

UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL

**PROPUESTA DE TEXTOS PARA EL TRABAJO CON LA
ACENTUACIÓN EN SÉPTIMO GRADO: UNA GUÍA DIDÁCTICO-
METODOLÓGICA**

Autora: Isledy María Doimeadios Rodríguez.

HOLGUÍN

2021

UNIVERSIDAD DE HOLGUÍN
FACULTAD DE COMUNICACIÓN Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE ESPAÑOL

**PROPUESTA DE TEXTOS PARA EL TRABAJO CON LA
ACENTUACIÓN EN SÉPTIMO GRADO: UNA GUÍA DIDÁCTICO-
METODOLÓGICA**

Autora: Isledy María Doimeadios Rodríguez.

Tutoras: Msc. María Elena Díaz Ávila. Prof. Auxiliar

Dr.C. Elizabeth Caballero Velázquez. Prof. Titular

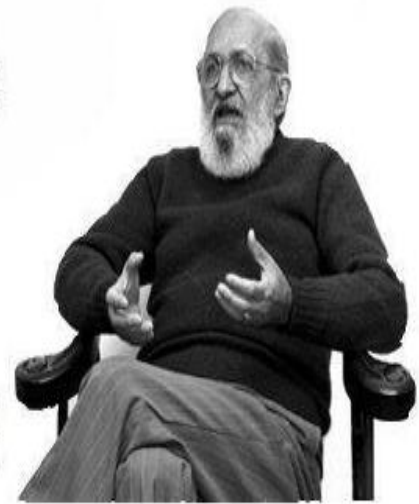
HOLGUÍN

2021

PENSAMIENTO

LA **EDUCACIÓN** NO CAMBIA EL MUNDO:
CAMBIA A LAS PERSONAS QUE VAN
A CAMBIAR EL MUNDO.

PAULO FREIRE



AGRADECIMIENTOS

-A Dios por estar siempre en mi vida y por demostrarme que no hay un camino largo.

-A mi esposo José Angel quien siempre me ha ayudado en mi recorrido universitario.

-A mis tutoras por su cariño y ayuda incondicional brindándome su tiempo y colaboración.

-A mis amigos por ser parte de mi familia los cuales han estado siempre pendiente de mis éxitos.

A todos (...) Muchas Gracias.

DEDICATORIA

A mi madre: por estar siempre a mi lado regalándome amor y felicidad.

A mi padre: quien ha sido mi ejemplo y admiración y me ha sabido indicar el camino correcto para ser una mejor persona.

A mi hermana: quien siempre ha estado en mi vida dándome amor y cariño.

RESUMEN

El trabajo aborda una problemática relacionada con el proceso de enseñanza aprendizaje de la acentuación en el séptimo grado de Secundaria Básica. El empleo de métodos como la observación y la revisión de documentos, así como la experiencia docente de la investigadora, reflejan que este es un problema cuyas causas se hallan en la preparación científico-metodológica del profesor de lengua y literatura para la selección de métodos y medios adecuados para enseñar ortografía y de manera puntual, la acentuación. El estudio teórico realizado demostró que se cuenta con una amplia y actualizada literatura que aporta métodos, estrategias y medios novedosos para este fin, sin embargo, aún no son suficientes las propuestas para incentivar la enseñanza de la acentuación desde una correcta selección y uso del texto. Con la finalidad de contribuir a la solución de esta problemática, se ofrece una selección de textos y las correspondientes sugerencias didáctico-metodológicas para orientar esta labor al profesor.

SUMMARY

This research reflects a problem related to the teaching learning process of stress in seventh grade. The emplementation of different empirical research methods such as: observation, revision of documents and the researcher's teaching experience reflects that the main causes of this problem are in the scientific-methodological preparation of language and literature teachers for selecting the correct media and methods to teach spelling; mainly in stress. The studies reveal that there is an update and huge amount of bibliography that contribute with methods, strategies and media however, the proposats are not enough to motivate the teaching of stress from a correct selection and use of the text. To contribute with the solution of this problem the researcher offers a selection of texts with its corresponding didactic- methodological suggestions to guide the teachers in this labor.

CONTENIDO	Pág.
Introducción	1
CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA EN ESTUDIANTES DE SÉPTIMO GRADO.	8
1.1 Consideraciones generales acerca de la enseñanza de la ortografía en Cuba.	8
1.2 Reflexiones teórico-metodológicas sobre el trabajo con la acentuación.	17
1.2.1 La selección y tratamiento didáctico del texto para enseñar ortografía.	22
1.2.2 La ejercitación ortográfica, una vía para el logro de habilidades en la acentuación de palabras agudas, llanas y esdrújulas.	24
1.3 Diagnóstico inicial de las habilidades para la acentuación en estudiantes de séptimo grado del Centro Mixto José Justo Aguilera de la Cruz del municipio Gibara.	30
CAPÍTULO 2. PROPUESTA DE TEXTOS PARA EL TRABAJO CON LA ACENTUACIÓN EN SÉPTIMO GRADO: SUGERENCIAS DIDÁCTICO-METODOLÓGICAS.	35
2.1. Concepción de la enseñanza de la ortografía en séptimo grado.	35
2.2. Una selección de textos para enseñar la acentuación en séptimo grado. Indicaciones al profesor.	42
CONCLUSIONES PARCIALES	50

BIBLIOGRAFÍA	51
ANEXOS	52

INTRODUCCIÓN

La escuela cubana actual presenta un importante reto en relación con el desarrollo multilateral de los escolares. A pesar de habersele prestado especial atención al desarrollo de la lengua materna, en sentido general, y a los contenidos ortográficos, en particular, aún no se logra el resultado esperado.

Lo expresado por el eminente investigador Francisco Alvero Francés (1983) al referirse al tema, debe constituir una exhortación para todos los docentes. Al respecto sentenció: “bueno es hablar bien, mejor, mucho mejor, hablar y escribir bien”...

Como se ha afirmado por diferentes estudiosos de la materia, la ortografía es un área del lenguaje sumamente compleja, desborda los límites de la esfera lingüística como objeto de estudio de una ciencia en particular para irrumpir en el medio escolar, dada su eficacia, como herramienta de gran importancia en la comunicación. Dominar la lengua, poseer un amplio vocabulario constituyen el punto de partida en el desarrollo de habilidades comunicativas, exigencia clave del Proceso Docente – Educativo al ser un proceso eminentemente de comunicación.

Como ya se ha expresado, la ortografía ocupa un lugar primordial en la enseñanza de la lengua materna. Con ella, el alumno, desde los primeros grados, aprende a escribir las palabras del vocabulario que poco a poco va incorporando a sus saberes. El conocimiento de sus normas le permite también hacer uso adecuado de los signos de puntuación. Con tales herramientas en sus manos será capaz de codificar sus propios textos y penetrar en la significatividad de los que decodifica.

A pesar de conocerse la importancia de este contenido, la ortografía se presenta muchas veces como una materia compleja, en exceso normativa, desvinculada de los necesarios saberes con que el individuo deberá desarrollar su ciclo vital en la vida.

Ante esta situación se requiere que la escuela Secundaria Básica asuma su enseñanza de forma personalizada, dinámica e integradora, no aislada del resto de los

componentes de la asignatura Español- Literatura que en el séptimo grado son: Lectura e inicios de la apreciación literaria, Ortografía y Vocabulario, Expresión oral, Expresión escrita y Gramática.

La enseñanza de la ortografía ha estado regida por la normativa, según se ha entendido como un código que establece lo correcto y lo incorrecto, y es evidente la necesidad de enseñar y hacer que se aprendan las normas, pero desde la perspectiva misma del interés que puedan despertar en los alumnos ante la avidez de conocer, de descubrir, de encontrar la mejor manera de aprender y aplicar dichas normas a diferentes contextos y situaciones que les permitan ver en el estudio de cada palabra la unidad que encierra su contenido y forma.

Las deficiencias de índole pedagógica unidas al tratamiento puramente tradicional de la ortografía, no permiten que este componente de la lengua se desarrolle a la luz de las concepciones del enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural con la integración de este a los demás componentes de forma contextualizada e insertada en sus múltiples aplicaciones.

Existen otras causas que han influido en el conocimiento de la ortografía y por ende, inciden en el desarrollo de la competencia ortográfica. Al respecto, no son pocos los pedagogos que se han preocupado por la repercusión que alcanzan estas en el desarrollo del lenguaje, entre ellas:

- La falta de ejercitación variada, suficiente y creadora que afecta el vencimiento de los objetivos.
- Se utiliza el mismo tipo de actividad y metodología para el tratamiento con las reglas ortográficas y el tratamiento de las palabras no sujetas a reglas.
- No existen sólidos hábitos de lectura y se aplican insuficientes técnicas de animación para que estos se logren.
- Se desaprovechan las posibilidades para el trabajo incidental y preventivo y se refuerza excesivamente la corrección.

- No se pone en contacto al alumno con una gran variedad de textos, ni se utilizan en situaciones comunicativas, a fin de desarrollar su competencia ortográfica, en función de fijar la imagen gráfica de las palabras y la apropiación de su significado en contextos de uso.
- Los contenidos de la enseñanza de la ortografía y los métodos empleados por los profesores priorizan el aprendizaje memorístico de las reglas, la ejercitación a partir de la norma presentada y la realización de dictados para controlar el número de palabras erróneamente escritas.

En relación con esta problemática se han desarrollado numerosas investigaciones que demuestran la influencia que ejerce la adecuada dirección del trabajo con la ortografía. Entre ellas Ruiz y Miyares (1975), Alvero (1982 y 1991), Beltrán Flores y Caraballo (1999), García Mora y García González, (1999), Ávila y Paumier (2001), Balmaceda (2003), Hernández (2004), Torres (2010), Romero (2010), González (2011) y García (2011), entre otros.

Todos ellos se suscriben en la necesidad de escribir teniendo en cuenta las reglas de la ortografía en general y la acentuación en particular, así como destacan la importancia de una buena ortografía, no solo para lograr corrección en la escritura, sino para comunicar exactamente lo que se desea, pues los cambios, adiciones o supresiones gráficas provocan alteraciones semánticas.

Cabe destacar que escribir sin errores ortográficos resulta importante por muchas razones y no solo porque los errores afean la escritura y constituye una mala carta de presentación para el que escribe por reflejar bajo nivel cultural o desconsideración hacia el posible lector, sino que afecta la calidad de la lengua que se emplea a diario. De hecho, un problema ortográfico afecta la comunicabilidad de un texto, es decir, la comprensión del mensaje que se quiere transmitir.

Aun cuando la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía, ha sido una preocupación constante y priorizada de la escuela cubana de todos los tiempos, al examinar la situación existente, a partir de la práctica pedagógica, se hace evidente que los errores

ortográficos se han ido incrementando en la misma medida en que se incrementa el desinterés por el estudio de la ortografía, que la reflexión lingüística en torno a las regularidades ortográficas de las palabras no se vincula a la semántica y a la pragmática discursiva, es decir, no se inserta orgánicamente en los procesos de comprensión y construcción de significados, sino como algo aislado de dichos procesos.

