

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

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

MENCIÓN EDUCACIÓN SECUNDARIA BÁSICA

**ACTIVIDADES PARA PREPARAR EN LA ORTOGRAFÍA DEL ACENTO A LOS
ESTUDIANTES DE NOVENO GRADO DE LA ESBU “CAMILO CIENFUEGOS” DE
YAGUAJAY**

AUTORA: Lic. Yadritza Padrón Suárez.

SANCTI SPÍRITUS

2012

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

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

MENCIÓN EDUCACIÓN SECUNDARIA BÁSICA

TÍTULO

**Actividades para preparar en la ortografía del acento a los estudiantes de
novenio grado de la ESBU “Camilo Cienfuegos” de Yaguajay**

AUTORA: LIC. Yadritza Padrón Suárez.

TUTORES: Dr.C. Elio Tomás Montes de Oca Companioni.

Profesor Auxiliar.

MSc. Odanis Manzano Moya.

Profesora Asistente.

SANCTI SPÍRITUS

2012

“Un pueblo culto necesita leer y escribir. Pero un pueblo que necesite seguir elevando su cultura requiere dominar y defender la ortografía de su lengua”.

Luz Marina Hernández.

DEDICATORIA

Le dedico todo este trabajo a mi familia que es la protagonista de todas mis alegrías.

AGRADECIMIENTOS

A Odanis Manzano Moya por el aporte de sus amplios conocimientos.

A todas las personas que en algún momento me hicieron ver que lo más importante de esta vida es prepararse para ser un miembro útil de esta sociedad socialista.

Muchas Gracias.

RESUMEN

Resolver los problemas de aprendizaje que garanticen una preparación de excelencia para asumir y enfrentar el acelerado desarrollo de las ciencias del lenguaje y de la comunicación que de manera general le introducen un carácter comunicativo como no lo había tenido antes la enseñanza de la lengua materna, es un tema agudamente debatido desde el nivel internacional. En Cuba, este asunto adquiere especial vitalidad en el marco de las transformaciones que se suceden en los diferentes niveles educacionales. Consecuentemente se han desarrollado diferentes acciones como parte del programa de Lengua Materna del Ministerio de Educación (MINED). La presente investigación contiene actividades dirigidas a preparar en la ortografía del acento a los estudiantes de noveno grado de la Escuela Secundaria Básica "Camilo Cienfuegos". Para su realización se utilizaron métodos de la investigación científica en los niveles teóricos: histórico – lógico, analítico – sintético, el inductivo-deductivo; empíricos: análisis de documentos, observación pedagógica, la prueba pedagógica y el experimento pedagógico; del nivel estadístico-matemáticos: cálculo porcentual bajo la concepción dialéctico materialista, así como instrumentos asociados a ellos. Está estructurada en dos capítulos. El primero expone las consideraciones teóricas sobre el desarrollo de la ortografía en noveno grado. El segundo caracteriza las actividades, así como el resultado científico que resuelve el problema en la práctica pedagógica, además se describen los resultados de la aplicación de los instrumentos y de la propuesta de solución. Los resultados finales demuestran la efectividad de la vía de solución mediante un pre experimento pedagógico que desarrolló la autora desde su puesto de trabajo.

ÍNDICE

Introducción.....	1
Desarrollo:	
CAPÍTULO 1: REFLEXIONES TEÓRICAS EN TORNO AL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA DEL ACENTO	9
1.1 El proceso de enseñanza - aprendizaje.....	9
1.2. Algunas consideraciones generales sobre la evolución de la ortografía, como componente básico de la comunicación	13
1.3. Consideraciones acerca del aprendizaje de la ortografía.....	17
1.4. Breve esbozo histórico de la evolución de la ortografía.....	20
1.5. Definiciones de partida que conforman el sistema de conocimientos para el aprendizaje de la ortografía del acento.....	
CAPÍTULO 2: ESTUDIO DIAGNÓSTICO Y DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA. RESULTADOS OBTENIDOS.....	44
2.1. Descripción del estudio exploratorio respecto al estado en que se manifestó la preparación de los estudiantes por la ortografía del acento.	44
2.2. Fundamentación de la propuesta de actividades.....	47
2.3- Resultados del Pretest y el Postest. Análisis comparativo	62
Conclusiones.....	76
Recomendaciones.....	77
Bibliografía.....	78
Anexos	

INTRODUCCIÓN

La educación cubana ha obtenido logros trascendentales en América Latina y en el mundo. Una de las causas que ha hecho posible estos avances es la concepción pedagógica en la que se ha sustentado que permite declarar la existencia de una pedagogía cubana.

Enfrentar este reto demanda resolver los problemas de aprendizaje que garanticen una preparación de excelencia para asumir y enfrentar el acelerado desarrollo de las ciencias del lenguaje y de la comunicación que de manera general le introducen un carácter comunicativo como no lo había tenido antes la enseñanza de la lengua materna.

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

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

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

Es esta la situación, tema de reflexión en todas las esferas de la vida cubana, pues la premisa que debe poseer un individuo para enfrentarse a la vida cotidiana es saber comunicarse, ya sea a través de la expresión oral o escrita utilizando el lenguaje no verbal, pero comprendiéndolo y manifestando coherentemente sus ideas, sentimientos o intenciones. Por tanto un dominio minucioso y preciso de la lengua

materna hará de él un hombre mejor, más preparado y con mayores capacidades para transformar el mundo que los rodea.

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

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

Sin embargo, Ernesto García Alzola (2000:100) ha expuesto que: “Los problemas ortográficos, no obstante los esfuerzos, han ido alarmantemente pasando de la escuela primaria a la secundaria y de esta hasta las propias aulas universitarias”. Entre las causas subraya la falta de atención sistemática en la escuela primaria, orientaciones poco precisas sobre vocabulario por grado y sobre técnicas de enseñanza, la falta de un control eficaz del proceso y la evaluación de esta enseñanza y la débil formación ortográfica del propio maestro.

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

La situación actual que presenta la ortografía hace que se convierta en una problemática a tener como aspecto vital dentro del trabajo docente, por tanto, se ha

hecho preciso reflexionar sobre esta cuestión para buscar y proponer actividades que enriquezcan a las ya tradicionales, para así lograr una actitud consciente que posibilite una asimilación correcta de estos contenidos

Los estudiantes de noveno cuatro de la Secundaria Básica “Camilo Cienfuegos”, presentan dificultades en la preparación en la ortografía del acento, dado por la expresión fonética y la forma gráfica. El mismo fue constatado a través de observaciones a clases, revisiones de libretas, arrojando esto que los alumnos no conocen ni logran aplicar correctamente las reglas ortográficas. La aplicación de variados instrumentos arrojó que los estudiantes:

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

A partir de estas reflexiones se convierte en propósito esencial de este trabajo, la solución del siguiente problema científico: ¿Cómo preparar en la ortografía del acento a los estudiantes del 9.4 de la ESBU “Camilo Cienfuegos”, de Yaguajay?

En consecuencia, el objeto de estudio de esta investigación ha sido: el proceso de enseñanza – aprendizaje del Español – Literatura, concretándose como campo de acción: la ortografía del acento.

El objetivo de este trabajo estuvo orientado a: Aplicar actividades que contribuyan a preparar en la ortografía del acento a los estudiantes del 9.4 de la ESBU “Camilo Cienfuegos” de Yaguajay.

Preguntas Científicas:

1. ¿Qué fundamentos teóricos sustentan el proceso de aprendizaje de la ortografía del acento en noveno grado?

2. ¿Cuál es el estado inicial en que se expresa el aprendizaje de la ortografía del acento en los estudiantes de noveno grado de la escuela Secundaria Básica “Camilo Cienfuegos”, de Yaguajay?
3. ¿Qué características deben tener las actividades para preparar en la ortografía del acento a los estudiantes de noveno grado de la escuela Secundaria Básica “Camilo Cienfuegos”, de Yaguajay?
4. ¿Cuáles son los resultados obtenidos, luego de la aplicación en la práctica escolar, de las actividades elaboradas para la preparación en la ortografía del acento en los estudiantes de noveno grado de la escuela Secundaria Básica “Camilo Cienfuegos”, de Yaguajay?

Tareas de investigación

1. Determinación de los fundamentos teóricos que sustentan el aprendizaje de la ortografía del acento en noveno grado.
2. Diagnóstico del estado inicial en que se expresa el aprendizaje de la ortografía del acento en los estudiantes de noveno grado de la escuela Secundaria Básica “Camilo Cienfuegos”, de Yaguajay.
3. Elaboración de las actividades para preparar en la ortografía del acento a los estudiantes de noveno grado de la escuela Secundaria Básica “Camilo Cienfuegos”, de Yaguajay.
4. Validación de la propuesta de las actividades a partir de su aplicación en la práctica pedagógica.

Las variables que se utilizaron en este trabajo son:

Variable independiente: Actividades.

La autora de esta tesis se adscribe al criterio de Viviana González Maura quien define la actividad como: “todos aquellos procesos a través de los cuales el individuo respondiendo a sus necesidades se relaciona con la realidad adoptando determinada actitud hacia la misma. (...)La actividad es un proceso en que ocurren transiciones entre polos, sujeto –objeto, en función de las necesidades del primero.” (1995:91)

Estas actividades se desarrollarán con un carácter motivador, participativo que posibilite potenciar el aprendizaje de la ortografía del acento en los estudiantes del noveno grado.

Variable dependiente: habilidades ortográficas para el uso correcto de la ortografía del acento.

Referida a la facultad, disponibilidad y destreza para escribir de forma correcta.

Para operacionalizar la variable dependiente se precisan las dimensiones y sus indicadores:

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

Indicadores

1.1- Conocimiento de la clasificación de las palabras de acuerdo al lugar que ocupa la sílaba tónica y de las reglas generales para su acentuación, según las normas ortográficas de la lengua española.

1.2- Conocimiento de las palabras dítomas o portadoras de dos sílabas tónicas y de la regla para su acentuación.

1.3- Conocimiento de la concurrencia de vocales y las reglas para su acentuación.

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

Indicadores:

2.1- Ejecución de las acciones y operaciones básicas para la aplicación de las reglas generales de acentuación, en correspondencia con las normas ortográficas de la lengua española.

2.2- Identificación de las sílabas tónicas en las palabras dítomas o portadoras de dos sílabas y aplicación adecuada de las reglas de acentuación en las mismas.

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

Indicadores:

3.1- Búsqueda de información relacionada con el componente ortográfico.

3.2- Implicación personal en su autopreparación en función del aprendizaje de la ortografía del acento.

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

Del nivel teórico:

Histórico – lógico: se utilizó para determinar los antecedentes históricos del desarrollo de la ortografía.

El analítico – sintético: permitió interpretar, procesar y sistematizar la información obtenida tanto teórica como empírica y para arribar a los criterios expuestos en la investigación.

El inductivo-deductivo: se empleó para la búsqueda de las causas que provocaron las dificultades en las habilidades ortográficas del acento y buscar soluciones a este problema.

Del nivel empírico:

Análisis de documentos: se utilizó en la etapa inicial de la investigación para comprobar mediante la revisión y análisis de diferentes documentos utilizando la guía de análisis de la documentación escolar. Se realizó a través del estudio del programa y libros de textos que permitieron apreciar las particularidades de la ortografía del acento en los estudiantes de Secundaria Básica. (Anexo 1)

Prueba pedagógica: la que permitió medir el nivel de conocimientos de los estudiantes, utilizando como técnica la prueba escrita donde se formularon diferentes preguntas que abarcaron los elementos cognitivos y como instrumento el cuestionario el que posibilitó medir el nivel de conocimiento que poseen sobre para recoger los elementos suficientes acerca de aspectos sobre la preparación de los estudiantes en la ortografía del acento y para la evaluación de los cambios ocurridos en los sujetos. Se valoró por estudiante el comportamiento de los indicadores establecidos. (Anexo 2)

Observación pedagógica: se empleó con el fin de observar la evolución y las relaciones afectivas de los estudiantes ante la propuesta de actividades. Se empleó a partir de que la autora de esta investigación es al mismo tiempo la profesora de Español- Literatura del grupo de sujetos seleccionados y por tanto se involucra como un miembro más del grupo en las actividades del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello empleó una guía que le orienta el trabajo. Se observaron un total de 10 actividades. (Anexo 3)

El experimento pedagógico, se basó en el diseño preexperimental ya que se tomó un grupo real de estudiantes que funcionaron como grupo control y experimental al mismo tiempo. Además, la alternativa de cambio que se propone parte de problemas objetivos y singulares detectados en la práctica educativa de la profesora autora de esta investigación y se evaluó en ese grupo al comparar el estado inicial y final a partir de los indicadores establecidos. Este pre-experimento contó de tres momentos fundamentales, diagnóstico inicial (Pretest), Implementación de las actividades propuestas y la evaluación final (Postest).

Método del nivel estadístico- matemático:

Cálculo porcentual: permitió procesar los datos y expresar cuantitativamente los resultados a través de tablas y gráficas.

Población y Muestra: La población está compuesta por 206 estudiantes de noveno grado de la Escuela Secundaria Básica “Camilo Cienfuegos” y la muestra escogida de forma intencional, la integran 30 estudiantes del noveno cuatro, lo que representa el 14,5% de la población.

Caracterización de la muestra.

De ellos 19 son hembras y 11 varones. Sus edades oscilan entre 14 y 15 años por lo que transitan por la adolescencia. Académicamente son estudiantes promedios, sólo tres se destacan en el aprendizaje, ocho estudiantes son hijos de padres divorciados y siete proceden de familias funcionales. El grupo mantiene buenas relaciones interpersonales, son unidos para realizar las actividades, reina un clima de confianza, cariño y respeto con el profesor, en cuanto al estudio son estudiantes que en su mayoría necesitan niveles de ayuda para realizar las actividades docentes, sin embargo son preocupados, asisten al centro sistemáticamente, así como al resto de las actividades del centro. Tienen dificultades en las habilidades ortográficas del acento, desconocen las reglas para el uso correcto de la acentuación por lo que no las aplican al escribir y no buscan procedimientos y vías de solución de manera independiente para resolver sus dificultades ortográficas.

La novedad científica de este trabajo consiste en que las actividades contienen ejercicios que no han sido estructurados hasta el momento, además ofrece una base

teórica de esta problemática para una mejor comprensión de la misma que pueden servir de guía a los demás docentes para enfrentar el trabajo con la ortografía pueden aplicarse a otras muestras adaptándolas a sus condiciones personalógicas, son amenas y están encaminadas al desarrollo de las habilidades del acento. Además ofrece un respaldo teórico resultante de una minuciosa búsqueda bibliográfica.

El aporte práctico se concreta en la obtención de un material que contiene diez actividades en función del desarrollo de habilidades ortográficas del acento, en los estudiantes del noveno grado de la Escuela Secundaria Básica “Camilo Cienfuegos”, de Yaguajay.

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

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

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

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

1.1 El proceso de enseñanza - aprendizaje.

“Una de las más nobles y humanas tareas a la que alguien puede dedicar su vida es a la educación, la cual ha alcanzado un desarrollo tal, que no puede hablarse de la existencia de la ciencia, el arte, la producción económica, la salud y el bienestar, la adecuada calidad de vida, la recreación sana, la autoestima del ser humano y el reconocimiento social posible”. (Castro Ruz, F. 2003:19). Con esta máxima del compañero Fidel, se sustenta la importancia de la educación como factor de cambio de la sociedad en los momentos actuales.

En el contexto latinoamericano y caribeño, la educación ha constituido siempre un punto focal de los debates sobre los retos y perspectivas de la región y uno de los campos fundamentales donde se hacen más visibles los fines antinacionales y desintegradores del proyecto ideológico y político neoliberal, provocando la elevación de las tasas de analfabetismo, repitencia, abandono y fracaso escolar.

