

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

**Capitán Silverio Blanco Núñez**

**Sancti Spíritus**

**Sede Pedagógica Universitaria de Cabaiguán**

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

**Título: Estrategia de trabajo metodológico dirigida a la preparación  
de los maestros de la Educación Primaria en la dirección  
del aprendizaje de la ortografía.**

**Autor: Lic. Segundo Brito Guerra.**

**Tutor: MSc. Goberto Solano Cruz.**

**Año 2010**

## **SÍNTESIS**

La revolución educacional que se desarrolla en Cuba ha definido con claridad cuáles son las transformaciones que debe enfrentar la Educación Primaria para llevar a cabo un proceso educativo de calidad. Dentro de esta se encuentra el perfeccionamiento de la enseñanza de la lengua materna. En por eso que en esta investigación se aborda una estrategia de trabajo metodológico para la preparación de los maestros de la Educación Primaria en la dirección del aprendizaje de la ortografía. La propuesta contiene acciones que incluyen formas de trabajo metodológico como son reuniones metodológicas, clases metodológicas, clases demostrativas, clases abiertas y talleres metodológicos. Fue aplicada en una muestra integrada por 12 maestros de la escuela primaria Carlos Manuel de Céspedes del municipio Cabaiguán. Se utilizaron métodos del nivel teórico, empírico y matemático; así como los instrumentos y técnicas asociados a ellos. Los resultados finales demuestran la efectividad de las acciones desarrolladas y el principal aporte resulta del sistema de acciones elaboradas que permitió darle solución al problema científico planteado y que pueden ser empleadas, teniendo en cuenta sus condiciones, en otras escuelas primarias del territorio.

## **Dedicatoria**

A mi familia, que es la fuerza que me hace seguir siempre hacia adelante.

A mis amigos y compañeros de trabajo, que me inspiran a superarme cada día más.

A la Revolución, que me ha permitido alcanzar nuevos planos en el nivel científico y profesional.

## **Agradecimientos**

Al MSc. Goberto V. Solano Cruz, por su ayuda incondicional en todo momento.

A todas las personas que me han permitido realizar este trabajo y que sin su valiosa colaboración hubiera sido imposible concluir este importante ejercicio de ciencia.

## ÍNDICE

|  |           |
|--|-----------|
| <b>INTRODUCCIÓN.....</b>   | <b>1</b>  |
| <br>   |           |
| <b>CAPÍTULO I. SUSTENTOS TEÓRICOS ACERCA DE LA<br/>PREPARACIÓN METODOLÓGICA DE LOS MAESTROS DE LA<br/>EDUCACIÓN PRIMARIA PARA DIRIGIR EL APRENDIZAJE<br/>DE LA ORTOGRAFÍA.....</b> | <b>9</b>  |
| 1.1 Consideraciones generales sobre el trabajo metodológico como<br>vía para la preparación del maestro.....   | 9         |
| 1.2 El maestro como principal dirigente del proceso docente<br>educativo.....  | 18        |
| 1.3 La comunicación, el lenguaje y la ortografía.....  | 24        |
| 1.4 El tratamiento de la ortografía en la enseñanza primaria.....  | 32        |
| <br>   |           |
| <b>CAPÍTULO II. ESTRATEGIA DE TRABAJO METODOLÓGICO<br/>PARA PREPARAR A LOS MAESTROS DE LA EDUCACIÓN<br/>PRIMARIA EN LA DIRECCIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA<br/>ORTOGRAFÍA.....</b>     | <b>41</b> |
| 2.1 Resultados del diagnóstico inicial.....  | 41        |
| 2.2 Fundamentación de la Estrategia como resultado científico.....   | 45        |
| 2.3 Resultados de la aplicación de la Estrategia de trabajo<br>metodológico.....   | 56        |
| <b>CONCLUSIONES.....</b>   | <b>62</b> |
| <b>RECOMENDACIONES.....</b>  | <b>63</b> |
| <b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>   | <b>64</b> |
| <b>ANEXOS.</b>   |           |

## INTRODUCCIÓN

En el mundo actual 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.

En el contexto internacional se inserta Cuba con un proyecto muy diferente al de otros países, encaminado a formar a sus ciudadanos con una cultura general e integral que les permita comprender el mundo, poseer altos valores y defender las conquistas del Socialismo como única vía para alcanzar la plena justicia social. El Comandante en Jefe Fidel Castro (1981:3) ha planteado que “tenemos que hacer cualquier sacrificio, cualquier esfuerzo para poner la educación en el primer plano. Además, sabiendo que el futuro depende fundamentalmente de la educación del país”.

En la actualidad 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. Dentro de la Revolución educacional, la enseñanza primaria 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).

En la Educación Primaria se prioriza el perfeccionamiento del proceso docente-educativo para lograr que cada alumno aprenda tres veces más. Esta, como el resto de las enseñanzas, enfrenta grandes transformaciones para llevar a cabo un proceso docente educativo con mayor calidad. Las transformaciones que demanda la escuela primaria deben estar dirigidas a remodelar su funcionamiento para que cumpla con mayor eficiencia el papel socializador que le corresponde.

Una asignatura que ocupa un lugar importante en el sistema nacional de educación es la Lengua Española porque posibilita el desarrollo de la competencia

comunicativa de los educandos, que es una necesidad insoslayable del mundo de hoy. El dominio de la lengua es un requisito indispensable para el logro de esa aspiración esencial que es la formación de hombres capaces. Dentro de la lengua materna, 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 les permiten descodificar y codificar textos.

El trabajo con la ortografía debe ser lo suficiente motivador, a tal punto que estimule el interés cognoscitivo de los educandos por su aprendizaje. 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. A esta se le debe dar tratamiento en todas las asignaturas del currículo escolar de forma preventiva, es por eso que resulta necesario un trabajo sistemático que garantice su aprendizaje.

**En las comprobaciones de conocimientos aplicadas por la escuela y por el municipio, además de los operativos provinciales y nacionales realizados se ha podido constatar que los textos escritos por los educandos presentan múltiples insuficiencias ortográficas. Algunas de las causas de estos problemas están dadas por el desconocimiento por parte de los educadores de las vías más idóneas para su tratamiento y de la metodología a seguir para enfrentar esta importante actividad.**

En las diferentes visitas que se les realizan a los maestros, en la revisión de documentos como la evaluación profesoral, los planes individuales y el sistema de clases, así como en las inspecciones y en la propia experiencia del autor como director de una escuela primaria se ha podido constatar que los docentes poseen poco dominio de los objetivos relacionados con la ortografía, de los diferentes tipos de dictados, de las fases por las que atraviesa el conocimiento ortográfico y de los procedimientos a seguir para darle tratamiento, así como de su correcta aplicación.

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). A pesar de todas las investigaciones realizadas, la práctica pedagógica ha demostrado que no se han podido erradicar todas las insuficiencias que se presentan al trabajarla.

La inferencia de esta necesidad, nacida inicialmente de la práctica profesional, ha sido ratificada posteriormente a través de la revisión bibliográfica y de los documentos normativos del Ministerio de Educación, así como del diagnóstico factual de las carencias que tienen los maestros de este nivel de educación ha confirmado la idea de asumir la solución de dicho inconveniente mediante la vía del trabajo científico investigativo, arribándose a la formulación del siguiente problema científico: ¿Cómo preparar a los maestros de la Educación Primaria en la dirección del aprendizaje de la ortografía?

El objeto de esta investigación ha sido el proceso de preparación de los maestros de la Educación Primaria y el campo el perfeccionamiento de la preparación de los maestros de la Educación Primaria en la dirección del aprendizaje de la ortografía de los escolares.

Para el desarrollo de este trabajo se formuló como objetivo: Aplicar una estrategia de trabajo metodológico dirigida a la preparación de los maestros en la dirección del aprendizaje de la ortografía en los escolares de la Educación Primaria.

Preguntas científicas:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la preparación de los maestros en la dirección del aprendizaje de la ortografía en los escolares de la Educación Primaria?
2. ¿Cuál es el estado actual en que se expresa la preparación de los maestros en la dirección del aprendizaje de la ortografía en los escolares de la Educación Primaria?

3. ¿Qué características debe tener la estrategia de trabajo metodológico que se aplique para la preparación de los maestros en la dirección del aprendizaje de la ortografía en los escolares de la Educación Primaria?
4. ¿Qué efectos pudiera tener la aplicación de la estrategia de trabajo metodológico diseñada para la preparación de los maestros en la dirección del aprendizaje de la ortografía en los escolares de la Educación Primaria?

Tareas científicas:

- Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan la preparación de los maestros en la dirección del aprendizaje de la ortografía en los escolares de la Educación Primaria.
- Diagnóstico del estado actual en que se expresa la preparación de los maestros en la dirección del aprendizaje de la ortografía en los escolares de la Educación Primaria.
- Elaboración de la estrategia de trabajo metodológico para la preparación de los maestros en la dirección del aprendizaje de la ortografía en los escolares de la Educación Primaria.
- Evaluación de los resultados de la aplicación de la estrategia de trabajo metodológico para la preparación de los maestros en la dirección del aprendizaje de la ortografía en los escolares de la Educación Primaria.

**Variable independiente:** Estrategia de trabajo metodológico.

La estrategia de trabajo metodológico para la preparación de los maestros en la dirección del aprendizaje de la ortografía en los escolares de la Educación Primaria se define como la proyección y ejecución de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo orientadas a alcanzar la ampliación de los conocimientos y el perfeccionamiento de los modos de actuación de los maestros para poder transformar la dirección del aprendizaje y de esta forma lograr los objetivos propuestos en un plazo determinado, utilizando como vía principal el trabajo metodológico. Para esta definición se tuvo en cuenta el concepto de estrategia metodológica dado por María Antonia Rodríguez (2004: 19).

Esta estrategia se caracteriza por ser contentiva de acciones con carácter sistémico y coherente, partiendo del objetivo de perfeccionar la preparación de los maestros en la dirección del aprendizaje de la ortografía en los escolares de la Educación Primaria. Se realizan como parte del sistema de trabajo metodológico de la escuela. Incluye acciones de discusión y socialización de las experiencias individuales de los sujetos implicados. En esta aparecen reuniones metodológicas, clases metodológicas, clases demostrativas, clases abiertas y talleres metodológicos.

Variable dependiente: **Nivel de preparación de los maestros en la dirección del aprendizaje de la ortografía en los escolares de la Educación Primaria.**

Se define como preparación de los maestros en la dirección del aprendizaje de la ortografía en los escolares de la Educación Primaria al nivel obtenido en el dominio y aplicación de los objetivos relacionados con la ortografía, de los diferentes tipos de dictados, de las fases por las que atraviesa el conocimiento ortográfico y de los procedimientos a seguir para darle tratamiento a la ortografía. Además, cuando se concibe del sistema de clases teniendo en cuenta el tratamiento a la ortografía y se aplica acertadamente la metodología.

Dimensiones e indicadores:

Dimensión I. Conocimientos para dirigir el aprendizaje de la ortografía.

1.1 Dominio de los objetivos relacionados con la ortografía.

1.2 Dominio de los diferentes tipos de dictados.

1.3 Dominio de las fases por las que atraviesa el conocimiento ortográfico.

1.4 Dominio de la metodología a seguir para darle tratamiento a la ortografía.

**Dimensión II. Modos de actuación respecto a la dirección del aprendizaje de la ortografía.**

2.1 Concepción del sistema de clases teniendo en cuenta el tratamiento a la ortografía.

2.2 Aplicación de la metodología durante las clases para darle tratamiento a la ortografía.

## **Metodología a emplear:**

### **Del nivel teórico:**

- Análisis y síntesis: permitieron analizar las ideas y los principales aportes de diferentes autores sobre la preparación metodológica para el tratamiento a la ortografía, lo que permitió establecer regularidades. De estos se sintetizaron los elementos de utilidad para la elaboración de la estrategia y la constatación de sus resultados.
- Inducción y deducción: para el análisis del presupuesto teórico de la estrategia de trabajo metodológica encaminada a perfeccionar la preparación de los maestros de la Educación Primaria en la dirección del aprendizaje de la ortografía. Posibilitó la interpretación conceptual de todos los datos empíricos obtenidos que sirvieron de base en la fundamentación del tema de investigación.
- Modelación: para la elaboración de la estrategia de trabajo metodológico propuesta.
- Enfoque de sistema: permitió fundamentar la preparación de los maestros de la Educación Primaria integralmente como una unidad, propiciando la organización de las acciones a partir de la determinación de sus componentes y del establecimiento de nuevas relaciones para conformar una nueva cualidad como totalidad y considerar las interrelaciones de sus miembros en torno a la dirección del aprendizaje de la ortografía. Facilitó el diseño, ejecución y evaluación de las acciones elaboradas.

### **Del nivel empírico:**

- La entrevista: para determinar el nivel de conocimientos teóricos y metodológicos que poseen los maestros para dirigir el aprendizaje de la ortografía en los escolares de la Educación Primaria.
- El análisis de documentos: para obtener información sobre el tratamiento metodológico que se le brinda a la ortografía en la Educación Primaria y la forma en que los maestros lo reflejan en sus planes de clases.

- La observación científica: para obtener información de los modos de actuación de los maestros al darle tratamiento a la ortografía durante sus clases.
- El experimento pedagógico: para introducir una variable en la muestra y controlar los efectos producidos en la misma, antes y después de aplicar la estrategia.

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 del nivel de preparación de los maestros en la dirección del aprendizaje de la ortografía.

Población.

Se consideró como población a los 12 maestros que imparten clases desde 1. hasta 6. grado en la escuela primaria Carlos Manuel de Céspedes del Consejo Popular 2 del municipio de Cabaiguán, los cuales también constituyen la muestra. Fue seleccionada de forma intencional y es lo suficientemente representativa. La mayor parte presenta insuficiencias en la dirección del aprendizaje de la ortografía en los escolares. Todos son licenciados y 2 cursan la Maestría en Ciencias de la Educación. La edad promedio es de 40 años. Todas son mujeres.

La novedad científica de esta estrategia de trabajo metodológico para la preparación de los maestros en la dirección del aprendizaje de la ortografía es que se efectúa sobre la base del trabajo metodológico que se realiza en la escuela teniendo en cuenta todo el nivel. Se presentan varios ejemplos para trabajar la ortografía en los distintos grados. Dentro de las acciones aparece la forma de ejecutarlas, los contenidos, las guías, los ejemplos, la tecnología a emplear, etcétera. En la literatura existente se abordan los elementos teóricos fundamentales pero no aparecen suficientes ejemplos de cómo, en la práctica, se puede desarrollar. En esta estrategia se tienen en cuenta los intereses y necesidades comunes de los maestros y los principios de la credibilidad, la coherencia con las prioridades de la enseñanza, la participación de los actores implicados y la adaptación a la realidad.

La significación práctica de esta investigación se encuentra en que esta estrategia de trabajo metodológico facilitará la elevación de la preparación de los maestros para dirigir con calidad el aprendizaje de la ortografía en los escolares de la Educación Primaria. Esta se puede emplear en otros centros, teniendo en cuenta sus características, potencialidades y debilidades.

El informe se encuentra estructurado en dos capítulos. En el primero se presentan algunas consideraciones teóricas respecto a la preparación de los maestros en la dirección del aprendizaje de la ortografía en los escolares de la Educación Primaria. En el segundo se exponen los resultados del diagnóstico inicial, la estrategia de trabajo metodológico elaborada y los resultados alcanzados después de aplicarla. Aparecen además las conclusiones, las recomendaciones, la bibliografía y el cuerpo de los anexos.

## **CAPÍTULO I. SUSTENTOS TEÓRICOS ACERCA DE LA PREPARACIÓN METODOLÓGICA DE LOS MAESTROS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA PARA DIRIGIR EL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA.**

### **1.1 Consideraciones generales sobre el trabajo metodológico como vía para la preparación del maestro.**

A lo largo de la historia, varios pedagogos e investigadores se han dedicado a estudiar las vías más idóneas que posibiliten la formación, preparación y superación de los maestros para enfrentar con mayor calidad el proceso docente educativo. En América Latina, la Iglesia Católica estimuló la fundación de las primeras universidades en Bogotá, Córdoba, Santo Domingo, México, Perú y La Habana y aseguró el control total y omnipotente sobre ellas imponiendo su pedagogía escolástica y determinando el contenido y los métodos a utilizar. En la consagración a lo que hoy llamamos trabajo metodológico se formaron los primeros maestros.

En Cuba, a partir del triunfo de la Revolución, el trabajo metodológico comenzó a alcanzar la verdadera dimensión y esencia como vía para la preparación metodológica con vistas a lograr la concreción del sistema de influencias que permiten dar cumplimiento a las direcciones principales del trabajo educacional, así como a las prioridades de cada enseñanza. Desde los inicios de la década del 70 del siglo XX la actividad metodológica empezó a cobrar mayor fuerza al considerársele una vía efectiva para orientar a los maestros en el trabajo técnico-docente.

Al implantarse el Plan de Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, en el período de 1975 a 1981, el trabajo metodológico se dedicó fundamentalmente a capacitar a maestros y profesores en estos componentes del proceso docente-educativo y a la elaboración de los métodos y contenidos de la enseñanza. Posteriormente, entre los años 1982 y 1992, se buscó el perfeccionamiento del trabajo educativo en los centros y tuvo como objetivos fundamentales lograr que el personal docente aprendiera a desarrollar eficientemente su labor profesional y a valorar la efectividad de esta tarea por los resultados obtenidos en los alumnos, en el desarrollo de capacidades, habilidades y hábitos.

En la siguiente etapa se comienza a instrumentar el Método de Entrenamiento

Metodológico Conjunto para llevar adelante la optimización del proceso docente-educativo. A partir del 1 de septiembre de 2008 entró en vigor un nuevo Reglamento del Trabajo Metodológico (MINED, 2008) que en la actualidad está vigente y es empleado en sistema nacional de educación.

El trabajo metodológico ha sido conceptualizado de diversas formas. Según Mercedes López López (1980:03) este lo constituyen “las actividades intelectuales o teóricas y prácticas, que tienen como objetivo el mejoramiento de la enseñanza y la educación”. En la Resolución Ministerial 269/1991 se declara que este “... es el que dirige el proceso docente educativo que se desarrolla, con el objetivo de garantizar el cumplimiento de las exigencias y necesidades de nuestra sociedad en la formación profesional, con el que se concreta la calidad del proceso docente educativo, la preparación de los profesores y la elaboración de los medios de enseñanza.” (MINED, 1991:2). En la Resolución Ministerial 95/94 se explicita el trabajo metodológico como “una acción preventiva, una vía decisiva para elevar progresivamente la calidad del proceso docente-educativo y contribuir a la superación de los docentes.” (MINED, 1994:2)

En la Resolución 85/99 el trabajo metodológico se define como “el sistema de actividades que de forma permanente se ejecuta con y por los docentes en los diferentes niveles de educación, con el objetivo de elevar su preparación político-ideológica, pedagógica-metodológica, científica para garantizar las transformaciones dirigidas a la ejecución eficiente del proceso docente educativo, y que en combinación con las diferentes formas de la superación profesional y postgraduada permitan alcanzar la idoneidad de los cuadros y del personal docente.” (MINED, 1999:2)

En la Carta Circular 01/2000 se puntualiza que “el trabajo metodológico es el conjunto de acciones que se desarrollan para lograr la preparación del personal docente, controlar su autosuperación y colectivamente elevar la calidad de la clase. Se diseña en cada escuela, en correspondencia con el diagnóstico realizado a cada docente. Su efectividad se controla mediante la participación directa de los dirigentes y metodólogos...” (MINED, 2000:10).

Se entiende por trabajo metodológico al “sistema de actividades que de forma permanente, sistémica y sistemática se diseña, ejecuta y controla en los diferentes niveles y tipos de Educación, con el objetivo de garantizar la preparación político-ideológica, pedagógico-metodológica y científica de los docentes graduados y en formación mediante las direcciones docente metodológica y científico metodológica, dirigidas a la conducción eficiente del proceso pedagógico.” (MINED, 2008:2).

Se puede apreciar, al analizar estos conceptos, que existen elementos comunes necesarios para dirigir el trabajo metodológico en la escuela ya que constituye una vía para elevar la calidad del proceso pedagógico, contribuye a la superación de los docentes y son actividades sistemáticas, creadoras, intelectuales para la preparación de docentes a fin de garantizar el cumplimiento de las principales direcciones educacionales.

