

*Universidad de Ciencias Pedagógicas  
Capitán Silverio Blanco Núñez  
Sancti Spiritus  
Sede Pedagógica Universitaria de Cabaiguán*

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

*Tareas docentes dirigidas al desarrollo de habilidades  
ortográficas para la acentuación en los alumnos de tercer grado  
de la escuela primaria Noel Sancho del municipio Cabaiguán.*

*Autora: Lic. Celia Rosa González Véliz.*

2010

*“Año 52 de la Revolución”*

*Universidad de Ciencias Pedagógicas  
Capitán Silverio Blanco Núñez  
Sancti Spiritus  
Sede Pedagógica Universitaria de Cabaiguán*

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

*Tareas docentes dirigidas al desarrollo de habilidades  
ortográficas para la acentuación en los alumnos de tercer grado  
de la escuela primaria Noel Sancho del municipio Cabaiguán.*

*Autora: Lic. Celia Rosa González Véliz.*

*Tutor: MSc. Israel Hernández Rodríguez*

*Profesor Auxiliar*

2010

*“Año 52 de la Revolución”*

*“...podemos demostrar que la defensa del idioma, es decir, de nuestra identidad, incluye también la atención esmerada a la ortografía”*

*Fidel Castro Ruz*

## DEDICATORIA

- ✓ *A mis hijos que son mi razón de ser.*
- ✓ *A Mariam, mi nieta, por darme el placer de estar a mi lado.*
- ✓ *A todos los niños y niñas cubanos, especialmente a los de la Escuela "Noel Sancho".*
- ✓ *A esta Revolución y su guía, nuestro invencible Comandante en Jefe Fidel Castro Ruz.*

## **AGRADECIMIENTOS**

- ✓ *A mi tutor, Israel por su paciencia, confianza y dedicación sin las cuales no hubiese sido posible la culminación de esta tarea.*
- ✓ *A Guille, que aunque no estuvo en la etapa final de la investigación, fue artífice de ella.*
- ✓ *A Idania y Yaiquibel por el apoyo brindado en todo momento.*
- ✓ *A todos los que de una u otra forma pusieron su granito de arena en esta difícil, pero reconfortante obra.*
- ✓ *A mis amigos, por demostrarme el valor de ese sentimiento y hacerme saber que siempre están ahí, en la hora y momento preciso.*
- ✓ *A todos, MIL GRACIAS.*

## **SÍNTESIS**

La escuela primaria cubana tiene como necesidad apremiante enseñar a los escolares a pensar, a expresar sus juicios, valoraciones e ideas, de forma oral y escrita; sin embargo es muy frecuente y común escuchar las quejas de padres y maestros sobre el deplorable estado de la competencia ortográfica de los niños. Evidentemente en esta problemática inciden disímiles manifestaciones, causas y diversos factores. A partir de constatar las principales limitaciones que en el desarrollo de habilidades para la acentuación de palabras agudas, llanas y esdrújulas presentan los alumnos de tercer grado de la escuela Noel Sancho del municipio Cabaiguán, se realizó el presente trabajo en el cual se proponen tareas docentes dirigidas a resolver el problema científico declarado. Para su aplicación se seleccionó una muestra integrada por 20 escolares. Se utilizaron métodos del nivel teórico, empírico y matemático; así como los instrumentos y técnicas asociados a los mismos. El principal aporte resultan las propias tareas docentes elaboradas, las cuales permitieron darle solución al problema científico planteado y las mismas, pueden ser utilizadas en otros centros del territorio, adecuándolas a las condiciones de los mismos.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN / 1

CAPÍTULO I. CONSIDERACIONES TEÓRICO y METODOLÓGICAS QUE SUSTENTAN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA ACENTUACIÓN EN ALUMNOS DE TERCER GRADO. / 9

Epígrafe 1.1. Consideraciones generales en torno a la ortografía. / 9

Epígrafe 1.2. Tratamiento metodológico al componente orográfico en la escuela primaria. / 16

Epígrafe 1.3. El proceso de formación y desarrollo de las habilidades. / 25

Epígrafe 1.4. La acentuación. Consideraciones generales para su tratamiento en tercer grado. / 34

CAPÍTULO II. PROPUESTA DE TAREAS DOCENTES DIRIGIDAS AL DESARROLLO DE HABILIDADES ORTOGRÁFICAS PARA LA ACENTUACIÓN EN ESCOLARES DE TERCER GRADO. DESCRIPCIÓN DE LA APLICACIÓN DEL PRE-EXPERIMENTO PEDAGÓGICO. / 43

Epígrafe 2.1 Diagnóstico inicial. / 43

Epígrafe 2.2. Fundamentación y propuesta de las tareas docentes dirigidas al desarrollo de habilidades ortográficas para la acentuación. / 48

Epígrafe 2.3. Evaluación de los resultados obtenidos con la aplicación de las tareas docentes. / 70

CONCLUSIONES / 74

RECOMENDACIONES / 75

BIBLIOGRAFÍA / 76

ANEXOS

## INTRODUCCIÓN

El lenguaje es un medio importante para la socialización de las personas. Su surgimiento está condicionado por el trabajo en colectividad como fenómeno natural del desarrollo de la sociedad. Los signos orales del lenguaje que el hombre produjo para comunicarse, no fueron suficientes para transmitir a los ausentes sus pensamientos, surge así la necesidad de crear otros recursos que sí lo permitieran. Desde sus inicios, los seres humanos sintieron la importancia de la lengua escrita. Ella permite dejar constancia del pensamiento y transmitir a la posteridad las ideas y experiencias.

En consonancia con esta creación tan humana como es la lengua, en el Sistema de Educación de Cuba, desde los primeros grados comienza el estudio de la Lengua Española como una asignatura priorizada. Su dominio es un requisito indispensable para que los alumnos logren vencer las exigencias de la Educación Primaria. El dominio de la lengua en este nivel llega con el estudio de todos sus componentes y en particular del componente ortográfico.

El desarrollo de habilidades ortográficas es quizás el elemento que mejor debe quedar instaurado en el primer ciclo de la Educación Primaria. Este componente persigue crear en los estudiantes una actitud de atención hacia todo lo que escribe y un interés por evitar los errores. En este sentido el Modelo de escuela primaria actuante en Cuba, ha establecido dentro de sus objetivos: “Evidenciar el dominio práctico de su lengua materna al escuchar y comunicarse oralmente y por escrito, con unidad, coherencia, claridad, emotividad, belleza, originalidad, fluidez y corrección; lo que se evidencia en la aplicación de las reglas ortográficas y gramaticales aprendidas; el trazado y enlace de la letra cursiva, así como de un vocabulario ajustado a las normas éticas. (...)”. (Rico Montero, P y otros: 2008:22)

Para tercer grado, este objetivo se concreta en: “Expresar oral y por escrito sus conocimientos, ideas, vivencias, experiencias y sentimientos en una forma comprensible, lógica y coherente, con claridad y calidad de ideas. Redactar textos descriptivos, narrativos, instructivos, dialogados, argumentativos y expositivos respetando las exigencias de trazado correcto, enlaces, uniformidad, e inclinación,



así como las correspondientes a las reglas ortográficas y gramaticales aprendidas". (Rico Montero, P y otros: 2008:27-28)

Dentro de esta aspiración la ortografía tiene marcada importancia. Un cambio ortográfico representa una alteración importante para la lengua. Inculcar en los estudiantes el acatamiento de las normas ortográficas es un acto de disciplina que despierta el amor y el respeto por su idioma materno.

El problema de la ortografía parece, como expresara la destacada pedagoga y lingüista cubana Leticia Rodríguez (2003:8), "abrumante para la inmensa mayoría de los docentes de nuestros países, a pesar de lo mucho, y bueno, que se ha escrito sobre ese aspecto". Este tema suscita inquietudes de diversos tipos, sobre todo desde que los adelantos de la computación parecen revelar nuevas formas para desarrollar o mejorar las habilidades ortográficas.

Un grupo de especialistas de la asignatura, de notoria experiencia y resultados de trabajo, han aportado sus postulados teóricos- prácticos, así como sugerencias de trabajo metodológico, que a la luz de la Pedagogía y la Didáctica contemporánea, son válidas en los momentos actuales y que requieren de su profundización y aplicación. Entre estos pedagogos han tenido una participación muy destacada: Ernesto García Alzola (1975), Eloina Miyares y Julio Vitelio Ruiz (1975, 1995), Delfina García Pers (1976, 1995, 2003), Rodolfo Alpizar (1983), Francisco Alvero Francés (1999), Georgina Arias Leyva (1992, 2001, 2002), Osvaldo Balmaseda Neyra (1996, 1999, 2001) y Leticia Rodríguez Pérez (2002, 2003), entre otros.

Se comparte con Osvaldo Balmaseda Neyra (2000:262) cuando plantea que "la habitual enseñanza de la ortografía mediante la enunciación y la memorización de normas convencionales, ha resultado ineficaz al no propiciar la generalización de conocimiento, ni la actividad consciente y, sobre todo, independiente del escolar", y agrega: "por ello, al finalizar el currículo, la mayoría de las nociones se quedan en un plano teórico y abstracto".

Este criterio ha sido corroborado en la práctica pedagógica de la autora de esta tesis, al comprobar las limitaciones que en la escritura presentan los alumnos a causa de múltiples insuficiencias ortográficas. En el caso de los escolares de

tercer grado se constatan errores, desde el mismo inicio del aprendizaje de la acentuación de palabras agudas, llanas y esdrújulas, las que se manifiestan en la incorrecta división de palabras en sílabas, fundamentalmente cuando aparecen dos vocales unidas; no reconocimiento de la sílaba tónica y el lugar que ocupa en la palabra y dificultades para clasificar las palabras por su acentuación, lo que provoca por tanto, la no aplicación de las reglas establecidas al respecto.

El análisis de la problemática deja ver la contradicción que existe entre los resultados que muestran los alumnos en la aplicación de las reglas de acentuación y las aspiraciones que plantea el Modelo de escuela primaria y el programa de Lengua Española de tercer grado en este particular. Todo ello ha confirmado la idea de asumir la solución de esta contradicción mediante la vía del trabajo científico investigativo por lo que se propone como centro de la investigación el siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir al desarrollo de habilidades ortográficas para la acentuación en los alumnos de tercer grado de la escuela primaria Noel Sancho del municipio Cabaiguán?

En esta investigación el **objeto de estudio** se centró en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía en la Educación Primaria y el **campo de acción** en el desarrollo de habilidades ortográficas para la acentuación en los alumnos de tercer grado.

Se traza como **objetivo**: Aplicar tareas docentes dirigidas al desarrollo de habilidades ortográficas para la acentuación en los alumnos de tercer grado de la escuela primaria Noel Sancho del municipio Cabaiguán.

Durante la investigación se pretendió dar respuesta las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía en la Educación Primaria y el desarrollo de habilidades ortográficas para la acentuación en los alumnos de tercer grado?

2. ¿Cuál es el estado actual en que se expresa el desarrollo de habilidades ortográficas para la acentuación en los alumnos de tercer grado de la escuela primaria Noel Sancho del municipio Cabaiguán?
3. ¿Qué características y contenidos deben reunir las tareas docentes dirigidas al desarrollo de habilidades ortográficas para la acentuación en los alumnos del tercer grado?
4. ¿Qué efectos tendrá la aplicación de las tareas docentes en el desarrollo de habilidades ortográficas para la acentuación en los alumnos del tercer grado de la escuela primaria Noel Sancho?

Durante el desarrollo de la investigación se acometieron las siguientes **tareas** para cumplir con el objetivo trazado:

1. Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía en la Educación Primaria y el desarrollo de habilidades ortográficas para la acentuación en los alumnos de tercer grado.
2. Diagnóstico del estado actual en que se expresa el desarrollo de habilidades ortográficas para la acentuación en los alumnos de tercer grado de la escuela primaria Noel Sancho del municipio Cabaiguán.
3. Elaboración de las tareas docentes dirigidas al desarrollo de habilidades ortográficas para la acentuación en los alumnos del tercer grado.
4. Validación de la efectividad de las tareas docentes aplicadas en el desarrollo de habilidades ortográficas para la acentuación en los alumnos del tercer grado de la escuela primaria Noel Sancho.

Como variables se establecieron

**Variable propuesta:** Tareas docentes.

Se asumen las tareas docentes como “aquellas actividades que se conciben para realizar por el alumno en clase y fuera de ésta, vinculadas a la búsqueda y

adquisición de los conocimientos y al desarrollo de habilidades”. (Rico Montero, P. 2008:17)

Las tareas docentes que se conciben para el desarrollo de habilidades para la acentuación posibilitan que el alumno se apropie de la esencia de las reglas y sus procedimientos, pueda transferir esos conocimientos a nuevas situaciones y cree otras en correspondencia con sus posibilidades y nivel de desarrollo alcanzado.

Las tareas se han concebido para propiciar la independencia y participación del alumno desde su concepción y planificación, así como en su ejecución y control; de forma tal que se garantice la implicación y flexibilidad necesarias respecto a la participación del estudiante en el proceso de adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades.

**Variable operacional:** Nivel de desarrollo alcanzado en las habilidades ortográficas para la acentuación en los alumnos del tercer grado.

Se considera que un escolar de tercer grado ha desarrollado habilidades ortográficas para la acentuación cuando ha adquirido el procedimiento que le permite un desempeño eficiente en el reconocimiento de la sílaba tónica y el lugar que ocupa dentro de la palabra lo que posibilite la acertada aplicación de la regla a partir de su implicación e interés manifiesto en el proceso de aprendizaje.

Para la operacionalización de esta variable se consideró su conceptualización y las dimensiones e indicadores establecidos en la concepción de un proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador asumido en Cuba.

### **Dimensión I. Cognitiva**

**1.1** Reconocimiento de la sílaba tónica.

**1.2** Reconocimiento del lugar que ocupa la sílaba tónica en la palabra.

**1.3** Clasificación de las palabras por su acentuación.

**1.4** Aplicación de las reglas generales de acentuación.

### **Dimensión II. Reflexivo-reguladora**

**2.1** Implicación en el análisis de la tarea propuesta.

2.2 Autorrevisión del trabajo realizado.

**Dimensión III:** Afectivo-motivacional

3.1 Disposición para la realización de las tareas propuestas.

3.2 Satisfacción por el trabajo realizado.

## **Métodos empleados en la investigación:**

### **Del nivel teórico**

**Análisis y síntesis:** Durante todas las etapas del proceso de la información, en el estudio del comportamiento del desarrollo de habilidades ortográficas para la acentuación, en la definición de los elementos que actúan sobre el objeto de investigación y campo de acción, así como en la validación de la propuesta de solución.

**Inductivo-deductivo:** Para la presentación del problema, selección de la muestra, comprobación de la solución del problema empíricamente y para el análisis de los hechos, procesos y fenómenos que se manifiestan en la situación problemática.

**Análisis histórico y lógico:** Para el análisis y determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos del comportamiento del desarrollo de habilidades ortográficas para la acentuación y su concepción en diferentes momentos de su evolución.

**Enfoque del sistema:** Como orientación general para la investigación y esencialmente en la conformación de la propuesta para determinar sus componentes, estructuras, principio de jerarquía y relaciones funcionales.

**Modelación:** Para la conformación de la propuesta.

### **Del nivel empírico**

**El análisis documental:** Con el objetivo de realizar la selección de los fundamentos teóricos y metodológicos a tener en cuenta para el desarrollo del trabajo y para estudiar los documentos que orientan cómo trabajar el desarrollo de

habilidades ortográficas para la acentuación y determinar cómo darle tratamiento en la escuela primaria, específicamente en tercer grado.

**Prueba Pedagógica:** Para comprobar el desarrollo de habilidades ortográficas para la acentuación antes y después de la aplicación de la propuesta. Se aplicaron dos pruebas pedagógicas.

**Observación científica:** Para obtener información sobre la forma de actuar y la motivación de los alumnos de tercer grado durante las clases dedicadas a la ortografía, específicamente las relacionadas con el contenido de acentuación.

**Pre-experimento pedagógico:** Para introducir una variable en la muestra y para controlar los efectos producidos en la misma. El estímulo y control se realizaron sobre la misma muestra antes y después de aplicar las tareas de aprendizaje.

#### **Métodos matemáticos y estadísticos:**

**Cálculo porcentual:** Para el análisis de los datos que fueron recogidos en los instrumentos aplicados y para presentar la información que se obtuvo a partir de los mismos.

**Estadística descriptiva:** Para el procesamiento y análisis de todos los datos y para la organización de la información obtenida sobre el desarrollo de habilidades para la acentuación por parte de los alumnos antes y después de ser aplicadas las tareas de aprendizaje.

La **población** y la **muestra** de este trabajo coinciden y la constituyen los 20 escolares que se encuentran en el grupo 3. A de la escuela primaria Noel Sancho del municipio de Cabaiguán. Fue seleccionada intencionalmente porque es el grupo con que trabaja la autora de la tesis. De ella 11 son hembras y 9 son varones. De forma general todos presentan insuficiencias en el desarrollo de habilidades para la acentuación, fundamentalmente en el reconocimiento de la sílaba tónica, el lugar que esta ocupa en la palabra, lo que imposibilita la aplicación de las reglas de acentuación. Es un grupo con un comportamiento adecuado, establecen excelentes relaciones interpersonales y con la maestra y evidencian desarrollo en las habilidades lectoras.

La **novedad científica** de esta tesis se expresa en la compilación de los elementos teóricos relacionados con el desarrollo de habilidades para la acentuación en tercer grado. Las tareas docentes diseñadas conducen a la reflexión, la profundización y el perfeccionamiento del componente ortográfico. Estimulan la motivación, la satisfacción, el interés y el aprendizaje, tienen carácter socializador. De forma general posibilitan el desarrollo de habilidades para acentuar palabras agudas, llanas y esdrújulas en los escolares de tercer grado.

La **significación práctica** radica en la forma de concebir las tareas docentes teniendo en cuenta los diferentes niveles de asimilación y transitando por las tres fases, a la vez que difieren de las que aparecen en los libros de texto, a partir de las acciones y operaciones que los escolares deben realizar.

En consecuencia, el trabajo se estructuró en dos capítulos:

- ✓ El primero: “Consideraciones teórico y metodológicas que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía en la Educación Primaria y el desarrollo de habilidades para la acentuación en alumnos de tercer grado”. En él se exponen los fundamentos teóricos en relación al tema.
- ✓ El segundo: “Propuesta de tareas docentes dirigidas al desarrollo de habilidades ortográficas para la acentuación en escolares de tercer grado. Descripción de la aplicación del pre-experimento pedagógico.”. Contiene la fundamentación y presentación de la propuesta y los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial y final.
- ✓ Aparecen además las conclusiones, las recomendaciones, la bibliografía y el cuerpo de los anexos.

