

**INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO**

**Capitán Silverio Blanco Núñez**

**Sancti Spíritus**

**Sede Pedagógica Universitaria de Cabaiguán**

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

**Título: El desarrollo de habilidades para  
aplicar las reglas generales de acentuación  
en los alumnos de cuarto grado.**

**Autor: Lic. Niurys Leidys Ramos Trujillo.**

**Año: 2009**

**“Año del 50 aniversario del triunfo de la Revolución”**

**INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO**

**Capitán Silverio Blanco Núñez**

**Sancti Spíritus**

**Sede Pedagógica Universitaria de Cabaiguán**

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

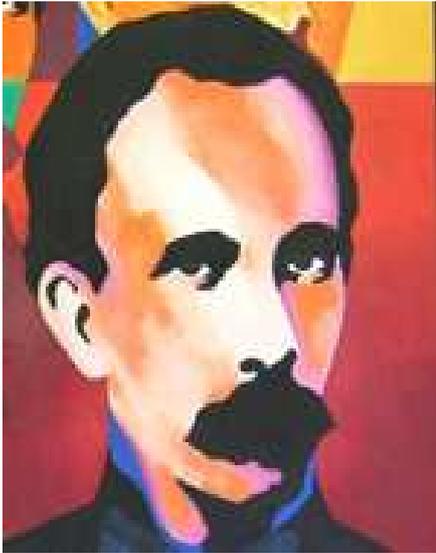
**Título: El desarrollo de habilidades para  
aplicar las reglas generales de acentuación  
en los alumnos de cuarto grado.**

**Autor: Lic. Niurys Leidys Ramos Trujillo.**

**Tutor: MSc. Zoila Esther Durán Aulet.**

**Año: 2009**

**“Año del 50 aniversario del triunfo de la Revolución”**



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

*José Martí Pérez (1882:234)*

## DEDICATORIA

*A mis padres por su preocupación constante  
y por haberme mantenido en el rumbo  
correcto.*

*A mi hijo por su cariño y comprensión.*

*A mi esposo por su apoyo incondicional.*

*A mis alumnos por ser ellos mi inspiración.*

## AGRADECIMIENTOS

*A la revolución, por darme la posibilidad de superarme y hacer mis sueños realidad.*

*A mi tutora, Zoila Esther Durán Arlet; por animarme en cada momento, por su paciencia y sabios consejos.*

*A mis compañeros de trabajo por haberme apoyado en los malos y en las buenos momentos.*

## SÍNTESIS

El proceso de enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española dentro de sus direcciones incluye la formación de patrones lingüísticos correctos. Aún existen insuficiencias en el nivel de desarrollo alcanzado por los alumnos en el componente ortográfico. El presente trabajo propone validar tareas docentes dirigidas a desarrollar habilidades en la aplicación de las reglas generales de acentuación en los alumnos de cuarto grado. Incluyen búsqueda de palabras, realización de dibujos, dictados, escritura de textos entre otras. Posibilitan la actuación reflexiva, valorativa y socializada del alumno en correspondencia con las etapas por las que transita el aprendizaje de la ortografía. Se emplearon métodos de la investigación educacional de los niveles teóricos, empíricos y matemáticos; así como los instrumentos y técnicas asociados a ellos. La muestra la integran 14 alumnos de la escuela primaria Panchito Gómez Toro del municipio Cabaiguán. Los resultados finales demuestran la efectividad de las tareas docentes aplicadas en las clases de Lengua Española como solución al problema científico planteado siendo estas el principal aporte de la investigación.

<b>ÍNDICE</b>	<b>PÁG</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1. CONSIDERACIONES GENERALES RESPECTO AL TRABAJO CON LA ORTOGRAFÍA Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES EN LOS ALUMNOS DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA.....</b>	<b>9</b>
1.1. El lenguaje, la comunicación y la ortografía.....	9
1.2. El trabajo con la ortografía en la escuela primaria.....	12
1.3. El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la ortografía.....	20
1.4. El desarrollo de habilidades ortográficas.....	24
1.5. El trabajo con las reglas generales de acentuación.....	31
<b>CAPÍTULO 2. TAREAS DOCENTES DIRIGIDAS A DESARROLLAR HABILIDADES EN LA APLICACIÓN DE LAS REGLAS GENERALES DE ACENTUACION EN LOS ALUMNOS DE CUARTO GRADO.....</b>	<b>39</b>
2.1. Diagnóstico exploratorio de la necesidad de desarrollar las habilidades ortográficas para aplicar las reglas generales de acentuación. ....	39
2.2. Fundamentos y exigencias metodológicas de las tareas docentes. Estructuración.....	40
2.3. Presentación de la propuesta.....	49
2.4. Resultados del pre-test.....	61
2.5. Descripción del post-test y comparación con el pre-test	65
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>70</b>
<b>RECOMENDACIONES. ....</b>	<b>71</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>72</b>
<b>ANEXOS</b>	

## INTRODUCCIÓN

En Cuba, la escuela es la institución social a la cual el Estado y el Partido le han encomendado la misión de conducir el proceso docente-educativo, que conlleva a la formación integral de las nuevas generaciones, la cual se concreta en el fin y los objetivos de la Educación. La política educacional cubana está dirigida a garantizar la igualdad de oportunidades y de posibilidades de toda la población. Les garantiza el derecho de acceder a los servicios educacionales, para poder hacer realidad la aspiración de ser el país más culto del mundo.

En correspondencia con estas aspiraciones, el Modelo de Escuela Primaria plantea como fin de este nivel de enseñanza: “contribuir a la formación integral de la personalidad del escolar, fomentando desde los primeros grados la interiorización de conocimientos y orientaciones valorativas que se reflejen gradualmente en sus sentimientos, formas de pensar y comportamiento, acorde con el sistema de valores e ideales de la revolución socialista cubana” (Rico Montero, P., (2000:06).

De las asignaturas que conforman el Plan de Estudio en la enseñanza primaria la Lengua Española ocupa un lugar fundamental. Mediante ella se desarrolla la lengua materna y la comunicación por lo que es imprescindible su atención y cuidado. Se diseña para favorecer el dominio práctico de la lengua, facilitar la adquisición de un vocabulario ajustado a las normas éticas y preparar al individuo para que lean de forma correcta, fluida y expresiva interpretando las ideas que los textos contienen. Contribuye a que puedan escuchar y comunicarse verbalmente y por escrito con unidad, coherencia, claridad, emotividad, belleza, originalidad, fluidez y con corrección.

Dentro de los objetivos que se trazan en la asignatura se destaca “Expresarse de forma oral y escrita con coherencia y claridad utilizando (...) los conocimientos ortográficos adquiridos” (MINED., 2006:8). Aquí se evidencia claramente la prioridad que debe dársele al componente ortográfico. En consecuencia con ello Alzola planteó “escribir correctamente con arreglo a los signos que convencionalmente representan los sonidos de la lengua, es un asunto muy debatido,

resultante que una correcta escritura permite la utilización gráfica que se corresponda con nuestro código. La escritura, en ocasiones, presenta omisiones, cambios en los signos gráficos u otras irregularidades que pueden variar el sentido de lo que se desea transmitir, además de afectar la belleza y corrección de lo que se produce; de aquí la importancia de brindar al aprendizaje ortográfico, unido al resto de los componentes del lenguaje la prioridad que requieren” (García, E., 1975:123).

En las últimas décadas se han trazado múltiples estrategias para la enseñanza de la ortografía. Las mismas han estado orientadas a un aprendizaje participativo y con un carácter lúdico. Reconocidos autores nacionales e internacionales entre los que pueden citarse a Ernesto García Alzola (1975), Delfina García (1978), Oscar Walker (1989), Francisco Albero Francés (1999), Manuel Seco (2001), Angelina Roméu (2004) y Osvaldo Balmaseda (2002) que a criterio de esta autora, ha sido quién más ha aportado sobre el tema, (1996, 1999, 2000, 2001,2002), no cejan en el empeño de buscar soluciones para resolver el problema de la ortografía.

A pesar de las numerosas investigaciones realizadas, de las orientaciones acerca del tema y de los esfuerzos realizados por el Ministerio de Educación de Cuba en la confección de folletos y cuadernos para el trabajo ortográfico subsisten las dificultades. En los escritos infantiles, las comprobaciones de conocimientos aplicadas por la escuela y el municipio y en los operativos provinciales y nacionales se constatan problemas en este componente. Han constituido regularidad los cambios, omisiones, uso de mayúsculas y de signos de puntuación pero en mayor medida la acentuación de palabras agudas, llanas y esdrújulas.

Varias son las causas que pueden mencionarse pero la principal está dada en la sistematicidad en el tratamiento que le da el maestro a los contenidos ortográficos, en especial al referido a las reglas generales de acentuación, de manera que desarrolle en sus alumnos habilidades para que las aplique al escribir. Todo ello conlleva a buscar nuevas alternativas, a aplicar variados métodos y procedimientos en el desarrollo de la percepción sensorial, con un carácter preventivo y sistemático. Solo así será posible desarrollar la conciencia ortográfica en los alumnos y estimularlos a

escribir correctamente las palabras sujetas o no a reglas ortográficas.

El análisis de la problemática deja ver la contradicción que existe entre los resultados que muestran los alumnos en la aplicación de las reglas generales de acentuación en la construcción de textos y las aspiraciones que plantean los programas de estudio de cuarto grado para lograr resultados satisfactorios, lo que demuestra la necesidad de desarrollar habilidades en este particular. Todo ello ha confirmado la idea de asumir la solución de esta contradicción mediante la vía del trabajo científico investigativo por lo que se propone como centro de la investigación el siguiente **problema científico** ¿Cómo contribuir al desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas generales de acentuación en los alumnos de cuarto grado de la escuela primaria Panchito Gómez Toro?

El **objeto** de la investigación ha sido el proceso enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española y el **campo** el desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas generales de acentuación en los alumnos de cuarto grado.

Para contribuir a la efectividad de este proceso la investigación tendrá como **objetivo**: validar tareas docentes dirigidas al desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas generales de acentuación en los alumnos de cuarto grado.

En el transcurso de la investigación se pretende dar respuesta a las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas generales de acentuación en los alumnos de la enseñanza primaria?
2. ¿Cuál es el estado actual en que se expresa el desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas generales de acentuación en los alumnos de cuarto grado de la escuela primaria Panchito Gómez Toro?
3. ¿Qué características deben tener las tareas docentes dirigidas al desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas generales de

acentuación en los alumnos de cuarto grado de la escuela primaria Panchito Gómez Toro?

4. ¿Qué efectos tendrán las tareas docentes dirigidas al desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas generales de acentuación en los alumnos de cuarto grado de la escuela primaria Panchito Gómez Toro?

**Variable independiente:** tareas docentes.

Conceptualización de la variable independiente.

Las tareas docentes son aquellas “actividades que se conciben para realizar por el alumno en la clase y fuera de esta, vinculadas a la búsqueda y adquisición de los conocimientos y al desarrollo de habilidades”. (Pilar Rico y Margarita Silvestre (2002:68)

Las tareas docentes son las que planifica el maestro para ser realizadas por los alumnos, en la clase y fuera de ella. Propician la búsqueda y adquisición de los conocimientos y el desarrollo de habilidades. Para su concepción se tuvo en cuenta el diagnóstico de los alumnos en la adquisición del conocimiento ortográfico. Se conciben con un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

**Variable dependiente:** nivel de desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas generales de acentuación.

Los alumnos han desarrollado habilidades en la aplicación de las reglas generales de acentuación cuando emplean los procedimientos para acentuar y escribir correctamente palabras agudas, llanas y esdrújulas en los textos que crean. Además cuando son capaces de relacionar palabras según los elementos que les son comunes.

Una reorganización de estos aspectos permitió establecer dimensiones e indicadores para propiciar el desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas generales de acentuación.

## **Dimensiones e indicadores**

### **1. Conocimiento:**

#### **1.1. Dominio de la clasificación de las palabras según su acentuación.**

1.2. Dominio de procedimientos para acentuar correctamente las palabras.

1.3. Conocimiento de las reglas generales de acentuación.

## **2. Modos de actuación:**

2.1. Aplican los procedimientos para acentuar las palabras.

2.2. Escriben correctamente palabras agudas, llanas y esdrújulas.

2.3. Relacionan palabras según los elementos comunes a ellas.

## **Tareas de la investigación:**

1. Determinación de los principales fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas generales de acentuación.
2. Diagnóstico del estado actual en que se expresa el desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas generales de acentuación en los alumnos de cuarto grado de la escuela primaria Panchito Gómez Toro.
3. Introducción de las tareas docentes, en la clase de Lengua Española, dirigidas al desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas generales de acentuación en los alumnos de cuarto grado de la escuela primaria Panchito Gómez Toro.
4. Evaluación de los resultados alcanzados con la introducción de las tareas docentes en la clase de Lengua Española dirigidas al desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas generales de acentuación en los alumnos de cuarto grado de la escuela primaria Panchito Gómez Toro.

En la realización de la investigación se utilizó como método general el dialéctico materialista y en su contexto métodos del nivel teórico, empírico y matemático.

## **Del nivel teórico**

- Histórico y lógico: para profundizar en la evolución y desarrollo del trabajo con la ortografía partiendo de las bases filosóficas, sociológicas, pedagógicas y didácticas que la han sustentado en diferentes épocas

hasta el momento actual, contextualizando el desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas generales de acentuación.

- **Análisis y síntesis:** para analizar las ideas y los principales aportes teóricos sobre la ortografía, establecer regularidades, sintetizar los elementos de utilidad en el diseño de las actividades y constatar los resultados.
- **Inducción y deducción:** para el estudio de fuentes e interpretación conceptual de todos los datos empíricos obtenidos que sirven de base para la fundamentación del tema de investigación.
- **Enfoque de sistema:** para establecer nexos y relaciones del trabajo con la ortografía, con el aprendizaje de las reglas de acentuación y su sistematización. Posibilitó también diseñar, ejecutar y evaluar las tareas docentes elaboradas y determinar la concepción de las mismas, a partir de su estructura, en consecuencia con las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
- **Modelación:** para la elaboración de las tareas docentes.

#### **Del nivel empírico:**

- **Análisis de documentos:** para obtener información sobre el trabajo con la ortografía, las orientaciones que ofrecen y las posibilidades de aplicación de las tareas docentes dentro de la clase de Lengua Española.
- **La observación científica:** para obtener información directa e inmediata en los modos de actuación de los alumnos de cuarto grado en cuanto al desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas generales de acentuación.
- **El experimento pedagógico:** para introducir una variable en la muestra y el control de los efectos producidos en la misma. Se concibió un pre-experimento pedagógico y el estímulo y control fueron realizados sobre la misma muestra antes y después de aplicadas las tareas docentes.

- Prueba pedagógica: para diagnosticar el estado en que se expresa el desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas generales de acentuación.

#### **Del nivel matemático y estadísticos:**

- Análisis porcentual: para analizar los datos recogidos en los diferentes instrumentos aplicados y presentar la información.
- Estadística descriptiva: en el procesamiento y análisis de los datos para organizar la información obtenida antes y después de aplicadas las tareas docentes.

#### **Población y Muestra.**

La población está formada por los 29 alumnos que cursan el cuarto grado de la escuela primaria Panchito Gómez Toro perteneciente al Consejo Popular # I del municipio Cabaiguán.

La muestra la forman los 14 alumnos de cuarto grado A que representan el 48,2% de la población. Esta fue seleccionada de forma intencional porque es el grupo en que se desempeña la autora y es su interés que escriban ajustados a las normas establecidas. Es lo suficientemente representativa porque presentan las mismas carencias, que en la práctica pedagógica se manifiestan en la población respecto al desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas generales de acentuación. Hay dos alumnos diestros, cinco certeros y el resto es anárquico. Siete son hembras y siete son varones.

#### **Aporte y novedad científica:**

La **novedad** científica se expresa en la determinación de los elementos teóricos que sustentan el desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas generales de acentuación y en la concepción de las tareas docentes con enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural como una vía apropiada para desarrollar habilidades ortográficas, tomando como espacio el proceso enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española.

La **significación práctica** de este trabajo radica en las tareas docentes con enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural que se diseñan sobre la base de lo establecido en los planes de estudio y de las indicaciones

para el trabajo con la ortografía en el presente curso escolar aspectos que permiten su implementación en otros contextos educativos. Además porque favorecen el desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas generales de acentuación en los alumnos de cuarto grado a través de la socialización, la reflexión y el debate el aprendizaje cooperativo.

El informe se estructura en dos capítulos. En el primero se presentan algunas consideraciones teóricas respecto al trabajo con la ortografía y al desarrollo de habilidades ortográficas en los alumnos de la escuela primaria. En el segundo se expone el diagnóstico de la realidad estudiada, las tareas docentes y los resultados alcanzados después de su aplicación. Contempla además las conclusiones, las recomendaciones, la bibliografía y el cuerpo de anexos.

Para esta investigación se definen los siguientes términos:

**Ortografía:** parte de la gramática que enseña a escribir correctamente mediante el acertado empleo de las letras y de los signos auxiliares de la escritura. Osvaldo Balmaseda Neyra (2001: 1)

**Habilidades:** sistemas de acciones y operaciones mentales y prácticas que permiten a los alumnos la realización de diferentes actividades escolares y de la vida misma. V.A. Kalik (1987: 83)

Además se asume como **tareas docentes:** “actividades que se conciben para realizar por el alumno en la clase y fuera de esta, vinculadas a la búsqueda y adquisición de los conocimientos y al desarrollo de habilidades”. (Pilar Rico y Margarita Silvestre (2002:68)

## DESARROLLO

### **CAPÍTULO 1. CONSIDERACIONES GENERALES RESPECTO AL TRABAJO CON LA ORTOGRAFÍA Y EL DESARROLLO DE HABILIDADES EN LOS ALUMNOS DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA.**

#### **1.1. El lenguaje, la comunicación y la ortografía.**

Uno de los elementos que distinguen al hombre del resto de los animales además del poder de razonamiento es su forma de comunicación a través de la lengua, del idioma o del lenguaje. El lenguaje constituye la utilización del idioma por parte de la persona, es la utilización de la lengua, conformado este por un determinado vocabulario elaborado socialmente, se rige por reglas y leyes históricas. Desempeña doble función: la intelectual y la comunicativa, el mismo sirve como vía del proceso de asimilación y elaboración de los conocimientos.

El lenguaje juega un papel fundamental en la actividad afectiva volitiva del niño. Esta, a su vez, en la formación de necesidades y motivos y en la regulación del contenido y formas de manifestación de las vivencias afectivas. La relación que se establece entre pensamiento y lenguaje permite comprender que a la vez está muy estrechamente vinculadas con la comunicación y que la producción verbal de textos.

