

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
CAPITÁN “SILVERIO BLANCO NÚÑEZ”
SEDE MUNICIPAL CABAIGUÁN**

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

**TÍTULO: TAREAS DE APRENDIZAJE DIRIGIDAS A LA
APLICACIÓN DE LAS REGLAS DE ACENTUACIÓN POR
LOS ESCOLARES DE CUARTO GRADO DE LA ESCUELA
PRIMARIA TOMÁS PÉREZ CASTRO.**

AUTORA: LIC. MARTA ALICIA RODRÍGUEZ COELLO

**2010
AÑO 52 DE LA REVOLUCIÓN**

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS
CAPITÁN “SILVERIO BLANCO NÚÑEZ”
SEDE MUNICIPAL CABAIGUÁN**

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

**TÍTULO: TAREAS DE APRENDIZAJE DIRIGIDAS A LA
APLICACIÓN DE LAS REGLAS DE ACENTUACIÓN POR
LOS ESCOLARES DE CUARTO GRADO DE LA ESCUELA
PRIMARIA TOMÁS PÉREZ CASTRO.**

**AUTORA: LIC. MARTHA ALICIA RODRÍGUEZ COELLO
TUTOR: MSC FREDESMÁN RAMOS ALBÓNIGA**

**2010
AÑO 52 DE LA REVOLUCIÓN**

DEDICATORIA

A mis hijos: mis “reyecillos” adorados y motivos de vivir.

A mis padres: por su eterna vigilia y preocupación. Sus excelentes ideas, opiniones y gestiones.

A mi esposo que me ha brindado su apoyo, cariño, comprensión y dedicación.

A mi tía inspiradora y guía que con modestia e inteligencia desmedidas me dotó de conocimientos para ser cada día mejor maestra.

Agradecimientos.

A mi tutor e incansable amigo que supo levantarme el ánimo para seguir adelante, quien con su constancia, talento, empeño y modestia, siempre estuvo a mi lado enseñándome y apoyándome.

A los compañeros del Laboratorio y en especial, a la directora de la escuela por su ayuda, apoyo, paciencia y dedicación desinteresadas, así como, sus conocimientos de Informática que permitieron perfeccionar este trabajo.

A mis compañeros, colegas, alumnos, vecinos, conocidos e incluso desconocidos.

A todas estas personas mi más sincera y eterna

Gratitud.

RESUMEN

El dominio de la lengua materna por parte de los escolares primarios es una preocupación constante y una necesidad para la escuela cubana actual. A partir de este precepto es que se traza como objetivo de esta investigación el de validar tareas de aprendizaje dirigidas a la aplicación de las reglas de acentuación por los escolares de cuarto grado. Para su implementación se seleccionó una muestra de 20 alumnos de la escuela primaria Tomás Pérez Castro del municipio de Cabaiguán. Para ello se utilizaron métodos del nivel teórico, empírico y del matemático y estadístico con sus correspondientes instrumentos. La propuesta de solución al problema planteado tiene como principal aporte el estar diseñadas a partir del cumplimiento de los principios didácticos para hacer dinámica la ortografía, con un carácter comunicativo, cognitivo y analítico. Las mismas pueden ser empleadas por otros maestros de la escuela o del territorio, adecuándolas al diagnóstico y a las particularidades de sus educandos, pues contienen un proceder didáctico que sirve para la acción individual y permite la realización de la tarea al incluir acciones de orientación, ejecución y control permitiendo el trabajo individual con la socialización de los saberes con los compañeros de trabajo

ÍNDICE

CONCLUSIONES.....	73
INTRODUCCIÓN.....	74
RECOMENDACIONES.....	75
BIBLIOGRAFÍA.....	75
CAPÍTULO I: REFLEXIONES TEÓRICAS QUE SUSTENTAN EL PROCESO DE ANEXOS ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y DE LA ORTOGRAFÍA COMO UNO DE SUS COMPONENTES	9
1.1 Breve acercamiento a las características del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española.....	9
1.2 Algunas consideraciones sobre el tratamiento de la ortografía en la escuela primaria.....	15
1.3 Algunos elementos teóricos referidos al enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la ortografía.....	26
1.4 Reflexiones teóricas y metodológicas acerca del tratamiento de la acentuación.....	30
1.5 La aplicación de las reglas de acentuación en cuarto grado a partir del modelo de la escuela primaria.....	35
CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN DE LAS TAREAS DE APRENDIZAJE DIRIGIDAS A LA APLICACIÓN DE LAS REGLAS DE ACENTUACIÓN. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS MEDICIONES DIAGNOSTICAS EFECTUADAS.....	40
2.1-Diagnóstico exploratorio de la realidad estudiada.....	40
2.2 Resultados del pre-test.....	41
2.3 Fundamentación de las tareas de aprendizaje.....	45
2.4 Validación de las tareas de aprendizaje dirigidas a la aplicación de las reglas de acentuación en los escolares de cuarto grado.....	68

Introducción

La época moderna se caracteriza porque los conocimientos se multiplican vertiginosamente debido al desarrollo de las ciencias y la tecnología, así como su

aplicación exitosa en las diferentes esferas de la sociedad. A la misma vez que ocurre este desarrollo crece la brecha entre los países desarrollados y subdesarrollados, acrecentada por la globalización que impera hoy en el mundo.

Cuba se inserta con un proyecto muy diferente al de estos países del mundo, encaminado a formar a sus ciudadanos con una cultura general e integral que les permita comprender lo que le rodea, poseer altos valores y defender las conquistas del Socialismo como única vía para alcanzar la plena justicia social.

La política educacional cubana está dirigida a garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades de toda la población para que pueda acceder a los servicios educacionales y de esta forma convertir a Cuba en el país más culto del mundo.

Es por ello que dentro de la Revolución educacional la enseñanza primaria que prioriza el perfeccionamiento del proceso docente-educativo para lograr que cada alumno aprenda tres veces más. Esta tiene como fin “contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar, fomentando, desde los primeros grados, la interiorización de conocimientos y orientaciones valorativas que se reflejen gradualmente en sus sentimientos, formas de pensar y comportamiento, acorde con el sistema de valores e ideales de la Revolución Socialista. (Rico, P., 2000:06).

Una asignatura que ocupa un lugar importante en el sistema nacional de educación, y que constituye una prioridad, es la Lengua Española porque posibilita el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos, que es una necesidad insoslayable del mundo de hoy, que exige del diálogo, el debate y la reflexión constante. El dominio de la lengua es un requisito indispensable para el logro de esa aspiración esencial que es la formación de hombres capaces. Si importante resulta el desarrollo del lenguaje hablado en el niño, también lo es la capacidad de escribir diferentes tipos de textos.

Dentro de la Lengua Española, la ortografía ocupa un lugar destacado, ya que mediante ella el alumno aprende a escribir lo que expresa y a usar los signos de puntuación que le permiten descodificar y codificar textos. Este conocimiento es de gran importancia y desempeña un importante papel en los procesos de lectura y

escritura. Su tratamiento se debe continuar de forma sistemática en todas las asignaturas, para garantizar el aprendizaje y la escritura correcta de las palabras que el alumno debe conocer.

Es por ello que la enseñanza de la ortografía debe ser lo suficiente motivadora, a tal punto que estimule el interés cognoscitivo de los educandos por el aprendizaje de este importante componente de la lengua. Para este fin la escuela primaria actual cuenta con modernos medios de enseñanza, mediante los cuales es posible elevar la calidad del aprendizaje y lograr la misión del sistema educativo cubano. La palabra constituye el arte del lenguaje humano en el proceso de comunicación y es la vía fundamental que el hombre tiene para expresarse.

La ortografía está íntimamente vinculada con la habilidad de escribir. A pesar de lo mucho que se ha escrito durante los últimos años, todavía existen notables deficiencias en ese aspecto. El descuido, la falta de ejercitación personal, la manera tradicional de trabajar, el desconocimiento de las causas que originan los errores son algunas de las cuestiones que habría que analizar. Lo que se logre en el nivel primario será decisivo y determinante en cuanto al desarrollo exitoso de la ortografía en grados posteriores.

Aplicar los conocimientos ortográficos adquiridos al expresarse de forma escrita, es un objetivo general del área del conocimiento a cumplir en todas las asignaturas del currículo escolar, pero es un objetivo específico que se debe lograr a través de la asignatura Lengua Española, pues esta permite al escolar su perfección de manera gradual. A través del estudio de este componente el escolar puede crear una actitud consciente hacia todo lo que escribe y un interés por evitar errores. Todo esto sienta importantes bases para la realización de tareas de aprendizaje relacionadas con la correcta acentuación de las palabras.

El tratamiento de la ortografía no es privativo de la asignatura Lengua Española, sino que se debe trabajar en todo el currículo escolar de forma preventiva y resulta necesario un trabajo sistemático que garantice su aprendizaje.

En las escuelas primarias este componente no ha sido suficientemente priorizado. Resultan deficiencias muy comunes en los educandos de cuarto grado los cambios, omisiones, uso de mayúsculas y de signos de puntuación, pero en mayor medida la correcta acentuación de palabras agudas, llanas y esdrújulas. Estas dificultades lastran constantemente el lenguaje escrito de los educandos.

En las comprobaciones aplicadas por el municipio, en los operativos provinciales y nacionales y en la propia experiencia de la autora como maestra primaria del primer ciclo, se han podido constatar múltiples insuficiencias en la ortografía de los educandos, fundamentalmente en la acentuación de palabras agudas, llanas y esdrújulas. Al analizar las causas, influye de forma notable el pobre empleo por parte de los maestros de tareas de aprendizaje que estimulen a los alumnos hacia este aprendizaje. Es por eso que se hace necesario buscar alternativas que permitan eliminar las insuficiencias que presentan los alumnos, propiciando un ambiente favorable que los motive por este aprendizaje.

Cuantiosos han sido los recursos empleados para la prevención y corrección de los problemas ortográficos, numerosas investigaciones han aportado actividades y ejercicios para el desarrollo de este importante componente de la lengua. Se ha puesto a disposición de las escuelas gran variedad de bibliografía para el trabajo ortográfico y se ha preparado a los maestros en el empleo de métodos y procedimiento para el trabajo ortográfico.

El trabajo con la ortografía es una preocupación que por su complejidad y sus diversas aristas ha sido objeto de estudio por parte de sicólogos, lingüistas, filósofos y, muy especialmente, por los pedagogos. Entre estos se encuentran Ernesto García Alzola (1975), Delfina García Pers (1978), Rodolfo Alpízar Castillo (1983), Julio Vitelio Ruiz y Eloína Miyares (1985), Francisco Alvero Francés (1990), Manuel Seco (2001), Osvaldo Balmaseda (2001), Georgina Arias (2002), Pilar Rico (2004) y Angelina Roméu (2004, 2007).

El análisis de la problemática deja ver la contradicción que existe entre la preparación que deben poseer los alumnos para acentuar correctamente las palabras y la que debían tener para lograr resultados satisfactorios, lo que demuestra la necesidad de la superación en este particular. Son todas estas evidencias de la realidad educativa cubana las que permiten situar como eje central de esta investigación el siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir a la aplicación de las reglas de acentuación por los escolares de cuarto grado de la escuela primaria Tomás Pérez Castro?

Siendo el **objeto de estudio** de esta investigación el proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua Española y el **campo de acción** la aplicación de las reglas de acentuación.

Por lo que se traza como **objetivo** de la investigación: Validar tareas de aprendizaje dirigidas a la aplicación de las reglas de acentuación por los escolares de cuarto grado de la escuela primaria Tomás Pérez Castro.

Para direccionar la investigación se trazan las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Qué fundamentos teóricos y metodológicos sustentan el proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua Española y el trabajo con las reglas de acentuación por los escolares de la Enseñanza Primaria?
2. ¿Cuál es el estado actual en que se expresa la aplicación de las reglas de acentuación por los escolares de cuarto grado de la escuela primaria Tomás Pérez Castro?
3. ¿Qué características deben tener las tareas de aprendizaje dirigidas a la aplicación de las reglas de acentuación por los escolares de cuarto grado?
4. ¿Qué efectos pueden tener las tareas de aprendizaje dirigidas a la aplicación de las reglas de acentuación por los escolares de cuarto grado de la escuela primaria Tomás Pérez Castro?

Se trazan las siguientes **tareas científicas de la investigación**:

1. Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de enseñanza aprendizaje de la Lengua Española y el trabajo con la aplicación de las reglas de acentuación por los escolares de la Enseñanza Primaria.

2. Diagnóstico del estado actual en que se expresa la aplicación de las reglas de acentuación por los escolares de cuarto grado de la escuela primaria Tomás Pérez Castro.
3. Elaboración de las tareas de aprendizaje dirigidas a la aplicación de las reglas de acentuación por los escolares de cuarto grado.
4. Evaluación de los efectos que puedan tener las tareas de aprendizaje dirigidas a la aplicación de las reglas de acentuación por los escolares de cuarto grado de la escuela primaria Tomás Pérez Castro.

Variable propuesta: tareas de aprendizaje.

Conceptualización de la variable propuesta.

Las tareas de aprendizaje son las “actividades que se conciben para realizar por el alumno en la clase y fuera de esta, vinculadas a la búsqueda y adquisición de los conocimientos y al desarrollo de habilidades”. (Rico, P., 2004:105)

Estas tareas de aprendizaje se caracterizan por propiciar la aplicación de los conocimientos adquiridos en relación a las reglas de acentuación. Fueron concebidas teniendo en cuenta las potencialidades del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural y el diagnóstico de los alumnos. Posibilitan la actuación reflexiva, el trabajo en parejas y el control de las tareas realizadas.

Variable operacional: nivel alcanzado en la aplicación de las reglas de acentuación.

Los alumnos han alcanzado un nivel en la aplicación de las reglas de acentuación cuando a partir de reconocer la sílaba acentuada y el lugar que esta ocupa en la palabra, pueden clasificarlas y escribirlas de manera correcta utilizando dichas reglas, realizando el control valorativo de sus tareas de modo que expresen motivación e interés por el conocimiento adquirido (criterio del autor)

Dimensiones e indicadores para la evaluación de la variable dependiente:

Dimensión I: Conocimientos sobre la acentuación.

Indicadores:

1.1 Conoce cómo se clasifican las palabras según su acentuación.

1.2 Dominio de las reglas de acentuación.

Dimensión II: Modos de actuación en relación con la acentuación.

2.1 Reconoce el lugar que ocupa la sílaba tónica en la palabra.

2.2 Clasificación de las palabras según su acentuación.

2.3 Aplicación de las reglas de acentuación.

2.4 Realización del control valorativo de las tareas.

Dimensión: Satisfacción durante la realización de las tareas de aprendizaje.

3.1. Motivación por el conocimiento ortográfico.

3.2 Interés por la escritura correcta de las palabras.

Durante la realización de la investigación se empleó como método general el dialéctico materialista, y en su contexto se emplearon métodos del nivel teórico, empírico y estadístico.

Del nivel teórico:

- Análisis y síntesis: permitieron analizar las ideas y los principales aportes de autores sobre la ortografía y la acentuación de palabras, lo que permitió establecer regularidades. Del estudio realizado y de la constatación de la realidad, se sintetizaron los elementos de utilidad para la elaboración de la estrategia y la constatación de sus resultados.

-Inducción y deducción: de gran utilidad para el estudio de fuentes impresas de información y para posibilitar la interpretación conceptual de todos los datos empíricos que se obtengan y que sirven de base en la fundamentación del tema de investigación.

-Sistémico: para establecer nexos y relaciones del trabajo con la ortografía, la fijación las reglas de acentuación y su sistematización. Posibilitó también diseñar, ejecutar y evaluar las tareas de aprendizaje elaboradas y determinar la concepción de las mismas, a partir de su estructura, en consecuencia con las necesidades de

aprendizaje de los alumnos.

- Modelación: para la elaboración de las tareas de aprendizaje diseñadas.

Del nivel empírico:

-Análisis de documentos: permitió obtener información sobre las posibilidades que brindan los Programas, Orientaciones Metodológicas y libros de texto de Lengua Española para desarrollar habilidades en la acentuación de palabras y para elevar el nivel de la calidad en el trabajo ortográfico.

-Prueba pedagógica: Constatar el dominio y la aplicación de las reglas de acentuación por parte de los escolares de cuarto grado.

-Observación pedagógica dentro de la clase: para obtener información directa e inmediata sobre la actuación de los alumnos durante las clases con respecto a la ortografía y la realización del control valorativo de las tareas.

Métodos matemáticos y estadísticos:

- Análisis porcentual: para analizar todos los datos obtenidos a partir de los instrumentos aplicados y para la presentación de la información obtenida.

- Estadística descriptiva: en el procesamiento y análisis de los datos para organizar la información obtenida a partir de la aplicación de las tareas de aprendizaje dirigidas a la aplicación de las reglas de acentuación.

Universo:

El universo está conformado por los 20 alumnos de cuarto grado de la escuela primaria Tomás Pérez Castro. Fue seleccionado intencionalmente porque es el grupo con que trabaja la autora de la tesis. De este 11 son hembras y 9 son varones. De forma general todos presentan insuficiencias en la aplicación de las reglas de acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas. De forma general es un grupo con un comportamiento adecuado, establecen excelentes relaciones interpersonales y con la maestra y evidencian desarrollo en la escritura de textos.

La novedad científica radica en las tareas de aprendizaje propuestas, las cuales parten de los objetivos trazados en el programa del grado en lo que respecta a la acentuación de palabras. Se caracterizan por poseer un proceder didáctico con indicaciones que guían al escolar en la realización de las mismas, permiten la utilización de canciones, poesías, juegos. Todos estos propician el interés y la motivación de los escolares a partir de utilizar formas de organización que propician la socialización del conocimiento.

La significación práctica de esta investigación radica en que las tareas de aprendizaje favorecen la aplicación de las reglas de acentuación por parte de los escolares de cuarto grado. Las mismas pueden ser empleadas por otros maestros de la escuela o del territorio, adecuándolas al diagnóstico y a las particularidades de sus educandos, pues contienen un proceder didáctico que permite la realización de la tarea de forma independiente al incluir acciones de orientación, ejecución, control permitiendo el trabajo individual con la socialización de los saberes con los compañeros de trabajo.

CAPÍTULO I. REFLEXIONES TEÓRICAS QUE SUSTENTAN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESPAÑOLA Y DE LA ORTOGRAFÍA COMO UNO DE SUS COMPONENTES

1.1 Breve acercamiento a las características del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española.

El estudio de la lengua materna en Cuba se realiza actualmente en el nivel primario a través de la asignatura Lengua Española. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma está dirigido a la formación de una concepción científica del mundo, al desarrollo de habilidades generales como: hablar, escuchar, leer y escribir de manera que se contribuya a la formación de patrones lingüísticos correctos. Este proceso comienza en 1. grado y se extiende hasta 6.

En 1. grado este proceso se desarrolla en tres etapas: etapa de aprestamiento, etapa de adquisición de la lectoescritura y etapa de ejercitación y consolidación de los conocimientos adquiridos, esta última se extiende hasta cuarto grado. La asignatura Lengua Española comienza en la etapa de adquisición de la lectoescritura y tiene como característica esencial su carácter instrumental, ya que constituye la vía a través de la que se adquieren los conocimientos del resto de las asignaturas.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura se debe tener en cuenta que la misma está integrada por los siguientes componentes: lectura, caligrafía, ortografía, nociones gramaticales, expresión oral y expresión escrita. Todos ellos se trabajan a partir del 1. grado con carácter práctico.

