

REPÚBLICA DE CUBA

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

**FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL
MENCIÓN PRIMARIA**

SEDE UNIVERSITARIA PEDAGÓGICA TAGUASCO

**EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA DEL ACENTO EN LOS MAESTROS EN
FORMACIÓN DE LA ESCUELA III CONGRESO DEL PCC**

**Tesis en opción al Título Académico de Máster en Ciencias de la
Educación**

Esperanza María González Herrera

Sancti - Spíritus

2010

REPÚBLICA DE CUBA

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

**FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL
MENCIÓN PRIMARIA**

SEDE UNIVERSITARIA PEDAGÓGICA TAGUASCO

**EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA DEL ACENTO EN LOS MAESTROS EN
FORMACIÓN DE LA ESCUELA III CONGRESO DEL PCC**

**Tesis en opción al Título Académico de Máster en Ciencias de la
Educación**

Autora: Lic. Esperanza María González Herrera

Tutor: M Sc. Enrique Carlos Hernández Pérez

Sancti - Spíritus

2010

“La labor del educador exige mucha dedicación, incluso sacrificio. Debe dedicar buena parte de sus energías al estudio, a profundizar en sus conocimientos para poder preparar e impartir cada vez mejores clases (...)”

Fidel Castro Ruz.

AGRADECIMIENTOS

- A mis hijos y nieto por comprender mi ausencia del hogar y sustituirme en mis labores.
- En especial a Enrique Carlos Hernández, tutor que me asesoró, con sabiduría, con amor, dedicación y la asistencia que me ha brindado por su apoyo incondicional.
- A todas las personas que de una forma u otra han hecho posible la realización de esta tesis.

A todos, muchísimas gracias.

DEDICATORIA

A la Revolución y a todos mis compañeros, que sin ellos no hubiese materializado mi objetivo.

A la memoria de mi padre, de quien recibí la inspiración y el apoyo de luchar por la educación.

A mi madre, por su ayuda y comprensión sin límites, la que de forma humanamente indescriptible me ha apoyado a lo largo de mi existencia.

A Yoelvis, Yoslaisy y Luís Mario que son el regalo más preciado que me ha dado la vida.

A mis hermanos y sobrinos que sé que aunque no están a mi lado me han dado fuerzas para culminar y realizarme como Máster en Ciencias de la Educación.

A mi familia toda.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN -----	1
CAPÍTULO 1: REFLEXIONES TEÓRICAS Y METODOLOGICAS EN TORNO AL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFIA DEL ACENTO. -----	10
1.1 Breve esbozo histórico de la evolución de la Ortografía. -----	10
1.2 Consideraciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía en los maestros en formación. -----	14
1.3 Definiciones que conforman el sistema de conocimientos para el aprendizaje de la ortografía del acento -----	24
CAPÍTULO 2: APLICACIÓN Y RESULTADOS DE LAS ACTIVIDADES VARIADAS PARA DESARROLLAR EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA DEL ACENTO EN LOS MAESTROS EN FORMACION. -----	37
2.1 Estudio diagnóstico del estado inicial que presentan los maestros en formación de la Escuela Primaria III Congreso del PCC acerca del aprendizaje de la ortografía del acento. -----	37
2.2 Fundamentación y presentación de la propuesta de actividades variadas para el aprendizaje de la ortografía del acento. -----	41
2.2.1 Actividades variadas: Características que las tipifican. -----	46
2.3 Validación de las actividades variadas para desarrollar el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de la escuela III Congreso del PCC. -----	66
CONCLUSIONES -----	82
RECOMENDACIONES -----	83
BIBLIOGRAFÍA -----	84

ANEXOS

SÍNTESIS

El aprendizaje de los maestros en formación de las escuelas primarias, es un tema que adquiere especial atención en la pedagogía contemporánea, dado por la necesaria e importante labor que estos realizan en el proceso pedagógico, como principales responsables de la enseñanza de las nuevas generaciones. En la presente investigación se abordan aspectos relacionados con este tema, su objetivo ha estado orientado a proponer actividades variadas para desarrollar la preparación de los maestros en formación de la escuelas primaria "III Congreso del PCC" del municipio Taguasco en cuanto al aprendizaje de la ortografía del acento. Para el desarrollo de la investigación se utilizaron métodos del nivel teórico, empírico y matemático estadístico. La novedad de la tesis se expresa en las características que tipifican la propuesta como son la estructura que se asume, el espacio en que se desarrollan, el enfoque de sistema, la variedad, creatividad y el carácter operativo, educativo y desarrollador de las mismas. Con la aplicación de la misma se dio solución al problema científico declarado. La evaluación de los resultados se realizó a través de un experimento pedagógico con diseño de pre-test y post- test, el cual posibilitó comprobar las potencialidades transformadoras de las actividades variadas.

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación en Cuba, se encuentra ante el reto de una tercera Revolución Educativa. Como parte de ella, la Educación Primaria consolida la implementación del Modelo de Escuela Primaria, lo que trae consigo profundas transformaciones. Dentro de estas, está el aprendizaje y el rol de los maestros en formación que son los encargados de formar a las nuevas generaciones y de prepararlos para la vida.

Los cambios introducidos en la formación docente en los últimos años, como parte de esta Revolución Educativa, han impulsado numerosos Programas, particularmente los dirigidos a la formación emergente de maestros y profesores y más recientemente la universalización de la educación superior, no significan solamente la adopción de nuevos métodos y estilos en el trabajo docente y metodológico aunque los incluyen, sino algo mucho más trascendente que ha penetrado en las concepciones pedagógicas que sustentan esta formación profesional en el país.

La escuela ha estado siempre presente en el modo revolucionario en que se ha dado respuesta a la formación de maestros que ha requerido el desarrollo educacional emprendido por la Revolución desde su triunfo y ha contribuido decisivamente a enfrentar en cada etapa los grandes retos que se han ido planteando en los diferentes niveles de enseñanza.

Ello ha constituido lo que se pudiera considerar el modelo revolucionario de la formación docente cubana ya que desde un principio se comprendió que solo en la práctica directa era posible adquirir con la mayor celeridad y calidad las habilidades requeridas para un adecuado desempeño profesional en las condiciones de una educación masiva que requería miles de maestros en cada etapa, concretando de forma particular el principio pedagógico de la combinación del estudio con el trabajo.

Hoy es posible llegar a nuevos conceptos sobre el papel de la escuela en el proceso formativo de los futuros educadores, por la vasta experiencia acumulada, ya que se fue transitando progresivamente desde las llamadas escuelas anexas de los centros pedagógicos, con períodos de prácticas, hasta conformar un sistema de formación

práctico docente que es el antecedente más inmediato de la actual concepción, en el que se fue adelantando e incrementando progresivamente el tiempo, la complejidad de las actividades prácticas en la escuela y su vínculo con las actividades académicas como un componente práctico-investigativo de la formación docente.

Es en este contexto y al calor de la actual formación emergente de maestros, en que se produce una nueva dinámica en la que en una etapa inicial y breve se concentra una primera formación más específicamente académica que habilita a los estudiantes para insertarse en la actividad docente responsable en la escuela mejor preparados y de forma inmediata para después continuar el resto de la formación tomando como centro la escuela y la tutoría directa de los futuros educadores por aquellos docentes de mayor experiencia y desarrollo profesional.

Por tanto, todo lo anterior conlleva, a la vez, una responsabilidad directa de los estudiantes en la formación de los alumnos de la escuela, asumiendo de forma integral todos los procesos educativos que en ella se desarrollan, todo lo cual le imprime una nueva cualidad a la responsabilidad de la escuela en la formación de los docentes.

En este sentido, cada escuela en que se encuentren insertados los estudiantes de las carreras pedagógicas además de asumir una gran responsabilidad en ese proceso, también requiere de una transformación en la concepción de su trabajo docente - metodológico y en la superación de su personal docente, a la vez que recibe de forma sistemática una positiva influencia que retroalimenta constantemente esos mismos aspectos.

Asimismo, esa interrelación no sólo se produce por la presencia de los tutores como elementos clave de ese proceso, sino también en los órganos de dirección y técnicos y en el resto del colectivo pedagógico, del que surgen principalmente los profesores de las sedes universitarias, estableciendo así nuevas dinámicas para el trabajo de la institución docente.

Por eso, transformar la educación, implica cambiar la actuación de sus profesionales, que estos sean capaces de autoperfeccionarse, instrumentar los cambios necesarios y deseados en su práctica pedagógica, que se preocupen por buscar y proyectar

continuamente alternativas, que perfeccionen la realidad educativa en la que se desarrollan.

En estas circunstancias la formación universitaria se acerca al propio contexto de actuación del maestro y surgen las microuniversidades, donde se presenta un nuevo escenario formativo con nuevas relaciones y agentes participantes en el proceso de formación de los profesionales de la educación.

Con el propósito de que estas logren su objetivo se hace necesario prestar especial atención al componente laboral y la preparación de los maestros en formación, pues es la persona que tiene entre sus responsabilidades individuales la atención y preparación de un grupo de alumnos del nivel primario.

De ahí, que uno de los problemas más apremiantes y complejos que se debe afrontar en la actualidad, es dar respuesta al cuestionamiento sobre la calidad de la educación, lo que demanda resolver los problemas de aprendizaje que garanticen una preparación de calidad para asumir y enfrentar el acelerado desarrollo de las ciencias del lenguaje y de la comunicación.

El trabajo con la Lengua Materna representa una prioridad para cualquier nivel escolar. Enseñar a los docentes cuáles son los secretos que encierra la misma y cómo hacer un mejor uso de ella a partir de su sistematicidad y profundidad con que la escuela encare su estudio, representa una tarea muy importante.

Por consiguiente, la ortografía es un escalón imprescindible para poder alcanzar el dominio del conocimiento elemental y el desarrollo de las habilidades ortográficas, y así culminar sin dificultades estudios superiores.

En la era contemporánea, 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, vinculado a la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.(TIC)

Entonces, lo que se logre en el nivel primario será decisivo y determinante en cuanto al desarrollo exitoso de las habilidades ortográficas, pero no siempre se alcanza dominar esta importante habilidad de la lengua, conllevando a que en la escuela se

concreten las prioridades en materia de ortografía, dentro de estas se destaca la siguiente:

-Atender de manera diferenciada los problemas que presentan los docentes para enfrentar el trabajo ortográfico.

A partir de esta prioridad se hace imprescindible estudiar los problemas que se presentan en esta dirección para determinar las causas que lo generan y poder establecer vías de solución.

Por otra parte, se ha evidenciado, que los métodos empleados tradicionalmente se han caracterizado, de manera general, por la memorización mecánica, lo que hace en muchos casos se tenga el conocimiento, pero no se aplique el mismo por lo que no se ha conscientizado, de ahí la imagen de materia árida, monótona, esquemática e inútil que ha prevalecido durante mucho tiempo.

En consecuencia, se ha impuesto la necesidad de resolver e indagar qué anda mal en la enseñanza de la Ortografía, tema debatido en diferentes niveles

Diversos autores han abordado la ortografía de forma general y la acentuación de manera particular, destacándose Andrés Bello (1826), Esteban Pichardo; José de la Luz y Caballero (1862); Julio Vitelio Ruiz Hernández y Eloína Miyares Bermúdez (1965); Rafael Seco (1973); Raquel Vals Chacón, Angelina Romeo Escobar y Ernesto García Alzola (1978); Francisco Alvero Francés (1985); Gabriel García Márquez (1997); David Gadalí-Enríquez (2000) y Osvaldo Balmaseda Neyra (2003)., Lourdes de las Nieves Soto Guelmes (2008); y Amarilys de la Caridad Camero Alarcón (2009).

Varios investigadores coinciden que entre las principales causas de los problemas están la falta de sistematicidad en el tratamiento de la ortografía en la escuela primaria, poca atención al vocabulario por grados, insuficiente vinculación de este con los demás componentes de la Lengua Española, la falta de un control eficaz del proceso y la débil formación ortográfica del propio maestro en formación, siendo este último imprescindible para lograr los resultados deseados.

Otros de los factores asociados a los errores frecuentes de ortografía se vinculan a: “(...) 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 discriminativa auditiva, bajo nivel mental”. (Vás Chacón, R., 1981:145)

Esto ha condicionado el desarrollo de diversas acciones desde el nivel nacional hasta la escuela, priorizando el tratamiento a este componente en los planes y programas de estudio, así como en el programa director de la Lengua Materna, donde en este último la ortografía ocupa un lugar destacado; por otro lado se ha revitalizado desde resoluciones rectorales la calidad de estos aprendizajes en los estudiantes que egresan de las carreras pedagógicas.

Sin embargo, aún existen dificultades que se evidencian en los resultados de las visitas realizadas a la práctica laboral, así como de ayuda metodológica, inspecciones y demás acciones de control que se realizan, lo que demuestra que los estudiantes de la carrera de Educación Primaria presentan limitaciones en el aprendizaje de la ortografía del acento.

La práctica pedagógica de la autora de esta investigación y la experiencia acumulada como metodóloga de la Educación Primaria y profesora de la sede pedagógica, unido al diagnóstico realizado en la etapa inicial han permitido demostrar que estas limitaciones se aprecian en los maestros en formación del municipio de Taguasco del siguiente modo:

- No todos conciben la ortografía como una necesidad profesional y social.
- La mayor frecuencia de los errores ortográficos se relaciona con la acentuación.
- Insuficiente dominio de los conceptos básicos para el aprendizaje de la ortografía del acento.
- Limitado desarrollo de habilidades para la clasificación de las palabras según su acentuación prosódica

- No poseen un adecuado dominio de los métodos y procedimientos para el trabajo con el componente ortográfico.

Por todo lo anteriormente expresado, se convierte en propósito esencial de esta investigación la solución del siguiente **problema científico**: ¿Cómo desarrollar el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de la escuela III Congreso del PCC, del municipio Taguasco?

En consecuencia, el **objeto de estudio** de esta investigación es: el proceso de enseñanza - aprendizaje de la ortografía en los maestros en formación de la escuela III Congreso del PCC, del municipio Taguasco, concretándose como **campo de acción**: el desarrollo del aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de la escuela III Congreso del PCC, del municipio Taguasco.

El **objetivo** de esta investigación está dirigido a: proponer actividades variadas para desarrollar el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de la escuela III Congreso del PCC, del municipio Taguasco.

Para la solución del problema se formularon las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Qué fundamentos teóricos y metodológicos sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía del acento de los maestros en formación en la Educación Primaria?
2. ¿Cuál es el estado inicial en que se expresa el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de la escuela III Congreso del PCC del municipio Taguasco?
3. ¿Qué actividades proponer para desarrollar el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de la escuela III Congreso del PCC del municipio Taguasco?
4. ¿Qué resultados se obtienen con la experimentación de las actividades variadas que se proponen en la práctica pedagógica?

Para dar respuestas a las preguntas científicas se trazan las siguientes **tareas de investigación**.

1. Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de la Educación Primaria.
2. Diagnóstico del estado inicial en que se expresa el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de la escuela III Congreso del PCC del municipio Taguasco.
3. Elaboración de actividades variadas para desarrollar el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de la escuela III Congreso del PCC del municipio Taguasco.
4. Evaluación de las actividades variadas a partir de los resultados de la experimentación en la práctica pedagógica.

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

Métodos teóricos:

Histórico y lógico: permite estudiar el comportamiento del aprendizaje de la ortografía del acento en su devenir histórico, comprender la esencia de su desarrollo en correspondencia con el marco histórico concreto en que se ha desarrollado, así como sus condicionamientos e implicaciones sociales.

Analítico y sintético: se emplea para determinar los fundamentos teóricos relacionados con la enseñanza aprendizaje de la ortografía del acento y las habilidades que al respecto han alcanzado los estudiantes, así como para elaborar la vía de solución.