En esta dirección, el imperialismo, a través de la globalización neoliberal pretende utilizar los sistemas educativos como aparatos de hegemonía ideológica. Así en los años 90, los sistemas educativos de la región, debilitados, desarticulados y vendidos al capital privado, se convirtieron más que en mecanismos de integración, unidad y desarrollo nacional, en vectores de elitización en la formación de los recursos humanos, segmentación social y erosión de las actividades colectivas y las solidaridades políticas.

Al respecto, este enfoque en la actualidad ha cambiado en algunos países de América Latina y el Caribe, donde la solidaridad del Estado cubano ha propiciado

que se disminuya el índice de analfabetismo, cumpliendo así el principio de igualdad de oportunidades, o sea, igualdad en la libertad para acceder al sistema.

La situación de la Educación en Cuba es muy distinta con respecto al resto de la región y al mundo. A lo largo de 50 años de Revolución, se vienen produciendo aceleradas transformaciones, materializadas en la campaña de alfabetización, la universalización y gratuidad de la enseñanza, la atención a la educación de adultos, los elevados índices de escolarización y retención, entre otros.

En esta línea no existe otro modelo educacional, que se acerque al modelo cubano en cuanto a equidad, sin marginación de ningún tipo, con un nivel de calidad uniforme, y ayuda personal para el que más lo necesite. Hoy puede decirse que la Revolución ha igualado las posibilidades reales de conocimientos y oportunidades para todos, sin importar su lugar de residencia, de género, edad, color de la piel, credo religioso o político, u origen social, todos tienen derecho a la educación gratuita.

Los educadores cubanos, fieles a su tradición histórica ante las tareas al servicio de la patria y la formación ciudadana, se encuentran en la primera línea de la Batalla de Ideas que protagoniza el pueblo cubano, conducido por el Comandante en Jefe, Fidel Castro Ruz.

El propio Fidel (2003), con su extraordinaria visión de futuro, ha trazado pautas al expresar que hoy es necesario perfeccionar la obra realizada, partiendo de ideas y conceptos enteramente nuevos, que se correspondan con el modelo de sociedad que el pueblo cubano se ha propuesto crear.

Los clásicos de la pedagogía cubana y por su extensión la latinoamericana han planteado, con insistencia, que el maestro debe incorporarse plenamente al proceso que le corresponde dirigir, que sea profundamente humanista.

Desde esta posición, el proceso de enseñanza-aprendizaje, está estrechamente ligado con el desarrollo personal permanente. Sin embargo, está vinculado a las experiencias vitales y las necesidades de los individuos, en su contexto histórico-social concreto.

Como señala Castellanos Doris Simons y otros autores (2005:23)... “el aprendizaje resulta ser un proceso complejo, diversificado, altamente condicionado por factores

tales como las características evolutivas del sujeto que aprende, las situaciones y contextos socioculturales en que se aprende, los tipos de contenidos o aspectos de la realidad de los cuales debe apropiarse y los recursos con que cuenta para ello, el nivel de intencionalidad, conciencia y organización con que tienen lugar estos procesos”, entre otros.

Asimismo, aprender supone el tránsito de lo externo a lo interno, de la dependencia del sujeto a la independencia, de la regulación externa a la autorregulación, adquiere su desarrollo cultural, es decir, recorre un camino de progresivo dominio y la interiorización de los productos de la cultura desarrollados en los conocimientos, en los modos de pensar, sentir y actuar, y también, de los modos de aprender.

En este sentido, el proceso de aprendizaje posee un carácter intelectual, como emocional, o sea, implica a la personalidad como un todo, en el que se construyen los conocimientos, habilidades, capacidades, se desarrolla la inteligencia, pero a su vez y de manera inseparable, se desarrolla lo afectivo, se forman sentimientos, valores, convicciones, ideas, donde emerge la propia persona y sus orientaciones ante la vida. Se reconoce la definición de aprendizaje como:

“El proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser construidos en la experiencia socio-histórica, en la cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relativamente duraderos y generalizables, que les permite adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad.”(Ibídem: 24)

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha evolucionado, desde aquel que tenía un carácter instructivo, cognoscitivo, donde se centraban las principales acciones en el profesor, y el estudiante aprendía de forma reproductiva, con poco desarrollo de habilidades y de sus posibilidades para la reflexión crítica de los conocimientos que aprendía, de participar de forma activa e independiente, impidiendo plantear sus puntos de vistas, juicios y valoraciones.

En resumen, identificado como un proceso de enseñanza, donde el profesor era el transmisor de conocimientos, hasta las concepciones más actuales en las que se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un todo integrado, como señalan

Silvestre Margarita y Rico Pilar (2003). Un proceso de enseñanza-aprendizaje que integre lo cognitivo y lo afectivo, lo instructivo y lo educativo. Un proceso que tenga como propósito social contribuir a la formación integral del estudiante.

En esta orientación, el profesor ocupa un lugar de gran importancia como pedagogo, que organiza y conduce un proceso de interacción e intercomunicación con sus estudiantes, y logrará resultados positivos con el protagonismo, la actitud y la motivación de estos.

Este tipo de enseñanza-aprendizaje, conocido como enseñanza desarrolladora, instruye y educa, plantea determinadas exigencias al educador para su concepción.

La enseñanza desarrolladora ha sido conceptualizada por varios autores, dentro de las cuales se encuentra esta definición:

“El proceso sistemático de transmisión de la cultura en la institución escolar en función del encargo social, que se organiza a partir de los niveles de desarrollo actual y potencial de los estudiantes, y conduce al tránsito continuo hacia niveles superiores de desarrollo, con la finalidad de formar una personalidad integral y autodeterminada, capaz de transformarse y transformar la realidad en un contexto socio-histórico concreto.” (Castellanos Simons, D. et al. ob.cit.: 44)

Teniendo en cuenta lo acabado de este concepto, la autora del trabajo asume esta definición. Desde esta arista y como se explicó anteriormente, un proceso de enseñanza-aprendizaje generalizador e integrador, que contemple sus componentes estructurales y sus nexos, que incluya a protagonistas y niveles.

Siguiendo a Vigotski, para desarrollar en la práctica pedagógica este tipo de enseñanza es importante tener en cuenta el desarrollo actual del estudiante. Para ampliar continuamente los límites de la Zona de Desarrollo Próximo o potencial, y por lo tanto los progresivos niveles de desarrollo.

Vigotski, citado por Rico Pilar (2003:3) define a la Zona de Desarrollo Próximo “como la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otros compañeros más capaces.”

Desde esta posición, se reconoce que resulta importante el desarrollo que se le otorga al estudiante en la enseñanza. Se tendrá presente que por su grado de desarrollo estos pueden participar de forma más activa y consciente en este proceso, que incluya la realización más cabal de tareas docentes dirigidas al autoaprendizaje y a la autoeducación, que coloque al estudiante en un rol más crítico, reflexivo y colaborador, que esté implicado en su proyecto de vida, para lograr una cultura general integral, como aspira la sociedad, más cuando se conocen las particularidades psicopedagógicas de los estudiantes de este nivel.

En este sentido, la influencia de los educadores puede resultar muy importante al saberlos orientar con tacto y visión de futuro. Es preciso partir de relaciones afectivas, para que el joven alcance cierto grado de autoestima, de aceptación de su personalidad a la cual puede contribuir el educador.

La educación para los estudiantes en la Secundaria Básica, presupone elevar una cultura general integral, a través de una enseñanza desarrolladora, donde aproveche todas las potencialidades del desarrollo científico-técnico alcanzado por la sociedad, incorporando a este sistema todo el conjunto de asignaturas con sus planes y programas de estudio, donde se inserta la Geografía, como asignatura de las Ciencias Naturales que contribuye al desarrollo de la cultura de los estudiantes.

1.2. Algunas consideraciones generales sobre la evolución de la ortografía, como componente básico de la comunicación.

“(…) no hay placer como este de saber de dónde viene cada palabra que se usa y a cuánto alcanza; ni hay nada mejor para agrandar y robustecer la mente que el estudio esmerado y la aplicación oportuna del lenguaje“(Martí, J.1975:234)

Hacia el final del siglo xv con la unión del reino de Castilla y Aragón, que extendieron su dominio por la península, la lengua de Castilla – el castellano se fue imponiendo sobre los otros dialectos y cruzó el Atlántico junto a los descubridores y conquistadores del llamado “nuevo mundo”.

La publicación de la primera gramática castellana de Elio Antonio Nebrija en 1492 establece la fecha inicial de la segunda gran etapa de la consolidación del idioma. A esta época pertenece el cambio de las consonantes y la consolidación del sistema fonológico del español. En 1713 se fundó la RAE. (Real Academia Española).

La aspiración de toda ortografía ha sido tener un signo para cada sonido; “una ortografía ideal” señala - la Real Academia Española – debería tener una letra y solo una para cada fonema y viceversa” Pero encontrar una escritura de tipo alfabético que represente con fidelidad la producción oral de la lengua resulta poco favorable. Esta evoluciona incesantemente, en tanto la escritura tiende a ser estable. “Por lo que una notación consecuente en una época será absurda un siglo después” (Saussure, P. de., 1978:76).

La palabra ortografía se deriva del latín *orthographia*, que significa “recta escritura”. Según la Real Academia Española “es el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua” aclarando que “la escritura española representa la lengua hablada por medio de letras y otros signos gráficos” (RAE., 1952:1).

La definición del gramático español Rafael Seco precisa que, la ortografía no solo incluye la escritura correcta de palabras, sino el empleo correcto de signos que reflejan aspectos de la significación de palabras (por ejemplo, las mayúsculas), la intensidad (acentos), la entonación (puntuación), o que respondan a las necesidades materiales de la expresión escrita (guión, abreviaturas). (Citado por, Ojridski, K. S. De. Univ. 1983:5).

El Gran diccionario Grijalbo, define la ortografía como la parte de la gramática normativa dedicada a regular la forma correcta de escribir (afecta tb. a la puntuación).// Dibujo del alzado de un objeto. // Geométrica Proyección en ángulo recto a un plano vertical. (Grijalbo., 2000:1252).

En consecuencia con ello, la ortografía es una parte dentro de la gramática. Es el arte de escribir, mediante el empleo de letras y signos auxiliares de la escritura.

Desde el curso (1971-72), en Cuba se han efectuado considerables investigaciones sobre los problemas ortográficos que han presentado los educandos. Una de las principales preocupaciones de los profesores y demás funcionarios del Ministerio de Educación, ha estado relacionada con la solución de las dificultades arrastradas por los alumnos.

La comisión central de español ha llevado a cabo múltiples exploraciones con el objeto de averiguar cuáles son los errores más frecuentes en la ortografía. Los

resultados han sido muy interesantes y bastante válidos a pesar de las dificultades materiales y técnicas.

Las investigaciones aplicadas permiten salvar la distancia existente entre el conocimiento teórico y la actividad práctica educativa, que aún se rige por la fuerza de la tradición del conocimiento empírico espontáneo para solucionar muchos de los problemas. Estas no solo tienen importancia práctica sino también científica, ya que el pensamiento y el lenguaje son importantes para someter a confirmación empírica los resultados de investigaciones teóricas. Además crean las condiciones para su verificación en la práctica social. Al respecto Vigotsky L. S., (1966) ofreció la hipótesis científica sobre “pensamiento complejo” como una base fundamental del desarrollo cognoscitivo.

El conocimiento de la ortografía tropieza en la práctica, con dificultades de diversos tipos que es necesario identificar. El especialista cubano en su artículo “Razones para estudiar ortografía” ofrece los elementos que obstaculizan el conocimiento. Además hace referencia a las fases por las que transita este (familiarización, fijación y consolidación). (Balmaseda, Neyra, O., 2000:29).

Influye en esta problemática de la ortografía:

- La falta del hábito de lectura.
- La insuficiente preparación del maestro.
- Los programas y libros de textos que no han sido rediseñados.
- La cantidad de reglas de acentuación a memorizar y las numerosas excepciones.
- La diferencia de configuración entre las letras para leer y escribir.
- Presentar trastornos en la esfera emotivo-volitivo-conductual que se reflejan en su capacidad para concentrar la atención, percepción o memoria. (Síndrome de atención e hiperquinesia. TDAH)
- Defectos físicos o neurofisiológicos que repercuten en sus capacidades auditivas, visuales o motoras.

Por lo que el proceso docente educativo debe estar centrado en la preparación del alumno para asumir y enfrentar los desafíos del futuro. En estos últimos años, la escuela se ha ido renovando en la teoría y la práctica bajo el impetuoso influjo de la informática y el desarrollo de las ciencias de la educación.

La enseñanza de la lengua española es impulsada por el desarrollo de las ciencias del lenguaje y la comunicación, tiene un carácter comunicativo, sin embargo, se mantiene a la zaga de las disciplinas del idioma, continúa presentándose como una materia árida, en exceso normativa desvinculada de los necesarios saberes con que el individuo deberá desarrollar su ciclo vital en el planeta.

Para preservar el lugar que le corresponde a la ortografía, se requiere que la escuela asuma la enseñanza de esta materia de forma personalizada, dinámica e integradora.

La lengua hablada y la escritura son, aunque muy vinculadas, dos sistemas de signos diferentes e independientes. El autor se mezcla tan íntimamente con la palabra hablada de que es imagen que acaba de usurparle el papel principal. (Saussure, P de. ,1978:72).

Los sistemas de escritura que se conocen son el fotográfico y el fonético. En el primero como en el chino la palabra se representa por un signo único. El sistema fonético intenta reproducir los sonidos que se suceden en una palabra. Pueden ser silábicos o alfabéticos.

Escribir correctamente empleando como es debido los signos que representan las individualidades de la lengua, es un asunto bastante complejo en todos los idiomas. La escritura correcta permite evocar un sonido, responde a un código, no atenerse a él conlleva al riesgo de no ser decodificado según la intención del emisor. En innumerables casos la omisión o el cambio de un signo gráfico (grafema, tilde o elemento auxiliar), puede variar el significado que se quiere transmitir con el símbolo escrito, por ello no debe restársele importancia a la ortografía.

Es por ello que al finalizar el nivel secundario el escolar debe: evidenciar el dominio práctico de la lengua materna al escuchar y comunicarse verbalmente y por escrito con unidad, coherencia, claridad y emotividad, fluidez y corrección. Así como conocerlo como elemento esencial de nuestra identidad nacional.

En este sentido se hace preciso profundizar en las causas más generalizadas que provocan la problemática ortográfica actual. Las mismas se pueden agrupar en los siguientes grupos, causas pedagógicas y causas psicopedagógicas.

Dentro de las causas pedagógicas se encuentran:

- Ausencia de la verdadera acción interdisciplinaria.
- Pobre utilización de los métodos productivos en la enseñanza de la ortografía.
- Insuficiente preparación de los docentes para enseñar ortografía.

Dentro de las causas psicopedagógicas están:

- Falta de atención y motivación por el aprendizaje ortográfico.
- No desarrollo de la conciencia ortográfica.
- Poco desarrollo de la observación y el análisis.

También pudieran enumerarse causas lingüísticas pedagógicas dentro de las cuales se encuentran:

- Formación inacabada del modelo lingüístico de los educadores.
- Poco desarrollo del oído fonemático.
- Incorrecta articulación y pronunciación de los fonemas.

Otro aspecto a tener en cuenta son los elementos socioculturales dentro de los cuales se encuentran:

- El ambiente lingüístico no contribuye a la conciencia ortográfica.
- No está generalizado el respeto por nuestra lengua nacional.