En los grados 1. y 2. se inicia el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura por lo que la Lengua Española incluye lectura, ortografía, expresión oral y escritura, en esta última se introducen elementales conocimientos caligráficos dirigidos al aprendizaje correcto del trazado y enlace del alfabeto mayúsculo y minúsculo. Además, en la medida en que avanza el aprendizaje inicial los escolares escriben palabras, oraciones, textos breves y realizan los primeros ejercicios de redacción. El tratamiento a estos ejercicios se realiza a través de la escritura y se consignan en el programa como contenidos gramaticales.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en estos grados el maestro debe tener en cuenta que los escolares se inician en el aprendizaje de la lengua materna por lo que la aceptación o rechazo a su estudio dependen de que su dirección provoque la reflexión, estimule la necesidad de aprender y permita que el propio escolar redescubra a la realidad objetiva en tanto construye su propio aprendizaje.

La escritura (en 1. y 2. grados) favorece que, a partir de tercero se pueda realizar el trabajo caligráfico dirigido al desarrollo de habilidades para el trazado correcto de las letras, su inclinación, uniformidad y se incorpore el trabajo por la rapidez y la belleza, la que debe alcanzarse en el 2.ciclo. En 3.y cuarto grados se introducen otras nociones gramaticales las que se tratarán con un carácter eminentemente práctico, en función de la expresión de los alumnos. Es por ello que al trabajar estos contenidos el maestro debe utilizar como base la lengua que habla el escolar, sus

vivencias y a partir de esto enseñar las primeras normas gramaticales sin abrumar al escolar con elementos teóricos.

Esto creará las condiciones para que en el segundo ciclo los contenidos gramaticales se trabajen a través de una práctica intensiva, que parte del criterio semántico y que inicia el tratamiento de la forma y la función ya que en estos grados los elementos teóricos, sin ser acabados, tienen más profundización por lo que el maestro debe dirigir el aprendizaje de modo tal que el escolar sienta que “descubre” el conocimiento, que con la ayuda de otras personas lo ha alcanzado, que se apropia de las vías para llegar a él y que conozca que ese conocimiento, para él, todavía no es completo.

En la enseñanza primaria la ortografía es uno de los aspectos esenciales que comprende la asignatura de Español desde primero hasta 6. grado, el cual se integra a los demás aspectos restantes de la asignatura, es por eso que se distingue por su carácter preventivo. Se trabaja para que el alumno no se equivoque y fije mediante la utilización de diversos procedimientos la escritura de palabras. Este trabajo debe caracterizarse por su carácter preventivo y sistemático, dirigido a desarrollar el interés por evitar los errores al escribir, trabajo que se inicia desde 1. grado. En este sentido el maestro debe dirigir el aprendizaje primero a desarrollar en los escolares una actitud ortográfica y después a enmendar de forma consciente los errores que cometen. Se debe evitar la indiferencia o aceptación pasiva ante los errores, enseñando métodos, vías y recursos que los involucren en la determinación de sus dificultades y por consiguiente en la aplicación de sus propios recursos.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española es imprescindible tener en cuenta que todos estos componentes se trabajan estrechamente relacionados lo que está dado por el carácter integrador de la asignatura. Esta característica esencial posibilita que la enseñanza-aprendizaje de la lengua materna se realice de forma cohesionada. Es importante señalar que en una clase debe predominar, expresado como objetivo, el trabajo con uno o dos componentes y a partir de él o ellos el maestro le dará tratamiento al resto en la clase de Lengua

Española la que tiene una duración de noventa minutos, con cinco y tres frecuencias semanales en el primer y segundo ciclo respectivamente.

Para dirigir este proceso en la asignatura Lengua Española el maestro debe lograr una correcta comunicación con sus alumnos para garantizar un correcto aprendizaje. La comunicación es el “proceso en el cual transcurre la interacción entre los sujetos y el intercambio de información, de vivencias e influencias mutuas, que siempre dejan una huella que favorece el cambio entre los interlocutores. La interacción presupone un tipo de acción en el que se realiza un vínculo, ya sea directo o indirecto, entre las personas, en el que el contacto que se establece genera una implicación emocional, intelectual o de comportamiento. En ella se implica toda la personalidad, la regula, al mismo tiempo que condiciona su desarrollo” (Rodríguez, M. y Reinoso, C., 2003:69).

La comunicación se concibe como un proceso interactivo que se va construyendo permanentemente por los sujetos que participan en esa relación peculiar. La mayor o menor posibilidad del desarrollo de las formaciones psicológicas de los sujetos depende de la estabilidad y de la calidad de las relaciones de intercambio y colaboración y, a su vez, las características de las formaciones psicológicas de los sujetos inmersos en esas relaciones van remodelando y transformando el futuro desarrollo de las mismas.

La comunicación profesor alumno en esta enseñanza cobra una dimensión fundamental y debe constituir una función predominante en las instituciones educacionales, ya que mediante ella se lleva a cabo la enseñanza y al mismo tiempo es posible incidir educativamente sobre el estudiante en un ambiente participativo.

Entre las habilidades de comunicación social se encuentran la expresión de sentimientos y emociones, la posibilidad de elaborar modelos alternativos para solucionar dificultades y conflictos en las relaciones interpersonales, el análisis de las posibilidades que brinda una alternativa para solucionar dificultades y/o conflictos comunicativos, la valoración de otros, el análisis de actitudes y sentimientos tanto positivos como negativos.

No se puede dejar de mencionar la importancia del lenguaje para la comunicación, pues este es necesario no solamente para la comunicación, sino también constituye una condición importante en la formación del intelecto del alumno, del desarrollo de su pensamiento, que es el instrumento del conocimiento. El lenguaje se nutre de elementos lógicos. La influencia social está presente en la existencia misma del lenguaje en su enriquecimiento y también en su rectificación.

El pensamiento y el lenguaje no surgen al unísono, sino que tienen raíces genéticas distintas y que en un momento determinado estas líneas se encuentran para conformar el pensamiento verbal que ha de convertirse en el pensamiento predominante en el desarrollo del individuo. Aunque convergen no significan una identidad, sino una unidad dialéctica, en que cada función psíquica tiene sus propias particularidades y tareas a resolver, interrelacionadas influyendo mutuamente.

El lenguaje juega un papel fundamental en la actividad afectiva volitiva del niño y esta en la formación de necesidades y motivos y en la regulación del contenido y formas de manifestación de las vivencias afectivas. Toda esta relación que se establece entre pensamiento y lenguaje permite comprender que a la vez está muy estrechamente vinculada con la comunicación.

La comunicación se establece de manera principal mediante el lenguaje que es el sistema de signos más utilizado para el intercambio de información y que lo fueron haciendo los hombres entre todos para comunicarse, trabajar y vivir juntos. Lenguaje, pensamiento y humanización constituyen tres aspectos simultáneos de un mismo proceso, en el que se debe tener en cuenta el contexto histórico-social que lo hizo posible.

Entre el pensamiento y la palabra existe una interacción recíproca. Acerca de esta Vigostky (1981) planteó que una palabra sin pensamiento es una cosa muerta y un pensamiento desprovisto de palabras permanece en las sombras. “El desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño” (Vigostky, L. S., 1981:66).

Este autor refiere que el pensamiento y lenguaje se unen para constituir el pensamiento verbal, el pensamiento como reflejo generalizado de la realidad, constituye también la esencia del significado de la palabra y consecuentemente es parte inalienable de la palabra como tal y pertenece, por tanto, al dominio del pensamiento y del lenguaje. De esta manera una palabra sin significado es un sonido vacío, no una parte del lenguaje humano y un significado solo es posible de expresarse mediante una palabra. (Vigostky, 1981).

Cuando la comunicación se establece de forma oral o escrita la llamamos comunicación verbal. La comunicación oral es la más empleada por el hombre para expresar sus conocimientos, ideas o sentimientos, para establecer relaciones con los demás y hacerse comprender.

La comunicación escrita presenta un carácter mediato, no es directa, se escribe para ser leída y esto brinda al texto un carácter de permanencia que no puede ser alterado ni guiado por el lector. Esta surge porque “los signos orales del lenguaje, producidos por el hombre para satisfacer sus necesidades de comunicación inmediata, no eran lo suficientemente duraderos para poder transmitir todos sus pensamientos y experiencias a los que no estaban presentes en el acto del habla, tanto en el tiempo como en el espacio, surgió la necesidad de concebir otros recursos que se lo permitieran. (Balmaseda, O., 2002).

La comunicación escrita debe ser capaz de comunicar lo esencial de forma precisa, clara y correcta; por lo que requiere de una preparación y organización de las ideas, las cuales han de ser presentadas armónicamente y reforzadas por el correcto empleo de la ortografía y en especial la acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas.

Uno de los primeros intentos de crear símbolos más perdurables se hallan en la preescritura; en sus orígenes, pues las ideas podían ser representadas por objetos o por figuras, pero estos sistemas eran insuficientes para fijar y reproducir la variedad de significados que en el lenguaje oral se producían, además de que con ellos se corría el riesgo de interpretarlos erróneamente. El empleo de signos y símbolos gráficos fue entonces la mejor solución que el hombre supo dar a tan importante problema de la comunicación a distancia. Aunque es indiscutible la prioridad de la lengua hablada con respecto a la escrita, por cuanto su razón principal es la de representarla gráficamente, la escritura tiene gran importancia; el testimonio escrito ha permitido hacer estudios profundos sobre lenguas y dialectos.

La representación gráfica de la lengua española no fue desde sus inicios como se conoce actualmente. Debido a la riqueza de sonidos de la antigua lengua castellana, si se compara con la actual, y a la ausencia de normas que unificaran su ortografía,

no es raro encontrar palabras escritas de modo diferente por un mismo autor en un libro o que escritores de un mismo siglo empleasen criterios ortográficos que difieren uno de otro. La ortografía moderna del español, basada en el principio mixto que entremezcla la etimología, la pronunciación y el uso, es el resultado de un largo proceso histórico. (Balmaseda, O., 2002).

Desde tiempos remotos hasta la actualidad, enseñar ortografía es una labor compleja, porque a los problemas de índole lingüístico que entorpecen su aprendizaje se añade el de las formas de las letras con que debe operar el estudiante: la imprenta al leer y la cursiva al escribir; debido a ello, muchos alumnos mezclan indebidamente mayúsculas y minúsculas de imprenta con aislados enlaces en cursivas, y pierden así la unidad gráfica de la palabra.

La palabra ortografía se deriva del latín *orthographia* y esta del griego “*orthographia*”, que significa “recta escritura”. Para el notable lingüista español Manuel Seco “la ortografía no solo incluye la escritura correcta de las palabras, sino el empleo correcto de una serie de signos que reflejan aspectos de la significación de las palabras (mayúsculas), la intensidad (acentos), la entonación (puntuación); o que responden a necesidades materiales de la expresión escrita (guión, abreviaturas). En su diccionario de términos filosóficos, Fernando Lázaro Carreter (1971:236), la define como “... parte de la gramática que regula el modo correcto de escribir, es decir, el buen empleo de los signos gráficos de la palabra...”

La ortografía, según Osvaldo Balmaseda (2001:262), es “la combinación exacta de los signos de la escritura, conforme a códigos convencionales, históricos”. El destacado profesor Manuel Seco (2001:3) plantea que “la ortografía no solo incluye la escritura correcta de las palabras, sino el empleo correcto de una serie de signos que reflejan aspectos de la significación de las palabras (por ejemplo las mayúsculas), la intensidad (acentos), la entonación (puntuación); o que correspondan a necesidades materiales de la expresión escrita (guión, abreviaturas)”. Francisco Alvero (1999:11) plantea que la ortografía “es nuestra carta de presentación cuando escribimos, porque el que lea lo escrito por nosotros asumirá de inmediato una actitud valorativa en relación con nuestro dominio del idioma”.

La ortografía, es la parte de la gramática que enseña a escribir correctamente, mediante el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de la escritura. Esta concepción está avalada por la Real Academia Española.

La profesora Fidelia Martín (2005:7) ha planteado que “la buena ortografía es un problema didáctico y puede lograrse mientras haya disposición de enfrentarla, pero requiere de un colectivo consciente de la necesidad, con la implicación de profesores y alumnos, haciendo que estos últimos, con la ayuda del maestro, y el empleo de reglas adecuadas, logren alcanzar de forma creativa los hábitos y habilidades correctos en la escritura correcta de las palabras del vocabulario que poseen.”

1.2 Algunas consideraciones sobre el tratamiento de la ortografía en la escuela primaria.

El aprendizaje de la ortografía en un proceso mediante el cual se refleja en la conciencia del educando el mundo objetivo, es una cuestión de percepción sensorial que indudablemente presenta muchas dificultades. Por ello la clave del éxito de la enseñanza de la misma estriba en el arte de organizar percepciones claras, correctas y completas de los vocablos que son objetos de estudio.

Su enseñanza comprende tanto el estudio de las normas filológicas o reglas que facilitan la correcta escritura de un gran número de palabras del idioma como la adquisición por parte del alumno de los procedimientos que facilitan fijar una imagen gráfica de varias palabras no sujetas a reglas y que forma parte del vocabulario usual, así como el desarrollo de esa actitud mental favorable a la necesidad social de escribir correctamente.

En la actualidad se hace necesario desarrollar en los educandos de la enseñanza primaria la competencia ortográfica que no es más que “el conjunto integrado de conocimientos y habilidades, capacidades y convicciones ortográficas que se manifiestan en el nivel de dominio de las normas y el empleo óptimo y autorregulado del código escrito en cualquier contexto situacional en que la comunicación tenga lugar, lo que se revela en el saber hacer, el saber aprender, el saber actuar de forma activa, reflexiva y valorativa en el uso correcto de la lengua escrita”. (Martín, F., 2007:328).

Es por ello que el desarrollo de la competencia ortográfica no ocurre de forma inesperada; por el contrario, es resultado de un largo proceso que se inicia bien tempranamente, para algunos, mucho antes de su arribo a la escuela y del comienzo de su alfabetización, pues se asocia a la capacidad de emplear signos para representar la realidad. En la mayor parte de los alumnos existe una gran resistencia hacia la escritura, pues a los mismos no les gusta escribir, lo que demuestra el poco hábito que se ha logrado en ese sentido, y poco interés que existe por comprobar la ortografía de lo escrito. Son innumerables los hechos que se pueden relacionar y que demuestra la falta de sensibilidad y las actitudes negativas que adoptan los educandos en relación con la ortografía, los cuales evidencian la carencia de una conciencia ortográfica.

La enseñanza de la ortografía tiene como objetivos fundamentales facilitar el aprendizaje de la escritura correcta de un núcleo de palabras de uso frecuente así como el adecuado empleo de los signos de puntuación, conocer las reglas ortográficas más generales del idioma para posibilitar la escritura correcta de un gran número de palabras, propiciar métodos y técnicas para el estudio de nuevas palabras y desarrollar el interés y el deseo de escribir correctamente. Además, propiciar el hábito de revisar lo escrito y utilizar adecuadamente el diccionario y crear el hábito de consultarlo con frecuencia.

También es importante saber que la actividad ortográfica es el fruto de la concurrencia de tres actividades diferentes pero íntimamente relacionadas: la comunicativa, la lingüística y la cognitiva. En su vertiente comunicativa la actividad ortográfica se integra a la actividad escritura, la cual tiene siempre una finalidad comunicativa. En la vertiente lingüística la ortografía “se vincula con la necesidad de utilización del código gráfico, lo cual supone la necesidad del estudio de este en su constitución y en las relaciones que mantiene con el sistema fonológico de la lengua, pues ambos operan en el mismo nivel de unidades mínimas distintivas y que definen en su relación el carácter alfabético de la escritura”. (Montaño, J. R. 2009: 1).

En su vertiente cognitiva la actividad ortográfica viene definida por los procesos que el sujeto que aprende lleva a cabo para operar con el sistema gráfico de la lengua

con el fin de poder recuperar la forma gráfica, ortográficamente correcta de las palabras, así como por la gestión de los recursos cognitivos que el sujeto moviliza o activa para llevar a vías de término la actividad ortográfica. Entran aquí procesos de percepción auditiva y visual, discriminación de sonidos y letras, atención y concentración, memoria(s), establecimiento de relaciones y la aplicación de estrategias. (Montaño, J. R. 2009: 1).

Lo anterior conduce a valorar las relaciones entre competencia comunicativa y competencia ortográfica, y en tal sentido, debe señalarse que la ortografía -excepto en algunos ejercicios en las clases de lengua- no se utiliza “en bruto”, es decir, no se escriben palabras sueltas, aisladas, simplemente para ver si están bien escritas, sino que la utilización común y corriente de la ortografía se produce en los procesos de lecto-escritura y, sobre todo, en los procesos de escritura de textos, los cuales forman parte de la actividad comunicativa. (Montaño, J. R. 2009).

La vía visual constituye un factor primordial e importante para adquirir conocimientos ortográficos, la lectura juega también un papel fundamental, ya que desarrolla la atención y esta ayuda a la percepción visual, al leer incorrectamente y volver a leer con más detenimiento las palabras difíciles y al insistir en los nuevos vocablos, contribuye a desarrollar la proyección visual. También, aprender a oír es una necesidad, aunque ella por sí sola no es suficiente para obtener ortografía. La pronunciación correcta del maestro es fundamental y lograr que sus alumnos lo imiten, para crear una actitud valiosa ante cualquier vocablo mal pronunciado.

La percepción muscular, es tan importante como la visual y la auditiva. Al escribir se establece una coordinación de movimientos entre las manos y los ojos, dirigidas por el sentido muscular, la cual hace automática en la ejercitación, cuando la palabra se escribe a un ritmo normal que se corresponda con el de la vista al leer, o con el oído al tomar el dictado, se favorece el proceso de aprendizaje.

Enseñar a articular bien lleva tiempo, con ello los alumnos toman conciencia de los sonidos internos que forman cada palabra y aprenden a pronunciarlas correctamente. De esta forma se facilita este trabajo.

Para enseñar ortografía es necesario explotar los saberes de los escolares, es decir aprovechar las vivencias que poseen de grados anteriores. Se debe partir siempre de lo que ya conoce para poder enseñar lo nuevo que necesita, tener en cuenta sus intereses para que le pueda dar un adecuado matiz emocional-afectivo durante la orientación comunicativa que la misma requiere.

En la enseñanza de la ortografía, la motivación puede considerarse como una condición previa del aprendizaje ya que sin esta no hay aprendizaje. Pero para que el estudiante se sienta motivado para el aprendizaje de contenidos que han sido trabajados habitualmente de ortografía, lo primero que debe hacer el maestro es alternar la selección de los textos, introducir variedad de ejercicios y juegos y lograr la orientación comunicativa de las tareas.

Según la investigadora M. L. García, (2002:38) “el logro de la motivación al trabajar la ortografía está condicionado entre otros elementos, al protagonismo del escolar en el aprendizaje y a la cooperación como dinámica de la actividad, a la posibilidad real del éxito, a la variedad de la ejercitación y al juego, así como a todo lo que contribuya a la creación de un clima feliz”. Es por eso que entre la conciencia ortográfica y la motivación existe interrelación, dada por la comprensión consciente de que la ortografía no es una materia difícil, compleja e inalcanzable sino un eficaz instrumento para la comunicación diaria.

Siguiendo esta línea de pensamiento es que actualmente los objetivos de la enseñanza de la ortografía en la educación primaria van encaminados a crear en los alumnos una actitud de atención a todo lo que escribe y un interés por evitar los errores. Estos objetivos se agrupan por niveles de asimilación, los cuales se enuncian a continuación:

- Primer nivel (familiarización): “Resolución de las tareas de aprendizaje de reconocimiento y distinción de hechos, fenómenos y propiedades”. (Rico, P., 2004:50).
- Segundo nivel (reproducción): Resolución de tareas de aprendizaje de reproducción de hechos aislados, datos, conceptos, definiciones, textos, normas, reglas, entre otros. De descripción y sistematización, de ordenamiento, de determinación de

regulaciones, de abstracción, y la solución de ejercicios sencillos que impliquen el empleo de diferentes fuentes de referencia. (Rico, P., 2004).

