

“CAPITÁN SILVERIO BLANCO NUÑEZ”
SANCTI – SPÍRITUS
Filial Pedagógica Yaguajay
MENCIÓN EDUCACIÓN PRIMARIA

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

**TÍTULO: Actividades pedagógicas para el mejoramiento de la acentuación
en los escolares de tercer grado de la escuela primaria Mariana Grajales
Coello.**

AUTORA: Lic. Mildrey Brito Díaz

Yaguajay

2011

Universidad de Ciencias Pedagógicas
“CAPITÁN SILVERIO BLANCO NUÑEZ”
SANCTI – SPÍRITUS
Filial Pedagógica Yaguajay
MENCIÓN EDUCACIÓN PRIMARIA

TESIS EN OPCIÓN DEL TÍTULO ACADÉMICO DE MÁSTER “EN CIENCIAS
DE LA EDUCACIÓN”

TÍTULO: Actividades pedagógicas para el mejoramiento de la acentuación en
los escolares de tercer grado de la escuela primaria Mariana Grajales Coello.

AUTORA: Lic. Mildrey Brito Díaz

TUTORA: MSc Digna Betancourt Quezada

Yaguajay

Curso: 2010 -2011

“...ni hay nada mejor para agrandar y robustecer la mente que el uso esmerado y oportuno del lenguaje. Siente uno, luego de escribir, orgullo de creador. ”

José Julián Martí Pérez

Agradecimientos

- A la Revolución Cubana, por darnos la maravillosa oportunidad de estudiar.
- A mi madre por apoyarme en todo momento y a mi esposo por brindarme su comprensión.
- A mi tutora por brindarme su apoyo y confianza incondicional además de sus conocimientos para la realización de esta investigación.
- Al profesor Pedro González Arias por haberme ayudado incondicionalmente a la realización de esta investigación.

A todos los que de una manera u otra propiciaron el logro de los resultados que se exponen en esta tesis.

A todos muchas gracias.

Dedicatoria

- Este trabajo está dedicado a los maestros de la enseñanza primaria y en especial a mi madre por haberme ayudado a crecer cada día más como mejor persona y a todos los que contribuyeron a erradicar las deficiencias ortográficas a través de la gran tarea que es la Educación.
- A mis alumnos, por ser la fuente de inspiración de esta investigación y porque para ellos trabajamos por ser... la esperanza del mundo.

Índice

Introducción.....	1
CAPÍTULO I. REFLEXIONES TEÓRICAS EN TORNO AL PROCESO DEL APRENDIZAJE DE LA ORTOGRAFÍA DEL ACENTO	
1.1 Breve esbozo histórico de la evolución de la ortografía.....	9
1.2 Consideraciones acerca del aprendizaje de la ortografía.....	12
1.3 La conciencia ortográfica. Algunas consideraciones.....	26
1.4 El escolar del tercer grado. Momentos del desarrollo.....	29
CAPÍTULO II EL MEJORAMIENTO DE LA ACENTUACIÓN EN ESCOLARES DE TERCER GRADO. ACTIVIDADES. RESULTADOS.	
2.1 Diagnóstico inicial. Resultados	40
2.2 Fundamentación de la propuesta de solución	46
2.3 Concepción de las actividades para el mejoramiento de la acentuación en los escolares de tercer grado.....	50
2.4 Constatación final. Valoración de los resultados.....	57
2.5 Comparación de los resultados.....	60
Conclusiones.....	63
Recomendaciones.....	64
Bibliografía.....	65
Anexos	

SÍNTESIS

El contenido del trabajo se resume en la aplicación de actividades pedagógicas para contribuir al mejoramiento de la acentuación de palabras agudas, llanas y esdrújulas en los escolares de tercer grado de la escuela primaria Mariana Grajales Coello. Las actividades pedagógicas propuestas con un enfoque original promueven la comunicación, el intercambio de saberes, el debate, la investigación, motivan y desarrollan la expresión oral. Desde el punto de vista teórico y metodológico se ofrece una fundamentación y un proceder que permite un ambiente participativo y dinámico y propicia no solo adquisición de conocimientos, sino también el intercambio entre los escolares. Fue instrumentado en la escuela primaria Mariana Grajales Coello en el municipio de Yaguajay. Se seleccionaron los siguientes métodos: Del nivel teórico, el histórico- lógico, análisis- síntesis, inducción y deducción. Del nivel empírico el análisis de documentos, la prueba pedagógica, la observación pedagógica y el pre experimento. Del nivel matemático el cálculo porcentual y la estadística descriptiva. Con su puesta en práctica se obtuvieron cambios positivos en la esfera cognoscitiva, afectiva y volitiva de los escolares, mejorando así la ortografía, componente esencial de la Lengua Española.

Introducción

“Un pueblo ignorante es instrumento de su propia destrucción”

La ortografía – castellana o española – a diferencia de la inglesa o la francesa, no requiere esfuerzos sobre humanos para dominarla ¡Claro!, no es batalla que se gana en un día, en una semana, en un mes; pero tampoco, ni mucho menos requiere una vida.

Al expresarte, no siempre lo haces oralmente. En muchos casos te sirves de la palabra escrita. Es necesario, por tanto, saber escribir, y escribir correctamente. Tus escritos, en tu ausencia, hablan por ti; ellos son tus embajadores, tus enviados.

Procura, pues, vestirlos adecuadamente. El traje no lo es todo; pero... así te recibirán cual te presentes.

Demostrar tener buena ortografía es una prueba de cultura básica; y eso es algo inobjetable. La ortografía es un escalón imprescindible para poder alcanzar el dominio del conocimiento elemental y, por supuesto, para culminar sin dificultades de base- estudios técnicos y superiores. Partiendo de su definición nos adentramos en su estudio, ya que el hecho ortográfico nos ofrece múltiples perspectivas para su correcta aplicación, pues su enseñanza es un proceso por medio del cual se refleja la conciencia del educando. Es por eso que, al aplicar su enseñanza sobre la base de este principio, proporcionamos la base científica firme para llevar a cabo el desarrollo de su actividad práctica. Como sabemos, el aprendizaje de la ortografía es una cuestión de percepción sensorial que, sin discusión alguna, presenta múltiples y diversas dificultades. De ahí que el éxito de su enseñanza radica en el arte de percepciones claras, completas y correctas de los vocablos que son objeto de estudio, sin que marginemos su importancia desde el punto de vista psicológico por la relación que tiene que existir entre la escritura de la palabra y el objeto que ella designa.

En las últimas décadas, la escuela cubana ha ido renovándose en la teoría y en la práctica pedagógica bajo el impetuoso influjo de la informática y el desarrollo de la ciencia de la educación. La enseñanza de la Lengua Materna, por su parte, es impulsada por el desarrollo de las ciencias del lenguaje y de la educación que de manera general le permite un carácter comunicativo como no

lo había tenido antes. Sin embargo, la ortografía se mantiene a la zaga de las disciplinas del idioma; continúa presentándose como una materia árida, en exceso normativa, desvinculada de los necesarios saberes con que el individuo deberá desarrollar su ciclo vital en el planeta. Balmaseda (2001:56).

En consonancia con la reflexión anterior la autora considera que es necesario volver a revolucionar la escuela en sentido general y la enseñanza primaria en particular en cuanto al trabajo ortográfico, ya que este componente de la Lengua Española como asignatura instrumental en lo momentos actuales.

La ortografía es un proceso que requiere de una buena dosis de memorización y automatización, por lo que es necesario ir a la fuente de lo mejor de la tradición pedagógica para enfrentar un problema que sin dudas afecta a todos los hispanoparlantes y los hablantes de otras lenguas.

Los estudios realizados por la Real Academia Española en las últimas décadas en el campo de la ortografía marchan lamentablemente rezagados y la magnitud de las carencias que hoy se enfrentan son tan masivas que requieren de urgentes y definitivas soluciones que sin dudas, contribuirán a la formación de ese hombre más culto y capaz que se está buscando.

Existen documentos editados por el MINED para el trabajo con la ortografía. En primer lugar se pudieran mencionar los Programas, Orientaciones Metodológicas, Cuadernos de trabajo, LT ¿Cómo estás en la Ortografía?, LT Lo Esencial de la Ortografía. Para ti Maestro, Ajustes Curriculares. Algunas consideraciones con relación al trabajo ortográfico en el nivel primario. Indicaciones específicas para la aplicación de la Resolución Ministerial 120/09 sobre evaluación escolar que han sido consultados cuidadosamente, constatándose que son insuficientes.

Reconocidos autores nacionales e internacionales se han referido en las últimas décadas al tema de la enseñanza de la ortografía Lengua_ Española como asignatura instrumental se le ha dedicado varios espacios en la investigación, tal es el caso de Rosario Manalich (1990), Francisco Albero Francés (1999), Alfredo M Aguayo (2000), Carlos Monteyo (2001), Manuel Seco (2001), Osvaldo Balmaseda (1996 - 2002) Magalis Ruiz Iglesias (2002), Noemí Gayoso (2003), Luz Marina Hernández (2007), Lourdes Guelmes (2009) los que se han referido a ella de diversas formas sin obviar su esencia, pero adecuándole a la exigencias que hoy en día tiene la misma.

Los mismos refieren las diferentes formas de cómo dar tratamiento desde los primeros grados para su mejoramiento. No obstante la autora considera que falta la incursión en este sentido de actividades para su tratamiento.

En la búsqueda bibliográfica solo se encontró trabajos de diplomas que no abordan de forma clara como trabajar esta problemática. De ahí que la búsqueda de vías efectivas para solucionar esta dificultad sigue siendo una necesidad y al mismo tiempo una preocupante para todos.

Unido al análisis anterior al seguimiento que se realiza al proceso docente educativo por diferentes vías (revisión de libretas, muestras de conocimientos, Operativos del Sistema de Evaluación de la Calidad en la Educación, Aplicación del SECE y SERCE y la experiencia adquirida por la autora en su práctica pedagógica durante treinta y un año de labor ininterrumpida como maestra permitió corroborar que los escolares de tercer grado donde se imparte la docencia, existen dificultades en cuanto a:

- División de palabras en sílabas.
- Insuficiencias en el reconocimiento de la sílaba acentuada y el lugar que ocupa en las palabras, así como insuficiencias en la clasificación de ellas.
- Memorización de las reglas ortográficas de acentuación y su aplicación.

Las consideraciones referidas anteriormente propiciaron el planteamiento del **problema científico**: ¿Cómo contribuir al mejoramiento de la acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas en los escolares de tercer grado de la escuela primaria Mariana Grajales Coello? Y se consideró como **objeto de investigación**: El proceso de enseñanza aprendizaje de la Ortografía.

Se definió como **campo de acción**: La acentuación de palabras agudas, llanas y esdrújulas.

El análisis del problema científico a resolver y la precisión del objeto, y el campo de acción condujo a la formulación del **objetivo**: Aplicar actividades pedagógicas para contribuir al mejoramiento de la acentuación de palabras agudas, llanas y esdrújulas en los escolares de tercer grado de la escuela primaria Mariana Grajales Coello.

Estableciendo la relación del problema científico, objeto de la investigación, campo y objetivo se formularon las siguientes **preguntas científicas**:

- 1) ¿Qué presupuestos teóricos y metodológicos fundamentan la investigación en relación con el proceso de la enseñanza – aprendizaje de la ortografía en los escolares de tercer grado de la escuela primaria Mariana Grajales Coello?
- 2) ¿Qué nivel de conocimiento en cuanto a la acentuación de palabras agudas, llanas y esdrújulas presentan los escolares de tercer grado de la escuela Mariana Grajales Coello?
- 3) ¿Qué características deben tener las actividades pedagógicas a elaborar para el mejoramiento de la acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas en los escolares de tercer grado de la escuela Mariana Grajales Coello?
- 4) ¿Qué efectividad presentan las actividades pedagógicas para contribuir al mejoramiento de la acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas en los escolares de tercer grado de la escuela Mariana Grajales Coello?

Las interrogantes científicas orientaron la elaboración de las **tareas** para la búsqueda del problema declarado. Estas son las siguientes:

- 1) Sistematización de los sustentos teóricos y metodológicos que fundamentan la investigación en relación con el proceso de enseñanza – aprendizaje de la ortografía para el mejoramiento de palabras agudas, llanas y esdrújulas de los escolares de tercer grado.
- 2) Diagnóstico del estado real del nivel de conocimiento en cuanto a la acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas que presentan los escolares de tercer grado de la escuela Mariana Grajales Coello.
- 3) Elaboración de las actividades pedagógicas que contribuyan al mejoramiento de la acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas en los escolares de tercer grado.
- 4) Validación de la efectividad de las actividades pedagógicas para contribuir al mejoramiento de la acentuación en los escolares de tercer grado de la escuela Mariana Grajales Coello.

En la investigación se utilizó:

Variable independiente: Actividades pedagógicas.

Se conceptualiza como actividades pedagógicas al conjunto de acciones que se organizan de forma coherente e intencionalmente ordenadas, cuyo objetivo está dirigido al desarrollo de habilidades ortográficas en los alumnos de tercer grado. (Criterio del autor). Se entiende además que:

Las actividades tienen un enfoque comunicativo y cognitivo, un carácter socializador, permiten el trabajo en dúos y posibilitan, además, la búsqueda independiente del conocimiento. Están encaminadas a la asimilación de las reglas de acentuación que se concibieron sobre la base del diagnóstico. Las mismas se ubicaron como parte del sistema de clases en la asignatura Lengua Española.

Variable dependiente: Nivel de mejoramiento de la acentuación, entendida por la autora como el conocimiento que posee el sujeto que le permite aplicar correctamente las reglas de acentuación.

Conceptualización.

Mejoramiento: Hacer que algo sea mejor de lo que era. (Diccionario Encarta 2007).

Acentuación: Tilde que se pone en ciertos casos sobre la vocal de la sílaba en que carga la fuerza de pronunciación.

Acento: Mayor intensidad con que se pronuncia determinada sílaba de una palabra. Signo que se pone sobre una vocal.

Sílaba tónica: La sílaba que presenta una mayor energía articuladora lo que permite que las vocales tengan una mayor tensión o abertura.

Operacionalización de la variable dependiente:

Dimensión I: Conocimientos sobre la acentuación de las palabras.

Indicadores.

- 1.1. Reconocer la sílaba tónica.
- 1.2. Reconocer las palabras agudas, llanas y esdrújulas.
- 1.3. Explicar las reglas de acentuación.
- 1.4. Escribir correctamente las palabras y aplicar las reglas de acentuación.

Dimensión II: Comportamiento durante la realización de las tareas de aprendizaje.

Indicadores:

- 2.1. Buscar procedimientos y vías de solución de manera independiente.
 - 2.2 Trabajar de forma individual, en parejas y grupos.
 - 2.3. Manifestar motivación e interés por el conocimiento ortográfico.
- Para la realización de este trabajo se seleccionaron los siguientes métodos:

Del Nivel Teórico:

Histórico y lógico: Fue empleado para la determinación del fundamento y evolución histórica del mejoramiento de la acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas, que son tratadas en esta investigación.