Es por ello que desempeña una función muy importante en el proceso general de la educación, en la formación y desarrollo de la personalidad del hombre, en todo el complejo y variado proceso de la actividad específicamente humana de transformación de la realidad y de transformación de sí mismo, el cual ocurre como un simple proceso de relaciones e interrelaciones sociales. Al respecto, Ushinky (1992:17) plantea que “el lenguaje es necesario no solamente para la comunicación, sino también constituye una condición importante en la formación del intelecto del niño, del desarrollo de su pensamiento, que es el instrumento del conocimiento”.

El lenguaje ha estado presente en el hombre desde su surgimiento, desde las primeras agrupaciones humanas. A lo largo de miles de siglos los hombres fueron inventando y construyendo el lenguaje hablado. Fueron los hombres los que lo hicieron, entre todos, para comunicarse, trabajar,

vivir juntos. Por eso se dice que el lenguaje es un hecho social y su función primordial es la comunicación. Su estudio social revela la diversidad de usos funcionales de la lengua, teniendo en cuenta el contexto en el que el hombre establece la comunicación.

El término comunicación ha sido definido por diferentes autores de varias formas. Fernando González Rey (1999:1) plantea que la comunicación es un “proceso esencial de toda la actividad humana ya que se basa en la calidad de los sistemas interactivos en que el sujeto se desempeña, y además, tiene un papel fundamental en la atmósfera psicológica de todo grupo humano.”

También ha sido definido como “proceso en el cual transcurre la interacción entre los sujetos y el intercambio de información, de vivencias e influencias mutuas, que siempre dejan una huella que favorece el cambio entre los interlocutores. La interacción presupone un tipo de acción en el que se realiza un vínculo, ya sea directo o indirecto, entre las personas, en el que el contacto que se establece genera una implicación emocional, intelectual o de comportamiento. En ella se implica toda la personalidad, la regula, al mismo tiempo que condiciona su desarrollo” (Rodríguez, M. y Reinoso, C., 2003:69).

La psicología de orientación marxista la concibe como un fenómeno complejo y multifacético, en el que se distinguen tres aspectos componentes que, a su vez, cumplen funciones diferenciadas, pero mutuamente relacionadas: el proceso informativo; el proceso de interacción y el proceso de comprensión mutua. La comunicación es una categoría psicológica que tiene que ver con la esfera de las relaciones sujeto-sujeto y sujeto-grupo y está intrínsecamente ligada a la categoría personalidad.

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

las mismas.

Entre las habilidades de comunicación social se encuentran la expresión de sentimientos y emociones, la posibilidad de elaborar modelos alternativos para solucionar dificultades y conflictos en las relaciones interpersonales, el análisis de las posibilidades que brinda una alternativa para solucionar dificultades y/o conflictos comunicativos, la valoración de otros, el análisis de actitudes y sentimientos tanto positivos como negativos. En el caso de la escuela, la comunicación se ha caracterizado históricamente por ser autoritaria, unidireccional y, por tanto, no participativa. A través de la comunicación se brinda la enseñanza y, a su vez, se ejerce una influencia educativa sobre el escolar en un medio participativo.

El maestro, los instructores directivos de la institución educativa y todas las personas que se vinculan con el aprendizaje en la escuela, lo hace a través de la comunicación por lo que una inadecuada comunicación condicionan las indisciplinas de una institución educativa e influyen de manera significativa en el éxito docente y en la calidad de la enseñanza. Es por ello que la comunicación profesor alumno cobra una dimensión fundamental y debe constituir una función predominante en las instituciones educativas, ya que mediante ella se lleva a cabo la enseñanza y al mismo tiempo es posible incidir educativamente sobre el estudiante en un ambiente participativo.

Por otra parte, Vicente González Castro (1990:28) plantea que “la comunicación es una condición indispensable y universal para la formación y el desarrollo de la sociedad y el individuo. La comunicación no es solo un proceso espiritual, sino también material, en el cual se opera el intercambio de actividad, de experiencias, de facultades, y hábitos, así como de los resultados, producto de una actividad materializada en los fenómenos de la cultura material y espiritual”.

Haciendo un estudio profundo de la comunicación como proceso es necesario destacar las diferentes formas verbales de la comunicación o comunicación verbal que son el discurso oral, diálogo, monólogo, expresión oral, expresión escrita. La comunicación escrita desempeña un

importante papel en la vida moderna. Mediante la expresión escrita la persona comparte sus experiencias, registra acontecimientos y transmite información a los demás. Su enseñanza exige de competencia lingüística (fónica, morfológica, léxica y sintáctica) y de otros tipos de competencias (discursivas, sociolingüísticas y estratégicas).

La expresión escrita es la forma de expresar las ideas por medio de la combinación de las palabras. Esta forma del lenguaje requiere la participación voluntaria y consciente del individuo y se ve desprovisto de los medios verbales. El lenguaje escrito es la forma de expresarse a través de la palabra, el buen empleo de esta adquiere una importancia distinta. Refiriéndose a ello el doctor Francisco Alvero Francés (1999: 11) apunta que “bueno es hablar bien, mejor, mucho mejor, hablar y escribir bien.”

En el desarrollo de la expresión escrita intervienen diferentes elementos: caligrafía, gramática, redacción y ortografía. Un aspecto de vital importancia en la expresión escrita es la buena ortografía, quien la posee puede escribir con mayor confianza y tiene más facilidad para concentrarse en las ideas que desea expresar lo que le facilita la comunicación.

## **1.2. El trabajo con la ortografía en la escuela primaria**

La ortografía, dentro de los componentes de la Lengua Española, ocupa un lugar importante, pues con su enseñanza se debe propiciar la formación de la aptitud ortográfica, así como el desarrollo de hábitos, habilidades de carácter intelectual y docente que permiten escribir sin errores ortográficos. Para Manuel Seco (.2000:3) la ortografía “no solo incluye la escritura correcta, sino el empleo correcto de una serie de signos que reflejan aspectos de la significación de las palabras (por ejemplo, la mayúscula, la intensidad (acento), la entonación (puntuación); o que responden a necesidades materiales de la expresión escrita (guión, abreviaturas)”.

Francisco Alvero (1999:1) la denomina como “la parte de la gramática que enseña a escribir correctamente mediante el acertado empleo de las letras y los signos auxiliares de la escritura.” Por su parte Cots Frías (2000:3) planteó que “ortografía no es más que la parte de la gramática que enseña a usar debidamente las letras y signos auxiliares de la escritura.”

En la escuela primaria la enseñanza de la ortografía se distingue por su carácter preventivo. Se trabaja para que el niño no se equivoque, fije mediante la utilización de diversos procedimientos, la escritura de palabras. A ella se le pueden señalar los siguientes atributos:

1. Es relativamente independiente de la lengua oral.
2. Tiene una función normativa o reguladora (empleo de todos los signos o representaciones gráficas, ya sean letras, signos auxiliares o formas de las letras-mayúsculas o minúsculas).
3. Puede incidir en la significación de las palabras, en la intensidad y en la entonación.
4. Tiene carácter variable, convencional, histórico y sincrónico.

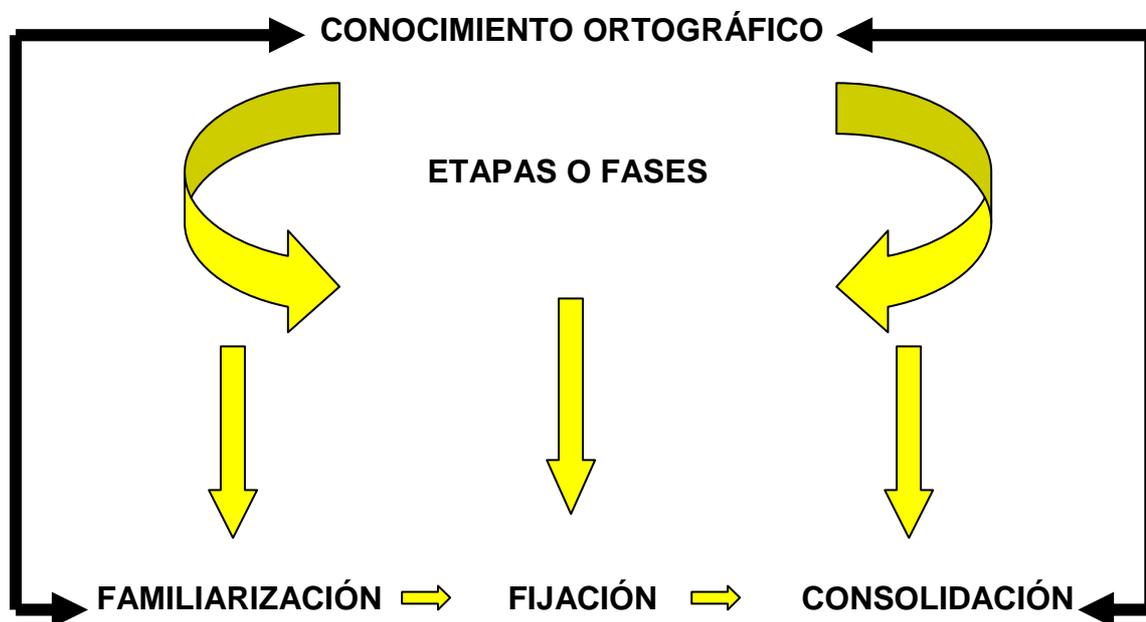
La enseñanza de la ortografía está estrechamente relacionada con la ejercitación de la lectura, la escritura, el vocabulario y la gramática, porque la imagen gráfica debe estar asociada a la imagen acústica de la palabra. Este trabajo se distingue por su carácter preventivo, incidental, sistemático y correctivo según se requiera.

De ahí que la ortografía se trabaje de manera que el alumno no se equivoque y fije, mediante la utilización de diversos procedimientos, la escritura de palabras. Las palabras no deben presentarse aisladas, pues el sentido de la comunicación parte de un contexto que trasmite un mensaje; además, cuando estas no aparecen aisladas posibilitan que desde el inicio los alumnos comiencen a reconocer su significado. Siempre que sea posible es conveniente acompañar las palabras con ilustraciones, láminas y objetos que la representen, esto garantiza un aprendizaje más efectivo, pues están observando y captando el mensaje gráfico.

El objetivo de la enseñanza de la ortografía en la educación primaria va encaminado a crear en los alumnos una actitud de atención a todo lo que escribe y un interés por evitar los errores. Su adquisición como conocimiento ortográfico tiene tres etapas o fases.

En las mismas debe lograrse el objetivo en si que se proponen para que el alumno transite hacia la otra etapa con las habilidades logradas. El maestro ha de tener bien claro en qué fase o etapa del conocimiento se

encuentran sus alumnos, según el grado, para poder actuar consecuentemente con el problema y solucionarlo. Estas etapas pueden verse en el siguiente esquema:



En cada una de las etapas o fases el alumno muestra hasta donde se ha apropiado o no de la ortografía de la palabra que tiene en su vocabulario, el cual depende del grado en que se encuentre y de la cultura idiomática que ha alcanzado. Al ubicarse en una u otra deben analizarse las causas y orientarse actividades en correspondencia con ellas de manera que cuando lleguen a la tercera se propicie la reproducción consciente de ellas en cualquier escrito, sin errores, lo que demuestra la adquisición con solidez del conocimiento.

Para todos los grados existen recomendaciones que hay que tener en cuenta en el trabajo ortográfico. El mismo puede organizarse de diferentes formas y dirigir la enseñanza de la ortografía en la clase. Estas formas son:

- Como actividad sistemática que debe atenderse en todas las clases de Lengua Española y del resto de las asignaturas.
- Como contenido parcial integrado al estudio de los contenidos gramaticales, caligráficos o de escritura.
- Como clase donde predomina el contenido ortográfico.

La enseñanza de la ortografía se ha caracterizado por presentar un enfoque propio, al abordar los contenidos con un objetivo en sí mismos y no de forma integrada y contextualizada. Se une a ello las deficiencias de algunos docentes al abordar el trabajo ortográfico, dado en gran medida por desconocer los nuevos enfoques que se vinculan a múltiples oportunidades comunicativas, heurísticas y productivas que llevan a la reflexión, a la metacognición y autorregulación de manera que el alumno alcance la competencia ortográfica.

Su aprendizaje depende, en gran medida, de las percepciones sensoriales. En la captación de la imagen de una palabra intervienen diversos analizadores: visual, auditivo, y motor, pues deben observar cuidadosamente las palabras para señalar peculiaridades y semejanzas ortográficas; escuchar detenidamente para discriminar fonemas y acentos, y escribir con frecuencia las palabras para llegar a automatizarlas.

Actualmente existen métodos para la enseñanza de la ortografía que tienen su base en el análisis multilateral de la palabra. Entre ellos tenemos el **viso– audio–gnósico–motor**. En él no solo se ve el factor externo, si no que refleja también el interno donde el alumno observa cuidadosamente la palabra, desarrolla el oído fonemático al escucharla atentamente y descomponerla en sílabas y sonidos, comprende el significado de la misma y la escriben de forma consciente poniendo énfasis en el análisis de las palabras fuera de contexto.

Otro método es el **explicativo** mediante el cual se enseña un número reducido de reglas que no alcanza a desarrollar la competencia ortográfica de los escolares. Se considera además como otra de las vías, que debe seguir el maestro para trabajar los contenidos ortográficos, la aplicación de la **vacuna Val – Cuba**. Aquí los autores proponen una metodología para enseñar la ortografía en las escuelas primarias mediante el estudio y análisis de una serie de palabras con características comunes.

En la enseñanza primaria es esencial que el maestro se esfuerce porque los alumnos fijen y apliquen la escritura correcta de las palabras, sin perder de vista hasta dónde debe lograr un niño en estas edades, fundamentalmente en el primer ciclo, cuyo objetivo central no es normativo,

sino que la esencia es la **adquisición del código para la lectura y la escritura**, por ser una etapa eminentemente preparatoria. Por eso, el trabajo debe tener un marcado carácter preventivo, incidental y correctivo.

El método para el estudio de las **reglas ortográficas** es el de la **conversación heurística** que, empleado de forma creativa, resulta muy conveniente para la fase de descubrimiento. Este aprovecha la vía inductiva para dirigir las observaciones, comparaciones y el análisis de las regularidades que se observan en determinadas palabras. De igual forma, se empleará el método de **conversación reproductiva** en la fase de aplicación de la regla y en la consolidación o rememoración, durante las cuales está presente la deducción.

El método **reproductivo** de utilizarse con mayor frecuencia para el aprendizaje de las normas ortográficas, su conocimiento contribuye a generalizar la escritura correcta de las palabras. El profesor debe rechazar que el alumno aprenda las reglas ortográficas de memoria para escribir sin errores, debe quedar claro que el objetivo no es recitar la regla, sino la escritura de los vocablos y la utilización de los signos según las normas de la academia.

La regla no es un fin, sino un medio. Se debe trabajar primero las excepciones, después las sujetas a reglas. Esta regla debe ejercitarse para su interiorización, este método no debe magnificarse, pero tampoco debe ser ignorado pues constituye una vía didáctica importante que propicia el análisis, la síntesis, la generalización y la abstracción.

El método heurístico estimula la participación del alumno, no solo habla el maestro. Incluye una secuencia metodológica. Es importante basar el proceso de inducción en ejemplos variados que faciliten la observación, la comparación y el análisis. El maestro debe cuidar no adelantar las conclusiones a las que deben llegar o arribar los alumnos.

- Presentación de las palabras con idéntica situación ortográfica.
- Observación y pronunciación de las palabras.
- Comparación para establecer lo que tienen en común. Se debe pedir que digan otras palabras con la misma situación.

- Determinación de las semejanzas desde el punto de vista ortográfico.
- Formulación de la regla ortográfica por los alumnos.
- Copia y ejercitación.

Otros métodos o procedimientos para reforzar el aprendizaje ortográfico son la **copia** y el **dictado**. El primero enfatiza la imagen gráfica, mediante la fijación de la imagen motora. Se utiliza con un objetivo bien definido y seleccionando convenientemente el texto que copiarán los alumnos.

En el dictado intervienen los analizadores auditivos y motores. Es indispensable para garantizar la aplicación de los contenidos ortográficos en la enseñanza primaria. Existen dos tipos; los preventivos y los de control.

Por tanto, la formulación de los objetivos como tareas docentes permite que el alumno pueda orientarse en la búsqueda del conocimiento, y guía al profesor en cuanto al desarrollo de las habilidades que debe lograr. Los objetivos de la enseñanza de la ortografía, formulados como tareas docentes, pudieran ser agrupados así:

**Primer nivel (Familiarización):** Resolución de tareas docentes de reconocimiento y distinción de hechos, fenómenos y propiedades.

**Segundo nivel (Reproducción):** Resolución de tareas docentes de reproducción de hechos aislados, datos, conceptos, definiciones, textos, normas, reglas, etc. De descripción y sistematización, de ordenamiento, de determinación de relaciones, de abstracción, y la solución de ejercicios sencillos que impliquen el empleo de diferentes fuentes de referencia.

**Tercer nivel (Aplicación):** Resolución de tareas docentes de argumentación y explicación, de producción y de solución de problemas, de aplicación en la práctica de situaciones problemáticas mediante la búsqueda y la observación.

Para que sean transparentes la habilidad, el conocimiento específico, el nivel de asimilación y de profundidad, las acciones y operaciones requeridas, en su formulación, los objetivos de la enseñanza de la Ortografía podrán estructurarse del siguiente modo:

### **Primer nivel**

1. Reproducir el alfabeto.
2. Representar gráficamente los sonidos y expresiones de la lengua oral empleando convenientemente los grafemas del alfabeto castellano, incluidos los dígrafos ocasionales y los que no representan sonidos (*h, u* en *gue, gui, que, qui*).
3. Diferenciar adecuadamente el trazado de las mayúsculas y las minúsculas.
4. Determinar de forma gráfica la individualidad sonora de cada palabra.
5. Precisar las sílabas que componen las palabras.
6. Reconocer y emplear abreviaturas y siglas.
7. Describir regularidades típicas que se manifiestan en la escritura.

### **Segundo nivel**

1. Determinar los casos en que debe emplearse la letra mayúscula.
2. Dividir palabras en sílabas al final del renglón de acuerdo con las normas establecidas.
3. Conocer técnicas y procedimientos para aprender la ortografía de las palabras.
4. Ordenar alfabéticamente las palabras.
5. Dividir, en lo escrito, palabras en sílabas, ya sean directas dobles, inversas o mixtas, incluidas las que presentan cierta complejidad por tener consonantes intermedias, de acuerdo con las normas del silabeo ortográfico, diferenciándolo del sistema oral.
6. Explicar el origen de diferentes hechos ortográficos.
7. Describir fenómenos ortográficos y enunciar las reglas más generales del idioma, referidas a la ortografía de la letra, del acento y de la puntuación, a partir de la generalización de hechos ortográficos particulares.