- Tercer nivel (aplicación): “Resolución de tareas de aprendizaje de argumentación y explicación, de producción y de solución de problemas, de aplicación en la práctica de situaciones problemáticas mediante la búsqueda y la observación”. (Rico, P., 2004:50).

Por su parte, los niveles de desempeño que se establecen para el trabajo ortográfico y que son totalmente diferentes a los mencionados anteriormente, quedan explicitados en los siguientes términos:

- Primer nivel. Capacidad del alumno para utilizar las operaciones de carácter instrumental básicas de una asignatura dada, para ello deberá reconocer, identificar, describir e interpretar los conceptos y propiedades esenciales en los que esta se sustenta. (MINED, 2005).

- Segundo nivel. Capacidad del alumno de establecer relaciones conceptuales, donde además de reconocer, describir e interpretar los conceptos deberá aplicarlos a una situación planteada y reflexionar sobre sus relaciones internas. (MINED, 2005).

- Tercer nivel. Capacidad del alumno para resolver problemas, por lo que deberá reconocer y contextualizar la situación problemática, identificar componentes e interrelaciones, establecer las estrategias de solución, fundamentar o justificar lo realizado. (MINED, 2005).

Para la enseñanza de la ortografía existen varios métodos. Estos han sido clasificados (Balmaseda, O., 2001) de acuerdo con la participación de los órganos sensoriales que intervienen en la asimilación del contenido entre ellos están los métodos de carácter sensorial dentro de este se encuentran:

Dentro del método viso - motor se encuentra la copia, con la cual puede resolverse el recuerdo de la imagen gráfica de la palabra al emplear dos vías simultáneamente: la visual y la muscular (Balmaseda, O., 2001).

El método audio-motor permite la aplicación sistemática de dictados propicia el desarrollo de la percepción auditiva de las palabras, y por consiguiente la

diferenciación fonética incluidos tonos, pausas, acentos. Mientras que dentro de los métodos de carácter reproductivo se encuentra el de las reglas ortográficas, que se emplea con mayor frecuencia para el aprendizaje de las normas (Balmaseda, O., 2001).

El método de análisis lingüístico puede estar referido al nivel del sintagma, al sintáctico, al fonético o al morfológico estos métodos son el deletreo, que consiste en fragmentar la palabra, profundizando en el estudio de sus componentes más elementales (las letras), la cacografía que consiste en hacer corregir los errores ortográficos contenidos en un texto compuesto especialmente con este fin y el método de deslinde de palabra que busca la intervención de varias vías de acceso a la configuración ortográfica de la palabra para lograr una mayor fijación de su estructura gráfica.

Otros métodos son el deslinde sonoro (análisis de los monotonías que integran la palabra incluye el análisis y la síntesis del contenido sonoro del vocablo), deslinde gráfico, deslinde semántico, deslinde idiomático (permite analizar la palabra dentro del sistema de la lengua comprende el estudio etimológico y de evolución histórica) y el deslinde gramatical (implica el análisis morfológico de la palabra, el estudio del prefijo y sufijo, de los lexemas y morfemas en general).

Existen otros métodos como son el trabajo independiente que permite “organizar el contenido ortográfico con respecto a un objetivo determinado; dirigir y controlar la asimilación de los conocimientos de manera efectiva; dotar al alumno de las habilidades necesarias para solucionar determinados problemas ortográficos”. (Balmaseda, O., 2001: 74). Mientras que los métodos heurísticos o problémicos se basan en dar solución a diferentes situaciones problemáticas o a problemas propiamente dichos planteados con un fin didáctico. Permiten la consolidación y aplicación de conocimiento, concepto y habilidades. (Balmaseda, O., 2001).

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

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

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

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

Algunos ejercicios para el primer nivel (donde se promueven el desarrollo de habilidades ortográficas básicas: reconocer, identificar, describir) pueden ser: ordenar alfabéticamente, distinguir palabras con hiatos, diptongos o triptongos, identificar vocablos según la cantidad de sílabas, reconocer voces dado su esquema acentual, identificar palabras según su clasificación por la acentuación y completar con grafemas ausentes, o con mayúsculas, homófonos, parónimos o palabras que se escriben juntas o separadas, acentuar palabras en un texto. Además, clasificar vocablos por su acentuación, colocar signos de puntuación que han sido omitidos e identificar la regla ortográfica que se evidencia en un grupo de palabras, entre otras. (Abello Cruz, A. M., 2009).

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

Para esta etapa, donde el alumnos además de reconocer, identificar y describir conceptos tiene que aplicarlos y realizar una reflexión lingüística, se sugieren actividades como: clasificar la tilde (ortográfica, hiática, diacrítica) en palabras dadas,

explicar por qué un vocablo se acentúa, no se acentúa o no se ajusta a las reglas de acentuación, explicar por qué una palabra está sujeta, o no, a alguna norma ortográfica (uso de grafemas, rescribir un texto en el que solo fueron usadas letras mayúsculas, haciendo un uso adecuado de estas, formar familias de palabras con el empleo del diccionario y realizar ejercicios cacográficos, entre otros. (Abello, A. M., 2009).

Algunas actividades que propician la fijación son el estudio de la palabra según el método de análisis que mejor convenga a su naturaleza, la formación de palabras por derivación o composición y la búsqueda de la familia de palabras, la búsqueda de sinónimos y antónimos y el empleo en oraciones. También la búsqueda de la palabra en otros textos, la ejercitación ortográfica, en la que puede intervenir el juego y la reproducción sin modelo”. (Roméu, A. y Rodríguez, J., 2002).

Otras actividades para esta etapa, específicamente para la acentuación, pueden ser las rimas con las reglas de acentuación, el completamiento de las reglas de acentuación, la identificación de palabras por su acentuación, los ejercicios de selección múltiple y la identificación de palabras correctamente tildadas. (MINED, 2009).

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

En esta etapa, donde se resuelven problemas, se pueden: responder acrósticos, crucigramas, laberintos, sopas de letras, saltos de caballos (en los que pongan de manifiesto las habilidades ortográficas del estudiante), escribir sinónimos y/o antónimos que se ajusten a requisitos ortográficos, buscar información en diccionarios, redactar o copiar al dictado un texto sin errores ortográficos, determinar la veracidad o falsedad de enunciados relacionados con la ortografía, luego de la observación y análisis de ejemplos y formar cadenas de vocablos con requisitos ortográficos a partir de la sílaba final del término anterior, entre otros. (Abello, A. M., 2009).

Es necesario señalar que algunas tareas de aprendizaje para la acentuación en esta etapa pueden ser la selección, completamiento y clasificación de palabras según su acentuación, la identificación del significado de la palabra según su acentuación o el sentido del texto. También la rectificación de textos con errores de acentuación, las modalidades de dictado, las variantes de construcción de textos escritos y las actividades a partir de la lectura, la comprensión y el análisis de un texto. (MINED, 2009).

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

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

El trabajo con las reglas ortográficas, siempre que no se realice de forma mecánica ni memorística, sigue teniendo un importante valor, al considerar que su interiorización garantiza la aplicación práctica de estas y, por consiguiente, una correcta escritura. Cuando estas se inducen y son los propios alumnos los que las redescubren, se logra el aprendizaje y utilización consciente en nuevas situaciones.

Un procedimiento de gran efectividad para esta enseñanza es la aplicación sistemática del dictado ya que este propicia el desarrollo de la percepción auditiva de las palabras y por consiguiente la diferenciación fonética, incluidos tonos, pausas, acentos. También favorece la asociación de imágenes sonoras y gráficas contribuyendo a mejorar la memoria muscular, auditiva y visual de las palabras. Este es indispensable para garantizar la aplicación de los contenidos ortográficos en la

enseñanza primaria. Existen dos grandes grupos de dictado: los preventivos y los de control. Los preventivos tienen la función de enseñar ortografía, evitar posibles errores o corregir defectos que han sido muy empleados en la ejercitación y consolidación de la escritura.

En la Orientaciones Metodológicas de la Educación Primaria (MINED, 2001) aparecen los diferentes tipos de dictados que se pueden emplear en la enseñanza primaria. También M. Coto (2003), A. Roméu y J. Rodríguez (2002), G. Arias (2002) y Osvaldo Balmaseda (2002), entre otros, se han referido en sus textos a este importante procedimiento que dinamiza la actividad del estudiante y lo obliga a practicar tres de las cuatro habilidades lingüísticas básicas: escuchar, leer y escribir.

Para la medición del aprendizaje ortográfico se emplean las escalas ortográficas. La que Osvaldo Balmaseda (2001: 92) ha propuesto presenta cuatro niveles cualitativos referidos a la estabilidad y calidad de las acciones y a su grado de rapidez y automatización: diestro, seguro, inseguro y anárquico.

En el 4. nivel (diestro o experto) se ubica el alumno que tiene un dominio absoluto de lo que escribe. Posee el hábito de revisar sus trabajos. Su conciencia ortográfica es elevada y ha logrado la automatización ortográfica de las palabras de su vocabulario activo y pasivo. En el 3. nivel (estable o seguro, con lapsus) se ubica el que posee la ortografía del vocabulario activo y de una gran parte del pasivo, pero comete errores al no tener formado el hábito de la autorrevisión. En el 2. nivel (inseguro) se encuentran los educandos que a pesar de haber trabajado con las palabras, tiende a confundirlas. Necesita escribirlas varias veces, imaginarla con los ojos cerrados o emplear otro recurso para recordar su escritura correcta. Mientras que en el 1. nivel (anárquico) está el que tiene total descontrol gráfico, escribe en bloques y sus errores generalmente son anárquico y no tiene noción de las normas más elementales. (Balmaseda, O., 2001).

La evaluación de la actividad ortográfica resulta ser uno de los elementos principales de su didáctica, por su papel relevante en la formación del hábito. Esta puede efectuarse mediante observaciones, entrevistas, la revisión de libretas o la aplicación de pruebas preparadas al efecto; de esta manera, el maestro puede conocer el grado

de aptitud de sus alumnos para aprender la escritura correcta de nuevas palabras, el interés por la ortografía, el progreso en el aprendizaje, el conocimiento de las reglas, la extensión del vocabulario, las vías particulares que adopta cada alumno para apropiarse de la ortografía de las palabras.

Por tanto los elementos mencionados anteriormente permiten evaluar con suficiente exactitud la calidad de la competencia ortográfica de los estudiantes, considerar los errores y descubrir su naturaleza si se determinan los tipos de disortografías atendiendo a la estructura del error y del factor deficiente más afectado, teniendo en cuenta los indicadores mencionados anteriormente.

1.3 Algunos elementos teóricos referidos al enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la ortografía.

Para comenzar este epígrafe se hace necesario definir el término enfoque, que no es más que “la manera de tratar un asunto, lo que está determinado por las concepciones teóricas y epistemológicas que se asumen. Expresa una determinada relación del hombre hacia el mundo. En el proceso del conocimiento, el enfoque cumple una determinada función como concepción del mundo, y se diferencia del método en que es más general, incluye en sí los principios y orientaciones más generales sin reducirlos a determinaciones operacionales y le pueden corresponder un método o varios”. (Academia de Ciencias de la URSS y Cuba, 1985: 161-165).

Existen algunos nuevos estudios que se encuentran centrados en el texto y basados en la pragmática, la sintaxis y la semántica discursiva, tienen su expresión en los llamados enfoques comunicativos. Esta perspectiva más amplia para formar individuos competentes en el manejo del lenguaje, adquiere diversos e interesantes matices: enfoques pragmáticos, sociolingüísticos y cognitivos, enfoque comunicativo y funcional, enfoque cognitivo y sociocultural, enfoque cognitivo comunicativo

(Roméu, A.) y enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural (Roméu, A: 2002, 2003).

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural se sustenta en las aportaciones de la escuela histórico-cultural, fundada por Lev S. Vigostky, las concepciones de la lingüística discursiva y el aprendizaje desarrollador. Es por eso que la enseñanza de la ortografía se debe realizar desde una perspectiva comunicativa, para lo cual hay que tener en cuenta las condiciones concretas de la comunicación, lo que proyecta su estudio con un carácter interdisciplinario. (Roméu, A. 2007).

Por su parte, el concepto de error de ortografía se ha sido definido por Angelina Roméu (2007:322) como la “sustitución del único grafema válido para el significante, teniendo en cuenta su significado en el contexto, por otro de los que comprende su poligrafía . Al respecto habría que diferenciar este tipo de error de los errores al establecer la relación con grafemas que no pertenecen a la poligrafía, que son de otra naturaleza”.

Es por ello que dentro de la categoría de errores ortográficos, en un sentido amplio, se incluyen también los errores de acentuación, los de uso en mayúscula y los de puntuación, las omisiones y los cambios.

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 todos los que integran la poligrafía en cuestión. (Roméu, A. 2007:322).

A partir del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, que revela la relación entre la semántica, la sintaxis y la pragmática del discurso, la enseñanza de la ortografía debe abordarse vinculada a los procesos de comprensión y producción textual. Si en el texto citado, el autor hubiera incurrido en el error de escribir encausado por encauzado, habría introducido un elemento de confusión para el lector, que habría hecho incomprensible el texto. De lo anterior se infiere que el error ortográfico no es sólo un defecto que “afea” la palabra, sino que constituye un problema de construcción que se da a un nivel inferior (léxico) pero que afecta la construcción del texto y su estructura profunda o significación. Teniendo en cuenta

que todo texto es una trama formada por niveles, puede comprenderse que no es posible determinar el contenido y la forma de un nivel superior, teniendo en cuenta sólo algunos componentes de niveles inferiores. (Roméu, A., 2007:325).

La idea anterior permite afirmar que a la escuela le corresponde formar en los estudiantes la conciencia de la diversidad de usos y lograr que se convierta en hablantes cultos cuando concluyen la enseñanza media, por lo que deberá atender tanto el desarrollo de la norma subjetiva como las normas objetiva, así como la diferencia entre lengua oral y lengua escrita. (Roméu, A., 2007:326).

De ahí que desde el punto de vista didáctico resulta indispensable el tratamiento sistemático de la ortografía desde el nivel preescolar, por ser allí donde se introducen los rudimentos de identificación del primer nivel de carga semántica, a continuación se exponen algunas ideas referidas a este tratamiento:

- El descubrimiento de la función denominativa de la palabra. Práctica de ejercicios de denominación de las cosas que nos rodean, colocación de rótulas, identificación de mensajes y avisos (no fumar, pare, silencio), etc.
- Desarrollo de la conciencia de la existencia del código fónico y el código gráfico y el establecimiento de las relaciones biunívocas.
- Empleo de medios gráficos para transmitir mensajes (no verbales y verbales) en situaciones comunicativas creadas en el aula y como parte al proyecto individual y áulicos.
- Determinación de los casos de correspondencia biunívoca perfecta o dependiente de un código complementario de distribución vocálica, mediante la lectura y la producción de textos escritos. En estos casos, será conveniente promover el debate en grupos pequeños, el planteamiento de problemas sencillos.
- Descubrimiento de casos de poligrafías tanto aquel que no se resuelven por el contexto y aquellos que no se resuelven por el contexto.
- Descubrimiento de regularidades en casos de poligrafías mediante la observación, la comparación, la inducción-deducción, el análisis-síntesis. (Roméu, A., 2007:326,327).

Es por ello que la escuela tiene el deber de enseñar a los estudiantes a “hacer cosas con las palabras”, lo que equivale a decir emplear la lengua con los procesos de comunicación oral y escrita. Lo anterior se expresa en habilidades generales tales como comprender y producir textos, y otras más específicas, como pueden ser las de resumir, argumentar, reformular una idea según las exigencias del contexto, su adecuación a las necesidades del contexto y de la comunicación, así como de su condicionamiento en el tiempo, lo que constituye la base de lo que pudiéramos denominar como competencia normativa y. lo que es igual, el conjunto de saberes comunicativos que le permiten al hablante adecuar los medios lingüísticos a las necesidades de la comunicación en correspondencia con las exigencias sociales establecidas, en particular, aquellas que revelan su cultura lingüística y comunicativa. (Roméu, A., 2007:327).

Un avezado estudioso de la lengua materna en este caso, Herminio Almendros, expresaba que el aprendizaje del lenguaje el niño ha de hacerlo oyendo hablar, hablando, leyendo y escribiendo, con lo cual aludía a la necesidad de desarrollar las habilidades esenciales que comprende la actividad comunicativa, relacionadas con la capacidad de comprender y producir discursos orales y escritos.

Estas “ideas se renuevan cuando se plantea la necesidad del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la ortografía, lo que permite insertar su contenido en el campo de la comunicación, y de hacerlo valer a partir de describir su importancia en los procesos de comprensión y producción de textos”. (Roméu, A., 2007:327,328).

Se puede afirmar entonces que la buena ortografía es un problema didáctico y puede lograrse mientras haya disposición de enfrentarla, pero requiere de un colectivo consciente de la necesidad, con la implicación de maestros y alumnos, haciendo que estos últimos, con la ayuda del docente y el empleo de estrategias adecuadas de aprendizaje, logren alcanzar de forma creativa los hábitos y habilidades correctos en la escritura correcta de las palabras del vocabulario que poseen. (Martín, F. 2007:329,330).

Las deficiencias de índole pedagógica que existen unidas al tratamiento puramente inmanentista de la ortografía, no permiten que este componente de la lengua se

desarrolle a la luz de las concepciones del enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural con la integración de este a los demás componentes de forma contextualizada e insertada en sus múltiples aplicaciones. Consecuencia de ello es que todavía se está al margen del desarrollo creciente de las ciencias del lenguaje y de la comunicación. (Martín, F. 2007:330).

Otros investigadores han planteado que “la ortografía constituye un medio más para lograr el desarrollo de habilidades intelectuales, pues el establecimiento de la relación entre el objeto y su denominación verbal es el primer paso en la formación de conceptos. Un buen desarrollo de habilidades, formación de hábitos y destrezas, unido a la aplicación de nuevas experiencias sobre bases reflexivas y funcionales, encaminadas hacia los recientes enfoques de la enseñanza, pueden contribuir a la elevación del nivel de competencia cognitivo-comunicativa y sociocultural y ortográfica. (Martín, F., 2007:331).

Los aportes y criterios abordados por la pedagogía más actualizada, referidos al proceso de enseñanza - aprendizaje de la ortografía a partir de las concepciones del enfoque cognitivo - comunicativo y sociocultural, permiten revelar el desarrollo de la competencia ortográfica de los estudiantes a través de su aplicación, al propiciar el desarrollo de lo cognitivo y lo metacognitivo en un contexto donde prevalezcan lo afectivo - valorativo, lo axiológico y lo humanístico que permite que el alumno aprenda en interacción social y se sienta responsable, no solo de lo que aprende, sino también del aprendizaje de sus compañeros. (Martín, F., 2007:341).

La aplicación del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural tiene un carácter interdisciplinario y multidisciplinario, integra la comprensión, el análisis y la producción dentro de las clases de Lengua Española, se orienta hacia la realización de tareas comunicativas en situaciones sociales de comunicación y contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos de la Educación Primaria.

1.4 Reflexiones teóricas y metodológicas acerca del tratamiento de la acentuación.

Se comienzan las reflexiones a partir del término acentuación el cual es un contenido prosódico porque la prosodia es la rama que se encarga del estudio de la duración,

la altura, el timbre y la intensidad. En ocasiones se confunden los conceptos de tono e intensidad y se desconoce que en español el acento y la tilde (correspondiente marca gráfica) son fenómenos propios de la intensidad o mayor o menor fuerza con que se pronuncia una sílaba en la palabra. (Montaño, J. R., 2009). El acento es la “mayor o menor intensidad con que se pronuncian determinadas sílabas dentro de cada grupo fónico” (García, D., 1978:45).

Cada palabra, como unidad fónica, posee una configuración fonemática y una configuración prosódica. A partir de estas, en la escritura se le asigna, según ciertas reglas, una configuración gráfica, con lo cual queda singularizada en una estructura grafemática y un régimen de acentuación (ausencia o presencia de tilde). (Rodríguez, M., 2008:2).