Inducción y deducción: permite determinar el conocimiento que poseen en cuanto a ortografía del acento. Además la determinación de inferencias y generalizaciones a partir de las cuales se establecieron regularidades para determinar los rasgos generales de las actividades, así como, la concepción de las mismas partiendo de la información empírica obtenida durante el diagnóstico inicial realizado.

Enfoque de sistema: posibilita la modelación de las actividades variadas, a partir de la determinación de sus componentes y de las relaciones entre ellos, precisando la

estructura y principios que distinguen sus relaciones funcionales, así como para establecer los nexos que existen entre el aprendizaje de la ortografía del acento y la aplicación de la propuesta de actividades.

Modelación: permite una aproximación a la realidad, a partir de la representación previa de los componentes de las actividades variadas, para orientar el proceso de su construcción.

Métodos y técnicas empíricas:

Análisis de documentos: Permite analizar un grupo de documentos relacionados con el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación. (Ver anexo 1)

Encuesta: Se aplica para comprobar el nivel de conocimiento que poseen los maestros en formación de la escuela III Congreso del PCC sobre aspectos relacionados con la ortografía del acento. (Ver anexo 2)

Prueba pedagógica: posibilita comprobar el nivel de conocimientos de los maestros en formación en relación con los fundamentos teóricos acerca de la ortografía del acento como parte del componente ortográfico, así como de la metodología para su enseñanza. (Ver anexo 4 y 5)

Observación a clases: Se utiliza para constatar el estado en que se manifiesta el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación. (Ver anexo 6)

Método experimental: se utiliza en la modalidad del **pre experimento** para comprobar la efectividad de las actividades que se proponen.

Matemático estadístico.

El cálculo porcentual: Para el procesamiento de los datos obtenidos con la aplicación del pre-experimento.

La estadística descriptiva: Se emplea para la confección de tablas y gráficos donde se representa y organiza la información acerca del aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de la escuela III Congreso del PCC, una vez implementado el pre-experimento pedagógico.

La **población** está determinada por los 8 maestros en formación que realizan su componente laboral en la escuela III Congreso del PCC, son jóvenes de la carrera de Licenciatura en Educación Primaria, conforman un grupo heterogéneo, y en su mayoría consultan a maestros de experiencia en lo relacionado con la ortografía, no obstante, presentan limitaciones en los conocimientos básicos sobre el aprendizaje de dicho componente, además no son sistemáticos al consultar los materiales de referencia.

La novedad científica: se expresa en el sistema de actividades variadas que se caracterizan por la estructura que se asume, el espacio en que se desarrollan, el enfoque de sistema, la variedad, creatividad y el carácter operativo, educativo y desarrollador de las mismas.

La contribución práctica radica en que aporta actividades variadas dirigidas a desarrollar el aprendizaje de la ortografía del acento en una población que como profesionales de la Educación tienen la responsabilidad de la enseñanza de este contenido a las nuevas generaciones.

El informe está conformado por introducción, desarrollo, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos. 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 y metodológico de partida desde el cual se fundamenta la investigación. En el capítulo dos se expresan los resultados del estudio diagnóstico inicial que aportó elementos para la fundamentar el problema, además aparecen la fundamentación y presentación de las actividades variadas que se proponen para contribuir al aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación, así como los resultados alcanzados a partir de la aplicación en la práctica pedagógica.

CAPÍTULO 1: REFLEXIONES TEÓRICAS Y METODOLOGICAS EN TORNO AL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFIA DEL ACENTO

Para dar respuesta a la primera pregunta científica, se desarrolló la tarea de investigación relacionada con la determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos 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. 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 de enseñanza-aprendizaje.

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

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

Francisco Alvero Francés (1998:3) reflexionaba: “Había en los textos tradicionales de Ortografía algo que les restaba eficiencia, valor pedagógico. Y era precisamente limitarse a ser libros dedicados a dar reglas, señalar excepciones. Apuntar raros ejemplos. (...) Afinaban la puntería disparaban y...no daban al blanco.” De lo anterior 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, destacándose en este sentido: 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) los cuales contribuyeron a dar cierta unidad a la ortografía castellana.

Sin embargo, Osvaldo Balmaseda Neyra (2003:11) plantea: “(...) que 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”.

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”.

Osvaldo Balmaseda Neyra (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”.

Otra opinión para poder solucionar el grave conflicto de la ortografía del idioma español es la de Gabriel García Márquez. Al respecto ha expresado Rafael Seco (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 seudorrepública, figuras importantes del magisterio cubano, dejaron su huella pedagógica en planes de estudio, programas, libros de texto y otros materiales en los que se aprecia 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 en 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.

Por primera vez a nivel nacional, se aplican programas de enseñanza científicamente concebidos y orientados hacia el logro de los objetivos de la educación. De igual forma, se elaboran textos y orientaciones metodológicas relacionados con la lengua materna que facilitan la preparación y el trabajo de los maestros.

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.

Actualmente el camino hacia una enseñanza - aprendizaje de la ortografía como componente de la lengua materna, 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 dicho componente en los educandos y como factor decisivo de su formación integral.

Lo antes expuesto refiere que 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.

1.2. Consideraciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía en los maestros en formación.

La Ortografía y su enseñanza tienen que complementarse, ya que su carácter funcional está dado en la medida en que se satisfagan las necesidades comunicativas, de las cuales surgen el nivel de interés y motivación para aprenderla.

El proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido caracterizado de formas diferentes que van desde su identificación como proceso de enseñanza, con un marcado acento en el protagonismo del profesor como transmisor de conocimientos y donde no se le da el papel rector que debe tener el estudiante, hasta las concepciones más actuales en lo que se concibe este proceso como un todo integrado, donde el estudiante es el centro y su protagonismo sea lo esencial, algo fundamental en este proceso es la vinculación de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y lo educativo, como requisitos psicológicos y pedagógicos fundamentales.

En cuanto a la enseñanza varios han sido los autores que han argumentado sobre este término, tal es el caso de Lothar Klingberg, (1978:128) donde hace referencia al Proceso de Enseñanza y lo consideraba” (...) como un acontecimiento pedagógico, coordinado (estructurado) con un objetivo determinado, en constante desarrollo dinámico -bajo la dirección del maestro- partiendo de una lógica interna el cual transcurre en una sucesión de actos y procesos de enseñanza y aprendizaje que atendiendo a una posición de partida, claramente fijada, llega a resultados determinados (primeramente por el plan de enseñanza) mediante objetivos parciales e intermedios “

Asimismo, declara “las estrechas relaciones entre las categorías pedagógicas, objetivos - contenido – método - organización – condiciones y reconoce que la unidad instrucción y educación es una característica esencial del proceso de enseñanza, por lo que considera que entre las categorías hay una relación mutua y que hasta cierto punto, se determinan entre sí.” (Klingberg, L. 1978:135).

Por otra parte, plantea que “La enseñanza está determinada en gran medida por el maestro y su actividad, la instrucción y la educación”. (Klingberg, L. 1978:14)

Guillermina Labarrere Reyes (2001:23,24) al referirse a este proceso lo considera como: “un fenómeno pedagógico y social donde se manifiesta la presencia de fases o etapas en el que influye un sistema de leyes donde los alumnos se apropian de los conocimientos de las ciencias.”

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 Oramas, 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 Montero, P., 2003:87).

En consecuencia con lo anterior, se precisa el término aprendizaje donde se analiza lo planteado por diferentes autores, tal es el caso de Doris Castellanos Simons, (2005: 23) que plantea: “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.”

Por otra parte, considera que el aprendizaje “es el proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer, convivir y ser construidos en la experiencia socio histórica, en el 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 como personalidad” (Castellano Simons, D., 2005: 24).

Entre las características del aprendizaje humano se encuentra su significatividad. En el contexto educativo Doris Castellanos Simons y Pilar Rico Montero consideran que para que sea duradero, el aprendizaje ha de ser significativo.

Ambas autoras definen que: "...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 Montero, P., 2002:30).

En lo antes expuesto se expresa con claridad el papel protagónico del alumno, donde se señala que aprender es un proceso de participación, de colaboración y de interacción. Aunque el centro y principal instrumento del aprender es el propio sujeto que aprende.

Al referirse al aprendizaje, Miguel Jorge Llivina Lavigne (2003:49) plantea: "(...) 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.

A juicio de la autora de esta tesis resulta significativo para comprender las particularidades que tipifican el aprendizaje en estrecha relación con los restantes componentes de la lengua lo planteado por los autores antes mencionado al abordar cuestiones referidas al mismo y su integración con lo cognitivo y lo afectivo, lo instructivo y lo educativo, como requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales.

En tal sentido, los autores antes mencionados plantean algunos presupuestos importantes para abordar la 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.

- 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.
- 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.
- 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.

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

El cumplimiento de cada una de estas acciones, implica el dominio por parte del maestro en formación de determinados aprendizajes vinculados al saber, saber hacer, saber ser y saber convivir en los marcos de su rol profesional, priorizados por la UNESCO como pilares básicos. En torno a estos conocimientos se determina el modelo del profesional que se espera, en correspondencia con las exigencias en que realiza su labor y en consecuencia, el ideal de preparación de estos sujetos.

En el grupo, en la comunicación con los otros, las personas desarrollan compromiso, el auto-conocimiento, y la responsabilidad individual y social, elevan su capacidad

para reflexionar divergente y creadoramente, para la evaluación crítica y autocrítica, para solucionar problemas y tomar decisiones.

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

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

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

A partir del criterio asumido en relación con el proceso de aprendizaje, es posible ubicar la esencia del rol protagónico que le corresponde desempeñar al maestro en formación, las actividades que genera su aprendizaje y la responsabilidad que la sociedad le asigna, desde lo cual se le exige y evalúa según los resultados que obtiene y al mismo tiempo se determinan las aspiraciones en relación con su actividad profesional y el estado deseado de su aprendizaje.

Teniendo en consideración las definiciones de las categorías de la pedagogía enseñanza y aprendizaje, dada por diferentes autores, se hace necesario abordar las definiciones dadas por otros autores acerca del Proceso de Enseñanza Aprendizaje.

Al respecto, Pilar Rico Montero y Margarita Silvestre Oramas (2003:68), definen que: “El proceso de enseñanza- aprendizaje como un todo integrado, en el cual se pone de relieve el papel protagónico del alumno (...) revela como características esenciales determinantes la integración de lo cognitivo y lo afectivo, de lo instructivo y lo educativo, como requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales”, con lo que

superan esa tradicional división a la que se hacía referencia, lo que es considerado en la investigación.

Partiendo de los referentes teóricos vigotskyanos, Ana María González Soca (2002:155) plantea: "El proceso de Enseñanza-Aprendizaje desarrollador constituye un sistema donde tanto la Enseñanza como el Aprendizaje, como subsistemas, se basan en una Educación desarrolladora, lo que implica una comunicación y actividad intencionales, cuyo accionar didáctico genera estrategias de aprendizaje para el desarrollo de una personalidad integral y autodeterminada del educando, en los marcos de la escuela como institución social transmisora de la cultura, "

En consecuencia, al abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía, se hace necesario profundizar en algunos de los antecedentes del pasado y presente histórico, encontrándose 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, para su adecuada inserción y protagonismo en la vida moderna, todo individuo tiene que apropiarse de un conjunto determinado de conocimientos que reflejan las exigencias de las actuales condiciones sociales.

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 Oramas, 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 Montero, P., 2003:87).

Anteriormente, la enseñanza de la ortografía se llevaba a cabo a través de métodos dogmáticos y poco efectivos. Las reglas se enseñaban con el propósito de liberarlo, de que se memorizaran y fueran repetidas por los alumnos.

Se debe destacar que la enseñanza y aprendizaje de la ortografía encierra en su propia definición y contenido la problemática de su enseñanza, su estudio ofrece múltiples perspectivas para su correcta aplicación en el aprendizaje de los diferentes contenidos que la integran.

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: Julio Vitelio Ruíz Hernández (1965), Francisco Alvero Francés, (1975), Ernesto García Alzola (1981), Rodolfo Alpízar Castillo (1983), y Osvaldo Balmaseda Neyra (2003) quienes plantean que el énfasis se ha puesto en el análisis de las palabras, generalmente fuera de contexto, mediante el método viso - audio - gnósico – motor.

Por otra parte, refieren además 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 Neyra (2003:21) 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 la enseñanza primaria el trabajo con la ortografía esencialmente se distingue por un marcado carácter preventivo, incidental, sistemático y correctivo. El mismo está dirigido a que el alumno no se equivoque, para que fije mediante la adecuada utilización de diversos procedimientos la escritura correcta de las palabras.

Es fundamental tener en cuenta para el aprendizaje de la ortografía los niveles de asimilación (familiarización, reproducción y aplicación).

La familiarización parte de la asimilación de los conocimientos a través de la identificación y distinción de palabras y signos, definiciones, etc.

En la reproducción existe la posibilidad de que los estudiantes al asimilar los conocimientos analicen sus propiedades con ayuda de operaciones intelectuales simples.

En el caso de la aplicación se ponen en práctica los conocimientos a partir de un modelo a través de operaciones intelectuales complejas, productivas y de soluciones problemáticas.

Osvaldo Balmaseda Neyra (2003: 68-77) refiere que “para enseñar las normas ortográficas se emplean diversos métodos generales como son: la conversación (reproductiva, heurística y problemática), que puede ser efectivo en la enseñanza de las reglas o en el trabajo con palabras aisladas; la exposición (reproductiva, heurística y problemática) que permite explicar determinados usos o cambios ortográficos de carácter etimológico en las palabras y el trabajo independiente (reproductivo, heurístico, problemático e investigativo), mediante el cual los alumnos pueden aplicar los conocimientos ortográficos a nuevas situaciones.”

Por otra parte, expone “que junto a estos métodos generales, la ortografía cuenta con métodos y procedimientos específicos. En el caso de las palabras sujetas a reglas, se ha utilizado: el descubrimiento de las reglas, que supone comparar palabras en las que se evidencia 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. 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.

En los momentos actuales se hace poco uso de esta, y cuando la utilizan no tienen en cuenta que no puede ser un acto mecánico, ni verse como un método de castigo; ella requiere de comprensión, de atención a la ortografía y a la caligrafía, se debe acostumbrar a la corrección de sus errores comparándolos con el modelo, desarrollando con esto la importante habilidad docente, el autocontrol.

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 y 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 reglas 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.

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).

Por otra parte, 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 maestro en formación 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.

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

Al respecto se puede plantear que 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 criterios.

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.

Manuel Seco (1983:3) 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).

Ernesto García Alzola (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 Neyra (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”.

Osvaldo Balmaseda Neyra (2003: 35) retoma la definición del concepto ortografía, dada por Donal Graves donde plantea: “(...) 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”.

Las ideas expuestas anteriormente permiten afirmar que, 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.

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”.

Por ello, este autor 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 manera 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 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 en correspondencia a las normas ortográficas vigentes;
- el empleo idóneo de materiales de referencia, tales como diccionarios, glosarios, prontuarios, resúmenes de gramática, etcétera.

Consecuentemente con este propósito Osvaldo Balmaseda Neyra 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”.

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

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;
- compuestos con enclíticos;
- ortografía de los monosílabos empleados con mayor frecuencia;
- ortografía de los monosílabos empleados con mayor frecuencia el acento diacrítico;
- compuestos fundidos en una sola palabra;
- normas para la acentuación gráfica de las palabras compuestas;
- Compuestos unidos por guión;
- 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, en el análisis de las huellas que se encuentran en las palabras afines. Para esta dirección propone la tilde en los hiatos con h intervocálica.