## **CAPÍTULO I. CONSIDERACIONES TEÓRICO Y METODOLÓGICAS QUE SUSTENTAN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA LA ACENTUACIÓN EN ALUMNOS DE TERCER GRADO.**

En este capítulo se presentarán algunas consideraciones en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía a partir de la consulta de la bibliografía más actualizada al respecto. Asimismo se expondrán algunas reflexiones teóricas y metodológicas acerca de las habilidades: concepto, etapas para su formación y desarrollo y exigencias a considerar por el maestro en este proceso. Se abordará además el tratamiento metodológico a concebir por el maestro en función de contribuir al desarrollo de habilidades para la acentuación en alumnos de tercer grado.

### **1.1. Consideraciones generales en torno a la ortografía.**

Alcanzar una cultura general integral es un propósito esencial de la educación en Cuba, esto requiere de una mirada diferente sobre el papel de la escuela y el maestro como principal protagonista en la ejecución de la política educacional. El milenio que recién comienza se presenta prometedor en lo que a estrategia educacional se refiere, al existir consenso en que el interés fundamental está centrado en la preparación del hombre para asumir y afrontar los desafíos que debe enfrentar en los próximos cien años.

En la última década, la escuela ha ido renovándose en la teoría y la práctica pedagógica, bajo la influencia de la informática y el desarrollo de las ciencias de la educación. Inmersas en este orden se encuentra la enseñanza de la lengua materna, es impulsada por el desarrollo de las ciencias del lenguaje y de la comunicación que, de manera general, le dan un carácter comunicativo como no lo había tenido antes. Sin embargo la ortografía se mantiene a la zaga de las disciplinas del idioma, continúa presentándose como una materia árida en exceso normativa, desvinculada de la realidad que cada persona deberá enfrentar en el planeta.



Para preservar el lugar que le corresponde a la ortografía en los conocimientos que debe poseer el hombre contemporáneo y del futuro, se requiere que la escuela asuma la enseñanza de esta materia de forma personalizada, dinámica e integradora.

La Real Academia Española (RAE) al realizar novedosas transformaciones en la ortografía atrajo la atención de la comunidad hispanoparlante formada ya por más de cuatrocientos millones de personas, lo que evidencia el interés que siempre ha tenido hasta la era contemporánea la ortografía como presentación gráfica de la lengua española, incluso en medio de una existencia signada por ultramodernos medios tecnológicos de la informática y las comunicaciones.

La ortografía como representación gráfica de la lengua española no fue desde sus inicios como se conoce hoy. Debido a la riqueza de sonidos de la antigua lengua castellana, si se compara con la actual, y a la ausencia de normas que unificaran su ortografía, no es raro encontrar palabras escritas de un modo diferente por un mismo autor en un libro o que escritores de un mismo siglo empleasen desde el surgimiento del romance hasta el siglo XVII criterios ortográficos diferentes. La ortografía moderna del español basada en una suerte de principio mixto que entremezcla la etimología, la pronunciación y el uso, es el resultado de un largo proceso histórico.

La creciente actividad literaria y una preocupación por fijar el empleo de los signos latinos en la escritura, durante los siglos XV y XVI manifestada en la publicación de sucesivas obras con ese fin: 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 Iciar (1548) y el Diccionario de Alonso Sánchez de la Ballesta (1587) contribuyeron a dar cierta unidad a la ortografía castellana. Elio Antonio de Nebrija siguiendo el principio de Quintiliano, intentaba entonces hacer corresponder pronunciación y ortografía.

A pesar de ello, ni estas obras, ni siquiera el Tesoro de la lengua castellana, de Sebastián Covarrubias (1611), pudieron impedir las frecuentes y numerosas

ambigüedades ortográficas que se registran aún en los clásicos españoles de los siglos XVI y XVII.

Al analizar el uso de las consonantes se observa que la x solía representar un sonido velar parecido al de la j; el sonoro y el sordo de la fricativa intercidental se simbolizaban por z y s respectivamente. Se empleaban dígrafos o dígrafas muchas veces como signos etimológicos como bh para el sonido de la f, la s se escribía doble entre vocales: passo, esso y con frecuencia después de consonante; con la ch se solía transcribir el sonido oclusivo de k: Christo y con la combinación qu si era ante a: qual, quanto, con la th se representaba el sonido de la t: diphthongo; la r se doblaba si estaba precedida de n, como en onrra aunque se puede hablar así al inicio en palabras como rregno; la t final alternaba con la d para el sonido de la d africana: bondat, Madrit.

El uso de n o m antes de b y p era muy vacilante. Muchos autores empleaban n antes de otra m: inmortal, inmenso. La j solía emplearse como i.

La v era utilizada como u, frecuentemente, si iniciaba una palabra: vno, vntar; y no era raro encontrar la u con el sonido de v: yuan (iban): para indicar que tenía sonido de u iba precedida de h. Era habitual el empleo indistinto de b por v y viceversa: Miguel de Cervantes y Sabeedra, en ocasiones, firmaba su apellido unas veces con b y otras con v.

La y era muy empleada si la palabra comenzaba con sonido vocálico de i, o si formaba diptongo aunque podía hallarse en posición intermedia con sonido de vocal, como en simbolo. Las confusiones eran frecuentes al emplear la h.

La acentuación ortográfica ha sido en extremo lenta. Pueden leerse textos de los siglos XVI y XVII sin una sola tilde, y en otros las palabras se acentúan de modo caprichoso. La academia fundada por Felipe V siglo XIX cuando se llegó a un acuerdo general. La mayoría de las reglas que actualmente se emplean fueron dictadas por esta institución hacia 1884. La supresión de la tilde en la preposición a y en las conjunciones e, o, u se promulgó en 1911; en los monosílabos en 1952.

En la escritura del idioma Español se han utilizado tres acentos gráficos agudo, grave y circunflejo. El acento grave era empleado sobre a, e, o; y el circunflejo

para indicar que la ch que precedía la vocal debía pronunciarse como k: monarchia y la x como cs: exâmen.

Las mayúsculas se usaban con no pocas vacilaciones hasta la creación de la Academia que fijó unas reglas que fueron complicándose hasta 1884, cuando hicieron unas modificaciones que duraron hasta 1974, fecha desde la cual, datan las actuales, con muy ligeras innovaciones.

En los escritos más antiguos se evidencia que no había norma fija en cuanto al uso de la puntuación. Hay documentos del siglo XVI sin un solo signo, en tanto se encuentran otros de la misma época en los que puede encontrarse una puntuación muy parecida a la moderna salvo el empleo de los puntos utilizados unas veces a guisa de coma y otras de punto y coma.

La suerte de la ortografía española se ha debatido entre las consideraciones de fonetistas y etimologistas. Los gramáticos que se pronuncian por acercar la ortografía a la pronunciación son los fonetistas; su argumento fundamental reside en que la perfección del signo estaría dada en su sencillez, exactitud y fidelidad al signo oral, sin atender a su uso ni origen.

La posición opuesta es la de los etimologistas entre ellos Silvestre de Sacy, quien defendía el criterio de que la ortografía es la forma visible y permanente de la palabra; el acento variable, que cambia con el tiempo, el lugar o las personas.

La tendencia fonetista comenzó desde la Fundación de la Academia Española en 1713, fundamentalmente a partir de la publicación del Diccionario de Autoridades en seis volúmenes (1726-1739), la Ortografía Española (1741) y su tratado de Ortografía de 1763, donde declara que las novedades ortográficas introducidas en las reglas respondían a una razón utilitaria “sin tanta dependencia de los orígenes”, aunque ya en el renacimiento español se escuchaban las sugerencias fonetistas de Pedro de Madariaga, Juan Sánchez, Mateo Alemán, Bartolomé Ximénez y Gónzalo Korreas entre otros.

A pesar del carácter etimológico de la ortografía española declarada por la RAE en su Diccionario de Autoridades las modificaciones más importantes realizadas con criterio fonetista se hicieron entre los años 1726 y 1815 por iniciativa de la

Academia como consecuencia de los cambios de pronunciación ocurridos en los siglos XVI y XVII.

El venezolano Andrés Bello propuso en 1826 la convicción de adoptar para el castellano una ortografía absolutamente fonética. Otros gramáticos como Vicente Salvá y José P. Gómez también propusieron serias reformas ortográficas durante el siglo XIX.

Los cubanos Felipe Poey y Esteban Pichardo notable naturalista el primero, y autor del Diccionario Provincial y casi razonado de voces cubanas el segundo, también hicieron importantes proposiciones de simplificación ortográfica, con lo que se adelantaron en muchos años de la reforma de la RAE.

Nuevas propuestas de reformas continúan apareciendo en la actualidad, David Galadí Enríquez (2003) sugiere iniciar 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.

Es menester detenerse en las definiciones acerca del término ortografía dadas por diferentes autores, lo que se esboza a continuación:

Según Francisco Alvero Francés (1999:1) “la ortografía es la parte de la gramática que enseña a escribir correctamente mediante el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de la escritura”.

En el diccionario Manual de la Lengua Española Cervantes (1970:951), se precisa que “es el arte de escribir correctamente por el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de la escritura.

Del Toro. M. expresa en el Diccionario Larousse Básico Escolar (1981:574) que “es el arte de escribir correctamente las palabras”.

Según el Aristos (1974:438) “es la parte de la gramática que enseña a escribir correctamente”.

En el Diccionario Enciclopédico Grijalbo (1985:1568) se concibe como la “parte de la gramática normativa dedicada a regular la forma correcta de escribir”.

Según la Enciclopedia Encarta (2000) significa “uso correcto de las letras para escribir palabras correctamente subraya que las letras se usan con unas determinadas convenciones que se expresan a través de un conjunto de normas. Estas establecen el uso correcto de las letras y los demás signos gráficos en la escritura de una lengua cualquiera en un tiempo concreto”.

La palabra ortografía se deriva del latín *orthographia*, y esta del griego *optoypaΦia* que significa recta escritura. Según la Real Academia Española (RAE), la ortografía es “el conjunto de normas que regula la escritura de una lengua” aclarando que “la escritura española representa la lengua hablada por medio de letras y de otros signos gráficos”. (Tomado de Balmaseda Neyra, O., 2001:9).

La definición del gramático español Manuel Seco especifica que “la ortografía 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)”. (Tomado de Balmaseda Neyra, O., 2001:9).

En unas definiciones se apunta a la palabra como un todo, en otras se aborda la escritura de las letras, otras señalan que es convencional. Todas llegan a un consenso como regularidad que es una normativa que regula la escritura correcta de las palabras.

Resultan consecuentes los análisis hechos por Osvaldo Balmaseda Neyra que plantea que a la Ortografía se le pueden señalar los siguientes atributos:

1. Es relativamente independiente de la lengua oral.
2. Tiene una función normativa o reguladora.
3. Puede influir en la significación de las palabras, en la intensidad y en la entonación.
4. Tiene un carácter variable convencional histórico y sincrónico.

Las reflexiones de la autora permiten asegurar que la ortografía es la parte de la gramática que regula la escritura correcta de las letras y los signos de una lengua.

La importancia del conocimiento ortográfico está dado en el papel que desempeñan los procesos de la lectura y la escritura; en la primera con un carácter pasivo en la habilidad de recordar y reconocer los signos del sistema y relacionarlos con los elementos lingüísticos que representan. En la escritura con un carácter activo, en la reproducción de los símbolos gráficos, que supone el acto de escribir.

La importancia del aprendizaje de la ortografía ha conducido a la escuela a una búsqueda incesante de métodos, técnicas y propuestas de todo tipo que redundan en el aprendizaje de un sistema cuya coherencia no se ha podido resolver. Ello evidencia que este componente ocupa un lugar importante en la enseñanza de la Lengua Materna pues su fin es lograr que el alumno aprenda a escribir de forma correcta las palabras y a usar bien los signos de puntuación.

Esta tarea resulta compleja para los aprendices de la lengua. Actualmente en Cuba esta realidad se comporta como un campo del aprendizaje necesitado del refuerzo pedagógico según lo abordado en el reciente IX Seminario para Educadores donde se toma en cuenta el análisis de los operativos de calidad y la práctica pedagógica actual. En este material se precisa que los errores ortográficos más frecuentes que cometen los estudiantes son los siguientes (Ministerio de Educación, 2009:13):

- Sustituciones, ocurren cuando una letra es cambiada por otra.
- Confusión homonímica, cuando se confunden palabras homófonas.
- Omisiones, cuando se omite una letra o una tilde.
- Condensaciones y segregaciones, cuando se unen o se separan incorrectamente la palabra.
- Inserciones, cuando se añaden letras o sílabas a las palabras.
- Transposiciones, cuando dos letras correctas, frecuentemente adyacentes, son transpuestas.

- Duplicaciones, cuando se duplica una letra.
- Improvisaciones, cuando por desconocimiento de las palabras se inventa su ortografía.

Estas insuficiencias exigen enseñar este componente sin perder de vista los siguientes elementos:

1. Edad y desarrollo psicomotor y lingüístico del niño.
2. Carácter heterogéneo e individual de las percepciones y de la adquisición del conocimiento.
3. Complejidad del sistema ortográfico de la lengua.
4. Relativa independencia del lenguaje escrito respecto al lenguaje oral que lo obligan a educar en la transcripción alfabética y la percepción fonética simultáneamente, diferenciando fonemas, sílabas, el inicio y el fin de cada vocablo, curva de entonación, pausas y acentos.
5. Relaciones que se establecen entre la ortografía y el resto de las materias del lenguaje.

Los errores ortográficos obstaculizan el mensaje que se pretende transmitir, afean la escritura y denotan bajo nivel cultural. Para suplir estos errores ortográficos y trabajar la ortografía de forma preventiva debe estar planificado a partir de un acertado diagnóstico y tener en cuenta las regularidades del idioma analizadas por Balmaseda Neyra donde indica que el 54,5% de las palabras del idioma se escriben con s, c, z lo que trae consigo una gran posibilidad de error sobre todo en los países seseantes incluido Cuba. La escuela debe lograr que la enseñanza ortográfica sea verdaderamente efectiva en el sentido de formar una eficiente competencia en los estudiantes.

Para lograr este propósito la escuela primaria cubana se debe precisar qué contenidos ortográficos se van a enseñar teniendo en cuenta otros aprendizajes relacionados con la competencia lingüística.

## **1.2. Tratamiento metodológico al componente ortográfico en la escuela primaria.**

El contenido de la enseñanza de la Ortografía una vez determinado los objetivos primordiales deberá integrar tres principios: el descriptivo, que permite revelar al alumno la estructura y funcionamiento interno 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 por las normas académicas vigentes y el productivo, que atiende a la producción contextualizada en frases, oraciones y textos más amplios.

Para alcanzar una adecuada competencia ortográfica un papel importante lo juegan los métodos. Para la formación y desarrollo de las habilidades ortográficas se pueden emplear diferentes métodos: no se deben utilizar estos sin tener en cuenta los objetivos propuestos, el contenido o el desarrollo alcanzado por el estudiante.

El método expositivo, en el que prevalece la palabra del maestro, con una cierta actitud pasiva del alumno, puede ser empleado en la enseñanza de la ortografía, aunque no es el idóneo.

Muchos maestros emplean una sola vía, lo mismo para ejercitar, que para impartir un nuevo contenido o para evaluar el rendimiento favoreciendo la monotonía, olvidando que a la ortografía hay que darle vida y color; José Martí legó una sabia recomendación: "La variedad debe ser una ley en la enseñanza de materias áridas. (Tomado de Balmaseda Neyra, O., 2001:68)

La ortografía, es cierto, puede enseñarse mediante métodos generales, pero los hay particulares, propios de la materia, que permiten organizar la actividad de aprendizaje de los estudiantes de un modo más eficiente.

### Métodos de carácter sensorial:

- La vista y la mano: viso-motor;
- La vista, el oído y la mano: viso-audio-motor.

### Método viso-motor



➤ La copia.

La enseñanza de la Ortografía no puede semejarse al adiestramiento de los animales; por eso cuando se utilice la copia se hará hincapié en que el alumno comprenda el propósito del ejercicio, incluyendo el trabajo con el contenido semántico de las palabras.

Los ejercicios de copia no han de reducirse a la mecanización del acto visomuscular, ya que en todo ejercicio ortográfico deben estar presentes los procesos de atención y de memoria, así como la actividad intelectual reflexiva y afectiva.

Una copia basada en el estudio de vocabularios ortográficos, el significado de las palabras y el sentido del texto en que se inserta, constituye una de las formas más eficaces de la didáctica de la ortografía.

Método audio-motor:

➤ El dictado.

La aplicación sistemática de dictados propicia el desarrollo de la percepción auditiva de las palabras, y por consiguiente la diferenciación fonética incluidos tonos, pausas, acentos. El dictado favorece la asociación de imágenes sonoras y gráficas.

El proceso del dictado lleva implícita la revisión, la autocorrección, el análisis, la síntesis y la comprensión lectora.

Método viso-audio-gnósico-motor: Incorpora el componente gnoseológico. Es una vía dirigida al aprendizaje de la estructura de palabras, preferentemente, de aquellas no sujetas a reglas.

Este método se basa en la observación visual y su simultaneidad con las impresiones auditivas, motrices y articulatorias; para ello se requiere que el alumno vea, oiga, entienda y escriba las palabras.

Métodos de carácter reproductivo.

Se emplean con mayor frecuencia para el aprendizaje de las normas.

El aprendizaje de la regla ortográfica requiere de una abundante ejercitación, para que sea interiorizada. Este método no debe magnificarse, pero tampoco ha de ser ignorado, constituye un recurso didáctico importante, propicia el análisis y la síntesis, la generalización y la abstracción.

#### Métodos de análisis lingüístico.

- El deletreo: Consiste en fragmentar la palabra, profundizando en el estudio de sus componentes más elementales: las letras.
- La cacografía: Consiste en hacer corregir los errores ortográficos contenidos en un texto compuesto especialmente con ese fin.
- El deslinde de palabras: Con este método se busca la intervención de varias vías de acceso a la configuración ortográfica de la palabra para lograr una mayor fijación de su estructura gráfica.

Deslinde sonoro: Consiste en el análisis de los sonidos que integran las palabras. Incluye el análisis y la síntesis del contenido sonoro del vocabulario.

Deslinde gráfico: Se dirige al análisis de la estructura grafemática.

Deslinde semántico: El maestro puede ilustrar de manera elemental como a veces el significado de las palabras puede variar con el transcurso del tiempo.

Deslinde idiomático: Permite analizar la palabra dentro del sistema de la lengua, comprende el estudio etimológico y su evolución histórica.

Deslinde gramatical: Implica el análisis morfológico de la palabra, el estudio de prefijos y sufijos y de los lexemas y morfemas en general.

El trabajo independiente: Permite organizar el contenido ortográfico con respecto a un contenido específico.

La ventaja de la actividad independiente es la asimilación del contenido ortográfico con respecto a las formas tradicionales reside en que a través de ella se desarrolla el pensamiento creador, la asimilación y la consolidación del contenido y su transformación en hábitos y habilidades estables.