El acento es una manifestación de la intensidad relacionado con la altura y la duración que incide sobre una determinada sílaba de la palabra y que destaca a esa sílaba en relación con las demás. El acento es un modo de destacar una sílaba dentro de la palabra. El acento considerado en su marco conceptual más amplio se debe a una diferencia de distribución de la energía espiratoria o intensidad y, al mismo tiempo, a una diferencia de timbre, de cantidad y de altura musical. Pero el acento ortográfico –o tilde- señala exclusivamente la intensidad. (Montaño, J. R., 2009).

Los problemas de acentuación en Español se reducen a tres cuestiones básicas: la delimitación de las sílabas, la delimitación de las palabras y la localización de la posición del acento en una u otra sílaba de la palabra.

El sistema de acentuación gráfica de la lengua española se establece a partir del fenómeno de la intensidad (fuerza espiratoria que se aplica para pronunciar las unidades silábicas de las palabras, con el objetivo de hacer un contraste entre ellas). La marca gráfica que señala la intensidad (tilde) se emplea también para indicar otras tres diferentes funciones. (Montaño, J. R., 2009:1). Teniendo en cuenta la didáctica es conveniente “llamar siempre tilde al signo gráfico y reservar la palabra acento para el rasgo fonológico que pone de relieve una sílaba o un sonido entre otros” (García, D., 1978:45).

Las funciones de la tilde son la inversión del comportamiento prosódico de ciertos sonidos vocálicos que entran en concurrencia, pero que no se asocian en una misma sílaba (acento de ruptura o tilde hiática), la diferenciación de la categoría gramatical y/o el significado de algunas voces homógrafas (acento o tilde diacrítica o distintiva) y la inclusión de pronombres en ciertas inflexiones verbales (acento enclítico). (Montaño, J. R., 2009:2).

En otro orden de ideas hay que expresar que las vocales, por sí solas o combinadas de distintas maneras con consonantes, forman las sílabas. La sílaba se define, dentro de la secuencia fónica, como la agrupación mínima y autónoma de fonemas. En correspondencia con el número de sílabas, las palabras se han agrupado, para los efectos de la acentuación, en dos clases generales: monosílabos y polisílabos, diferenciados por su comportamiento prosódico y, en la escritura, por su régimen de acentuación gráfica.

De ahí que la palabra puede poseer una o más vocales. Cuando posee una vocal, sola o acompañada de consonantes, la palabra en cuestión tendrá una única realización prosódica; es decir, una sola manera de pronunciarse. En esas condiciones (una sola vocal), las palabras se pueden desempeñar, exclusivamente, como monosílabos, por lo que no necesitan tilde en su escritura; por ejemplo: a, al, tul, sin, tras, den, mal.

Las palabras o unidades acentúales presentan un contraste de intensidad entre sus sílabas componentes, cosa que no ocurre en las voces monosílabas puesto que la existencia del contraste supone la presencia de cuando menos dos sílabas. Por este motivo nunca se coloca la tilde de intensidad sobre las voces de una sola sílaba o monosilábicas. La tilde que colocamos sobre algunos monosílabos cumple otra función que veremos más adelante. Las voces o vocablos de una sola sílaba no tienen más remedio que llevar la intensidad en la única sílaba de que están formados.

En otro orden de ideas hay que expresar que las voces de dos sílabas, en cambio pueden llevar la mayor fuerza de intensidad en la última sílaba o podrán llevarla en la

penúltima sílaba. Para señalar en la escritura todo este conjunto de contrastes prosódicos existen las reglas de acentuación.

Se plantea entonces que las palabras agudas son las que llevan la fuerza de intensidad en la última sílaba y a ellas se le coloca la tilde cuando su última letra es n, s o cualquier vocal. Cuando terminan en y aunque esta suena como vocal se considera consonante igual que la w a los efectos de la acentuación gráfica. Es por eso no llevan tilde *carey*, *estoy*, *virrey*, *jagüey*; pero sí *paipái* y *samurái* por ser agudas terminadas en vocal. Debido a que la h carece de sonido, de función prosódica propia, se considera inexistente para los fines de la acentuación. Por eso, voces agudas como *Abdaláh* se deben tildar. Deben tildarse también *Leséps* y *Casáls*. (Montaño, J. R., 2009:2).

Por otro lado las palabras **llanas** (también denominadas graves o paroxítonas) tienen la fuerza mayor de intensidad en la penúltima sílaba. Estas “constituyen las de mayor frecuencia en nuestra lengua, se decidió que se escribirían sin tilde las que corresponden al subconjunto más extenso: las que terminan en vocal (incluye la y, en lugar de i, en monoptongos) y en las consonantes n o s”. (Rodríguez, M., 2008:12). Se tildan las que no terminan en n, s o vocal. Ejemplos: *trébol*, *fértil*, *álbum*, *lápiz*, *árbol*, entre otras.

Las palabras esdrújulas llevan la mayor intensidad en la antepenúltima sílaba y siempre llevan tilde. Las sobre-esdrújulas, en consecuencia, necesitan siempre tilde para expresar su prosodia real en los procesos de lectura y escritura.

El acento o tilde de ruptura: Las cinco vocales del español se clasifican según la apertura de los órganos que intervienen en su articulación en abiertas (a / e / o) y cerradas (i / u) y según sus valores acústicos en fuertes (a / e / o) y débiles (i / u).

La perceptibilidad acústica es mayor en las vocales fuertes (a / e / o) que en las débiles (i / u). Ocurre, sin embargo, que estos valores acústicos que se dan en los sonidos vocálicos pronunciados de manera aislada, sufren una inversión en palabras que por su etimología o por el uso hacen recaer la mayor intensidad en las llamadas vocales débiles contiguas a vocales fuertes. Voces como *maíz* y *baúl*, en cuya estructura concurren una vocal fuerte y una débil invierten la tendencia de naturaleza

acústica y por eso llevan la tilde, ella es una tilde de ruptura o tilde hiática, porque sirve para marcar el hiato.

La acentuación hiática, al igual que las palabras tildadas por regla general, tiene un fundamento prosódico ineludible. Esto se comprueba en que “dicha acentuación ha sido prácticamente invulnerable a posibles alteraciones de la regulación de su tilde obligatoria. Es el único tipo de acentuación especial que puede afectar a cualquier clase prosódica, excepto, por razones obvias, a los monosílabos: Raúl, sentía, fríela, varíaselo, teníasemelas, durofrío, somalo-etíope, impíamente (...) El grupo más importante corresponde a los hiatos formados con vocal abierta átona y cerrada tónica y, en segundo lugar, con muy baja frecuencia, el hiato formado por duplicación de *i* (chiítas, Mariíta, etc.). En estas clases de palabras, sobre todo en las del primer grupo, se puede aplicar, para su comprensión y aprendizaje, el mismo principio de la lectura sin tilde, explicado en las reglas generales, pues se comprobaría inmediatamente la deformación prosódica que resultaría, en relación con la prosodia real. (Rodríguez, M., 2008:20,21).

Una tendencia contemporánea es que se ha convenido en marcar algunas palabras con la tilde diferenciadora llamada por eso acento o tilde diacrítica, es decir, una tilde que precisa la significación intencional de quien escribe. Es por eso que llevan tilde: él, pronombre personal frente a el artículo; tú, pronombre personal frente a tu pronombre posesivo; mí, pronombre personal frente a mi pronombre posesivo; dé, forma verbal de dar frente a de preposición, entre otras. Las homógrafas son aquellas palabras que siendo iguales por su forma gráfica tienen diferente significado y / o diferente categoría gramatical; por ejemplo: mora: (1) del verbo morar; (2) fruto de la morena; (3) natural de Mauritania; (4) color, ejemplo, en yegua mora; (5) dilación, tardanza en cumplir una obligación. También es el caso de: dé forma del verbo dar, frente a de, preposición o nombre de la cuarta letra del abecedario.

Las omisiones de tildes frecuentemente por desconocimiento de las reglas y por dificultades en determinar la sílaba que se pronuncia con mayor intensidad (sílaba acentuada). Algunos ejercicios que pueden realizarse son la división de palabras en sílabas, determinación de la sílaba acentuada, decir o escribir palabras que se

correspondan con esquemas, clasificar palabras dadas, completar enunciados seleccionando la palabra correcta y usar dictados preventivos. (Coto, M., 2003: 9).

Para la enseñanza de la acentuación existe un proceder metodológico, fruto de las investigaciones y experiencias de pedagogos nacionales, el cual contiene los siguientes pasos (Montaño, J. R., 2009).

- Pronunciación correcta de las palabras.
- Análisis fónico (para desarrollar oído fonemático).
- División de la palabra en sílabas: clasificación de las palabras por el número de sílabas e identificación de diptongos e hiatos.
- Determinación de la sílaba donde recae la mayor fuerza de intensidad o acento.
- Clasificación de la palabra según la ubicación de la sílaba acentuada: agudas u oxítonas, llanas, graves o paroxítonas; esdrújulas o proparoxítonas.
- Explicación clara y precisa de las reglas de acentuación gráfica. Hacer observar las funciones de la tilde en la acentuación de las palabras objeto de análisis. (Montaño, J. R., 2009:4).

Como se ha abordado anteriormente el proceso de tratamiento a la acentuación en la escuela primaria es muy complejo y multifactorial. Necesita de una atención constante y sistemática por parte de maestros y alumnos. En dicho proceso intervienen diferentes factores; fónicos, del lenguaje, socio históricos y didácticos.

1.5 La aplicación de las reglas de acentuación en cuarto grado a partir del modelo de la escuela primaria.

En el modelo escuela primaria, dentro de sus objetivos generales menciona que los educandos deben “evidenciar el dominio práctico de la lengua materna al escuchar y comunicarse oralmente y por escrito, con unidad, coherencia, claridad, emotividad, belleza, originalidad, fluidez y corrección; lo que se evidencia en la aplicación de las reglas ortográficas y gramaticales aprendidas; el trazado y enlace de la letra cursiva, así como de un vocabulario ajustado a las normas éticas. Leer en forma correcta,

fluida y expresiva e interpretar adecuadamente las ideas que los textos contienen”. (P. Rico, 2008:2).

Para cumplir con este objetivo es necesario desarrollar en los educandos habilidades que le permitan aplicar de manera conciente las reglas estudiadas. Esto implica la ejecución adecuada de la acción y de su sistema de operaciones, con el consecuente logro del objetivo propuesto.

Algunas habilidades relacionadas con la ortografía son analizar ortográficamente las palabras, elaborar una regla ortográfica a partir de la observación de varias palabras, aplicar las reglas ortográficas a situaciones específicas, copiar textos sin incurrir en errores y escribir correctamente al dictado. También se encuentran: consultar el diccionario, utilizar correctamente los signos de puntuación y la tilde, así como autocorregir los errores en la escritura de las palabras.

Las reglas de acentuación tienen sus antecedentes a partir de que los alumnos aprenden a formar palabras partiendo del esquema gráfico. En 1. grado el maestro les enseña a dividir las palabras en sílabas. En 2. grado se trabaja con gran fuerza la división de palabras en sílabas, el reconocimiento de la sílaba acentuada y la distinción de la última, la penúltima y la antepenúltima sílaba.

En 3. grado se sugiere ejercitar la división de palabras en sílabas y la distinción de la última, penúltima y antepenúltima sílaba. Posteriormente se introduce la clasificación de las palabras atendiendo a su fuerza de pronunciación. En la unidad 2 se presentan las agudas, en la 5 las llanas (no se incluyen las que llevan tilde y presentan hiato) y en la 9 las esdrújulas (no se presentan las que tienen hiatos). En el resto de las unidades se ejercitan estas reglas.

En este grado los alumnos aprenden que las palabras que tienen la última sílaba acentuada se llaman agudas y llevan tilde cuando terminan en n, s o vocal. Las que tienen la sílaba acentuada en la penúltima sílaba se llaman llanas y generalmente llevan tilde cuando no terminan en n, ni s ni en vocal. Por último, las palabras que tienen acentuada en la antepenúltima sílaba son esdrújulas. Siempre llevan tilde.

Es necesario señalar que existen algunas condiciones indispensables a tener en cuenta para el proceso de introducción de las reglas de acentuación, en este caso pudieran mencionarse las siguientes:

- Pronunciar correctamente las palabras.
- Realizar de forma correcta el análisis fónico (Desarrollo del oído fonemático).
- Dividir palabras en sílabas (Identificar diptongos e hiatos).
- Determinar la sílaba acentuada o tónica en cualquier palabra.
- Poseer conocimientos gramaticales elementales según el grado en que se encuentre el escolar, tales como: identificar por su forma, su función y su contenido las partes de la oración o categorías gramaticales (clases funcionales del léxico), o sea, sustantivos, adjetivos, verbos. (Coto, M., 2003).

A estos elementos mencionados anteriormente no se les presta la debida atención y en ocasiones, no se les brinda suficiente tratamiento lo que ocasiona que los alumnos presenten dificultades para asimilar el nuevo contenido.

Un procedimiento metodológico, que ha demostrado en la práctica educativa efectividad para el tratamiento a las reglas de acentuación (MINED, 2009) es el siguiente:

- “Los alumnos seleccionan, a partir de un texto, las palabras cuya sílaba tónica ocupe un lugar en específico (última, penúltima o antepenúltima sílaba). (conocimiento precedente).

- a) Se orienta la escritura de todas estas palabras.
- b) Se comparan las palabras para identificar las similitudes y diferencias entre ellas. Se reflexiona sobre la base de los argumentos de la comparación.
- c) Se establecen conclusiones a partir de los hallazgos.
- d) Se induce la reflexión sobre la regla ortográfica que se cumple para que los alumnos la expresan con sus palabras.

- El maestro a partir de la elaboración anterior declara la regla ortográfica como nuevo conocimiento". (MINED, 2009:7).

Por su parte, en cuarto grado se orienta ejercitar este contenido. En todo momento el maestro debe velar porque sus alumnos apliquen acertadamente las reglas de acentuación en todos los textos que escriban. También en este grado se presenta el empleo de la tilde en palabras interrogativas y exclamativas que se utilicen en oraciones y párrafos (unidad 1) y en la unidad 5 (cuando se enseña el reconocimiento del hiato) se presentan los casos excepcionales de acentuación (ejemplos: Raúl, poesías, parecía).

Se debe destacar que aunque este contenido se inicia en los primeros períodos de 3. grado, de forma general, los alumnos pasan a los grados siguientes con dificultades en este contenido debido, fundamentalmente, a que el trabajo realizado por parte de los maestros no es efectivo, no se presentan tareas de aprendizaje novedosas y desarrolladoras y no se utilizan actividades que posibiliten la aplicación de las reglas generalmente los ejercicios que se presenta a los educandos son meramente reproductivos y no insisten en la fijación y la consolidación del contenido.

Algunas condiciones previas a la introducción de las reglas de acentuación son:

- Pronunciar correctamente las palabras.
- Realizar de forma correcta el análisis fónico (Desarrollo del oído fonemático).
- Dividir palabras en sílabas (Identificar diptongos e hiatos).
- Determinar la sílaba acentuada o tónica en cualquier palabra.
- Poseer conocimientos gramaticales elementales según el grado en que se encuentre el escolar, tales como: identificar por su forma, su función y su contenido las partes de la oración o categorías gramaticales (clases funcionales del léxico), o sea, sustantivos, adjetivos, verbos. (Coto, M., 2003).

Un procedimiento metodológico efectivo para la introducción de las reglas de acentuación (MINED, 2009) es el siguiente:

- "Los alumnos seleccionan, a partir de un texto, las palabras cuya sílaba tónica ocupe un lugar en específico (última, penúltima o antepenúltima sílaba). (conocimiento precedente).

a) Se orienta la escritura de todas estas palabras.

b) Se comparan las palabras para identificar las similitudes y diferencias entre ellas. Se reflexiona sobre la base de los argumentos de la comparación.

c) Se establecen conclusiones a partir de los hallazgos.

d) Se induce la reflexión sobre la regla ortográfica que se cumple para que los alumnos la expresan con sus palabras.

- El maestro a partir de la elaboración anterior declara la regla ortográfica como nuevo conocimiento". (MINED, 2009:7).

El alumno debe ser protagonista y el responsable de su propio aprendizaje. También se debe tener presente que aprender es comunicarse, desplegar actitudes, pensar, por lo que el aprendizaje tiene que ser socializador, no solo individualizado.

Para lograr que el alumno de cuarto grado se sienta motivado por el aprendizaje de la ortografía, en las clases de Lengua Española debe predominar la selección de los textos, la variedad de los ejercicios y juegos, la orientación comunicativa de las tareas, la presencia de interesantes informaciones de carácter etimológico y algunas curiosidades sobre el idioma. No se debe olvidar que motivar es "cambiar las prioridades de una persona" (Pozo, 1998:73).

Los intereses cognoscitivos surgen y se desarrollan en la propia actividad docente, cuando el escolar asimila conscientemente los conocimientos científicos y domina los procedimientos generalizados que le permiten aplicar estos conocimientos a nuevas situaciones.

La asimilación de los contenidos se logrará en la medida en que el maestro organice y dirija convenientemente cada tarea de aprendizaje, ya que la organización y los métodos de dirección de esta actividad constituye una de las principales vías para la formación del interés para el estudio. Es por eso que se debe tener presente a Julio

Vitelio Ruiz (1975:47) cuando expresó que “la enseñanza de la ortografía tiene que ser motivada adecuadamente”.

En este capítulo se han realizado algunas consideraciones y reflexiones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Lengua Española y el tratamiento a uno de sus componentes. Se realizó un bosquejo acerca del tratamiento de la ortografía en la escuela primaria. Se abordaron algunas consideraciones teóricas sobre la importancia del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para el tratamiento de la ortografía y algunas reflexiones sobre el trabajo con la acentuación. Finalmente se profundizó acerca del tratamiento de la acentuación en cuarto grado.

CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN DE LAS TAREAS DE APRENDIZAJE DIRIGIDAS A LA APLICACIÓN DE LAS REGLAS DE ACENTUACIÓN. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS MEDICIONES DIAGNOSTICAS EFECTUADAS

2.1- Diagnóstico exploratorio de la realidad estudiada.

Para el inicio del experimento, fueron observados los escolares en varias clases de Lengua Española y de otras asignaturas donde tenían que escribir textos. Esto se realizó en los diferentes grupos de la escuela primaria Tomás Pérez Castro, donde se aborda el componente ortográfico, se pudo constatar que los alumnos no están suficientemente motivados, no presentan suficientes conocimientos y tienen un limitado dominio de las reglas de acentuación estudiadas, así como un pobre desempeño en su aplicación, a pesar de estar en cuarto grado, etapa en que concluye el primer ciclo.

Mientras escriben no piden ayuda ni aclaran sus dudas con el maestro ni con sus compañeros. No emplean con sistematicidad el diccionario ni el prontuario ortográfico. Un gran número de ellos no autorrevisan sus trabajos, necesitan diferentes niveles de ayuda y no le conceden suficiente importancia a este componente. De forma general no han desarrollado habilidades en este componente.

Al conversar con ellos acerca de la ortografía, una gran parte plantea que no tienen interés por la escritura correcta de las palabras y no tienen motivación por el conocimiento ortográfico, además de que no la estudian con frecuencia y que no se les presentan tareas de aprendizaje variadas que sean de su agrado.

Durante las clases varios de los educandos se muestran con poco dominio acerca del tema que se trataba, no lograban centrar su atención y no manifestaban suficiente dominio de las reglas de acentuación. Algunos no sabían reconocer la sílaba acentuada ni el lugar que esta ocupa en la palabra. Necesitaron diferentes niveles de ayuda para realizar su trabajo y a la hora de ejecutarlo se mostraban inseguros. Muy pocos educandos mostraron satisfacción por los resultados de su trabajo y no presentaban interés por la corrección de los errores ortográficos. Algunos escriben las palabras y después no las revisan ni le preguntan al maestro sus dudas.