Análisis y síntesis: Utilizados durante todo el proceso de investigación, tanto en la sistematización de la bibliografía que tiene relación con el tema que se investiga, como en el diagnóstico inicial y final así como en la elaboración de las actividades diseñadas para el mejoramiento de la acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas.

Inducción y deducción: Utilizado para determinar los presupuestos teóricos generales que sustentan las actividades para la acentuación de palabras agudas, llanas y esdrújulas así como para inferir en la estructura de las actividades.

Del Nivel Empírico:

Análisis de documentos: Permitió constatar la existencia de documentos metodológicos, programas de estudio y documentos normativos donde aparecen contenidos acerca de la acentuación de palabras agudas, llanas y esdrújulas. En la etapa inicial de la investigación aportaron información para la constatación del problema.

Prueba Pedagógica: Se utilizó para conocer el nivel real del conocimiento que presentan los escolares en cuanto a la acentuación de palabras antes y después de aplicar la variable independiente.

Observación pedagógica: Se empleó para constatar el comportamiento de la muestra en el tema objeto de investigación antes, durante y después de introducir la variable independiente.

Pre Experimento: Se aplicó en su forma sucesional proyectada y permitió validar la propuesta de solución.

En la investigación con el objetivo de corroborar la confiabilidad de los resultados obtenidos se aplicó el método del nivel **matemático**.

Cálculo porcentual: Permitió arribar a conclusiones cuantitativas de proporción en relación con los hechos científicos y hacer inferencias cualitativas. Se utilizaron gráficos y tablas donde se representa y organiza la información para una mejor comprensión de los resultados que acreditan la efectividad de las actividades en el mejoramiento de la acentuación de los escolares de tercer grado.

Estadística descriptiva para el procesamiento y análisis de los datos (tablas de distribución de frecuencias, para organizar la información obtenida de los resultados de la preparación de los alumnos de tercer grado para trabajar las reglas generales de acentuación antes y después de aplicar la propuesta.

Población y muestra:

La constituyen los 34 escolares de tercer grado de la escuela primaria Mariana Grajales Coello del municipio de Yaguajay. Dicha escuela está ubicada en el Consejo Popular Jarahueca.

Muestra: Se selecciona como muestra intencional 20 escolares de tercer grado, por ser este el grupo donde la investigadora imparte la docencia lo que representa el 59% de la población a la que nos referimos. La muestra seleccionada posee las siguientes potencialidades: Tienen un determinado desarrollo de la percepción, la memoria y el pensamiento, con buen grado de independencia en la realización de las actividades, donde se debe seguir perfeccionando el mejoramiento de la ortografía en la acentuación de palabras en cuanto al reconocimiento de las sílabas acentuadas y el lugar que ocupan en las palabras, así como en la clasificación según las sílabas que se acentúan solicitando la ayuda del adulto en ocasiones innecesarias.

Novedad científica: Radica en que se conciben actividades para contribuir el mejoramiento de la ortografía en la acentuación de palabras llanas, agudas y esdrújulas en los escolares de tercer grado desde la asignatura Lengua Española en el marco de las transformaciones de esta enseñanza la cual posee como parte importante de ellas instrucciones sobre los diferentes niveles de desempeño que posibilitan la autoevaluación del escolar percatándose del nivel en que se encuentra. Se desarrollan en un ambiente participativo y dinámico que propicia no solo adquisición de conocimientos, sino también el intercambio entre los escolares. Estas actividades están estructuradas por un título, objetivo, desarrollo, evaluación y control. Esto las distingue de las existentes hasta el momento.

Significación Práctica: Consiste en la elaboración de la propuesta de solución que ofrece a la institución escolar, actividades para el mejoramiento de la acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas, específicamente en los escolares de tercer grado, lo que favorece la ejercitación sistemática en las clases de Lengua Española, turnos de ejercitación y ortografía.

La tesis se estructura de la siguiente forma:

El **capítulo I** titulado Reflexiones teóricas en torno al aprendizaje de la ortografía del acento con los siguientes epígrafes:

- Consideraciones acerca del aprendizaje de la ortografía.
- Breve esbozo histórico de la evolución de la ortografía.
- Definiciones de partida que conforman el sistema de conocimientos para el aprendizaje de la ortografía.
- La conciencia ortográfica. Algunas consideraciones.

El **capítulo II** ofrece los resultados del diagnóstico inicial aplicado, así como la propuesta de solución con su respectiva fundamentación, la validación realizada y los resultados finales, conclusiones y recomendaciones.

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

Para dar respuesta a la primera pregunta científica formulada en la introducción, se desarrolló la tarea de investigación relacionada con la determinación de los fundamentos teóricos que sustentan el aprendizaje de la ortografía del acento, tal aspiración ha exigido un recorrido por los principales referentes que se presentan en la literatura pedagógica en relación con el tema

y que revelan las posiciones de partida que se asumen en esta investigación. En el presente capítulo se exponen los principales resultados de esta tarea.

1.1. Breve esbozo histórico de la evolución de la ortografía

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

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

Como antecedentes acerca de esta problemática es válido mencionar las ideas de algunos pensadores cubanos del siglo XIX, José de la Luz y Caballero (1800 -

1862) quien al referirse a la memorización mecánica de las reglas ortográficas insistía en que: "(...) no debe comenzarse generalizando, pues hay que explicar entonces primero lo más difícil, antes que lo más fácil". Balmaseda, O. (2003: 29).

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

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

Define la ortografía como parte de la gramática que enseña a escribir correctamente mediante el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de la escritura. Es un eslabón imprescindible para poder alcanzar el dominio del conocimiento elemental y por supuesto culminar sin dificultades de base de estudios técnicos y superiores.

No puede obviarse que la ortografía encierra en sus orígenes la problemática de su enseñanza, pues la misma ha sido causa de análisis e investigaciones tendentes a desarrollar todo un trabajo sistemático en todos los niveles de enseñanza. De ahí la importancia del papel que juega esta disciplina en la enseñanza de la lengua materna. Por otro lado, la representación gráfica de la lengua española no fue desde sus inicios como se conoce hoy. La ortografía moderna del español, es el resultado de un largo proceso histórico.

A tales efectos se ha realizado publicaciones de sucesivas obras y la reciente actividad literaria durante los siglos XV y XVII manifiestan la preocupación por fijar el empleo correcto de los signos latinos en la escritura: La Gaya Ciencia o Arte de Trobar, del Marqués de Villena (1433), el Diccionario de Antonio de Palencia (1490), la Gramática Castellana, el Diccionario (1495) y la Ortografía (1517) de Elio Antonio de Nebrija, la Ortografía Práctica de Juan de Iciar (1548) y el Diccionario de Alonso Sánchez de la Ballesta (1597) contribuyeron a dar cierta unidad a la ortografía castellana. Sin embargo, a decir de Balmaseda: "(...) ni estas obras, ni el Tesoro de la lengua castellana, de Sebastián Covarrubias, (1611) pudieron impedir las frecuentes y numerosas ambigüedades ortográficas que se registran aun en los clásicos españoles de los siglos XVI y XVII". (Balmaseda, O., 2003:11).

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

Nuevas Normas de Prosodia y Ortografía publican la Academia en 1959 que se distribuyen por las estaciones de radio, por las redacciones de los periódicos y se pactan con las otras academias de la lengua del continente americano, lo que 10 garantizan su cumplimiento y asegura un único criterio para la lengua literaria impresa. Aquí reciben el mismo tratamiento tanto las normas referidas a la escritura de las palabras como las referidas a los demás signos que necesita la escritura.

O. Balmaseda (2003:14) al abordar la temática refiere: "Nuevas propuestas apareciendo en nuestros días. David Galadí- Enríquez sugiere una discusión en torno a dos alternativas para modificar la ortografía del español: una "extremista de representación fonémica" y una "moderada de representación fonémica" (...) En cuanto a la acentuación ortográfica sugiere la siguiente

norma para las dos propuestas: “El acento prosódico se representa mediante una tilde sobre la vocal tónica”.

Con relación al tema de la ortografía Julio Vitelio Ruiz y Eloina Miyares (1989:38) escribe que la enseñanza de la ortografía constituye un medio más para lograr el desarrollo de habilidades intelectuales en el establecimiento de la relación entre el objeto y su denominación verbal en la formación de conceptos. En la realidad cubana, la preocupación por los problemas de la lengua se remonta al pasado colonial, durante el cual se destacaron algunos cubanos ilustres cuyas ideas acerca de dicha enseñanza. De igual forma, en el período de la llamada pseudo república, figuras importantes del magisterio cubano, dejaron su impronta pedagógica en planes de estudio, programas libros de textos y otros materiales diversos en los que se vislumbra una concepción propia o se plantean las concepciones más avanzadas de la pedagogía de su época.

El carácter de la sociedad cubana en esas etapas determina la existencia de marcadas diferencias entre la enseñanza oficial, que se ofrecía en las desamparadas escuelas públicas y la enseñanza privada que respondía a los intereses económicos e ideológicos de la clase dominante. No es casual, por tanto, el hecho de que subsistan distintos enfoques y concepciones metodológicas y se manifestaran diferencias notables en los escolares.

A partir del triunfo de la Revolución se adoptaron medidas que sentaron las bases del resurgimiento que habría de alcanzar la educación. Una tarea inmediata fue la de lograr la unidad del Sistema Nacional de Educación, en función de los objetivos educativos de la nueva sociedad. Tal propósito se alcanza a mediados de la década del 70, en la que se inició el Perfeccionamiento de dicho sistema con el perfeccionamiento, la enseñanza de la lengua se sustenta en un enfoque verdaderamente científico, a partir de la explicación de su objeto de estudio y la utilización de métodos de enseñanza sobre la base de la filosofía marxista- leninista como concepción del mundo, como métodos y como teoría de conocimiento.

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

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

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

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

Los antecedentes citados evidencian la intención de fundamentar la necesidad del aprendizaje de la ortografía para perfeccionar su funcionamiento, así como la urgencia en diseñar actividades que potencien este empeño, sin embargo, hasta donde la autora ha podido consultar no existe un modelo que propicie el aprendizaje de la ortografía en el grado que se tengan en cuenta el desarrollo de niveles de motivación, conocimientos y el papel del sujeto en el aprendizaje.

1.2 Consideraciones acerca del aprendizaje de la ortografía y algunas definiciones que lo conforman.

Abordar el aprendizaje de la ortografía, desde cualquier perspectiva, implica una profundización en algunos de los antecedentes del pasado y presente histórico, encontrándose tantas polémicas que han variado en correspondencia con los contextos sociales e históricos y las posiciones filosóficas, sociológicas y pedagógicas asumidas en diferentes épocas.

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

Entre las características del aprendizaje humano se encuentra su significatividad.

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

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

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

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

Otra opinión sobre el tema es la siguiente: "El cambio en este aspecto debe producirse de tareas que se programan sin tener en cuenta si propician la búsqueda y suficiente utilización del conocimiento y si logran la estimulación deseada del desarrollo del pensamiento, a tareas que logren estos propósitos". (Rico, P., 2003:87).

Los autores mencionados, al abordar las cuestiones referidas al aprendizaje refieren la integración de lo cognitivo y lo afectivo, lo instructivo y lo educativo, como requisitos psicológicos y pedagógicos esenciales, cuestión que a juicio de la autora de esta tesis resulta significativa para comprender las

particularidades que tipifican el aprendizaje en estrecha relación con los restantes componentes de la lengua.

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

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

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

El proceso de aprendizaje posee tanto un carácter intelectual como emocional. Implica a la personalidad como un todo. En él se construyen los conocimientos, destrezas, capacidades, se desarrolla la inteligencia, pero de manera inseparable, este proceso es la fuente del enriquecimiento afectivo, donde se forman los sentimientos, valores, convicciones ideales, donde emerge la propia persona y sus orientaciones ante la vida.

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

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

Ahora bien, el cumplimiento de cada una de estas acciones, en los marcos que se delimitan desde su rol profesional, implica el dominio por parte del maestro en formación de determinados aprendizajes vinculados al saber, saber hacer, saber ser y saber convivir, priorizados por la UNESCO como pilares básicos.

En torno a estos saberes se determina el modelo del profesional que se espera, en correspondencia con las exigencias del entorno en que realiza su labor y en consecuencia, el ideal de preparación de estos sujetos.

En el grupo, en la comunicación con los otros, las personas desarrollan el autoconocimiento, compromiso y la responsabilidad individual y social, elevan su capacidad para reflexionar divergente y creadora, para la evaluación crítica y autocrítica, para solucionar problemas y tomar decisiones. De ahí, que constituya un problema a resolver la forma de hallar el justo equilibrio entre ambos durante el desarrollo de la clase. La organización cooperativa no debe eludir, sino al contrario, fomentar el trabajo individual de condensación y consolidación de enfoques y técnicas, que cada estudiante debe practicar o ejecutar individualmente en el contexto de ese trabajo en equipo.

Ya se ha planteado en el presente análisis que el aprendizaje de la ortografía se expresa mediante los conocimientos, las habilidades valores y rasgos de la actividad creadora en un proceso de integración y generalización. En correspondencia con estas reflexiones, en este estudio se asume el aprendizaje como "(...) el proceso de aprehensión del contenido como parte de la cultura que debe ser asimilada por el estudiante en términos de conocimientos, habilidades, valores y rasgos de la actividad creadora en un proceso de integración y generalización. (Gutiérrez Moreno, R., 2001:2).

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

aspiraciones en relación con su actividad profesional y el estado deseado de su aprendizaje.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Las ideas expuestas permiten afirmar que en términos generales, la ortografía encierra en su propia definición y contenido la problemática de su enseñanza, su estudio ofrece múltiples perspectivas para su correcta aplicación, aspecto que determina grandes distinciones en relación con los contenidos que deben formar parte del aprendizaje de los estudiantes para el uso correcto de la ortografía.

Mucho se ha discutido acerca de qué se debe enseñar cuando se trata de ortografía. En cuanto al contenido de la enseñanza, es una opinión de los estudiosos: Vitelio Ruiz (1965), Francisco Alvero Francés, (1975), Ernesto García Alzola (1981), Rodolfo Alpizar (1983), Osvaldo Balmaseda (2003) que el énfasis se ha puesto en el análisis de las palabras, generalmente fuera de contexto, mediante el método viso - audio - gnósico - motor, y en la enseñanza de un número reducido de reglas mediante el método explicativo preferentemente, todo lo cual, no alcanza a desarrollar la competencia ortográfica de los estudiantes. Otro aspecto muy debatido es el referido a cómo estructurar el contenido de la enseñanza de la Ortografía. Al respecto ha expresado Osvaldo Balmaseda que: “Es criterio bastante aceptado el de adecuarlo a las necesidades de los estudiantes (...) tener en cuenta otros aprendizajes relacionados con la competencia lingüística para no dedicar innecesariamente tiempo a contenidos ortográficos que ya se dominan”.