El trabajo metodológico se distingue por su carácter sistemático y colectivo, en estrecha relación con, y a partir de, una exigente autopreparación individual, y entre sus elementos predominantes se encuentran: el diagnóstico, la demostración, el debate científico y el control. Es imprescindible el carácter de sistema con que debe concebirse el trabajo metodológico en cualquier nivel y entre los niveles de dirección correspondientes, lo cual estará definido por los objetivos a alcanzar y la articulación entre los distintos tipos de actividades metodológicas que se ejecuten para darle cumplimiento.

Este trabajo se concreta a partir del vínculo eficiente entre el diagnóstico preciso de los docentes y la caracterización objetiva de su nivel de desarrollo, expresada consecuentemente en su evaluación profesoral, el trabajo metodológico y otras formas de superación, de manera que este responda a sus necesidades y potencialidades. Su impacto debe medirse en el desempeño eficiente de los docentes y en la formación integral de los niños, adolescentes y jóvenes.

Las formas fundamentales del trabajo docente-metodológico son (MINED, 2008):

- a) Reunión metodológica.
- b) Clase metodológica
- c) Clase demostrativa

- d) Clase abierta
- e) Preparación de la asignatura
- f) Taller metodológico
- g) Visita de ayuda metodológica
- h) Control a clases

Las formas de trabajo docente metodológico se interrelacionan entre sí y constituyen un sistema. Su selección está en correspondencia con los objetivos a lograr, el diagnóstico de la escuela, las necesidades del personal docente y las características y particularidades de cada Educación y sus respectivas instituciones educativas. Se realizan en los diferentes niveles de educación.

¿Qué características tienen los tipos fundamentales de actividades metodológicas?

La reunión metodológica “es la forma de trabajo docente-metodológico dedicado al análisis, el debate y la adopción de decisiones acerca de temas vinculados al proceso pedagógico para su mejor desarrollo. Los acuerdos de las reuniones metodológicas pueden constituir líneas para otra forma de trabajo metodológico que lleve implícito la demostración de lo realizado en la reunión” (MINED, 2008:12). Estas reuniones dirigidas por los jefes de cada nivel de dirección o colectivo metodológico o por profesores de vasta experiencia y elevada maestría pedagógica.

Dentro de los principales temas que se pueden tratar en la reunión metodológica se encuentran el diagnóstico y dirección del aprendizaje, las dificultades del aprendizaje de los estudiantes en una o varias asignaturas, la efectividad del trabajo metodológico realizado, el perfeccionamiento del trabajo docente-educativo durante la enseñanza de las asignaturas y la planificación, desarrollo y control del trabajo independiente de los estudiantes. Además se encuentran los métodos más eficaces en el trabajo educativo, el perfeccionamiento de los medios de enseñanza, la planificación y organización de la evaluación del aprendizaje, los resultados de trabajos científicos sobre temas en los que debe profundizar el colectivo y de visitas y otras formas de control utilizadas.

La clase metodológica es la “forma de trabajo docente-metodológico que, mediante la explicación, la demostración, la argumentación y el análisis, orienta al personal docente, sobre aspectos de carácter metodológico que contribuyen a su preparación para la ejecución del proceso pedagógico. La clase metodológica puede tener carácter demostrativo o instructivo, y responde a los objetivos metodológicos previstos” (MINED, 2008:13).

Las clases metodológicas se realizan en los colectivos de ciclo, consejos de grado y colectivos de departamentos, aunque pueden organizarse también en otros niveles de dirección y colectivos metodológicos, cuando sea necesario. Son llevadas a cabo por los jefes de cada nivel de dirección, metodólogos integrales, responsables de asignaturas o de áreas de desarrollo o profesores de experiencia en el nivel y en la asignatura.

La clase metodológica se debe realizar en un horario que permita la mayor participación de los maestros. Los medios y recursos que se propongan para ser utilizados deben ser aquellos que estén al alcance del resto de los maestros. Para su realización se deben seleccionar docentes de experiencia y, al concluirla, el jefe de ciclo conducirá el análisis de los principales aspectos que responden a los objetivos trazados.

Este tipo de clase permite presentar, explicar y valorar el tratamiento metodológico de una unidad del programa, en su totalidad o parcialmente, con vista a realizar las siguientes acciones: preparar los objetivos de cada clase, seleccionar métodos procedimientos y medios de enseñanza y diseñar la evaluación del aprendizaje que se utilizará en el desarrollo de los contenidos seleccionados. La tarea esencial consiste en analizar y aplicar con los maestros y profesores en colectivo, las formas más adecuadas que se pueden emplear para lograr una buena calidad en el proceso docente educativo.

Del sistema de clase analizado en la clase metodológica se selecciona una para trabajarla como clase demostrativa frente al colectivo de maestro, donde se pondrá en práctica el tratamiento metodológico discutido para la unidad en su conjunto y se

demuestra con un grupo de alumnos cómo se comportan todas las proposiciones metodológicas elaboradas.

En la clase demostrativa se “debe poner de manifiesto a los docentes cómo se aplican las líneas que emanan de la clase metodológica en un contenido determinado que se imparte en un grupo de clase. Cuando se realiza esta actividad sin los educandos, adquiere un carácter instructivo y se centra en los problemas de la didáctica de las asignaturas.” (MINED, 2008:13). Su objetivo es ejemplificar cómo se realizan en la práctica las ideas expuestas durante la clase metodológica, es decir, materializar las formas científicas, pedagógicas, y metodológicas recomendadas.

Cuando dentro del conjunto de clases se selecciona una para desarrollarla como demostrativa, es porque previamente se analizó con mayor exhaustividad y porque esta es, dentro del sistema, la de mayor complejidad e importancia. Otro requisito importante es que esta actividad antecede al desarrollo del contenido con el resto de los alumnos. Ello permite hacer el análisis posterior de la puesta en práctica de los métodos, procedimientos, medios y formas de control, y tomar, si fuere necesario, las decisiones de cambios o modificaciones.

La clase abierta es “una actividad de observación colectiva a una clase con docentes de un ciclo, grado, departamento, o de una asignatura en el nivel medio superior, en un turno de clases del horario docente, que por su flexibilidad se puede ajustar para que coincidan varios docentes sin actividad frente a sus grupos, la estructuras de dirección y funcionarios” (MINED, 2008: 11). Este tipo de clase está orientada a generalizar las experiencias más significativas y a comprobar el cumplimiento de lo orientado en el trabajo metodológico.

Su objetivo es “proporcionar ayuda al personal docente que la observa, ejemplificando el desarrollo de la clase en todos sus aspectos, o de una de las formas de garantizar algún o algunos de los requerimientos de la clase contemporánea” (López, M., 1980:85). Al realizar el análisis y discusión de este tipo de clase se valora el cumplimiento de cada una de sus partes fundamentales,

centrando las valoraciones en los logros y las insuficiencias, de manera que al final se puedan establecer las principales generalizaciones.

En la preparación de la clase abierta se le entregará los maestros, con anticipación, el plan de clase con todos los detalles, el programa, las orientaciones metodológicas y la biografía necesaria, además de los métodos y procedimientos que serán utilizados en esta. La ejecución debe hacerla un maestro seleccionado dentro del colectivo cuyos resultados de trabajo constituyan un logro en el proceso docente educativo y su experiencia pueda hacer un aporte eficaz a la preparación del resto de los docentes.

En el análisis y discusión de la clase abierta, que puede estar dirigida por el jefe del nivel, responsable de la asignatura, metodólogo integral, colaborador o profesor principal; se centra el debate en los logros y las deficiencias, de manera que al final se puedan establecer las principales precisiones y generalizaciones. (MINED, 2008)

Estos tres tipos de clases tienen un valor metodológico esencial porque contribuyen a la asimilación y el dominio por parte de los educadores de los contenidos, métodos y procedimientos específicos de una asignatura o área de conocimiento y permiten dar solución a los problemas concretos que afectan la calidad de la docencia.

Por su parte, la preparación de la asignatura (MINED, 2008:14) “es el tipo de trabajo docente-metodológico que garantiza, previo a la realización de la actividad docente, la planificación y organización de los elementos principales que aseguran su desarrollo eficiente, teniendo en cuenta las orientaciones metodológicas del departamento, ciclo al que pertenece y los objetivos del año de vida, grado o grupo, según corresponda. Además se tomarán en consideración la guía de observación a clases y los criterios de calidad en la educación preescolar. Para este tipo de actividad se toma en cuenta el modelo de escuela y las adecuaciones que se hacen a partir del diagnóstico del grupo.”

La preparación de las asignaturas se traduce, fundamentalmente, en la preparación del sistema de clases de toda la asignatura o de parte de ella, lo cual conlleva un trabajo previo de autopreparación, y la valoración colectiva posterior, de la planificación de los elementos esenciales que permitan el cumplimiento de los objetivos del programa, los específicos de unidades, sistema de clases y de cada

actividad docente, la determinación de los elementos básicos del contenido a abordar en cada clase, el tipo de clase, los métodos y medios fundamentales a emplear, el sistema de tareas y la orientación del trabajo independiente y la evaluación, determinando la dosificación del tiempo por unidades, con el objetivo de que cada docente elabore su plan de clases, por escrito, bien preparado y con la antelación suficiente.

En la escuela también se puede desarrollar el taller metodológico que “es la actividad que se realiza en cualquier nivel de dirección con los docentes y en el cual de manera cooperada se elaboran estrategias, alternativas didácticas, se discuten propuestas para el tratamiento de los contenidos y métodos y se arriban a conclusiones generalizadas”. (MINED, 2008:15)

Según J. Añorga (2006:13) el taller “es una forma de educación avanzada donde se construye colectivamente el conocimiento con una metodología participativa didáctica, coherente, tolerante frente a las diferencias, donde las decisiones y conclusiones se toman mediante mecanismos colectivos, y donde las ideas comunes se tienen en cuenta”. El taller “propicia el análisis conjunto de los problemas específicos con el fin de transformar la realidad”. (Manzano, R., 2005: 2)

En un taller, la finalidad es que los participantes, de acuerdo con sus necesidades, logren apropiarse de los aprendizajes como fruto de las reflexiones y discusiones que se dan alrededor de los conceptos y las metodologías compartidas. Para alcanzarlo se requiere que un grupo de personas se responsabilicen de organizar, conducir y moderar la sesiones de preparación, de tal manera que ayude y oriente al grupo de participantes a conseguir los objetivos del aprendizaje.

La visita de ayuda metodológica es una actividad que se realiza a los docentes que se inician en un área de desarrollo, asignatura, especialidad, grado y ciclo o a los que poseen poca experiencia en la dirección del proceso pedagógico, principalmente los docentes en formación, y se orienta a la preparación de los docentes para su desempeño. “Puede efectuarse a partir de la observación de actividades docentes o a través de consulta o despachos.” (MINED, 2008:15)

En la visita de ayuda metodológica lo más importante es el análisis de los resultados de los aspectos mejor logrados y los que requieren de una mayor atención, los cuales quedan registrados y sirven de base para el seguimiento y evolución que experimenta el docente. Este tipo de actividad puede ser dirigida por el metodólogo integral, el responsable de asignatura, los cuadros de dirección de la institución docente, los tutores y los colaboradores en relación con el dominio del contenido.

El control a clases o actividades tiene como propósito “valorar el cumplimiento de los objetivos metodológicos que se han trazado, el desempeño del docente y la calidad de la clase o actividades que imparte. Para esta actividad se utilizarán las guías de observación a clases y actividades docentes que constituyen herramientas para el trabajo metodológico a desarrollar con los docentes, derivado de lo cual se destacan los logros y dificultades que presentan en el tratamiento de los contenidos del programa y el seguimiento al diagnóstico de sus educandos” (MINED, 2008:15). El resultado de este control se evalúa teniendo en cuenta los aspectos positivos, deficiencias que se presentan y no se otorga calificación, excepto en las visitas de inspección que se realicen al centro.

La elaboración del sistema de clases de la asignatura, concebida como la preparación de la asignatura, en su concreción práctica tiene tres fases fundamentales: dosificación del contenido por formas de enseñanza, análisis metodológico del sistema de clases de la unidad y la preparación de las clases.

Todas las actividades que se realizan durante el trabajo docente metodológico sirven de preparación metodológica a los docentes y deben favorecer el desarrollo de su creatividad. Para efectuar cualquier tipo de actividad metodológica, en especial, la visita de ayuda metodológica y el control a clases y actividades es imprescindible la preparación rigurosa del personal que la realizará, partiendo de la precisión de los objetivos, del modelo de escuela, profundo estudio del contenido a desarrollar, conocimiento del diagnóstico del docente y de las características del grupo que atiende. (MINED, 2008)

El control del trabajo metodológico tiene como objetivo comprobar sus resultados de forma directa: en la ejecución de las actividades y en la valoración del proceso

pedagógico. Este es un elemento clave para conocer el resultado del trabajo metodológico, pues es allí donde se materializa el sistema. Se realiza mediante entrevistas a docentes y educandos, observación de las actividades docentes y educativas, comprobación de conocimientos y la revisión de documentos, libretas y cuaderno de trabajo de los educandos. Se debe realizar el control sistemático, tanto a las actividades metodológicas, como a las actividades docentes, con énfasis en las actividades de preparación del docente para el desarrollo de la clase, actividades y su control (MINED, 2008).

## **1.2 El maestro como principal dirigente del proceso docente educativo.**

A través de la historia, el hombre ha devenido como ser social y artífice del desarrollo, es quien ha transmitido las experiencias y los conocimientos de una generación a otra mediante el lenguaje oral y escrito, hecho este que hunde sus raíces en el surgimiento de la educación. En sus inicios el proceso de educación era espontáneo y desorganizado, pero con el transcurso de los años y con la evolución de la sociedad, las formas de educar se fueron transformando y adquirieron un carácter organizado y sistemático.

La organización de la enseñanza en forma de clases data del siglo XVII, pues con anterioridad esta era individual y en grupos heterogéneos en edad y nivel de preparación. A partir de ese momento aparecieron diferentes formas de organización. Una de ellas “fueron las escuelas monacales, donde en un solo local estudiaban alumnos de diferente edad y preparación. Otra fue el sistema mutuo de enseñanza Bell Lancaster en el cual el maestro atendía a un gran número de alumnos mayores instruidos por él y estos, a su vez, atendían a los demás organizados en grupos de diez. También apareció el plan Dalton, creado a inicios del siglo XX por pedagogos norteamericanos, en el que se organizaban salas de trabajo por disciplinas escolares y el maestro no enseñaba, era solo un consultante. Todas estas formas de organización fracasaron porque eran ineficientes”. (Solano, G., 2007:9)

En la URSS, en la década de 1930, se comienza a imponer la clase como forma fundamental de organización del proceso docente educativo. Un grupo de alumnos de la misma edad y preparación se agrupaban en un espacio determinado de una

institución escolar y eran atendidos por el maestro. Pasado un tiempo breve en casi todo el mundo se comienza a emplear esta forma de organización.

El sistema educativo cubano actual también emplea como forma organizativa la clase, en la que los alumnos ocupan el centro de atención. En esta el maestro es el encargado de planificar, dirigir, controlar y evaluar la actividad de sus discípulos. Enseña, trasmite conocimientos y crea las bases de la ideología y la moral, la formación de habilidades e intereses e influye en el desarrollo general de la personalidad de sus educandos.

El maestro es el encargado de planificar, dirigir, controlar y evaluar la actividad de sus educandos. Tiene como tareas básicas las de educar e instruir a sus alumnos en correspondencia con los fines y objetivos programados. Para la determinación de las tareas básicas del maestro se debe partir necesariamente del concepto Educación, partiendo, del punto de vista de nuestra filosofía y de la concepción humanista que se adopta en Cuba.

La concepción amplia de la Educación, llevará obligatoriamente a la ampliación de las esferas de acción del maestro, sin que por ello tenga que asumir las funciones y tareas de otros agentes educativos, como pueden ser la familia, el grupo social y otras instituciones estatales, lo cual sería contraproducente y a la vez irrealizable. Esto quiere decir que su influencia educativa debe extenderse a las familias de los alumnos y a los demás contextos donde se desarrolla.

En un enfoque más racional del problema se recomienda centralizar en la actualidad las tareas básicas del maestro en dos grandes campos: instruir y educar, dentro de las que se incluyen acciones concretas que resultan imprescindibles para el desempeño exitoso de las funciones profesionales: la de orientación, la de investigación y la docente metodológica. Estas actividades están “encaminadas a asegurar el cumplimiento exitoso de las tareas básicas asignadas al maestro en su condición de educador profesional” (Blanco, A. y Recarey S., 2004:11).

Función orientadora: “actividades encaminadas a la ayuda para el autoconocimiento y el crecimiento personal mediante el diagnóstico y la intervención psicopedagógica en interés de la formación integral del individuo. Por su contenido la función

orientadora incide directamente en el cumplimiento de la tarea educativa, aunque también se manifiesta durante el ejercicio de la instrucción". (Blanco, A., 2001: 57).

Función investigativa: actividades encaminadas al análisis crítico, la problematización y la reconstrucción de la teoría y la práctica educacional en los diferentes contextos de actuación del maestro.

Función docente metodológica: actividades encaminadas a la planificación, ejecución, control y evaluación del proceso de enseñanza -aprendizaje. Por su naturaleza incide directamente en el desarrollo exitoso de la tarea instructiva y de manera concomitante favorece el cumplimiento de la tarea educativa.

Por la importancia que reviste la función docente- metodológica en el tema que se investiga, es necesario precisar las tareas que debe desarrollar el maestro para su cumplimiento, entre las que se destacan:

1. Diagnosticar integralmente el proceso pedagógico, así como otros componentes y agentes influyentes en él. (entiéndase familia, comunidad y la sociedad)
2. Planificar, organizar, ejecutar y controlar el proceso pedagógico tanto a nivel individual como grupal.
3. Diseñar el proceso pedagógico de modo tal que el desarrollo del mismo se formen conocimientos, habilidades, actitudes, sentimientos y valores en los educandos.
4. Elaborar las situaciones de aprendizaje para que los educandos desarrollen procesos metacognitivos y autorreguladores que propicien actitudes de reflexión, incondicionalidad, autonomía y responsabilidad.
5. Dirigir la formación patriótica, ciudadana y antimperialista de los educandos desde la propia actividad pedagógica y con el ejemplo personal.
6. Dominar, fundamentar y si es preciso transformar, los objetivos y contenidos correspondientes al nivel en que trabaja y a las asignaturas que enseña.
7. Proyectar diferentes estrategias, métodos y técnicas que le permitan dirigir eficientemente las acciones específicas de las asignaturas incorporando los

programas directores y el Programa Audiovisual para alcanzar los objetivos del grado y nivel.

8. Orientar el contenido de la enseñanza y el aprendizaje de modo que fomente una relación armónica entre el desarrollo de los procesos naturales y sociales para el desarrollo sostenible.
9. Elaborar programas dirigidos a atender de manera individual, las dificultades y potencialidades de los educandos y del grupo escolar.
10. Utilizar adecuadamente para el trabajo metodológico, los documentos normativos, metodológicos y organizativos del proceso pedagógico, así como otra bibliografía necesaria.
11. Coordinar y orientar el trabajo de la organización pioneril, y estudiantil de modo que se atienda la formación de valores patrióticos, políticos, éticos, estéticos y medioambientales y se estimule la práctica del ejercicio físico.

Para materializar las tareas básicas del maestro en el proceso de enseñanza aprendizaje, se recomienda la utilización de diferentes formas organizativas. La forma de organización de la enseñanza es las distintas maneras en que se manifiesta externamente la relación profesor-alumno, es decir, la confrontación del alumno con la materia de enseñanza bajo la dirección del profesor (Labarrere, G., 1989).

La forma de organización fundamental del proceso de enseñanza es la clase. Esta, como forma organizativa, crea las condiciones necesarias para fundir la enseñanza y la educación en un proceso único, para dotar a los alumnos de conocimientos, habilidades, hábitos y para desarrollar sus capacidades cognoscitivas. (Danilov, M. A., 1978)

Se busca siempre que la clase, como unidad básica del proceso docente-educativo, tenga la calidad y la exigencia que los tiempos modernos exigen, entendiéndose el concepto de una buena clase (MINED, 2008) aquella en que el maestro demuestra:

- Saber proyectar los objetivos de su clase, a partir del dominio de la de la caracterización integral de sus alumnos y el diseño de actividades diferenciadas.