Corroborando lo anterior, en los resultados recogidos de manera empírica se constató además, que los estudiantes de séptimo grado del Centro Mixto "José Justo Aguilera de la Cruz" poseen una insuficiente motivación hacia el aprendizaje ortográfico, pocos hábitos de lectura, aprendizaje memorístico de las reglas de acentuación en unos y en otros, desconocimiento. De las dificultades expresadas, en séptimo grado destacan las relacionadas con la **acentuación**, de todos los tipos. Como **causas** fundamentales de las insuficiencias descritas se han precisado las siguientes:

- Dificultades en el uso del texto como base común del aprendizaje. No siempre los textos del L/T cumplen todas las condiciones para abordar los elementos del conocimiento ortográficos más afectados.
- Limitaciones en la elaboración de ejercicios que favorezcan el tratamiento al contenido ortográfico desde los valores y potencialidades didácticas de los textos empleados.

A partir de ello es posible plantear el siguiente **problema científico**: ¿Cómo favorecer el trabajo con textos en el proceso de enseñanza aprendizaje de la acentuación en séptimo grado?; siendo el objeto de estudio de la investigación: el proceso de enseñanza aprendizaje de la acentuación. Y el campo de acción: el proceso de enseñanza aprendizaje de la acentuación desde el trabajo con textos.

Esta investigación propone como **objetivo**: una propuesta de textos y sus correspondientes sugerencias didáctico-metodológicas para el trabajo con la acentuación en séptimo grado.

Para dar cumplimiento al objetivo de la investigación y solucionar el problema científico, se formulan las siguientes **preguntas científicas**:

1. ¿Cuáles son los fundamentos teóricos y metodológicos del PEA de la ortografía?
2. Qué presupuestos teóricos sustentan el trabajo con el texto en el proceso de enseñanza aprendizaje de la ortografía en general y de la acentuación, en particular?
3. ¿Cuál es la situación real del proceso de enseñanza aprendizaje de la acentuación en estudiantes de séptimo del Centro Mixto “José Justo Aguilera de la Cruz”?
4. ¿Qué propuesta elaborar para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de la acentuación desde la correcta selección de textos?
5. ¿Cómo valorar la pertinencia de la propuesta elaborada?

Para dar respuesta a las preguntas científicas planteadas se proponen las siguientes **tareas de la investigación**:

1. Determinación de los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el proceso de enseñanza aprendizaje de la ortografía.
2. Precisión de los presupuestos teórico-metodológicos que fundamentan el trabajo con los textos en el pea de la ortografía, particularmente de la acentuación.
3. Diagnóstico de la situación actual del proceso de enseñanza aprendizaje de la ortografía en el séptimo grado del Centro Mixto “José Justo Aguilera de la Cruz”.

4. Elaboración de una propuesta de textos y sugerencias didáctico-metodológicas para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje de la acentuación en estudiantes de séptimo grado.
5. Valoración científica de la pertinencia de la propuesta.

La materialización de las preguntas científicas, el cumplimiento de las tareas de la investigación y la solución del problema planteado se concretan a partir de la aplicación de un sistema de métodos de la investigación:

Métodos teóricos:

- Los métodos analítico- sintético e inductivo- deductivo permitieron analizar y procesar toda la información teórica en torno al objeto de estudio y valorar la situación actual del problema declarado, así como los resultados obtenidos en la aplicación parcial de la propuesta.
- La modelación: favoreció la propuesta de los textos y las correspondientes sugerencias didáctico-metodológicas para su empleo en el pea de la ortografía, particularmente de la acentuación.

Métodos Empíricos:

- Encuesta a estudiantes: fue aplicada con la finalidad de determinar la motivación por el aprendizaje ortográfico y el dominio de la acentuación en los estudiantes.
- Observación a clases: se empleó para comprobar el empleo de métodos productivos en la enseñanza de la ortografía así como el comportamiento de los estudiantes en la consolidación de los contenidos ortográficos, con énfasis en la acentuación.
- Encuesta a profesores de séptimo grado: permitió la obtención de criterios acerca de la preparación científico-metodológica para el trabajo con la acentuación desde el texto como base común.

- Consulta a especialistas: permitió la obtención de datos acerca de la pertinencia de la selección de los textos y de las sugerencias didáctico metodológicas propuestas para el pea de la acentuación en séptimo grado.

POBLACIÓN Y MUESTRA:

Población: 68 estudiantes de 7mo grado y 5 profesores de lengua y literatura.

Muestra: 34 estudiantes de 7mo y tres (3) profesores de 7mo grado

CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS QUE SUSTENTAN LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA EN ESTUDIANTES DE SÉPTIMO GRADO

En este capítulo se sistematizan los fundamentos teóricos y metodológicos que sustentan el Proceso de Enseñanza – Aprendizaje de la ortografía, con énfasis en la acentuación de palabras agudas, llanas y esdrújulas en los estudiantes de séptimo grado, así como su ejercitación y se analiza el comportamiento de su aprendizaje en estudiantes del Centro Mixto José Justo Aguilera de la Cruz.

1.1 Consideraciones generales acerca de la enseñanza de la ortografía en Cuba

La educación hoy se enfrenta a la necesidad de la creación de un hombre más pleno, más abierto, más culto y más integral, capaz de enfrentar los complejos problemas del mundo actual, aunque esto pueda significar un gran reto para quienes se ocupan de la enseñanza de la lengua materna y, muy especialmente, de la enseñanza-aprendizaje de la ortografía, la cual requiere de una buena dosis de memorización y automatización.

Para referirse a la enseñanza de la ortografía, se hace necesario ir a las fuentes de la mejor de la tradición pedagógica para enfrentar un problema que, sin dudas, afecta a todos los hispanoparlantes y también a los hablantes de otras lenguas. Entre las figuras de la pedagogía cubana que se destacaron en la etapa prerrevolucionaria sobresalen Miguel Cano, Joaquín Añorga y Alfredo M. Aguayo.

En su libro Cuestiones Pedagógicas (1958), prologado de manera elogiosa por Aguayo, Miguel Cano propone lecciones-tipo para el trabajo con lo que hoy se denomina componentes de la asignatura Español-Literatura. En lo que se refiere a la ortografía, su propuesta resulta bastante esquemática porque la metodología propuesta por este autor parte de la palabra descontextualizada y fría; se procede entonces al análisis visual y auditivo del vocablo haciendo énfasis en el grafema objeto de estudio; luego se a la escritura y análisis léxico del término y a partir de ahí se presentan nuevos ejemplos, de cuyo análisis se deriva la regla; la etapa final se reduce a copiar y reproducir oralmente la regla para su memorización, y al empleo de los vocablos estudiados en frases y oraciones.

Como puede apreciarse, esta concepción metodológica de la enseñanza-aprendizaje de la ortografía se centra en la memorización tanto de las reglas como de la escritura de las palabras. Constituye un aprendizaje totalmente asociativo y memorístico, incapaz de despertar intereses cognoscitivos, de desarrollar habilidades ortográficas y mucho menos de integrar la ortografía como instrumento lingüístico que facilite la efectividad del acto comunicativo. Tampoco tiene en cuenta al aprendiz como ser humano con sus intereses y motivos, necesidad de estímulos y afectividad. Este enfoque no está muy alejado de lo que muchos continúan haciendo hoy.

La serie de libros *Composición* (1959), de Joaquín Añorga es consulta obligada para los especialistas de la lengua por su meticulosidad en el tratamiento específicamente de los contenidos ortográficos y etimológicos. En algunos de sus ejercicios aparecen antecedentes de lo que hoy se conoce como dictado preventivo, lo que pudiera considerarse un aporte de este especialista. Sin embargo, en sus planes de lección aparecen listados de palabras y reglas, y luego un reducido número de ejercicios en los que se imponen la reproducción y la copia mecánica; por tanto, su concepción metodológica está también basada en el tradicional aprendizaje asociativo y memorístico.

Aguayo quien es considerado como una de las figuras más preclaras de esta etapa, es autor en colaboración con Hortensia M. Amores, de un *Método práctico de ortografía* (1962) en cuyo prólogo se resumen sus criterios sobre la enseñanza ortográfica. En él se destacan:

- “Para retener bien la forma escrita de la palabra, hay que verla, oírla, comprenderla, pronunciarla y escribirla correctamente”. Esto en clara referencia a la necesidad de tener en cuenta los diferentes canales receptores en el proceso de retención.
- “Mientras mayor sea el número de veces que se repita una palabra, más eficaz será la retención de su forma gráfica”. Así defiende el valor de la copia, aunque también

alerta contra los peligros que puede tener la realización de esta actividad de forma excesiva y mecánica.

- "El dictado ha de emplearse únicamente como prueba de la ortografía aprendida", en abierto rechazo al llamado dictado de control, no preventivo y por el contrario, generador de innumerables errores, que según estos autores, entorpecen la fijación en la memoria de una imagen correcta y unívoca de la palabra; pero destaca también las posibilidades que ofrece este procedimiento correctamente utilizado, con carácter preventivo para el aprendizaje ortográfico.

En este libro, la ejercitación ortográfica está concebida siempre a partir de un interesante y educativo texto, con lo cual, Aguayo también se convierte en iniciador de una ortografía textual, que constituye todavía hoy un reto en la práctica escolar.

En la década del cincuenta, un grupo de cinco cuadernos de trabajo ortográficos elaborados por Fernández de la Vega y denominados Ortografía Activa (1952),(1953), se recomendaba para los grados superiores de la enseñanza general (de 5to. a 8vo.) y para las escuelas de Comercio, Bachillerato, Normales, Técnicas y del Hogar. Estos cuadernillos se caracterizaban por el uso de la copia en su sentido más mecánico y memorístico.

De manera que, aunque ninguno de estos pedagogos se dedicaron específicamente a la enseñanza de la ortografía, e incluso solo Añorga puede ser considerado como un especialista en lengua materna, intentaron ofrecer sus aportes a la construcción del modo de enseñar y aprender ortografía dentro de la pedagogía cubana prerrevolucionaria. Especialmente Aguayo ofrece con su método elementos muy positivos que permiten considerarlo como un precursor también en esta compleja rama de la didáctica de la lengua materna.

Especialista en la metodología de la ortografía puede considerarse a Alvero Francés, autor de varios libros sobre el tema y de la muy conocida serie de cuadernos de trabajo Ortos (1959). Esta serie presenta carácter textual; aunque los textos que presenta son

muy extensos y pretenden ejemplificar todos los usos y reglas del grafema objeto de estudio, lo que produce una dispersión de la atención, lo que no resulta beneficioso.

Por otra parte, el pretender agotar en cada capítulo todo lo referente a un grafema también afecta la riqueza de ejercicios, pues cada uso o regla ortográfica se ve limitada en este sentido; es decir, existen en relación con cada grafema diversas reglas o usos, cada uno de los cuales requeriría de tratamiento independiente y esta posibilidad se pierde en la presentación global.

Un aspecto muy positivo es la introducción de diversos juegos que constituyen un indudable atractivo de la serie. En cuanto a *Lo esencial en la ortografía* (y el *Prontuario ortográfico* (1960) constituyen, para los estudiosos, dos textos imprescindibles que mantienen su vigencia; sin embargo, se hacen complejos para los estudiantes por la excesiva cantidad de reglas, muchas veces innecesarias por estar de alguna manera incluidas en otras, y por la gran cantidad de excepciones que presentan, cuando, en realidad, la enseñanza ortográfica debe limitarse a aquellas reglas aplicables a un gran número de palabras y con pocas excepciones.