### **Tercer nivel**

1. Emplear la tilde en las palabras agudas, llanas, esdrújulas y sobresdrújulas de acuerdo con las normas, incluidas sus excepciones, y con carácter diacrítico.
2. Emplear la tilde en los vocablos compuestos, condensados en una sola palabra o unidos por un guión.
3. Emplear la tilde en las palabras dítonas.
4. Emplear signos de puntuación en casos de uso obligatorio.
5. Representar las relaciones sintácticas y otras necesidades expresivas con los signos de puntuación adecuados.
6. Emplear los signos de puntuación de acuerdo con un estilo personal.
7. Emplear correctamente escritas las palabras homófonas y parónimas.
8. Hallar palabras con rapidez en diccionarios, índices alfabéticos, prontuarios, inventarios o bancos de palabras.
9. Argumentar el carácter típico o atípico de diferentes hechos o problemas ortográficos.
10. Aplicar reglas o normas ortográficas a lo escrito.
11. Revisar sus escritos asiduamente, y rectificar lapsos u otros errores.
12. Escribir correctamente un núcleo de palabras de más frecuente uso, cuya ortografía esté, o no, sujeta a regla.

La formulación de los objetivos por niveles, en forma de tareas, permite al profesor establecer relaciones con otros componentes del proceso según el grado de desarrollo lingüístico del alumno e imprimirle un mayor dinamismo y carácter práctico al proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta modalidad le confiere un verdadero papel orientador a los objetivos, tanto para el profesor como para el alumno.

Entre los medios que le permiten al maestro desarrollar el trabajo ortográfico podemos citar: las fichas ortográficas, el tarjetero, el perfil ortográfico, la libreta prontuario, el diccionario y el propio contexto. En este trabajo revisten gran importancia el empleo de juegos didácticos.

Es por ello, que para el éxito de la enseñanza de la ortografía se deben tener presente la organización clara, correcta y completa de las percepciones de los vocablos que son objeto de estudio. Además debe partirse del enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural porque revela la relación entre la semántica, la sintaxis y la pragmática del discurso vinculada a los procesos de comprensión y producción textual.

### **1.3. El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la ortografía.**

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural, a criterio de especialistas, constituye una necesidad. Aún algunos docentes no se sienten suficientemente identificados con él. Su aplicación deviene cambio, transformación en contraposición a la enseñanza tradicional, normativa y formal que aún prevalece en la escuela cubana.

La relación entre el discurso, la cognición y la sociedad. Estos tres elementos conforman un triángulo que integra los tres enfoques principales del análisis multidisciplinario del discurso (Van Dijk, 2000:52). El estudio del discurso revela las diversas estructuras del texto y la conversación; de igual forma, se ocupa de la cognición como aspecto indispensable, sin el cual no es posible explicar la estructura del texto y la interacción y que permite comprender que sin ella tampoco es posible entender que el conocimiento y otras creencias se adquieren y utilizan en los contextos sociales; por lo que la estructura social y la cultura determinan en lo que se significa y en cómo se significa.

El surgimiento de ciencias como la sociolingüística, psicolingüística, la semántica, la semiótica y la pragmática entre otras ha permitido ampliar las perspectivas de estudios del lenguaje desde diversos puntos de vista: social, de su implicación en los procesos psíquicos, de los procesos cognitivos, de la actividad lingüística como parte esencial de la acción humana de la relación texto–contexto, lo que evidencia la interacción entre los factores noéticos, semióticos, lingüísticos y pragmáticos de la actividad humana.

La comprensión y producción de significados en el ámbito educacional cubano se interpretan a la luz de la psicología y la pedagogía marxistas,

según los postulados de la escuela histórico-cultural (Vigotski, 1966), y los más recientes aportes de la didáctica desarrolladora (Silvestre, M y Castellanos, D. 2002). Ellas revelan los nexos entre la cognición, el discurso y la sociedad.

Vigotsky se refiere a la relación entre significado y palabra. Plantea que una palabra sin significado es un sonido vacío. Al respecto afirma, " el significado de una palabra es un fenómeno del pensamiento mientras este esté encarnado en el lenguaje, y del habla, sólo en tanto esté relacionado con el pensamiento e iluminado por él. Es un fenómeno del pensamiento verbal o del lenguaje significativo, una unión de palabra y pensamiento." (Vigotsky, 1966:134).

Presta gran atención al lenguaje. Señala "La escritura es también lenguaje sin interlocutor, dirigido a una persona ausente o imaginaria, o a nadie en particular", "las motivaciones para la escritura son más abstractas, más intelectualizadas, y están más distantes de las necesidades inmediatas. En el lenguaje escrito, estamos obligados a crear la situación, a representárnosla. Esto requiere una separación de la representación real." (Vigotsky, 1966:114)

Vigotsky considera que la capacidad específicamente humana de desarrollar el lenguaje ayuda al niño a proveerse de instrumentos auxiliares para la resolución de tareas difíciles, a planear la solución del problema antes de su ejecución y a dominar su propia conducta. Al respecto señala que "... los signos y las palabras sirven a los niños en primer lugar y sobre todo, como un medio de contacto social con las personas. Las funciones cognoscitivas y comunicativas del lenguaje se convierten en la base de una nueva forma superior de actividad en los niños" (Vigotsky, 2000:54)

Hoy se llama a una enseñanza de la ortografía con un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en el que se considere el lenguaje como medio esencial de cognición y comunicación orientada hacia el estudio del lenguaje en uso. Ello responde a la unidad dialéctica que existe entre el pensamiento y el lenguaje. Según Vigotski esta se logra a partir de la existencia de un producto común: el significado. Interpretar cómo se produce y cómo se comunica constituye la esencia del enfoque cognitivo,

comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua y dentro de ella, la ortografía.

Para ver la enseñanza de la ortografía desde este enfoque es preciso partir de su conceptualización. Además debe considerarse que es una construcción teórica, resultado del complejo proceso de desarrollo de las nuevas concepciones lingüísticas que centran su atención y en los procesos de comprensión y producción de significados.

La palabra enfoque se define como “la manera de tratar un asunto, lo que está determinado por las concepciones teóricas y epistemológicas que se asumen. Expresa una determinada relación del hombre hacia el mundo. En el proceso del conocimiento, el enfoque cumple una determinada función como concepción del mundo, y se diferencia del método en que es más general, incluye en si los principios y orientaciones más generales sin reducirlos a determinaciones operacionales y le pueden corresponder un método o varios”. (Academia de Ciencias de la URSS y Cuba, 1985: 161-165).

Angelina Roméu (1992:2) expresa que el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural “parte de la concepción dialéctico-materialista acerca del lenguaje, que lo define como medio esencial de cognición y comunicación social, lo que pone de manifiesto sus dos funciones esenciales: la noética o cognitiva y la semiótica o comunicativa”; toma en cuenta los postulados de la escuela histórico-cultural en cuanto a la adquisición social del lenguaje. Fundamenta que en su concepción teórica este enfoque “tiene un carácter interdisciplinario y multidisciplinario, y se basa en teorías lingüísticas y psicopedagógicas que asumen respectivamente la investigación del texto, en su unidad de contenido y forma, para su enseñanza.

Las teorías lingüísticas que aportan dicho enfoque son la lingüística del texto, la semántica, la semiótica, la estilística, la etnometodológica, la etnográfica, la pragmática y la sociolingüística” (2007:7). Este enfoque permite analizar los procesos culturales como procesos de comunicación, los que trascienden todos los espacios y contextos de comunicación social humana.

También está indisolublemente vinculado a una concepción interdisciplinaria, que tiene su origen en la propia naturaleza interdisciplinaria del conocimiento humano. La interdisciplinariedad debe verse como “un proceso que permite solucionar conflictos, comunicarse, cotejar y evaluar aportaciones, integrar datos, definir problemas, buscar marcos integradores, interactuar con hechos” (Mañalich, R., 2003:89), para lo cual se tienen en cuenta los nodos de articulación entre las diferentes ciencias.

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural orienta a la realización de tareas comunicativas en situaciones sociales de comunicación, las que se asumen como actividades teóricas y operaciones específicas, asociadas al logro de un objetivo en el aprendizaje comunicativo de la lengua, que constituyen el puente entre la competencia comunicativa real que posee el estudiante y su competencia potencial y deseada; es decir, apoyándonos en la teoría de la zona de desarrollo real y potencial, ellas generarían en el alumno la contradicción entre la necesidad comunicativa que surge de la exigencia planteada en nuevos contextos de comunicación, y sus potencialidades para satisfacerla mediante los conocimientos y habilidades que poseen y los que podrán adquirir con la dirección del profesor. Dichas tareas podrán estar asociadas a los procesos cognitivos, comunicativos y socioculturales, y permitirán la interrelación entre las dimensiones sintácticas, semántica y pragmática del discurso. (Roméu, A, 2007)

El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural asume la tesis vigotskiana acerca de la unidad de las funciones cognitivo-afectiva y comunicativa, teniendo en cuenta su dependencia al contexto social en el cual la comunicación tiene lugar. Al referirse a la enseñanza del lenguaje escrito explica “..por qué su desarrollo, en la infancia, queda rezagado respecto al oral” (Vigotski, 1966:115).

En tal sentido debe tenerse en cuenta la norma subjetiva y la norma objetiva. La primera explica el habla de cada región o lugar (diatónicas), los usos según las jerarquías o estratos sociales (diastráticas), la adecuación de los registros del contexto (difásica) y la segunda está integrada por el conjunto de reglas que garantizan el empleo culto de la lengua.

El llamado es a tratar sistemáticamente la ortografía desde el nivel preescolar a través de:

- a) Descubrimiento de la función denominativa de la palabra.
- b) Desarrollo de la conciencia y establecimiento de las relaciones biunívocas del código fónico y el gráfico.
- c) Empleo de medios gráficos para transmitir mensajes.
- d) Determinación de los casos biunívocos.
- e) Descubrimientos de casos de poligrafías.
- f) Descubrimientos de regularidades en casos de poligrafías mediante la observación, comparación, inducción-deducción, análisis-síntesis etcétera.

De ahí, que los maestros conscientes de la importancia del estudio científico de la lengua materna, seleccionarán los métodos y vías más efectivos para lograr la pronunciación correcta de las palabras y el desarrollo de la habilidad de discriminar en el habla los distintos componentes del lenguaje: oraciones, palabras, sílabas y fonemas. Deben reconocer que la ortografía es en parte, un problema de desarrollo de habilidades.

#### **1.4. El desarrollo de habilidades ortográficas.**

Un alumno posee determinadas habilidades cuando pueda cultivar los datos, conocimientos o conceptos que se tiene al maniobrar con ellos para el esclarecimiento de las propiedades de las cosas y la resolución exitosa de las determinadas tareas teóricas o prácticas. Estas son componentes de la actividad.

Habilidades: “Son el producto de la asimilación de las acciones en condiciones tales que permiten su constante desarrollo “(Cuellar, A. y Roloff, G., 1977: 69). Según Petrovski (1888:24) en su libro Psicología General las habilidades son “el dominio de un sistema de actividades psíquicas y prácticas, necesarias para la regulación consciente de la actividad, de los conocimientos y hábitos”.

Los investigadores Danilov y Skatkin (1978: 127) expresan que “es un complejo pedagógico extraordinariamente complejo y amplio; es la capacidad adquirida por el hombre de utilizar creadoramente sus conocimientos y hábitos, tanto durante el proceso de actividad teórica como práctica”. Mientras que N. V. Savin (1979:71) apunta en su texto Pedagogía que las habilidades “son las capacidades de los hombres para realizar cualquier operación (actividad) sobre la base de la experiencia anteriormente recibida”.

Por otro lado V. A. Kan. Kalik expresa que las habilidades “son un sistema de acciones y operaciones mentales y prácticas que permiten a los alumnos la realización de diferentes actividades escolares y de la vida misma. Están presentes en la aplicación expresiva y uso de los conocimientos; se forman y desarrollan relacionados unos con otros y prepara a los alumnos para afrontar nuevas informaciones, buscar las necesarias y adquirir por sí mismos nuevos conocimientos. Al respecto, el investigador Héctor Brito (1987:21) expresa que “las habilidades son acciones que el sujeto debe asimilar y por tanto dominar en mayor y menor grado y que esta medida, le permite desenvolverse adecuadamente en la realización de determinadas tareas”.

Se debe garantizar que los alumnos asimilen las formas de elaboración, los modos de actuar, las técnicas para aprender, las formas de razonar, de modo que con el conocimiento se logre también la formación y el desarrollo de las habilidades, fundamentalmente las que determinan capacidades cognoscitivas. Una habilidad constituye un sistema complejo de operaciones necesarias para la regulación de la actividad.

Formar una habilidad consiste, según Petroski, en lograr el dominio de un sistema de operaciones encaminado a la elaboración de la información obtenida del objeto y contenida en los conocimientos, así como las operaciones tendentes a revelar esta información. Las habilidades permiten apreciar la extensión y la profundidad de los conocimientos. Es importante precisar dos etapas en la adquisición de una habilidad. Estas etapas son la de formación y la de su desarrollo.

La formación de la habilidad es la etapa que comprende la adquisición consciente de los modos de actuar, cuando bajo la dirección del maestro el alumno recibe la orientación adecuada sobre la forma de proceder. Esta etapa es fundamental para garantizar la correcta formación de la habilidad.

Se habla de desarrollo de la habilidad cuando una vez adquiridos los modos de actuación, se inicia el proceso de ejercitación, es decir, de uso de la habilidad recién formada en la cantidad necesaria y con una frecuencia adecuada, de modo que vaya haciéndose cada vez más fácil de reproducir o usar, y se eliminan los errores. Cuando se garantiza la suficiente ejercitación decimos que la habilidad se desarrolla; son indicadores de un buen desarrollo; la rapidez y corrección con que la acción se ejecute. Son requerimientos en esta etapa de desarrollo de la habilidad el saber precisar cuántas veces, cada cuánto tiempo, y algo muy importante: de qué forma se concibe el trabajo.

El maestro debe tener en cuenta además que debe ejercitar la habilidad de manera que sea suficiente y diversificada, es decir la presentación de los ejercicios variados para evitar el mecanismo, el formalismo, la respuestas por asociación con algunas palabras de la orden o de la forma en que el ejercicio se presenta. Estos errores, anulan el aprendizaje, “eliminan” el pensamiento, la reflexión, la conducta inteligente.

Algunas habilidades comunicativas son:

- a) Habilidades para comunicarse con los demás.
- b) Habilidades para organizar y dirigir la comunicación entre los alumnos.
- c) Habilidades para comprender a los alumnos.
- d) Habilidades para organizar la actividad conjunta con los alumnos.

### **CLASIFICACIÓN DE LAS HABILIDADES**

<b>Generales</b>	<b>Válidas para contenido de todas las asignaturas: Observación, descripción, comparación, clasificación, modelación, argumentación.</b>
------------------	--

<b>Docentes</b>	<b>Organizar, planificar, comunicar, controlar</b>
<b>Intelectuales</b>	<b>Se realizan en el plano del conocimiento.</b>
<b>Prácticas</b>	<b>Se forman sobre la base de acciones con los objetos o su representación.</b>
<b>Específicas</b>	<b>Válidas solo para los contenidos particulares: localizar ubicar, ordenar.</b>

### HABILIDADES RELACIONADAS CON LA ORTOGRAFÍA.

1. Analizar ortográficamente las palabras.
2. Elaborar una regla ortográfica a partir de la observación de varias palabras.
3. Aplicar las reglas ortográficas a situaciones específicas.
4. Copiar de un texto sin incurrir en errores.
5. Formar familias de palabras con una ortografía común.
6. Escribir correctamente al dictado.
7. Consultar el diccionario.
8. Utilizar correctamente los signos de puntuación y la tilde.
9. Autocorregir los errores de la escritura de palabras estudiadas.

El desarrollo de las habilidades ortográficas no es algo excepcional; todo lo contrario, también es posible mejorar la ortografía e incluso eliminar los errores ortográficos, el interés y el esfuerzo deben andar unidos para alcanzar ese fin. A pesar de los esfuerzos realizados para mejorar cada día más lo referente al tema de la ortografía todavía existen dificultades que se presentan en la enseñanza.

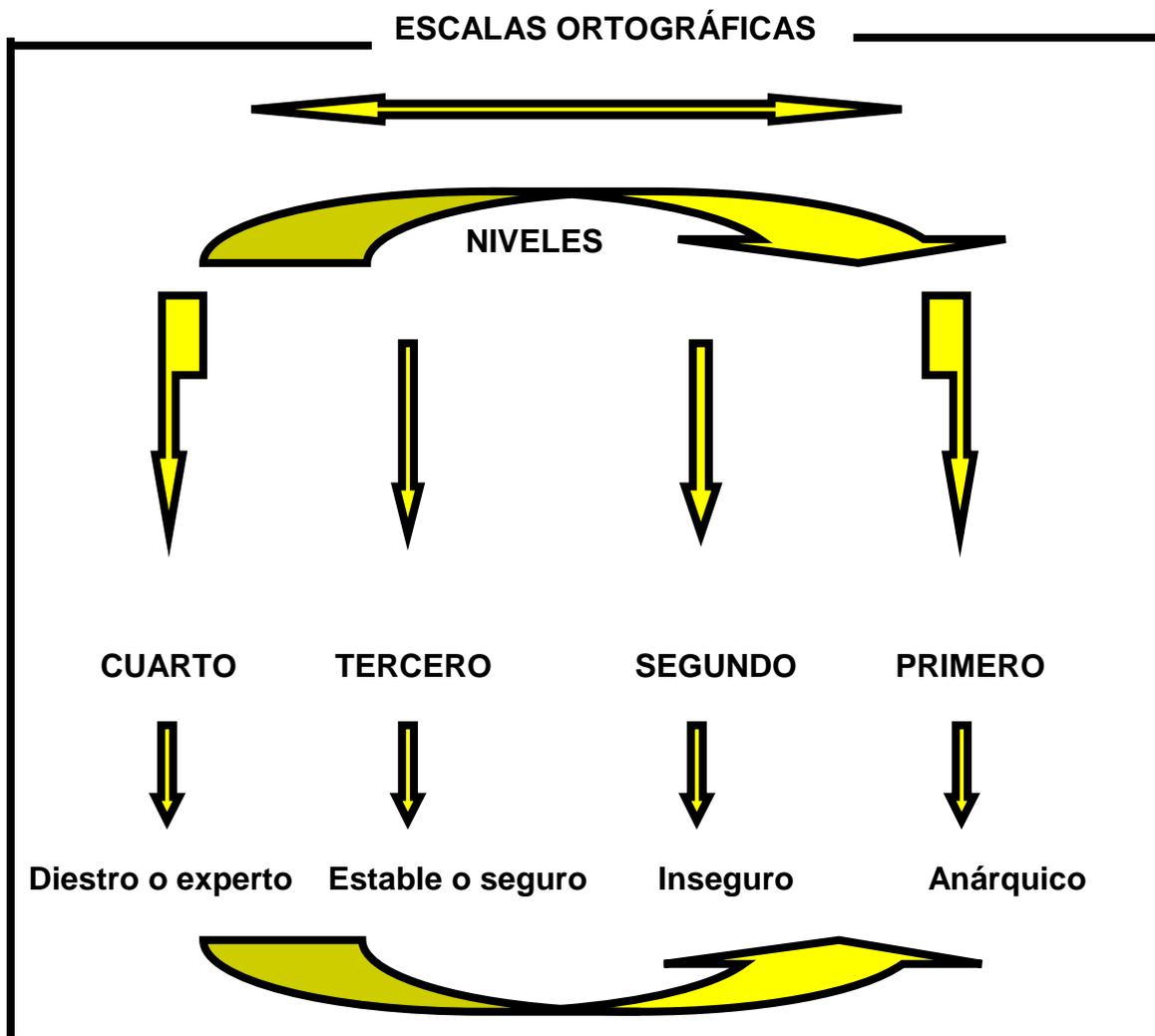
Esto ha generado diversas investigaciones sobre el tema, así como la publicación de libros, artículos, ponencias que orientan el trabajo en este sentido: sin embargo aunque existe ese rico y abundante material de consulta, los resultados que se alcanzan en los alumnos no son

satisfactorios. Es por eso que se insiste en todos los niveles de enseñanza en realizar un trabajo que contribuya eficazmente al desarrollo de habilidades ortográficas. Es tarea del maestro junto a sus alumnos erradicar los problemas existentes en la escritura.