- Dominio del contenido y de los métodos de dirección del aprendizaje.
- Un adecuado enfoque político e ideológico acorde con la política del PCC.
- Dominio de la planificación, orientación, control y evaluación del estudio individual de los estudiantes.
- Utilización eficiente de los medios de enseñanza, el libro de texto, la televisión, el video y la computación.
- Buen dominio de la lengua materna al establecer la comunicación con los estudiantes.

La dinámica comunicativa que se sigue a lo largo de la clase permite valorar conscientemente el dominio que el educador tiene del contenido del material docente objeto de estudio, en estrecha relación con los objetivos que el propio maestro se ha propuesto cumplimentar durante la actividad y la selección que ha realizado de los métodos y vías para lograr la asimilación de los conocimientos durante la dirección de la actividad cognoscitiva, dándose de esta forma la indisoluble unidad entre objetivos, contenidos y métodos.

Se puede hablar de dominio del contenido cuando durante la clase se aborden los rasgos de esencias del contenido a enseñar, no se producen errores teórico - metodológicos y conceptuales, se satisfacen las inquietudes y necesidades de aprendizaje de los estudiantes, se demuestra saber cómo abordar el contenido, se aprecia durante toda la exposición que el profesor tuvo en cuenta los conceptos y habilidades antecedentes, que el alumno debe dominar de grados anteriores y si desde el contenido de enseñanza se facilita la salida del trabajo político ideológico, formación de valores y programas directores.

El maestro debe dedicar gran parte de su tiempo a la autopreparación individual y debe ser “un autodidacta que perfeccione permanentemente su método de estudio” (Castro, F., 1981:2) para de esta forma cumplir exitosamente con sus funciones y tareas. De esta forma podrá dirigir el proceso con más calidad.

La superación profesional del docente contribuye a transformar las formas de pensar y actuar, eliminando tendencias repetitivas y formales. Permite la introducción de formas y tecnologías que garanticen un alto grado de independencia cognoscitiva, a

la producción de conocimientos y al estímulo por la profesión. La superación constituye un conjunto de procesos de formación que posibilitan la adquisición, ampliación y perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades básicas y especializadas requeridas para un mejor desempeño de las responsabilidades y formaciones laborales, así como para el desarrollo cultural integral.

La autosuperación se “dirige a la adquisición, ampliación y perfeccionamiento continuo de los conocimientos y habilidades básicos y especializados, a través de la cual el docente realiza el trabajo independiente como resultado de la orientación y de las necesidades de prepararse para lograr un mejor desempeño profesional. Esta autopreparación, orientada, planificada y controlada por el jefe inmediato superior, es la base de la cultura general del personal docente y premisa fundamental para que resulte efectivo el trabajo metodológico que se realiza de forma colectiva, lo cual requiere de esfuerzo personal y dedicación permanente”. (MINED, 2008:8).

Al diagnosticar el nivel de logros en el aprendizaje, las tareas que realice el docente “deben estar concebidas de forma que se puedan determinar los elementos del conocimiento logrados y cuales faltan, así como los niveles con los que el alumno puede operar, de acuerdo a las exigencias para el aprendizaje, establecidas en momentos precedentes” (Rico, P., 2008:13). Además, debe conocer el nivel de logros en el desarrollo de las habilidades de sus alumnos, lo que implica la selección de ejercicios con determinadas exigencias, de acuerdo a lo que en ese caso debería haber logrado.

Los maestros deben garantizar el cumplimiento de sus funciones a fin de contribuir al desarrollo de habilidades en los estudiantes que le posibiliten aprendan a realizar el trabajo independiente, aprendan a estudiar, aprendan a pensar, pues esto contribuirá a su mejor formación integral. Estas capacidades el alumno no las adquiere de un día para otro. Para desarrollarlas es preciso hacer un trabajo sistemático, consiente, de manera tal que llegue a sentir la necesidad de adquirir por sí mismo los contenidos y que sea capaz de hacerlo.

El maestro debe ser un comunicador eficiente que organice y anime el proceso comunicativo, elabore mensajes abiertos que no presenten verdades acabadas y

utilice en ellos variados códigos. Al diagnosticar a sus alumnos, debe seleccionar actividades de aprendizaje que le permitan conocer si se adquirió el conocimiento y a qué nivel se logró, si sólo es reproductivo, si es capaz el alumno de aplicarlo a situaciones conocidas o a nuevas situaciones y determinar, lo cual es muy importante, cuáles elementos del conocimiento no están logrados (Rico, P., 2008).

### **1.3 La comunicación, el lenguaje y la ortografía.**

Para dirigir acertadamente el proceso de enseñanza aprendizaje y lograr que los alumnos adquieran habilidades ortográficas, el maestro debe lograr una correcta comunicación con sus alumnos. 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 educativas, 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.

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.

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).

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., 2001).

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.

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.

Desde tiempos remotos hasta la actualidad, enseñar ortografía es una labor compleja, porque a los problemas de índole lingüístico que entorpece 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.

Para dirigir acertadamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y específicamente el de la ortografía se considera necesario revisar en la literatura cómo se define la ortografía. Esto posibilita percatarse de que esta puede entenderse desde varios puntos de vista teóricos.

La palabra ortografía se deriva del latín *orthographia* y esta del griego “*orthographia*”, que significa “recta escritura”. 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), es la combinación exacta de los signos de la escritura, conforme a códigos convencionales e históricos. El destacado profesor Manuel Seco (2001:3) plantea que esta “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 ortografía encierra en su propia definición y contenido la problemática de su enseñanza. Su estudio ofrece múltiples perspectivas para su correcta aplicación en la escuela primaria.

La ortografía en una perspectiva comunicativa exige la integración de los criterios semánticos, sintácticos y pragmáticos, la semiótica de la significación, que aborda los

sistemas creados por el hombre para comunicar. La semiología estudia la relación entre la palabra, el concepto y la realidad significada, según A. Roméu (2007:318)

En la enseñanza primaria la ortografía es uno de los aspectos esenciales que comprende la asignatura Lengua Española, aunque no es privativa solamente de esta, pues se le debe dar tratamiento en todos los momentos del proceso pedagógico. 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 el binomio enseñanza-aprendizaje de la ortografía se debe tener siempre presente el análisis, la síntesis, la solución de problemas, la independencia cognoscitiva, sin disminuir la interrelación maestro-alumno y alumno-alumno. Para enseñarla es necesario explotar los saberes de los escolares. 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.

**Al trabajar la ortografía se debe tener siempre presente el modelo escuela primaria, ya que dentro de sus objetivos generales se señala 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).**

Es por eso que 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., 2005).

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.

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, establecimiento de relaciones y la aplicación de estrategias. (Montaño, J. R., 2009).

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.

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.

El logro de la motivación al trabajar la ortografía está condicionado entre otros elementos, por el protagonismo de los escolares en el aprendizaje, así como en la cooperación como dinámica de la actividad. También a la posibilidad real del éxito, a la variedad de la ejercitación, al juego, así como a todo lo que contribuya a la creación de un clima feliz. (García, M. L., 2005). 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.

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:

- 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 son los siguientes:

- 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).

#### **1.4 El tratamiento de la ortografía en la enseñanza primaria.**

Para la enseñanza de la ortografía existen varios métodos. Estos han sido clasificados, según Osvaldo Balmaseda (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 esta 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.

El método viso-audio-gnóstico motor es uno de los más efectivos en el tratamiento de las palabras de uso frecuente no sujetas a reglas es el. Este se basa en la observación visual y su simultaneidad con las impresiones auditivas, motrices y articulatorias, para ello se requiere que el alumno vea, oiga, entienda y escriba las palabras. Se destacan cuatro momentos (momentos visual, auditivo (oír y pronunciar), gnóstico y motor (cuando se logra la correcta imagen motriz gráfica, se crea la habilidad, la conexión de las imágenes sonora y visual entre la mano y el cerebro). (Balmaseda, O., 2001).

Dentro de los métodos de carácter reproductivo se encuentra el de las reglas ortográficas. Este propicia el análisis, la síntesis, la generalización y la abstracción. 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. Entre estos se encuentran el deletreo (consiste en fragmentar la palabra, profundizando en el estudio de sus componentes más elementales como son las letras, la cacografía (consiste en hacer corregir los errores ortográficos contenidos en un texto compuesto especialmente con este fin) y el método de deslinde de palabra (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). En este se dan dos momentos esenciales: la percepción de hechos lingüísticos y su interiorización.

Por su parte, los métodos heurísticos o problémicos se basan en dar solución a diferentes situaciones problémicas o a problemas propiamente dichos planteados con un fin didáctico. Permiten la consolidación y aplicación de conocimiento, concepto y habilidades. (Balmaseda, O., 2001).

Al trabajar las palabras sujetas a reglas se sugiere emplear la conversación heurística. Para comenzar se deben presentar varias palabras con idéntica situación ortográfica (preferiblemente en un contexto). Posteriormente se observan y pronuncian las palabras, se comparan para establecer lo que tienen en común y se les puede pedir que digan otras palabras con la misma terminación. Posteriormente se realiza una abstracción de lo semejante desde el punto de vista ortográfico, se formula la regla por los alumnos y se realiza la copia de la misma y una ejercitación posterior. (MINED, 1989: 38)

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

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

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

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

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

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 de 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 es la 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), Georgina Arias (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 a los alumnos que tienen un dominio absoluto de lo que escriben, estos poseen el hábito de revisar sus trabajos, su

conciencia ortográfica es elevada y han logrado la automatización ortográfica de las palabras de su vocabulario activo y pasivo. En el 3. nivel (estable o seguro, con lapsus) se ubican el que poseen la ortografía del vocabulario activo y de una gran parte del pasivo, pero cometen errores al no tener formado el hábito de la autorrevisión.

En el 2. nivel (inseguro) de la escala ortográfica 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 profesor 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.

En la actualidad se sugiere enseñar la ortografía teniendo en cuenta el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Los nuevos estudios 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 Vigostky, las concepciones de la

lingüística discursiva y el aprendizaje desarrollador. Con este artículo nos proponemos como objetivo replantear la problemática de la enseñanza de la ortografía 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. 2007:315,316).

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. 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. (Roméu, A., 2007:325).

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.

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).

Para contribuir al desarrollo de la lengua materna y lograr que los problemas de comprensión, de construcción de textos y, en particular, de la ortografía que presentan los alumnos se reitera por el Ministerio de Educación en el curso escolar 2009-2010 la necesidad de cumplir rigurosamente las acciones orientadas en la estrategia de la asignatura Español y de introducir otras para el desarrollo de una conciencia ortográfica en todos los alumnos y profesores (MINED, 2009).

Para los alumnos establece, entre otras, implementar semanalmente el “Día de la Ortografía”, fomentar la lectura extractase, utilizar el perfil ortográfico, emplear juegos didácticos relacionados con la ortografía, intensificar el trabajo con el diccionario y realizar semanalmente los ejercicios del cuaderno de trabajo (MINED, 2009).

Por su parte, para los maestros orienta “incluir en cada una de las sesiones de preparación metodológica semanal que se realizan en el centro, actividades para el desarrollo de habilidades de construcción textual y ortográficas, donde se empleen los cuadernos de ortografía, y propiciar la autorrevisión y autocorrección. Estudiar la bibliografía existente al respecto y aplicar las sugerencias contenidas en dichas publicaciones”. (MINED, 2009:5).

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”.

De forma general en este capítulo se han realizado consideraciones generales sobre el trabajo metodológico. Se realizó un bosquejo acerca del maestro como principal dirigente del proceso docente educativo. Se realizó un bosquejo acerca de la comunicación, el lenguaje y la ortografía en la escuela primaria. Finalmente se profundizó acerca del tratamiento de la ortografía en la enseñanza primaria.

## **CAPÍTULO II. ESTRATEGIA DE TRABAJO METODOLÓGICO PARA PREPARAR A LOS MAESTROS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA DIRECCIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA.**

### **2. 1 Resultados del diagnóstico inicial.**

La aplicación de diferentes instrumentos a la muestra seleccionada (12 maestros de la escuela primaria Carlos Manuel de Céspedes del municipio Cabaiguán) durante el diagnóstico inicial permitió comprobar el nivel de preparación que tenían para dirigir el aprendizaje de la ortografía.

La entrevista (anexo 1), el análisis de documentos (anexo 2) y la observación científica (anexos 3) demostraron que existían insuficiencias en la preparación de los maestros para trabajar la ortografía, los cuales fueron declarados en las dimensiones 1 y 2 respectivamente y en los indicadores correspondientes. A continuación se describen y valoran los principales resultados obtenidos, en correspondencia con la escala creada a tal efecto, la cual presenta tres niveles: bajo, medio y alto (Anexo 4).

Con el objetivo de comprobar el nivel de conocimientos que poseen los maestros de la enseñanza primaria para dirigir el aprendizaje de la ortografía con sus alumnos se aplicó una entrevista (anexo 1) a todos los maestros que componen la muestra seleccionada.

La pregunta 1 buscaba información sobre el dominio que poseen acerca de los objetivos ortográficos que se trabajan en el nivel primario. Al responder, solo 4 maestros lo hicieron de forma totalmente correcta, 4 presentaron imprecisiones en los objetivos de dos grados o no tuvieron en cuenta el Modelo de Escuela Primaria y 4 solo mencionaron algunos de los objetivos del grado en que se encuentran trabajando y no tuvieron en cuenta el Modelo de Escuela Primaria. La distribución de frecuencia para el indicador 1.1 es 4 sujetos en el nivel bajo (33,3 %), 4 en el nivel medio (33,3 %) y 4 en el nivel alto (33,3 %).

La pregunta 2 buscaba información sobre los tipos de dictados que se emplean durante las clases. Al responderla solo 6 maestros lo hicieron de forma totalmente correcta, 4 no mencionaron todos los tipos de dictados y presentaron imprecisiones en el dominio de sus características y el resto (2) respondió de forma desacertada.

Teniendo en cuenta estos resultados, la distribución de frecuencia para el indicador 1.2 es de 2 sujetos en el nivel bajo (16,6 %), 4 en el nivel medio (33,3 %) y 6 en el nivel alto (50 %).

La pregunta 3 de la entrevista buscaba información acerca del conocimiento que tienen los maestros sobre las fases por las que atraviesa el conocimiento ortográfico. De la muestra seleccionada 3 respondieron de forma correcta, 6 presentaron imprecisiones en una de las fases y 3 manifestaron desconocimiento de estas. La distribución de frecuencia para este indicador se comportó de la siguiente forma: 3 sujetos en nivel alto (25 %), 6 en nivel medio (50 %) y 3 en el nivel bajo (25 %).

En la pregunta relacionada con la metodología a seguir para darle tratamiento a la ortografía se pudo constatar que gran parte de los sujetos muestreados presentó insuficiencias e inseguridad en sus respuestas. Una parte de ellos no fue capaz de explicar de forma clara cómo presentar una regla ortográfica a sus educandos. Algunos no siguieron un proceder adecuado para trabajar las palabras no sujetas a reglas, mientras que las respuestas más completas fueron las referidas a cómo darle tratamiento durante la clase a una palabra de difícil escritura. De forma general solamente 2 docentes respondieron de forma totalmente correcta, 5 presentaron algunas imprecisiones y el resto lo hizo de forma incorrecta (5). Estos resultados permitieron una distribución de frecuencia en el indicador 1.4 de 5 sujetos en el nivel bajo (41,6 % de la muestra), 5 en el nivel medio (41,6 %) y 2 en el nivel alto (16,6 %).

Durante el diagnóstico inicial se aplicó un estudio de documentos para comprobar las principales regularidades que se presentan en la dirección del aprendizaje de la ortografía (Anexo 2). En los sistemas de clases ninguno de los maestros presentó errores ortográficos. A la hora de planificar gran parte de ellos no tuvo en cuenta el tratamiento a las palabras de difícil escritura o de mayor frecuencia de errores. En siete de ellos no se apreciaba la planificación de tareas de aprendizaje que permitieran darle tratamiento a las insuficiencias ortográficas que presentaban sus alumnos. En las clases de Lengua Española no se pudo ver el empleo de distintos tipos de dictado y de procedimientos como la copia. Ocho de los docentes no tuvo en

cuenta las fases del conocimiento ortográfico a la hora de planificar el trabajo ni los software educativos relacionados con la ortografía. Lo anterior permitió establecer una distribución de frecuencia para el indicador 2.1 de 8 sujetos en el nivel bajo (66,6 %), 2 en el nivel medio (16,6 %) y 2 en el nivel alto (16,6 %).

Al aplicar una guía de observación a clases (Anexo 3) para constatar los modos de actuación de los maestros al darle tratamiento a la ortografía durante sus clases se pudo apreciar que existían grandes insuficiencias. A continuación aparece una descripción y valoración de cada uno de los indicadores que la conforman.

Una gran parte de los maestros no aseguró las condiciones previas necesarias para darle tratamiento al contenido ortográfico que iba a impartir. Al orientar los objetivos seis de ellos no tuvieron en cuenta cómo, para qué y bajo que condiciones iban a aprender sus educandos. No fue suficiente la motivación por el contenido ortográfico durante la actividad que se desarrollaba.

Los docentes mostraron dominio de la ortografía, pero sin embargo presentaron insuficiencias al darle tratamiento metodológico. Al presentar una regla ortográfica no emplearon una metodología adecuada y no propiciaron el protagonismo de sus alumnos. Al trabajar las palabras no sujetas a reglas no cumplieron con todos los requisitos del método viso-audio-gnósico-motor. Algunos maestros no le dieron tratamiento a las palabras de difícil escritura durante sus clases o lo hicieron incorrectamente y no emplearon medios de enseñanza.

En las actividades no siempre tuvieron en cuenta los niveles de asimilación y las etapas del conocimiento ortográfico. No fue suficiente la socialización de la actividad para lograr mejores resultados en los educandos. Ocho de ellos no estimula la búsqueda del conocimiento ortográfico mediante el empleo de diferentes fuentes y siete no aplica actividades para darle tratamiento a las dificultades ortográficas presentadas por los alumnos.

Las formas de control, valoración y evaluación del proceso y el resultado de las tareas de aprendizaje no siempre promovían la autorregulación. Estos resultados permitieron la establecer la siguiente distribución de frecuencia para el indicador 2.2,

en la que 6 maestros se encuentran en el nivel bajo (50 %), 4 en el nivel medio (33,3 %) y 2 en el nivel alto (25 %).

Lo anteriormente expuesto permitió establecer una distribución de frecuencia por sujetos muestreados según la escala que se elaboró para la evaluación integral de la variable dependiente (Anexo 8). Esta se comportó de la siguiente forma: 5 sujetos en el nivel bajo (40 %), 5 en el nivel medio (40 %) y 2 en el nivel alto (20 %).

Después de aplicar los diferentes instrumentos a los docentes de la muestra durante el diagnóstico inicial fue posible inferir las siguientes regularidades:

- Estos no presentan errores ortográficos al escribir.
- Están interesados en recibir preparación metodológica para erradicar sus dificultades en el tratamiento metodológico de la ortografía.
- No es suficiente el dominio de los objetivos relacionados con la ortografía.
- Poco dominio de los diferentes tipos de dictados que se pueden realizar.
- No es suficiente el dominio de las fases por las que atraviesa el conocimiento ortográfico.
- No es suficiente el dominio de la metodología a seguir para darle tratamiento a la ortografía.
- Insuficiencias en la concepción del sistema de clases teniendo en cuenta el tratamiento a la ortografía.
- Dificultades metodológicas para darle tratamiento a la ortografía durante las clases.

## **2.2 Fundamentación de la Estrategia como resultado científico.**

El Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) concibe el resultado científico técnico como “el producto de una actividad en la cual se han utilizado procedimientos científicos, que permiten ofrecer solución a algo, se plasma en recomendaciones, descripciones, publicaciones, que contienen conocimientos científicos o una

producción concreta material, o su combinación y resuelven determinada necesidad económica y social " .

Para garantizar una mayor calidad en la educación se hace necesario que los docentes alcancen un nivel de desarrollo profesional que les permita dar soluciones más efectivas a los problemas de su práctica pedagógica y esto se logra mediante la actividad investigativa. La estrategia como resultado científico ha sido asumida por el CECIP y comenzó a desarrollarse desde años anteriores por esta institución a partir de los empeños de la Nerelys de Armas, José Manuel Perdomo y Josefa Lorence concretándose en la impartición de un curso sobre el particular. Hoy se continúa el perfeccionamiento de aquellos pasos.