#### Métodos heurísticos o problémicos.

Se basan en dar solución a diferentes situaciones problémicas o a problemas propiamente dichos, planteados con un fin didáctico.

En esta variedad de métodos están presentes los analizadores, es evidente que en los mismos subyacen los aspectos del método viso-audio-gnóstico-motor que es de vital importancia en primer ciclo, los niños de esta edad necesitan observar, comprender el significado de las palabras y escribirlas. Para el logro de esto es muy importante la selección de los medios.

Los medios más utilizados para la enseñanza de la Ortografía son los murales y perfiles ortográficos, las tarjetas, el prontuario y en la actualidad las nuevas tecnologías de la información. Estos deben ser amenos, asequibles a la edad del niño.

La evaluación de la actividad ortográfica resulta ser uno de los elementos principales de su didáctica, por su papel relevante en la formación del hábito. Según el Doctor Balmaseda Neyra (2001:16): “Abarca el control del maestro así como el autocontrol del alumno, y como permite diagnosticar problemas, reconocer avances o retrocesos en el trabajo, ha de ser obligatoriamente sistemático, variado y oportuno”.

Si el alumno no se siente controlado por el maestro, entenderá que la tarea que realiza carece de importancia, y traerá consigo el desinterés y la apatía por el estudio. Es necesario que el alumno sepa valorar su aprendizaje. En este sentido se impone desarrollar hábitos de autocorrección. Es importante además que conozca sus errores, comprenda porque se equivoca, crear un clima favorable de alcanzar. En la adquisición del conocimiento ortográfico es muy importante estimular al alumno a estudiar, a que sienta interés por el estudio.

Los docentes deben ocuparse de cómo estudian y aprenden sus alumnos. Es muy necesario que los alumnos adquieran métodos y procedimientos para enfrentarse con éxito al estudio sin perder de vista que la educación se convierte en promotora del desarrollo solamente cuando es capaz de conducir a la persona más allá de los niveles alcanzados en un momento determinado de sus vidas, y cuando propicia la realización de aprendizajes que superan las metas ya logradas.

Visto desde esta óptica, se asume entonces, que un elemento esencial lo constituye la consideración de la enseñanza como guía del desarrollo, los niveles que alcanza el escolar en su desarrollo están mediados por su actividad y la comunicación que realiza como parte de su aprendizaje, por lo que se constituyen en agentes mediadores entre los escolares y la experiencia cultural que va a asimilar.

Bajo estas concepciones, el aprendizaje se ve como el “proceso de apropiación por el niño de la cultura, comprendida como proceso de de producción y reproducción del conocimiento bajo condiciones de orientación e interacción social. Hacer suya esa cultura, requiere de un proceso activo, reflexivo, regulado, mediante el cual aprende de forma gradual acerca de los objetos, procedimientos, las formas de actuar, de pensar, del contexto histórico social en el que desarrolla y de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo. (Castellanos, D. 2001:11)

Si se asume esta concepción, se está considerando que el alumno aprende como parte del proceso de aprendizaje conocimientos y habilidades específicas de las diferentes asignaturas, también aprende procedimientos (estrategias de carácter intelectual general) comunes a las diferentes asignaturas, como la observación , la comparación, la clasificación, la descripción, la modelación, entre otras; así como procedimientos para la asimilación más consciente de los conocimientos como son las habilidades para planificar, controlar y evaluar la actividad de aprendizaje. De igual forma en este proceso el alumno aprende normas de comportamiento, todo lo cual se constituye en los productos directos del aprendizaje. Sin embargo, existen como parte de este proceso los denominados productos indirectos, que tienen que ver con el desarrollo y formación de las motivaciones, intereses, capacidades y cualidades del pensamiento, así como otros elementos de la esfera afectiva- motivacional como sentimientos, orientaciones valorativas, entre otros.

Lo señalado constituye logros en el aprendizaje cuando por medio de un proceso desarrollador se logra que cada niño o niña alcance los objetivos previstos de acuerdo con sus particularidades individuales, lo que se traduce en el desarrollo integral de su personalidad de acuerdo con las exigencias del nivel de enseñanza.

En el aprendizaje se presentan dimensiones que establecen los indicadores a lograr sobre una concepción del aprendizaje desarrollador, los cuales deben ser considerados por el maestro para la organización y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje bajo las concepciones que sustentan el Modelo de escuela primaria. (Castellanos, D. 2001:12)

#### Dimensión cognitiva:

Expresa el conjunto de elementos del conocimiento asimilados y los diferentes niveles en que el alumno puede operar con los mismos. Los logros que presentan estarán estrechamente relacionados con los objetivos a lograr en el modelo educativo.

#### Dimensión reflexiva- reguladora:

Demuestran el desarrollo intelectual de los escolares y permiten observar la presencia de procedimientos dirigidos al análisis reflexivo de las condiciones de las tareas y la búsqueda de estrategias para su solución, así como las acciones de control valorativo colectivo e individual.

#### Dimensión afectivo- motivacional:

Permite obtener información con respecto a la motivación de los alumnos por su aprendizaje, su autovaloración, sus expectativas, poder apreciar en qué medida se logra favorecer el alcance de relaciones significativas entre el contenido que aprende y la vida, en el contexto sociocultural en que vive y se desarrolla. Se aprecia en la formación de normas, sentimientos, orientaciones valorativas, etc.

Bajo estas condiciones debe desarrollarse el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía en la escuela primaria cubana. En esta concepción es importante considerar, como refiere Balmaseda, O. (1996:27) que “la ortografía no se logra solo acumulando datos, sino por el desarrollo de habilidades y hábitos que en estrecha relación, forman el aparato ortográfico del individuo, constituido esencialmente por acciones y operaciones que se realizan con cierto grado de rapidez y precisión.”

Además de lo expresado por varios autores “la enseñanza-aprendizaje de la ortografía debe propiciar el desarrollo de lo cognitivo con lo metacognitivo en un contexto donde prevalezcan lo afectivo-volitivo, lo axiológico y lo humanístico, donde el escolar aprenda en interacción social y se sienta responsable de su aprendizaje y el de sus compañeros”. Así se logrará en ellos el proceso de socialización y el protagonismo estudiantil, según señala (García Moreno, M. L., 2005:23).

En consonancia con la autora antes mencionada se puede afirmar que, aprender ortografía implica reproducir patrones establecidos, y para esto el escolar necesita desarrollar un amplio sistema de habilidades y procesos mentales sin los cuales el aprendizaje no puede tener lugar, pero que una vez alcanzado este conocimiento será válido para cualquier otra disciplina o contexto.

Existen en todos los grados recomendaciones que hay que tener en cuenta en el trabajo ortográfico. Sin embargo, es conveniente reiterar las diferentes formas en que puede organizarse la enseñanza de la ortografía en la clase:

- Como actividad sistemática que debe atenderse en todas las clases de Lengua Española y del resto de las asignaturas.
- Como contenido parcial integrado al estudio de los contenidos gramaticales, caligráficos o de escritura.
- Como clase donde predomina el contenido ortográfico.

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

En la etapa de familiarización “el alumno manifiesta desconocimiento de la escritura de la palabra y la escribe incorrectamente. Este desconocimiento puede responder a varias razones: no haber visto antes la palabra o no conocer su significado, desconocer la regla de su uso, etc.” (Roméu, A. y Rodríguez, J., 2002:109).

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

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

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

Para esta etapa, “donde el alumnos además de reconocer, identificar y describir conceptos tiene que aplicarlos y realizar una reflexión lingüística, se sugieren actividades como: clasificar la tilde (ortográfica, hiática, diacrítica) en palabras dadas, explicar por qué un vocablo se acentúa, no se acentúa o no se ajusta a las reglas de acentuación de las palabras, explicar por qué una palabra está sujeta, o no, a alguna norma ortográfica (uso de grafemas), rescribir un texto en el que solo fueron usadas letras mayúsculas, haciendo un uso adecuado de estas, formar familias de palabras con el empleo del diccionario y realizar ejercicios cacográficos, entre otros”. (Abello, A. M., 2009).

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

Es necesario señalar que algunas tareas de aprendizaje para la acentuación en esta etapa pueden ser la selección, completamiento y clasificación de palabras según su acentuación, la identificación del significado de la palabra según su acentuación o el sentido del texto. También la rectificación de textos con errores

de acentuación, las modalidades de dictado, las variantes de construcción de textos escritos y las actividades a partir de la lectura, la comprensión y el análisis de un texto. (Ministerio de Educación, 2009:14).

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

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

En estrecha relación con los hechos, conocimientos y experiencias, sé debe garantizar que los alumnos asimilen las formas de elaboración, los modos de actuar, las técnicas para aprender las formas de razonar, de modo que con el conocimiento se logre también la formación y desarrollo de las habilidades fundamentalmente las que determinan las capacidades cognoscitivas.

### **1.3. El proceso de formación y desarrollo de las habilidades.**

El desarrollo de la habilidad ortográfica es una problemática particular de la enseñanza del lenguaje. Ir al logro de los objetivos de la enseñanza de la ortografía es una tarea ardua pues a la vez que los alumnos aprenden a leer y a escribir deben dar a cada palabra su ortografía exacta.

Cuando el maestro va a enseñar la ortografía debe establecer en los alumnos las conexiones temporales necesarias para desarrollar la habilidad, las que se fijarán en la conciencia mediante ejercicios de fijación, aplicación y creación.



Petrovsky reconoce por habilidad “el dominio de un sistema de actividades psíquicas y prácticas, necesarias para la regulación consciente de la actividad, de los conocimientos y de los hábitos.”(Petrovsky. 1978:188)

Según A. N. Leontiev (1981:123), las habilidades son el contenido de aquellas acciones dominadas por el hombre, estructuradas en operaciones ordenadas y orientadas a la consecución de un objetivo, que le permiten a éste interactuar con objetos determinados de la realidad y con otros sujetos. Y que constituyen un producto del aprendizaje con características específicas y una manera de regular la actividad del sujeto.

Para Danilov y Skatkin la habilidad “...es la capacidad adquirida por el hombre de utilizar creadoramente sus conocimientos y hábitos, tanto durante el proceso de actividad teórica como práctica.”(1985:127)

Según H. Brito, habilidad “constituye el dominio de acciones (psíquicas y prácticas) que permiten una regulación racional de la actividad con ayuda de los conocimientos y los hábitos.”(1987:5) Además la considera sinónimo de “saber hacer”.

Por otra parte M. López (1998:1) define las habilidades como un “sistema complejo de operaciones necesarias para la regulación de la actividad.”

Las habilidades según V. González y otros autores “constituyen el dominio de operaciones (psíquicas y prácticas) que permiten una regulación racional de la actividad (...) la sistematización de las acciones subordinadas a su fin consciente.” (2001:117)

Como puede apreciarse, los psicólogos consideran el proceso de formación de las habilidades desde la actividad y la comunicación.

R. M. Álvarez reconoce que “la habilidad es el dominio de las técnicas de la actividad, tanto cognoscitivas como prácticas (...) que se desarrolla en la actividad del alumno y gracias a ello es que este va poniéndose en contacto con el objeto que estudia, o sea, lo va asimilando”(1987:4)

J. Fiallo considera que “las habilidades se refieren a la utilización de los conocimientos y de los hábitos que se poseen en la elección y realización de los procedimientos de la actividad, en correspondencia con el fin que se propone”. (1996:11)

Para C. Álvarez las habilidades son “las acciones que el estudiante realiza al interactuar con su objeto de estudio con el fin de transformarlo, de humanizarlo”. (1999:143)

Según Zilberstein “la habilidad se corresponde con la posibilidad (preparación) del sujeto para realizar una u otra acción en correspondencia con aquellos objetivos y condiciones en los cuales tiene que actuar”. (2002:74-75)

Como se puede analizar en las definiciones anteriores los pedagogos, plantean que la formación de las habilidades se produce en la interacción con el contenido de la enseñanza, aunque sin apartarse de la actividad.

Resulta necesario partir entonces de lo que es el contenido de enseñanza. Según Rodolfo B. Gutiérrez Moreno (2003:1), “es aquella parte de la cultura que debe ser objeto de asimilación por parte de los estudiantes en el aprendizaje para alcanzar los objetivos propuestos y que se agrupa en sistemas de: conocimientos, habilidades, valores y rasgos de la actividad creadora”

Al analizarse esta definición puede apreciarse que el contenido está formado por varios componentes:

- “Un sistema de conocimientos sobre la naturaleza, la sociedad, el pensamiento, la ética y los métodos de acción; cuya asimilación garantiza la formación en los alumnos de una concepción científica del mundo.
- Un sistema de hábitos y habilidades generales, tanto intelectuales como prácticas que constituyen la base de muchas actividades concretas.
- Experiencias y actividades creadoras que favorezcan el desarrollo de sus rasgos fundamentales y la participación en el programa social.

- Un sistema de relaciones con el mundo y los demás hombres de conocimientos, experiencias, sentimientos y actitudes que determinan la formación de sus conocimientos, ideales y valores.”

Según criterios de Rodolfo Gutiérrez (2003:1) y a los cuales se adscribe la autora de esta tesis, “estos componentes se desarrollan en un proceso único (Proceso Pedagógico) con una estrecha relación entre habilidades, conocimiento y valores; por otro lado la actividad creadora se realiza teniendo como base el conocimiento de habilidades adquiridas y valores”.

Estas reflexiones permiten que quede bien claro que las habilidades influyen en cada uno de los demás componentes del contenido de enseñanza y que debe existir una interrelación dialéctica entre ellos, por cuanto no debe absolutizarse el papel y lugar que ocupa cada uno.

Retomando el problema de la conceptualización se puede determinar que existen elementos comunes entre todas las definiciones. Estos constituyen elementos necesarios que debe considerar el docente para dirigir el proceso de formación y desarrollo de cualquier habilidad: están conformadas por acciones y operaciones, que de manera sistemática, realiza el alumno al interactuar con el objeto de estudio en la actividad y la comunicación.

Como se ha expresado anteriormente las habilidades están conformadas por acciones y operaciones, por lo que es necesario conocer estos términos. De esta manera, se entiende por acción los “diferentes procesos que el hombre realiza guiado por una representación anticipada de lo que espera alcanzar con dicho proceso” (Brito, H. 1987:4). Por su parte las operaciones constituyen “procedimientos, métodos, formas mediante las cuales la acción transcurre en dependencia de las condiciones en las que se debe alcanzar el objetivo” (Brito, H. 1987:6))

Sin embargo, estos conceptos son relativos, ya que “una misma ejecución puede constituir una forma u otra en dependencia de la existencia o no de un objetivo, de la naturaleza del objetivo, general o parcial y del dominio que posee el individuo de la ejecución.”(IPLAC. 2000:16)

De acuerdo con H. Brito, (1987) el aprendizaje de las diferentes formas de actividad ocurre en los sujetos de forma gradual, en un inicio se manifiesta de forma imperfecta, en la medida que el sujeto va haciendo “suyas” las distintas acciones y operaciones, ocurre, por ende, una asimilación progresiva de las mismas, reflejándose en la actividad.

En un principio el sujeto realiza una acción bajo una estricta regulación consciente. Sin embargo, posteriormente, cuando ya domine esta acción, puede utilizarla como procedimiento determinado, que será utilizado en la regulación de otras acciones que responden a otros objetivos. De esta manera, ya no requiere de un riguroso control consciente, sino que se realiza automáticamente. En tal caso se plantea que esta operación se ha automatizado.

Esta “automatización parcial en la ejecución y regulación de las operaciones dirigidas a un fin es a lo que llamamos hábito. Los hábitos pasan entonces a formar parte de la actividad humana en calidad de procedimientos o métodos automatizados para la realización de las diversas acciones.” (Brito. H. 1987:32)

Esto no significa que cuando se han automatizado las operaciones la actuación del sujeto pase a realizarse en un nivel inconsciente. La actuación del hombre es siempre consciente: sus acciones están dirigidas o subordinadas a objetivos necesariamente conscientes para él. Sencillamente lo que ocurre es que las operaciones pasan a ocupar un lugar diferente en la conciencia del sujeto, según los criterios de H. Brito (1987:32)

Por otro lado, las habilidades “resultan de la automatización de las acciones subordinadas a un fin consciente (...) requieren siempre de una regulación consciente por parte del sujeto porque la habilidad supone la posibilidad de elegir y llevar a la práctica los diferentes conocimientos y métodos que se poseen en correspondencia con las condiciones y características de la tarea.” (Brito. H. 1987:52)

Según H. Brito en el proceso de formación de las habilidades el conocimiento es una premisa fundamental para su desarrollo. “La estructura de una habilidad requiere determinados conocimientos, así como un sistema operacional que

permita aplicarlos concretamente. Así el conocimiento es premisa para una habilidad pero no puede ser separado el proceso de formación de las habilidades del proceso de formación de los conocimientos; ya que el conocimiento es efectivo, existe realmente, en tanto es susceptible de ser aplicado, de ser utilizado en la resolución de tareas determinadas y en la medida en que esto ocurre así, es ya un saber hacer, es ya una habilidad. La verdadera formación de los conocimientos conlleva necesariamente a un proceso de formación de habilidades. Así como en la base de toda habilidad se encuentran determinados conocimientos, estos, a su vez, se expresan concretamente en las habilidades". (Brito, H., 1987:35)

Para que el maestro se encuentre en óptimas condiciones para dirigir el proceso de formación y desarrollo de las habilidades, es necesario que este tenga claridad de que existen dos etapas. Las cuales son definidas por M. López: (1998:37)

- Etapa de formación de la habilidad, que comprende la adquisición consciente de los modos de actuar, cuando bajo la dirección del maestro o maestro el alumno recibe la orientación adecuada sobre la forma de proceder.
- Etapa de desarrollo de la habilidad, una vez adquirido los modos de acción, se inicia el proceso de ejercitación, es decir, de uso de la habilidad recién formada en la cantidad necesaria y con una frecuencia adecuada, de modo que vaya haciéndose cada vez más fácil de reproducir o usar y se eliminen los errores.

Por otro lado, el docente debe conocer que para la formación y desarrollo de las habilidades "se hace necesario buscar aquellas ejecuciones necesarias, esenciales e imprescindibles de ser sistematizadas a las cuales se les llama invariantes funcionales de la ejecución". (Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). 2000:23)

Además de los aspectos antes mencionados es fundamental que tenga dominio de aquellos pasos que se requieren para la formación y desarrollo de las habilidades. En tal sentido, se considera que los pasos, que propone el colectivo

de autores del IPLAC (2000) en el curso anteriormente mencionado puede ofrecer una idea precisa a los docentes a la hora de organizar el trabajo para la formación de las habilidades.