Después de enero de 1959, es conocido el impulso que trajo a la educación en Cuba, el triunfo de la Revolución. Primero fue la Campaña de Alfabetización; luego, toda la concepción del subsistema de enseñanza de adultos y los planes intensivos de formación de maestros que pudieran enfrentar la gigantesca tarea del fenómeno educativo que se avecinaba: la masividad de la educación constituye desde entonces y hasta hoy un importante reto.

En 1962, se editaron los Programas de secundaria básica, bajo la dirección del entonces Ministro de Educación, Armando Hart. Ya en este documento aparecen perfectamente definidos los objetivos y contenidos para la enseñanza de la ortografía en este nivel, muchos de ellos y al menos tan o más exigentes que los de los actuales programas.

En estos programas se pretendía culminar entre 7mo. y 8vo. Grado las regularidades del sistema ortográfico español y dejar al 9no. grado el estudio de incorrecciones en el

uso de la lengua, como barbarismos y solecismos. En ellos, sin haber un enfoque comunicativo declarado, se priorizaba la comprensión y construcción de textos, así como una hora clase semanal para los estudios gramaticales y ortográficos, y recomendaban el aprovechamiento de cualquier oportunidad para incidir en este último contenido de la asignatura.

En el año 1965 se publica un libro que ha sido, y es, muy utilizado en Cuba, Ortografía teórico-práctica, de Ruiz y Miyares. Sus dos primeros capítulos contienen una introducción lingüística y referencias a la didáctica de esta disciplina y en el tercero se presentan los resultados de una investigación realizada entre los estudiantes de las Escuelas de Formación de Maestros Primarios. Sin embargo, la metodología que se propone en el último capítulo presenta aciertos y desaciertos muy significativos. Entre los primeros cabe mencionar:

- Las palabras aparecen agrupadas en series con un reducido número de vocablos, lo que beneficia la concentración de la atención y facilita la memorización.
- Utiliza el dictado con carácter preventivo, lo cual garantiza la posibilidad real de éxito y esto, a su vez, contribuye a la motivación.
- Introduce el perfil ortográfico, instrumento útil para la autovaloración, el seguimiento de los avances y también para la estimulación individual y colectiva.

Entre sus desaciertos están los siguientes:

- Carácter absolutamente normativo de la enseñanza-aprendizaje de la ortografía, centrado en la ortografía por la ortografía y alejado de una concepción funcional de la lengua como instrumento de cognición y comunicación, la palabra se presenta descontextualizada, está muy lejos de un enfoque textual y comunicativo,
- Las series de palabras, aunque tienen un elemento común que les da unidad – el grafema objeto de estudio–, presentan disímiles problemas ortográficos, lo cual dispersa la atención e implica un aprendizaje totalmente memorístico y reproductivo.

- La concepción de las actividades resulta esquemática, son invariables, lo que produce la consecuente monotonía y aburrimiento, en un contenido en el que son especialmente necesarios, el estímulo y la motivación

Estos autores, en su libro, *Vacuna ortográfica*. Val-Cuba, (1999) recomiendan la utilización de las palabras en oraciones y preferiblemente en párrafos.

En el empeño dirigido a la formación de personal docente desde los primeros años del período revolucionario, sobresalen dos grandes figuras: Herminio Almendros y Ernesto García Alzola, ambos estudiosos, con un perfil amplio, sentaron precedentes válidos para la enseñanza de las diferentes disciplinas lingüístico-literarias y abordaron también aspectos relacionados con la ortografía. De ellos se publicaron *La enseñanza del idioma* (Almendros, 1971) y *Lengua y literatura* (Alzola, 1971), con importantes y útiles recomendaciones para la enseñanza ortográfica.

Almendros considera un error el trabajo memorístico con las reglas: "El aprender a escribir ha de basarse más que en la ayuda de nociones y reglas teóricas, en un método que parta de la práctica, persevere en ella y la tenga por fundamento y guía del aprendizaje inteligente". (*La enseñanza del idioma*, 1971: 20) La práctica de la lengua es la comunicación, por lo que, de hecho, este pedagogo, también en cierto modo, se adelanta a lo que hoy se llama enfoque comunicativo.

Por su parte, Alzola insiste en elementos ya reiterados acerca de la asociación de la imagen por diferentes canales, la reducción al mínimo de las reglas y destaca el papel del alumno como ente activo y productivo: "La enseñanza de la ortografía descansa en la voluntad de aprender, con una fuerte motivación social [...]". (1971: 100)

A partir de la década del setenta, se inicia el Perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, que significó también un serio impulso por fortalecer el estudio de los contenidos lingüístico-literarios, entre ellos, la ortografía. De esta época son: *Ortografía FOC* (1977) y la serie *Ortografía y redacción* (1982), dos libros que son referencia obligada para cualquier docente, tanto por la científicidad en el tratamiento del contenido, como por la riqueza y variedad de la ejercitación propuesta.

Estos dos textos considerados como cuadernos de trabajo presentan un insuficiente volumen de actividades para cada aspecto y si se tiene en cuenta que "así como a hablar se aprende hablando, a escribir se aprende escribiendo" (Almendros, 1971: 20), precisamente, lo que les falta a estos textos es práctica, sin embargo, son irremplazables como libros de consulta.

A finales de la década del ochenta, se publica el libro Metodología de la enseñanza del español II, escrito por Angelina Roméu Escobar (1987), el cual resume los principales criterios que, para la enseñanza de la ortografía, existían hasta ese momento y aunque obedece a una concepción de la enseñanza de la lengua que ya ha quedado atrás para el conocedor de estos elementos, el capítulo destinado a la enseñanza de la ortografía sigue conteniendo una información necesaria y útil.

De esta autora es el artículo Aplicación del enfoque comunicativo en los programas de la enseñanza media (1999), generalizado en el libro Taller de la palabra, compilado por Rosario Mañalich (1999). En él aparece un capítulo destinado a abordar la enseñanza de la normativa enmarcada dentro del enfoque comunicativo y textual, primer trabajo en Cuba con esta proyección. También en este título aparece un capítulo de Osvaldo Balmaseda Neyra, donde propone organizar el contenido ortográfico en direcciones, proponiendo además un acceso múltiple e integrador al contenido ortográfico.

Más reciente, en el 2009, Angelina Roméu publica El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la enseñanza de la lengua y la literatura en el que la enseñanza-aprendizaje de la ortografía se asume como un proceso de construcción comunicativa del alumno, conducido por el profesor como mediador, en el cual los errores dejan de ser únicamente objeto de sanción, para convertirse en indicadores del nivel de competencia ortográfica de los estudiantes.

A partir de este enfoque, que revela la relación entre las dimensiones semántica, sintáctica y pragmática del discurso, la enseñanza de la ortografía, debe descansar en el descubrimiento de las regularidades de la escritura de las palabras en contextos de

uso, y se orienta hacia la comprensión y la construcción de textos escritos coherentes, estilísticamente diferentes, que se emplean en situaciones comunicativas variadas, a partir de la intención comunicativa del autor.

Unido a lo anterior, dicho proceso debe propiciar la adquisición, por parte del alumno, de estrategias para el aprendizaje de palabras no sujetas a reglas, y otras palabras cuya escritura está determinada por el contexto, como son las palabras homónimas y parónimas, palabras que llevan tilde diacrítica y otras.

Bajo este enfoque el proceso de enseñanza – aprendizaje de la ortografía adquiere características que lo distinguen, entre ellas destacan:

- El aprendizaje ortográfico se pone en función de los procesos de significación (comprensión y construcción) en las situaciones comunicativas en las que el lenguaje se usa y tiene lugar en contextos de mediación.
- Su enseñanza parte del diagnóstico del estado real, y se adecua a las características y dificultades de los estudiantes en cada grado, para lo cual aplica diferentes niveles de ayuda (estrategias), a fin de alcanzar el estado deseado.
- Se emplearán textos auténticos, a partir de los cuales se trabajará con la ortografía de las palabras y se descubrirán las regularidades.
- Se lleva a cabo el trabajo individual y diferenciado, de acuerdo con el nivel de desarrollo de cada estudiante, sobre la base del trabajo con el colectivo.
- Este aprendizaje debe ser heurístico, dinámico y reflexivo, y debe apoyarse en estrategias cognitivas (de activación del aprendizaje) y metacognitivas (de autorregulación y autocorrección)
- Los métodos que se empleen deben estimular el protagonismo estudiantil (conversación y trabajo independiente), y garantizar la independencia cognoscitiva de los alumnos (reproductivos y productivos –heurísticos, problémicos e investigativos), apoyados en procedimientos estratégicos como la observación, el analítico-sintético,

el inductivo-deductivo, la lectura, el deletreo; también con la división silábica el descubrimiento de la regla, el viso-audio-gnósico-motor, el deslinde de la palabra, la formación de familias de palabras, la copia consciente y diferentes tipos de dictados.

Es decir que, la clase que caracterice a este enfoque será la que propicie el intercambio y el trabajo en diferentes contextos, dando significatividad y sentido social al aprendizaje ortográfico.

De vital importancia para maestros y profesores encargados de velar por el uso correcto de la lengua materna en Cuba, resulta el libro “Enseñar y aprender ortografía”, de Osvaldo Balmaseda Neyra (2001) en el que se resumen las formas más novedosas en la enseñanza de la ortografía, así como las modificaciones e innovaciones ortográficas aprobadas por la Real Academia en los últimos años antes de su publicación. Para la presente fue necesaria su consulta, específicamente en los métodos para su enseñanza y el compendio ortográfico.

En resumen en este no muy extenso recorrido, no ha sido la ortografía un tema priorizado por los especialistas de la lengua, a pesar de las innumerables insuficiencias que se encuentran en la aplicación de su didáctica y de la urgente necesidad de una renovación de esta. Son muy pocos los que se han consagrado a esta temática, y en realidad, en la mayoría de los casos, los textos referenciados constituyen prácticamente una excepción en la obra de estudiosos que abordan campos más amplios. Otros aspectos de la didáctica de la lengua como la comprensión lectora, el análisis textual y la construcción de textos orales y escritos reciben mucha más atención.

Los estudios en el campo de la ortografía marchan lamentablemente rezagados y la magnitud de las carencias que hoy se enfrentan son tan masivas que requieren de urgentes y definitivas soluciones que, sin dudas, contribuirán también a la formación de ese hombre más culto y capaz que estamos buscando.

1.2 Reflexiones teórico-metodológicas sobre el trabajo con la acentuación

De la consulta bibliográfica se asume que pocos son los docentes que conocen que la acentuación es un contenido prosódico, porque es la Prosodia la rama que se encarga del estudio de la duración, la altura, el timbre y la intensidad. Se confunden los conceptos de tono e intensidad y se desconoce que en español el acento y la tilde (correspondiente marca gráfica) son fenómenos propios de la intensidad o mayor o menor fuerza con que se pronuncia una sílaba en la palabra.

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

Los problemas acentuales en español se reducen a tres cuestiones básicas:

1. Delimitación de las sílabas.
2. Delimitación de las palabras.
3. Localización de la posición del acento en una u otra sílaba de la palabra.

El sistema de acentuación gráfica de la lengua española se establece a partir del fenómeno de la intensidad (fuerza espiratoria que se aplica para pronunciar las unidades silábicas de las palabras, con el objetivo de hacer un contraste entre ellas); pero debe quedar bien claro que la marca gráfica que señala la intensidad (tilde) se emplea también para indicar otras tres diferentes funciones:

- La inversión del comportamiento prosódico de ciertos sonidos vocálicos que entran en concurrencia, pero que no se asocian en una misma sílaba (acentos de ruptura o tilde hiática).