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

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

Con la dirección analógica - contrastiva reflexiona que se puede estudiar la palabra o grupos de palabras tratando de encontrar una guía, el detalle que hace distinguir las formas diversas en la reproducción gráfica de las palabras, fijando la atención no en el conjunto de la palabra, sino sobre el punto preciso en que se encuentra el

obstáculo ortográfico. Este estudio lo aborda a partir de dos criterios: por su estructura y por su longitud. En esta dirección recomienda el acento diacrítico; la acentuación en los monosílabos más usuales y la acentuación diéresis.

La autora de esta tesis asume el criterio de Osvaldo Balmaseda Neyra ya que coincide en 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 importancia como herramienta de comunicación. Además considera concepto básico el dominio y la discriminación correcta del acento, por ello es necesario detenerse en algunos elementos que lo definen.

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

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

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

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

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

En un sentido amplio la Enciclopedia Encarta precisa:

El acento sirve fundamentalmente para tres cosas:

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

El acento sirve en las distintas lenguas para:

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

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

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

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

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

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

La duración: depende de la cantidad relativa del sonido.

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

Es conveniente destacar el necesario trabajo inteligente que se debe realizar para lograr que el maestro 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.

Oswaldo Balmaseda Neyra y María Esther Molina Almeida (2002: 54), plantean que: "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 gran importancia no solo transmitir conocimientos, sino formar cualidades de la personalidad (seguridad, firmeza, perseverancia, decisión, colectivismo) que son fundamentales para vencer las dificultades ortográficas.

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

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

Otro aspecto importante, además de lo abordado sobre el sistema de conocimientos para el aprendizaje de la ortografía del acento lo constituye la formación y desarrollo de hábitos que impliquen en la personalidad del individuo una conciencia hacia este componente de la lengua materna.

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

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

Esta definición de conciencia se ajusta perfectamente a los criterios y postulados de Vigotsky, quien opinaba que se aprende no solo del adulto, no solo del maestro, sino también de los compañeros de aula, siendo esta de gran importancia.

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

La conciencia como criterio moral también tiene carácter social, y aunque de forma más indirecta, tiene que ver con la enseñanza - aprendizaje de la ortografía, pues cuando al involucrase y comprometerse con esta tarea, lo hace no solo por aprender, sino porque está comprometido con su grupo, con sus maestros a los cuales no puede fallarles. Esto necesariamente elevará su nivel de preparación, participación, comprometimiento y contribución consciente.

La conciencia posee un carácter activo y en ella está implicada la atención. Esta definición desde el punto de vista cognitivo, implica atención selectiva, percepción consciente y la puesta en práctica de procesos controladores, por lo que es esencial en cualquier proceso de aprendizaje.

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

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

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

Al plantear Fernando González Rey (1995:60), que la conciencia:(...) “es el reflejo de la esencia del objeto material, del propio sujeto (la autoconciencia) y la diferencia y relación entre ambos”, este psicólogo cubano se refiere sin dudas a las diferentes dimensiones del término conciencia. Y añade: “Solo en la medida en que es capaz (el ser humano) de reflejar la esencia de la realidad, de diferenciar y correlacionar mejor el mundo objetivo y sus propios estados (y procesos, pudiera añadirse) psíquicos (...) podemos decir que en él se desarrolla la conciencia”.

En lo anterior, queda clara la idea de que la actividad cognoscitiva del ser humano se desarrolla en dos direcciones: hacia el conocimiento del mundo exterior que es reflejado a través de su conciencia y hacia el conocimiento de su propio mundo interior, de sus procesos mentales, afectivos y volitivos, de sus potencialidades y de sus necesidades.

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

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

Por eso, no es suficiente con que el maestro dé una clase atractiva, capaz de despertar el interés del estudiante en un momento dado, ni tampoco con que recompense de alguna manera los éxitos alcanzados; el interés deberá estar

relacionado con la creación de motivos intrínsecos que partan del conocimiento de las propias carencias y necesidades, y del conocimiento del desarrollo de los propios procesos cognitivos y sus potencialidades.

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

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

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

A tono con las reflexiones realizadas, la autora de esta investigación considera que quien pretenda desarrollarla, deberá trabajar no solo en lo que se refiere a la creación de motivos extrínsecos, como generalmente se pretende en las aulas, sino que tendrá que propiciar el desarrollo de la conciencia como autoconciencia, lo cual implica la reflexión y la puesta en marcha de procesos de autorregulación.

Por otra parte, tendrá que utilizar la interacción social de una manera intencional, como tantas veces se ve, lo que quiere decir que el maestro se proponga que esa interacción social en la clase sea una vía de colaboración y acicate, que penetre en las conciencias y actitudes de los estudiantes, lo cual significa, que el aprendizaje cooperado es una vía importante para la motivación.

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

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

CAPÍTULO 2: APLICACIÓN Y RESULTADOS DE LAS ACTIVIDADES VARIADAS PARA DESARROLLAR EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA DEL ACENTO EN LOS MAESTROS EN FORMACION

Con la intención de solucionar el problema científico que se aborda en esta investigación, la autora de la misma propone actividades variadas que desarrollen el aprendizaje del acento ortográfico en los maestros en formación de la escuela “III Congreso”, partiendo de un diagnóstico inicial que permitió constatar el estado en que se presentaba el problema planteado, cuyos resultados se exponen en el epígrafe 2.1.

En el epígrafe 2.2 se revelan los fundamentos teóricos asumidos por la autora acerca del término actividad, la presentación de la propuesta, así como las características que la tipifican y en el 2.3 se expresan los resultados de la implementación y la validación de las mismas.

2.1. Estudio diagnóstico del estado inicial que presentan los maestros en formación de la Escuela Primaria III Congreso del PCC acerca del aprendizaje de la ortografía del acento.

Con el propósito de dar respuesta a la pregunta científica, ¿Cuál es el estado inicial en el que se expresa el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de la escuela III Congreso del PCC?, se desarrolló un diagnóstico en la etapa inicial de la investigación. Para el desarrollo de este se aplicó el análisis de documentos y la encuesta.

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

Para el análisis de documentos, se utilizó la guía que aparece en el anexo 1, con el objetivo de analizar un grupo de documentos esenciales relacionados con el nivel de conocimientos que poseen los maestros en formación para el trabajo con el componente ortográfico en el proceso de enseñanza – aprendizaje por lo que se revisaron: currículo de estudio, los planes de clases utilizados, las libretas de notas de las preparaciones metodológicas, de los encuentros de la universidad, así como

las libretas y cuadernos de trabajo de los alumnos. También se analizó el Programa Director de la Lengua Materna

Los resultados que se obtuvieron al aplicar el instrumento se expresan a continuación:

Al analizar los planes y programas de estudios de la carrera se corroboró que el componente ortográfico aparece en las asignaturas que tienen relación con el desarrollo de la lengua, además se destaca que en el presente curso se han emitido orientaciones donde se eleva el nivel de rigurosidad para el trabajo con la ortografía, por otro lado, se han incorporado a los programas la realización de talleres con los distintos aspectos de dicho componente.

En la revisión realizada a los planes de clases utilizados por los maestros en formación, las libretas de notas de las preparaciones metodológicas y las de los encuentros de la universidad se pudo constatar que en el 100 % de los mismos se apreció sistematicidad en la expresión de errores ortográficos; donde la mayor frecuencia de estos estuvieron en la acentuación y en menor medida en cambios y adición de letras.

En cuanto a las libretas y cuadernos de trabajo de los alumnos se evidenció que no siempre se señalan los errores ortográficos y en ninguno se observó sistematicidad en las orientaciones para el trabajo correctivo ante las dificultades presentadas por estos en las diferentes situaciones del aprendizaje ortográfico, lo que demuestra que tienen limitaciones e inseguridad en dichos conocimientos.

Por otro lado, los resultados que se aprecian en las libretas de los alumnos muestran insuficiencias en el dominio por parte de los maestros en formación de la metodología para el tratamiento de la ortografía, es decir no se observa un algoritmo de trabajo en la aplicación de los métodos y procedimientos fundamentales para dar atención a los contenidos de este componente.

El estudio del Programa Director de Lengua Materna permitió conocer que la utilización de formas adecuadas del lenguaje, el desarrollo de habilidades ideomáticas para el empleo del vocabulario y la ortografía, la escritura correcta de palabras sujetas o no a reglas ortográficas, la comprensión y producción de textos de

diversa tipología, tanto en forma oral como escrita, así como el desarrollo de una actitud consciente de amor y respeto por el idioma materno, están entre los principales aspectos que se destacan en este Programa, que constituye la base orientadora de cada acción que se ejecuta y controla en el proceso de enseñanza aprendizaje. Dada la importancia que revisten estos elementos, se realizó su análisis y se tuvo en cuenta para la conformación de las actividades propuestas.

La encuesta se aplicó a los maestros en formación con la intención de obtener información acerca del nivel de conocimientos que poseen sobre aspectos relacionados con la ortografía del acento. El instrumento utilizado se presenta en el anexo 2.

En la interrogante uno se indaga acerca del conocimiento que poseen sobre las acepciones que definen el concepto acento y en caso afirmativo referirse a las mismas, los resultados fueron: De los ocho maestros en formación encuestados, respondieron afirmativamente los ocho, pero en ninguno de los casos hicieron referencia a las diferentes acepciones, limitándose a definir el acento como la fuerza de pronunciación de una sílaba dentro de la palabra lo que demuestra la falta de conocimiento en este sentido.

La interrogante dos de la encuesta está relacionada con la clasificación de las palabras atendiendo a su acentuación prosódica y los rasgos que las definen, los resultados demuestran que solo dos maestros en formación respondieron correctamente que representa el 25% de la población, los restantes no tienen dominio de este contenido.

La interrogante tres se realiza con la intención de constatar si los maestros en formación tienen conocimientos sobre los encuentros vocálicos y su estructura, respondieron afirmativamente dos, que representan el 25%, pero de ellos, uno no consideró al hiato como un encuentro vocálico, además presentaron limitaciones al referirse a la estructura, ya que mencionaron solamente algunas de ellas.

En la interrogante cuatro se indagó sobre la clasificación de las palabras por su acentuación y sus reglas generales en este aspecto no existen dificultades desde el punto de vista del conocimiento, pero no así en su aplicación ya que al responder la

pregunta de la encuesta cinco maestros en formación omitieron la tilde al escribir las palabras esdrújulas y sobresdrújulas que representan 62,5%

En las interrogantes cinco y seis referidas a los métodos y procedimientos que se utilizan para el aprendizaje del componente ortográfico, así como la importancia que le conceden a la ortografía para su formación profesional y social, los criterios mencionados con mayor frecuencia se exponen a continuación:

- De los implicados en el estudio, tres maestros en formación que representan el 37,5% tienen conocimientos de los métodos que se utilizan para el aprendizaje del componente ortográfico, aunque precisan de forma superficial algunos.
- En relación con los procedimientos que se utilizan para el aprendizaje del componente ortográfico, de manera general se observan limitaciones de los implicados en el estudio, pues solamente el 12,5% respondió correctamente.

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

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

Por otra parte, dejan sin señalar y corregir errores en los cuadernos de los alumnos, además se evidencia poca preocupación por consultar la bibliografía que les permita estar actualizado en este contenido y no comprenden la importancia de estos recursos para la dirección científica del aprendizaje.

A partir de los resultados expuestos anteriormente se ha podido comprobar que es insuficiente el estado inicial en que se expresa el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de la escuela "III Congreso del PCC" del municipio Taguasco.

2.2. Fundamentación y presentación de la propuesta de actividades variadas para el aprendizaje de la ortografía del acento.

La elaboración de las actividades variadas para desarrollar el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación, contribuye a la solución del problema planteado en esta tesis. La concepción de la misma ha exigido determinar la posición que la autora asume en relación con este tipo de resultado científico.

El estudio del tema ha permitido encontrar una gran diversidad de consideraciones en relación a qué entender por actividad, esta ha sido objeto de estudio por numerosos investigadores, tal es el caso de Viviana González Maura (2001: 91) que plantea: "La actividad son aquellos procesos mediante 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 los polos sujeto-objeto en función de las necesidades del primero".

Por otra parte, "se denomina actividad a la conducta del hombre determinada por la experiencia histórica que él acumula y por las condiciones sociales en que se desarrolla su vida": (Venguer, L. A., 1976:29).

A. N. Leontiev (1981:27) en "Actividad, conciencia y personalidad", define la actividad "... como aquel lugar donde tiene espacio la transición del objeto en su forma subjetiva, a la imagen, además, en la actividad se produce el paso de la actividad y sus productos. Constituye la transición mutua entre los polos sujeto-objeto".

Este mismo autor plantea "(...) del flujo general de la actividad que forma la vida humana en sus manifestaciones superiores mediados por el reflejo psíquico se desprenden, en primer término, distintas actividades según el motivo que impera, después se desprenden las acciones y procesos subordinados a objetivos conscientes y, finalmente, las operaciones que dependen directamente de las condiciones para el logro del objetivo concreto dado". (Leontiev; A. N. 1981:76)

Refiriéndose al tema Carlos Álvarez de Zayas (1999:69) define la actividad como: "(...) El proceso de carácter práctico y sensitivo mediante el cual las personas entran en contacto con los objetos del mundo circundante e influyen sobre ellos en aras de su satisfacción personal, experimentan en sí su persistencia, subordinándose estos a las propiedades objetivas de dicho objeto. Mediante la actividad el hombre transforma y conoce el mundo que lo rodea".

De lo anterior se deriva que toda actividad de aprendizaje deberá ser concebida no sólo desde posiciones individuales. Es preciso lograr las formas de trabajo colectivo que permitan el despliegue de acciones conjuntas entre los sujetos, si estamos considerando como parte de estas colaboraciones que cada uno aporta al otro sus conocimientos, estrategias, efectos, propiciando las bases para el proceso individual de asimilación, para su realización independiente. "(Rico Montero. P. 2006:32)

"Es necesario lograr acercarse gradualmente a formas de trabajos en las clases en que se muestren procesos de reajustes y remodelación que sustituyan las actividades centradas en el maestro por actividades en que las formas colectivas y de colaboración que se generen en los escolares y permitan una contribución mayor al desarrollo de sus potencialidades evitando posturas pasivas poco productivas". (Rico Montero. P. 2006:33)

Se asume la definición dada por Josefina López Hurtado (2000:29) cuando plantea: "que la actividad cognoscitiva presenta de forma general la misma estructura que cualquier otro tipo de actividad. Como las actividades constructivas, el juego, el trabajo y otras, que constan de tres partes fundamentales: la orientación, ejecución y el control." Tal posición obedece a que en la propuesta de actividades se tienen en cuenta los momentos fundamentales a los que se hace referencia.

La etapa de orientación es la que garantiza la comprensión de lo que va a hacer, antes de iniciar su ejecución. A medida que el alumno(a) sabe, no solamente lo que va a hacer, el producto que va a obtener, sino también cómo ha de proceder, qué materiales e instrumentos ha de utilizar y qué acciones y operaciones debe hacer y el orden de su ejecución, mayor será después la calidad de dicha ejecución y del producto que se obtenga. (López Hurtado, J.2000:29)

La orientación hacia el objetivo tiene que verse como un proceso motivacional, cognoscitivo y regulador que influye decisivamente en los resultados del aprendizaje. (López Hurtado, J 2000:32)

Como vemos, la orientación y la ejecución están mezcladas en el curso del desarrollo de la actividad, pues se puede extraer una conclusión: la orientación tiene que preceder a la ejecución, se comienza a trabajar cuando él sabe qué hacer, cómo y con qué hacerlo.

Control: Propicia la realización de actividades de control y valoración por parejas y colectivas, así como la autovaloración y el autocontrol.