El término estrategia comenzó a invadir el ámbito de las ciencias pedagógicas aproximadamente en la década de los años 60 del siglo XX y coincidiendo con el comienzo del desarrollo de investigaciones dirigidas a describir indicadores relacionados con la calidad de la educación. Al respecto Rodríguez (2004) precisa que para obtener una estrategia como resultado científico es necesario que el propósito esencial del trabajo sea la proyección a corto, mediano y largo plazo de la transformación de un objeto temporal y espacialmente ubicado, desde un estado real hasta un estado deseado, mediante la utilización de determinados recursos y medios que responden a determinadas líneas directrices.

Un análisis etimológico de la palabra estrategia permite conocer que proviene de la voz griega *stratégós* (general) y que, aunque en su surgimiento sirvió para designar el arte de dirigir las operaciones militares, luego, por extensión, se ha utilizado para nombrar la habilidad, destreza, pericia para dirigir un asunto. Independiente de las diferentes acepciones que posee, en todas ellas está presente la referencia a que la estrategia sólo puede ser establecida una vez que se hayan determinado los objetivos a alcanzar. En el año 1944 este concepto es introducido en el campo económico y académico por Von Newman y Morgerstem con la teoría de los juegos y en ambas posiciones la idea básica es la competición.

Al analizar el concepto estrategia se aprecia que algunos autores como J. Cubillos (1991) la conciben como "una síntesis del pensamiento organizacional destinada en

enfrentar el cambio y sus efectos y a producir el equilibrio dinámico necesario para alcanzar los objetivos". B. Henderson (1981), la concibe sólo como "un plan de utilización y de asignación de los recursos disponibles con el fin de modificar el equilibrio competitivo, y Rivero Gonzalo para el cual también es "un plan de acción que señala cómo se empieza a lograr cada uno de los objetivos que se ha fijado en la organización, tomando en cuenta los recursos disponibles, el medio ambiente en que se opera y las políticas de la organización".

Investigadores como M. Rodríguez (2004:13) la conciben como "...la adaptación de los recursos y habilidades de la organización al entorno cambiante, aprovechando oportunidades y evaluando riesgos en función de objetivos y metas. Recurrimos a la estrategia en situaciones inciertas, no estructuradas, no controlables, es decir en aquellas situaciones donde hay otro bando cuyo comportamiento no podemos pronosticar". Según G. Morrisey (1993:119) es "el conjunto de decisiones que determinan la coherencia de las iniciativas y reacciones de la empresa frente a su entorno". Por su parte, Charles Hoffer y Schendel (1978) la definen como las características básicas del match que una organización realiza con su entorno.

Algunos atributos de la planeación estratégica son:

- Se ocupa de las cuestiones fundamentales.
- Ofrece un marco de referencia para una planeación más detallada y para las decisiones ordinarias.
- Supone un marco temporal más largo.
- Ayuda a orientar las energías y recursos de la organización hacia las actividades de alta prioridad.
- Es una actividad de alto nivel, en el sentido de que la alta gerencia debe participar.
- La planeación operacional procura hacer bien esas cosas, eficiencia (Stoner, J., 1989).

Este vocablo comenzó a invadir el ámbito de las Ciencias Pedagógicas aproximadamente en la década de los años 60 del siglo XX y coincidiendo con el comienzo del desarrollo de investigaciones dirigidas a describir indicadores relacionados con la calidad de la educación.

La estrategia establece la dirección inteligente de las acciones encaminadas a resolver los problemas que sean detectados en un determinado segmento de la actividad humana. Se entienden como problemas las contradicciones o discrepancias entre el estado actual y el deseado, entre lo que es y debería ser, de acuerdo con determinadas expectativas que dimanen de un proyecto social y/o educativo dado. Su diseño implica la articulación dialéctica entre los objetivos y la metodología.

De ahí que la estrategia sea vista como una manera de planificar y dirigir acciones para alcanzar determinados objetivos a largo, mediano y corto plazo y la adopción de acciones y recursos necesarios para alcanzar las metas propuestas. Lo que infiere que siempre son conscientes, intencionadas y dirigidas a resolver problemas de la práctica.

En el campo específico de la educación, las estrategias se emplean en la gerencia de los sistemas educativos, la dirección de las instituciones docentes y del trabajo metodológico en diferentes niveles de realización. Cada institución escolar en correspondencia con sus características y peculiaridades las elabora para tratar de dar solución a sus problemas.

Una fuente autorizada en temas educacionales, la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI) ha trabajado el término aportando luz sobre su aplicación en la esfera pedagógica, así por ejemplo, ha dicho que la estrategia es la “proyección anticipada del proceso de transformación de los sujetos que participan activamente en el proceso pedagógico para lograr cambios en su personalidad, tomando como punto de partida el estudio real de su desarrollo para llevarlo a un estado deseado, lo que condiciona todo el sistema de acciones entre los educandos y los educadores, para alcanzar los objetivos de máximo nivel” (AMEI, 2001).

N. de Armas plantea que “el propósito de toda estrategia es vencer dificultades con una optimización de tiempo y recursos. La estrategia permite definir qué hacer para

transformar la acción existente e implica un proceso de planificación que culmina en un plan general con misiones organizativas, objetivas, objetos básicos a desarrollar en determinado plazo con recursos mínimos y los métodos que aseguren el cumplimiento de dichas metas. (Armas, N., 2003:10)

Existen diferentes criterios sobre el concepto de estrategia, no obstante todos coinciden en establecer que es un sistema de acciones encaminadas al logro de una meta o un objetivo preestablecido. En este trabajo se asume el criterio de que “en el campo educativo la estrategia se refiere a la dirección pedagógica de la transformación de un objeto desde un estado real hasta un estado deseado. Presupone por tanto partir de un diagnóstico en el que se evidencia un problema y la proyección y ejecución de sistemas de acciones intermedias, progresivas y coherentes que permiten alcanzar de forma paulatina los objetivos propuestos”. (Armas, N., 2003:9)

Por su parte, María Antonia Rodríguez (2004:19) concibe a la estrategia metodológica como “la proyección de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo que permite la transformación de la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje tomando como base los métodos y procedimientos para el logro de los objetivos determinados en un tiempo concreto”.

A partir del análisis anterior se puede conceptualizar la estrategia de trabajo metodológico para la preparación de los maestros en la dirección del aprendizaje de la ortografía en los escolares de la Educación Primaria como la proyección y ejecución de un sistema de acciones a corto, mediano y largo plazo orientadas a alcanzar la ampliación de los conocimientos y el perfeccionamiento de los modos de actuación de los maestros para poder transformar la dirección del aprendizaje y de esta forma lograr los objetivos propuestos en un plazo determinado, utilizando como vía principal el trabajo metodológico. Para conceptualizarla se tuvo en cuenta el concepto de estrategia metodológica dado por María Antonia Rodríguez (2004: 19). La estrategia ha sido concebida como manera de resolver una contradicción entre el estado actual de un objeto y su estado deseado, ubicado en el espacio y el tiempo, con la utilización concreta de los recursos y medios que se dispone.

La determinación de metas y objetivos a largo, mediano y corto plazo y la adaptación de acciones y recursos necesarios para alcanzar estas metas son los elementos claves para llevar a cabo la estrategia.

De ahí que pueda deducirse que las estrategias:

- Se diseñan para resolver problemas de la práctica y vencer dificultades con optimización de tiempo y recursos.
- Permiten proyectar un cambio cualitativo en el sistema a partir de eliminar las contradicciones entre el estado actual y el deseado.
- Implican un proceso de planificación en el que se produce el establecimiento de secuencias de acciones orientadas hacia el fin a alcanzar; lo cual no significa un único curso de las mismas.
- Interrelacionan dialécticamente en un plan global los objetivos o fines que se persiguen y la metodología para alcanzarlos (Rodríguez del Castillo, M, A., 2004:19).

El propósito de toda estrategia es vencer dificultades con una optimización de tiempo y recursos. La estrategia permite definir qué hacer para transformar la acción existente e implica un proceso de planificación que culmina en un plan general con misiones organizativas, objetivas, objetos básicos a desarrollar en determinado plazo con recursos mínimos y los métodos que aseguren el cumplimiento de dichas metas. (Armas, N., 2003)

Elementos que están presentes en la estrategia:

- Existencia de insatisfacciones respecto a los fenómenos, objetos o procesos educativos en un contexto o ámbito determinado.
- Diagnóstico de la situación actual.
- Planteamiento, objetivos y metas a alcanzar en determinados plazos de tiempo.
- Definición de actividades y acciones que respondan a los objetivos trazados.
- Planificación de recursos y métodos para viabilizar la ejecución.

- Previsión de la evaluación de los resultados.

Exigencias que sustentan esta Estrategia:

- **Credibilidad:** Se parte de un diagnóstico bibliográfico de la realidad estudiada, lo que permite establecer con precisión el nivel de desarrollo real que presentan los maestros para dirigir el aprendizaje de la ortografía. Las acciones metodológicas y de contenidos que se realicen deben poseer rigor científico y estar encaminadas a la solución de las necesidades de los maestros de la escuela que se tomó la muestra. Se procurará objetividad en las valoraciones que se efectúen de la marcha de la estrategia, así como en la evaluación e interpretación de los datos, para lo cual se combinarán procedimientos cualitativos y cuantitativos, recurriendo a la triangulación.
- **Participación de los maestros implicados.** Se tendrán en cuenta sus criterios, ideas y aportes para garantizar transparencia, legitimación e implicación de los actores en el sistema de acciones a desarrollar. Esto permitirá utilizar las experiencias, las iniciativas y el conocimiento de los maestros con mejores resultados en la dirección del aprendizaje de la ortografía.
- **Personalización de las acciones.** La Estrategia se adecuará a las características y complejidad de cada maestro, teniendo en cuenta las diferencias individuales y la personalidad de cada uno.

Objetivo general de la estrategia:

- Preparar a los maestros de la Educación Primaria en la dirección del aprendizaje de la ortografía.

Objetivos específicos de la estrategia.

1. Elevar el nivel de preparación metodológica de los maestros de la Educación Primaria en la dirección del aprendizaje de la ortografía.
2. Lograr la implicación de todos los maestros en las acciones que se acometan en la estrategia que permita una participación activa y reflexiva.

3. Socializar los conocimientos y modos de actuación entre los maestros de modo que permitan alcanzar entre todos los resultados esperados.

Métodos de trabajo.

En las diferentes etapas o fases de la estrategia metodológica se emplearán los siguientes métodos:

- Revisión de documentos. Se tendrán en cuenta: informes de visitas del centro y de la estructura municipal, informes de las visitas de inspección, planes individuales y evaluación profesional de los maestros, planes metodológicos, documentos normativos y los resultados de las comprobaciones que se le aplican a los alumnos relacionadas con la ortografía.

- Observación. Se empleará para constatar aspectos de la práctica profesional de los maestros, sus modos de actuación en la utilización de los elementos que se irán trabajando durante las distintas etapas de la estrategia.

Recursos necesarios.

Materiales: bibliografía, documentos normativos, video, computadora y software educativos.

Humanos: maestros, directivos de las escuelas, alumnos y especialistas.

Etapas o momentos para la concreción de las acciones. (Planeación).

A partir de los resultados del diagnóstico, de los objetivos generales y criterios profesionales reunidos se definen las etapas y sus objetivos específicos, plazos, recursos y métodos para la implementación de la estrategia, teniendo en cuenta los principios de la participación de los actores implicados y la personalización de las acciones así como la concepción general del tránsito por el nivel

La Estrategia que se describe seguidamente ha sido concebida para la escuela primaria Carlos Manuel de Céspedes, se aplicará durante un curso y será dirigida a todos los maestros.

Etapas de diagnóstico de la realidad estudiada.

Objetivo: Constatar el nivel real de preparación que poseen los maestros para la dirección del aprendizaje de la ortografía.

Plazo: Última semana de agosto

Acciones a realizar en la etapa:

1. Revisión bibliográfica de los documentos del trabajo metodológico del maestro.
2. Elaboración de los instrumentos de diagnóstico.
3. Aplicación de los instrumentos de diagnósticos.
4. Elaboración de los resultados del diagnóstico.
5. Actividades de socialización y discusión de los resultados del diagnóstico con la estructura de dirección del centro para buscar las posibles acciones a acometer y que formarán la estrategia.

Etapas de diseño del cronograma de acciones metodológicas de la estrategia.

Objetivo: Planificar el sistema de acciones metodológicas que se incluirán en la estrategia.

Plazo: septiembre

Acciones:

1. Diseño de las acciones metodológicas que se van a realizar.
2. Selección de los maestros y los grupos en los que se desarrollarán las actividades metodológicas planificadas.
3. Ajustes de los planes individuales y su diseño de autosuperación.
4. Socialización del plan de acciones que se van a desarrollar con los maestros implicados.
5. Desarrollo de las primeras acciones elaboradas.

Cronograma de las acciones metodológicas.

Líneas de trabajo:

1. La dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta la ortografía.

| # | Objetivo   | Actividad   | Fecha - Lugar  | Participantes   |
|---|--|---|--|---|
| 1 | <p><b>Reflexionar y analizar acerca del tratamiento metodológico que se le brinda a la ortografía en la escuela primaria.</b></p> <p><b>Reflexionar y debatir acerca de de las fases por las que atraviesa el conocimiento ortográfico y su aplicación en el proceso docente educativo</b></p> | <p><b>Reunión metodológica</b></p> <p>Tema: La ortografía en la Educación Primaria. Insuficiencias y soluciones.</p>                | <p>Segunda quincena de septiembre.</p> <p>Escuela: Carlos M. de Céspedes</p> | <p>-Dirige y ejecuta: director.</p> <p>-Participan: todos los maestros de la escuela, profesores de computación y bibliotecarias.</p> |
| 2 | <p>Demostrar a los maestros cómo darle tratamiento metodológico a la ortografía en un sistema de clases (segundo ciclo).</p>   | <p>Clase Metodológica</p> <p>Tema: Tratamiento metodológico a la ortografía en el sistema de clases de la unidad 4 de 6. grado.</p> | <p>Primera quincena de octubre.</p> <p>Escuela: Carlos M. de Céspedes</p>    | <p>-Dirige y ejecuta: director.</p> <p>-Participan: maestros, bibliotecarias y profesores de computación.</p>                         |

|   |  |  |   |   |
|---|--|--|---|---|
| 3 | Demostrar a los maestros cómo darle tratamiento metodológico a la ortografía en un sistema de clases (primer ciclo). | Clase Metodológica<br>Tema: Tratamiento metodológico a la ortografía en el sistema de clases de la unidad 6 de 4. grado.   | Primera quincena de octubre.<br>Escuela: Carlos M. de Céspedes.   | -Dirige y ejecuta: director.<br>-Participan: maestros, bibliotecarias y profesores de computación.                    |
| 4 | Demostrar cómo darle tratamiento a una regla ortográfica en una clase de Lengua Española (segundo ciclo).            | Clase demostrativa.<br>Tema: El tratamiento a una regla ortográfica en una clase de Lengua Española de 6. grado.           | Segunda quincena de octubre.<br>Escuela: Carlos M. de Céspedes.   | -Dirige: director.<br>-Ejecuta: maestra de 6. grado.<br>-Participan: maestros, prof. de computación y bibliotecarias. |
| 5 | Demostrar cómo darle tratamiento a las palabras no sujetas a reglas en una clase (segundo ciclo).                    | Clase demostrativa.<br>Tema: El tratamiento a las palabras no sujetas a reglas en una clase de Lengua Española de 6. grado | Segunda quincena de octubre.<br>Escuela: Carlos M. de Céspedes.   | -Dirige: director.<br>-Ejecuta: maestra de 6. grado.<br>-Participan: maestros, prof. de computación y bibliotecarias. |
| 6 | Demostrar cómo darle tratamiento a una regla ortográfica en una clase de Lengua Española (primer ciclo).             | Clase demostrativa.<br>Tema: El tratamiento a una regla ortográfica en una clase de Lengua Española de 4. grado            | Primera quincena de noviembre.<br>Escuela: Carlos M. de Céspedes. | -Dirige: director.<br>-Ejecuta: maestra de 4. grado.<br>-Participan: maestros, prof. de computación y bibliotecarias. |

|    |  |   |   |   |
|----|--|---|---|---|
| 7  | Discutir propuestas para dar tratamiento a la ortografía preventiva a través de las clases.    | Taller metodológico.<br>Tema: El tratamiento a la ortografía preventiva.<br>Alternativas para su trabajo. | Segunda quincena de noviembre.<br>Escuela: Carlos M. de Céspedes. | -Dirige y ejecuta: Director.<br>-Participan: Todos los maestros de la escuela.                          |
| 8  | Demostrar cómo darle tratamiento a la ortografía durante una clase (segundo ciclo).            | Clase abierta sobre el tratamiento a la ortografía en una clase de Lengua Española en 6. grado.           | Primera quincena de diciembre.<br>Escuela: Carlos M. de Céspedes  | -Dirige: director.<br>-Ejecuta: maestra 4. grado.<br>-Participan: maestros.                             |
| 9  | Demostrar cómo darle tratamiento a la ortografía durante una clase (primer ciclo).             | Clase abierta sobre el tratamiento a la ortografía en una clase de Lengua Española en 4. grado.           | Segunda quincena de diciembre<br>Escuela: Carlos M. de Céspedes   | -Dirige: director.<br>-Ejecuta: maestra 4. grado.<br>-Participan: maestros.                             |
| 10 | Socializar ideas y valoraciones acerca de la forma de dirigir el aprendizaje de la ortografía. | Taller de socialización de los conocimientos obtenidos durante la etapa.                                  | Primera quincena de enero.<br>Escuela: Carlos M. de Céspedes      | Dirige: Director<br>Participan: Todos los maestros, las bibliotecarias y los profesores de computación. |

En el anexo 12 aparecen las acciones desarrolladas para dar cumplimiento al cronograma elaborado. (Anexo 12).

### Formas de control

| # | Actividad  | Método                  |
|---|--|-------------------------|
| 1 | Revisión de los sistemas de clases elaborados por los maestros para comprobar el tratamiento que se le da a la ortografía.   | Análisis de documentos. |
| 2 | Muestreos al aprendizaje de los maestros en relación con los contenidos teóricos más significativos sobre los procedimientos a seguir para darle tratamiento a la ortografía, el dominio de los objetivos y las fases por las que atraviesa el conocimiento ortográfico, así como de los diferentes tipos de dictados. | Pruebas pedagógicas     |
| 3 | Comprobación de los modos de actuación de los maestros en la dirección del aprendizaje de la ortografía.   | Observación de clases.  |
| 4 | Valoración con el claustro pedagógico de los resultados alcanzados en las visitas a clases realizadas.   | Discusión y debate.     |

#### 2.3 Resultados de la aplicación de la Estrategia de trabajo metodológico.

Para comprobar el efecto de la Estrategia de trabajo metodológico para la preparación de los maestros se aplicaron diferentes instrumentos. La valoración del comportamiento de los indicadores permitió el análisis de los resultados de esta preparación. (Anexo 7).

La aplicación de la entrevista (Anexo 1) estuvo dirigida a comprobar el nivel de conocimientos que poseen de los maestros de la Educación Primaria para dirigir el aprendizaje de la ortografía, después de la aplicación de la Estrategia. La pregunta 1 buscaba información sobre el dominio por parte de los maestros de los objetivos ortográficos que se trabajan en el nivel primario. Al responder, se pudo apreciar un salto cualitativo. Solamente un maestro respondió con varias imprecisiones, uno

mencionó los objetivos relacionados con la ortografía que aparecen los programas de la Educación Primaria, aunque presentó imprecisiones en dos grados, mientras que el resto (10) lo hizo de forma totalmente correcta. La distribución de frecuencia para el indicador 1.1 es de 1 sujeto en el nivel bajo (8,3 %), 1 en el nivel medio (8,3 %) y 10 en el nivel alto (83,3 %).

La pregunta 2 estaba relacionada con los tipos de dictado. Al responderla ocho maestros lo hicieron de forma totalmente correcta, 3 mencionaron casi todos los tipos de dictados, aunque presentaron imprecisiones en las características de dos de ellos y solo uno respondió de forma desafortunada. Teniendo en cuenta estos resultados, la distribución de frecuencia para el indicador 1.2 es de 1 sujeto en el nivel bajo (8,3 %), 3 en el nivel medio (25 %) y 8 en el nivel alto (66,6 %).

La pregunta 3 de la prueba pedagógica estaba relacionada con el dominio que tienen los maestros acerca de las fases por las que atraviesa el conocimiento ortográfico. De la muestra seleccionada 10 respondieron de forma totalmente correcta y solo dos presentaron imprecisiones al mencionar una de las fases por las que atraviesa el conocimiento ortográfico. La distribución de frecuencia para este indicador se comportó de la siguiente forma: 10 sujetos en nivel alto (83,3 %) y 2 en nivel medio (16,6 %), mientras que ninguno se ubicó en el nivel bajo.