Pasos a tener en cuenta para la formación de las habilidades:

1. PLANIFICACIÓN: determinar las ejecuciones terminales y sus invariantes funcionales.

a) Determinación de las habilidades que se requieren formar, obteniéndose una visión amplia de las exigencias que plantea el programa y documentos rectores con relación a las habilidades.

b) Determinación de las invariantes funcionales de las habilidades que se deben lograr. Es decir, se determinan cuáles son las acciones necesarias esenciales e imprescindibles para la formación de cada habilidad.

c) Análisis de las condiciones de desarrollo actual en los alumnos que exige el plan establecido.

d) Diagnóstico del nivel de entrada real que poseen los alumnos en el plano de la ejecución, en caso de no encontrar la correspondencia necesaria, tomar como punto de partida la base real que poseen los alumnos y adecuar todo el plan de manera que se logre propiciar el desarrollo de los mismos.

e) Ordenar las habilidades de manera ascendente para lograr el tránsito de los niveles más simple a los más complejos.

2. ORGANIZACIÓN: establecer cuándo y con qué conocimientos se relacionan las acciones y operaciones que constituyen invariantes funcionales.

a) Determinación de los momentos del programa y los conocimientos que permitirían proporcionarle al alumno, la realización de las acciones y operaciones que se pretende que él domine. Esto presupone comenzar por aquellas ejecuciones señaladas como el nivel de desarrollo actual de los alumnos y a partir de aquí determinar en qué momentos el alumno debe ir realizando las acciones hasta llegar a la habilidad.

b) Establecer cómo van a ser cumplidos los requisitos para la formación de las habilidades (complejidad, periodicidad, frecuencia, flexibilidad de la ejecución, retroalimentación del resultado, evitar el cansancio, la monotonía y la fatiga, fomentar la motivación y la autoconciencia)

c) Selección de videos didácticos, teleclases, videoclases y otros medios que propicien la formación de las habilidades.

d) Elaborar la guía de observación del material sobre la base de las invariantes funcionales que requiere la habilidad a formar o desarrollar.

e) Evitar la sobrecarga de contenido en las clases y el tiempo sin la participación ejecutora de los alumnos.

f) Organizar el trabajo del colectivo de maestros para lograr la coordinación de las influencias y lograr una estrategia común para la formación de las habilidades.

3. EJECUCIÓN: organización de las condiciones necesarias para la ejecución exitosa por parte del alumno. Este debe elaborar su propio programa de acción, por lo que se hace necesario los siguientes momentos:

a) Informar al alumno del objetivo que se persigue con la actividad, los medios y métodos y los criterios de evaluación que va a utilizar para trabajar.

b) Fase de preparación:

➤ Establecer los incentivos de la acción: contribuye a incorporar la conciencia de los estudiantes a la realización de las ejecuciones. El profesor debe orientar al alumno el por qué debe realizar la acción. Es el momento de la motivación hacia la actividad.

➤ Realizar la orientación: el alumno debe conocer el por qué debe aprender determinado contenido, qué es lo que debe estudiar para la realización de las acciones y cómo puede controlar por sí mismo la eficiencia de las ejecuciones.

c) Fase de realización:

➤ Ejecución: la etapa de ejecución es sumamente compleja, ya que debe transitar por diferentes fases defendidas por Galperin (1980)

\_ Formación de la base orientadora de la nueva acción: permite que el alumno se forme una representación anticipada de la tarea y del producto de la acción junto con el sistema de orientadores y elementos de apoyo para su realización.

\_ Formación de la forma material de la acción: las acciones pueden ser correctamente realizadas en su forma externa o materializada. Durante esta etapa debe lograrse una diferenciación del objeto de la acción y de las operaciones, destacándose el contenido constante.

\_ Formación de la acción en el plano del lenguaje externo para los demás: en esta etapa la acción se libera de la dependencia directa de las cosas, lográndose que se relate verbalmente sin ningún tipo de ejecución material.

\_ Formación de la acción en el plano del lenguaje externo para sí: la tarea de comunicación es sustituida por la tarea de reflexión y el hablar para sí.

\_ Formación de la acción en el lenguaje externo: la acción pasa al plano mental con un grado máximo de generalización, automatización y reducción.

Después de logradas estas etapas se produce la aplicación, con el objetivo de consolidar la acción. En la práctica estas etapas transcurren íntimamente relacionadas.

\_ Control de la acción: es necesario que se produzca durante la actividad una retroalimentación constante de las acciones que se llevan a cabo. Así, el control se produce a lo largo de toda la ejecución, desde la fase orientación hasta el logro de su sistematización.

4. EVALUACIÓN: este momento debe estar presente durante todo el proceso de formación de las habilidades. Para ello existe un grupo de elementos que deben estar presentes en las ejecuciones que realicen los estudiantes.

Los maestros deben dominar algunos requisitos para lograr la formación de las habilidades de los estudiantes. Estos se recogen en el programa del curso:



Modelo pedagógico para la formación y desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades, diseñado por un colectivo de autores del IPLAC. (2000)

\_ “Complejidad de la ejecución: está dada por el grado de complejidad de los conocimientos o las ejecuciones, así como el contexto de actuación, recomendándose trabajar desde las ejecuciones más sencillas hasta las más complejas.

\_ Periodicidad de la ejecución: dada por la distribución temporal de las acciones y las operaciones. Es necesario realizarlas ni muy separadas ni muy cercanas.

\_ Frecuencia de la ejecución: dada por el número de veces que se realizan las acciones o las operaciones. Si son muy pocas, la habilidad no se consolida pero si son excesivas el efecto también es negativo.

\_ Flexibilidad de la ejecución: dada por el grado de variabilidad de los conocimientos y de los contextos de actuación en que son aplicadas las habilidades.

\_ Retroalimentación del resultado: cuando se está sistematizando la habilidad se requiere de un perfeccionamiento continuo, por eso, el sujeto debe conocer el resultado, valorar el error y repetir el intento.

\_ Evitar el cansancio, la monotonía y la fatiga: todos estos elementos disminuyen la capacidad de trabajo y conspiran contra la adquisición de las habilidades.

\_ Fomentar el papel de la motivación y la conciencia: estos factores facilitan las ejecuciones y resultan elementos imprescindibles para la formación de las habilidades.”(IPLAC. 2000:27)

La autora de este trabajo parte del criterio que no solo quede el conocimiento de la acentuación en el nivel del reconocimiento, como propone el programa, se coincide con lo planteado por Talízina (1988:26) cuando señala que “no se puede hablar de un conocimiento sin analizar la habilidad, el saber que lo acompaña, pues como norma los conceptos no se enseñan para que los alumnos los reproduzcan sino para que puedan trabajar con ellos”; es decir, al enseñarse esta materia debe hacerse vinculada a la comprensión y producción textual.

Oswaldo Balmaseda propone algunas recomendaciones que se consideran efectivas para lograr una ejercitación fructífera. Muy interesante resulta la aclaración que hace acerca de la adquisición de la habilidad ortográfica “no se consigue de inmediato; mucho menos el hábito. Es necesario transitar por diferentes niveles”. (Balmaseda, O. 2001:19)

#### **1.4. La acentuación. Consideraciones generales para su tratamiento en tercer grado.**

En el proceso de enseñanza aprendizaje de la acentuación tiene gran importancia conocer que la lengua posee una característica fundamental: es un instrumento de comunicación, de ahí que la función comunicativa sea importantísima en su formación, lo que justifica el estudio del sistema de los medios materiales de la lengua, los sonidos.

Cuando se estudia el nivel sonoro a través de la fonética y la fonología, no puede olvidarse que la lengua es una estructura jerárquica manifestada en sus cuatro niveles, que están estrechamente relacionados.

Para el trabajo con la acentuación es de suma importancia que el maestro tenga en cuenta que la fonética se ocupa de estudiar los sonidos constitutivos del habla humana y de enseñar, tanto a reproducirlo oralmente con facilidad como a distinguirlo con precisión, por medio del oído, por tal motivo tiene gran utilidad en la enseñanza de las lenguas vivas.

Además, a través de su conocimiento, pueden determinarse las transformaciones que son susceptibles, los sonidos, según la posición y juego de los órganos que intervienen en su producción y puede comprobarse la continuidad e identidad de las palabras en diversas formas que pueden presentarse.

El estudio de los sonidos del lenguaje es vital para el conocimiento de la lengua en el trabajo de la acentuación; precisamente es importante que los alumnos desarrollen el oído fonemático y por tal motivo es una necesidad conocer qué disciplinas se encargan del estudio de los sonidos: la fonética se encarga de la esencia o sea, estudia los sonidos del lenguaje, mientras que la fonología estudia los fenómenos lingüísticos.

Para marcar las sílabas tónicas, contrastándola con las átonas, diferencia el significado de ciertas palabras que solo se distinguen por su acento, delimita unidades dentro de una secuencia y el acento permite diferenciar a personas de distintas comunidades lingüísticas.

Para dar tratamiento a la ortografía es necesario tener presente lo relacionado con el acento. El acento “es la mayor intensidad con la que se pronuncia una sílaba.” (Rodríguez Pérez, L., 2005: 91).

Cuando se escucha un mensaje no se perciben todos los sonidos de cada unidad ni de cada frase por igual, el tono, el timbre, la intensidad y la cantidad hacen que unos sonidos resalten más que otros, estableciéndose un claro contraste entre ellos.

Al hablar se agrupan los sonidos en sílabas para formar las palabras haciendo recaer en una de ellas el acento principal (sílabas tónicas o fuertes); las demás llevan un acento secundario (sílabas átonas o débiles). No hay que confundir el acento de intensidad o prosódico, el que se pronuncia con el lenguaje oral, con el signo diacrítico que aparece en el lenguaje escrito.

El acento sirve en las distintas lenguas para:

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

Por acento también se entiende el conjunto de hábitos articulatorios, (manera especial de articular los diversos sonidos en formación del tono, timbre, cantidad e intensidad con que se pronuncie cada uno de ellos) 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 aquellos que sean de otra comunidad lingüística, lo que permite distinguir, por ejemplo, entre un acento andaluz, argentino, mexicano o caribeño. El acento individual de una persona con cierto prestigio ante la

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

### Acento prosódico.

El acento sirve fundamentalmente para tres casos:

- a) Diferenciar dentro de una misma palabra la sílaba tónica de las átonas que existen: (chileno, valón) o atraer la atención del oyente hacia palabras que el hablante quiere resaltar por algún motivo.
- b) Diferenciar significados distintos: cántara (sustantivo), cantara (imperfecto del subjuntivo del verbo cantar), cantará (futuro imperfecto de indicativo del verbo cantar). Dé (verbo dar), de (preposición).
- c) Macar determinados ritmos sobre todo en poesía.

La sílaba se clasifica por el acento en:

Tónicas o fuertes: aquellas que se pronuncian con mayor intensidad, porque recae en ellas el acento principal.

Átonas o débiles: Las inacentuadas, con una menor intensidad. Casi todas las palabras, analizadas individualmente, tienen un acento que puede aparecer en una de las cuatro últimas sílabas, siempre que sea polisílaba, e incluso en el caso de que tenga una sola esta es fuerte. Atendiendo a la posición que el acento ocupa, las palabras se dividen en:

Agudas u oxítonas: Se acentúan en la última sílaba: sofá, baúl, reloj.

Llanas o paroxítonas: Se acentúan en la penúltima sílaba: pesa, bosque, árbol.

Esdrújulas o proparoxítonas: Se acentúan en la antepenúltima sílaba: pájaro, bárbaro, murciélago.

Sobreesdrújulas o superproparoxítonas: Se acentúan en la sílaba anterior a la antepenúltima: Las palabras sobreesdrújulas son poco frecuentes en español, se reducen casi siempre a los adverbios terminados en mente o a palabras

compuestas formadas por un verbo y dos pronombres enclíticos: desgraciadamente, cuéntemelas, siguiéramoslo.

El acento como regla general, se mantiene en una misma sílaba en singular que en plural, por eso algunas palabras terminadas en consonante, que en singular son agudas o llanas, se convierten en llanas o esdrújulas al formar su plural: mes/meses, orden/órdenes. Como excepciones a la regla anterior cambian al pasar al plural la sílaba acentuada, régimen/regímenes, carácter/caracteres, porque, como se ha señalado antes, el español no tiene palabras simples sobreesdrújulas.

El acento diacrítico, no es más que el acento ortográfico que se coloca a una palabra sin tomar en consideración las reglas establecidas, con el objetivo de distinguir significados o distintas categorías gramaticales. Sirven como en la escritura para diferenciar voces homógrafas tu/tú.

Cuando las palabras presentan encuentros vocálicos (diptongos, triptongos, hiatos), llevan tilde según las reglas generales de acentuación, pero se deben tener en consideración las siguientes normas:

- Los diptongos formados por una vocal abierta tónica (a, e, o) y una cerrada átona (i, u) o viceversa llevará la tilde siempre sobre la vocal abierta ejemplo: miércoles, ilusión.
- El triptongo se forma cuando en una sola emisión de voz concurren una vocal abierta tónica entre dos cerradas átonas ejemplo: Jagüey (en estos casos la i se considera una vocal). Cuando los triptongos llevan tilde según las reglas generales de acentuación, esta se coloca siempre sobre la vocal abierta ejemplo: averigüéis.
- Con respecto al hiato se señala que es la secuencia de dos vocales que no se pronuncian dentro de la misma sílaba, es decir, que se puedan separar por lo que forman parte de sílabas consecutivas. Los hiatos se agrupan según las vocales que estén en contacto de la siguiente manera:

a) Combinación de dos vocales abiertas iguales: cooperativa.

b) Vocales abiertas distintas: poeta.

c) Vocal abierta átona más vocal cerrada tónica o viceversa: gentío.

En las palabras que presentan hiato de tipo a y b se le colocará la tilde de acuerdo con las reglas generales de acentuación: poética, caoba. En los vocablos que presenta hiato del tipo c llevarán la tilde en la vocal cerrada, independientemente de que lo exijan o no las reglas generales de acentuación ortográfica: sonrío, tío.

A continuación se relacionan entre las principales normas ortográficas actuales, las referidas a la acentuación.

Reglas generales de acentuación. Según la posición de la sílaba tónica, se distinguen cuatro tipos de acentuación. Se consideran las ofrecidas por Alpízar, R. (1985:21)

Palabras agudas: La palabra aguda u oxítone es aquella palabra en la que la acentuación fonética recae en su última sílaba., llevan tilde las que terminan en vocal, en n, en s (salvo que la s esté precedida por otra consonante) en ns. Ejemplos: sofá, café, sentí, salió, tabú, camión. No es correcto colocar tilde en palabras como Orleans.

Palabras llanas: La palabra grave, llana o paroxítone es aquella palabra en la que la acentuación fonética recae en su penúltima sílaba, llevan tilde cuando no terminan en -n, en -s o en vocal. Ejemplos: Bolívar, árbol, césped. También se acentúan cuando terminan en -s precedida de otra consonante: bíceps, fórceps y cuando terminan en y, pues esta letra se considera consonante a efectos de acentuación: póney, yóquey.

Palabras esdrújulas: La palabra esdrújula o proparoxítone es aquella palabra en la que la acentuación fonética recae en su antepenúltima sílaba, todas las palabras esdrújulas llevan tilde en la vocal donde recae la acentuación. Ejemplos teléfono, informática, enciclopédica, lágrima, cárceles.

Palabras sobresdrújulas: Una palabra es sobresdrújula, o también superproparoxítone, cuando la acentuación recae en su trasantepenúltima sílaba. Normalmente estas palabras llevan tilde

Las palabras sobresdrújulas puedan formarse de la siguiente forma

- Añadiendo pronombres enclíticos al verbo, generalmente el modo imperativo: dígaselo, cuéntamelo, corríjasele, prepáresele, etc.
- Añadiendo el sufijo *mente* a un adjetivo que llevaba tilde antes de la composición, con lo que se genera un adverbio de modo. Si bien, en este caso se acentúan solo cuando a la forma original le corresponde llevar tilde sin el sufijo. Por ejemplo: fácilmente, difícilmente, esporádicamente, etc.

Estos conocimientos teóricos son imprescindible para el que enseña acentuación en el primer ciclo de la escuela primaria. En este ciclo se sientan las bases desde el primer grado dándole especial atención como uno de los aspectos esenciales de la Lengua Española, se continúa ejercitando las reglas aprendidas y es en el tercer grado donde se introducen las reglas generales de acentuación.

Desde que los alumnos ingresan en primer grado, momento en que se inician en el aprendizaje de la lectura y la escritura, escuchan el término de tilde en el análisis de palabras tales como: mamá, papá, Mimí, Teté y en oraciones como: Mamá pela la papa.

Desde las primeras páginas del Libro de Texto ¡A leer! aparecen actividades que favorecen el análisis de la acentuación sin mencionar regla alguna, es decir, de forma práctica, por ejemplo en la hoja 32 se aprecia el siguiente ejercicio:

**á** mamá mama

**a** papá papa

Los pequeños estudiantes, con ayuda del maestro, arriban a la conclusión que la tilde puede influir en el significado de las palabras. Poniéndose de manifiesto los rasgos pertinentes prosódicos, pues la diferencia se produce por el acento de intensidad colocado en sílabas diferentes.

En los programas de los dos primeros grados de la escuela primaria se trabajan contenidos ortográficos que constituyen las condiciones previas para el estudio de la acentuación en tercer grado, estos son: la división de palabras en sílabas, la

distinción de la sílaba acentuada y el reconocimiento de la última, penúltima y antepenúltima sílaba.

Las palabras seleccionadas, primero, tendrán hasta tres sílabas, no contendrán diptongos, ni hiatos, posteriormente serán polisílabas con presencia de diptongo y sin él y con hiato. Todo este trabajo se realizará de manera práctica.

El programa de estudio de tercer grado presenta, en orden escalonado, el estudio de las reglas de acentuación.; es decir en el primer período se ejercitan los contenidos mencionados con anterioridad que servirán para asegurar el nivel de partida y se reconocerán las palabras agudas; en el segundo período reconocerán las llanas, sin tilde y con tilde que no presenten hiatos, pues en este grado no se estudia; en el tercero las esdrújulas que no presenten hiatos; el último período se utilizará para la ejercitación de todas ellas.

Se sabe que inmediatamente que los alumnos sepan las normas generales, es decir, las reglas de acentuación no acentuarán mejor porque cuando estos escriben no tienen tiempo para detenerse en cada palabra, ver si es aguda, llana o esdrújula, ver en qué terminan, y por último recordar qué dice la regla para cada caso. Sólo cuando después de numerosos ejercicios de fijación, la acentuación queda automatizada, en realidad cuando la regla ya no sirve, es cuando se tiene la ilusión de que ha sido plenamente asimilada.

Estos conocimientos, debidamente abordados permitirán el desarrollo de las siguientes habilidades:

- Pronunciación correcta de las palabras.
- División en sílabas: palabras sin dificultades; palabras con dificultades (con combinaciones vocálicas, con x y h).
- Reconocimiento de la sílaba acentuada en cada palabra.
- Determinación del lugar que ocupa la sílaba tónica en la palabra.
- Clasificación de las palabras según la posición de la sílaba tónica.



- Reconocimiento de agrupaciones vocálicas, palabras de acentuación diacrítica y compuestos.
- Reconocimiento de la última letra de las palabras.
- Lectura de las palabras prescindiendo de la tilde que pudieran tener o no en su escritura correcta.
- Decisión acerca de la necesidad de la presencia o no de la tilde en cada palabra.