- La diferenciación de la categoría gramatical y/o el significado de algunas voces homógrafas (acento o tilde diacrítica o distintiva).
- La inclusión de pronombres en ciertas inflexiones verbales (acento enclítico).

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

Las voces de dos sílabas, en cambio pueden llevar la mayor fuerza de intensidad en la última sílaba como en co-mer, ro-sal, ver-dad, pon-drá, ca-fé, a-rroz, etc., o podrán llevarla en la penúltima sílaba como en ca-sa, cár-cel, mar-tes, ca-si.

Las palabras de tres sílabas tienen la posibilidad de ser más intensas en la última sílaba como en tra-ba-jar, te-me-rán, ci-ca-triz; en la penúltima, como en ro-pe-ro, al-cá-zar, etc. o en la antepenúltima sílaba como en mú-si-ca o mí-ra-me.

Las de cuatro sílabas tienen la posibilidad de ser más intensas en: última sílaba, como en co-la-te-ral, con-si-de-ró, a-le-gra-ré; en la penúltima sílaba, como en la-bra-do-ra, ca-ta-le-jo, con-si-de-ras; en la antepenúltima sílaba, como en es-pí-ri-tu, pi-rá-mi-de, hi-pér-ba-ton; pero también en la anterior a la antepenúltima sílaba, como en prés-ta-se-lo, quí-ta-me-lo, cuén-ta-nos-lo.

Para señalar en la escritura todo este conjunto de contrastes prosódicos existen las reglas de acentuación:

AGUDAS. Llevan la fuerza de intensidad en la última sílaba y a ellas se le coloca la tilde cuando su última letra es n, s o cualquier vocal. Cuando terminan en y aunque esta suena como vocal se considera consonante igual que la w a los efectos de la

acentuación gráfica. Por eso no llevan tilde *carey*, *estoy*, *virrey*, *jagüey*; pero sí *samurái* por ser aguda terminadas en vocal. Debido a que la *h* carece de sonido, de función prosódica propia, se considera inexistente para los fines de la acentuación. Por eso, voces agudas como *Abdaláh* se deben tildar. Deben tildarse también *Leséps*, *Requeséns*, *Casáls*.

LLANAS O GRAVES. Tienen la fuerza mayor de intensidad en la penúltima sílaba. La regla ortográfica de acentuación es exactamente opuesta a la de las agudas. Llevan tilde cuando su letra final no es ni *n*, ni *s*, ni vocal. Se tildan, entonces, *césped*, *álbum*, *elíxir*, *superávit*, *tórax*, *lápiz*. No se tildan, *estrella*, *casa*, *tigre*, *casi*, *encuentre*, *tribu*, *crisis*, etc.

ESDRÚJULAS. Llevan la mayor intensidad en la antepenúltima sílaba y siempre llevan tilde. Ejemplos: *médula*, *epígrafe*, *metrópoli*, *compréndelo*, *Júpiter*, *análisis*, *déficit*.

SOBRESDRÚJULAS. Existe en español únicamente en ciertos casos en que a una inflexión verbal se le agregan pronombres y siempre llevan tilde. Por ejemplo: *cántamela*, *deténgasele*, *consíguelo*...

Otro aspecto a valorar es el acento o tilde de ruptura. Las cinco vocales del español se clasifican en:

- Según la apertura de los órganos que intervienen en su articulación en: abiertas (*a / e / o*) y cerradas (*i / u*).
- Según sus valores acústicos en: fuertes (*a / e / o*) y débiles (*i / u*).

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

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

Dos vocales débiles diferentes “iu”, “ui” absolutamente siempre están en la misma sílaba (ciu-dad, diur-no, cui-da-do, cons-trui-do) por tanto nunca llevan tilde de ruptura; sin embargo, llevarán tilde cuando lo pida alguna regla fundamental de acentuación; así, por ejemplo: se tildan por ser agudas terminadas en vocal voces como benjuí, destruí, contribuí, construí; por ser esdrújulas, se tildan voces tales como: cuídate, etc. Pero no se tildarán voces graves o llanas como huida, fluido, ruina, buitre, imbuido, jesuita, constituido, destruimos, influimos, etc. En casos como títa, donde concurren dos vocales débiles es perceptible que una de ellas se pronuncia con mayor intensidad que la otra y por ello se acentúa. Es necesario tener en cuenta, asimismo, que la h se considera inexistente para los fines de la acentuación que es un asunto de naturaleza prosódica; por ello, debe marcarse la tilde de ruptura o hiática en palabras como ahínco, rehúsa, ahúma, prohíbe, búho.

Por su parte, el acento o tilde diacrítica constituye otra de las complejidades a las que se enfrenta el estudiante de séptimo grado al estudiar la ortografía. Homógrafas son aquellas palabras que siendo iguales por su forma gráfica tienen diferente significado y / o diferente categoría gramatical; por ejemplo: mora: (1) del verbo morar; (2) fruto de la morena; (3) natural de Mauritania; (4) color, ejemplo, en yegua mora; (5) dilación, tardanza en cumplir una obligación. También es el caso de: dé (1) forma del verbo dar, frente a de, preposición o nombre de la cuarta letra del abecedario.

Como algunas de estas voces homógrafas en ocasiones pueden producir incertidumbre en el lector por no ser suficientemente claro a cuál de sus significados se está haciendo referencia en los textos que se leen, se ha convenido en marcar algunas de ellas con la tilde diferenciadora llamada por eso acento o tilde diacrítica, es decir, una tilde que precisa la significación intencional de quien escribe. Esa es la razón por la cual llevan tilde:

Él, pronombre personal frente a *el* artículo; *tú*, pronombre personal frente a *tu* pronombre posesivo; *mí*, pronombre personal frente a *mi* pronombre posesivo; *dé*, forma verbal *de* dar frente a *de* preposición; *sé*, forma verbal del verbo saber o imperativo del verbo ser, frente a *se* pronombre; *té*, sustantivo, nombre de la infusión, frente a *te* pronombre; *más*, adverbio de cantidad frente a *mas* conjunción adversativa; *qué*, *quién*, *cuál*, *dónde*, *cuándo*, *cómo*, *cuánto*, cuando son voces interrogativas o exclamativas para distinguirlas de esas mismas voces cuando funcionan como pronombres relativos o como adverbios.

El sistema de acentuación gráfica indica no solo mediante la tilde sino también mediante la ausencia de ella cuál es la sílaba de mayor intensidad. Así, por ejemplo, se sabe que la voz naranja se pronuncia con acento grave o llano en la penúltima sílaba porque no lleva tilde en ninguna de sus sílabas; si se pronunciara como aguda tendría que llevar necesariamente tilde en la última sílaba y si fuera esdrújula, la tilde tendría obligatoriamente que marcarse en la antepenúltima sílaba. De esta forma, la ausencia de la tilde es lo que señala, en este caso, que la palabra es grave o llana.

Es recomendable, entonces, en la enseñanza de la acentuación un proceder metodológico que siga estos pasos:

- Pronunciación correcta de las palabras.
- Análisis fónico (para desarrollar oído fonemático).
- División de la palabra en sílabas.
- Clasificación de las palabras por el número de sílabas.
- Identificación de diptongos e hiatos.
- Determinación de la sílaba donde recae la mayor fuerza de intensidad o acento.
- Clasificación de la palabra según la ubicación de la sílaba acentuada: agudas u oxítonas, llanas, graves o paroxítonas; esdrújulas o proparoxítonas.

- Explicación clara y precisa de las reglas de acentuación gráfica. Hacer observar las funciones de la tilde en la acentuación de las palabras objeto de análisis.
- Sistematización del método viso-audio-gnósico-motor, que implica: ver la palabra, pronunciarla clara y pausadamente, escribir la palabra, analizar su significado, emplearla en oraciones o párrafos o textos.

1.2.1 La selección y tratamiento didáctico del texto para enseñar ortografía

En la enseñanza de la ortografía, como en el resto de los componentes o elementos del conocimiento de la lengua, se hace imprescindible el trabajo con el texto como base común del aprendizaje. Tal aseveración tiene sustento en las concepciones más actuales de las didácticas de las lenguas sobre el enfoque comunicativo; en el caso particular de la Educación Secundaria Básica, en Cuba, esta idea se basa en el enfoque cognitivo-comunicativo y sociocultural. (Roméu, 1999).

Bajo la concepción antes referida de texto se asume la siguiente definición: “Enunciado coherente portador de un significado, que se produce en un determinado contexto comunicativo, con una determinada intención y finalidad comunicativa, para lo cual el emisor selecciona determinados medios comunicativos funcionales, verbales y no verbales.”. p.45

En el nivel secundario básico, tiene una especial importancia la enseñanza de las normas. De ellas, destaca la ortográfica, pues es en este momento cuando el alumno consolida los niveles fonológico y morfológico de la lengua, pero siempre desde el nivel superior que es el texto o discurso. De ahí la importancia de la correcta selección y atención didáctica del texto.

Los objetivos referidos a la enseñanza normativa en ocasiones reflejan una inadecuada derivación gradual en el grado o unidad de estudio. En los programas de lengua materna de los diferentes grados, no se exponen de forma precisa o exacta los objetivos y contenidos necesarios para lograr los niveles deseados de competencia normativa en los alumnos (donde obviamente se resiente la competencia ortográfica),

y en ocasiones estos objetivos se integran a otros o se repiten mecánicamente de un grado a otro, por lo que no queda explícito qué es lo que se espera realmente alcanzar en cada grado. Por otra parte, en la mayoría de los programas de las restantes asignaturas, ni siquiera se menciona la necesidad de brindar atención al empleo culto de la lengua.

El carácter interdisciplinario, multidisciplinario y transdisciplinario de la enseñanza de la lengua, por ende, del texto o discurso, se manifiesta en su interdependencia con las restantes disciplinas del currículo. A partir de estas concepciones, en la enseñanza de las normas, especialmente de la ortografía, es necesario que, en el ámbito docente, se tomen en consideración las ideas siguientes:

- La educación lingüística es una tarea interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria, si se tiene en cuenta que todas las disciplinas emplean el lenguaje como medio de cognición y comunicación.
- La lengua española es el macroeje transversal del currículum y todos los profesores de todos los niveles son, de alguna manera, profesores de lengua, de ahí que deban lograr el dominio de las normas por parte de sus alumnos. Y aquí es necesario acotar, a los fines de esta investigación, que ello se logra solo a partir de una correcta selección y atención al texto, como base del aprendizaje, de diversas tipologías y temáticas, según el área del conocimiento de que se trate.
- La enseñanza de las normas en función de la comprensión, el análisis y la construcción de textos es un proceso que debe ser atendido sistemáticamente y de forma gradual, desde una concepción interdisciplinaria.