En la presente investigación se proponen actividades variadas, atendiendo a las características que las tipifican y teniendo en cuenta el criterio dado por Viviana González Maura (2001: 154) referido a este tipo de actividad como no monótona, ni agotadora y que despierta interés por su realización.

Al respecto, Rogelio Bermúdez Sargueda (1996:5) considera que: "la actividad está condicionada por los motivos, las acciones por los objetivos y las operaciones por las condiciones de las tareas y del sujeto."

En consecuencia a lo antes expuesto, cabe señalar el punto de vista que sobre las acciones proporcionó Rogelio Bermúdez Sargueda y M. Rodríguez Rebutillo (1996:5) al plantear que: "(...) es el proceso que se subordina a la representación de aquel resultado que debía de ser alcanzado, es decir, el proceso subordinado a un objetivo consciente. La acción es aquella ejecución de la actuación que se lleva a cabo como una instrumentación consciente determinada por la representación anticipada del resultado a alcanzar (objetivo) y la puesta en práctica del sistema de operaciones requerido para accionar." En cuanto a las operaciones señalan "(...) son

las estructuras técnicas de las acciones y que se subordinan a las condiciones a las que hay que atenerse para el logro de un fin y a las condiciones o recursos propios de la persona con que cuenta para operar."

Por su parte, Nancy. Montes de Oca Recio y Evelio. Machado Ramírez (1997:2) al referirse a la problemática abordada plantean que: "La actividad humana presenta en unidad las dos formas funcionales de regulación: inductora y ejecutora. La instrumentación inductora abarca las motivaciones, los intereses, objetivos de las personas, etc., mientras que la ejecutora intuye cualquier tipo de manifestaciones de la persona, acciones, operaciones y condiciones, etc."

Estos autores plantean que: "Cada actividad humana se distingue por la motivación que las induce y existe a través de las acciones. A su vez, la acción es una instrumentación ejecutora determinada por la representación anticipada del resultado a alcanzar (objetivo) y la puesta en práctica del sistema de operaciones requerido para accionar. Por su parte, las operaciones son las vías, los procedimientos, las formas mediante las cuales transcurre la acción con independencia de las condiciones en que se debe alcanzar los objetivos" (Montes de Oca Recio. N y Machado Ramírez. E. F. 1997:2)

En cuanto a la actividad dialéctica entre acciones y operaciones señalan que:" una misma acción puede producirse a través de diferentes operaciones y una misma operación puede formar parte de distintas acciones. Es por ello, que las acciones surgen por las subordinaciones del proceso de la actividad a determinados objetivos, mientras que las operaciones se originan por las condiciones en que la actividad se desenvuelve, que dictan las vías, procedimientos, a seguir en la ejecución." (Montes de Oca Recio. N y Machado Ramírez. E. F. 1997:2)

Como se aprecia, el lugar y el surgimiento de las acciones y operaciones en la estructura de la actividad es diferente, sin embargo es preciso comprender que las relaciones de subordinación entre ellas pueden variar lo que en ciertas condiciones la actividad puede convertirse en acción y se subordina a un objetivo puede ocurrir, también que una acción se convierta en un procedimiento para el logro de otro objetivo y de este modo devenga en operaciones. Por tanto, lo que antes era una

acción se convierte por el nuevo lugar que ocupa en la estructura de la actividad en un medio más para alcanzar un objetivo.

Desde el punto de vista filosófico se ha considerado a la actividad como existencia de la realidad que penetra en todos los campos del ser y que a ellos se vinculan aspectos de carácter cosmovisivo, metodológico, gnoseológico, axiológico y práctico, implicando modos de existencia, cambios, transformaciones y desarrollo de la realidad social. Lo cual deviene como relación sujeto- objeto determinado por leyes objetivas.

En la Psicología la actividad ha ocupado lugares esenciales sobre todo, en el sistema de conocimientos desarrollados por la Psicología marxista, en la que se han apoyado los teóricos que expresan que la naturaleza interna y el carácter activo y psíquico, la consideración del hombre dentro de su permanente sistema de relaciones con el mundo y los demás hombres, tiene en la base su actividad en este sentido con el cual interactúa de manera constante.

En tal sentido se resume que: "El concepto actividad desempeña un papel clave, un papel metodológicamente central para la mayoría de las investigaciones, pedagógicas y didácticas en general." (Pidkasisty, I. P. 1986: 40)

Por otra parte, en el proceso de enseñanza – aprendizaje para que los estudiantes alcancen un nivel consciente de dominio de una acción determinada, es preciso que el profesor o maestro planifique y organice dicho proceso teniendo en cuenta que su ejecución debe tener como uno de los resultados el desarrollo de habilidades.

En el trabajo de Juana María Remedios González titulado: Algunas reflexiones sobre el tratamiento didáctico a los conceptos y a las habilidades en el proceso pedagógico, la autora señala que para lograr el desarrollo de las habilidades las acciones deben ser:

- Suficientes: que se repita un mismo tipo de acción aunque varíe el contenido teórico o práctico.
- Variadas: que impliquen diferentes modos de actuar, desde los más simples hasta los más complejas, lo que facilita una cierta automatización.

- Diferenciadas: que atiendan al desarrollo alcanzado por los estudiantes y propiciando un nuevo salto en el desarrollo de las habilidades.

Además en ese mismo trabajo, la autora destaca que para cumplir el desarrollo de habilidades en los estudiantes en el proceso de enseñanza – aprendizaje el profesor debe:

- Alcanzar la estructura de la actividad que se propone, que sus estudiantes la realicen en el aula:
- Tener claridad de qué acciones y operaciones se forman en la misma:
- Determinar la sucesión más racional, atendiendo al desarrollo alcanzado por los alumnos y lo que pudieran posteriormente alcanzar.

Con el propósito de desarrollar el aprendizaje de la ortografía del acento, de los maestros en formación de la escuela III Congreso, en este trabajo se proponen actividades variadas.

2.2.1 Actividades variadas: Características que las tipifican.

Las actividades variadas propuestas se han diseñado teniendo como base teórica la estructura que aborda Josefina López Hurtado (2000:29). sobre actividad (orientación, ejecución y control), en su concepción se tuvo en cuenta el resultado del diagnóstico individual y grupal en términos de precisar las tendencias y necesidades en el orden de las potencialidades y carencias lo que permite la atención a la diversidad, tanto en lo grupal como en lo individual, teniendo en cuenta esto se precisó el contenido.

Así mismo, estas actividades variadas se caracterizan por presentar título, objetivo, ser motivadoras, sugerentes, sistémicas, educativas y desarrolladoras, además en su diseño aparecen textos seleccionados de las obras de José Martí Pérez y Fidel Castro Ruz, muchas de ellas se presentan en forma lúdica, favoreciendo el protagonismo estudiantil. Pueden realizarse en diferentes momentos y lugares (estudio independiente, preparación con el tutor, en un espacio de la preparación metodológica y de asignaturas). Pueden tomar diferentes formas de organización para su realización. (Individual, en dúos, tríos o en equipo).

A continuación se hace la explicación de la estructuración por etapas :

Etapa de orientación: desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las actividades, es la encargada de garantizar la comprensión de los alumnos acerca de todo lo que debe hacer en el desarrollo.

Es necesario crear una disposición positiva de los estudiantes hacia la actividad, es decir, lograr su motivación e interés.

Etapa de ejecución: se produce el desarrollo de las acciones que garantizan la participación y el éxito de los maestros en formación, se establecen relaciones y una buena comunicación entre ellos, lo que facilita el desarrollo de los procesos cognoscitivos, afectivos y motivacionales.

Los maestros en formación aplican los procesos previamente analizados durante la etapa anterior, para la ejecución o solución correcta de la tarea de una forma consciente y racional. Durante la realización de la misma hay que hacer énfasis para que hagan un análisis crítico de la realización de la tarea dándole un gran peso a su forma de proceder, antes de llegar al resultado final.

Etapa de control: es el momento que permite comprobar la efectividad de los procedimientos empleados y de los productos obtenidos, para de acuerdo con ello, realizar los apuntes y correcciones requeridas. Además se realiza un análisis colectivo y reflexivo sobre las enseñanzas que aportó la actividad, se respeta el criterio de los demás. Este momento tiene que estar presente desde la misma orientación.

Además de lo anterior, las actividades variadas presentan otras características que a continuación se explican:

Atención a la diversidad: Es un principio pedagógico importante a partir del cual se garantiza la atención individualizada de los maestros en formación estimulando su zona de desarrollo próximo a partir del conocimiento preciso del desarrollo real que alcanza. Este principio se mantiene en cada uno de los momentos de la actividad. Se expresa en la selección de los textos, en el tratamiento de cada uno de ellos, en el rol que desempeña cada uno y en el nivel de exigencia a la actividad individual y grupal.

La utilización de diferentes textos de la obra de José Martí Pérez y de Fidel Castro Ruz: es muy importante y cada vez mayor la necesidad de vincular a los maestros en formación en la lectura de las diferentes obras de Martí y de ideas y reflexiones de Fidel Castro, motivarlos a su análisis, conocimiento y debate, por todas las potencialidades educativas que brindan.

El protagonismo estudiantil: El protagonismo es visto como la capacidad que se desarrolla en el maestro en formación como resultado del proceso educativo, encaminado al desarrollo integral de la personalidad, que le permite implicarse conscientemente y con satisfacción en todas las actividades y se expresa en sus modos de actuación, responsabilidad, toma de decisiones e independencia.

Cuando los sujetos son verdaderos protagonistas en sus diversos desempeños, estos deben entonces tomar sus decisiones en el seno de los grupos y bajo su influencia. Ese protagonismo del sujeto en la ejecución del proceso estará dado por el nivel de implicación en la búsqueda del conocimiento, así como por las propias exigencias de las actividades para adquirirlo y utilizarlo.

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

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

Carácter motivador y sugerente: Con el propósito de influir en la regulación inductora de la actividad en la esfera motivacional, se proponen estas actividades variadas de fácil realización que pueden ser adaptadas a diferentes circunstancias y sirven de base para propiciar el aprendizaje de la ortografía del acento. Esta característica se concreta en la propuesta, pues se utilizan diferentes materiales novedosos para

contribuir al desarrollo exitoso de este aprendizaje, lo que permite que resulte atractivo para su realización.

Carácter sistémico: permite la combinación ordenada coherente y coordinada de todos los componentes que direccionan la actividad. Este se concreta en el orden que se sigue en la estructura interna de cada actividad: título, objetivo, espacio, desarrollo (con las fases de orientación, ejecución y control).

Carácter educativo y desarrollador: se aseguran las condiciones necesarias para propiciar el desarrollo de la diversidad. Al ofrecer los niveles de ayuda necesarios dentro de la actividad.

Carácter lúdico: Algunas de las actividades propuestas se realizan a través de juegos, lo que las hacen atractivas, incentivando la curiosidad, el deseo de realizarlas y de escribir sin errores.

Propuesta de actividades variadas.

Actividad 1

Título: Las normas ortográficas actuales.

Objetivo: Fichar las principales normas de la ortografía del acento, de modo que sientan interés por el uso correcto de la lengua materna.

Espacio: Preparación Metodológica.

Se les entrega una hoja de trabajo con las siguientes orientaciones:

1- Busca en el libro Enseñar y aprender Ortografía de Osvaldo Balmaseda Neyra; el capítulo 4 y realiza una lectura minuciosa del mismo para que responda a las siguientes actividades.

a)-Fiche las principales normas que sobre la ortografía del acento allí aparecen.

b)- ¿Cuándo se le coloca la tilde a las palabras agudas, llanas y esdrújulas, según las reglas generales de acentuación?

c)-Lee nuevamente lo expuesto por el autor de este libro en relación con los adverbios terminados en mente Y completa el siguiente cuadro

Que ocurre con estas palabras	Cómo se denominan en nuestro idioma	Ponga algunos ejemplos

d)-Agrúpanse en dúos y teniendo en cuenta la lectura realizada del capítulo 4 elaboren un resumen donde precisen las normas actuales de la ortografía del acento. Ejemplifique cada caso.

e)- Exponga su opinión acerca del destacado investigador en cuanto a la actualización de las normas ortográficas y la importancia que tiene para usted el uso correcto de la lengua materna.

Control: Se realizará desde el comienzo de la actividad (desde la orientación), la atención, la concentración en la actividad que realizan, la disposición, la rapidez en la ejecución, la individualidad en el trabajo, son aspectos a controlar y evaluar.

Actividad 2

Título: El acento en las palabras.

Objetivo: Definir el acento prosódico de manera que, contribuyan al uso correcto de la lengua materna.

Espacio: visita de Ayuda Metodológica.

Se entregan tarjetas con frases de Martí y de Fidel a los maestros en formación y en hojas de trabajo las actividades (trabajo en equipos)

1- Educación popular no quiere decir exclusivamente educación de la clase pobre; sino que todas las clases de la nación, que es lo mismo que el pueblo, sean bien educadas. Así como no hay ninguna razón para que el rico se eduque y el pobre no, ¿qué razón hay para que se eduque el pobre y no el rico? Todos son iguales.

2- Las ideas son hoy el instrumento esencial en la lucha de nuestra especie por su propia salvación. Y las ideas nacen de la educación. Los valores fundamentales, entre ellos la ética, se siembra a través de ella.

3- Instrucción no es lo mismo que educación: aquella se refiere al pensamiento, y ésta principalmente a los sentimientos. Sin embargo, no hay buena instrucción sin educación. Las cualidades morales suben de precio cuando están realizadas por las cualidades inteligentes.

4- Para mí educar es sembrar valores, inculcar y desarrollar sentimientos, transformar criaturas que vienen al mundo con imperativos de la naturaleza, muchas veces contradictorios con las virtudes que más apreciamos, como solidaridad, desprendimiento, valentía, fraternidad y otras.

5- A un pueblo ignorante puede engañársele con la superstición, y hacérsele servil. Un pueblo instruido será siempre fuerte y libre.

a)- Lea detenidamente los textos que aparecen en las tarjetas.

b)-Escribe al final de cada texto el nombre de su autor.

c)-Selecciona palabras que te permitan ejemplificar el uso correcto del acento prosódico. Divídelas en sílabas y clasifícalas

d)- ¿Qué características presentan las palabras dítonas?

e)- Relea los textos de las tarjetas 1 y 3. Teniendo en cuenta los conocimientos que poseen sobre las palabras dítonas, localiza las que allí aparecen, divídelas en sílabas y señala las sílabas tónicas.

f)- Escribe cinco palabras dítonas. Divídelas como si la escribieras al final del renglón, hazlo en todas las formas posibles.

d)- Interpreta uno de los textos anteriores, coméntalo con tus compañeros.

e) Escribe un texto donde expresas cómo se ponen de manifiesto esas ideas de Martí o Fidel en la actualidad. Utiliza en él palabras dítonas. Cuida de tu ortografía y caligrafía.

Control: Se realiza oral, en todos los momentos de la actividad desde la orientación, en la disposición, rapidez, concentración y motivación que demuestran en la ejecución. Precisar en la importancia de la actividad para su formación integral.

Actividad 3

Título: La concurrencia vocálica.

Objetivo: Explicar las principales normas para la acentuación de palabras con concurrencia vocálica de manera que contribuya al desarrollo de una correcta actitud ortográfica.

Espacio: Preparación de asignaturas.

A continuación te brindamos una selección de textos que aparecen en Cuadernos Martianos II y III

Céspedes y Agramonte

De Céspedes el arrebató, y de Agramonte la purificación. El uno desafía con autoridad como de rey; y con fuerza como de luz, el otro vence. Vendrá la historia, con sus pasiones y justicias; y cuando los haya mordido y recortado a su sabor, aún quedará en el arranque del uno y en la dignidad del otro.