Al revisar los documentos normativos, fundamentalmente el libro de texto de Español, los cuadernos y Orientaciones Metodológicas se pudo apreciar que se proponen actividades para emplear las reglas de acentuación pero no son suficientes ni variados, los niveles de complejidad no siempre se cumplen y algunas no responden al enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

Al revisar las libretas y las comprobaciones de los sujetos se ha podido apreciar que no aplican, al escribir, las reglas de acentuación estudiadas y de forma general se aprecian insuficiencias en el trabajo con el componente ortográfico en cuarto grado.

2.2 Resultados del pre-test.

La aplicación de diferentes instrumentos en el pre-test permitió constatar el desarrollo alcanzado en la aplicación de las reglas de acentuación que poseen los escolares de cuarto grado. Entre estos se encuentran la el análisis de documentos (anexo 1), la prueba pedagógica (anexo 2) y la observación a los alumnos durante la clase (anexo 3). A continuación se ofrece una descripción de los resultados obtenidos y la evaluación de los indicadores declarados en cada dimensión mediante la aplicación de una escala valorativa para la evaluación integral de la variable dependiente que comprende los niveles bajo, medio y alto (Anexo 4). Por otra parte, para la evaluación integral de la variable dependiente en cada sujeto de investigación, se determinó que el nivel bajo comprende al menos 5 indicadores bajos, el nivel medio comprende al menos 5 indicadores medios y el nivel alto comprende al menos 5 indicadores altos y no más de 2 bajos.

Al realizar el análisis de documentos (Anexo 1) para constatar las posibilidades que brindan los Programas, Orientaciones Metodológicas y libros de texto de Lengua Española para el trabajo con aplicación de las reglas de la acentuación de palabras y para elevar el nivel de la calidad en el trabajo ortográfico se pudo constatar que en el Programa del grado aparecen reflejados los objetivos para este trabajo. En las Orientaciones Metodológicas del grado no son suficientes las explicaciones que aparecen para la realización del trabajo ortográfico, aunque los maestros se pueden remitir a las que aparecen en las de tercer grado. Además se sugiere trabajar este contenido en muy pocas unidades. En los Ajustes Curriculares se pueden encontrar los objetivos que se han introducido en la enseñanza primaria, además de valiosas explicaciones y estrategias, aunque no aparece ninguna para la acentuación.

Por otra parte en los ejercicios que aparecen en el libro de texto no son suficientes y no propician la aplicación eficiente para la acentuación de palabras agudas, llanas y esdrújulas. En estos no aparecen suficientes tareas de aprendizaje con enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural, presentan limitaciones en la orientación de la actividad y de forma general no hay variedad para realizar este trabajo, lo que se deja un poco a la espontaneidad del docente.

El otro instrumento utilizado fue la prueba pedagógica, la cual aparece en el (Anexo 2) la cual tuvo como objetivo constatar el dominio y aplicación las reglas de acentuación por parte de los educandos. En esta se identificaron las siguientes regularidades.

En la evaluación del indicador 1.1, referido al conocimiento de la clasificación de las palabras según su acentuación se comprobó que una parte considerable de alumnos no dominaban cómo clasificarlas en agudas, llanas o esdrújulas o confundían la clasificación de una con otra. Solo 12 alumnos respondieron de forma totalmente correcta. Esto elementos planteados anteriormente permitieron establecer una distribución de frecuencia para el indicador 1.2 de siete sujetos en el nivel bajo (35%), nueve en el nivel medio para un (45%) y cuatro en el nivel alto (20%).

En el indicador 1.3 se evaluaba el dominio de las reglas de acentuación por parte de los sujetos que integraban la muestra. Mediante la prueba pedagógica se pudo se comprobar que varios educandos no dominaban las reglas de acentuación de las palabras planteadas o solamente conocían una de ellas o exponían algunos elementos que no dejaban claro la esencia de dichas reglas. Otros educandos, al responder, confundían la regla de las llanas con la de las agudas y viceversa, o no sabían diferenciar la identificación del tipo de palabra con la regla de la acentuación. Para la distribución de frecuencia del indicador 1.3 se pudo inferir de la siguiente forma: cuatro sujetos se ubican en nivel alto (20%), cinco en nivel medio (25%) y 11 en el nivel bajo (55%).

Con respecto a la dimensión 2, en el indicador 2.1 que buscaba información acerca del reconocimiento del lugar que ocupa la sílaba tónica o de mayor fuerza en la palabra se pudo constatar que algunos sujetos muestreados eran capaces de dividirlos en sílabas, pero no sabían reconocer la sílaba acentuada y el lugar que esta ocupaba en la palabra, sin embargo, el 50 % de los alumnos realizó acertadamente la actividad. Estos elementos permiten establecer una distribución de frecuencia para el indicador 2.1 de la siguiente forma: diez sujetos se ubican en nivel alto (50%), ocho en nivel medio (40%) y dos en el nivel bajo (10%).

En el indicador 2.2, referido a la clasificación de las palabras según su acentuación se pudo apreciar que un 65% no fue capaz de clasificar ninguna de las palabras según su acentuación. El 35% pudo clasificar, al menos, 2 tipos de palabras según su acentuación, mientras que el resto las clasificó todas acertadamente. Teniendo en cuenta estos resultados la distribución de frecuencia para el indicador 2.2 se realizó de la siguiente forma 13 sujetos se ubican en el nivel bajo (65% de la muestra), tres en el nivel medio (15%) y cuatro en el nivel alto (20%).

Al comprobar los resultados obtenidos por los educandos en la aplicación de las reglas de acentuación se pudo apreciar que algunos no sabían aplicarlas o solamente lo hacían con la regla de las palabras esdrújulas, presentando dificultades fundamentalmente en la acentuación de las palabras llanas. Un pequeño grupo de sujetos fue capaz de aplicar todas las reglas recibidas en la escuela.

Los elementos planteados anteriormente permiten establecer que la distribución de frecuencia para el indicador 2.3 se realizó de la siguiente forma 13 sujetos se ubican en el nivel bajo (65%), cuatro en el nivel medio (20%) y tres en el nivel alto (15%).

La observación a los alumnos durante la clase (anexo 3) fue aplicada con el objetivo de obtener información directa e inmediata sobre la realización del control valorativo de las tareas por parte de los alumnos, así como la motivación y el interés de estos por el contenido ortográfico.

Durante la realización de la observación se pudo constatar que algunos alumnos tenían un insuficiente dominio de las reglas y no siempre eran capaces de aplicarlas, de manera acertada. En la realización de las tareas de aprendizaje manifestaron no saber lo que tenían que hacer, aunque decían de forma oral las reglas de acentuación mecánicamente, pero no las aplicaban cuando se le daban las palabras para colocar las tildes o cuando tienen que efectuar la redacción de un texto.

Varios alumnos realizaban, con imprecisiones, el control valorativo de las tareas que se les orientaban y un grupo importante no se percataban de las palabras que habían escrito con errores. Teniendo en cuenta estos resultados se estableció la distribución de frecuencia para el indicador 2.4 de la siguiente forma 11 sujetos se

ubican en el nivel bajo (5%), cinco en el nivel medio (25%) y cuatro en el nivel alto (20%).

Durante la etapa de orientación de las tareas la mayoría de los alumnos manifestaron motivación para realizar cada una de las tareas que se le presentaban, realizaban con insuficiencia algunas acciones y no estaban motivados para darle solución. Teniendo en cuenta estos resultados se estableció para el indicador 3.1 la siguiente distribución de frecuencia: 2 sujetos se ubican en el nivel bajo (10%), 5 en el nivel medio (25%) y 13 en el nivel alto (65%).

También se pudo apreciar que un número considerable de alumnos no manifestaban interés por la escritura correcta de las palabras, no hacían preguntas a su maestro. Mientras escribían en sus libretas no consultaban el diccionario, no pronunciaban en voz baja las palabras en las que presentaban dudas con respecto a su acentuación antes de escribirlas ni aclaraban dudas con sus compañeros, como procedimiento para la acción. Es por eso que la distribución de frecuencia para el indicador 3.2 se realizó de la siguiente forma 11 sujetos se ubican en el nivel bajo (55%), cinco en el nivel medio (25%) y cuatro en el nivel alto (20%).

El análisis de los resultados cuantitativos obtenidos de los diferentes instrumentos aplicados por cada alumno en la evaluación de los indicadores permitió realizar la evaluación integral de los mismos (anexo 5), ubicándose once sujetos de la muestra (55%) en el nivel bajo, cinco en el nivel medio (25%) y cuatro en el nivel alto (20%). Los resultados analizados anteriormente y descritos de manera cuantitativa y cualitativa demuestran una prevalencia en la frecuencia del nivel bajo en la evaluación integral de los alumnos que se tomaron como muestra para la aplicación de las tareas de aprendizaje, lo que evidencia una contradicción significativa entre el estado actual y el estado a que se aspira, según los objetivos que persigue el Modelo de la escuela primaria en torno al desarrollo alcanzado por los alumnos en la aplicación de las reglas de acentuación.

A partir de la aplicación de las técnicas e instrumentos utilizados en el pre-test y haciendo una valoración de los elementos cuantitativos y cualitativos obtenidos fue posible arribar a las siguientes regularidades:

- Los educandos presentan potencialidades en la socialización del trabajo.
- Les gusta escribir textos de diferentes temas.
- Les gustan obtener buenas calificaciones en sus evaluaciones y demuestran interés en resolver las dificultades.
- No dominan las reglas de acentuación.
- Una gran parte no reconoce el lugar que ocupa la sílaba tónica en la palabra.
- Presentan insuficiencias en la clasificación de las palabras según su acentuación.
- Insuficiencias en la aplicación de las reglas de acentuación.
- No presentan suficiente motivación por el conocimiento ortográfico.
- No están interesados por la escritura correcta de las palabras.

A partir de estos resultados cualitativos alcanzados en la aplicación del pre-test, como parte de la experimentación realizada, permitió inferir la necesidad de elaborar, tareas de aprendizaje dirigidas a la aplicación de las reglas de acentuación por parte de los escolares de cuarto grado. A continuación se hará referencia a dicho resultado científico introducido para contribuir a la aplicación de las reglas de acentuación por parte de los escolares de cuarto grado de la escuela primaria Tomás Pérez Castro.

2.3 Fundamentación de las tareas de aprendizaje.

Para comenzar este epígrafe se partirá de una categoría importante del proceso, en este caso, el término “aprendizaje”, que según Doris Castellanos (2001:5) es un “proceso dialéctico de apropiación de los contenidos y las formas de conocer, hacer convivir y ser construidos en la experiencia sociohistórica, en el cual se producen, como resultado de la actividad del individuo y de la interacción con otras personas, cambios relevantes duraderos y generalizables, que le permiten adaptarse a la realidad, transformarla y crecer como personalidad”.

Por otro lado el aprendizaje es “el proceso de apropiación por el niño de la cultura, bajo condiciones de orientación e interacción social. Hacer suya esa cultura, requiere de un proceso activo, reflexivo, regulado, mediante el cual aprende, de forma

gradual, acerca de los objetos, procedimientos, las formas de actuar, las formas de interacción social, de pensar, del contexto histórico social en el que se desarrolla y de cuyo proceso dependerá su propio desarrollo” (Rico, P., 2008:1). Este es el resultado de la unidad de la actividad externa e interna del sujeto y que sólo puede darse en la unidad de ambas, en un proceso de interacción dialéctica.

Por su parte, las tareas de aprendizaje, a partir de las investigaciones más recientes y que son utilizadas como parte de las exigencias del modelo de la escuela primaria, se define como las “actividades que se conciben para realizar por el alumno en la clase y fuera de esta, vinculadas a la búsqueda y adquisición de los conocimientos y al desarrollo de habilidades” (Rico, P., 2004:105).

La formulación de la tarea les plantea a los alumnos determinadas exigencias que deberán responder a los diferentes niveles de asimilación planteados en los objetivos. El maestro, cuando planifica sus clases, debe tener en cuenta este aspecto, de manera que logre un mayor desarrollo en el educando una vez que este ha asimilado la esencia de los conceptos y procedimientos como parte de la realización de las tareas en el nivel reproductivo, ofreciéndoles posibilidades de ejercicios mediante los cuales pueda transferir esos conocimientos a nuevas situaciones (aplicación), así como tareas que le exijan niveles de creatividad.

Las tareas deben indicar a los alumnos un conjunto de operaciones a realizar con el conocimiento, desde su búsqueda hasta la suficiente ejercitación, si se trata del desarrollo de una habilidad. Pueden conducir a la reflexión, profundización, suposición, búsqueda de nueva información, entre otras.

La orientación de estas tareas comunicativas en situaciones sociales de comunicación, las que se asumen como tareas de aprendizaje, asociadas al logro de un objetivo en el aprendizaje comunicativo de la lengua, constituyen el puente entre la competencia comunicativa real que poseen los alumnos y su competencia potencial y deseada; es decir, apoyándonos en la teoría de la zona de desarrollo real y potencial, ellas generan en el estudiante la contradicción entre las necesidades comunicativas que surge de la exigencia planteada en nuevos contextos de comunicación, y sus potencialidades para satisfacerla mediante los conocimientos y

habilidades que poseen y los que podrán adquirir con la dirección acertada del maestro. Dichas tareas están asociadas a los procesos cognitivos, comunicativos y socioculturales y permiten la interrelación entre las dimensiones del discurso: sintácticas, semántica y pragmática.

Para la concepción de las mismas se asume una orientación filosófica materialista y dialéctica en relación con el trabajo de la ortografía desde la clase de Lengua Española tomando como base el papel del maestro en el desarrollo de la actividad práctica y transformadora del sistema educacional cubano y el protagonismo del alumno en la búsqueda del conocimiento.

Estas tareas de aprendizaje tienen como fundamentación psicológica, que parten del diagnóstico inicial de los estudiantes teniendo en cuenta las posibilidades de cada uno, según la teoría de la zona de desarrollo próximo. Además, permite conocer mejor los procesos que intervienen en el pensamiento, así como las peculiaridades y diferencias de los individuos.

Las tareas de aprendizaje dirigidas a la aplicación de las reglas de acentuación en los escolares de cuarto grado. Se conciben para que el maestro sea un orientador y los alumnos ejecuten en las clases de Lengua Española cada acción de forma independiente o con ayuda de otro alumno. Incluyen además acciones de sistematización, fijación y consolidación del contenido en sí.

Las tareas de aprendizaje que se presentan en esta tesis favorecen la estimulación del pensamiento y la aplicación de las reglas de acentuación, propician la búsqueda y utilización del conocimiento.

Al confeccionarlas se tuvieron en cuenta un ascenso gradual en las exigencias en correspondencia con las necesidades y dificultades así como las características de los textos utilizados. También las posibilidades que ofrecen los programas de estudio, la tecnología educativa y los diferentes textos, así como la flexibilidad que brinda el programa de Lengua Española y las potencialidades del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Propician la actividad y el trabajo en parejas y equipos y responden a las exigencias del grado y a las características de los alumnos en el

momento del desarrollo en que se encuentran. Contienen presentaciones atractivas y aumentan la motivación y los deseos de aprender.

Cada una de las tareas de aprendizaje presenta un proceder que guía al alumno durante la tarea y con el cual puede realizar el autocontrol, además durante la realización de las mismas se utilizan las mascotas, “Ortico Contento” y “Ortico Triste”. Estas mascotas son dos niñas que acompañan a los alumnos a la hora de la realización de las tareas y con ellas se estimulan a realizarlas de manera adecuada. Al final del trabajo aparecen las imágenes de ambas mascotas.

Para la elaboración de las tareas de aprendizaje se tuvieron en cuenta las características de los alumnos de cuarto grado a partir del momento del desarrollo en que se encuentran. (Rico, P. et al., 2008). Los niños de entre 9 y 10 años culminan el cuarto grado con la consolidación de aspectos importantes de su desarrollo, como es lo relacionado con el carácter voluntario y consciente de sus procesos psíquicos cuyo paso gradual se inició en el momento anterior y debe consolidarse en este.

Los logros a obtener “exigen continuar con las formas de organización y dirección de una actividad de aprendizaje reflexivo, sobre la base de los requerimientos señalados para los grados iniciales. Es posible lograr ya al terminar el cuarto grado, niveles superiores en el desarrollo del control valorativo del alumno de su actividad de aprendizaje, acciones que juegan un papel importante en elevar el nivel de conciencia del niño en su aprendizaje. Los aspectos relativos al análisis reflexivo y la flexibilidad como cualidades que van desarrollándose en el pensamiento, tienen en este momento mayores potencialidades para ese desarrollo, de ahí la necesidad de que el maestro, al dirigir el proceso, no se anticipe a los razonamientos del niño y de posibilidades al análisis reflexivo de errores, de ejercicios sin solución, de diferentes alternativas de solución, que como se señaló con anterioridad, constituyen vías importantes para el desarrollo del pensamiento”. (Rico, P. et al., 2008:42).

En cuanto a la memoria lógica deberá continuar trabajándose con materiales que permitan establecer relaciones mediante medios auxiliares, modelos, entre otros, y que sirvan de apoyo para la fijación de textos, imágenes, que el niño puede repetir

en forma verbal o escrita, o en forma gráfica mediante la realización de esquemas, dibujos, etc. Esta reproducción no puede hacerse de forma mecánica por lo que el maestro siempre debe buscar mecanismos que le permitan valorar si el alumno tiene significados claros de lo que reproduce y alcanza un nivel de comprensión adecuado.

El niño en esta etapa debe lograr mayor independencia al ejecutar sus ejercicios y tareas de aprendizaje en la clase. Algunos maestros mantienen su tutela protectora que inician desde el preescolar, guiando de la mano al niño sin crear las condiciones para que este trabaje solo, a veces hasta razonando por él un determinado ejercicio, comportamiento que justifican planteando que los niños no pueden solos.

Es muy importante que el educador tenga en cuenta que al igual que en el aprendizaje en la clase, en las diferentes actividades extraclases, debe ir logrando mayor nivel de independencia en los niños, conformando junto con ellos la planificación y ejecución de las actividades. (Rico, P., 2004).

La autovaloración, es decir el conocimiento del niño sobre sí mismo y su propia valoración de su actuación, ejerce una función reguladora muy importante en el desarrollo de la personalidad en la medida que impulsa al individuo a actuar de acuerdo con la percepción que tiene sobre su persona y esto constituye un aspecto esencial a desarrollar desde las primeras edades escolares, es decir, desde el propio preescolar. (Rico, P. et al., 2008:44,45).

En relación con la autovaloración, es necesario también conocer que desde las primeras edades el niño recibe una valoración de los adultos que le rodean sobre su actividad, de su comportamiento, que de preescolar a segundo grado incluye la valoración que hace su maestro de él. En estas primeras edades el aún no posee suficientes parámetros para autovalorarse, sin embargo, las investigaciones han demostrado que si entre los 8 y 9 años se enseñan determinados indicadores para valorar su conducta y su actividad de aprendizaje, su autovaloración se hará más objetiva y comenzará a operar regulando sus acciones. (Rico, P. et al., 2008:45).

En los grados tercero y cuarto el maestro puede incluir dentro de diferentes contenidos objeto de aprendizaje cuáles son los indicadores que le permiten hacer un control valorativo objetivo de la ejecución de las tareas planteadas, así como de su comportamiento. (Rico, P. et al., 2008).

En este momento del desarrollo que se encuentran los escolares de cuarto grado se requiere que la acción pedagógica del educador se organice como un sistema, que permita “articular de forma coherente la continuidad del trabajo con tercero de forma que al culminar el cuarto grado, los conocimientos, procedimientos, habilidades, normas de conducta y regulación de sus procesos cognoscitivos y comportamientos, permitan una actuación más consciente, independiente y con determinada estabilidad en el escolar”. (Rico, P. et al., 2008:46).