En la enseñanza de las normas se podrán aplicar medios de enseñanza diversos. En la actualidad se cuenta con múltiples recursos tecnológicos que dinamizan el aprendizaje y posibilitan el trabajo independiente de los alumnos. Entre los medios de enseñanza que se pueden emplear como apoyo a los métodos, se encuentran;

- los textos

- las láminas, fotos, mapas, carteles
- los audiovisuales: diapositivas, videos, filmes
- la tecnología de la información: presentaciones electrónicas, DVD, soft-ward.
(Roméu, 2012, p.45)

Es necesario subrayar el valor que se le concede al texto, de cualquier tipología o modalidad. Se trata de que el estudiante aprenda en situación, aprenda para indagar, pensar, aplicar, comparar a partir de una realidad comunicativa ¿Qué sucede con la selección del texto en las clases de ortografía? Es un tema de reflexión y de búsqueda de soluciones que se abordará en este trabajo.

1.2.2 La ejercitación ortográfica, una vía para el logro de habilidades en la acentuación de palabras agudas, llanas y esdrújulas

La enseñanza de la lengua materna ha recibido una fuerte influencia de importantes teorías contemporáneas de las ciencias del lenguaje y de la comunicación, que le han proporcionado nuevos enfoques y formas de abordarlo en el ámbito escolar de una manera más práctica y objetiva; y aunque los resultados de las correspondientes innovaciones y transformaciones pedagógicas quedan aún por ver, numerosos directivos, profesores y maestros creen que serán cualitativamente superiores a los alcanzados en épocas precedentes.

La integración de asignaturas y la reducción de sus volúmenes de horas, como consecuencia de las modernas transformaciones curriculares, limitan la enseñanza de la lengua materna a 4 o 5 horas- clase semanales de 45 minutos cada vez, lo que impide abordar todo el contenido idiomático- incluida la ortografía –con la explicación del profesor. Así, el material ortográfico “dado en clase” solo sirve para iniciar al alumno en lo que debe estudiar; a él le corresponde buscar y emplear las vías y los medios para aprender, actividad en la cual no participa ya - al menos directamente – el docente.

El profesor, ante tan abrumador panorama, suele perder el rumbo y extraviarse entre las dificultades de sus alumnos, los requerimientos de los programas y la atención al desarrollo de la competencia comunicativa.

La mayoría de los enfoques didácticos de la ejercitación ortográfica actual se sustenta en la sobrevaloración de los estímulos sensoriales, en detrimento de la integración y empleo de conocimientos de la lengua sobre los que se fundamenta la ortografía español, y de elementales factores psicológicos y pedagógicos que intervienen en el proceso de su aprendizaje; como resultado de la errática tendencia, muchos estudiantes terminan la enseñanza media, incluso la universitaria, con un desmesurado y galopante coeficiente de errores ortográficos.

A menudo la ejercitación de la ortografía es “aburrida y repetitiva”, la primera característica de su práctica que debe evitarse. La ejercitación ortográfica eficiente no debe estar desentendida del carácter comunicativo de la lengua, las prácticas han de contextualizarse en frases, oraciones y textos enteros, y estimulando el trabajo en pequeños grupos, por parejas e individualmente.

Para estructurar una ejercitación ortográfica personalizada, es necesario partir de criterios de que la posesión de la ortografía no se logra mediante el acopio de información más o menos estéril acerca del contenido ortográfico, ni solo por el reforzamiento de la estimulación sensorial que conlleve a la retención de millares o cientos de miles de palabras: ello implicaría una descomunal memorización senso - perceptiva y un sin igual esfuerzo mental, desprovisto de toda acción consciente.

La competencia ortográfica debe ser el resultado de una ejercitación que propenda a la adquisición del hábito ortográfico mediante la realización de ejercicios con carácter cognitivo y analítico. El hábito ortográfico es una forma superior de la habilidad que se reconoce cuando el alumno ejecuta las acciones y operaciones de la escritura de acuerdo con las normas académicas vigentes con un alto grado de automatización y rapidez, que se alcanza mediante la realización reiterada de las acciones, llamadas ejercitación.

El aumento de la automatización y la rapidez en la realización de la acción se logra de forma paulatina, y en ese proceso, en el que interviene múltiples operaciones, van desapareciendo los errores y eliminándose las acciones innecesarias o imperfectas.

En consecuencia, el objetivo supremo de la enseñanza de la Ortografía ha de ser la formación y desarrollo de hábitos ortográficos, los cuales se crean en la ejercitación. En esta deben prevalecer el conocimiento, la reflexión y el análisis lingüístico, lo que puede conseguirse fomentando la autocorrección. Desdichadamente, estos conceptos no se toman en cuenta al elaborar los ejercicios ortográficos, quizás debido a una tendencia que conduce a buscar las formas y vías menos complejas.

Una gran diversidad de defectos se produce en la ejercitación ortográfica, los más comunes son:

1. Comenzar a ejercitar siempre desde el mismo punto de partida.
2. Trabajar con palabras poco usuales.
3. Concebir la ejercitación como si el grupo escolar fuera homogéneo en las capacidades ortográficas adquiridas.
4. Limitar la ejercitación ortográfica a la relación sonido/letra.
5. Ejercitar solo la escritura de palabras aisladas.
6. No propiciar el esfuerzo intelectual de los alumnos al aplicar ejercicios de muy fácil solución
7. Organizar una ejercitación aburrida y de poca creatividad.

Si se desea concebir una ejercitación eficiente de los conocimientos ortográficos, hay que tener presente la edad y el desarrollo psicomotor del alumno, la diversidad de los niveles de competencia lingüística de los alumnos, la complejidad del sistema ortográfico, la relativa independencia de la lengua escrita con respecto a la lengua oral,

así como las relaciones que se establecen entre la Ortografía y las otras materias del lenguaje.

Al diseñar los ejercicios ortográficos, el profesor debe prever que estos propicien la observación atenta, la comparación (para apreciar tanto las diferencias como las semejanzas), la indagación, el análisis y la síntesis, la escritura atenta, la memorización y la automatización.

Además, los ejercicios serán novedosos, atractivos, útiles (no debe perderse tiempo, recursos, ni energías, haciendo escribir palabras que apenas se usan), aunque tampoco deben fatigar al alumno; las palabras estarán comprendidas en frases, oraciones y textos enteros.

A continuación se proponen algunas recomendaciones para lograr una ejercitación eficiente:

1. Diseñar la ejercitación ortográfica como una actividad práctica, no informativa.

El trabajo no puede realizarse mediante informaciones que brinde el profesor. Es indispensable, para el desarrollo de las habilidades ortográficas, que los alumnos realicen en forma independiente, una ejercitación suficiente y profunda.

La ejercitación ortográfica tiene que ser sistemática y también incidental. La actividad ortográfica puede adoptar en su organización diferentes formas. En primer término, debe ser sistemática, estar presente en todas las clases de la asignatura, para lo que se impone su previa planificación, vinculada al propio análisis gramatical y a los ejercicios de vocabulario o de expresión escrita. Y por excepción, hasta en clases dedicadas a la ortografía, cuándo se considere necesario.

También debe practicarse en forma incidental, o sea, la que permite aprovechar toda ocasión propicia para prever, rectificar y ejercitar una determinada dificultad de este tipo, lo que contribuye a desarrollar en los alumnos la habilidad para analizar las palabras y contribuir así a formar la tan necesaria actitud ortográfica.

2. Descubrir qué problemas obstaculizan el aprendizaje de cada alumno y atenderlos individualmente.

Esto conduce al profesor a insistir en toda ocasión propicia en la escritura correcta en la pizarra, a la advertencia a tiempo de las letras que presentan dificultades ortográficas, otras veces, exigirles breves explicaciones acerca del empleo correcto de una grafía dada, en fin, desarrollar en los alumnos la actitud ortográfica, que motive su interés.

3. Aprender cuáles capacidades y habilidades ortográficas tiene carácter precedente y cuáles han de alcanzarse en el nivel que imparte.

Para emplear correctamente la didáctica de la enseñanza de la ortografía es necesario que el docente conozca los contenidos que poseen sus alumnos y que sirven de base para que deben alcanzar en el nivel en que se encuentran. En este sentido el profesor debe revisar los programas de los grados anteriores para tener la certeza de las capacidades y habilidades ortográficas que debieron ser desarrolladas en los estudiantes.

4. Procurar que los alumnos lean, pronuncien, escriban, copien, comprendan, asocien, generalicen y refuercen imágenes (auditivas y gráficas).

5. Tratar que los alumnos concentren toda la atención en los ejercicios y exíjales cada vez más rapidez y precisión en su solución.

6. Controlar bien el desarrollo de cada alumno; no dejar de prestar atención a los rezagados, ni a los aventajados e imponerles tareas, cuidando de graduar la complejidad de acuerdo con el ritmo de aprendizaje.

7. Conseguir que los alumnos adquieran el hábito de rectificar por sí mismos los errores que cometan; sobre todo consultando diccionarios, manuales, prontuarios, catálogos, o resúmenes de gramáticas, etc., o simplemente mediante el análisis de las

regularidades de la lengua que se puedan observar. El mejor ejercicio ortográfico para cualquier alumno siempre será la revisión diaria de sus escritos.

8. Relacionar cada nuevo asunto con los contenidos ortográficos impartidos y vincularlos, siempre que sea posible, con la lectura, el análisis de la obra literaria, la gramática y el resto de los componentes de la asignatura, en correspondencia con el grado que cursan.

El estudio ortográfico ha de abordarse sobre el habla viva y en estrecha relación con los demás contenidos del programa, El estudio de la ortografía está muy relacionado con la expresión escrita, pues en ella los alumnos aplican los conocimientos ortográficos ya adquiridos. La puntuación, especialmente, es parte de la expresión escrita porque ella está asociada a la forma de organizar y expresar el pensamiento. En este sentido, el alumno debe percatarse del uso obligatorio de los distintos signos de puntuación y del uso opcional que puede tener por razones de entonación e intención del que escribe.

9. Tratar de motivar el aprendizaje haciéndoles saber a los alumnos los progresos que van obteniendo y persuadiéndolos de los beneficios que les puede reportar la posesión de la competencia ortográfica en su vida personal.

10. Vencer el desinterés mediante una ejercitación amena, por lo regular novedosa, y la narración frecuente de algo interesante relacionado con la ortografía.

Para evitar el desinterés de los alumnos, se debe realizar la ejercitación ortográfica en forma totalmente independiente y el profesor utilizar procedimientos interesantes: competencias, tarjetas ortográficas, el perfil ortográfico individual y por supuesto el uso del diccionario, estimular constantemente este trabajo y hacer conciencia en los alumnos de la necesidad de erradicar las faltas de ortografía.

11. No impartir más de un asunto cada vez; tratar de que los ejercicios sean bastantes homogéneos.

En resumen, la habilidad ortográfica no se consigue de inmediato, mucho menos el hábito. Es necesario transitar por diferentes niveles, aunque algunos alumnos pueden saltar etapas, en dependencia del contenido y de las posibilidades de cada uno.

1.3 Diagnóstico inicial de las habilidades para la acentuación en estudiantes de séptimo grado del Centro Mixto José Justo Aguilera de la Cruz" del municipio Gibara

Para el diagnóstico del desarrollo de habilidades en la acentuación en estudiantes de séptimo grado, así como la determinación de las posibles causas de las limitaciones constatadas en la práctica educativa, se utilizaron diferentes variantes que permitieron obtener la información necesaria.

Al revisar los documentos tales como la estrategia de aprendizaje (Anexo 1) se constató que se insertaron acciones para cumplir con lo establecido en la estrategia de lengua materna en lo relacionado con el desarrollo de habilidades en los diferentes componentes funcionales desde las restantes asignaturas del currículo de cada grado, no obstante, se considera insuficiente el tratamiento al componente ortográfico como elemento imprescindible para la comprensión y la construcción.