El Presidio Político en Cuba.

Para Cuba que sufre, la primera palabra. De altar se ha de tomar a Cuba para ofrendarle nuestra vida, y no de pedestal para levantarnos sobre ella. Y ahora, después de evocado, su amadísimo nombre, derramaré la ternura de mi alma.

Con todos y para el bien de todos.

- 1- Seleccione uno de estos textos y coméntelo por escrito. Trata de emplear vocablos con los que puedas ejemplificar las reglas generales de acentuación.
- 2- En el primer texto aparece utilizado el vocablo **haya** ¿conoces sus homófonos? Escríbelos. Busca sus significados en el diccionario.
- 3- Forma el gerundio del vocablo **haya**. Divídela en sílabas y explica que encuentro vocálico se formó.

4- Extrae de los textos palabras que presenten concurrencia vocálica. Clasifícalas.

- Agrúpalas en agudas llanas y esdrújulas.

5- Las palabras que presentan concurrencia vocálica llevan tilde según estén afectadas por las reglas generales de acentuación. Expresa su criterio al respecto.

Se escuchan los diferentes criterios que exponen los maestros y se muestran ejemplos de palabras que justifiquen la explicación.

Control: Este se realiza desde la orientación, a través de respuestas orales y por la constancia, motivación y eficiencia con que realizan las actividades.

Actividad 4

Título: Acentuando monosílabos.

Objetivo: Clasificar palabras de acuerdo con las reglas de acentuación prosódica, de forma que contribuyan al uso correcto de la lengua materna.

Espacio: Preparación Metodológica.

1)- Lean detenidamente los siguientes versos.

Han hecho bien en quitar.

El banderón de la acera;

Porque si está la bandera.

No sé, yo no puedo entrar.

Después de realizar la lectura de los versos anteriores, responde:

a - ¿A qué poesía corresponden estos versos y quién es su autor?

b -¿Con qué etapa de la vida del autor se relaciona esta poesía?

c- ¿Qué sentimientos del autor se expresan en estos versos?

2- Escribe las palabras que tienen acento ortográfico. Según las reglas de acentuación cómo clasificarías estas palabras. ¿Por qué?

3-Busca el antónimo del vocablo que indica lo que no haría Martí si estuviera la bandera.

- Divídela en sílabas.
- Determina la sílaba tónica.
- Clasifícala según las reglas de acentuación

4-¿Por qué aparece acentuado el monosílabo sé?

5 -Escribe otros ejemplos de monosílabos con tilde distintiva.

6 -Completa con los monosílabos que corresponda.

a)-Sabemos que ___ Martí, Fidel y los asaltantes tomaron sus enseñanzas patrióticas.

b) Ese es ___ Comandante, manifiestan todos los cubanos dignos al referirse a Fidel.

c) ___ su opinión acerca de lo que ___enseña esta poesía.

7- Escribe las cualidades de Martí que se ponen de manifiesto en esta poesía. Divídelas en sílaba y clasifícalas según las reglas de acentuación estudiadas.

8- Elabora un texto donde te refieras a la labor que estaba realizando Martí en Estados Unidos y utiliza en él, algunos monosílabos con tilde distintiva.

Control: Este se realiza de forma independiente, oral, en la observación constante del esfuerzo, motivación y la valoración de los resultados obtenidos en las actividades desarrolladas.

Actividad 5

Título: ¿Qué saber del acento?

Objetivo: Clasificar las palabras seleccionadas teniendo en cuenta las reglas de acentuación prosódicas, de manera que contribuya al desarrollo de la conciencia ortográfica.

Espacio: Preparación de asignatura

Al concluir las jefas de ciclo la preparación de asignatura correspondiente se procede a desarrollar la actividad de ortografía con los maestros en formación.

Con antelación se les indica leer el texto: La historia me absolverá.

Se les entrega la hoja de trabajo donde aparecen preguntas relacionadas con el histórico juicio de Fidel y los compañeros que participaron en el asalto al Moncada, para que respondan.

1- ¿Por qué a ese alegato pronunciado por Fidel se conoce como La historia me absolverá?

2- Fidel en su defensa plantea que Martí es el autor intelectual del asalto al Moncada. Argumente.

3- Completa la siguiente actividad con los vocablos que indiquen los problemas socioeconómicos que Fidel hace referencia en el histórico alegato.

1- Desarrollo científico-técnico.-----

2- Derecho del pueblo a recibir asistencia médica.-----

3- Elevación del nivel cultural. -----

4- Derecho que se les otorgaría a los campesinos.-----

5- Antónimo de empleo.-----

6- Sinónimo de hogar.-----

a) Ordena alfabéticamente los sustantivos anteriores.

b) Divídelos en sílabas señala la sílaba tónica y clasifícalas según las reglas de acentuación prosódica

4- Explique a qué se le denomina concurrencia de vocales.

5- Escribe palabras que ejemplifiquen las diferentes concurrencias vocálicas. Divídelas en sílabas y clasifícalas según las reglas de acentuación

6- Escribe un texto donde argumentes la importancia histórica del Asalto al cuartel Moncada, y valores la actitud de Fidel y sus compañeros en esa gesta heroica. Aplica en el mismo las reglas de acentuación estudiadas.

Control: Este se realiza desde la orientación, en el transcurso de toda la actividad, mediante el intercambio de sus libretas y el nivel de conciencia alcanzado en relación con el tema del acento en particular.

Actividad 6

Título: El puzzle ortográfico.

Objetivo: Clasificar las palabras teniendo en cuenta las reglas de acentuación prosódica de forma tal, que contribuya al desarrollo de una correcta actitud ortográfica.

Espacio: Preparación Metodológica

Entregar en tarjetas los siguientes fragmentos de la carta a Manuel Mercado para que sean analizados y debatidos por equipos.

a) "...ya estoy todos los días en peligro de dar mi vida por mi país, y por mi deber – puesto que lo entiendo y tengo ánimo con que realizarlo—de impedir a tiempo con la independencia de Cuba que se extiendan por las Antillas los Estados Unidos y caigan, con esa fuerza más, sobre nuestras tierras de América. Cuanto hice hasta hoy, y haré, es para eso”.

b)“En silencio ha tenido que ser y como indirectamente, porque hay cosas que para lograrlas han de andar ocultas, y de proclamarse en lo que son, levantarían dificultades demasiado recias para alcanzar sobre ellas el fin”.

c)“Viví en el monstruo, y le conozco las entrañas; -y mi honda es la de David”.

d)“Por mí, entiendo que no se puede guiar a un pueblo contra el alma que lo mueve, o sin ella, y sé cómo se encienden los corazones, y cómo se aprovecha para el revuelo incesante y la acometida el estado fogoso y satisfecho de los corazones. ”

Preguntas.

1- De las personalidades que a continuación se relacionan marque con una (x) la que usted considere que haya escrito la misma.

---Manuel Mercado ---Máximo Gómez ---Antonio Maceo ---Martí

- 2- Diga la etapa de nuestra historia y momento histórico en que fue escrita.
- 3- ¿Por qué esta carta quedó inconclusa?
- 4- ¿Qué valores se ponen de manifiesto en los fragmentos analizados? Extrae expresiones que lo demuestren.

Posibles expresiones.

...ya estoy todos los días en peligro de dar mi vida por mi país y por mi deber. (Patriotismo e independentismo)...impedir a tiempo con la independencia de Cuba que se extiendan por las Antillas, los Estados Unidos y caigan, con esa fuerza más, sobre nuestras tierras de América. (Antiimperialismo)

...)”Viví en el monstruo, y le conozco las entrañas. (Antiimperialismo)

- 5- Extrae los monosílabos acentuados, explica por qué llevan tilde.
- 6- En el siguiente puzzle localiza palabras que aparecen en los fragmentos analizados.
Escríbelas y agrúpalas en columnas las agudas, llanas y esdrújulas. Explica por qué llevan tilde o no.
-Escribe un texto tomando como referencia las ideas expresadas por Martí a su amigo. Ten en cuenta lo estudiado acerca de las reglas de acentuación.

Control: Este se realiza en todo momento desde la orientación, se tiene en cuenta además la constancia, el interés, la rapidez y eficiencia .Se evalúa el nivel de conocimiento y conciencia mostrado en relación con la acentuación.

Palabras que se localizan en el puzzle: Impedir, indirectamente, deber, vida, independencia, América, tierra, extiendan, tiempo, Estados Unidos, peligro, monstruo, Cuba, David, Antillas, días, ánimo, país, fuerza.

PUZZLE

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

Actividad 7

Título: El esquema acentual.

Objetivo: Escribir palabras teniendo en cuenta el esquema acentual, de manera que contribuya al desarrollo de una conciencia ortográfica en correspondencia con la función que desempeñan.

Espacio: Preparación Metodológica.

En la velada conmemorativa de los Cien Años de Lucha el 10 de octubre de 1968, Fidel planteó:

“...Antonio Maceo (...) expresa en la **histórica** Protesta de **Baraguá** su propósito de **continuar** la lucha, expresa el espíritu **más** sólido y más **intransigente** de **nuestro** pueblo declarando que no acepta el Pacto del **Zanjón**. Y efectivamente **continúa** la guerra.

1-Teniendo en cuenta lo planteado por Fidel y los conocimientos que posee sobre la vida y obra de Antonio Maceo, responde:

- ¿Qué rasgos de la personalidad de Maceo se destacan en lo planteado por Fidel?
- ¿Qué significación tiene la figura de Maceo en la Protesta de Baraguá a partir de lo expresado por Fidel?

2- Realiza el esquema acentual de las palabras destacadas.

- Escribe tres palabras que se correspondan con cada uno de los esquemas acentuales anteriores. Divídelas en sílabas. Explica en cada caso la regla de acentuación que se aplica.

3-Analiza los siguientes grupos de palabras que solo se diferencian por el esquema acentual y a partir de estos, elabore otros tres grupos.

- transito - tránsito – transitó

- círculo - circuló - circulo

4- Analiza las palabras que aparecen en el siguiente cuadro y su clasificación. Completa los espacios en blanco con la palabra que corresponda.

esdrújulas

llanas

agudas

deposito

práctico ----- -----
----- ----- celebré

a) Seleccione uno de los grupos y explica el cambio de significación que se ha producido al variar la acentuación.

5- Forma familias de palabras con los siguientes vocablos que aparecen en el texto anterior. Haga el esquema acentual de cada palabra de la familia guerra.

guerra

pueblo

histórico

6- Dictado selectivo.

Escribe las palabras que tienen más de tres sílabas.

José Martí al valorar la trascendencia del PRC expresó:

“Nació uno, de todas partes a la vez. Y erraría, de afuera o de adentro, quien lo creyera extinguido o deleznable. Lo que un grupo ambiciona, cae. Perdura lo que un pueblo quiere; el PRC, es el pueblo de Cuba”.

a)- Divídelas en sílabas. Haga el esquema acentual.

b)- Subraya la sílaba tónica y clasifícalas por su acentuación.

Control: Este se realiza de forma independiente, oral, en la observación constante del esfuerzo, motivación y la valoración de los resultados obtenidos en las actividades desarrolladas.

Actividad 8

Título: Completando el acróstico, ejercitamos la ortografía.

Objetivo: Clasificar palabras teniendo en cuenta la sílaba tónica, de manera que contribuya al desarrollo de una conciencia ortográfica en correspondencia con la función que desempeñan.

Espacio: Preparación Metodológica

Se les entrega la hoja de trabajo donde aparece un acróstico que deben completar teniendo en cuenta las órdenes dadas.

- 1- Personalidad de nuestra historia que organizó la guerra necesaria.
- 2- Personalidad que se destacó en la formación patriótica de Martí.
- 3- Nombre de la niña a quien Martí consideraba como hija y a quien a través de sus cartas inculcaba las buenas maneras, la moral y las virtudes.
- 4- Personaje de uno de los cuentos que aparece en La Edad de Oro donde se demuestra que la inteligencia vale más que la fuerza.
- 5- Amigo de Martí a quien le escribe la carta que deja inconclusa.
- 6- Lugar donde Máximo Gómez y Martí firman el 25 de marzo de 1895 un documento histórico.
- 7- Organización fundada por Martí para unir a todos los revolucionarios.

Teniendo en cuenta las soluciones del acróstico, realiza las siguientes actividades:

a- Divídelas en sílabas. Señala su sílaba tónica y clasifícalas por el tipo de acento que presentan.

b- Clasifícalas por su acentuación. Explica el por qué de la clasificación de la tercera palabra del acróstico.

c- ¿Qué otro tipo de concurrencia vocálica aparece? Ejemplifique con palabras que no aparezcan en el acróstico.

- Escribe un texto de carácter histórico donde emplees algunas palabras del acróstico.

Control: Los maestros muestran el acróstico completado y la clasificación dada a cada una de las palabras, hacen una valoración de los resultados que han ido alcanzando, al poder clasificar las palabras y determinar que tipo de palabras prevalecen según su clasificación prosódica.

Actividad 9

Título: Dolor infinito.

Objetivo: Clasificar las palabras formadas teniendo en cuenta su acentuación prosódica, de manera que contribuya a la competencia ortográfica.

Espacio: Visita de ayuda metodológica.

Se les orienta la lectura del fragmento y responder las preguntas que a continuación aparecen.

Dolor infinito debe ser el único nombre de estas páginas.

Dolor infinito, porque el dolor en el presidio es el más rudo, el más desbastador de los dolores, el que mata la inteligencia, y seca el alma, y deja en ella huellas que no se borrarán jamás.

Nace con un pedazo de hierro; arrastra consigo este mundo misterioso que agita cada corazón; crece nutrido de todas las penas sombrías, y rueda, al fin aumentado con todas las lágrimas abrasadoras.

Dante no estuvo en presidio.

Si hubiera sentido desplomarse sobre su cerebro las bóvedas oscuras de aquel tormento de la vida, hubiera desistido de pintar su infierno.

- 1- ¿Cuál es el título del folleto al que pertenece este fragmento?
 - 2- ¿Quién es su autor?
 - 3- ¿Qué hecho ocurre en la vida de Martí que lo lleva a escribir este folleto?
 - 4- ¿Cuál fue su objetivo al escribirlo?
 - 5- ¿Por qué se considera “El presidio político en Cuba” un alegato judicial y no una obra literaria?
 - 6- Extrae el primer sustantivo que aparece en la expresión que da título a este folleto y escríbelo de forma vertical.
- A partir de cada letra, escribe vocablos que demuestren lo que significó para Martí el presidio.

- Ordena alfabéticamente las nuevas palabras.
- Determina la sílaba tónica.
- Clasifícalas por su acentuación.

7- Extrae del texto dos sintagmas nominales. Explica su estructura. Clasifica por su acentuación las palabras que los forman.

8-- Construye un texto que termine con el sintagma nominal: dolor infinito.

Los maestros leen las nuevas palabras formadas y la clasificación que le asignaron de acuerdo con las reglas de acentuación. Posteriormente se leen algunos de los textos elaborados a partir de la expresión dada.

Control: Este se realiza en todo momento desde la orientación, se tiene en cuenta además la constancia, el interés, la rapidez y eficiencia. Se evalúa el nivel de conocimiento y conciencia mostrado en relación con la acentuación.

Actividad 10

Título: Sílabas desordenadas.

Objetivo: Clasificar las palabras formadas en las cuadrículas teniendo en cuenta su sílaba tónica, de manera que contribuya al desarrollo de una correcta actitud ortográfica en correspondencia con la función que desempeñan.

Espacio: Preparación metodológica.