En la pregunta relacionada con la metodología a seguir para darle tratamiento a la ortografía se pudo constatar que gran parte de los sujetos muestreados mostró dominio de los contenidos metodológicos en sus respuestas. La mayor parte de ellos fue capaz de explicar de forma clara cómo presentar una regla ortográfica a sus educandos. Demostraron saber cómo proceder para trabajar las palabras no sujetas a reglas, así como para darle tratamiento durante la clase a una palabra de difícil escritura. De forma general 8 docentes respondieron de forma totalmente correcta, 3 presentaron algunas imprecisiones y solo uno lo hizo incorrectamente. Estos resultados permitieron una distribución de frecuencia en el indicador 1.4 de 1 sujeto en el nivel bajo (8,3 % de la muestra), 3 en el nivel medio (25 %) y 8 en el nivel alto (66,6 %).

Durante el diagnóstico final se aplicó nuevamente el estudio de documentos para comprobar las principales regularidades que se presentan en la dirección del aprendizaje de la ortografía (Anexo 2). En los sistemas de clases ninguno de los maestros presentó errores ortográficos. A la hora de planificar la mayor parte de ellos tuvo en cuenta el tratamiento a las palabras de difícil escritura o de mayor frecuencia de errores. Solamente uno de ellos no planificaba tareas de aprendizaje que permitieran darle tratamiento a las insuficiencias ortográficas de sus alumnos. En la planificación de las clases de Lengua Española se pudo ver el correcto empleo de los distintos tipos de dictado y de la copia. Gran parte de los docentes tuvo en cuenta las fases del conocimiento ortográfico a la hora de planificar el trabajo y los software educativos relacionados con la ortografía. Lo anterior permitió establecer una distribución de frecuencia para el indicador 2.1 es de ningún sujeto en el nivel bajo, 4 en el nivel medio (33,3 %) y 8 en el nivel alto (66,6 %).

Al realizar la observación a clases (Anexo 3) se pudo apreciar una transformación positiva en los modos de actuar de los docentes para darle tratamiento a los contenidos ortográficos. A continuación aparece una descripción y valoración de cada uno de los indicadores que la conforman.

Una gran parte de los maestros aseguró las condiciones previas necesarias para darle tratamiento al contenido ortográfico que iban a impartir. Al orientar los objetivos solo tres de ellos no tuvieron en cuenta cómo y bajo que condiciones iban a aprender sus educandos. Fue suficiente la motivación por el contenido ortográfico durante la actividad que se desarrollaba.

Al presentar una regla ortográfica siguieron una correcta metodología y lograron el protagonismo de sus alumnos. Al trabajar las palabras no sujetas a reglas, de forma general, cumplieron con todos los requisitos del método viso-audio-gnósico-motor. Casi todos le dieron un tratamiento adecuado a las palabras de difícil escritura durante sus clases y emplearon medios de enseñanza.

En las actividades tuvieron en cuenta los niveles de asimilación y las etapas del conocimiento ortográfico. Once de ellos lograron la socialización de la actividad para obtener mejores resultados en sus alumnos. Estimularon la búsqueda del

conocimiento ortográfico mediante el empleo de diferentes fuentes y aplicaron actividades para darle tratamiento a las dificultades ortográficas presentadas por los alumnos.

- Las formas de control, valoración y evaluación del proceso y el resultado de las tareas de aprendizaje promovieron la autorregulación. Estos resultados permitieron establecer la siguiente distribución de frecuencia para el indicador 2.2, en la que 1 maestro continúa en el nivel bajo (8,3 %), 3 en el nivel medio (25 %) y 8 en el nivel alto (66,6 %).

Estos resultados permitieron establecer una distribución de frecuencia por sujetos muestreados según la escala elaborada para la evaluación integral de la variable dependiente (anexo 9), referida a la preparación de los maestros en la dirección del aprendizaje de la ortografía, la cual se comportó de la siguiente forma: 1 sujeto en el nivel bajo (8,3 %), 3 en el nivel medio (25 %) y 8 en el nivel alto (66,6 %).

Al comparar los resultados obtenidos antes y después de aplicar la propuesta se puede apreciar un salto cualitativo y cuantitativo en la dirección del aprendizaje de la ortografía (anexo 10). Ejemplo de lo anterior es que los conocimientos de los maestros acerca de los objetivos relacionados con la ortografía fueron más amplios en la constatación final, pues al inicio solo el 33,3 % se ubicaba en el nivel alto y al final se ubicaba el 83,3 % de la muestra.

Al comparar el dominio por parte de los maestros de los tipos de dictados que se trabajan en la Educación Primaria y de sus características, antes y después de aplicar la propuesta, se puede apreciar que al inicio 2 se encontraban en el nivel bajo, 4 en el nivel medio y solo 6 en el nivel alto, mientras que ahora un solo maestro se encuentra en el nivel bajo, 3 en el nivel medio y el resto (8) en el nivel alto.

El dominio por parte de los maestros de las fases por las que atraviesa el conocimiento ortográfico también fue superior al final, pues de 3 sujetos ubicados en el nivel bajo al inicio, ahora no se encuentra ninguno y en el nivel alto antes se encontraban 3 y actualmente se ubican 10.

Al comparar los resultados obtenidos en el dominio de la metodología a seguir al darle tratamiento a la ortografía las cifras demuestran el avance logrado con respecto al diagnóstico inicial en este indicador, pues se evidenció el aumento de la categoría alto y el descenso de las categorías medio y bajo. Al inicio el 16,6 % de la muestra se ubicaba en el nivel alto y ahora se encuentra el 66,6 %.

Al comparar los sistemas de clases de los maestros se pudo apreciar que en la constatación final los resultados eran superiores ya que los maestros al planificar tenían en cuenta el tratamiento a las palabras de difícil escritura. Al inicio muy pocos planificaban tareas de aprendizaje para darle tratamiento a las insuficiencias ortográficas de sus alumnos y al final la mayoría lo hacía, además de que empleaban distintos tipos de dictado, tenían en cuenta las fases del conocimiento ortográfico y el empleo de los software educativos relacionados con la ortografía. Al comparar la distribución de frecuencia para el indicador 2.1 se puede apreciar que antes 8 sujetos se ubicaban en el nivel bajo y actualmente ninguno, mientras que en el nivel alto antes se encontraban 2 y ahora son 8.

Al comparar las clases observadas antes y después de aplicar la Estrategia se pudo constatar que los resultados obtenidos al finalizar el experimento demostraron avances, pues de 6 sujetos en el nivel bajo al inicio, al final solo se encuentra 1, mientras que en el nivel alto antes encontraban 2 docentes y ahora se encuentran 8.

La significatividad de la diferencia de la evaluación integral de los sujetos muestreados, reflejados en el diagnóstico inicial y el final, permiten apreciar que en este último son superiores los resultados de la preparación de los maestros en la dirección del aprendizaje de la ortografía (anexos 9 y 10).

## **CONCLUSIONES**

La sistematización realizada de los presupuestos teóricos y metodológicos que sustentan la preparación de los maestros en la dirección del aprendizaje de la ortografía descansan en el enfoque socio-histórico-cultural y tienen en cuenta el desarrollo profesional y humano del maestro. Esto quedó evidenciado en la revisión de los documentos que norman y orientan el tratamiento de esta problemática, por lo que constituyen valiosos recursos para la autopreparación de los docentes.

El diagnóstico realizado de las necesidades de preparación de los maestros de la Educación Primaria en la dirección del aprendizaje de la ortografía evidenció las carencias que aún presentan estos profesionales para asumir el reto que imponen las transformaciones que se llevan a cabo en este nivel de educación, manifestadas en insuficiencias en el dominio de los objetivos relacionados con la ortografía, de los diferentes tipos de dictados, de las fases por las que atraviesa el conocimiento ortográfico, así como el conocimiento y aplicación de la metodología a seguir para darle tratamiento a la ortografía. Esta constatación justificó la necesidad de elaborar una estrategia para la preparación de los mismos.

La estrategia diseñada define los objetivos generales, métodos de trabajo y los recursos materiales y humanos a emplear. Su instrumentación abarca cuatro etapas: diagnóstico, diseño, ejecución y evaluación. Esta aportó un sistema de acciones en las que se insertaron las actividades a realizar con los alumnos para darle tratamiento a la ortografía, utilizando como principal mecanismo las vías para el trabajo metodológico. La consecuente aplicación de la estrategia permitió perfeccionar la preparación de los maestros de la escuela primaria Carlos Manuel de Céspedes para dirigir el aprendizaje de la ortografía.

La validación de la estrategia de trabajo metodológico mediante la aplicación de los diferentes instrumentos y técnicas utilizados para el diagnóstico final, permitieron determinar que es factible de generalizar y que por las acciones que comprende se proyecta a perfeccionar eficientemente la preparación de los maestros de la enseñanza primaria para dirigir el aprendizaje de la ortografía.

## **RECOMENDACIONES**

Socializar los resultados de la presente investigación en otros centros del municipio, a partir del diagnóstico que se tenga de estos, teniendo en cuenta que las acciones elaboradas pueden ser utilizadas en otros contextos.

## BIBLIOGRAFÍA

Addine Fernández, F. (2004). Didáctica: teoría y práctica. Compilación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Abello, A. M. (2009). La ortografía. Meditaciones oportunas acerca de su tratamiento en la escuela cubana actual. En taller Nacional de Español. (Soporte digital).

Academia de Ciencias de la URSS y Cuba. (1985). La dialéctica y los métodos científicos generales. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

**Almendros, H. (1969). Guía de Español. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.**

Alpízar, R. (1983): Para expresarnos mejor. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Alvero, F. (1990). Lo esencial en la Ortografía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Añorga, J. (2006). Paradigma educativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad. ISP. Enrique José Varona. La Habana. (Soporte digital).

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.

**Armas, N. (2003). “Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa”. Congreso Internacional Pedagogía 2003, La Habana, 3-7 de febrero.**

Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI). (2001). El desarrollo del lenguaje desde el nacimiento hasta los seis años. Madrid: AMEI.

Balmaseda, O. (2001). Enseñar y aprender Ortografía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

\_\_\_\_\_. (2002). Razones para estudiar ortografía. En Ortografía. Selección de materiales. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

Blanco, A. y Recarey Fernández, S. (2004). "Acerca del rol profesional del maestro". En G. García Batista y E. Caballero (compil.). Profesionalidad y práctica pedagógica (pp. 1-14). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Castellanos, D. et al. (2001). Hacia una concepción del aprendizaje desarrollador. ISP Enrique José Varona. Colección Proyecto.

**Castro Ruz, F. (1981). Discurso en el acto de graduación del Destacamento Pedagógico Universitario Manuel Ascunce Domenech, 7 de julio de 1981. Periódico Granma. Disponible en: <http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/>**

Cerezal, J. et al. (2006). Material básico: Metodología de la investigación y calidad de la educación. En Materiales Básicos de la Maestría en Ciencias de la Educación, módulo II, primera parte. Mención en Educación Primaria. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

**Chávez, J. (1997). Retos actuales de las Teorías Educativas. Congreso Internacional Pedagogía '97. La Habana.**

China, A. (2007). Estrategia Metodológica para perfeccionar la labor del Jefe de Ciclo en el Trabajo Metodológico. Tesis en Opción del Título Académico de Máster en Ciencias de la Educación. ISP Félix Varela. Villa Clara.

Coto, M. (2003). Hablemos sobre ortografía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

**Cubillos, J. (1991). Seminario de planeación estratégica. Comisión Federal de Electricidad. México: Editorial Interlocutor S. A.**

**Danilov, M. A. (1978). Didáctica de la escuela media. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.**

**Díaz, J. (2005). Estrategia para la capacitación metodológica de los equipos técnico-docentes municipales del MINED. Tesis en Opción al Título Académico de Máster en Ciencias de la Educación. Centro Universitario José Martí. Sancti Spíritus.**

**Figueredo, E. (1982). Psicología del lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.**

**García Alzola, E. (1975). Lengua y Literatura. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.**

**García, G. (1991). Fundamentos metodológicos de la Investigación Educativa. Conferencia: Curso de maestría. IPLAC. La Habana.**

García, G. y Caballero, E. (2004). Profesionalidad y práctica pedagógica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

**García Pers, D. (1978). Didáctica del idioma español. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.**

García, M. L. (2005). Tentativas: conciencia ortográfica y motivación. "En Revista Educación" No. 114, 22-23. La Habana.

\_\_\_\_\_. (2007). "La mala ortografía, un problema de Cuba. "En Revista Educación". 121, 46- 48. La Habana.

**Gili y Gaya, S. (1977). Estudios de lengua infantil. Barcelona, España: Talleres gráficos de bibliografía S. A.**

González, V. (1988). Profesión Comunicador. La Habana: Editorial Pablo de la Torriente Brau.

González, A. M. y Reinoso, C. (2002). Nociones de sociología, psicología y pedagogía. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Halliday, M. A. K. (1970). The Linguistic Sciences and the Language teaching. Londres: Editorial Longman.

\_\_\_\_\_. (1982). La interpretación social del lenguaje y del significado. México: Editorial Gredos.

**Hayes, R. L. (1990). Planteamiento Estratégico. México: Editorial Trillas. ISPEJV.**

**Jiménez, M. y Díaz Bernal, A. (2005). Para ti, maestro. Folleto de Lengua**

**Española. 6. grado. La Habana: ICCP.**

Lázaro Carreter, F. (1971), Diccionario de términos filológicos. Madrid. Editorial Gredos.

**López L, M. et al. (1980). El trabajo metodológico en la escuela de educación general, politécnica y laboral. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.**

López Serrano, M. (1998). "Actividad comunicativa y expresión escrita". En revista: "Con Luz Propia". No 3, mayo-agosto. La Habana.

Luna, M. et al. (1990). Orientaciones metodológicas de la Lengua Española 2. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

**Manzano, R. (2005). El taller educativo. (Material en soporte digital).**

Mañalich, R. (Compil.). (1999). Taller de la palabra. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

**Martí Pérez, J. (1975). Obras Completas. Tomo XI. 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.

**Martín Vivaldi. (1973). Curso de redacción. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.**

**Martínez Llantada, M. (2007). Taller de tesis o trabajo final. En Materiales Básicos de la Maestría en Ciencias de la Educación, módulo III, tercera parte. Mención en Educación Primaria. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.**

**Marx, C. y Engels, F. (1986). Obras Escogidas, Tomo I. Moscú: Editorial Progreso.**

**Ministerio de Educación, Cuba. (1989). Español, libro de texto. La Habana:**

**Editorial Pueblo y Educación.**

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

\_\_\_\_\_. (1992). Algunas consideraciones con relación al trabajo ortográfico en el nivel primario. La Habana: Impresoras gráficas del MINED.

\_\_\_\_\_. (1996). **Resolución Ministerial 60/96. Trabajo Metodológico. Documentos. La Habana.**

\_\_\_\_\_. (1999). **Resolución Ministerial 85/99. Precisiones para el desarrollo del trabajo metodológico en el MINED. La Habana.**

\_\_\_\_\_. (2000). **Carta Circular 01/2000. La Habana.**

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

\_\_\_\_\_. (2001). **Programas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.**

\_\_\_\_\_. (2002). Seminario Nacional para el personal docente. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

\_\_\_\_\_. (2002). Curso de ortografía. La Habana: Editado por Juventud Rebelde.

\_\_\_\_\_. (2003). **Modelo de escuela primaria. La Habana: Instituto Central Ciencias Pedagógicas.**

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

\_\_\_\_\_. (2008). **Reglamento del Trabajo Metodológico del Ministerio de Educación. Resolución No. 119/08. La Habana.**

\_\_\_\_\_. (2008). **Ortografía. En video: Temas metodológicos. (Material en soporte electrónico).**

- \_\_\_\_\_ . (2009). **Seminario Nacional de preparación del curso escolar 2009-2010. Acciones dirigidas a intensificar el trabajo con la lengua materna. La Habana.**
- 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).
- Porro, M. y Baéz, M. (1984). Práctica del idioma español 2. parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.**
- Rico, P. et al. (2000). *Hacia el Perfeccionamiento de la Escuela Primaria.* La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (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). *Curso de Ortografía. Tabloide Universidad Para Todos.* La Habana: Editado por Juventud Rebelde.
- Rodríguez, M. A. (2004). *Aproximaciones al estudio de las estrategias como resultado científico.* Santa Clara, Villa Clara, Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas, Universidad Pedagógica "Félix Varela". (Soporte digital).
- Rodríguez, M. y Reinoso, C. (2003). "Algunos aspectos de la comunicación". En: M. J. Moreno (compil.). Psicología de la personalidad. (pp. 68-80). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.**
- Roméu, A. (1989). *Metodología de la enseñanza del español.* Pueblo y Educación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (1994). *Comunicación y enseñanza de la lengua.* En revista Educación, no. 83. La Habana.
- \_\_\_\_\_ . **(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 Iglesias, M. (1999). Didáctica del enfoque comunicativo. México: Instituto Politécnico Nacional.**

Seco, M. (2001). Ortografía, reglas y comentarios. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Solano, G. (2008). Estrategia de trabajo metodológico para la preparación de los maestros del segundo ciclo en la dirección del aprendizaje de la producción de textos escritos. Tesis en opción al título de Master en Ciencias de la Educación. Sancti Spíritus: ISP Silverio Blanco Núñez.

Vigostky, L. S. (1981). Pensamiento y lenguaje. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

## **Anexo 1**

### **Entrevista.**

**Objetivo:**

*Comprobar el nivel de conocimientos teóricos y metodológicos que poseen los maestros para dirigir el aprendizaje de la ortografía en los escolares de la Educación Primaria.*

**Maestro (a):**

*Estamos realizando una investigación relacionada con la dirección del aprendizaje de la ortografía. Su colaboración es muy importante. Necesitamos que responda con sinceridad las preguntas que a continuación le realizaremos. Muchas gracias.*

*1- ¿Cuáles son los objetivos ortográficos que se trabajan en el nivel primario?*

*Recuerda que debes tener en cuenta los objetivos que aparecen para cada uno de los grados y el Modelo de Escuela Primaria.*

*2- ¿Qué tipos de dictados usted emplea en sus clases?*

*Explique tres de ellos*

**3- ¿Cuáles son las fases por las que atraviesa el conocimiento ortográfico?**

*4- Qué acciones metodológicas, de forma general, debemos realizar para:*

*a) Presentar una regla ortográfica.*

*b) Trabajar las palabras no sujetas a reglas.*

*c) Darle tratamiento durante una clase a una palabra de difícil escritura.*

## Anexo 2

*Guía para el análisis de documentos.*

*Objetivo: Comprobar las principales regularidades que se presentan en el tratamiento metodológico que se le brinda a la ortografía y la forma en que los maestros lo reflejan en sus planes de clases.*

*Documentos a estudiar:*

- *Sistema de clases de los maestros.*

**Aspectos que se tendrán en cuenta:**

- *¿Presenta errores ortográficos en el sistema de clases?*
- *¿Tiene en cuenta, a la hora de planificar, el tratamiento a las palabras de difícil escritura o de mayor frecuencia de errores?*
- *¿Planifica tareas de aprendizaje que permitan darle tratamiento a las insuficiencias ortográficas que presentan sus alumnos?*
- *¿Planifica distintos tipos de dictado?*
- *¿Tiene en cuenta las fases del conocimiento ortográfico a la hora de planificar el trabajo?*
- *¿Tiene en cuenta los software educativos al trabajar la ortografía?*

### *Anexo 3*

#### **Guía de observación a clases.**

##### **Objetivo:**

- **Constatar los modos de actuación de los maestros al darle tratamiento a la ortografía durante sus clases.**

##### **Aspectos que se observarán:**

- **Aseguramiento de las condiciones previas.**
- **Orientación de los objetivos teniendo en cuenta qué, cómo, para qué y bajo que condiciones van a aprender.**
- **Motivación por el contenido ortográfico.**
- **Dominio del contenido y coherencia lógica en su tratamiento.**
- **Empleo de actividades teniendo en cuenta los niveles de asimilación y las etapas del conocimiento ortográfico.**
- **Empleo de métodos y procedimientos.**
- **Socialización de la actividad.**
- **Estimula la búsqueda del conocimiento ortográfico mediante el empleo de diferentes fuentes.**

Actividades derivadas que realiza para dar tratamiento a las dificultades ortográficas presentadas por los educandos.