Otro aspecto esencial a tener en cuenta es conocer las características del momento del desarrollo en que se encuentran los alumnos. Comienzan en tercer grado a consolidar aspectos importantes de su desarrollo, como es lo relacionado con el carácter voluntario y consciente de sus procesos psíquicos, cuyo paso gradual se inició en el momento anterior y debe consolidarse en este.

Entre los logros importantes se encuentran continuar con las formas de organización y dirección de una actividad de aprendizaje reflexivo sobre la base de los requerimientos señalados para los grados iniciales. Es posible lograr ya al terminar el grado, niveles superiores en el desarrollo del control valorativo del alumno de su actividad de aprendizaje.

Los aspectos relativos al análisis reflexivo y la flexibilidad como cualidades que van desarrollándose en el pensamiento, tiene en este momento mayores potencialidades para ese desarrollo, de ahí la necesidad de que el maestro, al dirigir el proceso no se anticipe a los razonamientos del alumno y de posibilidades al análisis reflexivo de errores de ejercicios sin solución de diferentes alternativas de solución, que constituyen vías importantes para el desarrollo del pensamiento.

La memoria comienza a adquirir un carácter voluntario de fijación intencionada aumentando la posibilidad de fijar de forma más rápida y con mayor volumen de retención por lo que hace necesaria que las acciones pedagógicas vayan dirigidas a apoyarse en medios auxiliares, modelos, entre otros, que le permitan memorizar, establecer relaciones de forma que promuevan la retención lógica y no mecánica.

Respecto a la atención en estas edades aumenta la capacidad de concentración, por lo que el maestro debe tener en cuenta ofrecer al alumno tareas de aprendizaje que despierten su interés y que contribuyan a desarrollar una actitud consciente sobre la base de la utilidad de los conocimientos que van adquiriendo.

Se deben crear las condiciones para que el alumno trabaje solo, debe lograrse que el alumno cada vez muestre mayor independencia al ejecutar los ejercicios y tareas de aprendizaje en la clase. Cuando se le da al alumno su lugar protagónico en cuanto a las acciones a realizar en ella, se produce un desarrollo superior en su ejecutividad y en sus procesos cognitivos e interés por el estudio. El maestro deberá proceder al desarrollo de los procesos del pensamiento como el análisis, la síntesis, la abstracción y la generalización, mediante un conjunto de acciones que organizará como la observación, la descripción, la comparación, la clasificación, los que deben favorecer la formación de nociones y representaciones primarias sobre los objetos y fenómenos que adquieren significado y sentido personal.

En este capítulo se han realizado algunas consideraciones y reflexiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía. Se abordaron algunas consideraciones sobre el proceso de formación y desarrollo de habilidades, así como el tratamiento metodológico a la acentuación en el tercer grado de la escuela primaria.

## **CAPÍTULO II. PROPUESTA DE TAREAS DOCENTES DIRIGIDAS AL DESARROLLO DE HABILIDADES ORTOGRÁFICAS PARA LA ACENTUACIÓN EN ESCOLARES DE TERCER GRADO. DESCRIPCIÓN DE LA APLICACIÓN DEL PRE-EXPERIMENTO PEDAGÓGICO.**

Este capítulo se dedicó primeramente a la aplicación del diagnóstico inicial donde se determinaron las potencialidades y debilidades que presentan los escolares implicados en la muestra en relación al desarrollo de habilidades ortográficas para la acentuación, así como el comportamiento de las dimensiones asumidas en la variable operacional desde la concepción de un proceso de enseñanza-aprendizaje

desarrollador. A partir de determinar sus necesidades al respecto, se aplicaron las tareas docentes, para lo cual se consideraron los criterios de diferentes autores, particularmente los expuestos por el grupo de investigadores del ICCP y que sustentan el Modelo de escuela primaria. Para evaluar la efectividad de la propuesta se aplicó el diagnóstico final que evidenció los cambios producidos en la muestra tanto en lo cognitivo como en lo reflexivo-regulador y en lo afectivo-motivacional.

## **2.1 Diagnóstico inicial.**

Con el propósito de responder a las preguntas científicas planteadas en esta investigación, se diseñó y aplicó un estudio diagnóstico sobre el estado actual en que se encuentra el desarrollo de habilidades ortográficas para la acentuación en escolares de tercer grado de la escuela primaria Noel Sancho.

Para la evaluación cuantitativa y cualitativa de los indicadores declarados en cada dimensión de la variable operacional, se empleó una escala valorativa que comprende las categorías de de bien (B), regular (R) y mal (M) que permitió medir los cambios producidos antes y después de la instrumentación de las tareas de docentes. En el anexo 1 aparecen los criterios para la evaluación integral de los escolares en los indicadores, dimensiones y en la variable. A cada sujeto de investigación se le asignó un número que no se corresponde con su número en el Registro de Asistencia y Evaluación con la intención de evitar inconformidades y lograr mayor confiabilidad en los resultados obtenidos.

Para el desarrollo exploratorio de la misma se utilizaron como métodos empíricos el análisis de documentos (Anexo 2), la prueba pedagógica (Anexo 3) y la observación a los alumnos durante las clases de Lengua Española (Anexo 4) a partir de los instrumentos elaborados por la autora de este trabajo.

A continuación aparece una descripción de los principales resultados obtenidos y la evaluación de los indicadores declarados para cada dimensión y la evaluación integral de cada sujeto en la variable operacional.

El análisis de documentos se realizó con el objetivo de obtener información en relación a las orientaciones emitidas para trabajar la acentuación en tercer grado y las posibilidades que ofrecen para su desarrollo en la escuela primaria, lo que a su

vez posibilitó elaborar la prueba pedagógica y la guía de observación al desempeño de los escolares.

En el Modelo de escuela primaria se precisa objetivo referido a la expresión escrita insistiéndose en el ajuste a las reglas ortográficas estudiadas hasta y en el grado. Asimismo en el programa de Lengua Española se plantea un objetivo dirigido al reconocimiento y escritura correcta de palabras agudas, llanas y esdrújulas.

En las orientaciones metodológicas se orientan en las páginas de la 40 a la 44 recomendaciones al maestro en relación a los métodos y procedimientos a emplear para el tratamiento a la ortografía, pero sin especificar en ninguna regla en especial.

Por otro lado en el libro de texto se proponen un total de 58 ejercicios relacionados con la acentuación. En este sentido aparecen de los capítulos 2 al 4; 16 ejercicios para consolidar la división de palabras en sílabas, el reconocimiento de la sílaba acentuada y el lugar que ocupa en la palabra, aunque se presentan de manera formal prevaleciendo el nivel reproductivo. A partir del capítulo 5 se introduce la regla de las palabras agudas, pero con muy pocos ejemplos y en este mismo capítulo solo se proponen 3 ejercicios para la ejercitación de este tipo de palabra. En los capítulos 6; 7 y 8 aparecen 7 ejercicios que posibilitan la ejercitación de las palabras agudas, aunque también de manera formal.

Las palabras llanas se introducen en el capítulo 9, también a partir de muy pocos ejemplos. En los capítulos del 10 al 12 se proponen 5 actividades dentro de los ejercicios para reafirmar las palabras agudas y llanas. Por su parte las esdrújulas se introducen en el capítulo 13 a partir de dos palabras. En el resto de los capítulos se proponen varios ejercicios para ejercitar, principalmente el reconocimiento, de las palabras agudas, llanas y esdrújulas.

Como se aprecia en el libro de texto de Español de tercer grado no aparecen con la suficiencia ni la variedad requerida todos los ejercicios posibles que favorezcan el desarrollo de habilidades de acentuación en los alumnos de este grado, por lo que el maestro debe buscar, en correspondencia con sus posibilidades,

experiencia y diagnóstico del grupo, otras alternativas que contribuyan al logro del objetivo propuesto para este contenido en el programa del grado.

Con la aplicación y valoración de los resultados de la prueba pedagógica y la observación a los alumnos durante la clase, se procedió a evaluar los indicadores declarados en cada dimensión de la variable operacional.

La evaluación de la dimensión cognitiva y sus respectivos indicadores se realizó a partir de la aplicación del aprueba pedagógica, lo que permitió evaluar además, a cada sujeto de manera integral en esta dimensión.

En el indicador 1.1 se midió el reconocimiento de la sílaba tónica. En él se constató que solo tres alumnos (15%) alcanzaron la categoría de B al reconocer la sílaba tónica en todas las palabras dadas a partir de su división en sílabas de manera correcta. Hubo seis sujetos (30%) que cometieron imprecisiones en el reconocimiento de la sílaba tónica cuando no tenían tilde, aunque sí dividieron correctamente todas las palabras en sílabas. Estos fueron evaluados de R. El resto de la muestra, o sea, el 55% (11 alumnos) se evaluó de M al reconocer la sílaba tónica cuando esta tiene tilde, además cometieron errores en la división de algunas palabras, sobre todo con diptongo.

El reconocimiento del lugar que ocupa la sílaba tónica en la palabra se evaluó en el indicador 1.2, en el que el 15% de los alumnos (tres) obtuvieron la categoría de B ya que respondieron de manera correcta el ejercicio dirigido a este aspecto. Aunque reconocieron el lugar que ocupa la sílaba tónica en la palabra, en ocasiones necesitaron ayuda para su pronunciación, el 25% de los sujetos de la muestra (cinco). El resto fue evaluado de M al confundir el lugar que ocupa la sílaba tónica en la palabra al cometer errores en su pronunciación, división en sílaba y reconocimiento de la sílaba acentuada. Estos representan 60% del total de alumnos.

Por su parte el indicador 1.3 estaba dirigido a medir la clasificación de las palabras por su acentuación. En este indicador solamente dos alumnos fueron capaces de hacerlo correctamente para un 10% en la categoría de B; cinco clasifican las esdrújulas y agudas con tilde, no así las llanas sin tilde para un 25% con categoría

de R y 13 las clasifican solamente cuando tienen tilde para un 65% evaluado de M.

Al escribir al dictado el texto seleccionado, solo dos alumnos no cometieron errores de acentuación lo que representa un 10% de la muestra con categoría de B en el indicador 1.3 donde se evaluó la aplicación de las reglas de acentuación; cuatro tildaron las agudas y las esdrújulas representando un 20% con evaluación de R y 14 tildan solamente las esdrújulas y algunas agudas para un 70% en la categoría de M.

Nótese en la evaluación de los indicadores de esta dimensión que a medida que aumenta el nivel de exigencia de un indicador con respecto al anterior, disminuye la cantidad de sujetos evaluados con categorías de B o R y aumenta la cantidad de evaluados de M. Esto indica que al no tener desarrolladas la habilidad para reconocer la sílaba tónica en la palabra, no pueden reconocer el lugar que esta ocupa en la palabra y por tanto le es imposible clasificar las palabras y aplicar correctamente las reglas de acentuación establecidas.

En la evaluación de la dimensión cognitiva la distribución de frecuencia deja ver a tres alumnos (15%) evaluados de B; cinco (25%) evaluados de R y con categoría de M a 12 sujetos (60%).

En la observación realizada (Anexo 4) se constató en relación al indicador 2.1 referido al análisis de las condiciones de la tarea que realizan los alumnos, que solamente siete sujetos (35%) analizan la tarea propuesta lo que les posibilita responder a las exigencias planteadas. Estos escolares se evalúan de B en este indicador. Del resto de los sujetos, el 20% no siempre se implica en el análisis de la tarea planteada. Estos obtienen categoría de R y el 45% (nueve) manifiestan tendencia a la ejecución, lo que les impide ajustarse a las condiciones de la tarea y por ende proceden, muchas veces, de forma incorrecta.

En cuanto al indicador 2.2 referido al autocontrol del trabajo realizado, se constata que solo el 35% de los sujetos logran autocontrolar su trabajo a partir de analizar qué condiciones les exige la tarea planteada, por lo que se evalúan de B. El resto, o sea, el 65% evidencian limitaciones para autocontrolar la tarea realizada ya que

no siempre analizan previamente las condiciones a cumplir, lo que deja ver que si el alumno no analiza cómo proceder y qué exigencia debe cumplir en determinadas tareas, no logra un autocontrol efectivo, aunque se le dé el modelo como instrumento que facilita el autocontrol. De ahí que cuatro alumnos (20%) se evalúen de R y nueve (45%), de M.

Los resultados alcanzados en la dimensión 2 evidencian que si los alumnos no se implican en el análisis de las condiciones de la tarea como parte de la orientación, no logran realizar un control acertado del trabajo realizado. En esta dimensión hubo siete sujetos (35%) evaluados de B, cuatro (20%) de R y nueve (45%) de M. Debe hacerse notar que en la categoría de B coinciden con la dimensión 1 los sujetos identificados con los números 4; 7 y 12.

Constituye condición indispensable en el nivel de desarrollo alcanzado en determinada habilidad, el componente afectivo-motivacional. Esta dimensión fue considerada en la evaluación del estado en que se expresa el nivel alcanzado por los alumnos en el desarrollo de habilidades para la acentuación. Para su evaluación se tuvo en cuenta la información aportada por la guía de observación.

Dentro de esta dimensión se evaluó el indicador 3.1 referido a la disposición para realizar las tareas propuestas. Se constató que de los 20 alumnos, solamente el 35% muestran disposición para cumplir las tareas que se le proponen dentro de la asignatura Lengua Española en relación al trabajo con la ortografía y específicamente con la acentuación al comprender la importancia de este y su aplicación en la vida práctica. Todos ellos fueron evaluados de B. Del resto de los sujetos hay cuatro (20%) que a veces muestran disposición para realizar tareas vinculadas a este contenido y nueve (45%) no se manifiestan interesados por las tareas dedicadas a la acentuación, sobre todo cuando tiene que producir textos. Estos resultados coinciden con lo evidenciado en la dimensión que evalúa la esfera reflexiva-reguladora.

Los resultados alcanzados en el indicador 3.2 referido a la satisfacción que expresan por el cumplimiento de la tarea propuesta son similares a los alcanzados en el 3.1 lo que constituye una prueba fehaciente de que la motivación que un

individuo exprese en la realización de determinada tarea, es el determinante en el grado de satisfacción que exprese por su ejecución. Esto permite una evaluación para la dimensión 3 coincidente con la de los indicadores.

A partir de la evaluación de cada dimensión favoreció la evaluación integral de cada sujeto de investigación en la variable operacional. La distribución de frecuencias deja ver a tres escolares (15%) en la categoría de B, seis (30%) de R y 11 (55%) de M. Estos resultados aparecen en la tabla del anexo 6.

La evaluación de los sujetos en el diagnóstico inicial posibilitó determinar el nivel en que se encuentra el desarrollo de habilidades para la acentuación en los escolares implicados en la muestra. Se destacan insuficiencias para el reconocimiento de la sílaba tónica y el lugar que ocupa en la palabra y dificultades para clasificar las palabras por su acentuación, lo que provoca por tanto, la no aplicación de las reglas establecidas al respecto. Estas causas, están asociadas en ocasiones a la falta de interés por las clases de Lengua Española.

A pesar de estas debilidades se aprecian potencialidades que favorecen la aplicación de tareas docentes en este sentido: comprensión de las limitaciones que presentan, satisfacción por el trabajo cooperado y dominio de la división de palabras en sílabas cuando no tienen diptongo o hiato.

## **2.2. Fundamentación y propuesta de las tareas docentes dirigidas al desarrollo de habilidades ortográficas para la acentuación.**

Para la fundamentación de las tareas docentes propuestas, esta autora, considera necesario referir algunos sustentos teóricos que permiten adoptar la posición que se asume en su concepción.

En primer lugar, es oportuno reiterar, de manera precisa la base teórico-metodológica que sustenta las concepciones actuales en que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en Cuba y específicamente en la Educación Primaria.

El proceso de enseñanza-aprendizaje tiene procesos íntimamente relacionados que se producen en un mismo momento y lugar. Este ha sido históricamente



caracterizado de formas diferentes, que van desde su identificación como proceso de enseñanza, con un marcado acento en el papel central del maestro como transmisor de conocimientos hasta las concepciones más actuales en las que se concibe el proceso de enseñanza aprendizaje como un todo integrado, en el que se pone de relieve el papel protagónico del alumno. En este último enfoque se revela como característica determinante la integración de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y lo educativo, como requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales.

Del proceso de enseñanza -aprendizaje se destacarán sus principales elementos, los cuales deben ser considerados por el maestro en las condiciones de un proceso desarrollador:

- a) La orientación o motivación
- b) La ejecución de las acciones de aprendizaje.
- c) El control al resultado de las acciones ejecutadas.

La orientación se apreciará en las actividades iniciales que se realizan con el fin de que los escolares sientan deseos de aprender lo nuevo o de trabajar lo ya conocido para profundizar más en lo que han conocido, en ocasiones, estas actividades iniciales de motivación están vinculadas con el proceso de orientación de lo nuevo que se va a aprender en la clase, por lo que no es necesario, que se presenten en forma aisladas esas actividades propiamente de motivación. Se apreciará también en todo el desarrollo de la clase, lo que estará relacionado con el tipo de actividades que se proponen, su carácter instructivo y educativo pero, a la vez, amenas e interesantes para el niño.

Un aspecto muy importante dentro de la motivación, es que en el desarrollo de la clase lo que se haga tenga significación para el niño, que lo comprenda y pueda valorar la importancia de lo que se está haciendo para la vida práctica y su propio desarrollo.

Esta condición debe ser comprobada por el docente antes de que los escolares comiencen la actividad para evitar errores innecesarios, aunque también del error se aprende si el docente sabe utilizarlo como potenciación del aprendizaje.

También se pone de manifiesto la orientación cuando el maestro utiliza diferentes vías que propicia que los alumnos se ubiquen e implique en el análisis de las condiciones de las tareas y en los procedimientos de solución, utilizando técnicas como la lectura analítica y la modelación que le permitirá realizar con mayor profundidad el referido análisis. Así mismo, se manifiesta la orientación cuando el maestro, en el proceso inicial de búsqueda de ideas para resolver una tarea dada, propicia que los alumnos tanteen diferentes vías de solución en lo que hacen, favoreciendo con ello la formación del hábito de controlar mejor sus resultados mediante el análisis de otras formas de realizar la actividad, así como contribuyendo al desarrollo de un pensamiento flexible.

La ejecución establece una relación directa con la etapa de orientación haciendo corresponder las acciones que realizan los niños. Esto significa que no pueden ser etapas desconectadas, pues de ser así la orientación dejaría de tener sentido para el niño y carecería de valor pedagógico. Por otra parte si la orientación fue afectiva, el proceso de ejecución se puede lograr con una mayor independencia por parte de los alumnos, los que no requerirían de tantas orientaciones por parte del maestro para ejecutar sus tareas.

