales:**

Lea el siguiente pensamiento sobre la mujer:

(...) “las campañas de los pueblos sólo son débiles, cuando en ellas no se **alista** el corazón de la mujer; pero cuando la mujer se estremece y **ayuda**, cuando la mujer, tímida y quieta de su natural, anima y **aplaude**, cuando la mujer culta y **virtuosa** unge la obra con la **miel** de su cariño la obra es **invencible**”.

José Martí

Analice cada una de las palabras y copie las que tienen más de una sílaba.

Seleccione algunas y demuestre a partir de los principales procedimientos que las distinguen atendiendo a la posición del acento la clasificación de las palabras por el lugar de acentuación. Puede hacer referencia a otros elementos que considere valiosos.

Divida en sílabas las palabras destacadas, como si no cupieran al final del renglón. Incluya todas las formas posibles.

Elabore un texto y aplique los principales procedimientos de la clasificación de las palabras por la posición del acento.

Utilice los principales procedimientos de la clasificación de las palabras por la posición del acento en la revisión de las libretas de sus alumnos y demuestre cómo procede.

**Comportamiento actitudinal:**

Construya un texto en el que argumente la siguiente idea:

La ortografía adquiere gran trascendencia en el contexto educativo actual.

## **ANEXO 7**

### **GUÍA DE OBSERVACIÓN UTILIZADA A LA ACTIVIDAD DEL MAESTRO EN FORMACIÓN EN LA ESCUELA EN EL DIAGNÓSTICO INICIAL, PRE – TEST Y POST – TEST.**

**Objetivo:** Constatar el estado en que se manifiesta la actitud ortográfica de los maestros en formación ante la realización de las actividades.

#### **INDICADORES A OBSERVAR**

- Manifestación de preocupaciones por evitar cometer errores ortográficos.
- Consulta de materiales de referencia relacionados con la ortografía.
- Expresa vivencias afectivas que demuestran una implicación personal en relación con la actualización y didáctica particular de la ortografía en correspondencia con las exigencias de la política educativa cubana.
- Vivencias afectivas de agrado e implicación personal en la realización de las actividades orientadas a este fin.