En este sentido precisa que: “una vez determinado los objetivos primordiales el contenido: (...)“deberá integrar tres principios: el descriptivo, que permite

revelar al estudiante la estructura de la lengua, expresado en las interconexiones que tiene la Ortografía con otras áreas de esta; el prescriptivo, que enfatiza en la formación de correctos patrones del lenguaje escrito de acuerdo con las normas académicas vigentes y el productivo, que atiende a la producción contextualizada de palabras en frases, oraciones y textos más amplios”.

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

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

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

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

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

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

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

El sistema de conocimientos que propone para esta dirección es:

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

El estudio histórico- etimológico de la configuración gráfica de las palabras persigue descubrir y aprovechar posibilidades de comparación o referencia por la huella etimológica de las palabras afines. El recurso fundamental reside en el análisis y construcción de familias de palabras y e el análisis de las huellas que se encuentran en las palabras. Par esta dirección propones la tilde en los hiatos con h intervocálica.

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

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

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

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

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

Otra definición sobre el tema la ofrece Rafael Seco (1973: 346):”Esa mayor intensidad con que se pronuncia una sílaba en una palabra se llama acento.” Por acento también se entiende el conjunto de hábitos articulatorios que hace diferente el habla de personas de distintas localidades y regiones, dentro de un mismo país en el que se hable un mismo idioma, o de aquellas que sean de otra comunidad lingüística.

En un sentido amplio la Enciclopedia Encarta precisa:

El acento sirve fundamentalmente para tres cosas:

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

El acento sirve en las distintas lenguas para:

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

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

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

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

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

La moderna acentuación ortográfica española indica con bastante fidelidad la ubicación de la sílaba de mayor intensidad. Las reglas generales de acentuación son bastante fáciles, lo cual no requiere decir que alguna duda suele aparecer cuando haya que colocar la tilde sobre una vocal.

En la escritura de nuestro idioma se han utilizado tres acentos gráficos: agudos, graves y circunflejos. El acento grave empleado sobre **a**, **e**, **o** y el circunflejo para indicar **ch** que procedía la vocal, debía pronunciarse como **k** y la **x** como **sc**.

A la acentuación se le dedica especial atención a partir del primer grado de la Educación Primaria, donde se automatiza el uso de las tres reglas básicas de la acentuación de palabras agudas, llanas y esdrújulas que son:

- Llevan tilde (acento ortográfico): las palabras agudas terminadas en n, s o vocal; las palabras llanas que terminan en consonantes que no sean n, s o vocal y todas las esdrújulas.
- Un gran número de palabras que presentan hiato formadas por una vocal cerrada tónica y vocal abierta átona o viceversa. Ejemplo: alegría, río, acentúa, país.
- Las voces compuestas y derivadas con prefijos, que aunque no llevara tilde como palabra simple o primitiva, le corresponde de acuerdo con las reglas de acentuación. Ejemplo: ciempiés.
- Los adverbios terminados en mente cuyo adjetivo primitivo lleve tilde.
- Palabras que tienen una doble función (tilde diferenciadora o diacrítica). Ejemplo: él, pronombre personal; el, artículo.

Distingue esencialmente el trabajo ortográfico del primer ciclo su carácter preventivo. Se trabaja para que el estudiante no se equivoque, para que fije mediante la adecuada utilización de diversos procedimientos la escritura correcta de las palabras.

Diversos son los métodos que se han utilizado en la enseñanza de las normas ortográficas, al igual que en la enseñanza de otros componentes de la asignatura, se emplean métodos de enseñanza general como la conversación (reproductiva, heurística y problémica), que puede ser efectiva en la enseñanza de las reglas o en el trabajo con palabras aisladas; la exposición (reproductiva, heurística y problémica) que permite explicar determinados usos o cambios ortográficos de carácter etimológico en las palabras y el trabajo independiente

(reproductivo, heurístico, problémico e investigativo) mediante el cual los estudiantes pueden aplicar los conocimientos ortográficos a nuevas situaciones.

Pero, junto a estos métodos generales, la ortografía cuenta con métodos y procedimientos específicos de esta enseñanza.

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

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

La copia es un procedimiento viso-motor que enfatiza en la fijación de la imagen gráfica de la palabra mediante la repetición de la imagen cinética (muscular). Es necesario que sea activa, conciente y graduada a las necesidades del estudiante. Hay diferentes tipos de copia según el nivel de asimilación y las características de la actividad: directa e indirecta, condicionada y no condicionada, reproductiva y productiva, inducida, con discernimiento y referativa.

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

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

Se ha dicho que la enseñanza normativa debe ser heurística (inductiva - deductiva), de ahí que se deban emplear métodos que propicien, a partir del análisis de ejemplos suficientes y variados, el redescubrimiento por los estudiantes de las reglas y sus usos para su posterior aplicación en ejercicios también suficientes y variados y con una orientación comunicativa. Otros métodos, técnicas o procedimientos como la copia y el dictado son también esenciales en el aprendizaje de la ortografía de las palabras agudas, llanas y esdrújulas, pues son de gran utilidad para fijar su imagen gráfica.

El estudio de las palabras agudas, llanas y esdrújulas debe ser también heurístico de modo tal que el estudiante pueda descubrir ciertas características o por la palabra en sí misma, o por su etimología, o en un análisis comparativo con otras palabras a fin de que pueda fijar su grafía correcta.

Entre estos métodos de análisis, dirigidos concretamente a la enseñanza de las palabras agudas, llanas y esdrújulas, se encuentran:

El viso - audio - gnóstico - motor es uno de los métodos ortográficos más difundidos y empleados en la actualidad. Comprende la observación (análisis visual), la pronunciación (análisis fónico), el estudio del significado (análisis semántico) y la escritura de las palabras y su empleo en oraciones (fase motora).

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3. La conciencia ortográfica. Algunas consideraciones.

Para hablar de conciencia ortográfica, necesariamente hay que referirse a la conciencia, como conocimiento compartido, basado en el significado etimológico del término, saber o compartir el conocimiento de algo junto con otras personas.

Esta definición, que se ajusta a los criterios de Vigotsky y sus colaboradores se basa en el carácter social de la conciencia y del conocimiento, en la concepción de la cultura como herencia transmitida a través del devenir histórico.

Aunque también es perfectamente posible considerar el término conocimiento compartido como referido a la interacción que se establece en el aula,

interacción maestro - estudiante, interacción estudiante - estudiante. Esta última es extremadamente útil, puesto que permite la creación de un ambiente más favorable durante la construcción del conocimiento: el estudiante se siente muy bien cuando puede cooperar con sus compañeros.

Esta definición se ajusta perfectamente a los criterios y postulados de Vigotsky, quien opinaba que se aprende no solo del adulto, no solo del maestro, sino también de los compañeros de aula. Por ello, esta definición de conciencia es especialmente importante.

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

La conciencia como criterio moral también tiene carácter social, y aunque de forma más indirecta, tiene que ver con la enseñanza - aprendizaje de la ortografía, pues cuando el estudiante se involucra y se compromete con esta tarea, lo está haciendo no solo por aprender, sino también porque está comprometido con su grupo, con su equipo, con su monitor, con su maestro y no puede fallarles. Esto elevará su nivel de participación y contribución conciente.

La conciencia como darse cuenta de algo posee un carácter activo y en ella está implicada la atención. Esta definición tiene un carácter marcadamente cognitivo e implica atención selectiva, percepción conciente y la puesta en práctica de procesos controladores, por lo que es esencial en cualquier proceso de aprendizaje.

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

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

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

Al plantear (González Rey, F. 1984) que la conciencia:(...) "es el reflejo de la esencia del objeto material, del propio sujeto (la autoconciencia) y la diferencia y relación entre ambos", este psicólogo cubano se refiere sin dudas a las diferentes dimensiones del término conciencia. Y añade: "Solo en la medida en que es capaz (el ser humano) de reflejar la esencia de la realidad, de diferenciar y correlacionar mejor el mundo objetivo y sus propios estados (y procesos, pudiera añadirse) psíquicos (...) podemos decir que en él se desarrolla la conciencia". (González Rey, F 1984).

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

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

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

Por eso, no es suficiente con que el maestro dé una clase atractiva, capaz de despertar el interés del estudiante en un momento dado, ni tampoco con que recompense de alguna manera los éxitos alcanzados: el interés deberá estar relacionado con la creación de motivos intrínsecos que partan del conocimiento de las propias carencias y necesidades, y del conocimiento del desarrollo de los propios procesos cognitivos y sus potencialidades.

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

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

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

A tono con las reflexiones realizadas, la autora de esta investigación considera que quien pretenda desarrollarla, deberá trabajar no solo en lo que se refiere a la creación de motivos extrínsecos, como generalmente se pretende en las aulas.

Tendrá que propiciar el desarrollo de la conciencia como autoconciencia, lo cual implica la reflexión y la puesta en marcha de procesos de autorregulación; tendrá que utilizar la interacción social de una manera intencional, y no casual, decorativa o formal, como tantas veces se ve, lo que quiere decir que el maestro se proponga que esa interacción social en la clase sea una vía de colaboración y acicate, que cale en las conciencias y actitudes de sus estudiantes, lo cual significa, entre otras cosas, que el aprendizaje cooperado es una vía importante para la motivación.

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

A partir de estas aspiraciones se puede comprender la necesidad de potenciar el aprendizaje de la ortografía del acento, si se desea que se desarrollen habilidades y hábitos que conduzcan y garanticen su independencia, ya que la

escuela no puede lograr que los estudiantes dominen toda la ortografía de su idioma al egresar de ella; este conocimiento se perfecciona y enriquece durante toda la vida.

1.4 El escolar de tercer grado: Momentos del desarrollo.

Según Pilar Rico Montero en su libro Modelo de la Escuela Primaria refiere que en esta etapa de la edad escolar el educador debe atender a determinadas características del niño entre nueve y diez años que debe culminar el cuarto grado. En el caso de los niños entre nueve y diez años, debe culminar el cuarto grado con la consolidación de aspectos importantes de su desarrollo, como es lo relacionado con el carácter voluntario y consciente de sus procesos psíquicos cuyo paso gradual se inició en el momento anterior y debe consolidarse en este.

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

En cuanto a la memoria lógica se deberá continuar trabajando con materiales que permitan establecer relaciones mediante medios auxiliares, modelos, entre otros, y que sirvan de apoyo para la fijación de textos, imágenes, que el niño puede repetir en forma verbal o escrita, o en forma gráfica mediante la realización de forma mecánica por lo que el maestro siempre debe buscar mecanismos que le permitan valorar si el estudiante tiene significados claros de lo que reproduce y alcanza un nivel de comprensión adecuado.

Un logro importante en esta etapa debe ser que el niño cada vez que muestre mayor independencia al ejecutar sus ejercicios y tareas de aprendizaje en la

clase. En este sentido, por lo regular, se observa la práctica escolar que algunos maestros mantienen su tutela protectora que inician desde el preescolar, guiando de la mano al niño sin crear las condiciones para que este trabaje solo, a veces hasta razonando por él un determinado ejercicio, comportamiento que justifican planteando que los niños no pueden solos.

Las investigaciones y la práctica escolar han demostrado que cuando se cambian las condiciones de la actividad y se da al niño su lugar protagónico en cuanto a las acciones a realizar en ella, se produce un desarrollo superior en su ejecutividad y en sus procesos cognitivos e interés por el estudio. También la práctica ha demostrado que cuando esto no ocurre la escuela “mata” desde los primeros grados las potencialidades de los niños, y por tanto, no lo prepara para las exigencias superiores del aprendizaje que deben enfrentar en los demás grados.

De igual manera hay que propiciar en ellos desde las primeras edades, el desarrollo de su imaginación. En este proceso no se trata como en el de la memoria de reproducir lo percibido, sino que implica, crear nuevas imágenes. La acción educativa es la que permite gradualmente, el ajuste de estos procesos a partir del conocimiento que adquiere el niño; sin embargo el maestro debe propiciar el desarrollo de su imaginación dándole la posibilidad de que libremente cree sus propias historias, cuentos, dibujos, así como que ejercite esa imaginación en los juegos de roles y en dramatizaciones que puede libremente concebir, aunque los temas escogidos no se ajusten a situaciones reales y estén incluso dentro de este mundo mágico propio de los niños en estas edades. Estas actividades pueden ser utilizadas posteriormente para hacer una valoración colectiva de los hechos y personajes creados por los niños con lo cual se logra su enriquecimiento.

En esta etapa los niños alcanzan mayores posibilidades para la comprensión de aspectos relacionados con los héroes de la Patria y sus luchas, conocimientos que deben ser llevados mediante relatos donde se destaquen las cualidades de esas figuras y pueden admirar sus hazañas, constituyendo una vía adecuada para despertar en los escolares sentimientos patrios.

La autovaloración, es decir el conocimiento del niño sobre sí mismo y su valoración de su actuación, ejerce una función reguladora e importante en el desarrollo de la personalidad, en la medida que impulsa al individuo a actuar de

acuerdo con la percepción que tiene sobre su persona y esto constituye un aspecto esencial a desarrollar desde las primeras edades escolares, es decir desde el propio preescolar.

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

Al igual que en los grados anteriores, en este momento se requiere que la acción pedagógica del educador se organice como un sistema, que permita articular de forma coherente la continuidad del trabajo con tercero de forma que al culminar el cuarto grado, los conocimientos, procedimientos, habilidades, normas de conducta y regulación de sus procesos cognoscitivos y comportamientos, permitan una actuación más conciente, independiente y con determinada estabilidad en el escolar.

En las literaturas consultadas existen diferentes clasificaciones de actividades ofrecidas por diferentes estudiosos del tema, en esta investigación por la relación que guarda con la enseñanza infantil y el grado en que se desempeña la autora y por la adecuada que la vemos desde el punto de vista didáctico se asume la ofrecida por García, Batista, G (2007:17. ver página 4).

La primera ley establece el vínculo entre el contexto social y el proceso pedagógico, concebido este último como “la organización conjunta de la enseñanza y la educación por los educadores en la escuela, dirigida a la educación de la personalidad en sus diferentes contextos de actuación, en dependencia de los objetivos sociales a través de la interacción recíproca que se establece entre profesores y alumnos y demás componentes personalizados, y de estos entre si y con los demás agentes mediante la actividad y la comunicación”. (Gutiérrez Moreno, R., 2002: 2). En este sentido, para resolver el encargo social existe la escuela y el proceso que ella desarrolla.