La escuela debe enfrentarse a dos grandes grupos de problemas y dificultades: los de la ortografía en sí y los que suelen presentar los alumnos. (Balmaceda Neyra, O., 2003., 26,27)

Al respecto el autor señaló que en cuanto a la ortografía, se tropieza con la arbitrariedad del sistema de notación escrita con respecto al sistema oral; el carácter contradictorio de muchas normas ortográficas, la mayoría de las cuales requiere de conocimientos gramaticales complementarios para ser asimiladas; las reglas para la acentuación son muchas y con numerosas excepciones para ser reconocidas, recordadas y aplicadas sin dificultad; el carácter temporal de las normas ortográficas y configuración de las letras para leer y escribir son diferentes.

1.3. Consideraciones acerca del aprendizaje de la ortografía.

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

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

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

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

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

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

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

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

y suficiente utilización del conocimiento y si logran la estimulación deseada del desarrollo del pensamiento, a tareas que logren estos propósitos”. (Rico, P., 2003:87).

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

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

- Aprender es un proceso que ocurre a lo largo de toda la vida, y que se extiende en múltiples espacios, tiempos y formas. El aprender está estrechamente ligado con el crecer de manera permanente. Sin embargo, no es algo abstracto: está vinculado a las experiencias vitales y las necesidades de los individuos, a su contexto histórico - cultural concreto.
- En el aprendizaje cristaliza continuamente la dialéctica entre lo histórico social y lo individual - personal; es siempre un proceso activo de reconstrucción de la cultura, y de descubrimiento del sentido personal y la significación vital que tiene el conocimiento para los sujetos.
- Aprender supone el tránsito de lo externo a lo interno en palabras de Vigotsky, de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, de la dependencia del sujeto a la independencia, de la regulación externa a la autorregulación.

Supone, en última instancia, su desarrollo cultural, es decir, recorrer un camino de progresivo dominio y la interiorización de los productos de la cultura (cristalizados en los conocimientos, en los modos de pensar, sentir y actuar, y, también, de los modos de aprender) y de los instrumentos sobre su medio, y sobre sí mismo.

- El proceso de aprendizaje posee tanto un carácter intelectual como emocional. Implica a la personalidad como un todo. En él se construyen los conocimientos, destrezas, capacidades, se desarrolla la inteligencia, pero de manera inseparable, este proceso es la fuente del enriquecimiento afectivo, donde se forman los

sentimientos, valores, convicciones ideales, donde emerge la propia persona y sus orientaciones ante la vida.

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

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

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

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

1.4. Breve esbozo histórico de la evolución de la ortografía.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En 1999, la Real Academia Española publica la Ortografía de la lengua española, edición panhispánica revisada por las diferentes academias de la Lengua. Entre otras novedades de esta edición, se encuentra la que admite no acentuar gráficamente formas verbales como 'fie', 'hui', 'riais' y en sustantivos como 'guion' o 'Sion'. O. Balmaceda (2003:14) al abordar la temática refiere: "Nuevas propuestas continúan apareciendo en nuestros días. David Galadí- Enríquez sugiere una discusión en torno a dos alternativas para modificar la ortografía del español: una "extremista de representación fonémica" y una "moderada de representación fonémica" (...) En cuanto a la acentuación ortográfica sugiere la siguiente norma para las dos propuestas: "El acento prosódico se representa mediante una tilde sobre la vocal tónica". (sic).

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

haga viable su aprendizaje sin restar valor semántico y sabor fonético a la Lengua Madre”.

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

De igual forma, en el período de la llamada seudorreública, figuras importantes del magisterio cubano, dejaron su impronta pedagógica en planes de estudio, programas libros de texto y otros materiales diversos en los que se vislumbra una concepción propia o se plantean las concepciones más avanzadas de la pedagogía de su época. El carácter de la sociedad cubana en esas etapas determina la existencia de marcadas diferencias entre la enseñanza oficial, que se ofrecía en las desamparadas escuelas públicas y la enseñanza privada que respondía a los intereses económicos e ideológicos de la clase dominante. No es casual, por tanto, el hecho de que subsistan distintos enfoques y concepciones metodológicas y se manifestaran diferencias notables entre los egresados de uno u otro centro, en relación con los conocimientos acerca de la lengua.

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

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

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

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

Hoy día el camino hacia una enseñanza - aprendizaje de la ortografía como componente de la lengua materna a pesar de lo mucho que se ha avanzado, continúa siendo motivo de interés, en momentos en que elevar la calidad de la educación en Cuba es un reto, se le confiere especial atención al hecho de potenciar el aprendizaje de la ortografía de sus educandos y como factor decisivo de su formación integral.

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

1.5. Definiciones de partida que conforman el sistema de conocimientos para el aprendizaje de la ortografía del acento.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las ideas expuestas permiten afirmar que en términos generales, la ortografía encierra en su propia definición y contenido la problemática de su enseñanza, su

estudio ofrece múltiples perspectivas para su correcta aplicación, aspecto que determina grandes distinciones en relación con los contenidos que deben formar parte del aprendizaje de los maestros en formación para el uso correcto de la ortografía del acento.

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

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

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

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

- El estudio de reglas relacionadas con todo el sistema de la ortografía española, de modo que propicie la escritura de un grupo numeroso de palabras de importante valor de uso, incluida su acentuación gráfica, así como el empleo de mayúsculas y de los signos de puntuación.

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

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

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

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

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

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

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

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

El sistema de conocimientos que propone para esta dirección es:

- Normas para la acentuación ortográfica.
- Excepciones de la acentuación ortográfica de agudas y llanas.
- Normas para la acentuación gráfica de las palabras compuestas.
- Compuestos fundidos en una sola palabra.
- Compuestos unidos por guión.
- Compuestos con enclíticos.
- El acento diacrítico.
- Ortografía de los monosílabos empleados con mayor frecuencia;
- El diptongo ui.
- La acentuación de los verbos terminados en – uar.
- Normas especiales de acentuación.

El estudio histórico - etimológico de la configuración gráfica de las palabras persigue descubrir y aprovechar posibilidades de comparación o referencia por la huella etimológica en las palabras afines. El recurso fundamental reside en el análisis y construcción de familias de palabras, no en latinismos inasequibles, sino en el

análisis de las huellas que se encuentran en las palabras afines. Para esta dirección propone la tilde en los hiatos con h intervocálica.

En cuanto a la dirección morfológica considera que es una de las más ricas, en tanto supone la adquisición de la correcta escritura a partir del estudio ortográfico morfológico de las diferentes categorías de palabras (sustantivos, verbos, adjetivos, adverbios, conjunciones, artículos, interjecciones, pronombres, etcétera).

En ella precisa la invariabilidad del acento del sufijo. La sección del acento del sufijo y la acentuación en los compuestos (fundidos o unidos por guión).

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

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

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

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

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

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

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

En un sentido amplio la Enciclopedia Encarta precisa:

El acento sirve fundamentalmente para tres cosas:

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

El acento sirve en las distintas lenguas para:

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

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

- Relieve que en la pronunciación se da a una sílaba de la palabra, distinguiéndola de las demás por una mayor intensidad o por un tono más alto: Acento prosódico.
- Tilde que en la lengua escrita se coloca sobre la vocal de la sílaba tónica de algunas palabras, siguiendo unas determinadas reglas ortográficas: Acento ortográfico.
- Mayor tono e intensidad con que se pronuncia la vocal de la sílaba tónica en algunas palabras para, además de establecer el contraste entre sílaba fuerte y débil,

diferenciar el significado de ese vocablo del de otros homónimos suyos: Acento diacrítico.

- Conjunto de particularidades fonéticas, rítmicas y melódicas que caracteriza el habla local, regional o el de un país, haciéndolo diferente de los demás:

Acento fonético.

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

Ante estas reflexiones la autora se adscribe al criterio dado por la Enciclopedia Encarta por ser el más abarcador, el más completo y, el que más puntos de vista tiene con la realidad.

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

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

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

La duración: depende de la cantidad relativa del sonido.

A la acentuación se le dedica especial atención a partir del primer grado de la Educación General, donde se automatiza el uso de las tres reglas generales, sin embargo, no puede aspirarse a su dominio hasta el final de la enseñanza media.

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

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

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

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

La copia es un procedimiento viso-motor que enfatiza en la fijación de la imagen gráfica de la palabra mediante la repetición de la imagen cinética (muscular). Es necesario que sea activa, consciente y graduada a las necesidades del alumno.

Hay diferentes tipos de copia según el nivel de asimilación y las características de la actividad: directa e indirecta, condicionada y no condicionada, reproductiva y productiva, inducida, con discernimiento y referativa.

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

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

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

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

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

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

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

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

- Sonoro (análisis fónico);
- Gráfico (análisis gráfico);
- Semántico (análisis del significado);
- Morfosintáctico (análisis morfo - funcional);
- Idiomático (análisis etimológico).

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

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

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

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

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

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

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

1.6. Clasificación de las palabras según su acento prosódico

Las palabras polisílabas (que se pronuncia con más de una sílaba), según su acento prosódico se dividen en: agudas (oxítonas), llanas o graves (paroxítonas), esdrújulas (proparoxítonas) y sobresdrújulas.

Las palabras agudas son aquellas que llevan la fuerza de la pronunciación en la última sílaba, o sea, la primera empezando por la derecha: color, pared, anís, misión alelú.

Las palabras llanas o graves llevan la fuerza de pronunciación en la antepenúltima sílaba, o sea, la segunda desde la derecha: cantan, libro, azúcar, césped, árbol.

Palabras esdrújulas, así se nombran a las que llevan la fuerza de la pronunciación en la antepenúltima sílaba, o sea, la tercera desde la derecha: estímulo, benévolo, Estrépito, médico, propósito.

Palabras sobreesdrújulas, pertenecen a esta clase las que llevan la fuerza de la pronunciación en una sílaba anterior a la antepenúltima, o sea, en la cuarta o siguiente desde la derecha: regálensela, cómpramelo, explíquesele, excúsatele.

Existen además, las palabras compuestas que se forman, frecuentemente, por la unión de varios vocablos y las palabras monosílabas que son aquellas que poseen una sola sílaba, sea porque tienen un solo sonido vocálico o porque, al tener varias vocales, pueden ser consideradas poseedoras de diptongos o triptongos.

Las reglas de acentuación gráfica indican cómo debe leerse cada palabra de manera inconfundible, estas reglas forman parte de un sistema convencional que ha sido elaborado en el curso de muchos años con la intención de marcar con tilde el menor número necesario de palabras en la escritura con un mínimo de ambigüedad en la lectura.

A partir de estudios estadísticos se sabe que en la lengua escrita aparece una mayor cantidad de monosílabos a continuación viene un número menor de polisílabos formados por palabras agudas, luego llanas y la menor frecuencia corresponde a las esdrújulas y sobre esdrújulas. Entre los polisílabos, son más escasos los terminados en -n, -s, o vocal.

Acentuación gráfica de las palabras agudas

Las palabras agudas terminadas en vocal o en las consonantes -n o -s llevan acento gráfico (tilde).

Vocal: bisturí mamá café buró

-n: azafrán sostén corazón jazmín

-s: compás jamás amarás cortés.

En consecuencia las palabras agudas que no terminan en vocal en –n o –s no llevan acento gráfico.

vendaval reloj palidez libertad color

alcohol cantar escasez virtud valor

Las palabras agudas terminadas en –y, que a los efectos de la acentuación gráfica se consideran como consonantes, tampoco llevan tilde, según la regla:

virrey convoy estoy

Pero, las agudas terminadas en –s precedidas de una consonante tampoco han de llevar acento gráfico:

robots tictacs zigzags.

Acentuación gráfica de las palabras llanas

Las palabras llanas que no terminan en vocal, en –n o –s llevan el acento gráfico:

ámbar nácar lápiz útil.

dócil fácil álbum almíbar

Así, las palabras llanas que terminan en vocal y las que terminan en las consonantes –n o –s no llevan tilde:

Vocal:	<u>esclavo</u>	<u>casa</u>	<u>vida</u>	<u>lluvia</u>
	<u>libre</u>	<u>mesa</u>	<u>libreta</u>	<u>hilo</u>
-n	<u>joven</u>	<u>examen</u>	<u>tienen</u>	<u>cantan</u>
	<u>impidan</u>	<u>crimen</u>	<u>imagen</u>	<u>viven</u>
-s	<u>sillas</u>	<u>hoteles</u>	<u>balas</u>	<u>fuerzas</u>
	<u>sociedades</u>	<u>leyes</u>	<u>mensajes</u>	<u>pueblos</u>

Las palabras llanas terminadas en –y, que a los efectos de la acentuación gráfica se toma como consonante, sí llevan tilde, según la regla anterior:

póney yóquey

También llevan tilde las palabras llanas terminadas en –s precedida de una consonante:

bíceps fórceps cómics tríceps.

Acentuación gráfica de las palabras esdrújulas y sobresdrújulas.

Las palabras esdrújulas siempre se acentúan gráficamente:

médico página relámpago estímulo.

Las palabras sobresdrújulas siempre se acentúan gráficamente:

Estudiábamelas encontrándoselos prohibindosete.

Para llevar a cabo una buena acentuación gráfica, es imprescindible advertir si se producen accidentes especiales que afecten la división en sílabas, tales como: diptongos, triptongos e hiatos.

Se llama diptongo a la unión de dos vocales que se pronuncian en una sola sílaba, por tanto, a efectos ortográficos, no son susceptibles de división o separación:

ai-re au-la pue-blo.

Condiciones para que haya diptongo.

Que haya una vocal abierta (a, e, o) y una cerrada (i, u), o viceversa, siempre que la fuerza de la pronunciación no recaiga sobre la vocal cerrada (esta sea átona):

au-to tie-ne a-gua

Que haya dos vocales cerradas (i, u) distintas :

ciu- dad cui-da-do cons-trui-do.

Aunque con estas combinaciones de vocales algunas palabras se pueden articular como hiato, desde 1999 la Academia opta por reconocerlas todas como diptongos, de manera convencional.

Los siguientes diptongos se producen a partir de las combinaciones anteriores y son los catorce que existen en español.

<u>ai</u>	<u>ay</u> : ai-re	hay	<u>au</u> : au-la	au-ra
<u>ei</u>	<u>ey</u> : pei-ne	rey	<u>eu</u> : eu-fo-ria	reu-ma
<u>oi</u>	<u>oy</u> : es-toi-co	hoy	<u>ia</u> : diá-me-tro	pia-no
<u>ui</u>	<u>uy</u> : ruj-do	buj-tre	<u>ie</u> : hie-lo	mie-do
<u>ua</u> :	a-gua	cu<u>an</u>-to	<u>io</u> : ca-mi<u>ón</u>	o-ra <u>ción</u>
<u>ue</u> :	bue-no	cu<u>en</u>-to	<u>iu</u> : di<u>ur</u>-no	vi<u>u</u>-da
<u>uo</u> :	ac-tu<u>ó</u>	cu<u>o</u>-ta	<u>ou</u> : B<u>ou</u>-za	S<u>ou</u>-za

La h intercalada entre dos vocales, según las combinaciones anteriores, no impide el diptongo:

ah-mar ahi-jado

Se llama triptongo a la unión de tres vocales que se pronuncian todas en una misma emisión de voz (sílabas).

Condiciones para que haya triptongo.

Que haya una vocal abierta entre dos vocales cerradas y que la fuerza de pronunciación no vaya en ninguna de las vocales cerradas. Son triptongos:

.iai – iay: co-di-ciáis por-fiáis Ba-riay

.uai – uay: guai-cán Pa-ra-guay

.uei – uey: buey a-ve-ri-güeis

.iau – uay: miau guau

.ioi: o-pioi-de hioi-des

.iei: a-pre-ciéis co-mer-ciéis

El hiato se forma a partir de vocales contiguas que se pronuncian en sílabas separadas:

co-co-a pro-e-za ve-í-a

te-ní-a re-í-a ra-íz

Condiciones para que no haya diptongo.