Las posibilidades que el maestro ofrece para que tengan una implicación consciente y participativa en los diferentes momentos de la actividad dentro de la clase, se pone de manifiesto, entonces, desde la etapa de orientación cuando propicia tareas con diferentes tipos de órdenes y complejidad, así como otras donde se combinen las actividades colectivas, por equipos, con las individuales, así como cuando organiza esas tareas de aprendizaje atendiendo a la zona de desarrollo próximo de los niños.

El control y autocontrol son aspectos muy importantes en el proceso de la clase, es el control que se ejerce a las acciones de aprendizaje que se va produciendo en los niños.

Esta es una actividad que se hace durante todo el proceso de la clase y no solo al final, por lo que irá teniendo en cuenta las formas que aquí se indican desde la etapa de orientación.

Es necesario también que se tenga en cuenta que el control es plena responsabilidad del docente, por lo que aunque se puede valer de otros alumnos aventajados o crear formas de autocontrol o control por equipos, no puede delegar completamente en ellos.

Un control es adecuado cuando permite al maestro conocer cuáles son los errores más frecuentes que se cometen en cada momento de la clase y en qué aspectos hay mejores resultados, cuándo sabe también, con precisión, cuáles son los logros y dificultades y en qué alumnos se dan.

El control en la mayoría de los casos se realiza de forma incorrecta pues se va medir los resultados solamente y no se controla el proceso en los diferentes momentos, que es en definitiva la acción que brinda la posibilidad de ir rediseñando las estrategias de enseñanza- aprendizaje.

En estas acciones que realiza el maestro para propiciar acciones de control en los niños, se tendrán en cuenta aquellas que propicien la realización que propicien actividades de control valoración individuales y colectivas, ofreciendo las vías para que las realice y exigiendo el uso de ellas suponiendo que ya sean conocidas con anterioridad.

Una enseñanza y un aprendizaje que tenga en cuenta su efecto en el desarrollo escolar, permitirá formar una nueva generación de hombres que contribuya a la transformación creadora del mundo que necesita la humanidad a las puertas del siglo XXI, que sean más sabios no sólo porque tengan más conocimientos, sino también porque amen y respeten a sus semejantes, a su lengua materna, protejan su entorno y transformen la naturaleza de manera creadora.

Bajo estos criterios se concibió la propuesta de tareas docentes, considerando además que estas son “aquellas actividades que se conciben realizar por el alumno en la clase y fuera de esta, vinculadas a la búsqueda y adquisición de los conocimientos y al desarrollo de habilidades”. (Rico Montero, P. 2008:17)

Para que sean verdaderamente efectivas, las tareas deben cumplir determinadas exigencias (Ministerio de Educación, 2004:4-5) como:

- Incluir ejercicios variados tanto en la forma como en el contenido.
- Presentar ejercicios en una dirección del pensamiento y dirección opuesta (intercambiar entre los objetivos dados y buscados, utilizar las relaciones entre sus dos direcciones).
- Plantear ejercicios con solución única, con varias soluciones o sin ninguna solución.
- Plantear ejercicios con condiciones excesivas o donde falten condiciones para que sea el propio alumno que decida las que necesita para la solución o bien desechando las sobrantes o solucionando las que le faltan.
- Plantear tareas que exijan que los alumnos creen de forma independiente sus propios ejercicios.

La transformación que se exige en la escuela cubana actual demanda organización y exigencia de la actividad y las tareas docentes que concibe el maestro, de ahí la necesidad que el desarrollo de independencia y participación del alumno sean esenciales en el momento de conseguirlas y planificarlas, así como en otras etapas del proceso de enseñanza - aprendizaje como en la ejecución y control.

La autora de esta investigación, coincide con los pedagogos que destacan la importancia de las tareas docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre ellos, Rico (2004). Además considera otras exigencias de las tareas que propician un aprendizaje desarrollador (Rico y otros, 2004) en correspondencia con el objetivo propuesto en la investigación:

1. Que tengan en cuenta el diagnóstico integral con carácter dinámico.
2. Deben contener situaciones que expresen logros de la Revolución y propicien el desarrollo de sentimientos y convicciones.

3. La forma de presentación debe propiciar la búsqueda reflexiva de la información para que argumenten su razonamiento.
4. Que posibiliten establecer vínculos interdisciplinarios.
5. Que admitan transformaciones para obtener otras con mayores exigencias.
6. Que sean motivantes, que despierten en el alumno la actitud de conocer.

En correspondencia con la variable operacional que se procura transformar, se consideraron otras exigencias metodológicas de la tarea docente, relativas a su carácter diferenciado, suficiente y variado que sintetizan las exigencias referidas con anterioridad, las que se comentan a continuación:

- El carácter suficiente está dado en el hecho de que se asegura la ejercitación necesaria del alumno para la adquisición de la habilidad, para la formación del concepto o para la aplicación.
- El carácter variado está dado por las propias exigencias en la concepción de la tarea. Es decir, que se presenten los diferentes niveles de complejidad, crecientes, en su concepción de forma que se exija al alumno el esfuerzo intelectual que estimule su desarrollo, una mejor asimilación y la utilización del conocimiento.
- El carácter diferenciado comprende que en la concepción de la tarea, se atiendan las diferencias individuales de los alumnos, sus potencialidades, intereses, motivos.

Las tareas docentes fueron aplicadas durante el cuarto período del curso dentro de las clases de Lengua Española dedicadas a la acentuación y en otras de repaso de contenidos dados.

## **Tarea 1**

**Tema:** ¿Cuántas sílabas hay?

**Objetivo:** Reconocer la cantidad de sílabas en palabras que aparecen en un texto.

**Método:** Trabajo independiente.

**Medios:** Libro de Texto de tercer grado y libreta.

**Actividad:** Lee en silencio el siguiente párrafo.

Aquella mañana me levanté muy temprano. Desayuné como siempre. Revisé mi maleta y mis libros. Salí para la escuela. Allí me esperaba mi maestro.

a) Haz un listado, utilizando algunas de las palabras del texto anterior, agrupándolas por cantidad de sílabas. Pronúncialas bien antes de proceder a hacer la lista.

b) Enlaza según corresponda la columna **A** con la **B**. Puedes compartir tus ideas con el compañero de mesa.

<b>A</b>	<b>B</b>
1. Palabras con una sílaba son:	bisílabas
2. Palabras con dos sílabas son:	monosílabas
3. Palabras con tres sílabas son:	polisílabas
4. Palabras con más de tres sílabas son:	trisílabas

Control: Se revisa de forma colectiva en la pizarra.

## **Tarea 2**

**Tema:** Nombro las sílabas.

**Objetivo:** Reconocer las sílabas en vocablos dados.

**Método:** Oral.

**Medios:** Pizarra y libreta.

**Actividad:** Lee atentamente las siguientes oraciones.

- En las vacaciones fui con mis **padres** a **visitar** a mis abuelos.
- Mi **escuela** está ubicada en **Fontanar**.
- La **maestra Lázara** quiere mucho a los niños y niñas.

a) Divide en sílaba las palabras destacadas.

b) Observa las siguientes sílabas: **-dres, -tar, -la, -nar, -tra, -ra** corresponden a la \_\_\_\_\_ sílaba de cada palabra dividida.

c) Observa las siguientes sílabas: **-pa, -si, -cue, -ta, -es, -za** pertenecen a la \_\_\_\_\_ sílaba de cada palabra.

d) Observa las siguientes sílabas: **vi, es, Fon, ma, Lá** corresponden a la \_\_\_\_\_ sílaba de cada palabra.

Control: Se entrega tarjetas con las respuestas correctas para la autorrevisión.

### Tarea 3

**Tema:** Las sílabas.

**Objetivo:** Reconocer las sílabas atendiendo a sus características en palabras dadas.

**Método:** Trabajo independiente.

**Medios:** Libreta y diccionario.

**Actividad:** Copia en tu libreta el siguiente texto.

El mar formaba una bahía y a ella se dirigió la sirena con el náufrago. Lo depositó en la playa y tuvo cuidado de que su cabeza quedase bañada por la luz del sol.

Completa el siguiente cuadro con las palabras subrayadas. Fíjate en el ejemplo que aparece.

Palabras subrayadas	División en sílabas	Por el número de sílaba es:	Sílaba acentuada	Lugar de la sílaba acentuada
dirigió	di-ri-gió	trisílaba	gió	última

a) Busca en el diccionario el significado de la palabra náufrago

b) Utilízala en una oración exclamativa.

Control: Se revisa de forma colectiva en la pizarra.

#### **Tarea 4**

**Tema:** Reconociendo las palabras agudas.

**Objetivo:** Reconocer y emplear palabras agudas en un texto.

**Método:** Trabajo independiente.

**Medios:** Cartel con el texto y libreta.

**Actividad:** Lee la siguiente estrofa de una obra muy conocida por ti.

Fueron las dos al jardín

Por la calle del laurel:

La madre cogió un clavel

Y Pilar cogió un jazmín.

a) ¿Quién la escribió? \_\_\_\_\_

b) ¿A cuál obra pertenece? \_\_\_\_\_

c) Extrae del texto:

- una palabra aguda que sea sustantivo propio \_\_\_\_\_

- una palabra aguda que tenga diptongo en la penúltima sílaba \_\_\_\_\_

- una palabra aguda con tilde que sea un sustantivo común \_\_\_\_\_

d) Crea una linda oración ampliada relacionada con el texto donde utilices al menos dos palabras agudas. Subráyalas.

Control: Los incisos a y b se revisan de manera colectiva y el c de manera individual por la maestra.

#### **Tarea 5**

**Tema:** Las palabras agudas acentuadas.



**Objetivo:** Reconocer y emplear las palabras agudas con tilde en una sopa de letras.

**Método:** Trabajo independiente.

**Medios:** Hoja impresa con sopa de letras y libreta.

**Actividad:** Extrae de la siguiente sopa de letras 4 palabras agudas con tilde. Debes buscar de forma horizontal, vertical y diagonal.

c	x	a	e	n	f	e	r	m	ó
a	h	l	n	é	s	c	h	e	k
f	i	l	a	ó	r	e	l	o	J
é	t	i	s	a	n	t	l	i	s

- 
- ¿Por qué llevan tilde las palabras extraídas?
  - Utiliza el menos dos de ellas en una linda oración.
  - Díctale a tu compañero la oración anterior. Comprueba su ortografía.

Control: Para controlar el resultado de la sopa de palabras se entrega a cada dúo de alumnos el modelo para que se autorrevise. Los demás incisos se revisan de manera colectiva aplicando el análisis reflexivo en correspondencia con los posibles errores a cometer.

## Tarea 6

**Tema:** Las palabras agudas sin tilde.

**Objetivo:** Reconocer las palabras agudas sin tilde en una curiosidad.

**Método:** Trabajo independiente.

**Medios:** Libro de Texto y libreta.

**Actividad:** Lee con mucha atención la siguiente curiosidad de América que aparece en tu libro de texto en la pág. 61

¿Sabías tú que Brasil es uno de los países más grandes de América Latina?

En Brasil se habla el idioma portugués, no el español que sí se habla en Cuba, Nicaragua, México y otros países.

- a) Recordarás que recientemente se celebraron en Brasil los Juegos Panamericanos. ¿Qué lugar ocupó nuestro país al finalizar este evento deportivo?
- b) De las siguientes parejas de palabras circula aquellas que sean agudas sin tilde.

(Nicaragua-español) (Brasil-México) (Brasil-español) (Cuba-América)

- c) ¿Por qué no llevan tilde?

Control: Se entrega a cada pareja de alumnos, la respuesta correcta para que autorrevisen el trabajo realizado. A partir de la autorrevisión se valora de manera colectiva los principales errores cometidos, los cuales deben ser reconocidos por los propios alumnos.

## **Tarea 7**

**Tema:** Identifico las palabras agudas con tilde.

**Objetivo:** Identificar las palabras agudas con tilde a través de un dictado selectivo.

**Método:** Dictado selectivo.

**Medio:** Libreta.

**Actividad:** La maestra explicará la metodología para este tipo de dictado. Pedirá a los alumnos que sólo copien las palabras agudas con tilde que aparecerán en el párrafo que leerá a continuación (lectura total, dictado de acuerdo con las unidades de sentido y lectura para su verificación).

Texto a dictar.

Martí, durante su triste destierro, visitaba la casa de su amigo Benjamín Guerra. Allí descubrió el cariño familiar que tanto necesitaba. Cierta día la suegra de Benjamín enfermó y Martí no se alejó de su lado. La cuidó como a una madre.

- a) Ordena alfabéticamente atendiendo a la primera y segunda letras las palabras extraídas del dictado. Comprueba su escritura.

Control: La revisión se realiza de manera colectiva en el pizarrón valorando las principales dificultades presentadas y las causas que en ellas incidieron. Los alumnos expresan por qué fue el error cometido.

### Tarea 8

**Tema:** Completo acróstico.

**Objetivo:** Identificar a través del llenado de un acróstico vocablos agudos sin tilde.

**Método:** Trabajo independiente.

**Medios:** Hoja con acróstico y libreta.

**Actividad:** Llena el crucigrama guiándote por los números que aparecen a la izquierda. Cuando termines colorea los cuadraditos que contienen las sílabas que se pronuncia con más fuerza en cada palabra.

1	H							
2	H							
3	LI							
4	P							
5	R							
6	A							

- 1.-Lugar donde ingresan a los enfermos.
  - 2.- Lugar donde se hospedan los turistas.
  - 3.- Antónimo de reír.
  - 4.- Dulce de harina y manteca que se rellena con mermelada de frutas, pueden ser redondos y cuadrados.
  - 5.- Aparato que sirve para medir el tiempo.
  - 6.- Uno de los colores de nuestra bandera.
- a) Encierra dentro de un rectángulo la respuesta correcta.

Todas las palabras que aparecen en el crucigrama son:

\_\_\_ Agudas con tilde

\_\_\_ Monosílabos

\_\_\_ Agudas sin tilde

\_\_\_ Sustantivos propios y comunes.

b) Explica la respuesta marcada anteriormente.

Control: La revisión se realiza de manera colectiva.

### **Tarea 9**

**Tema:** Rectificación de errores.

**Objetivo:** Identificar, a través de un texto incorrecto, las palabras agudas al colocar las tildes en los casos necesarios.

**Método:** Cacografía.

**Medio:** Libreta.

**Actividad:** Lee el siguiente texto en él aparecen palabras que no tienen colocadas las tildes. Copia el mismo rectificando sus errores.

Yo soy el zapatero remendon.

Si a fuerza de jugar con el balon

Se te salto la suela del zapato,

Yo te lo arreglare bien y barato.

a) Escribe si son **V** o **F** las siguientes afirmaciones: en el texto hay

\_\_\_ Cuatro palabras agudas con tilde

\_\_\_ Ninguna palabra aguda sin tilde

\_\_\_ Una palabra aguda sin tilde

\_\_\_ Cinco palabras agudas

Control: Esta actividad se evalúa de manera individual por ser la última del trabajo con las palabras agudas.

### **Tarea 10**

**Tema:** Reconocimiento de palabras llanas sin tilde.

**Objetivo:** Reconocer palabras llanas sin tilde en una adivinanza.

**Método:** Trabajo independiente.

**Medio:** Libreta.

**Actividad:** Lee el siguiente texto.

Una figura sin pies  
Viajaba, andaba y saltaba;  
Andaba de mano en mano  
Y nunca estaba parada.  
¿Qué es? \_\_\_\_\_

- a) El texto leído es: un aviso, una adivinanza, una instrucción, un párrafo.
- b) Responde la pregunta que aparece al final del texto leído.
- c) Extrae palabras del texto que cumplan con las siguientes características: que sean llanas y no lleven tilde.
- d) Completa.

No llevan tilde porque: \_\_\_\_\_.

Control: Se efectúa de manera colectiva donde los alumnos intercambian acerca de los errores cometidos.

### **Tarea 11**

**Tema:** Reconocimiento de palabras llanas con tilde.

**Objetivo:** Reconocer palabras llanas con tilde en oraciones.

**Método:** Trabajo independiente.

**Medio:** Libreta.

**Actividad:** Completa las siguientes oraciones con palabras llanas con tilde que aparecen en el recuadro.

- Aníbal vio el \_\_\_\_\_ desde lo alto de un \_\_\_\_\_.

- No resultó ni \_\_\_\_\_ ni \_\_\_\_\_ la realización del ejercicio de Matemática.

- Alejandro el \_\_\_\_\_ de la habitación 8 toma el café sin \_\_\_\_\_.

azúcar, crema, fácil, huéspedes, difíciles, fáciles, árbol, túneles, difícil, árboles,
--

a) Marca con una cruz. Todas las palabras que utilizaste para completar las oraciones llevan la fuerza de la pronunciación en:

\_\_\_\_ Última sílaba

\_\_\_\_ Antepenúltima sílaba

\_\_\_\_ Penúltima sílaba

\_\_\_\_ Primera sílaba.

b) Subraya la respuesta correcta.

El único sustantivo propio llano con tilde que aparece en las oraciones es: Alejandro, ejercicio, Matemática, Aníbal.

c) Completa.

Las palabras que utilizaste en el completamiento de oraciones se acentúan porque: \_\_\_\_\_.

Control: Se efectúa de manera colectiva donde los alumnos intercambian acerca de los errores cometidos.

## **Tarea 12**

**Tema:** Descubriendo palabras llanas.

**Objetivo:** Reconocer y emplear palabras llanas en textos.

**Método:** Oral.

**Medios:** Pizarra y diccionario.

**Actividad:** Lee con atención este texto y fíjate en todos los errores o disparates que encuentres.

Entré en un melonar  
Que estaba lleno de peras,  
Tiré una piedra a un árbol  
Y néctar cayó de las brevas.

Responde de forma oral:

a) ¿Cuáles son los errores o disparates encontrados en el texto leído? ¿Por qué lo consideras así?

b) ¿Qué significa brevas? Trabajo con el diccionario.

c) La primera palabra llana con tilde se encuentra en: 4. verso, 2. verso, 3. verso, 1. verso. Di una oración interrogativa con ella.

d) Lee los siguientes vocablos y circula aquellos que sean llanos:

entré, lleno, néctar, melonar, piedra, cayó, tiré, peras, brevas, de.

¿Por qué algunos llevan tilde y otros no?

Control: La revisión se realiza de manera colectiva en el pizarrón valorando las principales dificultades presentadas y las causas que en ellas incidieron. Los alumnos expresan por qué fue el error cometido.

### **Tarea 13**

**Tema:** Buscando agudas y llanas.

**Objetivo:** Identificar y utilizar términos agudos y llanos que aparecen en problemas matemáticos.

**Método:** Trabajo independiente.

**Medio:** Libreta.

**Actividad:** Lee detenidamente el siguiente problema matemático.

Durante el período vacacional los 99 alumnos de tercer grado participaron en las FAPI. Un grupo de 25 niños limpió el césped y el resto realizó una útil reparación a los libros. ¿Qué cantidad de pioneros repararon libros?

1.- Responde marcando con una cruz. La operación matemática que debes realizar es:

\_\_\_ suma \_\_\_ resta \_\_\_ multiplicación \_\_\_ división

- Resuelve el problema en casa.