Se les orienta ordenar las sílabas de la izquierda en las cuadrículas de la derecha teniendo en cuenta las orientaciones que te plantea cada número. Se les explica que las palabras que se forman pertenecen al texto biográfico Músicos, poetas y pintores escrito por José Martí, que aparece en el libro “La Edad de Oro”.

to	cre	mien	ci	
pe	tu	ím		
ma	ni	dad	hu	
gi	na	ma	ción	i
ve	jó	nes		

- 1- Acción o efecto de crecer.
- 2- Movimiento violento y resuelto. Brío, Vehemencia.
- 3- Reunión de todos los hombres. Género o lenguaje humano.
- 4- Acción o efecto de imaginar.
- 5- Que no han llegado a la madurez.

Texto.

La mayoría de la humanidad es de jóvenes y niños. La juventud es la edad del crecimiento y del desarrollo, de la actividad y viveza de la imaginación y el ímpetu.

- 1- Extrae un sintagma nominal que indica a quién se refiere Martí en este fragmento.
- 2- ¿Cómo está estructurado?
- 3- Extrae los complementos preposicionales que se refieren a la juventud.
- 4- Selecciona uno de ellos y argumenta tu selección.
- 5- ¿Consideras acertada la definición que da Martí sobre la mayoría de la humanidad? ¿Por qué?
- 6- Retoma las palabras formadas en las cuadrículas.
 - ordénalas alfabéticamente.
 - Clasifícala teniendo en cuenta su sílaba tónica.
- 7- Escribe un texto donde emplees estas palabras.

Control: Este se realiza en todo momento desde la orientación, se tiene en cuenta además la constancia, el interés, la rapidez y eficiencia .Se evalúa el nivel de conocimiento y conciencia mostrado en relación con la acentuación.

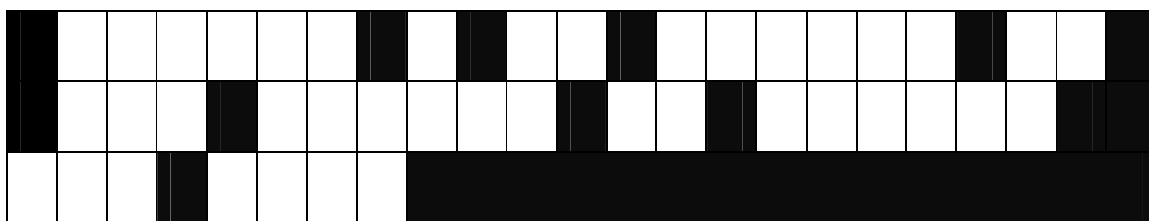
Actividad 11

Título: Valla de la frase desordenada.

Objetivo: Clasificar las formas no personales del verbo presentes en la frase según su acentuación prosódica, de manera que contribuya al desarrollo de una conciencia ortográfica.

Espacio: Preparación de asignatura.

En la siguiente valla debes organizar las palabras debidamente y con ello podrás apreciar una importante frase de José Martí, nuestro Héroe Nacional, sobre la Patria y responder las preguntas que aparecen a continuación,



ella- por- la- pelear- de- manera- una- Patria- es- honrar- a

La frase formada.

Honrar a la Patria es una manera de pelear por ella.

- ¿Cuál es la palabra clave en la misma?
- Según Martí cuál es una de las maneras de luchar por la Patria.
- Menciona otras maneras que utilizó Martí para honrar a la Patria, teniendo en cuenta lo que conoces de su vida.
- ¿Cómo se pone de manifiesto en la actualidad la clave martiana?
- ¿Qué categoría gramatical es Patria?
- Extrae dos formas no personales del verbo.

- Escribe el gerundio y el participio de una de las formas verbales de la frase formada.
- Conjuga uno de las formas verbales en la tercera persona del copretérito del modo indicativo.
- Clasifícalas según su acentuación.
- ¿Qué semejanza existe entre ellas?

Varios maestros dan a conocer las palabras que determinaron dentro del texto como formas no personales del verbo y la clasificación que le asignaron según las reglas de acentuación prosódica.

Control: Este se realiza en todo momento desde la orientación, se tiene en cuenta además la constancia, el interés, la rapidez y eficiencia .Se evalúa el nivel de conocimiento y conciencia mostrado en relación con la acentuación.

2.3 Validación de las actividades variadas para desarrollar el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de la escuela III Congreso del PCC.

La concreción de la cuarta tarea de investigación de esta tesis exigió la aplicación del método de experimento pedagógico, en su modalidad de pre - experimento, con un diseño en las fases de pre-test y post-test y el control de la variable dependiente: nivel de desarrollo del aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de la escuela III Congreso del PCC.

En el presente epígrafe se expone el modo en que se organizó dicha aplicación y los resultados obtenidos en los sujetos que conforman la población, a partir de un estudio pre experimental con control de la variable dependiente: El nivel de desarrollo del aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación. El mencionado estudio se desarrolló en una población conformada por ocho maestros en formación que desarrollan su componente laboral en la escuela III Congreso del PCC.

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

A tales efectos se realizó una definición operacional del término que en este estudio actúa como **variable dependiente**, y se asumió el nivel de desarrollo del aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de la educación primaria como: el grado en que se expresa en estos, el dominio de los contenidos conceptuales y procedimentales acerca de la ortografía del acento, que le permite ejecutar las acciones y operaciones de la escritura del acento de acuerdo con las normas académicas vigentes.

Además se precisó el grado de automatización y rapidez, en correspondencia con las exigencias del plan de estudio para su nivel de formación, así como el comportamiento actitudinal de responsabilidad y conciencia ortográfica evidenciado en las actividades inherentes a esta arista de su desempeño.

A continuación se presentan las tres dimensiones y los ocho indicadores que: se determinaron a partir de la definición operacional asumida y a los que se les asignó una escala ordinal, la matriz para su valoración

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

Indicadores

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

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

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

Indicadores:

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

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

Indicadores:

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

Matriz de valoración por niveles de los indicadores establecidos que miden el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de la escuela III Congreso del PCC. (anexo 3)

Teniendo en cuenta las dimensiones e indicadores establecidos, se seleccionaron diferentes métodos para determinar el estado de la variable dependiente antes (fase pre - test) y después (fase post - test) de la introducción de la variable independiente. Los métodos y técnicas utilizados en ambos casos fueron: la prueba pedagógica y la

observación. A continuación se expresan los resultados del análisis de la información obtenida con su aplicación.

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

La prueba pedagógica se aplicó con el objetivo de comprobar el nivel de conocimientos de los maestros en formación en relación con los fundamentos teóricos acerca de la ortografía del acento como parte del componente ortográfico, así como de la metodología para su enseñanza. En los anexos 4 y 5 aparecen los instrumentos aplicados antes (fase pre - test) y después (fase post - test) de introducir la variable independiente. Para la aplicación de las pruebas pedagógicas se tuvo en cuenta garantizar un clima psicológico adecuado, así como la orientación precisa y detallada de la actividad.

Categorías para evaluar los indicadores:

Nivel bajo: si alcanza de (0 a 4) indicadores evaluados con 1.

Nivel Medio: si alcanza (5 a 6) indicadores evaluados con 1.

Nivel Alto: si alcanza de (7 a 8) indicadores evaluados con 1.

Resultado de la fase pre- test.

Los datos recogidos, a partir de los métodos e instrumentos previamente concebidos, fueron organizados y procesados utilizando tablas y gráficos. A continuación se describen los resultados obtenidos en la medición del nivel de dominio de los contenidos conceptuales acerca de la ortografía del acento.

Indicador 1.1: Nivel de conocimiento de las características esenciales y suficientes que definen el concepto acento.

En este indicador, referido al conocimiento de las características esenciales y suficientes que definen el concepto acento, el 87,5 % de los sujetos que conforman la población estudiada se ubicó en un nivel bajo, tal consideración obedece fundamentalmente a la falta de precisión al definir el término. En esencia solo

lograron reconocer el acento como la fuerza de pronunciación en una palabra aislada, sin tener en cuenta el monosílabo dentro de su contexto fónico y no hacen referencia a otras acepciones del término desde el punto de vista ortográfico. Solo uno que representa el (12,5%) de los sujetos hizo referencia al acento prosódico y al de los monosílabos.

Indicador 1.2 Nivel de 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.

Este indicador durante la fase pre - test, alcanzó el 50% de los maestros en formación ubicados en el nivel bajo, los principales aspectos observados como dificultad que determinaron el criterio de valoración otorgado, se centran en la falta de precisión y profundidad.

En ellos 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.

Indicador 1.3. Nivel de conocimiento de las palabras dítonas o portadoras de dos sílabas tónicas y de la regla para su acentuación.

Al analizar el indicador tres, referido al conocimiento de las palabras dítonas o portadoras de dos sílabas tónicas, se pudo comprobar que seis maestros en formación se ubican en un nivel bajo, es decir 75%, no pudieron reconocer las palabras dítonas ni precisar cuáles son las fundamentales en el idioma español.

Indicador 1.4. Nivel de conocimiento de la concurrencia de vocales y las reglas para su acentuación.

Los resultados obtenidos del control del indicador cuatro, revelan una situación positiva en cuanto al conocimiento de las concurrencias vocálicas, si se tiene en

cuenta que en la prueba pedagógica de la fase pre - test, el 50 % de los maestros en formación alcanzaron nivel. 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.

A partir del estudio de esta dimensión se obtuvieron datos que permitieron evaluar el dominio que poseían los maestros en formación de la escuela III Congreso en relación con los elementos que forman la ortografía del acento sus limitaciones más marcadas se centraron en: el conocimiento de las diferentes acepciones del término acento, de las características de las palabras dítomas y los adverbios terminados en mente como los esenciales en español, así como las reglas para su acentuación

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

En la dimensión dos, referida al dominio de los contenidos procedimentales acerca de la ortografía del acento, la información acopiada a partir de la aplicación de la prueba pedagógica durante la fase pre-test antes de la introducción de la variable independiente, permitió constatar los resultados siguientes.

En relación con el indicador uno, debe precisarse que el 37,5% de los maestros en formación que participaron en el estudio mostraron limitaciones, lo que determinó que se ubicaran en el nivel bajo. Las principales dificultades se enumeran a continuación:

- Distinción del acento tónico en la palabra, de manera ocasional en seis maestros en formación (75%), de manera regular en dos (25 %).
- División de palabras en sílabas teniendo en cuenta los encuentros vocálicos (diptongos, triptongos e hiatos) de manera ocasional en los ocho (100 %), de manera regular en tres (37,5 %), con énfasis en diptongos e hiatos.

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

- Inadecuada clasificación en correspondencia con el lugar que ocupa la sílaba tónica en (agudas, llanas, esdrújulas, sobresdrújulas) y aplicación incorrecta de

las reglas generales de acentuación según las normas ortográficas de la lengua española, fundamentalmente en las palabras llanas y agudas.

- En este indicador dos se tuvo en cuenta medir la identificación de las sílabas tónicas en las palabras dítonas o portadoras de dos sílabas y la aplicación adecuada de las reglas de acentuación en las mismas.

Los datos obtenidos durante la fase pre - test, corroboran que de los ocho sujetos que conforman la población, siete, que representan el 87,5% se ubican en un nivel bajo, ya que no lograron distinguir las sílabas tónicas en las palabras dítonas, identificar los adverbios terminados en mente como las palabras dítonas esenciales en el español y aplicar adecuadamente su acentuación.

Para acopiar la información necesaria acerca de la dimensión tres, comportamiento actitudinal en relación con el uso adecuado de la ortografía del acento, se aplicó la observación a clases y a sus documentos; la guía utilizada se muestra en el anexo 4 y 6, respectivamente.

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

Tal consideración obedece a que en seis de los maestros en formación se constató un bajo nivel de ejecución espontánea de actividades relacionadas con el componente ortográfico, expresadas únicamente en la consulta a tutores y colegas para no cometer errores, sin embargo no consultan materiales de referencia sobre el tema, no asisten a la biblioteca para realizar actividades de preparación con el tema ni sistematizan el uso de los software de la colección " Multisaber" y "Navegante" el primero, por ser maestros en formación de la Educación Infantil y el segundo, por ser estudiantes del nivel superior y necesitar de estos contenidos en su formación profesional, además de estar vinculados con el tema. Llama la atención además que en reiteradas ocasiones no desarrollaron ni siquiera las actividades encomendadas, en un solo maestro fue posible constatar alguna tendencia a revisar cuestiones de

este tema, obedeciendo esencialmente a la autopreparación de las actividades docentes.

Los resultados cuantitativos obtenidos acerca del comportamiento de los indicadores relacionados con el dominio de los conocimientos teórico-conceptuales, procedimentales y actitudinales básicos de la ortografía del acento aparecen en la tabla 1. (Anexo7.)

Tabla 2: Frecuencia absoluta y relativa de categorías por indicador. (fase Pre-test)

Categ	Dimensión 1								Dimensión 2				Dimensión3			
	1		2		3		4		1		2		1		2	
	F A	%	F A	%	F A	%	F A	%	F A	%	F A	%	F A	%	F A	%
0	7	87,5	4	50	6	75	4	50	3	37,5	7	87,5	6	75	7	87,5
1	1	12,5	4	50	2	25	4	50	5	62,5	1	12,5	2	25	1	12,5

Tabla 3: Frecuencia absoluta y relativa (de categorías o por nivel). (fase pre-test)

CATEGORÍAS	ETAPA INICIAL	
	FA	%
NIVEL ALTO	0	0
NIVEL MEDIO	1	12,5
NIVEL BAJO	7	87,5

El análisis anteriormente efectuado a las dimensiones y a cada uno de los indicadores declarados en la investigación, en virtud de desarrollar el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación para que puedan realizar una labor profesional más efectiva y la valoración realizada de los datos mostrados por las tablas uno y dos, permitió arribar a las siguientes conclusiones parciales:

- los indicadores menos alcanzados fueron: uno y tres de la dimensión uno, el dos de la dimensión dos y el uno y dos de la dimensión tres (ver tabla uno). Por otra parte, que de los ocho maestros en formación controlados, solo uno se ubicó en el nivel medio y siete en el nivel bajo, existiendo predominio en este último lo que evidencia la falta de conocimiento de la población en los contenidos jerarquizados de la ortografía.

La **observación a clases** se realizó en las fases de pre – test y post - test de forma directa e intencional en las asignaturas de Lengua Española, Matemática, Historia de Cuba, Ciencias Naturales, Educación Cívica y Geografía se aplicó la guía que aparece en el anexo 6. La aplicación de este método permitió constatar insuficiencias ortográficas por parte de los maestros en formación, lo que se evidenció:

- En cuatro de las clases observadas se cometieron errores ortográficos en el pizarrón, predominando los relacionados con la acentuación y sólo se hace énfasis a la ortografía en las clases de Lengua Española. En ningún momento se trabajó de forma preventiva y correctiva.
- Con reiteración se solicitaron aclaraciones por parte de los estudiantes, sin embargo, no siempre se brindaron todos los niveles de ayudas necesarios y con el rigor metodológico adecuado.
- No se utilizaron medios de enseñanzas que potenciaran el aprendizaje de la ortografía del acento.

Resultados de la fase (post-test)

Indicador 1.1: Nivel de conocimiento de las características esenciales y suficientes que definen el concepto acento.

Después de implementar las actividades variadas, los resultados obtenidos durante la medición de la fase post-test permitieron constatar transformaciones de tendencia positiva. La valoración de este indicador permitió determinar que de los ocho sujetos muestreados siete, el 87,5% lograron un dominio profundo de las características esenciales y suficientes que definen el concepto acento expresándolas con un adecuado nivel científico y elevado nivel de actualización, definiéndolo como la mayor intensidad con que se pronuncia una sílaba dentro de una palabra aislada o un monosílabo dentro de su contexto fónico, hacen referencia a sus principales acepciones desde el punto de vista ortográfico y lograron realizar este acercamiento a la definición, el resto 12,5% mostró dominar algunas características aunque con ciertas deficiencias .