La segunda ley establece las relaciones entre los componentes que garantizan el que se alcance el objetivo, que se pueda enfrentar el problema y resolverlo. El objetivo se alcanza mediante la apropiación de aquella parte de la cultura: el contenido que se ofrece y se alcanza en el método. El objetivo es el todo, el contenido sus partes.

Al explicar los nexos existentes entre la primera y segunda ley se hace referencia a los principios y categorías ya que el proceso pedagógico en un proceso único, interrelacionado que transcurre como un sistema donde los elementos dependen unos de otros.

A través de las literaturas consultadas se pudo constatar la diversidad de criterios, enfoques y valoraciones existentes acerca del papel de los principios en la dirección del proceso pedagógico. Los mismos poseen una función metodológica al determinar el camino, la vía para alcanzar objetivos o fines de la actividad humana, actuando como guía de las metas que el hombre debe lograr para su transformación y la del medio. De ahí su carácter rector en el quehacer didáctico.

Los autores que se mencionan como Fátima Addine Fernández y otros proponen los siguientes principios para la propuesta de las actividades.

- 1- Unidad del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico.
- 2- Vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo, en el proceso de educación de la personalidad.
- 3- Unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en el proceso de la educación de la personalidad.
- 4- Unidad de lo afectivo y lo cognitivo, en el proceso de educación de la personalidad.
- 5- Carácter colectivo e individual de la educación y el respeto a la personalidad del educando.
- 6- Unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad.

El principio del carácter científico e ideológico del proceso pedagógico se cumple desde el momento en que las actividades se elaboran sobre la base de lo más avanzado de la ciencia contemporánea y en total correspondencia con la ideología marxista-leninista, con el fin de orientar pedagógica y psicológicamente al maestro para que cumpla con su función educativa.

Además en ella están diseñadas las vías necesarias para que el alumno bajo la dirección del maestro se enfrente y resuelva situaciones llegando a desarrollarse y se promuevan espacios de reflexión, debate y polémica con los escolares, sobre problemas contemporáneos de la sociedad, la realidad cotidiana, clarificando el contenido de los valores y cualidades que constituyen la base para una futura definición política e ideológica.

El principio de la vinculación de la educación con la vida, el medio social y el trabajo, en el proceso de educación de la personalidad se pone de manifiesto desde la propia concepción de las actividades pues garantiza un aprendizaje activo, coloca al alumno como protagonista fundamental, implicándolo por medio de las actividades con su vida. A través de la selección de contenidos transferibles a situaciones de la vida cotidiana, que favorecen el aprendizaje colectivo y la interacción grupal, se logra un proceso vinculado a todo lo que rodea al niño y en lo social, lo económico, lo político, lo familiar, lo productivo y a la naturaleza.

En estrecho vínculo con el primer y segundo principio se cumple el tercero, la unidad de lo instructivo, lo educativo y lo desarrollador en el proceso de la educación de la personalidad, puesto que la orientación de las actividades va hacia la zona de desarrollo próximo propiciando a los alumnos la necesidad de conocer, de razonar, de búsqueda de soluciones, de autodirección y autocontrol del aprendizaje.

Además se tomó en consideración sus características individuales, sus diferentes niveles de desarrollo deficiencias y potencialidades para llegar a moverlos internamente y desarrollar tanto su regulación inductora (motivos, necesidades, intereses, sentimientos, convicciones), como la ejecutora (conocimientos, habilidades, capacidades, pensamiento). Teniendo en cuenta que estas dos esferas existen en la personalidad queda implícito el cumplimiento del principio de la unidad de lo afectivo y lo cognitivo pues las propias actividades desarrollan en la muestra tanto sus capacidades como sus sentimientos y convicciones logrando que se comprometan con la tarea de aprendizaje.

Las actividades diseñadas favorecen el respeto mutuo, que se respeten los criterios, que se admiren los logros alcanzados por el grupo, que se ocupen de resolver los problemas que se presentan en el proceso, que se avance a su

ritmo. Además son actividades sustentadas en teorías de aprendizaje, activas, que priorizan la participación individual, la reflexión grupal, la confrontación, el intercambio, llevándolos a ser descubridores y constructores del aprendizaje, elevándolos progresivamente.

El principio del carácter colectivo e individual de la educación de la personalidad y el respeto a esta se cumple en la conformación de las actividades que contiene se estructuraron tomando en consideración las características individuales de cada miembro, lo que él puede aportar al resto, la imagen del grupo, su valor social y sus posibilidades reales de actuar unidos, en el logro de los objetivos. Este enfoque exige que los escolares asuman su papel activo en el desarrollo de las actividades, desempeñando diferentes roles, analizando situaciones, buscando sus causas y consecuencias y las posibles alternativas para solucionar los problemas dentro de la dinámica grupal y con el establecimiento de relaciones maestro–alumno, alumno–alumno, que coadyuven al desarrollo de una comunicación asertiva y tomando en consideración que todos, maestro, alumnos enseñan y aprenden. Además las propias actividades propician la participación del colectivo en las valoraciones del resultado del grupo y de sus individualidades.

El principio de la unidad entre la actividad, la comunicación y la personalidad también se cumple en las actividades están estructuradas para favorecer la comunicación, la participación y desarrollo de la personalidad, estas facilitan que se aprenda a decir, a escuchar, a ser directo, a respetarse a sí mismo y a los demás. A través de los juicios, puntos de vista y convicciones que elaboran, se desarrollan sus capacidades, su iniciativa, su individualidad, su pensamiento grupal.

La confección de las actividades propicia además una comunicación asertiva, emplear un estilo de dirección democrático, la polémica a partir de la confrontación de diferentes puntos de vista sin evadir ningún tema de análisis y reflexión, que maestros y alumnos ocupen siempre la doble posición de emisores y receptores de la comunicación, utilizar métodos, formas de organización y evaluación que estimule la interacción grupal y su dinámica.

El estudio bibliográfico arrojó la existencia de diferentes formas de enfocar las categorías fundamentales de la pedagogía. Tomando en consideración que las mismas constituyen un sistema dinámico se decidió adoptar en las actividades

propuesta el criterio dado por Josefina López Hurtado y otros en el libro Compendio de Pedagogía, pues la comprensión de las categorías que ellos proponen está insertada en el momento específico del desarrollo de la sociedad cubana y en relación con el estado de la ciencia pedagógica. Además los mismos tratan las categorías y sus relaciones en el plano pedagógico.

Los autores mencionados reconocen las categorías educación–instrucción, enseñanza– aprendizaje y formación – desarrollo, sin desconocer el papel que ocupan otras estrechamente vinculadas entre sí.

En las actividades educación – instrucción se dan en una unidad pues todo momento educativo es a la vez instructivo y afectivo. Las actividades diseñadas en guardan entre sí la unidad de lo instructivo y lo educativo en correspondencia con las particularidades de la edad de los educandos. A través del mismo se logra trascender el marco escolar manteniendo la influencia educativa.

La enseñanza y el aprendizaje constituyen en el contexto escolar un proceso de interacción e intercomunicación de varios sujetos, ya que se dan en un grupo donde el maestro ocupa un lugar preponderante como pedagogo que lo organiza y conduce, pero en el que no se logran resultados positivos sin el protagonismo, la actitud y la motivación del alumno.

La propia concepción de las actividades implica a los sujetos bajo la dirección del maestro en un proceso activo, comunicativo y vivencial que les permite apropiarse de la cultura y de los medios para conocerla y enriquecerla a la vez que se van formando también los sentimientos, intereses, motivos de conducta, valores, es decir, se desarrollan simultáneamente todas las esferas de la personalidad. (García Batista, G., 2002: 55).

La formación y el desarrollo han sido utilizadas indistintamente en la literatura pedagógica. En el momento actual, la categoría formación ha adquirido una mayor fuerza entendida como la orientación del desarrollo hacia el logro de los objetivos de la educación. La formación expresa la dirección del desarrollo, es decir, hacia donde este debe dirigirse, constituyendo una unidad dialéctica. Así toda formación contiene un desarrollo y todo desarrollo conduce en última instancia a una formación psíquica de orden superior. Ambas categorías, formación y desarrollo, están presentes en las actividades, puesto que la

misma está encaminada a trabajar en el conjunto de relaciones sociales para lograr el fin de la educación. (García Batista G., 2002: 58).

En esta dirección Vigotsky señala como el desarrollo psíquico humano va desde lo social (intersubjetivo) hacia lo psíquico individual (intrasubjetivo), específicamente en las actividades esto se evidencia al propiciarse el proceso de socialización de los alumnos en los diferentes contextos de actuación en que se desarrolla la personalidad, escuela, grupo, lo que facilita la asimilación de la experiencia sociocultural en término de conocimientos, hábitos, habilidades, actitudes y valores en correspondencia con la imagen del hombre que se pretende formar en la sociedad cubana.

Además el diseño de las actividades propicia la posición activa del alumno en el proceso, orienta su accionar con conocimiento de causa para determinar hasta donde ha llegado, que le falta y que acciones debe emprender para alcanzar los resultados que esperan él y su maestro.

El contenido, lo que debe dominar el alumno, no es más que aquella parte de la cultura que la humanidad ha ido acopiando en su desarrollo histórico-social. Esto se tuvo presente desde la propia concepción de las actividades, pues para elaborar las mismas se tomó en consideración el proceder didáctico específico de cada asignatura en particular; así como el postulado que refiere que formando parte del contenido de las asignaturas se encuentran elementos del conocimiento (nociones, conceptos, teorías, leyes), que conjuntamente con otros factores pueden contribuir a la formación de sentimientos, cualidades, valores, adquisición de normas de comportamiento.

En todo momento se aprovechó, de forma creativa, la posibilidad de establecer relaciones entre las diferentes asignaturas escolares y fundamentalmente (Lengua Española y Matemática). Este propósito conduce hacia una reflexión en torno a los planteamientos formulados por Magalys Ruiz Iglesias en su libro Los desafíos del proceso de transformación de la secundaria básica, donde fundamenta el por qué del proceso de transformación que ocurre en la secundaria básica.

Dentro de los postulados que señala Magalys Ruiz, destaca como “preparar al hombre para la vida” significa que el alumno debe tener: capacidad comunicativa lingüística (competencia comunicativa); capacidad de comunicación numérica y aptitud para entender los procesos lógicos; una

formación cívica y ciudadana que le permita poner sus conocimientos en función del desarrollo de la sociedad y especialmente de su país. Para lo cual la escuela debe apoyarse en un conjunto de conocimientos socioculturales integrados a determinadas asignaturas que están “directamente comprometidas” con la anterior visión. Evidentemente estas asignaturas son Lengua Española y Matemática; que por supuesto no son las únicas.

Con estos criterios se coincide plenamente pues, aunque fueron dados para la secundaria básica, se considera factible trasplantarlos a la enseñanza primaria ya que en la misma se sientan las bases para una competencia comunicativa, una comunicación numérica y una actitud para entender los procesos lógicos y para una formación cívica y ciudadana.

Las actividades poseen un sistema de principios filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos donde el maestro es concebido como agente principal de cambio, y el alumno juega el papel protagónico.

Esta se respalda en la concepción dialéctico-materialista relacionada con las ideas marxistas y leninistas con énfasis en los principios que rigen la actividad profesional del docente de forma armónica y flexible, así como la utilización de un método científico que parte de la solución de los problemas de la práctica profesional por la vía de la ciencia.

Para concebir la estructura de la actividad pedagógica hay que tener en cuenta al sujeto de esta actividad, su objetivo, motivo, las condiciones en que se realiza, los objetivos que cumplen y las acciones y operaciones que en esencia tienen lugar.

La actividad pedagógica debe ser consciente y orientada hacia un objetivo de ella se derivan un conjunto de acciones diferenciadas y definidas objetivamente condicionadas.

Una concepción que resume entre otras la esencia de la actividad pedagógica está expresada en el Programa Director del Partido Comunista de Cuba [...] se desenvuelve en correspondencias e interacción con las transformaciones económicas, políticas, ideológicas y sociales (1975:45)

La actividad desde el punto de vista pedagógico son las acciones y operaciones que como parte de un proceso de dirección organizado desarrollan los escolares con la mediatización del profesor para la enseñanza – aprendizaje del contenido de la educación. Delor Ferrera, G. (2006:5)

Es necesario reconocer que para la elaboración de las actividades se tomaron como base las ciencias filosóficas, psicológicas, sociológicas y pedagógicas las cuales permitieron a la autora desde el punto de vistas teórico dar coherencia, científicidad y organización en la planificación de las actividades que en esta obra se proponen.

Para el diseño de las actividades, la autora asume como fundamento materialista dialéctico e histórico, en el que se concibe a la educación del hombre como un fenómeno histórico social y clasista, donde el mismo puede ser educado bajo condiciones concretas según el diagnóstico y el contexto en que se desempeña; tiene en cuenta la vinculación de la teoría con la práctica, el perfeccionamiento del alumno en el desarrollo de su actividad práctica y transformadora, así como de las influencias importantes de la interrelación entre los diferentes agentes socializadores: la escuela, el grupo, la familia y la comunidad en la educación y desarrollo de su personalidad en el modo de actuación en su accionar diario en la ejecución de ellas.

Desde el punto de vista pedagógico las actividades se sustentan en los presupuestos de la Pedagogía General, entre ellos: la necesaria interacción de la instrucción, la educación y el desarrollo para lograr la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y los modos de actuación en la vida y para la vida de los alumnos, se revela también el papel de la práctica y su vínculo con la teoría para lograr su formación integral entre los componentes personales y no personales del proceso de enseñanza – aprendizaje, haciendo que ellos estén en función de las necesidades de los escolares.

Como se señala anteriormente el aparato instrumental está formado por tres etapas estrechamente relacionadas que reflejan cómo proceder en la práctica para lograr el mejoramiento de la acentuación. Las mismas están diseñadas teniendo en cuenta los momentos del proceso de enseñanza – aprendizaje, orientación, control y evaluación: Rico, Pilar (2004: 35).

CAPÍTULO II: DIAGNÓSTICO Y CONSTATAción DE LOS RESULTADOS.

2.1 Diagnóstico inicial. Resultados.

Este trabajo en su etapa inicial estuvo encaminado a diagnosticar el nivel de los alumnos de tercer grado en la asimilación de las reglas de acentuación. Para la aplicación del diagnóstico se elaboró una escala valorativa, con una distribución de tres frecuencias, teniendo en cuenta los indicadores declarados para medir la efectividad de la variable independiente, la cual aparece a continuación:

Escala de valoración por niveles de los indicadores establecidos, que miden la asimilación de las reglas de acentuación en los alumnos de tercer grado.

Dimensión I: Conocimientos sobre la acentuación de las palabras.

Indicador 1.1

Nivel bajo (B). Evidencia pocas habilidades en el reconocimiento de la sílaba acentuada.

Nivel medio (M). Reconoce la sílaba acentuada, manifestando imprecisiones en algunas palabras.

Nivel alto (A). Muestra habilidades en el reconocimiento de la sílaba acentuada.