Las principales dificultades ortográficas que tienen los alumnos en la enseñanza son: el uso de la mayúscula en los sustantivos propios, escribir palabras cuya ortografía no se ajusta a una regla en particular (s-c-z), dividir palabras en sílabas con diptongo y con hiato, escribir el plural de palabras terminadas en z, así como en la acentuación.

El maestro debe analizar las causas de las dificultades que en el aprendizaje tienen sus alumnos y así mismo en cada uno de los elementos del conocimiento. Pueden ser múltiples y tener su origen biológico o fisiológico (vista, oído, maduración); sociológico o ambiental; psicológico (falta de confianza, inseguridad, problemas de atención, hábitos de trabajo, falta de confianza).

Para la medición del aprendizaje ortográfico se emplean las escalas ortográficas. La que a continuación se propone está estructurada en cuatro niveles cualitativos referidos a la estabilidad y calidad de las acciones y a su grado de rapidez y automatización.



Para ubicar a los alumnos en el cuarto nivel deben demostrar dominio absoluto de lo que escribe. Poseer el hábito de revisar sus trabajos. Su conciencia ortográfica es elevada y ha logrado la automatización ortográfica de las palabras de su vocabulario activo y pasivo. Mientras que el que se ubica en el tercer nivel (con lapsos) posee la ortografía del vocabulario activo y de una gran parte del pasivo, pero comete errores al no tener formado el hábito de la autorrevisión.

En el segundo nivel, el alumno, pesar de haber trabajado con las palabras, tiende a confundirlas. Necesita escribirlas varias veces, imaginarla con los ojos cerrados o emplear otro recurso para recordar su escritura correcta. Ya los del primer nivel presentan total descontrol ortográfico. Son aquellos alumnos que escriben en bloque y sus errores generalmente son

anárquicos. Demuestra en sus escritos que no tiene noción de las normas más elementales.

El trabajo con las habilidades ortográficas en este grado está dirigido a profundizar en todas las reglas tratadas durante todo el ciclo y dar tratamiento a otros contenidos que serán nuevos para ellos. Esto aparece unido a los contenidos gramaticales y otros componentes del español, siempre teniendo presente las características de los niños. En cuarto grado la atención al desarrollo de habilidades ortográficas y la ampliación del vocabulario serán también objetivo durante todo el curso.

Además deben ser capaces de aplicar los conocimientos y habilidades para la realización de tareas, en el proceso de aprendizaje, donde se le exija observar, identificar, describir, comparar, clasificar, argumentar, hacer suposiciones y plantear diferentes alternativas de solución y gradualmente valorar sus resultados. Aplicar de forma independiente estrategias de lectura global, lectura analítica, modelación, para el análisis reflexivo de las tareas y problemas, previo a su ejecución. Mostrar en su desempeño la presencia de procedimientos para el procesamiento de la información como esquemas y cuadros sinópticos simples, que muestren la presencia de los procesos de análisis y síntesis y de los elementos esenciales y secundarios, entre otros.

En consecuencia con ello al enfrentar las tareas docentes que les son orientadas debe interpretar y ejecutar las diferentes órdenes y orientaciones, de acuerdo al grado, así como realizar ejercicios, con solución, sin solución, con variadas alternativas de solución, con errores, y argumentar la solución que conviene o no. Realizar el control y la valoración de los resultados de sus tareas y la de sus compañeros a partir de indicadores dados por el maestro.

Es por ello que el maestro debe valorar las condiciones físicas, las aptitudes y actitudes, las condiciones sociales y emocionales, los hábitos de trabajo y estudio, el rendimiento, interés y aspiraciones para concebir las tareas docentes que propondrá en sus clases. Buscar la naturaleza específica de la dificultad y la causa de la misma, por la vía del diálogo con el alumno y el análisis del error. Considerar que a veces los errores

constituyen desaciertos producidos por emplear palabras que no han visto nunca antes escritas y que están alejadas del vocabulario del alumno y le son desconocidas.

Al trabajar las palabras, ya sean del vocabulario o sujetas a reglas, en la clase o fuera de ella debe propiciar la observación, pronunciación y articulación, la comparación, el análisis y la síntesis, la investigación, escritura, memorización, hasta llegar a la automatización. O sea, activar las memorias semántica, visual y motora y contextualizar cada palabra hasta lograr que el alumno desarrolle habilidades ortográficas y escriba correctamente sin cometer errores.

Toda esta ejercitación en cuarto grado lleva a que se automatice el conocimiento adquirido en los grados precedentes. Cada regla, dentro de ellas las generales de acentuación, pueden ser aplicadas sin cometer errores siempre que sean trabajadas de forma sistemática.

### **1.5 El trabajo con las reglas generales de acentuación.**

La Academia expresa que el acento “es la mayor intensidad con la que se pronuncia una sílaba dentro de una palabra aislada o un monosílabo dentro de su contexto fónico. Se denomina tónica a la sílaba donde recae el acento prosódico, en tanto la sílaba o las sílabas con menor intensidad son llamadas átonas. (1975:5)

El acento, considerado en su marco conceptual más amplio, se debe a una diferencia de la distribución de la energía espiratoria. El acento gráfico señala la intensidad, pues el acento es una sílaba a destacar dentro de la palabra. Las palabras en español siempre se acentúan al ser pronunciadas. Este acento de la pronunciación (llámese también acento prosódico) no se encuentra en un lugar fijo si no varía en cada caso de acuerdo con ciertas leyes establecidas en el proceso evolutivo de la lengua. El mismo es utilizado para señalar la sílaba tónica de una palabra se emplea el acento gráfico o tilde, que se coloca de acuerdo con las normas establecidas por la Academia.

En español esta característica es de suma importancia, pues permite distinguir entre sí vocablos que se escriben con las mismas letras, pero

que mudan su significado según el lugar que ocupe en ellas el acento. Por su acentuación, las palabras se clasifican en:

- agudas (oxítonas): palabras polisílabas cuya última sílaba es tónica: pared, canción, anís, girasol, ajedrez.
- llanas o graves (paroxítonas): palabras cuya sílaba tónica es la penúltima: jaula, pozo, fénix, herpes
- esdrújulas (proparoxítonas): palabras cuya antepenúltima sílaba es la tónica: ímpetu, esdrújula, íntimo
- sobresdrújulas: palabras donde la tónica se encuentra situada antes de la antepenúltima sílaba: tómalo, díganlo, pregúntalo.

La tilde se coloca en las palabras de acuerdo con las siguientes reglas generales de acentuación:

- Las palabras agudas llevarán acento gráfico si terminan en **n**, **s** o **vocal**, ejemplo: revés, volverán, ojalá. Sin embargo, cuando la palabra aguda termina en **s** precedida por otra consonante, no llevará tilde: robots. Tampoco llevarán tilde si termina en **y**; ejemplo: convoy
- Las palabras llanas llevan acento gráfico si terminan en vocal o consonante que no sea **n** o **s**, ejemplo: **trébol**, Héctor. Sin embargo, cuando la palabra llana termina en **s** precedida de consonante, sí lleva tilde al igual que si termina en **y**, ejemplo: bíceps, fórceps, yoquey.
- Las palabras esdrújulas y sobresdrújulas siempre llevan tilde en la sílaba tónica, independientemente de la letra con que terminen, ejemplo: pétalo, pregúntalo.
- Las palabras con encuentros vocálicos (diptongo, triptongo o hiato) llevan tilde según estén afectadas por las reglas de acentuación.
- El acento diacrítico es el que se utiliza en las palabras homógrafas para diferenciar su significado.

Las reglas generales de acentuación son un contenido ortográfico que tiene sus bases desde que el alumno aprende a formar palabras partiendo

del esquema gráfico. Cuando desde primer grado el maestro le enseña a dividir las palabras en sílabas y a reconocer la sílaba acentuada está propiciando asegurar las condiciones para que luego clasificarlas en agudas, llanas o esdrújulas.

Este contenido se dosifica en los programas de estudio de manera que en cada grado se trabaje de forma dosificada hasta que en tercer grado elaboran las reglas y las aplican en sus escritos infantiles. Como parte de las orientaciones metodológicas sugeridas por el Ministerio, en los diferentes períodos lectivos debe trabajarse con palabras sujetas a una regla. Por ejemplo en el primer período se sugiere ejercitarse la división de palabras en sílabas, así como la distinción de la última, penúltima y antepenúltima sílaba. Además el tratamiento de las palabras agudas y su ejercitación.

En el segundo período se propone el reconocimiento de las palabras llanas a partir del trabajo con la sílaba acentuada y el lugar que ocupa en la palabra, aspecto que se retoma de segundo grado. Una acotación necesaria es que solo se incluyen dentro de las que llevan tilde, aquellas que no presentan hiato.

En el tercer período sigue el desarrollo de habilidades respecto a las reglas generales de acentuación. Aquí continúa con la distinción de las palabras esdrújulas tomando también como base el conocimiento precedente sobre la sílaba acentuada y el lugar que ocupa en la palabra. En el cuarto período se orienta la ejercitación de todo el contenido ortográfico trabajado en el curso sin especificarse la sistematicidad con que debe hacerse.

Lo expresado anteriormente no se concibe para todas las unidades sino para algunas dentro del período, lo que conlleva a que no se trabaje con sistematicidad ni de forma planificada, sino de forma incidental. No siempre se crean actividades que posibiliten la aplicación de las reglas sino que el alumno se convierte en un repetidor mecánico y al escribir no aplica conscientemente los elementos que las forman.

En relación con este aspecto los alumnos presentan varias dificultades entre las que se destaca la omisión de tildes. En tal sentido Osvaldo Balmaseda (1996:49) apunta que “la omisión de tildes ocurre a menudo por

desconocimiento de las reglas y por inhabilidad para distinguir las sílaba de mayor intensidad”.

La didáctica de la ortografía tiene como fin el desarrollo de una conciencia ortográfica que en este caso no es más que la responsabilidad y compromiso moral que asume el alumno con la tarea. Esto implica que deberá enfrentarse no solo a un cúmulo de conocimientos ortográficos, sino que también habrá de conocer y desarrollar sus procesos mentales de una manera consciente, dicho de otra forma, habrá de "aprender a aprender" ortografía y habrá de hacerlo en un proceso de interacción social y con la disposición de contribuir responsablemente.

Fidelia Martín Oramas (2005:7) define la competencia ortográfica como el “conjunto integrado de conocimientos, habilidades, capacidades y convicciones ortográficas que se manifiestan en el dominio de las normas y empleo óptimo y autorregulado del código escrito en cualquier contexto situacional en que la comunicación tenga lugar, lo que se revela en el saber hacer, saber aprender, el saber actuar de forma activa, reflexiva y valorativa en el uso correcto de la lengua escrita”. El alumno demuestra tener competencia ortográfica cuando es capaz de realizar esfuerzos superiores y resolver tareas con un mayor rigor en el menor tiempo posible de manera que automaticen la habilidad ortográfica en actividades donde fijen o consoliden un contenido.

Por eso, no es suficiente con que el maestro dé una clase atractiva, capaz de despertar el interés del alumno 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.

Para desarrollarla hay que trabajar no solo en lo que se refiere a la creación de motivos extrínsecos, como generalmente se pretende en las aulas. Habrá que propiciar el desarrollo de la conciencia como autoconciencia, lo cual implica la reflexión y la puesta en marcha de procesos de autorregulación. Utilizar como vía de colaboración y acicate

pues el aprendizaje cooperado motiva. Debe ser sistemático y solo así se cultivará la llamada conciencia ortográfica y el aprendizaje de la ortografía.

De ahí, la necesidad de dotar a la clase de una dinámica más ágil que permita la colaboración y el intercambio entre los escolares. Según César Coll (1991:34) "todo parece indicar que (dicha interacción) juega un papel de primer orden en la consecución de las metas educativas". Por lo que debe considerarse que la beneficiosa influencia de la interacción se manifiesta no solamente sobre los procesos de socialización y la aceptación de las normas establecidas, sino también sobre la adquisición de competencias y destrezas y el desarrollo de sólidos puntos de vista, lo que a la larga redundará sobre su rendimiento escolar, la creación de motivos e intereses y el crecimiento de su personalidad.

Por una parte, el aprendizaje es una actividad "estrictamente personal, la cual realiza el aprendiz a partir de sus condiciones y características propias (...) Nadie puede aprender por otro". (Álvarez de Zayas, R. M., 1997:12) El alumno "es el protagonista y el responsable de su propio aprendizaje. Es un participante activo, reflexivo, valorativo..." (Addine, F. y otros, 1998:24). Mientras que, por otra parte, "aprender es comunicarse, desplegar actitudes, pensar", por lo que "el aprendizaje tiene que ser socializador, no solo individualizado". (Álvarez de Zayas, R. M., 1997:14).

Por consiguiente, constituye 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 aprendiz debe practicar o ejecutar individualmente en el contexto de ese trabajo en equipo". (Pozo, 1998:65).

Si en general para el proceso de enseñanza-aprendizaje esta dinámica se considera esencial, para la enseñanza-aprendizaje de la ortografía cobra especial importancia el lograr un equilibrio entre la cooperación y el trabajo independiente, pues cada uno de ellos aporta elementos imprescindibles. Por eso, cuando el profesor oriente el trabajo en colectivo con cualquiera de las actividades del cuaderno, la ejercitación debe plantearse, por supuesto, como tarea independiente.

Cada alumno debe realizar sus ejercicios, cada uno tiene que asumir su propia ración y esto es indelegable, porque la fijación del material de estudio es un proceso personalizado; pero son válidas la consulta ante las dudas, la cooperación y el control organizado en pequeños grupos de trabajo, los cuales realizan importantes actividades que requieren de toda su seriedad y responsabilidad. Entre sus tareas se encuentran las de revisar la ejercitación, ayudar a los compañeros con dificultades, elaborar ejercicios, aplicar esos ejercicios a otros compañeros y revisarlos en colectivo. De esta manera, además, el alumno se siente protagonista y ello contribuye a elevar su interés por la tarea.

Estos pequeños grupos tienen, además, el importante cometido de ayudar al profesor a equilibrar el ritmo de la clase y le confieren una dinámica muy especial en la que, sin la interrelación grupal, cada cual marcharía por un lugar diferente de acuerdo con su propio ritmo de trabajo, con lo que los alumnos deficientes se sentirían continuamente rezagados. Por eso, esta dinámica contribuye a que el alumno se sienta mejor desde el punto de vista afectivo-emocional y es, sin dudas, un importante elemento motivacional que contribuye al aprendizaje ortográfico.

"La motivación puede considerarse como un requisito, una condición previa del aprendizaje. Sin motivación no hay aprendizaje", (Pozo, 1998:65). Para que el alumno se sienta motivado por el aprendizaje de una disciplina cuya clase ha sido habitualmente tan poco interesante como la de ortografía, lo primero es que esa clase tiene que cambiar: la selección de los textos; la variedad de los ejercicios y juegos; la orientación comunicativa de las tareas; la presencia de interesantes informaciones de carácter etimológico y otras curiosidades sobre el idioma.

Así mismo debe cambiar también la responsabilidad y el protagonismo de los estudiantes en su propio aprendizaje y en el de sus compañeros; y la validez de la cooperación en la construcción de los conocimientos, entre otros importantes elementos. Ello contribuirá decisivamente al logro de la motivación hacia el aprendizaje ortográfico.

Según Claxton (1984), motivar es "cambiar las prioridades de una persona". (citado por Pozo, 1998:73) y esto no es solo un problema de los

escolares; es, ante todo, un problema de los maestros, y en especial cuando hablamos de una clase tan aburridora como la que hasta ahora se ha venido dando de ortografía. Para convertir el aprendizaje ortográfico en una prioridad son necesarias varias condiciones:

- a) el alumno debe que tener clara conciencia de sus carencias y necesidades, e incluso de sus potencialidades y debe conocer con precisión los objetivos de las tareas propuestas;
- b) el maestro debe adecuar las tareas a las posibilidades reales de los alumnos y además, tiene que enseñarles las técnicas y estrategias para que puedan convertirlas en herramientas de su propio aprendizaje, para que puedan trazar sus propias metas y medios de alcanzarlas con una relativa autonomía;
- c) el trabajo realizado tiene que tener un resultado positivo a partir del nivel previo del alumno, y tiene que ser valorado adecuadamente por el colectivo, no solo desde el punto de vista del resultado obtenido, sino también a partir del esfuerzo realizado.

Esta última condición se concreta en dos consideraciones básicas que a su vez se interrelacionan entre sí:

- La evaluación ortográfica debe dar un plazo para vencer las carencias y mientras tanto, se evaluarán los avances.
- El fracaso marca a los escolares; si el alumno no avanza, si sus resultados no satisfacen sus expectativas personales y las sociales, se afectará su motivación, su autoestima y su autoconcepto e incluso, se verán comprometidos los resultados futuros.