2.2.1 Tareas de aprendizaje que conforman el experimento.

Tarea de aprendizaje 1

Título: Clasificando palabras.

Objetivo: Clasificar palabras atendiendo a la sílaba tónica y al lugar que ocupa dentro de la palabra.

Contenido: Reglas generales de acentuación.

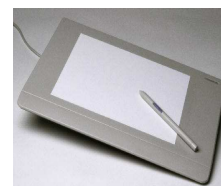
Acciones: Observación, pronunciación, argumentación y redacción.

Metodología: El maestro al comenzar el desarrollo de la ejercitación se centrará en las reglas de acentuación ortográficas, se orientará la actividad, los alumnos leerán el texto en silencio y luego en voz alta y mientras en la etapa de ejecución la maestra pasará por los puestos brindando los niveles de ayuda.

Se realizará la valoración al terminar la actividad sobre la base de los errores cometidos. A continuación se le brinda al escolar los siguientes textos:

Lee:

Carlos Enríquez es un pintor cubano nacido en Zulueta, Villa Clara, en su obra plástica se aprecia una búsqueda constante de nuestras raíces, donde fantasía y



realidad se entremezclan. Este artista solía mirar desde la ventana de su taller, el paisaje que lo rodeaba.

Lee el primer texto. Escribe las palabras subrayadas en tu libreta. Luego realiza las siguientes acciones:

- **Divide en sílaba cada palabra y subraya la sílaba acentuada.**
- **Clasifícala en aguda, llana o esdrújulas.**
- **Redacta un texto donde utilices las palabras esdrújulas que aparecen en la lista.**
- **Piensa en una palabra llana que tenga relación con la quinta palabra del ejercicio y escribe una oración con ella.**

-Para la realización de la actividad debe seguir los siguientes pasos

- a) Pronuncia despacio la palabra.
- b) Destaca la sílaba más intensa o de mayor fuerza.
- c) ¿Qué lugar ocupa?
- d) ¿Qué nombre recibe esta sílaba?
- e) ¿Qué tipo de palabras son atendiendo a la sílaba de mayor intensidad?
Escribe la regla de acentuación que le corresponde a cada palabra.
- f) Revisa tu trabajo y pregúntale a tu maestra si es necesario.
- g) Puedes trabajar con tu compañero e intercambiar ideas.

Tarea de aprendizaje 2

Título: Jugando en el laberinto.

Objetivo: Reconocer palabras agudas, llanas y esdrújulas en una hoja de trabajo.

Contenido: Reglas generales de acentuación.

Acciones: Observación, pronunciación, argumentación y redacción.

Metodología: El maestro al comenzar el desarrollo de la ejercitación se centrará en las reglas de acentuación ortográficas, orientará una lectura en silencio de los ejercicios y después en alta voz por un alumno aventajado y se irá orientando cada actividad, los alumnos ejecutarán las actividades mientras el maestro pasa por los puestos.

Se hará énfasis en la pronunciación de las palabras y la sílaba tónica, así como el lugar que ocupa dentro de la palabra. Se realizará la valoración por parte de los alumnos de la actividad realizada al aplicar las reglas de acentuación cuando escriban las nuevas palabras

1. Los ortografitos quieren llegar hasta la hoja y escribir las palabras agudas, llanas y esdrújulas, con tilde. Después de escoger el camino correcto realiza las actividades que a continuación te ofrecemos.

a) Escríbelas en tu libreta.

b) Obsérvalas detenidamente.

c).Pronúncialas varias veces.

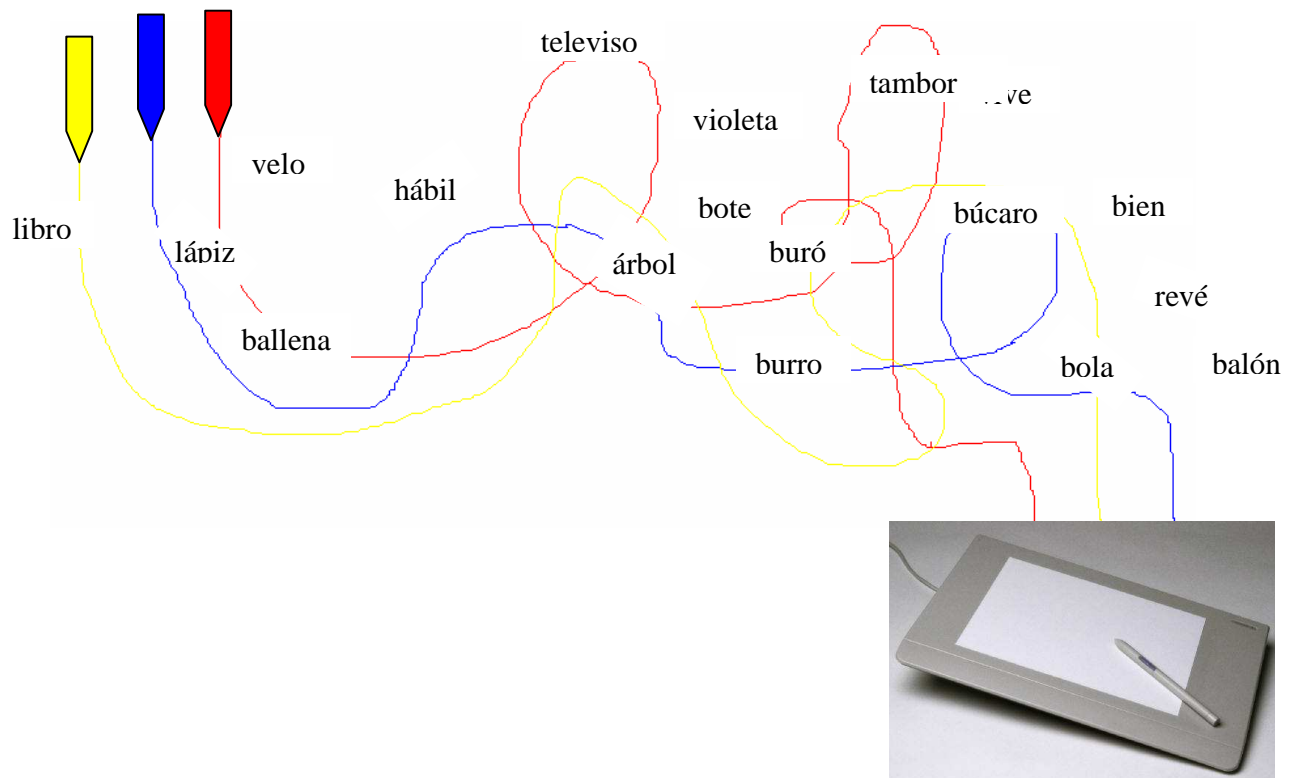
d) Divídelas en sílabas. Destaca la sílaba tónica y escribe el lugar que ocupa dentro de la palabra.

e) Agrúpalas según su clasificación y explica el por qué de tu selección.

f) Crea otro camino que pudiera utilizar Ortografito con palabras llanas para llegar a la hoja; escríbelas y redacta con ellas.

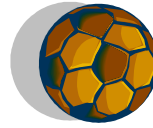
g) Ordénalas alfabéticamente. Escríbelas en tu prontuario.

h) Intercambia la libreta con tu compañero de mesa y valora la corrección del camino que crearon.



Recuerda que para clasificar la palabra y colocarle la tilde debes seguir los siguientes pasos:

- a) Pronuncia despacio la palabra.
- b) Destaca la sílaba más intensa o de mayor fuerza.
- c) ¿Qué lugar ocupa?
- d) ¿Qué tipo de palabras es atendiendo a la sílaba de mayor intensidad?
- e) Piensa cuando esa palabra lleva tilde.
- f) Coloca ahora la tilde si la lleva.
- g) Revisa tu trabajo y pregúntale a tu maestra si es necesario.
- h) Puedes trabajar con tu compañero e intercambiar ideas.
- i) Puedes consultar el diccionario si lo necesitas.



Tarea de aprendizaje 3

Título: juego y aprendo

Objetivo: Reconocer palabras atendiendo a la sílaba tónica y al lugar que ocupa dentro de la palabra.

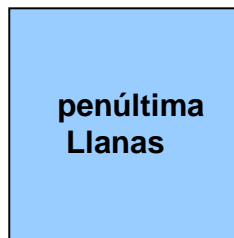
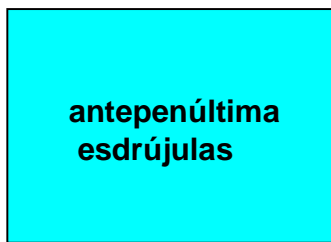
- Contenido: Aplicación de las reglas para las palabras agudas, llanas y esdrújulas.

Acciones: Observación, lectura, pronunciación, división en sílabas, argumentación y dictado.

Metodología: Esta actividad se realizará conjuntamente con el profesor de Educación Física, la bibliotecaria y la asistente educativa. El maestro dará las instrucciones del juego y le dirá que cada equipo valorará el resultado individual y colectivo de la actuación al tomar posición en las diferentes figuras geométricas. Una vez en el aula se organizarán en equipos en correspondencia con la clasificación de las palabras y con la ayuda de la bibliotecaria buscarán en el diccionario el significado de las palabras de difícil comprensión y las escribirán en el prontuario. Las palabras se escriben en la pizarra y se analizan en cuanto a su escritura. Se realiza un dictado selectivo con las palabras llanas.

Orientación del juego

- 1- Los estudiantes formarán un círculo, la asistente educativa se situará en el centro con una pelota en las manos.
- 2- Cada alumno tendrá el nombre de una palabra en la mano. La asistente lanza la pelota a un alumno, y este dice el nombre de la palabra que tiene en la tarjeta corriendo hacia el centro del círculo.
 - a) Lee la palabra en alta voz.
 - b) Divídela en sílaba y señala la sílaba tónica.
 - c) Corre y colócate en la figura geométrica que se corresponde con tu palabra y explica por qué te situaste ahí, argumentando con las reglas generales de acentuación. El profesor de Educación Física explicará cómo debe ser la carrera que realizarán cuando tengan la respuesta.



Palabras.

cartabón, compás, televisor, vejez, cartel, Martí.

fácil, lápiz, dócil, cárcel, mártir, libreta, cuaderno, campo.

triángulo, héroe, círculo, láminas, brújula, médico.

Recuerda que para clasificar la palabra y colocarle la tilde debes seguir los siguientes pasos:

- a) Pronuncia despacio la palabra.
- b) Destaca la sílaba más intensa o de mayor fuerza.
- c) ¿Qué lugar ocupa ?
- d) ¿Qué tipo de palabras es atendiendo a la sílaba de mayor intensidad?
- e) Piensa cuando esa palabra lleva tilde.
- f) Coloca ahora la tilde si la lleva.
- g) Revisa tu trabajo y pregúntale a tu maestra si es necesario.
- h) Puedes trabajar con tu compañero e intercambiar ideas.
- i) Puedes consultar el diccionario si lo necesitas.

Tarea de aprendizaje 4

Objetivo: Clasificar palabras dadas por su acentuación.

Contenido: Poesía “El día de las FAR”. Clasificación de palabras por su acentuación.

Acciones: El maestro reparte hojas de trabajo a las cuartetos formadas en el aula donde aparece el texto sobre el cual realizar las actividades.

- Orienta las actividades que los alumnos ejecutarán de forma independiente.

- La revisión se hará colectiva y se valorará el resultado obtenido por los alumnos.

Martí en sus obras completas tomo XI expresa “el patriotismo es un deber santo cuando se lucha por poner la patria en condición de que vivan en ella más felices los hombres”

Lee detenidamente esta poesía de Adelaida Clemente dedicada a los hombres que se enfrentan día a día a la labor de defender nuestras conquistas.

El día de las FAR.

Donde el ejército es pueblo

y el pueblo en armas está;

donde el arma de la guerra

es escudo de la paz.

Donde el cuartel se hace escuela

para amparar la verdad;

donde el niño y el soldado

la mano se pueden dar,

Esa es la patria más firme,

la que siempre vencerá

¡Esa es la tierra que tiene

verdadera libertad ¡

1. Subraya con un color rojo las palabras agudas y con el azul las palabras esdrújulas.

2- Busca en el diccionario el significado de ejército. Clasifica esta palabra por su acentuación.

3- Escribe la palabra ejército cambiando en ella la sílaba acentuada. Redacta oraciones con ella.

4- Completa el siguiente recuadro.

Palabra	Sílaba tónica	Clasificación
Amparar		
	<u>pa</u>	llana
Vencerá		
	<u>tad</u>	

Recuerda que para clasificar la palabra y colocarle la tilde debes seguir los siguientes pasos:

- a) Pronuncia despacio la palabra.
- b) Destaca la sílaba más intensa o de mayor fuerza.
- c) ¿Qué lugar ocupa ?
- d) ¿Qué tipo de palabras es atendiendo a la sílaba de mayor intensidad?
- e) Piensa cuando esa palabra lleva tilde.
- f) Coloca ahora la tilde si la lleva.
- g) Revisa tu trabajo y pregúntale a tu maestra si es necesario.
- h) Puedes trabajar con tu compañero e intercambiar ideas.
- i) Puedes consultar el diccionario si lo necesitas.

Tarea de aprendizaje 5

Título: Escribo y aprendo.

Objetivo: Identificar palabras atendiendo a las reglas generales de acentuación

Contenido: Palabras agudas, llanas y esdrújulas

Acciones: Observación, lectura, pronunciación, división en sílabas, clasificación por su aceptación, escritura y producción de texto.

Metodología: El maestro dará la hoja de trabajo a los alumnos, estos realizarán una lectura en silencio y se comentarán con el maestro las actividades a realizar. La evaluación y valoración la realizarán los alumnos mediante el trabajo en dúos donde los alumnos se intercambiarán las libretas para realizar los trabajos que más tarde autovalorarán en el pizarrón con la ayuda del maestro.

1-Lee el texto “La muñeca negra” (versión Mari Pulido) que aparece en la revista Zunzún número 243, página13.

Hoy Piedad cumple 8 años. Su papá le trajo un regalo en una caja grande ¿qué será? El cocinero preparó un delicioso pastel y hasta los pájaros del jardín parecen más alegres.

Por la mañana, muy tempranito, mientras dormía abrazada a Leonor, su muñeca negra, todos los de la casa entraron todos a su casa para felicitarla y llevarle el regalo.

– ¡Ya la vi! ¡Ya la vi! – Exclamaba contenta Pilar – ¡Dile que me la dé mamá!...

Entonces, el padre le puso en los brazos una muñeca de seda y porcelana.

Ese día su papá no fue al trabajo, pasearon juntos por el jardín y toda la familia almorzó debajo de la parra.

Piedad les regaló flores a todos. ¡Estaba tan feliz! Pasó todo el tiempo con su juguete nuevo, para que su padre no se pusiera triste, pero ansiaba estar con su muñeca preferida.

Esta noche, cuando por fin se fue a dormir, abrazó muy fuerte a su querida Leonor, su muñeca negra, desteñida por tantos besos y le regaló un enorme ramo de nomeolvides.

1-¿Qué tipo de texto es?

- | | |
|-------------|-------------|
| a)___cuento | c)___poesía |
| b)___carta | d)___fábula |

2- Copia las palabras subrayadas.

- Divídelas en sílabas. Señala la sílaba tónica.
- Clasifícalas teniendo en cuenta la sílaba tónica.

c) Escríbelas de forma que la palabra aguda se convierta en llana y la llana en aguda.

d) Escribe oraciones con ella y compara su significado con el texto leído.

3- Imagina que conociste a Piedad. Escribe un texto donde le expreses cuál es tu juguete preferido para que se lo leas a tus compañeros.

4- Dibuja cómo te imaginas la muñeca de Piedad.



Recuerda que para clasificar la palabra y colocarle la tilde debes seguir los siguientes pasos:

- a) Pronuncia despacio la palabra.
- b) Destaca la sílaba más intensa o de mayor fuerza.
- c) ¿Qué lugar ocupa ?
- d) ¿Qué tipo de palabras es atendiendo a la sílaba de mayor intensidad?
- e) Piensa cuando esa palabra lleva tilde.
- f) Coloca ahora la tilde si la lleva.
- g) Revisa tu trabajo y pregúntale a tu maestra si es necesario.
- h) Puedes trabajar con tu compañero e intercambiar ideas.
- i) Puedes consultar el diccionario si lo necesitas.

Tarea de aprendizaje 6

Título: Escribo y aprendo.

Objetivos: Escribir palabras atendiendo a las reglas generales de acentuación.

Metodología: El maestro orientará la lectura en silencio del texto y de forma oral realizará el inciso a y b, las actividades restantes se realizarán de forma independiente. El maestro circulará por los puestos brindando los niveles de ayuda necesarios. Se realizará la valoración por parte de los alumnos de la actividad realizada al aplicar las reglas de acentuación cuando escriban las nuevas palabras en el texto elaborado por ellos.

Lee el texto “Importante Misión” que aparece en la Revista Zunzún número 235 Página 15.

Martí conoció en Cayo Hueso al patriota cubano Juan de Dios Barrios y lo llamó “el pardo fiel e inteligente”.

A él le encomendó la delicada misión de entregarle a Juan Gualberto Gómez la orden de alzamiento para dar inicio a la Guerra Necesaria.

El 5 de febrero de 1895, Barrios llegó a La Habana, traía el tabaco donde estaba escondido tan importante mensaje y cumplió su misión.

- a) Extrae las palabras subrayadas.
- b) Pronúncialas varias veces.
- c) Divídelas en sílabas.
- d) Circula la sílaba tónica.
- e) Agrúpalas teniendo en cuenta las reglas generales de acentuación.
- f) Extrae otras palabras y colócalas en el grupo que le corresponde.
- g) Busca un sinónimo de la palabra pardo y redacta una oración.

Recuerda que para clasificar la palabra y colocarle la tilde debes seguir los siguientes pasos:

- a) Pronuncia despacio la palabra.
- b) Destaca la sílaba más intensa o de mayor fuerza.

- c) ¿Qué lugar ocupa?
- d) ¿Qué tipo de palabras es atendiendo a la sílaba de mayor intensidad?
- e) Piensa cuando esa palabra lleva tilde.
- f) Coloca ahora la tilde si la lleva.
- g) Revisa tu trabajo y pregúntale a tu maestra si es necesario.
- h) Puedes trabajar con tu compañero e intercambiar ideas.
- i) Puedes consultar el diccionario si lo necesitas.

Tarea de aprendizaje 7



Título: Coloco la tilde.

Objetivo: Colocar la tilde sobre las palabras agudas, llanas y esdrújulas en un texto.

Acciones: Lectura, pronunciación, dividir en sílabas, colocar la tilde, explicación de las reglas y redacción.

Metodología: El maestro orientará la lectura en silencio del texto y de forma oral explicará las acciones de las actividades que se realizarán de forma independiente. El maestro circulará por los puestos brindando los niveles de ayuda necesarios. Se realizará la valoración por parte de los alumnos de la actividad realizada al colocar correctamente la tilde a las palabras.

-- Lee el siguiente texto:

Desde mucho tiempo atrás el hombre sintió curiosidad por conocer los cuerpos celestes o astros que observaba en el cielo, como son las estrellas, los planetas y la Luna. Los científicos han descubierto muchas cosas interesantes en relación con los astros. Hoy con los viajes al cosmos, se amplían los conocimientos sobre ellos.

- a) Coloca la tilde sobre las palabras que la llevan.
- b) Pronúncialas y transcríbelas sin cometer errores.
- c) Divídelas en sílabas. Clasifícalas en agudas llanas y esdrújulas. Circula la sílaba tónica.
- d) Explica el por qué de tu clasificación.

- e) El siguiente esquema debe ser completado por ti utilizando las palabras agudas y esdrújulas que aparecen en el recuadro: debes ser cuidadoso, pues antes debes colocar las tildes donde la llevan.