Es incorrecto decir que la tilde rompe el diptongo. En los siguientes casos se pronuncia hiato, pero este existe de antemano en la pronunciación de las palabras, pues la tilde solo se emplea para marcarlo:

. Si se encuentran una vocal abierta y una cerrada (en cualquier orden) y la fuerza de la pronunciación va sobre la cerrada (tónica):

ba-úl re-ír o-í-do

Si se encuentran dos vocales abiertas:

Ca-no-a hé-ro-e te-a-tro

Cuando las vocales que se unen son iguales:

Isa-ac pi-í-si-mo chi-í-ta

Puesto que la h intercalada entre las vocales es silente y no afecta la pronunciación, tampoco impide la formación del hiato, cuando este ocurre:

a-hu-yen-tar ve-hí-cu-lo a-ho-ra

Existe otro caso en que, para los fines de la acentuación, no se considera diptongo sin ser hiato:

En los diptongos formados por dos vocales cerradas, la tilde, sí corresponde por regla, siempre se coloca sobre la segunda_

in-ter-viú a-cuí-co-la ca-suís-ti-ca

Acentuación gráfica de las palabras que tienen triptongo.

Las palabras con triptongo llevan el acento gráfico (tilde) cuando lo indica la regla de acentuación que se aplica a la clase de palabras a la que pertenecen. Así, a la vocal abierta se le pone tilde si le corresponde:

con-fiáis guái-ma-ro buey Ca-ma-guey

Acentuación gráfica de las palabras que tienen hiato.

Las palabras en las que se forma hiato entre dos vocales iguales o entre dos vocales abiertas, se someten a la regla de acentuación que correspondan a su clase:

zo-ó-lo-gi-co al-ba-ha-ca pro-e-za

hé-ro-e a-é-re-o be-a-to

Solo en los casos de palabras con hiatos formados por una vocal abierta átona y una vocal cerrada tónica o por una vocal cerrada tónica y una vocal abierta átona siempre se marca con tilde la vocal cerrada, aunque no lo exijan otras reglas de acentuación:

ra-íz a-ta-úd dí-a re-ír bú-ho sa-lí-ais

Acentuación gráfica de las mayúsculas

Las mayúsculas siempre llevan tilde donde le corresponde según las reglas ortográficas. La Academia nunca estableció una regla que se opusiera. No obstante, en la edición de 1999 de la Ortografía de la lengua española, se introduce por primera vez esta afirmación de manera explícita a fin de despejar dudas. Otra cosa es que, por antiguas insuficiencias tipográficas o necesidades del diseño, se haya admitido no acentuarlas con anterioridad: África, Úrsula, Índico.

No se pone tilde en las mayúsculas cuando integran una sigla o acrónimo.

OTAN JUCEPLAN

Acentuación gráfica de las palabras compuestas.

Las palabras compuestas, por regla general, se comportan como una sola palabra que adquiere el acento prosódico y ortográfico que le corresponda según las normas aplicables, con independencia de cómo se acentúan sus formas por separado:

traspiés (tras+pies)

baloncesto (balón+cesto)

asimismo (así+mismo)

Las formas verbales con pronombres enclíticos, es decir, unidos al verbo, funcionen o no como verbos, así como las palabras compuestas por una forma verbal más pronombre enclítico más complemento se someten al uso de las reglas de acentuación gráfica (a partir de la ortografía de la lengua española de 1999) y llevan tilde en la sílaba que corresponde:

estate

rogole

sabelotodo

tómalo

acabose

míramelo

Las palabras compuestas de un adjetivo más la terminación –mente-, las cuales forman un adverbio de modo, tienen dos acentos prosódicos, el del adjetivo y el de la terminación –mente- y, como excepción, llevarán el acento ortográfico en la misma sílaba que el adjetivo lo tuviera antes de formar la nueva palabra:

fácilmente cortésmente ágilmente cómodamente

Si la palabra está compuesta por dos o más adjetivos unidos con guión, cada elemento conservará la acentuación gráfica que como simple le corresponde:

Histórico—etimológico, teórico—práctico, histórico—crítico—bibliográfico.

Note que los compuestos terminados en el elemento compositivo –scopia (examen, vista, exploración) no se registran como acentuados en la i y que el diptongo final se mantiene.

endoscopia

dactilosopia

laparoscopia

Son excepciones, con ambas posibilidades de acentuación admitidas.

artro**scopía** laringo**scopía** micro**scopía**

En las palabras compuestas de dos o más adjetivos unidos mediante un guión se mantiene el acento prosódico de cada componente y se coloca el acento gráfico según la regla que se aplique a cada elemento.

científico—técnica hispano—cubana

Acentuación gráfica de los monosílabos

Los monosílabos por regla general, no llevan tilde.

acento o tilde que no tengan en su idioma de procedencia, en otras palabras, no se someterán a las reglas de acentuación del español:

disc jockey gourmet Zweibrücken

Pero aquellas palabras de origen extranjero, incluidos los nombres propios, que se han incorporado al léxico español, o que su pronunciación y escritura han sido adaptadas a nuestra lengua por tradición, deberán someterse a las reglas de acentuación de nuestro idioma. Las transcripciones de vocablos y de nombres propios procedentes de lenguas que utilizan alfabetos no latinos, se consideran también adaptaciones:

béisbol Sócrates Turín
glásnot Tut-anj-amón Hanoi

Es preciso preferir que deba escribirse con tilde la abreviatura, siempre que en la forma reducida aparezca la letra que la lleva en la palabra representada. Ejemplo: pág. (por página), admón. (administración), aunque existen excepciones, por estar sujetas a normas internacionales que rigen la escritura de abreviaturas referidas a unidades de peso, medida y elementos químicos: a (área), ha (hectárea).

Es significativo destacar que el estudio realizado acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje para el tratamiento ortográfico, reveló la necesidad de que los estudiantes de noveno grado estén en condiciones de potenciar el aprendizaje de la ortografía del acento a través de actividades que contribuyan a su desarrollo.

En el siguiente capítulo se proponen actividades para contribuir a preparar en la ortografía del acento a los estudiantes de noveno grado de la escuela Secundaria Básica “Camilo Cienfuegos”, de Yaguajay.

CAPÍTULO II: ESTUDIO DIAGNÓSTICO Y DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA. RESULTADOS OBTENIDOS

En aras de buscar nuevas vías dirigidas a preparar a los estudiantes de 9. grado en la ortografía del acento a partir de las transformaciones que se han puesto en práctica, fue necesario un estudio diagnóstico que permitiera tener una visión más real del problema objeto de estudio y sirviera de punto de partida para orientar los esfuerzos de la Escuela Secundaria Básica “Camilo Cienfuegos”, de Yaguajay, en función de la solución del problema. Con este fin se analiza la preparación de los estudiantes en las habilidades ortográficas del acento por lo que se presenta la propuesta de actividades con el fin de minimizar estas deficiencias.

2.1. Descripción del estudio exploratorio respecto al estado en que se manifestó la preparación de los estudiantes por la ortografía del acento.

Para conocer la magnitud del problema se decidió realizar un estudio exploratorio en toda la población de estudiantes, donde en los momentos iniciales la búsqueda estuvo centrada en determinar el comportamiento de los diferentes aspectos relacionados con la problemática.

Como parte de la primera fase se aplicaron, diferentes instrumentos y técnicas de investigación educativa: Análisis de documentos (anexo 1) y prueba pedagógica (anexo 2).

Análisis de documentos: Se analizaron los documentos normativos e indicaciones emitidas por el Ministerio de Educación que rigen la ortografía en los estudiantes de secundaria básica.

Programa Director de Lengua Materna.

Las direcciones principales del trabajo educacional precisan como una prioridad la enseñanza de la Historia de Cuba, el Español y la Matemática.

Otorgar prioridad a estas asignaturas en Secundaria Básica, significa garantizar, en primer lugar, que los mejores profesores las impartan, independientemente de su especialidad y generar por parte de los cuadros principales, una política permanente de orientación y control del proceso docente que garantice que el resto de las asignaturas concreten la aspiración de que: los alumnos sean capaces de

comunicarse, es decir, de escuchar, de hablar y escribir bien, leer correctamente y entender lo que lee; de calcular, poseer un pensamiento algorítmico mínimo y conocimientos geométricos básicos; de conocer historia y, sobre esa base, ser patriota y antiimperialista.

Para lograr esto, los Programas Directores constituyen los documentos rectores que guían la proyección, conducción y evaluación de las acciones específicas de todas las asignaturas de la Secundaria Básica para alcanzar los objetivos propuestos, ya que establecen, por grados, aspectos comunes que son de obligatorio cumplimiento por estas. En noveno grado los aspectos comunes que se tienen que reforzar por todas las asignaturas:

- . La práctica de la lectura crítica y creadora.
- . La ejercitación de la comprensión de la lectura en textos relacionados con la cultura cubana y sobre todo, con su literatura. Se destaca la amplia utilización de los textos martianos recogidos en los textos y en particular en el cuaderno martiano correspondiente.
- . Comunicación oral y la escritura creativa a partir del conocimiento de la realidad cultural cubana.
- . La demostración de una escritura segura desde el punto de vista ortográfico y la consolidación del hábito de revisar todo lo que se escribe.
- . La aplicación de las habilidades ya consolidadas del estudio independiente como método de trabajo intelectual a todas las demás actividades relacionadas con los aprendizajes futuros.

En la estrategia para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje en la asignatura Español – Literatura aparece como sugerencia que para los problemas de acentuación se deben realizar ejercicios orales y escritos, preventivos y correctivos, que favorezcan el desarrollo de la memoria auditiva, del oído fonemático y de la conciencia fonológica. La división de palabras en sílabas y el reconocimiento de la sílaba tónica, la clasificación de las palabras por el número de sílabas y por las normas de acentuación española, el análisis de la posición que ocupa el acento en las palabras, el reconocimiento de los distintos tipos de acentos (prosódico, hiático, diacrítico o distintivo) en diversas palabras, son todos, ejercicios aconsejables.

Prueba pedagógica:

En la primera pregunta 55 (26,6%) estudiantes seleccionaron correctamente las primeras tres palabras que presentan hiato y diptongo, 69 (33,4%) seleccionaron dos hiatos y dos diptongos y 82 (77,3%) estudiantes seleccionaron uno o ningún hiato o diptongo.

En la segunda pregunta 55 (26,6%) estudiantes lograron dividir en sílabas y señalaron correctamente la sílaba tónica, 69 (33,4%) lograron señalar y dividir dos palabras y 82 (77,3%) lograron señalar y dividir una palabra.

En la tercera pregunta relacionada con la clasificación de las palabras por la posición del acento, 55 (26,6%) estudiantes clasificaron correctamente cuatro palabras, 69 (33,4%) estudiantes clasificaron tres palabras y 82 (77,3%) estudiantes clasificaron una palabra correctamente.

En la cuarta pregunta 189(91,74%) estudiantes presentaron dificultades para señalar la primera palabra dítona.

En la quinta y sexta pregunta relacionada con la clasificación de palabras según su acentuación prosódica y la fundamentación de la respuesta, 55(26,6%) estudiantes lograron clasificar tres de las palabras, 69(33,4%) dos palabras y 82(77,3%) lograron clasificar una palabra.

Con la aplicación de estos instrumentos se constató que los estudiantes carecen de las habilidades en la ortografía del acento evidenciadas en:

- Solo dominan un elemento teórico y normativo de la prosodia.
- Solo dominan las reglas para la acentuación prosódica y gráfica de las palabras esdrújulas.
- Solo conocen el valor ético de la acentuación.
- No distinguen la sílaba tónica en la mayoría de las palabras.
- Solo clasifican dos palabras según su prosodia.
- Solo aplican las reglas ortográficas para acentuar las palabras esdrújulas.

Como se puede apreciar los resultados del diagnóstico confirman las necesidades expuestas en la fundamentación del problema objeto de estudio de la investigación.

2.2. Fundamentación de la propuesta de actividades

La propuesta está compuesta por actividades en función de los estudiantes de noveno grado para desarrollar las habilidades ortográficas del acento. Estas propician espacios y reflexiones sobre los diferentes textos trabajados acorde al grado. Son motivantes y de fácil realización.

Las mismas reproducen los componentes y funciones de cualquier actividad humana: la orientación, ejecución y control.

Etapas de orientación: en esta etapa es fundamental la comprensión por los estudiantes de la importancia de correctos hábitos de lectura, así como lograr un ambiente favorable, de manera que se logra disposición para cumplir con las actividades planteadas.

Etapas de ejecución: en la misma se produce el desarrollo de las actividades. Se favorece, además, el intercambio y el desarrollo de procesos cognoscitivos, afectivos y motivacionales.

Etapas de control: permite comprobar la efectividad de las actividades y de los productos obtenidos para realizar las correcciones pertinentes.

Para la elaboración de las actividades se tomaron como sustento las ciencias filosóficas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas, se tuvo en cuenta el criterio de personalidad como producto social en la que el sujeto-objeto, sujeto-sujeto interactúan dialécticamente bajo la influencia de los agentes educativos y toma como premisa que esta se forma en la actividad y en la comunicación, donde lo cognitivo y lo afectivo forma una unidad.

Como fundamento filosófico se asume el método materialista dialéctico e histórico, en lo que se concibe a la educación como un fenómeno histórico social y clasista, ya que el sujeto puede ser educado bajo condiciones concretas según el diagnóstico de sus necesidades y el contexto en el que se desempeña, tiene en cuenta la unidad de la teoría con la práctica, el perfeccionamiento del alumno en el desarrollo de su activada práctica, así como las influencias importantes de la interrelación entre los diferentes agentes socializadores en la educación y desarrollo de la personalidad de

los estudiantes: el grupo, la escuela, la familia y la comunidad; tiene en cuenta la unidad de la actividad cognoscitiva y práctica. Todo lo anterior debe materializarse en el modo de actuación de cada alumno.

Las actividades en lo psicológico se sustentan en el enfoque histórico-cultural de Vigotsky, pues se considera el aprendizaje del alumno como una resultante de su experiencia histórico-cultural, que el conocimiento es el resultado de la interacción dialéctica entre el sujeto y el objeto dentro de un contexto histórico-socio-cultural, donde el maestro es un guía, un orientador y su nivel de dirección decrece en la medida en que los estudiantes adquieren independencia y protagonismo; se considera, además que la educación debe promover el desarrollo socio-cultural y cognoscitivo del alumno.

Desde el punto de vista sociológico las actividades propuestas se sustentan en la sociología marxista, martiana y fidelista, ya que se parte del diagnóstico integral y continuo.

En lo pedagógico se asumen los presupuestos de la Pedagogía General, entre ellos: la necesaria interacción de la instrucción, la educación y el desarrollo para lograr la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y los modos de actuación de los estudiantes, se reconoce también el papel de la práctica y el vínculo con la teoría para lograr el desarrollo de la expresión escrita.

Las actividades propuestas se caracterizan por:

La integralidad: está dada porque considera los conocimientos, las habilidades, las capacidades, las cualidades, los valores y los modos de actuación, así como los documentos normativos y metodológicos para la asignatura Lengua Española, específicamente los relacionados con las habilidades ortográficas del acento.

La flexibilidad: las actividades son susceptibles a cambios, por su capacidad de rediseño, en correspondencia con los resultados del diagnóstico.