- **Se utilizan variadas formas de control, valoración y evaluación del proceso y el resultado de las tareas de aprendizaje de forma que promuevan la autorregulación de los alumnos.**

## *Anexo 4*

Escala de valoración por niveles de los indicadores establecidos que miden la preparación que poseen los maestros de la Educación Primaria para dirigir el aprendizaje de la ortografía.

Nivel bajo: 1, nivel medio: 2, nivel alto: 3.

### *Indicador 1.1*

*Nivel bajo: No domina la mayor parte de los objetivos relacionados con la ortografía y no hace referencia al Modelo de Escuela Primaria.*

*Nivel medio: Menciona los objetivos relacionados con la ortografía que aparecen los programas de la Educación Primaria, aunque presenta imprecisiones en uno o dos grados o no se refiere al Modelo de Escuela Primaria.*

**Nivel alto: Domina los objetivos ortográficos del nivel primario.**

### *Indicador 1.2*

*Nivel bajo: Presenta grandes imprecisiones al mencionar los diferentes tipos de dictados y no precisa con claridad la forma de aplicarlos.*

*Nivel medio: Conoce casi todos los tipos de dictados que se trabajan en la Educación Primaria, aunque presenta imprecisiones en las características de dos de ellos.*

*Nivel alto: Demuestra poseer dominio de los tipos de dictados que se trabajan en la Educación Primaria y de sus características.*

### *Indicador 1.3*

*Nivel bajo: No conoce las fases por las que atraviesa el conocimiento ortográfico o menciona una sola.*

*Nivel medio: Presenta imprecisiones al mencionar una de las fases por las que atraviesa el conocimiento ortográfico*

*Nivel alto: Domina todas las fases por las que atraviesa el conocimiento ortográfico.*

#### *Indicador 1.4*

*Nivel bajo: Presenta un pobre dominio de la metodología a seguir para darle tratamiento durante sus clases a la ortografía. Solo domina cómo presentar una regla ortográfica, cómo trabajar las palabras no sujetas a reglas o cómo darle tratamiento a una palabra de difícil escritura.*

*Nivel medio: Presenta alguna imprecisión al mencionar la metodología a seguir para presentar una regla ortográfica, una palabra no sujeta a regla o de difícil escritura*

*Nivel alto: Evidencia dominio de la metodología a seguir al darle tratamiento a la ortografía.*

#### *Indicador 2.1*

*Nivel bajo: Cuando planifica el sistema de clases no tienen en cuenta el tratamiento a la ortografía.*

*Nivel medio: Al planificar el sistema de clases presenta imprecisiones en el tratamiento a la ortografía.*

*Nivel alto: Planifica el sistema de clases teniendo en cuenta el tratamiento a la ortografía.*

#### *Indicador 2.2*

*Nivel bajo: Presenta varias imprecisiones al aplicar la metodología durante el proceso de ortografía.*

*Nivel medio: Al aplicar la metodología presenta imprecisiones en una de sus acciones.*

*Nivel alto: Aplica de forma correcta la metodología durante las clases para darle tratamiento a la ortografía.*

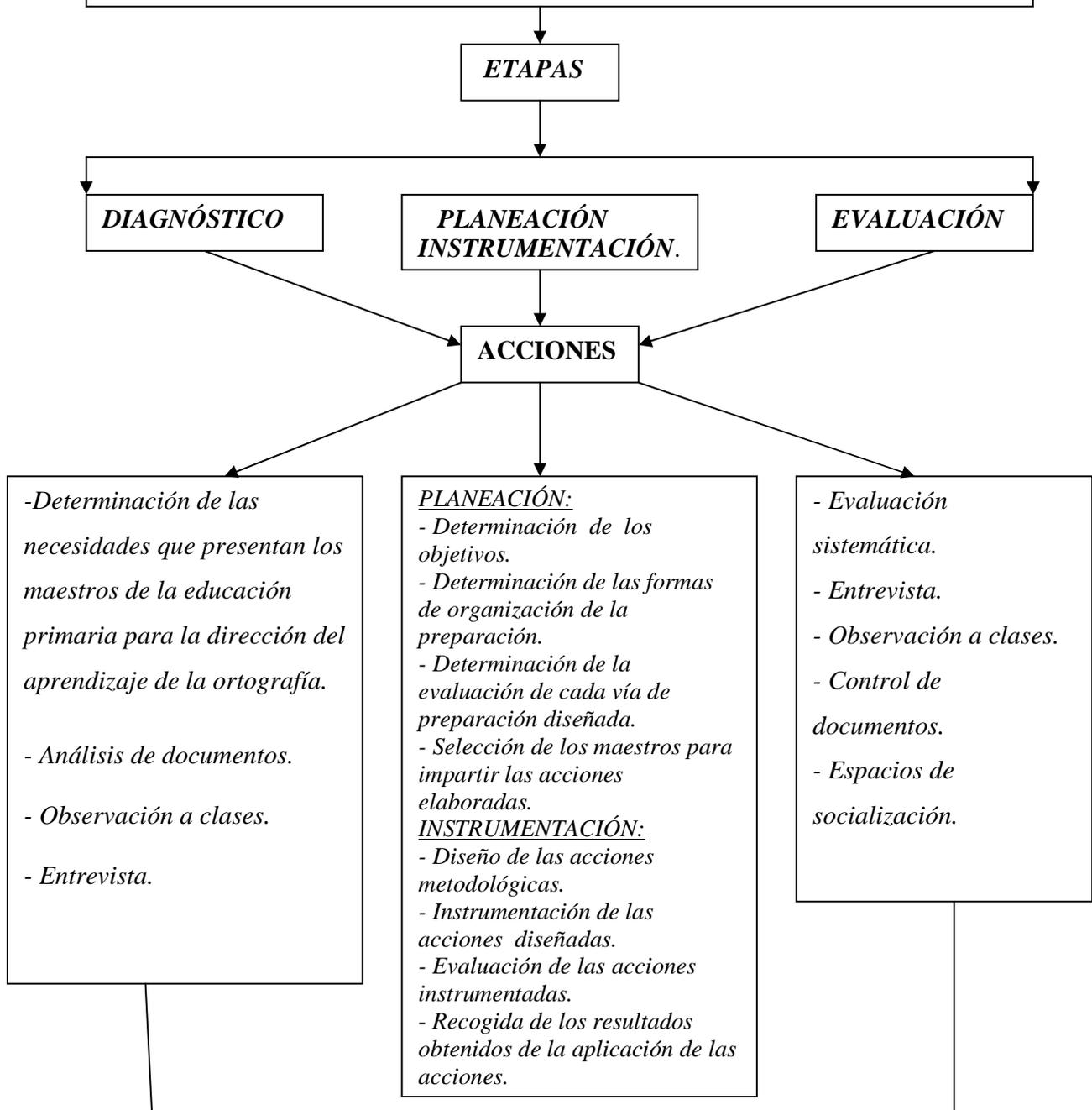
*Nota:*

*Para la evaluación integral de la variable dependiente en cada sujeto de investigación, se determinó que el nivel bajo comprende al menos tres indicadores bajos, el nivel medio comprende al menos tres indicadores medios y no más de dos bajos y el nivel alto comprende al menos 4 indicadores altos y no más de uno bajo.*



Anexo 5

**REPRESENTACIÓN DE LA ESTRATEGIA DE TRABAJO METODOLÓGICO DIRIGIDA A LA PREPARACIÓN DE LOS MAESTROS DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA DIRECCIÓN DEL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA.**



## Anexo 6

Tabla comparativa de los resultados por indicadores antes y después de aplicar la propuesta a los 12 sujetos muestreados.

| <i>Indicad.</i> | <i>ANTES</i> |             |              |             |             |             | <i>DESPUÉS</i> |            |              |             |             |             |
|-----------------|--------------|-------------|--------------|-------------|-------------|-------------|----------------|------------|--------------|-------------|-------------|-------------|
|                 | <i>Bajo</i>  |             | <i>Medio</i> |             | <i>Alto</i> |             | <i>Bajo</i>    |            | <i>Medio</i> |             | <i>Alto</i> |             |
|                 | <i>C</i>     | <i>%</i>    | <i>C</i>     | <i>%</i>    | <i>C</i>    | <i>%</i>    | <i>C</i>       | <i>%</i>   | <i>C</i>     | <i>%</i>    | <i>C</i>    | <i>%</i>    |
| <i>1.1</i>      | <i>4</i>     | <i>33,3</i> | <i>4</i>     | <i>33,3</i> | <i>4</i>    | <i>33,3</i> | <i>1</i>       | <i>8,3</i> | <i>1</i>     | <i>8,3</i>  | <i>10</i>   | <i>83,3</i> |
| <i>1.2</i>      | <i>2</i>     | <i>16,6</i> | <i>4</i>     | <i>33,3</i> | <i>6</i>    | <i>50</i>   | <i>1</i>       | <i>8,3</i> | <i>3</i>     | <i>25</i>   | <i>8</i>    | <i>66,6</i> |
| <i>1.3</i>      | <i>3</i>     | <i>25</i>   | <i>6</i>     | <i>50</i>   | <i>3</i>    | <i>25</i>   | <i>-</i>       | <i>-</i>   | <i>2</i>     | <i>16,6</i> | <i>10</i>   | <i>83,3</i> |
| <i>1.4</i>      | <i>5</i>     | <i>41,6</i> | <i>5</i>     | <i>41,6</i> | <i>2</i>    | <i>16,6</i> | <i>1</i>       | <i>8,3</i> | <i>3</i>     | <i>25</i>   | <i>8</i>    | <i>66,6</i> |
| <i>2.1</i>      | <i>8</i>     | <i>66,6</i> | <i>2</i>     | <i>2</i>    | <i>2</i>    | <i>16,6</i> | <i>-</i>       | <i>-</i>   | <i>4</i>     | <i>33,3</i> | <i>8</i>    | <i>66,6</i> |
| <i>2.2</i>      | <i>6</i>     | <i>50</i>   | <i>4</i>     | <i>33,3</i> | <i>2</i>    | <i>16,6</i> | <i>1</i>       | <i>8,3</i> | <i>3</i>     | <i>25</i>   | <i>8</i>    | <i>66,6</i> |

## Anexo 7

Evaluación integral de cada uno de los sujetos muestreados en los indicadores de la variable dependiente como resultado de la aplicación del pre-test.

| <i>Maestros</i> | <i>EVALUACIÓN INTEGRAL DE LOS MAESTROS.</i> |            |            |            |            |            |          |
|-----------------|---|------------|------------|------------|------------|------------|----------|
|                 | <i>1.1</i>                                  | <i>1.2</i> | <i>1.3</i> | <i>1.4</i> | <i>2.1</i> | <i>2.2</i> | <i>T</i> |
| <i>1</i>        | <i>2</i>                                    | <i>3</i>   | <i>1</i>   | <i>2</i>   | <i>1</i>   | <i>2</i>   | <i>2</i> |
| <i>2</i>        | <i>1</i>                                    | <i>3</i>   | <i>2</i>   | <i>1</i>   | <i>1</i>   | <i>1</i>   | <i>1</i> |
| <i>3</i>        | <i>3</i>                                    | <i>2</i>   | <i>1</i>   | <i>1</i>   | <i>1</i>   | <i>1</i>   | <i>1</i> |
| <i>4</i>        | <i>3</i>                                    | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>2</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i> |
| <i>5</i>        | <i>2</i>                                    | <i>2</i>   | <i>2</i>   | <i>2</i>   | <i>1</i>   | <i>2</i>   | <i>2</i> |
| <i>6</i>        | <i>1</i>                                    | <i>1</i>   | <i>1</i>   | <i>1</i>   | <i>1</i>   | <i>1</i>   | <i>1</i> |
| <i>7</i>        | <i>1</i>                                    | <i>1</i>   | <i>3</i>   | <i>1</i>   | <i>1</i>   | <i>1</i>   | <i>1</i> |
| <i>8</i>        | <i>1</i>                                    | <i>3</i>   | <i>2</i>   | <i>1</i>   | <i>1</i>   | <i>1</i>   | <i>1</i> |
| <i>9</i>        | <i>2</i>                                    | <i>2</i>   | <i>2</i>   | <i>2</i>   | <i>1</i>   | <i>2</i>   | <i>2</i> |
| <i>10</i>       | <i>3</i>                                    | <i>3</i>   | <i>2</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i> |
| <i>11</i>       | <i>3</i>                                    | <i>2</i>   | <i>2</i>   | <i>2</i>   | <i>2</i>   | <i>1</i>   | <i>2</i> |
| <i>12</i>       | <i>2</i>                                    | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>1</i>   | <i>3</i>   | <i>2</i>   | <i>2</i> |

*Simbología: 1- bajo, 2- medio, 3- alto.*

### *Anexo 8*

Evaluación Integral de cada uno de los sujetos muestreados en los indicadores de la variable dependiente como resultado de la aplicación del pos-test.

| <i>Maestros</i> | <i>EVALUACIÓN INTEGRAL DE LOS MAESTROS.</i> |            |            |            |            |            |          |
|-----------------|---|------------|------------|------------|------------|------------|----------|
|                 | <i>1.1</i>                                  | <i>1.2</i> | <i>1.3</i> | <i>1.4</i> | <i>2.1</i> | <i>2.2</i> | <i>T</i> |
| <i>1</i>        | <i>3</i>                                    | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i> |
| <i>2</i>        | <i>3</i>                                    | <i>3</i>   | <i>2</i>   | <i>2</i>   | <i>2</i>   | <i>2</i>   | <i>2</i> |
| <i>3</i>        | <i>3</i>                                    | <i>2</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i> |
| <i>4</i>        | <i>3</i>                                    | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i> |
| <i>5</i>        | <i>3</i>                                    | <i>2</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i> |
| <i>6</i>        | <i>1</i>                                    | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>1</i>   | <i>2</i>   | <i>1</i>   | <i>1</i> |
| <i>7</i>        | <i>2</i>                                    | <i>1</i>   | <i>3</i>   | <i>2</i>   | <i>2</i>   | <i>3</i>   | <i>2</i> |
| <i>8</i>        | <i>3</i>                                    | <i>3</i>   | <i>2</i>   | <i>2</i>   | <i>2</i>   | <i>2</i>   | <i>2</i> |
| <i>9</i>        | <i>3</i>                                    | <i>2</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i> |
| <i>10</i>       | <i>3</i>                                    | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i> |
| <i>11</i>       | <i>3</i>                                    | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>2</i>   | <i>3</i> |
| <i>12</i>       | <i>3</i>                                    | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i>   | <i>3</i> |

*Simbología: 1- bajo, 2- medio, 3- alto.*

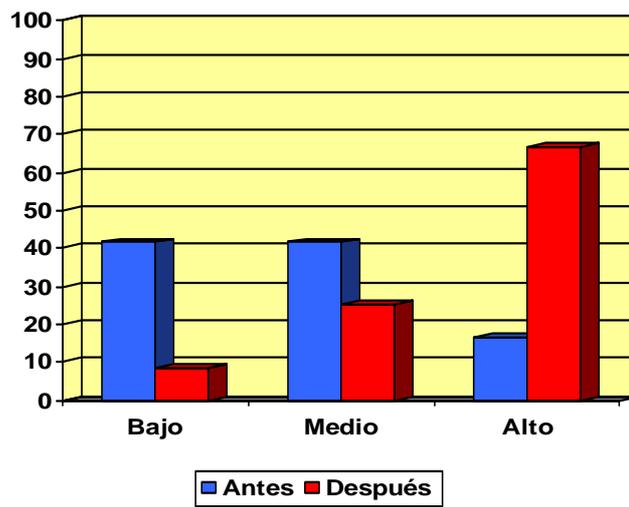
### *Anexo 9*

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

| <b>Etapa</b>     | <b>Maestros</b> | <b>Nivel bajo</b> | <b>%</b> | <b>Nivel medio</b> | <b>%</b> | <b>Nivel alto</b> | <b>%</b> |
|------------------|-----------------|-------------------|----------|--------------------|----------|-------------------|----------|
| <b>Pre-test</b>  | 12              | 5                 | 41,6     | 5                  | 41,6     | 2                 | 16,6     |
| <b>Pos-test.</b> | 12              | 1                 | 8,3      | 3                  | 25       | 8                 | 66,6     |

## Anexo 10

*Gráfico. Evaluación integral de la variable dependiente antes y después de aplicar la propuesta.*



## **Anexo 11**

### *ACCIONES.*

#### **Acción 1: Reunión Metodológica.**

*Tema: La ortografía en la enseñanza primaria. Insuficiencias y soluciones.*

*Objetivos:*

- Reflexionar y analizar acerca del tratamiento metodológico que se le brinda a la ortografía en la Educación Primaria.
- Reflexionar y debatir acerca de de las fases por las que atraviesa el conocimiento ortográfico y su aplicación en el proceso docente-educativo.

*Fecha: Segunda quincena de septiembre.*

*Participantes: Todos los maestros de la escuela, los profesores de computación y las bibliotecarias.*

**Dirige y ejecuta: Director.**

*Actividades:*

*La reunión se inicia presentando un video en el que aparece un maestro dándole tratamiento a un contenido ortográfico con sus alumnos. A partir de aquí se realiza una conversación con los docentes:*

*¿Qué elementos contribuyen a obstaculizar el conocimiento ortográfico?*

*¿Cuáles son las principales dificultades que presentan tus alumnos en cuanto a la ortografía? (omisiones, cambios o sustituciones, uso indebido de letras mayúsculas, escritura incorrecta de palabras no sujetas a reglas, no aplican las reglas ortográficas estudiadas, entre otras).*

*¿Cuáles pueden ser las causas que originan estas dificultades? (no se propicia la interdisciplinariedad ni la ejercitación variada, se utiliza el mismo tipo de actividad y metodología para el trabajo con las reglas ortográficas y el tratamiento de las palabras no sujetas a reglas, se refuerza la corrección y no la prevención, la producción de textos escritos es insuficiente, no se emplean variados tipos de dictados, entre otras).*

*¿Cómo es el tratamiento que le das a la enseñanza de la escritura correcta de las palabras?*

*¿Cómo se adquiere el conocimiento ortográfico?*

*¿Estaremos preparados suficientemente para conducir el aprendizaje de la ortografía de nuestros alumnos de la Educación Primaria?*

**Se reflexionará y a continuación se abordan los contenidos previstos para esta actividad.**

*En la educación primaria el trabajo ortográfico tiene un carácter marcadamente preventivo en todas las asignaturas, sin dejar de corregir los errores que puedan presentarse. Se trabaja para que el alumno no se equivoque, para que fije mediante la realización de ejercicios variados y sencillos, la escritura correcta de las palabras. Se debe relacionar con las necesidades comunicativas del alumno, por lo que se deben crear situaciones comunicativas que permitan la presentación de las palabras en contextos reales, lo que habrá de garantizar su aprendizaje contextualizado y vivencial.*

**La enseñanza de la ortografía se puede organizar en las clases de diferentes formas:**

- **Como actividad sistemática que debe atenderse en todas las clases (de todas las asignaturas).**
- **Como contenido parcial integrado al estudio de los contenidos gramaticales, caligráficos o de escritura.**
- **Como clase donde predomina el contenido ortográfico.**

*Para la enseñanza de la ortografía existen diferentes métodos:*

**1- De carácter sensorial:**

- ❖ *Método viso-motor: la copia. (Este no puede ser un proceso mecánico. Con esta puede resolverse el recuerdo de la imagen gráfica de la palabra al emplear dos vías simultáneamente: la visual y la muscular. Se deben copiar trozos breves. Al trabajarla se debe atender el estudio del vocabulario ortográfico y el conocimiento del significado de las palabras. Se debe comprender el sentido del texto y se debe propiciar la revisión por un modelo.)*

- ❖ *Método audio-motor: el dictado. (Propicia la percepción auditiva y favorece la asociación de imágenes sonoras y gráficas). En los momentos finales de esta Reunión Metodológica se retomará este método.*
- ❖ *Método viso-audio-gnósico-motor. Es uno de los más efectivos en el tratamiento de las palabras de uso frecuente no sujetas a reglas es el. Este se basa en la observación visual y su simultaneidad con las impresiones auditivas, motrices y articulatorias, para ello se requiere que el alumno vea, oiga, entienda y escriba las palabras. Tiene 4 momentos: visual, auditivo (oír y pronunciar), gnósico y motor (cuando se logra la correcta imagen motriz gráfica, se crea la habilidad, la conexión de las imágenes sonora y visual entre la mano y el cerebro).*