El hombre_____al cosmos. Esto le_____ampliar sus conocimientos.
La ciencia cubana_____ significativamente. Todo ello fue posible gracias a
la_____y a sus _____.

Revolucion científica viajo permitio avanza lideres

Elabora un cartel que pueda ser utilizado por todos los niños del planeta y que el mismo contenga algunas medidas que deben ser tomadas por sus habitantes para contribuir al cuidado y protección del cosmos. Debes utilizar palabras agudas, llanas y esdrújulas en su confección y destacarlas del resto de las palabras.

Intercambia la libreta con tu compañero de mesa y procedan a la revisión del ejercicio. Valoren el trabajo realizado y sugieran otras ideas que consideren necesarias con la ayuda de tu maestra.

Recuerda que para clasificar la palabra y colocarle la tilde debes seguir los siguientes pasos:

- a) Pronuncia despacio la palabra.
- b) Destaca la sílaba más intensa o de mayor fuerza.
- c) ¿Qué lugar ocupa?
- d) ¿Qué tipo de palabras es atendiendo a la sílaba de mayor intensidad?
- e) Piensa cuando esa palabra lleva tilde.
- f) Coloca ahora la tilde si la lleva.
- g) Revisa tu trabajo y pregúntale a tu maestra si es necesario.
- h) Puedes trabajar con tu compañero e intercambiar ideas.
- i) Puedes consultar el diccionario si lo necesitas.

Tarea de aprendizaje 8



Titulo: ¿Dónde somos más fuertes?

Objetivo: Escribir palabras atendiendo a las reglas generales de acentuación en esquemas dados.

Contenido: Reglas de acentuación.

Acciones: Observación, audición, reconocimiento y redacción.

Metodología: Se orienta la guía para la observación del video. El maestro escribe el fragmento seleccionado que fue escuchado por los alumnos en la pizarra. Se hace una lectura modelo por el maestro y después por varios alumnos. Los alumnos imitan a Elpidio a través de la lectura, los restantes escuchan atentamente la pronunciación de las palabras escritas por ellos durante la visualización del video.

Realizarán la comparación de lo que tienen escrito en sus libretas con el fragmento de la pizarra e irán expresando los errores cometidos y fundamentando con las reglas.

Fragmento.

Compatriotas, los españoles van a sacar del pueblo un cargamento de balas. El general nos dio permiso para quitarle el cargamento al enemigo. Así que hay que ahorrar los tiros y usar el machete. -No es tarea fácil. Debajo de ese árbol está escondido el revólver que también nos hará falta. Bueno, nos vamos, que para luego es tarde.

1) Lee detenidamente el texto y extrae las palabras subrayadas según el esquema que se te ofrece.

___ b ___ ___ b ___ j ___ e ___ ___ n ___ ___ d ___
___ ___ ___ l ___ ___ ___ ___ ___

Elpidio Valdés es un personaje de la cinematografía cubana, creado por Juan Padrón, con el objetivo de rendir homenaje a nuestros mambises y su lucha por la independencia de Cuba. Escribe el nombre de aquellos mambises cubanos que en su escritura llevan tilde. Escribe un texto para que se lo leas a tus compañeros. Incorpora a este, otras palabras con tilde.

Recuerda que para clasificar la palabra y colocarle la tilde debes seguir los siguientes pasos:

- a) Pronuncia despacio la palabra.
- b) Destaca la sílaba más intensa o de mayor fuerza.
- c) ¿Qué lugar ocupa ?
- d) ¿Qué tipo de palabras es atendiendo a la sílaba de mayor intensidad?
- e) Piensa cuando esa palabra lleva tilde.
- f) Coloca ahora la tilde si la lleva.
- g) Revisa tu trabajo y pregúntale a tu maestra si es necesario.
- h) Puedes trabajar con tu compañero e intercambiar ideas.
- i) Puedes consultar el diccionario si lo necesitas.

Tarea de aprendizaje 9

Título: Aprendo cantando.



Objetivo: Escribir correctamente palabras agudas, llanas y esdrújulas en un texto.

Contenido: Palabras agudas, llanas y esdrújulas.

Acciones: Observación, análisis, escucha, reconocimiento y argumentación.

Metodología: Se orienta la guía para la observación del video junto a la instructora de arte. El maestro escribe la canción seleccionada en la pizarra que fue escrita con anterioridad en la libreta de Música de los alumnos. Se hace una lectura modelo por el maestro y después por varios alumnos aventajados. Se entrega una hoja de trabajo. El maestro pide que la lean en voz baja para realizar la orientación de la misma. Después se realizará el dictado cantado y se orientará a los alumnos el proceder para esta actividad.

Se realizará la revisión y valoración a partir de las palabras seleccionadas por los alumnos.

Canción. Estela, granito de canela”

Autora: Liuba María Hevia

Directores: Miguel Vidal-Leonardo Pérez

Género: Animados

Edición: María del Carmen López

Producción: Grupo Experimental Unicornio. ICAIC 2002.

Estela, es un granito de canela
que no quiere, que no quiere,
caer en la cazuela. (Se repite dos veces)

Se escapó por la ventana
con comino y con laurel,
con orégano y su amigo pimentón. (Se repite la primera estrofa)

El violín está tocando
con su orquesta la sazón
porque así nos alimenta el corazón. (Se repite la primera estrofa)

Posteriormente se preguntan las reglas para la acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas.

Luego se orienta extraer palabras agudas y llanas sin tilde del texto de la canción y explicar por qué no llevan tilde.

Se orienta extraer las palabras esdrújulas para dividir las en sílaba y decir si son sustantivos o adjetivos.

Se invita a los alumnos a escribir un texto donde empleen esas palabras y que se relacione con el tema de la canción.

Recuerda que para clasificar la palabra y colocarle la tilde debes seguir los siguientes pasos:

- a) Pronuncia la palabra.
- b) Señala la sílaba en que recae la fuerza de pronunciación.
- c) ¿Qué lugar ocupa?
- d) ¿Qué tipo de palabras es?
- e) ¿Llevará tilde?
- f) Autorrevisa tu trabajo y pregúntale a la maestra si tienes dudas.

Tarea de aprendizaje 10

Título: Juego y aprendo

Objetivo: Escribir correctamente palabras agudas, llanas y esdrújulas teniendo en cuenta las reglas de acentuación estudiadas.

Orientaciones para la observación

1. Mientras se presenta el animado se muestran rápidamente un conjunto de imágenes. No las pierdas de vista.
2. Pon atención al tema musical utilizado en todo para que escuches la pronunciación de:

❖ Primera estrofa

¿Dónde no quiere caer Estela?

❖ Segunda estrofa

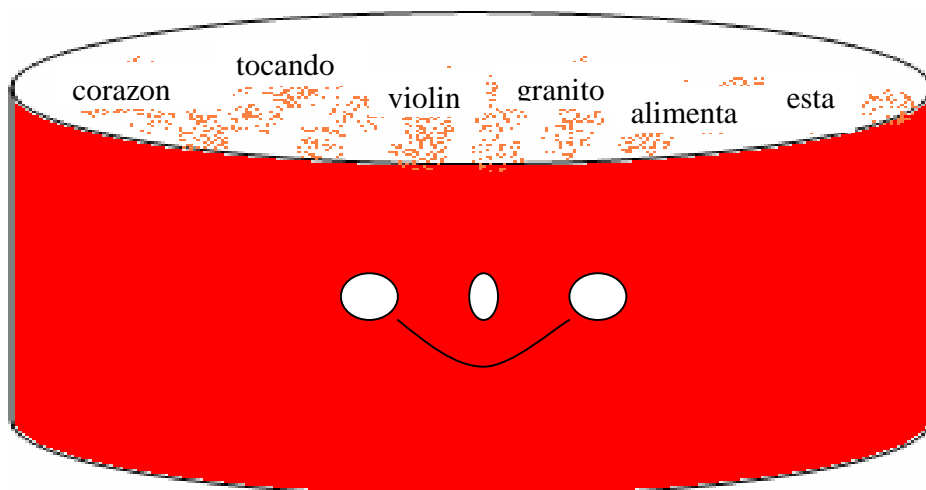
El nombre de los condimentos con que se escapó Estela

❖ Tercera estrofa

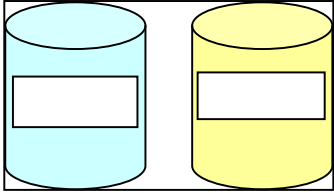
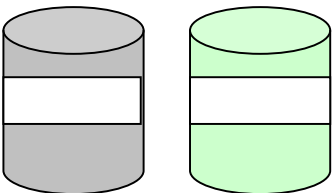
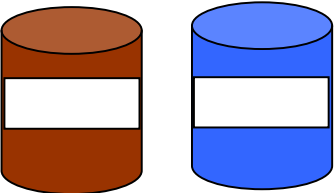
Las palabras: así, caer, nos, violín, sazón, corazón, tocando y está

Hoja de trabajo

1. En el video escuchaste estas palabras. La tilde de algunas de ellas se escapó con Estela y sus amigos. Pídele que te ayuden a buscarla y colócala correctamente sobre ellas.
 - a) Divídelas en sílabas y señala la sílaba tónica
 - b) Explicale a los amigos de Estela por qué unas lleva tilde y otras no



2. Canta la segunda estrofa y escribe en cada pomo los nombres de los condimentos que se escaparon con Estela. Ubícalos según el cuadro.

Esdrújulas	Llanas	Agudas
		

3. Dictado cantado.

Tarea de aprendizaje 11



Título: “Conociendo a Martí” (niñez)

Contenido: Palabras agudas, llanas y esdrújulas.

Acciones: Observación, audición, reconocimiento y redacción.

Objetivo: Observar imágenes campestres cubanas escuchando atentamente la pronunciación del locutor para escribir palabras agudas llanas y esdrújulas en un texto descriptivo.

Metodología: Observar detenidamente la secuencia de video que se le presenta y escribir la respuesta de las siguientes actividades en su libreta.

- a) ¿De quién se habla?
- b) ¿A qué lugar llega Pepe Martí?
- c) ¿Cómo es ese lugar?
- d) ¿Qué elementos del paisaje hacen que sea campestre y no de la ciudad?
- e) ¿Qué elementos evidencian la cubanía del paisaje?

Hoja de Trabajo

1. En el video escuchaste ideas del viaje que hace Martí con su papá cuando tenía 9 años.

a) Completa el texto que a continuación te ofrecemos.

Cuando Pepe _____ tenía nueve años de edad, fue con su _____ Caimito del _____, Matanzas, y _____ a Doña Leonor _____ su primera carta. Le hablaba de que iba a _____ su caballo como un puerco _____ y del gallo fino que le regalaron, y de la crecida del río Sabanilla.

Poner las palabras: papá, Martí, Hanábana, escribió, Pérez, cebón, engordar.

2. Escribe las palabras del ejercicio anterior según se te indica en la orden.

- Agudas terminadas en n o en vocal _____
 - Todas llevan tilde _____
 - Palabras que tienen la fuerza de pronunciación en la penúltima sílaba y no terminan ni en n, ni en s, ni en vocal _____.
3. Imagina que fuiste con tu papá al campo y apreciaste la cubanía de tu país. Escribe en un texto descriptivo tus sentimientos acerca de lo observado para que se lo leas a tus compañeros. Utiliza adjetivos que lleven la fuerza de pronunciación en la última, penúltima y antepenúltima sílaba.

2.4 Validación de las tareas de aprendizaje dirigidas a la aplicación de las reglas de acentuación en los escolares de cuarto grado.

Para medir la efectividad de las tareas de aprendizaje dirigidas a la aplicación de las reglas de acentuación en los escolares de cuarto grado y comparar los resultados obtenidos antes y después de aplicar la propuesta se emplearon la prueba pedagógica de salida (**anexo 6**) y la guía de observación (**anexo 3**).

Seguidamente se ofrece la descripción de los resultados obtenidos durante la aplicación de los instrumentos y la evaluación de los indicadores declarados en cada dimensión utilizando una escala valorativa elaborada para medir la efectividad de la variable operacional (**anexo 4**).

Primeramente se aplicó una prueba pedagógica (**Anexo 6**) la cual tuvo como objetivo constatar el dominio y la aplicación de las reglas de acentuación por parte de los escolares después introducir las tareas de aprendizaje como propuesta para

resolver el problema científico planteado. A partir de ello se identificaron las siguientes regularidades.

En lo que se refiere al indicador 1.1, que evalúa el conocimiento de la clasificación de las palabras según su acentuación se comprobó que los alumnos dominaban, de forma general cómo clasificar las palabras en agudas, llanas o esdrújulas. Ningún alumno respondió de forma incorrecta. Esto permitió establecer una distribución de frecuencia para el indicador 1.1 de ningún sujeto en el nivel bajo (0%), cinco en el nivel medio (25%) y 15 en el nivel alto (75%).

Por otra parte el indicador 1.2 evaluó el dominio de las reglas de acentuación. Se comprobó que casi todos los sujetos implicados en la muestra dominaban las reglas de acentuación de las palabras. Solamente siete, al efectuar la tarea propuesta mostraban imprecisiones para identificar y diferenciar la regla de las llanas con la de las agudas y viceversa.

La distribución de frecuencia para el indicador 1.2 se comportó de la siguiente forma: 13 de los sujetos muestreados se ubican en el nivel alto (65%), cinco en nivel medio (25%) y dos en el nivel bajo (10%). Estos elementos permiten demostrar los cambios producidos en la evaluación de los sujetos con respecto al pre-test, al permitir ubicar 18 alumnos en los niveles alto y medio.

En lo que respecta a la segunda dimensión declarada como parte de la variable operacional se pudo inferir que en el indicador 2.1 que buscaba información acerca la identificación de la sílaba tónica y el lugar que esta ocupa en la palabra. Se pudo constatar que actualmente todos los sujetos dividen correctamente palabras en sílabas, reconocen la sílaba acentuada y el lugar que esta ocupa en la palabra. La distribución de frecuencia para el indicador 2.1 se comportó de la siguiente forma: ningún sujeto se ubica en los niveles bajo y medio (0%) y 20 en el nivel alto (100%).

Como se puede inferir en este indicador el 100% de los alumnos implicados en la investigación alcanzan un nivel alto en su evaluación, lo que demuestra saltos superiores con respecto al pre-test aplicado al inicio de la experimentación.

Por otro lado el indicador 2.2, se refería a comprobar el nivel alcanzado en la clasificación de las palabras según su acentuación, se pudo apreciar que la mayor parte de los sujetos muestreados clasificaron correctamente las palabras según su acentuación a partir de las tareas propuestas. Un reducido grupo de educandos presentó insuficiencias en la clasificación de las agudas y llanas con tilde. Teniendo en cuenta estos resultados la distribución de frecuencia para el indicador 2.2 se realizó de la siguiente forma dos sujetos se ubican en el nivel bajo (10% de la muestra), ocho en el nivel medio (40%) y diez en el nivel alto (50%). Como se puede inferir el noventa por ciento de los alumnos implicados en la investigación alcanzan categorías de medio y alto, lo que demuestra saltos superiores con respecto al pre-test aplicado al inicio de la experimentación.

Al comprobar los resultados obtenidos con la aplicación de las reglas de acentuación se pudo apreciar un salto cuantitativo y cualitativo ya que los educandos aplicaban acertadamente las reglas de acentuación. Solamente una pequeña parte de la muestra presentó dificultades en las llanas y agudas con tilde. Es por eso que la distribución de frecuencia para el indicador 2.3 se realizó de la siguiente forma dos sujetos se ubican en el nivel bajo (10%), 13 en el nivel medio (65%) y cinco en el nivel alto (25%). Puede observarse la transformación ocurridas en la muestra investigada con respecto a la prueba pedagógica de entrada.

Al aplicar la observación a los alumnos durante la realización de las tareas de aprendizaje (anexo 3) se pudo constatar que una cifra importante de los alumnos realizaba el control valorativo de las tareas que se les orientaban y se percataban de las palabras que habían escrito con errores y por tanto procedía a la corrección de la tarea propuesta. Teniendo en cuenta estos resultados se estableció la distribución de frecuencia para el indicador 2.4 de la siguiente forma, un sujeto se ubica en el nivel bajo (5%), 12 en el nivel medio (60%) y siete en el nivel alto (35%). Estos elementos cuantitativos obtenidos en este indicador permiten inferir que existieron transformaciones positivas en el modo de actuación de los sujetos en comparación con el pre-test, donde se ubicaban la mayor cantidad de sujetos en el nivel bajo.

Es necesario señalar que durante la etapa de orientación de la realización de las tareas de aprendizajes propuestas los alumnos en su mayoría manifestaron motivación para realizar cada una de las tareas que se le presentaban y se manifestaban atentos e interesados durante el proceso. Se observó dominio de las reglas y la mayor parte de ellos era capaces de aplicarlas. Teniendo en cuenta estos resultados se estableció para el indicador 3.1 la siguiente distribución de frecuencia: todos los alumnos en el nivel alto (100%) y por tanto ningún sujeto en los niveles bajo y medio. Es evidente la transformación ocurrida en el nivel alcanzado por los sujetos en comparación con el inicio de la experimentación, donde la mayor cantidad de alumnos se ubicaban en los niveles medios y bajos.

Otro elemento a destacar es que un número considerable de sujetos muestreados manifestaban interés por la escritura correcta de las palabras cuando tenían que redactar, hacían preguntas a su maestro o consultaban con sus compañeros para intercambiar ideas, mientras realizaban las tareas propuestas en sus libretas consultaban el diccionario, pronunciaban y deletreaban las palabras en voz baja, en las que presentaban dudas con respecto a su acentuación antes de escribirlas. Adquirieron, modos de actuación a partir del proceder que tenían las tareas.

Son estos elementos los que permiten afirmar que la distribución de frecuencia para el indicador 3.2 se realizó de la siguiente forma dos sujetos se ubican en el nivel bajo (10%), ocho en el nivel medio (40%) y diez en el nivel alto (50%). (Anexo 7). Puede observarse una evaluación integral superior de este indicador con respecto a los resultados obtenidos en el pre-test.

Al comparar la evaluación integral la diferencia es significativa ya que en el pre-test habían 11 alumnos ubicados en el nivel bajo y ahora se encuentran 2 solamente. En el nivel medio se ubicaban al inicio 5 alumnos y en la actualidad solamente se encuentran 8. Al realizar el pre-test solamente 4 educandos se encontraban en el nivel alto y ahora se encuentran 10, que representan el 50% de la muestra. (Anexo 8).

Luego de la descripción cuantitativa y cualitativa de los diferentes instrumentos aplicados y de haber establecido los niveles de frecuencia para cada indicador se

infiere que el pre-experimento pedagógico realizado para medir la efectividad de las tareas de aprendizaje dirigidas a la aplicación de las reglas de acentuación en los escolares de cuarto grado de la escuela primaria Tomás Pérez Castro. (Anexo 9).

CONCLUSIONES

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

En el pre-test aplicado a la muestra se constató que los alumnos presentan potencialidades en la socialización del trabajo y en la escritura de textos. Se detectaron insuficiencias relacionadas en el reconocimiento de la sílaba tónica dentro de la palabra a partir de una correcta división en sílabas, en el dominio de los elementos teóricos para la clasificación de las palabras de acuerdo a su acentuación y en la aplicación de dichas reglas en la escritura de palabras, así como en la realización del control valorativo de las tareas propuestas referidas a la problemática y en la motivación e interés mostrado por la realización de estas.