Los acuerdos metodológicos relacionados con el trabajo con el componente ortográfico, con énfasis en la acentuación consignados, en las Actas del consejo de grado en un período de 6 meses, resultan insuficientes, pues solo se adoptaron 1 el incremento de la revisión de libretas.

En ese mismo período no aparecen clases abiertas planificadas a realizar sobre este componente.

Se revisaron Planes de clases a una profesora de Español – Literatura de séptimo grado. En ellos aparecen planificadas tareas docentes en función del componente ortográfico, con énfasis en la acentuación.

Los textos empleados para el trabajo con la ortografía son tomados preferentemente del libro de texto y el cuaderno de trabajo, careciendo de variedad y creatividad para

lograr incentivar a los estudiantes a que se incorporen de manera activa en la ejercitación de los contenidos ortográficos, con énfasis en la acentuación.

Se muestrearon 10 libretas de los estudiantes de este grado y se observó que no es sistemática su revisión, que en ocasiones se dejan de señalar errores ortográficos, preferentemente de acentuación y no se apreció la asignación individual de tareas correctivas a partir de esta.

Al entrevistar a la Jefa de grado (Anexo 2) se conoció que este es su sexto año desempeñando este cargo en el centro. Manifiesta que en este se trabaja con sistematicidad el componente ortográfico y específicamente en la acentuación de palabras agudas, llanas y esdrújulas en la asignatura Español – Literatura pero en el resto de las asignaturas no siempre se insiste en el trabajo incidental con las palabras del vocabulario activo de los estudiantes ni el técnico de la asignatura. Al indagar en el por qué expresa que muchos docentes no son sistemáticos en su labor careciendo en algunos casos de la preparación necesaria en el contenido ortográfico y en los métodos para su tratamiento.

Es del criterio de que en ocasiones los textos que se trabajan en función del componente ortográfico no resultan motivadores al no tenerse en cuenta los intereses y motivaciones de los estudiantes.

Asimismo considera que aún en la preparación metodológica y de las restantes asignaturas pueden dedicárseles mayor tiempo a la elaboración de tareas docentes en función del componente ortográfico y particular a la acentuación de palabras agudas, llanas y esdrújulas.

La estrategia de lengua materna en la escuela está dirigida por la tutora de la asignatura Español – Literatura que es la encargada del diseño de actividades para todo el colectivo pedagógico y del control de su cumplimiento.

La encuesta a profesores se le aplicó a 3 de las que trabajan con la asignatura Español – Literatura en los grados correspondientes a la secundaria básica, 2 de ellos poseen

más de veinte años de experiencia como docente con una última evaluación profesoral de bien y muy bien; la otra profesora posee 6 años de experiencia como docente y evaluación profesoral de bien. Todos ellos plantean que realizan trabajo sistemático con el componente ortográfico, específicamente en la acentuación de palabras agudas, llanas y esdrújulas pues es este el contenido con mayores dificultades. Exponen que los textos en los que se apoyan son los que aparecen en el libro de texto o el cuaderno de actividades.

Los dos docentes con mayor experiencia manifiestan sentirse preparados metodológicamente para desarrollar este trabajo. El otro docente expone que necesita mayor preparación para atender con suficiencia este contenido, sobre todo en La encuesta a estudiantes (Anexo 5) fue aplicada a la totalidad de la muestra. 12 de ellos (54,5%) plantean que conocen cuáles son sus principales errores ortográficos entre los que destacan los cambios de letra, así como la omisión y adición de tildes.

Al indagar sobre las vías que utilizan para aprender ortografía, señalan la clase 22 de ellos (100%) y el trabajo con el diccionario 7 (32%). Para el 22,7% (5) las clases de ortografía resultan interesantes y entretenidas; son imprescindibles para el 36,3 % (8) y para el 40,9% (9) son innecesarias y aburridas.

Para confirmar las insuficiencias observadas en la práctica pedagógica se aplicó una prueba pedagógica de entrada (Anexo 3), la que confirmó que:

- En el indicador 1 que mide el reconocimiento por parte de los estudiantes de la clasificación de las palabras según su acentuación, solo 9 tienen dominio, lo que representa un 40,9%.
- En el indicador 2, respecto a los elementos que justifican la clasificación de las palabras según el lugar que ocupa la sílaba tónica, sólo 7 de 22 estudiantes los domina para el 31,8%.

- El indicador 3 mide las habilidades que poseen los estudiantes para la copia de un dictado selectivo de palabras, agudas, llanas y esdrújulas y en él, sólo 10 de la muestra las poseen, lo que representa un 45,4%.

Estos resultados corroboraron que muchos estudiantes poseen inhabilidad para distinguir la sílaba de mayor intensidad y por tanto adicionan u omiten tildes, hacen un uso incorrecto de la tilde diacrítica o distintiva, evidenciando desconocimiento de las reglas generales de acentuación.

En el análisis de la encuesta realizada a la muestra seleccionada de estudiantes de séptimo grado se pudo constatar que el 35.3 % (8) posee un insuficiente hábito de autorrevisión y de autocorrección de todo lo que escribe, lo que repercute en la corrección de la omisión o acentuación inadecuada de las palabras; el 22,7% (5) manifiesta despreocupación hacia la escritura correcta, lo que evidencia poco respeto hacia la lengua materna; el 50 % (11) posee pocos hábitos de lectura y de escritura.

En la encuesta a profesores del grado (anexo 4) pudo constatarse que aún persisten limitaciones en el orden científico metodológico y práctico para el trabajo con el componente ortográfico en la escuela media, el 100 % de los profesores así lo reconoció. Este mismo porcentaje refiere que no siempre el texto ocupa un lugar priorizado en este caso, destacan más las técnicas del dictado, del completamiento, de la selección de palabras, etc. Igualmente coinciden en que dirigen el proceso de enseñanza aprendizaje de la ortografía y la acentuación, únicamente a partir de los textos y sugerencias del L/T.

En resumen, la aplicación de los instrumentos evidenció insuficiente tratamiento metodológico al componente ortográfico, lo que influye en la preparación de los docentes para enfrentar su trabajo; los textos empleados para la ejercitación ortográfica son tomados preferentemente del libro de texto y el cuaderno de trabajo, careciendo de variedad y creatividad; la revisión de libretas es sistemática aunque no se derivan tareas correctivas a partir de esta. Asimismo se corroboró que un gran número de estudiantes presentan insuficientes habilidades para distinguir la sílaba de

mayor intensidad y por tanto adicionan u omiten tildes, hacen un uso incorrecto de la tilde diacrítica o distintiva, evidenciando desconocimiento de las reglas generales de acentuación. Sobresale que la mayor dificultad radica en los medios que se emplean, dentro de los cuales el texto, así como su correcta selección, no tienen una atención didáctica adecuada, aspecto que incide negativamente en la disposición o motivación de los estudiantes para aprender y aplicar las reglas ortográficas generales y las de acentuación, mediante situaciones comunicativas atractivas, novedosas, prácticas y cotidianas.

CAPÍTULO 2. UNA SELECCIÓN DE TEXTOS PARA EL TRABAJO CON LA ACENTUACIÓN EN SÉPTIMO GRADO: SUGERENCIAS DIDÁCTICO-METODOLÓGICAS.

En este capítulo se ofrece un breve análisis de la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje de la ortografía de manera general, y en particular, de la acentuación, en séptimo grado del nivel Secundaria Básica. Se presenta, además, una selección de textos para trabajar la acentuación en el grado, con sus correspondientes sugerencias didáctico-metodológicas. Al final, se puntualizan los aspectos fundamentales a tener en cuenta para el trabajo con el texto en la enseñanza de la acentuación en el grado.

2.1. Concepción de la enseñanza de la ortografía en séptimo grado

Para lograr una mejor descripción de la forma en que se ha concebido la enseñanza de la ortografía en séptimo grado, y sus principales especificidades en la acentuación, es válido tener en cuenta los siguientes criterios:

1. Presencia de la acentuación en los contenidos de la asignatura Español-Literatura en el grado.
2. Pertinencia o valor de los textos del L/T de Español-Literatura 7.grado para el trabajo con la acentuación.

A continuación se desarrollan cada uno de estos criterios o aspectos.

1. Presencia de la acentuación en los contenidos de la asignatura Español-Literatura en el grado:

En la dosificación del contenido por unidades es bastante limitado el abordaje del contenido ortográfico, más aún, del la acentuación. De modo general, se proponen contenidos ortográficos como:

Unidad 1.

- División de palabras en sílabas. Palabras que presentan hiato, diptongo, triptongo, h intermedia y x intervocálica. (1h/c).

En esta unidad se dedican 2h/c a la construcción de textos y a la revisión, donde, de manera incidental y espontánea, generalmente, se trabaja el componente ortográfico.

Unidad 2.

- Acentúa conmigo: palabras agudas, llanas y esdrújulas. Formación de familias de palabras. (1h/c).

Unidad 6.

- La tilde hiática. Su importancia. (1h/c).

Unidad 7.

- El acento diacrítico. Características de la tilde diacrítica o distintiva. (1h/c).

Unidad 9.

- El uso de la c, s, z y x. (1h/c).

Unidad 10.

- Práctica del uso de la b y la v. (1h/c).

Unidad 11.

- El uso de la g y la j. (1h/c).

Como se aprecia, en el programa de la asignatura y grado, se dedica poco tiempo para el trabajo con la acentuación de manera planificada. En 11 unidades con un total de 150 horas clases, solo se trabaja la acentuación en cuatro unidades y con solo cuatro (4) horas clases, lo que se considera insuficiente, si se atiende la amplitud y

complejidad de este elemento del conocimiento en el grado, donde el alumno debe enfrentar la producción de textos de diversas temáticas y formas elocutivas.

Por otra parte, debe señalarse que la acentuación, generalmente, recibe tratamiento incidental e individualizado a partir de la revisión de los textos elaborados por los alumnos. Un comentario aparte debe llevar el hecho de que en las orientaciones del tratamiento al contenido no siempre se expresan las formas y medios con que se trabajará la acentuación, se da por sentado que la acentuación debe trabajarse a partir de los textos que se ofrecen en el L/T.

2. Pertinencia o valor de los textos del L/T de Español-Literatura 7.grado para el trabajo con la acentuación.

Como se ha expresado, no siempre los textos que se ofrecen en el L/T son idóneos para el trabajo con la acentuación. En ocasiones no existe correspondencia entre el contenido del texto, por sus lexemas, grafemas, con el elemento del conocimiento ortográfico que se propone abordar en cada unidad.

Seguidamente se presenta un análisis de las limitaciones que presentan las lecturas de las diferentes unidades del L/T:

Unidad 1

“El cascabel al gato”

Palabras agudas:	Después, saltó, ratón
Palabras llanas:	Ratones, librarse, gato, disputas, opiniones, cascabel, senado, romano....
Palabras esdrújulas:	Juntáronse

Unidad 2

Jesús Menéndez.

Palabras agudas:	Jesús, inició, sumó, alcanzó, capitán, trabajó, recorrió, ocasión.
Palabras llanas:	Líder, mambises, lucharon, invasoras.....
Palabras esdrújulas:	Menéndez, característica.

Elegía a Jesús Menéndez.