## **2- De carácter reproductivo:**

- ❖ *Las reglas ortográficas. (Debe llevarse preferentemente de la particular a lo general. Se deben trabajar primero las que no tienen excepciones, luego las que tienen pocas. Requiere abundante ejercitación. Propicia el análisis, la síntesis, la generalización y la abstracción).*

## **3- De análisis lingüístico:**

- ❖ *Deletreo:(fragmentar la palabra estudiando sus componentes (las letras). No solo se hace en forma oral.*
- ❖ *Cacografía (hacer corregir los errores ortográficos contenidos en un texto compuesto especialmente con este fin).*
- ❖ *Deslinde de palabras (acceso a la configuración de la palabra por varias vías de acceso: sonoro y gráfico, semántico, idiomático, gramatical para lograr una mayor fijación de su estructura gráfica).*

## **4- Otros:**

- ❖ *Trabajo independiente (Consiste en dar solución a un conjunto de tareas. A través de él se desarrolla el pensamiento creador. En este se dan dos momentos esenciales: la percepción de hechos lingüísticos y su interiorización.)*
- ❖ *Métodos heurísticos o problémicos (permiten la consolidación y aplicación de conocimiento, concepto y habilidades).*

*La enseñanza de las reglas ortográficas más generales puede realizarse a través del método heurístico. Seguidamente se les sugiere a los maestros que para trabajar las palabras sujetas a reglas empleen la conversación heurística. Para comenzar se deben presentar varias palabras con idéntica situación ortográfica (preferiblemente en un contexto). Posteriormente se observan y pronuncian las palabras, se comparan para establecer lo que tienen en común y se les puede pedir que digan otras palabras con la misma terminación. Posteriormente se realiza una abstracción de lo semejante desde el punto de vista ortográfico, se formula la regla por los alumnos y se realiza la copia de la misma y una ejercitación posterior.*

*¿Qué medios de enseñanza podemos emplear para trabajar con efectividad la ortografía?*

- *Murales.*
- *Perfiles ortográficos.*
- *Tarjetero.*
- *Diccionario.*
- *Prontuario.*
- *Cuadernos de ortografía.*
- *Software Educativos (aquí se destaca “Jugando con las palabras”)*

**Seguidamente se pregunta:**

**¿Cómo se adquiere el conocimiento ortográfico?**

**Se reflexionará acerca de esta pregunta.**

**Primera etapa: familiarización. En esta el alumno manifiesta desconocimiento de la escritura de la palabra al escribirla incorrectamente. Algunas 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.**

**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. Algunas actividades para el logro de este momento son formar palabras por derivación o composición y buscar las familias de palabras, buscar sinónimos y antónimos y palabra en otros textos,**

**ejercitación ortográfica mediante juegos) y la reproducción sin modelo, entre otras.**

**Tercera etapa: consolidación. En esta el alumno ya domina la estructura y el significado de la palabra, su reproducción se logra sin dificultades. Algunas actividades que la propician son la búsqueda de parónimos y homófonos, la autorrevisión y revisión de trabajos y el empleo de palabras en oraciones, entre otras.**

**Al trabajar los métodos de carácter sensorial hablamos sobre los dictados. Este procedimiento es indispensable para el trabajo ortográfico. Existen dos grupos de dictados los preventivos, cuya función es evitar errores, y los de control para comprobar los conocimientos ortográficos asimilados.**

**A continuación realizaremos una actividad relacionada con estos. Se presenta una caja que contiene adentro (en tirillas) algunos tipos de dictados. A partir de que los maestros vayan sacando las tirillas se conversará sobre su importancia y la forma de aplicarlos. Se trabajarán el oral, oral-visual, selectivo, oral con prevención de los errores, explicativo, sin escritura, autodictado y de control.**

*Se recuerda que para todos los tipos de dictados se deben seguir los siguientes pasos:*

- *Lectura del texto dictado por el maestro.*
- *Preguntas de comprensión sobre el dictado.*
- *Dictado del texto por fragmentos lógicos. Se repite 2 ó 3 veces.*
- *Nueva lectura del texto dictado.*
- *Revisión del dictado individual o colectivo.*

*Seguidamente se recuerdan las acciones dirigidas a intensificar el trabajo con la lengua materna y, en particular, de la ortografía que aparecen en el Seminario Nacional de preparación del curso escolar 2009-2010. Se conversa acerca de estas y sobre cómo se están implementando en la escuela. (Ejemplos: el “Día de la Ortografía”, el perfil ortográfico, los juegos didácticos, el trabajo con el diccionario y el cuaderno de trabajo).*

*Como actividad final se reparte la bibliografía y se orienta buscar en los programas de cada grado los objetivos ortográficos que en ellos aparecen. Esta actividad se realiza en parejas. Se analizarán los objetivos que aparecen en las “Exigencias del Modelo de escuela primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje”, los Programas y las Orientaciones Metodológicas para instrumentar los ajustes curriculares en la Educación Primaria.*

*Cuando finalicen se realizará un debate donde se tendrán en cuenta, entre otros, los objetivos del Modelo de escuela primaria por momentos del desarrollo y los objetivos que se incluyen para todos los grados en las Orientaciones Metodológicas para instrumentar los ajustes curriculares en la Educación Primaria.*

*-Se orienta el taller metodológico.*

### **Conclusiones de la Reunión Metodológica.**

**¿Qué importancia le concedes al conocimiento de las etapas para la adquisición del conocimiento ortográfico para el trabajo con tus alumnos?**

**¿Si aplicamos adecuadamente la metodología podremos mejorar la calidad de las clases y el aprendizaje ortográfico de los alumnos de la Educación Primaria?**

*Acuerdo de la Reunión Metodológica: Diseñar actividades metodológicas a partir del análisis realizado donde se aborden los elementos a partir del trabajo metodológico que se realiza en la escuela.*

*Responsable: Director.*

*Fecha: Primer semestre del año.*

### **Acción 2. Clase Metodológica.**

**(Segundo ciclo).**

Tema: Tratamiento metodológico a la ortografía en el sistema de clases de la unidad 4 de 6. grado.

Objetivo:

*Demostrar a los maestros cómo darle tratamiento metodológico a la ortografía en un sistema de clases.*

*Ejecuta: Director.*

*Participantes: maestros, bibliotecaria y profesores de computación.*

*Asignatura: Lengua Española.*

*Grado: 6.*

**Materiales a emplear: Programa de sexto grado, Orientaciones Metodológicas para instrumentar los Ajustes Curriculares en la Educación Primaria, Exigencias del Modelo de escuela primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje, Orientaciones Metodológicas, libros de texto de Lectura y Español, CT. de Ortografía, software educativo “El secreto de la lectura II”, video y Guía de TV para el maestro.**

**En esta clase metodológica, mediante la explicación, la demostración, la argumentación y el análisis, se orientará cómo darle tratamiento a los contenidos de la unidad 4 de 6. grado (20 horas clase) del segundo período. También se hará referencia a los contenidos de otras asignaturas que se relacionan con esta unidad.**

**En la siguiente página aparece la dosificación del contenido, objetivos, los métodos, procedimientos, medios de enseñanza y una síntesis de las principales actividades que se realizarán durante esta unidad.**

| # | Objetivos  | Contenidos   | Método                             | Procedimientos  | M. de E.   | Actividades a realizar   |
|---|--|--|------------------------------------|---|--|--|
| 1 | -Leer con expresividad el texto.<br>-Escribir correctamente verbos terminados en -cer, -cir,-ucir. | -Lectura: “Un niño de Birán”<br>-Verbos terminados en -cer,-cir,-ucir. | -Acciones de influencias múltiples | -Lectura...<br>-Trabajo con el texto.<br>-Conversación heurística<br>-Explicación.<br>-Observación.<br>-Dictado sin escritura.    | -L T.<br>-Pizarra.<br>-Video: “Fidel”<br>-Diccionario.<br>-Zunzún # 227.               | -Observación y comentario sobre el video.<br>-Lectura, comprensión y análisis del texto.<br>-Inferencia, valoración y extrapolación.<br>- Se presenta la regla ortográfica a través de la conversación heurística. Sus excepciones.<br>- Ejercicios y dictado sin escritura.<br>- Estudio independiente: Extraer de una lectura las palabras que cumplen con la regla ortográfica estudiada y escribir un texto donde las empleen. |
| 2 | -Leer con expresividad el texto.<br>-Escribir correctamente verbos terminados en -cer, -cir,-ucir. | -Texto: “La tortuga”<br>- Verbos terminados en -cer, -cir, -ucir.      | Acciones de influencias múltiples. | -Lectura oral, selectiva, en comparada.<br>-Trabajo con el texto.<br>-Explicación.<br>-Trabajo independiente.<br>-Dictado visual. | -L T.<br>-Pizarra.<br>- Software Educativo “Jugando con las palabras”<br>-Diccionario. | -Conversación a partir de la diapositiva.<br>-Trabajo con el texto “La tortuga” que aparece en el Software Educativo “Jugando con las palabras”.<br>-Trabajar palabras calientes.<br>- Ejercicios del II nivel del software. (c-s)<br>- Se recuerda la regla ortográfica estudiada.<br>- Ejercicios variados.<br>- Dictado oral-visual.<br>-Estudio independiente: Ejercicio 8 L T.  |
| 3 | -Leer con expresividad el  | -Lectura: “Elegía”.  | -Acciones de influencias           | -Observación.<br>-Explicación.  | -L T.<br>-Pizarra.   | -Lectura y comprensión del texto.<br>-Características del texto leído.   |

|   |  |   |                                     |  |  |  |
|---|--|---|-------------------------------------|--|--|--|
|   | texto.   | -Elementos que permiten escribir textos basados en vivencias personales.                                      | múltiples.                          | -Lectura...<br>-Trabajo con el texto.<br>-Conversación   | -TV. (Programa: “Horizontes de mi Idioma”)<br>-Diccionario<br>-Prontuario. | -Visualización del Programa de TV “Horizontes de mi Idioma” (Tema: “Albañiles de palabras”) donde se presentan elementos que les permiten escribir textos basados en vivencias personales.<br>-Actividades derivadas del programa, haciendo énfasis en la ortografía.  |
| 4 | -Leer con expresividad el texto.<br>-Identificar el antecopretérito y el antepospretérito del modo indicativo. | -Texto: “Claudia” (historieta)<br>-El antecopretérito y el antepospretérito del modo indicativo. Conjugación. | -Acciones de influencias múltiples. | -Lectura...<br>-Explicación.<br>-Observación.<br>-Conversación.<br>-Trabajo independiente.<br>-Trabajo con el texto. | -L T.<br>-Zunzún 227<br>-Prontuario.<br>-Diccionario.<br>-Cartel.          | -Revisión de la tarea.<br>-Motivación a partir de las historietas.<br>-Presentación del Zunzún (Historieta Claudia)<br>-Comprensión y lectura de la historieta.<br>-Actividad escrita: ¿Qué opinas de su actuación?<br>-Se presentan los tiempos a través de oraciones.<br>-Ejercicios (sobre los tiempos antecopretérito y antepospretérito)<br>-Tarea: L T. Ejercicio 3. |
| 5 | -Leer con expresividad el texto.<br>-Identificar el antefuturo.<br>-Trazar letras mayúsculas y minúsculas.     | -Lectura: “Dime con quién andas”<br>El antefuturo del modo indicativo.<br>-Práctica caligráfica.              | Acciones de influencias múltiples.  | -Lectura...<br>-Trabajo con el texto.<br>-Observación.<br>-Explicación.<br>-Trabajo independiente.<br>-Copia.        | -L T.<br>-Pizarra.<br>-Diccionario.<br>-Prontuario.                        | -Motivación a partir de refranes.<br>-Lectura y comprensión del texto.<br>-Valoración de actuaciones.<br>-Presentación del tiempo antefuturo.<br>-Ejercicios.<br>-Práctica caligráfica: Se comparan los dos pensamientos y luego se orienta la copia.<br>-Tarea: Ejercicio 9   |

|   |   |  |  |  |  |  |
|---|---|--|--|--|--|--|
| 6 | <p>-Comentar oralmente sobre libros leídos.</p> <p>-Comprender refranes.</p>                                    | <p>-Comentarios orales sobre libros leídos.</p> <p>-Comprensión de refranes.</p>   | <p>-Acciones de influencias múltiples.</p>           | <p>-Observación.</p> <p>-Explicación.</p> <p>-Lectura oral.</p> <p>-Trabajo con el texto.</p> <p>-Conversación.</p>                        | <p>-L T.</p> <p>-Pizarra.</p> <p>-TV. Programa: “Horizontes de mi Idioma”</p> <p>-Dictado explicativo.</p> | <p>-Motivación a partir del libro del mes.</p> <p>-Realización de comentarios orales sobre libros leídos.</p> <p>Lectura de fragmentos.</p> <p>-Presentación del libro del próximo mes.</p> <p>-Programa “Horizontes de mi Idioma” (Tema: “Los dichos de mi abuelita”) sobre la comprensión de refranes y la ortografía de palabras de uso frecuente.</p> <p>-Dictado explicativo.</p> |
| 7 | <p>-Expresar en forma oral las ideas relacionadas con el tema.</p> <p>-Escribir sobre vivencias personales.</p> | <p>-Exposición oral.</p> <p>-Precisión del vocabulario.</p> <p>-Redacción de textos basados en vivencias personales.</p> | <p>-Conversación.</p> <p>-Trabajo independiente.</p> | <p>-Observación.</p> <p>-Trabajo con el plan para escribir.</p> <p>-Ejemplificación.</p> <p>-Análisis.</p> <p>-Conversación sostenida.</p> | <p>-L T.</p> <p>-Pizarra.</p> <p>-Video: (“En mi barrio”)</p> <p>-Diccionario.</p> <p>-Prontuario.</p>     | <p>-Revisión de la tarea.</p> <p>-Observación del video “En mi barrio” (fragmento).</p> <p>-Situación comunicativa y conversación.</p> <p>-Precisión del vocabulario.</p> <p>-Elaboración del plan para escribir.</p> <p>-Trabajo con los borradores.</p> <p>-Tarea: Corrección de los textos con ayuda de los padres y compañeros de escuela.</p>                                     |
| 8 | <p>-Leer con expresividad el texto.</p> <p>-Escribir correctamente palabras no sujetas a reglas.</p>            | <p>-Texto: Taratá, el mundo nuevo.</p> <p>- Palabras no sujetas a reglas.</p>  | <p>-Acciones de influencias múltiples.</p>           | <p>-Lectura...</p> <p>-Trabajo con el texto.</p> <p>-Observación.</p> <p>-Explicación.</p> <p>-Trabajo independiente.</p>                  | <p>-L T.</p> <p>-Pizarra.</p> <p>- Software Educativo “Nuestro Idioma II”</p> <p>-Diccionario.</p>         | <p>-Conversación a partir de una lámina del Che.</p> <p>-Trabajo con el texto “Taratá, el mundo nuevo” que aparece en el Software “Nuestro Idioma II”</p> <p>-Trabajar palabras calientes.</p> <p>- Valoración y determinación del mensaje del texto.</p> <p>- tratamiento de las palabras no sujetas a partir del texto analizado.</p>  |

|    |  |   |                                     |  |  |  |
|----|--|---|-------------------------------------|--|--|--|
|    |  |   |                                     | - Copia.   | -Lámina.   | - Ejercicios variados.<br>- Copia.   |
| 9  | -Leer con fluidez el texto.<br>-Identificar tiempos compuestos.                                    | -Los trabalenguas.<br>-Tiempos compuestos del modo indicativo.                | -Acciones de influencias múltiples. | -Observación.-<br>Lectura...<br>-Conversación.<br>-Explicación.<br>-Trabajo con el texto.<br>-Trabajo independiente.<br>-Análisis.           | -L T.<br>-Pizarra.<br>-TV. Programa: "Horizontes de mi idioma"<br>-Diccionario<br>-Prontuario. | -Motivación: Los trabalenguas.<br>-Lectura de los trabalenguas que aparecen en el texto "¡Con esto la lengua se traba o se destraba!"<br>-Trabajo con los tiempos compuestos a partir de un trabalenguas.<br>-Visualizar el TV (Tema: "¡Cuidado, que la lengua se traba!") donde se le da tratamiento a los trabalenguas.<br>-Actividades derivadas del programa.<br>-Tarea: Ejercicio 12. |
| 10 | -Leer con expresividad el texto.<br>-Escribir correctamente verbos terminados en -cer, -cir,-ucir. | - Texto: "Décimas para mi pueblo".<br>-Verbos terminados en -cer, -cir,-ucir. | -Acciones de influencias múltiples. | -Lectura...<br>- Trabajo con el texto.<br>-Conversación. -<br>Explicación.<br>-Trabajo independiente.<br>Observación.<br>Dictado de control. | -L T.<br>-Pizarra.<br>-Diccionario<br>-Prontuario.<br>-CT Ortografía.<br>-Sopa de palabras.    | -Motivación: sopa de palabras sobre los 5 Héroes, destacando a Antonio Guerrero.<br>-Lectura y comprensión del texto empleando la estrategia relacionada con la inferencia.<br>- Preguntas de extrapolación.<br>-Ejercitación de la regla ortográfica estudiada y sus excepciones.<br>-Ejercicios.<br>-Dictado de control.<br>Tarea: Actividad 10, página 75 CT.                           |



*Acción 3. Clase Metodológica.*

*(Primer ciclo).*

Tema: Tratamiento metodológico a la ortografía en la unidad 6 de 4. grado.

Objetivo: Demostrar a los maestros cómo darle tratamiento metodológico a la ortografía en la unidad 6 de 4. grado.

*Dirige y ejecuta: Director.*

*Participantes: Maestros, bibliotecaria y profesores de computación.*

*Asignatura: Lengua Española.*

**Materiales: Programas de cuarto grado, Orientaciones Metodológicas, Exigencias del Modelo de escuela primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje, Orientaciones Metodológicas para instrumentar los ajustes curriculares en la Educación Primaria, Software Educativo “Jugando con las palabras” y “Nuestro idioma I”, libros de texto de Lectura y Español, revista Zunzún, video y Guía de TV para el maestro.**

**Breve explicación de las actividades a desarrollar:**

**En esta clase metodológica, mediante la explicación, la demostración, la argumentación y el análisis, se orientará cómo darle tratamiento a los contenidos de la unidad 6 de 4. grado (30 horas clase) del segundo período.**

**Se analizan los objetivos y contenidos de cada una de las clases de esta unidad. Dentro de estos se encuentran la distinción y utilización del adjetivo, el establecimiento de la concordancia entre sustantivo y adjetivo y la escritura enlazada de las letras minúsculas y mayúsculas logrando inclinación, uniformidad, fluidez y belleza. En ortografía se tendrán en cuenta los objetivos referidos a la escritura de palabras de uso frecuente no sujetas a reglas, el uso de sinónimos y antónimos y la utilización de la s en las terminaciones –oso, -osa de los adjetivos. Además, se hará énfasis en los Ajustes Curriculares de esta unidad.**

**Se analizan los textos que se trabajarán en la unidad y lo que aporta cada uno a la ortografía y a la competencia cultural y lingüística de los alumnos. Del libro**

**de texto de lectura se emplearán “Don zopilote”, “La tortuga voladora”, “Fábula”, “El jilguero”, “El árabe y su caballo”, El burro Platanillo”, “Las cigarras”, “Elpidio Valdés” (historieta) y “La perla de la mora”. En el texto de Español: “La paz de los animales”. En el software educativo Jugando con las palabras se trabajará con “Palma real” y en el software Nuestro idioma I con el texto “El caballito enano”. De la revista Zunzún se emplearán los relatos “El chivo del boniatol” (# 141) y “El árbol que hablaba” (# 212)**

*Se analizan los métodos y procedimientos propuestos para cada clase, entre los que se encuentran: acciones de influencias múltiples, trabajo con el texto, conversación, análisis, observación, trabajo independiente, ejemplificación, copia, explicación, pronunciación, verbalización del significado, aprendo a valorar, trabajo con el texto, así como lectura (modelo, comparada, oral, selectiva y coral). También se analizan los procedimientos didácticos desarrolladores que se emplearán y las estrategias de comprensión lectoras basadas en el enfoque comunicativo.*

*Se analizan los medios de enseñanza, entre los que se encuentran: pizarra, diccionario, láminas, tarjetero, perfil ortográfico, software educativo, video, prontuario... y las posibles actividades a desarrollar en cada clase teniendo en cuenta el tratamiento a la ortografía preventiva.*

*Se les recomienda a los maestros emplear los videos: “Animales en acción”, “Expedición al mundo animal” y “El canguro”, para reforzar el aprendizaje, la motivación y el interés por el conocimiento ortográfico.*

*Se analiza la relación armónica que debe existir entre las teleclases que se presentan en el programa de la TV Educativa “Jugando con las palabras” y la dosificación de la unidad. Es por eso que estas se ubican dentro del sistema en las clases: 3, 8 y 13.*

*En la clase 3 de TV (“¡Siempre separadas!”) se enfatiza en el reconocimiento del hiato y la división de palabras en sílabas. En la clase ocho el título es: “Así se escriben” y en esta se ejercita la escritura correcta de palabras de uso frecuente sujetas o no a reglas ortográficas. En la clase número 13 (“Siempre concuerdan”) el objetivo es establecer la concordancia entre sustantivo y adjetivo y artículo y sustantivo, así como el género y el número.*

## *Acción 4. Clase demostrativa.*

*(Segundo ciclo).*

*Tema: El tratamiento a una regla ortográfica en una clase de Lengua Española de 6. grado.*

*- Fecha: Segunda quincena de octubre.*

*- Dirige: director.*

*-Ejecuta: maestra de 6. grado.*

*-Participan: maestros, profesores de computación y bibliotecarias.*

Antes de comenzar la actividad se les entrega a los maestros una guía de observación a clases que contiene los siguientes elementos:

Tiempo dedicado a la actividad.