Indicador 1.2

Nivel bajo (B). Evidencia pocas habilidades en el reconocimiento de palabras agudas, llanas y esdrújulas.

Nivel medio (M). Evidencia habilidades en el reconocimiento de palabras agudas, llanas y esdrújulas pero tiene imprecisiones en la presencia de hiatos y diptongos.

Nivel alto (A). Evidencia habilidades en el reconocimiento de palabras llanas, agudas y esdrújulas.

Indicador 1.3

Nivel bajo (B) Evidencia pocas habilidades al explicar las reglas de acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas.

Nivel medio (M) Evidencia habilidades al explicar las reglas pero tiene imprecisiones en las agudas y llanas.

Nivel alto (A) Evidencia habilidades al explicar las reglas de acentuación para las palabras agudas, llanas y esdrújulas.

Indicador 1.4

Nivel Bajo (B) Tiene dificultades al escribir correctamente las palabras ya que no aplica las reglas de acentuación.

Nivel Medio (M) Escribe correctamente algunas palabras pero tiene imprecisiones en las agudas y llanas ya que no aplica las reglas.

Dimensión II. Comportamiento durante la realización de las tareas de aprendizaje.

Indicador 2.1

Nivel bajo (B) No muestra habilidades en buscar procedimientos y vías de manera independiente.

Nivel medio (M). Muestra habilidades en buscar procedimientos y vías pero en ocasiones necesitan de ayuda.

Nivel alto (A) Muestra habilidades en la búsqueda de procedimientos y vías de manera independiente.

Indicador 2.2

Nivel bajo (B). No trabaja de forma individual, en parejas y grupos necesitando siempre la ayuda del maestro.

Nivel medio (M). Trabaja de forma individual en parejas y grupos pero en ocasiones necesita de ayuda.

Nivel alto (A). Muestra habilidades en el trabajo individual, en parejas y grupos.

Indicador 2.3

Nivel bajo (B). Manifiestan poco interés y motivación por la realización de la actividad relacionada con el componente ortográfico, no revisa sus escritos ni rectifica los errores.

Nivel medio (M). Realizan la actividad relacionada con el componente ortográfico pero en ocasiones manifiestan poco interés y motivación por su realización. No siempre revisa sus escritos y rectifica sus errores.

Nivel alto (A). Manifiestan interés y motivación por la realización de la actividad relacionada con el componente ortográfico revisando siempre sus escritos y rectificando sus errores.

En la etapa inicial de la investigación se pudo constatar que existen dificultades en el centro para cumplir con lo establecido en el Modelo de la Escuela Primaria Cubana, por lo que fue necesario la aplicación de variados instrumentos para adentrarnos en el problema científico que se investiga: **Análisis de documentos** (Anexo 1), **Guía de Observación a actividades** (Anexo 2) y **Prueba pedagógica inicial** (Anexo 3).

- Análisis de documentos (Anexo 1): revisión y análisis de los programas, orientaciones metodológicas, libros de textos, Modelo de la Escuela Primaria, Operativos de Aprendizaje, Resoluciones emitidas por el MINED con el propósito de conocer como se proyecta el trabajo con la Ortografía en sentido general y de las reglas de acentuación en particular.

Al consultar los programas y orientaciones metodológicas del grado se evidenció que este contenido (acentuación) aparece bien definido en el programa de estudio, sin embargo no aparecen suficientes actividades dirigidas a tal propósito quedando esto a la espontaneidad de docentes y escolares. En los libros de texto se presentan una secuencia lógica de los contenidos que aborda, pero se repiten las mismas actividades en diferentes contenidos con la misma orientación, limitando la independencia y creatividad de los escolares.

Todo esto conlleva a que el escolar se ejercite en un solo estilo de ejercicios, frene la posibilidad de orientarse a nuevas situaciones, así como elegir otras vías y medios de solución por sí solo.

Además los escolares en este grado no disponen de un cuaderno de trabajo que estimule el accionar independiente y que haga la clase de Lengua Española en sentido general y el componente ortográfico en particular más activo, dotadas de actividades llenas de frescura e interés y que propicie un aprendizaje reflexivo y creador tal y como se promueve en el Modelo de Escuela Primaria actual, preparar al escolar para la vida en nuestra sociedad socialista. Rico, P. (2001: 5).

- Observación a actividades (Anexo 2): la cantidad de actividades observadas permitió constatar que es posible trabajar por el mejoramiento de la acentuación en el grado seleccionado.

- Prueba pedagógica inicial (Anexo 3): para conocer la situación real de los sujetos investigados respecto a la acentuación.

A continuación se presentan los resultados obtenidos con los instrumentos aplicados:

Posteriormente se observaron los escolares durante la realización de algunas actividades a través de una guía de observación, la cual se consigna en el (Anexo 2). Las actividades observadas tuvieron como finalidad constatar cómo se comporta el grado de interés y motivación de la muestra en las diferentes actividades objeto de investigación, respecto al trabajo con la acentuación.

En esta tabla se muestran los resultados de la primera constatación en los escolares tomados como muestra. En la parte izquierda aparecen las dimensiones y los indicadores empleados para medir la asimilación de las reglas de acentuación en el grado. Hacia la derecha los resultados numéricos obtenidos y su representatividad respecto a la muestra.

D	Indicadores	Mat.	B	%	M	%	A	%
I	Reconocer la sílaba tónica.	20	12	60,0	5	25,0	3	15,0
	Reconocer las palabras llanas, agudas y esdrújulas.	20	14	70,0	4	20,0	2	10,0
	Explicar las reglas de acentuación.	20	15	75,0	3	15,0	2	10,0
	Escribir correctamente las palabras aplicando las reglas de acentuación.	20	15	75,0	3	15,0	2	10,0
II	Buscar procedimientos y vías de solución de manera individual.	20	13	65,0	4	20,0	3	15,0
	Trabajar de forma individual en parejas y grupos.	20	14	70,0	2	10,0	4	20,0
	Manifiestar motivación e interés por el conocimiento ortográfico.	20	10	50,0	6	30,0	4	20,0

La tabla ofrece el nivel real de los alumnos en la prueba pedagógica de entrada, donde se pudo comprobar que los resultados obtenidos no fueron satisfactorios ya que existían dificultades en el conocimiento y aplicación de las reglas generales de acentuación.

Dimensión I. Conocimiento sobre la acentuación de las palabras.

Los resultados que tratan sobre si los alumnos tienen conocimiento sobre la acentuación de las palabras, referidos al **indicador 1.1**, son los siguientes: 12 alumnos tienen dificultades en reconocer la sílaba tónica según las exigencias del grado (nivel bajo) para un 60,0 por ciento. Cinco de ellos la reconocían manifestando imprecisiones en algunas palabras, para un 25,0 por ciento (nivel medio) y tres mostraron habilidades en el reconocimiento de la sílaba tónica según las exigencias del grado (nivel alto) representando un 15,0 por ciento.

Los resultados que tratan sobre si los estudiantes reconocían palabras según su acentuación en agudas, llanas y esdrújulas referidos al **indicador 1.2**, son los siguientes: 14 alumnos evidenciaron pocas habilidades en el reconocimiento de palabras agudas, llanas y esdrújulas para un 70,0 por ciento. Cuatro alumnos evidenciaron habilidades en el reconocimiento de palabras según su acentuación, pero mostraron imprecisiones en las palabras llanas y agudas para un 20,0 por ciento (nivel medio). Solo dos estudiantes mostraron habilidades en el reconocimiento de las palabras agudas, llanas y esdrújulas (nivel alto) representando un 10,0 por ciento.

El **indicador 1.3** que estuvo referido a si los alumnos explican las reglas de acentuación, arrojó los siguientes resultados: 15 alumnos mostraron pocas habilidades en la explicación de las reglas de acentuación (Nivel bajo) para un 75,0 por ciento. Tres alumnos muestran habilidades en la explicación de las reglas de acentuación teniendo dificultades en las agudas y llanas, (Nivel medio) representando un 15,0 por ciento. Solo dos alumnos explican correctamente las reglas de acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas. (Nivel alto) lo que representa un 10,0 por ciento.

El indicador **1.4** que se refiere a que si escribe correctamente las palabras aplicando correctamente las reglas de acentuación de los 20 sujetos muestreados 15 mostraron pocas habilidades en la escritura correcta de palabras aplicando las reglas para un 75,0 por ciento de nivel bajo. Tres alumnos escriben palabras aplicando las reglas pero tienen imprecisiones en las llanas y agudas representando un 15 por ciento del nivel medio y solo dos alumnos mostraron habilidades en la escritura correcta de palabras ya que aplicaron adecuadamente las reglas de acentuación.

Dimensión II. Comportamiento durante la realización de las tareas de aprendizaje.

Al interpretar el indicador 2.1 se puede inferir lo siguiente:

Solo tres alumnos que representa el 15% de los seleccionados para este estudio buscan procedimientos y vías de solución de manera independiente para un 15,0 por ciento de nivel alto, cuatro alumnos lo hacen pero en ocasiones necesitan de la ayuda del maestro para un 20,0 por ciento de nivel medio y los restantes 13 alumnos tienen pocas habilidades para buscar procedimiento y vías de solución de manera independiente lo que representa el 65,0 por ciento ubicados en un nivel bajo.

El indicador 2.2 se refiere a si trabaja de forma individual en parejas o grupos, de los 20 alumnos muestreados solo cuatro mostraron habilidades en este aspecto para un 20,0 por ciento del nivel alto, dos alumnos mostraron en ocasiones habilidades para el trabajo individual en parejas o grupos representando un 10,0 por ciento que se ubicaron en el nivel medio y 14 alumnos no trabajan de forma individual en parejas o grupos ya que no tienen habilidades para ello representando el 70,0 por ciento que se ubica en un nivel bajo.

En cuanto al indicador 2.3 que mide si manifiestan motivación e interés por el conocimiento de la ortografía se pudo constatar que de los 20 alumnos solo cuatro se ubicaron en el nivel alto para un 20,0 por ciento, seis alumnos en ocasiones no manifestaron motivaciones e interés por el conocimiento de la ortografía para un 30,0 por ciento del nivel medio y 10 alumnos nunca manifestaban motivación e interés por el conocimiento de la ortografía representando un 50,0 por ciento del nivel bajo.

Todo lo anterior indica la necesidad de conformar la concepción, el diseño y la ejecución de las diferentes alternativas pedagógicas encaminadas a propiciar el mejoramiento de la acentuación en los escolares de tercer grado sustentadas en criterios científicos a partir de los fundamentos psicológicos, pedagógicos, filosóficos y sociológicos.

Los resultados obtenidos hasta el momento llevaron a la investigadora a la aplicación de una **prueba pedagógica de entrada**: (ver Anexo 3)

Estos resultados permitieron evaluar la situación real del objeto de estudio en términos de dificultades y potencialidades convenientes para conformar la propuesta de solución.

Dificultades:

- No siempre reconocen la sílaba acentuada y el lugar que ocupan en las palabras.
- Dificultades en la clasificación de las palabras según las sílabas acentuadas.
- Pobre memorización de las reglas de acentuación.
- Poca motivación e interés por el conocimiento de la ortografía.

Potencialidades:

- Existe adecuada comunicación en los escolares.
- Desarrollo de la percepción.
- Buena disciplina a la hora de la realización de las actividades.
- Disposición en la realización de las actividades.

2.2 Fundamentación de la propuesta de solución.

Filosófico.

El sustento filosófico de la educación cubana es la filosofía dialéctico-materialista, conjugada cuidadosamente con el ideario martiano, por lo que se supera así la concepción del marxismo-leninismo como una metodología general de la pedagogía, como una filosofía en general. (García Batista, G., 2002: 47).

La filosofía de la educación es una de las más importantes tradiciones del pensamiento cubano. Esta propicia el tratamiento acerca de la educabilidad del hombre, la educación como categoría más general y el por qué y el para qué se educa al hombre. (García Batista, G., 2002: 47).

Queda entonces de esta forma la filosofía de la educación cubana comprometida con un proyecto social cuya finalidad es la prosperidad, la integración, la independencia, el desarrollo humano sostenible y la preservación de la identidad cultural. Todo ello encaminado a defender las conquistas del socialismo y perfeccionar nuestra sociedad.

En tal sentido se destaca el desarrollo de habilidades ortográficas en los escolares primarios, aspecto que debe obtenerse mediante la acción conjunta del maestro y alumnos. En la búsqueda de solución a tal propósito se proyectan las actividades.

Para lograr una dimensión científica y humanista del problema se toma como sustento la teoría marxista-leninista, asumiendo las leyes generales de la dialéctica materialista, la teoría del conocimiento, el enfoque complejo de la realidad y la práctica como fuente del conocimiento.

Psicológico.

Toda categoría pedagógica está vinculada con una teoría psicológica, lo que permite lograr que la psicología llegue a la práctica educativa mediada por la reflexión pedagógica.

En este trabajo, en consonancia con el fundamento filosófico que se esgrime, se opta por una psicología histórico-cultural de esencia humanista basada en el materialismo dialéctico y particularmente en los postulados de Vigotsky y sus seguidores, en los que encuentran continuidad las fundamentales ideas educativas que constituyen las raíces más sólidas, históricamente construidas y que permiten ponerse a la altura de la ciencia psicológica contemporánea.

Esta concepción parte inicialmente de la idea marxista y martiana del elemento histórico que condiciona todo fenómeno social, por tanto la educación del hombre no puede ser analizada fuera del contexto histórico en el cual se desarrolla.

El enfoque histórico-cultural de la psicología pedagógica ofrece una profunda explicación acerca de las grandes posibilidades de la educabilidad del hombre constituyéndose así en una teoría del desarrollo psíquico, íntimamente relacionada con el proceso educativo, y que se puede calificar como optimista, pues hace consciente al educador de las grandes potencialidades que tiene al incidir en el niño, de acuerdo con las exigencias de la sociedad en la cual vive y a la cual tiene que contribuir a desarrollar.

Esta teoría además puede considerarse como responsable porque permite que el docente reconozca que los resultados educativos son atribuibles también a la acción educativa.

La personalidad es activa, por lo que esta se forma y se desarrolla en la actividad y a la vez regula esta. En el libro de psicología para educadores se define como actividad los procesos mediante los cuales el individuo respondiendo a sus necesidades se relaciona con la realidad adoptando determinada actitud hacia la misma. La misma no es una reacción ni un

conjunto de relaciones, esta ocurre por la interacción sujeto – objeto donde se forma el individuo en este proceso en función de las necesidades del primero.

En la psicología un problema metodológico importante es la estructura general de la actividad donde se debe tener en cuenta que está formada por acciones y operaciones para el logro de los objetivos trazados por la misma, al respecto acordamos a los puntos de vista de diferentes autores los cuales plantean algunas consideraciones al respecto:

Leontiev (1981) define la actividad "... como aquel determinado proceso real que consta de un conjunto de acciones y operaciones, mediante el cual en individuo, respondiendo sus necesidades, se relaciona con la realidad, adoptando determinada actitud hacia la misma. Leontiev, A. N. (1981:223).