Objetividad: está dada porque las actividades se diseñan a partir del diagnóstico aplicado y de las necesidades de cada uno de los estudiantes en la ortografía del acento.

Carácter contextualizado: los contenidos de las actividades tienen la posibilidad de adecuarse a las características de los estudiantes y le dan la posibilidad de interactuar en el grupo en que se desenvuelven.

Nivel de actualización: Las actividades materializan las concepciones acerca del desarrollo de las habilidades ortográficas del acento en estudiantes de noveno grado.

Aplicabilidad: es posible ser aplicadas, adoptándolas a las condiciones concretas de cada lugar, son de fácil manejo por todo los sujetos involucrados en el mismo.

2.2.1- Propuesta de actividades

Actividad #1

Título: Identifico acentos.

Objetivo: Identificar la variabilidad del acento libre presente en nuestro idioma.

Medio: Video

Procedimiento metodológico:

Invitar a los alumnos a disfrutar del mosaico cinematográfico previamente seleccionado. Este contiene segmentos de la coproducción uruguayo-argentina-española Antigua vida y de la cinta cubana la pared. Luego se procederá con el siguiente cuestionario:

Desarrollo

1. ¿Conoces a los actores o actrices protagónicos? Nómbralos
2. ¿Cuál es la nacionalidad de ellos?
3. ¿Adviertes alguna(s) diferencia(s) en la inflexión de la voz o pronunciación que hace cada uno? Refiérelas
4. Si el código empleado por estos personajes es la lengua española, por qué difieren sus pronunciaciones.

(Hacer referencia a los cuatro elementos que inciden en este fenómeno acentual: tono, timbre, cantidad e intensidad), así como a lo que es el acento.

Invitarlos a escuchar atentamente el segundo musical integrado por varios cantautores (Pablo Milanés, Juanes, Ricardo Arjona, Luís Miguel) para:

- a) Comentar las ideas expuestas en cada texto musical
- b) Identificar el acento en cada intérprete

Conclusiones

Explica a qué atribuyes la existencia de esta variabilidad en el acento .

Se evaluará oralmente a través de estas actividades.

Actividad #2

Título: ¿Prosódico o gráfico?

Objetivo: Identificar el acento prosódico o de intensidad

Clasificar las palabras seleccionadas de acuerdo a su acentuación.

Medio: Cuaderno de ortografía, pizarrón, diccionario

Procedimiento metodológico:

Llevar al pizarrón el texto "Ideales", del escritor uruguayo Eduardo Galeano para que, después de efectuar la lectura, identifiquen los vocablos claves que facilitan su comprensión, luego los pronunciarán, subrayarán la sílaba tónica, señalarán el lugar que ocupa en la palabra y clasificarán de acuerdo a su acentuación. Posteriormente se abordará este cuestionario.

Desarrollo

1. Después de leer el texto "Ideales", de Eduardo Galeano.

Y como dice don Antonio Machado: Cualquier necio confunde valor y precio. Entonces lo que no tiene precio, no tiene valor, y los ideales no tienen precio. ¿Qué puede hacer uno con los ideales? Alguna gente hace negocio vendiéndolos y ahí se acaban. Para que sigan vivos, uno tiene que creer que valen la pena aunque no sean útiles. Las cosas que más valen la pena en la vida no son rentables: la solidaridad, la justicia, la voluntad de belleza, la capacidad de asombro, la capacidad de indignación, la voluntad humana.

Creo que vale la pena, y es imprescindible, tener ideales y clavar los ojos más allá de la infamia, más allá del tiempo de ahora para no confundir el presente con un destino, y esa es la estrella del navegante. Él nunca la va a alcanzar pero lo orienta.

a) Escribe las palabras que consideres claves para la comprensión textual.

a) Refiera tres ideas expuestas por el autor. Comenta su vigencia.

2. Pronuncie las palabras destacadas ¿Ha pronunciado precio, vendiéndolos, útiles, voluntad, indignación, estrella, con igual intensidad todas las sílabas en

cada palabra?

(Hacer referencia a lo que es el acento prosódico o de intensidad y que de acuerdo con la prosodia, las palabras se clasifican en agudas, llanas, esdrújulas y sobreesdrújulas. Se informarán las reglas para acentuar gráficamente estas palabras).

3. Separa en sílabas las palabras seleccionadas y subraya la sílaba tónica. Clasifica estas palabras de acuerdo a su acentuación.

Conclusiones.

Refiérase a la veracidad de la siguiente expresión:

Todas las palabras refieren acento prosódico, pero no todas poseen acento gráfico.

Se presentará en el pizarrón el poema del maestro y poeta cubano Raúl Ferrer que puede ser usado como recurso nemotécnico a la hora de acentuar prosódica o gráficamente.

Para aprender el acento.

¿Una aguda quiere usted?

Aquí la tiene: pared.

¿Quiere una llana?

¡Ventana!

¿Una esdrújula?

Pues...brújula.

¡Pared, brújula, ventana!...

¡Qué fácil es la lección!

¡Y que alegre el corazón

Cuando la sepa mañana!

La evaluación se realizará a partir del cuestionario anterior, de manera oral, así como la lectura de los textos.

Actividad #3

Título: Crucigrama agudo

Objetivo: Identificar los vocablos agudos que completarán el crucigrama ofrecido.

Medio: Pizarrón, tarjetas impresas, diccionario.

Procedimiento metodológico:

El profesor introduce la actividad invitando a los alumnos a ordenar estas letras y formar una palabra.

n a d i m h a d u

Al ordenar las letras formarán la palabra: humanidad

¿Cómo se clasifica de acuerdo con su acentuación?

¿por qué no lleva tilde?

Luego orienta a los estudiantes, realizar este cuestionario evaluativo

1. Lee el siguiente texto

El hombre, deudor de la naturaleza, es ingrato en su relación con ella, al punto de que, por su culpa, en los últimos años el planeta ha sufrido más transformaciones que en todos los millones de años precedentes.

Esta ingratitud es un bumerán para la especie humana, cuya supervivencia está en peligro con la paulatina enfermedad de un medio afectado por la basura, los residuos tóxicos, la destrucción de la capa de ozono, el efecto invernadero y la deforestación.

a) Comenta el contenido del sintagma: El hombre, deudor de la naturaleza

b) ¿A qué atribuyes el empleo de la palabra bumerán en el texto?

c) Busca su significado en el diccionario

d) Relee el fragmento y extrae sustantivos:

Ø Agudos sin tilde. _____, _____,
_____.

Ø Agudos con tilde. _____, _____,
_____.

Entregar a cada alumno el crucigrama impreso. Hacer énfasis en que las palabras para completarlo son todas agudas. Se llevarán al pizarrón estas palabras correctamente escritas.

1. Completa este crucigrama, no olvides que las palabras que lo forman son agudas.

Horizontales

1. Cambio violento en las instituciones políticas de la nación. Alboroto, sedición.

2. Conformidad de lo que se dice con lo que se siente o se piensa.

3. Que tiene capacidad. Apto, diestro.

4. Afecto por el cual el ánimo busca el bien verdadero o imaginado y apetece gozarlo
5. Afecto personal que nace y se fortalece con el trato.
6. Acción de comprender. Proceso de entender las cosas.
7. Persona que ejerce o enseña una ciencia o arte.

Verticales

1. Actividad, eficacia de las facultades visuales.
2. Calidad de viejo
3. Desapego y desprendimiento de todo provecho personal.
4. Empezar o aparecer la luz del día.
5. Nación, territorio
6. Poder que se da a una persona de ir a desempeñar algún cometido.

R	E	V	O	L	U	C	I	Ó	N					V	E	R	D	A	D	
		I												E			E	M		
		T												J			S	A		
	C	A	P	A	Z			P						E			I	N		
M	L							A	M	O	R			Z				N	E	
I	I							Í										T	C	
S	D					A	M	I	S	T	A	D						E	E	
I	A																		R	R
Ó	D					C	O	M	P	R	E	N	S	I	Ó	N			É	
N						P	R	O	F	E	S	O	R						S	

Conclusiones

Construye un texto donde, utilizando los tres vocablos más significativos del crucigrama, narres un hecho a partir de sus vivencias.

El crucigrama resuelto por los alumnos permitirá al profesor evaluarlos.

Actividad #4

Título: Las llanas de mi localidad

Objetivo: Identificar los vocablos llanos presentes en el texto seleccionado.

Medio: Pizarrón, grabación musical, diccionario.

Procedimiento metodológico:

En la introducción de la actividad el profesor exhorta a los alumnos para que completen esta palabra en tres oportunidades: p_ _ _ _ _.

Señala la sílaba tónica.

Clasificarán estas palabras y explicarán por qué algunas llevan tilde y otras no.

Conclusiones.

Se cantará la canción “Mi Yaguajay querido”. Los alumnos comentarán oralmente si coinciden o no con lo expuesto por el intérprete.

Actividad #5

Título: ¡Solamente esdrújulas!

Objetivo: Identificar las palabras esdrújulas correspondientes a cada definición.

Medio: Pizarrón, acróstico, diccionario.

Procedimiento metodológico:

La introducción se hace a partir del siguiente dictado evaluativo en el cual se funden ciencia y poesía.

Decía Platón, el gran filósofo griego: “Si observas con atención a tu alrededor, verás infinita variedad de formas geométricas presentadas por la naturaleza: un pájaro, al volar lentamente en el aire, describe círculos y otras formas geométricas; la abeja construye las celdillas de su panal en forma de prismas hexagonal; en una flor silvestre se advierte la simetría de un pentágono; en el girasol aparece la curva de la circunferencia; en fin la geometría existe en todas partes. “

¿Cómo clasifica las palabras destacadas de acuerdo a su acentuación?

¿por qué lo sabes? ¿Cuándo llevan tilde?

A cada alumno se le entrega un acróstico impreso para que escriban las palabras que corresponden a cada definición ofrecida. Enfatizar que todas son esdrújulas, y que no olviden colocar las tildes.

- Ø Escriba la palabra correspondiente a cada definición. Recuerda que todas llevan tilde porque son esdrújulas.

			E					
			S					
			D					
			R					
			Ú					
			J					
			U					
			L					
			A					

1. De poca edad (plural).
2. Ser inmaterial. Vivacidad, ingenio.
3. Perteneciente o relativo a la medicina.
4. Continente.
5. Algo mayor que lo ordinario a su especie.
6. Conjunto de las fuerzas militares de un estado
7. Composición literaria que contiene una enseñanza moral, y cuyos personajes son seres irracionales personificados.
8. Sonido que constituye un solo núcleo fónico entre dos depresiones sucesivas de la emisión de la voz.
9. Cada una de las hojas que forman la corola de la flor(plural).
10. Arte de expresar sentimientos por medio de sonidos armónicos, melódicos y rítmicos.

Conclusiones.

Escriba la familia de palabras de: sílaba y música.

Selecciona dos de las palabras anteriores y redacta oraciones con ellas.

El acróstico resuelto por los alumnos permitirá a los profesores evaluarlos. Cada palabra se llevará al pizarrón.

Actividad #6

Título: Sobresdrújulas ocultas.

Objetivo: Identificar las palabras sobresdrújulas en la sopa de letras que se ofrece.

Medio: Pizarrón, tarjetas, diccionario.

Procedimiento metodológico:

Se introduce la actividad exhortando a los alumnos a ordenar estas sílabas y formar una palabra: t e m a n a l a g í i. (imagínatela)

Señala la sílaba tónica.

Clasifica esta palabra de acuerdo a su acentuación.

Después de organizar el aula en dos equipos, se le entrega a cada alumno la tarjeta para que en el menos tiempo posible encuentren las palabras ocultas.

Desarrollo.

Esta sopa de letras oculta 15 palabras que se caracterizan por ser todas sobresdrújulas. Están ubicadas en todas las direcciones. ¡Localízalas! Recuerda colocar las tildes.

R	M	I	T	É	N	D	O	S	E	T	E	L	U	O	P	E	R	O	C	S	F	S	T	C	
E	F	P	N	U	S	O	T	U	R	S	V	M	S	L	L	V	N	K	L	O	M	P	R	D	Ó
F	L	S	R	X	L	N	Y	M	W	Ñ	O	S	E	Y	E	D	C	E	H	N	J	R	L	P	M
O	R	T	U	E	A	O	S	B	L	C	V	T	S	L	S	F	O	L	V	T	D	O	V	X	P
P	L	N	S	B	G	R	G	U	K	M	A	L	T	S	A	J	N	R	S	A	P	H	Q	O	R
G	D	N	I	S	T	Ú	Y	V	X	M	P	R	Q	M	G	S	T	B	C	G	M	I	P	L	A
D	A	L	E	F	H	G	N	J	Ó	G	L	S	V	Y	É	D	R	G	J	I	Y	B	V	E	T
G	V	T	S	Y	M	X	Z	T	Q	S	Y	K	B	A	R	S	Á	C	H	Á	Z	I	K	S	E
S	Y	B	S	U	P	L	Í	C	A	M	E	L	O	C	T	D	N	J	L	N	M	É	P	A	L
C	S	F	H	J	L	Y	G	F	H	M	K	N	O	S	N	I	D	P	L	D	G	N	L	D	A
H	N	E	G	Á	N	D	O	S	E	T	E	D	F	Y	E	G	O	D	M	O	Q	D	B	R	S

Ganará el equipo que primero termine y el que no comete errores en la escritura de las palabras. Esta actividad permitirá al profesor evaluar a los alumnos.

Conclusiones.

Ordena alfabéticamente estas palabras. Selecciona dos de ellas y redacta oraciones.

Actividad #7

Título: Mi dominó ortográfico.

Objetivo: Incentivar en los alumnos el interés por la adquisición de una adecuada competencia ortográfica.

Medio: Fichas ortográficas, tablillas, pizarrón, diccionario.

Procedimiento metodológico:

El profesor introduce la actividad informando a los alumnos cómo proceder y para ellos selecciona una pareja que ocupa su sitio alrededor de una mesa; sobre esta se hallan, bocabajo, 20 fichas ortográficas y las 2 tablillas semejantes al tradicional juego de dominó. Se moverán las fichas y cada alumno cogerá 8. saldrá quien posea la ficha DOMINÓ- ORTOGRÁFICO, posteriormente jugará por cualquier extremo quien tenga la ficha que refiera: palabra aguda con tilde o palabra esdrújula; en cada extremo de estas aparecerán los términos que coincidirán con otras clasificaciones y harán fluir el juego. La primera pareja que coloque sus fichas, ganará.

El desempeño de los alumnos en el desarrollo de esta actividad permitirá que el profesor los evalúe.

Palabra esdrújula	Palabra aguda sin tilde
-------------------	-------------------------

Decisión	Héroe
----------	-------

Emisión	Héroe
---------	-------

Palabra llana con tilde hiática	Características
---------------------------------	-----------------

Palabra sobresdrújula	Palabra aguda con tilde hiática
-----------------------	---------------------------------

Palabra aguda sin tilde	Favorecía
-------------------------	-----------

vida	libertad
------	----------

Almíbar	Ímpetu
---------	--------

Palabra llana con tilde hiática	Palabra aguda con tilde hiática
---------------------------------	---------------------------------

País	victoria
------	----------

Palabra esdrújula	raíz
-------------------	------

Palabra sobresdrújula	Incertidumbre
césped	proeza

Palabra esdrújula	Palabra llana con tilde
-------------------	-------------------------

Palabra sobresdrújula	escasez
-----------------------	---------

maíz	Sabiduría
------	-----------

Presunción	imaginatela
------------	-------------

Palabra llana sin tilde	Alegría
-------------------------	---------

Palabra llana sin tilde	Palabra aguda con tilde
-------------------------	-------------------------

Palabra llana sin tilde	Palabra aguda con tilde
-------------------------	-------------------------

Actividad #8

Título: ¡Octogenaria creación!