Para estimular el aprendizaje de los escolares hay que orientarles tareas docentes con un enfoque que los implique y los motive a erradicar el error ortográfico. Pero lo más importante, más que corregirse, es trabajar de forma preventiva la ortografía. Este tipo de actividad, por lo tanto, quedará para aquellos momentos en que se haya vencido ya el objetivo, y que se esté en la fase de generalización de manera que les permita medir su nivel de conocimiento en otras asignaturas, lo que a la par contribuye a reforzar

el carácter interdisciplinario de la ortografía.

## **CAPÍTULO 2. TAREAS DOCENTES DIRIGIDAS A DESARROLLAR HABILIDADES EN LA APLICACIÓN DE LAS REGLAS GENERALES DE ACENTUACIÓN EN LOS ALUMNOS DE CUARTO GRADO.**

### **2.1 Diagnóstico exploratorio de la necesidad de desarrollar habilidades ortográficas en la aplicación de las reglas generales de acentuación.**

Como parte del diagnóstico inicial se revisaron los documentos normativos que rigen el trabajo con la ortografía con énfasis en el elemento de acentuación. Además se hizo un estudio del libro de texto de Español y del cuaderno de ortografía con el objetivo de constatar si se proponían actividades para fijar y consolidar las reglas generales de acentuación con niveles crecientes de complejidad y si respondían al enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

En las Orientaciones Metodológicas se ofrecen algunas sugerencias, se hacen precisiones sobre los contenidos que deben trabajarse en el grado y el momento en que deben ser tratados, así como los métodos y procedimientos a emplear. Se constató además que son insuficientes las orientaciones en torno a cómo darle tratamiento en cada etapa del trabajo ortográfico y la sistematicidad con que deben trabajarse para lograr la automatización de las reglas. Las actividades que aparecen en el libro de texto y en el cuaderno para el trabajo con la ortografía y en especial con las reglas generales de acentuación presentan limitaciones pues no son suficientes, ni variadas ni responden al enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.

A través de la observación al desempeño de los alumnos en la clase se ha podido constatar que la mayoría de los alumnos conocen la clasificación de las palabras por su acentuación y saben determinar la sílaba acentuada. Al trabajar demuestran no tener las habilidades ortográficas desarrolladas ni han alcanzado una conciencia ortográfica que les permita realizar las tareas docentes en las que apliquen el conocimiento precedente para fijarlo y consolidarlo, especialmente el referido a las reglas generales de acentuación. Siempre no son capaces de trabajar de forma espontánea ni muestran satisfacción por los resultados de su trabajo.

En la entrevista a los alumnos, que se realiza con el objetivo de constatar el nivel de motivación que tienen al trabajar la ortografía, la gran mayoría plantea que se trabajan palabras en todas las clases. Con respecto a que si se realizan actividades variadas plantean que se realizan con poca frecuencia y no siempre son de su agrado.

Al comprobar si los alumnos conocen y aplican las reglas generales de acentuación se identificaron las siguientes regularidades:

1. Es insuficiente el desarrollo de habilidades alcanzado para acentuar correctamente las palabras agudas, llanas y esdrújulas.
2. La mayoría no es capaz de utilizar los procedimientos para acentuar palabras.
3. No todos son capaces de relacionar palabras a las reglas de acentuación que les corresponda.

Además, se han constatado resultados similares en los instrumentos que aplica el responsable municipal de la asignatura, así como en las comprobaciones de la estructura de base de la escuela. Los alumnos de cuarto grado no han desarrollado las habilidades para acentuar correctamente las palabras agudas, llanas y esdrújulas. Ello ha llevado a ubicarlos en los diferentes niveles ortográficos coincidiendo en el primer y segundo nivel la gran mayoría.

Lo anteriormente expuesto corrobora la necesidad de un cambio que favorezca la escritura correcta de palabras. Deben concebirse tareas docentes, en las clases de Lengua Española, que posibiliten la sistematización, fijación y consolidación de las reglas generales de acentuación, desarrollen habilidades en su aplicación y se revierta en la escritura correcta de los textos.

## **2.2 Fundamentos y exigencias metodológicas de las tareas docentes. Estructuración.**

El desarrollo de la sociedad cubana actual, marcada por elevados retos, a partir de las condiciones del mundo contemporáneo, tiene entre sus más importantes exigencias perfeccionar la preparación cultural de nuestro pueblo. Esta a su vez condiciona la necesidad de perfeccionar la

educación de manera que se arme al alumno de saberes para aprender por sí y de estrategias que le permitan dejar huellas duraderas en el conocimiento adquirido.

Estas exigencias están dadas en gran medida por el propio desarrollo cultural y educacional del pueblo cubano. La sociedad socialista cubana necesita formar hombres de ciencia, con una preparación multifactorial capaces de responder a las necesidades más diversas, un individuo con una formación integral de la personalidad.

Según el especialista Osvaldo Balmaseda Neyra, “la combinación exacta de los signos de la escritura, conforme a códigos convencionales, históricos, es ortografía” (2001:262). Para el gramático español Manuel Seco “la ortografía no solo incluye la escritura correcta de las palabras, sino el empleo correcto de una serie de signos que reflejan aspectos de la significación de las palabras (por ejemplo las mayúsculas), la intensidad (acentos), la entonación (puntuación); o que correspondan a necesidades materiales de la expresión escrita (guión, abreviaturas)” (2001:9,10).

Ambas definiciones apuntan a una precisión consensuada y harto divulgada en el entorno pedagógico: la ortografía. En otras palabras, el conocimiento del código que es común a todos los hablantes y de esa serie de normas o reglas que condicionan la comunicación, es expresión de la formación cultural de cada ser humano, los que —para poder expresarse por escrito formalmente— deben dominar la ortografía de su idioma.

Al respecto otros autores dan su criterio. Fidelia Martín expresa que ortografía es “el conjunto integrado de conocimientos y habilidades, capacidades y convicciones ortográficas que se manifiestan en el nivel de dominio de las normas y el empleo óptimo y autorregulado del código escrito en cualquier contexto situacional en que la comunicación tenga lugar, lo que se revela en el saber hacer, el saber aprender, el saber actuar de forma activa, reflexiva y valorativa en el uso correcto de la lengua escrita”. (Martín, F., 2005:7)

A pesar de que los educadores cubanos están sensibilizados con lo antes expuesto y de que cuentan con múltiples medios de enseñanza

(bibliografía actualizada, cuadernos de trabajo, software educativos...) para favorecer el desarrollo de las habilidades ortográficas en sus alumnos, aún estos últimos no evidencian —al construir textos escritos— **la competencia ortográfica** a la que se aspira para hacer gala de una vasta formación cultural.

Para Fidelia Martín Oramas, dicha competencia consiste en “el conjunto integrado de conocimientos y habilidades, capacidades y convicciones ortográficas que se manifiestan en el nivel de dominio de las normas y el empleo óptimo y autorregulado del código escrito en cualquier contexto situacional en que la comunicación tenga lugar, lo que se revela en el saber hacer, el saber aprender, el saber actuar de forma activa, reflexiva y valorativa en el uso correcto de la lengua escrita”. Ella opina que “la buena ortografía es un problema didáctico y puede lograrse mientras haya disposición de enfrentarla, pero requiere de un colectivo consciente de la necesidad, con la implicación de profesores y alumnos, haciendo que estos últimos, con la ayuda del maestro, y el empleo de reglas adecuadas, logren alcanzar de forma creativa los hábitos y habilidades correctos en la escritura recta de las palabras del vocabulario que poseen.” (2005:7)

Cada nivel de enseñanza tiene su responsabilidad en la formación y afianzamiento de las habilidades y la conciencia ortográficas. En la Primaria, por ejemplo, es en el que el escolar debe aprender y aprehender las reglas generales que obligan al empleo de uno u otro grafema, tilde o signo de puntuación; mientras que la consolidación de esos usos se efectúa en la escuela media.

El aprendizaje ortográfico sólo se justifica si se relaciona con las necesidades comunicativas del alumno, para lo cual se crearán situaciones comunicativas que permitan la presentación de las palabras en contextos “reales”, lo que habrá de garantizar su aprendizaje contextualizado y vivencial. Al presentarse la palabra y creado el conflicto cognitivo, deberá promoverse la reflexión metalingüística, que no es más que comprender o tener conciencia del nivel de conocimientos que posee, para el uso adecuado del lenguaje, así como los procesos que debe emplear de acuerdo a la naturaleza del problema.

La enseñanza tradicional, que ha predominado durante muchos años, coloca al maestro en el centro del proceso de enseñanza. En ese tradicionalismo su función se reduce a emitir información y ser sujeto del proceso, pensar y transmitir de forma acabada los conocimientos sin dar la posibilidad a que el alumno elabore y trabaje mentalmente.

Teniendo en cuenta, esta incorrecta forma de proceder, Pilar Rico (2002:61) expresa: "En el análisis de la dirección por el maestro del proceso de solución de problemas, se pone de manifiesto como una de las características, el que el maestro realice en lugar del alumno el análisis del problema, ejecutando las operaciones (sus operaciones) mentales, con lo que destaca: entrega al alumno un producto terminado y la actividad de este último se circunscribe a la realización de operaciones finales."

En este sentido, P. Rico y M. Silvestre (2002:68) definen la tarea docente: "como aquellas actividades que se conciben para realizar por el alumno en la clase y fuera de esta, vinculadas a la búsqueda y adquisición de los conocimientos y al desarrollo de habilidades".

Para Carlos Álvarez (1992:114), "la tarea docente es la célula del proceso docente educativo, porque en ella se presentan todos los componentes y las leyes del proceso, además, cumple la condición de que no se puede descomponer en subsistemas de orden menor, ya que al hacerlo se pierde su esencia".

Por otra parte, Rodolfo Gutiérrez Moreno (2003:2), plantea que: "la tarea docente es la célula básica del aprendizaje y la menor unidad del proceso pedagógico donde se concreta la interrelación dinámica entre los componentes personales y personalizados del proceso pedagógico".

Al respecto, el propio autor expresa: "en la práctica escolar, en el mejor de los casos el profesor plantea su tarea docente informando las acciones, pero sin precisar las operaciones lógicas que conduzcan al alumno a aprender, por lo que entre las acciones y las operaciones ha de existir una consecuente interrelación que responda a la estructura de la habilidad que se define en el objeto formativo de la clase".

Más adelante hace referencia a que las acciones y las operaciones deben conformarse de manera tal que en estrecha relación conduzcan, no solo al

desarrollo de la habilidad, sino también unido a ella a la adquisición del conocimiento y al alcance de la intencionalidad formativa como una totalidad no dividida declarada ya en el objetivo de la clase. Este es el particular que matiza la tarea docente de estos tiempos de revolución educativa.

En este sentido, se hace necesario revolucionar y poner en correspondencia con las exigencias actuales a la tarea docente, como célula básica del aprendizaje de los alumnos. Para ello hay que lograr que esta les permita apropiarse de los conocimientos, habilidades y valores en una totalidad no dividida e integradora de los contenidos curriculares como expresión exacta de la realidad objetiva.

Carlos Álvarez (1992:116) aporta elementos importantes, sobre este tema cuando señala: “en la tarea docente el proceso docente-educativo se individualiza, se personifica. En la tarea docente, el sujeto fundamental del proceso es cada estudiante y al ejecutarla se presta, en correspondencia con sus necesidades y motivaciones”. Indiscutiblemente, en la práctica esta concepción no se materializa de forma eficiente y sistemática, y por lo general se antepone la mera transmisión a los estudiantes de conocimientos ya preparados, muchas veces demasiados específicos y descontextualizados.

Las tareas docentes que se proponen en la tesis, se han elaborado teniendo en cuenta el concepto que abordan Pilar Rico y Margarita Silvestre (2002). Para la concepción de las mismas se asume una orientación filosófica materialista y dialéctica en relación con el trabajo de la ortografía desde la clase de Lengua Española tomando como base el papel del maestro en el desarrollo de la actividad práctica y transformadora del sistema educacional cubano y el protagonismo del alumno en la búsqueda del conocimiento.

Desde el plano psicológico el papel de la cultura y de la interrelación social en la conformación de las características de la personalidad y a la vez las condiciones y predisposiciones psicológicas de cada individuo para asumir con un sello personalizado la influencia de las condiciones externas,

además de la posibilidad de influir a través de la preparación en el desarrollo siempre creciente del individuo.

Desde el punto de vista pedagógico se asume la necesaria interacción de aspectos de la instrucción, la educación y el desarrollo, para lograr la preparación del hombre en su actuación ante la vida, el papel en la práctica y su vínculo con la teoría para lograr la educación. En el plano didáctico se asume la necesidad de organizar y estructurar el proceso enseñanza-aprendizaje en relación con la vida, de propiciar que el alumno construya el contenido de enseñanza y la interrelación entre los componentes personalizados de dicho proceso, haciendo que estos estén en función de sus necesidades de los alumnos y las posibilidades de la conducción creadora de los maestros.

Las tareas docentes tienen como fundamentación psicológica, que parten del diagnóstico inicial de los estudiantes teniendo en cuenta las posibilidades de cada uno, según la teoría de la zona de desarrollo próximo. Además, permite conocer mejor los procesos que intervienen en el pensamiento, así como las peculiaridades y diferencias de los individuos. La escuela sociocultural le asigna a la cultura espiritual y material un papel fundamental para el desarrollo del individuo, lo que sólo se puede lograr en la actividad, interactuando con el medio que le rodea.

Teniendo en cuenta la posición psicológica que se adopta, la autora de la tesis asume el paradigma histórico-cultural, desarrollado por Vigostky y sus seguidores, por lo que se destaca la necesidad de concebir las tareas docentes a partir de los resultados del diagnóstico del nivel de desarrollo real en función de estimular el nivel potencial de cada estudiante.

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

Las mismas se caracterizan por presentar acciones que permiten al alumno aplicar y consolidar las reglas generales de acentuación. Tienen

un enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural. Llevan al alumno a enfrentarse a otro tipo de ejercicio y los convierte en sujetos activos de su propio aprendizaje.

Así mismo tienen un carácter motivador y socializador dirigido a desarrollar en los alumnos intereses cognoscitivos. Incluyen búsqueda de palabras, realización de dibujos, dictados, escritura de textos entre otras. Son creativas, novedosas y responden al diagnóstico de los alumnos en la adquisición del conocimiento ortográfico. Posibilitan la actuación reflexiva, valorativa y socializada del alumno en correspondencia con las etapas por las que transita el aprendizaje de la ortografía.

Cuenta con nueve actividades graduadas según el nivel de complejidad lógico ascendente. Cada una, en su desarrollo, cuenta con tres momentos importantes: la orientación de la actividad, la ejecución y el control. Cada momento tiene acciones específicas a realizar para lograr el cumplimiento del objetivo propuesto.

**Objetivo general:**

1. Desarrollar habilidades en la aplicación de las reglas generales de acentuación en los alumnos de cuarto grado de la escuela primaria Panchito Gómez Toro.

**Objetivos específicos:**

1. Elevar el nivel de desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas generales de acentuación.
2. Socializar los conocimientos y modos de actuación entre los alumnos de cuarto grado de manera que se logren los resultados esperados.

**Acciones de orientación:**

Los objetivos serán alcanzados en la medida en que exista un buen nivel de **orientación**; no solo al inicio de la clase, sino en todo momento. En esta etapa es importante la prevención oportuna de los errores que puedan aparecer y debe quedar claro para los alumnos qué se espera de él, orientándolos para que en el proceso de aprendizaje puedan aprovecharse

los errores que cometen, convirtiendo estos en elementos que activen el aprendizaje significativo.

### **Acciones de ejecución:**

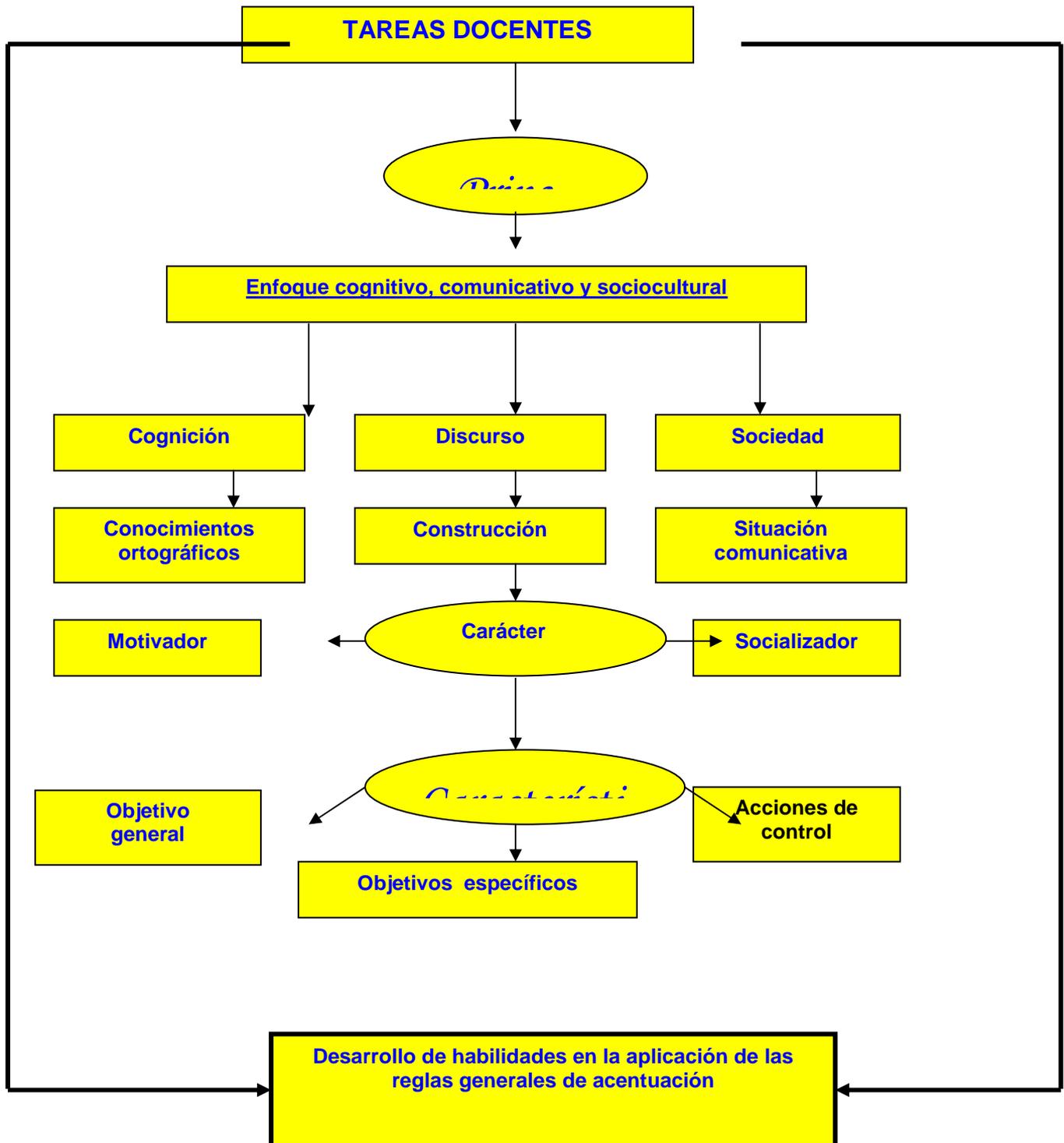
Durante la etapa de **ejecución** debe evitarse la ayuda prematura del docente, de modo que se permita la adquisición de los conocimientos y su aplicación de manera individual o con cierto apoyo, si fuera necesario, para que estos tengan la posibilidad de autocontrolarse y rectificar solos sus errores. Se combatirá la "tendencia a la ejecución" que se observa en muchos escolares, propiciando que se reflexione y se le dedique el tiempo necesario a cada tarea planteada. Entre esta etapa y la anterior debe existir correspondencia en las acciones que realizan los implicados.