El propio autor señala: "sin embargo lo mas importante que distingue una actividad de otra es el objeto de la actividad lo que le confiere a la misma determinada dirección, es su motivo real".

En este aspecto la autora coincide con lo planteado por este autor, pues cada actividad está determinada por un motivo y en dependencia de las condiciones en que se dé será el tipo de acciones a desempeñar para el cumplimiento de la misma, no dejando de verse la estrecha relación sujeto – objeto para la materialización de esta.

Contemplando sus valoraciones que la acción está compuesta por tres componentes: el orientador, el ejecutor y de control destacando que el cumplimiento de la acción por el sujeto presupone la existencia de un determinado objetivo que se alcanza sobre la base de un motivo dirigida al cumplimiento consecutivo de las operaciones en proceso del cumplimiento de la acción.

Pedagógico.

Para diseñar las actividades se tomó en consideración que respondiera a las leyes, principios y categorías de la pedagogía.

Las leyes de la pedagogía han sido tratadas por diferentes autores, entre otros, se puede citar al Colectivo de especialistas del MINED (1984), Klingberg (1985), Guillermina Labarrere (1988), Carlos Álvarez de Zayas (1996). Este último sintetiza la relación que existe entre la sociedad y las instituciones docentes, con el fin de resolver la necesidad de la formación integral de los ciudadanos de esa sociedad y en particular de las nuevas generaciones, a

través del establecimiento de dos leyes pedagógicas que son asumidas en la metodología propuesta:

- 1- La relación de la escuela con la vida, con el medio social.
- 2- Relaciones internas entre los componentes del proceso docente–educativo: la educación a través de la instrucción.

El contenido de las diferentes actividades diseñadas permite acercar la muestra a la realidad social y que a su vez se apropie de parte de la cultura, logrando así el objetivo a través del método que encuentra su expresión en procedimientos y modos concretos que la implican en una participación activa, reflexiva, vivencial, de comprometimiento, pues como dijera T. E. Kónnikova en su libro Metodología de la labor educativa: “... la participación sincera y voluntaria de los niños en la actividad es imposible si no se sienten partícipes de una empresa atractiva y realmente necesaria” (1978: 8). En consecuencia se establece la relación cognitiva–afectiva en el contenido a apropiarse, así como la relación del individuo con el contexto social para que se pueda desarrollar como ser social y por lo tanto educarse.

En las actividades propuestas se consideró establecer los principios propuestos por Fátima Addine Fernández y otros, ya que estos, en opinión de la autora de la tesis, atienden las leyes esenciales del proceso pedagógico y las relaciones gnoseológicas esenciales; se corresponden con la concepción actual de aprendizaje, con la concepción teórica del proceso pedagógico, y tienen en cuenta el nivel didáctico y las posibilidades y realidades de la práctica escolar vigente; son generales aplicables a cualquier nivel, son esenciales determinan los componentes personalizados del proceso; tienen carácter de sistema; y pueden derivar otros principios.

Las actividades se caracterizan por una serie de requerimientos que responden a las exigencias actuales del Proceso Pedagógico de la Escuela Primaria:

- Son potencialmente flexibles y modificables.
- Contribuyen en la realización de acciones individuales y colectivas.
- Están encaminadas a transformar el estado real y lograr el estado deseado.
- Son instrumentadas a partir del sistema de trabajo que existe hoy en la escuela cubana.
- Forman parte de la estrategia de trabajo metodológico de la escuela.

- Permiten la implicación activa de los sujetos en el proceso de aprendizaje.

Las actividades propuestas han sido estructuradas por un título, objetivo, desarrollo, evaluación y control. Las mismas presuponen espacios para su aplicación en las clases de Lengua Española, turnos de ortografía y repaso. La autora considera que estas garantizan la formación de capacidades, hábitos y habilidades que garantizan la independencia cognoscitiva creadora del alumno y que las mismas deben tener un enfoque comunicativo, cognitivo y socializador realizándolas en diferentes formas educativas para posibilitar la búsqueda del conocimiento.

Para comprobar el cumplimiento de los indicadores de la propuesta de actividades en torno a la acentuación de palabras se utilizó como evaluación:

- La heteroevaluación: es la que ejerce el maestro sobre los escolares en el cumplimiento de los indicadores que se proponen.
- La coevaluación: es la evaluación que ejercen los escolares entre sí, es decir uno evalúa a todos y todos evalúan a uno. Esto contribuye al desarrollo de la evaluación crítica colectiva y colegiada en el grupo.
- La autoevaluación: es la evaluación que hace el escolar de sí mismo, lo cual tributa al desarrollo de la autocrítica, la evaluación participativa, la autoestima y el autoreconocimiento de sus cualidades.

Este análisis permite determinar el nivel alcanzado por cada escolar en los indicadores propuestos, arribando a conclusiones acerca de quienes avanzan más y quienes menos, a partir del diagnóstico; así como precisar aquellos indicadores más logrados y los menos logrados en función de lo cual se debe interactuar.

2.3 Concepción de las actividades para el mejoramiento de la acentuación en los estudiantes de tercer grado.

Hola, amiguito:

Te invito a penetrar en el mundo hermoso de la ortografía, para ello te proponemos las siguientes actividades.

Actividad No. 1

Título: Encuentra mi carga (ver anexo 4)

Objetivo: Reconocer las palabras llanas, agudas y esdrújulas.

Desarrollo.

Se dibujarán dos burros; se trazarán líneas rectas en la barriga de cada uno. Se identificará uno con " juguetes " y otro con " comida ". A su alrededor aparecerán escritas las palabras siguientes: payasos, aceite, frijoles, tractor, avión, ajíes, guitarra, muñeca, zanahorias, mango, rábanos, tocino, camión.

Entre otras que el maestro seleccione.

El maestro dirá: unos burros con sus cargas van subiendo una loma, resbalan y todo se les cae en el camino, acomoden las palabras perdidas y entrégalas a cada burro, ten en cuenta lo que debes poner según el nombre de cada burro. Las palabras encontradas, el niño debe clasificarlas según su acentuación en agudas, llanas y esdrújulas.

Se seleccionarán los ganadores según la participación correcta de cada estudiante.

Se seleccionaran los ganadores según la participación correcta de los educandos.

- a) Divide las palabras en sílabas.
- b) Reconoce la sílaba acentuada.
- c) Clasifícala según su acentuación.
- d) Explica por qué se acentúa.

Esta actividad fue evaluada empleando la autoevaluación.

Conclusiones:

Se colegian los resultados finales de forma participativa haciendo énfasis en las potencialidades y debilidades de los alumnos.

Actividad No 2

Título: Clasifica las palabras escondidas (ver anexo 5)

Objetivo: Identificar la sílaba acentuada.

Desarrollo:

El maestro presentará un cuadro dividido en tres partes: escribirá en cada una de ellas palabras esdrújulas- llanas- agudas. Dará una sílaba para que los alumnos formen las palabras. Los niños las leerán y identificarán la sílaba acentuada realizarán oraciones con ellas. Ganará el que más palabras forme e identifique correctamente la sílaba acentuada.

- a) Forma la palabra
- b) Divídela en sílabas.
- c) Clasifica la palabra según la sílaba acentuada.

d) Menciona otras palabras agudas, llanas y esdrújulas.

Se controló colegiando las palabras con el grupo.

Conclusiones:

Valorar el trabajo de los alumnos.

Actividad No 3

Título: ¿Quién soy?

Objetivo: Reconocer palabras agudas.

Desarrollo: Lee la siguiente adivinanza:

¿Qué es?

Si en la camisa no está

Sin abrochar quedará.

Responde correctamente.

- a) ¿Qué palabra es?
- b) Divide en sílabas la palabra.
- c) ¿Por qué lo sabes?
- d) Menciona otras palabras agudas.

Conclusiones:

Controlar de forma participativa el trabajo del grupo haciendo énfasis en las potencialidades y debilidades.

Actividad No4

Título: Adivina, Adivinador.

Objetivo: Reconocer palabras esdrújulas.

Desarrollo: Lee la siguiente adivinanza:

¿Qué es?

Mi traje me quitan

Para comerme

Mi bonito traje

Amarillo y verde.

Responde correctamente.

- a) Divide en sílabas la palabra
- b) ¿Qué tipo de palabra es según su acentuación?
- c) ¿Por qué se acentúa?
- d) Menciona otras palabras esdrújulas.

Conclusiones:

Se controló de forma participativa con el grupo haciendo énfasis en las potencialidades y debilidades.

Actividad No 5

Título: ¿Quién soy?

Objetivo: Reconocer palabras llanas.

Desarrollo: Lee la siguiente adivinanza

¿Qué es?

**Soy de madera y metal,
mi cabecita es de goma
deja en huellas mineral,
rayas, signos, letras, comas,
y también punto final.**

Responde correctamente. Esta actividad se realizará en dúos.

- a) Divide la palabra en sílabas.
- b) ¿Qué tipo de palabra es según su acentuación?
- c) ¿Por qué se acentúa?
- d) Menciona otras palabras llanas.

Conclusiones:

Se controlará el trabajo de los dúos empleando el intercambio de libretas. Posteriormente se colegian los resultados con el grupo.

Actividad No 6

Título: Jugando con los números.

Objetivo: Escribir palabras llanas sin tilde a través de una clave secreta.

Desarrollo:

En esta actividad los alumnos trabajarán utilizando la clave secreta con la palabra murciélago. Buscarán la letra que le corresponde a cada número hasta formar todas las palabras que allí aparecen.

Lee muy despacio lo que te damos a continuación:

MURCIÉLAGO

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Observa detenidamente que cada letra tiene su número

a) Sustituye cada número por la letra que le corresponda

8 1 5 9 10

7 8 9 10

9 8 7 7 10

9 8 7 8

4 5 3 4 10

- b) Escribe las palabras correspondientes.
- c) Identifica la sílaba acentuada.
- d) Clasifica la palabra según su acentuación. Redacta oraciones con ellas.
- e) Crea tu propia clave secreta. Ten en cuenta las reglas de acentuación

Conclusiones:

Esta actividad se controló de forma participativa con el grupo. Se valoran los resultados y la participación del grupo:

Actividad No 7

Título: Mi amiga la pelota (ver anexo 6)

Objetivo: Reconocer palabras agudas, llanas y esdrújulas.

Desarrollo:

El maestro pedirá a los niños: " Hagan que las pelotas salten la pared.

Se realizará de forma competitiva, el maestro ordenará buscar palabras agudas, el que tenga la palabra tirará la pelota a la pared, luego dirá: buscar palabras llanas, el niño que las tenga tirará la pelota a la pared.

Luego dirá: Buscar palabras esdrújulas, el niño que las tenga tirará la pelota a la pared.

Cada palabra estará escrita en la pelota.

Será vencedor el equipo que más puntos y que más pelotas haya tirado a la pared, según las reglas de acentuación.

- a) ¿Cómo reconociste las palabras?
- b) Divídelas en sílabas teniendo en cuenta las reglas de acentuación.
- c) Menciona otras palabras y tira tu pelota saltarina.

Conclusiones:

Esta actividad se controló de forma participativa con el grupo haciendo énfasis en las potencialidades y debilidades de cada uno.

Actividad No 8

Título: Practica lo aprendido.

Objetivo: Reconocer las palabras llanas, agudas y esdrújulas.

Desarrollo:

Se divide el grupo en dos equipos. Se selecciona el jefe de cada uno de los equipos, este propone el alumno que va a salir a competir. En la mesa estará un grupo de palabras, los alumnos tomarán la que deseen, la escribirán correctamente y luego la clasificarán. Ganará el equipo que más puntos acumule y domine las reglas ortográficas.

- a) ¿Cómo reconociste la palabra seleccionada?
- b) Divídela en sílaba.
- c) Clasifícala en aguda, llana y esdrújula según la sílaba acentuada.
- d) Menciona otras palabras y clasifícalas de acuerdo a su acentuación.

Conclusiones.

Esta actividad se controló colegiando los resultados finales de forma participativa con el grupo haciendo énfasis en sus potencialidades y debilidades.

Actividad No 9

Título: Las tildes perdidas.

Objetivo: Aplicar las reglas de acentuación estudiadas.

Desarrollo:

Se presenta un grupo de palabras para que los alumnos coloquen la tilde perdida.

- a) Lee las siguientes palabras
- b) Coloca la tilde según convenga.
- c) Clasifica las palabras por su acentuación.
- d) Redacta oraciones con ellas.

gane aprobacion vacio moviles maquina camion lampara magnifico

transito azucar excursion arbol composicion heroe zoologico

Recuerda emplear correctamente las reglas de acentuación

Conclusiones:

Esta actividad se controló colegiando los resultados finales de forma participativa con el grupo haciendo énfasis en sus potencialidades y debilidades.

Actividad Nº 10

Título: La cosecha

Objetivo: Clasificar las palabras según su acentuación.

Desarrollo:

La maestra comienza explicando la utilidad de los sembrados, haciendo énfasis en la importancia de las verduras para la salud por lo que invita a sus escolares a realizar la actividad a través de un juego nombrado La cosecha.

EJECUCIÓN:

Se explica que el juego consiste en recoger la cosecha del campo para aprovechar las verduras y en estas hay escrita palabras las cuales tienen que clasificar y colocarlas en las cestas que le corresponda.

Luego los invita a comenzar el juego donde deben leer las palabras y clasificarlas. Gana el juego el equipo que realice la actividad con mayor calidad y rapidez.

Al final comprobarán la cosecha recogida a través de oraciones en sus libretas. Donde puedan referirse a la importancia de la utilidad de los sembrados.

RECUERDA:

Que las oraciones comienzan con mayúscula y terminan en punto final.

Dejar el margen y la sangría.

Limpieza, letra clara y legible.

Cuidar la ortografía.

Al concluir el juego los escolares quedarán evaluados con su participación unas veces espontánea y otras dirigidas por parte de la investigadora.

Actividad Nº 11

Título: ¿Verdadero o falso?

Objetivo: Reconocer si poseen dominio de las reglas estudiadas.

DESARROLLO:

En la pizarra el monitor ha presentado un grupo de palabras. Circula las llanas, subraya las agudas y encierra en rectángulo las esdrújulas. Fundamente su selección en cada caso. No olvides dividir las en sílabas al terminar el ejercicio.

pizarrón, había, miércoles, sábado, azúcar, allí, avión, alegría, mecánica, álbum, ejército.

EJECUCIÓN:

A continuación se enuncian una serie de definiciones.

Circula la **V** si la definición que te ofrecemos es verdadera y **F** si es falsa.

Argumenta en cada caso.

V F Las palabras llanas siempre llevan tilde.