Objetivo: Fomentar en los alumnos una actitud consciente y responsable hacia nuestra lengua materna.

Medio: Pizarrón, diccionario.

Procedimiento metodológico:

La introducción se realiza a partir del dictado por parte del profesor, del texto Gitana tropical.

A más de 80 años de su creación, la Gitana tropical, de Víctor Manuel, es uno de nuestros más preciados tesoros. Se respira en el retrato el deseo de fijar la belleza, pero no una belleza cualquiera, sino una que definiera los rasgos de una identidad mestiza. La mulatez de la modelo equivale en cuanto a sabor patriótico a la cadencia

de los sones que consideraban por entonces las calles de la Habana, interpretados por legendarios septetos.

Intercambiar las libretas para hacer la revisión por parejas y corregir los errores.

Luego clasificarán las palabras subrayadas de acuerdo con su acentuación, llevarlas al pizarrón. Evaluar la lectura del texto.

¿Cuál es la particularidad de este retrato?

¿Con cuál manifestación artística es equivalente esta obra artística?

Conclusiones.

¿Has visitado recientemente alguna galería de arte o museo? ¿Cuál?

¿Consideras importante asistir a estos lugares? ¿Por qué?

Actividad #9

Título: Correspondencia ortográfica

Objetivo: Identificar la tilde diacrítica en los vocablos que lo requieran.

Medio: Busón, pizarrón, cartas ortográficas, diccionario.

Procedimiento metodológico:

Mostrar a los alumnos el buzón que contiene las misivas, informar que cada una tiene un destino que asumirá la situación ortográfica planteada por el remitente; este evaluará la respuesta y referirá, si fuera necesario, los elementos que la completen.

Informar a los alumnos que la tilde diacrítica es la que usamos para diferenciar la función gramatical que realiza una palabra (monosílaba).

Llevar al pizarrón este curioso ejemplo del famoso fabulista Tomás de Iriarte.

-He reñido a un hostelero.

-¿Por qué? ¿dónde? ¿cuándo? ¿cómo?

-Porque donde, cuando como, sirven mal, me desespero.

Actividad:

Has recibidos una carta, disfruta su contenido, pero antes completa los espacios con el vocablo que corresponda.

1. Lea detenidamente este breve fragmento extraído de “Confieso que he vivido”, de pablo Neruda.

¡Qué buen idioma el mío, _____buena lengua heredamos de los

Informar a los alumnos que en la actividad se integrarán todos los contenidos abordados en cuanto a la acentología de las palabras. Preguntar las dudas al respecto, aclararlas y, luego desarrollar la actividad.

Entregar a cada alumno las tarjetas con el siguiente texto martiano.

La Suerte anda mirando a ver qué surge y el Trabajo siempre con el ojo listo y el ánimo fuerte, hace que surja algo. La Suerte se está en la cama, deseando que el cartero le traiga la noticia de una herencia; mientras que el Trabajo se levanta a las seis, y con la pluma o el martillo pone los cimientos de un seguro bienestar. La Suerte se atiende al fracaso, el Trabajo a la buena conducta. ¿Qué os gusta más, la Suerte o el Trabajo?

Cuestionario:

1. ¿Cuáles son las ideas referidas por Martí? Coméntalas.
2. Relee el texto y diga si estas afirmaciones son V o F.

_____ aparecen 37 palabras llanas.

_____ aparecen 2 palabras esdrújulas.

_____ aparecen 6 agudas con tilde.

_____ aparecen 3 palabras con acento diacrítico.

3. Extrae las voces con tilde diacrítica e identifica en cada caso la categoría de palabra o parte de oración.
4. Responde la interrogante con que finaliza el texto inicial. Redacta un párrafo donde explique el porqué de tu selección.

El profesor evaluará el desempeño y la respuesta del estudiante en cada actividad.

2.3. Organización del pre-experimento

En el epígrafe anterior se presentaron las actividades, dirigidas a desarrollar las habilidades ortográficas del acento, a continuación se explica como se realizó el pre-experimento.

Se utilizó un diseño pretest y posttest con el propósito de comprobar la validez de lo modelado teóricamente con relación a la ortografía del acento a los estudiantes de noveno grado de la Secundaria Básica, se aplicó un pre-experimento pedagógico del tipo O1 X O2, donde O1 y O2 representan el pretest y el posttest respectivamente,

para la medición de la variable dependiente antes y después de la aplicación de las actividades en un mismo grupo.

2.3.1. Implementación experimental de las actividades

En la investigación se identifica como variable independiente las actividades y como variable dependiente las habilidades ortográficas para el uso correcto de la ortografía del acento.

Criterios para evaluar los indicadores, las dimensiones y la variable dependiente:

Escala para medir los indicadores

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

Indicadores:

1- Conocimiento de las características esenciales y suficientes que definen el concepto acento.

Alto: Conoce el acento como la mayor intensidad con que se pronuncia una sílaba dentro de una palabra aislada o un monosílabo dentro de su contexto fónico, así como las acepciones esenciales desde el punto de vista ortográfico que definen este término y logra expresarlos adecuadamente.

Medio: Reconoce el acento como la mayor intensidad con que se pronuncia una sílaba dentro de una palabra aislada o un monosílabo dentro de su contexto fónico, aunque no conoce las acepciones esenciales desde el punto de vista ortográfico que definen este término.

Bajo: Reconoce el acento como la fuerza de pronunciación de una palabra.

2- Conocimiento de la clasificación de las palabras de acuerdo al lugar que ocupa la sílaba tónica y de las reglas generales para su acentuación, según las normas ortográficas de la lengua española.

Alto: Conoce con precisión y profundidad la clasificación de las palabras por su acentuación, en átonas, llanas, agudas, esdrújulas, sobresdrújulas y monosílabos tónicos y las reglas generales para su acentuación.

Medio: Conoce de manera parcial la clasificación de las palabras por su acentuación y algunas de las reglas generales para su acentuación según las normas ortográficas de la lengua española.

Bajo: Enuncia los términos con los cuales se clasifican las palabras en correspondencia con su acentuación pero cometen errores al distinguir las características de una y otra y no dominan de manera precisa las normas generales para la acentuación.

3- Conocimiento de las palabras dítonas o portadoras de dos sílabas tónicas y de la regla para su acentuación.

Alto: Conoce las características que tipifican las palabras dítonas y las que en español se consideran como fundamentales: los adverbios terminados en mente y domina la regla para su acentuación

Medio: Conoce las características que tipifican las palabras dítonas aunque no domina las que se consideran como esenciales en español ni la regla para su acentuación.

Bajo: No conoce las características que tipifican las palabras dítonas ni las que se consideran como esenciales en español y no domina la regla para su acentuación.

4- Conocimiento de la concurrencia de vocales y las reglas para su acentuación.

Alto: Conoce con precisión y profundidad los encuentros vocálicos: diptongos, triptongos e hiatos y describe su estructura adecuadamente así como las reglas para su acentuación.

Medio: Conoce y describe adecuadamente la estructura de algunos encuentros vocálicos aunque domina de manera parcial las reglas para su acentuación.

Bajo: Hace referencia a los tipos de encuentros vocálicos pero no conoce con precisión la estructura, ni domina las reglas para su acentuación.

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

Indicadores:

1- Ejecución de las acciones y operaciones básicas para la aplicación de las reglas generales de acentuación, en correspondencia con las normas ortográficas de la lengua española.

Alto: Distingue el acento tónico en la palabra; diferencia las sílabas tónicas de las átonas; divide la palabra en sílabas teniendo en cuenta los encuentros vocálicos (diptongos, triptongos e hiatos), las clasifica en correspondencia con el lugar que

ocupa la sílaba tónica en (llanas, agudas esdrújulas, sobresdrújulas) y aplica las reglas generales de acentuación según las normas ortográficas de la lengua española.

Medio: Distingue el acento tónico en la palabra; diferencia las sílabas tónicas de las átonas; divide la palabra en sílabas aunque en ocasiones muestra limitaciones en relación con alguna concurrencia vocálica, clasifica las palabras en correspondencia con el lugar que ocupa la sílaba tónica en (llanas, agudas esdrújulas, sobresdrújulas) y generalmente aplica de manera adecuada las reglas generales de acentuación según las normas ortográficas de la lengua española.

Bajo: En ocasiones no logra distinguir el acento tónico en la palabra, ni diferenciar las sílabas tónicas de las átonas y al dividir la palabra en sílabas muestra limitaciones en relación con la concurrencia vocálica.

2- Identificación de las sílabas tónicas en las palabras dítonas o portadoras de dos sílabas y aplicación adecuada de las reglas de acentuación en las mismas.

Alto: Distingue los adverbios terminados en mente como las palabras dítonas esenciales en el español y logra aplicar adecuadamente su acentuación.

Medio: Distingue los adverbios terminados en mente como las palabras dítonas esenciales en el español, pero no siempre logra aplicar adecuadamente su acentuación.

Bajo: Distingue los adverbios terminados en mente como las palabras dítonas esenciales en el español, pero no logra aplicar adecuadamente su acentuación.

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

Indicadores:

1- Nivel de ejecución espontánea de actividades relacionadas con el componente ortográfico.

Alto: De manera sistemática realiza actividades relacionadas con la ortografía, consulta materiales de referencia, demuestra preocupación e investiga sobre el tema.

Medio: Consulta ocasionalmente materiales de referencia, aunque generalmente demuestra cierta preocupación e indaga antes de cometer un error ortográfico.

Bajo: Solo a veces consulta materiales de referencia, demuestra poca preocupación y casi nunca indaga antes de cometer un error ortográfico.

2- Compromiso, responsabilidad e implicación personal en su autoperfeccionamiento, en función del aprendizaje de la ortografía del acento.

Alto: Demuestra un elevado compromiso, responsabilidad e implicación personal en su autoperfeccionamiento en función del aprendizaje de la ortografía del acento.

Medio: Demuestra cierto compromiso, responsabilidad e implicación personal en su autoperfeccionamiento en función del aprendizaje de la ortografía del acento.

Bajo: Demuestra bajo nivel de compromiso, responsabilidad e implicación personal en su autoperfeccionamiento en función del aprendizaje de la ortografía del acento.

2.3.2. Resultados del Pretest

Después de haber elaborado los instrumentos correspondientes al método empírico, se procede a constatar los resultados. Se llegó a la conclusión de que los estudiantes de noveno grado presentan dificultades en la preparación de la ortografía del acento, dado por la expresión fonética y la forma gráfica.

Se aplicó una guía de observación pedagógica (Anexo 3), la cual arrojó los resultados siguientes:

En el primer aspecto de la guía se pudo constatar que de los estudiantes observados dos (6,6%) manifiestan preocupación por evitar cometer errores ortográficos, ocasionalmente cuatro (13,3%) y 24 (80%) nunca manifiestan preocupación.

En el segundo aspecto de la guía referido a si consultan materiales de referencia relacionados con la ortografía, dos (6,6%) consultan materiales, cuatro (13,3%) consultan materiales ocasionalmente y 24 (80%) nunca consultan materiales.

El tercer aspecto de la guía referente a si expresa vivencias afectivas que demuestran una implicación personal en relación con la actualización y didáctica particular de la ortografía en correspondencia con las exigencias de la política educativa cubana dos (6,6%) expresan vivencias afectivas, cuatro (13,3%) ocasionalmente y 24 (80%) nunca expresan vivencias afectivas.

En el cuarto aspecto relacionado con las vivencias afectivas de agrado e implicación personal en la realización de las actividades orientadas a este fin, dos (6,6%) muestran vivencias afectivas de agrado e implicación personal, cuatro (13,3%)

ocasionalmente y 24 (80%) nunca muestran vivencias afectivas de agrado e implicación personal.

Otro instrumento aplicado fue la prueba pedagógica, (Anexo 4), la misma arrojó los siguientes resultados:

En la primera pregunta dos (6,6%) estudiantes seleccionaron correctamente las primeras tres palabras que presentan hiato y diptongo, cuatro (13,3%) seleccionaron dos hiatos y dos diptongos y 24 (80%) estudiantes seleccionaron uno o ningún hiato o diptongo.

En la segunda pregunta dos (6,6%) estudiantes lograron dividir en sílabas y señalaron correctamente la sílaba tónica, cuatro (13,3%) lograron señalar y dividir dos palabras y 24 (80%) lograron señalar y dividir una palabra.

En la tercera pregunta relacionada con la clasificación de las palabras por la posición del acento, dos (6,6%) estudiantes clasificaron correctamente cuatro (13,3%) palabras, cuatro estudiantes clasificaron tres palabras y 24 (80%) estudiantes clasificaron una palabra correctamente.

En la cuarta pregunta los 30 (100%) estudiantes presentaron dificultades para señalar la primera palabra dítona.

En la quinta y sexta pregunta relacionada con la clasificación de palabras según su acentuación prosódica y la fundamentación de la respuesta, dos (6,6%) estudiantes lograron clasificar tres de las palabras, cuatro (13,3%) dos palabras y 24 (80%) lograron clasificar una palabra.

Al realizar un análisis cuantitativo por cada una de las dimensiones e indicadores se obtienen los siguientes resultados.

En el indicador 1.1 durante el pretest, el 80 % de los estudiantes se ubicaba en el nivel bajo, los principales aspectos evaluados como dificultad que determinaron el criterio de valoración otorgado, se centran en la falta de profundidad y precisión. En los 24 casos ubicados en el nivel bajo, se pudo constatar que solo dominaban algunos elementos de la clasificación ya que enunciaban los términos con los cuales se clasifican las palabras en correspondencia con su acentuación prosódica, pero cometen errores al distinguir las características de una y otra. Los cuatro que se situaron en el nivel medio, alcanzaron cierto nivel de precisión, pero solo en algunos

de las clases de palabras que conforman la clasificación. De igual modo no lograron expresar con la precisión necesaria las reglas generales de acentuación y los dos restantes se ubicaron en el nivel alto.

Al analizar el indicador 1.2 referido al conocimiento de las palabras dítonas o portadoras de dos sílabas tónicas, se pudo comprobar que en la etapa inicial resultó el indicador más afectado en la dimensión 1, ya que el 100 % de los estudiantes se ubicó en un nivel bajo al no poder reconocer las palabras dítonas ni precisar cuáles son las fundamentales en el idioma español.

Los resultados obtenidos del control del indicador 1.3 revelan que el 80 % de los estudiantes se ubicó en el nivel medio. Las limitaciones estuvieron centradas en que, aunque hacían referencia a los tipos de encuentros vocálicos, tenían dificultades para describir con precisión y profundidad su estructura, así como las reglas para su acentuación, el 20% de estudiantes se ubicaron en el nivel medio.

En relación con el indicador 2.1 debe precisarse que dos estudiantes distinguen el acento tónico en la palabra; diferencian las sílabas tónicas de las átonas; dividen la palabra en sílabas teniendo en cuenta los encuentros vocálicos (diptongos, triptongos e hiatos), las clasifican en correspondencia con el lugar que ocupa la sílaba tónica en (llanas, agudas esdrújulas, sobresdrújulas) y aplican las reglas generales de acentuación según las normas ortográficas de la lengua española, cuatro distinguen el acento tónico en la palabra; diferencian las sílabas tónicas de las átonas; divide la palabra en sílabas aunque en ocasiones muestran limitaciones en relación con alguna concurrencia vocálica, clasifica las palabras en correspondencia con el lugar que ocupa la sílaba tónica en (llanas, agudas esdrújulas, sobresdrújulas) y generalmente aplican de manera adecuada las reglas generales de acentuación según las normas ortográficas de la lengua española y 24 en ocasiones no logran distinguir el acento tónico en la palabra, ni diferenciar las sílabas tónicas de las átonas y al dividir la palabra en sílabas muestran limitaciones en relación con la concurrencia vocálica.