### **Acciones de control:**

En el **control**, que de igual forma irá ejerciéndose en cada momento de la actividad, se dará la atención individualizada a cada alumno, teniendo presente que la rectificación constante de errores puede originar inhibiciones del alumno durante su producción textual. Por ello las formas de control serán variadas y siempre estimulando los avances de los alumnos, y no solo el resultado final.

A continuación se hace una presentación gráfica de las tareas docentes. En ella se incluyen todos los elementos que la componen y que están dirigidos al desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas generales de acentuación.

## REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LAS TAREAS DOCENTES.



### 2.3. Presentación de la propuesta.

#### TAREA DOCENTE # 1.

Título: Canto y acentúo.

**Objetivo:** Reconocer palabras agudas, llanas y esdrújulas.

Se orienta en una clase de la unidad relacionada con las aves. En esta se debe lograr un ambiente comunicativo, de confianza y motivación.

Después de comprender el texto el maestro los invita a escuchar la canción "Un pajarito" que fue trabajada anteriormente en la clase de Educación Musical. Se les orienta realizar las actividades que están en la pizarra relacionadas con el texto.

- Lee nuevamente el texto de la canción "Un pajarito" (autor anónimo) página 17 del tabloide TV. Educativa.



### "Un pajarito"

Un pajarito vino

Muy temprano junto a mí

Y me dijo al despertar

¿No te vas a levantar?

De la cama yo salté

Me bañé y me vestí

A la escuela yo corrí

Para tarde no llegar.

- Extrae las palabras señaladas.
- ¿Qué tipo de palabras son según su acentuación?
- De qué regla no aparecen palabras en el texto.
- Escribe palabras que cumplan esa regla y otras que cumplan las reglas de las palabras señaladas en el texto.
- Revisa lo que escribiste. Fíjate que cumplan la regla correspondiente.
- Ahora puedes escribir un texto. Incluye las palabras escritas por ti de las diferentes reglas. Selecciona una de las siguientes ideas:
  - El cuidado de los animales.
  - Las aves.

## TAREA DOCENTE # 2.

**Título** : Busco y encuentro.

**Objetivo**: Reconocer las palabras según su acentuación.

En la clase de Lengua Española se trabajará con el poema “La perla de la mora”. Se vinculará el componente ortográfico partiendo de la siguiente pregunta:

¿De dónde era la Mora?

¿Saben dónde queda ese lugar? Ubicarlo en el mapa.

Se les pide que pronuncien nuevamente el nombre del lugar y a un alumno que la clasifique por su acentuación.

Se les informa que en el texto analizado en la clase de hoy aparecen otras palabras que también son esdrújulas, pero que pueden encontrar agudas y llanas con tilde.

Invitar a los alumnos a realizar el ejercicio que aparece en la pizarra relacionada con este contenido. Pero antes deben repasar las reglas de acentuación con su compañero de al lado.

- Lee nuevamente el poema escrito por José Martí.

## LA PERLA DE LA MORA



Una mora de Tripoli tenía

Una perla rosada, una gran perla,

Y la echó con desdén al mar un día:

-«¡Siempre la misma! ¡Ya me cansa verla!»

Pocos años después, junto a la roca

de Tripoli... ¡la gente llora al verla!

Así le dice al mar la mora loca:

-«¡Oh mar! ¡Oh mar! ¡Devuélveme mi perla!»

- Extrae las palabras subrayadas, divídelas en sílabas y señala la sílaba acentuada.
- Escribe tu propio cuento en que el personaje principal sea el mismo.
- Utiliza palabras de las reglas de acentuación estudiadas.

**Recuerda:** Utilizar el texto borrador .

### TAREA DOCENTE # 3.

**Título:** Colocando las agudas.

**Objetivo:** Escribir correctamente palabras agudas.

La actividad se realizará como conclusión de la clase. El maestro puede relacionar el texto con el tema de la lectura trabajada. Los invita a escuchar y a que escriban palabras agudas con tilde o sin tilde de las que hay en el texto.

Al concluir la lectura debe comprobarse si todos pudieron escribir alguna palabra colocando a los alumnos en una situación de aprendizaje.  
¿Cuántas palabras pudieron escribir?

Se les informa que ahora están en condiciones de realizar un juego que tiene como nombre “Colocando agudas” y que deben memorizar y aplicar correctamente la regla de acentuación de esas palabras.

A continuación se divide el grupo en dos equipos y se explican las reglas del juego.



En la mesa del maestro hay un buzón con tarjetas que contienen frases u oraciones y que deben completarse con palabras agudas con y sin tilde. Ganará el equipo que coloque más palabras correctas. Si hay un empate se seleccionará un número de otra cajita y el alumno que sea ese número en la lista explicará la regla que cumple una palabra que dirá el maestro.

Para finalizar completarán de forma independiente las oraciones siguientes en sus libretas.

Serán controladas por la pizarra.

El maestro indicará cuál de sus alumnos completará la oración en la pizarra.

### **Oraciones:**

El niño ----- los contenidos de la clase anterior.

(ejército, ejercito , ejercitó).

La anciana ----- por la acera sin dificultad.

(transito, tránsito, transitó

Yo ----- los ejercicios de matemática.

(resolvía , resuelvo , resolví )

### **TAREA DOCENTE # 4.**

Título: La flor.

Objetivo: Escribir correctamente palabras agudas, llanas y esdrújulas.

Se realiza una motivación relacionada con las flores y sus distintas variedades.



Se hace énfasis en la mariposa blanca (especie de jazmín endémico delicado y de suave fragancia que es nuestro atributo nacional. Simboliza pureza, rebeldía e independencia. Crece en lugares húmedos como orillas de ríos y lagunas, pero también se cultiva en patios y jardines de muchas casas cubanas) y sobre lo que investigaron acerca de ella.

-Se presenta el medio de enseñanza que consiste en una cartulina blanca que tiene en el centro un círculo. Se les presentan a los estudiantes varios pétalos que no están pegados a la flor pero que tienen una presilla por detrás (la cual permitirá pegarla a la flor después que realicen la actividad orientada)

Se divide el aula en equipos. El maestro elabora una pregunta para cada uno de ellos. Las respuestas son palabras agudas, llanas o esdrújulas que se escriben en el pétalo.

-Serán escritas por uno de los integrantes después de ponerse de acuerdo cada uno de los miembros del equipo en cuál es la palabra correcta.

-Cada equipo pondrá su pétalo en la flor si responde acertadamente la pregunta.

-Gana el que más puntos acumule.

## TAREA DOCENTE # 5.

**Título:** ¿Quién soy?

**Objetivo:** Relacionar palabras a las reglas generales de acentuación que les corresponde.

La clase en que se presenta comienza con el componente ortográfico.

Para aumentar la motivación y la participación de los alumnos se llevarán al laboratorio de computación y se les mostrarán en la Enciclopedia digital Encarta las banderas de diferentes naciones.

En un primer momento se conversará sobre el respeto que debemos mostrar ante este símbolo.

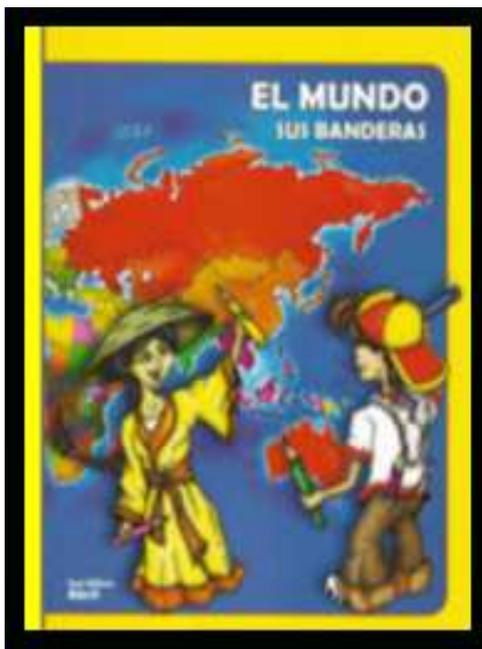
Detenerse en la bandera cubana para retomar el significado de sus partes.

¿Conocen el significado de alguna de las partes de otra bandera.

Informarles que pueden investigarlo en el tiempo de máquina y que ahora podrán realizar otra actividad relacionada con los países de los que observaron sus banderas.

La actividad se realizará por equipos.

Se presentarán, entre otras, las siguientes preguntas a partir de la identificación de la bandera de cada país.



Expón ante tus compañeros lo que sepas acerca de ese país.

- Responde con una sola palabra:

¿Cuál es el baile típico de Argentina?  
(tango)

¿Cómo se le llamó a las tribus que cambian de un lugar a otro en Honduras. (nómadas)

Menciona el nombre del arroz que se elabora con frijoles colorados y es un plato típico en la comida cubana. (congrí)

Se harán tantas preguntas como entienda el maestro relacionadas con las costumbres de los países representados que se respondan con una sola palabra. Cada palabra que se considere correcta la respuesta se escribirá en la pizarra.

Después se orientará que realicen por escrito lo siguiente:

- Agrupen, según la regla de acentuación que cumplen, las palabras escritas en la pizarra.
- Exponer oralmente ¿por qué son de una u otra regla?

Al final se les hace un dictado de control con palabras de las mencionadas por ellos. El resultado será colocado en el perfil colectivo del aula por el maestro.

Después se les invita a trabajar con un texto relacionado con las costumbres de otros pueblos.

### **TAREA DOCENTE # 6.**

**Título:** Dibujo y aprendo.

**Objetivo:** Escribir correctamente palabras sujetas a reglas de acentuación.

La actividad se realiza en el laboratorio de computación.

Se coordina con la profesora para que trabaje con un software relacionado con la asignatura Lengua Española.

Después de realizar las actividades previas de su clase en la que se incluyen los ejercicios que aparecen en el módulo.

Los invita a realizar una actividad en la que demostrarán sus habilidades en el trabajo con el paint.

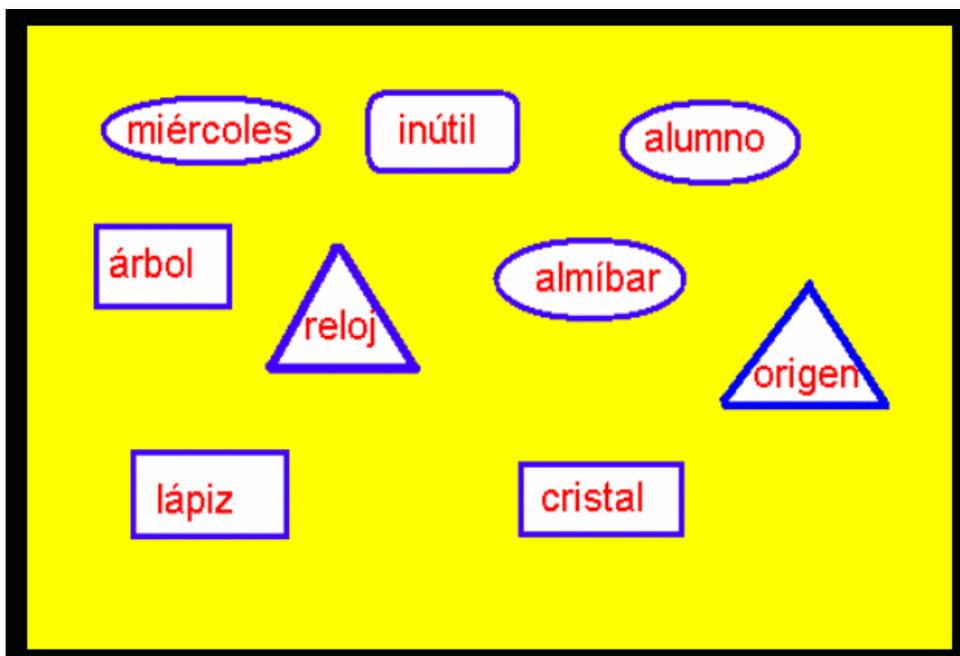
Antes deben hacer una actividad relacionada con la ortografía.

Esa actividad será la tarea docente.

La tarea estará en una carpeta con el número y el nombre correspondiente.

- Lean y realicen las órdenes que aparecen a continuación.

- En cada figura hay escrita una palabra que cumple con una de las reglas generales de acentuación.



- Escribe en tu libreta de computación el nombre de cada regla.
- Asocia cada palabra de las figuras con la regla que cumplen.
- Comprueba por el modelo que aparece en la tarjeta que te entrega el maestro.
- Trabaja siempre con tu compañero.
- No olvides preguntar, si tienes dudas, antes de realizar los ejercicios.
- Ahora puedes realizar un dibujo en el paint que tenga relación con el texto analizado. Puedes ponerle un título.

### **TAREA DOCENTE # 7.**

**Título:** Aprendo jugando.

**Objetivo:** Relacionar nuevas palabras a las reglas generales de acentuación.

La tarea puede proponerse en una clase de generalización u otro tipo de clase que el maestro considere.

Se presenta el libro “La Edad de Oro”.

Se coloca al alumno en situación de aprendizaje con preguntas relacionadas con el autor y otros y aspectos relacionados con su obra.

Ejemplo:

¿Quién es el autor de este libro?

¿A quiénes lo dedicó?

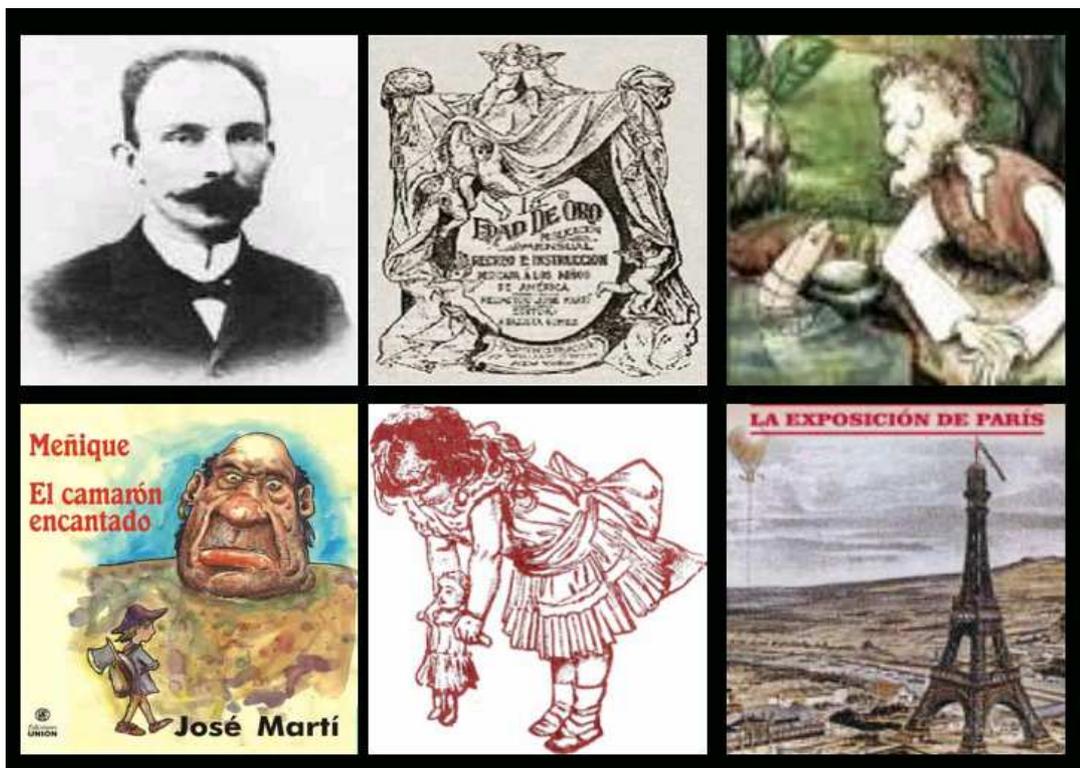
Informarles que la actividad que realizarán en la clase se relaciona con textos que aparecen en el libro “La Edad de Oro”.

La actividad se desarrolla por equipos, pueden ser tantos como el maestro entienda.

En una caja o en el buró se colocarán láminas o ilustraciones de los textos escritos por José Martí.

- Se realiza en forma de juego.

- Antes de comenzar se informan las reglas del juego.



Informar que es un juego que consiste en seleccionar una de las láminas o ilustraciones, lo que debe hacer un miembro del equipo. Después de

observarla detenidamente dirá una palabra que se relacione con ella y explicará la regla que cumple.

Los demás integrantes dirán otras palabras que cumplan la misma regla y la misma condición. Si se equivoca cede el turno al otro equipo y alcanza tantos puntos como palabras correctas dijeron.

Al concluir gana el equipo que más puntos acumule.

Orientarles que realicen en sus libretas la siguiente actividad.

Describir por escrito la lámina del equipo u otra de las que se utilizaron en el juego.

Recuerda:

- Utilizar el texto borrador.
- Escribir teniendo en cuenta la ortografía.
- Emplear adjetivos.

### **TAREA DOCENTE # 8.**

Título: Deletreando.

Objetivo. Aplicar las reglas generales de acentuación a nuevas situaciones.

La tarea puede orientarse en el tercer momento de la teleclase y vincularse con un juego.

El grupo se divide en dos equipos. Informar las reglas del juego.



Cada equipo debe pensar en diferentes palabras que dirán al equipo contrario.