Indicador 1.2: Nivel de 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.

El control a los resultados de este indicador reveló que el 75% de la población dominó la clasificación de las palabras atendiendo al lugar que ocupa la sílaba tónica, enunciando con profundidad y precisión las características esenciales de los cuatro grupos fundamentales de: agudas, llanas, esdrújulas y sobresdrújulas, lo que evidencia un resultado superior a la etapa de la fase pre - test. Asimismo fue posible constatar un elevado dominio conceptual de las reglas generales para su acentuación.

Indicador 1.3: Nivel de conocimiento de las palabras dítonas o portadoras de dos sílabas tónicas y de la regla para su acentuación.

Al analizar este indicador durante la fase post-test se pudo corroborar que en el conocimiento de las palabras dítonas o portadoras de dos sílabas tónicas el 100% de los maestros en formación mostraron dominio de las características esenciales de estas palabras y reconocieron los adverbios terminados en mente como los esenciales en la lengua española, además evidenciaron dominio de las reglas para la acentuación de las mismas.

Indicador 1.4. Nivel de conocimiento de la concurrencia de vocales y las reglas para su acentuación.

Después de la implementación de las actividades variadas, ocho el 100% de los sujetos que participaron en el estudio, hicieron referencia con profundidad y precisión a todos los encuentros vocálicos: diptongos, triptongos e hiatos, describieron su estructura adecuadamente y aplicaron consecuentemente las reglas para la acentuación de estas palabras.

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

Indicador 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.

Durante la fase post-test siete de los maestros en formación alcanzaron el nivel alto representando el 87,5%, al lograr distinguir el acento, diferenciar la sílaba tónica de la átona, dividir las palabras teniendo en cuenta los encuentros vocálicos y las clasifican en correspondencia con el lugar que ocupa la sílaba tónica y las reglas generales de acentuación según las normas ortográficas de la lengua española.

Indicador 2. 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.

En relación con este indicador se pudo apreciar un resultado significativo ya que los ocho sujetos de la población alcanzaron el nivel alto, al distinguir los adverbios terminados en mente como las palabras dítonas y lograr aplicar adecuadamente su acentuación.

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

En la etapa final estos indicadores estuvieron entre los de mayor transformación, fue posible que durante la implementación misma de las actividades variadas se constatará un elevado compromiso, responsabilidad e implicación en el

autoperfeccionamiento de los maestros en formación en lo referido al aprendizaje de la ortografía del acento, mostraron disfrute, agrado e interés al realizar actividades relacionadas con el tema, por otra parte comprendieron la necesidad individual y social en el desempeño de su profesión.

Los resultados cuantitativos obtenidos acerca del comportamiento de los indicadores relacionados con el dominio de los conocimientos teórico-conceptuales, procedimentales y actitudinales básicos de la ortografía del acento aparecen en la tabla 4. (Anexo 8.)

Tabla 5: Frecuencia absoluta y relativa de categorías por indicador. (fase post-test)

Indic	Dimensión 1								Dimensión 2				Dimensión 3			
	1		2		3		4		1		2		1		2	
Cate g	F A	%	F A	%	F A	%	F A	%	F A	%	F A	%	F A	%	F A	%
0	1	12,5	2	25	0	0	0	0	1	12,5	0	0	0	0	1	12,5
1	7	87,5	6	75	8	10	8	10	7	87,5	8	10	8	10	7	87,5

Tabla 6: Frecuencia absoluta y relativa (de categorías o por nivel) en la fase post-test.

CATEGORÍAS	ETAPA INICIAL	
	FA	%
NIVEL ALTO	7	87.5
NIVEL MEDIO	1	12.5
NIVEL BAJO	0	0

Al efectuar un análisis y valoración de los datos expuestos en las tablas anteriores acerca del comportamiento los indicadores estudiados, después de aplicada la propuesta de actividades variadas, la autora de esta investigación arribó a la siguiente conclusión parcial:

Los ocho maestros en formación lograron elevar el nivel de conocimientos y la manera de proceder en todos y cada uno de los contenidos que en los indicadores se jerarquizaron.

La **observación a clases** que se realizó en la fase de post-test fue dirigida a las asignaturas de Lengua Española, Historia de Cuba, Educación Cívica y Geografía se aplicó la guía que aparece en el anexo 6. La aplicación de este método permitió constatar resultados superiores en relación con el aprendizaje de la ortografía del acento, los cuales se exponen a continuación:

En ninguna de las clases observadas se cometieron errores ortográficos en el pizarrón, haciéndose énfasis en la ortografía, lo que evidencia que los maestros en formación tuvieron presente la importancia que tiene la realización de un adecuado trabajo preventivo y correctivo.

Por otra parte, se observó una correcta atención diferenciada al aplicar diferentes niveles de ayuda a los alumnos que presentaron carencias de índole ortográfica, esto demuestra la seguridad en los conocimientos metodológicos y de contenidos adquiridos en este campo.

Otro aspecto a destacar es la utilización de medios de enseñanzas que potenciaron el aprendizaje de la ortografía del acento, como son: tarjeteros ortográficos, el prontuario, diccionarios, uso de la computadora, entre otros.

Seguidamente, en la tabla ocho, se exponen de forma comparativa los resultados del desarrollo del aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de la escuela III Congreso del PCC.

Comparación de los resultados de las fases pre-test y post- test.

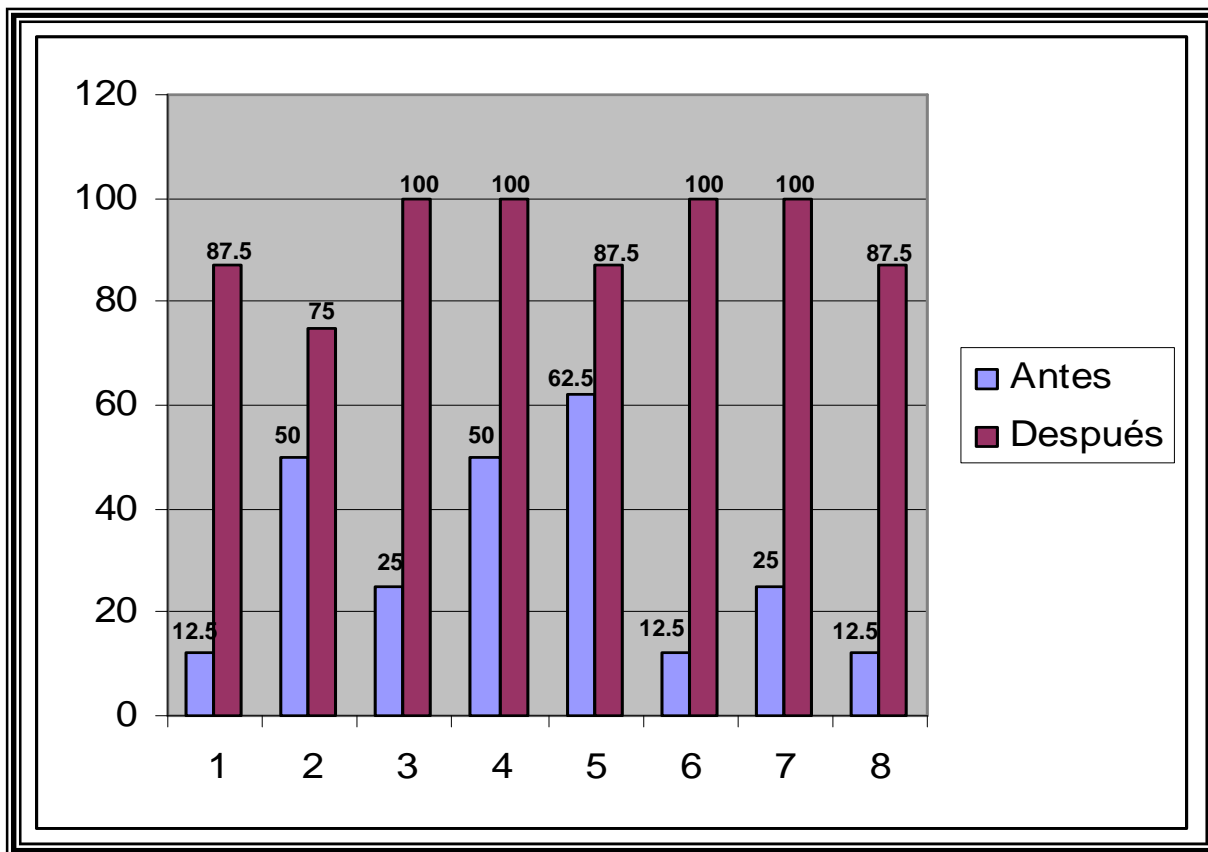
Tabla 8: Frecuencias absolutas y relativas de categorías.

Categorías	Etapa inicial		Etapa final	
	FA	%	FA	%
Nivel alto	0	0	7	87,5
Nivel medio	1	12,5	1	12,5
Nivel bajo	7	87,5	0	0

Tabla 9: Comparación de indicadores que alcanza cada maestro en formación en las fases de pre-test y post-test.

Maestros en form.	Tabla de indicadores controlados 8				
	Etapa inicial.		Etapa final		
	Indicadores que alcanza.	%	Indicadores que alcanza.	%	Transformación lograda. (%)
1	1	12,5	5	62,5	50,0
2	2	25	7	87,5	62,5
3	2	25	8	100	75,0
4	3	37,5	8	100	62,5
5	2	25	8	100	75,0
6	3	37,5	8	100	62,5
7	5	62,5	8	100	37,5
8	2	25	7	87,5	62,5

Gráfico representativo de los resultados obtenidos por indicadores en las fases de pre-test y post-test.



A modo de resumen, puede afirmarse que las actividades variadas que se proponen contribuyen a desarrollar el aprendizaje de la ortografía del acento, pues en todos los indicadores evaluados se observaron transformaciones de tendencia positiva.

En relación con el dominio de los conocimientos conceptuales básicos, la principal contribución se relaciona con el nivel de actualización de la información, se evidenció profundidad y precisión en relación con los contenidos relacionados con esta área del conocimiento del componente ortográfico en la definición del concepto acento en todas sus acepciones, las características de las palabras dítonas, los encuentros vocálicos.

Por otra parte, se observaron transformaciones en la ejecución de las acciones y operaciones para la aplicación de las reglas de acentuación, así como la actitud

responsable, comprometida y consciente a partir de la comprensión de la necesidad de este aprendizaje como herramienta de trabajo indispensable.

Al analizar los datos ofrecidos y las valoraciones anteriormente realizadas, se puede apreciar que de los ocho maestros en formación que conforman la población, seis procedentes del nivel bajo y uno del nivel medio, pasaron a ocupar el nivel alto, sólo uno, procedente del nivel bajo llegó alcanzar el nivel medio.

CONCLUSIONES

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

- ❖ El estudio y análisis de los fundamentos teóricos y metodológicos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación, y la experiencia de la autora al respecto, permitió determinar las regularidades, principios y etapas de este proceso y plantear a partir de estas, la elaboración de la propuesta de actividades variadas.
- ❖ La aplicación de los métodos e instrumentos de la investigación permitieron constatar el estado real del problema, lo que demostró que existen limitaciones en el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de la escuela III Congreso del PCC del municipio Taguasco.
- ❖ La propuesta de actividades variadas se caracteriza por la estructura que se asume, el espacio en que se desarrollan, el enfoque de sistema, la variedad, creatividad, el carácter operativo, educativo y desarrollador de las mismas; además el rol protagónico de los participantes y la atención a la diversidad.
- ❖ Los resultados obtenidos con la aplicación de la propuesta en la práctica pedagógica, evidencian una evolución positiva en cada uno de los indicadores declarados para el estudio de la variable dependiente, por lo que se pone de manifiesto las posibilidades que brindan las actividades variadas para lograr la transformación deseada en los maestros en formación.

RECOMENDACIONES

Queda por tanto recomendar que se:

- ❖ Considere mediante intercambios científicos metodológicos con jefes de ciclos, maestros y tutores las posibilidades que abre esta investigación para el desarrollo del aprendizaje de la ortografía del acento como posible área de la investigación científica en el territorio.
- ❖ Tenga presente por la estructura científica y metodológica autorizada, las actividades variadas propuestas entre los resultados a incorporar en el plan de generalización del territorio, como una de las innovaciones didácticas que permiten desarrollar el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación.

BIBLIOGRAFÍA

- Addine Fernández, F. et al. (1997). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Addine Fernández, F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Addine Fernández, F. et al. (2003). *La profesionalización del maestro desde sus funciones fundamentales. Algunos aportes para su comprensión*. La Habana: Dirección de Ciencia y Técnica.
- Alonso, A. y Henríquez. Ureña, P. (1974) *Gramática Castellana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Alpízar Castillo, R. (1983). *Para expresarnos mejor*. La Habana: Editorial Científico-técnica.
- Álvarez de Zayas, C. (1999). *Didáctica. La Escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Alvero Francés, F. (1998). *Ortos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Alvero Francés, F. (1985). *Lo esencial en la ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Balmaseda Neyra, O. et al, (2002). *Ortografía. Selección de materiales para la Enseñanza Primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Balmaseda Neyra, O. (2003). *Enseñar y aprender Ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bermúdez Sargueda, R. y Rodríguez Rebutillo, M. (1996). *Teoría y metodología del aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Biblioteca Premium Microsoft Encarta (2007). Enciclopedia Encarta.*
- Biblioteca Premium Microsoft® Encarta® (2007).*
- Blanco Pérez, A. (2004). "Acerca del rol profesional del maestro". En Brito, H. et al. (1987). *Psicología General para los Institutos Superiores Pedagógicos*. Tomo II. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Camero Alarcón, A. (2004). *Actividades para el trabajo con la acentuación en los IPE*. Tesis de maestría en Ciencias de la Educación. Instituto Superior Pedagógico. Capitán Silverio Blanco Núñez. Sancti Spíritus.
- Carreter, L. F. (1971). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Editorial Gredos.
- Castellanos Simons, D. et al. (2002). *Hacia una concepción del Aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castellanos Simons, D. et al. (2005). *Aprender y enseñar en la escuela. Una concepción desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castro Ruz, F. (2002). "Discurso pronunciado en el acto de graduación de las Escuelas Emergentes de Maestros de la Enseñanza Primaria". *Granma*. 4 de septiembre.
- Castro Ruz, F. (2002). "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.
- Colectivo de autores. (2004). *Reflexiones teórico - prácticas desde las Ciencias de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- El sitio de la Real Academia Española*: <http://www.rae.es>
- García Alzola, E. (2002). *Lengua y Literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Batista, G. (2003). *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Batista, G. et al. (2003). *Temas de Introducción a la Formación Pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Batista, 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.

González Maura, V. et. al. (2001). *Psicología para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

González Rey, F. (1984). *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. 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 Bermúdez, R. (2001). El contenido del Proceso Pedagógico. Su enfoque complejo integral. ISP "Félix Valera". Villa Clara. Versión Electrónica.

Gutiérrez Moreno, R. (2001). "El trabajo metodológico en la escuela". *En material en soporte digital*. ISP "Félix Varela", Villa Clara.

Hernández Luz, M. (2001). *¿Cómo mejorar la ortografía?* La Habana: Editorial Científico Técnico

Hernández Pérez, E. C. (2009). "Tareas docentes que contribuyen al desarrollo de la habilidad valorar en Historia de Cuba en la Educación de Jóvenes y Adultos." Tesis de maestría en Ciencias de la Educación. Instituto Superior Pedagógico. Capitán Silverio Blanco Núñez. Sancti Spíritus.