Motivación que imprime al proceso.

Tratamiento que le da a los objetivos y al contenido.

Empleo de métodos y procedimientos.

Tratamiento a la ortografía preventiva.

Atención a diferencias individuales y niveles de ayuda que ofrece.

Algunos aspectos que contiene esta clase demostrativa son los siguientes:

*Asunto: Un niño de Birán. Los verbos terminados en -cer, -cir,- ucir.*

*Objetivos:*

Leer con expresividad el texto de modo que expresen admiración hacia nuestro Comandante en Jefe.

Escribir correctamente verbos terminados en -cer, -cir,- ucir.

*Método: Acciones de influencias múltiples.*

*Procedimientos: Trabajo con el texto, conversación heurística, explicación, lectura (modelo, oral, selectiva, comparada), observación, dictado sin escritura.*

Medios de enseñanza: Pizarra, prontuario, video (documental: “Fidel”), diccionario, revista “Zunzún” # 227.

Actividades:

- Se realiza una base orientadora para la observación de un fragmento del video “Fidel”. Posteriormente se conversa sobre lo apreciado, destacando los grandes méritos de nuestro Comandante en Jefe y se les dice que desde pequeño era un niño muy destacado.

**Seguidamente se presenta la revista “Zunzún” # 227, en la cual aparece el texto que se analizará en la clase de hoy. Se realiza la base orientadora de la actividad teniendo en cuenta qué van a hacer, cómo van a trabajar, qué utilidad tiene lo que aprenderán y por qué es necesario este conocimiento.**

*Se realiza la lectura modelo y preguntas relacionadas con el tema, el tipo de texto y sus características.*

*Se trabaja el vocabulario (epopeya, hebreo, menospreciar) y la preparación para la lectura. Se orienta leer el texto en silencio y, en dúo, elaborar preguntas sobre la lectura.*

*Después los alumnos realizan a sus compañeros las preguntas que elaboraron y el maestro hace preguntas de inferencia, de valoración y de extrapolación del contenido del texto.*

*Se realiza la lectura selectiva, coral y comparada y posteriormente las conclusiones parciales.*

*Seguidamente se copian en la pizarra oraciones (algunas extraídas del texto leído y otras elaboradas por la maestra) y se analizan.*

*Se escapaba al **amanecer** para cabalgar al pelo de su caballo Careto.*

*Él quería **convencer** a cuantos le escuchaban.*

*A ese niño le gustaba **lucir** sus libros, pues los tenía muy bien forrados.*

*Seguidamente se copian dos 2 hileras de palabras (amanecer, convencer..., lucir, conducir...). Se observan y pronuncian, se comparan para establecer lo que tienen en común y se les pide que digan otras con la misma terminación. Posteriormente se realiza una abstracción de lo semejante desde el punto de vista ortográfico, se formula la regla por los alumnos. Se le presentan las excepciones (coser, ser, toser, asir). Se realiza la copia de esta regla.*

*A continuación se realizan ejercicios variados relacionados con esta regla ortográfica, como son completar con s o c y extraer del texto las palabras que cumplen con esa regla ortográfica.*

*Al final de la clase se realiza un dictado sin escritura y se hacen las preguntas de conclusión. Como estudio independiente se orienta leer el texto “El árbol que hablaba” (Zunzún 222), extraer las palabras que cumplan con la regla ortográfica estudiada y escribir un texto donde las empleen.*

## ***Acción 5. Clase demostrativa.***

***(Segundo ciclo)***

*Tema: El tratamiento a las palabras no sujetas a reglas en una clase de Lengua Española de 6. grado.*

*- Fecha: Segunda quincena de octubre.*

*- Dirige: director.*

*-Ejecuta: maestra de 6. grado.*

*-Participan: maestros, profesores de computación y bibliotecarias.*

Antes de comenzar la actividad se les entrega a los maestros una guía de observación a clases que contiene los siguientes elementos:

Tiempo dedicado a la actividad.

Motivación que imprime al proceso.

Empleo de los medios de enseñanza.

Tratamiento que le da a los objetivos y al contenido.

Empleo de métodos y procedimientos.

Tratamiento de la ortografía preventiva.

Atención a diferencias individuales y niveles de ayuda que ofrece.

Algunos aspectos que contiene esta clase demostrativa son los siguientes:

*Asunto: Taratá, el mundo nuevo. Palabras no sujetas a reglas.*

**Objetivos:**

Leer con expresividad el texto.

Escribir correctamente palabras de uso frecuente no sujetas a reglas.

*Método: Acciones de influencias múltiples.*

*Procedimientos: Trabajo con el texto, viso-audio-gnósico-motor, conversación, trabajo independiente, explicación, lectura (oral, selectiva, comparada), observación, copia.*

Medios de enseñanza: Software Educativo “Nuestro Idioma II”,  
prontuario, diccionario, lámina.

*Actividades: La clase se realiza en el laboratorio de computación. Se motiva a los alumnos a partir de la observación de una lámina en la que aparece Ernesto Guevara. Se conversa sobre lo observado.*

**Se presenta el asunto y se realiza la base orientadora de la actividad, teniendo en cuenta que trabajarán el texto “Taratá, el mundo nuevo” que aparece en el Software Educativo “Nuestro Idioma II”,**

**Los alumnos escuchan la lectura y dan clip sobre las “palabras calientes” que allí aparecen (centuplicado, pirámide, conmoción, archiconocidas, montonera) para conocer su significado. Leen en silencio el texto e interactúan con el software al responder las preguntas que allí aparecen.**

**Se realizan preguntas orales donde los alumnos deben valorar el texto leído, así como establecer relaciones intertextuales y determinar su mensaje. Después se realiza la lectura oral y las conclusiones parciales.**

Posteriormente, para darle tratamiento a las palabras de uso frecuente no sujetas a reglas se les pide a los alumnos que observen en el texto analizado la cuarta oración. **Allí decidimos hacer nuestro primer alto y tentar suerte con los camiones que pasaran.**

Se analiza el contenido y la ortografía de la oración. Se insiste en la observación de la palabra **allí**, así como en escucharla y pronunciarla correctamente. También se trabaja su significado para que la entiendan y se orienta su escritura para lograr la conexión de las imágenes sonora y visual entre la mano y el cerebro. De esta misma forma también se procede de con las demás palabras.

Seguidamente se construyen oraciones y se realizan ejercicios con estas. Se realiza una ejercitación ortográfica. Al final una copia y se indica el estudio independiente.

Nota: Al finalizar esta clase abierta se realiza un debate a partir de la guía de observación con todos los maestros que la observaron.

## *Acción 6. Clase demostrativa.*

*(Primer ciclo)*

*Tema: El tratamiento a una regla ortográfica en una clase de Lengua Española de 4. grado.*

*- Fecha: Primera quincena de noviembre.*

*- Dirige: director.*

*-Ejecuta: maestra de 4. grado.*

*-Participan: maestros, profesores de computación y bibliotecarias.*

Antes de comenzar la actividad se les entrega a los maestros una guía de observación a clases que contiene los siguientes elementos:

*1- ¿Propicia el análisis reflexivo del alumno cuando propone una actividad a realizar?*

*2- ¿Motiva adecuadamente a sus alumnos?*

*3- ¿Logra que los educandos se orienten adecuadamente para la actividad que realizarán durante la clase?*

*4- ¿Cómo es el empleo de los métodos y procedimientos seleccionados?*

*5- ¿Cómo es el tratamiento que le da a la ortografía preventiva?*

*6- ¿Implica al alumno en la actividad, propiciando su protagonismo, en la búsqueda y análisis del contenido?*

*7- ¿Propicia que los alumnos reflexionen, encuentren y analicen sus errores en la actividad?*

*8- ¿Ofrece la atención diferenciada a sus alumnos en la clase?*

*11- ¿Utiliza de manera adecuada los medios de enseñanza en la clase?*

*Resumen de las actividades que se realizan en esta clase:*

*Asunto: La tortuga voladora. Una nueva regla ortográfica.*

**Objetivos:**

- Leer con un tono de voz adecuado el texto de manera que muestren disposición hacia el cuidado y protección de los animales.

- Escribir s en las terminaciones -oso, -osa de los adjetivos.

*Contenidos: lectura (La tortuga) y utilización de la s en las terminaciones –oso, -osa de los adjetivos.*

*Métodos: Acciones de influencias múltiples.*



*Al final de la clase se realiza un dictado oral, se hacen las preguntas de conclusión y se orienta el estudio independiente.*

## **Acción 7.**

### **Taller metodológico.**

*Tema: El tratamiento a la ortografía preventiva. Alternativas para su trabajo.*

*Objetivo: Discutir propuestas para dar tratamiento a la ortografía preventiva a través de las clases.*

### **Convocatoria.**

#### **Maestros:**

**En la escuela Carlos Manuel de Céspedes se efectuará un taller metodológico relacionado con el tratamiento a la ortografía preventiva y algunas alternativas para su tratamiento. Para ello debes resolver las actividades orientadas en la reunión metodológica anterior y consultar la bibliografía recomendada.**

#### **Desarrollo:**

**Se motiva a los maestros presentando un fragmento del video “Tratamiento metodológico a los contenidos ortográficos” y a partir de esta se conversa.**

**Se recuerda la bibliografía actualizada.**

**Se forman parejas con los maestros que participan en la actividad. A cada una se le entrega un sobre y se les invita a realizar las actividades que aparecen plasmadas en los mismos. Para el trabajo se tendrán en cuenta los siguientes requisitos:**

- **Socializar las soluciones de las actividades propuestas.**
- **Responder correctamente cada actividad.**
- **Estar todos preparados para elaborar alternativas y discutir propuestas al final.**

**Luego de la explicación se distribuyen los sobres con las actividades que realizará cada pareja.**

Estas actividades están relacionadas con las características de los diferentes tipos de dictados, las fases por las que atraviesa el conocimiento ortográfico y la metodología a emplear para darle tratamiento a la ortografía preventiva.

Al realizar estas actividades, los maestros deben consultar diferentes fuentes como son las Orientaciones Metodológicas, Orientaciones Metodológicas para instrumentar los ajustes curriculares en la Educación Primaria, Exigencias del Modelo de escuela primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje, Hablemos sobre ortografía (Cartas al maestro) y Enseñar y aprender Ortografía, entre otras.

Luego en plenaria cada equipo expone los resultados de su trabajo, y responden las preguntas que puedan surgir a los restantes equipos. Se propicia un debate amplio y rico donde todos participen de forma activa.

*Al final de la actividad se arriba a conclusiones generalizadoras.*

### *Acción 8. Clase abierta.*

*(Segundo ciclo)*

*Esta clase abierta está relacionada con el tratamiento a la ortografía en una clase de Lengua Española en 6. grado.*

*- Fecha: Segunda quincena de diciembre.*

*- Dirige: director.*

*-Ejecuta: maestra de 6. grado.*

*-Participan: maestros, profesores de computación y bibliotecarias.*

Antes de comenzar la actividad se les entrega a los maestros una guía de observación a clases que contiene los siguientes elementos:

¿Cumplió con el tiempo asignado para cada actividad?

- ¿Cómo logró la maestra motivar a sus alumnos?

¿Cumplió los objetivos de la actividad?

¿Cómo valora el tratamiento al contenido?

¿Utilizó correctamente los métodos y procedimientos?

¿Cómo trabajó la ortografía preventiva?

¿Empleó de los medios de enseñanza adecuadamente?

¿Cómo fue la preparación que le ofreció a los alumnos?

¿Cómo usted valora la forma en que la maestra le dio atención a los contenidos ortográficos?

¿Las actividades presentadas fueron productivas?

¿Atiende las diferencias individuales y ofrece niveles de ayuda?

*Asunto: Décimas para mi pueblo. Ejercitación ortográfica.*

#### Objetivos:

Leer con expresividad el texto de modo que expresen admiración hacia los cinco héroes prisioneros del imperio.

Escribir correctamente verbos terminados en -cer, -cir,- ucir.

*Método: Acciones de influencias múltiples.*

*Procedimientos: Trabajo con el texto, conversación, explicación, lectura (modelo, oral, selectiva, comparada), trabajo independiente, observación, dictado de control.*

**Medios de enseñanza: Pizarra, voz del maestro, prontuario, sopa de palabras, diccionario.**

#### Actividades:

- Se conversa acerca de los 5 Héroes Prisioneros del Imperio y a continuación se presenta una sopa de palabras donde los alumnos deben buscar palabras y relacionarlas con estos héroes. También se destaca en dos de ellas la regla ortográfica estudiada recientemente.

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| G | E | R | A | R | D | O | O | R | L |
| M | H | É | R | O | E | S | Q | A | U |
| R | V | E | N | C | E | R | P | M | C |
| E | F | E | R | N | A | N | D | O | I |
| N | C | F | M | A | R | I | A | N | R |
| É | I | N | O | C | E | N | T | E | S |

**Se destaca en especial a Antonio Guerrero que es el autor del texto que se leerá. Seguidamente se escribe el asunto y se realiza la base orientadora de la**

**actividad teniendo en cuenta qué van a hacer, cómo van a trabajar, qué utilidad tiene lo que aprenderán y por qué es necesario este conocimiento)**

*-Se realiza la lectura modelo y posteriormente se realizan preguntas relacionadas con el tema, el tipo de texto y sus características.*

*- Se trabaja el vocabulario (surtí, abrupta) y se aplica la estrategia relacionada con la inferencia (se basa en deducir lo que no aparece literalmente expresado). Se realizan preguntas:*

*¿Qué dice este texto y que no dice literalmente que tú deseas conocer?*

*¿Por qué podemos afirmar que el autor en su infancia fue feliz?*

*¿Por qué tú crees que él considere entre sus grandes riquezas los versos de José Martí?*

*¿Ha hecho realidad las enseñanzas de Camilo y Che que se llevó?*

*¿Cuál es el mensaje de este texto?*

*Se realiza la lectura selectiva, coral y comparada y posteriormente las conclusiones parciales.*

*Seguidamente se presenta la siguiente oración: “Hoy pude conocer y disfrutar de una décima escrita por Antonio Guerrero”.*

*Se relaciona esta oración con la lectura. Se analiza su ortografía y un alumno explica por qué la palabra “conocer” se escribe con c. Posteriormente todos los educandos dicen a coro la regla que han memorizado (los verbos terminados en -cer, -cir, -ucir se escriben con c) y sus excepciones (coser, ser, toser, asir).*

*A continuación se presentan varios ejercicios del segundo y tercer nivel de asimilación para ejercitar esta regla, además de un ejercicio relacionado con las palabras de uso frecuente no sujetas a reglas estudiadas en esta unidad.*

El maestro circula por el aula atendiendo las diferencias individuales y posteriormente realiza el control de la actividad.

Al final de la clase se hace un dictado de control en el que aparecen palabras con la terminación -cer, -cir, -ucir y sus excepciones. La maestra realiza la lectura del texto, hace preguntas de comprensión sobre este y dicta el texto por fragmentos lógicos. Después hace una nueva lectura del texto dictado.

*En las conclusiones se realizan preguntas generalizadoras y se orienta como tarea la actividad 10 de la página 75 de Cuaderno de trabajo.*

## ***Acción 9. Clase abierta.***

### ***(Primer ciclo)***

Para el desarrollo de esta clase abierta se les entrega a los maestros una guía de observación con los siguientes elementos:

¿Cumplió con el tiempo asignado para cada actividad?

- ¿Qué tuvo en cuenta la maestra para lograr la motivación de los niños?

¿Cumplió los objetivos de la actividad?

¿Cómo valora el tratamiento al contenido?

¿Utilizó correctamente los métodos y procedimientos?

¿Cómo usted valora el tratamiento a la ortografía preventiva?

¿Empleó de los medios de enseñanza adecuadamente?

¿Atiende las diferencias individuales y ofrece niveles de ayuda?

Algunos aspectos que contiene esta clase abierta son los siguientes:

En esta clase se realiza la lectura del texto “El árabe y su caballo” y se trabajan palabras no sujetas a reglas. Los objetivos son: leer con un tono de voz adecuado y escribir correctamente palabras de uso frecuente no sujetas a reglas.

El método es: acciones de influencias múltiples y los procedimientos son: trabajo con el texto, conversación, lectura (modelo, selectiva, oral, comparada), viso-audio-gnóstico motor, explicación, trabajo independiente, observación y copia.

En la parte dedicada a la lectura se aplica el procedimiento: “Aprendo a preguntar”. Se realizan preguntas de argumentación y valoración de la actuación de los personajes, además de establecer relaciones intertextuales. También se aplican distintos procedimientos de lectura.

Después se le da tratamiento a las palabras de uso frecuente no sujetas a reglas seleccionadas para esta clase donde se insiste en la observación de la palabra, así como en escucharla y pronunciarla correctamente. También se trabaja su significado para que la entiendan y se orienta su escritura para lograr la conexión de las imágenes sonora y visual entre la mano y el cerebro.

Posteriormente se realiza una ejercitación ortográfica teniendo en cuenta los niveles de asimilación y una copia.

Al finalizar esta clase abierta se realiza un debate a partir de la guía de observación con todos los maestros que la observaron.

***Acción 10. Taller de socialización de los conocimientos adquiridos durante la etapa.***

*Objetivo: Socializar ideas y valoraciones acerca de la forma de dirigir el aprendizaje de la ortografía.*

*Dirige: Director.*

*Participan: Maestros, profesores de computación y bibliotecarias.*

*Desarrollo:*

*Motivación a partir del siguiente pensamiento:*

*“No hay placer como este de saber de dónde viene y cuánto alcanza la palabra que se usa. Y no hay nada mejor para agrandar y robustecer la mente, que el estudio esmerado y la aplicación oportuna del lenguaje”. (Martí, J., 1882:234).*

*En la primera parte del taller se analizan, valoran y dan sugerencias de trabajo a partir de las ideas de F. Alvero y M. L. García.*

*“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”. (Alvero, F., 1999:11)*

“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”. (García, M. L., 2002:38).

**A continuación se desarrolla una exposición por parte de los maestros de la forma en que planifican el sistema de clases en Lengua Española y de otras asignaturas teniendo en cuenta el tratamiento a la ortografía. Para ello se debe tener en cuenta, entre otras:**

- *Objetivos y contenidos.*

- *Métodos y procedimientos a emplear.*
- *Medios de enseñanza.*
- *Actividades productivas.*
- *Trabajo con la ortografía preventiva.*
- *Formas de organización.*
- *Formas de evaluación.*

*Los maestros exponen acerca de la forma en que conciben los sistemas de clases teniendo en cuenta el tratamiento a la ortografía en cada una de ellas. Se tienen en cuenta las acciones orientadas en la estrategia de la asignatura Español y otras que se ha introducido para el desarrollo de una conciencia ortográfica en todos los alumnos y profesores (Ejemplos: utilización del perfil ortográfico, empleo de juegos didácticos, trabajo con el diccionario y con los ejercicios del cuaderno de trabajo).*

**Conclusiones:**

**Valoración de la efectividad de las acciones ejecutadas en su preparación.**

**Se proponen nuevas acciones para una próxima etapa.**