V F Las sílabas que se pronuncian con más fuerza en una palabra se llaman sílabas acentuadas.

V F Las palabras agudas llevan tilde cuando terminan en N, S o vocal.

V F Las palabras que llevan la fuerza de pronunciación en la última sílaba son esdrújulas.

V F Las palabras que llevan la fuerza de pronunciación en la última sílaba son agudas.

V F Son esdrújulas las palabras que se acentúan siempre.

V F Son llanas las palabras que llevan la fuerza de pronunciación en la penúltima sílaba.

Conclusiones:

Se intercambiarán las libretas y haciendo uso de la coevaluación, se evaluará el trabajo realizado por los escolares.

2.4 Constatación final. Valoración de los resultados

Una vez concluida la etapa experimental se hizo necesario la aplicación de instrumentos para verificar el estado final de la muestra. Entre los instrumentos aplicados se encuentran una prueba pedagógica de salida (Anexos 7).

La valoración del comportamiento de los indicadores de la variable dependiente permitió el análisis de los resultados de la asimilación de las reglas generales de acentuación en los alumnos de tercer grado, estos se muestran en la distribución de frecuencia por sujetos muestreados según la escala elaborada, nivel bajo (B), medio (M), alto(A), (ver anexos 8 y 9).

La aplicación de la prueba pedagógica empleada para la evaluación final, estuvo dirigida a comprobar el nivel de conocimientos que poseen los alumnos de tercer grado en cuanto al mejoramiento de la acentuación. Los resultados obtenidos en cada uno de los indicadores declarados para medir la efectividad de la variable operacional arrojaron los resultados siguientes:

D	Indicadores	Mat.	B	%	M	%	A	%
I	Reconocer la sílaba tónica.	20	3	15,0	3	15,0	14	70,0
	Reconocer las palabras llanas, agudas y esdrújulas.	20	3	15,0	2	10,0	15	75,0
	Explicar las reglas de acentuación.	20	4	20,0	2	10,0	14	70,0

	Escribir correctamente las palabras aplicando las reglas de acentuación.	20	4	20,0	2	10,0	14	70,0
II	Buscar procedimientos y vías de solución de manera individual.	20	5	25,0	2	10,0	13	65,0
	Trabajar de forma individual en parejas y grupos.	20	2	10,0	4	20,0	14	70,0
	Manifiestar motivación e interés por el conocimiento ortográfico.	20	2	10,0	4	20,0	14	70,0

Se puede constatar que los resultados obtenidos en la prueba pedagógica de salida son satisfactorios ya que los resultados que tratan sobre si los alumnos tienen conocimiento sobre la acentuación de las palabras, referidos al **indicador 1.1**, son los siguientes: Tres alumnos continuaron con dificultades en reconocer la sílaba tónica según las exigencias del grado (nivel bajo) para un 15,0 por ciento. Tres de ellos la reconocen manifestando imprecisiones en algunas palabras, para un 15,0 por ciento (nivel medio) y 14 mostraron habilidades en el reconocimiento de la sílaba tónica según las exigencias del grado (nivel alto) representando un 70,0 por ciento.

Los resultados que tratan sobre si los estudiantes reconocían palabras según su acentuación en agudas, llanas y esdrújulas referidos al **indicador 1.2**, son los siguientes: Tres alumnos continúan evidenciando pocas habilidades en el reconocimiento de palabras agudas, llanas y esdrújulas para un 15,0 por ciento. Dos alumnos evidenciaron habilidades en el reconocimiento de palabras según su acentuación, pero mostraron imprecisiones en las palabras llanas y agudas para un 10,0 por ciento (nivel medio). Los restantes 15 alumnos mostraron habilidades en el reconocimiento de las palabras agudas, llanas y esdrújulas (nivel alto) representando un 75,0 por ciento.

El **indicador 1.3** que estuvo referido a si los alumnos explican las reglas de acentuación, arrojó los siguientes resultados: Cuatro alumnos continúan mostrando pocas habilidades en la explicación de las reglas de acentuación (Nivel bajo) para un 20,0 por ciento. Dos alumnos muestran habilidades en la explicación de las reglas de acentuación teniendo dificultades en las agudas y llanas, (Nivel medio) representando un 10,0 por ciento y 14 alumnos explican

correctamente las reglas de acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas. (Nivel alto) lo que representa un 70,0 por ciento.

El indicador 1.4 que se refiere a que si escribe correctamente las palabras aplicando correctamente las reglas de acentuación, de los 20 sujetos muestreados cuatro continúan mostrando pocas habilidades en la escritura correcta de palabras aplicando las reglas para un 20,0 por ciento de nivel bajo. Dos alumnos escriben palabras aplicando las reglas pero tienen imprecisiones en las llanas y agudas representando un 10,0 por ciento del nivel medio y los restantes 14 alumnos mostraron habilidades en la escritura correcta de palabras ya que aplicaron adecuadamente las reglas de acentuación representando un 70,0 por ciento ubicados en el nivel alto.

Dimensión II. Comportamiento durante la realización de las tareas de aprendizaje.

En este indicador también hubo un aumento en el número de alumnos que se ubicaron en el nivel alto, pues de los 20 muestreados 13 alumnos que representan el 65,0 por ciento de los seleccionados para este estudio buscan procedimientos y vías de solución de manera independiente ubicándose en el nivel alto, dos alumnos lo hacen pero en ocasiones necesitan de la ayuda del maestro para un 10,0 por ciento de nivel medio y los restantes cinco continuaron mostrando pocas habilidades para buscar procedimientos y vías de solución de manera independiente lo que representa el 25,0 por ciento ubicados en un nivel bajo.

El indicador 2.2 se refiere a si trabaja de forma individual en parejas o grupos, de los 20 alumnos muestreados 14 mostraron habilidades en este aspecto para un 70,0 por ciento del nivel alto, cuatro alumnos mostraron en ocasiones habilidades para el trabajo individual en parejas o grupos representando un 20,0 por ciento que se ubicaron en el nivel medio y solo dos alumnos no trabajan de forma individual en parejas o grupos ya que no tienen habilidades para ello representando el 10,0 por ciento que se ubica en un nivel bajo.

En cuanto al indicador 2.3 que mide si manifiestan motivación e interés por el conocimiento de la ortografía se pudo constatar que de los 20 alumnos 14 se ubicaron en el nivel alto para un 70,0 por ciento, cuatro alumnos en ocasiones no manifiestan motivaciones e interés por el conocimiento de la ortografía para un 20,0 por ciento del nivel medio y solo dos alumnos no manifiestan

motivación e interés por el conocimiento de la ortografía representando un 10,0 por ciento del nivel bajo.

Esta permitió comparar el estado inicial y final con significación (Anexo 7, 8 y 10).

Arribamos a la conclusión de que los resultados difieren, es decir existen diferencias significativas en todas las variables objeto de análisis, cuestión que corrobora la validez de las actividades para el mejoramiento de la acentuación en los escolares de tercer grado.

Epígrafe: 2.5 Comparación de los resultados.

Fue significativa la diferencia en la evaluación integral de los sujetos muestreados, reflejada en la constatación inicial y final, los cuales permitieron apreciar que en el diagnóstico final fueron superiores y satisfactorios los resultados en la asimilación de las reglas de acentuación en los alumnos de tercer grado de la escuela Mariana Grajales Coello.(ver anexo 10)

Etapa Diagnóstico	Alumnos muestreados	Nivel bajo (B)	%	Nivel Medio (M)	%	Nivel alto (A)	%
Inicial	20	13	65,0	5	25,0	2	10,0
Final	20	4	20,0	2	10,0	14	70,0

En la tabla anterior brinda el nivel real de manera general, en cuanto a la asimilación de las reglas de acentuación de los alumnos de tercer grado de la escuela Mariana Grajales Coello.

Después de aplicada la propuesta de solución se tiene que:

Al efectuar una valoración del comportamiento del **indicador 1.1** que evaluó el reconocimiento de la sílaba tónica , se evidenció el aumento de la categoría alto y el descenso de las categorías medio y bajo después de aplicadas las actividades.

De los 20 sujetos muestreados el 70,0 por ciento reconocen la sílaba tónica, anteriormente sólo lo hacían de forma correcta el 15,0 por ciento.

El **indicador 1.2** evaluó el dominio que poseen los alumnos en reconocer palabras en agudas, llanas y esdrújulas, se puede afirmar que existió un avance en el comportamiento del indicador después de aplicadas las actividades porque de los 20 sujetos muestreados, el 10,0 por ciento de los alumnos reconocían palabras llanas, agudas y esdrújulas, hoy se ha logrado que el 75,0 por ciento realice esta actividad de forma satisfactoria.

En el **indicador 1.3** se evaluó si explican correctamente las reglas de acentuación, en el mismo se manifiesta el mejoramiento de los resultados alcanzados en este indicador: de los 20 sujetos muestreados, solo el 10,0 por ciento de los alumnos explicaban las reglas de acentuación, se ha mejorado considerablemente a un 70,0 por ciento.

En el **indicador 1.4** se evaluó la escritura correcta de las palabras aplicando las reglas de acentuación, en el mismo se manifiesta el mejoramiento de los resultados alcanzados en este indicador: de los 20 sujetos muestreados, solo el 10,0 por ciento de los alumnos escribían correctamente palabras aplicando las reglas de acentuación, se ha mejorado considerablemente a un 70,0 por ciento.

En el estudio del **indicador 2.1** se comprobó que solo un 15,0 por ciento de los alumnos buscaba procedimientos y vías de solución de manera independiente, después de aplicada la propuesta lo hacen de forma adecuada el 65,0 por ciento.

En cuanto al **indicador 2.2** se comprobó que el 65,0 por ciento presentaba dificultades en trabajar de forma individual, en parejas o grupos, o sea se encontraban en un nivel bajo y actualmente ha mejorado en este indicador estando sólo el 11,7 en ese nivel.

En cuanto al **indicador 2.3** se comprobó en la prueba inicial a través de la observación que el 70,0 por ciento de los alumnos no manifestaban motivación e interés por el conocimiento de la ortografía, después de aplicada la propuesta solo cuatro alumnos no muestran motivación e interés para un 20,0 por ciento de nivel bajo.

La significatividad en la diferencia de la evaluación integral de los sujetos muestreados, reflejados en la constatación inicial y la constatación final, permitieron apreciar que en el diagnóstico final fueron superiores los resultados de la asimilación de las reglas de acentuación. (Ver anexo 8)

Por lo que el pre-experimento pedagógico permitió probar la efectividad de las actividades pedagógicas.

Conclusiones

La sistematización realizada sobre los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de enseñanza aprendizaje de la ortografía en relación de la acentuación evidenció que existen suficientes elementos didácticos y metodológicos para trabajar esta problemática, expresados en numerosas fuentes autorales desde lo psicológico, filosófico y pedagógico, lo que se corresponde en lo esencial a los objetivos ortográficos que deben dominar los escolares al concluir el tercer grado.

Los resultados del diagnóstico inicial corroboraron insuficiencias en el dominio del componente ortográfico en sentido general y de la acentuación en particular. Dentro de las más significativas se pueden citar: no siempre reconocen la sílaba acentuada y el lugar que ocupa en las palabras, así como en la acentuación correcta de las palabras agudas, llanas y esdrújulas.

Las actividades pedagógicas elaboradas con el propósito de mejorar la acentuación en los escolares de tercer grado de la escuela primaria Mariana Grajales Coello se caracterizan por garantizar el papel activo, protagónico y comunicativo entre maestro escolar, por ser flexibles y modificables, contribuir en la realización de acciones individuales y colectivas, lograron transformar el estado real en el deseado

Las actividades pedagógicas aplicadas contribuyeron al mejoramiento de la acentuación en tanto fueron válidas mediante los resultados del Pre-experimento pedagógico que se presentaron en los indicadores declarados.

Recomendaciones

Hacer llegar, por parte del Jefe de Ciclo en las Preparaciones Metodológicas que se desarrollan en la escuela las actividades para su aplicación y seguimiento en cada grupo de tercer grado.

Bibliografía

Addine Fernández, F. (1997). Didáctica y optimización del proceso de enseñanza

aprendizaje. La Habana: IPLAC.

Aguayo Alfredo, M. (1910). Enseñanza de la lengua materna en la escuela elemental. La habana: Librería Nueva.

Almendros, H. (1972) A propósito de la Edad de Oro. La Habana. Editorial Gente

Nueva.

- - - - (1985). La escuela moderna ¿reacción o progreso? La habana.

Editorial Pueblo y Educación.

Almendros, H. y J. López Rendeles. (1971). La enseñanza del idioma. La Habana.

Editorial Pueblo y Educación.

Alvero Francés, F.: Lo esencial de la Ortografía. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de La Habana.

Alzola, E. (1981) ¿Cómo estás en ortografía? Editorial Pueblo y Educación.

Balmaseda Neyra, O. (2002): Enseñar y aprender Ortografía. Editorial Pueblo y Educación, Playa, Ciudad de La Habana, Cuba, año 2001. Fundamentos y Metodología. Barcelona, España.

Batista, G. (2002). Compendio de Pedagogía. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Bermúdez Sorguera, R. (1996). Teoría y metodología del aprendizaje. La Habana.

Editorial pueblo y Educación.

Bisquerra, R: Métodos de Investigación Educativa.

Brito Fernández, H. y otros. Psicología General para los ISP. Tomo II. Colectivo de autores: Orientaciones metodológicas primer ciclo.

Biblioteca de consulta Microsoft Encarta 2006.

Biblioteca de consulta Microsoft Encarta 2007.

Calderon Cantero Mayra. (2010). Tareas de aprendizaje para el mejoramiento de

la acentuación en los alumnos de quinto grado de la escuela Pepito Tey .

Tesis para optar por el título de MSc en Ciencias de la Educación.

Universidad de Ciencias Pedagógicas "Silverio Blanco Núñez". Sancti Spíritus.

CD Carrera Educación Primaria.

Colectivo de autores (2000). Curso de Español. Editorial Juventud Rebelde.

Chávez Rodríguez, J. A. (1992). Del Ideario Pedagógico de José de la Luz y Caballero (1800-1862). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Constitución de la República de Cuba. (1998). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- - - - (2001): La Enseñanza de la Lengua Materna en la Escuela Primaria. II parte. La Habana .Editorial Pueblo y Educación.

Diccionario Manual de la Lengua Española (1962): Ministerio de Educación

Ferrer Pérez, R y otros (1980). Consideraciones acerca de la enseñanza de nuestro idioma: sus principales problemas. En Seminario Nacional a dirigentes, metodólogos e inspectores de las direcciones provinciales y municipales de educación. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Diccionario enciclopédico ilustrado (1997). Barcelona:Ed. Grijalbo Mondadori.

Castellano, D (2002) Contexto Educativo. Editorial Pueblo y Educación.