Hernández, Sampier, R. (2004). *Metodología de la investigación*. La Habana: Editorial Félix Varela.

IPLAC. (2005). *Maestría en Ciencias de la Educación. Fundamentos de la Investigación Educativa. Módulo I. Primera Parte*. La Habana: Pueblo y Educación.

IPLAC. (2005). *Maestría en Ciencias de la Educación. Fundamentos de las Ciencias de la Educación. Módulo II*. La Habana: Pueblo y Educación.

Klingberg, L. S. (1978). *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 Reyes, G y Valdivia Pairol, G. (2001). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Leontiev, A. (1981). *Actividad, conciencia y personalidad*. La Habana: Editorial de Libros para la Educación.
- Leontiev, A. (1997). *La actividad en la Psicología*. La Habana: Editorial de Libros para la Educación.
- López Hurtado, J. et al (1982). *Psicología General*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López Hurtado, J. et al. (1988). *Temas de psicología pedagógica para maestro I*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- López Hurtado, J. (2003). *“Selección de temas psicopedagógicos”*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Mañalich Suárez, R. (1999). *Taller de la palabra*. (2da ed). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martí, J. (1997). *La Edad de Oro*. La Habana: Pueblo y Educación.
- _____ (1990). *Ideario Pedagógico*. La Habana: Pueblo y Educación.
- _____ (1996). *Ismaelillo*. (2ed.).La Habana: Pueblo y Educación.
- _____ (1991). *Obras Completas T19*. La Habana: Editorial Ciencia Sociales.
- _____ (2002). *Versos sencillos*. La Habana: Centros de Estudios Martianos.
- Martínez Llantada, M. (2005) *“El diseño teórico de la investigación”*. Módulo II Primera Parte. Tabloide de la Maestría Ciencias de la Educación.
- Martínez Llantada, M. (2007). Taller de tesis o trabajo final. En Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo III. Tercera parte. Trabajo final: redacción y presentación oral. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (1984).*Metodología de la enseñanza del Español (Lengua Española)*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Ministerio de Educación, Cuba. (1984). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba: Programa director de Lengua Materna. Curso 96 –97. La Habana: Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (2001). I *Seminario Nacional para Educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación. Cuba. (2002). II *Seminario Nacional para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación. Cuba. (2009). IX *Seminario Nacional para educadores*. Primera parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Montes de Oca Recio, N. y Machado Ramírez, E. F. (1997). *La formación y desarrollo en el proceso docente-educativo*. Disponible en [http://www.monografia.com / trabajo 15 / habilidades-docentes / habilidades](http://www.monografia.com/trabajo/15/habilidades-docentes/habilidades)
- Pérez Rodríguez, G. (2001) *Metodología de la investigación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- Pichardo, H. (1989). *José Martí: Lecturas para jóvenes*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Pichardo, H. (1990). *José Martí: Lecturas para niños*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Pidkasisti, P. I. (1986). *La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ramos Ramos, I. (2008). “*Estrategia Metodológica para elevar el nivel de preparación de los profesores del colectivo de año en las habilidades de trabajo con las fuentes de información* “.Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. I S P. “Capitán Silverio Blanco Núñez”. Sancti-Spíritus.
- Real Academia Española. (1992). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Editorial Espasa- Calpe.

- 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. (1996). *Reflexión y aprendizaje en el aula*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación,
- Rico Montero, P. et al. (2002). *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico Montero, P. (2003). "Algunas características de la actividad de aprendizaje y del desarrollo de los alumnos". En García Batista (Compil.). Compendio de Pedagogía (pp.61-68). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico Montero, P. et al. (2006). *Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador. Teoría y práctica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ruiz Hernández, J. V. y Miyares de Ruiz, E. (1975). *Ortografía Teórico-Práctica con una introducción lingüística*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 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.
- Savin, N.V. (1976). *Pedagogía*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Seco, M. (1983). *Ortografía, reglas y comentarios*. Universidad de Sofía Kliment Ojridski .Sofía
- Seco, R. (1973). *Manual de Gramática Española*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Silvestre Oramas, M. (1999). *Aprendizaje, educación y desarrollo*. 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.
- Soler Ferrer, E. (2002). *La nueva edición de la Ortografía Académica*. Revista Educación, 101, 13-15. . La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Soto Guelmes, L. N. (2008). "Tareas docentes para potenciar el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación del Primer año en Ciencias Humanísticas." Tesis de maestría en Ciencias de la Educación. Instituto Superior Pedagógico. Capitán Silverio Blanco Núñez. Sancti Spíritus.
- Tabloide Universidad para Todos. (2002). *Curso de Ortografía*. La Habana: Pueblo y Educación
- Talízina, N. F. (1988). *Psicología de la Enseñanza*. Moscú: Editorial Progreso.
- Vals Cachón, R. (1981). *La ortografía. En Metodología de la enseñanza de la lengua*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- Venguer, L. A. (1976). *Temas de Psicología Preescolar*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación
- Vigotsky, LS. (1981). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Revolucionaria.
- Zilberstein, T. J. (2002). "Reflexiones acerca de la necesidad de establecer principios para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Retrospectiva desde la didáctica cubana". Ponencia, IV Simposio Iberoamericano de Investigación.

ANEXO 1

GUÍA PARA EL ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Objetivo: Analizar un grupo de documentos esenciales relacionados con el nivel de conocimientos que poseen los maestros en formación para el trabajo con el componente ortográfico en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Se analizarán los documentos siguientes:

- Currículo de estudio.
- Los planes de clases utilizados.
- Las libretas de notas de las preparaciones metodológicas.
- Las libretas de notas de los alumnos y cuadernos de trabajo.
- Las libretas de notas de los encuentros de la universidad.

Aspectos a analizar.

1- Currículo de estudio.

¿Cómo se trabaja con el componente ortográfico desde los planes y programas de estudios?

2-Los planes de clases utilizados por los maestros en formación, las libretas de notas de las preparaciones metodológicas y las de los encuentros de la universidad.

¿Se aprecia sistematicidad en la expresión de errores ortográficos en los documentos?

- De observarse errores, la mayor frecuencia está en:

Cambio de letras___ Acentuación___ Omisión de letras___

3- Las libretas de notas de los alumnos y cuadernos de trabajo.

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

Siempre ___ A veces ___ Nunca___

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

Suficiente ___ Insuficiente___

ANEXO 2

GUÍA DE ENCUESTA A LOS MAESTROS EN FORMACIÓN

Objetivo: Constatar el nivel de conocimientos que poseen los maestros en formación de la escuela “III Congreso del PCC” sobre aspectos relacionados con la ortografía del acento.

Estimado maestro:

Nos encontramos desarrollando una investigación relacionada con el aprendizaje de la ortografía. Lea atentamente el cuestionario. Responda todas las preguntas con sinceridad y precisión a partir de su opinión y experiencia personal. La aplicación de esta encuesta nos brindará valiosas informaciones. Le agradecemos de antemano su colaboración.

Cuestionario

1. Conoces las acepciones que definen el concepto acento.

Sí____ No____

De responder afirmativamente, haga referencia a las mismas.

2. Sabes cómo se clasifican las palabras atendiendo a su acentuación prosódica.

Sí____ No____

Mencione dicha clasificación y los rasgos que las definen.

3. ¿Conoce usted que en una palabra pueden aparecer encuentros vocálicos?

Sí____ No____

En caso afirmativo, responde:

a) ¿Cómo se denominan estos encuentros?

b) Explique mediante ejemplos la estructura en cada caso.

4. Completa:

a) Según las normas ortográficas de la lengua española las palabras por su acentuación se clasifican en _____.

b) Mencione las reglas generales de acentuación.

5. En su práctica profesional qué métodos y procedimientos utilizas para el aprendizaje del componente ortográfico.

6. La Ortografía es un componente importante dentro de la lengua materna.

Argumente con no menos de tres razones la anterior afirmación.

ANEXO 3

Matriz de valoración por niveles de los indicadores establecidos que miden el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación de la escuela III Congreso del PCC.

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

Indicador 1.1. Nivel de conocimiento de las características esenciales y suficientes que definen el concepto acento.

Nivel alto III. 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.

Nivel medio II. 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.

Nivel bajo I. Reconoce el acento como la fuerza de pronunciación de una palabra.

Indicador 1.2 Nivel de 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.

Nivel alto III. Conoce con precisión y profundidad la clasificación de las palabras por su acentuación, en átonas, llana, agudas, esdrújulas, sobresdrújulas y monosílabos tónicos y las reglas generales para su acentuación

Nivel medio II. 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. .

Nivel bajo I. 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.

Indicador 1.3. Nivel de conocimiento de las palabras dítonas o portadoras de dos sílabas tónicas y de la regla para su acentuación.

Nivel alto III. 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

Nivel medio II. 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.

Nivel bajo I. 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.

Indicador 1.4. Nivel de conocimiento de la concurrencia de vocales y las reglas para su acentuación.

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

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

Nivel bajo III. 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

Indicador 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.

Nivel alto III. 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.

Nivel medio II. 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.

Nivel bajo I. 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

Indicador 2. 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.

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

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

Nivel bajo I. 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.

Indicador 3.1. Nivel de ejecución espontánea de actividades relacionadas con el componente ortográfico. 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.

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

Nivel medio II. Consulta ocasionalmente materiales de referencia, aunque generalmente demuestra cierta preocupación e indaga antes de cometer un error ortográfico.

Nivel bajo I. Consulta ocasionalmente materiales de referencia, aunque generalmente demuestra cierta preocupación e indaga antes de cometer un error ortográfico.

Indicador 3.2. Compromiso, responsabilidad e implicación personal en su autoperfeccionamiento, en función del aprendizaje de la ortografía del acento.

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

Nivel medio II. Demuestra cierto compromiso, responsabilidad e implicación personal en su autoperfeccionamiento en función del aprendizaje de la ortografía del acento

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

ANEXO 4

PRUEBA PEDAGÓGICA A LOS MAESTROS EN FORMACIÓN (fase pre-test)

Objetivo: Comprobar el nivel de conocimientos de los maestros en formación en relación con los fundamentos teóricos acerca de la ortografía del acento como parte del componente ortográfico, así como de la metodología para su enseñanza.

Contenidos conceptuales:

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

Contenidos procedimentales:

1-Lee detenidamente el siguiente texto:

Nos satisface ver la fuerza que tiene la Revolución en las mujeres; nos satisface comprobar la calidad de las mujeres cubanas, la abnegación, la disciplina, el entusiasmo, la pasión por la Revolución, por las ideas justas, por la causa justa de las mujeres cubanas, demostrando con ello sus virtudes que (...) son las virtudes que se exigen del militante revolucionario y que las mujeres poseen en un grado muy alto.

La Revolución tiene en las mujeres cubanas hoy día un verdadero ejército, una impresionante fuerza política. Y por eso decimos que la Revolución es sencillamente invencible.

Extrae del texto:

- a) Las palabras que presentan hiato y diptongo.
- b) Divídelas en sílabas y señala la sílaba tónica.
- c) Clasifíquelas por la posición del acento.
- d) La palabra dítona.

e) Clasifica según su acentuación prosódica las siguientes palabras:

Características

Considerar

Adquisición

Actúen

Libremente

Propósitos

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

3- Crees importante el dominio de las reglas ortográficas para tu vida laboral y social.

Argumenta con no menos de cinco razones.

ANEXO 5

PRUEBA PEDAGÓGICA A LOS MAESTROS EN FORMACIÓN (fase post- test)

Objetivo: Comprobar el nivel de conocimientos de los maestros en formación en relación con los fundamentos teóricos acerca de la ortografía del acento como parte del componente ortográfico, así como de la metodología para su enseñanza.

Contenidos de tipo predominantemente conceptuales:

6. ¿Qué es el acento?
7. Elabore en un esquema lógico la interacción dinámica que se da entre sílaba tónica, acento concurrencia de vocales y las reglas de acentuación ortográfica.
8. Enuncie cuál es la clasificación de las palabras en correspondencia con el número de sílabas tónicas. Precise cuáles son las fundamentales en español.
9. Esboce los rasgos esenciales de la clasificación de las palabras, por su acentuación.
10. Explique brevemente a qué se llama concurrencia de vocales y describa sucintamente su estructura.
11. Elabore un resumen donde precise las normas actuales de la ortografía del acento. Ejemplifique cada caso.

Lea el siguiente pensamiento sobre el saber

El que sabe **más**, vale más. **Saber** es tener. La **moneda** se funde, y el saber no. Los bonos, o papel moneda, valen más, o menos, o nada: el saber **siempre** vale lo mismo, y siempre mucho. Un rico necesita de sus monedas para vivir, y pueden **perdérsele**, y ya no tiene modos de vida. Un hombre **instruido** vive de su **ciencia**, y como la lleva en **sí**, no se le pierde, y su **existencia** es **fácil** y segura.

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

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

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

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

Comportamiento actitudinal:

Argumente la siguiente idea a través de un texto:

En el contexto educativo actual la ortografía adquiere gran importancia.

ANEXO 6

GUIA DE OBSERVACIÓN A CLASES (fase pre-test) y (fase post- test)

Objetivo: Constatar el estado en que se manifiesta el aprendizaje de la ortografía del acento en los maestros en formación.

INDICADORES A OBSERVAR

- Si manifiestan dominio del contenido referido a la ortografía durante el desarrollo de las clases.
- S aprovechan los contenidos de las asignaturas que imparten para el trabajo con la ortografía y fundamentalmente la del acento.
- Métodos y procedimientos que utilizan para dar tratamiento a la ortografía del acento.
- Utilización de medios de enseñanza que favorecen un aprendizaje desarrollador de la ortografía del acento.
- Actitud ortográfica que demuestran en la prevención y corrección de errores durante la clase.

ANEXO 7

**TABLA 1: INDICADORES ALCANZADOS POR LOS MAESTROS EN FORMACIÓN
(fase pre-test)**

LEYENDA:

(0) no lo alcanza.

(1) si lo alcanza

Maestros en formación	Dimensión 1 Indicadores.				Dimen 2 Indicad.		Dimen.3 Indicad.		Total de Indicad. Alcanzad.	Total de maestros evaluados por niveles		
	1	2	3	4	1	2	1	2		Alto.	Medio	Bajo
1	0	0	0	1	0	0	0	0	1			X
2	0	1	0	0	1	0	0	0	2			X
3	0	0	0	1	0	1	0	0	2			X
4	0	1	0	1	0	0	1	0	3			X
5	0	1	0	0	1	0	0	0	2			X
6	0	0	1	1	1	0	0	0	3			X
7	1	1	0	0	1	0	1	1	5		X	
8	0	0	1	0	1	0	0	0	2			X
Total	1	4	2	4	5	1	2	1	20			7

ANEXO 8

**TABLA 4:INDICADORES ALCANZADOS POR LOS MAESTROS EN FORMACIÓN.
(fase post-test)**

Leyenda:

(0) no lo alcanza

(1) si lo alcanza

Maest en Form.	Dimensión 1				Dimensión 2		Dimensión 3		Indicadores alcanzados.	Evaluación por niveles		
	1	2	3	4	1	2	1	2		alto	med.	bajo
1	0	0	1	1	1	1	1	0	5		X	
2	1	1	1	1	0	1	1	1	7	X		
3	1	1	1	1	1	1	1	1	8	X		
4	1	1	1	1	1	1	1	1	8	X		
5	1	1	1	1	1	1	1	1	8	X		
6	1	1	1	1	1	1	1	1	8	X		
7	1	1	1	1	1	1	1	1	8	X		
8	1	0	1	1	1	1	1	1	7	X		
total	7	6	8	8	7	8	8	7	59	7	1	