2.- Completa la siguiente tabla con palabras que aparecen en el texto anterior.

Llanas		Agudas	
Con tilde	Sin tilde	Con tilde	Sin tilde

3.- Escoge palabras del cuadro anterior y escribe:

- Una oración enunciativa.
- Una oración interrogativa.
- Una oración exclamativa.

Control: La revisión se realiza de forma orla y colectiva, teniendo en cuenta la participación de los alumnos que más dificultades presentan de manera que se valore cuidadosamente las causas que provocan los errores.

#### **Tarea 14**

**Tema:** Verdadero o Falso.

**Objetivo:** Reconocer las características de la acentuación en vocablos.

**Método:** Trabajo independiente.

**Medio:** Libreta.



**Actividad:** Completa el siguiente cuadro marcando con una cruz en la casilla de verdadero o falso cada proposición.

<b>Proposición</b>	<b>V</b>	<b>F</b>
Fidel, sustantivo propio llano.		
héroe, palabra con tres sílabas.		
Cuba, sustantivo propio llano.		
pioneros, tiene diptongo en la última sílaba.		
mártir, palabra llana con tilde, bisílaba.		

a) Escoge al menos tres de las palabras anteriores y utilízalas en oraciones ampliadas. Fíjate en su escritura.

Control: La respuesta al cuadro se valora de manera individual colocando en la pizarra la respuesta correcta para que autocorrijan. Mientras el inciso a se controla colectivamente.

### **Tarea 15**

**Tema:** Interpreto esquemas.

**Objetivo:** Identificar palabras en un texto según esquemas dados.

**Método:** Trabajo independiente.

**Medio:** Libreta.

**Actividad:** Ahora vas a leer oraciones que están desordenadas. Ordénalas para formar un párrafo. Escríbelo.

- Estudiamos la vida del mártir Augusto César Sandino.
- Aprendemos a leer, escribir y calcular ejercicios.
- ¡Qué felices estamos todos!
- Mi escuela es especial para mí.

a) Extrae del párrafo formado palabras que se puedan escribir en los esquemas que aparecen a continuación. Sigue estas orientaciones.

- En cada línea va una sílaba.

- La sílaba acentuada se escribe sobre la raya destacada.

- Fíjate en el ejemplo fe li ces

1.- \_\_\_\_ \_\_\_\_ \_\_\_\_ 2.- \_\_\_\_ \_\_\_\_ 3.- \_\_\_\_ \_\_\_\_ \_\_\_\_

4.- \_\_\_\_ \_\_\_\_ \_\_\_\_ 5.- \_\_\_\_ \_\_\_\_ 6.- \_\_\_\_ \_\_\_\_

b) Completa.

- Las palabras representadas en los esquemas 1 y 5 son por su acentuación \_\_\_\_\_.

- Las palabras representadas en los esquemas 2, 3, 4 y 6 son por su acentuación \_\_\_\_\_.

Control: La revisión se realiza de manera colectiva.

## Tarea 16

**Tema:** Rectifico errores en textos.

**Objetivo:** Identificar, a través de un texto incorrecto, las palabras llanas al colocar las tildes en los casos necesarios.

**Método:** Cacografía.

**Medio:** Libreta

**Actividad:** Acentúa correctamente las palabras de este texto.

El sábado fui al bosque. Señalé el recorrido en un mapa con el lapiz que llevaba. Allí pude ver como pequeños animales subían a un viejo arbol de forma habil. Me di cuenta que yo, el huesped, los molestaba. Decidí abandonar aquel hermoso lugar guiándome por el mapa marcado.

a) Circula en el texto los artículos que acompañan al primer y último sustantivo que acentuaste.

b) Piensa en una linda oración que sirva de idea final para este párrafo pudiera empezar así:

Ese día...

Control: Esta actividad se revisa individualmente por la maestra.

### **Tarea 17**

**Tema:** Dicto a mi compañero.

**Objetivo:** Identificar las palabras agudas y llanas a través de un dictado por parejas.

**Método:** Dictado por parejas.

**Medio:** Libreta y hoja adicional con el texto a dictar.

**Actividad:** La maestra explicará la metodología para este tipo de dictado. Los alumnos que aparecen a la derecha empezarán a dictar a los que están a la izquierda, posteriormente se hará el proceso inverso. El dictado se hará por oraciones. Al final todos deben tener copiado el mismo texto. Se debe revisar por pareja.

Alumnos de la derecha dictará:

- 1- En la Isla de la Juventud...
- 2- El guerrillero herido...
- 3- Son de nácar...
- 4- El néctar de las flores...

Alumnos de la izquierda dictará:

- 1- ...hay mucho mármol.
- 2- ...está débil en el hospital.
- 3- ...los botones de mi pantalón.
- 4- ...es dulce como el azúcar.

a) Circula en la segunda y cuarta oración los artículos que acompañan a los sustantivos comunes que aparecen en ellas.

Control: La revisión se hará por parejas.

### **Tarea 18**

**Tema:** Reconociendo la antepenúltima sílaba.

**Objetivo:** Reconocer la antepenúltima sílaba en términos dados.

**Método:** Oral.

**Medio:** Tarjetas con palabras.

**Actividad:** La maestra presentará en tarjetas las siguientes palabras: *lámina, leopardo, carriola, jicotea, mamífero, almuerzo, ondear, petróleo, aula, rápido, fideo, cueva, médico, lámpara, después.*

a) Separa en una columna las palabras con diptongos y en otra columna las que presenten hiatos.

b) Coloca en otra columna las que no presenten diptongos ni hiatos. ¿Cuál es la sílaba acentuada en ellas? ¿Qué tienen en común todas ellas en esa sílaba?

c) ¿Cuál es la única palabra con hiato que tiene la antepenúltima sílaba acentuada?

d) ¿Qué tipo de palabras son, por su acentuación, las que aparecen en la última columna formada?

Control: Se efectúa de manera colectiva en la pizarra propiciando el intercambio en el análisis de las dificultades presentadas.

### **Tarea 19**

**Tema:** Coloco tildes convenientemente.

**Objetivo:** Identificar, en un texto incompleto, las palabras esdrújulas al colocar las tildes en los términos necesarios.

**Método:** Cacografía.

**Medio:** Libreta.

**Actividad:** Lee las siguientes oraciones. Pon el acento ortográfico a las palabras que deban llevarlos.

1.- El jubilo de los deportistas cubanos se reflejó en el periodico Granma.

2.- El medico del policlinico puso el termometro al paciente.

3.- En la asignatura Matematica aprendí a reconocer a los triangulos y rectangulos.

a) ¿Explica por qué se acentúan?

b) Escoge de la segunda oración, el primer sustantivo común y forma una familia de tres palabras con él. Consulta el diccionario si lo consideras necesario.

c) Escribe un pequeño texto donde emplees algunas de ellas. Revisa tu ortografía.

Control: La revisión se realiza de manera colectiva en la pizarra, enfatizando en las causas de los errores que se presenten.

## Tarea 20

**Tema:** Uno y completo.

**Objetivo:** Reconocer y emplear palabras por su acentuación.

**Métodos:** Oral y trabajo independiente.

**Medios:** Libreta y pizarra.

**Actividad:** Enlaza la columna **A** con la **B** y completa la **C**

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
<b>palabras</b>	<b>sílaba acentuada</b>	<b>son palabras</b>
sábado		
domingo		penúltima sílaba
_____		
abril		última sílaba
_____		

miércoles

antepenúltima sílaba

\_\_\_\_\_

enero

a) Completa.

Las palabras que aparecen en la primera columna son nombres de \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_. Siempre se escriben con letra inicial \_\_\_\_\_.

b) Escribe una oración interrogativa, una exclamativa y otra enunciativa con algunas de estas palabras

Control: El enlace se controla a partir de entregar a cada pareja de alumnos un modelo con la respuesta correcta. Los incisos a y b se revisan de manera colectiva.

## **Tarea 21**

**Tema:** Mi ortografía es...

**Objetivo:** Valorar, elementalmente, el nivel de aprendizaje ortográfico.

**Método:** Trabajo Independiente.

**Medio:** Libreta.

**Actividad:** La maestra orientará el objetivo de la actividad. Explicará que realizarán un análisis de los textos escritos, durante una semana, en sus libretas de Lengua Española, elaborarán un listado con las palabras con errores ortográficos que clasificarán en sustituciones, omisiones, escritura en bloque, acentuación y otros.

Al finalizar cada uno debe emitir su opinión sobre el estado de su ortografía.

El grupo debe mencionar algunas acciones para elevar el nivel de aprendizaje ortográfico.

a) Piensa en un compañero o compañera de tu aula que posea buena ortografía y escríbele una felicitación por tal motivo. Cuida la tuya.

Control: El control se realiza de manera colectiva.

### **2.3 Evaluación de los resultados obtenidos con la aplicación de las tareas docentes.**

Teniendo en cuenta el corto tiempo transcurrido entre la realización del diagnóstico inicial exploratorio y la aplicación de las tareas docentes, no se realizó pre-test por lo que se utilizaron los mismos datos obtenidos en el referido diagnóstico para la comparación con los resultados de la constatación final.

Para la comprobación de nivel alcanzado en el desarrollo de habilidades para la acentuación en los alumnos de tercer grado al final del pre-experimento pedagógico, se emplearon como instrumentos una prueba pedagógica de salida (Anexo 5), así como la guía de observación (Anexo 4) al desempeño de los sujetos en diferentes clases de Lengua Española donde se trabajó como objetivo la acentuación.

La prueba pedagógica aplicada permitió evaluar el comportamiento de los indicadores establecidos en la dimensión cognitiva.

El reconocimiento de la sílaba tónica que se evaluó en el indicador 1.1, se constató que nueve alumnos más que en el diagnóstico inicial alcanzaron la categoría de B al reconocer la sílaba tónica en todas las palabras dadas a partir de su división en sílabas de manera correcta. Este resultado permite ubicar en la categoría de B a 12 sujetos (60%). Hubo cinco sujetos (25%) que cometieron imprecisiones en algunas palabras para reconocer la sílaba tónica cuando no tenían tilde, aunque sí dividieron correctamente todas las palabras en sílabas. Estos fueron evaluados de R. El resto de la muestra, o sea, el 15% (tres alumnos) mantienen la evaluación de M al reconocer la sílaba tónica cuando esta tiene tilde.

En el indicador 1.2 se midió el reconocimiento del lugar que ocupa la sílaba tónica en la palabra, en el que el 45% de los alumnos (nueve) obtuvieron la categoría de B ya que respondieron de manera correcta el ejercicio dirigido a este aspecto. Aunque reconocieron el lugar que ocupa la sílaba tónica en la palabra, en ocasiones necesitaron ayuda para su pronunciación, el 40% de los sujetos de la muestra, o sea, ocho alumnos. El resto mantuvo evaluación de M al confundir el lugar que ocupa la sílaba tónica en la palabra al cometer errores en su

pronunciación, división en sílaba y reconocimiento de la sílaba acentuada. Estos representan 15% del total de alumnos.

Al evaluar como parte de la constatación final, el indicador 1.3 que estaba dirigido a la clasificación de las palabras por su acentuación, se comprobó que ocho alumnos más que en el diagnóstico inicial fueron capaces de hacerlo correctamente para un 50% en la categoría de B; seis clasifican las esdrújulas y agudas con tilde, no así las llanas sin tilde para un 30% con categoría de R y cuatro mantienen la categoría de M ya que las clasifican solamente cuando tienen tilde.

Al escribir al dictado el texto seleccionado, 10 alumnos no cometieron errores de acentuación lo que representa un 50% de la muestra con categoría de B en el indicador 1.3 donde se evaluó la aplicación de las reglas de acentuación; seis tildaron las agudas y las esdrújulas representando un 30% con evaluación de R y cuatro mantienen la categoría de M al no aplicar correctamente las reglas de acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas, aunque cometen menos errores que en el diagnóstico inicial.

En la evaluación de la dimensión cognitiva la distribución de frecuencia deja ver a 13 alumnos (65%) evaluados de B; cuatro (20%) evaluados de R y con categoría de M a tres sujetos (15%).

Con el mismo propósito que al inicio de la investigación, se aplicó la observación realizada (Anexo 4). Se constató en relación al indicador 2.1 referido al análisis de las condiciones de la tarea que realizan los alumnos, que 15 sujetos (75%) analizan la tarea propuesta lo que les posibilita responder a las exigencias planteadas. Estos se evalúan de B en este indicador. El resto de los sujetos, o sea, el 25% no siempre se implica en el análisis de la tarea planteada por lo que obtienen la categoría de R.

En relación al autocontrol del trabajo realizado que se midió en el indicador 2.2, se constató que hubo un incremento en la categoría de B de un 40% (8 sujetos más) donde al final se ubicaron 15 escolares (75%) ya que logran autocontrolar su trabajo a partir de analizar qué condiciones les exige la tarea planteada. El resto



de los sujetos, o sea, el 25% evidencian limitaciones para autocontrolar la tarea realizada ya que no siempre analizan previamente las condiciones a cumplir, lo que deja ver que si el alumno no analiza cómo proceder y qué exigencia debe cumplir en determinadas tareas, no logra un autocontrol efectivo.

Los resultados alcanzados en la dimensión 2 reiteran la idea de que si los alumnos no se implican en el análisis de las condiciones de la tarea como parte de la orientación, no logran realizar un control acertado del trabajo realizado. En esta dimensión hubo 15 sujetos (75%) evaluados de B y 5 (25%) de R.

Dentro de la dimensión 3 se evaluó el indicador 3.1 referido a la disposición para realizar las tareas propuestas. Se constató que de los 20 alumnos, el 75% (15 sujetos) muestran disposición para cumplir las tareas que se le proponen dentro de la asignatura Lengua Española en relación al trabajo con la ortografía y específicamente la acentuación. Estos fueron evaluados de B. El resto de los sujetos a veces no muestran disposición para realizar tareas vinculadas a este contenido. Estos resultados coinciden con lo evidenciado en la dimensión que evalúa la esfera reflexiva-reguladora al igual que en el diagnóstico inicial.

Los resultados alcanzados en el indicador 3.2 referido a la satisfacción que expresan por el cumplimiento de la tarea propuesta son similares a los alcanzados en el 3.1 lo que demuestra que la motivación, es el determinante en el grado de satisfacción que exprese por la ejecución de determinada tarea. Esto permite una evaluación para la dimensión 3 coincidente con la de los indicadores al igual que en el diagnóstico final.

La evaluación de cada dimensión favoreció la evaluación integral de cada sujeto de investigación en la variable operacional. La distribución de frecuencias deja ver a 11 alumnos (55%) en la categoría de B, seis (30%) de R y tres (15%) de M. Estos resultados aparecen en la tabla del anexo 7.

El comportamiento de los indicadores en los distintos momentos de la investigación aparece en el anexo 8 de manera comparativa.

A partir de la validación realizada se determinó la efectividad de las tareas de aprendizaje aplicadas en el desarrollo de habilidades para la acentuación en

alumnos de tercer grado, lo que queda demostrado en el análisis de los resultados obtenidos al lograr transformaciones positivas en la muestra seleccionada, tanto en lo cognitivo, reflexivo-regulador y afectivo motivacional.

## **CONCLUSIONES**

La determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía en la Educación Primaria y el desarrollo de habilidades para la acentuación en alumnos de tercer grado, descansan en el enfoque socio-histórico-cultural aportado por Vigotsky, además de tener en cuenta las características y momento del desarrollo de los alumnos de este grado. Esto quedó evidenciado en la revisión de los documentos que norman y orientan el tratamiento a esta problemática en este nivel y grado que constituyen un valioso recurso para el trabajo con componente ortográfico de la Lengua Española.

En el diagnóstico inicial aplicado a la muestra se constató que los alumnos presentan potencialidades en la comprensión de las limitaciones que presentan, satisfacción por el trabajo cooperado y dominio de la división de palabras en sílabas cuando no tienen diptongo o hiato. Se detectaron insuficiencias para el reconocimiento de la sílaba tónica y el lugar que ocupa en la palabra y dificultades para clasificar las palabras por su acentuación, lo que provoca la no aplicación de las reglas establecidas al respecto, así como en la realización del control valorativo de las tareas propuestas referidas a la problemática y en la implicación y satisfacción mostrada por la realización de estas.

Las tareas docentes que se conciben para el desarrollo de habilidades para la acentuación posibilitan que el alumno se apropie de la esencia de las reglas y sus procedimientos, pueda transferir esos conocimientos a nuevas situaciones y crear otras en correspondencia con sus posibilidades y nivel de desarrollo alcanzado.

La evaluación de los efectos de las tareas docentes propuestas permitieron inferir su validez al observarse un nivel superior en el desarrollo de habilidades de acentuación de las palabras, al reconocer la sílaba acentuada, el lugar que ocupa dentro de la palabra, clasificar y acentuar de manera correcta, demostrando en su accionar el control valorativo de las tareas propuestas e implicación y satisfacción por el conocimiento ortográfico.