Un integrante debe ir a la pizarra y escribir la palabra según se van mencionando las letras que la forman.

Después de formada la palabra, dice el significado y la regla de acentuación que cumple.

Si lo hace todo correcto, gana un punto para su equipo. Gana el equipo que más puntos acumule.

Escribe en el prontuario las palabras subrayadas.



La forma de control será oral.

Después del control se les indicará:

-Seleccionen una palabra de cada regla y la lleven a otra aplicando los conocimientos que tienen.

-Escriban oraciones con estas palabras. Deben estar relacionadas con las ilustraciones del cuadro.

-De ser necesario se le pide a un alumno que demuestre lo que hay que hacer al resto del grupo.

-Como conclusiones pedir que expliquen como lo hicieron y promover el debate y la confrontación con el resto del grupo.

#### **2.4 Resultados del pre-test.**

Con el objetivo de comprobar lo modelado teóricamente en la tesis y la posibilidad y objetividad de las tareas docentes en las condiciones prácticas de la escuela primaria se aplicó un *pre-experimento pedagógico*, pues se trabajó con un *grupo experimental* que permitió registrar el desarrollo de habilidades logrado en los alumnos de cuarto grado para aplicar las reglas generales de acentuación (pre – test) y después (pos – test) de la aplicación de las actividades.

La muestra la forman los 14 alumnos de cuarto grado A que representan el 48,2% de la población. Esta fue seleccionada de forma intencional y es lo suficientemente representativa. En su mayoría estos alumnos presentan errores ortográficos al escribir, es insuficiente el desarrollo de habilidades ortográficas para aplicar las reglas de acentuación. Hay 2 alumnos diestros, 5 certeros y el resto es anárquico. Siete son hembras y siete varones.

Los alumnos de cuarto grado tienen aproximadamente nueve años. Han sufrido diferentes transformaciones, son capaces realizar distintos tipos de actividad relacionadas con el grupo de compañeros. Es de gran importancia para ellos tener amigos. El proceso psíquico alcanza un carácter voluntario, por lo que se puede considerar que son conversadores y bulliciosos. En su aspecto físico aumenta la talla, mayor dominio y precisión en los movimientos.

Son capaces de aplicar los conocimientos y habilidades para la realización de tareas, en el proceso de aprendizaje, donde se le exija observar, identificar, describir, comparar, clasificar, argumentar, hacer suposiciones y plantear diferentes alternativas de solución y gradualmente valorar sus resultados.

Para diagnosticar la muestra se utilizaron métodos e instrumentos propios de la investigación educativa. Entre estos se encuentran el análisis de documentos (Anexos 1, 2 y 3), la observación a clases (Anexo 4) la entrevista (Anexo 5) y la prueba pedagógica (Anexo 6) que permitieron conocer de manera general, el estado inicial del desarrollo de habilidades que tienen los alumnos de cuarto grado para aplicar las reglas generales de acentuación.

La observación a clases (Anexo 4) fue aplicada con el objetivo obtener información sobre el nivel de conocimiento acerca de las reglas de acentuación que tenían los alumnos. A continuación aparece una descripción valorativa de cada uno de los indicadores que la conforman.

Se pudo constatar que los alumnos, de forma general, estaban motivados en la comprensión del texto trabajado durante las clases, se mostraban atentos e interesados. Al trabajarse el componente ortográfico y realizar las tareas docentes propuestas por los maestros el interés no fue el mismo. Durante el control a la orientación manifestaron no saber lo que tenían que hacer y en el plano oral pronunciaban las reglas generales de acentuación mecánicamente. Además demostraron bajo nivel en el desarrollo de habilidades y no tener desarrollada la conciencia ortográfica que les permitía escribir correctamente aplicando las reglas estudiadas en grados anteriores, fundamentalmente las reglas generales de acentuación.

No todos eran capaces de realizar las tareas docentes aplicando correctamente los procedimientos para la acentuación. La mayoría preguntaban como escribir una u otra palabra, no empleaban el diccionario ni pronunciaban en voz baja antes de escribirlas para hacerlo sin ayuda del maestro o de sus compañeros. A la hora de autorrevisarse pocos se mostraron seguros en lo que habían hecho y otros, la gran mayoría, no se percataban de las palabras que habían escrito con errores.

Con la aplicación de una prueba pedagógica de entrada (Anexo 6) que tenía como objetivo Constatar las habilidades que presentan los alumnos en el dominio y aplicación de las reglas de acentuación se pudo constatar lo siguiente:

Al evaluar la **dimensión 1** de los catorce sujetos muestreados, dos alumnos presentan dificultades en el dominio de la clasificación de las palabras según su acentuación para un 14,2 %. El resto muestra dominio en la clasificación de las palabras por su acentuación lo que representa un 85,7 % (**indicador 1.1**)

En el **indicador 1.2** referido al dominio de los procedimientos para acentuar correctamente las palabras se comprobó que cinco sujetos (35,7%) fueron evaluados de M al demostrar poco dominio y cometer más de tres errores. Cuatro sujetos (28,5%) se evaluaron de R por dominar al menos dos procedimientos y cometer hasta dos errores, fundamentalmente en las llanas sin tilde. El resto de la muestra (cinco sujetos que representa el 35,7%) se evaluaron de B por dominar todos los procedimientos y cometer solo un error en la escritura de las palabras.

En relación al **indicador 1.3** que evalúa el conocimiento de las reglas generales de acentuación, se comprobó que siete sujetos (50%) dominan todos los elementos de cada una de las reglas por lo que se evaluaron de B, tres (21,5%) omiten algún elemento al mencionarlas y se ubicaron en el rango de R y cuatro (28,5) demostraron imprecisiones en el conocimiento de las reglas, estos obtuvieron calificación de M.

Con respecto a la **dimensión 2**, en el **indicador 2.1** que buscaba información para evaluar si los alumnos aplican los procedimientos para acentuar las palabras, dos alumnos lo hacen bien (14,2%) y se evaluaron de B pues demostraron independencia en la realización de las actividades y no cometieron ningún error, tres alumnos (21,4 %) obtuvieron R aplicaron los procedimientos, cometieron errores pero corrigieron al menos dos errores en la autorrevisión de sus trabajos. El resto (64,2 %) se evaluaron de M al no tener en cuenta los procedimientos, cometieron varios errores y al autorrevisarse les quedaron al menos cuatro sin corregir.

En el **indicador 2.2** se evalúa la escritura correcta de palabras agudas, llanas y esdrújulas al construir textos, tres alumnos (21,4%) lo hacen bien o al menos cuando se autorrevisan solo les queda un error en el texto. Cuatro (28,5%) escriben mal más de cuatro palabras pero dejan, al menos dos palabras mal escritas, cuando revisan y se evalúan de R. El resto (50%) cometen más de seis errores y al revisarse les quedan al menos cuatro errores sin corregir.

Para evaluar el **indicador 2.3** referido a si relacionan palabras según elementos comunes a ellas, sobre la base de los elementos distintivos de cada regla, solo dos sujetos (14,2) de los muestreados fueron capaces de realizarlo correctamente y son evaluados de B y el resto (85,7) no lo hizo o al menos se equivocaron en dos palabras de cada regla, ubicándolos de la siguiente forma: cinco R y siete M, evidenciándose que es insuficiente el desarrollo de habilidades para aplicar las reglas a nuevas situaciones.

La evaluación de cada indicador deja ver como regularidades en el desarrollo de habilidades para aplicar las reglas generales de acentuación, las siguientes dificultades:

- Poco dominio de los elementos esenciales de las reglas generales de acentuación lo que impide que reconozcan palabras que las cumplan.
- Insuficiencias en el desarrollo de habilidades que les permita acentuar palabras en correspondencia con una regla dada en la escritura de textos.
- Insuficiencias en el desarrollo de habilidades que les permita relacionar palabras en correspondencia con los elementos comunes que las ubican en una u otra regla.

Los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial se corroboraron por los elementos cuantitativos y cualitativos obtenidos. Ellos reafirman el problema y el objetivo de la investigación. Demuestran la necesidad de aplicar tareas docentes a fin de contribuir al desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas generales de acentuación.

A continuación se ofrece una descripción de los resultados obtenidos y la evaluación de los indicadores declarados en cada dimensión mediante la

aplicación de una escala valorativa para la evaluación integral de la variable dependiente que comprende los niveles bajo, medio y alto (Anexo 7). Por otra parte, para la evaluación integral de la variable dependiente en cada sujeto de investigación, se determinó que el nivel bajo comprende al menos tres indicadores bajos, el nivel medio comprende al menos tres indicadores medios y no más de dos bajos, el nivel alto comprende al menos cuatro indicadores altos y no más de dos bajos.

## **2.5 Descripción del post-test y comparación con el pre-test.**

Al introducir las tareas docentes, que aparecen en el capítulo dos de la tesis; y finalizar la intervención en la práctica, se volvió a registrar el desarrollo de habilidades alcanzado por los alumnos de cuarto grado en la aplicación de las reglas generales de acentuación (post – test). Ello se presenta en el (Anexo 8) a partir de una tabla de distribución de frecuencia.

Se compararon los valores antes y después de la aplicación de las tareas docentes, lo que permitió valorar el nivel de efectividad de la misma; elementos que se recogen en el (Anexo 10 y 11). Se pueden observar además la gráfica que expresa el comportamiento de los indicadores antes y después de la propuesta que aparece en el (Anexo 12).

Se emplearon la observación, el análisis de documentos y la prueba pedagógica. A continuación se ofrece una descripción de los resultados obtenidos y la evaluación de los indicadores declarados en cada dimensión mediante la aplicación de la escala valorativa para la evaluación integral de la variable dependiente (Anexo 7).

La observación a clases (Anexo 4) fue aplicada con el objetivo de obtener información sobre el nivel de conocimiento que poseen los alumnos acerca de las reglas de acentuación. El resultado se expresa a través de una descripción valorativa de cada uno de los indicadores que la conforman.

Se pudo constatar que los alumnos, de forma general, estaban motivados en la comprensión del texto trabajado durante las clases, se mostraban atentos e interesados. Al trabajarse el componente ortográfico realizaban las tareas docentes propuestas por el maestro. Durante el control a la orientación manifestaron saber lo que tenían que hacer y en el plano oral y escrito pronunciaban y aplicaban las reglas generales de acentuación.

Todos eran capaces de realizar las tareas docentes a pesar de cometer algún error. Se preocupaban por aplicar correctamente las reglas sin cometer errores al escribir. Trabajaban solos o según la forma organizativa prevista. A la hora de autorrevisarse se mostraron seguros en lo que habían hecho, corregían los errores y se mostraban satisfechos por los logros alcanzados.

Con la aplicación de una prueba pedagógica final (Anexo 9) que tenía como objetivo comprobar si los alumnos conocen y aplican las reglas generales de acentuación se valoraron los resultados de cada dimensión con sus indicadores.

Al evaluar la **dimensión 1** los catorce sujetos muestreados dominan la clasificación de las palabras según su acentuación lo que representa el 100 %. (**indicador 1.1**)

En el **indicador 1.2** referido al dominio de los procedimientos para acentuar se comprobó que dos sujetos (14,2) no son capaces de emplear los procedimientos y cometen hasta cuatro errores al escribir palabras agudas, llanas y esdrújulas, estos se evalúan de M. Tres sujetos (21,5%) fueron evaluados de R al emplear, al menos, dos procedimientos en la acentuación de las palabras y cometen hasta dos errores en la escritura de las palabras. El resto de la muestra (nueve sujetos que representa el 64,2 %) se evaluó de B al aplicar todos los procedimientos y no cometer ningún error o rectificarlos en la autorrevisarse.

En relación al **indicador 1.3** que evalúa el conocimiento de las reglas generales de acentuación, se comprobó que solo dos sujetos (14,2%) dominan todos los elementos que conforman las reglas generales de acentuación por lo que son evaluados de M, tres (21,5%) no clasifican todas las palabras y cometieron al menos dos errores por lo que se ubicaron en el rango de R y nueve (64,2%) demostraron solidez en el conocimiento de las reglas, estos obtuvieron calificación de B en este indicador al clasificar correctamente todas las palabras presentadas.

Con respecto a la **dimensión 2**, en la que se evalúa el desarrollo de habilidades ortográficas para aplicar las reglas generales de acentuación se ubica en el **indicador 2.1** a dos de los sujetos muestreados (14,2%) en

la categoría de M por demostrar inseguridad en la realización de las tareas y cometer varios errores ortográficos en la escritura de las palabras sujetas a reglas expresadas en los textos. Tres alumnos (21,4 %) obtuvieron R porque, a pesar de corregirlos, cometieron errores en la aplicación de las reglas, y al autorrevisarse les quedaron al menos dos palabras con errores. Nueve (64,2 %) se evaluaron de B por aplicar correctamente las reglas, o al autorrevisarse fueron capaces de reconocer las palabras mal escritas.

La evaluación del **indicador 2.2** relacionado con la escritura correcta de palabras agudas, llanas y esdrújulas en la construcción de textos, deja ver que solo tres sujetos (21,5%) se equivocaron, estos se evaluaron de M pues no fueron capaces de reconocer en la autorrevisión los errores cometidos. Hubo cuatro sujetos (28,5%) que se evaluaron de R por cometer errores y al corregirse quedaron al menos dos palabras escritas incorrectamente. El resto, o sea, siete alumnos (50%) se calificaron de B al no cometer ningún error o al corregirlos en la autorrevisión.

Para evaluar el **indicador 2.3** referido a si relacionan palabras según elementos comunes a ellas, sobre la base de los elementos distintivos de cada regla, solo dos sujetos (14,2) de los muestreados se equivocaron en más del 60% de las palabras empleadas; dos (14,2%) al menos se equivocaron en tres palabras de una u otra regla y el resto (71,4%) lo hizo correctamente, evidenciándose un salto cualitativo y cuantitativo en el desarrollo de habilidades al aplicar las reglas generales de acentuación a nuevas situaciones.

El análisis de los resultados obtenidos por cada alumno en la evaluación de los indicadores permitió realizar la evaluación integral de los mismos (Anexo 9), ubicándose dos sujetos en el nivel bajo (14,2 %), tres en el nivel medio (21,4 %) y nueve en el nivel alto (64,2%). Estos resultados demuestran que prevalece el nivel alto en la evaluación integral de los alumnos evaluados como muestra.

Al comparar los resultados obtenidos antes y después de aplicar la propuesta se puede apreciar un salto cualitativo y cuantitativo en el desarrollo de habilidades ortográficas para aplicar las reglas generales de acentuación por parte de los sujetos de la muestra (Anexo 11).

En el **primer indicador** de la **dimensión 1** donde se evalúa si los alumnos tomados como muestra dominan la clasificación de las palabras según su acentuación se pudo constatar que al inicio solo lo hacían de forma totalmente correcta 12 alumnos (85,7%), mientras que al final todos (100%) son capaces de hacerlo. En los textos entregados, las palabras subrayadas tenían una mayor complejidad que los entregados al inicio.

Al comparar el **indicador 1.2** referido al dominio de los procedimientos para la acentuación y teniendo en cuenta la cantidad de alumnos de la muestra que lo hicieron de forma correcta puede apreciarse que al inicio solo cinco fueron ubicados en el nivel alto, cuatro en el nivel medio y cinco en el bajo. Al final nueve fueron ubicados en el nivel alto y tres en el nivel medio, de los que dos, se encontraban en el bajo. El resto (dos) se mantienen en el nivel bajo.

En relación al **indicador 1.3** que evalúa el conocimiento de las reglas generales de acentuación, se comprobó que solo cuatro sujetos lo hacían correctamente al inicio y se ubicaron en el nivel alto, tres en el nivel medio y siete en el nivel bajo lo que evidencia que la mayoría de la muestra se ubicaba en estos dos últimos rangos. Después de la intervención se ubican dos sujetos en el rango bajo, tres en el medio y nueve en el rango alto.

En el **primer indicador** de la segunda dimensión se estimaron al inicio solamente tres sujetos en el nivel alto, cinco en el medio y siete en el bajo. Al final, sin embargo, se pudo constatar que la mayoría es capaz de aplicar los procedimientos al acentuar las palabras que propone el maestro o en las que ellos mismos son capaces de emplear. En este indicador los resultados finales son muy superiores: nueve en el nivel alto, tres en el medio y dos en el bajo.

Par evaluar si los sujetos muestreados eran capaces de escribir correctamente palabras agudas, llanas y esdrújulas en la construcción de textos a las reglas se concibió el **indicador 2.2**. Al inicio solo tres fueron ubicados altos en el rango de la escala valorativa, cuatro en el rango medio y siete en el bajo. Al final siete se ubican en el rango considerado como alto, cuatro en el medio y solo tres en el bajo. De los ubicados en el alto hay dos sujetos que al principio estaban en el rango bajo.

Al comparar el **indicador 2.3** en el que se evaluó si los sujetos muestreados eran capaces de relacionar palabras según elementos comunes a ellas, sobre la base de aquellos elementos que distinguen cada regla solo dos sujetos se ubicaron en el rango alto de la escala valorativa, cinco en el medio y siete en el rango bajo. Después de introducidas las tareas se constató un salto cualitativo y cuantitativo muy superior valorado al ubicar a dos sujetos en el rango bajo, dos en el medio y diez en el alto, es decir que el 71,4 % de la muestra son alumnos diestros, escriben palabras sujetas a reglas sin errores o son capaces de rectificarlos en la autorrevisión.

En consecuencia con ello, se valora, teniendo en cuenta la evaluación integral como significativa la diferencia. En el diagnóstico inicial se ubicaban siete sujetos del total de la muestra en el nivel bajo y ahora solo se ubican 2. En el nivel medio se ubicaban al inicio cinco sujetos y en la actualidad solamente se encuentran dos. Al realizar la constatación inicial solamente dos sujetos se ubicaron en el nivel alto y ahora diez, que representan el 71,4 % de la muestra. (Anexo 11)

El pre-experimento pedagógico permitió probar la efectividad de las tareas docentes dirigidas a desarrollar las habilidades ortográficas en los alumnos de cuarto grado para aplicar las reglas generales de acentuación. Este Resultado se muestra en una gráfica de barra (Anexo 12)

## CONCLUSIONES

La determinación de los presupuestos teóricos y metodológicos que sustentan el desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas generales de acentuación descansan en el enfoque socio-histórico-cultural y se tiene en cuenta las características y momentos del desarrollo de los alumnos de cuarto grado, lo que quedó evidenciado en la revisión de los documentos que norman y orientan el tratamiento a esta problemática en la enseñanza primaria, que constituyen un valioso recurso para el trabajo con este componente de la Lengua Española.