Las tareas de aprendizaje propuestas las cuales parten de los objetivos trazados en el programa del grado en lo que respecta a la acentuación de palabras, se caracterizan por poseer un proceder didáctico con indicaciones redactadas de forma imperativa que guían al escolar en la realización de la misma, permiten la utilización de canciones, poesías, juegos que propician el interés y la motivación de los escolares, a partir de utilizar formas de organización que propician la socialización del conocimiento

La evaluación de los efectos de las tareas de aprendizaje propuestas permitieron inferir su validez al observarse un nivel superior en el conocimiento de las reglas de acentuación, al clasificar y acentuar de manera correcta las palabras, demostrando en su accionar el control valorativo de la tareas propuestas y motivación e interés por el conocimiento ortográfico.

RECOMENDACIONES

Socializar la aplicación de las tareas de aprendizaje diseñadas en otros grupos, considerando que por sus características pueden ser aplicadas en otros contextos educativos teniendo en cuenta el diagnóstico.

BIBLIOGRAFÍA

- Abello, A. M. (2009). *La ortografía. Meditaciones oportunas acerca de su tratamiento en la escuela cubana actual*. En taller Nacional de Español. (soporte digital)
- Acosta, R. y Roméu, A. (1995). *Metodología comunicativa de la lengua*. Trabajo presentado en Pedagogía 95. La Habana.
- Aguilera, R. (2003). *Alternativas para el desarrollo de la expresión escrita*. Tesis en opción al título de Doctora en Ciencias Pedagógicas. ISP. Camagüey.
- Almendros, H. (1972). *A propósito de La Edad de Oro*. La Habana: Editorial Gente Nueva.
- Alpizar, R. (1983). *Para expresarnos mejor*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Álvarez, C. (1995). *Metodología de la investigación científica*. Santiago de Cuba. Centros de Estudios y de Educación Superior. Manuel Fajardo.
- Alvero, F. (1990). *Lo esencial en la ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Amador, A. Labarrere A., Rico, P. y Varela, O. (1995). *El adolescente cubano una aproximación al estudio de su personalidad*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Amus, J. (1983). *Didáctica Magna*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Arias, G. et al. (2002). *Selección de materiales para la enseñanza primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2005). *Orientaciones generales para el ajuste curricular en la asignatura Lengua Española*. Material en soporte digital. La Habana: Ministerio de Educación.
- Arencibia, S. et al. (2004). *V Seminario Nacional. Para Educadores*. La Habana: Ministerio de Educación.

- Armas, N. et al. (2003). *Caracterización de los resultados científicos como aporte de la investigación educativa*. Curso 85. ISP Félix Varela Villa Clara: Evento Internacional de Pedagogía.
- Balmaseda, O. (2001). *Enseñar y aprender ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2001). Direcciones del trabajo ortográfico. En Taller de la Palabra. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- Báxter, E. (1999). *Promueves o facilitas la comunicación entre tus alumnos*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Bermúdez, R. (1996) *Teoría y metodología del aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Brito, E. (1987). Las habilidades investigativas en la filosofía. La Habana. (material en soporte digital)
- Castellanos, D. (2003). *Estrategia para promover el aprendizaje desarrollador en el contexto escolar*. Curso 16. ISP Enrique José Varona. La Habana: Evento Internacional de Pedagogía.
- Coto, M. (2003). *Hablemos sobre ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cuellar, A. y Roloff, G. (1977). Desarrollo de habilidades. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Danilov, et al. (1978). Habilidades de la comunicación. La Habana (material en soporte digital).
- Fernández, A. et al. (1995). *Comunicación educativa*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Fernández, J. (1994). *Teorías lingüísticas y enseñanza de la lengua*. Educación, sep-dic. No. 83. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Fiallo, J. (1996). *Las relaciones intermaterias, una vía para incrementar la calidad de la educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- García Alzola, E. (1975). *Lengua y Literatura*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- García Pers, G. (1978). *Didáctica del Idioma Español II*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2002). *Compendio de Pedagogía*. (Compilación). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2004). *Profesionalización y Práctica Pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, L. et al. (2001). *Los retos del cambio educativo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, M. L. (2005). *Tentativas: conciencia ortográfica y motivación*. "En Revista Educación" No. 114, 22-23.
- _____. (2007). "La mala ortografía, un problema de Cuba. "En Revista Educación". 121, 46- 48.
- González, F. (1990). *La personalidad, Educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, D. J. (1995) *Teoría de la motivación y práctica profesional*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Lau, F et al. (2001). *Programa director de las asignaturas priorizadas para la enseñanza primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Lázaro Carreter, F. (1971), *Diccionario de términos filológicos*. Madrid. Editorial Gredos.
- López, M. (1998). *Actividad comunicativa y expresión escrita*. Con Luz Propia. No 3, mayo-agosto. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Luna, M. et al. (1990). *Orientaciones metodológicas de la Lengua Española 2*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Makarenco, A. S. (1982). *El Juego y su importancia pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martí, J. (1975). *Obras Completas, T, 8*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Martín, F. (2005). Propuesta metodológica basada en el enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural para el desarrollo de la competencia ortográfica en los estudiantes de 7. grado. Tesis e opción al título académico de Máster en Ciencias de la Didáctica del Español - Literatura. La Habana.
- _____ (2007). Propuesta metodológica basada en el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural para el desarrollo de la competencia ortográfica. En *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Mendoza, O et al. (1990). *Orientaciones metodológicas de Humanidades*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ministerio de Educación, Cuba. (1992). Algunas consideraciones con relación al trabajo ortográfico en el nivel primario. La Habana: Impresoras gráficas del MINED.
- _____. (1992). *Algunas consideraciones con relación al trabajo ortográfico en el nivel primario*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2001a). *La enseñanza de la Lengua Materna en la escuela primaria. II parte*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2001b). *Orientaciones Metodológicas. Tercer grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2001c). *Orientaciones Metodológicas. Cuarto grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2001d). *Programas, Tercer grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- _____. (2001e). *Programas, Cuarto grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2001f). *Español, libro de texto, Tercer grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2001g). *Lectura, libro de texto, Cuarto grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2001h). *Español, libro de texto, Cuarto grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2001i) *III Seminario Nacional Para educadores*. La Habana: Tabloide: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2002a). *Seminario Nacional para el personal docente*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2002b). *Curso de ortografía*. La Habana: Editado por Juventud Rebelde.
- _____. (2004). *Modelo de la escuela cubana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2005). MINED. *Fundamentos de la Investigación educativa. Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo I*. Primera y Segunda Parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2009). *El perfeccionamiento del Modelo de escuela primaria como resultado de su introducción en la práctica escolar*. En Taller Nacional de Español. (Soporte electrónico).
- Muiñas, J. (2000). *Una propuesta de adecuación curricular para organizar contenidos en secuencia a partir de las áreas lingüísticas escuchar y leer*. Tesis en opción al título de Máster en Enseñanza Comunicativa de la Lengua y la Literatura. ISP Félix Varela. Villa Clara.

- Montaño, J. R: (2009). *“El desarrollo de las habilidades ortográficas en los estudiantes de los diferentes niveles de educación”*. En Taller Nacional de Español. (Soporte digital).
- Oropeza Manzo, C. (2009). Tareas de aprendizajes para el desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas de acentuación en los escolares de cuarto grado. Tesis en opción al título de Máster en Ciencias de la Educación. ISP Capitán Silverio Blanco. Sancti Spíritus.
- Paz, M. (2000). *Programa de entrenamiento de relación a los usos o habilidades del lenguaje*. Tesis en opción al título de Máster. ISP Félix Varela. Santa Clara.
- Pérez, G et al. (2002). *Metodología de la investigación educativa*. Primera Parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Pichardo, H. (1990). *José Martí. Lectura para niños*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Porro, M. y Báez, M. (1987) *Práctica del Idioma Español*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Quintana, H. E. (2001). *Enseñar con imaginación*. Educación. No 104. Septiembre-diciembre. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rivera, G et al. (2002). *El sistema de trabajo independiente: adaptaciones curriculares para satisfacer las necesidades de aprendizaje*. En Didáctica de la escuela primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico, P. (1990). *¿Cómo desarrollar en los escolares las habilidades para el control y la valoración de sus trabajos docentes?* Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____ (2001). *Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria cubana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____ (2003). Proceso de enseñanza aprendizaje. En *Modelo de la Escuela Primaria Cubana*. Material fotocopiado. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Rico, P. et al. (2004). Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria. *La Habana: Editorial Pueblo y Educación.*
- _____. (2008). Exigencias del Modelo de escuela primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez, L. (2002). Tabloide. *Universidad Para Todos*. Curso de Ortografía. La Habana: Editado por Juventud Rebelde.
- _____. (2003). *La enseñanza de la lengua materna. Retos y perspectivas*. Curso 20. La Habana. Evento Internacional de Pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (2008). Ortografía para todos. Pueblo y Educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rodríguez, M. (2008). *La acentuación gráfica del español: un examen crítico y actualizado*. Filial Pedagógica Universitaria "Carlos M. de Céspedes". (Soporte digital).
- Roméu, A. (1989). *Metodología de la enseñanza del español*. Pueblo y Educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- _____. (1990). *Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media*. La Habana: IPLAC. (Material impreso).
- _____. (1994). *Comunicación y enseñanza de la lengua*. En revista Educación, no. 83. La Habana.
- _____. (1996). *Comprensión, análisis y construcción de textos, en Lengua Española*. Universidad Amazónica de Pando, Bolivia.
- _____. (Compil). (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

- Roméu, A. y Rodríguez, J. (2002). El tratamiento metodológico de los contenidos ortográficos. En *Selección de materiales para la enseñanza primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Ruiz, V. y Miyares, A. (1985). *Ortografía teórico práctica*. Pueblo y Educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Savin, N. V. (1979). *Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Seco, M. (2001) *Ortografía reglas y comentarios*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Silvestre, M. (2001). *Seminario Nacional para Educadores*. Tabloide. La Habana: Juventud Rebelde.
- Toledo, E.M. (2008). Tareas de aprendizaje dirigidas al dominio y empleo de las reglas de acentuación de las palabras por escolares de cuarto grado de la escuela primaria Manuel Fajardo Rivero. . Tesis en opción al título de Máster en Ciencias de la Educación. ISP Capitán Silverio Blanco. Sancti Spíritus.
- Vigotsky, L. S. (1982). *Pensamiento y lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Anexo 1

Análisis de documentos.

Objetivo: Constatar las posibilidades que brindan los Programas, Orientaciones Metodológicas y libros de texto de Lengua Española para el trabajo con la acentuación de palabras y para elevar el nivel de la calidad en el trabajo ortográfico.

Guía:

- Principales contenidos ortográficos que aparecen en el Programa para el trabajo con respecto al trabajo con las reglas de acentuación.
- Frecuencia con que se indica el tratamiento de las reglas de acentuación.
- Sugerencias que aparecen en la Orientaciones Metodológicas y recomendaciones de cómo trabajarla durante las clases de Lengua Española.
- Calidad, variedad y suficiencia de las tareas de aprendizaje y ejercicios que aparecen en el Libro de texto de Español y en los cuadernos de trabajo.

Anexo 2

Prueba pedagógica inicial.

Objetivo: Constatar el dominio y la aplicación de las reglas de acentuación por parte de los escolares.

Pionero:

Se está desarrollando una investigación en nuestra escuela por lo que necesitamos realices las tareas que te presentamos a continuación. Responde todo lo que sepas. Te deseamos éxitos. Gracias.

Realiza las siguientes actividades ortográficas relacionadas con el texto “De la vida de Ernesto Che Guevara” que leíste recientemente, durante la jornada de homenaje e ese héroe. Recuerda que debes realizar el control de las actividades.

1- Completa los espacios en blanco de estas oraciones relacionadas con la clasificación y las reglas de acentuación de las palabras.

Las palabras que tienen la sílaba acentuada en la penúltima sílaba se llaman _____. Generalmente llevan tilde cuando _____.

Las palabras que tienen la última sílaba acentuada se llaman _____. Llevan tilde cuando _____.

Las palabras que tienen acentuada en la antepenúltima sílaba se llaman _____. Llevan tilde _____.

2- Observa las siguientes palabras relacionadas con el texto leído:

Comenzó, próxima, caerse

- a) Divídelas en sílabas.
- b) Señala la sílaba acentuada.
- c) ¿Qué lugar ocupa en la palabra?
- d) Clasifícalas según su acentuación.

3-Dictado de control

El Che llegó a la ciudad de Jatibonico. El muchacho enlazó la yegua y se le cayó el fusil. El Guerrillero Heroico le dijo que un soldado debe caerse junto a su arma. Se lo volvió a dar y le comentó que para la próxima lo iba a perder.

Anexo 3

Guía de observación a los alumnos durante la clase.

Objetivo: Obtener información directa e inmediata sobre la realización del control valorativo de las tareas por parte de los escolares, así como la motivación y el interés de estos por el contenido ortográfico.

Guía:

- Control y valoración del resultado de sus tareas.
- Atención que prestan a la clase.
- Cómo se manifiestan durante la orientación, la ejecución y el control.
- Consulta con sus compañeros o el maestro.
- Motivación por el conocimiento ortográfico.
- Interés por la escritura correcta de las palabras.

Anexo 4

Escala de medición cualitativa para evaluar el desarrollo alcanzado por los escolares en la aplicación de las reglas de acentuación.

Objetivo: Evaluar el desarrollo alcanzado por los escolares en la aplicación de las reglas de acentuación

Indicador 1.1 Conoce cómo se clasifican las palabras según su acentuación.

Nivel bajo (1): No domina cómo se clasifican las palabras según su acentuación.

Nivel medio (2): Expresa, al menos, cómo se clasifican 2 tipos de palabras según su acentuación.

Nivel alto (3): Domina la clasificación de las palabras en agudas, llanas y esdrújulas.

Indicador 1.2 Dominio de las reglas de acentuación.

Nivel bajo (1): No dominan las reglas de acentuación de las palabras o solamente conoce una de ellas.

Nivel medio (2): Domina, al menos, dos reglas para la acentuación de las palabras.

Nivel alto (3): Dominan todas las reglas de acentuación de las palabras en agudas, llanas y esdrújulas recibidas en la escuela.

Indicador 2.1 Reconoce el lugar que ocupa la sílaba tónica en la palabra

Nivel bajo (1): No sabe distinguir la sílaba tónica y el lugar que esta ocupa en la palabra.

Nivel medio (2): Distingue la sílaba tónica, pero no el lugar que esta ocupa en la palabra.

Nivel alto (3): Distingue la sílaba tónica y el lugar que esta ocupa en la palabra.

Indicador 2.2 Clasificación de las palabras según su acentuación.

Nivel bajo (1): No es capaz de clasificar las palabras según su acentuación.

Nivel medio (2): Sabe clasificar, al menos, 2 tipos de palabras según su acentuación.

Nivel alto (3): Clasifica acertadamente de las palabras según su acentuación.

Indicador 2.3 Aplicación de las reglas de acentuación.

Nivel bajo (1): No aplica las reglas de acentuación de las palabras o solamente lo hace con una de ellas.

Nivel medio (2): Aplica, al menos, dos de las reglas para la acentuación de las palabras.

Nivel alto (3): Aplica todas las reglas de acentuación de las palabras recibidas en la escuela.

Indicador 2.4 Realización del control valorativo de las tareas.

Nivel bajo (1): No realiza el control valorativo de las tareas.

Nivel medio (2): Realiza, con imprecisiones, el control valorativo de las tareas.

Nivel alto (3): Realiza adecuadamente el control valorativo de las tareas.

Indicador 3.1 Motivación por el conocimiento ortográfico.

Nivel bajo (1): No está motivado por el contenido ortográfico.

Nivel medio (2): En ocasiones muestra motivación por el contenido ortográfico.

Nivel alto (3): Presenta alta motivación por el contenido ortográfico

Indicador 3.2 Interés por la escritura correcta de las palabras.

Nivel bajo (1): No muestra interés por la escritura correcta de las palabras.

Nivel medio (2): En ocasiones muestra interés por la escritura correcta de las palabras.

Nivel alto (3): Muestra interés por la escritura correcta de las palabras.

16	2	1	2	1	1	1	1	2	1
17	3	3	3	3	3	3	3	3	3
18	1	1	2	1	1	1	1	2	1
19	2	2	3	2	1	2	2	3	2
20	1	1	3	1	1	1	1	3	1

Niveles: alto (3), medio (2), bajo (1).

Anexo 6

Prueba pedagógica final.

Objetivo: Constatar el dominio y la aplicación de las reglas de acentuación por parte de los escolares.

Pionero:

Pionero:

Se está desarrollando una investigación en nuestra escuela por lo que necesitamos realices las tareas que te presentamos a continuación. Responde todo lo que sepas. Te deseamos éxitos. Gracias.

Realiza las siguientes actividades ortográficas relacionadas con el texto “La leyenda de girasol” que leíste recientemente en tu aula. Recuerda que debes realizar el control y autocontrol de las tareas que realices,

1- Completa los espacios en blanco de estas oraciones relacionadas con la clasificación y las reglas de acentuación de las palabras.

Las palabras agudas llevan la fuerza de pronunciación_____. Se acentúan cuando_____.

Las palabras llanas llevan la fuerza de pronunciación_____. Se acentúan cuando_____.

Las palabras esdrújulas llevan la fuerza de pronunciación_____. Se acentúan_____.

2- Busca seis palabras del texto, dos agudas, dos llanas y dos esdrújulas.

a) Divídelas en sílabas.

b) Señala la sílaba acentuada.

c)¿Qué lugar ocupa en la palabra?

3- Dictado.

El girasol mostraba interés por historias grandes. Empinándose a todo lo que le daba el tallo, despreciaba todo lo que le parecía sencillo. Se dedicó a mirar solamente al Sol. La incómoda flor abandonó la misión e intentó conversar con los demás. Nadie le contestó porque ya todos se habían olvidado de él.

Anexo 7.

Evaluación Integral de cada sujeto muestreado en los indicadores de la variable operacional en el pos-test.

Indic Alum	1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3. 2	E .l .
1	3	3	3	3	2	2	3	3	3
2	3	2	3	2	2	2	3	2	2
3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4	3	2	3	2	2	2	3	2	2
5	3	3	3	3	2	2	3	3	3
6	2	1	3	1	1	1	3	1	1
7	2	3	3	2	2	2	3	2	2
8	2	3	3	2	2	2	3	2	2
9	3	3	3	3	2	3	3	3	3
10	3	3	3	3	3	3	3	3	3
11	3	2	3	2	2	2	3	2	2
12	3	3	3	3	2	2	3	3	3
13	3	2	3	2	2	2	3	2	2
14	3	3	3	3	2	2	3	3	3
15	2	1	3	1	1	3	3	1	1

16	2	3	3	2	3	2	3	2	2
17	3	3	3	3	2	3	3	3	3
18	3	3	3	3	3	3	3	3	3
19	3	3	3	3	3	3	3	3	3
20	3	2	3	2	2	2	3	2	2

Niveles: alto (3), medio (2), bajo (1).

Anexo 8.

Tabla comparativa de los resultados por indicadores antes y después de aplicar la propuesta.

D	I	Pre-test						Post-test					
		Bajo		Medio		Alto		Bajo		Medio		Alto	
		C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%
1	1.1	7	35	9	45	4	20	0	0	5	25	15	75
	1.2	11	55	5	25	4	20	2	10	5	25	13	65
2	2.1	2	10	8	40	10	50	0	0	0	0	20	100
	2.2	13	65	3	15	4	20	2	10	8	40	10	50
	2.3	13	65	4	20	3	15	2	10	13	65	5	25
	2.4	11	55	5	25	4	20	1	5	12	60	7	35
3	3.1	2	10	5	25	13	65	0	0	0	0	20	100
	3.2	11	55	5	25	4	20	2	10	8	40	10	50

Anexo 9.

Tabla comparativa por niveles de la variable operacional como resultado de la aplicación del pre-test y el post-test.

Etapa	Cantidad de alumnos	Nivel bajo (1)	%	Nivel medio (2)	%	Nivel alto (3)	%
Pre-test	20	11	55	5	25	4	20
Post-test	20	2	10	8	40	10	50