## **RECOMENDACIONES**

Continuar profundizando en el estudio de la temática de modo que puedan orientarse nuevas experiencias en este sentido a partir de los resultados obtenidos con la aplicación de las tareas docentes, haciéndose énfasis en el tratamiento a esta temática en los primeros grados de la Educación Primaria como garantía para el aprendizaje de las reglas de acentuación en el tercer grado.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abello Cruz, A. M. (2009). *Entrena y ganarás*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, R. M. y otros. (1987). *El desarrollo de las habilidades de la enseñanza de Historia*. Material mimeografiado. La Habana.
- Álvarez, C. (1999). *Didáctica: la escuela en la vida*. (Soporte magnético).
- Alpízar Castillo, R. (1989). *Para expresarnos mejor*. La Habana: Editorial Científico-Técnico.
- Alvero Francés, F. (1979). *Diccionario de Lengua Española*. Santiago de Cuba. Editorial Oriente.
- \_\_\_\_\_. (1999). *Lo esencial en la ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Enseñar y Aprender Ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Arias Leyva, G y Pérez, S. (1992). *Algunas consideraciones acerca del trabajo ortográfico en el nivel primario*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Arias Leyva, G. (2001). *La ortografía y los problemas en su aprendizaje*. En II Seminario Nacional para Educadores. (pp. 14-15). La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2002 a). *Ortografía: Selección de materiales para la enseñanza primaria*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2002 b). *Cartas al maestro Español 6. Hablemos sobre la Comunicación Escrita*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- Balmaseda Neyra, O. (2000). *Razones para estudiar ortografía*, En Universidad para Todos. La Habana: Editorial Juventud Rebelde.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Enseñar y aprender ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Brito, H. (1987). *Psicología general para los Institutos Superiores Pedagógicos*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Cerezal, J. et al. (2006). *Material básico: Metodología de la investigación y calidad de la educación*. En Materiales Básicos de la Maestría en Ciencias de la Educación, módulo II, primera parte. Mención en Educación Primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Chávez, J. (1997). *Retos actuales de las Teorías Educativas*. Congreso Internacional Pedagogía '97. La Habana.
- Coto Acosta, M. (2000). *Curso de ortografía*. (Tabloide). Universidad para todos. La Habana.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Cartas al maestro Español 5. Hablemos sobre Ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cots Frías. E (2000). *Tabloide ortografía*. Universidad para todos. La Habana.
- Danilov, M. A. y M. N. Skatkin. (1985). *Didáctica de la escuela media*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Diccionario Manual de la Lengua Española Cervantes. (1970)
- Diccionario Ilustrado de la Lengua Española Aristos. (1974).
- Del Toro. Miguel y Giset. (1981). *Diccionario Larouse Básico Escolar*.
- Diccionario Enciclopédico Grijalbo. (1985).
- Enciclopedia Encarta, 2000
- Ferrer, R. et al. (1980). *“Consideraciones acerca de la enseñanza de nuestro idioma: sus principales problemas”*. En: Seminario Nacional 3. Parte. La Habana. Empresa de Impresoras Gráficas del MINED.
- Fiallo, J. (1996). *Las relaciones interdisciplinarias: una vía para la calidad de la educación*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Figueredo, E. (1982). *Psicología del lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Galperin, P. (1980). *La formación de las acciones mentales y los conceptos*. Impresión ligera.
- García Alzola, E. (1975). *Lengua y Literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, D. (1978). *Didáctica del idioma español*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Moreno, M. L. (2005). *Cuaderno de trabajo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Pers, D. y otros. (1995). *La enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria*, Segunda parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Pers, D y Rodríguez Vives, M. (2003). *Gramática del Español*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, G. (1991). *Fundamentos metodológicos de la Investigación Educativa*. Conferencia: Curso de maestría. IPLAC. La Habana.
- García, G, y Caballero, E. (2004). *Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gastón Pérez, R. (1996). *Metodología de la Investigación Educativa*. Primera Parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González Maura, V. et al (y otros). (1995). *Psicología para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, A. M. y Reinoso, C. (2002). *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gotay López, D. M. (2003). *Material didáctico para el desarrollo de habilidades relacionadas con la acentuación gráfica española, en el primer ciclo de la educación primaria*. Universidad de Ciencias Pedagógicas Carlos Manuel de Céspedes

- González, F y Mitjans, A. (200). *La personalidad: su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González Maura, V. (2001) *Psicología para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gutiérrez Moreno, R. (2003). *El contenido del Proceso Pedagógico. Su enfoque complejo – integral*. Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela” (Soporte magnético).
- Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC). (2000). *Programa del Curso Modelo pedagógico para la formación y desarrollo de habilidades, hábitos y capacidades*. La Habana.
- Jiménez, M. y Díaz, A. (2005). *Para ti, maestro*. Folleto de Lengua Española. Tercer grado. La Habana: ICCP.
- Lothar, K. (1970). *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Leontiev, A. N. (1981). *Psicología*. Imprenta Nacional de Cuba. La Habana.
- López, M, (1998) *¿Sabes enseñar a describir, definir, argumentar*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Mañalich, R . (1999). *Taller de la palabra (Compilación)*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martí, J. (1961). *Ideario pedagógico*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba.
- \_\_\_\_\_. (1975). *Obras Completas. Tomo XXVIII*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Martín Oramas, F. (2005). *Propuesta metodológica basada en el enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural para el desarrollo de la competencia ortográfica en los estudiantes de 7mo grado*. Tesis en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Didáctica del Español – Literatura. La Habana.



Ministerio de Educación, Cuba. (1988). *Orientaciones Metodológicas*, Tercer grado, Tomo 1, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

\_\_\_\_\_. (1989). *Español, libro de texto tercer grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

\_\_\_\_\_. (2001). *Orientaciones Metodológicas, tercer grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

\_\_\_\_\_. (2002). *Ortografía. Selección de materiales para la enseñanza primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

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

\_\_\_\_\_. (2006). *Maestría en Ciencia de la Educación. Fundamentos de la investigación educativa: Módulo II, primera y segunda parte*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

\_\_\_\_\_. (2007). *XII Operativo Nacional con BIB en Educación Primaria, SECE*. La Habana: ICCP.

\_\_\_\_\_. (2001). *Cuaderno de ortografía quinto grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

\_\_\_\_\_. (2005). *VI Seminario Nacional para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

\_\_\_\_\_. (2009). *IX Seminario Nacional para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

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

- Petrovski, AV. (1978). *Psicología General*. Ciudad de la Habana: Editorial Libros para La Educación.
- Real Academia Española. (1975). *Ortografía*. Edición Nuevas Normas. Madrid Impresión, Aguirre.
- Rico Montero, P. (2001). *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico Montero, P. y Margarita Silvestre. (2002). "Proceso de enseñanza aprendizaje". En. Compendio de pedagogía. (pp. 68-79). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico Montero, P. (2002). *Técnicas para un aprendizaje desarrollador en el escolar primario*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2003). La zona de desarrollo próximo. Procedimientos y tareas de aprendizaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2004). "Exigencias para la dirección pedagógica del proceso de enseñanza aprendizaje". En. Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. (pp. 99-110). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2004) *Tareas de aprendizaje y procedimientos en un proceso desarrollador*. En. Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador en al escuela primaria. (pp. 127-163). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico Montero, P y otros, (2008). *Modelo de escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez Pérez, L. y otros. (2003). *Ortografía para todos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez Pérez, L. (2005). "La enseñanza de la Lengua Materna, hoy: cuestionamiento y prácticas". En. *Español para todos. Nuevos temas y reflexiones*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Roméu Escobar, A. (2007). *“El enfoque comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la ortografía”*. En. Enfoque comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ruiz Hernández, J. V (1965). *La enseñanza de la ortografía en la Escuela cubana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ruiz Hernández, J. V. y E. Miyares Bermúdez. (1975). *Ortografía teórico práctica con una introducción lingüística*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Seco R. (2001). *Manual de Gramática Española*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Seco, M. (2000). *Ortografía, reglas y comentarios*. Universidad para todos. La Habana.
- Vigotsky. L. S. (1968). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- \_\_\_\_\_. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Zilberstein, J. (1997 a). *“A debate...Problemas actuales del aprendizaje escolar. ¿Enseñamos a los alumnos a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje?”*, en revista Desafío escolar. Revista Iberoamericana de Pedagogía, noviembre- diciembre.
- \_\_\_\_\_. (2002). *“A debate...Problemas actuales del aprendizaje escolar. ¿Necesita la escuela actual una concepción de enseñanza?”*, en revista desafío escolar, Revista Iberoamericana de Pedagogía. Febrero-abril.

## **Anexo 1**

**Escala de valoración por niveles de los indicadores establecidos en la variable operacional.**

### **Dimensión I. Cognitiva**

#### **Indicador 1.1 Reconocimiento de la sílaba tónica.**

Mal: Solo reconoce la sílaba tónica cuando esta tiene tilde.

Regular: Comete imprecisiones en el reconocimiento de la sílaba tónica cuando no tiene tilde.

Bien: Reconoce la sílaba tónica en palabras dadas.

#### **Indicador 1.2 Reconocimiento del lugar que ocupa la sílaba tónica en la palabra.**

Mal: Confunde el lugar que ocupa la sílaba tónica en la palabra al cometer errores en su pronunciación.

Regular: Aunque reconoce el lugar que ocupa la sílaba tónica en la palabra, en ocasiones necesita ayuda para su pronunciación.

Bien: Reconoce el lugar que ocupa la sílaba tónica en la palabra.

#### **Indicador 1.3 Clasificación de las palabras por su acentuación.**

Mal: Solo logra clasificar de manera correcta las palabras por su acentuación cuando estas tienen tilde.

Regular: Comete errores en la clasificación de las palabras, sobre todo en las llanas sin tilde.

Bien: Clasifica correctamente las palabras por su acentuación.

#### **Indicador 1.4 Aplicación de las reglas de acentuación.**

Mal: Solo atilda correctamente las palabras esdrújulas.

Regular: Presenta errores en la colocación de la tilde en las palabras llanas.

Bien: Aplica de manera correcta las reglas de acentuación. Coloca correctamente las tildes.

## **Dimensión II. Reflexivo reguladora**

### **Indicador 2.1 Implicación en el análisis de la tarea propuesta.**

Mal: No se implica completamente en el análisis de la tarea propuesta.

Regular: En ocasiones se implica en el análisis de la tarea propuesta.

Bien: Se manifiesta implicado durante la tarea propuesta.

### **Indicador 2.2 Autorrevisión del trabajo realizado**

Mal: En la autorrevisión que realiza no corrige los errores cometidos.

Regular: En ocasiones realiza la autorrevisión del texto que escribió, pero con poca calidad. Deja errores sin corregir.

Bien: Siempre realiza con calidad la autorrevisión del texto que escribió.

## **Dimensión III: Afectivo motivacional**

### **Indicador 3.1 Interés por la realización de las tareas propuestas**

Mal: No se manifiesta interesado por las tareas dedicadas a la acentuación, sobre todo cuando tiene que producir textos.

Regular: En ocasiones se manifiesta interesado por las tareas dedicadas a la acentuación.

Bien: Se manifiesta interesado durante por las tareas dedicadas a la acentuación.

### **Indicador 3.2 Satisfacción por el trabajo realizado.**

Mal: No se siente satisfecho durante la realización del trabajo.

Regular: En ocasiones se siente satisfecho con el trabajo realizado.

Bien: Se siente satisfecho, contento y motivado por los resultados que obtiene en las tareas realizadas y participa activamente.

A cada categoría se le otorgó un número del 1 al 3, así:

**B** equivale a 3

**R** equivale a 2

**M** equivale a 1

**Para la evaluación de las dimensiones**

**Dimensión 1**

**B** cuando obtiene de 9 a 12 puntos

**R** cuando obtiene de 6 a 8 puntos

**M** cuando obtiene menos de 6 puntos

**Dimensión 2**

**B** cuando obtiene 5 ó 6 puntos

**R** cuando obtiene 4 puntos

**M** cuando obtiene menos de 4 puntos

**Dimensión 3**

**B** cuando obtiene 5 ó 6 puntos

**R** cuando obtiene 4 puntos

**M** cuando obtiene menos de 4 puntos

**Para la evaluación de la variable operacional**

**B** cuando obtiene 19 ó 24 puntos y de ellos al menos 9 los obtiene en la dimensión 1.

**R** cuando obtiene de 14 a 18 puntos y de ellos al menos 6 los obtiene en la dimensión 1.

**M** cuando obtiene menos de 14 puntos o menos de 6 en la dimensión 1.

## **Anexo 2**

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

**Objetivo:** Obtener información en relación a las orientaciones emitidas para trabajar la acentuación en tercer grado y las posibilidades que ofrecen los documentos del grado para desarrollar habilidades en este sentido.

#### **Documentos a estudiar:**

- Modelo de escuela primaria.
- Programa de Lengua Española.
- Orientaciones metodológicas.
- Libros de texto.

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

1. Objetivos del Modelo de escuela primaria relacionados con la ortografía.
2. Objetivos y contenidos que aparecen en el Programa de la asignatura Lengua Española referidos a la acentuación.
3. Sugerencias que se ofrecen en las orientaciones metodológicas para el desarrollo de habilidades en la acentuación.
4. Tareas de aprendizaje que sugiere el libro de texto para el desarrollo de habilidades para la acentuación. Variedad y suficiencia de tareas.

### Anexo 3

#### Prueba pedagógica de entrada

**Objetivo:** Comprobar el nivel de desarrollo de habilidades ortográficas para la acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas en los escolares de tercer grado.

#### Actividades.

1. Lee detenidamente el texto que aparece a continuación.

Bolívar era pequeño de cuerpo. Los ojos le relampagueaban, y las palabras se le salían de los labios. Parecía como si estuviera esperando siempre la hora de montar a caballo. Era su país, su país oprimido, que le pesaba en el corazón, y no le dejaba vivir en paz. La América entera estaba como despertando.

a) Extrae las palabras subrayadas. Divídelas en sílaba, destaca la sílaba tónica y el lugar que ocupa dentro de la palabra. Clasifícalas por su acentuación.

2. Completa el siguiente cuadro utilizando las palabras destacadas en el texto anterior.

Aguda con tilde	
Aguda sin tilde	
Llana con tilde	
Llana sin tilde	
Esdrújula	

3. Dictado

La prensa publicó un importante artículo sobre el mártir de mi escuela.

José Martí fue un magnífico escritor y periodista.

La muerte de un héroe es difícil de olvidar por su pueblo.



## **Anexo 4**

### **Guía para la observación a los alumnos durante la clase.**

**Objetivo:** Obtener información sobre la forma de actuar y la motivación de los alumnos de tercer grado durante las clases dedicadas a la acentuación.

#### **Aspectos a observar.**

1. Independencia con que trabaja.
2. Análisis que realiza de las condiciones de la tarea propuesta.
3. Autocontrol que realiza del trabajo realizado.
4. Disposición por cumplir las tareas propuestas.
5. Satisfacción que expresa por la tarea realizada.

## Anexo 5

### Prueba pedagógica de salida.

**Objetivo:** Comprobar el nivel de desarrollo alcanzado en las habilidades ortográficas para la acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas en los escolares de tercer grado.

### Actividades

1. Lee el siguiente texto.

El zunzún es un pajarito endémico de Cuba cuyo tamaño, comparado con el de un lápiz, es muchas veces más pequeño. Es una variedad de colibrí. Existe hasta 500 especies que habitan en los bosques, desde Alaska hasta Sudamérica; pero los que cuentan con los plumajes más vistosos se asientan en los trópicos. Pueden permanecer inmóviles en el aire y pueden volar marcha atrás.

- a) Extrae dos palabras agudas sin tilde y dos con tilde, una llana con tilde y dos sin tilde y las esdrújulas que encuentres.
- b) Agrúpalas teniendo en cuenta el lugar que ocupa la sílaba tónica
- c) Explica el por qué de tu selección.

2. Imagina que eres una de esas palabras y te dejaron de tildar. Escribe en un texto qué sentirías para que se lo leas a tus compañeros. Ponle título.

## Anexo 6

**Evaluación integral de cada sujeto muestreado en la variable operacional en el diagnóstico inicial.**

N.	Dimensión 1					Dimensión 2			Dimensión 3			Ev.
	1.1	1.2	1.3	1.4	Ev al.	2.1	2.2	Ev al.	3.1	3.2	Ev al.	
1	M	M	M	M	<b>M</b>	R	R	<b>R</b>	R	R	<b>R</b>	<b>R</b>
2	R	R	R	R	<b>R</b>	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	<b>R</b>
3	M	M	M	M	<b>M</b>	M	M	<b>M</b>	M	M	<b>M</b>	<b>M</b>
4	B	B	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	<b>B</b>
5	M	M	M	M	<b>M</b>	R	R	<b>R</b>	R	R	<b>R</b>	<b>M</b>
6	R	R	R	R	<b>R</b>	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	<b>R</b>
7	B	B	R	R	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	<b>B</b>
8	M	M	M	M	<b>M</b>	M	M	<b>M</b>	M	M	<b>M</b>	<b>M</b>
9	R	R	R	R	<b>R</b>	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	<b>R</b>
10	M	M	M	M	<b>M</b>	R	R	<b>R</b>	R	R	<b>R</b>	<b>M</b>
11	M	M	M	M	<b>M</b>	M	M	<b>M</b>	M	M	<b>M</b>	<b>M</b>
12	B	B	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	<b>B</b>
13	M	M	M	M	<b>M</b>	M	M	<b>M</b>	M	M	<b>M</b>	<b>M</b>
14	M	M	M	M	<b>M</b>	M	M	<b>M</b>	M	M	<b>M</b>	<b>M</b>
15	M	M	M	M	<b>M</b>	M	M	<b>M</b>	M	M	<b>M</b>	<b>M</b>

16	R	R	R	M	<b>R</b>	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	R
17	R	M	M	M	<b>M</b>	M	M	<b>M</b>	M	M	<b>M</b>	<b>M</b>
18	M	M	M	M	<b>M</b>	M	M	<b>M</b>	M	M	<b>M</b>	<b>M</b>
19	M	M	M	M	<b>M</b>	M	M	<b>M</b>	M	M	<b>M</b>	<b>M</b>
20	R	R	M	M	<b>R</b>	R	R	<b>R</b>	R	R	<b>R</b>	<b>R</b>

## Anexo 7

**Evaluación integral de cada sujeto muestreado en la variable operacional en el diagnóstico final.**

N.	Dimensión 1					Dimensión 2			Dimensión 3			Ev.
	1.1	1.2	1.3	1.4	Ev al.	2.1	2.2	Ev al.	3.1	3.2	Ev al.	
1	B	B	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	<b>B</b>
2	B	B	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	<b>B</b>
3	R	R	R	R	<b>R</b>	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	<b>R</b>
4	B	B	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	<b>B</b>
5	B	B	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	<b>B</b>
6	B	B	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	<b>B</b>
7	B	R	R	R	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	<b>B</b>
8	R	R	R	R	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	<b>R</b>
9	B	B	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	<b>B</b>
10	B	B	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	<b>R</b>
11	R	R	R	R	<b>R</b>	R	R	<b>R</b>	R	R	<b>R</b>	<b>R</b>
12	B	R	M	M	<b>R</b>	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	<b>R</b>
13	M	M	M	M	<b>M</b>	R	R	<b>R</b>	R	R	<b>R</b>	<b>M</b>
14	M	M	M	M	<b>M</b>	R	R	<b>R</b>	R	R	<b>R</b>	<b>M</b>
15	R	R	R	R	<b>R</b>	R	R	<b>R</b>	R	R	<b>R</b>	<b>R</b>

16	B	B	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	<b>B</b>
17	M	M	M	M	<b>M</b>	R	R	<b>R</b>	R	R	<b>R</b>	<b>M</b>
18	B	R	R	R	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	<b>B</b>
19	R	R	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	<b>B</b>
20	B	B	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	B	B	<b>B</b>	<b>B</b>

## ANEXO 8

**Comportamiento de los indicadores establecidos en cada dimensión para evaluar la variable dependiente antes y después de aplicado el experimento pedagógico.**

**Muestra:** 20 alumnos

Dim.	Ind.	Diagnóstico inicial						Diagnóstico final					
		B		R		M		B		R		M	
		C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%
1	1.1	3	15	6	30	11	55	12	60	5	25	3	15
	1.2	3	15	5	25	12	60	9	45	8	40	3	15
	1.3	2	10	5	25	13	65	10	50	6	30	4	20
	1.4	2	10	4	20	14	70	10	50	6	30	4	20
2	2.1	7	35	4	20	9	45	15	75	5	25	0	0
	2.2	7	35	4	20	9	45	15	75	5	25	0	0
3	3.1	7	35	4	20	9	45	15	75	5	25	0	0
	3.2	7	35	4	20	9	45	15	75	5	25	0	0