Palabras agudas:	Bastón, francés, habló.
Palabras llanas:	Prócer, cortesés...
Palabras esdrújulas:	Ébano, óyese.

Unidad 4

El abuelo y el nieto.

Palabras agudas:	También, cayó, consideración, preguntó.
Palabras llanas:	Anciano.
Palabras esdrújulas:	Débiles, dándole, miráronse.

Unidad 5

El mancebo que casó con mujer brava.

Palabras agudas:	morería.
Palabras llanas:	Marido.
Palabras esdrújulas:	única, cólera.

Unidad 6

La flor nacional.

Palabras agudas:	También, confirió, concedió, nación.
Palabras llanas:	Flores, perfume.
Palabras esdrújulas:	Título, pétalos, húmedos, símbolo.
Palabras con acento hiático	Día, sabías.

Unidad 7

Cacería de la víbora de cascabel.

Palabras agudas:	Cacería, policía, inyección, pasó, desesperación.
Palabras llanas:	Venenosas.
Palabras esdrújulas:	Víbora, glándulas, débiles.
Palabras con acento hiático	Tenía, día, había, podía.
Palabras con acento diacrítico	Más, mas.

Unidad 8

Espirita y Abdala

Palabras agudas:	Corazón, huracán.
Palabras llanas:	Tierra, entrañas.
Palabras esdrújulas:	Lágrimas, ridículo.

Palabras con acento hiático	Mía, ansía,
Palabras con acento diacrítico	Tú, tu, él, el.

Unidad 9

A los niños que lean la Edad de Oro.

Palabras agudas:	Ortografía, será.
Palabras llanas:	Mujeres, caballeros, niños.
Palabras esdrújulas:	Periódico, América.
Palabras con acento hiático	Vivía.
Palabras con acento diacrítico	Más, mas.

Unidad 10

Carta de Jesús Suárez Gayol a su hijo.

Palabras agudas:	Revolución
Palabras llanas:	Alegría
Palabras esdrújulas:	Líneas, único
Palabras con acento hiático	Día.
Palabras con acento diacrítico	Más, mas, tú, tu

Unidad 11

Francisca y la muerte.

Palabras agudas:	Señaló, hallará, pensó, escupió, estará.
Palabras llanas:	Dónde, muerte
Palabras esdrújulas:	Lógico, burocrática.
Palabras con acento hiático	Tenía.
Palabras con acento diacrítico	Sí, si.

Se observa que, no siempre, los textos de las diferentes unidades son suficientes, por su forma y sus características ortográficas, para trabajar cada uno de los elementos del conocimiento que se implican en la acentuación, según lo concebido en el sistema de contenidos del grado. En ninguna de las unidades se alcanzan 10 o más palabras ajustadas a cada regla de acentuación objeto de estudio, lo que indica la baja posibilidad de uso del texto para el fin a que se hace referencia en este trabajo.

Es en este sentido que se advierte la necesidad de la búsqueda, selección y análisis de textos que posean condiciones objetivas para enseñar y ejercitar los contenidos ortográficos, de acentuación, propuestos para el séptimo grado, a saber: cantidad, ajuste a las reglas y excepciones, sencillez del lenguaje y variedad de tipos o clases de palabras. Por ello, en el siguiente epígrafe se intenta ofrecer una selección de textos y sus correspondientes orientaciones para la preparación del docente en el orden didáctico y metodológico para la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje de la acentuación en el grado tratado.

2.2. Una selección de textos para enseñar la acentuación en séptimo grado. Indicaciones al profesor

Este epígrafe se compone de cuatro elementos esenciales. Ellos son:

1. Propuesta de textos
2. Sugerencias didáctico-metodológicas al profesor
3. Orientaciones generales
4. Principales condiciones de la selección del texto destinado a enseñar la acentuación

Para ello, la propuesta se ha estructurado en tres módulos que abarcan los contenidos ortográficos de acentuación, objeto de estudio:

Módulo I. Para el trabajo con las palabras llanas, agudas y esdrújulas:

Texto 1. **El protector de Neli- Corazón pág. 49**

(Resumen)

También Neli, el pobre jorobadito, estaba ayer mirando a los soldados; pero con una **expresión** como si pensase: **Jamás podré** ser yo soldado. Es muy bueno y estudioso; pero **está** muy delgado y **pálido** y le cuesta trabajo respirar. Lleva siempre un mandil largo y de tela negra y lustrosa. Su madre es una señora pequeña y rubia; viste de negro y viene siempre a recogerlo a la salida, para que no salga en tropel con los **demás**, y lo acaricia. Los primeros días como tiene la desgracia de ser jorobado, muchos niños se burlaban de él y le pegaban de en la espalda con la cartera, pero él nunca se enfada, y no decía nada a su madre para no darle el dolor de saber que su hijo era el hazmerreír de los compañeros; se burlaban de él, más él lloraba y callaba, apoyando la frente en el banco. Pero una mañana se levantó **Garrón** y dijo:

-Al primero que toque a Neli le doy tal puñetazo que le hago dar tres vueltas.

Franti no hizo caso; **recibió** el puñetazo, dio las tres vueltas y desde entonces ninguno ha vuelto a tocar a Neli. El maestro lo puso al lado de Garrón, en el mismo banco. Se hicieron muy amigos. Neli ha tomado un gran cariño a Garrón.

Texto 2. **El principito**

Como el principito se durmió, lo **tomé** en mis brazos y me puse nuevamente en camino. Estaba emocionado. Me parecía llevar un delicioso tesoro. Me parecía que no había nada más **frágil** sobre la tierra. **Miré**, a la luz de la luna, su frente **pálida**, sus ojos cerrados, sus mechones de cabellos que temblaban al viento y me dije: Lo que veo **aquí** no es más que apariencia. Lo más importante es invisible a los ojos.

Como sus labios entreabiertos esbozaban casi una sonrisa, **pensé** entonces: lo que más me emociona del principito dormido es su fidelidad a una flor, es la imagen de una rosa que resplandece en él como una llama de una **lámpara**, hasta cuando duerme. (p.106).

Texto 3. **Carta de Martí a María Mantilla.**

New York, 1880.

Empiezan las relaciones de amor en nuestra tierra por donde debiera terminar.- Una mujer de alma serena e inteligente, justa debe distinguir entre el placer **íntimo** y vivo, que semeja el amor sin serlo, sentido al ver a un hombre que es en apariencia digno de ser estimado,- y ese otro amor definitivo y grandioso, que no puede nacer sino de la seguridad de que **el espíritu** al que el nuestro se une tiene derecho, por su fidelidad, por su hermosura, por su delicadeza, a esta **consagración** tierna y valerosa que ha de durar toda la vida.

... Una mujer joven que ve el amor, empieza a modo de **relámpago**, con un poder devastador y **eléctrico**, supone, cuando siente la primera dulce simpatía amorosa, que le **tocó** su vez en el juego humano, y que su afecto ha de tener las mismas formas, rapidez e intensidad de esos afectillos de librejos...

Sugerencias didáctico-metodológicas:

1. Deberán explotarse todas las potencialidades educativas y axiológicas del texto, a partir de una primera lectura y las debidas preguntas y reflexiones en torno a su necesaria comprensión.

2. Se trabajará, a partir de ejercicios de preguntas cerradas como selección de respuesta correcta y completamiento de letras, aquellas palabras sujetas a las reglas de acentuación como las llanas, las agudas y las esdrújulas. Destáquese que estos textos tienen 9, 7 y 6 palabras, respectivamente, bajo esta condición.
3. Deberá aplicarse diferentes técnicas del dictado.
4. Se practicará la división de palabras en sílaba y la señalización de la sílaba tónica. De forma oral, y con sus palabras, los alumnos dirán cómo se clasifican por su acentuación y por qué se acentúan ortográficamente o no. Se orientará que se expongan otros ejemplos fuera del texto.
5. Deberá orientarse el inventario o selección de las palabras llanas y agudas que no se acentúan ortográficamente y que el alumno diga, con sus palabras, por qué ocurre.
6. Se orientará la producción textual, donde se ofrezcan requisitos de carácter ortográfico. Por ejemplo:
 - Debe comenzar con una palabra llana acentuada.
 - Se emplearán tres sujetos de oraciones que constituyan palabras agudas. Reconócelos.
 - Se deberán emplear tres palabras esdrújulas. Subráyalas. Etc.

Módulo II. Para el trabajo con el acento hiático:

Texto 4. **La escuela – Corazón.**

Sí querido Enrique, el estudio es duro para ti, como dice tu madre; aún no te veo ir a la escuela con aquel ánimo resuelto y aquella cara sonriente que quisiera. Aún te muestras reacio. Pero escucha: piensa un poco ¡Qué desgraciados y despreciables **serían** tus **días** si no fueras a la escuela! Al cabo de una semana **suplicarías** volver a ella, devorado por el **hastío** y la vergüenza, harto de tus diversiones y tus juegos.

Todos, todos estudian ahora, Enrique. Piensa en los obreros que van a la escuela por la noche, **después** de haber estado trabando todo el **día**; en las mujeres y las muchachas del pueblo que van a la escuela el domingo, **después** de haber trabajado toda la semana. (p.23)

Texto 5. **Mi maestra- Corazón**

Mi maestra ha cumplido su promesa y ha venido hoy a casa en el momento en que me **disponía** a salir con mi madre para llevar ropa blanca a una pobre mujer, cuya necesidad **habíamos leído** en los periódicos. **Hacía** un año que no la **habíamos** visto en casa; así es que todos la recibimos con mucha **alegría**. **Continúa** siendo la misma, menudita, con su velo verde en el sombrero, vestida sencillamente, con peinado algo descuidado por faltarle tiempo para arreglarse, pero más descolorida que el año pasado, con algunas canas y sin dejar de toser.

(...)

Tenía la seguridad de que **vendría** a vernos, pues no se olvida de sus antiguos discípulos; durante años recuerda sus nombres; los **días** de exámenes mensuales acude al despacho de la dirección para informarse de las calificaciones que han obtenido; los espera a la salida y hace que le enseñen los ejercicios para ver si realizan progresos. (p.p. 15-16)

Sugerencias didáctico-metodológicas:

1. Deberán explotarse todas las potencialidades educativas y axiológicas del texto, a partir de una primera lectura y las debidas preguntas y reflexiones en torno a su necesaria comprensión. Se aprovechará el texto para trabajar valores como amor a la escuela, el hábito de estudio, el reconocimiento a la labor del maestro o profesor y la formación vocacional hacia el magisterio.
2. Se realizará la práctica de división de palabras en sílaba y el reconocimiento del hiato y el diptongo.

3. Se insistirá en la selección de los vocablos con hiato y su clasificación en llanas o agudas, así como en la explicación del acento ortográfico en estas palabras.
4. Se orientará a los estudiantes listar palabras que presentan esta misma situación ortográfica pero que no aparecen en los textos dados.
5. Se trabajará con diferentes técnicas de dictado que lleven al reconocimiento de este tipo de acentuación.
6. Se elaborarán preguntas cerradas de selección de respuesta correcta, de verdadero o falso o de colocación de tildes a palabras sujetas a esta acentuación que deberían llevarlas.
7. Se emplearán técnicas o juegos lúdicos que permitan el empleo o reconocimiento de vocablos con acento hiático. Por ejemplo retahílas, trabalenguas y otros.
8. Se orientará la construcción de textos donde se empleen vocablos con acento hiático. Y se exigirán condiciones, por ejemplo: sujetos que sean nombres propios que lleven acento hiático, formas verbales que lleven acento hiático, sustantivos simples, etc.
9. A partir de estos textos se ejercitará, además, los contenidos relacionados con las reglas de acentuación de palabras llanas, agudas y esdrújulas, mediante las sugerencias ofrecidas en el módulo anterior.