En relación con el indicador 2.2, dos estudiantes distinguen los adverbios terminados en mente como las palabras dítonas esenciales en el español y logra aplicar adecuadamente su acentuación, cuatro distingue los adverbios terminados en mente

como las palabras dítonas esenciales en el español, pero no siempre logra aplicar adecuadamente su acentuación y 24 estudiantes distingue los adverbios terminados en mente como las palabras dítonas esenciales en el español, pero no logra aplicar adecuadamente su acentuación.

En el indicador 3.1, dos estudiantes participan de manera sistemática, realizan actividades relacionadas con la ortografía, consultan materiales de referencia, demuestran preocupación e investigan sobre el tema, cuatro consultan ocasionalmente materiales de referencia, aunque generalmente demuestran cierta preocupación e indagan antes de cometer un error ortográfico y 24 estudiantes solo a veces consulta materiales de referencia, demuestra poca preocupación y casi nunca indaga antes de cometer un error ortográfico.

En el indicador 3.2, dos estudiantes demuestran un elevado compromiso, responsabilidad e implicación personal en su autoperfeccionamiento en función del aprendizaje de la ortografía del acento, cuatro demuestran cierto compromiso, responsabilidad e implicación personal en su autoperfeccionamiento en función del aprendizaje de la ortografía del acento y 24 estudiantes demuestran bajo nivel de compromiso, responsabilidad e implicación personal en su autoperfeccionamiento en función del aprendizaje de la ortografía del acento.

Para facilitar la comprensión de los resultados obtenidos se tabularon estos en la siguiente tabla:

Dimensiones	Indicadores	Pretest					
		A	%	M	%	B	%
1	1.1	2	6,6	4	13,3	24	80
	1.2	0	0	0	0	30	100
	1.3	0	0	6	20	24	80
2	2.1	2	6,6	4	13,3	24	80
	2.2	2	6,6	4	13,3	24	80
3	3.1	2	6,6	4	13,3	24	80
	3.2	2	6,6	4	13,3	24	80

2.3.3. Resultados del postest

El análisis final de la investigación permitió constatar la efectividad de las actividades aplicadas a los estudiantes de la Escuela Secundaria Básica “Camilo Cienfuegos”.

Primeramente se aplicó una guía de observación (anexo 2), los resultados son los siguientes:

En el primer aspecto de la guía se pudo constatar que de los estudiantes observados 16 (53,3%) manifiestan preocupación por evitar cometer errores ortográficos, ocasionalmente 10 (33,3%) y cuatro (13,3%) nunca manifiestan preocupación.

En el segundo aspecto de la guía referido a si consultan materiales de referencia relacionados con la ortografía, 16 (53,3%) consultan materiales, 10 (33,3%) consultan materiales ocasionalmente y cuatro (13,3%) nunca consultan materiales.

El tercer aspecto de la guía referente a si expresa vivencias afectivas que demuestran una implicación personal en relación con la actualización y didáctica particular de la ortografía en correspondencia con las exigencias de la política educativa cubana 16 (53,3%) expresan vivencias afectivas, 10 (33,3%) ocasionalmente y cuatro (13,3%) nunca expresan vivencias afectivas.

En el cuarto aspecto relacionado con las vivencias afectivas de agrado e implicación personal en la realización de las actividades orientadas a este fin, 16 (53,3 %) muestran vivencias afectivas de agrado e implicación personal, 10 (33,3%) ocasionalmente y cuatro (13,3%) nunca muestran vivencias afectivas de agrado e implicación personal.

Otro instrumento aplicado fue la prueba pedagógica, (Anexo 3), la misma arrojó los siguientes resultados:

En la primera pregunta 16 (53,3) estudiantes seleccionaron correctamente las primeras tres palabras que presentan hiato y diptongo, 10 (13,3) seleccionaron dos hiatos y dos diptongos y cuatro (13,3%) estudiantes seleccionaron uno o ningún hiato o diptongo.

En la segunda pregunta 16 (53,3%) estudiantes lograron dividir en sílabas y señalaron correctamente la sílaba tónica, 10 (33,3%) lograron señalar y dividir dos palabras y cuatro (13,3%) lograron señalar y dividir una palabra.

En la tercera pregunta relacionada con la clasificación de las palabras por la posición del acento, 16 (53,3%) estudiantes clasificaron correctamente cuatro palabras, 10 (33,3%) estudiantes clasificaron tres palabras y cuatro (13,3%) estudiantes clasificaron una palabra correctamente.

En la cuarta pregunta los 30 estudiantes señalaron correctamente la primera palabra dítona.

En la quinta y sexta pregunta relacionada con la clasificación de palabras según su acentuación prosódica y la fundamentación de la respuesta, 16 (53,3%) estudiantes lograron clasificar tres de las palabras, 10 (33,3%) dos palabras y cuatro (13,3%) lograron clasificar una palabra.

Al realizar un análisis cuantitativo por cada una de las dimensiones e indicadores se obtienen los siguientes resultados.

En el indicador 1.1 durante el pretest, cuatro (53,3%) estudiantes se ubicaron en el nivel bajo, los principales aspectos evaluados como dificultad que determinaron el criterio de valoración otorgado, se centran en la falta de profundidad y precisión, solo dominaban algunos elementos de la clasificación ya que enunciaban los términos con los cuales se clasifican las palabras en correspondencia con su acentuación prosódica, pero cometen errores al distinguir las características de una y otra. Los 10 (33,3%) que se situaron en el nivel medio, alcanzaron cierto nivel de precisión, pero solo en algunos de las clases de palabras que conforman la clasificación. De igual modo no lograron expresar con la precisión necesaria las reglas generales de acentuación y los 16 (53,3%) restantes se ubicaron en el nivel alto.

Al analizar el indicador 1.2 referido al conocimiento de las palabras dítonas o portadoras de dos sílabas tónicas, se pudo comprobar que 16 (53,3%) conoce las características que tipifican las palabras dítonas y las que en español se consideran como fundamentales: los adverbios terminados en mente y dominan la regla para su acentuación, 10 (33,3%) conocen las características que tipifican las palabras dítonas aunque no dominan las que se consideran como esenciales en español ni la regla para su acentuación y cuatro (13,3%) no conocen las características que tipifican las palabras dítonas ni las que se consideran como esenciales en español y no dominan la regla para su acentuación.

Los resultados obtenidos del control del indicador 1.3 revelan que 16 (53,3%) de los estudiantes conocen con precisión y profundidad los encuentros vocálicos: diptongos, triptongos e hiatos y describen su estructura adecuadamente así como las reglas para su acentuación, 10 (33,3%) conocen y describen adecuadamente la estructura de algunos encuentros vocálicos aunque dominan de manera parcial las reglas para su acentuación y cuatro (13,3%) hacen referencia a los tipos de encuentros vocálicos pero no conocen con precisión la estructura, ni dominan las reglas para su acentuación.

En relación con el indicador 2.1 debe precisarse que 16 (53,3%) de los estudiantes distinguen el acento tónico en la palabra; diferencian las sílabas tónicas de las átonas; dividen la palabra en sílabas teniendo en cuenta los encuentros vocálicos (diptongos, triptongos e hiatos), las clasifican en correspondencia con el lugar que ocupa la sílaba tónica en (llanas, agudas esdrújulas, sobresdrújulas) y aplican las reglas generales de acentuación según las normas ortográficas de la lengua española, 10 (33,3%) distinguen el acento tónico en la palabra; diferencian las sílabas tónicas de las átonas; divide la palabra en sílabas aunque en ocasiones muestran limitaciones en relación con alguna concurrencia vocálica, clasifica las palabras en correspondencia con el lugar que ocupa la sílaba tónica en (llanas, agudas esdrújulas, sobresdrújulas) y generalmente aplican de manera adecuada las reglas generales de acentuación según las normas ortográficas de la lengua española y cuatro (13,3%) en ocasiones no logran distinguir el acento tónico en la palabra, ni diferenciar las sílabas tónicas de las átonas y al dividir la palabra en sílabas muestran limitaciones en relación con la concurrencia vocálica.

En relación con el indicador 2.2, 16 (53,3%) estudiantes distinguen los adverbios terminados en mente como las palabras dítomas esenciales en el español y logra aplicar adecuadamente su acentuación, 10 (33,3%) distingue los adverbios terminados en mente como las palabras dítomas esenciales en el español, pero no siempre logran aplicar adecuadamente su acentuación y cuatro (13,3%) estudiantes distinguen los adverbios terminados en mente como las palabras dítomas esenciales en el español, pero no logran aplicar adecuadamente su acentuación.

El indicador 3.1, 16 (53,3%) estudiantes participan de manera sistemática realizan actividades relacionadas con la ortografía, consultan materiales de referencia, demuestran preocupación e investigan sobre el tema, 10 (33,3%) consultan ocasionalmente materiales de referencia, aunque generalmente demuestran cierta preocupación e indagan antes de cometer un error ortográfico y cuatro (13,3%) estudiantes solo a veces consultan materiales de referencia, demuestra poca preocupación y casi nunca indagan antes de cometer un error ortográfico.

En el indicador 3.2, 16 (53,3%) estudiantes demuestran un elevado compromiso, responsabilidad e implicación personal en su autoperfeccionamiento en función del aprendizaje de la ortografía del acento, 10 (33,3%) demuestran cierto compromiso, responsabilidad e implicación personal en su autoperfeccionamiento en función del aprendizaje de la ortografía del acento y cuatro (13,3%) estudiantes demuestran bajo nivel de compromiso, responsabilidad e implicación personal en su autoperfeccionamiento en función del aprendizaje de la ortografía del acento.

Para facilitar la comprensión de los resultados obtenidos se tabularon estos en la siguiente tabla:

Dimensiones	Indicadores	Postest					
		A	%	M	%	B	%
1	1.1	16	53,3	10	33,3	4	13,3
	1.2	16	53,3	10	33,3	4	13,3
	1.3	16	53,3	10	33,3	4	13,3
2	2.1	16	53,3	10	33,3	4	13,3
	2.2	16	53,3	10	33,3	4	13,3
3	3.1	16	53,3	10	33,3	4	13,3
	3.2	16	53,3	10	33,3	4	13,3

2.3.4. Análisis comparativo

A partir de los resultados obtenidos los indicadores que inicialmente estaban afectados fueron evaluados de manera positiva y favorable en cuanto a los resultados obtenidos antes y después de aplicada la propuesta de solución demostrándose la efectividad de la misma.

Para una interpretación más concreta de los resultados se presenta a continuación una tabla comparativa sobre la base de los indicadores conocidos.

Dim	Ind	Pretest						Postest					
		A	%	M	%	B	%	A	%	M	%	B	%
1	1.1	2	6,6	4	13,3	24	80	16	53,3	10	33,3	4	13,3
	1.2	0	0	0	0	30	100	16	53,3	10	33,3	4	13,3
	1.3	0	0	6	20	24	80	16	53,3	10	33,3	4	13,3
2	2.1	2	6,6	4	13,3	24	80	16	53,3	10	33,3	4	13,3
	2.2	2	6,6	4	13,3	24	80	16	53,3	10	33,3	4	13,3
3	3.1	2	6,6	4	13,3	24	80	16	53,3	10	33,3	4	13,3
	3.2	2	6,6	4	13,3	24	80	16	53,3	10	33,3	4	13,3

Antes de la aplicación de la propuesta los resultados en cada indicador en cuanto a la categoría A, de la escala valorativa se centraban en un bajo por ciento de logro, y después de la aplicación de la misma el por ciento en el logro aumentó considerablemente como se observa en la gráfica de barra (Anexo 7). En la categoría de M, se pudo apreciar que antes de la aplicación existía un bajo por ciento y al aplicar la propuesta aumentó en un 20%, como se observa en la gráfica de barra (Anexo 8). Los resultados de la categoría B, en cada indicador se evaluaron con altos por cientos en la etapa inicial y bajos por cientos en la etapa final. (Anexo 9)

Estos resultados demuestran la efectividad de la propuesta en la transformación de la muestra de un estado inicial bajo en las habilidades ortográficas del acento en los estudiantes de noveno cuatro de la escuela Secundaria Básica “Camilo Cienfuegos”, de Yaguajay, a un estado final alto.

Las actividades que se proponen se han diseñado para ser aplicadas a través de la asignatura Español a los estudiantes de noveno grado de la escuela Secundaria Básica “Camilo Cienfuegos”, de Yaguajay, para desarrollar las habilidades, las capacidades y las cualidades en los estudiantes.

En el presente capítulo se han expuesto los resultados de la evaluación de las actividades elaboradas y de su implementación en la práctica mediante un pre-experimento pedagógico.

Para ello se realiza el análisis cuantitativo, tomando como referencia la matriz de valoración de los datos utilizando los criterios de evaluación para las dimensiones, los indicadores y la variable dependiente.

Estos resultados se obtuvieron de la aplicación de observaciones a clases y pruebas pedagógicas.

CONCLUSIONES

El proceso de enseñanza-aprendizaje del componente ortográfico, constituye una temática ampliamente abordada en la literatura pedagógica cubana, que ha suscitado la atención de figuras importantes de su magisterio. El análisis de su evolución histórica permite observar su consolidación como prioridad en los planes de estudio de la enseñanza Secundaria Básica, y se aprecia además la apertura a su tratamiento desde los diferentes saberes, de modo que se abre a un perfil cada vez más amplio, que exige la sistematización de conocimientos tanto en el plano conceptual, procedimental como actitudinal, cuestión esta que ha condicionado cierta tendencia a prestar atención al desarrollo de la conciencia ortográfica.

Los métodos e instrumentos de la investigación aplicados para constatar el estado real del problema permitieron conocer que existen limitaciones en el aprendizaje de la ortografía del acento en los estudiantes de noveno cuatro de la escuela Secundaria Básica “Camilo Cienfuegos”, de Yaguajay, ubicadas esencialmente en:

- No conciben la ortografía como una necesidad.
- No dominan conceptos básicos para el aprendizaje de la ortografía del acento.
- Limitado desarrollo de habilidades para la clasificación de las palabras según su acentuación prosódica.
- La mayor frecuencia de los errores ortográficos se relaciona con la acentuación.
- No poseen un adecuado dominio de los métodos y procedimientos para el trabajo con el componente ortográfico.
- Falta de hábitos de lectura.

Las actividades que se proponen se sustentan en un enfoque que conjuga la atención a la diversidad, el trabajo independiente y el rol protagónico de los estudiantes como características generales que las tipifican.

Los resultados obtenidos al validar las actividades, mediante su aplicación en la práctica pedagógica, evidencian una evolución positiva en cada uno de los indicadores declarados para el estudio de la variable, lo que puede considerarse indicativo de las posibilidades de las actividades para preparar a los estudiantes de la escuela Secundaria Básica “Camilo Cienfuegos”, de Yaguajay en el aprendizaje de la ortografía del acento.

RECOMENDACIONES

Continuar profundizando en el estudio de la temática de modo que puedan orientarse nuevas experiencias hacia otras aristas de la situación problémica relacionadas con la coordinación de las influencias pedagógicas de los agentes de la secundaria básica que participan en el proceso pedagógico, en función del tratamiento al componente ortográfico.