Fiallo, J (1996). Las relaciones intermaterias, una vía para incrementar la calidad

de la educación. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Figueredo Escobar, E. (1982). Psicología del lenguaje. La habana. Editorial Pueblo y Educación.

García Pers, D. (1978). Didáctica del idioma español. Primera parte. La Habana.

Editorial Pueblo y Educación.

García Alzola, E. (1978). Metodología de la enseñanza de la lengua. La Habana.

Editorial Pueblo y Educación.

García Alzola, E (1992): Lengua y Literatura. Editorial Pueblo y Educación, La

Habana.

García Batista, G. y E, Caballero delgado (2004). El trabajo metodológico en la escuela cubana. Una perspectiva actual. En Didáctica teoría y práctica. La Habana. Editorial pueblo y Educación.

Gastón Pérez, R. y otros. Metodología de la Investigación Educacional (Primera Parte). La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

González, R. y Albelle Severino: Orientaciones Metodológicas.

González Rey, F. 1990. Psicología de la Personalidad. La Habana. Editorial Pueblo nuevo y Educación.

González Mauro, V. Psicología Para Educadores. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Gutiérrez Moreno, R. (2001) Manuscrito Ministerio de Educación.

Klingberg, L. (1985) Introducción a la Didáctica General. La Haban. Pueblo y Educación.

Labarrere Rodríguez, F, y G, Valdivia. (1988). Pedagogía. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Lau Apó, F, y otros (2001). Programa director de las asignaturas priorizadas para la enseñanza primaria. La Habana. Editorial pueblo y Educación.

Leontiev, A. N. (1985). Actividad, conciencia y personalidad. La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

- - - - (1979). La actividad en la psicología. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Libro de texto de Lengua Española de tercer grado. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana. Cuba.

Martín Oramas, F. (2005): Propuesta metodológica para el logro de la competencia ortográfica desde un enfoque cognitivo comunicativo y sociocultural en los estudiantes de séptimo grado de Alquizar. Tesis presentada en opción al título de Máster en Educación. IPLAC. p. 1.

Matamoro Bringa, O. (2010). La fijación de las reglas de acentuación de las palabras agudas, llanas y esdrújulas en los escolares de sexto grado.

Tesis para optar por el título de MSc en Ciencias de la Educación. Universidad de

Ciencias Pedagógicas “Silverio Blanco Núñez”. Sancti Spíritus.

Ministerio de Educación. (2003). Modelo de la Escuela Primaria. Material Impreso.

La Habana.

Miyares, E. (1989) Ortografía Teórico Práctico Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

- - - -: Cuba (2004) Maestría en Ciencias de la Educación.

Módulo II. Primera parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- - - -: (2000). Carta Circular 01/2000. Ciudad de La Habana.

- - - -: Orientaciones metodológicas primer ciclo. S/A. S/E.

- - - -: Programas primer Ciclo.

Página Web de la RAE. (2001): <http://www.Rae.es/> última edición del diccionario

de la academia.

Pérez, Martí. J. Obras completas. 284 – 586. 67

Pérez Prado, C. (2010). Actividades para el mejoramiento de palabras agudas, llanas y esdrújulas en escolares de tercer grado. Tesis para optar por el título

de MSc en Ciencias de la Educación. Universidad de Ciencias Pedagógicas

“Silverio Blanco Núñez”. Sancti Spíritus.

Resolución Ministerial de Evaluación 120/ 2009.

Revista Educación (enero –marzo) (1990). No. 76. El desarrollo de las habilidades

ortográficas.

Revista Educación 114. (2005) Enero – Abril. Alfabetizar: Un ayer y un hoy para mañana.

Reyes Cantero Yamiris Francisca. (2010). Actividades para el mejoramiento de la

acentuación en los alumnos de cuarto grado. Tesis para optar por el título

de MSc en Ciencias de la Educación. Universidad de Ciencias

Pedagógicas

“Silverio Blanco Núñez”. Sancti Spíritus.

Rico Montero, P. (1996) Reflexión y aprendizaje en el aula. Editorial Pueblo Nuevo y Educación.

Rico, P. y otros. (2002) Hacia el perfeccionamiento de la escuela primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Rico Montero, P. (2004) Proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador. Teoría y práctica. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Rodríguez Pérez, L, Balmaceda Neyra, O y Abello Cruz, A. (2006). Ortografía para todos. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Roméu Escobar, A.(1987): Metodología de la enseñanza del Español. T.I Ed. Pueblo y Educación, La Habana, p. 35.

Seminario Nacional para Educadores. La Ortografía y los problemas en su aprendizaje.

Silvestre Oramas, M. (1999). Aprendizaje, Educación y Desarrollo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Sitio de la Real Academia Española: <http://WWW.rae.es>.

Soporte magnético: Maestría en Ciencias de la educación.

Tabloide: Universidad para todos, curso de Español.

Tabloide: Universidad para todos, curso de Ortografía.

Tabloide (2004): Universidad para todos No 2: TV Educativa. Febrero-junio.

Tejeda del Prado, L (2002). Jugar, aprender y crecer. Revista educación Nro 106.

mayo-agosto. Segunda Época.

Turner, L y Chávez, J. (1989). Se aprende a aprender. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Universidad para todos. (2006). Curso de Español. Editado por Juventud Rebelde, octubre.

Valdés Galarraga, R. (2002). *Diccionario del pensamiento martiano*. La Habana:

Editorial de Ciencias Sociales.

Vigotsky, S.L. (1982) Pensamiento y lenguaje. Editorial Pueblo y Educación.

Vitelio Ruiz, Julio y Miyares Eloina: Ortografía teórico-práctico, con una

introducción lingüística. Editorial Pueblo y Educación, Vedado, La Habana.

Zayas Álvarez, C. (2000) Metodología de la Investigación. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.

Zilberstein, J. (1997). " A debate...Problemas actuales del aprendizaje escolar. ¿Enseñamos a los alumnos a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje?", en revista Desafío escolar. Revista Iberoamericana de Pedagogía, noviembre- diciembre.

ANEXOS

Anexos 1

GUÍA PARA LA REVISIÓN DE DOCUMENTOS.

Objetivo: Constatar cómo se recoge en los documentos normativos de la enseñanza primaria el trabajo a la ortografía en sentido general y de la acentuación en particular.

Documentos a analizar:

- | Modelo de Escuela Primaria.
- | Plan de estudio.
- | Programa de Lengua Española tercer grado.
- | Orientaciones Metodológicas de Lengua Española tercer grado.
- | Libro de texto de Lengua Española tercer grado.
- | Resolución Ministerial de Evaluación 120/ 2009.

De cada documento que se analiza se realiza una valoración sobre cómo aborda el tratamiento de la ortografía en sentido general y de la acentuación en particular.

Aspectos a tener en cuenta en el análisis:

- _ Elaboración de objetivos generales y específicos de la asignatura en las diferentes unidades relacionadas con la enseñanza aprendizaje de la ortografía en cuanto a la acentuación.
- _ Formulación de objetivos relacionados con el proceso de la acentuación.

Anexo 2

GUÍA DE OBSERVACIÓN A ACTIVIDADES.

Objetivo: Constatar cómo se comporta el grado de interés de la muestra en las diferentes actividades objeto de investigación, respecto al trabajo con la acentuación.

Aspectos a observar:

- Motivación e interés que muestra durante las actividades.
- Disposición hacia la realización de las actividades.
- Constancia durante la realización de las actividades.
- Satisfacción y disfrute en la realización de las actividades.

Anexo 3

Prueba pedagógica No 1 Inicial.

Objetivo: Conocer el nivel real de los conocimientos que presentan los educandos en cuanto a la acentuación.

Actividad

Lee las palabras que aparecen en el recuadro.

a)- Circula la sílaba acentuada.

b)- Clasifícalas en llanas, agudas o esdrújulas. Explica por qué.

oxígeno ciudad

magnífico gané

sílaba

paredes

válvula

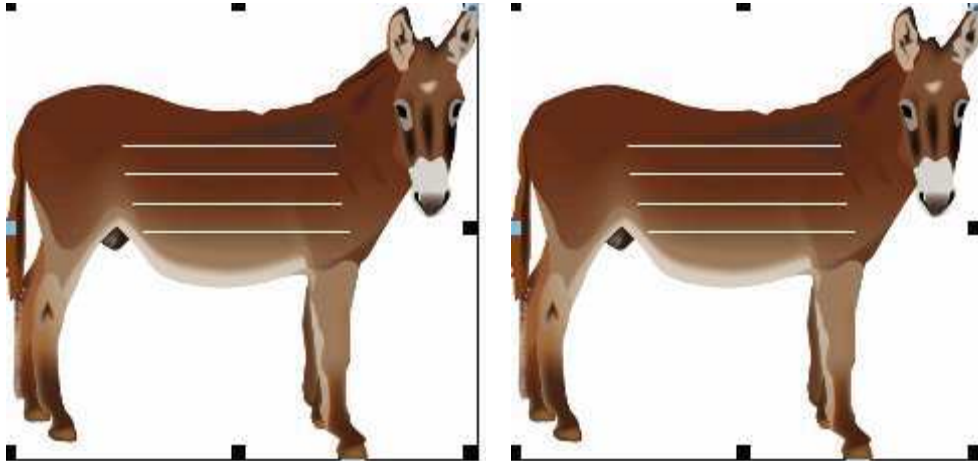
carácter

víbora vacío

Anexo 4
Actividad 1

Comida

Juguetes

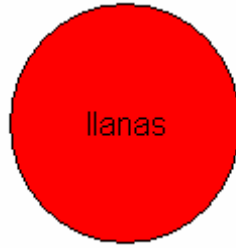


Payasos aceite frijoles tractor avión ajíes
Guitarra muñeca zanahorias mango rábanos
Tocino camión

Anexo 5
Actividad 2

Esdrújulas	Llanas	Agudas
antepenúltima	penúltima	última
	lá	
pá		
		lón
	ár	
		fé
úl		

Anexo 6
Actividad 7



Parrafo níspero marañon colorealas guanábana anon
Facil martir pais gato Felix bonito presumido Ratones
lapiz arbol limon

Anexo 7

RESULTADOS DE LA PRUEBA PEDAGÓGICA FINAL

Prueba pedagógica final.

Objetivo: Conocer el nivel real del conocimiento que presentan los estudiantes en cuanto a la acentuación.

- Analiza y escribe verdadero (V) o falso (F) según corresponda.

___ Las palabras llanas tienen la fuerza de pronunciación en la penúltima sílaba, se acentúan cuando terminan en n, s o vocal.

___ Las palabras esdrújulas siempre se acentúan y su fuerza de pronunciación es en la antepenúltima sílaba.

___ Las palabras que tienen su fuerza de pronunciación en la última sílaba y se acentúan cuando terminan en n, s o vocal son agudas.

___ Las palabras agudas terminadas en z se acentúan.

1- Lee el siguiente poema escrito por nuestro Héroe Nacional.

- Dos Milagros: (Cuaderno Martiano. Pág. 39)

Iba un niño travieso

Cazando mariposas,

Las cazaba el bribón, les daba un beso,

Y después las soltaba entre las rosas.

Por tierra, en un estero,

Estaba un sicomoro;

Le daba un rayo de sol, y del madero

Muerto, sale volando un ave de oro.

- Del texto leído extrae:

a) Una palabra esdrújula.

b) Una palabra terminada en **s** que lleve tilde.

c) Selecciona la palabra que su sinónimo es **juguetón**.

d) Subraya la sílaba acentuada de cada una y diga el lugar que ocupa en la palabra.

e) Clasifícalas según su acentuación.

3- Escribe un texto donde des tu opinión sobre este niño travieso. Utiliza palabras agudas, llanas y esdrújulas. Ubícalas en el siguiente cuadro.

Agudas	Llanas	Esdrújulas

Anexo 8

Muestra	Indicadores							Evaluación
	1.1	1.2	1.3	1.4	2.1	2.2	2.3	Integral
1	B	B	B	B	B	B	B	B
2	B	B	B	B	M	A	A	M
3	B	B	B	B	B	B	B	B
4	M	M	B	B	B	B	B	B
5	B	B	B	B	A	A	A	M
6	M	M	M	M	M	B	M	M
7	A	A	A	A	A	A	A	A
8	B	B	B	B	B	B	B	B
9	B	B	B	B	B	B	B	B
10	B	B	B	B	B	B	B	B
11	B	B	B	B	B	B	B	B
12	A	A	A	A	A	A	A	A
13	B	B	B	B	B	B	B	B
14	B	B	B	B	B	B	B	B
15	M	M	M	M	M	M	M	M
16	B	B	B	B	B	B	B	B
17	B	B	B	B	B	B	M	B
18	A	M	M	M	M	M	M	M
19	M	B	B	B	B	B	M	B
20	M	B	B	B	B	B	M	B

Anexo 9

Muestra	Indicadores							Evaluación Integral
	1.1	1.2	1.3	1,4	2.1	2.2	2.3	
1	A	A	A	A	M	A	A	A
2	A	A	A	A	A	A	A	A
3	B	B	B	B	B	B	B	B
4	A	A	A	A	A	A	A	A
5	A	A	A	A	A	A	A	A
6	M	M	M	B	B	B	B	B
7	A	A	A	A	A	A	A	A
8	A	A	A	A	A	A	A	A
9	A	A	A	A	A	A	A	A
10	A	A	A	A	A	A	A	A
11	A	A	A	A	A	A	A	A
12	A	A	A	A	A	A	A	A
13	B	B	B	B	B	M	M	B
14	B	B	B	B	B	M	M	B
15	M	M	M	M	B	M	M	M
16	A	A	A	A	A	A	A	A
17	A	A	A	A	A	A	A	A
18	A	A	A	A	A	A	A	A
19	A	A	A	A	A	A	A	A
20	M	A	A	M	M	M	M	M

Anexo 10

TABLA COMPARATIVA POR LOS NIVELES DE ASIMILACIÓN

D	Indicad	Antes						Después					
		B		M		A		B		M		A	
		C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%
1	1.1	12	60,0	5	25,5	3	15,0	3	15,0	3	15,0	14	70,0
	1.2	14	70,0	4	20,0	2	10,0	3	15,0	2	10,0	15	75,0
	1.3	15	75,5	3	15,5	2	10,0	4	20,0	2	10,0	14	70,0
	1.4	15	75,5	3	15,5	2	10,0	4	20,0	2	10,0	14	70,0
2	2.1	13	65,0	4	20,0	3	15,5	5	25,0	2	10,0	13	65,0
	2.2	14	70,0	2	10,0	4	20,0	2	10,0	4	20,0	14	70,0
	2.3	10	50,0	6	30,0	4	20,0	2	10,0	4	20,0	14	70,0

Leyenda:

Dimensiones (D)

Nivel bajo (B), Nivel medio (M), Nivel alto (A).

Anexo 11

Gráfica comparativa de los resultados alcanzados en el diagnóstico inicial y final.