Módulo III. Para el trabajo con el acento diacrítico

Texto 6. **¿Ser río o puente?- La noche**

-Abuela ¿**qué** es el río?

-Las lágrimas de un gigante por un amor perdido.

-¡Qué tonto es **el** puente: cree que construyeron el río para **que** bajo **él** corriera!

-Abuela ¿Qué es mejor ser río o ser puente?

-Ser río, **si** quieres conocer la corriente, ser puente si no quieres pasar frío.

-Y, **tú**, ¿qué prefieres, abuela, ser río o ser puente?

-Ser río, niña mía, ser río. Desbordante con la lluvia, llegar al mar, cantar en la fuente. **Sí**, yo nací para ser río y no para ser puente. (p.p. 23-24)

Texto 7. **El amigo-La noche**

-**Tú** que dices **que** ves a Mario Ernesto, **tú** que me cuentas de Mayito, no **te** olvides de enseñarle el valor **de** un amigo.

Un amigo tiene lo que te falta, y aun lo que no tiene lo comparte contigo.

Es **el** que te brinda su vida, el que te da su abrigo, el que te señala el error, el que te habla en un solo sentido, el que te da su alegría y quiere suyo **tu** castigo. El que no le impone la sangre, sino la fuerza del cariño. (p.p.124).

Sugerencias didáctico-metodológicas:

1. Deberán explotarse todas las potencialidades educativas y axiológicas del texto, a partir de una primera lectura y las debidas preguntas y reflexiones en torno a su necesaria comprensión. Se aprovechará el texto para trabajar valores como la amistad y la solidaridad.
2. Se practicarán técnicas de dictado selectivo.
3. Se orientará la identificación y la selección de monosílabos, con énfasis en los que se acentúan. Y se solicitará que el alumno escriba al lado su pareja.
4. Se aprovechará para potenciar el trabajo con el diccionario, a fin de que los alumnos investiguen el significado de cada monosílabo y sus homófonos.
5. Se orientará la redacción de oraciones sencillas donde los estudiantes distingan los significados de los monosílabos y el uso del acento ortográfico, o no, en cada uno de ellos. Se pedirá a los estudiantes breves explicaciones.

6. Se orientará al estudiante listar otros monosílabos o vocablos que llevan acento diacrítico, y sus homófonos, que no aparecen en el texto.
7. Estos textos deberán aprovecharse, además, para la ejercitación de los contenidos ortográficos abordados en los módulos I y II, es decir para las palabras llanas, agudas y esdrújulas y para el acento hiático.

Orientaciones generales:

- I. Atender el trabajo con el texto desde los tres componentes funcionales de la didáctica de la lengua, aunque sea prioridad el trabajo con la ortografía (acentuación).
- II. Trabajar con textos de diferentes tipos y temáticas y conciliarlos en los consejos de grados con el resto de las asignaturas a fin del tratamiento interdisciplinario que exige la enseñanza y el aprendizaje de la lengua, y por ende, de la ortografía.
- III. Aplicar técnicas de participación, actividades lúdicas o juegos didácticos acordes con las características del alumno de séptimo grado. Se sugieren adivinanzas, retahílas, crucigramas, juegos como la marchicha (el tacón) y el parchís, entre otras actividades competitivas que estimulen la cognición.
- IV. Elaborar un registro de progresos de los estudiantes que, además del seguimiento al diagnóstico y su reflejo en el RAE, se comparta con estudiantes y padres, a fin de estimular el aprendizaje ortográfico, de la acentuación.
- V. **Sobre la evaluación.** En los tres módulos ofrecidos los conocimientos adquiridos se evaluarán a partir de la producción textual del alumno. Es en su desempeño donde demuestra qué aprendió, cómo lo aplica y para qué le sirve.
- VI. Esta muestra de textos debe ser ampliada a partir de las características, necesidades e intereses de cada alumno o grupo de alumnos. El profesor tiene libertad para seleccionar los textos siempre y cuando se ajuste a los objetivos y contenidos de la acentuación previstos para el séptimo grado. Independientemente de ello, al seleccionar los textos se deben tener en cuenta algunos aspectos o requisitos.

Aspectos a tener en cuenta para la selección de los textos de trabajo con la acentuación:

1. El ajuste a las características psicopedagógicas e intereses de los alumnos de séptimo grado.
2. El tema del texto debe revelar valores axiológicos y carácter educativo.
3. Deberá ser novedoso y atractivo, que facilite la producción textual de los alumnos y con ello la aplicación de lo aprendido.
4. El texto debe constituir una unidad con cierre semántico.
5. Deben sobresalir los vocablos que se ajusten a las reglas de acentuación objetos de estudio, así como los que constituyen excepciones.
6. Deberá exceder el número de tres palabras por regla ortográfica de acentuación estudiada.
7. Deberán superar, por su objetividad y potencialidades para el estudio del contenido abordado, a los textos que propone el L/T de manera que se justifique su búsqueda y selección en otras obras.

Conclusiones parciales:

1. La práctica educativa de la escuela secundaria básica José Justo Aguilera, de Gibara, específicamente del PEA de ortografía, demostró que existen dificultades ortográficas, causadas, entre otros aspectos, por los métodos y medios empleados por el profesor, sobre todo por la no siempre correcta selección del texto.
2. En los presupuestos teóricos y metodológicos relacionados con la ortografía se explican diversos y novedosos métodos, procedimientos y medios para enseñar la acentuación, pero no siempre apuntan a cómo trabajar con el texto para dirigir el aprendizaje de este elemento del conocimiento.
3. Como contribución al perfeccionamiento del proceso de enseñanza aprendizaje de la acentuación se elabora una propuesta didáctico-metodológica que contiene: una selección de textos en tres módulos que favorece el trabajo con las reglas de acentuación de palabras llanas, agudas y esdrújulas, con el acento hiático y con el acento diacrítico. Asimismo cada módulo contiene sugerencias didáctico-metodológicas al profesor y finalmente, se precisan los aspectos a tener en cuenta en la selección de textos para este fin.

Bibliografía:

- ALVERO, F. (1961). Lo esencial en la ortografía. Pueblo y Educación, La Habana.
- AMORES, H.M. (1962). Método práctico de Ortografía.
- AÑORGA, J. (1959). Composición (Series).
- BALMASEDA, O. (1996). Ortografía. "Nuevos caminos para su enseñanza". Revista Educación No.89, septiembre-diciembre. La Habana, 1996.
- CANO, M. (1958). Cuestiones pedagógicas. La Habana.
- FERNÁNDEZ DE LA VEGA (1952 Y 1953). Ortografía activa.
- MAÑALICH, R. (sel.)(1999). Taller de la Palabra. La Habana: Pueblo y Educación.
- ROMÉU, A. (1987). Metodología de la enseñanza del Español II.
- ROMÉU, A. (1999). Aplicación del Enfoque comunicativo en la escuela media. En Taller de la palabra. La Habana: Pueblo y Educación, pp. 10
- ROMÉU, A. (2012) (Comp). El enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural de la enseñanza de la lengua y la literatura (Compilación). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- RUIZ, J. y MILLARES, E. Ortografía teórico-práctica con una introducción lingüística. Pueblo y Educación, La Habana.

Beltrán Flores y Caraballo (1999), García Mora y García González, (1999), Ávila y Paumier (2001), Hernández (2004), Torres (2010), Romero (2010), González (2011) y García (2011), entre otros.

ANEXOS

Anexo 1. Revisión de documentos

Objetivo. Constatar el tratamiento o lugar de la ortografía, específicamente de los elementos del conocimiento de la acentuación en los documentos normativos del grado.

Documentos revisados:

- Estrategia de lengua materna
- Plan de clases
- Memorias de exámenes
- RAE

Indicadores a observar:

- Objetivos de enseñanza aprendizaje ortográficos tratados
- Principales métodos y medios de enseñanza de la ortografía
- Efectividad del diagnóstico de las dificultades ortográfica y su seguimiento
- Formas y concepción de la evaluación de los contenidos ortográficos

Anexo 2

Entrevista a la jefa de grado

Objetivo: constatar las formas de orientación y control docentes para el trabajo con la ortografía en el grado objeto de estudio.

Estimada compañera, como parte de la investigación que realizo a fin de atender las principales dificultades y sus causas de la ortografía, de manera específica de la acentuación, le solicito que atienda la presente solicitud de entrevista. Sus respuestas, oportunas y sinceras, serán de utilidad.

Guía:

1. ¿Cómo valora su experiencia en el cargo?
2. En las clases visitadas, qué atención ha tenido el componente ortográfico y especialmente la acentuación.
3. Qué opinión le merece los fundamentales métodos y medios empleados en la enseñanza de la acentuación.
4. Cómo valora el trabajo con el libro de texto, en este sentido ¿Considera que son suficientes las lecturas del libro de texto para el trabajo con la acentuación? ¿Por qué?

Anexo 3

Prueba pedagógica de entrada

Prueba pedagógica de entrada

Objetivo: Determinar el dominio que poseen los estudiantes en la acentuación.

1-Dictado de palabras. Escucha con atención y escribe las siguientes palabras que a continuación se te dictarán:

- | | |
|-------------|--------------------|
| 1. árbol | 7. <u>libertad</u> |
| 2. ágil | 8. <u>corazón</u> |
| 3. amor | 9. revolución |
| 4. mecánico | |
| 5. tenía | |
| 6. tengo | |

b) Clasifícalas según el lugar que ocupa la sílaba tónica en agudas, llanas y esdrújulas.

c) Selecciona una de ellas y explica el porqué de su clasificación.

2- ¿Qué diferencia adviertes en la clasificación de las palabras subrayadas (7 y 8)?

3- Escribe dos palabras llanas: una con tilde y otra sin ella

Anexo 4. Encuesta a los profesores del grado

ENCUESTA:

Comunicación a la persona de la realización de la encuesta.

Objetivo: Constatar la preparación científico- metodológica de los docentes de lengua y literatura de la enseñanza secundaria básica para el trabajo con el componente ortográfico tomando como punto de partida el texto.

Marca con una X la respuesta correcta:

1-¿Cómo valora su preparación científico- metodológica para trabajar el componente ortográfico desde el texto como base común?

Alta Media Baja Ninguna preparación

2-En las clases de ortografía partes del trabajo con textos:

Siempre Casi siempre Algunas veces Nunca

3- Los textos que seleccionas para el trabajo con el componente ortográfico, tienen las siguientes condiciones:

Son de variados tipos y temáticas.

Se ajustan por sus contenidos a los textos que se proponen en el Libro de Texto.

Son seleccionados únicamente del Libro de Texto.

A- Exponga sus criterios de selección de textos que usted seguiría para utilizarlo en una clase de ortografía.

1 _____

2 _____

3 _____

4-Exponga tres actividades o acciones metodológicas en las que haya participado o ejecutado para su preparación en torno a la selección y empleo del texto para el trabajo con la ortografía.