El diagnóstico inicial permitió determinar las dificultades que existían relacionadas con la aplicación de las reglas generales de acentuación y el desarrollo de habilidades ortográficas alcanzadas por los alumnos de cuarto grado. Las mismas se centran en que no todos dominan los procedimientos para la acentuación ni son capaces de aplicarlos. Es insuficiente el desarrollo de habilidades para escribir correctamente palabras agudas, llanas y esdrújulas en la construcción de textos. Se evidenció además, que en su gran mayoría, los alumnos no son capaces de relacionar palabras, por las reglas de acentuación que cumplen, al no tener en cuenta los elementos que las distinguen.

La introducción de las tareas docentes en las clases de Lengua Española incidió en el desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas generales de acentuación en los alumnos de cuarto grado. Los resultados alcanzados son satisfactorios y se constatan en el comportamiento de la variable dependiente y en los indicadores declarados para medir la efectividad de la misma.

La validación de las tareas docentes se confirma en la aplicación de los diferentes instrumentos y técnicas utilizados para el diagnóstico final. El resultado permitió determinar que es factible de generalizar y que por su contenido desarrollan habilidades en la aplicación de las reglas generales de acentuación en los alumnos de cuarto grado de la escuela primaria Panchito Gómez Toro.

## **RECOMENDACIONES**

Proponer a la dirección de la escuela el análisis de las tareas docentes diseñadas, en la preparación de asignaturas y otras formas de trabajo metodológico para que otros maestros las puedan poner en práctica, teniendo en cuenta que por sus características pueden ser aplicadas en otros grupos del centro.

## BIBLIOGRAFÍA

- Academia de Ciencias de la URSS y Cuba. (1985). *La dialéctica y los métodos científicos generales*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Addine, F. et al. (1998). *Didáctica y optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje*. La Habana: IPLAC.
- Addine, F. (2004). *Didáctica: teoría y práctica*. Compilación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Alpízar Castillo, R. (1989). *Para expresarnos mejor*. La Habana: Editorial Científico –Técnico.
- Álvarez de Zayas, C. M. (1997). *La escuela en la vida*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Alvero Francés, F. (1999). *Lo esencial en la ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_.(2001a). *Enseñar y Aprender Ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Alzola García, E. (1975). *Lengua y Literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Arias Leyva, G y Pérez, S. (1992). *Algunas consideraciones acerca del trabajo ortográfico en el nivel primario*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Arias Leyva, G. (2002). *Cartas al maestro Español 6. Hablemos sobre la Comunicación Escrita*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Balmaseda Neyra, O. (1996). *Ortografía: nuevos caminos para su enseñanza*, en revista educación. Segunda época # 89 p: 26.27. La Habana.
- \_\_\_\_\_. (2000a). *Razones para estudiar ortografía*, En Universidad para Todos. La Habana: Editorial Juventud Rebelde.
- \_\_\_\_\_. (2001b). *Enseñar y aprender ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- \_\_\_\_\_. (2002c). *Enseñar y aprender ortografía*. La Habana Editorial Pueblo y Educación.
- Brito, H. (1987). *Capacidades, habilidades y hábitos. Una alternativa teórica, metodología y práctica*. Primer Coloquio sobre la Inteligencia. I.S.P: Enrique J. Varona. La Habana.
- Cerezal, J. et al. (2006). *Material básico: Metodología de la investigación y calidad de la educación*. En Materiales Básicos de la Maestría en Ciencias de la Educación, módulo II, primera parte. Mención en Educación Primaria. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Chávez, J. (1997). *Retos actuales de las Teorías Educativas*. Congreso Internacional Pedagogía '97. La Habana.
- Colectivo de autores. (2004). *Reflexiones teórico práctico desde las ciencias de la Educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores. (1972). *Psicología para maestros No. 3*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores. (2002). *Ortografía. Selección de materiales para la enseñanza primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores. (2004). *Psicología para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Coto Acosta, M. (2000). *Curso de ortografía*. (Tabloide). Universidad para todos. La Habana.
- \_\_\_\_\_. (2002). *Cartas al maestro Español 5. Hablemos sobre Ortografía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Cots Frías. E (2000). *Tabloide ortografía*. Universidad para todos. La Habana.
- Danilov, M. A. y Skatkin, M. N. (1978). *Didáctica de la Escuela Media*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Delgado, R. (2008). "Reglas para los acentos ortográficos." En: *Los acentos en español. Apuntes pedagógicos*. Disponible en <http://www.unsfrd.org/AcentosReglas>.

- Dijk Teun, A, V. (1986) *Estructura y funciones del discurso*. México: Editorial Siglo XXI.
- Ferrer, R. et al. (1980). “*Consideraciones acerca de la enseñanza de nuestro idioma: sus principales problemas*”. En: Seminario Nacional 3. Parte. La Habana. Empresa de Impresoras Gráficas del MINED.
- Figueredo, E. (1982). *Psicología del lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, E. (1975). *Lengua y Literatura*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Pers, D. (1978). *Didáctica del idioma español*. Segunda parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Pers, D. et al. (1995). *La enseñanza de la lengua materna en la escuela primaria*, Segunda parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García Pérez, D y Rodríguez Vives, M. (2003). *Gramática del Español*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, G. (1991). *Fundamentos metodológicos de la Investigación Educativa*. Conferencia: Curso de maestría. IPLAC. La Habana.
- García, G, y Caballero, E. (2004). *Profesionalidad y práctica pedagógica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- García, D. (1978). *Didáctica del idioma español*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gili y Gaya, S. (1977). *Estudios de lengua infantil*. Barcelona, España: Talleres gráficos de bibliografía S. A.
- González, A. M. y Reinoso, C. (2002). *Nociones de sociología, psicología y pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- González, F. (1999). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- González, F y Mitjans, A. (200). *La personalidad: su educación y desarrollo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gutiérrez, R. B. (2003). El contenido del Proceso Pedagógico. Su enfoque complejo integral. ISP "Félix Valera". Villa Clara. Versión Electrónica.
- Instituto Pedagógico, Latinoamericano y Caribeño: Módulo I: *Fundamento de la investigación educativa*. Maestría en Ciencias Pedagógicas. La Habana: Disco Compacto No. 6.
- Jiménez, M. y Díaz, A. (2005). *Para ti, maestro*. Folleto de Lengua Española.6. grado. La Habana: ICCP.
- Lothar, K. (1970). *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Mañalich, R. (Compil.). (2003). *Taller de la palabra*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martí, J. (1982). *Ideario pedagógico*. La Habana: Imprenta Nacional de Cuba.
- \_\_\_\_\_. (1975). *Obras Completas. Tomo XXVIII*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Martín Oramas, F. (2005). *Propuesta metodológica basada en el enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural para el desarrollo de la competencia ortográfica en los estudiantes de 7mo grado*. Tesis en opción al título académico de Máster en Ciencias de la Didáctica del Español – Literatura. La Habana.
- Ministerio de Educación, Cuba. (1988). *Orientaciones Metodológicas, Tercer grado, Tomo 1*, La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (1989). *Español, libro de texto cuarto grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (1989a). *Lectura, libro de texto cuarto grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Orientaciones Metodológicas, cuarto grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- \_\_\_\_\_. (2001). *Programas, cuarto grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2005). *Orientaciones Metodológicas para instrumentar los ajustes curriculares en la Educación Primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Maestría en Ciencia de la Educación. Fundamentos de la investigación educativa: Módulo II, primera y segunda parte*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2007). *XII Operativo Nacional con BIB en Educación Primaria, SECE*. La Habana: ICCP.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Cuaderno de ortografía quinto grado*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2005). *VI Seminario Nacional para educadores*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Mitjans Martínez, A. (1995). *Creatividad, personalidad y educación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Montaño, J. R. y Arias, M. G. (2004). *Dirección del proceso de aprendizaje de las asignaturas priorizadas: Español*. En V Seminario Nacional para Educadores. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Petrovski, A. (1988). *Psicología General*. Moscú. Editorial Progreso.
- Pozo Municio, J.I. (1998). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Real Academia Española. (1975). *Ortografía*. Edición Nuevas Normas. Madrid Impresión, Aguirre.
- Rico Montero, P (1972). *La zona de desarrollo próximo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico, P. (1996). *Reflexión y aprendizaje en el aula*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Hacia el Perfeccionamiento de la Escuela Primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

- Rico, P. et al. (2002). *El modelo de escuela primaria cubana*. Una propuesta de educación desarrolladora. En CD de Licenciatura en Educación Primaria. La Habana. (Soporte digital).
- Rico Montero, P. y Margarita Silvestre. (2002). "Proceso de enseñanza-aprendizaje". En. *Compendio de pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Rico, P., Santos, E. M. y Martín-Viaña, V. (2004). *Proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la escuela primaria*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (2008). *Exigencias del Modelo de escuela primaria para la dirección por el maestro de los procesos de educación, enseñanza y aprendizaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Roméu, A. (1987). *Metodología de la enseñanza del español*. Tomo I. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- \_\_\_\_\_. (1990). *Aplicación del enfoque comunicativo en la escuela media*. La Habana: IPLAC. (Material impreso).
- \_\_\_\_\_. (1992). *La enseñanza de la construcción de textos*. Curso de superación. La Habana: Material impreso, IPLAC
- \_\_\_\_\_. (2004). *Comprensión, análisis y construcción de textos, en Lengua Española*. Universidad Amazónica de Pando, Bolivia.
- \_\_\_\_\_ . (Compil.). (2007). *El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura*. La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- Ruiz Hernández, J. V. (1965). *La enseñanza de la ortografía en la Escuela cubana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Seco R. (2001). *Manual de Gramática Española*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Seco, M. (2000). *Ortografía, reglas y comentarios*. Universidad para todos. La Habana.

Vigotsky. L. S. (1968). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Edición Revolucionaria.

\_\_\_\_\_. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

\_\_\_\_\_. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. Biblioteca de Bolsillo. Primera edición.

## **Anexo 1**

Análisis de documentos.

Documento: Programa de cuarto grado.

Objetivo: Comprobar cómo se concibe el trabajo con la ortografía en el grado.

Actividades:

1. Si se incluye en el contenido ortográfico el trabajo con las reglas generales de acentuación.
2. Frecuencia con que se propone y unidades en las que se incluye el trabajo con las reglas generales de acentuación.
3. Si el tratamiento al contenido favorece la sistematización del contenido en las diferentes unidades.

## **Anexo 2**

Análisis de documentos.

Documento: Orientaciones metodológicas de cuarto grado.

Objetivo: Comprobar qué tratamiento se propone para el trabajo ortográfico con el contenido de las reglas generales de acentuación.

Actividades:

1. Recomienda cómo trabajar el componente ortográfico dentro de la clase de Lengua Española.
2. Sugiere al maestro el momento en que debe ser tratado el contenido de las reglas generales de acentuación, así como la frecuencia y qué hacer en cada etapa del trabajo ortográfico.
3. Propone métodos y procedimientos para sistematizar, fijar y consolidar el conocimiento de las reglas generales de acentuación.

### **Anexo 3**

Análisis de documentos.

Documento: Libro de texto y cuaderno de Español de cuarto grado.

Objetivo: Comprobar qué actividades de ortografía se proponen en el libro de texto y en el cuaderno de Español en función de las reglas generales de acentuación.

Actividades:

1. Las actividades responden a las necesidades y dificultades que presentan los alumnos.
2. Son suficientes y variadas las actividades que se proponen para fijar y aplicar las reglas generales de acentuación.
3. Se conciben teniendo en cuenta el enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural.
4. Incluyen acciones que propician la búsqueda y adquisición de los conocimientos.
5. Favorecen el desarrollo de habilidades ortográficas.

## **Anexo 4**

Guía de observación a clases dirigida al desempeño de los alumnos.

Objetivo: Obtener información sobre el nivel de conocimientos acerca de las reglas de acentuación.

Aspectos a observar:

1- ¿Conocen la clasificación de las palabras por su acentuación y las reglas generales que cumplen?

2- ¿Preguntan, si tienen dudas, cómo se escribe la palabra?

3- Muestran habilidades ortográficas en la escritura correcta de las palabras.

4- Aplican los procedimientos para la acentuación.

5- Aplican el conocimiento precedente en la sistematización, fijación y consolidación del contenido.

6- Escriben correctamente palabras agudas, llanas y esdrújulas en la construcción de textos.

## **Anexo 5**

Entrevista dirigida a los alumnos.

Objetivo: Constatar el nivel de motivación de los alumnos para el trabajo con la ortografía.

Cuestionario:

1- En las clases que recibes diariamente se trabaja la ortografía.

2- ¿Cuando trabajas la ortografía se realizan actividades variadas?

Argumenta

3- Resultan de tu agrado las tareas que propone el maestro. ¿Por qué?

4- ¿De qué otra forma quisieras que se trabajara la ortografía?

## Anexo 6

Prueba pedagógica.

Objetivo: Constatar las habilidades que presentan los alumnos en el dominio y aplicación de las reglas de acentuación.

Dictado.

El túnel bajo el Támesis fue el primer camino subacuático del mundo. Su construcción duró quince años y actualmente se utiliza para que transiten los trenes.

- a)- Señala la sílaba acentuada.
- b)- Clasifique la palabra por su acentuación.
- c)- Selecciona una de las palabras que lleven tilde y explica por escrito como procedes para acentuarla.
- d)- Crea tu propio párrafo. Hazlo sobre un lugar de tu municipio. Utiliza palabras agudas, llanas y esdrújulas.

## **Anexo 7**

Escala de medición cualitativa para evaluar el desarrollo de habilidades en la aplicación de las reglas generales de acentuación.

### **Indicador 1.1.**

#### Nivel bajo (1).

- No expresa la clasificación de las palabras según su acentuación.

#### Nivel medio (2).

- Expresa la clasificación, pero presenta alguna imprecisión o se demora para responder.

#### Nivel alto (3).

-Domina la clasificación de las palabras según su acentuación.

### **Indicador 1.2.**

#### Nivel bajo (1).

- No domina los procedimientos para acentuar correctamente las palabras.

-Comete más de tres errores ortográficos al escribir palabras agudas, llanas y esdrújulas.

#### Nivel medio (2).

-Domina al menos dos procedimientos para acentuar correctamente.

-Cometen hasta dos errores al escribir palabras agudas, llanas y esdrújulas

#### Nivel alto (3).

- Dominan todos los procedimientos para acentuar correctamente las palabras.

### **Indicador 1.3**

#### Nivel bajo (1).

- No conocen las reglas generales de acentuación.

#### Nivel medio (2).

-Omite algún elemento al mencionar las reglas de acentuación.

#### Nivel alto (3).

-Muestra pleno dominio de los elementos esenciales de las reglas de acentuación.

### **Indicador 2.1**

Nivel bajo (1).

-No tiene en cuenta los procedimientos al acentuar las palabras.

Nivel medio (2).

-Acentúa las palabras, pero comete al menos dos errores.

-Muestra habilidades al acentuar y corrige los errores al autorrevisarse.

Nivel alto (3).

-Aplica los procedimientos al acentuar las palabras.

### **Indicador 2.2**

Nivel bajo (1).

-No tiene en cuenta los elementos comunes de las reglas al relacionar las palabras.

Nivel medio (2).

-Establece las relaciones pero necesita niveles de ayuda para realizar las actividades.

Nivel alto (3).

- Relaciona correctamente todas las palabras.

### **Indicador 2.3**

Nivel bajo (1)

-Comete al menos cuatro errores en palabras agudas, llanas y esdrújulas al construir textos.

Nivel medio (2).

-Comete al menos dos errores en palabras agudas, llanas y esdrújulas al construir textos.

Nivel alto (3).

-Escribe correctamente palabras agudas, llanas y esdrújulas al construir textos.

## Anexo 8

Evaluación integral de cada sujeto muestreado en los indicadores de la variable dependiente como resultado de la aplicación del pre-test.

Sujetos	Indicadores						Evaluación Integral
	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	2.3	
1	3	3	3	3	3	3	3
2	3	2	1	1	1	2	2
3	3	1	1	1	1	2	1
4	3	2	2	1	1	1	1
5	3	2	2	1	1	1	2
6	3	3	1	1	1	1	1
7	3	3	3	3	3	3	3
8	3	1	1	2	1	1	1
9	3	3	2	3	1	1	2
10	3	1	3	2	2	2	2
11	1	3	1	1	2	1	1
12	3	2	3	2	2	1	2
13	3	1	1	2	1	1	1
14	1	1	1	1	1	1	1

**Niveles: Alto (3), Medio (2), Bajo(1)**

## Anexo 9

### Prueba pedagógica final

**Objetivo:** Constatar el desarrollo de habilidades logrado en los alumnos de cuarto grado en la aplicación de las reglas generales de acentuación.

**Actividades:**

- En el siguiente texto coloca la tilde sobre las palabras que lo requieran.
- Recuerda utilizar los procedimientos para acentuar cada palabra.

El zunzun es un pajarillo endemico de Cuba cuyo tamaño, comparado con el de un lapiz, es muchas veces más pequeño. Es una variedad de colibri y los colibries son las aves más diminutas del orbe. Existen hasta quinientas especies que habitan en los bosques, desde Alaska hasta Sudamerica; pero las que cuentan con los plumajes mas vistosos se asientan en los tropicos. Pueden permanecer inmoviles en el aire y pueden volar marcha atras.

- a) Agrupa las palabras que llevan tilde según su acentuación.  
Divídelas en sílaba.
- b) Escribe al menos cinco palabras de cada una de las reglas.  
Pueden llevar tilde o no.

**Anexo 10**

Tabla comparativa de los resultados por indicadores antes y después de aplicadas las tareas docentes.

M	Dimensión	Indicadores	Antes						Después					
			1		2		3		1		2		3	
			C	%	C	%	C	%	C	%	C	%	C	%
14	Conocimiento	1.1	2	14.2			12	85.7					14	100
		1.2	5	35.7	4	28.5	5	35.7	2	14.2	3	21.5	9	64.2
		1.3	4	28.5	3	21.4	7	50	2	14.2	3	21.4	9	64.2
	Modo de actuación	2.1	9	64.2	3	21.4	2	14.2	2	14.2	3	21.4	9	64.2
		2.2	7	50	4	28.5	3	21.4	3	21.4	4	28.5	7	50
		2.3	7	50	5	35.7	2	14.2	2	14.2	2	14.2	10	71.4

## Anexo 11

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

Etapa	M	Nivel bajo (1)	%	Nivel medio (2)	%	Nivel alto (3)	%
Pre-test	14	7	50	5	35,5	2	14,2
Pos-test	14	2	14,2	2	14,2	10	71,4

## Anexo 12

Gráfico. Evaluación integral de la variable dependiente antes y después de aplicadas las tareas docentes.