BIBLIOGRAFÍA

- Addine, F. y otros. (1997). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza aprendizaje*. La Habana: IPLAC.
- _____. (2003). *La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión*. La Habana: Dirección de Ciencia y Técnica.
- _____. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Alonso, A. y Ureña, H. (1974) Gramática Castellana. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1999). *La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Alvero, Francés, F. (1985). *Lo esencial en la ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Balmaseda, Neyra, O. (2003). *Enseñar y aprender Ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Biblioteca Premium Microsoft Encarta (2006). Enciclopedia Encarta.
- Blanco, A. (2004). *Acerca del rol profesional del maestro*. En G. García y E. Caballero (compil.). (2003). *Profesionalidad y práctica pedagógica* (pp. 1-15). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Brito, H. et al. (1987). *Psicología General para los Institutos Superiores Pedagógicos*. Tomo II. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Brito, H. (1990). *Capacidades, habilidades y hábitos. Una alternativa teórica, metodología y práctica*. Primer Coloquio sobre la Inteligencia. I.S.P: Enrique J. Varona. La Habana.
- Castellanos Simons, D. et al. (2002). *Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castro, F. (2004). *Las ideas creadas y probadas por nuestro pueblo no podrán ser destruidas*. Discurso pronunciado en la clausura del 4. Congreso de Educación Superior". La Habana: Oficina de publicaciones del Consejo de Estado de la República de Cuba. 6 de febrero.

- Castro, F. (1981). *Discurso pronunciado en el acto de graduación del Destacamento Pedagógico Universitario Manuel Ascunce Domenech*. La Habana: Ediciones OR, 7 de julio.
- _____, F. (2002 a). *Discurso pronunciado en el acto de graduación de las Escuelas Emergentes de Maestros de la Enseñanza Primaria*. Granma. 4 de septiembre.
- _____, F. (2002 b). *Discurso pronunciado en el acto de graduación de la Escuela Experimental José Martí*. Granma. 9 de septiembre.
- _____, F. (2002 c). *Discurso pronunciado en el acto de inauguración oficial del curso escolar 2002-2003*. Tabloide especial. 23, 16 de septiembre.
- Cerezal Mezquita, C. J. et al. (2005). *Metodología de la investigación y calidad de la Educación. Material Básico*. En Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. Primera Parte. (pp. 15-22). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Collazo, B y Fuentes, M. (2001). *La orientación de la actividad pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Danilov, M. A. y Skatkin, M. N. (1978). *Didáctica de la Escuela Media*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- El sitio de la Real Academia Española: <http://www.rae.es>
- Fundamentos de la Investigación Educativa*. Módulo I. Primera parte. IPLAC. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, E. (2002). *Lengua y Literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, J. et al. (1996). *Autoperfeccionamiento y Creatividad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, B, G. Y Caballeros, E. (2004). *Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, E. y Romeo, A. (1981). *Metodología de la enseñanza de la lengua*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, G. (2003). *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____, G. (2005). *El trabajo independiente: Sus formas de realización*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- García, G. y Caballero, E. (2004). *La función docente - metodológica del maestro desde la perspectiva de su profesionalidad*. En G. García y E. Caballero (compil.). *Profesionalidad y práctica pedagógica* (pp. 16-30). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Márquez, G. (1997). *Botella al mar para el dios de las palabras*, Intervención en el Primer Congreso Internacional de la Lengua Española. En R.
- Gómez, L. y Alonso, S. (2007). *El Entrenamiento Metodológico Conjunto*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, F. (1995). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González Maura, V. et al. (2004). *Psicología para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- González, Soca, A. y Reinoso, Cápiro, C. (2002). *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gutiérrez, R. B. (2001). *El contenido del Proceso Pedagógico. Su enfoque complejo integral*. ISP "Félix Valera". Villa Clara. Versión Electrónica.
- _____, R. B. (s/f). *El trabajo metodológico en la escuela*. ISP "Félix Valera". Villa Clara. Versión Electrónica.
- Hernández, Luz, M. (2001). *¿Cómo mejorar la ortografía?* La Habana: Editorial Científico Técnico.
- Hernández, Sampier, R. (2004). *Metodología de la investigación*. La Habana: Editorial Félix Varela.
- Informe Central (2000). *I, II y III Congresos del Partido Comunista de Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Klingberg, L. (1981). *Introducción a la Didáctica General*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- La página del idioma español: <http://www.sergiozamora.com/>
- La página de la lengua castellana: www.lenguaje.com
- Labarrere, G. y Valdivia, G. (2002). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Lázaro Carreter, F. (1987). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Editorial Gredos.
- Leontiev, A. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Editorial de Libros para la Educación.
- _____, A. (1997). *La actividad en la Psicología*. La Habana: Editorial de Libros para la Educación.
- López, J. et al. (1988). *Temas de psicología pedagógica para maestro I*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2003). *La orientación como parte de la actividad cognoscitiva de los escolares*. En García Batista (Compil.). *Compendio de Pedagogía* (pp. 102-109). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Mena, C. E. (2004). *La autoevaluación en la formación profesional pedagógica*. En F. Addines (compil). *Didáctica teoría y práctica* (pp. 173 -184). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (1980). *El trabajo metodológico en la escuela de Educación General Politécnica y Laboral*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2001). *Seminario Nacional para Educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (1984). *Metodología de la enseñanza del Español (Lengua Española)*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2006). *Esquema de plan de estudio. Carrera de Licenciatura en Educación: Ciencias Humanísticas*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2004). *Maestría en Ciencias de la Educación*.
Fundamentos de las Ciencias de la Educación. Módulo II. Primera parte. IPLAC. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Pérez Rodríguez, G. (2001). *Metodología de la investigación*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación
- Pozo, J. I. (1998). *Aprendices y Maestros. Una nueva cultura del aprendizaje*. Alianza: Editorial Madrid.

- Remedios, J. M. et al. (s/f). *Algunas reflexiones sobre tratamiento didáctico a los conceptos y las habilidades*. ISP: "Cap. Silverio Blanco Núñez". Material digitalizado.
- Rico Montero, P. (2003). *Algunas características de la actividad de aprendizaje y del desarrollo de los alumnos*. En García Batista (Compil.).
- _____. (2004). *Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador*. Teoría y práctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez, D. (2001). *La tarea docente con un carácter interdisciplinario*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Real Academia Española. (1992). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Editorial Espasa- Calpe.
- Saussure, F, De: *Curso de lingüística general*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- Salcedo I. M., y Pherson Sayú, M. (1997). *Hacia el perfeccionamiento de la preparación del docente: un desafío para la escuela media cubana*. Curso en Congreso Internacional Pedagogía 1997, La Habana.
- Seco, R. (1973). *Manual de Gramática Española*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Silvestre Oramas, M. y Rico Montero, P. (2003). *Proceso de enseñanza aprendizaje*. En García Batista (Compil.). *Compendio de Pedagogía (pp.68-80)*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Talízina, N. F. (1988). *Psicología de la Enseñanza*. Moscú. Editorial Progreso.
- Vitelio Ruiz, J y Miyares de Ruiz, E. (1975). *Ortografía Teórico-Práctica con una introducción lingüística*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

ANEXO 1

Guía de análisis de documentos.

Objetivo: Analizar los documentos normativos que rigen la ortografía en los estudiantes de secundaria básica.

- 1- Programa de Español noveno grado.
- 2- Programa Director de la Lengua materna.
- 3- Estrategia para la dirección del proceso de enseñanza- aprendizaje en la asignatura Español – Literatura.

ANEXO 2

Prueba pedagógica (estudio exploratorio).

Objetivo: Constatar el nivel de conocimientos que sobre la ortografía del acento, poseen los estudiantes.

Cuestionario.

1- Lee el siguiente texto.

El maestro, además de las técnicas de su oficio, debe poseer una gran riqueza espiritual. Ello permite conocer el alma de quienes forma: sus inquietudes, amarguras, preocupaciones, desventuras. Cualquiera sea la complejidad de un joven, cada uno tiene una cuerda emocional que el maestro debe saber pulsar con amor. ¿Puede hacerlo quién sólo sabe poner al descubierto los defectos? El que hace eso endurece el alma. Tampoco ayuda la zalamería dulzona [...]

La correcta actitud del maestro es saber ser exigente de modo tal que en vez de deprimir, estimule al afectado.

Gaspar Jorge García Gallo.

l) Localiza y copia:

a) Las primeras tres palabras que presentan hiato y diptongo.

b) Divídelas en sílabas y señala la sílaba tónica.

c) Clasifíquelas por la posición del acento.

d) La primera palabra dítona.

e) Clasifica según su acentuación prosódica las siguientes palabras:

Características

Considerar

Adquisición

Actúen

Libremente

f) Tomando como referencia la clasificación anterior fundamenta tu respuesta.

ANEXO 3

Guía de observación a la actividad de los estudiantes

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

Indicadores a observar

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

ANEXO 4

Prueba pedagógica inicial

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

Objetivo: Determinar el dominio de los contenidos conceptuales y procedimentales acerca de la ortografía del acento de los estudiantes.

Contenidos procedimentales:

1. Lee detenidamente el siguiente texto:

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

Gaspar Jorge García Galló

l) Localiza y copia:

a) Las primeras tres palabras que presentan hiato y diptongo.

b) Divídelas en sílabas y señala la sílaba tónica.

c) Clasifíquelas por la posición del acento.

d) La primera palabra dítona.

e) Clasifica según su acentuación prosódica las siguientes palabras:

Características

Considerar

Adquisición

Actúen

Libremente

f) Tomando como referencia la clasificación anterior fundamenta tu respuesta.

ANEXO 5

Prueba pedagógica final

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

Objetivo: Determinar el dominio de los contenidos conceptuales y procedimentales acerca de la ortografía del acento de los estudiantes.

Contenidos procedimentales:

1. ¿Qué es el acento?

2. Lee detenidamente el siguiente texto:

La lengua es símbolo de identidad de los pueblos y naciones, instrumento canalizador de maneras particulares de percibir la realidad y comunicarla, parte de la cultura y medio de expresión de ella. La lengua es también reflejo de las desigualdades de nuestro mundo, la hegemonía y el poder de determinadas naciones; numerosas lenguas hoy corren el peligro de desaparecer. De ahí que su defensa y enriquecimiento resultan imprescindibles para preservar tradiciones, culturas, y la existencia misma de naciones y pueblos.

Sonia Sánchez.

a) Localiza y copia:

a) Las primeras tres palabras que presentan hiato y diptongo.

b) Divídelas en sílabas y señala la sílaba tónica.

c) Clasifíquelas por la posición del acento.

d) La primera palabra dítona.

e) Clasifica según su acentuación prosódica las siguientes palabras:

Características

Considerar

Adquisición

Actúen

Libremente

Propósitos

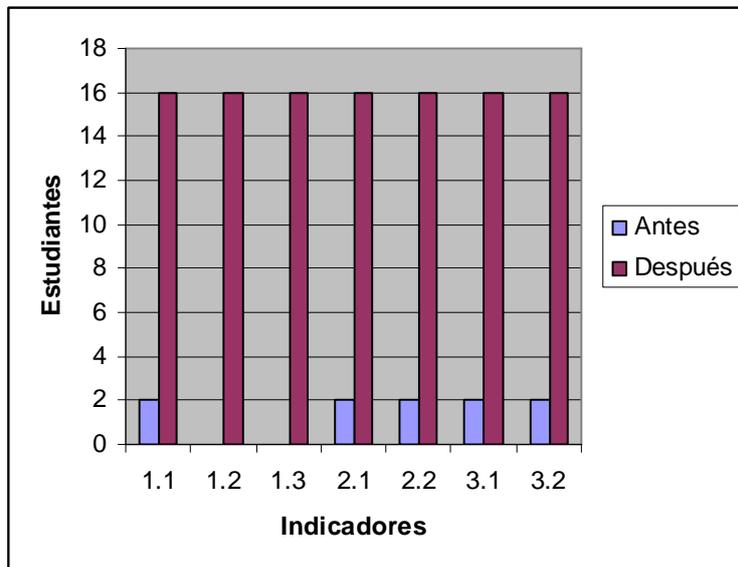
f) Tomando como referencia la clasificación anterior fundamenta tu respuesta.

ANEXO 6

Gráfica de resultados por Indicadores

Escala valorativa nivel alto.

Indicador	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	3.1	3.2
Antes	2	0	0	2	2	2	2
Después	16	16	16	16	16	16	16

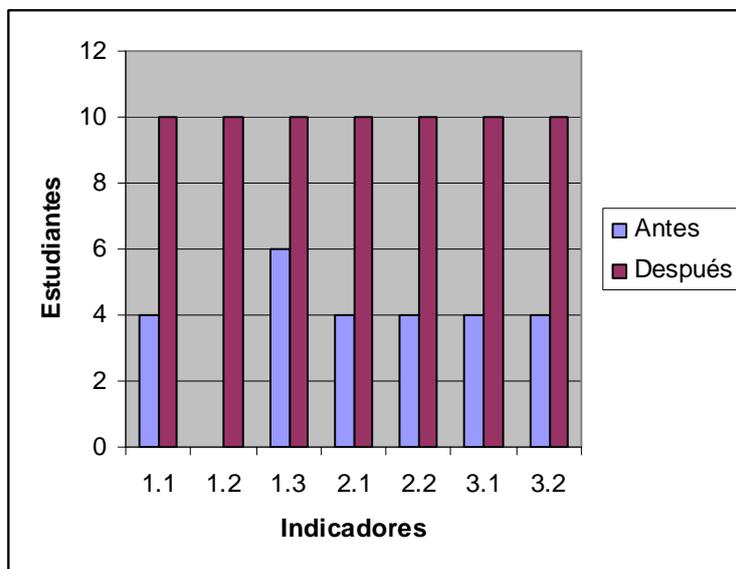


ANEXO 7

Gráfica de resultados por Indicadores

Escala valorativa nivel medio.

Indicador	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	3.1	3.2
Antes	4	0	6	4	4	4	4
Después	10	10	10	10	10	10	10

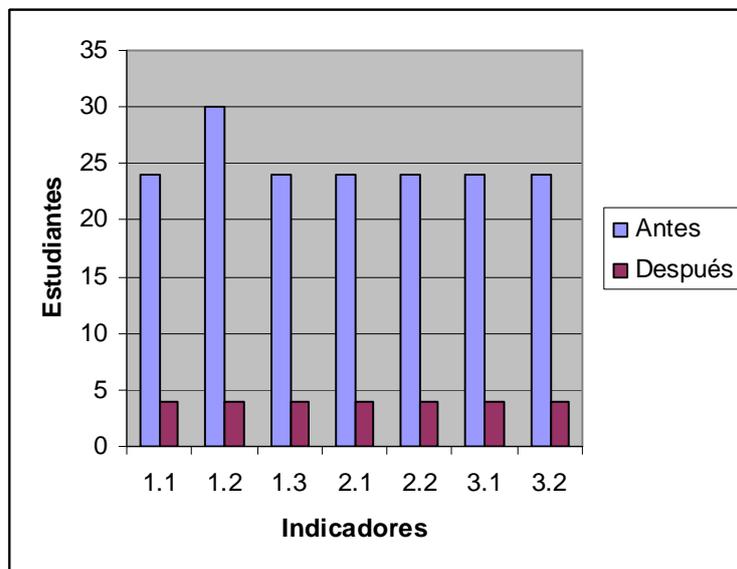


ANEXO 8

Gráfica de resultados por Indicadores

Escala valorativa nivel bajo.

Indicador	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	3.1	3.2
Antes	24	30	24	24	24	24	24
Después	4	4	4	4	4	4	4



ANEXO 9

Escala valorativa para evaluar las dimensiones

B: Si tiene evaluados de bien todos los indicadores de la dimensión 1 y tres de la dimensión 2.

R: Si tiene evaluados de bien dos indicadores de la dimensión 1 y dos de la dimensión 2.

M: Si tiene uno o ningún indicador de las dos dimensiones evaluados de B.